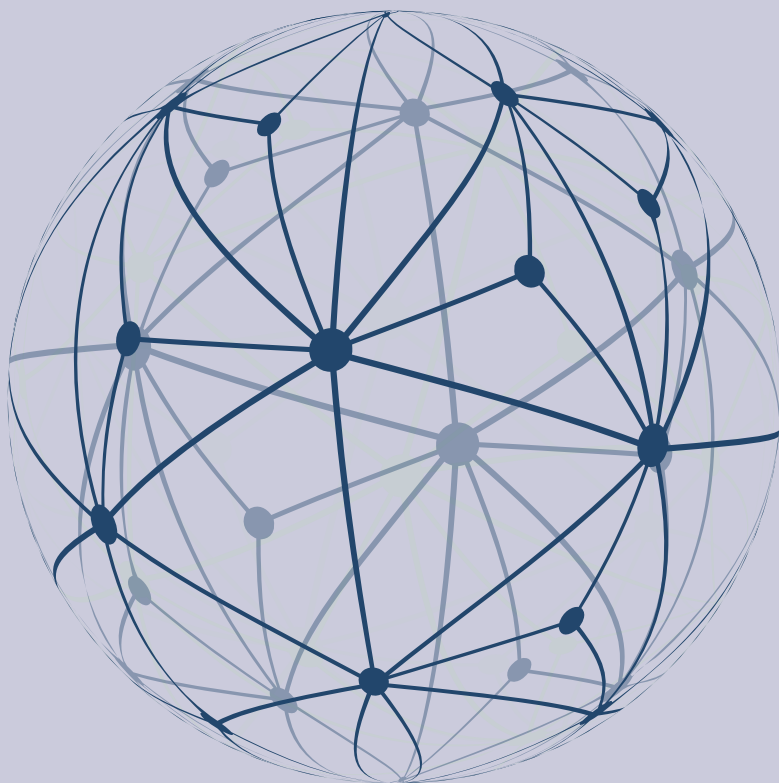


SAMHANDLING, KOMPETANSEBYGGING OG LEDELSE I SKOLE OG BARNEHAGE



Eivind Larsen, Jan Gilje og Kjersti S. Haukedal (red.)

Samhandling, kompetansebygging og ledelse i skole og barnehage

Eivind Larsen, Jan Gilje og Kjersti S. Haukedal (red.)

Samhandling, kompetansebygging og ledelse i skole og barnehage

CAPPELEN DAMM FORSKNING

© 2024 Paul Otto Brunstad, Lina Lillebø Bjunes, Per Einar Garmannslund, Jan Gilje, Kjersti Sandnes Haukeldal, Anne Mette Færøyvik Karlsen, Eivind Larsen, Einar Reigstad, Ingunn Reigstad, Kristin Belt Skutlaberg og Gunn Vedøy.

Bokens design og sats: © 2024 Cappelen Damm AS.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0. Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket. Enhver bruk av hele eller deler av verket som input eller som treningskorpus i generative modeller som kan skape tekst, bilder, film, lyd eller annet innhold og uttrykk, er ikke tillatt uten særskilt avtale med rettighetshaverne. Lisensvilkår: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ISBN Hefte utgave: 978-82-02-85568-0

ISBN PDF: 978-82-02-84026-6

ISBN EPUB: 978-82-02-85685-4

ISBN HTML: 978-82-02-85684-7

ISBN XML: 978-82-02-85686-1

DOI: <https://doi.org/10.23865/cdf.224>



Dette er en fagfelleverdert antologi.

Cappelen Damm Forskning er redaksjonen for åpen forskningspublisering i Cappelen Damm Akademisk.

Omslagsdesign: Carine Fløystad, Cappelen Damm AS

Omslagsfoto: bagotaj/Getty Images

Cappelen Damm Forskning

forskning@cappelendamm.no

Innhold

Kapittel 1	Introduksjon: Samhandling, kompetansebygging og ledelse i skole og barnehage	7
	<i>Eivind Larsen, Jan Gilje og Kjersti Sandnes Haukedal</i>	
DEL 1	SAMHANDLING, KOMPETANSEBYGGING OG DEMOKRATISKE PRAKSISER MELLOM KOMMUNALT NIVÅ OG ANDRE INVOLVERTE AKTØRER (PRAKSISFELT OG UH-SEKTOR)	23
Kapittel 2	Partnerskap som strategi for kompetanseutvikling	25
	<i>Per Einar Garmannslund</i>	
Kapittel 3	«En må se opp, en må se ned, en må balansere». Kommunen som barnehageeier og barnehagemyndighet – kommunalsjefers beskrivelse av egen rolleutøvelse	43
	<i>Kjersti Sandnes Haukedal, Einar Reigstad og Ingunn Reigstad</i>	
Kapittel 4	Kommunalsjefer som demokratiske praktikere – i spennet mellom lokale interesser og nasjonale føringer	61
	<i>Gunn Vedøy og Paul Otto Brunstad</i>	
DEL 2	SAMHANDLING MELLOM POLITISKE INTENSJONER OM KOMPETANSEBYGGING OG PRAKSISFELTET	81
Kapittel 5	Skolebasert kompetanseutvikling – mulighet til individuell og kollektiv utvikling i en lærende organisasjon?	83
	<i>Kristin Belt Skutlaberg</i>	
Kapittel 6	Skolelederens utfordringer knyttet til ledelse av læreplanarbeidet på egen skole	105
	<i>Anne Mette Færøyvik Karlsen og Jan Gilje</i>	
Kapittel 7	«Tilvenning» i den kulturelt mangfoldige barnehagen: dilemmaer og ledelse	127
	<i>Lina Lillebø Bjunes</i>	

DEL 3	SAMHANDLING MELLOM LEDERUTDANNINGER I UH-SEKTØREN (REKTORUTDANNING OG VIDEREUTDANNINGSMODULER) OG OPPFATNINGER OM OG BESKRIVELSER AV AVTRYKK I PRAKSISFELTET	145
Kapittel 8	Skolelederes utvikling av lederidentitet – betydningen av formell lederopplæring og uformell læring.....	147
	<i>Jan Gilje</i>	
Kapittel 9	Skolelederes beskrivelser av å lede utviklingsarbeid knyttet til læreplanen LK20.....	167
	<i>Jan Gilje og Anne Mette Færøyvik Karlsen</i>	

KAPITTEL 1

Introduksjon: Samhandling, kompetansebygging og ledelse i skole og barnehage

Eivind Larsen NLA Høgskolen

Jan Gilje NLA Høgskolen

Kjersti Sandnes Haukedal Høgskulen på Vestlandet

Tema og formål

Samhandling, kompetansebygging og ledelse i skole og barnehage er avgjørende faktorer for å sikre en best mulig oppvekst, danning og utdanning for barn og unge (Hargreaves, 2018). Den sentrale hensikten med denne boken er derfor å utforske hvordan samhandling mellom aktører¹ på ulike nivåer, kompetansebygging og ledelse i barnehage og skole kan gi en best mulig oppvekst, danning og utdanning til den yngre generasjon. Vi søker også gjennom boken å bidra med innsikt i hvordan ledere i oppvekstsektoren kan samhandle og bygge kompetanse for å forholde seg til, og håndtere, utfordringer knyttet til «løse koblinger», både innenfor egen organisasjon og i interaksjon med andre involverte aktører. Begrepet «løse koblinger» viser til frikoblingen mellom kjernevirksomheten i skole og barnehage (den daglige undervisningen og læringsprosessene) og øvrige deler av organisasjonen. Boken adresserer derfor også komplekse problemstillinger i oppvekstsektoren knyttet til løse koblinger, særlig fordi løse koblinger vil kunne virke inn på samhandlingsprosesser på ulike nivåer.

Dette temaet er av vesentlig betydning, da det vil gi innsikt i hvordan aktører på ulike nivåer i oppvekstsektoren jobber sammen for å danne og

1 I denne antologien bruker vi begrepet «aktører» for å beskrive de ulike institusjonene og organisasjonene som er involvert i samhandling og kompetansebygging i oppvekstsektoren. Her inngår blant andre skole, barnehage, kommuner, universiteter og høyskoler og Utdanningsdirektoratet.

utdanne barn og unge, samt å ivareta barnets beste i møte med en usikker fremtid. Å forstå samspillet mellom samhandling, kompetansebygging og ledelse vil være sentralt for å utvikle hensiktsmessige strategier for å drive utviklingsarbeid. I tillegg vil forståelsen av dette samspillet være aktuelt for ledere i møte med aktuelle utfordringer skoler og barnehager står overfor. Dette kan igjen bidra til å forme et kunnskapsgrunnlag for fremtidige utdanningspolitiske initiativer samt praksis i skole og barnehage.

Bakgrunn

Oppvekstsektoren har gjennomgått betydelige endringer de siste tiårene. Fra en tid med sentralisert styring har det skjedd en overgang til en desentralisert form for styring, hvor barnehager og skoler er blitt gitt økt ansvar for å oppnå mål og læringsresultater (Ballangrud, 2022). Dette kan medføre nye samhandlingsmønstre og endrede ansvarsforhold (jf. Spillane & Coldren, 2015). Samtidig er også synet på hvordan læring i organisasjoner foregår i endring, og dette henger sammen med hvordan barnehager og skoler er forventet å oppnå mål og resultater. Forskere fremhever betydningen av barnehage og skole som lærende organisasjoner der kollektive læringsprosesser er avgjørende for å oppnå den kvaliteten som lovverk og læreplaner beskriver (Bøe, 2016; Wadel & Knaben, 2021). Her er målet at individuell læring gjennom kollektive prosesser skal transformeres til kollektiv læring, og dermed mobilisere organisasjonens kapasitet for forbedring og utvikling.

Videre vektlegges i større grad samhandling mellom eier, ledere og profesjonsfellesskapet, Utdanningsdirektoratet (Udir), statsforvalter og universitets- og høyskolesektoren (UH-sektoren) (Meld. St. 21 (2016–2017)). Det ble fra norske myndigheters side tilrettelagt for økt samhandling og kompetansebygging med opprettelsen av nasjonal rektorutdanning i 2009 og nasjonal styrerutdanning i 2011 (St.meld. nr. 31 (2007–2008), s. 66; St.meld. nr. 41 (2008–2009)). Opprettelsen av disse videreutdanningene kan betraktes som forløpere for den regionale (barnehage) og desentraliserte (skole) modellen som ble lansert i Meld. St. 21 (2016–2017) og strategiplanen *Kompetanse for fremtidens barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2018). Disse ordningene innebærer at UH-sektoren via Udir i større grad er koblet på kompetansebyggingstiltakene gjennom å inngå i partnerskap med barnehage og skole. Fra 2019 ble ytterligere kompetansetiltak lansert ved påbygningsmoduler til styrer- og rektorutdanningen (videreutdanning for ledere i barnehage og skole).

Dette skiftet fra et sentralisert til et mer desentralisert system for kompetanseutvikling innebærer at flere aktører knyttes tettere sammen, og det er derfor behov for økt kunnskap om samhandlingsprosesser mellom de involverte aktørene.

Det er viktig å sette søkelyset på samhandling og kompetansebygging siden utviklingsarbeid i barnehage og skole innebærer samhandling og samskapende prosesser både innad i egen organisasjon og utad mot andre aktører i oppvekstsektoren, samt samhandling med det politiske nivået. Selv om barnehage og skole som organisasjoner er ulike både i struktur og innhold, vil ledere i de to organisasjonene stå overfor mange av de samme utfordringene og dilemmaene. I denne boken er det en intensjon å se barnehage og skole i sammenheng og på den måten bidra til en helhetlig tenkning i utdanningssektoren.

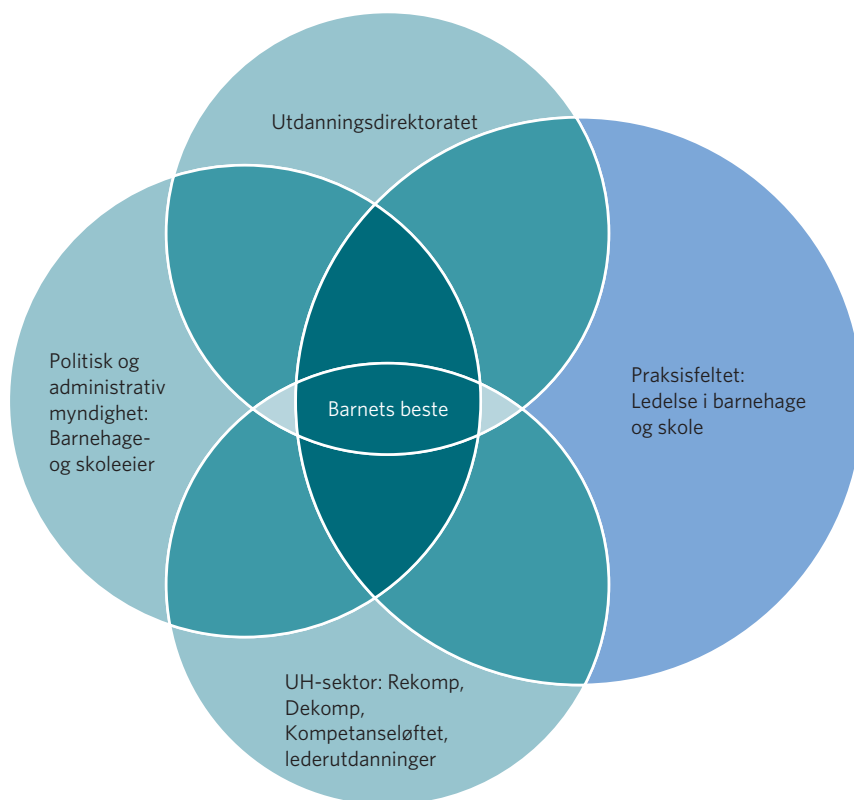
Løse koblinger og samhandling i oppvekstsektoren

Tidligere forskning har utforsket utfordringene knyttet til «løse koblinger» i oppvekstsektoren, en konseptualisering som stammer fra Karl E. Weick (1995). Dette fenomenet har blitt videreutviklet av andre forskere (f.eks. Paulsen, 2021) og kan forstås som frakoblingen mellom de administrative systemene i utdanningsinstitusjoner og den pedagogiske kjernevirksomheten. Karakteristisk for en slik separasjon er at de som er ansvarlige for den administrative driften av skoler og barnehager, ofte opererer på et nivå som er distansert fra den daglige undervisningen og læringsprosessene, hvor det sistnevnte nivået betegnes som det «operative nivået» (Paulsen, 2021). Paulsen fremhever derfor viktigheten av at ledere må balansere dilemmaer knyttet til makt og tillit, da ledere må forhandle mellom å ivareta administrative krav på den ene siden, og å utøve pedagogisk ledelse forankret i profesjonelle fellesskap på den andre siden. Ifølge Paulsen er det også lite kommunikasjon og samhandling mellom aktørene på ulike nivåer i utdanningssystemet, både innenfor barnehage- og skoleinstitusjoner (som for eksempel mellom eier, ledelse, fagteam, pedagoger og avtrykk på barne- og elevnivå), men også mellom eksterne aktører involvert i kompetansebygging (UH-sektor og Udir) og praksisfeltet. Det vil også være løse koblinger mellom individer, mellom avdelinger, mellom organisasjoner og omgivelser, mellom aktiviteter, samt mellom intensjoner og handlinger (Orton & Weick, 1990).

Artiklene i boken er knyttet til hvordan aktører samhandler både innenfor egen organisasjon og ut mot andre involverte aktører. Dynamikken mellom de involverte aktørene beskrevet over er et gjennomgående tema i antologien. I tillegg vil krav og forventninger de ulike aktørene har til hverandre, og hvordan dette kommer til uttrykk i samarbeidet, bli belyst.

Denne boken tar spesifikt for seg samhandling og kompetansebygging mellom kommunalt nivå og andre involverte aktører (praksisfelt og UH-sektor) (kapittel 2, 3 og 4), mellom politiske intensjoner om kompetansebygging og praksis (kapittel 5, 6, 7), og mellom lederutdanninger i UH-sektoren (rektorutdanning og videreutdanningsmoduler) og oppfatninger om og beskrivelser av avtrykk i praksisfeltet (kapittel 8 og 9).

Figur 1 illustrerer «rommene» for samhandling der sirkelene møtes, og hvor kompetansebygging finner sted. Figuren skisserer også at kjernevirksomheten i barnehagen og skolen er det todelte pedagogiske oppdraget knyttet til danning og utdanning, hvor prinsippet om barnets beste står i sentrum:



Figur 1. Samhandling i oppvekstsektoren.

Målet for samhandlingen er barnets beste med utgangspunkt i ledelse i, og av, praksisfeltet (blå farge), og skjæringspunktet mellom de ulike aktørene (grønn). Figuren skisserer også en flat struktur, da en ny desentralisert ordning legger opp til samhandling gjennom likeverdige partnerskap, der UH-sektoren, barnehager og skoler er sett på som likeverdige parter i et gjensidig forhold med et formål om kompetansebygging.

Figuren over kan sees i sammenheng med løse koblinger i den forstand at sirkelene i varierende grad vil overlape. Dette avhenger av flere forhold, særlig knyttet til graden og innholdet i samhandlingen som skjer, og karakteristikkene ved ulike arenaer for samhandling. Også strukturelle forhold spiller inn, for eksempel hvordan kommunen og skolene er organisert.

Samhandling i pedagogisk forskning

Forskning rundt samhandling viser at samhandling skjer i ulike sammenhenger og mellom ulike nivåer og aktører, hvor begreper som organisasjonskultur, samarbeid og profesjonelle læringsfellesskap særlig har vært benyttet for fange opp ulike dimensjoner ved samhandling i oppvekstsektoren (f.eks. Ballangrud & Aas, 2022; Hammer Furnes et al., 2018; Harris & Jones, 2010; Teasley, 2017; Aas & Vennebo, 2021). Denne forskningen har bidratt til en dypere forståelse av hvordan samhandling påvirker praksis knyttet til barnets beste, danning og utdanning. Samtidig er samhandling et komplekst begrep som er gitt mening av ulike felter, disipliner og organisasjoner (Hammer Furnes et al., 2018, s. 170).

Trekk ved organisasjonen, særlig skole og barnehage som løst koblede systemer, har vært et gjennomgående tema i studier knyttet til samhandling i oppvekstsektoren. Aas og Vennebo (2021) har i sin bok *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap* pekt på betydningen av det profesjonelle læringsfellesskapet der profesjonelle yrkesutøvere møter og forholder seg til løst koblede systemer. De ulike studiene i boken viser hvordan løst koblede systemer og profesjonelle læringsfellesskap kan påvirke beslutningsprosesser i fortolkningen og oversettelsen av politiske føringer og pedagogisk praksis. Samlet sett indikerer funnene i boken at løst koblede systemer fungerer som en ramme som kan fremme eller hemme samhandling og kompetansebygging.

Ballangrud og Aas (2022) har gjennomført en studie som setter søke-lyset på rektors dilemmaer i ledelse av profesjonelle læringsfellesskap

blant lærere med et formål om å fremme etisk bevissthet, kompetanseheving og kunnskapsdeling. De peker på viktigheten av å etablere arenaer der lærere kan samarbeide, reflektere over egen praksis og lære av hverandre. Studien viser at profesjonelle læringsfelleskap gir en solid struktur for samhandling som synes å være avgjørende for kontinuerlig forbedring av egen praksis.

Digitale samhandlingsverktøy har også fått økt oppmerksomhet i utdanningssektoren. Hammer Furnes et al. (2018) undersøker hvordan digitale verktøy kan påvirke samarbeidet mellom lærere, elever og foreldre. Studien indikerer hvordan teknologi på mange måter kan forenkle samhandling og kommunikasjon i oppvekstsektoren, samt hvilke implikasjoner dette kan ha for elevenes læring.

Samarbeidet mellom utdanningspolitiske myndigheter og skoler har også blitt analysert i sammenheng med fortolkningen og iverksettelsen av politiske føringer, og dette samspillet kan ha konsekvenser for praksisfeltet. Teasley (2017) understreker viktigheten av gjensidig samarbeid som ivaretar hensynet til den unike konteksten skoler er situert i. Skolens og barnehagens ansatte, inkludert ledelsen, bør delta i diskusjoner om skole- og barnehagekultur, samarbeidsmønstre og hvordan planlagte tiltak kan påvirke praksis. Det er mulig å argumentere for at et slikt engasjement er avgjørende for å sikre at skole- og barnehagekulturen støtter opp under kompetansebygging og ledelse: Profesjonelle yrkesutøvere i oppvekstsektoren bør ta aktivt del i utformingen av organisasjonens kultur og på denne måten sikre fundamentet for god samhandling med mål om kompetanseheving innenfor gitte politiske og juridiske rammer.

Forskningen som er presentert over, tilføyer et mangfold av perspektiver og tilnærminger for å forstå samhandling i oppvekstsektoren. Studiene fremhever viktigheten av å se på samhandling som en sentral faktor for å forbedre praksis knyttet til det todelte mandatet, danning og utdanning, samt dimensjoner ved samarbeid og samskapning for å ivareta barnets beste i skole og barnehage. Samtidig sier eksisterende forskning lite om hvordan samhandling i og mellom ulike aktører ser ut etter omleggingen til den nye desentraliserte modellen for kompetanseutvikling. Gjennom å bygge videre på disse tidligere studiene og utforske nye dimensjoner av samhandling, ønsker vi med denne boken å bidra til en dypere forståelse av hvordan aktører på ulike nivåer kan samhandle og bygge kompetanse for å møte stadig skiftende utfordringer i oppvekstsektoren sett i lys av den nye desentraliserte modellen. Under følger en presentasjon av bokens

oppbygning før vi avrunder kapittelet med det sentrale bidraget boken tilfører forskning, politikk og praksis.

Bokens oppbygning og innhold

Boken er strukturert ut fra samhandling mellom de ulike partene og nivå-ene som skissert i figur 1. Bokens inndeling er derfor tredelt og består av følgende deler: (1) Samhandling, kompetansebygging og demokratiske praksiser mellom kommunalt nivå og andre involverte aktører (praksisfelt og UH-sektor), (2) samhandling mellom politiske intensjoner om kompetansebygging og praksisfeltet, og (3) samhandling mellom lederutdanning i UH-sektoren (rektorutdanning og videreutdanningsmoduler) og oppfatninger om og beskrivelser av avtrykk i praksisfeltet. Nedenfor følger en kort oppsummering av kapitlene hver del består av.

Del 1: Samhandling, kompetansebygging og demokratiske praksiser mellom kommunalt nivå og andre involverte aktører (praksisfelt og UH-sektor)

Denne delen av boken setter søkelyset på samhandling og kompetansebygging mellom barnehagestyrere og skoleledere på den ene siden og kommunalsjefer på eiernivå på den andre. I tillegg tar denne delen for seg partnerskap mellom barnehage- og skoleeiere og UH-sektoren.

Kapittel 2 bygger på et større datamateriale basert på intervjuer knyttet til partnerskap mellom barnehage- og skoleeiere og UH-sektoren. Kapittelet er et sentralt bidrag i boken og gir god innsikt i hemmende og fremmende faktorer i utvikling av partnerskap. Kapittel 3 og 4 tar utgangspunkt i et eget større datamateriale knyttet til prosjektet «Demokratiske praksiser», som består av intervjuer med seks kommunalsjefer. Særlig setter kapitlene søkelyset på kommunalsjefers rolle og praksis for å ivareta lokalt handlingsrom og lokalt selvstyre. Følgelig aktualiseres spørsmålet om demokratiske praksiser på eiernivå som et fundament for samhandling, og hvordan det tilrettelegges fra kommunalt nivå for lokal autonomi i skole og barnehage.

Kapittel 2 er skrevet av Per Garmannslund og handler om samarbeidet mellom universiteter og høyskoler (UH), barnehager og skoler. I tillegg tar kapittelet for seg hvordan samarbeidet mellom UH-sektor og

barnehage- og skoleeiere kan utvikle seg til å bli kunnskapsproduserende fellesskap. Kapittelet diskuterer hvorvidt lokal kompetanseutvikling kan fungere som kunnskapsutviklende fellesskap, og tar utgangspunkt i følgende problemstillinger: *Utvikler partnerskapene i Tilskuddsordningen seg i retning av å være det som kalles kunnskapsproduserende fellesskap? Hva i Tilskuddsordningens partnerskap fremmer og hemmer idealet om å være kunnskapsutviklende?* Målet med disse partnerskapene er å forbedre kvaliteten på utdanningen som tilbys gjennom kontinuerlig profesjonell utvikling i partnerskap med UH-sektoren. Artikkelen bidrar med innsikt i hva som fremmer og hemmer utviklingen av slike fellesskap for gjensidig læring og praksis. Datamaterialet består av 86 intervjuer. Kapittelet konkluderer med at partnerskapene gjennom Tilskuddsordningen bare delvis kan betraktes som kunnskapsutviklende fellesskap. Det understrekes at veien å gå, kan være å avklare hvilke mål lokal kompetanseutvikling skal ha, samt at forskning blir en vesentlig del av UH sitt bidrag i ordningene.

Kapittel 3 av Kjersti Sandnes Haukedal, Einar Reigstad og Ingunn Reigstad setter søkelyset mot hvordan kommunalsjefer i seks kommuner beskriver og utøver sin rolle som barnehageeier og barnehagemyndighet. Kommunen som lokal barnehagemyndighet har et overordnet ansvar for å sikre at alle barn får et godt og forsvarlig barnehagetilbud. Kapittelets formål er å rette søkelyset mot kommunenivået og hvordan kommunalsjefene beskriver sin rolle som mellomledd i samhandlingen mellom kommunens politiske og administrative ledelse på den ene siden, og barnehagene på den andre. Kapittelet tar derfor utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan beskriver kommunalsjefer egen rolle, og utøvelse av denne, som barnehageeier og barnehagemyndighet?* Noen av de viktigste funnene i undersøkelsen er de mange forventningene, og de ulike rollesettene, som ligger i rollen. Forfatterne konkluderer blant annet med at kommunalsjefenes kunnskap om og oppmerksomhet rettet mot barnehagene, er svakere enn mot skolene i kommunen.

I kapittel 4 undersøker Gunn Vedøy og Paul Otto Brunstad hvordan lokal styring av utdanning kan forstås som demokratiske praksiser. Problemstillingen i dette kapittelet er: *Hvordan kan kommunalt skoleeierskap forstås som demokratiske praksiser?* Intervjuer med seks kommunalsjefer analyseres basert på deres beskrivelser av hvordan de manøvrerer gjennom fire spenningsfelter: politisk versus faglig håndverk, representativt versus deliberativt demokrati, lokal versus nasjonal styring av utdanning og verdier knyttet til ulik identitetsforankring hos elevgrupper. Forfatterne

finner at kvaliteter som kan bidra til lokale demokratiske praksiser blant kommunalsjefene er: (1) Vektlegging av en deliberativ forståelse for en fri og god dialog, (2) respekt for ulike typer erfaringer og kunnskap bidrar til et sirkulært styringssystem, (3) forståelse for hvordan den lokale skolen best kan utvikles i lys av nasjonale retningslinjer, og (4) evne til å manøvrere og forhandle på vegne av sin egen virksomhet i lokalforvaltningen og lokalpolitikken, slik at skolen blir relevant for lokalsamfunnet.

Del 2: Samhandling mellom politiske intensjoner om kompetansebygging og praksisfeltet

Kapitlene i denne delen tar for seg ulike aspekter knyttet til samhandling mellom politiske intensjoner om kompetansebygging på den ene siden og hvordan dette spiller seg ut i praksisfeltet, på den andre. Disse kapitlene knytter seg til politiske intensjoner og standarder som relateres til skolebasert kompetanseutvikling, ledelse av læreplanarbeid, samt fortolkning og omsetting av den profesjonsforankrede standarden «tilvenning» i barnehagen. På denne måten gir kapitlene i denne delen et rikt tilfang av kunnskap knyttet til samhandling, kompetansebygging og ledelse i skole og barnehage. De belyser også skjæringspunktet mellom ulike aktører innad i egen organisasjon i arbeidet for barnets beste, og hvordan disse forholder seg til politiske intensjoner og standarder i egen organisasjon. Dermed aktualiseres også samhandling mellom aktørene innad i skolen og barnehagen som organisasjon, da særlig samspillet mellom ledelsen og ansatte på skolen og i barnehagen. Særlig reflekteres et slikt samspill i kapittel 5 som fremhever betydningen av kollektiv læring i en lærende organisasjon, og i kapittel 7 som omhandler lojalitetsdilemmaer som oppstår i omsetting av en profesjonsforankret standard i barnehagesammenheng.

I kapittel 5 setter Kristin B. Skutlaberg søkelyset på skolebasert kompetanseutvikling (SKU) og rektorenes rolle i å tilrettelegge for individuell og kollektiv læring ved tre skoler, med fokus på teori om lærende organisasjoner og ledelse av profesjonelle læringsfellesskap. Det tas utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan kan arbeid med skolebasert kompetanseutvikling føre til individuell og kollektiv utvikling i klasseledelse, og hva synes å være hindringer for slik utvikling?* Data er samlet inn gjennom læreres refleksjonsnotater og intervjuer med ledergruppene. Funn viser

at lærere opplever individuell utvikling, mens kollektiv utvikling varierer og er avhengig av aktiv ledelse. Strukturelle endringer på systemnivå som tilrettelegger for kollektive læringsprosesser, er utført på alle tre skolene. Kobles dette med felles mentale modeller rundt innhold og normer for samhandling, og det å skape en kultur for deling av praksiserfaringer, styrkes kollektiv læring. Både struktur og kultur utgjør derfor sentrale komponenter for teamlæring og kollektiv utvikling. Kapittelet gir praktisk innsikt i ledelse av SKU og belyser spenninger mellom intensjon og erfaring, samt samhandlingsformer som gir resultater.

I kapittel 6 utforsker Anne Mette Færøyvik Karlsen og Jan Gilje skolelederes opplevde utfordringer ved å lede tolkning og operasjonalisering av skolens læreplan, basert på 38 eksamensoppgaver fra videreutdanningsmodulen for skoleledere, *Ledelse av lærings- og læreplanarbeid* (2019–2023). Følgende problemstilling er formulert: *Hvilke utfordringer peker skoleledere på, knyttet til å lede læreplanarbeidet ved egen skole?* Hovedutfordringene som skolelederne beskriver, inkluderer kultur og operasjonalisering, med særlig vekt på vanskelighetene med å forene læreres ulike holdninger til en felles forståelse av læreplanen, og å endre klasseromspraksis i tråd med den nye læreplanen. Studien benytter tematisk analyse og diskuterer funnene i lys av Goodlad (1979) sin læreplanmodell, med fokus på betydningen av kollektive profesjonelle læringsprosesser og hvordan skoleledere kan lede utviklingen og implementeringen av læreplanen lokalt.

I kapittel 7 utforsker Lina Lillebø Bjunes tilvenning i kulturelt mangfoldige barnehager i Norge. Når barn opplever overgangen til den norske barnehagen, blir de møtt av en pedagogisk praksis kalt «tilvenning» som er basert på tilknytningsteori. Dette kapittelet tar utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål/problemstilling: *Hva fremtrer i forskning og faglitteratur om «tilvenning» i den kulturelt mangfoldige barnehagen? Hva kan dette bety for ledelse på mellomledernivå?* Litteratursøk inspirert av «rapid review» ble utført i norske og internasjonale databaser, og til slutt ble fire artikler utvalgt som relevante. Artikkene gir supplerende perspektiver til den anbefalte måten å praktisere «tilvenning» på. Behovet for ny kunnskap og refleksjon blir fremhevet. Implikasjoner for ledelse diskuteres med inspirasjon fra Møllers teori om lojalitetsdilemmaer (Møller, 1996). To kategorier er sentrale i diskusjonen: organisering og kompetanse, med trygghet som et tiltenkt resultat. Konklusjonen som trekkes, er at ledelse i «tilvenning» i den kulturelt mangfoldige barnehagen er kompleks. Flere

lojalitetsdilemmaer kan oppstå, og prioriteringer må gjøres gang på gang i samspill med skriftlige reguleringer, tradisjoner, kollegaer, foreldre og barn.

Del 3: Samhandling mellom lederutdanninger i UH-sektoren (rektorutdanning og videreutdanningsmoduler) og oppfatninger om og beskrivelser av avtrykk i praksisfeltet

I denne delen av boken greies det ut om samhandling mellom momenter i lederutdanninger i UH-sektoren og oppfatninger om og beskrivelser av avtrykk disse lederutdanningene har for praksisfeltet. Momentene som er i fokus i lederutdanningene, er beskrivelser av hvilken rolle formell og uformell utdanning spiller for utvikling av lederidentitet, og hvilken rolle videreutdanningsmodulen «Ledelse av lærings- og læreplanarbeid» spiller for å lede utviklingsarbeidet knyttet til den norske læreplanen LK20. Siden samtlige av disse kapitlene er knyttet til en lokal forankring av skoleutvikling, bidrar denne delen av boken med kvalitativ innsikt i den løse koblingen mellom UH-sektorens lederutdanninger og avtrykk i praksisfeltet, med utgangspunkt i lederstudentenes egne beskrivelser om praksis.

I kapittel 8 utforsker Jan Gilje skolelederes utvikling av lederidentitet, med fokus på både formell lederutdanning og uformell læring. Den nasjonale skolelederutdanningen i Norge startet i 2009, blant annet med vekt på lederrollen og identitetsutvikling. Problemstillingen er: *Hvilken betydning kan formell lederopplæring og uformell læring ha for skoleledere med tanke på utvikling av lederidentitet?* Sentrale teorier som tatt i bruk i dette kapittelet er teoriene av Huber (2011) og Illeris (2006). Data er samlet fra intervjuer med to rektorer. Data er også hentet fra nasjonale evalueringer. Funnene viser at betydningsfulle elementer fra skolelederutdanningen er forelesninger, forskningsbasert litteratur, deltakelse i basisgruppe, refleksjon og skriving for personlig utvikling og styrket identitet. Kunnskap, innsikt og impulser fra studiet veves sammen med egen skolekontekst og gir drivkraft og motivasjon til videreutvikling av egen skole. Betydningsfulle elementer fra uformell læring er særlig relatert til nåværende og tidligere arbeidsplass, oppvekst og familie. Identitetsutviklingen synes å være en kontinuerlig, syklisk prosess hvor formell utdanning og uformell læring er vevd sammen.

I kapittel 9 skriver Jan Gilje og Anne Mette Færøyvik Karlsen om hvordan skoleledere beskriver det å lede utviklingsarbeidet knyttet til

læreplanen LK20 med utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan beskriver skoleledere at de har ledet utviklingsarbeidet knyttet til LK20 på egen skole?* Skolelederne opplever å stå i et spenningsfelt mellom vertikale og horisontale forventninger, hvor de må balansere statlige og kommunale føringer med skolens lokale behov. Et «janusblikk» er nødvendig for å ivareta både samfunnsmessige utfordringer og skolens lokale forhold. Lederne står overfor utfordringer når det gjelder å tolke og operasjonalisere LK20, som krever en forståelse for kompleksiteten i læreplanverket og evne til å lede profesjonelle læringsfelleskap. Videreutdanningsmodulen «Ledelse av lærings- og læreplanarbeid» retter seg mot å styrke skoleledernes kompetanse i å lede dette arbeidet. Gjennom analyse av eksamenstekster fra skoleledere som har deltatt i modulen, belyses deres tilnærminger til å lede utviklingsarbeidet ved egen skole. Disse beskrivelsene gir innsikt i hvordan skoleledere navigerer i spenningsfeltet mellom teori og praksis, og hvordan de håndterer de komplekse kravene som stilles i arbeidet med LK20. Studien viser at skolelederne anvender både transformasjonsledelse og lærings-sentrert ledelse, avhengig av konteksten og behovene ved deres skoler. De vektlegger betydningen av samarbeid, refleksjon og profesjonelt skjøn i arbeidet med å lede skolens utviklingsarbeid knyttet til læreplanen. Gjennom deres ledelse søker de å fremme et profesjonelt læringsfelleskap som kan forholde seg til læreplanens krav, og bidra til en hensiktsmessig implementering av LK20 i skolens praksis.

Gjennom disse bidragene fremkommer det hvordan denne siste delen av boken adresserer «løse koblinger» i oppvekstsektoren. I kapittel 8 synliggjøres løse koblinger mellom formell og uformell utdanning knyttet til intensjoner om utvikling av lederidentitet. I kapittel 9 synliggjøres tematikken gjennom intensjoner med læreplanen LK20 på den ene siden og handlinger/praksis knyttet til å lede utviklingsarbeidet på den andre siden (jf. Orton & Weick, 1990). Dette fremhever viktigheten av en prinsipiell diskusjon om hvordan det skal legges opp til samhandling og kompetansebygging i lys av løse koblinger. Det synes særlig aktuelt å sette søkelyset på hvordan rektorutdanning og videreutdanningsmoduler tar høyde for den kompleksiteten det å lede en skole innebærer. Slik sett understreker funnene i denne boken at det er helt avgjørende at UH-institusjoner tar oppøving av translasjonskompetanse hos ledere og lærere på alvor. Dette med sikte på overføring av ideer mellom ulike nivåer i organisasjoner, og på tvers av organisasjoner (Furu et al., 2014, s. 234).

Målgruppe

Denne boken er først og fremst rettet mot masterutdanninger og videreutdanninger for ledere innen skole og barnehage, inkludert den nasjonale rektorutdanningen og styrerutdanningen. Den vil også være av interesse for ansatte i kunnskapssektoren, inkludert Udir, kommunalsjefer og skolepolitikere, da den berører politiske forventninger til videreutdanninger for ledere. Boken er utformet for å gi innsikt og verktøy som er relevante for praktikere og beslutningstakere som ønsker å forbedre og videreutvikle oppvekstsektoren.

Bokens bidrag

Denne boken utgjør et nytt bidrag til forståelsen av samhandling, kompetansebygging og ledelse i skole og barnehage. Gjennom perspektiver fra ulike nivåer og aktører kombineres et teoretisk blikk med empiriske studier for å belyse hvordan samhandling og kompetansebygging kan bidra til å heve kvaliteten på danning og utdanning for barn og unge. Nedenfor fremhever vi noen sentrale punkter hvor boken særlig bidrar med:

1. *Perspektiver på samhandling.* Boken bidrar med en større innsikt i samhandlingsprosesser i oppvekstsektoren og viser hvordan slike prosesser foregår på ulike nivåer, fra samhandling mellom aktører innad i skolen og barnehagen (del 2) til samhandling mellom UH-sektorens tilbud av videreutdanninger (og dermed også Utdanningsdirektoratets politiske føringer gjennom disse tilbudene) og erfaringer med avtrykk i praksisfeltet (del 3). Helt konkret gir disse perspektivene på samhandling et empirisk og teoretisk tilfang til utfordringer knyttet til løse koblinger i oppvekstsektoren (jf. Paulsen, 2021; Weick, 1995). Det vises til kompleksiteten i dette, blant annet gjennom Giljes kapittel 8 der samhandlingsprosesser mellom Utdanningsdirektoratets føringer og UH-sektoren om formell læring også må ta i betraktning uformell læring i videreutdanningsmoduler for skoleledere.
2. *Kunnskap om løse koblinger i oppvekstsektoren.* Flere av bokens kapitler tar utgangspunkt i organisasjonsteoretiske perspektiver, og boken gir derfor innsikt i hvordan løse koblinger påvirker samhandling, kompetansebygging og ledelse i praksis. Den belyser spenningsfeltene mellom de administrative, ledelsesfaglige og pedagogiske søylene i skolen og

barnehagen, og gir innsikt i hvordan pedagogisk personale kan forholde seg til disse frakoblede strukturene i praksis. Ved å adressere løse koblinger og demokrati i oppvekstsektoren gir boken et bidrag til forskningen og kan være et tilfang til kunnskapsgrunnlaget for utvikling av utdanningspolitiske strategier. Den tilføyer empirisk og teoretisk innsikt som kan bidra til planleggingen av fremtidige initiativer og kompetansehevingstiltak.

3. *Kunnskap om kompetansebygging i praksis.* Gjennom empiriske studier og eksempler gir boken innsikt i kompetansebygging og hvordan det kan tilrettelegges for kompetanseutvikling. Den undersøker hvordan ulike utdanningspolitiske initiativer påvirker praksisfeltet, og hvordan disse initiativene (f.eks. skolebasert kompetanseutvikling, rektorutdanningen og videreutdanningsmoduler for ledere i barnehage og skole) kan tilpasses i fremtiden for å videreutvikle ledelsespraksis som fremmer lærende organisasjoner i møtet med en usikker fremtid.
4. *Demokratiske praksiser i oppvekstsektoren.* Gjennom kapitlene i del 1 av boken utforskes og diskuteres demokratiske praksiser i styring av utdanning på kommunalt nivå i samhandling med lokalt nivå. Ved å undersøke hvordan skoleeier og kommunalsjefer balanserer politisk og faglig håndverk, samt representativt og deliberativt demokrati, bidrar boken til en dypere forståelse av demokratiske prosesser og rollen disse prosessene spiller i kompetansebygging og ledelse i skole og barnehage.

På bakgrunn av punktene over kan bokens bidrag sies å være tosidig. Først og fremst tilfører boken teoretisk kunnskap knyttet til organisasjon og ledelse i oppvekstsektoren. For det andre bidrar boken med praktiske innsikter som kan komme til nytte i utforming av politikk og praksis i ledelse av skole og barnehage som lærende organisasjoner.

Forfatteromtaler

Eivind Larsen jobber som førsteamanuensis ved avdeling for pedagogikk ved NLA Høgskolen. Han underviser i masterprogrammet i pedagogikk og har i en årrekke undervist på rektorutdanningen og dens påbygningsmoduler. Hans forskningsinteresser er utdanningsrett, grunnlagstenkning og ledelse, samt digital kompetanse for skoleledere. Han leder også forskergruppen PEDLED (Pedagogisk ledelse) ved NLA-Høgskolen.

Jan Gilje er dosent ved pedagogikkavdelingen ved NLA Høgskolen. I tillegg til å undervise ved NLA Høgskolen, har han i en årrekke vært engasjert i skoleledelse lokalt og nasjonalt. Publikasjoner er blant annet knyttet til nasjonal rektorutdanning og til rektorutdanningens påbygningsmodul.

Kjersti Sandnes Haukedal er førstelektor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet og har også hatt en toer-stilling ved NLA Høgskolen. Hun har arbeidet i høyere utdanning siden 1993 og arbeider nå i hovedsak med videreutdanning for ledere i barnehage og skole. Hennes forskningsinteresser er bl.a. barnehagepedagogikk, ledelse i barnehage og skole, organisasjonslæring og studenters læringsprosesser.

Referanser

- Ballangrud, B. B. (2022). Ledelse av lokalt læreplanarbeid i LK06 og LK20. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 115–140). Fagbokforlaget.
- Ballangrud, B. O. B. & Aas, M. (2022). Ethical thinking and decision-making in the leadership of professional learning communities. *Educational Research*, 1–15.
- Bøe, M. (2016). Pedagogisk ledelse og barnehagen som lærende organisasjon. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 34(3). <https://doi.org/10.5324/barn.v34i3.3628>
- Furu, E. M., Eilertsen, T. V. & Røvik, K. A. (2014). *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm Akademisk.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. McGraw-Hill Book Company.
- Hammer Furnes, G., & Saeverot, H., Torgersen, G.-E. (2018). Digital samhandling in education for the unforeseen future. I G. E. Torgersen (Red.), *Interaction: 'Samhandling' under risk: A step ahead of the unforeseen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hargreaves, A. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172–181.
- Huber, S. G. (2011). Leadership for learning – learning for leadership: The impact of professional development. I T. Townsend & J. MacBeath (Red.), *International handbook of leadership for learning* (s. 635–652). Springer.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert Strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022. https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Møller, J. (1996). *Lære og/å lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Orton, J. D. & Weick, K. E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *The Academy of Management Review*, 15(2), 203–223.
- Paulsen, J. M. (2021). Profesjonelle fellesskap i løst koblede systemer. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 35–56). Fagbokforlaget.
- Spillane, J. P. & Coldren, A. F. (2015). *Diagnosis and design for school improvement: Using a distributed perspective to lead and manage change*. Teachers College Press.

- St.meld. nr. 31 (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 41 (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- Teasley, M. L. (2017). Organizational culture and schools: A call for leadership and collaboration. *Children & Schools*, 39(1), 3–6.
- Wadel, C. C. & Knaben, Å. D. (2021). Barnehagen – en lærende organisasjon? *Norsk pedagogisk tidskrift*, 105(4), 397–408.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage Publications.
- Aas, M. & Vennebo, K. F. (2021). *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. Fagbokforlaget.

**Samhandling,
kompetansebygging
og demokratiske
praksiser mellom
kommunalt nivå og
andre involverte
aktører (praksisfelt og
UH-sektor)**

KAPITTEL 2

Partnerskap som strategi for kompetanseutvikling

Per Einar Garmannslund NLA Høgskolen

Abstract: This article describes how partnerships between universities and colleges (UH), kindergartens, schools and their district-level administrators can develop into knowledge-producing communities. Within the kindergarten and school sectors, there are at present several government initiatives to develop the knowledge base of the staff; the main aim here is to improve the quality of the teaching provided. A common denominator for these initiatives is the expectation that continual professional development takes place in close partnership with UH. This article discusses whether local competence developments can be considered knowledge-developing partnerships. What promotes and inhibits the development of partnerships into knowledge-developing communities, so that they contribute to mutual learning and better practice? The article is based on findings from a qualitative analysis of a sample of 87 interviews. These findings shed light on what can promote and inhibit knowledge-developing partnerships between the fields of teaching practice and UH.

Keywords: partnership, knowledge development, organizational learning, the third space

Innledning

I Norge har det i tiden etter tusenårsskiftet blitt gjennomført reformer og innført en rekke tiltak med mål om å utvikle og bedre kvaliteten på opplæringen i norsk skole. I 2006 fikk vi Kunnskapsløftet (LK06) hvor grunnleggende ferdigheter og kompetanse var nøkkelbegreper i beskrivelsen av hva elevene skulle lære i skolen. Reformen Kunnskapsløftet ble videreført i 2020, gjennom det som i skolen mest omtales som fagfornyelsen (LK20), hvor blant annet alle skolens læreplaner skulle fornyes, og «nye» kjerneelementer ble tillagt skolens undervisning, som tverrfaglige tema og dybdelæring. I tillegg til reformarbeidet har det vært, og pågår en rekke satsinger og utviklingsarbeid i barnehage og skole. Ungdomstrinn i utvikling, som ble gjennomført i perioden 2012–2017, var en omfattende nasjonal satsing for å støtte lokalt utviklingsarbeid i lesing, skriving, regning og klasseledelse på ungdomstrinnet (Lødding et al., 2018, s. 17). I 2017 ble desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnskole (Dekomp) startet opp, mens en tilsvarende ordning for barnehagene ble lansert i 2018 (Rekomp). Ambisjonene bak Rekomp og Dekomp er å støtte kollektiv kompetanseutvikling i barnehager og skoler. Ved å styrke kunnskap og kompetanse skal institusjonene fremme utvikling, læring og trivsel og bidra til at alle barn får et likeverdig tilbud (Udir, 2023). Lignende ordninger er også utviklet for kompetanseutvikling i fag- og yrkesopplæring, samt det som kalles kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis.

En fellesnevner for satsingene i barnehage og grunnopplæring (Rekomp og Dekomp) er at det forutsettes at utviklingsarbeidet skjer i partnerskap med universitets- og høyskolesektoren (UH). Intensjonen om samarbeid fremheves også i flere av bakgrunnsdokumentene for satsingene, hvor en legger til grunn et styrket samarbeid mellom lærerutdanningene og barnehage og skole (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 72; Meld. St. 19 (2015–2016), s. 68; Meld. St. 21 (2016–2017), s. 14). I 2021 kom det en felles forskrift for disse satsingene (Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring, 2021) hvor satsingene sees i sammenheng med hverandre. Retningslinjene for tilskuddsordning for kompetanseutvikling i barnehage og skole (heretter Tilskuddsordningen), viser til at målet med ordningen er: «styrket kollektiv kompetanse i barnehager og skoler ut fra lokale behov, gjennom partnerskap med universitet eller høyskole» (RTLK, 2021). I dette kapitlet undersøkes om *partnerskapene i Tilskuddsordningen utvikler seg i retning av å være det*

som kalles *kunnskapsproduserende fellesskap*? Videre undersøkes hva i Tilskuddsordningens partnerskap som fremmer og hemmer idealet om å være kunnskapsutviklende.

Hva er et partnerskap, og hva innebærer det?

Dette er et grunnleggende spørsmål fordi partnerskap peker mot hvordan samarbeidet mellom UH og barnehagefeltet og skolen og deres eiere, er forventet å se ut. Partnerskap er et overordnet begrep for formalisert samarbeid (Forskningsrådet, 2021, s. 22). Ifølge Lillejord og Børte (2016, s. 550–551) er partnerskap i lærerutdanningene ulike måter å organisere et samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjoner og skoler hvor lærerstuderenter har sin praksis. Et partnerskap skal ideelt sett styrke begge partene i samarbeidet, det vil si både barnehage, skole og UH-institusjonene. At det på 1980-tallet ble tatt initiativ til partnerskap, kan betraktes som et tilsvarende på kritikk overfor lærerutdanningen til det som kalles teori–praksis-gapet (Daza et al., 2021, s. 2; Lillejord & Børte, 2016; Zeichner, 2010). Lillejord og Børte fremhever at et viktig mål med partnerskap er å få til bedre systemer for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Mens skolens ansatte har innsikt i hvordan utviklingstrekk i foreldregenerasjonen og elevpopulasjonen påvirker undervisningen, følger forskere i lærerutdanningene med på den akademiske kunnskapsutviklingen. Det er en uttalt ambisjon å knytte begge disse kunnskapskulturene sammen gjennom partnerskap. Mer og bedre bruk av forsknings- og erfaringskunnskap vil kunne styrke lærerprofesjonene i både barnehage og skole.

Til tross for at en i lang tid har arbeidet med å utvikle et partnerskap mellom UH og praksisskoler i lærerutdanning, er samarbeidet utfordrende å få til (Lillejord & Børte, 2014, s. 5). En viktig årsak til dette er at de to partene har lite innsikt i og kunnskaper om den andres systemer og arbeid. Partnerne lever rett og slett i to ulike arbeidsfellesskap og verdener. Strategigruppen BarnUnge21 understreker derfor at det er viktig å finne frem til hensiktsmessige måter å organisere partnerskapene på, definere hva de regulerer, og hvordan de skal forplikte partene (Forskningsrådet, 2021).

Beskrivelsene i forskningslitteraturen av ulike former for partnerskap og samarbeid mellom skoler har økt i årene etter 2000 (Armstrong, 2015, s. 3). Likevel har vi begrenset kunnskap om hva et partnerskap kan bidra med for elevenes læring og læringsmiljø. En årsak til dette kan være at

forskere har vært opptatt av å beskrive ulike kjennetegn på, og ulike sider ved, slike samarbeid og partnerskap, mer enn hva som kommer ut av arbeidet. Forskningslitteraturen gir inntrykk av et komplekst felt som dekker en rekke tema, som for eksempel lederutvikling eller fagrettede tiltak. Selv om en i et slikt samarbeid mellom UH og praksisfelt har en fellesnevner i ansvaret for elevenes opplæring, er samarbeidet ikke uten utfordringer (Armstrong, 2015, s. 5). For eksempel kan samarbeid innebære økt arbeidspress, i alle fall i en innledende fase, og det kan være vanskelig å bli enige om felles mål. Dette ser spesielt ut til å være en problemstilling når samarbeidet er initiert fra et overordnet nivå.

I Norge er det Utdanningsdirektoratet (Udir) som har et overordnet ansvar for utvikling av barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Udir forstår partnerskap slik:

Et partnerskap er et likeverdig og gjensidig forpliktende samarbeid, som har kompetanseutvikling som mål. Samarbeidet skal bidra til å forbedre praksis i barnehager og skoler, samtidig som det kan videreutvikle lærerutdanningene. Samarbeidet skal bidra til at kompetansetiltakene blir forskningsbaserte, praksisrettet og relevante. Involvering av universitetet eller høyskolen tidlig i prosessen gir bedre mulighet for at tiltakene svarer på barnehagens og skolens behov. (Udir, 2023)

Likeverdig og gjensidig forpliktende samarbeid er dermed grunnsteinen i partnerskapet i lokal kompetanseutvikling i Tilskuddsordningen. Likeverd innebærer at noe har like stor betydning og verdi. Det innebærer neppe at man er like, for eksempel når det gjelder kunnskap, kompetanse og innsikt. Samarbeidet må, hvis det skal være utviklende for partene, organiseres slik at partene i fellesskap utvikler mer kunnskap, kompetanse og innsikt, enn det en av dem hadde gjort alene. Samarbeidet mellom partene skal dermed være komplementerende, ved at de hver for seg tilfører samarbeidet noe unikt. Det må altså forutsettes at UH går inn i partnerskapet med sitt særpreg, som er forskningsbasert kunnskap og kompetanse, mens barnehage og skole bringer inn erfaringsbasert kunnskap og kompetanse. Samtidig understreker Udir at også lærerutdanningene kan fornye seg gjennom partnerskapene i lokal kompetanseutvikling. Det kan for eksempel være at utdanningen blir mindre teoritung og mer og bedre praksisinformert.

Udirs partnerskapsforståelse er også inspirert av det som i strategidokumentet *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* kalles kunnskapsproduserende fellesskap, hvor det å utvikle et felles fagspråk er et viktig formål (Kunnskapsdepartementet,

2017, s. 14). I et slikt fellesskap er intensjonen at partene utvikler, deler og skaper ny kunnskap som gjør dem bedre i stand til å ivareta de gruppene de har ansvar for; på den ene siden skal UH-institusjonene ivareta studentene ved lærerutdanningene, og på den andre siden skal barnehage- og skolefeltet ivareta barna og de unge. Det er ikke vanskelig å gi sin tilslutning til dette, men selv om det høres enkelt og tilforlatelig ut, viser det seg i praksis at et slikt partnerskap kan være vanskelig å realisere. I Ungdomstrinn i utvikling var også partnerskapstanken til stede, i hvert fall etter hvert, da UH-miljøene av Udir gikk fra å bli omtalt som «tilbyder» og «kompetansemiljø», til i stedet å kalles «utviklingspartner» (Lødding et al., 2018). Også i Ungdomstrinn i utvikling ble samarbeidet, mellom UH-miljøene og skoler og skoleeiere, opplevd som utfordrende fordi forventningene til UH fra skoler og eiere ofte ikke samsvarte med hva UH opplevde at de skulle bidra med (Gunnulfsen & Jacobsen, 2019).

Partnerskap gjennom organisasjonslæring

I et partnerskap er grunntanken at institusjonene som deltar i partnerskapet, både skal videreutvikle egne kunnskaper og egen praksis, men også bidra til at de andre partnerne gjør det samme for sin del. For å beskrive hvordan et partnerskap mellom UH, barnehage, skole og eiernivået ideelt sett kan være, er det naturlig å se på noen av de teorier, modeller og begreper som uttrykker ulike utviklingsprosesser i disse institusjonene.

Organisasjonslæring

Roald (2012, s. 92) påpekte at organisasjonslæringsfeltet er forholdsvis nytt og uavklart. Han viser til at mens utdanningspolitiske dokumenter omtaler organisasjonslæring positivt, så gir faglitteraturen et mer sammensatt og problematiserende bilde. Roald fremhever at i faglige tilnærminger er læring et verdinøytralt begrep som ikke sier noe om utbyttet av læringen er godt eller dårlig. Det Roald kaller organisasjonslæringsdiskursen har hatt ulike utgangspunkt ut fra aksene teori–praksis og prosess–innhold. Ut fra dette dannes fire kategorier: organisasjonslæring, lærende organisasjoner, kunnskapsledelse og organisatorisk kunnskap. Organisasjonslæring er altså et vidt begrep, hvor en finner ulike teorier og modeller som kan betraktes innenfor en av kategoriene, eller som en kombinasjon av de fire kategoriene.

Det tredje rommet

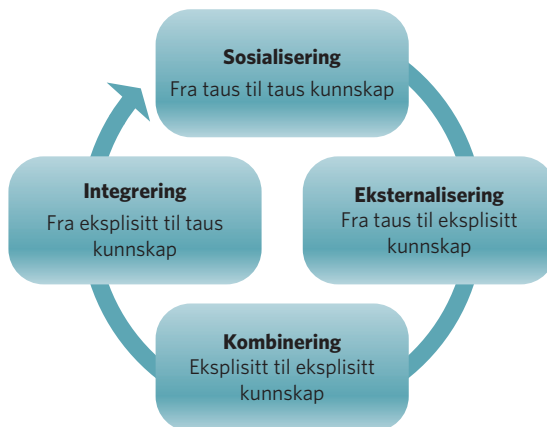
«Det tredje rom» er ofte brukt til å illustrere mulighetene for samarbeid innen lærerutdanning mellom studenter, veiledere fra lærerutdanning og praksisveiledere i skolen (Lillejord & Børte, 2016, s. 558). Ideen er at partene trenger et nøytralt sted hvor de kan tre ut av sin egen komfortsone, og at de sammen kan skape ny kunnskap gjennom ettertanke og refleksjon. Hensikten er å invitere lærerstudenter til dette «rommet» hvor akademisk kunnskap og praksiskunnskap forenes, slik at studentene er bedre forberedt til å utøve læreryrket og der teori–praksis-gapet oppleves mindre (Klein et al., 2013, s. 28). I det «nøytrale» tredje rommet vil det være mulig å redefinere roller og ansvar og restrukturere kunnskapsplattformen for å drive undervisning. Begrepet «det tredje rom» stammer fra Zeichner (2010), som igjen har latt seg inspirere av fagfelt som byplanlegging og sosialantropologisk tenkning. Det tredje rommet tenkes som en hybrid plass hvor det gjennom dialog blir mulig å kombinere partenes ulike kunnskapstradisjoner (akademisk kultur og tenkning, skolekultur og praktisk kunnskap og praksiserfaringer), for på denne måten å danne et grunnlag for bedre lærerpraksis og innsikt som partene kan ta med tilbake til sine arbeidsfellesskap (økt forståelse hos partene, ny innsikt mm.). Dermed blir dette mer en intellektuell møteplass enn et fysisk sted. Klein et al. (2013, s. 46–51) understreker imidlertid at denne arbeidsmåten ikke er uten utfordringer, hvor kanskje den største synes å være motkreftene som ligger i vaner rundt måtene oppgaver alltid har vært utført på. Lillejord og Børte (2016, s. 558) understreker at slike prosesser kan være krevende, og derfor avhengig av lederskap for å lykkes.

Organisasjonen som kunnskapsutviklende enhet

En hovedintensjon bak tenkningen rundt «det tredje rom» er utvikling av ny kunnskap og kompetanse gjennom å skape hybride møteplasser mellom ulike partnere. Nonaka og Takeuchi (1995) og Nonaka og Toyama (2003) har klare paralleller til dette med det de kaller kunnskapsutviklende organisasjoner. Nonaka og Toyama plasserer dette i en kontekst som har utgangspunkt i næringslivet og bedrifter, men tenkningen virker relevant også for andre sammenhenger. Kunnskapsutvikling forstås av Nonaka og Toyama som: «[...] a dialectical process, in which various contradictions are synthesized through dynamic interactions among individuals, the organization, and the environment» (2003, s. 2).

Nonaka og Toyama (2003, s. 2) hevder at en i ledelses- og organisasjons-tenkning ikke alltid har forstått essensen i kunnskapsutviklende prosesser. De betrakter kunnskapsutvikling i organisasjoner som «evnen bedriften som helhet har til å skape kunnskap, distribuere denne ut i organisasjonen, virkeliggjøre den gjennom produkter, tjenester og systemer» (Nonaka & Takeuchi, 1995, min oversettelse).

Nonaka og Toyama (2003, s. 4) beskriver kunnskapsutvikling som en dynamisk prosess. De fremhever to elementer som bærende i en slik prosess hvor kunnskapsutvikling skjer. Det første elementet er **SECI**-prosessen (Nonaka et al., 2000, s. 9). SECI er et akronym satt sammen av første bokstav i **S**osialization, **E**xternalization, **C**ombination og **I**nternalization. Dette er de grunnleggende stegene i kunnskapsutvikling. I SECI-prosessen er det vesentlig å gjøre taus kunnskap eksplisitt. Nonaka og Toyama regner taus og eksplisitt kunnskap som grunnleggende kunnskapsformer. Den eksplisitte kunnskapen kan uttrykkes i skrift og setninger, eller oppfanges i en tegning, mens den tause kunnskapen er av en karakter som gjør den vanskelig å beskrive for andre. Denne tause kunnskapen er ofte knyttet til våre sanser og kroppslige ferdigheter, erfaring og intuisjon (Krogh et al., 2001, s. 21). Nonaka og Toyama ser for seg SECI som en sirkulær prosess hvor dialog og samhandling gir en veksling mellom taus og eksplisitt kunnskap, jf. figur 1.



Figur 1. SECI-prosessen som sirkulær prosess.

Sosialisering skjer når taus kunnskap overføres mellom personer. Denne kunnskapsoverføringen finner sted gjennom observasjon i et

praksisfellesskap. Eksternalisering innebærer at taus kunnskap gjøres eksplisitt gjennom dialog og samhandling. Kombinering er når eksplisitt kunnskap fra ulike kilder danner ny eksplisitt kunnskap. Integrering skjer når eksplisitt kunnskap blir ny taus kunnskap ved at denne er anerkjent, og dermed blir grunnlag for ny praksis. SECI-prosessen må nødvendigvis være kontinuerlig i en kunnskapsutviklende organisasjon.

Det andre elementet er det Nonaka og Toyama (2003) kaller Ba (eller «plass»). Ifølge Krogh et al. (2001, s. 21) behøver effektiv kunnskapsutvikling en kunnskapshjelpende kontekst. Ba er en slik kontekst som dreier seg om møtesteder som gjør kunnskapsutvikling mulig. Noen ganger er dette en fysisk plass, men ofte er det en kombinasjon av ulike typer «rom» både fysiske og digitale. Dermed handler det mer om et møtepunkt enn en fysisk plass. Her deles modeller og ferdigheter ved at taus kunnskap gjøres eksplisitt gjennom dialog og utvikling av konsepter. Ba er mer enn bare en møteplass. Det grunnleggende er samhandling, det vil si noe en gjør i lag – sammen med andre. Ba er den konteksten hvor denne samhandlingen foregår, og hvor kunnskapsutvikling skjer. Nonaka et al. (2000) sammenligner dette med et praksisfellesskap, men hevder at forskjellen er at hensikten med Ba er at det skal være kunnskapsutviklende. Derfor må Ba også kontinuerlig skapes og gjenskapes. Prosessene og utbyttet av arbeidet i Ba vil ha ulik karakter ut fra om møteplassene er individuelle eller kollektive, og fysiske eller virtuelle møteplasser. Nonaka et al. (2000, s. 13–14) peker på at Ba krever en ledelse som velger individer, med den rette blandingen av spesifikk kunnskap og kompetanse, til disse møteplassene.

Det virker å være klare paralleller mellom det Nonaka et al. (2000) kaller Ba, og det Zeichner (2010) kaller «det tredje rom». I dette kapittelet benyttes SECI-prosessen som et analytisk rammeverk for å undersøke arbeidsprosessene i partnerskapene i lokal kompetanseutvikling.

Partnerskap gjennom kunnskapsutvikling i det tredje rommet

I fortsettelsen vil jeg diskutere i hvilken grad partnerskapet mellom UH, barnehage/skole og eiernivået i lokal kompetanseutvikling gjennom Tilskuddsordningen kjennetegnes av å være kunnskapsutviklende fellesskap. Diskusjonen skjer med grunnlag i en kartlegging av lokal kompetanseutvikling høsten 2022 og våren 2023 som omfatter seks UH-institusjoner.

Det er gjennomført 31 individuelle intervjuer, og 55 er intervjuet i fokusgruppeintervjuer, totalt 86 personer som på ulikt sett representerer UH og deres samarbeidspartnere blant barnehage, skole og eiere. Hovedvekten av samtaler er med UH-ansatte, siden fokus i kartleggingen er hvordan UH forvalter sin partnerskapsrolle og oppgave. Datamaterialet, hvor alt er transkribert, har vært gjenstand for en innholdsanalyse hvor intervju materialet er gjennomgått, meningsfortettet og tematisk analysert (Braun & Clarke, 2006, 2021; Clarke & Braun, 2017). Dette kapittelet bygger først og fremst på intervjuer med 14 faglige ansatte som fungerer som utviklingspartnere ute i barnehager og skoler, og i tillegg intervjuer med tre faglige ledere for arbeidet med Tilskuddsordningen i UH. Av hensyn til anonymitet vises det ved sitater ikke til om det er faglig ansatte utviklingspartnere eller faglige ledere som uttaler seg, heller ikke om vedkommende arbeider i partnerskap med barnehager eller skoler.

SECI-prosessen i partnerskapene mellom UH, barnehage, skole og eiernivå

Første del av SECI-prosessen er «sosialisering», som i stor grad baseres på direkte møter mellom individer, og hvor taus kunnskap overføres individene imellom. Det er naturlig at dette i størst grad foregår internt i den enkelte barnehage og skole. Også i UH kan en tenke at det internt foregår overføring av taus kunnskap, knyttet til utviklingsprosesser, mellom fagansatte. Det bekreftes av informantene at slike sosialiseringprosesser skjer i varierende grad, men mest internt i den enkelte barnehage og skole. Mellom ansatte i barnehage/skole og ansatte i UH ser det ut til at slik overføring av taus kunnskap foregår i beskjeden grad.

Det er likevel forskjeller mellom arbeidet i barnehage og skole, hvor det kan se ut til at UH-ansatte er tettere på arbeidet i barnehagene enn i skolene. Mens en i barnehage og skole etter hvert er vant med interne utviklingsprosesser, virker UH til å ha en annen tradisjon og kultur.

Inntrykket som kommer frem gjennom samtaler med representantene for UH, er at det er klare forskjeller i hvordan UH-institusjonene internt arbeider systematisk med kunnskapsutviklende prosesser. Bildet som tegner seg i vårt datamateriale, er at dette spenner fra at det nærmest ikke er noen bevissthet eller systematikk rundt slike prosesser, til at en kan skjelve konturene av lignende prosesser og systematikk slik kunnskapsutvikling er beskrevet av Nonaka og Toyama (2003).

Nærmest ved alle UH-institusjonene erkjenner en at det er krevende å være fagperson fra UH som bidrar ut i lokal kompetanseutvikling i barnehage og skole. Derfor er det et tydelig ønske hos UH-ansatte, spesielt på faglærernivå og koordinatornivå, at faglærerne ikke arbeider alene, men helst i par eller i en eller annen form for team. Dette er positivt fordi det, slik Nonaka og Toyama fremstiller det (2003), kan bidra til sosialisering og læring. Ved en av institusjonene har en bevisst arbeidet med å koble faglærere i par som arbeider sammen med lokal kompetanseutvikling i barnehage og skole. Der setter en gjerne en faglærer som har erfaring med denne type arbeid, sammen med som er ny i arbeidet med lokal kompetanseutvikling. Det understrekes at det er mye utviklingskraft i å arbeide på denne måten, noe en av informantene understreker: «Min samarbeidspartner er veldig erfaren. Jeg lærer mye av henne. Hun har vært i ordningen i mange år, noe som gir trygghet for meg». Ved å se og observere hvordan en mer erfaren kollega arbeider med å bistå i utviklingsprosesser i barnehage og skole, utvikler andre UH-ansatte kompetanse og kunnskap.

Samtidig er det en rekke utfordringer som bidrar til å forhindre denne formen for sosialisering internt i UH. Den mest fremtredende, som trekkes frem hos nær samtlige informanter fra UH, er bemanningskapasitet. Det ser ut til å være mer regelen enn unntaket at en mangler fagpersoner innen en rekke av de fagfeltene som er aktuelle som bidragsytere fra UH i lokal kompetanseutvikling. Dermed er det en utfordring å få til par eller team. De som internt koordinerer virksomheten rundt lokal kompetanseutvikling ved UH-institusjonene, ser ut til å oppleve at mellomledernivået, det vil si de som tildeler personalressurser, som instituttledere og avdelingsledere, ikke prioriterer å avstå personellressurser til denne formen for virksomhet. Kjernevirksomheten, det vil si undervisning i disiplin- og profesjonsutdanningene, prioriteres først. Dette er langt på vei forståelig da disse delene av UHs oppgaver står for en betydelig del av UHs virksomhet og finansiering. Ressursene som finnes til lokal kompetanseutvikling gjennom Tilskuddsordningen, er også i de aller fleste tilfellene en begrenset del av de aktuelle institutter og fakulteters totale økonomi. Det er samtidig noen forskjeller mellom UH-institusjonene når det gjelder økonomiens betydning. For de mindre UH-institusjonene er ressursene som stilles til rådighet gjennom satsingene på lokal kompetanseutvikling, en større og viktigere del av institusjonens virksomhet enn for de store UH-institusjonene. Men uavhengig av UH-institusjonens størrelse er ressurser på bemanningssiden

en utfordring; kort sagt virker det å være en nærmest konstant mangel på de rette fagfolkene.

Utfordringer på bemanningssiden i UH blir ikke mindre når mange ansatte heller ikke ser arbeid med lokal kompetanseutvikling som karrieremessig fordelaktig. Forskningsdelen av UH-institusjonenes virksomhet har ulike incentiv- og belønningssystemer knyttet til seg. Yngre UH-ansatte må, hvis vedkommende vil satse på kompetanseoppbygg, ha på plass forskningsvirksomhet som gir uttelling i form av publikasjoner og forskningspoeng. Flere av dem som deltar i lokal kompetanseutvikling fra UH, opplever at dette går ut over forskningsaktiviteten og produksjonen. Resultatet er at yngre UH-ansatte vegrer seg for å ta på seg oppgaver innen lokal kompetanseutvikling, rett og slett fordi en antar at dette ikke bidrar til utvikling av karrieren.

En rekke av våre informanter fra UH etterlyser også at institusjonens øverste ledelse gir tydelige styringssignaler om i hvilken grad satsinger innen lokal kompetanseutvikling skal prioriteres. De peker på at ansvaret for slike ordninger i stor grad delegeres gitte fakulteter eller institutter, hvor det kan være stor variasjon i hvor mye lederne på dette nivået prioriterer oppgavene rundt lokal kompetanseutvikling.

Det andre steget i SECI-prosessen er «eksternalisering». Hovedpoenget i denne fasen er å gjøre taus kunnskap eksplisitt. Dette krever dialog og samhandling hvor erfaringer og problemstillinger fra praksis deles og reflekteres rundt i fellesskap (Nonaka et al., 2000). Hvordan dette foregår, og i hvilken grad, ser ut til å variere veldig. I barnehage- og skolesektoren benyttes gjerne nettverk som ofte er etablert før ordningene med lokal kompetanseutvikling. Disse er gjerne organisert slik at det skjer en kombinasjon av erfaringsdeling og faglig undervisning fra UH-ansatte. Informantene forteller om ulike forhold som kan ha innflytelse på hvordan samhandlingen mellom praksisfelt og UH foregår, som for eksempel størrelse på kommunene eller samarbeidsregionene. I noen kommuner har en også en klar formening om at alle barnehager eller skoler skal inkluderes i satsingen fra starten av, mens en andre steder legger mer til rette for puljer. De fagansatte fra UH forteller at der hvor en ønsker alle med fra start, ender en lettere opp i en tradisjonell kurstenkning, det vil si at UH-ansatte har kurs eller undervisning med «faglig påfyll». Noen steder, ofte i større kommuner eller regioner, kartlegger eiernivået aktuelle behov og tema som det i neste omgang etterspørres om UH kan «levere» på. Dette oppleves ofte som en form for «bestilling» av de ansatte i UH. Noen ganger sies det da

også at hvis ikke den lokale UH kan «levere» på dette, så velger en heller å gå til en annen «leverandør». Dette har eiernivået mulighet til, men det forhindrer åpenbart at en utvikler et samarbeid mellom eiernivået og lokale UH-institusjoner. Nå hører det også med til historien at det er tilfeller hvor barnehage- og skoleeier i samråd med den lokale UH-institusjonen velger å gå utenfor den lokale UH-institusjonen for å hente inn spesifikk fagekspertise, for eksempel fra nasjonale sentre.

Eksternalisering kan tenkes å foregå i partnerskapene mellom ansatte i barnehage/skole og UH-ansatte, men det er lite informasjon om dette fra våre informanter. Internt i UH-institusjonene har en, om enn i varierende grad, innsett at partnerskapene krever en annen rolle og arbeidsmetodikk enn campusundervisning. På UH-institusjonene prøver en, spesielt fra koordinatornivået, å legge til rette for dialog og samhandling slik at både eksternalisering og i noen grad kombineringsdelen av SECI-prosessen kan skje. Informantene forteller om interne møter og samlinger hvor en deler erfaringer, både positive og negative. Dette er, ifølge informantene, viktige læringsarenaer hvor en får et innblikk i arbeidet som andre UH-ansatte ved egen institusjon gjør i ordningene. Denne støtten er nødvendig for å ha trygghet i rollen som utviklingspartner. En informant sier det slik: «Det er en helt ny måte å jobbe på, vi må støttes internt.» Det er imidlertid klare variasjoner i hvor stor grad UH-institusjonene har kommet dit at de legger til rette for disse samlingene, fra at en er helt i startgropen, til at samlingene er satt i system med fast møteplaner. Det er også slik, som enkelte informanter påpeker, at om det stopper opp ved erfaringsdeling og disse ikke bearbeides og systematiseres ytterligere, så bidrar det i liten grad til intern kompetanse- eller kunnskapsutvikling. En av informantene sier det slik: «Det viktigste er hva vi gjør etter at vi har delt. Delingskulturen er oppskattet, men jeg tror vi må komme videre om det skal føre til kunnskapsutvikling.»

Erfaringsdeling er et ord som ofte går igjen der disse samlingene er satt mer i system, noe som kan være en viktig del av det å gjøre kunnskap mer eksplisitt. Spørsmålet er om erfaringsdeling er tilstrekkelig hvis kombineringsdel, som Nonaka og Toyama (2003) fremhever som tredje steg i den kunnskapsutviklende prosessen, skal finne sted. I denne delen av prosessen er kjernen å kombinere eksternalisert kunnskap fra ulike kilder. I UH er slike prosesser til stede i forskningsgrupper og fagmiljøer, hvor funn fra analyser av datamateriale blir diskutert i forhold til annen forskning og forskningslitteratur. Når det gjelder hvordan UH kan utvikle seg som partner i satsingene i lokal kompetanseutvikling, er det imidlertid få spor av at

dette skjer i de UH-miljøene som informantene er del av. Det er isolerte tilfeller, hvor UH-ansatte bruker erfaringer og data fra arbeid innen lokal kompetanseutvikling til å forske sammen og skrive forskningspublikasjoner. Men det virker i liten grad å være en systematisk prosess, lagt til rette for og ledet av organisasjonen, slik Nonaka et al. (2003) beskriver. Slike prosesser avhenger av ressurser, spesielt tid for de involverte og at rammene stimulerer til utviklingsprosesser: «Vi skulle vært mer i barnehagene, tenkt aksjonsforskning, observert sammen med personalet.» Dermed er det heller ikke overraskende at det er få tilfeller hvor informantene forteller at møter og samlinger med erfaringsdeling fører til at de endrer praksis ute i ordningene, eller at det bidrar til utvikling i lærerutdanningene.

For at «kombinering» og det fjerde stedet, «integrering», skal kunne skje, kreves det etter alle solemerker mer enn korte møter for de vitenskapelig ansatte i en ellers travel arbeidsdag. Det handler bokstavelig talt om at disse prosessene krever rom eller plass, og også tilstrekkelig med tid. Dette er det Nonaka et al. (2000) omtaler som «Ba» – plass. I et likeverdig partnerskap handler dette om at hver av partnerne bringer sin unike kunnskap og kompetanse inn i møtepunktet. Partnerskap er: «[...] å utvikle ny kunnskap som likeverdige eksperter. De som kjenner sin skole vet hva de trenger av kompetanse, vi har vår forskningskompetanse, og så møtes vi i det tredje rom, hvor vi sammen kan utvikle ny kunnskap.» For barnehage- og skoleansatte er dette kunnskaper og erfaringer knyttet til praksis. For UH-ansatte vil bidraget være å bringe innsikt i teoretisk tenkning og forskningsbasert kunnskap. Noen av informantene sammenligner denne formidlingen med å være en form for oversettere av faglitteratur og forskning. Inntrykket er at vanetenkning fort blir styrende i prosessene, og dermed ender en fort opp med kompetanseutvikling som ligner en kursmodell. Informantene opplever ofte at barnehage- og skoleeierne forventer at de skal «[...] komme med noe ferdig. De er ikke med på tanken om at dette skal utvikles». Det er begrensende for i hvor stor grad kombinerings- og integreringsdelene av SECI kan realiseres.

Oppsummerende refleksjoner og konklusjoner

Forventningen er at aktørene i partnerskapene, hvis disse fungerer som kunnskapsutviklende fellesskap, skal bidra til å skape ny innsikt og nye kunnskaper som alle aktørene kan ta med tilbake for å utvikle praksis i egen

sammenheng. I lokal kompetanseutvikling gjennom Tilskuddsordningen er partnerskapene et trepartssamarbeid mellom barnehage/skole, deres eiere og UH-institusjoner.

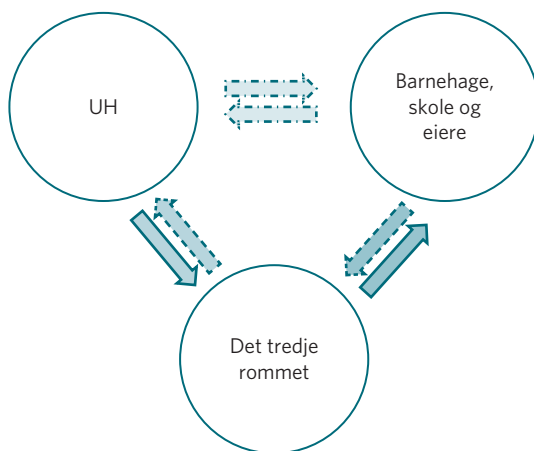
I disse partnerskapene har en lykkes med å skape møteplasser på ulike nivå, ofte gjennom å etablere nettverk mellom barnehager og mellom skoler, hvor UH er inne og bistår med veiledning og faglige innspill. Organiseringen av disse nettverkene varierer mye, og i noen grad er nettverkene utviklet før satsingen på lokal kompetanseutvikling i barnehage (Rekomp) og skole (Dekomp).

Har en så lykkes i å utvikle trepartssamarbeidet til å være et kunnskapsutviklende fellesskap? Hvor langt er en kommet, og hva er veier å gå for å utvikle partnerskapene videre?

I figur 2 er samarbeidet i lys av å være et kunnskapsutviklende fellesskap, slik det er forstått i dette kapittelet, forsøkt oppsummert ved hjelp av pilene mellom de tre partnerne i lokal kompetanseutvikling. Retningen på pil og grad av omriss og fyll indikerer styrken på hva partnerne bidrar til eller mottar fra det kunnskapsutviklende fellesskapet.

I dette kapittelet er fokuset på det partnerskapet som utøves i «det tredje rom». Det som skjer i disse møteplassene, må ledes og koordineres for å kunne være kunnskapsutviklende. I stor grad er det et koordinatornivå mellom UH og barnehage/skole/eiere som ivaretar organisering og ledelse av arbeidet i lokal kompetanseutvikling. I UH har det vokst frem et korps av koordinatører, som er de fra UH som avtaler og avklarer behov med praksisfeltet og eierne. De samme koordinatorene melder inn behov for kompetanse og fagpersoner internt i UH. På den andre siden i samarbeidet finnes det ofte et tilsvarende nivå med utviklingsveiledere/rådgivere som koordinerer på vegne av praksisfelt og eiere. I praksisfeltet er disse noen ganger representanter for et interkommunalt samarbeid og opptrer på vegne av flere eiere. Partnerskapene virker å være avhengig av disse «koordinatorene». De beskrives av noen av informantene som mellomromsaktører og er de som tilrettelegger, planlegger og avklarer det meste av administrative og praktiske oppgaver i partnerskapene. Selv om disse har en viktig rolle rundt alt av praktiske og administrative oppgaver, gir de selv uttrykk for at de savner at de faglige ledernivåene kommer tydeligere inn og avklarer mål, behov og retning i utviklingsarbeidene. Begrunnelsen er at koordinatorene som regel ikke har myndighet til å tildele personalressurser eller sette mål for utviklingsarbeidene. Ledernes manglende synlighet virker å være størst i UH-sektoren, noe som oppleves

som en utfordring for UH-koordinatorene. Selv om dette ikke direkte handler om det som skjer i det tredje rommet, så påvirker det likevel i stor grad arbeidet, fordi det former rammene for arbeidet. Koordinatorene forteller at resultatet av fravær av ledere med beslutningsmyndighet gjerne er unødige møter og manglende beslutninger. I figur 2 illustreres denne litt løse, men direkte koblingen mellom UH og barnehage- og skoleeiere med to «svake» piler.



Figur 2. Trepertssamarbeidet i lokal kompetanseutvikling.

Når det gjelder UHs bidrag inn i det tredje rommet, er inntrykket at det brukes både tid og ressurser fra de UH-ansatte som deltar. Mange av disse opplever at de bruker mer tid enn det de nødvendigvis har på sin arbeidsplan. Tilbakemeldingene tyder på at det er mer begrenset hva som kommer tilbake til UH. Den enkelte UH-ansatte får i noen grad praksisfortellinger og erfaringer som styrker kompetansen som lærerutdanner, men dette kan de også få gjennom studenter og ved oppfølging av studenter i praksis. Når det gjelder lokal kompetanseutvikling, peker UH-ansatte på at dette gir muligheter for forskning, men at det er ikke legges til rette for dette i ordningene.

På UH-institusjonene legges det vekt på erfaringsdeling mellom de ansatte som bidrar i ordningene. Det er likevel usikkert om dette kan betraktes som kunnskapsutvikling slik Nonama og Toyama (2000) beskriver dette. Det er lite som tyder på at erfaringsdelingen bidrar til kunnskapsutvikling i form av forskning og styrking av for eksempel lærerutdanning. Det naturlige i en kunnskapsutviklende

prosess ville vært et forskerfellesskap som benyttet eksternaliseringen i forskningsøyemed.

Når det gjelder barnehagene, skolene og eierne, er inntrykket at det er begrenset hva disse bringer inn i det tredje rommet, men at de får mer tilbake i form av kompetanse og kunnskaper. Barnehage, skole og deres eiere bringer inn i det tredje rommet det de mener er kompetanse- og utviklingsbehov, men UH får i liten grad være med og avdekke og definere disse behovene. I stor grad blir dermed behovsinnmeldingene til UH en form for bestilling av undervisning og veiledning innenfor områder hvor en mener det er et behov for kompetanseutvikling. Partnerskap i lokal kompetanseutvikling virker tenkt slik at det skal bidra til felles utvikling og læring som kommer alle parter til gode. Hvis UH bare leverer på bestilling av behov som praksisfeltet har, svekkes åpenbart denne dimensjonen. I tillegg er det jo også andre arenaer, drevet både av UH-institusjonene og andre private aktører, hvor praksisfeltet kan søke etter- og videreutdanning. En større grad av medvirkning i behovsavklaringer i praksis fra UH-ansatte på den ene siden og deltakelse fra barnehage- og skoleansatte i UH-ansattes forskning på den andre siden har et potensial til å øke graden av kunnskapsutvikling for partnerne.

Konklusjonen er at partnerskapene i lokal kompetanseutvikling gjennom Tilskuddsordningen bare delvis kan betraktes som kunnskapsutviklende fellesskap. For å bidra til å øke denne dimensjonen kan en farbar vei være at barnehage- og skoleeiere i fellesskap med UH-ledelsen drøfter og avklarer hvilke mål lokal kompetanseutvikling skal ha, slik at det i større grad blir kunnskapsutviklende for alle parter. UH-ansatte kan også inkluderes mer i å avklare kompetanse- og utviklingsbehov i barnehager og skoler som deltar i lokal kompetanseutvikling. Hvis arbeidet i Tilskuddsordningen skal øke kompetansen i UH på praksisfeltet, bør det også legges til rette for at forskning blir en vesentlig del av UHs bidrag i ordningen.

Forfatteromtale

Per Einar Garmannslund har bakgrunn som lærer med lang erfaring både som lærer og lærerutdanner. Han har forsket på selvregulering og sårbare grupper i skole og utdanning. Garmannslund har siden høsten 2022 vært ansatt som dosent i pedagogikk ved NLA Høgskolen.

Referanser

- Armstrong, P. (2015). *Effective school partnerships and collaboration for school improvement: A review of the evidence*. CORE. <https://core.ac.uk/download/pdf/74379678.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Daza, V., Gudmundsdottir, G. B. & Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103338. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338>
- Forskningsrådet. (2021). *Ut av blindsonene. Strategi for et samlet kunnskapslødt for utsatte barn og unge*. Hentet 23.02.2024 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/684c7b0479b84e74bd37a91009769b6f/bu21strategi-ut-av-blindsonene.pdf>
- Gunnulfsen, A. E. & Jacobsen, H. M. M. (2019). Bidrag til et mer motiverende ungdomstrinn? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 103(1), 29–41. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-01-04>
- Klein, E. J., Taylor, M., Onore, C., Strom, K. & Abrams, L. (2013). Finding a third space in teacher education: Creating an urban teacher residency. *Teaching Education*, 24(1), 27–57. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711305>
- Krogh, G. v., Nonaka, I. & Ichijo, K. (2001). *Slik skapes kunnskap: Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. NKS forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Hentet 23.02.2024 fra https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf
- Lillejord, S. & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education – a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550–563. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>
- Lødding, B., Gjerustad, C., Rønsen, E., Bubikova-Moan, J., Jarness, V. & Røsdal, T. (2018). *Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling*. NIFU. <http://hdl.handle.net/11250/2585108>
- Meld. St. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst. Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Nonaka, I. & Toyama, R. (2003). The knowledge-creating theory revisited: Knowledge creation as a synthesizing process. *Knowledge Management Research & Practice*, 1(1), 95–110. <https://doi.org/10.1057/palgrave.kmrp.8500001>
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. (2000). SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning*, 33(1), 5–34.
- Nonaka, I., Toyama, R., & Nagata, A. (2000). A firm as a knowledge-creating entity: a new perspective on the theory of the firm. *Industrial and Corporate Change*, 9(1), 1–20.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Fagbokforlaget.

- Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring. (2021). Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring (FOR-2021-01-26-230). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2021-01-26-230>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring*. Udir. Hentet 23.02.2024 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/#a183012>

KAPITTEL 3

«En må se opp, en må se ned, en må balansere». Kommunen som barnehageeier og barnehagemyndighet – kommunalsjefers beskrivelse av egen rolleutøvelse

Kjersti Sandnes Haukedal Høgskulen på Vestlandet
Einar Reigstad NLA Høgskolen
Ingunn Reigstad NLA Høgskolen

Abstract: This chapter is based on interviews with municipal managers responsible for schools and kindergartens in six municipalities. Our issue is how these managers perceive their role as kindergarten owners and local authority figures for all kindergartens. We find both similarities and differences in their own descriptions of the role. They vary between those with some knowledge about kindergartens who are seriously engaged in cooperation and democratic processes in the kindergarten sector, and those who lack knowledge of and specific interest in kindergarten issues. All of the managers describe pressures and tensions in the role. On the one hand, they are in professional, cooperative relationships with the kindergartens, and on the other hand, they relate to the political level. To elaborate, we focus on the dilemmas expressed and how democratic practices are shown in managers' understanding of and ability to cope with the scope of actions in the management of kindergartens. Loyalty dilemmas arise, for example, in balancing the needs of the municipality-owned kindergartens and tight municipal finances; dilemmas of governance occur in dialogues with private kindergarten-owners about priorities in the sector. We also find factors in the way the managers describe and perform their role that promote or constrain democratic practices.

Keywords: ECEC, municipal manager role, dilemma, democracy

Sitering: Haukedal, K. S., Reigstad, E. & Reigstad, I. (2024). «En må se opp, en må se ned, en må balansere». Kommunen som barnehageeier og barnehagemyndighet – kommunalsjefers beskrivelse av egen rolleutøvelse. I E. Larsen, J. Gilje og K. S. Haukedal (Red.), *Samhandling, kompetansebygging og ledelse i skole og barnehage* (Kap. 3, s. 43–60). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.224.ch3>
License: CC-BY 4.0

Introduksjon

I dette kapittelet vil vi rette søkelys mot hvordan kommunalsjefer i seks kommuner beskriver og utøver sin rolle som barnehageeier og barnehagemyndighet.

Barnehagesektoren har de siste årene gjennomgått en politisering. Det er en økende grad av styring av sektoren fra politisk hold. Reformen tydeliggjør at stat, kommune og private eiere er mer aktive enn tidligere når det gjelder barnehagens innhold, og eiernes interesse for barnehagene som politisk virkemiddel har økt. Styringen av barnehagesektoren har blitt endret, og eiere har utviklet nye styringssystemer (Børhaug & Lotsberg, 2016).

Det norske barnehagelandskapet er mangfoldig, og barnehagesektoren skiller seg fra andre offentlige tjenestetilbud ved at ved at 52 % av barnehagene er private (Utdanningsdirektoratet, 2024). I de fleste kommuner er det både kommunale og private barnehager. Kommunen har en dobbeltrolle som eier for de kommunale barnehagene og som lokal myndighet for både kommunale og private barnehager. Kommunen skal både godkjenne kommunale og ikke-kommunale barnehager, føre tilsyn med at lovens krav overholdes og bidra til å finansiere alle barnehagene. Kommunen har et overordnet ansvar for å sikre at alle barn får et godt og forsvarlig barnehagetilbud. Kommunen skal gjennom aktiv veiledning, godkjenning og tilsyn påse at barnehagene i kommunen drives i tråd med de krav som settes i barnehageloven (2005) og *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Aktiv og god veiledning er et viktig virkemiddel for å oppnå gode barnehager og effektiv etablering og drift (St. meld. nr. 41 (2008–2009), s. 50).

I den kommunale administrasjonen, som ledes av kommunedirektøren, vil det være en kommunalsjef som har barnehagene som del av sitt tjenestoområde. Denne vil da i praksis være den som har det overordnede ansvaret for den kommunale styringen og ledelsen av barnehagene i kommunen. Kommunalsjefene er del av en styringskjede som et mellomledd mellom kommunens politiske og administrative ledelse og styrere i de kommunale barnehagene og styrere og eiere i private barnehager. Samtidig inngår kommunalsjefene i en samarbeidskjede som en faglig samarbeidspartner for kommunale og private barnehager og foreldre (Baldersheim et al., 2021).

Det finnes en del forskning på mellomledere i norske kommuner (Baldersheim et al., 2021). Noe forskning er gjort på kommunal ledelse i skolesektoren (Abrahamsen & Aas, 2019; Paulsen, 2021), men det er gjort lite forskning på kommunal barnehagepolitikk og kommunen som barnehagemyndighet (Børhaug et al., 2018). Ekspertgruppens rapport om barnehagelærerrollen (Børhaug et al., 2018, s. 4) peker på tre utfordringer på kommunalt nivå. Det første er spenninger mellom statlige ambisjoner knyttet til profesjonell utvikling og kvalitet og kommunenes mulighet til å bidra. Videre pekes det på at kommunen som tilsynsmyndighet ofte har få ressurser sammenlignet med de private aktørene som de skal føre tilsyn med. Kommunene har også begrensede organisatoriske og juridiske virkemidler for å involvere de private i den samordningen som statlig politikk legger opp til. Vår vurdering er derfor at feltet er relativt lite utforsket.

På bakgrunn av dette har vi valgt følgende problemstilling: *Hvordan beskriver kommunalsjefer egen rolle og utøvelse av denne som barnehageeier og barnehagemyndighet?* Som utdyping av problemstillingen vil vi belyse (1) hvilke dilemmaer som kommer til uttrykk i kommunalsjefenes beskrivelser, og (2) hvordan demokratiske praksiser viser seg i kommunalsjefenes forståelse og håndtering av handlingsrommet i kommunal barnehageledelse.

Kapittelets formål er å rette søkelys mot kommunenivået, og hvordan kommunalsjefene beskriver sin rolle som mellomledd i samhandlingen mellom kommunens politiske og administrative ledelse på den ene siden og barnehagene på den andre. Vi søker å identifisere demokratiske praksiser og dilemmaer i dette samarbeidet. Vi stiller spørsmål om hvordan kommunalsjefene ivaretar rollen som barnehageeier og barnehagemyndighet, og hvordan kommunenivået gjennom kommunalsjefene ønsker å påvirke og utvikle barnehagen. Dette innebærer også at vi ser på hvordan kommunalt nivå bidrar til samhandling med, og eventuelt kompetansebygging for, barnehagene.

Teoretiske innganger

Rolle og rolleforståelse

Vi kan snakke om kommunalsjefstillingen som en rolle, og rolleteori er derfor valgt som et sentralt teorifokus i kapittelet. Rolleteori kan forstås som en betegnelse på en samling av begreper og en lang rekke

hypoteser eller delperspektiv som har blitt utviklet innen et hovedperspektiv (Biddle, 1979; Strand, 2007, s. 337–362). Vi forholder oss eklektisk til disse ut fra hva vi finner relevant for vår analyse av intervjuene med kommunalsjefer.

Mintzberg (1975) påpeker at en lederrolle kan belyses gjennom ulike delroller eller de funksjonene som skal fylles av den som har rollen, og beskriver i alt ti ulike delroller. Vi velger å drøfte de delrollene som trer tydeligst fram i vårt materiale. Vi vil gå nærmere inn på delrollene arbeidsleder, informasjonsspreder, talsmann og ressursfordeler. «Arbeidslederrollen» retter seg mot oppgaver med å ansette og lære opp sine ansatte, motivere og oppmuntre ansatte og balansere deres individuelle behov opp mot organisasjonens mål. Rollen som «informasjonsspreder» innebærer å formidle (eksklusiv) informasjon direkte til underordnede som de ellers bare i begrenset grad ville hatt tilgang til. Å være «talsmann» består i å sende og formidle informasjon til personer og instanser utenfor de enhetene lederen har direkte ansvar for. Rollen som «ressursfordeler» innebærer å bestemme hvem som får hva, ikke minst gjelder dette lederens tid og hvem som får tilgang til denne. I denne delrollen ligger det også et ansvar for å utforme enhetens struktur, formelle forhold som bestemmer hvordan arbeidet skal fordeles og koordineres, og ansvaret for å godkjenne viktige beslutninger. Delrollene vil både henge sammen og være adskilte.

Sentralt i rolleperspektivet er at de forventningene som rettes mot personen i rollen, kan være motstridende og resultere i krysspressituasjoner (Strand, 2007, s. 339). Det vil si konflikter eller dilemmaer som rolle-innehaveren må håndtere. Møller viser til Cuban (1992 i Møller, 1996) for å beskrive begrepet dilemma, og understreker et skille mellom et problem og et dilemma. «Dilemma er konfliktfylte og diffuse situasjoner som krever etiske valg, fordi konkurrerende og sentrale verdier ikke kan tilfredsstilles samtidig» (Møller, 1996, s. 45). Mens problemer kan løses, må dilemmaer håndteres. Dilemmaer er personlig opplevd, og mennesker kan derfor ha ulike oppfatninger av om en situasjon innebærer et dilemma. Kjennetegn ved dilemmaer er at de vil inneholde et valg, en handling eller beslutning. Møller (2001, s. 247) skiller mellom lojalitetsdilemmaer og styringsdilemmaer i lederroller. De første viser seg i handlinger der det er problematisk å rettferdiggjøre hvor man skal plassere lojaliteten sin. De andre er personlige utfordringer på individnivå som må håndteres, men som har sammenheng med strukturelle og kulturelle forhold.

Dilemmaer kan også knyttes til rolleklarhet, rolleutforming og rolleavklaring. Rolleklarhet beskriver opplevelser av usikkerhet omkring de forventningene som foreligger (Kahn, 1964; Strand, 2007, s. 339). Graden av rolleklarhet vil være medbestemmende for hvilke muligheter den enkelte har til å utforme egen rolle. Rolleutforming brukes om det som hender når en går bevisst inn i en rollemodifikasjon eller rolleendringsprosess (Strand, 2007, s. 339). Stewarts (1982) teori om handlingsrom er relevant i analyse av slike prosesser (Strand, 2007, s. 359–361). I denne er det tre hovedbegrep, «begrensninger», «krav» og «valg», som er knyttet til stillinger (Stewart, 1982, s. 5). Det finnes krav i form av minimumskriterier for prestasjoner og beskrivelser av arbeidets innhold. Økonomiske, tekniske og fysiske ressursrammer, og lovmessige, organisatoriske, sosiale og holdningsmessige rammer, gir begrensningene i stillingen. Området mellom begrensningene og kravene er feltet «valg». Dette utgjør stillingens handlingsrom. Det objektive handlingsrommet er ikke definert en gang for alle og kan endres både av den enkelte og av andre. Handlingsrommet gir dermed mulighet for individuell rolleutforming. I hvilken grad og på hvilken måte dette skjer, er ikke bare bestemt av det objektive gitte, men også av hvordan den enkelte oppfatter krav og begrensninger. Forholdet mellom det objektive og det subjektive handlingsrommet bestemmes av den evnen og motivasjonen den enkelte har for å påvirke egen rolle.

Demokrati og dilemmaer

I teori om demokrati er det vanlig å skille mellom den «aggregerte» og den «deliberative» hovedmodellen for beslutningsprosesser (Young, 2000, s. 18). Den første beskriver prosesser der beslutninger gjøres ved avstemninger hvor flertallet «vinner». Den deliberative modellen beskriver prosesser der en gjennom argumentasjon, åpen og kritisk drøfting utforsker en sak for å finne den beste løsningen. Begge modellene berører klassiske demokratiteoretiske emner som forholdet mellom individ og fellesskap, konflikt og konsensus og inklusjon og eksklusjon. Young (2000) hevder at deliberativt demokrati ikke i tilstrekkelig grad ivaretar måten beslutningsprosesser foregår på, og hvordan enkeltmennesker og grupper kan bli marginalisert gjennom å ikke bli hørt. Hun hevder at demokratisk teori derfor bør inkludere former for anerkjennelse, narrativ, retorikk og offentlig protest, sammen med de normative idealene for politisk kommunikasjon. Knyttet til vår problemstilling vil det være interessant å bruke demokratiske

praksiser som inngang til samarbeids- og beslutningsprosesser og koble disse til dilemmaer som kommunalsjefene står i. Vedøy (2010) peker på at gjennom å identifisere dilemmaer og utfordringer knyttet til valg og forhandlinger og bruk av makt og tillit, vil kompleksiteten i demokratiske praksiser synliggjøres.

Ifølge Woods (2005) innebærer demokratisk ledelse en rekke spenningsforhold og dilemmaer som forutsetter god kommunikasjon, refleksjon og åpenhet. I et deliberalt demokrati er minoriteters stemme viktig. Målene for demokratisk ledelse av utdanning kan knyttes til ulike typer begrunnelser (rasjonaler) en leder har i sitt arbeid (Woods, 2005, s. 12). «Ethiske» begrunnelser innebærer at deltakerne blir oppfordret til å søke etter sannheter og gode verdier, med mål om å nå det menneskelige potensialet og bli bedre som medmennesker. I de «diskursive» grunn-givelsene er dialogen sentral, og lederen ønsker å skape en fri og åpen dialog med rett til å bli hørt og tatt på alvor. I «beslutningsrasjonaliteten» er målet at deltakerne skal være aktive bidragsytere for å skape de institusjoner, kulturer og sammenhenger som de er del av. Dette inkluderer også hvem som deltar i beslutningene, hvem som er ansvarlig, og deling av makt. Målet i de «terapeutiske» begrunnelsene er å skape arenaer i organisasjonen der mennesker myndiggjøres, utrustes og involveres slik at de får positive opplevelser av å delta, bli verdsatt og få ledelsesansvar. Den siste begrunnelsestypen er knyttet til «sosial rettferdighet» der målet er å fremme respekt for ulikheter og samtidig redusere kulturelle og materielle ulikheter.

Demokratiske praksiser vil også henge sammen med lederens rolle i samhandlings- og endringsprosesser. Vi har derfor valgt å knytte an til det Røvik (2007) kaller den translasjonsteoretiske tilnærmingen til implementering. Denne inngangen til reformer i utdanningsfeltet handler om hvordan aktørene oversetter tekster og begreper i implementering av offentlig initierte oppdrag. Røvik (2007, s. 319) bruker begrepet translatørkompetanse og hevder at dette er en avgjørende faktor for å lykkes med overføring av ideer fra én kontekst til en annen. Han skisserer ulike oversettelsestyper, for eksempel «den tålmodige» (s. 334), som deltar i de lokale diskursene og klarer å gjøre eksterne ideer om til lokal praksis, og «den sterke oversetteren» (s. 335), som forstår og er deltaker i kontekster med interessenmotsetninger og konflikter. I vårt kapittel vil vi undersøke former for translatørkompetanse som kan sees i sammenheng med kommunalsjefenes beskrivelse av egen rolle.

Metode

Kapittelet bygger på individuelle semistrukturerte intervju med kommunalsjefer gjort i prosjektet *Demokratiske praksiser*. Kommunalsjefene arbeidet i 6 kommuner i en region sør i Norge som var i et interkommunalt nettverk for barnehage- og skoleutvikling, og deltok i DeKomp/ReKomp-samarbeidet med NLA Høgskolen. Studien ble meldt til Sikt før intervjuene ble gjort i 2019 på kommunalsjefenes arbeidssted. En emnegrunde for prosjektet ble utarbeidet i samarbeid mellom kollegene i forskningsgruppen PedLed, som alle tre forfatterne deltar i. Guiden omfattet emnene «Relasjoner – hvem samarbeider du med og hvordan?», «Skole- og barnehageeierskap», «Samarbeid på ulike nivå» og «Utfordringer som skole- og barnehageeier». Spørsmålene i intervjuet er rettet mot kommunalsjefenes ansvar for barnehage og skole. To av medlemmene i forskningsgruppen foretok alle intervjuene, mens vi – forfatterne – ikke deltok. Fem av kommunene i studien har både kommunale og private barnehager, mens én har kun private, og har dermed kun en tilsynsrolle.

Vårt fokus er på utsagn knyttet til rollen som barnehageeier og barnehagemyndighet og er dermed et annet enn i Brunstad og Vedøys kapittel (kap. 4), som benyttet det samme datamaterialet. Vi har gjort en supplerende analyse av fenomener som trådte fram i datamaterialet. Vi mener, slik Seale (2004) hevder, at en slik ny teoretisk innfallsvinkel kan åpne for å se noe nytt i materialet. Vårt forhold til materialet var nødvendigvis også «fjernere» enn det de to intervjuerne har hatt, med de utfordringer dette kan innebære (Eriksen & Holtan, 2023; Heaton, 2008; Jernes & Alvestad, 2017). De transkriberte intervjuene er vår empiri, og vi forholder oss til transkripsjonene som rene tekster. Vi har benyttet tematisk analyse der vi gjennom åpen koding har identifisert, kodet, klassifisert og satt navn på sentrale mønstre i materialet (Braun & Clark 2013, s. 81; Nilssen, 2012, s. 22). Arbeidet med dette ble gjort i det som kan karakteriseres som en abduktiv prosess, hvor vi har beveget oss fram og tilbake mellom empiri og relevant teori (Alvesson & Sköldberg, 2017). Analysene av intervjuene har vist at det er både viktige likheter og forskjeller i kommunalsjefenes omtale av de sentrale temaene knyttet til egen rolle som barnehageeier og barnehagemyndighet.

Funn og drøfting

Vi vil i denne delen av kapittelet presentere kommunalsjefenes utsagn og drøfte disse i lys av teoriperspektivene.

Vi vil strukturere denne delen etter de to forskningsspørsmålene: (1) Hvilke dilemmaer kommer til uttrykk i kommunalsjefenes beskrivelser, og (2) hvordan viser demokratiske praksiser seg i kommunalsjefenes forståelse og håndtering av handlingsrommet i kommunal barnehageledelse.

Hvilke dilemmaer kommer til uttrykk i kommunalsjefenes beskrivelse av egen rolle?

«[...] en mellomposisjon mellom barnehage, skole og det politiske nivået»

Sitatet i kapittelets overskrift henviser til en av kommunalsjefenes beskrivelse av egen rolle og peker på utførelsen av rollen som balansekunst: «En må se opp, en må se ned, en må balansere». Opplevelsen av å være i en slik mellomposisjon beskrives på litt ulike måter av informantene. Eksempelvis beskriver én kommunalsjef egen rolle som tosidig:

Og da må du ta hensyn til de strømdragene som kommer ifra sentralt hold. Det kan være forskrifter, det kan være lover og regler som blir bestemt på et overordnet nivå som en må implementere og få gjort til vårt eget. Så har du det politiske nivået innad i kommunen med de styringsdokumentene som ligger der. Enten det er snakk om skolebruksplan, eller det er snakk om barnehageplan. I tillegg så er jeg og opptatt av at det skal være en stemme med ifra grasrota, altså gjennom de tilsatte ved skole og barnehage.

Her kan det ligge et mulig dilemma fordi signalene fra overordnet nivå ikke alltid lar seg forene med forventningene fra underordnede. Slike krysspressituasjoner kan karakteriseres som dilemmaer som kommunalsjefene må håndtere (Møller, 2001). De kan framstå som lojalitetsdilemmaer, der kommunalsjefen kan stå i lojalitetskonflikt mellom overordnedes ønsker og behov og ansatte og barn i de barnehagene de har ansvar for.

På den ene siden er rollen rettet mot barnehage og skole og på den andre siden mot det politiske nivået. En annen informant påpeker ansvaret knyttet til at barnehagene og skolene driver innenfor lovverket. Dette innebærer et delegert ansvar fra kommunedirektør og kommunestyret som

kommunalsjefen så delegerer videre til enhetslederne sine. Dette er eksempel på Baldersheim et al. (2021) sin beskrivelse av kommunale mellomleders posisjon. Sitatet over peker også mot at forståelsen for lovverket går gjennom disse leddene som informanten beskriver, og vil kunne nærme seg en form for translasjons- eller oversettelsesrolle (Røvik, 2007). Én kommunalsjef påpeker at det politiske nivået må «få vite hva som rører seg nedover i systemet», og sier at det er svært varierende hvilken kunnskap kommunepolitikere har om utdanningssektoren. Ut fra dette vil denne mellomposisjonen innebære et translasjonsarbeid som går begge veier. Kommunalsjefene skal ikke bare være en translatør fra det politiske nivået inn i barnehage (og skole), men skal også drive oversettelsesarbeid rettet mot det politiske nivået.

Disse eksemplene viser at kommunalsjefene beskriver rollen som en mellomposisjon der rollesettet har til dels ulike og motstridende forventninger. Dette fører gjerne til opplevelser av usikkerhet, krysspess og dilemmaer knyttet til rolleavklaring og rolleutføring (Kahn, 1964; Strand, 2007, s. 337–362). Typen og graden av opplevd rolleklarhet og spenning i rollen vil være avgjørende for valgmulighetene kommunalsjefene har i utformingen av rollen.

Nærhet og avstand – til hvem og hvordan?

En av kommunalsjefene beskriver eget ansvarsområde gjennom å skissere hvem vedkommende har ansvar for: «enkeltpersoner, hele personalet, brukere, det politiske nivået, barn og unges hverdag i barnehage og skole», og påpeker at det er ulike roller på ulike nivåer og inn mot ulike ansvarsområder. Dette er en nokså typisk beskrivelse av ansvarsområdene, som vi finner varianter av hos alle kommunalsjefene.

Ansvarsområdet som beskrives, innebærer også oppgaver eller funksjoner. Her ser vi at kommunalsjefene gjerne bruker litt ulike ord og begreper om hva de vektlegger i eget arbeid med samme type oppgave. Forskjellen i ordbruk kan gjerne også knyttes til om oppgavene som beskrives, er å finne i styrings- eller samarbeidskjeden. Denne ulike ordbruken gjenspeiler de ulike delrollene (Mintzberg, 1975) og kan tydeliggjøre at rollen er kompleks og blir utformet ulikt.

I omtale av oppgaver i samarbeids- og styringskjeden rettet mot barnehagene går uttrykk som «være pådriver», «være utviklingsrettet», «oppfølgingsrolle», «være veileder», «stille krav», «støtte», «kontrollere» og

«overvåke» igjen i intervjuene. I en del tilfeller tolker vi det som sies som mulige spenninger. En kommunalsjef beskriver dette som at «jeg må ofte ha alle rollene samtidig». Et annet eksempel på dette er at en kommunalsjef uttrykker at stillingen innebærer å være både veileder og kontrollør. Dette er to roller som kan være vanskelig å forene, og som betegner dilemmaer som kommunalsjefer som rolleinnehaver må håndtere.

I intervjuene kommer det fram både forskjeller og likheter i kommunalsjefenes beskrivelse av egen rolle. En av kommunalsjefene skiller seg ut, og er et eksempel fra den ene enden av skalaen når det gjelder nærhet og demokratiske praksiser. Informanten knytter rollen sin tydelig til mandatet rettet mot barnehage og skole og stiller spørsmålet «Hvordan kan vi utnytte og spille på hverandre i forhold til at vi har et samfunnsoppdrag?». Videre ønsker kommunalsjefen å «få være med og påvirke oppvekstvilkårene til hele generasjoner i en hel kommune». Ordene fender og filter brukes av denne kommunalsjefen, som knytter dette til rollen som oversetter og å være bevisst på hva som skal slippe igjennom filteret: «Det er viktig å fendre i forhold til hvilke påvirkning utenfra vi er utsatt for til enhver tid, og vi må filtrere og oversette. Og så gjelder det å ta opp skjoldet da på de rette tingene.» En tolkning av dette bildet er at kommunalsjefen ser seg som beskytter for «sine» barnehager og skoler mot press utenfra og ovenfra. Men bildet kan også forstås som det å ta av for presset nedenfra rettet mot overordnet politisk og administrativ myndighet.

I styringskjeden synes informasjonshåndtering å være en sentral del av rollen for alle. Det er nærliggende å knytte dette til en translåtorteoretisk tilnærming (Røvik, 2007) der kommunalsjefene skal oversette tekster og begreper i implementering av politiske vedtak og offentlig politikk. Et sentralt spørsmål en kan stille i denne sammenheng, er hvilke oversettelsesregler kommunalsjefene styrer etter, og i hvilken grad det som søkes overført, faktisk implementeres.

Eierskap i barnehagen – dilemmaer i et brokete landskap

En av kommunalsjefene presenterer flere dilemmaer knyttet til at kommunen ikke eier noen egne barnehager. Som barnehagemyndighet peker informanten på at det er få formelle virkemidler, og at eiernivået i barnehagene er både sammensatt og krevende å forholde seg til. Informanten uttrykker et ønske om å kunne skriftliggjøre «noe forpliktende i forhold til barnehageeierne», men sier at det er vanskelig å få til som barnehagemyndighet. Når

kommunen velger et satsingsområde som de ønsker at både barnehager og skoler skal være en del av, må styrerne orienteres og inviteres inn i prosjektene. Noen ganger benyttes også kompetanseutviklingsmidler for å «smøre maskineriet» og få de private barnehagene med. Dette tydeliggjør kompleksiteten i det norske barnehagelandskapet (Børhaug & Lotsberg, 2016).

Flere kommunalsjefer peker på dilemmaer knyttet til økonomi og forholdet mellom tilskudd til private og kommunale barnehager. I en kommune med bare private barnehager blir tilskuddet fra kommunen høyere enn det ville vært om kommunen hadde drift av egen barnehage som grunnlag for beregning av tilskuddet. En annen kommunalsjef peker på at kommunens egen barnehage har behov for opprusting av barnehagens lokaler og materiell, men at slike investeringer vil utløse høyere tilskudd til de private barnehagene. Ut ifra kommunens økonomiske situasjon må derfor slike planer legges på is. Dette er et eksempel på at kommunalsjefenes handlingsrom preges av begrensninger, krav og valg (Stewart, 1982), og at deres arbeidsoppgaver ofte ligger i spenningsfeltet mellom internt og eksternt fokus. Eksempelet viser at det objektive handlingsrommet er svært begrenset for denne kommunalsjefen, og det i en slik grad at det hindrer det kommunalsjefen oppfatter som å realisere gode tiltak som barnehageeier. For andre kommunalsjefer kan det objektive handlingsrommet både være og oppleves som større. Dette vil være dilemmaer som rolleinneholderen må håndtere, og informantenes utsagn peker mot at dette også kan være lojalitetsdilemmaer (Møller, 2001) der det er problematisk for dem å rettfærdiggjøre beslutningene sine.

Barnas beste som ledetråd?

Det er et interessant funn at de fleste informantene peker på at deres viktigste ansvar er å arbeide til barnas beste, og de benytter ord som «bidra til at kommunen ble et bedre sted å vokse opp i», og «alle skal oppleve at de er en del av et fellesskap, de skal oppleve at de blir sett og kjenne at de har venner rundt seg» for å beskrive dette. Avstanden mellom kommunalsjefene og barna i barnehagen er i utgangspunktet stor, men utsagnene kan tolkes som at mange av kommunalsjefene likevel har barnas beste i bakhodet i rollen som barnehageeier og barnehagemyndighet. Kommunalsjefene gir ut ifra dette uttrykk for et ønske om at lojaliteten rettes mot barnas ve og vel, og at de rettfærdiggjør at lojaliteten plasseres hos barn og unge slik Møller (2001) beskriver lojalitetsdilemmaer.

Hvordan viser demokratiske praksiser seg i kommunalsjefenes forståelse og håndtering av handlingsrommet i kommunal barnehageledelse?

Demokratisk praksis – muligheter og utfordringer

«[...] det viktigste er at vi klarer å samarbeide»

Kompleksiteten i utvikling av demokratiske praksiser kommer tydelig fram i kommunalsjefenes beskrivelser av egen rolle. Flere kommunalsjefer understreker betydningen av samarbeid mellom de ulike delene av den kommunale virksomheten. En av dem uttrykker: «Jeg tenker det er det viktigste, at vi klarer å samarbeide, at vi vil hverandre vel, og at vi har en felles forståelse av oppdraget vårt og at vi må fordele ressurser og samarbeide om det som er». Utsagnet kan innebære at denne kommunalsjefen ser på seg selv i et mellommenneskelig perspektiv som en «arbeidsleder» som skal tilrettelegge for gode prosesser der alle er involvert i å skape felles forståelse (Mintzberg, 1995). Det er også avgjørende at den felles forståelsen rettes mot de mål og verdier som ligger i samfunnsoppdraget (Woods, 2005).

Flere av kommunalsjefene beskriver at de gjennom diskusjon og samhandling bruker tid på «å konkretisere ideer», men det kommer fram hos de fleste at de er tettere på skolen enn barnehagen. Flere kommunalsjefer sier at de har konsulenter som har et spesielt ansvar for barnehagene, og at de gjennom disse sikrer en tettere oppfølging av både private og kommunale barnehager. Translatørrollen, som innebærer å oversette og knytte sammen overordnede planer og egen praksis, ser ut til å praktiseres noe ulikt av de ulike kommunalsjefene. Ulikhetene kan være mellom barnehage og skole i en kommune, men også kommunene imellom. I kjølvannet av dette vil også den demokratiske praksisen se ulik ut i de ulike kommunene og kan være orientert mot ulike typer av demokratiske praksiser (Young, 2000).

Det kan, ut ifra det to av kommunalsjefene beskriver, være et handlingsrom i denne oversettelsespraksisen. I hvilken grad kommunalsjefene opplever å ha et slikt handlingsrom, vil trolig variere mellom kommunalsjefene og mellom ansvarsområdene den enkelte kommunalsjefen har. Bruk av ordene «fender og filter» kan også tolkes i retning av at kommunalsjefene i noen grad bestemmer hva som skal være gjenstand for oversettelse og hva som faktisk ikke skal oversettes. Dette vil i tilfellet virke inn på den makten kommunalsjefen har i translatørrollen og på de muligheter og begrensninger som ligger i translatørens forståelse av handlingsrommet (Røvik, 2007).

Også dette påvirkes av evnen og motivasjonen den enkelte har til å forme sin egen rolle. Hvorvidt det finnes begrensninger, krav og valg i rollen, vil altså være avgjørende for rolleutførelsen (Stewart, 1982).

En kommunalsjef reflekterer også rundt egen rolle og rolleutførelse med ønske om «[...] tettere oppfølging ned i linjen, ned mot den enkelte leder. Trygge, støtte, utfordre dem inn mot sitt personale». Dette utsagnet viser en kommunalsjef som er i utvikling, og som ønsker å forbedre egen praksis i møte med barnehage og skole. Denne kommunalsjefen inkluderer både barnehage og skole i intervjuet når det snakkes om kompetanseutviklings-tiltak og felles satsinger, og ønsker å bygge relasjoner over tid. Informanten presiserer at «å få til ting sammen med barnehagene er viktig». Dette peker i retning av en samarbeidende og demokratisk praksis (Young, 2000).

Hvem får hva – fordeling av ressurser

Rollen som arbeidsleder kan ligge nært opptil rollen som ressursfordeler. Å fordele ressurser i vid forstand er sentralt i demokratiske praksiser. Det innebærer å bestemme hvem som får hva, ikke minst gjelder dette hvem som får tilgang til lederens tid (Mintzberg, 1975). I mange av kommunalsjefenes utsagn kommer det indirekte fram hvordan de i praksis fordeler ressurser. Flere kommunalsjefer sier at de overlater mye ansvar for barnehagen til «dyktige styrere», og det kan se ut som om det legges et stort ansvar for barnehagenes innhold og kvalitet over på styrerne i både private og kommunale barnehager. Det framkommer i kommunalsjefenes beskrivelser at mange av dem er tettere på skolene enn barnehagene de har ansvar for. Bortsett fra en av kommunalsjefene beskriver de et tettere samarbeid med skolen enn med barnehagen. I rollebeskrivelsen kommunalsjefene har som arbeidsleder rettet mot skolen, brukes det uttrykk som «viktig å være tett på, at rektorene trenger støtte». En kommunalsjef reflekterer også over om rektorene kanskje «får for mye støtte, og at jeg overtar noen av rektors oppgaver», og dette tydeliggjør at kommunalsjefenes rolle virker å være ulik rettet mot ledere i barnehage og skole. Et spørsmål er hvordan denne ulikheten i kommunalsjefenes rolleforståelse og rolleutførelse vil være synlig og påvirke barnehagefeltets forståelse av seg selv. Dersom vi setter dette i sammenheng med demokratiske praksiser og Woods' (2005) begrunnelse om sosial rettferdighet kan en stille spørsmål om dette vil innebære å ikke redusere ulikhet og fremme respekt, men tvert imot fremme en form for sosial urettferdighet.

Det at noen av kommunalsjefene overlater såpass mye ansvar til styrerne, kan imidlertid tolkes på mange måter. På den ene siden kan dette sees på som en form for medvirkning og demokratisk praksis, og være uttrykk for en stor grad av tillit til sektoren. På den annen side kan det resultere i at barnehagen i stor grad overlates til seg selv, og ikke får tilstrekkelig støtte fra det kommunale nivået. I kommuneledernes beskrivelse av egen rolle bruker de ord som «å være pådriver», «trygge» og «å være en støtte», og en kan spørre på hvilken måte kommunalsjefene ivaretar dette inn mot barnehagene de har ansvar for.

Å fordele ressurser innebærer også et ansvar for å utforme enhetens struktur og bestemme hvordan arbeidet skal fordeles og koordineres. Det omfatter også å ta beslutninger før de blir gjennomført (Mintzberg, 1995). Barnehagens plass i den kommunale styringskjeden kan derfor være avgjørende for om sektoren blir hørt, og på hvilket grunnlag beslutninger blir tatt. En kan stille spørsmål om kommunalsjefenes manglende kompetanse om sektoren kan bidra til å svekke barnehagen som en tydelig samfunnsinstitusjon på det politiske nivået. Dette vil også kunne virke inn på hvordan en kommune utfører sitt mandat som barnehageeier og myndighet. En usynliggjøring av sektoren kan bidra til en marginalisering som resulterer i at gruppen ikke blir hørt, slik Young (2000) beskriver, og dermed få konsekvenser for demokratiske praksiser.

I den deliberative demokratiske modellen er det viktig at beslutningsprosessene innebærer en åpen og kritisk drøfting av en sak for å finne den beste løsningen (Young, 2000). Det forutsetter god kjennskap til det som drøftes. Demokratiske praksiser vil innebære både tillit og bruk av makt (Vedøy, 2010), og mangel på handling fra kommunalsjefene rettet mot barnehagesektoren vil muligens også kunne tolkes som bruk av makt.

Å spre informasjon og ta informerte beslutninger

Rollen som «informasjonsspreder» framtrer tydelig i kommunalsjefenes utsagn, og informasjonen går både «oppover og nedover» i organisasjonen. En av informantene beskriver hvordan vedkommende er den som «oversetter intensjonene over i noe konkret som virker og som virker bra». Her formidler og oversetter kommunalsjefene informasjon som er avgjørende for praksis. Vi kan se konturer av det Røvik (2007) kaller translatørkompetanse og den tålmodige oversetteren. Kommunalsjefen omsetter og implementerer eksterne ideer til praksis på et annet nivå i organisasjonen.

Kommunalsjefens utsagn om at dette «virker bra», tyder også på en opplevelse av å lykkes og mestring i rollen.

Et anliggende for flere av kommunalsjefene er hvordan de kan sikre at det blir tatt gode informerte beslutninger på politisk nivå, og hvilke krav dette stiller til informasjon. Flere framhever at de har en rolle som «saksutreder sammen med sin stab». Dette kommer til uttrykk gjennom utsagnet «jeg skal gjøre min kommunedirektør god» og kan indikere at kommunalsjefene opplever seg som sentrale aktører inn mot det politiske nivået, og de avgjørelser som blir tatt der. Det kan også tyde på at de opplever seg som bindeledd, og en del av den styringskjeden som Baldersheim et al. (2021) beskriver.

Disse saksutredningene kan, i noen tilfeller, være utredninger til kommunestyret, og dermed gi grunnlag for vedtak. Her kan det se ut som at rollen kan endre seg noe fra å være en «ren» informasjonsrolle til å ha en mer aktiv rolle i beslutningene som gjøres av politikerne – det vil si en overgang til eller kombinasjon med en type beslutningsrolle. To av kommunalsjefene beskriver at de er en premissleverandør for vedtak som gjøres, og ser en sammenheng mellom kvaliteten på eget arbeid (saksutredning) og kvaliteten på arbeidet politikerne gjør. Dette kan bety at kommunalsjefens translatørkompetanse og rollen som en sterk translatør (Røvik, 2007) kan være avgjørende for å skape demokratiske praksiser der barnehagefeltet tydeliggjøres både innad mot barnehagen og utad mot det politiske nivået.

En kommunalsjef framhever at det er viktig å «skrive gode saker og så få politikerne til å lese dem [...] fordi det er et problem». En annen uttrykker at det er vanskelig å bli hørt «når jeg kommer drassende med barnehagesaker». Her gir kommunalsjefene uttrykk for at det kan være en utfordring å skape engasjement og interesse for saker som gjelder barnehagen. Dette kan i neste omgang medføre at politikerne ikke setter seg godt nok inn i sakene før de gjør vedtak. Det kan også tenkes at det er et dilemma for kommunesjefene å sitte med relevant kunnskap, og at det er en utfordring knyttet til å få formidlet denne kunnskapen til dem som skal gjøre vedtakene, og de hindres derfor i rollen som informasjonsspreder. Dette kan også være et demokratisk problem fordi det da er en risiko for at det blir tatt beslutninger på sviktende grunnlag, og at de som kjenner feltet og sakene, ikke får tilstrekkelig påvirkningsmulighet. Denne beslutningspraksisen vil kunne hemme utvikling av demokratiske praksiser fordi kommunalsjefen som sentral translatør får redusert påvirkningskraft.

Flere av kommunalsjefene peker nettopp på at informasjonsmengden kan være så stor at politikerne fatter vedtak uten å ha tilstrekkelig

kunnskap eller forståelse av det som vedtas. En informant sier: «Det truer kanskje det demokratiske systemet vårt at det er så mye når de er nye og det ble jo kjørt gjennom, de vedtok det, men jeg lurer jo på om de i det hele tatt forstod det.» Det kan være en fare for at saksutreder og kommunedirektør sitter med så stor grad av reell makt som premissleverandør for vedtak at det kan virke inn på demokratiske prosesser. Woods (2005) peker på at deling av makt er avgjørende i demokratiske prosesser og knytter dette til ulike verdier og prinsipper ledere vil arbeide etter. I det etiske perspektivet blir deltakerne oppfordret til å handle verdiorientert, der beslutningsgrunnlaget er tuftet på samarbeidsforhold som vil kunne resultere i fordeling av makt (Woods, 2005). I motsatt fall vil makten kunne ta udemokratiske veier.

Avsluttende kommentarer

I dette kapittelet har vi rettet søkelyset mot seks kommunalsjefers beskrivelse av egen rolle som barnehageeier og barnehagemyndighet. Noen av de viktigste funnene er beskrivelse av de mange forventningene som ligger i rollen, de ulike rollesettene og hvordan den enkelte kommunalsjef benytter handlingsrommet knyttet til rollen. Det kommer fram spenningsfelt i rolleforståelsen, og et eksempel på dette er at de skal være både kontrollør og veileder, og også at de opplever kompleksitet i å være translatør på ulike nivåer i styringskjeden.

Vi har også funn som kan tolkes i retning av at demokratiske prosesser i møte mellom ulike nivåer i den kommunale styringskjeden kan være truet, spesielt for barnehagesektoren. Vi har presentert utsagn som beskriver deres forståelse av demokratiske praksiser og deres opplevelse av handlingsrom i rollen. Vi stiller spørsmål om kommunalsjefenes egen beskrivelse av manglende kunnskap om og oppmerksomhet rettet mot barnehagesektoren kan være et hinder for demokratiske praksiser og barnehagens posisjon når beslutninger skal tas på det politiske nivået.

I intervjuene finner vi eksempler på både lojalitets- og styringsdilemmaer, og beskrivelser av hvordan kommunalsjefene håndterer disse i møte med barnehagefeltet. Lojalitetsdilemmaer er blant annet knyttet til økonomi, der kommunens barnehager og deres behov settes opp mot en anstrengt kommuneøkonomi. Styringsdilemmaer finner vi i kommunalsjefenes dialoger med de private barnehageeierne, eksempelvis knyttet til

kommunale satsingsområder. Kommunalsjefene har varierende samarbeid med barnehagestyrerne der de i ulik grad inviteres til å skape de institusjoner og kulturer som kommunene ønsker.

Det er også et funn at alle kommunalsjefene er opptatt av kvaliteten i kommunens barnehager og at de skal komme alle barn til gode. De peker på at barnehagene er viktige for barnets videre utvikling og deltakelse i samfunnet. Dette er kjernen i kommunalsjefenes mandat både som barnehagemyndighet og barnehageeier. Det kan sees på som et dilemma at ingen av kommunalsjefene har barnehagefaglig bakgrunn, og flere har lite kunnskap om barnehagefeltet.

Barnehagesektoren er i stadig endring og utvikling og det er behov for videre forskning om barnehagens plass i den kommunale styringskjeden, og hvordan eierskap utøves både i private og kommunale barnehager. Sektoren trenger også mer kunnskap om hvordan styrere erfarer utøvelsen av eierskap og tilsynsmyndighet og hvordan de ser på egen rolle i samarbeidet. Økt kunnskap vil kunne bidra til demokratiske praksiser og styrke barnehagens plass i den kommunale styringskjeden.

Forfatteromtaler

Kjersti Sandnes Haukedal er førstelektor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet og har også hatt en toer-stilling ved NLA Høgskolen. Hun har arbeidet i høyere utdanning siden 1993 og arbeider nå i hovedsak med videreutdanning for ledere i barnehage og skole. Hennes forskningsinteresser er bl.a. barnehagepedagogikk, ledelse i barnehage og skole, organisasjonslæring og studenters læringsprosesser.

Einar Reigstad er førstelektor emeritus i pedagogikk ved NLA Høgskolen. Reigstad arbeidet som lærer og inspektør på folkehøgskole 1981–1986. Var 1986–2021 ansatt på NLA Høgskolen, Avdeling for pedagogikk. Sentrale undervisnings- og veiledningsområder innen pedagogisk sosiologi, pedagogisk ledelse og videreutdanning av skoleleder.

Ingunn Reigstad, er førstelektor emerita, NLA Høgskolen. Hun har 15 års erfaring som avdelingsleder og barnehagestyrer, videre 2 år som lærer i grunnskolen og 22 år som praksisleder og underviser i pedagogikk ved barnehagelærerutdanning ved NLA Høgskolen.

Referanser

- Abrahamson, H. N. & Aas, M. (2019). *Mellomleder i skolen*. Fagbokforlaget.
- Adizes, I. (1980). *Lederens fallgruver og hvordan man unngår dem*. Hjemmets Fagpresseforlag.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. Sage.
- Baldersheim, H., Haug, A. V., Hye, L. & Øgård, M. (2021). *Den kommunale mellomlederen – selvstendig lagspiller*. Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Hentet fra Lovdata. <https://lovdata.no/NL/lov/2005-06-17-64>
- Biddle, B. J. (1979). *Role theory: expectations, identities, and behaviors*. Academic Press.
- Braun, V. & Clark, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2016). *Barnehageleing i praksis*. Det norske samlaget.
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, D. S. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Eriksen, S. H. & Holtan, A. (2023). Analyse i kvalitativ forskning – det vi ikke skriver om. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 7(3), 1–14. <https://doi.org/10.18261/nost.7.3.1>
- Heaton, J. (2008). Secondary analysis of qualitative data: An overview. *Historical Social Research*, 33(3), 33–45.
- Jernes, M. & Alvestad, M. (2017). Forskende fellesskap i barnehagen – utfordring og muligheter. I A. Berge & E. Johansson, *Teori og praksis i barnehagevitenskaplig forskning* (s. 71–84). Universitetsforlaget.
- Kahn, R. L. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. John Wiley.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. LOV-2005-06-17-64*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487?q=Rammeplan%20for%20barnehagen>
- Mintzberg, H. (1975). The manager's job: Folklore and fact. *Harvard Business Review*, 53(Jul–Aug), 49–61.
- Møller, J. (1996). *Lære å/og lede: Dilemmaer i skolehverdagen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forsker*. Universitetsforlaget.
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Idéer som former det 21. årundrets organisasjon*. Universitetsforlaget.
- Seale, C. (2004). Quality in qualitative research. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Red.), *Qualitative research practices* (s. 279–389). Sage Publications.
- St. meld. nr. 41 (2008–2009). (u.d.). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- Stewart, R. (1982). *Choices for the manager. A guide to managerial work and behaviour*. McGraw-Hill.
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2024). *Fakta om barnehager 2022*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager-2022/barn-barnehager-og-ansatte/> (hentet 14.06.2024)
- Vedøy, G. (2010). Demokratisk ledelse i skoler. I R. A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik, *Kompetent skoleledelse* (Kap. 5, s. 125–145). Tapir Akademisk Forlag.
- Woods, P. (2005). *Democratic leadership in education*. Sage Publications.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford University Press.

KAPITTEL 4

Kommunalsjefer som demokratiske praktikere – i spennet mellom lokale interesser og nasjonale føringer

Gunn Vedøy Høgskulen på Vestlandet

Paul Otto Brunstad Høgskulen på Vestlandet

Abstract: The question posed in this chapter is: How should local governance of education be understood in terms of democratic practices? Interviews with six superintendents from the southern part of Norway are analyzed based on their descriptions of how they manoeuvre in four tensions: political versus professional craft, representative versus deliberative democracy, local versus national governance of education, and the values of those David Goodhart refers to as 'the somewheres' versus 'the anywheres' (Goodhart, 2017). We find that qualities among the superintendents that can contribute to local democratic practices include: 1) emphasis on a deliberative understanding of democracy to promote a free and sound dialogue, 2) respect for different types of experience and knowledge contribute to a circular management structure, 3) understanding that local schools can best be developed in light of national guidelines by promoting the interests of both the 'somewheres' and 'anywheres', and 4) the ability to manoeuvre and negotiate on behalf of one's own agency in local administration and local politics, thus making the school relevant in the local community.

Keywords: superintendent leadership, democracy, praxis, local government, place

Har du fyr
 Har du løkter langs din vei
 Har du fyr
 Et signal om riktig lei
 Ei lampe som gløde i mørket
 Og lose dæ ut og frem
 Som tar dæ bort og hjemmefra
 Men også tar dæ hjem
 (Ola Bremnes)

Introduksjon og problemstilling

I dette bidraget settes søkelyset på demokratiske praksiser i utøvelsen av skoleeierskap samt på hvilke demokratiforståelser skoleeier legger til grunn for styring av skolen. Gjennom intervjuer med seks kommunalsjefer for oppvekst i en region sør i Norge fikk vi innblikk i et demokratisk arbeidsområde med sterke nasjonale føringer, noe som også preger det lokale engasjementet. Målet med studien har vært å undersøke skoleeiernivået, og hvordan de ulike kommunalsjefene forstår og utøver eierskap. Helt konkret stiller vi spørsmålet: *Hvordan kan kommunalt skoleeierskap forstås som demokratiske praksiser?*

Det kommunale skoleeierskapet har både en politisk og en administrativ side. Kommunestyret forvalter det politiske eierskapet, mens kommunalsjefer for oppvekst, eller tilsvarende, sitter med det administrative ansvaret for grunnskoler lokalt. Her må de konstant manøvrere mellom ulike organisasjonskulturer på lokalt og nasjonalt forvaltningsnivå (Moos et al., 2017; Paulsen, 2019), og i det krevende grenselandet mellom profesjon og politikk (Svedberg, 2019). Kommunalsjefer er slik forvaltere av demokratiske praksiser, og på samme tid selvstendige demokratiske praktikere. Dette doble perspektivet kan skape spenninger mellom skoleeiers ansvar for lovpålagte oppgaver fra nasjonalt hold og mulighetene til å utvikle lokalt eierskap og en skole som spiller sammen med lokalmiljøet.

En analyse av dette forholdet vil etter vår mening gi ny og vesentlig innsikt i en ofte omtalt, men i liten grad utforsket del av demokratiske prosesser knyttet til skolen som samfunnsinstitusjon. Uten forankring i det stedegne eller særegne vil nasjonale føringer kunne lede til en type fremmedgjøring og konflikt som på sikt vil kunne undergrave demokratiets

stilling i samfunnet (Goodhart, 2017). Skolens rolle og funksjon spiller på den måten en viktig faktor i opprettholdelsen og videreutviklingen av demokratiet. Slik vil vi belyse skoleeiers og lokaldemokratiets bidrag til økt samhandling og kompetansebygging i et levende demokratisk system.

Demokratiutvikling og skolens rolle og oppgave

Historisk sett kan vi beskrive skolens oppgave med utgangspunkt i tre ulike paradigmer siden midten på 1900-tallet: et nasjonalstatsparadigme, et velferdsstatsparadigme og et konkurransesstatsparadigme (Uljens et al., 2013). Mens nasjonalstatsparadigmet peker tilbake mot skolens rolle i nasjonsbyggingen, finner vi at lærerne i det etterfølgende velferdsstatsparadigmet er tenkt som en av de viktigste hjørnesteinene i oppbyggingen av velferdsstaten, og følgelig også gitt stor tillit. Samfunnsmandatet er bredt og tar høyde for at lærere både skal utdanne og danne elevene. I konkurransesstaten er samfunnsmandatet smalere å forstå, og elevenes skoleprestasjoner og læringsutbytte står i sentrum. Lærere skal utdanne elevene, og da med et særlig ansvar for å utvikle gode arbeidstakere i tråd med markedets behov. Dette speiler en type forventningsbasert samfunnskontrakt der lærere har fått en bestilling, en forventning fra samfunnet, som de så måles opp imot. Alle tre paradigmene understreker viktigheten av utdanning til demokratisk deltakelse.

Demokrati kan ikke bare formidles som et teoretisk begrep for elevene, like viktig er det at demokratiske praksiser gjennomsyrrer skolehverdagen (Nussbaum, 2010). Bruner (1996) og Bernstein (2003) tematiserer begge hvordan skolens strukturer, eller skolens språk, indirekte kan fremme eller hemme sosial utjevning og elevenes muligheter. Skolen, slik den i praksis blir styrt lokalt og nasjonalt, kan derfor støtte eller undergrave skolens overordnede samfunnsmandat.

Innenfor den kunnskapsøkonomiske logikken til konkurransesstaten vil mange hevde at det er en motsetning mellom nasjonale standarder og lokale hensyn med tanke på elevenes skoleprestasjoner. Midtsundstad og Langfeldt (2020) viser derimot at regioner og skoler som speiler lokalmiljøets forventninger og verdier, og hvor lokalmiljøet og skolen spiller sammen, også får en positiv utvikling i elevenes resultater.

Perspektiver på demokrati

De fleste lokalsamfunn er i dag preget av et verdi- og meningsmangfold. I en slik sammenheng vil demokratiske praksiser innebære evnen til å kunne møte og håndtere dilemmaer og konflikter (Gutmann, 2003).

To vanlige forståelser av demokrati i dag er flertallsmodeller på den ene siden og deliberative modeller på den andre. I flertallsmodeller telles preferanser for en sak gjennom valg eller avstemninger, eller gjennom ulike former for representasjon. De preferansene som får flest stemmer, får gjennomslag. Preferansene trenger i prinsippet ikke å rettfærdiggjøres og begrunnes (Gutmann, 2003).

Fordelen med flertallsmodeller er at de gjør vedtak og beslutninger enkle å forholde seg til. Når en beslutning er tatt, er det ikke mer å diskutere. Videre er prosedyrene for å fatte vedtak lite omdiskutert. De fremmer flertallets syn og kan dermed bli vurdert som rettfærdige. Beslutningsprosessen i seg selv blir ikke underlagt etiske og moralske vurderinger, disse er lagt til de som stemmer (Vedøy, 2008).

Deliberative modeller underkjenner ikke at beslutninger må tas, men her er det viktig å lytte til argumenter fra alle sider av en sak før beslutninger fattes. Foruten en individuell etisk side har deliberative modeller også en felles etisk plattform (Woods, 2005). Deliberative modeller krever større etisk og moralsk refleksjon rundt de konsekvensene de ulike vedtak har for alle involverte parter, og er organisert med tanke på å påvirke og bearbeide preferanser gjennom en inkluderende og åpen diskusjon. De er ikke konstruert utelukkende for å reflektere dem, som i flertallsmodeller (Gutmann, 2003; Vedøy, 2008).

Med tanke på lokaldemokratiske praksiser ser vi her omrisset av to sentrale spenninger: felles prosedyrer og standarder på den ene siden og en felles etisk og moralsk forpliktelse på den andre. Begge er nødvendige, men kan gi ulik vektning. Eikeland (2008) fremhever at et vesentlig kjennetegn ved en aristotelisk forståelse av praksis er at den inkluderer etiske og moralske aspekter. Formelle og juridiske krav er viktige nok, men i seg selv aldri tilstrekkelige (Brunstad, 2009; Vedøy, 2017). I tillegg til å være lojal mot prosedyrer og bestemmelser må praksisen også bidra til å fremme det gode livet for den enkelte og for fellesskapet, noe som krever en dialogisk tilnærming (Eikeland, 2008). Hva som er god praksis, lar seg på den måten ikke bestemme på forhånd, selv ikke ved hjelp av de beste empiriske, teoretiske eller standardiserte prinsipper og metoder.

Den andre spenningen finner vi mellom nasjonale føringer og lokale tilpasninger. Etter Brexit-avstemningen i 2016 har Goodhart (2017) forklart dette spennet med at en fjerdedel av befolkningen i dag tilhører en gruppe han kaller *the anywheres*, mens to fjerdedeler er *the somewheres* (resten er *the inbetweeners*). *Anywheres* er gjerne skoleflinke, flytter hjemmefra og tar høyere utdanning. Identiteten deres ligger i det de selv har oppnådd gjennom utdanning og karriere, og dette gjør dem også komfortable med nye steder og mennesker. Identiteten til *somewheres* er mer tilskrevet gruppetilhørighet og fødested, noe som gjør hurtige endringer mer truende. De er ofte mindre mobile, verdsetter familie foran karriere og tilhører oftere arbeiderklassen.

Selv om det er karikert, kan dette skillet til en viss grad også brukes for å forstå en norsk lokalkontekst. Skolepolitikken er gjerne laget av og for *anywheres*, det må den nesten også være, siden den er utformet på nasjonalt nivå og skal gjelde for alle. Skoleeierens oppgave er å oversette nasjonal skolepolitikk, slik at den fremstår som relevant også for *somewheres*. Dette er et rom på lokalt nivå som skoleeierne har en mulighet til å utnytte, og som krever evnen til å lage en fortelling som gjør det relevant for *somewheres* å lytte til. Skoleeier kan skape et rom og et innhold som gir mening i den lokale konteksten, og som folk kan kjenne seg igjen i. En ensidig vektlegging av *anywheres'* verdier og preferanser vil fort kunne lukke rommet der lokalpolitikkerne kan gjøre seg gjeldende.

Demokratiets sirkulære styringssystem

Ved siden av begrepet demokrati er begrepet praksis sentralt i vår studie. Her knytter vi an til en aristotelisk kunnskapstradisjon (Brunstad, 2009; Eikeland, 2008; Stivers, 2008). I denne tradisjonen er god og sikker kunnskap ikke bare forankret i en empirisk kunnskap, men også i menneskelige erfaringer. Dette gir et mer nyansert kunnskapssyn, der praksis, i samspill med mer abstrakt og teoretisk innsikt, er vevd sammen i en større helhet. På den måten får konkret, særegen og lokal innsikt og forståelse større tyngde. Der kunnskap fra praksisfeltet blir lyttet til og gjort til en del av beslutningsgrunnlaget, vil det politiske og byråkratiske maktapparatet kunne etablere et bedre og mer relevant beslutningsgrunnlag (Stivers, 2008). Et balansert beslutningsgrunnlag er med andre ord informert både av empirisk kunnskap og menneskelige erfaringer.

I et demokratisk system må også lokal kunnskap og erfaringer som praktikere i førstelinjetjenesten sitter med, løftes frem og lyttes til. Den tyske filosofen Han advarer i boken *Infocracy* (2022) mot en utvikling der vedtaksgrunnlaget i demokratiske prosesser løftes ut av stedets komplekse og kontekstuelle sammenhenger. Nasjonale politiske føringer, med basis i empiri, algoritmer og kunstig intelligens, kan dessverre vedtas uten å speile menneskers konkrete og erfarte livsverden. Når evidensbasert kunnskap og ekspertuttalelser utgjør beslutningsgrunnlaget vedtak fattes på, vil dette ofte bygge på forenklinger av den komplekse verden vi lever i. Lokale ledere innenfor skole og utdanning får i oppdrag å iverksette disse svakt forankrede vedtakene, gjerne på bakgrunn av sentralt utviklede kurs og videreutdanninger.

Infokratiet undergraver viktige elementer i den deliberative modellen, der inkluderende og åpne diskusjoner er viktig for å unngå enveistiltak uten noen lokal tilknytning. Et velfungerende demokrati forutsetter et slags «økologisk kretsløp» (Carnevale & Stivers, 2020), der det som kommer ovenfra, også rommer impulser som i sin tid kom nedenfra. Slik bør borgernes lokale interesser, behov og bidrag være innbakt i de demokratiske føringene som kommer ovenfra, noe som krever et kontekstsensitivt og lyttende demokratiske maktapparat. Det fordrer en type «ansikt til ansikt»-arbeid (Carnevale & Stivers, 2020, s. 177) der mennesker møtes for å drøfte og diskutere, og ikke bare informeres. Svekkes denne sirkulære bevegelsen, vil dette undergrave opplevelsen av medbestemmelse. Informasjonsavdelingen kan ikke erstatte den demokratiske allmenningen, der reelle konflikter håndteres og finner pragmatiske løsninger. Skjer det, vil vi, slik Han påpeker, gå fra et egalitært demokrati til et hierarkisk infokrati (Han, 2022, s. 12). På det lokale planet utfordrer derfor infokratiet både lojalitetsforpliktelsene og mulighetene som ligger på kommune- og skolenivå til å utøve profesjonelt skjønn.

Metode

Studien kom i stand som en del av DeKomp-samarbeidet forfatterne daværende arbeidsgiver hadde med en region og et interkommunalt nettverk for skoleutvikling sør i Norge, og bunnet i et felles ønske om mer kunnskap om skoleeierrollen. Det ble i 2019 gjennomført individuelle semistrukturerte intervjuer med alle seks kommunalsjefene i regionen på deres arbeidssted. Begge forfatterne deltok på alle intervjuene, som ble

transkribert i etterkant. I forkant av intervjuene ble studien meldt til Sikt, og en emneguide for prosjektet «Demokratiske praksiser» ble utarbeidet i samarbeid med kolleger i forskningsgruppen PedLed. Guiden omfattet emnene «Relasjoner – hvem samarbeider du med og hvordan?», «Skole- og barnehageeierskap», «Samarbeid på ulike nivå» og «Utfordringer som skole- og barnehageeier».

Analysearbeidet har foregått i ulike faser, hvor utprøving av kategorier og lesing av teori har skjedd i en abduktiv prosess hvor vi har beveget oss frem og tilbake mellom empiri og relevant teori knyttet til demokrati og styring (Alvesson & Skjöldberg, 2018). Analysene av intervjuene har særlig avdekket fire spenninger som preger arbeidet med skoleeierskap som demokratisk praksis: politisk vs. skolefaglig håndverk, representative vs. deliberative demokratiforståelser, lokal vs. nasjonal styring og verdiene til *somewheres* vs. *anywheres*. Disse spenningene kan gli over i hverandre eller være delvis overlappende og fremtrer som spenninger både innenfor enkeltintervjuer, men også mellom intervjuene når vi har sammenlignet dem.

Presentasjon av kommunalsjefene

Analysene viste at selv om kommunalsjefene inngikk i et relativt tett samarbeid innenfor samme geografiske region, hadde de svært ulike tilnærminger til demokratiske praksiser. Vi velger derfor å presentere de ulike posisjonene gjennom en kortfattet beskrivelse av ståstedet til hver enkelt kommunalsjef. Av anonymiseringshensyn er alle kalt hun, men det finnes både kvinner og menn i materialet.

Kommunalsjef 1 – Fendre, bufre og oversette

Når kommunalsjef 1 forklarer sitt mulighetsrom, vektlegges overblikk og helheter. Blant begrepene som brukes, er «å fendre», «bufre» og «oversette». På den måten beskrives en posisjon hvor hun står i spennet mellom to ulike krefter som kommer ovenfra eller nedenfra.

Hun peker på at demokrati går langsomt og vektlegger ansvar for å legge til rette for gode dialoger med kommunestyret. I en kritisk refleksjon over den årlige tilstandsrapporten for skolen sier hun at den kan virke begrensende for det lokale arbeidet. Fokus kan utelukkende være på en bestemt forståelse av «kvalitet» og skaper ikke nødvendigvis mer innsikt. Faren som ligger i dette, er at skolefeltet blir et middel for å

komme med politiske markeringer, mer enn å arbeide for gode løsninger i det lokale.

Slik kan vi også si at kommunalsjef 1 lytter seg frem til signaler som ligger i det lokale systemet. Oppgavene blir forstått som relasjonelle og preget av politisk, så vel som skolefaglig håndverk: «Altså jeg sitter ringside på en måte i kommunestyremøtene, hele ledergruppen gjør det. Jeg synes det er en god prioritering for da fanger en opp mange politiske signaler.»

Her gjenkjenner vi en forståelse av at det å se og arbeide for skolens rolle i den kommunale organiseringen, ikke bare handler om å kjenne eget ansvarsområde. Skal man kunne møte og samarbeide med andre kommunalsjefer, må man kunne argumentere bredt for sektoren opp imot andre kommunale oppgaver. Da blir overblikk viktig, om man skal unngå innnevrende silotenkning.

Kommunalsjef 1 deltar i større nettverk og bidrar aktivt inn i skoleutvikling også nasjonalt. Hun har i tillegg til skolefaglig bakgrunn arbeids erfaringer utenfra skolen. Slik har hun både et innenfra- og et utenfrablikk. Når rollen som kommunalsjef er forstått som å koordinere og legge til rette, viser dette tillit og kan fungere myndiggjørende overfor skolelederne i kommunen. Hun har en stab som består av en egen skolefaglig og en barnehagefaglig ansvarlig. Det betyr at hun ikke trenger å være «hands on» på skolehverdagen, men har mulighet til å trekke linjer.

Kommunalsjef 2 – Ekspertkunnskap

Kommunalsjef 2 ønsker at kommunen som skoleeier tydelig skal vise en klar retning, i form av meningsfullt innhold i arbeidet med skolene. I dette legger hun å flytte fokus mer fra drift til pedagogikk. Det understrekes at skoleeiere har lov til å stille slike krav. Kommunalsjefen vil noe med skolene i kommunen og har et ønske og en plan for dette.

I beskrivelsen av arbeidsoppgavene fokuseres det på å lage gode strukturer og planer. Kommunalsjef 2 har lang erfaring som skoleleder fra en annen kommune, viser stor skolefaglig kunnskap og har reflektert mye rundt de gode svarene. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at det brukes mye krefter inn mot hver enkelt skole, for å finne gode løsninger. Det kan være at situasjonen i kommunen krever dette, da det er hun som er skolefaglig ansvarlig på kommunenivå. Samtidig kan hennes forståelse ende opp med å bli en påstand, for når strukturene blir viktigst, kan relasjonene stå i fare.

Slik sett blir jobben primært beskrevet som et faglig håndverk, og i liten grad som et politisk håndverk. Handling og effektivitet fremheves, og da blir det ikke en prioritert oppgave å lytte seg frem i det politiske eller inn mot andre sektorer i kommunen:

For det å være med for at politikerne skulle få litt opplæring i dag, så ville hun ha med noen ifra administrasjonen, og hvor mange skal du ha med deg ifra administrasjonen, som skal sitte der på ræva en hel dag og virkelig ikke si noe, ikke gjøre noe.

Her ser vi at møtevirksomhet blir forstått innenfor formelle rammer og strukturer, og ikke i form av at demokratiske praksiser også handler om «rommene imellom», hvor mennesker møtes på fellesarenaer for å utveksle meninger og erfaringer og danne felles forståelser. Den faglige forankringen i pedagogikken, som i seg selv er så viktig, kan få en skyggeside som ikke er bærekraftig. Dersom faget skal trumfe alt, respekteres ikke politikken og andre sektorer.

Kommunalsjef 2 er relativt nytilsatt i kommunen. Hun har mye kunnskap om utdanningsfeltet og inntar slik en ekspertrolle med klare forventninger til skolene i kommunen. Da ligger kanskje ikke fokuset like mye på å skape gode relasjoner med andre aktører i kommunen. Utilsiktede bivirkninger kan bli at hun blir nærsynt og mister overblikket over kommuneorganisasjonen, eller at skolelederne opplever seg umyndiggjort.

Kommunalsjef 3 – Rigge og fasilitere

Kommunalsjef 3 er tydelig på at ansvaret er «å rigge en skole og barnehage som er så optimal som mulig i forhold til elevene med tanke på læringsutbytte». Hun har også tillit til at føringene som kommer fra nasjonalt hold, er til det beste for utviklingen av skolen lokalt.

På spørsmålet om hvordan hun samarbeider med styreere og rektorer lokalt, svarer hun:

Det samarbeidet vil jeg beskrive som særdeles godt. Vi har både et veldig godt fora der vi har hatt en god stemning og en god kultur i forhold til å videreutvikle skolene og barnehagene i tråd med de føringene som kommer ifra sentralt hold og i tråd med de føringene som vi legger lokalt.

Her ser vi at det lokale arbeidet har plass i form av samarbeid med lokalt næringsliv, og at stemmene fra «grasrota» vektlegges. Begrunnelsen for

dette er erfaringer med at tiltakene de setter i gang i kommunen, da får best effekt. Tilsynskrav fra Statsforvalteren, gjør at det legges mye arbeid i å ha god dokumentasjon på arbeidet som gjøres.

Kommunalsjef 3 ser på det som sitt ansvar å «rigge» den enkelte skoleleder til å stå i jobben, og forventer at de kommer forberedt til møter. Slik stiller hun krav til at skolelederne skal bruke sin stemme, og bruker møteverktøy aktivt for å få frem alles syn. Når det lyttes til erfaringene skolelederne har, og de blir tatt med på råd, kan dette virke både myndiggjørende og bidra til økt lokalt handlingsrom.

Kommunen har hatt flere runder med betente skolestruktursaker. Dette er saker hvor det er snakk om å legge ned eller slå sammen små skoler, og hvor det lokale engasjementet er sterkt. Kommunalsjef 3 opplever at sosiale medier har gjort det vanskeligere å ha gode diskusjoner, fordi ordbruken blir polariserende, og fordi mange ikke orker konfliktnivået. Politikerne bøyer også av, og finner heller andre måter å opprettholde skolene på.

Hun er tydelig på dilemmaene ved å opprettholde grendeskoler. Finansieringsmodellene gjør at det ikke blir bærekraftig med småskoler i lokalmiljøene, og slik sett fremmer de sentralisering og større enheter. I demonstrasjoner har hun lagt vekt på å være til stede, men ikke uttale seg, noe hun peker på har blitt respektert av lokalmiljøet.

Kommunalsjef 4 – Balansekunst

Kommunalsjef 4 er tydelig på at ansvar ligger «i linje» i skolesektoren, og viser viktigheten av å følge tjenestevei. Hun ser på det som sin oppgave å gjøre politikerne og kommunaldirektøren gode. Hun er opptatt av å lytte til det som skjer på skolene, og i linjen peker hun på at hun «må se opp og ned og balansere», for å kunne gjøre en god jobb. Slik beskriver hun rollen som en mellomposisjon som krever balansekunst. Særlig er hun opptatt av å bidra med støtte til driften av skolene, og som skolefaglig ansvarlig blir hun også involvert i enkeltsaker og er tett på driften av skolene i kommunen.

Samtidig ser hun mangler og svakheter ved denne tilnærmingen.

Hvis en har jobbet på et rådhus i hele sitt liv, og mange her har jobbet veldig lenge her. Så tror en at det er rådhuset som er livet. Og så glemmer de alle de tusen hjem der ute. Der det egentlig skjer. [...] Og jeg sier det ofte, men nå må vi huske på det, jeg prøver å si det fint da, nå må vi huske på det at livet er der ute. Vi er jo bare her og administrerer og legger til rette livet der ute.

Spenningene hun særlig peker på, ligger i rådhusets «indre liv» og hvordan det opereres uten forståelse for livet «der ute».

Den andre spenningen ligger i å få lokale politikere til å bli interessert i nasjonal skolepolitikk. Hun er bekymret for hvor mye kommunestyre-representantene får med seg og arbeider for å holde dem oppdatert og informert om nye nasjonale politiske føringer. Hun viser til at når det er de nasjonale føringene som skal ligge til grunn for kommunenes arbeid med opplæringsfeltet, risikerer skolen også å bli en arena for politiske markeringer, uten at markeringene nødvendigvis har en forankring i det lokale.

Kommunalsjef 4 har levd et langt liv i skolesektoren, og har opparbeidet seg mye erfaring og kompetanse. Hun uttrykker likevel en viss forundring over hvor lite man på kommunalt nivå lytter til henne på tross av dette. Slik blir beskrivelsen av kommunalsjefrollen også preget av en form for faglig håndverk for eksperter, mer enn et politisk og relasjonelt håndverk hvor vi også kan finne interesse- og maktkamper mellom sektorer på kommunenivå.

Slik har hun en informert og realistisk forståelse for skolefeltet og kjennskap til de lokale skolene, men hun klarer i mindre grad å syntetisere og å binde det sammen i et strategisk arbeid, noe som fører til at hun blir stående mer som en tilskuer, enn en aktør. Dette skjer muligens fordi hun fremstår som idealist på skolens og elevenes vegne, og forstår arbeidet sitt mer som del av en ideell og forutsigbar verden. Både idealismen og realismen kommer likevel til kort, når verden er så kompleks og uoversiktlig som den er.

Kommunalsjef 5 – Å levere

Kommunalsjef 5 bygger sin kvalitetsforståelse i intervjuet primært på eksterne evalueringer og tester.

Altså jeg er litt opptatt av resultat jeg. For jeg tenker at vi har ikke noe bedre målebeger på hva vi får ut i andre enden. Vi kan jo ikke bare gå rundt og synse. Og så synes jeg òg at det er viktig at vi ser at de har et læringsutbytte. [...] Det ser jeg igjennom eksamensresultater og igjennom nasjonale prøver og kartlegginger og den type ting.

Gjennom intervjuet beskriver hun ingen oversetterfunksjon til lokalnivået, og hun uttaler at hun identifiserer seg fullstendig med nasjonale føringer for skolen. Slik blir rollen til kommunalsjefen preget av arbeid med

implementering, å ordne statistikken og å arbeide for å unngå en rød bunnlinje i sektorens resultater. På denne måten kan hun fremstå som ytrestyrt, og at det blir et en-til-en-forhold mellom kvalitet og resultater. Kommunen fremstår da som en skoleeier som bygger på en forventningsbasert samfunnskontrakt og et smalt mandat for ledelse av skolen.

Kommunalsjef 5 beskriver seg selv som en rollemodell for lederne i oppvekstsektoren som skal bidra til å øke kvalitet og forbedre resultater. Hun er særlig engasjert i skoleutvikling, men uttrykker likevel en instrumentell måte å tenke om lederskap på. Eksterne målbare resultater utenfra blir insentivet til den støtte og bistand som blir gitt videre nedover til de lokale skolene for nettopp å kunne forbedre «leveransen». I tillegg vektlegges økonomi og de økonomiske rammebetingelsene for skolen. Hun er opptatt av at sektoren må få tilstrekkelig med ressurser i de kommunale budsjettene, men har også forståelse for at det må gjøres prioriteringer mellom de ulike sektorene i kommunen. Et uttrykk som brukes, er at hun må «håndtere skolene innenfor de rammene som eksisterer».

Innenfor en deliberativ demokratiforståelse består demokratiske praksiser i å delta i forhandlinger om ulike måter å leve gode liv på. Måtene man gjør dette på kan være mange og ulike, der man må lytte til og ta hensyn til hverandre. For kommunalsjef 5 kan det tolkes som om svarene er gitt. Begrepet demokrati blir ikke nevnt i løpet av intervjuet. Det finnes ingen rom for forhandlinger om hva det gode liv er og kan være, fordi det hele blir overstyrt av ekstern målstyring og eksterne forventninger. Dette er videre definert et helt annet sted, av ansikts- og kontekstløse statistikere og utdanningsbyråkrater (*anywheres*), som ikke trenger å rettferdiggjøre egne valg. Lokaldemokratiet blir derimot dannet av *somewheres*, gjerne med sterk lokal forankring. Dette kommer også til uttrykk gjennom beskrivelser av flere konfliktfylte skolestruktursaker i kommunen.

Demokratiforståelsen brytes og erstattes mer av et infokrati, der det blir informert om hvilke mål og resultater som bør telle. Kommunalsjefen beskriver også en rolle hvor hun må markedsføre de lokale skolene på en så positiv måte som mulig i media. Her som ellers handler det administrative arbeidet om plassering og posering. Mellomrommet blir fylt av drift og ønsket om gode driftsresultater. I dette systemet kan man aldri bli tilfreds med noen ting, fordi man aldri blir god nok. Her er lite forståelse for fellesskap og samhandling. Det som forsvinner ut av bildet da, er både den lokale konteksten og en mer omfattende forståelse av det pedagogiske mandatet og oppdraget. Slik sett går kommunalsjefen rett inn i diskursen til

konkurransesstaten og kunnskapsøkonomien, med utdanning som arbeidslivskvalifisering. Hva som er godt, er gitt av seg selv i de eksterne målingene, og slik forsvinner det demokratiske potensialet. Samfunnsmandatet blir da «å levere».

Kommunalsjef 6 – Frihet og standarder

Kommunalsjef 6 ser tydelig sin rolle «i linje» og peker på nasjonale føringer og nasjonale prøver som viktige i utviklingen av skolen. Hun beskriver sin rolle på følgende måte:

Altså, jeg har jo ansvar for at skolene og barnehagene driver innenfor lovverket for eksempel sant, og så er det sånn nå at jeg får delegert et ansvar fra rådmannen, og rådmannen får det ifra kommunestyret, og jeg delegerer videre til enhetslederne mine. Og så ligger det da i min rolle at jeg skal følge opp det. Jeg skal både kontrollere og støtte, veilede, passe på, alt det der som ligger i en lederrolle for at de skal kunne utøve sin rolle igjen. Vi er jo en statens bedrift, sant, vi skal sikre at barn og unge får utbytte av den undervisningen de får. At de får bli den beste utgaven av seg selv og får utviklet seg. Min rolle blir jo å sette skolene best mulig i stand til det å være en sånn slags tilrettelegger da.

Kommunalsjef 6 er opptatt av lov- og regelverk og snakker om å styre de lokale skolene. Hun viser til at signaler tolkes ulikt på skoler, fordi de tolkes i ulike kulturer, og at det kan være vanskelig å veilede, fordi råd kan oppfattes som noe annet enn det som var intensjonen. Hun understreker at det er viktig at alle skolene går mot samme mål, men gir dem frihet til å gjøre det på måter som passer dem best. Samtidig er det de administrative rutineene og rapporteringene som i hovedsak nevnes.

Kommunalsjef 6 snakker om at de ikke gjør det godt nok på nasjonale prøver, og at flere elever må prestere på høyere nivå. Hun ønsker at rektorene skal gå mer i takt og lære av hverandre, og sier at det ikke er greit å være negativ til nasjonale prøver. Rent overordnet mener hun at det er et problem at ulike skoler gjør den samme tingen ulikt, fordi det kan skape misforståelser. Fra et rettferdighetsperspektiv ønsker hun at alle i kommunen skal få det samme, og ser for seg å styre mer av praksis i skolene ved hjelp av standardiserte skjemaer. Med tanke på å gi rektorene tillit og handlingsrom kan dette tolkes som å gi med ene hånden og ta med den andre.

Kommunalsjef 6 har ikke skolefaglig bakgrunn, noe Utdanningsforbundet hadde motsatt seg ved tilsetting. Hun understreker at hun har mange

gode ledere under seg, men synes det politiske arbeidet er krevende. I kommunen har de fleste politiske partiene i kommunestyret stilt seg bak budsjettet, og det er derfor et kompromissbudsjett hvor mange har ønsket å få inn sine merkesaker. Dette gjør det igjen krevende å manøvrere etter. Hun er også opptatt av å unngå avvik ved tilsyn og på ulike måter forsøke å unngå saker som fører til negativ medieomtale.

Drøfting

Gjennom intervjuene med skole- og oppvekstsjefene gjenfinner vi flere av de spenningene, men også konfliktlinjene, som det teoretiske materialet alt har løftet frem. Det sentrale spørsmålet vi søker å besvare er: Hvordan kan kommunalt skoleeierskap forstås som demokratiske praksiser?

Kommunalsjefene som demokratiske praktikere har en viktig rolle og funksjon på det lokaldemokratiske nivået. De er bundet til stedet og selv en del av samspillet mellom skolen og det politiske, sosiale og kulturelle livet. Eierskapet til skolen skal da forvaltes og utvikles innenfor rammene av ressurser som finnes. Stedets egenart, muligheter og ikke minst begrensinger, vil spille en avgjørende rolle for hvordan skoleeier kan svare for de lovpålagte oppgaver fra nasjonalt hold. Her vil kommunalsjefene lett bli stående i en skvis mellom overordnede regler, krav og forventninger, og det som finnes av menneskelige og økonomiske ressurser på lokalplan. Dermed utfordres deres lojalitet og dømmekraft (Eikeland, 2008), men også deres evne til å håndtere og løse dilemmaer og konflikter mellom nasjonale føringer og de lokale muligheter (Gutmann, 2003).

Kommunalsjefene i materialet oppfatter seg mer som utøvere i en demokratisk flertallsforståelse som representerer et system, enn som deliberative demokratiske praktikere i det samme systemet. Kommunalsjef 1 er den som ligger nærmest en deliberativ forståelse, mens 3, 4 og 6 inntar mellomposisjoner, og 2 og 5 mer tydelig plasserer seg på representasjonssiden i en flertallsforståelse av demokrati. Slik kan de bidra til ulike muligheter for utvikling av skolen i sine kommuner.

Når kommunalsjefene opererer innenfor rene flertallsforståelser, kan det se ut som om demokratiforståelsen svekkes og erstattes mer av et infokrati, der det blir informert om hvilke mål og resultater som bør telle. Kommunalsjefene beskriver også en rolle hvor de må markedsføre de lokale skolene positivt i media, levere godt på nasjonale prøver og unngå avvik ved tilsyn.

Materialet speiler ulike tilnærminger mellom kommunalsjefene, også når det gjelder å legge til rette for en sirkulær styringsstruktur. Kommunalsjef 1 vektlegger overblikk og helhet. Hun er seg bevisst sitt ansvar overfor de nasjonale føringene, men ser samtidig nødvendigheten av å ivareta lokale behov og forventninger. Hun står i et krevende grenseområde der oppmerksomhet må rettes både mot de interne oppgavene i kommunen, og de utfordringene som kommer utenfra. Det krever at hun utvikler et janusblikk, et blikk som på en og samme tid kan se i ulike retninger (Brunstad, 2017). Når dette doble blikket kombineres med en lyttende holdning til politiske signaler fra kommunestyret, samt egne lokale skoleledere, etableres det et omfattende grunnlag for egne beslutninger, oppsummert som å «bufre og fendre».

Kommunalsjef 3 bruker gjerne begrepet «rigge» om sine oppgaver. Hun uttrykker lojalitet til overordnede nasjonale føringer, men åpner også opp for samarbeid med lokale interesser. I tillegg stiller hun høye krav til at skolelederne skal bidra aktivt inn med sine stemmer, uten at hun nødvendigvis uttrykker sterke meninger ut over at hun forventer tydelige bidrag fra dem. Slik sett kan hun beskrives som en fasilitator som vektlegger den deliberative demokratiske dialogen. Hun beskriver også hvordan finansieringssystemet for skolen favoriserer større enheter, noe som gjør at kommunen har stått i flere krevende og betente skolestruktursaker. Her viker hun ikke unna, men flagger heller ikke sterke meninger i noen bestemt retning.

Kommunalsjef 2 og 5 prioriterer i større grad nasjonale politiske føringer og vektlegger skolefaglig ekspertise på en måte som nok underkommuniserer de lokale interessene. Med lang erfaring fra skoleverdenen kan overgangen fra fagperson og skoleleder til skoleeier, fra pedagogisk til politisk leder, være en utfordring. Mens kommunalsjef 2, med sin lange erfaring i skolen og stor faglig bevissthet, ønsker å løfte og utvikle hver enkelt skole i kommunen best mulig, er kommunalsjef 5 mer ytre styrt. Her finner vi vektlegging av eksterne tester og undersøkelser som utgangspunkt for arbeidet med skolene.

En for ensidig skolefaglig interesse kan paradoksalt nok bidra til å løfte skolen ut av den lokale konteksten, og på den måten gjøre det vanskelig å se skolen som en del av et mer omfattende kommunalt samspill. For stor grad av fagfokus kan medføre en silo- eller sektortenkning, der dialogen og samhandling med de andre kommunale sektorene blir skadelidende. På kommunalsjefnivå må den faglige forankringen hele tiden være i et interaktivt samspill med en type politisk helhetstenkning.

Noe av dette problemet spores hos kommunalsjef 4. Hun legger mer vekt på skoleeierrollen som utøvelsen av et faglig håndverk enn et politisk og relasjonelt arbeid i kontinuerlige forhandlinger mellom ulike sektorer på kommunenivå. Hun har en realistisk forståelse av detaljene og faget/avdelingene, men klarer i mindre grad å syntetisere og binde det sammen i et strategisk fagpolitisk arbeid.

At kommunalsjefen er godt faglig forankret er viktig, men i rollen som demokratisk praktiker likevel ikke nok. Skal denne fagligheten påvirke skolens hverdag, må kommunalsjefen se ansvaret for å fylle det avgjørende mellomrommet mellom fag og politikk. Det går ikke noen direkte og uavbrutt linje mellom disse to størrelsene. Utfordringen for kommunalsjefen er derfor å gå inn i dette uavklarte området, som en faglig forankret skjønnsutøver. Demokratisk lederskap handler da om å knytte godt forankret dybdekunnskap sammen med ballasten man har med seg fra det praktiske livet. Kommunalsjefen må både ha et faglig og et politisk blikk på samme tid.

Den franske filosofen Jacques Derrida (1992) fremhever denne utfordringen på en spesiell måte. Det vil alltid være et gap mellom lovverket, med det universelt normative og de juridiske prinsipper, og bruken av dem i de konkrete situasjonene. En juridisk beslutning vil i møte med det konkrete alltid romme en usikkerhet, noe som på forhånd ikke helt kan avklares. Dette synliggjør det dypere moralske ansvaret som ligger på det enkelte mennesket. I vårt prosjekt innebærer dette at det ligger et rom, et frirom, for den enkelte praktiker til selv å ta en selvstendig beslutning ut fra situasjonen som akkurat nå utspiller seg. Heri ligger både et tungt ansvar, men også en stor frihet, til å bruke moralsk skjønn.

Kommunalsjef 6 er den eneste i vårt materiale som ikke selv har skolefaglig bakgrunn, men hun ytrer et stort engasjement for de svakeste elevene. Dette kan forklare hvorfor hun i stor grad peker på eksterne kvalitetsindikatorer som rettesnor for utøvelsen av skoleeierskap. Her nevnes blant annet viktigheten av å skåre godt på nasjonale prøver og å unngå avvik ved tilsyn og negativ medieomtale. Rektorenes faglige autonomi fremheves, samtidig som det ytres ønsker om mer administrativ styring av de lokale skolene gjennom standardiserte skjemaer. Det lokalpolitiske nivået sier hun at blir vanskelig å forholde seg til, fordi lokalpolitikerne i fravær av en omforent lokal visjon bruker skolen for å fremme egne merkesaker.

I en deliberativ forståelse av demokratiske prosesser er mellomrommet, eller det offentlige møterommet mellom partene, særdeles viktig (Arendt,

1998, s. 49). I dette rommet, der ting naturlig nok tar sin tid, vil argumenter fra alle sider ha muligheten til å bli hørt. Dette vil da også forsterke beslutningsgrunnlaget for de vedtak som blir gjort. At lokale stemmer blir lyttet til, har i neste omgang betydning for at lokale stemmer kan ha muligheter til å bli hørt lenger oppe i systemet. Det vil også ha betydning for hvordan nasjonale føringer bli forstått og gjennomført i den samme lokale settingen. Her kreves det en dobbel lojalitet. Like viktig som å forvalte nasjonale føringer er det at kommunalsjefen også kan fremme lokale behov og interesser.

Vi ser også at det ligger en styrke i å møte andre relevante praktikere, både på formelle og uformelle arenaer. Dersom man utelukkende tenker formelt på disse møtene, og ikke med utgangspunkt i alt det som skjer «imellom» når mennesker møtes, kan den demokratiske praksisen glippe (Stivers, 2008, s. 99). Mennesker kommer sammen i «public spaces» for å utveksle meninger og utvikle felles forståelser om hvordan verden ser ut. Strukturer kan fort dannes til en ansiktsløs sone som bidrar til å strippe organisasjoner for all menneskelighet. Derfor er det viktig å ta vare på og dyrke relasjoner og uformelle koblinger, for å få ting til å skje. Det uformelle blir en katalysator. Det er i mellomrommene ting kan skje, det er der mulighetene ligger. Dersom trangen til å styre gjennom formelle strukturer blir for stor, kan det skapes en illusjon om kontroll ved å fastholde det byråkratiske grepet.

I vårt materiale finner vi få spor som tilsier at det lokalpolitiske nivået vil noe med skolens innhold. Det vi finner i materialet, er i hovedsak den kvalitetsforståelsen som ligger i opplæringsloven med vekt på nasjonale prøver. I tillegg preges særlig de minste kommunene av opprivende skolestruktursaker. Her ser vi en spenning mellom de nasjonale kravene til læringsutbytte, og de lokale interessene knyttet til identitet og samhörighet i en skolekrets. Disse spenningene kan bidra til at det blir lite attraktivt for lokalpolitikere å engasjere seg i oppvekstsektoren, da dette ofte blir rene tapssaker politisk sett. Slik får vi også på lokalnivå en skolepolitikk tilpasset *anywheres*, mer enn *somewheres*, selv om potensialet for å skape en skole for alle, også på lokalnivå, ligger der.

Avslutning

I vår studie har vi satt søkelyset på hvordan kommunalt skoleeierskap forstås som demokratiske praksiser. Siden rollen som kommunalsjef

innebærer å håndtere både faglige og politiske spenninger, finner vi fire kvaliteter i deres arbeid som kan bidra til å fremme demokratiske praksiser i lokalt arbeid med skolen:

1. Vektlegging av en deliberativ demokratiforståelse bidrar til en levende meningsutveksling.
2. Respekt for ulike typer skolefaglig erfaring og kunnskap bidrar til viktig innsikt i en sirkulær styringsstruktur.
3. Ved å fremme interesse til både *somewheres* og *anywheres*, bidrar man til bedre forståelse for hvordan den lokale skolen kan utvikles best mulig i lys av nasjonale føringer.
4. For å gjøre skolen relevant i lokalmiljøet, vil evne til å manøvrere og forhandle på vegne av egen etat i lokaladministrasjonen og lokalpolitikken være avgjørende.

Dette arbeidet er komplekst og mangesidig, og det er vanskelig å foreskrive enkle løsninger. Rollen som kommunalsjef er en krevende rolle fordi både fag, politikk og forståelse for lokale forhold er viktig. Lytting, tid og åpenhet for andre perspektiver og personer er sentralt, like mye som å kunne se verdien av både formelle og uformelle strukturer og arenaer. Slik vil også dristighet være en vesentlig faktor for å kunne gå inn i forhandlinger med engasjement for sektoren, for kommende generasjoner og for lokalmiljøets overlevelse og vekst. Dette perspektivet er treffende formulert i de poetiske verselinjene av Ola Bremnes som vi innledet med. Her beskriver han hvordan fyret kan hjelpe oss til å navigere i urolig farvann. På lignende måte er utfordringen for kommunalsjefer som demokratiske praktikere å «lose dæ ut og frem» i den store verden, men samtidig, og vel så viktig, «også tar dæ hjem».

Forfatteromtaler

Gunn Vedøy er professor ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag ved Høgskulen på Vestlandet. Vedøy er utdannet lærer og har doktorgrad i utdanningsledelse. Hun har publisert bredt på temaer som involverer styring og ledelse av mangfold i utdanning.

Paul Otto Brunstad er professor ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag ved Høgskulen på Vestlandet. Han har blant annet gitt ut bøkene *Klokt lederskap mellom dyder og dødssynder* (2009) og *Beslutningsvegring – et ledelsesproblem* (2017).

Referanser

- Alvesson, M. & Skjoldberg, K. (2018). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. Sage.
- Arendt, H. (1998). *The human condition*. The University of Chicago Press.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: Towards a theory of social transmission: Volume III*. Routledge.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap mellom dyder og dødssynder*. Gyldendal.
- Brunstad, P. O. (2017). *Beslutningsvegring – et ledelsesproblem*. Gyldendal.
- Carnevale, D. & Stivers, C. (2020). *Knowledge and power in public bureaucracies. From Pyramid to circle*. Routledge.
- Derrida, J. (1992). Force of law: The metaphysical foundation of authority. I D. Cornell, M. Rosenfeld, & D. G. Carlson (Red.), *Deconstruction and the possibility of justice* (s. 3–67). Routledge.
- Eikeland, O. (2008). *The ways of Aristotle. Aristotelian phrónesis, Aristotelian philosophy of dialogue, and action research*. Peter Lang.
- Goodhart, D. (2017). *The road to somewhere. The populist revolt and the future of politics*. Hurst & Company.
- Gutmann, A. (2003). *Identity in democracy*. Princeton University Press.
- Han, B.-C. (2022). *Infocracy: Digitization and the crisis of democracy*. Polity Press.
- Midtsundstad, J. H. & Langfeldt, G. (2020). The school programme: A key link between contextual influence and school development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 87–97. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1495261>
- Moos, L., Nihlfors, E. & Paulsen, J. M. (Red.). (2017). *Nordiske skolesjefer. Aktører i en brutt kjede*. Fagbokforlaget.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget.
- Stivers, C. (2008). *Governance in dark times: Practical philosophy for public service*. Georgetown University Press.
- Svedberg, L. (Red.). (2019). *Rektorn, skolchefen och resultat. Mellan profession och politik*. Gleerups.
- Uljens, M., Møller, J., Ärlestig, H. & Frederiksen, L. F. (2013). The professionalisation of Nordic school leadership. I L. Moos (Red.), *Transnational influences on values and practices in Nordic educational leadership. Is there a Nordic model?* (s. 133–157). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6226-8_9
- Vedøy, G. (2008). “En elev er en elev”, “barn er barn” og “folk er folk”. *Ledelse i flerkulturelle skoler* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Vedøy, G. (2017). *Ledelse i og av flerkulturelle skoler*. Fagbokforlaget.
- Woods, P. (2005). *Democratic leadership in education*. Paul Chapman Publishing.

Samhandling mellom politiske intensjoner om kompetansebygging og praksisfeltet

KAPITTEL 5

Skolebasert kompetanseutvikling – mulighet til individuell og kollektiv utvikling i en lærende organisasjon?

Kristin Belt Skutlaberg NLA Høgskolen

Abstract: This article is about leadership of school-based competence development, a political instrument for decentralized continuing education of teachers in secondary schools. Three schools' work with such competence development is analysed based on theory of learning organizations and theory of leadership of professional learning communities. The focus is on how principals facilitate structure and build a culture for both individual and collective learning in leading school-based competence development. The empirical evidence consists of teachers' reflection notes and interviews with the administrative groups at the relevant schools. Findings show that most teachers in the three schools believe their individual competences have evolved. They are more uncertain about the collective development at the schools. The latter seems to depend to a greater extent on leadership that facilitates systematic work with binding-testing, team-time with exploratory reflection, as well as joint focus on the same theme over time, rather than individually chosen focus areas. Structural changes at system level that facilitate collective learning processes have been carried out at all three schools. If this is combined with common mental models around content and norms for interaction, and the creation of a culture for sharing practical experiences, collective learning is strengthened. Both structure and culture are therefore central components for team learning and collective development.

Keywords: school leadership, school-based competence development, individual and collective learning

Introduksjon, bakgrunn og kontekst

Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK-06) påpeker at skolen skal være en lærende organisasjon og at den skal «legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 34). Ny overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) har tatt i bruk begrepet «profesjonsfelleskap» og vektlegger at skolen skal være et «profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis». Det foreligger også flere nasjonale føringer for å utvikle et kollektivt lagarbeid i skolen som skal bidra til fellesskap og samarbeid omkring økt læring for elevene.¹ Den politiske intensjonen bak disse føringene har vært at lærerteam skal fungere som arenaer for kollegabasert kompetanseutvikling.

Fra tidligere fokus på sentralisert styring av utviklingsarbeid har pendelen skiftet til desentralisert kompetanseutvikling, hvor det er de lokale behovene for utvikling som skal gi retning for utviklingsarbeidet. Det kollektive læringsfokus er også noe annet enn tidligere tradisjonelle etterutdanningsmodeller, der lærere får tilbud om individuelle kurs. I nyere statlige initierte satsinger brukes derfor benevnelsen *skolebasert* eller *desentralisert* kompetanseutvikling, hvor hensikten er å «... utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 35).

De tre skolene som deltok i denne studien, hadde alle valgt klasseledelse som sitt satsingsområde. Klasseledelse har tradisjonelt vært knyttet til lærerens individuelle kompetanse i å lede en klasse. Når kompetanseutviklingen er skolebasert, skal den rettes mot alle ansatte og skal utvikles innenfor skolen som en lærende organisasjon. Hensikten er god praksisendring og å videreutvikle skolen slik at alle, både ledere og ansatte, kan samarbeide om å forbedre elevenes læring. Dette forutsetter en systematisk utvikling både på organisasjons- og individnivå, noe som også var et av prinsippene i Ungdomstrinnsatsingen (UiU) (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5), som var forløperen for desentraliserte ordninger for kompetanseutvikling i alle kommuner (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 86).

Det teoretiske rammeverket for dette kapitlet er knyttet til Senges (2006) fem disipliner og hans definisjon av en lærende organisasjon,

1 Blant annet i St.meld. nr. 28 (1998–1999); St.meld. nr. 42 (1997–1998); St.meld. nr. 30 (2003–2004); Meld. St. 22 (2010–2011); NOU 2012: 1.

da denne teorien omhandler både individuell og kollektiv læring. Ledelsens rolle i det å lede lærende profesjonsfelleskap (Aas & Vennebo, 2021) inngår også her.

Hensikten med kapittelet er å peke på muligheter for individuell og kollektiv utvikling i klasseledelse gjennom desentralisert ordning for kompetanseutvikling, men også å konkretisere mulige hindringer for slike utviklingsprosesser. Ut fra denne hensikt er følgende problemstilling formulert: *Hvordan kan arbeid med skolebasert kompetanseutvikling føre til individuell og kollektiv utvikling i klasseledelse, og hva synes å være hindringer for slik utvikling?* Hovedfokuset i kapittelet vil være kompetanseutvikling på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå, og ikke på klasseledelse, selv om dette er satsingsområdet til alle tre skolene.

Først vil Senges (2006) teori om lærende organisasjoner bli gjennomgått. Denne vil så bli knyttet opp til annen teori om organisasjonslæring og til ledelse av lærende profesjonsfelleskap, før jeg redegjør for metoden i studien. Deretter vil de tre skolene bli presentert, og hvilke utviklings tiltak de valgte å iverksette. Så vil sentrale funn fra refleksjonsnotatene og intervjuene bli beskrevet, før disse blir drøftet ut fra relevant teori. Avslutningsvis vil jeg svare på problemstillingen ved å peke på de sentrale funnene i studien og antyde hvilken relevans disse har for praksisfeltet.

Tidligere forskning

Et gjennomgående trekk i nasjonal og internasjonal forskning er at lærere opplever at egen læring i skolen har størst betydning for deres egen utvikling og for elevenes utbytte av undervisningen (Baumfield et al., 2009; Postholm, 2010; Timperley et al., 2007; Wall et al., 2009). Forskingen tyder også på at refleksjon basert på konkret observasjon er det beste utgangspunktet for å videreutvikle praksis (Clausen et al., 2009; Postholm, 2008; Timperley et al., 2007). Denne refleksjonen bør være kunnskapsbasert og bygge på praktiske erfaringer og forskningsbasert teori (Dale, 2001; Eraut, 1994; Ertsås & Irgens, 2012). Dette skjer best gjennom læring i en sosial kontekst. En kollektiv orientert skole gir ifølge Dahl et al. (2003) mer inspirasjon for den enkelte lærer til å endre sin praksis.

Det er skolelederens oppgave å legge forholdene til rette for læring i et kollegium, og å sørge for at kunnskapen blir en del av organisasjonen. Flere studier peker på at profesjonelle læringsfelleskap nettopp utvikles med aktiv støtte fra ledere på alle nivåer. Rektors innsats og delt lederskap

er viktige ressurser her (Mulford & Silins, 2003). Studier viser at det er sammenheng mellom rammebetingelsene ledere setter og lærerfellesskapet (McLaughlin & Talbert, 2001). Samtidig peker studier på at skolens kultur spiller inn (Berg, 1999; Sarason, 1996), og at skoleledelsens posisjon har innflytelse på skolens kultur, og kan bidra til å utvikle denne ved å fokusere på menneskene, heller enn på systemene (DuFour & Marzano, 2011). Det er gjennom sine handlinger skoleledere viser hva de mener er viktig. Ved å gi lærerne gode betingelser for å øke deres profesjonelle kunnskap, gjerne knyttet til praktiske aktiviteter, signaliserer de at dette er viktig (Aas, 2011). Forskere peker på at å avsette tid til jevnlig møter, er en kritisk faktor (Stoll et al., 2003). Hvordan en skal lede profesjonelle gruppediskusjoner er i tillegg viktig. Forskere peker her på sentrale faktorer, som det å klargjøre temaet for diskusjonen, sikre at ansatte holder seg til saken, følge opp bidrag på en verdsettende måte og drive frem en prosess hvor de enkelte synspunktene kan vokse frem til gruppens felles synspunkt for handling (Vennebo & Aas, 2019).

Ut fra tidligere forskning vet vi nå en del om hva som skal til for å bidra til individuell og kollektiv kompetanseutvikling, men vi vet mindre om hvordan lærere og skoleledere erfarer slike utviklingsprosesser i praksis, og hvilke eventuelle hindringer som oppstår i det konkrete arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling. Det er slik kunnskap dette kapittelet vil bidra med.

Teoretisk rammeverk

Organisasjonslæring er et sentralt tema i skoleutvikling. En teoretiker som ser betydningen av både individuelle og kollektive læringsprosesser, og som dermed passer til dette kapittelets fokus, er Senge (1999), som i boken *The Fifth Discipline* presenterte teorien om lærende organisasjoner. Han definerer dette som:

... organisasjoner hvor personer kontinuerlig utvikler kapasiteten de har for å skape det resultatet de ønsker, hvor nye og ekspansive tankemønstre blir fostret, hvor kollektive aspirasjoner blir satt fri, og der personer kontinuerlig lærer å lære sammen (Senge 2006, s. 3, min oversettelse).

Senge angir fem disipliner for å utvikle en lærende organisasjon. Med disiplin menes et sett av teorier og teknikker som utvikles, og hvor man tilegner

seg visse ferdigheter. Alle kan utvikle ferdighetene gjennom praksis, og disiplinene bør utvikles parallelt (Senge, 1999, s. 16).

De fem disiplinene er:

- 1) **Personlig mestring** – som handler om den enkeltes evne til å være både visjonær og realistisk, i denne sammenheng som klasseleder. Dagens tilstand er utgangspunktet, samtidig som en vurderer hva en ønsker å videreutvikle i fremtiden, en læringsprosess som drives av spenningsforholdet mellom visjoner for fremtiden og situasjonen her og nå (Senge, 1999, s. 146).
- 2) **Mentale modeller** – er de grunnleggende, men ofte lite uttrykte forestillingene hos den enkelte i en organisasjon. Gjennom en felles drøfting av eksisterende etablerte modeller og forestillinger, kan man så forsøke å bygge nye modeller (Senge, 1999, s. 179).
- 3) **Felles visjon** – handler om å danne et felles bilde av organisasjonens fremtidige profil og mål, med nær tilknytning til de personlige visjonene hos den enkelte i organisasjonen. Bærekraftige visjoner blir skapt gjennom prosesser der alle gjør sine personlige verdsett synlige for hverandre (Senge, 1999, s. 212). Dette forutsetter at hele personalet deltar i kollektive refleksjoner knyttet til skolens verdigrunnlag.
- 4) **Teamlæring** – betyr her at flere kollegaer arbeider sammen og gjør hverandre gode gjennom å oppnå kunnskap som overstiger summen av kunnskapen til teamets enkeltmedlemmer. Det er essensielt å mestre både god dialog og diskusjon, og ha evnen til å bevege seg bevisst mellom dem. Selv om dette er en kollektiv disiplin, forutsetter den individuell dyktighet og forståelse for samspillprosesser (Senge, 1999, s. 238).
- 5) **Systemisk tenkning** – er den siste disiplinen, og skal innlemme de fire andre disiplinene. Den handler om å legge til rette for effektive løsninger og organisasjonsmodeller. Virkeligheten er satt sammen av sammenhengende funksjoner, mens vi ofte tenker for avgrenset ut fra en forståelsesramme av årsak-virkning. Målet med systemisk tenkning er å trene organisasjonsmedlemmer til å identifisere underliggende strukturer fremfor å henge seg opp i enkelthendelser, og se hendelser som prosesser fremfor øyeblikksbilder. Innsikt i helheten og deler på en og samme tid er et mål (Senge, 1999, s. 346).

En *lærende organisasjon* er av enkelte forstått som en idealtilstand som organisasjoner må strebe etter om de skal bli i stand til å respondere på det

presset de blir stilt overfor (Finger & Brand, 1999, s. 136), mens *organisasjonslæring* blir brukt om de arbeidsformene som benyttes for å arbeide mot denne idealtilstanden (Irgens, 2014, s. 6). Skoler som ønsker å være lærende skoler, vil i det konkrete arbeidet da prøve å utvikle strategier og strukturer som kan styrke skolens kapasitet for både individuell og kollektiv læring.

For å få til organisasjonslæring må imidlertid bruken av læringen gjøres uavhengig av enkeltpersoner. Læringen er først blitt organisatorisk når organisasjonen endrer sine handlingsteorier, og blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og håndtere utfordringer på en ny og bedre måte uten at den er avhengig av enkeltindivider i organisasjonen (Irgens, 2021, s. 209). Handlingsteoriene kan være (1) de uttalte teoriene, som gir uttrykk for intensjonene skolen har, og som gjerne er nedfelt i handlingsplaner, årshjul, ordensregler og rutiner, og (2) de anvendte teoriene, som gjenspeiler seg i måter det konkret jobbes på (Argyris & Schön, 1978). Å forbedre praksis handler om å endre bruksteoriene. Det opereres gjerne med fire nivåer for organisatorisk læring. Dette er (1) nulllæring, der vi fortsetter som før på tross av manglende resultater, (2) enkeltkretslæring, der vi justerer handlingene, (3) dobbeltkretslæring, hvor vi undersøker og forandrer forutsetningene for handlingene, og (4) metalæring, hvor vi lærer om hvordan vi lærer (Irgens, 2014, s. 8).

En aktiv og støttende ledelse er, som tidligere påpekt, viktig for å legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap (Bolam, 2008; Robinson, 2014), og rektor blir sett på som sentral for å skape en læringskultur i skolen (Hargreaves & Fullan, 2014). Senge (2006) kaller lederen for konstruktør (s. 326), forvalter (s. 333) og lærer (s. 329), og peker nettopp på lederens rolle for utvikling av læring. Et profesjonelt læringsfellesskap forstås her ut fra nøkkelkomponenter som refleksive dialoger, deprivatisering av praksis, kollektivt fokus på elevers læring, forpliktende samarbeid og delte normer og verdier (Kruse et al., 1994).

Metode

Denne studien har en kvalitativ tilnærming og ligger nær opptil en fenomenologisk studie, der hensikten er å få innblikk i andres opplevelser og forståelse (Dalen, 2004, s. 15). Metode for datainnsamling er refleksjonstekster (for lærerne) og fokusgruppeintervju (for ledergruppene). Refleksjonstekst egner seg til en større gruppe informanter (Sträng, 2011) og ble skrevet av lærerne ved de tre skolene på to ulike tidspunkt: ved

oppstart av utviklingsarbeidet i 2017 samt ett år etter at NLA Høgskolen hadde avsluttet sitt samarbeid med skolen i 2019. Refleksjonsoppgaven inneholdt en modell for skolebasert kompetanseutvikling i klasseledelse med utgangspunkt i Senges fem disipliner, med flere spørsmål til hver av disiplinene. I tillegg ble det foretatt fokusgruppeintervju med de tre ledergruppene på de ulike skolene både ved oppstart av utviklingsprosjektet, ved avslutning i 2018 og ett år etterpå. Fokusgruppeintervju var hensiktsmessig for å få frem ulike refleksjoner (Jacobsen, 2015, s. 160) i de ulike ledergruppene knyttet til deres planlegging og vurdering av utviklingsarbeidet

Kriterier for utvelgelse av skolene var at de skulle ha samme skoleeier, delta i samme pulje av SKU og ha samme fokusområde, samt ha én ansatt i UH-sektoren som kontaktperson. Av til sammen 70 lærere ved de tre skolene leverte 50 inn refleksjonstekst etter endt refleksjonsøkt i starten, og ett år etter prosjektslutt, noe som utgjør en svarprosent på henholdsvis 71,5 % og 78 %. Alle svarene utgjør utvalget i denne studien. Refleksjonstekstene ble levert inn anonymt i en konvolutt merket «Refleksjonsnotat».

Prosjektet er NSD-godkjent, og datamaterialet har blitt analysert gjennom systematisk tekstkondensering, en analysemetode egnet for tverrgående analyser på jakt etter fellestrekk. Metoden gjennomføres i 4 trinn: (1) helhetsinntrykk, (2) identifisering av meningsbærende enheter, (3) abstrahering, og (4) sammenfatning (Malterud, 2017, s. 97–111).

Kvaliteten på studien er forsøkt ivaretatt ved at teorimodellen og refleksjonsoppgaven ble gjennomgått, med anledning til oppklarende spørsmål, før lærerne gikk hver til sitt for å skrive refleksjonsteksten, for slik å sikre begrepsvaliditet. Å ha et såpass stort utvalg tekster fra ansatte på samme skole gir grunnlag for å kunne anta at det er en sannsynlig beskrivelse av de faktiske forhold ved skolen, da «informasjon fra flere uavhengige kilder gir en gyldig beskrivelse av fenomenet» (Jacobsen, 2015, s. 231). Variasjon i svarene tilsier at både de som var positive, de «lunkne» og de som var negativt innstilt til satsingen, har svart. Det kan være et tegn på gyldighet at det er ulike beskrivelser, da det er summen av informasjon fra ulike respondenter som er den riktige beskrivelsen av skolene, også når den går mot uenighet (Jacobsen, 2015, s. 231). Min oppsummering av refleksjonsoppgavene ble lagt frem for og drøftet med ledergruppene på de tre skolene, og presentert for lærerne med tilhørende gruppearbeid, for slik å sikre respondentvalidering (Jacobsen, 2015, s. 233). Studien er også validert ved å sammenligne mine funn med tidligere studier (se drøftingsdelen). Det er grunn til å tro

at resultatene av studien vil kunne ha ekstern gyldighet også for andre skoler, da ulike fenomen vil være gjenkjennbare og ha overføringsverdi til andre skoler gjennom analytisk generalisering, som ikke må forveksles med statistisk generalisering (Kleven, 2008, s. 229).

Pålitelighet er forsøkt ivaretatt ved å la informantenes stemmer komme frem i form av sitater, og ved å skille mellom presentasjon av data og min tolkning av disse dataene. Jeg har også gått fra del til helhet og til del igjen for å sikre at det er sammenheng mellom rådata, analyse, kategorisering og tolkning. Det kan ha oppstått en viss undersøkelseeffekt (Jacobsen 2015, s. 242) ved siste refleksjonsnotat, da lærerne på dette tidspunktet på forhånd var informert om hensikten med notatene: å sammenligne med første notat. Gjennomgående er notatene fra 2019 kortere enn de var i 2017, noe som kan ha sammenheng med at motivasjonen for arbeidet var mindre i 2019 enn i oppstarten i 2017, hvor de da gjennom sine beskrivelser hadde mer direkte påvirkning på utviklingsarbeidets innhold.

Informantene har gitt informert samtykke til å delta i studien. Prinsippet om anonymisering er et etisk prinsipp (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2021). Fiktive navn på personer og skoler er derfor benyttet.

Presentasjon av skolene og utviklingsarbeidet

Skolene i denne studien deltok i UiU i pulje 4 (2017–2018) og hadde alle valgt klasseledelse som satsingsområde. **Nordbygda skole** er en 1–10-skole med 140 elever og 24 lærere. Lederteamet består her av rektor og inspektør samt tre teamledere. Ny rektor og to nye teamledere ble ansatt høsten 2018. **Vestbygda skole** er en ren ungdomsskole med 300 elever og 26 lærere. Lederteamet består av rektor, tre avdelingsledere med personalansvar og en rådgiver. Denne skolen fikk ny rektor høsten 2018 og har hatt utskiftninger av to avdelingsledere etter dette. **Austbygda skole** er en 1–10-skole med 200 elever og 19 lærere. Lederteamet består av rektor og to avdelingsledere, én på barnetrinnet og én på ungdomstrinnet. To nye avdelingsledere ble ansatt høsten 2018.

Det ble planlagt en oppstartssamling på den enkelte skole én planleggingsdag i starten av skoleåret med tittelen *En lærende organisasjon i arbeid med klasseledelse*, hvor refleksjonsoppgaven var en del av programmet. Ved å gi de ansatte anledning til å beskrive, analysere og foreslå tiltak ut

fra fokus på seg selv som klasseleder (styrker og utviklingsbehov), egne mentale modeller, skolens visjon, teamlæring og skolen som system, kunne satsingen forankres og gi retning for videre arbeid (jf. Ertesvåg, 2012, s. 23). Refleksjonsnotatene ble sammenfattet av meg, og en oppsummering av dem ble presentert på den enkelte skole. Lærerne fikk deretter mulighet til å drøfte og prioritere ulike tiltak som kunne iverksettes på skolen som følge av funn fra notatene. Ut fra lærernes prioriteringer laget ledergruppen på den enkelte skole en fremdriftsplan for videre utviklingsarbeid.

Alle tre skolene valgte å implementere kollegaveiledning som metode (Lauvås et al., 2016), med før- og etterveiledning samt observasjon i løpet av utviklingsperioden. Møtetid og struktur ble drøftet og i ulik grad endret for å gi tid og rom til mer erfaringsutveksling, etter ønske fra lærerne. Det ble laget årshjul for innhold på både team- og fellesmøter. Lærende møter (Roald, 2012, s. 223 ff.) skulle innføres som mal for utviklingsmøtene, og det ble anbefalt å skille tydeligere mellom utviklings- og informasjonsmøter, da alle tre skolene hadde kultur for informasjonsmøter. Både Nordbygda og Vestbygda skole valgte å veksle mellom fag- og trinnsteam for å sikre erfaringsutveksling på tvers av etablerte team, mens Austbygda beholdt sine storsteam, med ett team på barnetrinnet og ett på ungdomstrinnet. Ledergruppene på Nordbygda og Vestbygda skole valgte hovedsakelig å satse på egne lærerkrefter til gjennomgang og modellering av hvordan en konkret kan jobbe som klasseleder innenfor fire temaområder og bruke tilgjengelig materiale fra Utdanningsdirektoratet sine nettsider til faglig påfyll i fellestiden. Austbygda valgte derimot å bruke fagfolk fra NLA Høgskolen til faglig påfyll. Alle skolene skulle utforme mål for satsingen og utvikle kjennetegn på god klasseledelse, forankret i prosesser på den enkelte skole, som skulle være forpliktende for alle lærerne. Dette ble gjennomført i varierende grad.

I januar 2018 ble satsingen evaluert. Ved hjelp av ståstedsundersøkelsen, elevundersøkelsen og egne SWOT²-analyser fremkom det områder skolen hadde behov for å jobbe videre med. Ny utviklingsplan ble da utarbeidet med konkrete mål for elevene, lærerne og ledelsen på den enkelte skole for det videre arbeidet på Nordbygda og Vestbygda skole, men ikke på Austbygda skole. Både Vestbygda og Austbygda valgte høsten 2019 å starte opp med nytt tema: Vurdering for læring, mens Nordbygda valgte å fortsette med klasseledelse.

2 Hvor S står for styrker, W for svakhet, O for muligheter, T for trusler jf. www.snl.no/SWOT-analyse

Presentasjon av funn

Ut fra analyser av datamaterialet fra de tre skolene trekkes det her frem sentrale funn strukturert opp mot Senges fem disipliner.

Angående personlig mestring viser et stort flertall av lærerne seg å være mer bevisste på hva de mestrer godt som klasseleder i sine beskrivelser fra 2019 sammenlignet med beskrivelsene fra 2017. De er mer spesifikke i språkbruken og bruker flere faguttrykk på hva de mestrer i 2019. Det er særlig endringer på hva og hvordan de ønsker å videreutvikle seg som klasseledere fra 2017 til 2019. Flere kobler videreutvikling til bevisstgjøring gjennom teori, felles refleksjon, deling av praksiserfaring og observasjon, noe følgende utsagn kan illustrere:

Jeg vet mer hva som er viktig og hvordan jobbe for å bli enda bedre. (Signe, Austbygda skole, 2019)

Jeg tenker mer igjennom hva jeg gjør og hvorfor, og hva som kan bli bedre. (Agnes, Vestbygda skole, 2019)

Jeg er nå mer kritisk til egen klasseledelse og er klar over situasjoner jeg burde ha håndtert på en annen måte. (Grete, Nordbygda skole, 2019)

Mange påpeker at deres mentale modeller har blitt både utfordret og utvidet, inspirert og påvirket av at kollegaer har delt sine modeller i utviklingsperioden. Et fåtall lærere mener derimot at deres mentale modeller ikke har blitt endret, og hevder at de heller ikke har endret seg som klasseledere. De har likevel fått kjennskap til flere metoder de *kan* bruke i undervisningen, om de vil. Disse har selv ikke delt sine mentale modeller med andre i løpet av perioden fra 2017–2019.

Når det gjelder felles visjon har både Nordbygda og Vestbygda skole laget kjennetegn på god klasseledelse og har utviklet mål for utviklingsarbeidet etter grundige prosesser i personalet. De synes å ha fått en felles retning å styre arbeidet mot. Ingen av skolene har jobbet med felles visjon for klasseledelse, men flere lærere uttrykker at det ville være nyttig med basis i allerede utarbeidede mål og kjennetegn for god klasseledelse. De samme to skolene synes å ha fått økt bevissthet om verdiene som ligger til grunn for deres syn på klasseledelse.

Det er positive endringer når det gjelder opplevelsen av teamlæring. Utgangspunktet for alle tre skolene var i 2017 et ønske om å gå

fra «jeg»-skole til «vi»-skole. I 2019 fungerer både fag- og trinnteam som lærende møter med erfaringsutveksling av ideer og metoder på både Vestbygda og Nordbygda skole. Lærerne på Austbygda skole er mer frustrerte over teamarbeidet. Her melder lærerne om samarbeidsproblem, slik følgende sitat illustrerer:

Rammene må være trygge slik at alle kan komme med sine ytringer. (Kari, Austbygda skole, 2019)

Vi må ikke ha kommentarer hvor vi får høre at elevene er ikke slik i hans eller hennes timer. Det skaper utrygghet i personalet og hindrer oss i å utvikle oss videre. (Ingrid, Austbygda skole, 2019)

Frustrasjonen går her også på måten ledelsen har organisert teamene på, med storsteam for 1.–7. trinn og for 8.–10. trinn. Lærerne finner ikke dette hensiktsmessig på grunn av antall lærere i storsteamene. Både samarbeidsproblem og frustrasjon over teamorganiseringen er kjent for ledelsen. Samarbeidsproblemen mener ledergruppen har bedret seg frem mot 2019 da flere av de «vanskelige» lærerne har sluttet. Teamorganiseringen skal bli vurdert.

Mye har endret seg med tanke på systemtenkningen ved skolene. Særlig på Nordbygda skole er det store endringer, da denne skolen syntes å ha utfordringer på dette området i 2017. Lærerne beskrev da manglende helhetstenkning, uklar møtестruktur og tilfeldig innhold på møtene, mangel på langsiktig planlegging, manglende felles fokus og bevissthet på elevenes læring, samt behov for grenseopp ganger i samarbeidet skole–hjem. Det var i tillegg uklare rolleforståelser og rolleavklaringer. Lærerne etterlyste også en mer tydelig ledelse, noe følgende sitat illustrerer:

Jeg opplever ikke at skolekulturen støtter opp om effektivitet og utvikling i stor grad. I fellestid glir samtalen ofte ut i andre tema enn det som er satt opp. Kollegiet koser seg ofte sammen, og det håper jeg vi kan fortsette med. Samtidig ønsker jeg et tydeligere fokus på at vi kan utvikle skolen sammen og gjøre et stykke arbeid i fellestiden, fordele oppgaver, at alle tar ansvar for å gjøre sin del, at ledelsen setter frister vi må holde. Vi trenger også at de som har ansvar minner oss om frister og oppgaver vi skal gjøre. Jeg har ofte opplevd at vi har fått en frist for å levere noe, men så er det ingen som etterspør det idet fristen har gått ut. Det fører for min del til at jeg blir sløv. Jeg tar meg selv i å tenke at det trenger jeg ikke å prioritere, for ingen etterspør det likevel. (Anne, lærer ved Nordbygda, 2017)

I 2019 vurderer lærerne forholdene annerledes, noe følgende sitat fra tre lærere kan illustrere:

Vi har fått en god delingskultur som gjør at vi alle er blitt styrket i rollen som klasseleder (Knut, lærer ved Nordbygda). På felles lærermøter og teammøter, som er lærende møter, har vi oppe temaet klasseledelse. Dette har gjort både meg og oss som skole mer fokusert og bevisst på hva vi gjør og på hvordan vi enkeltvis er som klasseledere. På disse møtene veileder vi hverandre og deler erfaringer og praksis (Kari, lærer ved Nordbygda). Ledelsen på skolen er veldig bevisst på dette [systemtenkningen] og minner oss om å se de ulike delene i sammenheng og opp mot helheten. (Liv, lærer ved Nordbygda)

Ledergruppen ved Vestbygda skole har også gjort flere strukturelle endringer og har i tillegg til endringer i møtestruktur og innhold i 2017–2018 omstrukturert skolen med rene trinnteam høsten 2018. Lærerne jobber nå tettere sammen og lager i fellesskap seksukersplaner til elevene. Teamene med sine avdelingsledere har overtatt ansvaret for timeplanlegging. Lærerne i samme team sitter også samlet i kontorlandskap på et felles område. Før var de spredt på ulike kontor. Etter en evaluering av omveltningene januar 2019 ønsker ingen seg tilbake til det gamle systemet. En lærer uttrykker det slik: «Det skjer ting, og det er spennende å være ansatt på denne skolen nå» (Anne, lærer Vestbygda skole, 2019).

Flere av lærerne på både Austbygda og Nordbygda skole etterlyser felles fokus på et gitt tema innenfor klasseledelse som det skal jobbes med på hele trinnet. Til nå har hver lærer valgt sitt fokusområde innenfor de fire presenterte hovedområdene i klasseledelse. Da blir det lite å snakke sammen om på teammøtene. De etterlyser også oppfølging fra ledelsen med tanke på utprøving av mellomarbeid og mener det blir for mye opp til hver enkelt lærer om man vil prøve ut nye tips og metoder, eller ikke. Særlig lærerne fra Austbygda er frustrerte over mangel på oppfølging overfor de lærere som ikke aktivt deltar i UiU.

Lærerne på Nordbygda og Vestbygda skole mener de i 2019 er flinkere til å tenke helhetlig innenfor et klassetrinn, men mener de trenger å se skolen i et helhetsperspektiv. Ledelsen på de to skolene får skryt for å synliggjøre hvordan delene henger sammen, og for en tydeligere pedagogisk retning. Lærerne etterlyser imidlertid ytterligere fokus på systemtenkningen og mener de ikke reflekterer over denne sammen med ledelsen.

Ledergruppene på alle tre skolene mener de er flinke til å formidle sine planer og synliggjøre en langsiktig tenkning til lærerne. Lærerne etterlyste imidlertid mer av dette.

Diskusjon

I denne delen drøftes noen av de presenterte funnene opp mot teori og tidligere forskning. Det settes søkelys på hva som synes å være viktig for utvikling ved to av skolene, og hva som synes å være hemmende for utvikling på den tredje skolen. Disiplinen systemisk tenkning blir vektlagt, da den fremstår som særlig betydningsfull for kompetanseutviklingen, og ut fra et ledelsesfokus hvor det er et lederansvar å tilrettelegge for gode systemer. Til slutt drøftes individuell og kollektiv utvikling.

Systemisk tenkning

I en lærende organisasjon må man, ifølge Senge (2006), forstå sammenhenger og mønstre i organisasjonen. Dette skal systemtenkningen hjelpe til med. Rektor som *konstruktør* (Senge, 2006, s. 326) av gode systemer får lite ære for byggverket. Det kan være lite synlig, men noe som likevel fungerer i praksis (Senge, 2006). Dette kan forklare hvorfor rektor ved Nordbygda har fått få tilbakemeldinger fra lærerne på alle de strukturelle grepene vedkommende har tatt siden oppstart som leder av en skole med lite fokus på organisasjonsutvikling fra før. Som funnene derfra illustrerer, har det på to år blitt store forbedringer grunnet endringer på systemnivå. Dette kan skyldes at den nye rektoren hadde kunnskap om hvordan en tilrettelegger nye systemer, og «konstruerte» dem slik at de gir bedre utgangspunkt for utvikling og læring ved å «anvende relevant kunnskap» (Robinson, 2014, s. 30). Fra å omtale skolen som «privatpraktiserende» i 2017 beskriver nå lærerne den som «kollektiv». Ved at rektor har fått sammenheng mellom teoretisk påfyll, utprøvinger i klasserom, kollegaobservasjon og veiledning, erfaringsutveksling på team og mer tid til samarbeid, har skolen nå bedre forutsetninger for å være et profesjonelt læringsfellesskap, slik tidligere forskning har pekt på (jf. Eraut, 1994; Kruse et al., 1994; McLaughlin & Talbert, 2001; Vennebo & Aas, 2019).

Rektor på Vestbygda skole har også gjort mange strukturelle endringer, men har i tillegg gitt teamene større ansvar. Senge (1999, s. 289) påpeker at desentralisering betyr at man flytter beslutningene nedover i

organisasjonen, og slik slipper løs menneskers engasjement ved å gi dem frihet til å handle, prøve ut sine egne ideer, og også være ansvarlig for sine resultater. Det kan synes som om den nye teamorganiseringen gir engasjement fordi det skjer utvikling, og delt lederskap er en viktig ressurs for profesjonelle læringsfellesskap (jf. Mulford & Silins, 2003).

Austbygda skole synes derimot å mangle dette engasjementet. Lærernes ønske har ikke ført til endring av teamstrukturen. Dette illustrerer McLaughlin og Talberts (2003) poeng – at rammebetingelsene innvirker på lærerfellesskapet. Som vist ønsker lærerne å bruke tid på trinnmøter og på fagteam, for å samarbeide med færre om fagdidaktiske metoder, heller enn storteammøter. I stedet for å starte utviklingsarbeidet med strukturelle endringer på teamnivå valgte ledergruppen å starte rett på kollegaveiledning. Uten god nok forankringsprosess i personalet er det et dårlig utgangspunkt for utviklings- og endringsarbeid (jf. Ertesvåg, 2012). I det som kan tolkes som en allerede utrygg kultur, har dette vært ekstra uheldig. Dette illustrerer Senges (1999, s. 146) poeng: at ulike sirkulære og sammenhengende funksjoner i organisasjonen stanger mot hverandre, i stedet for å bevege seg i samme retning. Det påligger ledelsen et særlig ansvar for å få funksjonene til å virke sammen. To storteam hvor det ikke er etablert en trygg kultur med felles verdier for samarbeidet, virker kontraproduktivt for utviklingsarbeidet. Ledergruppen ved Vestbygda skole har derimot tatt kloke grep i startfasen av satsingen, hvor ledelsen valgte å starte med å vekle mellom fag- og trinnteam. Kollegaveiledning ble der gradvis innført i faggruppene våren 2018, hvor lærerne da var trygge og motivert for innsyn i hverandres praksiser.

Senge (2006) mener menneskene i organisasjonen må stimuleres til å se seg selv som proaktive deltakere som skaper sin egen virkelighet. Ved å ta aktørrollen blir man både en del av utfordringene og løsningene. Slik blir man også del av utviklingen på egen arbeidsplass, i stedet for å fordele skyld utenfor seg selv. Dette er noe lærerne på Nordbygda og Vestbygda skole praktiserer. Uttrykk som «vi må finne rom til ...» og «kan vi oppprioritere noe her?» står i kontrast til Austbygda skole. Her uttrykker lærerne «ledelsen må ...», «ledelsen skal ...», «ledelsen bør bidra ...». Ved at flere lærere ikke ser seg selv som del av utfordringene og løsningene, opprettholdes status quo. Irgens (2021, s. 132) kaller dette å «abonnere på system- og personforklaringer». Det er først når vi ser oss selv i relasjon til andre mennesker og systemer vi blir ansvarlige. På dette området synes ledergruppen på Austbygda skole å ha behov for å snu en uheldig mentalitet.

Å ansvarliggjøre lærerne kan også ha sammenheng med at de to andre skolene brukte egne ansatte til å presentere faglig påfyll, og at teamene selv legger timeplanen. Slik skapes det en vi-kultur, der alle på samme team er medskapere og medansvarlige.

Det er interessant ut fra teorien om løse koblinger (jf. kap. 1) å legge merke til at ledergruppene på alle tre skolene mener at de kommuniserer sammenhenger overfor lærerne, og mener at de er tydelig på hvilke endringer som har vært gjort, og hvorfor. Likevel er dette noe som etterlyses hos lærerne. Senge (2006, s. 333) påpeker nettopp at forvalterens oppgave blant annet er å fortelle hensiktshistorier – hvorfor vi gjør det vi gjør. Lærerne signaliserer behov for mer informasjon for å se helheten. Dette handler om meningsskaping (jf. Weick, 2001) og illustrerer viktigheten av at lærerne forstår hva de skal gjøre, og hvorfor de skal gjøre det, da manglende forståelse for hensikten med utviklingsarbeidet utgjør et problematisk aspekt (Timperley et al., 2007).

Lederen som «lærer» (Senge, 2006, s. 329) betyr at lederens viktigste oppgave er å fremme læring for alle i organisasjonen. Rektor på Nordbygda skole forteller at hun formidler forventning om praksisendring til lærerne, og viser gjennom handling at hun mener det hun sier. Å etablere mål og forventninger er en viktig disiplin for skoleledere (Robinson, 2014). To skoleledergrupper vektlegger denne dimensjonen både i ord og handling. Den siste ledergruppen synes å ha uttalte teorier om dette, mens lærernes frustrasjoner tilsier at ledergruppens bruksteorier (jf. Argyris & Schön, 1978) er annerledes enn deres uttalte teorier.

Skoleledere har ansvar for lærernes profesjonelle utvikling (Bolam, 2008; Robinson, 2014). Analyser av systemtenkningen på de tre skolene viser at to av ledergruppene tar kloke grep for å tilrettelegge systemene slik at kultur for økt læring er mulig, mens det på den siste skolen eksisterer noen systemer som er til hinder for dette.

Individuell utvikling

Ved å tilrettelegge for økt personlig mestring vil lærernes økte motivasjon bidra til ytterligere å søke nye utfordringer (Senge, 1999, s. 146). Slik kan en lærer komme inn i en positiv spiral hvor en systematisk videreutvikler egne evner som klasseleder, som igjen kan skape ønskede resultater for organisasjonen i form av økt læring hos elevene (jf. Hattie, 2009). Det er ut fra denne tankegangen positivt at refleksjonsnotatene viser at et flertall av

lærere på alle skolene har klarere oppfatninger av hva de er gode på, samtidig som de ser utviklingspotensial ved det de behersker, og har identifisert områder for videreutvikling. Dette kan tolkes som uttrykk for endringsbevissthet og endringsvillighet.

Forskning tilsier også at lærere har et stort behov for å arbeide med *samme tema* over lang tid (Bakkenes et al., 2010; Desimone, 2009; Timperley et al., 2007), slik Vestbygda skole har valgt. Slik kan lærerne bli mer kollektivt forskende på praksis. Dette står i motsetning til de to andre skolene, hvor et felles fokus var etterlyst og ønsket. Ved å få forskerblikk på egen praksis ser man også behovet for videre utvikling (Postholm & Jacobsen, 2011). Sales et al. (2011) påpeker nettopp at behovet for forandring må komme fra lærerne selv ved at de er aktive i utformingen av problemstillingene som forfølges i praksis som klasseleder. På Vestbygda skole har teamene selv utformet problemstillinger, selv om temaet for utviklingsfokuset er felles for hele skolen. Slik kan de strukturelle endringene i teamorganiseringen også få positive konsekvenser for enkeltlærernes læring. Disiplinene systemisk tenkning og personlig mestring påvirker hverandre på en positiv måte og gir økt mulighet for individuell læring.

Hva da med de lærerne som ikke ser behovet for utvikling og forbedring av egen praksis? Ut fra refleksjonsnotatene finnes det slike lærere på alle de tre skolene. Gjennom tydelig ledelse og ved strukturelle grep har man på Vestbygda skole gjort det lettere for lærere å oppdage behovet for endring enn ved de to andre skolene. Slik har man også redusert muligheten for stabile negative utfordringer i kollegiet (som ved Austbygda skole). Tiltak hvor avdelingslederne er tett på de ansatte, gjør det lettere å oppdage lærernes styrker og utviklingspotensialer (jf. Abrahamsen, 2022, s. 195). I utviklingssamtaler kan dette følges opp, hvor styrker bekreftes, og nye utviklingsmål blir satt. Ved kollegaveiledning kan avdelingslederne koble komplementære lærerkompetanser sammen, og slik tilrettelegges det for stor grad av læring for begge parter. Gjennom å forvente og etterspørre aktiv forberedelse og deltakelse på lærende team- og fellesmøter unngår man at noen forblir tause med sine mentale modeller. Ved å praktisere kollektiv forpliktelse og datofrist for utprøving av konkrete metoder og undervisningsformer, samt skriftlig loggføring av observasjon og læring, kan man gradvis få med seg de lærerne som i utgangspunktet ikke var motiverte og læringsvillige.

En slik praksis står i kontrast til Nordbygda skole og Austbygda skole hvor lærerne selv får velge både veiledningspartner i kollegaveiledning og

utviklingsområde innen klasseledelse. Kombinert med manglende oppfølging og etterspørsel av utprøving av nye undervisningsmetoder blir det opp til den enkelte lærer å få endret bruksteoriene (Argyris & Schön, 1978). «Nulllæring» er da mulig (jf. Irgens, 2014).

Den enkelte lærers klasseledelsespraksis blir ikke nødvendigvis endret ved refleksjon og endrede mentale modeller i klasseledelse. Det er likevel et godt sted å begynne, da egne mentale modeller kan være fastgroddede kulturer, antakelser eller tankebilder som kan være til hinder for nytenkning i utviklingsarbeidet. De stikker ofte dypere enn organisasjonens etablerte kulturer, og er ofte skjult i lærernes underbevissthet (Senge, 1999, s. 179). For Senge (2006, s. 183) er det et viktig poeng at den lærende opplever balanse mellom «advocacy» (støtte) og «inquiry» (etterspørsel), som er et viktig perspektiv for både leder og veileder.

Kollektiv læring

For å kunne skape et felles bilde av mål for klasseledelse er man ifølge Senge (1999, s. 212) avhengig av å dele sine mentale modeller med hverandre. Kollegaveiledning er en måte å bevisstgjøre etablerte tankemønstre på (Stålsett, 2009, s. 314). Deling av private mentale modeller kan oppleves sårbart og krever et trygt miljø. Denne tryggheten synes å mangle i teamene ved Austbygda skole. Denne skolen strever da også med den kollektive læringen. Felles samarbeidsprinsipper (Irgens, 2021, s. 123) som gir tydelige føringer for teamsamtalen, vil her kunne være nyttig. Dersom det i et lærerkollegium skal kunne skapes en kultur for læring, viser forskning at kollegaer må føle seg trygge for å dele erfaringer, slik at de får kjennskap både til sin egen og kollegenes praksis. Fortrolighet, tillit og dialog er ifølge Krogh et al. (2005) forutsetninger som legger grunnlag for denne utviklingen. Det er dermed ikke likegyldig hvilket klima lærere skaper rundt seg. Dette gjelder både i klasserom og i lærerteam.

Det «å være profesjonell er en relasjonell oppgave», sier Irgens (2021, s. 135). Om teamet skal bruke energi på å få det relasjonelle til å fungere, blir det mindre overskudd til oppgaven man er samlet om. Relasjonelle utfordringer vil slik kunne bli hindringer for kollektiv læring. For å øke den kollektive læringen ville tiltak med å analysere synergieffekten av teamarbeidet (Irgens, 2021, s. 125), og først jobbe med samspillet, verdiene og holdningene en har til hverandre, være fruktbart. Lærernes kommentarer ved Austbygda skole vitner om behov for å gå nærmere inn i det skillet

Senge (1999, s. 241 ff.) gjør mellom diskusjon og dialog, og gjennom dialogen øve seg på å bruke en lærende kommunikasjonsstil som balanserer fremføring og utforskning (Irgens, 2021, s. 172).

I tillegg til å være opptatt av hvordan man snakker sammen, er det også betydningsfullt hva man snakker om. Nordbygda skole har jobbet bevisst med å endre innholdet i kollegaveiledningen. De har gått fra å kun gi hverandre positive og oppmuntrende støtteerklæringer til også å gi konkrete tilbakemeldinger på *hva* som er bra, og *hva* som kan forbedres (jf. Mercer, 2004). Profesjonelle læringsfellesskap kjennetegnes nettopp av kritisk utforskende og refleksive dialoger (Stoll et al., 2003). Ledelse av profesjonelle gruppediskusjoner er sentralt (jf. Vennebo & Aas, 2019) for å videreutvikle den individuelle og kollektive kompetanseutviklingen. Dette kan også kobles til endringer denne skolen har gjort knyttet til innhold i fellesmøter: fra å planlegge driftsoppgaver og fellesaktiviteter på årshjul til deling av utfordringer i klasseledelse, undervisningsmetoder, varierte arbeidsformer og fagdidaktikk. Vestbygda skole har, i tillegg til tilsvarende endringer som Nordbygda skole har gjort, også lagt inn forpliktelser i utprøving av nye undervisningsformer, og knytter dermed tydeligere individuell læring til å omfatte kollektiv erfaringsutveksling i etterkant. Slik tilrettelegges det for dobbelkretslæring (jf. Irgens, 2014).

Avslutning

Fokus i dette kapitlet har vært å utforske hvordan arbeid med skolebasert kompetanseutvikling kan føre til individuell og kollektiv utvikling i klasseledelse, og hva som synes være hindringer for en slik utvikling. Det er betydningsfullt for den individuelle utviklingen at det er strukturer som teamtid og fellestid i personalet som gir rom for faglig påfyll, men også at ledelsen har tydelige forventninger og følger opp læreres utprøving av nye undervisningsmetoder etterfulgt av utforskende erfaringsutveksling. For den enkelte lærer er det essensielt å skulle reflektere over egen personlig mestring og hva man ønsker å utvikle som klasseleder, i kombinasjon med kollegabasert veiledning og observasjon.

Hindringer for individuell utvikling synes å være manglende oppfølging av ledelsen for gjennomføring av det praktiske mellomarbeidet mellom fellesøktene, og at det tilsynelatende blir gitt aksept for at noen ansatte ikke deltar i arbeidet, og kan forbli tause på teammøter og fellessamlinger.

Slik blir ikke den enkeltes mentale modeller tydelige for dem selv, og blir heller ikke utfordret i møte med andres mentale modeller.

For kollektiv utvikling er ledelsens fokus, forventning og oppfølging av både samspillprosesser og innhold i kollegaveiledning og teamarbeid viktig, samt ledelse av et felles arbeid med skolens visjoner, mål og verdier for både samarbeid og i tema klasseledelse. Trygge relasjoner i kollegiet er en forutsetning for at man får til utforskende refleksjon, som går lenger enn å påpeke det som er bra. Både struktur og kultur er viktig for kollektiv læring.

Hindringer for kollektiv utvikling synes å være muligheten til å velge individuelle temaer innen klasseledelse, og ikke ha fokus på ett fellestema om gangen. En utrygg kultur som ikke har et felles verdisett for samhandling, vil også være et hinder for kollektiv læring. Uhensiktsmessige teamstrukturer vil også være til hinder i utviklingsarbeidet. En ledelse som ikke er tett på og fanger opp lærernes opplevde strukturelle og kulturelle utfordringer, vil da kunne bli en hindring for kollektiv læring.

Det er et særskilt lederansvar å tilrettelegge og følge opp strukturer som tid og rom samt bringe inn teori og organisasjonsmodeller som bidrar til læring. Det er også et lederansvar å delegerer ansvar videre nedover i organisasjonen, slik at de ansatte får ansvar for å bidra med faglig påfyll, og delta med konkrete erfaringseksempler i plenum. Slik skapes det en kultur hvor ansatte blir medansvarlige for utviklingsprosessene.

Gjennom kapittelets empiriske eksempler bidrar det med praktisk kunnskap om hvordan ledelse av skolebasert kompetanseutvikling kan foregå. Ved å inkludere stemmene til både lærere og skoleledere synliggjøres spenninger mellom ledelsens intensjoner og lærernes opplevelser. Kapittelet gir dermed også innsikt i betydningen av dialog mellom lærere og ledere tilknyttet utviklingsprosesser for å oppnå en økt individuell og kollektiv læring gjennom skolebasert kompetanseutvikling.

Forfatteromtale

Kristin Belt Skutlaberg har jobbet 20 år i skolen i ulike posisjoner og har fra 2011 vært tilknyttet NLA Høgskolen. Her har hun undervist på Master i pedagogikk med vekt på ledelse, deltatt som foreleser og veileder i Den Nasjonale Rektorutdanningen og i videreutdanningsmodulen Skolemiljø og ledelse. Hennes forskning går på ledelse i det uforutsette, ledelse av skolemiljøer og ledelse av utviklingsarbeid.

Referanser

- Abrahamsen, H. (2022). Mellomleder i skolen – nøkkel for lærende profesjonsfelleskap? I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (2. utg., s. 185–201). Fagbokforlaget.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning. A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D. & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533–548. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.09.001>
- Baumfield, V. M., Hall, E., Higgins, S. & Wall, K. (2009). Catalytic tools: Understanding the interaction of enquiry and feedback in teachers' learning. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 423–435. <https://doi.org/10.1080/02619760903005815>
- Berg, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Ad Notam Gyldendal.
- Bolam, R. (2008). Professional learning communities and teachers' professional development. I D. Johnson & R. Maclean (Red.), *Teaching: Professionalization, development and leadership* (s. 159–179). Springer.
- Clausen, K. W., Aquino, A.-M. & Wideman, R. (2009). Bridging the real and ideal: A comparison between learning community characteristics and a school-based case study. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 444–452. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.010>
- Dahl, T., Klewe, L. & Skov, P. (2003). *En skole i bevegelse. Evaluering av afsatsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dale, E. L. (2001). Den profesjonelle lærer. I T. Bergem (Red.), *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen*. Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- DuFour, R. & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Solution Tree Press.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Falmer Press.
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Gyldendal.
- Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Tapir Akademisk Forlag.
- Finger, M. & Brand, S. B. (1999). The concept of the «learning organization» applied to the transformation of the public sector: Conceptual contributions for theory development. I M. Easterby-Smith, L. Araujo, & J. Burgoyne (Red.), *Organizational learning and the learning organization: Developments in theory and practice*. Sage.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler*. Kommuneforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning – a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Irgens, E. J. (2014). Skolen som en lærende organisasjon. I M. B. Postholm & T. Tiller (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk* (s. 283–298). Cappelen Damm Akademisk.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon. En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, 28(3), 219–233.
- Krogh, G. V., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2005). *Slik skapes kunnskap – hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nyttenkning i organisasjoner*. N.W. Damm & Søn.
- Kruse, S., Louis, K. S. & Byrk, A. (1994). Building professional community in schools. *Issues in Restructuring Schools*. Issue Report No. 6, 3–6. University of Wisconsin, Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06)*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. University of Chicago Press.
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst, tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137–16. https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/publications/journals/Mercer_JCL2005.pdf
- Mulford, B. & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes – what do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175–195. <https://doi.org/10.1080/03057640302041>
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717–1728. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.024>
- Postholm, M. B. (2010). Self-regulated pupils in teaching: Teachers' experiences. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 16(4), 491–505. <https://doi.org/10.1080/1354061003754889>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. En innføringsbok i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonsutvikling*. Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sales, A., Traver, J. A. & García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 911–919. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.002>
- Sarason, S. B. (1996). *Revisiting «the culture of the school and the problem of change»*. Teachers College Press.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline. The art & practice of the learning organisation*. Random House.
- Stoll, L., Fink, D. & Earl, L. M. (2003). *It's about learning (and it's about time)*. Routledge.
- Sträng, D. R. (2011). *En flerstemmig kulturanalyse* [Doktorgradsavhandling]. Karlstad University.
- Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Fagbokforlaget.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Rammeverket for skolebasert kompetanseutvikling*. Utdanningsdirektoratet.
- Vennebo, K. F. & Aas, M. (2019). Leading professional group discussions. A challenge for principals? *International Journal of Leadership in Education*, 23(5), 552–566. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1562099>

- Wall, K., Higgins, S., Glasner, E. & Gormally, J. (2009). Teacher Enquiry as a tool for professional development: Investigating pupils' effective talk while learning. *The Australian Educational Researcher*, 36(2), 93–117. <https://doi.org/10.1007/BF03216901>
- Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Blackwell.
- Aas, M. (2011). Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 186–201). Universitetsforlaget.
- Aas, M. & Vennebo, K. (2021). Profesjonelle læringsfellesskap – en litteraturgjennomgang. I M. Aas & K. Vennebo (Red.), *Ledelse av Profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 13–33). Fagbokforlaget.

KAPITTEL 6

Skolelederes utfordringer knyttet til ledelse av læreplanarbeidet på egen skole

Anne Mette Færøyvik Karlsen Høgskulen på Vestlandet
Jan Gilje NLA Høgskolen

Abstract: The aim of the study is to 'open a window' to school leaders' perceived challenges in leading the work of interpreting and operationalizing the national curriculum. For this purpose, we have formulated the following research question: *What challenges related to leadership of the curriculum at their own schools do school leaders highlight?*

In order to gain insight into school leaders' challenges, we analysed 38 written exam texts by school leaders who participated in a 15-credit school leadership module from 2019 to 2023. We want to explore the specific challenges the school leaders highlighted in their exam texts, regarding leadership of the curriculum work at their own schools.

Through thematic analysis (Braun & Clark, 2006), the results revealed three main challenges, which we have called *culture*, *operationalization* and *a combination of both*. One challenge that emerges is that it is difficult to lead a group of teachers with different attitudes towards a common understanding of the curriculum. Furthermore, even with a common understanding, it is difficult to change classroom practices in line with the new curriculum. In a holistic curriculum approach, culture and operationalization are intertwined.

In the discussion, we draw on the curriculum model of Goodlad et al. (1979) to shed light on the difficult 'transitions' between the different domains of the curriculum. Theoretical perspectives on teachers' individual credo and school culture highlight the complexity of leading a school's curriculum work.

Keywords: curriculum making, school leadership, domains of curriculum, school leaders' challenges, holistic curriculum approach

Sitering: Karlsen, A. M. F. & Gilje, J. (2024). Skolelederes utfordringer knyttet til ledelse av læreplanarbeidet på egen skole. I E. Larsen, J. Gilje og K. S. Haukedal (Red.), *Samhandling, kompetansebygging og ledelse i skole og barnehage* (Kap. 6, s. 105–126). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.224.ch6>

License: CC-BY 4.0

Introduksjon

Skoleledere har et stort ansvar knyttet til ledelse av kvalitetsarbeidet på skolen, noe som blir trukket fram i flere utdanningspolitisk dokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2019; Meld. St. 21 (2016–2017)). Når det gjelder *læreplanarbeid*, peker en fersk offentlig utredning om kvalitet i skolen (NOU 2023:1) på at skolens ledelse har et overordnet ansvar for å vurdere at organiseringen, tilretteleggingen og gjennomføringen av opplæringen bidrar til at en når fastsatte mål i læreplanverket (s. 68–69). Stortingsmelding 21 poengterer at «uten en skoleledelse som er i stand til å lede utviklingsarbeidet, er det mindre sannsynlig at skolene vil være i stand til å omsette ny kunnskap til bedre undervisningspraksis, bedre klasseledelse og bedre læringsmiljø» (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 37). Det betyr at tiltak og reformer som skal iverksettes i sektoren, for eksempel i form av en læreplan, vil avhenge av skoleledelsens kompetanse i å lede utviklingsarbeid i det profesjonelle fellesskapet på skolen. Den samme stortingsmeldingen peker på «styringsparadokset» (s. 11), at det som har størst betydning for elevenes læring, er det som staten i minst grad kan styre. Lærerne er nøkkelpersoner når det gjelder å få økt kvalitet på undervisningen og mer læring for elevene. Derfor er det viktig å motivere og engasjere lærerne for læreplanarbeidet.

Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen (Aas et al., 2021) viser i en kunnskapsoppsummering at ledelse av skoleutvikling er en *samhandlende aktivitet* – mellom ledere og mellom ledere og lærere – der kompetanseheving og kollektive læringsprosesser i kollegiet er nødvendig for å få til endringer. Den samme delrapporten belyser kompleksiteten i ledelsesarbeidet, og peker på at kollektive prosesser kan utløse spenninger og motstand, og skape utfordringer for de som skal lede disse prosessene. Relevante kunnskapsområder for skoleledere vil derfor være «organisasjonsteori, ledelse av lærings- og læreplanarbeid, kollektive læringsprosesser, utdanning og demokrati, og løse koblinger og meningsskaping i utdanningssystemet» (Aas et al., 2021, s. 73).

I et historisk perspektiv har det vært endringer både når det gjelder synet på hvilken kompetanse skoleledere trenger, hvordan opplæringen skal organiseres, og hva som skal vektlegges. En historisk oversikt (Møller, 2016) viser at utviklingen innenfor skolelederopplæring har gått fra etterutdanning i form av administrasjonskurs (i 1960) til modulbasert videreutdanning som kan innpasses i en mastergrad i utdanningsledelse. Den

nasjonale rektorutdanningen ble opprettet i 2009 som en videreutdanning for skoleledere. Hensikten med rektorutdanningen var å tilby et praksisnært studie som kunne styrke skolelederes kompetanse og gi dem verktøy til å gjennomføre nasjonal utdanningspolitikk (Møller, 2016, s. 20). 10 år senere, i 2019, ble *Ledelse av lærings- og læreplanarbeid (LLL)*, en 15 studiepoengs skoleledermodul, lansert som en av flere påbygningsmoduler til rektorutdanningen.

Fra og med kullet 2023–24 endret Utdanningsdirektoratet navnet på modulen LLL til *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap*. Sannsynligvis var denne navneendringen i tråd med et stadig større krav til skolelederes ansvar for å være tett på personalet og lede lærings- og utviklingsarbeidet på skolene. I denne sammenhengen er profesjonelle læringsfellesskap en viktig arena, slik LK20 trekker fram i overordnet del: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 18).

Utfordringer med å tolke og operasjonalisere læreplanen er tidligere teoretisert, noe vi vil redegjøre for i delkapittelet om læreplanen. Denne studien bidrar med empiriske eksempler. Målet med studien er å «åpne et vindu» til skolelederes opplevde utfordringer med å lede arbeidet med å tolke og operasjonalisere skolens læreplan. For å få innsikt i skoleledernes utfordringer har vi analysert 38 skriftlige eksamenstekster levert av skoleledere (rektorer og avdelingsledere) som var studenter på *Ledelse av lærings- og læreplanarbeid (LLL)* fra høsten 2019 til våren 2023, i alt 4 kull. Vi har studert eksamenstekster fra denne videreutdanningsmodulen med utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvilke utfordringer peker skoleledere på, knyttet til å lede læreplanarbeidet ved egen skole?*

Vi har valgt en åpen, induktiv tilnærming til datamaterialet, i tråd med Braun og Clarkes (2006) rammeverk for tematisk analyse. I teorigapittelet blir de teoretiske perspektivene presentert. Deretter redegjør vi for studiens metodiske valg. Så følger resultatkapittelet, diskusjon og avslutning.

Teori

For å belyse kompleksiteten i utfordringer knyttet til ledelse av læreplanarbeidet trekker vi inn ulike teoretiske perspektiv: *læreplanteori*

(Engelsen, 2003; Goodlad et al., 1979; Gundem, 1990; Priestley et al., 2021), teori om *praktisk yrkesteori* (Handal & Lauvås, 2000), begrepet *pedagogisk credo* (Gilje, 2015) samt teori knyttet til *organisasjonskultur* (Bang, 2020; Schein & Schein, 2017).

Læreplanteori

Tenker vi på læreplanen som den trykte eller digitale versjonen av læreplanverket, eller mener vi det som skjer i praksis når læreplanen blir gjennomført – eller mener vi begge deler?

Her finnes det ulike teoretiske tilnærminger. Først vil vi gå nærmere inn på en *snever* kontra en *vid* læreplanforståelse (Gundem, 1990). Så vil vi gi eksempler på en vid læreplanforståelse representert ved Goodlad et al. (1979) og Priestley et al. (2021), en læreplanforståelse vi selv posisjonerer oss innenfor. Til slutt viser vi sammenhengen mellom de fem læreplan-områdene til Goodlad et al. (1979) og læreplanens formulerings- og realiseringsperspektiv (Engelsen, 2003).

En snever eller vid læreplanforståelse

Björg Brantzæm Gundem (1990) beskriver forskjellen mellom en *snever* og *vid* læreplanforståelse, der hovedskillet går på om en tenker at læreplanen er det politiske dokumentet (boken, nettsiden), eller om læreplanen også er det som «i virkeligheten skjer» (Gundem, 1990, s. 22).

I en nordisk tradisjon har læreplanen fortrinnsvis blitt betraktet som et politisk dokument, som en plan, intensjon og foreskriving, en tradisjon som gjenfinnes i den tyske termen *Lehrplan* (Gundem, 1990, s. 23), og som kan relateres til en smal eller snever forståelse.

I en angloamerikansk tradisjon brukes begrepet *curriculum*, i sin opprinnelige betydning gjerne om undervisning generelt: «For most people, it has meant and still means a course, or body of courses, offered by an educational» (Goodlad et al., 1979, s. 43). Termen *curriculum* spinger ut av det latinske *currere*, som kan oversettes til det engelsk *run*, på norsk *løpe*, noe som signaliserer det forutbestemte ved en læreplan, at her er det noe en skal komme seg gjennom, en løpebane (Gundem, 1990, s. 22).

Flere læreplanteoretikere har bidratt til å utvide curriculumbegrepet til en videre læreplanforståelse som innlemmer flere plan og flere aktører. Her vil vi spesielt trekke fram John Goodlad og kolleger som sier det slik:

«The study of curriculum might and does include activities at the former, specific level and at the latter, broad or general level, and a great deal in between.» (Goodlad et al., 1979, s. 44). Videre hevder Connelly (2013): «Som Joe Schwab og utallige andre har trukket fram, er en læreplan et komplekst system som involverer lærere, elever, innholdet i læreplanene, sosiale settinger og alle slags inngripende saker, fra det lokale til det internasjonale. Det er et system som må forstås systemisk.» (Connelly, 2013, s. ix, vår oversettelse). Derfor er det sentrale spørsmålet hvordan alt fungerer sammen, sier Connelly.

Goodlads domener

Goodlad et al. (1979, s. 64) peker på fem ulike «domener» innenfor læreplanen (domains of curriculum) og betegner disse som «ideal, formal, perceived, operational and experienced curricula» (s. 60), oversatt til den ideologiske, formelle, oppfattede, operasjonaliserte og erfarte læreplan. Disse fem læreplandomenene beskriver veien fra ideene bak læreplanen, via den formelle og oppfattede læreplanen, til virkeliggjøring i opplærings-situasjonen, og – som siste steg – elevenes erfaringer med undervisningen knyttet til læreplanen.

Engelsen (2003) mener at Goodlads ulike domener ikke må forstås «så hierarkiske som de ofte blir presentert» (s. 16) og bruker «læreplanens fremstillingsformer» når hun beskriver de ulike domenene. Vi er enige med Engelsen i at Goodlad et al. (1979) ikke er så opptatt av hierarki eller nivå, men understreker at læreplanen er knyttet til handlinger og aktiviteter på ulike felt eller områder: «curriculum as a generic term – that is, common to, or characteristic of, an entire group of things and activities» (s. 45). Vi foreslår å bruke *domener* slik Goodlad et al. (1979) gjør i stedet for «fremstillingsformer» eller læreplannivå, der det siste er mye brukt i omtale av Goodlads læreplanteori.

Ifølge Andreassen (2016) er det i den vide læreplanforståelsen til Goodlad et al. (1979) også rom for «læreplanen som ikke eksisterer» og «den skjulte læreplanen». En kan finne «en læreplan som ikke eksisterer» i alle de fem domenene. Andreassen (2016) gir eksempler på at dette kan være forslag til innhold knyttet til ideenes læreplan som er utelatt i den formelle læreplanen, eller det kan være noe i den formelle læreplanen som ikke blir videreført i den oppfattede eller operasjonaliserte læreplanen (s. 18). Det kan også være omvendt, at det undervises i noe

som ikke er gjenspeilt i den formelle læreplanen. Andreassen utdyper dette:

Jeg vil anta at lærere innimellom fra tid til annen underviser etter 'en læreplan som ikke eksisterer', med begrunnelse i et tema de mener er viktig som er utelatt i den formelle læreplan. Således kan 'en læreplan som ikke eksisterer' inngå i den operasjonaliserte læreplanen (Andreassen, 2016, s. 18).

Dette fører oss videre til begrepet «den skjulte læreplanen». I boken *Life in Classrooms* (1968) utviklet Philip Jackson begrepet *hidden curriculum*. Begrepet fanger sider ved livet i klasserommet som ikke er uttrykt i den formelle læreplanen. Boken er en klassisk studie av livet i amerikanske klasserom. Han brukte et år på å observere undervisningen i klasserom på 4. trinn, og hadde en antropologisk tilnærming til det som foregikk. Begrepet «den skjulte læreplanen» viser til at skoler alltid preges av forhold som er like sterke og gjerne mer virkningsfulle enn de offisielle læreplanene når det gjelder hva som former den praktiske skolesituasjonen. Jackson mente at en i større grad må forstå utdanning som en sosialiseringssprosess.

Videre i teksten vil vi trekke fram Mark Priestley som har bygget videre på Goodlad et al. (1979), og som med sitt begrep «læreplanskaping» (*curriculum making*) understreker at en læreplan skapes gjennom aktiviteter på flere plan.

Å skape læreplanen (*curriculum making*)

Priestley et al. (2021) mener at å «skape læreplanen» (*curriculum making*) foregår på flere nivå, på flere «steder» og gjennom flere typer «aktiviteter». Læreplanen «skapes» både på et overordnet nivå, på overnasjonalt nivå, på institusjonelle nivå og i klasserommet. Hvordan læreplanen «gjøres», avhenger av hvilke aktiviteter den enkelte arena kan tilby. Å «skape» eller «gjøre» læreplanen innebærer å formulere, tolke og operasjonalisere den.

I klasserommet «gjøres» læreplanen ved at den gjennomføres i praksis på bakgrunn av lærerens tolkning av den. Videre vil den praktiske operasjonaliseringen av læreplanen sannsynligvis stadig være i bevegelse ved at gjennomføringen i praksis blir evaluert av læreren selv eller ved hjelp av tilbakemeldingssløyfer fra kolleger, elever eller foreldre.

Priestley et al. (2021) understreker at det er mange aktører på mange felt som er i spill i en læreplans tilblivelse og realisering. En læreplan må «gjøres», forstås og tolkes i utallige situasjoner og på mange nivå i utdanningssektoren for at den skal «virke» og bli realisert.

Formulerings- og realiseringsarena

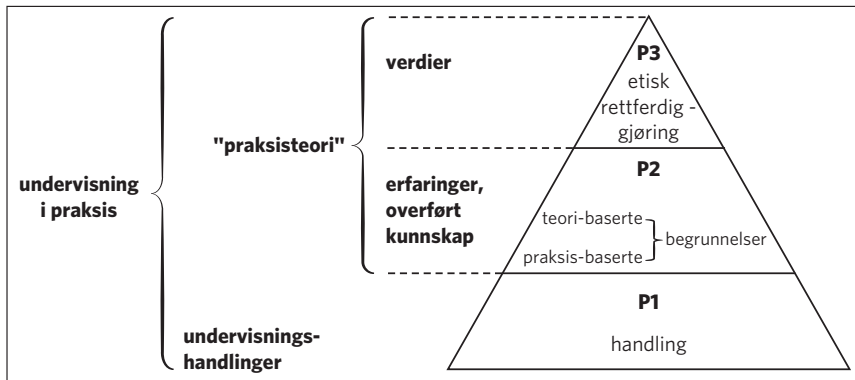
Britt Ulstrup Engelsen skriver: «På den ene siden har vi å gjøre med et læreplanverk som beskriver den intenderte undervisningen. På den andre siden dreier det seg om den undervisningen som lærerne faktisk gjennomfører.» (Engelsen, 2003, s. 16). Hun trekker veksler på Stenhouse når hun peker på *det problematiske gapet* mellom disse to nivåene (Stenhouse, 1975, sitert i Engelsen, 2003, s. 16). Viktige aspekter ved læreplanen foregår på mottakersiden i praksis. Skolens fortolkning av læreplanen kan ses på som skolens translasjon eller «oversettelse» (Røvik, 2014, s. 39) av en ferdigstilt, nedskrevet og forskriftsfestet læreplan – som en gang var på idéplan.

Vi har nå presentert ulike perspektiver innenfor læreplantenkningen, som en innledning til å studere hva som skjer på læreplanens «mottaker-side». Aktørene på denne arenaen spiller en helt avgjørende rolle for at elevene i skolen skal få noen glede av den. Marzano hevder at skoler og kommuner som ellers bruker mye tid på å studere læreplanen, gir liten oppmerksomhet til hva og hvordan lærere faktisk underviser, og hva elevene lærer (Marzano, 2003, sitert i DuFour, 2004, s. 4). Dette siste stykket er ingen lettvinnt «sjarmøretappe». I sin doktorgradsavhandling om læreplanen sier Andreassen (2016) at «Læreplanteori gir oss 'skeptiske briller' slik at vi kan se på utfordringene med lokalt læreplanarbeid, og hindre at vi anvender 'naive briller', som ser på veien mellom den vedtatte læreplan og den oppfattede læreplan som lett» (s. 40). Det er disse utfordringene vi har studert.

Lærerenes individuelle grunnsyn, verdier og handlinger

Handal og Lauvås (2000, s. 177) hevder at vår *praktiske yrkesteori* (PYT) har flere lag, noe som er illustrert i figur 1. Handlingsnivået (P1), det du gjør, er synlig for alle. De teoribaserte begrunnelsene våre (P2) og den etiske rettferdiggjøringen (P3) er skjult for andre – og det er bare ut fra den enkeltes fortellinger man kan få svar på *hvorfor* (P2, P3) du *gjør/handler* (P1) som

du gjør. Samtidig kan begrunnelsene ha stor kraft på handlingene, selv om de kan være ubevisste og ikke eksplisitt uttrykt.



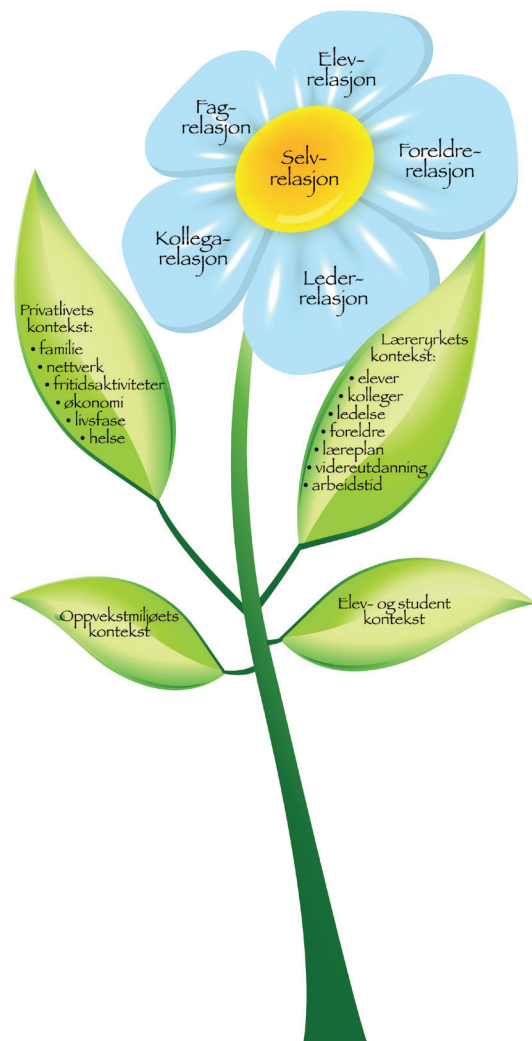
Figur 1. Praktisk yrkest teori (Handal & Lauvås, 2000, s. 177).

Kontekstene og individets interaksjon med andre i omgivelsene i fortid og nåtid er tydeligere i credomodellen (Gilje, 2015), der både fortids- og nåtidskontekster profesjonelt og privat er illustrert som blader på en blomsterstilk, som vist i figur 2. *Pedagogisk credo* innbefatter det vi *tror på* (s. 28). Vårt credo er – og blir fortsatt – formet av våre relasjoner til andre, vårt forhold til kolleger, elever, foreldre, fag, ledere – og til oss selv.

Det hver og en av oss *tror på* som lærer, har med de dype grunnstrukturene å gjøre, og mye av dette vil være usynlig for andre hvis vi ikke selv deler det. Mange forhold har vært med på å påvirke hvem vi er i dag, og hva vi tror på, som vist i de fire nederste bladene. Situasjoner og relasjoner i privatlivet og læreryrket, i nåtid og fortid, samt tidligere erfaringer fra oppveksten, skole og studier har vært med på å forme oss, og former oss nå.

Organisasjonskultur

Organisasjonskultur kan være vanskelig å forklare, slik Schein & Schein (2017) påpeker her: «... something that is abstract, that exists in a group unconscious, yet has a powerful influence on a group's behavior» (s. 15). Det betyr at kulturen i en organisasjon har stor påvirkningskraft på medlemmenes handlinger, selv om det kan være vanskelig å forstå hva organisasjonskultur egentlig er. Kulturen kan framstå bevisst som uttalte eller levde verdier, normer eller oppfatninger (Bang, 2020, s. 69). Kultur kan også være *ubevisste* og *implisitte* hypoteser som påvirker vår oppfatning og



Figur 2. Lærers credo (hentet fra Gilje, 2015, s. 28)

fortolkning av verden, bygget opp av våre erfaringer og derfor vanskelige å styre (Bang, 2020, s. 61).

Organisasjonskultur kan defineres slik: «... de sett av felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og holdninger på jobben» (Bang, 2020, s. 33). Som en ser, innbefatter Bangs definisjon ikke bare hvilke verdier, normer og virkelighetsoppfatninger vi har. Den peker også på at kulturen kommer til uttrykk gjennom holdninger og *handling*.

Hvis vi bruker isfjellmetaforen (Irgens, 2021, s. 314), kan vi si at det som stikker opp over vannet, er det umiddelbart synlige, *overflatestrukturen* i organisasjonen, som plandokumenter, prosedyrer, reglement, organisasjonskart osv. I *dypstrukturen* ligger følelser, verdier, trosoppfatninger, grunnleggende antakelser, forhold som er knyttet til aktører og kultur i organisasjonen.

Metode

Studien har en kvalitativ innretning der tekster blir analysert for å få innblikk i skolelederes opplevde utfordringer knyttet til læreplanarbeid.

Tilgang til tekster

Å få tilgang til eksamenstekster krevde søknader og begrunnelser, både til Sikt (sikt.no) og til institusjonen der eksamenstekstene var levert. Det var også et krav om søknad om delt behandlingsansvar, da forskerne kom fra to ulike utdanningsinstitusjoner på Vestlandet. Til slutt fikk vi tilgang til 38 tekster.

Analyseprosess

Analyseprosessen bygger på de seks stegene i Braun og Clarkes (2006) rammeverk for tematisk induktiv analyse. I en slik analyseprosess tar en utgangspunkt i empirien, ved først å gjøre seg kjent med data. Videre genereres og grupperes koder før en definerer og navngir tema. Her følger en redegjørelse for hvordan vi arbeidet på de ulike trinnene i analysen. Med dette ønsker vi å tilstrebe *transparens* knyttet til hvordan undersøkelsen er gjennomført, som et grunnlag for *pålitelighet* (Tjora, 2021, s. 264).

Steg 1. Gjøre oss kjent med data

Vi fikk eksamenstekstene i forskjellige zip-filer (der tekster fra ulike årstall var blandet). Etter en første grovsortering laget vi oversikter over hvor mange tekster vi hadde fra hvert år, og så ga vi hver tekst et nummer. Videre ble ulik informasjon lagt inn i kolonner, noe som ga oss et overblikk over innholdet i tekstene. I oversikten la vi først inn tekstens problemstilling, og så fylte vi på videre med tekstens tema. Tabell 1 er

et utklipp fra den første oversikten som hjalp oss med å bli kjent med materialet.

Tabell 1. Eksempel på en oversikt som hjalp oss med å bli kjent med materialet

Årstall	Nr.	Problemstilling	Tekstens tema
.....	1	<i>Hvordan bruke ... for å forbedre kvaliteten i ... ved vår skole?</i>	...
Antall tekster: ...	2	<i>Korleis kan ein leie arbeidet med ...</i>	...
	3	<i>Korleis kan leiinga leggje til rette i personalet for arbeid med ...</i>	...
	4	<i>Korleis kan eg som rektor arbeide for at ...</i>	...

Steg 2. Generere innledende koder

Så startet arbeidet med å kode interessante funn på en systematisk måte ved å lese tekst for tekst flere ganger og notere nøkkelord underveis. Nå lette vi spesielt etter hvilke utfordringer skolelederne pekte på, knyttet til det å lede læreplanarbeidet på egen skole. Tabell 2 er et eksempel på en oversikt i denne fasen, med innledende koder i venstre kolonne. I høyre kolonne satte vi inn hvilke studenttekster som representerte denne (foreløpige) koden. I denne analysefasen arbeidet de to forfatterne både hver for seg og sammen. Det individuelle kodingsarbeidet utvidet perspektivet på materialet ved at flere ting ble lagt merke til og trukket fram, noe som bidro til å sikre kvalitet og hindre en «slagside» i analysene (Kvale & Brinkmann, 2015). Påfølgende diskusjoner i felles møter resulterte etter hvert i enighet om koding og tema, i form av «dialogisk intersubjektiv konsensus» (s. 273).

Tabell 2. Et utdrag fra arbeidet med å finne koder

Kode	Studenttekst nr.
Å få et felles verdisyn
Utvikle praksis , for å fremme elevenes læring
Felles eierforhold til LK20 overordnet del
Endre undervisningen	
Helhetlig læreplanforståelse	
Inkluderende praksis	
Kvalitet i leseopplæringen	
Overordnet del knyttet til undervisningen	

Steg 3. Søke etter tema – samle kodene og aktuelle data og systematisere etter tema

Etter hvert fant vi et mønster ved at flere av kodene gikk igjen. Kodene ble samlet til mer overordnede kategorier som vi kalte *tema*. Kodene som kunne høre til samme tema, fikk en egen fargekode. Det foregikk en prosess der noen tema ble slått sammen og noen ble delt opp.

Steg 4. Gjennomgang av tema

I denne fasen hadde vi en ny gjennomlesing av tekstene for å sikre oss at de foreløpige analysene med generering av koder og tema stemte overens med tekstenes tematikk.

Steg 5. Definere og navngi tema

Steg 5 innebar en pågående analyse for å avgrense detaljene for hvert tema. Vi fylte på med detaljer og eksempler og prøvde å «spisse» hvert tema for å tydeliggjøre hva de representerte. Hvert av temaene fikk hver sin fargekode, som illustrert i tabell 3.

Tabell 3. Utvikling av tema

TEMA	KODER	EKSEMPEL	Fargekode
KULTUR Utfordringer knyttet til ...	Eierskap, eierforhold, forankring...	Å finne en felles plattform på skolen	Grønn
OPERASJONALISERING Utfordringer knyttet ...	At det skal vises igjen i praksis	...	Gul
KULTUR + OPERASJONALISERING	En felles forståelse slik at det vises igjen i klasserommet		Blå

Steg 6. Produsere rapporten

På bakgrunn av steg 3, 4 og 5 i analysene framkom de tre temaene *kultur*, *operasjonalisering* og *kultur/operasjonalisering* enda tydeligere. Resultatkapittelet gir en nærmere presentasjon av tema sammen med eksempler fra datamaterialet.

Resultat

Analysen av eksamenstekstene resulterte i tre tema som vi har kalt *kultur*, *operasjonalisering* og *kultur/operasjonalisering* (en helhetlig

læreplantenkning). Tabell 4 gir en oversikt over tema med noen av de tilhørende kodene samt eksempler. Den viser at av 38 tekster handler rundt halvparten av disse om *kultur* (20 tekster), i betydningen å skape en felles forståelse av læreplanen. Noen av tekstene (6 tekster) omhandler *operasjonalisering* av læreplanen, forstått som hvordan læreplanarbeidet kan skape forbedringer i praksis. Som det tredje temaet, *kultur/operasjonalisering*, har vi plassert 12 tekster som har fokus både på kultur og operasjonalisering, som en del av en *helhetlig læreplanforståelse*.

Tabell 4. Tema

TEMA	KODER	EKSEMPEL	Antall tekster
KULTUR Utfordringer knyttet til å bygge en felles kultur, forstått som et felles verdigrunnlag og en omforent forståelse av læreplanen. Dette temaet er spesielt knyttet til læreplanens overordnede del (danning, verdier).	Eierskap, eierforhold, forankring, et felles verdisyn og verdigrunnlag, en felles forståelse av læreplanens overordnede del. Få alle med. En felles, helhetlig læreplanforståelse.	Å finne en felles plattform , knyttet til innføring av L20. Ulike erfaringer i personalet, finne et felles grunnlag.	20 tekster
OPERASJONALISERING Utfordringer knyttet til å skape endringer i praksis, helt inn i klasserommene. Dette temaet er både knyttet til den overordnede delen av læreplanen og de enkelte fagplanene.	Utviklingsarbeid – vise igjen i klasserommet. At det vi jobber med vises igjen i praksis. Forbedre kvalitet – operasjonalisere læreplanen. Variasjon i hvordan regelverk og intensjoner blir fulgt opp i praksis. Hvordan komme til «Slik gjør vi det på vår skole». Å gi avkall på egne opplegg.	Å skape en mer inkluderende praksis, å forbedre leseopplæringen, å integrere tverrfaglige tema i praksis, å undervise for dybdelæring, å utvikle mer elevmedvirkning, å øke elevenes læringsutbytte. Å få elevene i videregående skole til å fullføre skolegangen.	6 tekster
KULTUR + OPERASJONALISERING (en helhetlig læreplantenkning) Sammenheng mellom en felles forståelse og endringer i klasserommet.	Arbeid med en felles forståelse slik at det vises igjen i klasserommet. En helhetlig læreplantenkning Å finne en retning.	Intern forpliktelse. Å lede læreres læring og utvikling, som igjen kan bidra til å øke elevenes læringsutbytte.	12 tekster

I det påfølgende diskusjonskapittelet blir teori og sitat trukket inn for å belyse og diskutere resultatet.

Diskusjon

Vi har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvilke utfordringer peker skoleledere på, knyttet til å lede læreplanarbeidet på egen skole?

Resultatet av analysene av eksamenstekstene i emnet viser tre tema som vi har kalt *kultur*, *operasjonalisering* og *kultur/operasjonalisering* (jf. tabell 4). Disse temaene omhandler læreplanarbeidet som skjer på den enkelte skole, og kan knyttes til læreplanens *realiseringsarena* (Engelsen, 2003, s. 16).

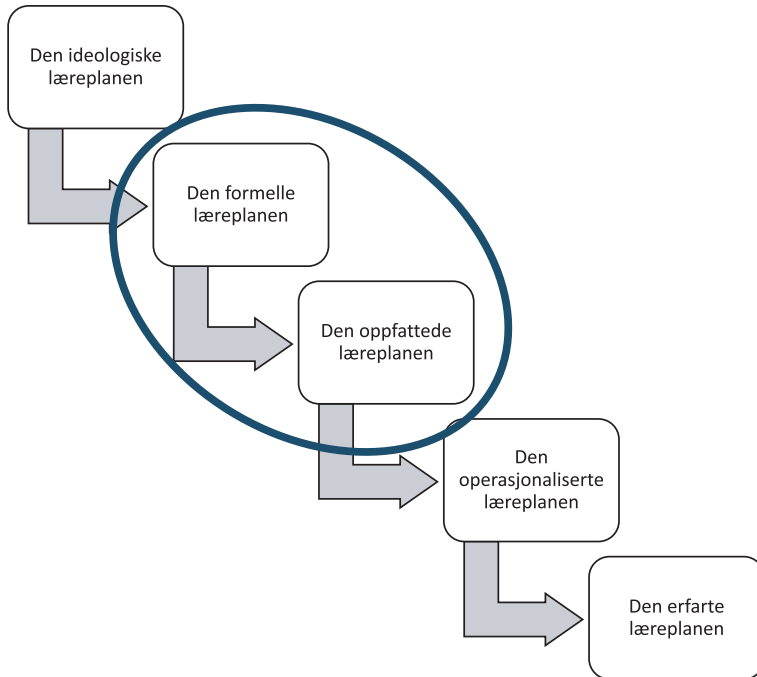
Det første temaet, *kultur*, innebærer utfordringer med å skape en felles forståelse i kollegiet, og kan knyttes til *den oppfattede læreplanen* (Goodlad et al., 1979). *Operasjonalisering*, som er det andre temaet, omhandler utfordringer knyttet til å iverksette læreplanen i praksis helt inn til det enkelte klasserom, og kan knyttes til *den operasjonaliserte læreplanen*. Det tredje temaet, *kultur/operasjonalisering*, gjenspeiler en helhetlig læreplantenkning, noe som tydeliggjør sammenhengen mellom flere domener, her fortrinnsvis den oppfattede og den operasjonaliserte læreplanen. I diskusjonen vil vi trekke fram sitat for å illustrere utfordringene som skolelederne peker på, og belyse utfordringene ved hjelp av teoretiske perspektiver.

Kultur: Utfordringer med å bygge en felles forståelse av læreplanen

Å danne seg en oppfatning av hva den formelle læreplanen innebærer, er et arbeid som må gjøres av den enkelte lærer, på den enkelte skole, i samarbeid med kolleger. Den *oppfattede* læreplanen er resultat av skolelederens og læreres *fortolkning av læreplanen* slik den foreligger som et vedtatt dokument, enten i papirutgave eller digitalt. Skolens fortolkning av læreplanen kan forstås som skolens «oversettelse» (Røvik, 2014, s. 39) av læreplanen som reformidé. Slike fortolkninger er spesielt kompliserte når et lærerkollegium i fellesskap skal komme fram til en omforent forståelse. Dette krever *samhandlende aktiviteter* både mellom skoleledere og lærere og mellom lærere (Aas et al., 2021).

Overgangen fra den formelle til den oppfattede læreplanen er en overgang fra ett domene til et annet, som illustrert i figur 3. Ansvar for læreplanarbeidet ligger nå hos flere nye aktører (lærere, skoleledere). Den videre «læreplanskapingen» (*curriculum making*) (Priestley et al., 2021)

foregår i ulike situasjoner på formelle og uformelle arenaer i praksisfeltet. Vi kan si at den oppfattede læreplanen er en «bro» mellom det utdanningspolitiske dokumentet (den *formelle* læreplanen) og gjennomføring i praksis.



Figur 3. Overgangen fra den formelle til den oppfattede læreplan.¹ Inspirert av Goodlad et al. (1979).

Ifølge Goodlad er det *den oppfattede læreplanen* som har størst innflytelse på realisering av læreplanen. Derfor er dette nivået kritisk for at det skal skje endringer i kjølvannet av en ny læreplan. Prosessene med å skape et felles eierskap til læreplanen kan knyttes til å bygge en felles *kultur* på skolen. I dette arbeidet beskriver skolelederne flere utfordringer med å samkjøre personalets verdier, normer og virkelighetsoppfatninger. Disse utfordringene er spesielt knyttet til læreplanens overordnede del som omhandler danning og verdier. De peker på at det er krevende å utarbeide en felles plattform, slik at læreplanen blir forankret i personalet, og alle får et eierskap til den. En av skolelederne sier at det ofte kan være vanskelig å

¹ Modeller som illustrerer Goodlad et al. (1979) med de fem læreplandomenene, finnes i flere utgaver. I figuren til Imsen (2016, s. 294) går det også direkte linjer fra den ideologiske til den oppfattede og fra den oppfattede til den erfarte læreplanen.

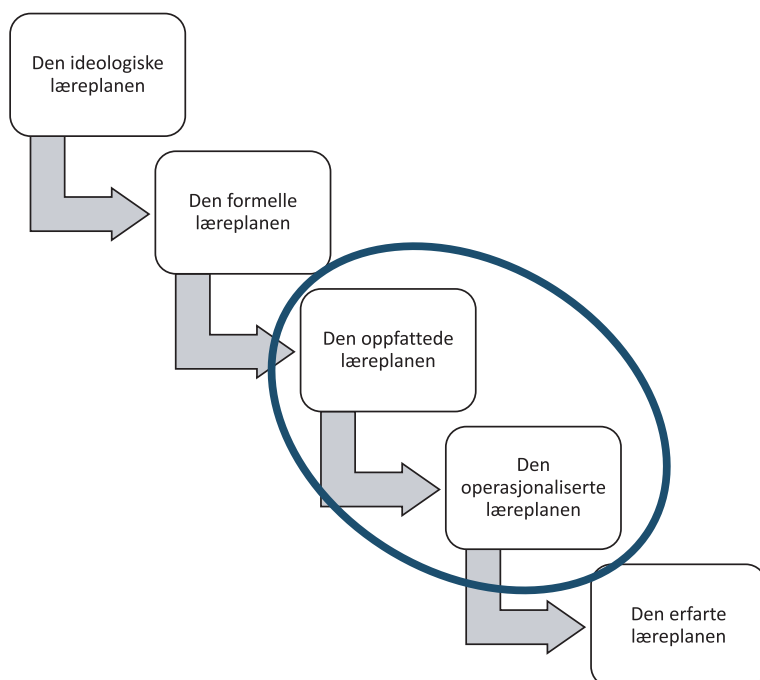
få ordentlig tak i lærernes forståelser: «Organisasjonens kultur sitter ofte i de ansattes hoder og hjerter. Hos oss opplever jeg det er litt vanskelig å få tak i hva de ulike tenker og føler, og ikke minst hva de mener.» Utsagnet illustrerer at kultur er noe som har stor kraft, uten at det er lett å peke på hva det egentlig er, og hva kulturen består i, slik Schein og Schein (2017) peker på. Det er «dypstrukturen» i isfjellet (kulturen) som slår inn. Én skoleleder sier det slik: «Vi må grave dypere, og vi må snakke mer og åpent om hvordan vi oppfatter fornyelsen av Kunnskapsløftet.»

Flere av skolelederne uttrykker at det ikke er lett å endre holdninger: «Diverre er det ikkje så enkelt. For mange vil dette dreie seg om å rokke ved, og endre, egne grunnsyn, verdier og haldningar, noko som krev refleksjon og endring på mange plan.» Hvorfor det kan være vanskelig å skape en felles forståelse i et personale, kan belyses ved hjelp av begrepet *pedagogisk credo* (Gilje, 2015, s. 28). Hvis vi tenker at hver enkelt lærer med sitt individuelle *credo* står i ulike sammenhenger dag for dag, og har med seg ulike erfaringer fra situasjoner og relasjoner opp igjennom årene, så er det ikke vanskelig å se at det kan være utfordrende å enes om en felles forståelse i kollegiet knyttet til intensjonene i en læreplan. Som en av skolelederne uttrykker det: «... kvar enkelt tilsett sin ståstad vil påverke utviklingsarbeidet».

Skolelederne beskriver mange andre faktorer som kan virke inn på utfordringer med å bygge en felles kultur. Dette er både *indre forhold* på skolen, som sykemelding og fravær på fellesmøtene eller store utskiftninger i ledergruppen eller i lærergruppen, *ytre forhold*, som sammenslåing av kommuner eller skoler, og *strukturer* som gir et delt personale med ulike subkulturer (felles barne- og ungdomsskole eller praktiske/teoretiske linjer på videregående skoler). Skolelederne trekker også fram *tid* som en viktig faktor for å skape en felles plattform, at det er viktig «å bruke nok tid og gje personalet ro i arbeidet». Men samtidig kan de møte motstand: «... så hører jeg til stadighet lærere som sier at de gleder seg å bli ferdig med 'dette' og få tid til å undervise fag igjen.» Lærerne er ikke alltid klare for å bruke tid på å forberede seg til fellesmøter: «Hvis vi sender ut forberedelsesmateriell, ser vi at mange lærere ikke forbereder seg godt nok. Vi kommer stadig vekk bort i diskusjonen om hvor de skal ta tiden fra». En annen skoleleder uttrykker det slik: «Balanse er ei sentral leiarutfordring i dette arbeidet, ikkje minst når det gjeld tidsaspektet. Å bruke nok tid og gje personalet ro i arbeidet og samtidig bli klare nok til å møte det nye skuleåret utan for mykje usikkerhet er eitt døme.»

Operasjonalisering: utfordringer med å endre praksis.

Skolelederne peker på utfordringer knyttet til å endre praksis i tråd med læreplanen. En av skolelederne sier det slik: «Den største utfordringen blir å få temaene (overordnede, tverrfaglige) til å bli en integrert del i fagene og komme til syne i det daglige arbeidet i alle klasserom.» Her vil vi belyse utfordringer med å endre praksis ved å rette blikket mot overgangen fra *den oppfattede* til *den operasjonaliserte læreplanen*, som illustrert i figur 4.



Figur 4. Overgangen fra den oppfattede til den operasjonaliserte læreplanen.² Inspirert av Goodlad et al. (1979).

Goodlad hevder at det er *den oppfattede læreplanen* som har størst innflytelse på *den operasjonaliserte læreplanen*. Dette betyr at det er læreres forståelse av læreplanen og hva de velger å forbedre i sin praksis, som avgjør om elevene får bedre undervisning. Dette kan relateres til *styringsparadokset* (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 10–11) som det ble referert til innledningsvis.

2 «Den operasjonaliserte læreplanen» er en oversettelse som ligger tett på *operational curriculum* (Goodlad et al., 1979). Andre bruker «den gjennomførte læreplanen» (Imsen, 2016, s. 294) eller «den iverksatte/realiserte læreplanen» om samme domene.

For at elevene skal lære mer, må lærerne endre undervisningen på grunnleggende måter.

Den *operasjonaliserte læreplanen* er den som foregår time etter time, dag etter dag, i skoler og klasserom, og vi vet ikke sikkert hva som faktisk skjer, hevder Goodlad et al. (1997): «The operational curriculum is what goes on hour after hour, day after day in school and classroom. There is no way of knowing, for sure, what this is. The operational, too, is a perceived curriculum; it exists in the eye of a beholder.» (Goodlad et al., 1997, s. 63). At *den operasjonaliserte læreplanen*, selve undervisningen, er «in the eye of a beholder» betyr at hva som er god eller dårlig undervisning, handler om personlig mening, en form for «oppfattet læreplan». Og denne oppfatningen kan være helt individuell, en del av lærerens personlige overbevisning. En av skolelederne beskriver at lærere «kan bli frustrert over å måtte gi avkall på eige opplegg», fordi de er bekymret for «kva elevene 'mister' av læring» knyttet til «det dei etter eigen oppfatning burde undervist i». Utsagnet illustrerer betydningen av læreres personlige *pedagogiske credo* (Gilje, 2015) og praktiske yrkest teori, PYT (Handal & Lauvås, 2000), for den enkelte lærer, og at det er komplisert når ideer og planer knyttet til læreplanen skal oversettes til en omforent praksis i klasserommet.

Det er også et annet perspektiv her. Hvordan lærere selv tenker at de underviser, og hvordan de faktisk underviser, kan være to forskjellige ting, påpeker Goodlad og kolleger: «What teachers perceive the curriculum of their classrooms to be and what they actually are teaching may be quite different things.» (Goodlad et al., 1997, s. 62). I den praktiske undervisningen i klasserommet er dette forhold som er like sterke og kanskje mer virkningsfulle enn intensjonene i LK20, og det er dette Jackson (1968) betegner som «den skjulte læreplanen».

Én skoleleder uttrykker seg slik: «Utfordringen er ikke å lage en felles visjon, ... heller å finne felles forståing av visjonen, korleis ein skal prioritere og vektlegge og kanskje korleis ein skal nå dit». Dette viser at det er et stort steg fra å tolke læreplanen til faktisk å omforme denne forståelsen til handlinger i praksis. Når lærere skal planlegge undervisningen, må de ta beslutninger i form av handlingsvalg som utelukker andre valg. Kanskje det er først i den konkrete gjennomføringen av læreplanen at en ser at en har forstått læreplanen veldig ulikt?

Oversikten over tema i eksamenstekstene (tabell 4) viser at de fleste handler om kultur. Videre er det flere skoleledere som skriver om både kultur og operasjonalisering enn om operasjonalisering alene. Dette styrker

vår oppfatning om kulturens betydning for hva som skjer i praksis. En av skolelederne skriver at praksis ikke er blitt endret fordi tolkningsrommet for lærerne har blitt for stort: «... dette tolkningsrommet har gjort det mulig for enskild lærer å halde fram med si forståing og praksis gjennom det eine utviklingsarbeidet etter det andre.» Hvis lærere bare fortsetter med å undervise slik de alltid har gjort, kan dette betegnes som å undervise etter «en læreplan som ikke eksisterer» (Andreassen, 2016, s. 18). Når tolkningsrommet er for stort, kan det gi rom for at ulike pedagogiske oppfatninger og praksiser, eller det som Bang (2020) betegner som ulike fagideologier (s. 34), lever videre side om side med den nye praksisen som læreplanverket «foreskriver».

En helhetlig læreplantenkning – kultur og operasjonalisering

Flere av eksamenstekstene omhandler utfordringer knyttet til både kultur og operasjonalisering, der en ser disse to aspektene i sammenheng. Dette sammenfaller med Bangs definisjon av organisasjonskultur (Bang, 2020, s. 33), der en kan forstå handlinger som et *uttrykk* for kulturen, sprunget ut av verdier, normer og virkelighetsoppfatninger. I et organisasjonsperspektiv er det utfordrende at det kan være vanskelig å få innsikt i det som ikke er uttrykt. Som isfjellmetaforen (Irgens, 2021) illustrerer, ligger store deler av organisasjonens «indre liv» skjult «under havoverflaten», og det er bare *noe* av organisasjonskulturen som er synlig gjennom handlinger og ytre kulturelle uttrykk. Det som «sitter i veggene» eller er forankret i deler av organisasjonen (f.eks. i subkulturer), vil kunne ha stor betydning for organisasjonens kultur, uten at det er lett å få innsikt i dette.

Som en kompliserende faktor består en organisasjon av mange ulike individer. Individenes ytre handlinger (som undervisningshandling eller innspill i diskusjoner på personalrommet) har sammenheng med hver enkelt erfaringer, kunnskap og verdier (Handal & Lauvås, 2000), som ikke er synlige hvis vi ikke deler det. Hva som skjer på personalrommet og i klasserommene, henger sammen med det vi tror på, vårt *credo* (Gilje, 2015).

En av skolelederne sier det slik: «Læreplanarbeid er eit kontinuerlig arbeid. Vi blir ikkje ferdige med den overordna delen. Eit profesjonsfelleskap består av menneske som arbeider ut frå det dei trur på og dei verdiane dei har.» Dette sitatet illustrerer betydningen av det individuelle perspektivet, hver enkelt lærers «credo». Samtidig er sitatet et uttrykk for en helhetlig

læreplanforståelse, der en ser betydningen av å se sammenhengen mellom den formelle, den oppfattede og den operasjonaliserte læreplan. En helhetlig læreplanforståelse korresponderer med det Connelly (2013) hevder, at en må forstå lærerplanen systemisk (s. ix).

En blir ikke «ferdig» med å arbeide med en felles forståelse av verdier, slik skolelederen i avsnittet over peker på. Utfordringen blir å arbeide parallelt med en grunnleggende forståelse og iverksetting av læreplanen. En av skolelederne sier det slik:

Som skoleleder handler det om å være med på å skape en kultur for læring på vår skole, der ansatte og ledere er i en kontinuerlig læringsprosess, og der man med jevne mellomrom sjekker ut at vi har felles forståelse for sentrale begreper og arbeider mot samme mål. Alt til det beste for alle elevenes læring.

Dette utsagnet bekrefter at læreplanarbeid er en prosess som krever et kontinuerlig samspill mellom den *oppfattede* og den *operasjonaliserte* læreplanen.

Avslutning

Mark Priestley et al. (2021) understreker med sitt begrep «læreplanskaping» (*curriculum making*) at en læreplan må «gjøres» gjennom aktiviteter på flere plan, der mange situasjoner og aktører er involvert. I dette kapitlet har vi undersøkt hvilke utfordringer skoleledere peker på, knyttet til å lede læreplanarbeidet på egen skole.

Eksamenstekstene som vi har analysert, omhandler utfordringer knyttet til den *oppfattede* og den *operasjonaliserte* læreplanen (Goodlad et al., 1979), diskutert gjennom tre tema: *kultur*, *operasjonalisering* og en *helhetlig læreplantenkning*. Skolelederne peker på at det er krevende å skape en felles forståelse av verdier og begreper i læreplanen og å gjennomføre læreplanens intensjoner i praksis.

Utfordringer som er beskrevet i eksamenstekstene, kan forstås i lys av at skolen som organisasjon tradisjonelt sett er blitt beskrevet som et «løst koblet system» (Weick, 2001, sitert i Paulsen, 2021, s. 36), slik antologiens innledningskapittel peker på. I løst koblede system har lærere kunnet arbeide frakoblet eller avvisende til læreplanreformer, eller de har kunnet velge strategier som parallellkjøring eller en overfladisk inkorporering av læreplanen (Coburn, 2004, sitert i Paulsen, 2021, s. 36).

Det utdanningspolitiske bildet har endret seg, og skolene oppfordres til faglig samarbeid gjennom profesjonelle læringsfelleskap. Nå handler ledelse av skoleutvikling om samhandlende aktiviteter og ledelse av kollektive prosesser (Aas et al., 2021), noe som øker kompleksiteten. Hver enkelt ansatts verdier og holdninger, det som oppleves som «sant», vil innvirke på mulighetene til en omforent forståelse av læreplanen og videre til en kollektiv endring av praksis. På samme måte kan organisasjonens dypstruktur, de underliggende verdiene og antakelsene som er innbakt i organisasjonskulturen, påvirke betingelsene for ledelse av læreplanarbeidet.

Flere skoleledere trekker fram at å skape en felles forståelse er et *kontinuerlig* kollektivt arbeid. Betydningen av å bruke tid på dette, å skape en felles forståelse av læreplanen i kollegiet, støttes av Paulsen (2021) som peker på at delte normer, verdier og forståelsesrammer er den mest effektive «bindingsmekanismen» for å skape en integrert praksis i løst koblede system, og at *kultur* er kjernen i profesjonelle læringsfelleskap (s. 36).

Forfatteromtaler

Anne Mette Færøyvik Karlsen er førsteamanuensis ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), der hun er emneansvarlig for flere moduler innenfor utdanningsledelse. Hun har en doktorgrad fra Universitetet i Stavanger (UiS), der hun har analysert læreres samtaler. Forskningsinteresser er læreres profesjonslæring, skoleledelse, elevens stemme og Lesson Study. Tidligere har hun arbeidet som lærer i grunnskolen i mange år. Hun har også vært skoleleder i grunnskolen og arbeidet ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret) og Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk (IGIS) ved UiS.

Jan Gilje er dosent ved pedagogikkavdelingen på NLA Høgskolen. I tillegg til å undervise ved NLA Høgskolen, har han i en årrekke vært engasjert i skoleledelse lokalt og nasjonalt. Publikasjoner er blant annet knyttet til nasjonal rektorutdanning og til rektorutdanningens påbygningsmodul.

Referanser

- Andreassen, S. E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø. https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence
- Bang, H. (2020). *Organisasjonskultur* (5. utg.). Universitetsforlaget.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Connelly, F. M. (2013). Foreword. I Z. Deng, S. Gopinathan & C. K. E. Lee (Red.), *Globalization and the Singapore curriculum: From policy to classroom* (s. viii–xii). Springer. <https://doi.org/10.2307/j.ctv36xw49z.4>
- DuFour, R. (2004). What is a «professional learning community»? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11. <https://ascd.org/el/articles/what-is-a-professional-learning-community>
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Gilje, J. (2015). Kan pedagogisk credo-tenkning selvstendiggjøre personen og pedagogen? I P. O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens & pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 23–39). Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. I J. I. Goodlad, *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice* (s. 43–75). McGraw-Hill.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Universitetsforlaget.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon*. Fagbokforlaget.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *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>
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Møller, J. (2016). Kvalifisering som skoleleder i en norsk kontekst: Et historisk tilbakeblikk og perspektiver på utdanning av skoleledere. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 7–26. <https://doi.org/10.5617/adno.3871>
- NOU 2023: 1. (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-1/id2961070/?ch=1>
- Paulsen, J. M. (2021). Profesjonelle fellesskap i løst koblede systemer. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 35–56). Fagbokforlaget.
- Priestley, M., Philippou, S., Alvunger, D. & Soini, T. (2021). Curriculum making: A conceptual framing. I M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou. & T. Soini (Red.), *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts* (s. 1–28). Emerald. <https://doi.org/10.1108/978-1-83867-735-020211002>
- Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. Moksnes Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 13–50). Cappelen Damm Akademisk.
- Schein, E. H. & Schein, P. (2017). *Organizational culture and leadership* (5. utg.). John Wiley & Sons Inc.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- Aas, M., Andersen, F. C., Vennebo, K. F. & Dehlin, E. (2021). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen. Delrapport 1*. OsloMet – storbyuniversitetet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/kunnskapsoversikt-om-skoleledelse-og-skolelederprogram/>

KAPITTEL 7

«Tilvenning» i den kulturelt mangfoldige barnehagen: dilemmaer og ledelse

Lina Lillebø Bjunes NLA Høgskolen

Abstract: As part of their transition to the Norwegian early childcare institution (ECI), children are led through a pedagogical practice called 'adjustment' ('tilvenning' in Norwegian), based on attachment theory. This chapter takes the following research questions as a starting point: *What does the research and academic literature have to say about 'adjustment' in culturally diverse early childcare institutions, and what are the implications of same for mid-level leadership in these institutions?*

Literature searches inspired by rapid review has been conducted in Norwegian and international databases, and in the end, four articles were found relevant. The articles provide supplementary perspectives to the recommended way of practicing 'adjustment'. The need for new knowledge and reflection is highlighted.

Implications for leadership are discussed using inspiration from Møller's theory regarding loyalty dilemmas (Møller, 1996). Two categories are central in the discussion: organizing and competence, with security as an intended outcome. We conclude that leadership in 'adjustment' in culturally diverse ECIs is complex. Several loyalty dilemmas may occur, and priorities must be made again and again in interaction with written regulations, traditions, coworkers, parents and children.

Keywords: adjustment, transition, dilemmas, leadership, culturally diverse ECI (early childcare institution)

Introduksjon

Å begynne i barnehage for første gang er en stor overgang i et barns liv. Overgangen fra hjem til barnehage er den første av mange overganger barnet skal gjennom i sitt utdanningsløp, og representerer barnets første møte med utdanningssystemet og barnehagen som samfunnsinstitusjon. Barnet trer med dette ut i det offentlige rom som samfunnsborger. Overganger kan ha stor betydning for enkeltbarnets liv og selvforståelse (Broström, 2019). For noen kommer denne første overgangen når man knapt har fylt et år, og for andre noen år senere. Den omtales i norsk sammenheng i praksis og faglitteratur som «tilvenning» eller «tilvenningsperiode».

I faglitteraturen er det en rådende oppfatning om hva «tilvenning» bør innebære. «Tilvenning» handler der i stor grad om verdien trygghet, og det anbefales å følge et bestemt opplegg for å oppnå dette. Dette innebærer blant annet informasjon til foreldre og at foreldre er til stede et visst antall dager/timer i barnehagen, mens en primærkontakt tildelt barnet jobber med å bli kjent med barnet så det kan etablere en trygg tilknytning til denne ansatte (Brandtzæg et al., 2013; Broberg et al., 2014; Drugli, 2017; Drugli et al., 2020; Fagereng, 2020; Samuelsson et al., 2018).

Selv om dette i praksis fungerer som en standard for «tilvenning», er det ikke snakk om en lovpålagt standard. *Rammeplan for barnehagen* har et kort avsnitt om barnets første tid i barnehagen der det står at det skal legges til rette for en trygg og god start, man skal sette av tid til å etablere relasjoner, og barnet skal få mulighet til å knytte seg til personalet og barn. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 33). Det gis ikke spesifikke føringer for hvordan dette skal gjennomføres i praksis, så slik sett har man en frihet her i den enkelte barnehage. I noen kommuner og i noen barnehagekjeder er det likevel innført en skriftlig standard for «tilvenning» som skal følges, for eksempel *Oslostandard for tilvenning* (Oslo kommune, 2017) og Espiras tilvenningsstandard (Espira, 2023). De fungerer da som såkalte myke (ikke lovpålagte) styringsdokumenter.

I barnehagene er det pedagogiske ledere som «er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16) på de enkelte avdelinger/baser. De er ansvarlige for planlegging, gjennomføring og vurdering av arbeidet med «tilvenning». Begrepet «tilvenning» kan knyttes til en pedagogisk praksis med et bestemt mål (å etablere en trygg tilknytning), basert på utviklingspsykologien tilknytningsteori. Begrepet kan også åpne for interessante

diskusjoner rundt hvem det er som skal tilvennes, og hva skal man venes til? Er det barnet, de ansatte og/eller foreldrene som skal tilvennes, og er det i praksis egentlig mer snakk om tilpasning? Bigum (2019) spør hvor grensene går mellom barnehagefeltets pedagogikkfag og psykologiens terapi. Han hevder at det kan være etisk problematisk å forhåndsdefinere mangler hos barn, som deres behov for trygg tilknytning, for deretter å «utvikle en standard som forventes å 'fungere' på alle for å fylle inn manglene» (Bigum, 2019, s. 61). Jeg velger å sette begrepet i anførselstegn både for å tydeliggjøre at det brukes om en bestemt pedagogisk praksis, og for å åpne opp for ulike forståelser av det.

Det er et kulturelt mangfold i barnehagene i Norge, men når det gjelder «tilvenning», har det vært lite fokus på dette. Ved utgangen av 2022 hadde 20 % av alle barn som går i barnehage i Norge, et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk (SSB, 2023). Lund (2022, s. 22) peker i sin doktorgradsavhandling på at forskning på kulturelt mangfold i skole og barnehage hovedsakelig har vært rettet mot minoritetsbarn og deres familiebakgrunn, hvor man ut fra et majoritetsperspektiv ser på deres forskjellighet og mangler, for eksempel Bundgaard og Gulløv (2008), Gjervan et al. (2012), Hauge (2014), Lauritsen (2013) og Palludan (2007). Færre har forsket på hvilke konsekvenser økt mangfold kan få for profesjonell praksis. Hun viser i den forbindelse til Hauge (2014), Korsvold (2011) og Lauritsen (2013). Kulturelt mangfold kan handle om at det er barn og voksne i barnehagene som har røtter i ulike land og kulturer, og man finner også kulturelt mangfold blant etnisk norske barn og voksne. *Rammeplan for barnehagen* gir noen føringer ved at det står at «Barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9).

I dette kapitlet skal jeg, med utgangspunkt i en litteraturgjennomgang, se nærmere på «tilvenning» i den kulturelt mangfoldige barnehagen i en norsk barnehagekontekst. Det vil søkes svar på følgende problemstillinger: *Hva fremtrer i forskning og faglitteratur om «tilvenning» i den kulturelt mangfoldige barnehagen? Hva kan dette bety for ledelse på mellomledernivå?*

Teori

Ledelse utøves ikke bare av pedagogisk leder, men av alle ansatte på avdelingen i møte med barn og foreldre i barnehagehverdagen. Likevel er

det slik at det er den pedagogiske lederen som har det formelle ansvaret som mellomleder, og det er ledelse på mellomledernivå som er i fokus i dette kapitlet. Pedagogiske ledere er ansvarlige for planlegging, gjennomføring og vurdering av arbeid med «tilvenning» på sin avdeling/base (Utdanningsdirektoratet, 2017). De står i forbindelse med «tilvenning» i en situasjon med samhandling mellom teori og politiske føringer på den ene siden og praksis på den andre. Valg må tas i møte med det enkelte barn i krysspress mellom tradisjoner i den enkelte barnehage, den enkeltes kunnskaper og holdninger, forventninger fra foreldre, tid og rom man har tilgjengelig, faglige anbefalinger og offentlige føringer. Samtidig er de i en spesiell situasjon som mellomledere i barnehagen. De har ikke den samme makten som styrer/daglig leder, men er ifølge rammeplanen «gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16).

Lund har gjort en gjennomgang av tidligere forskning i forbindelse med doktorgradsarbeid og funnet at «det finnes lite kunnskap om hvordan pedagogisk ledelse virker inn på eller har betydning for hvordan kulturelt mangfold blir ivaretatt og anerkjent i barnehagen» (Lund, 2022, s. 102). Barnehagen er kjent for å ha flat struktur med vekt på samhandling og likeverdige arbeidsrelasjoner, der alle ansatte på en avdeling i praksis i stor grad gjør de samme arbeidsoppgavene, uavhengig av utdanning. Men Lunds forskning viser at de pedagogiske lederne utfører «lederhandlinger innenfor en mer hierarkisk struktur enn det som har kjennetegnet sektoren tidligere» (Lund, 2022, s. 97). Hun påpeker at også Bøe (2016) ser en større kompleksitet i rolleutøvelsen til de pedagogiske lederne, der det er vekt på både demokratiske (distribuerte) og hierarkiske trekk. Den pedagogiske lederrollen er kompleks, og det kan gjøre det utfordrende å hele tiden skulle ta «riktige» avgjørelser (Lund, 2022, s. 99).

Når det gjelder arbeid med «tilvenning», står trygghet sentralt, men veien til trygghet for barn kan være ulik. Litteraturgjennomgangen viser at «standarden» ikke nødvendigvis er tilstrekkelig i alle tilfeller, og det kan gi noen dilemmaer som pedagogisk leder må forholde seg til i samhandlingen mellom «standarden» for «tilvenning», holdninger og kunnskap i personalgruppen, og praksis. Jeg tenker at en retning innen verdibasert ledelse som forstår ledelse som manøvrering mellom forskjellige verdivalg eller dilemmaer (Vedøy, 2017), kan være interessant i den forbindelse.

Så lenge mennesker er sosiale vesener og det finnes mer enn én form for ideell verden, vil man måtte håndtere dilemmaer. Det mest grunnleggende dilemmaet, hevder Norwich, er om man skal eller ikke skal anerkjenne og svare på ulikhet (Norwich, 2008). Forskjellen på problemer og dilemmaer er at problemer kan løses, mens dilemmaer vil eksistere innebygd i utøvelse av ledelse. De blir ikke borte selv om valg har blitt tatt. De innebærer etiske valg, fordi ulike verdier ikke nødvendigvis kan tilfredsstilles samtidig. Man må finne måter å forholde seg til dilemmaene på, og underveis må man gjerne gi avkall på noe. Siden dilemmaene ikke forsvinner, kan hvilke verdier som blir vektet sterkest, endre seg over tid, og valg må da gjerne stadig forhandles (Cuban, 1992, 1996). Det finnes altså ikke én fasit, og det vil være både fordeler og ulemper med de enkelte handlinger. Berlak og Berlaks forståelse handler om at «The dilemmas are not to be conceived as entities that may be physically located in persons' heads or in society. Rather they are linguistic constructions that, like lenses, may be used to focus upon the continuous process of persons acting in the social world» (Berlak & Berlak, 1981, s. 111).

Berlak og Berlak (1981), Vedøy (2017), Cuban (1992, 1996) og Møller (1996) skriver om dilemmaer i forbindelse med skoleledelse og skoleutvikling, men det kan likevel være interessant å se om det kan være relevante paralleller til ledelse på mellomledernivå i barnehagen. Møller har utviklet «lojalitetsdilemmaer» og «styringsdilemmaer» som analyseredskap på bakgrunn av forskning i forbindelse med sin avhandling (Møller, 1995, 1996). Dette ut fra hva slags dilemmaer som kunne «fange inn skoleledernes oppfatning og beskrivelse av sin egen lederrolle» (Møller, 1996, s. 45). Innenfor disse kategoriene har hun satt opp parvise motpoler, som for eksempel reflektert praksis versus tilgjengelighet og akutt problemløsning. Kategoriene vil gripe inn i hverandre i praksis, men er skilt fra hverandre for analytiske formål. I dette kapittelet vil jeg bruke Møllers dilemmaer under «lojalitetsdilemmaer» som inspirasjon i min diskusjon. Disse er som følger:

- lojalitet til elever og foresatte vs. lojalitet til lærere
- lojalitet til overordnet myndighet vs. lojalitet til personlig preferanse
- lojalitet til sentrale prinsipper i nasjonal læreplan vs. lojalitet til personlig preferanse

Med tilpasning til barnehagesituasjonen konkret angående ledelse i arbeid med «tilvenning», vil det da kunne se slik ut:

- lojalitet til barn og foresatte vs. lojalitet til medarbeidere på avdelingen
- lojalitet til overordnet myndighet vs. lojalitet til egen kompetanse/bruk av faglig skjønn
- lojalitet til sentrale prinsipper i Rammeplan for barnehagen (ev. for å være mer konkret i dette tilfellet: lojalitet til standard for «tilvenning») vs. lojalitet til personlig preferanse

Dette blir da litt annerledes enn hvordan det er brukt hos Møller, da det der for eksempel kunne handle om elever som stod i en direkte konflikt med en lærer der begge parter ønsket støtte fra rektor, og der det ikke fantes en enkel løsning på konflikten (Møller, 1996, s. 78). Likevel er det interessant å se om det kan ha en overføringsverdi til ledelse i arbeid med «tilvenning». Når det gjelder «personlig preferanse», kan det i en profesjonell sammenheng være nærliggende å knytte det til faglig kompetanse og faglig skjønn, eventuelt lederskjønn, som kan handle om å «hvordan den pedagogiske lederen bruker skjønn når hun leder personalets pedagogiske praksis» (Aasen, 2021). Møller poengterer at dilemmaene som erfares av skolelederne, «må ses i sammenheng med strukturelle og kulturelle føringer i samfunnet» (Møller, 1996, s. 92), noe som også vil ha overføringsverdi til pedagogisk ledelse i barnehagen.

Metode

For å finne ut hva som fremtrer i forskning og faglitteratur om «tilvenning» i den kulturelt mangfoldige barnehagen, er det gjennomført en literaturgjennomgang inspirert av rapid review som metode. For å skaffe seg oversikt over et felt er det ideelt å bruke systematisk review, noe som er svært tidkrevende, følger strenge retningslinjer og gjerne gjennomføres av større team (Krumsvik & Røkenes, 2016). I dette tilfellet har det vært tidsmessige hensyn å ta, og inspirert av rapid review er forskningsspørsmål fokusert og strenge kriterier satt. En rapid review er også systematisk gjennomført, og tydelighet på hvordan jeg har gått frem, hvilke databaser som er brukt, hvilke søkeord som er brukt, tidsperiode og bruk av tabeller underveis sikrer en transparent prosess som kan repliseres (Grant & Booth, 2009; Tricco et al., 2017; Øen & Krumsvik, 2022). På et punkt skiller min

litteraturgjennomgang seg fra rapid review: ved at det har blitt vurdert som hensiktsmessig å inkludere faglitteratur i søkene. Vanligvis er det fagfelleverderte artikler som vurderes. Dette er et bevisst valg som er gjort, både fordi det er få fagfelleverderte artikler å finne angående «tilvenning» og fordi det er forsket lite både på «tilvenning» i barnehagen generelt på «tilvenning» i den kulturelt mangfoldige barnehagen spesielt. Videre inkluderes faglitteraturen fordi den gir et viktig innblikk i hva som er anbefalinger for arbeid med «tilvenning» i den norske barnehagen. Den relevante faglitteraturen gir også et utgangspunkt for bruk av snøballmetoden, ved at man kan se etter relevante artikler og relevant forskning i litteraturlister.

Artikler er valgt ut etter søk på tilvenning og kulturelt mangfoldig barnehage i Oria, EBSCO, Idunn og Nordic Base of Early Childhood Education and Care (nb-ecec.org). I disse databasene vil man finne barnehageforskning som er relevant for en norsk kontekst. Søkene ble gjennomført i 2022 for perioden 2012–2022. Ti år vurderes som tilstrekkelig for å fange opp relevant nyere forskning.

Det har blitt brukt ulike begreper for faktorene, som for eksempel både tilvenning og overgang på norsk, og adjustment period, settling in og transition på engelsk. Da søk på ulike varianter av tilvenning + kulturell mangfoldig barnehage/flerkulturell barnehage på norsk og engelsk ikke ga noen funn, ble det også søkt etter tilvenning i barnehage uten «kulturelt mangfoldig». Dette for å kunne fange opp relevante artikler og kapitler som eventuelt av ulike grunner ikke dukket opp i søk konkret på tilvenning i den kulturelt mangfoldige barnehagen.

Funn

Søk på varianter av tilvenning + kulturelt mangfoldig barnehage har ikke resultert i funn, men ved i tillegg å bruke litteraturlister i publikasjoner og gjøre supplerende søk, er det funnet fire relevante artikler og bokkapitler.

Søk på tilvenning*/barnehage* resulterte i 13 treff, derav 7 relevante bøker/bokkapitler om tilvenning generelt (Bigum, 2019; Brandtzæg et al., 2013; Broberg et al., 2014; Drugli, 2017; Drugli et al., 2020; Fagereng, 2020; Samuelsson et al., 2018). I Fagereng (2020) er det et kapittel som omhandler «tilvenning» i den kulturelt mangfoldige barnehagen (Belseth, 2020).

Søk på adjustment*/period*/ECEC resulterte i 533 treff. I tre av disse er temaet knyttet opp mot tilvenning i den kulturelt mangfoldige

barnehagen (Picchio & Mayer, 2019; Sadownik, 2018; Tebet et al., 2020). Av disse tre var Sadowniks artikkel den eneste som ble vurdert som relevant for «tilvenning» i den kulturelt mangfoldige barnehagen i en norsk kontekst.

Ved hjelp av snøballmetoden er det funnet ytterligere to artikler som er vurdert som relevante (Birkeland, 2021; Kalkman, 2019).

Ut fra søkene er det altså bare funnet fire artikler, tre av dem bokkapitler, som konkret omhandler «tilvenning» i den kulturelt mangfoldige barnehagen i en norsk barnehagekontekst (Belseth, 2020; Birkeland, 2021; Kalkman, 2019; Sadownik, 2018). Tabell 1 gir en oversikt over disse. Det ene bokkapittelet er ikke fagfellevurdert, og det baserer seg på forfatters erfaring fra arbeid i barnehage, styringsdokumenter og andres forskning, men ikke egen forskning (Belseth, 2020). Man kan stille spørsmål ved det å basere en artikkel på fire artikler der tre er basert på små kvalitative studier, og en ikke er fagfellevurdert. Det at det ikke er funnet flere artikler og mer forskning angående «tilvenning» i den kulturelt mangfoldige barnehagen i en norsk setting, er et relevant funn i seg selv. Disse små studiene er det som finnes, og selv om de er små, bidrar de med ulike og viktige supplerende perspektiver når det gjelder «tilvenning». Bokkapittelet som ikke er fagfellevurdert (Belseth, 2020), vurderes som viktig å ha med, da det skiller seg fra den øvrige, dominerende faglitteraturen som finnes. Det omhandler konkret det som er sentralt i mitt forskningsspørsmål, «tilvenning» i den kulturelt mangfoldige barnehagen, og gir interessante perspektiver i den sammenheng.

Tabell 1. Oversikt over artikler

Forfatter (år)	Tittel	Metode	Fagfellevurdert
Belseth, K. (2020)	Mangfoldsperspektiver på tilvenning- noen alternative praksiser	Basert på egne erfaringer, styringsdokumenter og andres forskning	Nei
Birkeland, J. (2021)	Primærkontaktsystemet i den flerkulturelle barnehagen	Kvalitative intervjuer med to styrere og en pedagogisk leder	Ja
Kalkman, K. (2019)	«Barnehagelivet er ikke en selvfølge»	Kvalitative intervjuer med seks barnehagelærere	Ja
Sadownik, A. (2018)	Belonging and participation at stake. Polish migrant children about (mis) recognition of their needs in Norwegian ECECs	Kvalitative intervjuer med ti barn på polsk	Ja

«Tilvenning» i den kulturelt mangfoldige barnehagen

Belseth (2020) hevder at man ut fra mangfoldsperspektiver gjerne må tenke annerledes når det gjelder tilvenning og tilvenningsperiode. Trygghet kan også handle om gjenkjennbar mat og gjenkjennbare leker og språk. Personalet har makt til å bestemme hvilke språk som høres og anerkjennes, og om informasjon blir gitt på måter som alle har muligheter for å forstå. Det trengs at personalet reflekterer kritisk over egen praksis og er åpne for nye tanker og pedagogiske praksiser. Belseth viser til Bigum (2019) som hevder at man med en bestemt standard for tilvenning kan bli låst i å se etter mangler hos barnet som skal løses ved hjelp av etablering av trygg tilknytning. Man kan da gå glipp av andre signaler som barnet også sender ut, og andre behov hos barnet. Belseth mener at dette er relevant når det gjelder tilvenningsarbeidet med barn og foreldre med ulik språklig, kulturell og religiøs bakgrunn.

Sadownik har intervjuet ti polske barn på polsk om deres erfaringer i norsk barnehage, og om overgangen til Norge og norsk barnehage. Dette gjør det mulig å reflektere over etiske dilemmaer knyttet til forskjellige måter å praktisere inkludering og like muligheter i Norge på (Sadownik, 2018). Barna erfarte at de uten den rette kapitalen ikke kunne være en del av det «inkluderende» fellesskapet i barnehagen. Noen av barna fikk hjelp til å lære norsk og til å etablere nye vennskap. Andre fikk høre at naturlig språklæring kommer som en del av frileken, og overgangen og integreringsprosessen ble overlatt til barnet selv, på tross av protester fra foreldre. Disse barna var rundt 4 år da de begynte i barnehagen, og den måten noen av dem ble møtt på står i sterk kontrast til den tette oppfølgingen litteraturen oppfordrer til når yngre barn begynner i barnehagen. Sadownik konkluderer med at man i den nordisk inspirerte barnehagen må fokusere mer på migrantbarnas kompetansebehov (Sadownik, 2018).

Kalkman har gjennomført en kvalitativ studie om innføringstilbudets formål. Det er snakk om et tilpasset barnehagetilbud for nyankomne barn med flyktningbakgrunn, med tanke på å lære norsk så raskt som mulig. Han har intervjuet barnehagelærere med fokus på deres forståelse av og for migrasjonskompleksitet, nyankomne barn og foreldres opplevelse av å være ny, og oppståtte behov under tilvenningen (Kalkman, 2019). Han poengterer at et endimensjonalt og instrumentelt perspektiv på nyankomne barns behov for integrering og å lære norsk så fort som mulig, gir

for lite oppmerksomhet til de komplekse psykososiale prosessene relatert til barns inkludering. Det bør også fokuseres mer på ansattes holdninger, ferdigheter og kunnskaper, da det skaper rammer for den opplevelsen barna har av tilvenningen. Barnehagelivet er ikke en selvfølge for barna på innføringsavdeling, og det konkluderes med at fokuset må være på å skape trygge rammer først (Kalkman, 2019, s. 158–159).

Den fjerde artikkelen handler om primærkontaktsystemet i den flerkulturelle barnehagen (Birkeland, 2021). Når barnet begynner i barnehagen, får det gjerne tildelt en primærkontakt/kontaktperson/tilknytningsperson som skal ha ansvar for å etablere en trygg tilknytning til barnet. Det ses som viktig at barnet får utvikle en tillitsfull og trygg relasjon til minst én pedagog i løpet av tilvenningstiden (Broberg et al., 2014, s. 132; Drugli, 2017). Barnet står i sentrum i denne tilnærmingen. Trygghet trekkes i Birkelands studie frem som «et nødvendig grunnlag for at barna skal ha utbytte av det barnehagen har å tilby» (2021, s. 109). Men Birkeland konkluderer med at primærkontaktsystemet i den flerkulturelle barnehagen i langt større grad må handle om foreldresamarbeidet. Tettere oppfølging, bygging av tillit og gjensidig forståelse er viktig i møte med barn og foreldre med en annen kulturbakgrunn enn skandinavisk, og spesielt viktig for foreldresamarbeid når det er store kulturforskjeller. Primærkontakten ble viktig for foreldrene langt ut over barnets tilvenningsperiode. Den kunne gi en tettere oppfølging for å bygge tillit og bidra til gjensidig forståelse (Birkeland, 2021).

Diskusjon

Ser man innholdet i de fire valgte artiklene opp mot anbefalingene i faglitteraturen angående «tilvenning», kan man på ulike måter se at «standardene» for «tilvenning» ikke nødvendigvis favner alt det kan være relevant å ta hensyn til når et barn begynner i barnehagen. Det er interessant, inspirert av Møllers lojalitetsdilemmaer (1996), å diskutere hva dette kan bety for ledelse. Gjennom grundig gjennomlesning av de fire artiklene har noen temaer utpekt seg, og disse vil stå sentralt i diskusjonen: *Organisering* og *kompetanse*, med *trygghet* som det man søker å oppnå.

Organisering

Det at standarden ikke alltid passer, handler ikke nødvendigvis om at innholdet i standarden ikke er bra. Men det kan indikere at den med fordel kan

utvides eller justeres i møte med enkeltbarn og -foreldre. Bare det at man har en standard som skal gjelde alle barn når man ikke har en homogen barnehage, er et dilemma i seg selv og noe en leder må forholde seg til i den kulturelt mangfoldige barnehagen. Belseth (2020) hevder at man ut fra mangfoldsperspektiver må tenke annerledes om «tilvenning». Han viser til Bigum som er opptatt av at fokus må «flyttes fra 'det som fungerer' til 'det som blir til i øyeblikkene'» (Bigum, 2019, s. 71). Åpenhet og refleksjon ses som viktig, så nye perspektiver kan komme frem og hvert møte bli unikt (Belseth, 2020). I den forbindelse mener jeg at det er viktig å reflektere over selve begrepet «tilvenning». Man fokuserer gjerne mest på at barnet skal venne seg til barnehagen og menneskene der, og organiserer ut fra det, men i en barnehage der man er opptatt av å se mangfold som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9), gir det mer mening om tilvenning reelt går begge veier. Da med anerkjennelse av det enkelte barn og den enkelte foresatte som utgangspunkt. Hvis ikke vil det i praksis være mer snakk om tilpasning til et etablert institusjonelt system. Det ligger en makt i begreper man bruker, ved at det kan påvirke praksis og forventninger til praksis. Tidligere ble ordet «innkjøring» brukt om barnets første tid i barnehagen, og sammenlignet med det kan man kanskje tenke at «tilvenning» gir noe «mykere» assosiasjoner. Men er det likevel fremdeles det samme som skjer, at barnet «kjøres inn» i barnehagens system og rutiner?

I forlengelsen av dette vil man, inspirert av Møllers teori (1996), kunne si at ledelse i arbeid med «tilvenning» i den kulturelt mangfoldige barnehagen kan handle om å manøvrere mellom lojalitet til en standard eller overordnet myndighet versus lojalitet til faglig kompetanse og skjønn. Pedagogisk leders holdninger og kompetanse knyttet til mangfold vil kunne komme til syne i utøvelse av ledelse når arbeidet med «tilvenning» skal organiseres. Samtidig kan ledelse handle om å finne ut hvilke justeringer det er rom for innenfor de gjeldende rammene. Har man som pedagogisk leder handlingsrom til å gjøre endringer ved eller videreutvikle en etablert praksis? Eller må noe tas med styrer, eventuelt høyere opp i systemet i for eksempel en privat barnehage eller i en kommune der man har en konkret nedskrevet standard for «tilvenning»?

Eller kan ledelse i «tilvenning», i stedet for å skulle endre en standard, vel så mye handle om å gjøre hverandre oppmerksom på at det faktisk at man ved å være så fokusert på en bestemt måte å gjøre ting på, kan gå glipp av andre signaler hos barnet (Bigum, 2019)? I en kulturelt mangfoldig barnehage vil dette være et viktig perspektiv å ha med seg, og det blir

pedagogisk leders ansvar å organisere tid og rom for faglige diskusjoner og refleksjon i det daglige. Det vil kunne være nyttig med tanke på dilemmaer, for eksempel i arbeid med «tilvenning», ikke er som problemer som man kan finne én konkret løsning på en gang for alle. Når det gjelder dilemmaer, må valg tas om igjen og om igjen. Møller fremhever systematisk refleksjon som viktig når man skal håndtere spenningsfeltet mellom profesjon, forvaltning og tradisjon. «Refleksjoner kan fungere som et vern mot vilkårlighet i yrkesutøvelsen» (Møller, 1996, s. 93). *Rammeplan for barnehagen* sier også at barnehagen er «en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15).

Standarden i seg selv er heller ikke nødvendigvis helt fastlåst. Det har for eksempel vært en endring de senere år ved at den godt etablerte praksisen i barnehager med tre dagers «tilvenning» nå av flere anbefales utvidet til minst fem dager og gjerne lenger (Drugli, 2017; Drugli et al., 2020; Fagereng, 2020). At tre dagers tilvenning har vært vanlig i barnehagene, ble bekreftet i en spørreundersøkelse i 2017 der alle barnehager i Norge ble invitert til å delta (Drugli, 2017, s. 133; Drugli et al., 2017). 48 % av barnehagene svarte, og av dem hadde 51,6 % fast ordning med tre dagers tilvenning. 42,6 % hadde fleksibel ordning, men av disse oppga over halvparten at det vanligste likevel var tre dager. Undersøkelsen får frem at forståelsen for hva barn trenger i forbindelse med oppstart i barnehagen varierer. Praksis med tre dagers tilvenning ble ofte begrunnet ut fra foreldrenes behov, og at barna uansett må venne seg til at foreldrene ikke er der. Barnets behov ble mer fremhevet av de som ønsket lengre tilvenning, gjerne begrunnet med tilknytningsteori. Det er interessant at det kan se ut som om praksisen med tre dager i mange tilfeller består på tross av at pedagogers holdninger tilsier at tilvenningen burde tilpasses individuelt, og at tre dager er for lite. Det kan kanskje bunne i at dette er en tradisjon som er sterkt forankret i praksis og derfor vanskelig å endre på. Og at pedagogisk leder i forbindelse med dette heller mer mot en lojalitet mot det som regnes som vanlig praksis, enn å følge sin egen faglige kunnskap og overbevisning.

Et potensielt dilemma som ikke nevnes konkret av forfatterne, er relatert til barnas alder ved start i barnehagen. Det kan se ut som flere av barna Sadownik (2018) intervjuet, ikke blir møtt med samme «standard» for «tilvenning» som ettåringer møter når de begynner i barnehagen. Kan dette ha med ressurser og økonomi å gjøre? Det er flere ansatte per barn på småbarnsavdelinger, men man hadde kanskje hatt behov for flere ansatte

ved «tilvenning» også på storbarnsavdelinger? Faglitteraturen nevner ikke dette konkret, så slik sett kan man ikke vite om det er tenkt at «standard» for tilvenning skal gjelde uavhengig av alder. Men ut fra tilknytningsteorien den bygger på, kan man anta at en fireåring også vil ha behov for å bli trygg på og knytte seg til ansatte i barnehagen. Ettåringer ville nok ikke blitt overlatt til seg selv i «tilvenning» på samme måte som disse eldre barna ble. Når fireåringene da i tillegg ikke kan norsk og ikke har den sosiale kapitalen som trengs for å komme inn i leken i en norsk barnehage, vil man kunne anta at behovet for trygghet og oppfølging er enda større. I Sadowniks forskning kan dette se ut til å handle om prioriteringer og om de ansattes holdninger og kunnskaper om hvordan barn som har et annet morsmål, lærer norsk og blir en del av barnegruppen. Og ikke minst om hvordan det barna gir uttrykk for, blir forstått, eller misforstått. Funnenes betydning for ledelse kan igjen handle om viktigheten av å gi rom for refleksjon og kompetansebygging. Videre kan ledelse handle om manøvrering av dilemmaer knyttet til å vurdere hensyn og lojalitet til barnets beste opp mot lojalitet til ansatte og kompetanse på avdelingen, muligheter man har når det gjelder økonomiske ressurser tildelt, organisering i barnehagen og på avdelingen, og foreldres forventninger.

Noe av det som skal organiseres i forbindelse med «tilvenning», er å tildele en primærkontakt til barnet. Det er med primærkontaktordningen som med «tilvenning» generelt – at den ikke er pålagt. Men det er en tradisjon for å bruke det som er sterkt forankret i barnehagene, og det anbefales også i faglitteratur. I Birkelands forskning (2021) fremkommer det at ordningen kan ha en utvidet betydning ved å være spesielt viktig for foreldre med minoritetsbakgrunn. I organisering av dette kan det dukke opp noen lojalitetsdilemmaer som går litt på tvers av Møllers (1996) oppsatte lojalitetsdilemmaer. Pedagoger og assistenter i barnehagen har ulik rolle og formell kompetanse, men begge kan være primærkontakt. Birkeland (2021) peker på at det kan oppstå et dilemma når det gjelder foreldresamtaler, som det vanligvis er barnehagelæreren med sin faglige kompetanse som gjennomfører mens det er primærkontakten som, uavhengig av formell kompetanse, har etablert et tillitsforhold til foreldrene, og som kjenner til alle detaljer rundt barnet. Én fasit på dette finnes nok ikke, så refleksjon samt smidighet i organiseringen i møte med det enkelte barn og foreldre er kanskje det som må til? Kanskje man av lojalitet til foreldrene kan la primærkontakten være med på foreldresamtalen sammen med barnehagelæreren. Men hva da med lojalitet til medarbeidere på avdelingen, som blir alene

igjen med alle barna mens to ansatte er borte fra avdelingen samtidig for å ha foreldresamtaler? Noe som går ut over kvaliteten for barna. Her vil det kunne være en forskjell om dette gjelder foreldresamtaler for ett eller ti barn.

Selv om det utvilsomt er en fordel at en ansatt i barnehagen kan etablere et tett tillitsforhold til foreldre som trenger det, er det også noen flere dilemmaer knyttet til primærkontaktordningen. For hva om den ene ansatte blir syk, ikke har vakter som samsvarer med når barnet trenger å leveres og hentes, eller eventuelt skifter jobb? Eller om barnet eller foreldrene ikke trives så godt med den ansatte som er tildelt? Kunne det ved en annen form for organisering være mulig at flere ansatte hadde et slikt tillitsforhold til foreldrene? Er det i den enkelte barnehage muligheter for å tenke alternativt ut fra faglig skjønn, eller er lojaliteten til «standarden» for sterkt forankret?

Det er i fortsettelsen relevant å vurdere kvalitet knyttet til hva og hvem som møter barna i løpet av tilvenningsdagene. Her kan kompetanse spille en avgjørende rolle for barn og foreldres opplevelse.

Kompetanse

Kompetanse er noe jeg på ulike måter ser tematisert i artiklene. Både voksnes og barns kompetanse. Noen ansatte hadde for eksempel en kompetanse som sier at naturlig språklæring kommer som en del av frileken, og som en følge av det overlot de overgangen, språklæringen og integreringsprosessen til barnet (Sadownik, 2018). Dette opplevdes ikke som greit av verken barn eller foreldre i disse tilfellene. Hva kan dette bety for ledelse? Skal man som pedagogisk leder i et slikt tilfelle være lojal mot sine medarbeidere og deres kompetanse, eller mot barn og foreldre som ikke har det godt i situasjonen? I dette tilfellet kan det være snakk om nyanser som, hvis de fanges opp av pedagogisk leder, kan brukes til videre kompetanseheving i personalgruppen. For barn lærer språk i frilek, men det vil ikke nødvendigvis si at de *bare* skal lære språk gjennom frilek. Her ligger det noen dilemmaer man kan ta tak i, ved at man sammen kan vurdere nyanser i hvordan man kan jobbe sammen til barnas beste. Man kan slik bruke dilemmaene som linser som kan hjelpe en å se det dynamiske samspillet mellom atferd og bevissthet, og mellom situasjoner og personer (Berlak & Berlak, 1981, s. 111; Møller, 1996, s. 44).

Ledelse ses som viktig for kompetanseheving og utvikling i barnehagen, og da blant annet gjennom refleksjon (Gotvassli, 2019; Lund, 2022, s. 102). Pedagogisk leder skal, som vi har sett tidligere, «... iverksette og lede det

pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Faglig skjønn har utgangspunkt i pedagogens kunnskap og erfaring (Aasen, 2021). Selv om mangfold ses som en viktig verdi både i rammeplanen og i offentlige publikasjoner, viser flere studier at barnehager er svært ulike når det gjelder hvordan dette er inkludert i deres hverdag (Andersen, 2012; Germeten, 2009; Zachrisen, 2015). Pedagogiske praksiser i barnehager er fremdeles monokulturelle i stor grad (Andersen et al., 2015). Det har blitt påpekt at det trengs kompetanseøkning og en holdningsendring i opplæringssystemet angående flerkulturelt mangfold i barnehagene (NOU 2010:7). Om det er tilfelle at pedagogisk leder som skal lede arbeid med «tilvenning» i den kulturelt mangfoldige barnehagen selv kunne trenge økt kompetanse angående mangfold, vil det også kunne ha innvirkning på hvordan man leder det pedagogiske arbeidet. Det er også stor sannsynlighet for at det man lærer om «tilvenning» på barnehagelærerutdanningen ligger tett opp mot «standarden» for tilvenning. Så kompetanseheving ut over dette vil kunne være aktuelt for både pedagoger og andre ansatte i barnehagen. I og med at dilemmaer, for eksempel i «tilvenning», ikke kan løses og dermed forsvinne på samme måte som problemer (Cuban, 1992, 1996), kan de potensielt ved hjelp av samhandling og refleksjon i personalgruppen bidra til faglig utvikling ut over standarden for «tilvenning».

Når barn begynner i barnehagen, ønsker man å oppnå trygghet og tilhørighet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 33) – trygge barn som har etablert en trygg tilknytning til ansatte i barnehagen, og trygge foreldre. Kalkman (2019) og Sadownik (2018) setter fokus på hva som bør prioriteres når migrantbarn og barn som er nyankomne flyktninger begynner i barnehagen. Sadownik (2018) hevder at om man ikke fokuserer mer på migrantbarnas kompetansebehov, vil det kunne føre til at de ikke får mulighet til å føle tilhørighet og å kunne delta aktivt i barnegruppen. Kalkman (2019) tar utgangspunkt i nyankomne flyktingers møte med den norske barnehagen og ønsker et sterkere fokus på hva det enkelte barn bærer med seg av livserfaringer i overgangen til norsk barnehage – en overgang som kan være en brutal psykososial prosess for barn på flukt. Fremfor å skulle lære norsk fortest mulig, vil det å skape noe felles som kan bidra til tilknytning og samhörighet, være viktig (Kalkman, 2019).

Om det er barnas kompetansebehov eller trygge rammer som skal ha hovedprioritet, eller kanskje en kombinasjon, er dilemmaer som pedagogisk leder må forholde seg til. Handlingsrom, kompetanse, holdninger,

tilgjengelige ressurser og føringer vil kunne påvirke valg som tas. Videre kan ulike verdier ligge til grunn. Trygghet står sterkt i arbeid med «tilvenning», og for noen kan økt kompetanse, for eksempel i form av norskspråklig kompetanse eller sosial kapital, nettopp bidra til økt trygghet, mens det for andre må komme mer i bakgrunnen i en periode.

Avsluttende betraktninger

En litteraturgjennomgang har vist hva som fremtrer i forskning og faglitteratur om «tilvenning» i den kulturelt mangfoldige barnehagen. Den resulterte i fire artikler som gir innblikk i ulike sider ved «tilvenning» (Belseth, 2020; Birkeland, 2021; Kalkman, 2019; Sadownik, 2018). Funnesens betydning for ledelse på mellomledernivå har blitt diskutert, inspirert av Møllers lojalitetsdilemmaer (1996),

Det som fremtrer i forskning og faglitteratur, viser viktigheten av at barn i forbindelse med «tilvenning» i den kulturelt mangfoldige barnehagen møter kompetente ansatte som de og foreldrene kan bli trygge på. «Tilvenning» kan handle om et spesielt opplegg man kan følge for å oppnå trygg tilknytning. Det kan også handle om sosial kapital og for noen om å skulle lære seg et nytt språk. Det kan handle om å møte noe som er kjent i barnehagen, som for eksempel dukker man kan speile seg i, og lekemat man kjenner igjen. Det kan handle om barn og foreldre med røtter i ulike kulturer og med ulike livserfaringer som skal bli kjent med norsk barnehage for første gang. Sensitive ansatte som kan lese barnas signaler og tar barna og foreldrene på alvor, også om det ikke passer inn i en «standard» for «tilvenning», blir viktig.

For ledelse på mellomledernivå kan det bety å manøvrere mellom å forholde seg til en «standard» og samtidig å ha et åpent sinn i møte med det enkelte barn. Det kan handle om å balansere mellom lojalitet til barn og foreldre, og lojalitet til medarbeidere, mellom lojalitet til offentlige føringer og/eller tradisjoner i den enkelte barnehage og lojalitet til faglig kompetanse og skjønn.

Ledelse i arbeid med «tilvenning» i den kulturelt mangfoldige barnehagen kan handle om å legge til rette for felles refleksjon og kompetanseheving i personalgruppen, gjerne med utgangspunkt i opplevde dilemmaer. Det kan handle om å organisere, forholde seg til dilemmaer og gjøre valg og prioriteringer gang på gang, i samhandling med skriftlige føringer, personalgruppen, foreldre og barn.

Forfatteromtale

Lina Lillebø Bjunes er høgskolelektor i pedagogikk ved NLA Høgskolen. Hun underviser i pedagogikk ved barnehagelærerutdanningen ved NLA Høgskolen, og forsker på ledelse i arbeid med «tilvenning» i den kulturelt mangfoldige barnehagen.

Referanser

- Andersen, C. E. (2012). Profesjonsutøvelse og ledelse i barnehagen. I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Andersen, C. E., Sand, S. & Zachrisen, B. (2015). En multikulturell barnehage i et monokulturelt sosialt landskap – analytiske innspill til framtidig mangfoldstenkning i barnehagefeltet. I S. Dobson, L. A. Kulbrandstad, S. Sand & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet* (s. 39–59). Fagbokforlaget.
- Belseth, K. (2020). Mangfoldsperspektiver på tilvenning – noen alternative praksiser. I K. M. Fagereng (Red.), *Velkommen til barnehagelivet! Tilvenning. Tilknytning. Tilhørighet. Trygghet* (2. utg., s. 73–85). Kommuneforlaget AS.
- Berlak, A. & Berlak, H. (1981). *Dilemmas of schooling. Teaching and social change*. Methuen.
- Bigum, S. H. (2019). Tilvenningsrelasjonalteter. I L. Johansson & A. M. Otterstad (Red.), *Hverdagsøyeblikkets dirrende kraft: Posthumane teorier i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Birkeland, J. (2021). Primærkontaktsystemet i den flerkulturelle barnehagen. I S. Bøyum & H. C. Hofslundengen (Red.), *Barnehagelærerenrollen. Mangfold, mestring og likeverd*. Universitetsforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra: Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Kommuneforlaget.
- Broberg, M., Hagström, B. & Broberg, A. (2014). *Tilknytning i barnehagen: Hva betyr trygghet for lek og læring?* Cappelen Damm Akademisk.
- Broström, S. (2019). *Overgange og sammenhenge i barns liv*. Akademisk Forlag.
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fellesskap: Minoritetsbørn i dagisinstusjon*. Hans Reitzels Forlag.
- Bøe, M. (2016). *Personalledelse som hybride praksiser: Et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen* [Doktorgradsavhandling]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2396996>
- Cuban, L. (1992). Managing dilemmas while building professional communities. *Educational Researcher*, 22(1), 4–11.
- Cuban, L. (1996). Reforming the practice of school administration through managing dilemmas. I S. L. Jacobson, E. S. Hickcox & R. B. Stevenson (Red.), *School administration: Persistent dilemmas in preparation and practice* (s. 3–17). Praeger.
- Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B., Grip, M. S. & Solheim, E. (2017). Rutiner for tilvenning i norske barnehager. *Barnehagefolk*, (1), 93–98.
- Drugli, M. B., Lekhal, R. & Buoen, E. S. (2020). *Tilvenning og foreldresamarbeid: De yngste i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Espira. (2023). Slik sørger vi for at barna får en fin tilvenning. <https://espira.no/anbefalte-artikler/slik-sorger-vi-for-at-barna-far-en-fin-tilvenning/>
- Fagereng, K. M. (2020). *Velkommen til barnehagelivet! Tilvenning, tilknytning, tilhørighet, trygghet*. Kommuneforlaget.
- Germeten, S. (2009). *Innhold og omfang av arbeid med flerkulturelle og flerspråklig opplæring i barnehager i Finnmark* (HIF-rapport nr. 4). Høgskolen i Finnmark.

- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Gotvassli, K.-Å. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Kalkman, K. (2019). «Barnehagelivet er ikke en selvfølge». I K. Kalkman & S. Kibsgaard (Red.), *Vente, håpe, leve: Familier på flukt møter norsk hverdagsliv* (s. 145–159). Universitetsforlaget.
- Korsvold, T. (2011). *Barndom, barnehage, inkludering*. Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Røkenes, F. M. (2016). Litteraturreview i ph.d.-avhandlingen. I R. J. Krumsvik (Red.). *En doktorgradsutdanning i endring. Et fokus på den artikkelbaserte ph.d.-avhandlingen* (s. 51–91). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehage: Forskrift om rammeplan for barenehagens innhold og oppgaver. Udir. <https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen—bokmal-pdf.pdf>
- Lauritsen, K. (2013). Cultural complexity and border markers in Norwegian kindergartens. *Children & Society*, 27, 350–360. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00414.x>
- Lund, H. H. (2022). *Ulikhet, likhet og mangfold. Pedagogisk ledelse og foreldreskap i kulturelt mangfoldige barnehager* [Doktorgradsavhandling]. Høgskulen på Vestlandet.
- Møller, J. (1995). *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen – i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Møller, J. (1996). *Lære og å lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference. International perspectives and future directions*. Routledge.
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Kunnskapsdepartementet. NOU_2010: 7 (regjeringen.no)
- Oslo kommune. (2017). *Oslostandard for tilvenning – en trygg barnehagestart for alle barn*. https://www.oslokommune.no/getfile.php/13202768-1488981275/Tjenester%20og%20tilbud/Barnehage/For%20ansatte/Kvalitetsstandarder%20og%20veiledere/Oslostandard%20for%20tilvenning_1.0.pdf
- Palludan, C. (2007). Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75–91.
- Picchio, M. & Mayer, S. (2019). Transitions in ECEC services: The experience of children from migrant families. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 285–296. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579552>
- Sadownik, A. (2018). Belonging and participation at stake. Polish migrant children about (mis) recognition of their needs in Norwegian ECECs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 956–971. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533711>
- Samuelsson, I. P., Jonsson, A. & Sjøbu, A. (2018). *Barnehagens yngste barn: Perspektiver på omsorg, læring og lek*. Fagbokforlaget.
- SSB. (2023). Statistikkbanken. Barnehager. <https://www.ssb.no/statbank/table/12272/tableViewLayout1/>
- Tebet, G. G. C., Santos, N. L., Costa, J., Santos, B. L., Pontes, L. C. B., de Olivera, S. & D'Andrea, M. A. (2020). Babies' transition between family and early childhood education and care: A mosaic of discourses about quality of services. *Early years*, 40 (4–5), 429–448. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1825341>
- Tricco, A. C., Langlois, E. V. & Straus, S. E. (Red.). (2017). *Rapid reviews to strengthen health policy and systems: A practical guide*. World Health Organization.
- Vedøy, G. (2017). *Ledelse i og av flerkulturelle skoler*. Universitetsforlaget.
- Zachrisen, B. (2015). *Like muligheter i lek?* Universitetsforlaget.
- Øen, K. & Krumsvik, R. J. (2022). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 417–431. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>
- Aasen, W. (2021). *Lederskjønn i barnehagen. En kunnskapsbasert praksis*. Fagbokforlaget.

**Samhandling mellom
lederutdanninger i
UH-sektoren
(rektorutdanning og
videreutdannings-
moduler) og oppfatninger
om og beskrivelser av
avtrykk i praksisfeltet**

KAPITTEL 8

Skolelederes utvikling av lederidentitet – betydningen av formell lederopplæring og uformell læring

Jan Gilje NLA Høgskolen

Abstract: This chapter is about school leaders' development of leader identity. One area emphasized in the Norwegian national school leadership training program, and to which the development of leadership identity is essential, is the leadership role. In addition to formal management training, informal learning may be significant for the development of management identity. The following research question was chosen: *What is the significance of leadership training and informal learning for school leaders with regard to the development of their leadership identity?* Central theory is Illeris' (2006) theory of learning related to interaction with the environment and individual acquisition and Huber's (2011) theory of adults' learning. The data material consists of interviews with two principals after their completion of the school leadership training program. Important aspects of the school leader training are lectures, research-based literature, participation in basic groups, reflection and writing for personal development and strengthened identity. Knowledge, insight and impulses from the program are woven together with their own school context and provide drive and motivation for further development within the participant's school. Significant findings from informal learning are particularly related to the informants current and former workplace, as well as upbringing and family. Identity development may be understood as the essence of what happens at the level of individual acquisition and at the level of interaction with the outside world. For the principals I interviewed, contextual everyday learning and school leadership training are intertwined.

Keywords: school leader education, leaders' identity, personal and professional development, contexts and leadership, informal learning

Sitering: Gilje, J. (2024). Skolelederes utvikling av lederidentitet – betydningen av formell lederopplæring og uformell læring. I E. Larsen, J. Gilje og K. S. Haukedal (Red.), *Samhandling, kompetansebygging og ledelse i skole og barnehage* (Kap. 8, s. 147–166). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.224.ch8>
License: CC-BY 4.0

Introduksjon

Dette kapitlet handler om hvilken betydning formell lederutdanning og uformell læring kan ha for skoleledere med tanke på utvikling av lederidentitet. Jeg tilhører én av UH-institusjonene som tilbyr nasjonal skolelederutdanning og underviser og er gruppeleder i utdanningen. Skolelederutdanningen som vi gjennomfører, går over tre semestre med syv samlinger. Konteksten er ett dybdeintervju av to skoleledere som har gjennomført utdanningen vi tilbyr. Nasjonale evalueringsrapporter knyttet til utdanningen vil også bli vist til.

I evaluering av skolelederutdanningen (Aamodt et al., 2019, s. 76 ff.) pekes lederrollen ut som feltet som har hatt størst betydning for skolelederne i løpet av utdanningen. Deltakere gir uttrykk for at de etter utdanningen er blitt tryggere i rollen, ved at egen lederpraksis i større grad er basert på teori og forskning. Et hovedinntrykk fra evalueringen er at de mestrer de ulike oppgavene som inngår i lederrollen, men sammenlignet med en kontrollgruppe av ikke-deltakere kunne man ikke påvise noen forskjell. Så selv om det er klare holdepunkter for å si at skolelederutdanningen har gitt positive bidrag til utvikling av lederrollen, avhenger god skoleledelse også av mange andre faktorer som ikke inngår i analyser av selve utdanningen (Aamodt et al., 2019, s. 77 f.). I tillegg til å gå inn på hvilken betydning skolelederutdanningen har hatt for skolelederne, ønsker jeg derfor også å utforske hva disse «andre faktorene» kan bestå av. Siden begrepet lederidentitet inngår som et sentralt begrep i Utdanningsdirektoratets (2008, s. 2) beskrivelse av lederrollen, velger jeg å fokusere på begrepet lederidentitet. Forholdet mellom begrepene «lederrolle» og «lederidentitet» vil bli utdypet under avsnittet begrepsavklaring.

En tilnærming til hva de nevnte «andre faktorene» kan være når det gjelder lederidentitet, er å gå inn på begrepet «uformell læring» (Illeris, 2006; NOU 2019: 12; Pan, 2020). I stedet for å bruke dette begrepet velger Illeris (2006) «hverdagslæring» siden det favner «ikke-tilsigtete og alligevel allestedsnærværende element i denne læringen, dels direkte henviser til den sammenheng, læringen indgår i» (s. 226). Uformell læring, eller hverdagslæring, kan handle om de mange ulike situasjoner personer deltar i knyttet til hjem, fritid, arbeidsliv og samfunnsdeltakelse (NOU 2019: 12, s. 12), og den er sterkt kontekstladet (Pan, 2020, s. 60). Uformell læring kan

slik sett knyttes til erfaringslæring og til samhandling med mennesker i mange ulike situasjoner. Den er som oftest uplanlagt, samt kan være skjult og vanskelig å få øye på. Uformell læring kan knyttes til den personlige dimensjon, mens formell læring kan knyttes til den profesjonelle dimensjon (Crow et al., 2017, s. 270).

Med dette som bakgrunn, og ut fra det skisserte skillet mellom formell og uformell læring, har jeg valgt følgende problemstilling: *Hvilken betydning kan formell lederopplæring og uformell læring ha for skoleledere med tanke på utvikling av lederidentitet?*

I kapittelet trekker jeg først inn skolelederutdanningens kontekst ved å utdype hvilket innhold Utdanningsdirektoratet (Udir) vektlegger i utdanningen, og deretter beskriver jeg begrepene «lederrolle» og «lederidentitet». Deretter avklares de to begrepene ytterligere i lys av faglitteratur og tidligere forskning. Videre presenteres teoretisk rammeverk, metode, funn og drøfting der problemstillingen belyses ytterligere.

Nasjonal skolelederutdanning

I St.meld. nr. 31 (2007–2008, s. 66) varslet Kunnskapsdepartementet at de ville iverksette skolelederutdanning for alle nytilsatte rektorer, og gi tilbud til etablerte rektorer som manglet slik utdanning. Udir fikk oppdraget med å iverksette utdanningen. Den nasjonale skolelederutdanning startet opp i 2009, og i konkurransegrunnlaget vektla Udir fire hovedkompetanseområder som tilbydere av rektorutdanningen skulle vektlegge: «Elevenes læringsresultater og læringsmiljø», «styring og administrasjon», «samarbeid og organisasjonsbygging, veiledning av lærere» og «utvikling og endring». I tillegg ble et femte hovedområde, «forhold til lederrollen», løftet frem. Fokus her er at den enkelte skoleleder skal utfordres til personlig profesjonelt identitetsarbeid: «å definere og redefinere og om nødvendig forhandle og reforhandle sin lederrolle» (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 2). I forhold til de fire andre kompetanseområdene handler dette området mer om personlig profesjonell utvikling.

Udir går langt i konkretisering av personlig profesjonelle egenskaper de ønsker at ledere etter endt utdanning skal besitte – som å være «tydelige, demokratiske, selvstendige, trygge og modige», og ha fått «sterkere identitet som leder» og «betydelig mer mot og kraft til å ta lederskap» (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 2).

I nye anbudsrunder for skolelederutdanningen for periodene 2015–2020 og 2020–2025 utdyper Udir ytterligere personlig-profesjonelle aspekter som skal vektlegges i utdanningen knyttet til lederrollen: «Alle ledere må tilpasse sitt lederskap til sin egen personlighet, sine egne forutsetninger og sine egne styrker og svakheter» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5, 2020, s. 9). Tilbydere av skolelederutdanningen utfordres dermed til også å holde fokus på aspekter som kan knyttes til ledes identitet.

Etter at jeg har gjennomgått Udirs kravspesifikasjoner for de tre kontraktperiodene (2009–2015, 2015–2020, 2020–2025), synes jeg det ser ut til at «lederrolle» fremstilles som et overordnet begrep, og at «lederidentitet» dernest er et sentralt begrep som knyttes til rollen. For å få mer klarhet i forholdet mellom begrepene rolle og identitet, trekker jeg inn faglitteratur og tidligere forskning.

Begrepsavklaring

Strand (2001, s. 338) definerer begrepet rolle som «summen av de normene som knytter seg til en posisjon», og at dette utgjør et mandat.¹ Videre identifiserer Strand «rolle» på nivåer knyttet til ulike aspekter, samt delroller man går inn i som leder. Mintzberg (1973, s. 167 ff.) hevder at ledere har mange delroller, og disse kan grupperes i hovedkategorier som beslutningsroller, informasjonsroller og mellommenneskelige roller. Jeg går ikke inn på bredden av de mange delrollene, men velger å trekke frem rollen Strand (2001, s. 340) kaller «funksjonsrolle». Denne rollen viser til de oppgavene eller funksjonene ledere forholder seg til og ivaretar i arbeidet, og i relasjon til skolelederutdanningen kan funksjonsrolle knyttes til de områdene Udir har foreskrevet som sentrale i nasjonal skolelederutdanning.

Når det gjelder forholdet mellom begrepene «rolle» og «identitet», viser Crow et al. (2017, s. 266) til at «... roles are scripted, deterministic and static, whereas identities are improvisational, emphasize human agency and are dynamic». Ut fra denne beskrivelsen ligger det et dynamisk handlingsrom i lederidentitet i forhold til de mer fastlagte funksjoner og oppgaver som beskrives i en rolle.

1 I grunnskolen er mandatet uttrykt i opplæringslovens § 17-2 om at opplæringen i skolen skal ledes av en rektor med pedagogisk kompetanse.

Møller (2004) hevder at «mening» står sentralt i identitetsbegrepet, og hun skriver: «Identitetskonstruksjonen er en prosess der identifisering og forhandling om mening gjensidig påvirker hverandre» (s. 75). Ved at Udir (2008) i kravspesifikasjonens beskrivelse av lederrollen trekker frem at den enkelte skoleleder skal utfordres til personlig profesjonelt identitetsarbeid ved: «å definere og redefinere og om nødvendig forhandle og reforhandle sin lederrolle», kan knyttes til Møllers beskrivelse av «mening» som et sentralt begrep i identitetskonstruksjon. Selv om det for den enkelte leder vil være snakk om å «tilpasse sitt lederskap til sin egen personlighet, sine egne forutsetninger og sine egne styrker og svakheter» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5, 2020, s. 9), er det også grunn til å trekke inn Wengers (1999) perspektiv om at meningsdanning og identitetsforhandlinger er avhengige av deltakelse i sosiale praksisfellesskap.

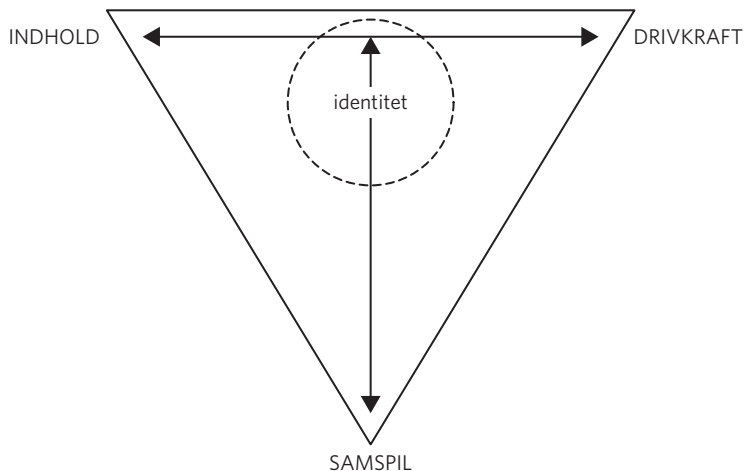
Sammenfattende kan man si at lederrolle er en formell funksjonsrolle en går inn i, og der mange oppgaver er fastlagte. Ledere fyller rollen på ulike måter ut fra sin personlig profesjonelle identitet som forhandles og reforhandles, og der meningsaspektet står sentralt. Gjennom intervju med rektorer vil jeg prøve å finne ut hvilken betydning formell lederutdanning og uformell læring har hatt for utviklingen av deres lederidentitet.

Når det gjelder teoretisk rammeverk, støtter jeg meg til Illeris (2006). Jeg trekker også inn Huber (2011).

Teoretisk rammeverk

Ifølge Illeris (2006, s. 35 ff.) handler all læring om to svært forskjellige prosesser, og der begge må være aktive for at man skal kunne lære. Den ene prosessen er samspillet mellom individet og omverdenen. Den andre prosessen er den individuelle psykologiske bearbeidelsen og tilegnelsen av impulser og påvirkninger. På denne måten skiller Illeris mellom omverdenområdet og individ-området som inngår i enhver læringsprosess. De to prosessene vil som oftest pågå samtidig, og dermed ikke oppleves som adskilte hos den enkelte.

Etter å ha utdypet læringens fundamentale prosesser går Illeris (2006) videre og knytter sitt læringssyn til utvikling av identitet gjennom følgende modell:



Figur 1. Identitetens plassering i læringens struktur (Illeris, 2006, s. 147).

Læringens samspillprosess med omgivelsene er i figuren tegnet som en loddrett dobbelt-pil mellom individet og omverdenen (i modellen beskrevet som «identitet» og «samspill»). Omverdenen, eller kontekstene, er den ytre sosiale og materielle verden hvor man påvirkes og påvirker. Det lærende individ med sin identitet er plassert øverst i modellen hvor tilegnelsesprosessen skjer. Selve tilegnelsesprosessen har Illeris fremstilt med nok en dobbelt-pil mellom innhold og drivkraft. Dette ut fra at tilegnelsesprosessen alltid er knyttet til et innhold og en drivkraft. Innholdet er det som skal læres, men for at tilegnelse skal kunne skje, må det være en drivkraft i form av motivasjon, følelser og vilje hos den enkelte.

Gjennom modellen får Illeris frem dobbeltheten mellom det individuelle og det samfunnsmessige hos den enkelte, og beskriver det slik:

Identiteten er derfor alltid både en individuell, biografisk identitet, en opplevelse af en sammenhengende individualitet og et sammenhengende livsforløb – og samtidig en social, samfunnsmæssig identitet, en opplevelse af en bestemt position i det sociale fællesskab. (Illeris, 2006, s. 146)

Ved å plassere identitetens kjerneområde der de to dobbeltpilene møtes, kan identitetsutviklingen læringsmessig forstås som essensen av det som skjer på individuelt tilegnelsesnivå, og på samspillsnivå med omverdenen. Å utvikle lederidentitet innebærer en kontinuerlig og syklisk prosess.

Illeris' (2006) tre dimensjoner «innhold», «samspill» og «drivkraft» vil jeg bruke som analyseverktøy når jeg undersøker hvilken betydning *formell*

lederopplæring og *uformell læring* har hatt for utvikling av lederidentitet. Siden Udir (2020, s. 7) i kravspesifikasjon til skolelederutdanningen knytter an til Hubers (2011) teori, er det relevant å trekke inn hans modell. Derfor vil jeg knytte Huber til Illeris' teori om identitetsutvikling.

I henhold til Huber (2011, s. 639) vil skoleledernes formelle læring skje gjennom *forelesninger*, *litteraturstudier*, *kunnskapsbygging i grupper og nettverk*, *praksis* og *praktisk erfaring*, samt *egenvurdering* og *tilbakemeldinger*. Målsettingen med å bruke varierte læringstilnærminger i lederutdanningen er at skolelederne skal få styrket sin lederidentitet og bli tryggere i lederrollen.

Illeris' dimensjon «innhold» og *forelesninger* og *litteraturstudier* fra Hubers modell kan kobles opp mot hverandre. Dette er sentrale elementer i skolelederutdanningen.

Vedrørende Illeris' dimensjon «samspill» kan Hubers læringstilnærminger *kunnskapsbygging i grupper og nettverk* og *praksis og praktisk erfaring* knyttes til denne. Deltakerne i utdanningen deltar i faste basisgrupper og gjennomfører utviklingsarbeid ved egen skole i løpet av studietiden.

Når det gjelder Illeris' dimensjon «drivkraft», kan Hubers læringstilnærming *egenvurdering* og *tilbakemeldinger* knyttes til denne dimensjonen. Ut fra denne tilnærmingen argumenterer Huber for å bruke diagnostiske verktøy som utgangspunkt for læring siden det den enkelte skoleleder bærer med seg, vil være sentralt for videre læring og utvikling. Han uttrykker det slik:

Teachers and school leaders, as adult learners in general, bring their personal and professional experiences, their knowledge and their own way of seeing themselves to bear in the learning process to a high degree. (Huber, 2011, s. 634)

På bakgrunn av at Huber i denne læringstilnærmingen trekker inn den enkeltes personlige og profesjonelle erfaringer, og «their own way of seeing themselves», knytter jeg denne læringstilnærmingen til Illeris' dimensjon «drivkraft» som handler om den enkeltes motivasjon, følelser og vilje.

Tyngdepunktet i Hubers (2011) modell kan knyttes til Illeris' (2006) dimensjoner «innhold» og «samspill». Selv om Hubers læringstilnærming *egenvurdering* og *tilbakemeldinger* kan knyttes til Illeris' dimensjon «drivkraft», er ikke dette aspektet tydelig vektlagt hos Huber. Emosjoners betydning for forskning på skoleleders identitet er imidlertid vektlagt i rammeverket til Crow et al. (2017), og de argumenterer for at konstruksjon

av identitet må knyttes til det emosjonelle, i tillegg til det kognitive (s. 273). Dette samsvarer med Illeris' (2006) dimensjon «drivkraft».

For å sammenfatte: Min analyse av skolelederes identitetsutvikling vil være knyttet til Illeris' (2006) dimensjoner «innhold», «samspill» og «drivkraft». Disse dimensjonene vil bli brukt som analyseverktøy når jeg undersøker hvilken betydning *formell lederopplæring* og *uformell læring* har hatt for utvikling av lederidentitet hos mine informanter.

Etter å ha presentert det teoretiske rammeverket går jeg nå over til å beskrive data og metode.

Data og metode

Datamaterialet er intervju med to rektorer etter avsluttet skolelederutdanning. Jeg tok kontakt med tre rektorer som hadde deltatt på vår lederutdanning, og informerte dem om tema jeg ønsket å ta opp i intervjuet. Temaene var knyttet til skolelederutdanningens betydning og annet de mente hadde vært viktig for deres utvikling som person og som skoleleder. Jeg valgte delvis strukturert temaintervju (Thagaard, 2018, s. 91).

De tre rektorene jeg hadde rettet forespørsel til, ønsket å delta. Senere trakk den siste seg på grunn av sykdom. Jeg valgte disse som informanter ut fra at de hadde vært aktive i løpet studiet, og slik sett var dette et strategisk utvalg (Thagaard, 2018, s. 54). To informanter kan sees på som et beskjedent utvalg. Ikke desto mindre vil jeg si at lederne jeg har intervjuet, gjenspeiler og eksemplifiserer et spekter av hva som kan være styrker og utfordringer hos skoleledere i dag. Informantene kan sette oss på sporet av noe som i neste omgang kan være viktig å utforske hos et større utvalg av skoleledere, og slik sett kan dette prosjektet også betraktes som en pilotstudie.

I forskningsarbeidet bruker jeg abduktiv tilnærming (Alvesson & Sköldbørg, 2008). Induktiv tilnærming tar utgangspunkt i empiri, og deduktiv i teori, mens «abduksjonen utgår från empiriska fakta liksom induktionen, men avvisar inte teoretiska förföreställningar och ligger i så måtto närmare deduksjonen» (Alvesson & Sköldbørg, 2008, s. 56). Abduktiv tilnærming i mitt prosjekt innebar at jeg startet induktivt ved å intervjuer. Deretter leste jeg meg mer inn på teori om læring hos voksne (Huber, 2011; Illeris, 2006), og fortsatte med vekt på Illeris som ut fra sin læringsteori hadde utviklet en teori om identitetsutvikling.

Siden de to rektorene som ville delta kjente hverandre godt fra før, ønsket de å gjennomføre intervjuet som gruppesamtaler. Styrken med

enkeltintervju ville være at de hele tiden kunne forholde seg til egne perspektiver. Styrken med fellesintervju ville være at man også kunne kommentere og utfylle den andres synspunkt. Siden tillit og trygghet er avgjørende i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 93), og siden de to ønsket å bli intervjuet sammen, valgte jeg å imøtekomme deres ønske for å skape en mest mulig tillitsfull intervjusituasjon. Prosjektet ble godkjent av Sikt.

Styrken med at informantene hadde fått tema og spørsmål i forkant, var at de kunne forberede seg. En svakhet kan være at de gjennom slik bearbeiding kan ha filtrert hva de ønsket å dele. Ved å ha muligheten til å tenke gjennom spørsmålene kan de ha valgt fremstille noe mer positivt eller negativt enn det faktisk var. At de kjente hverandre fra før, og at jeg hadde et visst kjennskap til dem gjennom skolelederutdanningen, tror jeg bidro til en tillitsfull og god intervjusituasjon. Ved å være transparent på hvordan jeg gikk frem, og hva jeg var ute etter, har jeg forsøkt å ivareta pålitelighet og gyldighet i forskningen (Fog, 2004, s. 182 ff.).

Det kan være en utfordring at jeg som lærer på studiet også er den som intervjuer deltakere – kanskje de da ikke ønsker å uttrykke hva de synes om opplegget og utdanningen – det kan være et poeng. Jeg var imidlertid ikke ute etter informasjon knyttet til å evaluere utdanningen, oss lærere eller studiet som helhet, men var opptatt av personlig og profesjonell utvikling av deres lederidentitet. En styrke ved å intervju noen jeg har et visst kjennskap til, er at det allerede er etablert en relasjon. Dette kan bidra til større grad av trygghet og åpenhet i intervjusituasjonen.

I intervjusituasjonen fortalte rektorene også om personlige eksistensielle opplevelser, og på slutten av intervjuet spurte jeg om det var noe av det de hadde fortalt de ikke ville at jeg skulle bruke i forskningsrapporten. De var tydelige på at alt de hadde fortalt, kunne brukes. Underveis i intervjusituasjonen var jeg bevisst på ikke å gå videre med opplevelser jeg oppfattet som utfordrende for dem å ta frem. På denne måten forsøkte jeg å ivareta forskningsetiske aspekter i intervjusituasjonen (Fog, 2004). Informantene er anonymisert og har fått navnene Lena og Astrid. Intervjuet ble tatt opp på bånd og transkribert. Å ha et lite utvalg gjør det enklere å gå i dybden og kunne kombinere tema- og kontekstanalyse (Thagaard, 2018, s. 176). Kontekstuelle forhold jeg anser å være vesentlige å trekke inn, blir tatt med i kapittelet.

Begge rektorene jeg intervjuet, er i slutten av 40-årene. Lena, som har vært rektor i to år, arbeider på en fådelte barneskole med 11 tilsatte og

ca. 50 elever. Før hun begynte som rektor på denne skolen hadde hun først jobbet som lærer, og deretter som kommunal skole- og barnehagerådgiver. Siden skolen hun ble rektor på var ny for henne, brukte hun tid på å bli kjent med ansatte, elever og foreldre.

Astrid, derimot, var svært godt kjent med sin skole da hun begynte der som rektor. Hun hadde gått på samme skole som elev, og etter avsluttet lærerutdanning hadde hun begynte å jobbe der. Etter 20 år som lærer gikk hun over i stillingen som rektor. Skolen er en fulldelt barneskole med 14 tilsatte og ca. 100 elever.

Presentasjon av funn

I fortsettelsen går jeg inn på hvilken betydning formell lederopplæring og uformell læring har hatt for Lena og Astrid med tanke på utvikling av lederidentitet. I analysen tar jeg utgangspunkt i Illeris' (2006) dimensjoner «innhold», «samspill» og «drivkraft» knyttet til identitetens plassering i læringens struktur. Ut fra at Møller (2004, s. 75) setter mening, og forhandling av mening, i sentrum av identitetsbegrepet, vil jeg ut fra empiri trekke frem elementer jeg tolker at kan knyttes til meningsaspekter hos mine informanter.

Funn knyttet til dimensjonen «innhold»

Når det gjelder formell lederopplæring sammenholdt med Illeris' dimensjon «innhold», knytter jeg *forelesninger* og *litteraturstudier* fra Hubers modell til denne dimensjonen. På våre skoleledersamlinger brukes en god del tid til forelesninger med utgangspunkt i forskningsbasert litteratur. Studentene jobber også med pensumlitteratur mellom samlingene. Videre arbeider de gjennom hele studietiden med en tekst knyttet til utviklingsarbeid på egen skole, hvor de også trekker inn forskningsbasert litteratur. Denne teksten utgjør eksamensoppgaven de leverer ved slutten av studiet.

Når det gjelder forelesninger og pensumlitteratur, trekker Lena og Astrid frem tema og teorier de har hatt utbytte av i utdanningen, eksempelvis enkelt- og dobbelkretslæring, konflikthåndtering, motstand mot endringsarbeid og lærende møteformer. Men det var særlig teori om lærende organisasjoner knyttet til Peter Senge (1991) begge trakk frem som viktig for dem. For Lena hadde det vært meningsfylt å ha fått jobbet med utgangspunkt i denne teorien og «ikke minst hvordan må jeg jobbe for å

skape en lærende organisasjon for å få med meg mine. Det var veldig nyttig å gå inn i og forstå hva det faktisk betyr».

Teori om lærende organisasjoner hadde også vært viktig for Astrid, og hun hadde tenkt en del på hvorfor «jeg akkurat har bitt meg merke i dette». Hun hadde kommet frem til at det hadde å gjøre med tidligere rektor på skolen. Han hadde jobbet mange år som rektor før han gikk av med pensjon. Han var lite opptatt av pedagogisk utviklingsarbeid, og lærere som hadde tatt videreutdanning, slapp ikke til med deling av kunnskap på personalmøter. Da Astrid ble rektor, åpnet hun derimot opp for dette, og nettopp teori om lærende organisasjoner hadde bidratt med kunnskap, gjort henne trygg og styrket henne som leder til å kunne videreutvikle skolen på en meningsfull måte. Slik hadde teorien også bidratt til å styrke hennes identitet som leder.

Eksamensoppgaven knyttet til utviklingsarbeid, og andre skriftlige oppgaver i studiet, hadde vist seg å være en viktig læringsarena, og Lena utdyper det slik:

Jeg tenker at denne oppgaveskrivingen gjorde at jeg fikk elta stoffet mer. Man får det på forelesningene, så fikk jeg elta det, gått inn i det og skjønt det enda dypere og klarte å se det i sammenheng med annen kunnskap. Så du er nødt til å bearbeide det mer enn at du får det inn én gang. Også det at vi knyttet de skriftlige oppgavene til de oppgavene vi holdt på med på jobb, så fikk jeg en mye større forståelse for utfordringene i jobben, og idéer om hvordan jeg skulle gripe fatt videre.

Her beskriver Lena hvor viktig oppgaveskrivingen har vært for henne gjennom å gå i dybden i det faglige, sette det i sammenheng med annen kunnskap, gjøre det til sitt eget – og at utdanningen på denne måten knyttet til lederhverdagen. At hun har fått utvidet forståelse for utfordringer i jobben, og nye ideer i sin lederpraksis, kan tolkes som at hun har fått økt trygghet, og at hennes lederidentitet er styrket.

Arbeidskrav, hvor man ut fra faglitteratur ble utfordret til skriftlig refleksjon underveis i studiet, hadde for Astrid vært viktig for hennes identitetsutvikling som leder:

Ja, det med den refleksjonen, for jeg har ikke skrevet slik før, jeg måtte virkelig gå i meg selv. Jeg gikk mange runder og skrev om igjen, var ikke enig, nei det er ikke sånn jeg er, det er ikke dette jeg mener, det er ikke sånn det skal være. Den teksten jobbet jeg aller mest med vil jeg si, for jeg følte liksom at når jeg leverte den fra meg – så ja, det var Astrid. Jeg ble kjent med meg selv.

I forhold til Illeris' (2006) dimensjon «innhold» synes skolelederutdanningen å ha bidratt til å styrke Astrid og Lenas lederidentitet og gitt dem økt trygghet i lederrollen. Både forelesninger, pensumslitteratur, skriftlige oppgaver og refleksjon hadde bidratt til deres videreutvikling. Under intervjuet trakk de også frem kunnskap de hadde tilegnet seg fra tidligere videreutdanninger, og denne koblet de sammen med faginnholdet de hadde fått med seg fra skolelederutdanningen. De kontekstualiserte kunnskapen til egen skole.

Funn knyttet til dimensjonen «samspill»

Når det gjelder formell lederopplæring sammenholdt med Illeris' (2006) dimensjon «samspill», er det *kunnskapsbygging i grupper og nettverk* og *praksis og praktisk erfaring* fra Hubers modell jeg knytter til denne dimensjonen. Vedrørende uformell læring sammenholdt med samspill-dimensjonen viser jeg noe til dette. Flere av Lena og Astrids beskrivelser av samspill er sammenvevd med «drivkraft»-dimensjonen, og jeg velger derfor også å trekke inn samspill i neste avsnitt når jeg presenterer dimensjonen «drivkraft».

På første skoleledersamling deler vi studentene i basisgrupper med en fast lærer, og på hver samling setter vi av tid til drøftinger og erfaringsutveksling i basisgruppen. Lena og Astrid gir uttrykk for at det å kunne dele erfaringer, samt bearbeide og drøfte tematikk som blir tatt opp i studiet, har vært en viktig del av utdanningen. I gruppen delte de også utfordringer i lederjobben, og gjennom coachingøktene fikk de hjelp av de andre til å klargjøre tanker og se nye muligheter. De ga uttrykk for at disse prosessene hadde bidratt til trygghet i lederrollen, noe som innebærer at deres lederidentitet ble styrket.

I tillegg til samspillet som skjer når man er samlet, får deltakerne arbeidskrav mellom samlingene som også krever samspill i profesjonsfellesskapet, som eksempelvis å prøve ut verktøy som IGP (individuelt, gruppe, plenum) og lærende møter. Impulser fra utdanningen tar skolelederne med seg i lederhverdagen, og samspill med profesjonsfellesskapet skjer også ved at skolelederne leder utviklingsarbeid på egen skole.

Et tema fra studiet som hadde engasjert Lena, var klokskap som leder i samspill med ansatte. Hun reflekterte rundt dette:

Man må utfordre passelig, ikke for mye og ikke for lite, men du må utfordre for at det skal bli en utvikling og for at det skal skje noe. Akkurat den balansegangen der er noe jeg har kjent veldig på – utfordrer jeg nå passelig, eller er det for mye, eller blir det for svakt eller sånn?

At Lena kjente på balansen med å utfordre på utviklingsarbeid, knyttet hun mest til oppstarten som rektor der hun tydeligvis hadde utfordret personalet for mye. Resultatet hadde blitt dårligere relasjon til ansatte og mye motstand mot utviklingsarbeid. Hun innså at hun hadde opptrådd «mer som sjef enn som leder». Erfaringen gjorde at hun i fortsettelsen hadde lagt større vekt på ansattes involvering i utviklingsarbeid for å få folk med, og dette er noe hun tydeligvis er løpende bevisst på i samspill med personalet.

Astrid ga uttrykk for det fruktbare ved at studiet var koblet til lederpraksis i skolehverdagen. Kunnskapsgrunnlaget, både fra skolelederutdanningen og fra annen videreutdanning, hadde tydeligvis bidratt til styrket lederidentitet, trygghet og en opplevelse hun karakteriserer som å bli «løftet opp til rektor». For Astrid hadde rektorutdanningen gitt kunnskap, ferdigheter, legitimitet og status som leder, og hjulpet henne i skiftet fra en læreridentitet til en lederidentitet.

Som leder opplevde Astrid et godt og konstruktivt samspill med personalet. Siden hun hadde vært lærer ved skolen i 20 år før hun ble rektor, kjente hun de ansatte godt. Da rektorstillingen ble utlyst, hadde hun også blitt oppfordret av flere kollegaer til å søke stillingen. Hun fortalte at hun i sin lærerperiode på noen områder hadde «fungert som rektor» ved å lede deler av utviklingsarbeidet. At Lena fikk større utfordringer knyttet til samspill på sin skole, mente hun kunne ha sammenheng med at hun kom utenfra. Hun innså i ettertid at hun ikke hadde brukt tilstrekkelig tid til å bli kjent med de ansatte og skolekulturen før hun satte i gang et utviklingsarbeid hun anså å være nødvendig.

Funn knyttet til dimensjonen «drivkraft»

Når det gjelder formell lederopplæring sammenhold med Illeris' (2006) dimensjon «drivkraft», knytter jeg *egenvurdering og tilbakemeldinger* fra Hubers modell til dimensjonen. Når det gjelder uformell læring i relasjon til Illeris' dimensjon «drivkraft», knytter jeg motivasjon, følelser og vilje til denne.

I kravspesifikasjon til skolelederutdanningen knytter Udir (2020, s. 7) seg til Huber (2011). Selv om Huber har med *egenvurdering og tilbakemeldinger* i sin modell, går han ikke spesifikt inn på «drivkraft», altså motivasjon, følelser og vilje. I skolelederutdanningen legger vi til rette for drivkraftdimensjonen ved at skolelederne, før oppstart av studiet, utfordres til å skrive en kort tekst hvor de reflekterer over forventninger til studiet, hva de trenger for å bli en bedre skoleleder, hva de har som profesjonsfundament, hva de vektlegger som skoleleder, og hva ledelsestankene er forankret i og preget av. Refleksjonstekstene drøftes også i basisgruppen. På denne måten forsøker vi å aktivere drivkraftdimensjonen knyttet til dem som personer og som ledere.

Fra skolelederutdanningen var det momenter som først og fremst kan knyttes til Illeris' dimensjoner «innhold» og «samspill» Lena og Astrid trakk frem, og disse kan knyttes til økt trygghet i lederrollen og styrking av lederidentitet. «Drivkraft»-dimensjonen i form av motivasjon kommer til uttrykk gjennom det de anser å være viktig av «innhold» og «samspill» i utdanningen, og dette knytter de til skolekontekst og tema de som leder trenger mer kunnskap om.

Når det gjelder lederidentitetens «drivkraft» knyttet til uformell læring, er det kontekstene nåværende og tidligere arbeidsplass, oppvekst og familie Astrid og Lena trekker frem i intervjuet. De forteller også om drivkraft og motivasjon for at de valgte å bli rektor.

Motivasjonen hos Astrid til å jobbe som lærer på skolen hun selv hadde gått på som elev, knytter hun til en sterk tilhørighet til kommunen og bostedet der hun vokste opp. Som alenemor til tre barn har det vært lite aktuelt for henne å jobbe på en annen skole siden det ville medført lang reisevei. Hun trivdes med jobben som lærer, men «hadde lyst til å bli rektor, og søkte da stillingen ble utlyst». På grunn av økonomiske forpliktelser var også lønnen i rektorstillingen viktig for henne. Hun uttrykker et sterkt driv til å lykkes, både jobbmessig og i privatlivet, og utfordringen er å balansere disse. Å «lykkes» og «mestre» synes å være nøkkelord for å forstå hva som identitetsmessig driver og motiverer henne både yrkesmessig og privat, og det synes å henge sammen med oppvekst og familieliv:

For meg er det det viktig å vise for meg selv og for andre at jeg kan lykkes med noe her i verden. Etter skilsmissen for eksempel – lykkes jo ikke – jeg må jo lykkes med noe. Og da ble det veldig jobb, dette her skal jeg klare. Jeg skal vise at jeg er god nok, både for meg selv, omverden og overfor mine egne foreldre som kanskje var skuffet – vet

ikke. Men så kan jeg tenke enda lengre tilbake i tid. Jeg har to søsken, en som er eldre, og en som er yngre. Hun som var eldre, var veldig flink og ble liksom den flinke i matematikk, en som gjør det veldig bra. Og han yngste var jo gutten som ble dullet med, og han ble flink styrmann som reiste ut på skip. Jeg tror jeg har følt på at foreldrene mine ikke hadde noen store forventninger til meg. Jeg husker at jeg fikk seks i karakter på gymnaset. Mamma ville ikke tro det var sant, det hadde hun aldri forventet. Når jeg skulle på lærerskolen, trodde hun jeg ikke ville kunne klare det.

Her trekker Astrid tråder fra barndom til voksenliv hvor hun som barn hadde opplevd andre forventninger fra foreldre enn hva de hadde til hennes søsken, og senere det å ikke lykkes i ekteskapet. Jobben ble da en ekstra viktig arena for å vise overfor seg selv og andre at hun kunne lykkes med noe.

Astrid forteller at hun har god arbeidskapasitet, men at det er mye press forbundet med å ivareta både jobb og familie på en god måte. Hun er redd for at dette skal føre til at hun møter veggen, og det ville «blitt et så stort nederlag fordi jeg føler jeg ikke er ferdig enda å vise at jeg skal klare meg».

Motivasjon og drivkraft for å bli rektor er også hos Lena knyttet til kontekstene arbeidsplass, oppvekst og familie. Da hun jobbet som kommunal rådgiver og ville søke rektorstilling, fikk hun tilbakemelding fra kommunalsjefen om at selv om hun var god på teori og hadde sterke meninger, var ikke *det* det samme som å kunne fungere som rektor i praksisfeltet. Til tross for flere negative tilbakemeldinger søkte Lena rektorstilling og fikk den. At overordnede hadde så sterke meninger om hva hun kunne klare, bidro imidlertid til:

Jeg var i ferd med å miste helt troen på meg selv. Men jeg hadde heldigvis folk som hadde tro på meg, i nabokommunen for eksempel hvor jeg hadde holdt foredrag og jobbet sammen med folk, og der var kommunalsjefer, rådmenn og folk fra høyskolen og hørte på foredraget – og kommunalsjefen min var der, men sa ikke et ord. De andre har vekket meg opp til å få tro på meg selv, at «dette klarer du».

På grunn av arbeidsmiljøet var Lena sykmeldt noen måneder fra rådgiverstillingen før hun begynte i rektorstilling. At det for Lena var sårt og problematisk at overordnede ikke hadde tro på henne, kan sees i sammenheng med hva hun forteller om barndom og oppvekst:

For meg har det med å ha troen på seg selv og det du står for mer med min bakgrunn å gjøre. Jeg har vært alene omtrent siden jeg var 12–13 år, bodd alene, og at det har noe med hva du har med deg av selvbilde og tro på deg selv og sånne ting. At jeg har måttet hele tiden kjempe for å bevise at jeg er god nok i forhold til min familie og sånt.

Med en ustabil mor og fraværende far måtte Lena tidlig ta ansvar for eget liv. Hun har i årenes løp jobbet mye med å få tro på seg selv og opplever at hun er kommet et godt stykke videre. Som rektor i møte med ansatte merker hun imidlertid at hun bærer på en utfordrende bagasje:

Jeg tar det veldig inn over meg når jeg får tilbakemelding på at jeg selv ikke strekker til. Jeg har jo idealbilder av hvordan ting skal være, og så ser jeg at jeg ikke strekker til. Jeg har veldig lett for å da tenke at jeg ikke er god nok på en måte. Selv om jeg vet at vi ikke kan klare alt på en gang – kan si det til andre – men de gjelder ikke helt for meg selv de der reglene. Noen ganger kan jeg nok grave meg litt langt ned, men jeg er klar over det, og jeg kjemper meg opp igjen.

At Lena tar negative tilbakemeldinger veldig inn over seg, gjør at hun flere ganger har reflektert over om hun kan være leder. Hun har kommet frem til at det kan hun, og at som leder kan det være en styrke å ha en vanskelig bakgrunn siden man kanskje viser mer raushet og forståelse i møte med andre. Samtidig tenker hun: «Er det godt for meg å være leder, eller krever det for mye? Jeg har slitt litt med å finne den balansen.»

Lena gir uttrykk for at hun brenner for jobben. På spørsmål om hva hun brenner for, og hvorfor hun har valgt å bli værende i rektorjobben, svarer hun:

Jeg tror det er flere ting. Jeg tror det har både med oppveksten jeg har hatt selv, at jeg tenker på ungene, og at ingen fortjener å ha det sånn som jeg hadde det, at jeg vil gjøre noe for dem. Når jeg var lærer, følte jeg at jeg ikke fikk med meg ledelsen, jeg ville etter hvert gjøre noe mer for elevene enn det jeg bare kunne gjøre for min klasse, det ligger noe der. Og jeg elsker å lese, diskutere og lære nytt, i alle fall innen ledelsesområdet, og komme videre – det er også noe av det som driver meg.

På denne måten sammenfatter Lena motivasjon og drivkrefter til å fortsette i rektorjobben – til tross for de personlige utfordringene hun bærer på, og lever med.

Etter at jeg har presentert mine funn, kommer nå drøfting i lys av problemstillingen.

Drøfting

Problemstillingen i dette kapitlet er: *Hvilken betydning kan formell lederopplæring og uformell læring ha for skoleledere med tanke på utvikling av*

lederidentitet? Som analyseverktøy for å svare på problemstillingen har jeg valgt Illeris' (2006) teori om identitetens plassering i læringens struktur som favner de tre dimensjonene «innhold», «samspill» og «drivkraft».

Når det gjelder den formelle lederopplæringens betydning for utvikling av lederidentitet, er det først og fremst aspekter knyttet til Illeris' dimensjoner «innhold» og «samspill» mine informanter trekker frem. Når det gjelder «innhold», betyr det forelesningene, forskningsbasert litteratur, oppgaveskriving og refleksjon. Begge informantene trakk også frem betydningen av annen videreutdanning som de knytter til skolelederutdanningen. Når det gjelder «samspill», trekker de frem betydningen av samspill i basisgruppe og i profesjonsfelleskapet ved egen skole gjennom å prøve ut forskjellige verktøy, og ved å lede utviklingsprosjekt. «Drivkraft»-dimensjonen knyttet til hva av «innhold» og «samspill» i utdanningen som motiverer dem, er i stor grad knyttet til egen skolekontekst og hva de opplever av behov og utfordringer. For eksempel trekker både Astrid og Lena frem teori om «lærende organisasjon» som betydningsfull, siden de ser denne som relevant med tanke på å videreutvikle egen skole. For Astrid handler det om å bruke teorien til å lede profesjonsfelleskapet på sin skole der tidligere rektor ikke hadde prioritert pedagogisk utviklingsarbeid i personalet. Et annet eksempel knyttet til «drivkraft»-dimensjon er temaet «klokt lederskap» som for Lena er viktig idet hun prøver å finne en balanse i hvor tydelig hun bør være overfor ansatte når det gjelder å utfordre til deltagelse i utviklingsarbeid. Samlet sett synes skolelederutdanningen å ha bidratt til økt refleksjon, utviklet trygghet i lederrollen og styrket lederidentiteten hos mine informanter. At utdanningen knytter sammen teori og praksis gjennom utviklingsarbeid på egen skole, har bidratt til ytterligere bevisstgjøring av en selv som person og som skoleleder.

Når det gjelder den uformelle læringens betydning for utvikling av lederidentitet, knyttes den først og fremst til «drivkraft»-dimensjonen, og der kontekstene nåværende og tidligere arbeidsplass, oppvekst og familie står sentralt. Både Astrid og Lena trekker frem eksistensielle opplevelser fra oppvekst og privatliv som identitetsmessig har formet dem, og som fortsatt har stor betydning. For Astrid har det som konsekvens at hun, både yrkesmessig og privat, er opptatt av å kunne «klare seg selv», «mestre» og «lykkes» som alenemor og som skoleleder. For Lena har det «å ha troen på seg selv» vært noe som har opptatt henne helt fra barndommen, hvor hun måtte klare seg mye på egen hånd. Å kunne ha tro på seg selv har for henne også vært sentralt i yrkeslivet da hun søkte stilling som rektor, og i rollen

som skoleleder. Hun tar veldig inn over seg når hun får tilbakemeldinger på at hun ikke strekker til. Motivasjon for å bli skoleleder henger også sammen med at hun ønsker å kunne bidra overfor elevene for at ikke de skal oppleve en slik oppvekst som hun selv hadde.

I Udirs (2008) beskrivelse av lederrollen trekkes det frem at den enkelte skoleleder skal utfordres til personlig profesjonelt identitetsarbeid ved å definere og redefinere og om nødvendig forhandle og reforhandle sin lederrolle. Intervjuet med Lena og Astrid viser at de i årenes løp har arbeidet med sin lederidentitet der de definerer og redefinerer sin skolelederrolle. Ut fra det de forteller, ser vi at kontekstuelle faktorer knyttet til oppvekst og familie også har konsekvenser for deres lederidentitet i dag. Lederidentitet fremstår som mangefasettert, og Lena og Astrids fortellinger korresponderer med identitetens dobbelthet slik Illeris (2006, s. 146) fremstiller identitet som:

- alltid både en individuell, biografisk identitet, en opplevelse av en sammenhengende individualitet og et sammenhengende livsforløp,
- og samtidig en sosial, samfunnsmessig identitet, en opplevelse av en bestemt posisjon i det sosiale fellesskap.

Astrid og Lenas fortellinger korresponderer med Illeris' (2006) perspektiv om at læring både handler om samspill mellom person og omverdenen, og den enkeltes tilegnelse av det som skjer i samspillet. Videre at samspills- og tilegnelsesprosessen som oftest pågår samtidig, og derfor kan være vanskelige å skille fra hverandre. I tilegnelsesprosessene hvor den enkeltes individuelle psykologiske bearbeidelse av samspill foregår, viser Lena og Astrid at man ikke bare tilegner seg det som andre kommer med, men at man yter motstand når man selv har andre ønsker:

- som når Lena opplever en overordnet som ikke har tro på at hun kan fungere som rektor – og hun likevel søker rektorstilling
- som Astrid som opplever at hennes foreldre har lave faglige forventninger til henne – og der hun likevel står på med lærerutdanning

Hos begge synes en identitetsmessig spenning å komme til uttrykk mellom hvem de anser seg selv å være, og hvordan de oppfatter at andre mener de er – eller bør være. Så selv om begge har ytt motstand mot krav og forventninger utenfra, og gått videre ut fra egne ønsker, har likevel

tilbakemeldinger fra andre hatt stor betydning for dem. Denne bagasjen bærer de med seg, og den har konsekvenser for deres lederidentitet og yrkesutøvelse. Deres bagasje synes også å ha innvirkning på hva de anser å være sentralt for dem i skolelederutdanningen.

Ifølge Vennebo (2015) har det skjedd et skifte i skoleledelsesforskning fra et individualistisk til et distribuert perspektiv med større fokus på ledelse som praksis og på samspill og samhandling. Hvordan skolelederes arbeid er knyttet til kontekst, er dermed blitt et sterkt fokus, ikke minst situert kontekst knyttet til den enkelte skole og dens historie (Aas et al., 2023, s. 11). Ut fra intervjuet med Astrid og Lena kommer også betydningen av situert kontekst knyttet til oppvekst og privatliv for dem som skoleledere tydelig frem. Dette aspektet kan det være grunn til å ta opp overfor ledere i fremtidig skolelederutdanning. Hubers (2011) vektlegging av den enkeltes personlige og profesjonelle erfaringer og deres selvforståelse gjennom kategorien *egenvurdering og tilbakemeldinger* som utgangspunkt for læringsprosessen, tilsier at denne bør ha en tydelig plass i skolelederutdanningen. Gjennom vår skolelederutdanning forsøker vi som nevnt å ivareta noe av dette aspektet ved at studentene før første samling skriver en reflekterende tekst knyttet til eget ståsted og egne forventninger og behov. De utfordres også til å la studietiden bli en personlig profesjonell lederreise, en odysse. Denne reisen knyttes også til arbeidsoppgaver mellom samlingene, og de får tildelt en reisemakker de har møtepunkter med underveis i studiet. I vår utdanning fremover vil vi også drøfte andre mulige måter vi kan legge til rette for at «egenvurdering og tilbakemelding» kan danne utgangspunkt for utdanningen.

Forfatteromtale

Jan Gilje, dosent, pedagogikkavdelingen, NLA Høgskolen. I tillegg til å undervise ved NLA Høgskolen, har han i en årrekke vært engasjert i skoleledelse lokalt og nasjonalt. Publikasjoner er blant annet knyttet til nasjonal rektorutdanning og til rektorutdanningens påbygningsmodul.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflection. Vetksapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Crow, G., Day, C. & Möller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265–277.

- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt*. Akademisk forlag.
- Huber, S. G. (2011). Leadership for learning – learning for leadership: The impact of professional development. I T. Townsend & J. MacBeath (Red.), *Springer international handbook of leadership for learning* (s. 635–652). Springer.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. Harper & Row.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen*. Universitetsforlaget.
- NOU 2019: 12. (2019). *Lærkraftig utvikling – livslang læring for omstilling og konkurransevne*. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30?q=oppl%C3%A6ringslova>
- Pan, C. Y. (2020). *Special educational needs teachers in Finnish inclusive vocational education and training* [Doktorgradsavhandling]. University of Jyväskylä.
- Senge, P. (1991). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Hjemmets bokforlag.
- St. meld. nr. 31 (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Strand, T. (2001). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Kompetanse for en rektor – forventninger og krav*. Grunnlagsdokument og utgangspunkt for anbudsutlysning.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Kravspesifikasjon for Nasjonal rektorutdanning*.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kravspesifikasjon for Nasjonal rektorutdanning 2020–2025*.
- Vennebo, K. F. (2015). *School leadership and innovative work. Places and spaces* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Aamodt, P. O., Hybertsen, I. D., Røsdal, T., Stensaker, B., Caspersen, J. & Federici, R. A. (2019). *Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015–2019*. NTNU Samfunnsforskning/NIFU.
- Aas, M., Ballangrud, B. B., Vennebo, K. F. & Andersen, F. C. (2023). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen* (Delrapport 3). OsloMet.

KAPITTEL 9

Skolelederes beskrivelser av å lede utviklingsarbeid knyttet til læreplanen LK20

Jan Gilje NLA Høgskolen

Anne Mette Færøyvik Karlsen Høgskulen på Vestlandet

Abstract: This chapter is about leading the work of introducing the LK20 curriculum, which was adopted in Norwegian schools from the autumn of 2020. We formulated the following research question: *How do school leaders describe their leadership related to introduction of the LK20 curriculum in their own school?* To be able to answer this question, we analyzed 38 exam texts (15 credits) from school leaders studying school leadership in the period 2019–2023. Some of the texts had ‘top-down leadership’ (instructional leadership) as the starting point for their curriculum work, but most had ‘leadership from within’ (transformational leadership) as the starting point. We found that when school leaders in the process of leading their employees discovered that they had different perceptions of the status for the development work, the leader had a dialogue with the employees. They then adjusted the course to involve the teachers more in the development work. The importance of meaning-making linked to communication, trust and psychological safety were highlighted. The challenge for many school leaders was to find a balance between a task-oriented and a people-oriented position in the development work. Diving into these texts has given us in-depth knowledge of how school leaders lead development work related to LK20 at their own school, and as a result we see that the relationship between school leaders and employees, as a foundation for well-being and security, and as motivation to get involved in the curriculum work, seems to be essential.

Keywords: school leadership, leading development work, curriculum, trust, communication, meaning-making

Sitering: Gilje, J. & Karlsen, A. M. F. (2024). Skolelederes beskrivelser av å lede utviklingsarbeid knyttet til læreplanen LK20. I E. Larsen, J. Gilje og K. S. Haukedal (Red.), *Samhandling, kompetansebygging og ledelse i skole og barnehage* (Kap. 9, s. 167–188). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.224.ch9>

License: CC-BY 4.0

Gjennom vår holdning til hverandre er vi med på å gi hverandres verden dens form. Gjennom min holdning til den andre er jeg med på å bestemme hvilken vidde og farge hans verden får. Jeg er med på å gjøre den rommelig eller trang, lys eller mørk, mangfoldig eller kjedelig – og ikke minst er jeg med på å gjøre den truende eller trygg (Løgstrup, 1999, s. 39–40).

Introduksjon

Dette kapitlet handler om hvordan skoleledere beskriver ledelse og samarbeid med kollegiet om utviklingsarbeid på egen skole knyttet til læreplanen (LK20) som høsten 2020 ble innført for grunnskole og videregående opplæring i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2020). I dette arbeidet kan skoleledere oppleves å stå i et spenningsfelt mellom vertikale og horisontale forventninger. De må ivareta både statlige og kommunale føringer samtidig som de må møte behovene til ansatte, elever og foreldre. Dette krever et «janusblick» (Brunstad, 2017, s. 31) som på den ene siden innebærer å ha et årvåkent blick på de gjeldende samfunnsutfordringene, og på den andre siden å være oppmerksom på hvilke behov som bør ivaretas på egen skole knyttet til den lokale konteksten som institusjonen står i. I dette spenningsfeltet skal skoleledere lede eget personale i arbeidet med å tolke og operasjonalisere skolens læreplan. Tolkingsarbeidet kan være utfordrende, og det krever translatørkompetanse (Røvik, 2014, s. 406). Dette innebærer at lederen selv setter av tid til å bli oppdatert og tolke hva nye reformer og føringer innebærer, i dette tilfellet læreplanverket LK20. Det vil også være nødvendig at ledere får styrket sin kompetanse i å lede skolens profesjonelle læringsfellesskap (Aas & Vennebo, 2021a).

Vårt kapittel er knyttet til en av påbygningsmodulene til den nasjonale skolelederutdanningen, «Ledelse av lærings- og læreplanarbeid» (LLL) hvor vi er en av tilbyderne. Sentrale kompetanseområder i modulen er å tolke og forstå læreplanverket, bruke læreplanverket til å lede ansattes lærings- og utviklingsarbeid, og å utvikle profesjonsfellesskapet ved skolen. Denne 15 studiepoengs modulen blir gjennomført med fire todagers fysiske samlinger i løpet av ett år. Mellom samlingene gjennomfører studentene obligatoriske læringsaktiviteter (arbeidskrav) relatert til eget utviklingsarbeid på skolen. De arbeider også med en utviklingstekst som skal handle om ledelse av personalet ved egen skole i arbeidet med LK20. Utviklingsteksten leveres inn som eksamenstekst på slutten av studieåret.

Kapittelet tar utgangspunkt i studentenes eksamenstekster ut fra følgende problemstilling: *Hvordan beskriver skoleledere at de har ledet utviklingsarbeidet knyttet til LK20 på egen skole?*

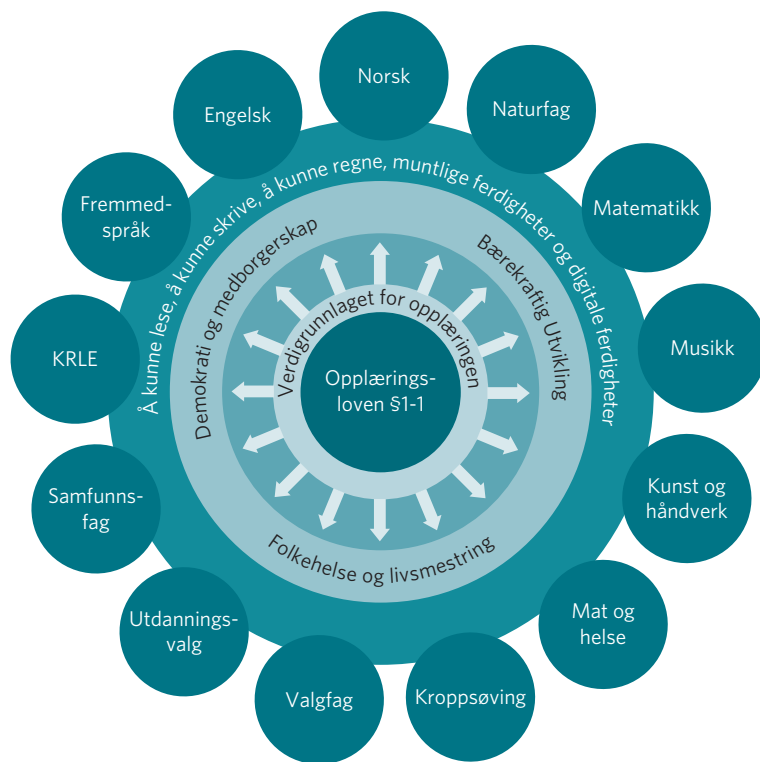
Vi starter med å gi et overblikk over innføringen av LK20 og forventninger som stilles til skoleledere. Så trekker vi frem resultater fra nasjonale evalueringer knyttet til ledelse av innføringen av fagfornyelsen. Deretter kommer teori, metode, funn og drøfting – før en avsluttende sammenfatning.

Innføring av LK20 og forventninger knyttet til skoleledere for å utøve god ledelse

I Meld. St. 28 (2015–2016) varslet Kunnskapsdepartementet at de ville videreføre og fornye eksisterende læreplan for Kunnskapsløftet, LK06. Med dette ønsket regjeringen å få «en bedre sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket, slik at både skolens brede formål og elevenes faglige læring blir bedre ivaretatt» (s. 6). Evalueringen av eksisterende generell del av læreplanen, som var skrevet til L97 og videreført uendret i LK06, viste manglende konsistens mellom generell del og læreplaner for fag (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 19). Ved innføring av LK20 ønsket regjeringen derfor en ny generell del der helhet og sammenheng kom tydelig frem. I stortingsmeldingen ble dette illustrert på følgende måte jmf. Figur 1:

I den innerste sirkelen ligger opplæringslovens formålsparagraf. De to neste sirklene viser til læreplanens overordnede del hvor verdigrunnlaget i formålsparagrafen og overordnede prinsipper for grunnopplæringen utdypes. Deretter kommer de grunnleggende ferdighetene, og ytterst ligger skolens fag. Illustrasjonen får frem hvordan formålsparagraf, verdigrunnlag, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter henger sammen, og hvordan de er tenkt å inngå i arbeid med fagene.

Gjennom dokumentet *Strategi for fagfornyelsen* skisserte Kunnskapsdepartementet (2017) ulike faser for fremdrift av arbeidet med den nye læreplanen. Der ble det lagt opp til bred involvering med representanter fra sentrale parter i skolesektoren for å sørge for legitimitet i prosessen (s. 6). Etter høringsrunder ble ny generell del, kalt overordnet del, ferdigstilt og iverksatt fra høsten 2017. Deretter oppnevnte nasjonale myndigheter læreplangrupper for de enkelte fag. Med utgangspunkt i ny formålsparagraf



Figur 1. Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornying av Kunnskapsløftet*, s. 47.

fra 2008, og i en ny overordnet del, skulle læreplangruppene utarbeide læreplaner for fag, med iverksettelse høsten 2020.

LK20 er forskriftsfestet og rettslig bindende med hjemmel i opplæringsloven. Den er et sentralt virkemiddel for styring av opplæringen som alle ansatte må forholde seg til. Som forskrift skiller imidlertid læreplanverket seg sjangermessig fra annet lovverk. Mens opplæringsloven er formulert i fortløpende paragrafer, er tekstene i læreplanverket «prosatekster» organisert i tråd med læreplanens vedtatte struktur (Karseth et al., 2020, s. 147). Det gjør oversettelse og tolkning av læreplanen som forskrift mer utfordrende. Kunnskapsdepartementet synes å ha tatt høyde for disse utfordringene når de i Meld. St. 28 (2015–2016) skriver: «Skolen består av ulike aktører som fortolker og tar i bruk læreplanene ut fra sin forståelse og sin eksisterende praksis» (s. 67). Siden den enkelte ut fra sin forforståelse vil

kunne tolke planen på ulike måter, har man overlatt til profesjonsfelleskapet å tolke og reflektere for å «sammen sørge for at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket» (Utdanningsdirektoratet, 2017, overordnet del, pkt. 3.5).

Med tanke på å bygge kapasitet for videreutvikling av skolen synes begrepet «lærende organisasjon», som ble brukt ved innføringen av LK06, å være erstattet av begrepet «profesjonelle læringsfelleskap» for LK20 (Aas & Vennebo, 2021b, s. 13). Begrepet er utdypet i læreplanenes overordnet del under overskriften «Profesjonsfelleskap og skoleutvikling» hvor det står: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.» Videre utdypes hva som forventes av skoleledere for å utøve god ledelse. Dette kan sammenfattes i følgende punkter (Utdanningsdirektoratet, 2017):

- gi ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor
- prioritere utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen
- gi retning, og tilrettelegge, for elevenes og lærernes læring og utvikling
- lede samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste
- lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg

Det er altså en stor spennvidde når det gjelder forventninger som stilles til skoleledere i overordnet del av læreplanen. De skal sette dagsorden med å lede, gi retning og tilrettelegge – samtidig som de skal ha god forståelse for ansattes utfordringer, utvikle samarbeid og bygge tillit. Dette krever kunnskaper, ferdigheter og holdninger knyttet til å lede, kommunisere, skape tillit og psykologisk trygghet. For å lede læreplanarbeidet må de også ha god kunnskap om læreplanen, og om hensiktsmessige tilnærminger til tolkning og implementering i egen skolekontekst. Vi vil presentere teorier som kan belyse disse aspektene. Før vi gjør det, vil vi trekke frem resultater fra nasjonale evalueringer knyttet til ledelse av innføring av LK20.

Resultater fra nasjonale evalueringer knyttet til ledelse av innføringen av fagfornyelsen

I 2019 fikk det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo midler av Utdanningsdirektoratet (Udir) for å gjennomføre en forskningsbasert evaluering av fagfornyelsen. Prosjektet fikk tittelen *Evaluering av Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser* (EVA2020), og skulle gjennomføres i perioden 2019–2025 (Karseth et al., 2020, s. 3). Det er utgitt seks evalueringsrapporter. Ut fra vår problemstilling knyttet til ledelse av utviklingsarbeid av LK20, trekker vi frem noen hovedfunn fra rapport nr. 5 som omhandler «Ledelse, styring og støttesystemer» (Gunnulfsen et al., 2022).

Gunnulfsen et al. (2022, s. 112) finner tre hovedtilnærminger som karakteriserer styring i arbeidet med å realisere fagfornyelsen:

- 1) *Styring innenfra*, som er kontekstorientert, tar utgangspunkt i skolens eget behov og der rektor tilrettelegger for stor grad av intern involvering.
- 2) *Styring ovenfra*, som handler om at skoleeier bidrar til at kommunene og regioner inngår samarbeid med eksterne kompetansemiljøer som styrer hvordan skolene skal arbeide med fagfornyelsen.
- 3) *Forventningsstyring*, der skolens ledelse blir styrt av forventninger om å gjennomføre oppleggene til eksterne kompetansemiljøer.

Rapporten viser videre at eksterne kompetansemiljøer er tungt inne i skolene, nøkkelpersoner engasjeres for å støtte mellomledelse av det lokale arbeidet med fagfornyelsen, skoleeiernivået «dytter» skolene i ønsket retning uten å detaljstyre, styring av iverksettingsprosesser skjer gjennom nettverk, skoleeierne har utstrakt tillit til at rektorene leder det lokale arbeidet, profesjonsfelleskapet er viktig for utvikling av felles forståelse for begreper og prinsipper i læreplanverket, samt at det er stor variasjon i strukturer for iverksetting av det nye læreplanverket (Gunnulfsen et al., 2022, s. 122).

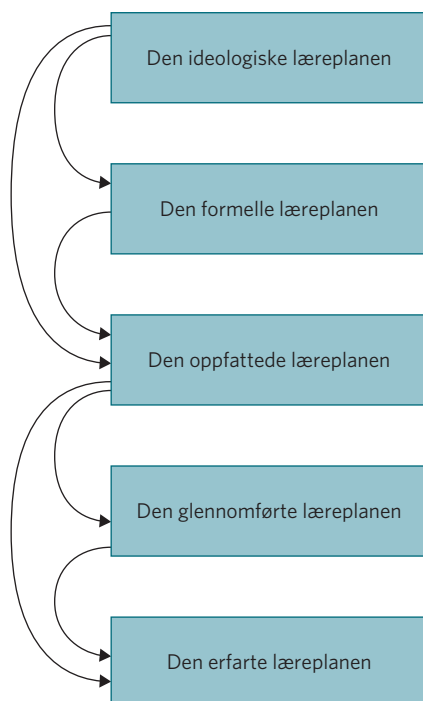
Etter å ha vist til resultater fra én av evalueringsrapportene, går vi over til å presentere teorier og teoretisk rammeverk.

Teorier og teoretisk rammeverk

Som nevnt kreves det kunnskaper og ferdigheter knyttet til tolkning og implementering av læreplanen for å lede læreplanarbeidet. I den forbindelse er Goodlad et al. (1979) sin læreplanteori relevant å trekke inn. Videre kreves det at skoleledere har kunnskaper, ferdigheter og holdninger knyttet til å lede, kommunisere og skape tillit og psykologisk trygghet, så vi trekker derfor inn teori som kan belyse disse aspektene. Vi presenterer også et teoretisk rammeverk, *læringssentrert ledelse* og *transformasjonsledelse* (Brandmo & Aas, 2022), knyttet til vår problemstilling.

Læreplanteori

Goodlad et al. (1979) sin læreplanteori er knyttet til ulike domener, og Imsen (2020) har utviklet en modell ut fra denne teorien.



Figur 2. De fem sidene ved en læreplan (Imsen, 2020, s. 294).

Modellen illustrerer hvordan læreplaner utvikles fra overordnede ideer i «den ideologiske læreplanen» til det skrevne læreplandokumentet, «den formelle læreplanen», til skolelederens og lærerens tolkninger, «den oppfattede læreplanen», til det som skjer i undervisningen, «den gjennomførte læreplanen», samt til «den erfarte læreplanen» som handler om elevenes erfaringer med det som skjer i klasserommet. Goodlad et al. sin teori er relevant da den vektlegger både teoretiske og praktiske sider ved læreplanarbeid gjennom læreplanens ulike «ansikter» som Gundem (1993, s. 130) uttrykker det. Teorien synliggjør utfordringene i prosessen med å forstå den formelle læreplanen, tolke den og omsette den i praksis, og kan gi skoleledere og lærere hjelp til å navigere i utviklingsarbeid knyttet til læreplanen. Domenet «den oppfattede læreplan» er essensielt siden lærere «fortolker og tar i bruk læreplanene ut fra sin forståelse og sin eksisterende praksis» (jf. Meld. St. 28 (2015–2016), s. 67).

Kommunikasjonsteori

Ifølge Fuglestad (1993, s. 187) kan man i kommunikasjonsteori skille mellom to hovedretninger, prosesstradisjon og semiotisk tradisjon. Begge tradisjonene handler om sender, budskap og mottaker – og med fokus på meningsinnhold. Det som skiller de to tradisjonene, er hvorvidt det er senderens meningsinnhold (prosesstradisjon) eller mottakeren meningsinnhold (semiotisk tradisjon) som vektlegges. Det nevnte sitatet fra Meld. St. 28 (2015–2016) om at «Skolen består av ulike aktører som fortolker og tar i bruk læreplanene ut fra sin forståelse og sin eksisterende praksis» (s. 67), kan knyttes til semiotisk tradisjon. Ut fra dette betyr det at skoleledere, i tillegg til å bidra i formidling av meningsinnhold i LK20 som formell læreplan, også må rette fokus mot lærerens og profesjonsfellesskapets oppfatninger og meningsskaping i møte med læreplanen. Det innebærer, slik det er beskrevet i overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017), at ledere har god forståelse for ansattes utfordringer, bidrar til å utvikle samarbeid og bygge tillit. På bakgrunn av dette vil vi trekke inn teori om tillit og psykologisk trygghet.

Tillit og psykologisk trygghet

Ifølge Paulsen (2021, s. 119) er tillit fundamentet i læringskulturer, og et avgjørende lim for skoleutvikling. Selv om begrepene tillit og psykologisk

trygghet henger sammen, har de sine ulike tyngdepunkter. Tillit har sin viktigste betydning i forhold mellom to mennesker, mens psykologisk trygghet brukes på gruppenivå (Paulsen, 2021, s. 125).

Ifølge Løgstrup (1999) hører det menneskelivet til å møte hverandre med naturlig tillit, både de man kjenner, og de man ikke kjenner. Han viser til at i utgangspunktet tror vi på hverandres ord, har tillit til hverandre, og at det skal spesielle omstendigheter til for at vi skal møte andre med forutinntatt mistillit. «Vi ville simpelthen ikke kunnet leve, vårt liv ville visnet og blitt forkrøplet hvis vi i utgangspunktet møtte hverandre med mistillit» (s. 29). Når man viser tillit, utleverer man seg, og derfor reagerer man så sterkt når ens tillit blir misbrukt (s. 30).

Psykologisk trygghet bygger på tillit mellom medlemmer i en gruppe slik at gruppen kan være trygg på at de befinner seg i en «risikofri sone» som gjør at medlemmene kan ta opp «de mest kontroversielle, kritiske eller sårbare temaer uten å risikere personlige sanksjoner fra de andre medlemmene» (Paulsen, 2021, s. 124). Ifølge Paulsen er psykologisk trygghet en form for taus kunnskap som ofte tas for gitt i en gruppe, og ikke nødvendigvis diskuteres åpent. Han hevder at psykologisk trygghet er en nøkkelfaktor for å kunne utvikle lærende fellesskap.

Teorier vi så langt har presentert om læreplan, kommunikasjon, tillit og psykologisk trygghet, vil bli brukt til å belyse aspekter ved vår empiri. Som teoretisk rammeverk knyttet til vår problemstilling vil vi bruke to ulike former for ledelse: *Læringscentrert ledelse* og *transformasjonsledelse* (Brandmo & Aas, 2022). Disse lederperspektivene anser vi å være nyttige analyseredskap når vi går inn i skoleledernes beskrivelser av ledertilnærming i læreplanarbeidet.

Teoretisk rammeverk

Røttene til *læringscentrert ledelse* kan spores tilbake til USA tidlig på 1980-tallet og knyttes til forskning på effektive skoler. I *læringscentrert ledelse* har rektor en styrende og instruerende rolle overfor de ansatte og kan fremstå som en ovenfra-og-ned-leder, som den som definerer mål, gir retning, instruerer, koordinerer og kontrollerer (Brandmo & Aas, 2022, s. 167). Historisk sett går også *transformasjonsledelse* tilbake til USA ut på 1980-tallet da en rekke skolereformer ble iverksatt. Ut fra disse reformene ble det behov for mer demokratiske former for skoleledelse, og tenkningen knyttet til *transformasjonsledelse* ble introdusert i skolesektoren

(Brandmo & Aas, 2022, s. 165). Ledelse skjer ikke fra rektor alene, men som delt mellom ledere og lærere. *Transformasjonsledelse* representerer en demokratisk form for ledelse, ut fra en nedenfra-og-opp-strategi (Brandmo & Aas, 2022, s. 166). Der *læringscentrert ledelse* har mer direkte konsekvenser for undervisningen og elevenes læring, har *transformasjonsledelse* gjennom distribuert ledelse mer indirekte innflytelse.

Ser vi disse to perspektivene i lys av læreplanens overordnede del sine forventninger til skoleledere, vil særlig det å «å gi retning, tilrettelegge og lede samarbeidet» kunne knyttes til *læringscentrert ledelse*. Hvis man som leder skal ha «god forståelse av ansattes utfordringer, utvikle samarbeid, bygge tillit, utvikle stabilt og positivt miljø, og la ansatte få brukt sine sterke sider» (Utdanningsdirektoratet, 2017, punkt 3.5), vil disse momentene fra overordnet del kunne knyttes til *transformasjonsledelse*. Slik sett ligger det forventninger fra myndighetene til skolelederne om å kunne utøve begge former for ledelse, selv om dette ikke blir uttrykt eksplisitt i læreplanen.

De to ledelsestilnærmingene er forskjellige, men har også flere likhetstrekk ved å ha fokus på mål, visjonsarbeid, utvikling av ansatte og bruk av belønning – men ut fra ulikt rasjonale (Brandmo & Aas, 2022, s. 168). I en studie med bruk av *læringscentrert ledelse* og *transformasjonsledelse* som analyseperspektiver konkluderer Brandmo og Aas (2022) med at norske skoleledere benyttet begge ledelsestilnærmingene. Siden deres studie var en kvantitativ spørreundersøkelse der målet var å avdekke norske skolelederes ledelsespreferanser, fremkommer det ikke i deres rapport **hvordan** skolelederne konkret gikk frem i arbeidet med å lede utviklingsarbeidet på skolene. Ved bruke eksamenstekster som inneholder skolelederes beskrivelser av hvordan de ledet utviklingsarbeid, vil vi få kunnskap om hvilke former for ledelse som har vært mest fremtredende, og hvordan de arter seg i praksis. Før vi går nærmere inn på dette, utdypes hvordan vi metodisk har gått frem med vårt empiriske datamateriale.

Metode

Vi har analysert 38 utviklingstekster som studentkullene ved LLL har skrevet i tidsrommet 2019 til 2023. Å få tilgang til eksamenstekster krevde søknader og begrunnelser, både til Sikt og til institusjonen der eksamenstekstene var levert. Dette på grunn av at vi ikke hadde planlagt å bruke eksamenstekstene til forskning da videreutdanningen ble gjennomført. I dialog med

Sikt fikk vi avklart at eksamenskontoret kunne sende informasjonsskriv om studien til tidligere studenter, og informere om at de som ikke ønsket at deres tekst skulle bli brukt i forskning, kunne melde fra. Under forutsetning av at denne prosedyren ble benyttet, godkjente Sikt prosjektet. Ettersom vi bare har kandidatnummer å forholde oss til, og tekstene er innholdsmessig anonymisert, kan vi ikke knytte skoleslag til de ulike tekstene. Siden vi har undervist på videreutdanningene, vet vi imidlertid at de aller fleste studentene var tilknyttet grunnskole.

At vi bare har skolelederes beskrivelser av hvordan de har ledet utviklingsarbeidet ved egen skole, innebærer noen begrensninger. Vi vet for eksempel ikke om det kan være noen uheldige måter å lede på som eventuelt ikke kommer frem. Hvordan lærerne ved skolen har opplevd skoleleders ledelse, får vi ikke innsikt i. Vi har heller ikke observasjonsdata som kunne gitt oss et mer utfyllende og nyansert bilde. Til tross for disse begrensningene mener vi at tekstene bidrar med verdifull kunnskap om skolelederes beskrivelser og refleksjoner av å lede utviklingsarbeid knyttet til LK20.

I analyseprosessen bruker vi temaanalyse. Ifølge Braun og Clarke (2006, s. 83) kan temaanalyse gjennomføres induktivt eller deduktivt. En tredje tilnærming er den abduktive hvor man tar utgangspunkt i empiri, men innledningsvis også gjerne går inn på teori. Abduktiv tilnærming innebærer en veksling mellom empiri og teori (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 56), og det var denne tilnærmingen vi benyttet her. Vi startet induktivt med å gjøre oss kjent med tekstene og identifisere temaer (Braun & Clarke, 2006). Vi laget oversikt over antall tekster fra hvert av kullene og ga hver tekst et nummer. I oversikten la vi først inn tekstens problemstilling og deretter tekstens temaer. På denne måten fikk vi et første overblikk over innhold og fokus i tekstene. Før vi gikk videre inn i empirien orienterte vi oss i relevant teori. Siden vår problemstilling handlet om skolelederes ledelse av utviklingsarbeid, fant vi som nevnt Brandmo og Aas' (2022) teoretiske tilnærming om *transformasjonsledelse* og *læringscentrert ledelse* egnet som teoretisk rammeverk til analysen. Brandmo og Aas' (2022) konklusjon om at skoleledere bruker både *transformasjonsledelse* og *læringscentrert ledelse*, gjorde oss nysgjerrige på å finne ut mer om hvordan skoleledere beskriver at de konkret har gått frem når de leder utviklingsarbeid.

Med de to ledelsesformene som «våre briller» gikk vi tilbake til tekstene med fokus på de delene i tekstene hvor skoleledere beskriver hvordan de leder utviklingsarbeidet. I arbeidet med tekstene forsøkte vi å identifisere

tekster hvor tyngdepunktet lå henholdsvis i den ene eller den andre formen for ledelse. Det viste seg å være vanskelig, siden de fleste tekstene naturlig nok hadde islett av begge former for ledelse. Tekstene varierte også når det gjaldt grad av utdypning av lederperspektivet. Men selv om mange tekster berørte begge former for ledelse, identifiserte vi likevel et interessant skille ved at noen av tekstene hadde *læringscentrert ledelse* som utgangspunkt for utviklingsarbeidet, mens andre hadde *transformasjonsledelse* som utgangspunkt. Startpunkt for utviklingsarbeidet i de *læringscentrerte* tekstene var at instanser utenfor skolen, eller ledelsen selv, initierte og drev frem utviklingsarbeidet. Utgangspunkt for de *transformative* tekstene var at ledelsen i innledningsfasen involverte de ansatte slik at de fikk medvirke når det gjaldt valg av tema og progresjon i utviklingsarbeidet. Utviklingsarbeidet på skolene hadde dermed noe ulik begrunnelse.

Siden utgangspunktet for utviklingsarbeidet til en viss grad gjorde det mulig å skille mellom tekster med fokus på *læringscentrert ledelse* versus *transformasjonsledelse*, går vi i presentasjonen av funn inn på hva som kjenner seg ut i tekster fra hver av kategoriene. Vi velger i fortsettelsen å bruke «ledelse ovenfra» når vi viser til *læringscentrert ledelse*, og «ledelse innenfra» om *transformasjonsledelse*. Dette korresponderer også langt på vei med begrepsapparatet som brukes i evalueringsrapporter knyttet til ledelse av læreplanarbeidet (Gunnulfsen et al., 2022, s. 82).

I det videre analysearbeidet søkte vi også i det empiriske materialet etter temaer som kunne være felles og gå på tvers av de to overordnede ledelseskategoriene. Dette for å identifisere andre sentrale momenter lederne hadde trukket frem i beskrivelser av å lede utviklingsarbeidet. Et tema som går igjen i begge kategoriens tekster, har vi kalt «kommunikasjonsutfordringer». I disse tekstene beskrives sprik i lederes og læreres oppfatninger av hvor langt man er kommet i arbeidet med LK20. Et annet tema som flere skoleledere knytter til ledelse av utviklingsarbeidet, handler om «tillit og psykologisk trygghet» i profesjonsfellesskapet, og mellom ansatte og ledelsen.

Funn og drøfting

Vi vil nå presentere og drøfte våre funn. Vi starter med tekster som har «ledelse ovenfra» som utgangspunkt for utviklingsarbeidet, og går deretter over til de som har «ledelse innenfra». På slutten ser vi på «kommunikasjonsutfordringer» og «tillit og psykologisk trygghet».

Tekster som har «ledelse ovenfra» som utgangspunkt for utviklingsarbeidet

Når vi viser til «ledelse ovenfra», går vi inn på hvordan skoleledere, enten selv eller ved å koble på utenforstående, i hovedsak tar styringen av utviklingsarbeidet ved skolen. Dette vil kunne knyttes til forventninger fra skoleeier, Udirs kompetansepakker, eksterne fagmiljøer og i de tilfeller der rektor i utgangspunktet ledet det meste alene.

En av skolelederne skriver at han i tillegg til å arbeide med innføring av LK20, i forbindelse med kommunesammenslåingen hadde blitt pålagt av kommunalsjefen å initiere et nytt utviklingsprosjekt:

Det var ikkje kapasitet i skuleorganisasjonen til å fullføre arbeidet med vurdering for læring slik vi hadde tenkt, samtidig som skulen skulle følge progresjonen i det nye prosjektet og sjølvsagt handtere dagleg drift. Vi som leiing evna ikkje å balansere dette spenningsfeltet på ein god nok måte.

I forbindelse med innføring av LK20 utviklet Udir kompetansepakker i form av læringsprogrammer for hvordan man kunne jobbe med læreplanen. Det forelå blant annet flere filmer man kunne bruke. Noen skoleledere viser til at kommunalsjefen la tydelige føringer for at alle skolene i kommunen skulle ta i bruk disse pakkene. Noen av skolelederne uttrykte ambivalens etter å ha brukt kompetansepakkene, og én uttrykte:

Det er mye bra å si om den ressursen. Samtidig kan opplegget i noen grad virke passiverende for noen. En får ikke nødvendigvis eierforhold til planen om en kun benytter Udirs ressursbank [...] Tilbakemelding fra lærere er at dette har vært lite inspirerende og har båret preg av en instrumentell tilnærming til ny læreplan.

Selv om flere skoleledere hadde dårlige erfaringer med bruk av disse pakkene, var det også de som syntes de var godt egnet. Disse siste hadde som oftest brukt dem til å vise et mindre utdrag – for så å åpne for klargjøring og drøftinger i personalet. En annen skoleleder skrev at etter å ha gjennomført pakkene «uttalte personalet ønske om større muligheter for medvirkning i utviklingsarbeidet». Et inntrykk fra skolelederens beskrivelser i eksamenstekstene er at disse pakkene til en viss grad har virket passiverende, og har skapt lite eierforhold og engasjement i utviklingsarbeidet knyttet til LK20.

Dette inntrykket bekreftes av nasjonale evalueringer som trekker frem at bruken av Udirs kompetansepakker har vært noe blandet. I én rapport

vises det til en rektor som hadde brukt Udirs ressurser som inspirasjonskilde for ledergruppen, men lot det bli med det: «Vi liker å lese oss opp selv, må eie det selv. Det er kjedelig å vise film.» (Gunnulfsen et al., 2022, s. 74). I en evalueringsrapport (Karseth et al., 2022) stilles det også spørsmål om Udir gjennom sine støtteressurser går for langt i tolkningen av LK20 ved at de «fremstår som autoritativ fortolker av profesjonelle spørsmål, og dermed beveger seg mot en rolle som politisk aktør». En fare kan da være at «støtteressursenes brukervennlighet overskygger behovet for refleksjon og deliberasjon i skolens profesjonsfelleskap» (s. 12–13).

I eksamenstekstene skriver noen av skolelederne at de koblet på eksterne aktører som de overlot mye av ansvaret for fremdriften av utviklingsarbeidet til. Én leder viser til læringsøkter hvor en fagperson fra UH-sektoren ble koblet inn, og hvor vedkommende gjennomførte en trinnvis gjennomgang av utviklingsarbeidet. En annen leder trakk frem at han opplevde seg usikker og lite kompetent til å drive utviklingsarbeidet: «Me må knytte til oss intern og ekstern hjelp slik at lærarane opplever støtte og hjelp.»

Når det gjelder de skolelederne som har koblet på eksterne aktører i utviklingsarbeidet, fremstår det som noe varierende hvorvidt de har overlatt deler eller hele ansvaret til den eksterne. Slik sett kan den eksterne støtten utfordre den interne autonomien. Eksempelvis trekker en av de nasjonale evalueringsrapportene (Gunnulfsen et al., 2022) frem at en skoleleder opplevde at «det ble forventet at skolen skulle rette fokus på strategier og prosesser i henhold til kompetansemiljøets planer og verktøy» (s. 79). Her bryter den eksterne støtten med den rådende desentraliserte modellen for kompetanseutvikling, hvor partnerskap mellom UH-sektoren og skolen står sentralt, med lokal tilpasning og involvering av lærere og skoleledere i beslutningsprosesser som er viktige faktorer i utviklingsarbeidet (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 87).

Det finnes noen få tekster hvor det kommer frem at skoleleder selv tar styringen av utviklingsarbeidet. En avdelingsleder skriver:

Rektor lagde en plan for utviklingsarbeidet i arbeid med fagfornyelsen, gjennomføring av kompetansepakkene på Udir med tilhørende oppgaver både individuelt og gruppe. Som mellomleder kjentes det som rektor ikke hadde samme behovet for å ha hele ledelsen med i arbeidet med fagfornyelsen. Handlingsrommet mitt som mellomleder var endret.

Avdelingslederen opplevde å ikke få eierskap til utviklingsarbeidet, og tilsvarende tilbakemeldinger kom også fra personalet.

En annen tekst beskriver at skoleleder samlet kollegiet, og brukte fellesmøte til å trekke en linje fra Ludvigsen-utvalgets arbeid og frem til i dag:

Ambisjonen var å vise til, og vitalisere skolens felles gruppelæring og felles visjon frem til nå. Mottakelsen var lunken, lærerne opplevde hverken den røde samlende tråden eller ble motivert. I ettertid ser jeg at vi sannsynligvis bommet fordi vi ikke var opptatt av å lytte til lærerne. Grunnet tidsnød åpnet vi ikke for dialog, vi bare presset på for å instruere lærerne om hvor vi nå var, og for å «motivere» til videre innsats. [...] Vi måtte tenke nytt, og vi måtte starte på nytt.

Måten ledelsen deretter «startet på nytt» på, var å undersøke hva de ulike teamene var opptatt av, og hva de trengte i forbindelse med fagfornyelsen, ny vurderingsforskrift og elevmedvirkning. Deretter hadde de en felles samling hvor et fagteam viste video, og forklarte hvordan de på teamet jobbet med elevmedvirkning og elevvurdering. Så hadde de tverrfaglige grupper med bearbeiding og diskusjon av innspillet. Alle gruppene konkluderte og noterte ned forslag og utfordringer under arbeidet. I neste omgang jobbet de i egne fagteam for å se hvordan deler eller hele konseptet kunne anvendes i de respektive fag, og det ga resultater:

Dette virket motiverende, og som en energiinnspøytning hos lærerne. Vi er som ledergruppe i ferd med å ta kontroll over prosjektet om inkludering og tilrettelegging. Vi er enige om å ta tempoet litt ned og muligens redusere litt på kravene. Prosessen har omsider ført oss tilbake til arbeidet med å videreutvikle skolens profesjonelle læringsfellesskap, godt hjulpet av de tillitsvalgte. Vi er styrket i troen på at vi har funnet en god måte å utvikle skolen i fellesskap på.

Vi finner at i tekster hvor skoleledelsen og/eller eksterne aktører i stor grad tok styringen av skolens utviklingsarbeid, er tendensen at man etter en tid stanset opp og justerte kursen for å koble på de ansatte slik at de ble involvert og engasjert. Betydningen av en slik tilnærming støttes av Qvortrup (2018, s. 47) som argumenterer for å ikke bruke toppstyring og forhåndsbestemte dagsordener når man leder profesjonelle læringsfellesskap. Da kan man fort ende i kausal tenkning som tilhører naturvitenskap, ikke samfunnsvitenskap (s. 68).

I de fleste av våre tekster vektlegger imidlertid skolelederne ved starten av utviklingsarbeidet å involvere de ansatte, noe som kan knyttes til perspektivet «ledelse innenfra» ved at utviklingsarbeidet ble initiert i samarbeid mellom ledelsen og de ansatte.

Tekster som har «ledelse innenfra» som utgangspunkt for utviklingsarbeidet

Når det gjelder oppstart av utviklingsarbeidet, har skolelederne ulike tilnærminger til å involvere de ansatte. Én skoleleder skriver:

Eg har oppretta ei ressursgruppe som består av assisterande rektor og to lærarar i tillegg til meg. Gruppa skal saman med meg ta ansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering av arbeidet. Dei skal leie deler av arbeidet i personalgruppa. I tillegg er dei utøvande lærarar og skal sjølv delta i gjennomføring av utviklingsarbeidet.

Flere av skolelederne skriver at de har opprettet ressursgruppe/arbeidsgruppe bestående av representanter både fra ledelsen og lærerne. På noen skoler er også tillitsvalgt koblet på. I tillegg til å bidra i gruppen kan sistnevnte bringe inn viktige synspunkter på vegne av ansatte, og fra arbeidstakersiden sørge for at man forholder seg til gjeldende rammer og arbeidstidsavtale.

Når det gjelder ansvarsfordeling i ressursgruppen knyttet til å lede utviklingsarbeidet, er det noe variasjon i beskrivelsene. De fleste skoleledere er tydelige på at hovedansvaret ligger hos dem og ledergruppen. Noen legger opp til flatere struktur. Dette synes å være knyttet til et ønske om demokratisk ledelse og sterk grad av samhandling, eller usikkerhet når det gjelder å lede utviklingsarbeid. Ikke minst kan det å gå inn som skoleleder ved samme skole som man har vært lærer på, by på utfordringer når det gjelder rolle og lederansvar:

Eg har mange roller på eigen skule. Eg er først og fremst leiar, men i tillegg er eg lærar, eg er mor til ein av elevane, eg er nær venninne med fleire av dei tilsette og eg er innbyggjar i bygda. Denne balansen er ikkje lett. (...) Eg kjenner mine tilsette veldig godt. Eg veit kva dei står i av utfordningar heime, og eg veit kva dei kjenner på som er utfordrande på jobb. Dermed er det veldig ofte vanskeleg for meg å avgjere kva omsyn eg skal ta, og ofte opplever eg at eg tek for mykje omsyn til folk. «Du er så grei» får eg ofte høyre, og det er jo sjølv sagt kjekt. Det er viktig å sjå den enkelte og legge til rette for meistring i arbeidet dei skal utføre, men av og til tenkjer eg at eg burde vore meir autoritær.

I tekster skrevet av deltakere i rektorutdanningen viser også Slettbakk og Skrøvset (2021) til utfordringer med å gå fra å være lærer til å bli leder på egen skole. De trekker frem en nytilsatt skoleleder som var veldig opptatt

av å være seg selv, og å være tett på ansatte og elever. I ettertid hadde vedkommende innsett at hun hadde vært en nokså naiv leder ved primært å ha tenkt på seg selv som veileder for sine kolleger. «Jeg så ikke maktforskyvningen som min nye rolle innebar» (Slettbakk & Skrøvset, 2021, s. 87). Problematikk knyttet til lederrolle og lederidentitet berøres for øvrig i kapittel 8 i antologien. Det tar tid å komme inn i lederrollen og å få et avklart forhold til hva rollen innebærer. Dette vil også kunne ha konsekvenser for hvordan man tenker om å lede utviklingsarbeid.

Noen skoleledere opprettet ikke arbeidsgruppe ved oppstart av utviklingsarbeidet. En av dem gir en utførlig beskrivelse av hvordan han sammen med ledergruppen går frem. Det starter med en planleggingsdag hvor hele personalet samles til felles drøfting av og refleksjon over sentrale begreper i læreplanen. Rektor presenterer Goodlad et al. (1979) sin læreplanteori, og de ser på hvilke konsekvenser denne kan ha for læreplanarbeidet på deres skole. Deretter får hvert trinn ansvar for å arbeide videre med tema de selv velger fra læreplanens overordnede del. I fellesøkter utover året brukes tid på noen av Udirs kompetansepakker. Selv om det fra ledelsens side hadde vært lagt opp til gode prosesser med involvering av ansatte, kom det etter hvert tydelige meldinger fra personalet om at de ønsket større grad av medvirkning i utviklingsarbeidet. Hva denne medvirkningen skulle bestå i, ble ikke tydelig uttalt. Ledelsen valgte da å «ta et steg tilbake» og samle hele personalet til en refleksjonsøkt. Øktene ble gjennomført gruppevis for å skape et diskusjonsklima der den enkelte kunne føle seg trygg til å ta ordet. Skoleleder var overrasket over at flere mente at de ikke hadde jobbet tilstrekkelig med felles forståelse av begrepene i læreplanen, siden vedkommende opplevde at de hadde hatt mange prosesser på dette i kollegiet. I tillegg var dette også gjennomgått i arbeidet med Utdanningsdirektoratets kompetansepakker. Etter å ha tatt «steget tilbake», senket tempoet og på ulike måter jobbet videre med utviklingsarbeidet, ble det gjennomført evaluering som skoleleder sammenfatter slik:

Ledergruppens oppsummerende møter, samarbeidsmøter med tillitsvalgt og medarbeidernes evalueringer i spørreskjema og dialog konkluderer alle i samme retning: Måten vi har drevet utviklingsarbeidet på har på mange måter vært positivt for skolen vår. Selv om vi har flere områder vi bør justere og forbedre i det videre arbeidet, så har den medvirkningsbaserte arbeidsformen ført til både økt engasjement og læringsutbytte, og implementeringen av nye læreplaner har virkelig skutt fart.

Et fellestrekk for tekstene i kategorien «ledelse innenfra» er sterk involvering av ansatte i utviklingsarbeidet. En annen leder uttrykker det slik: «Min jobb er å leie på ein slik måte at eg skaper behov og motivasjon for endring. Metoden min vil vere å legge opp til prosessar der tilsette medverkar.» Prosesser og arbeidsformer som nevnes av mange skoleledere, er IGP (individ, gruppe, plenum) (Ertesvåg, 2012, s. 176), lærende møter (Roald, 2006, s. 160) og bruk av Mentimeter.

Skoleledernes beskrivelser samsvarer i stor grad med nasjonal evalueringsrapport som konkluderer med at styring innenfra er kontekstorientert og «har søkelys på skolens eget behov hvor rektor ser ut til å tilrettelegge for stor grad av intern involvering» (Gunnulfsen et al., 2022, s. 112). Noe som skiller våre funn fra den nasjonale rapporten, er at skolelederne i vårt materiale i mindre grad har knyttet til seg eksterne aktører, og i mindre grad har benyttet Udirs kompetansepakker. Vår empiri har også gitt oss tilgang til detaljerte beskrivelser av ledelsesformer. Det gjør at vi har fått innblikk i hvordan lederne gjennomfører læringsprosesser i kollegiet, og hvilke arbeidsmåter de tar i bruk i utviklingsarbeidet. Dette utdypes ikke i samme grad i nasjonale rapporter.

Som nevnt gikk de to temaene «kommunikasjonsutfordringer» og «tillit og psykologisk trygghet» igjen i begge tekstkategoriene, og vi vil nå gå noe inn på disse.

Kommunikasjonsutfordringer i samhandling mellom leder og lærere

Når skoleledere underveis i utviklingsarbeidet er blitt overrasket over at lærere ikke har fått med seg sentrale elementer av det de mener er gjennomgått i fellesskap, kan dette sees i lys av kommunikasjonsteoriens prosesstradisjon (Fuglestad, 1993) hvor vekten legges på senderens meningsinnhold. Når skolens ledelse, alene eller sammen med en arbeidsgruppe, har jobbet med innhold og progresjon for skolens arbeid med LK20, vil de gjennom prosessen ha fått eierskap og sammen funnet en meningsfull måte å arbeide med dette på. Tilsvarende eierskap og meningsfylde sitter ikke resten av profesjonsfellesskapet med – det må etableres. Da vil nok ikke en gjennomgang av informasjon på et fellesmøte være tilstrekkelig overfor ansatte. Siden eierskap og involvering i mindre grad er vektlagt i tekster innen kategorien «ledelse ovenfra», er det ikke underlig

at lærerne i disse profesjonsfelleskapene kan slite med å finne den røde tråden og se meningen i utviklingsarbeidet knyttet til LK20.

Det kan fortone seg underlig at også noen skoleledere, til tross for at de faller innenfor kategorien «ledelse innenfra», beskriver at de har måttet stanse opp og ta en omstart. Dette ut fra at det underveis i utviklingsarbeidet er kommet frem at ledelse og ansatte har forskjellig oppfatning av hva som er gjort, og hvor man befinner seg i arbeidet. I henhold til Fuglestads begrep (1993) semiotisk tradisjon og Goodlad et al. (1979) sin «oppfattede læreplan», kan man spørre seg hvorvidt ledelsen ved disse skolene i tilstrekkelig grad har involvert ansatte, og vært opptatt av deres oppfatninger og meningsdanning. Det trenger for øvrig ikke å bety at ledelsen ikke har vært opptatt av ansattes meningsaspekter, siden en utfordring for alt utviklingsarbeid i skolen er de begrensede tidsrammene man har til utviklingsarbeid, jf. lederen vi tidligere viste til som på grunn av tidspress uttrykte at ledelsen «bare presset på for å instruere lærerne». Dette var en av de skolene som måtte ta en omstart. Mening er en sentral drivkraft hos mennesket, noe som er vektlagt både hos Frankl (1971) og hos Weick (1995) i hans teori om «sensemaking».

Betydningen av tillit og psykologisk trygghet

I arbeidet med å lede utviklingsarbeidet berører flere av skolelederne i sine tekster betydningen av tillit og psykologisk trygghet i profesjonsfelleskapet. En nytilsatt skoleleder med stort engasjement for utviklingsarbeid ble fort satt på plass av en ansatt som snakket om «arbeidstid, lover, regler og spørsmål om når dei skulle få tid til å planleggja fellesarrangement på skulen». Lederen skriver at motet forsvant, og opplevde situasjonen som uttrykk for stor mistillit. Vedkommende var klar over at ikke hele personalet tenkte som denne ansatte, men bare de med tilsvarende meninger tok ordet på fellesmøter. Skolelederen fortsetter:

Eg reagerte på måten det vart kommunisert på, mellom leiing og personalet og innad i personalgruppa. Her var det lite tillit, lite psykologisk trygghet, mykje usagt og ein eller annan «elefant i rommet». Det var også liten tillit mellom nokon lærerar, dei var nok delt i to fløyer utan at nokon direkte hadde sagt det. Eg trur at det var manglande tillit mellom enkeltindivid som førte til at den psykologiske tryggheta i personalgruppa mangla.

Ifølge Paulsen (2021, s. 119) er tillit fundamentet i læringskulturer, og et avgjørende lim for skoleutvikling. Slik sett har denne skolelederen et stort arbeid foran seg, både når det gjelder å jobbe med tillitsrelasjoner og med psykologisk trygghet. Selv om tillit har sin viktigste betydning i forholdet mellom to mennesker, mens psykologisk trygghet brukes på gruppenivå (Paulsen, 2021, s. 125), ser vi gjennom sitatet til skolelederen hvor sammenvevd de to begrepene i praksis kan være.

Ifølge Løgstrup (1999, s. 29) hører det menneskelivet til å møte hverandre med naturlig tillit, og det skal spesielle omstendigheter til for at man skal møte andre med forutinntatt mistillit. Ut fra nevnte skoleleders beskrivelse av manglende tillit og psykologisk utrygghet i personalet, ligger det sannsynligvis en forhistorie her som det kan være grunn til å nøste i – før man går videre og ser på muligheter fremover.

En annen skoleleder som er opptatt av tillit som en forutsetning for å lykkes med felles arbeid i profesjonsfellesskapet, beskriver kollegiet som en sammensveiset gjeng med godt samhold. Men i situasjoner hvor det er snakk om å utfordre hverandre, viser det seg å være vanskeligere:

Vi kan bli litt uklare i tilbakemeldingane våre. Kvar veke har vi gruppearbeid, det kan til dømes vere ein lærar som legg fram ei problemstilling rundt det å få elevane engasjert. Vi oppdagar då at diskusjonen i etterkant fort ber preg av mangel på problematisering både av innhald og kontekst, samt ein overflatisk og konsensusprega diskurs. Redsla for å såre fører til at ein bekreftar det som blir fortalt utan å utfordre.

Ifølge Paulsen (2021, s. 124) bygger psykologisk trygghet på tillit mellom medlemmer i en gruppe slik at gruppen kan være trygg på at de kan ta opp kontroversielle, kritiske eller sårbare temaer uten å risikere sanksjoner fra de andre. Det krever mot til å utfordre, og sammenholdt med det nevnte sitat har det sammensveisede kollegiet ikke hatt tradisjon for å problematisere og utfordre hverandre. En mulig måte å komme videre på kan være at leder, på en åpen og klok måte, setter ord på hvordan han opplever situasjonen i kollegiet, og åpner for å samtale om det hele.

Avslutning

I dette kapittelet har vi brukt beskrivelser fra skolelederes eksamenstekster for å undersøke hvordan de har ledet utviklingsarbeidet knyttet til LK20 på egen skole. Som et første analyseverktøy brukte vi *læringscentrert*

ledelse (ledelse ovenfra) og *transformasjonsledelse* (ledelse innenfra), og fant at noen tekster hadde «ledelse ovenfra» som utgangspunkt for utviklingsarbeidet, men de fleste hadde «ledelse innenfra». Forskjellen mellom tekstkategoriene bestod av i hvilken grad leder involverte ledergruppe og ansatte når det gjaldt innhold og prosess i oppstarten av utviklingsarbeidet. Et fellestrekk for de to kategoriene var at når leder underveis oppdaget at ledelse og ansatte satt med ulike virkelighetsoppfatninger av hvor man befant seg i utviklingsarbeidet, tok man tak i dette, justerte og foretok om nødvendig en omstart. Dette viser at skoleledere anser samhandling i profesjonsfellesskapet som viktig, og arbeider for at alle skal bli involvert og delta i utviklingsarbeidet. I den forbindelse fremheves betydningen av kommunikasjon og tillit mellom ansatte, og mellom ansatte og ledelsen. At ledelsen prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen, samsvarer også med læreplanens beskrivelse av lederes rolle. Tillit ligger til grunn for å skape psykologisk trygghet både i team og i skolens profesjonsfellesskap.

Vi startet med et sitat av Løgstrup om at våre holdninger til hverandre har betydning for våre opplevelser av verden – *hvilken vidde og farge ens verden får*. Noe av det som går igjen i en del av tekstene, er betydningen av det mellommenneskelige i profesjonsfellesskapet. Holdninger, trygghet og tillit i kollegiet er sentrale basiselementer for å få til utviklingsarbeid i skoler.

Forfatteromtaler

Jan Gilje, dosent, pedagogikkavdelingen, NLA Høgskolen. I tillegg til å undervise ved NLA Høgskolen, har han i en årrekke vært engasjert i skoleledelse lokalt og nasjonalt. Publikasjoner er blant annet knyttet til nasjonal rektorutdanning og til rektorutdanningens påbygningmodul.

Anne Mette Færøyvik Karlsen er førsteamanuensis ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), der hun er emneansvarlig for flere moduler innenfor utdanningsledelse. Hun har en doktorgrad fra Universitetet i Stavanger (UiS), der hun har analysert læreres samtaler. Forskningsinteresser er læreres profesjonslæring, skoleledelse, elevens stemme og Lesson Study. Tidligere har hun arbeidet som lærer i grunnskolen i mange år. Hun har også vært skoleleder i grunnskolen og arbeidet ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret) og Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk (IGIS) ved UiS.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflection. Vetksapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Brandmo, C. & Aas, M. (2022). Med skråblikk på ledelsesmodeller: «Instructional» og «transformational» ledelse i norsk kontekst. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 163–184). Fagbokforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brunstad, P. O. (2017). *Beslutningsvegring – et ledelsesproblem*. Gyldendal.
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Gyldendal.
- Frankl, V. E. (1971). *Vilje til mening*. Gyldendal.
- Fuglestad, O. L. (1993). *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen*. Samlaget.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. I J. I. Goodlad, *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice* (s. 437–5). McGraw-Hill.
- Gundem, B. B. (1993). *Mot en ny skolevirkelighet? Læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*. Ad Notam Gyldendal.
- Gunnulfsen, A. E., Jensen, R., Hall, J. F., Abrahamsen, H. N., Kleveland, H. & Olsen, R. V. (2022). *Underveis med nytt læreplanverk: Ledelse, styring og støtteressurser* (EVA2020 Rapport nr. 5). Universitetet i Oslo.
- Imsen, G. (2020). *Lærerenes verden*. Universitetsforlaget.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA2020 Rapport nr. 1). Universitetet i Oslo.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk. Prosesser, rammer og sammenhenger* (EVA2020 Rapport nr. 4). Universitetet i Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Strategi for fagfornyelsen*. Kunnskapsdepartementet.
- Løgstrup, K. E. (1999). *Den etiske fordring*. Cappelen.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – fordypning – forståelse. En fornying av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærlyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt*. Universitetsforlaget.
- Qvortrup, L. (2018). *Dette vet vi om profesjonelle læringsfelleskap*. Gyldendal.
- Roald, K. (2006). Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleiing? I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 148–165). Cappelen Akademisk Forlag.
- Røvik, K. A. (2014). Translasjon – en alternativ doktrine. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 403–417). Cappelen Damm Akademisk.
- Slettbakk, Å. & Skrøvset, S. (2021). Verdssettende lederskap – en etisk dimensjon ved ledelse av skolens profesjonsfelleskap. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen* (s. 71–93). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt ved forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020*. Fastsatt ved forskrift ved kongelig resolusjon.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage.
- Aas, M. & Vennebo, K. F. (Red.). (2021a). *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Aas, M. & Vennebo, K. F. (2021b). Profesjonelle læringsfelleskap – en litteraturgjennomgang. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen* (s. 13–33). Fagbokforlaget.

Samhandling, kompetansebygging og ledelse i skole og barnehage

Hvordan kan samhandling og kompetansebygging blant ledere i skole og barnehage bidra til å forme fremtidens barn og unge, og gjøre dem selvstendige med tanke på deres danning og utdanning? Denne boken tar et dypdykk i problemstillinger knyttet til samhandling mellom ulike nivåer i oppvekstsektoren, med særlig fokus på hvordan løse koblinger mellom individer, avdelinger, organisasjoner, omgivelser, samt mellom intensjoner og handlinger, kan påvirke kompetansebygging der barns oppvekst og læring står i sentrum. Bokens omdreiningspunkt er at samhandling(en) må skje for barnets beste, som alltid står i sentrum av de ulike aktørenes innflytelse.

Gjennom empiriske studier og teoretiske perspektiver utforsker bokens forfattere hvordan aktører på kommunalt nivå, skole- og barnehageledere, og Universitets- og Høgskolesektoren (UH) kan samarbeide for å legge best mulig til rette for barn og unges danning og utdanning. Boken bidrar til å gi verdifull innsikt for ledere og beslutningstakere som ønsker å navigere i oppvekstsektoren, en sektor som bærer preg av en økende kompleksitet og usikkerhet, og der kravet til samhandling er viktigere enn noensinne.

Med særlig vekt på demokratiske praksiser og ledelse av profesjonelle læringsfelleskap, tilbyr boken både teoretisk og praktisk kunnskap som er relevante for ledere, forskere og praktikere innen skole- og barnehagesektoren. Boken er egnet for masterstudenter samt videre- og lederutdanninger i UH-sektoren. I tillegg vil denne boken være et viktig hjelpemiddel til ettertanke og refleksjon i møte med fremtidens utfordringer for alle som jobber innen oppvekstsektoren.

ISBN 978-82-02-85568-0



www.cda.no