

Skolelederes profesjonsutvikling

En profesjon – felles kunnskapsbase

Lillian Sandbakken Eilertsen

Anne Cathrine Fossum Endrerud



Masteroppgave i Utdanningsledelse
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

31. oktober 2016

Skolelederes profesjonsutvikling

En profesjon – felles kunnskapsbase

Den aristoteliske aktør er en person vi kan stole på vil gi en konkret, detaljert og emosjonelt nyansert beskrivelse av en kompleks situasjon, uten å overse noe som har praktisk relevans.

(Martha Nussbaum)

© Lillian Sandbakken Eilertsen og Anne Cathrine Fossum Endrerud

2016

Skolelederes profesjonsutvikling. En profesjon – felles kunnskapsbase

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Høgskolen i Hedmark

Sammendrag

I vårt prosjekt har vi hatt som målsetting å løfte frem hvordan skoleledere videreutvikler sin profesjonelle plattform. Profesjonen må sette seg i stand til å møte en rekke nye utfordringer og forventninger, som spenner fra administrasjon til pedagogisk lederskap. I oppgaven har vi drøftet hvordan skoleledere videreutvikler sin kunnskapsbase for å møte de ulike oppgavene. Vi har diskutert forhold rundt kunnskapsutvikling og vist hvordan samspillet mellom teoretiske og erfaringsbaserte kunnskaper utvikler nye kunnskap og praktisk klokskap. Vår problemstilling ble: *Hvordan videreutvikler skoleledere sin profesjonelle plattform?*

Vi har gjennomført et kvalitativt forskningsprosjekt der vi har intervjuet fire erfarne skoleledere i en stor bykommune. For å få et innblikk i hvordan skolelederne videreutviklet sin profesjonelle kunnskapsbase, utarbeidet vi tre forskningsspørsmål som ble grunnlaget for intervjuguiden:

1. Hvilke erfaringsbaserte eller teoretiske kunnskaper er det viktig å ha for å kunne utøve rollen som skoleleder?
2. Hvilke av disse kunnskapene er viktigst for å kunne utføre jobben som skoleleder?
3. På hvilke arenaer blir kunnskapene videreutviklet?

Som rammeverk i analysen har vi brukt Aristoteles (2013) sine tre kunnskapsformer episteme, techne og fronesis. I en profesjonssammenheng vil episteme representere de teoretiske og vitenskapelige kunnskapene, techne vil representere metodisk utførelse, og fronesis vil representere praktisk, etisk klokskap. I denne oppgaven har vi vist hvordan kunnskapsformene var i samspill når skoleledere utviklet både kunnskapsrepertoaret og ferdighetsrepertoaret, og vi har vist hvordan de ulike kunnskapsformene hadde sin egen rolle i kunnskapsutviklingen. Vi har drøftet hvordan skolelederne brukte ulike arenaer for å utvikle kunnskap. I tillegg har vi vist hvordan kunnskapsutviklende prosesser (Roald, 2012) på egen arbeidsplass og sammen med rektorkolleger var spesielt viktig for kunnskapsutviklingen.

I analysen har vi også brukt Bernstein sin kunnskapsteori. Bernsteins (2000) inndeling i vertikale og horisontale kunnskapsdiskurser trekker et skille mellom vitenskapelig og hverdagslig kunnskap, slik at vi kan forstå betydningen av kunnskaper i ulike kontekster. Vi har spesielt diskutert den fronesiske delen av kunnskapsbasen, og behovet for å tematisere og avklare kunnskapsformen innenfor en vitenskapelig ramme.

Forord

Etter en lang reise er vi ved veis ende. Gjennom prosessen har vi blitt presentert for et nytt landskap i kunnskapens verden. Vi har blitt kjent med nye og spennende teoretiske perspektiver som vi tror vil gjøre seg gjeldende i norsk utdanningsforskning i årene fremover.

I denne prosessen har vi lest, reflektert, diskutert, skrevet og tvilt; og så har vi lest litt til. Med kyndig hjelp fra vår veileder Sylvi Stenersen Hovdenak fant vi en retning for arbeidet vårt, og vi utviklet et spennende og lærerikt prosjekt.

Det har vært en styrke å være to gjennom denne prosessen, og vi må takke hverandre for støtte og oppmuntring i både gleder og sorger gjennom løpet. En ukuelig optimisme, stor fleksibilitet og evne til å holde humøret oppe har hjulpet oss gjennom tidlige og sene timer. Vi sender også en tankens takk til FaceTime og Dropbox som har gjort samarbeidet mulig.

Arbeidet med studiene har også vært en læringsreise for oss som skoleledere, og det har vært spennende å erfare at teori og praksis går hånd i hånd. Vi takker våre arbeidsgivere for velvillig tilrettelegging, og sender en stor klem til kolleger på våre arbeidsplasser som har måttet leve med vårt fravær gjennom prosessen. En stor takk må vi også sende til våre informanter, som bidro med lærerike refleksjoner og åpnet seg om et tema som også ble personlig.

Vår nærmeste familie har vært enestående tålmodige gjennom disse fire årene, og særlig når vi i store deler av det siste halve året har forsvunnet inn i skriveboblen. De er nok like glade som oss for at vi er ved denne reisens slutt. Vi vil også få sende en hilsen til vår ”medstudent” Anne Sigrid, som har fulgt oss trofast i alle disse årene. En stor takk rettes avslutningsvis til vår veileder og mentor Sylvi Stenersen Hovdenak, som har inspirert og utfordret oss, og gitt god støtte i vårt strev med et krevende teoretisk materiale.

Formentera del Segura/ Nordsinni, 31. oktober 2016.

Lillian S. Eilertsen og Anne C. F. Endrerud

Innholdsfortegnelse

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Innledning | 1 |
| 1.1 | Problemstilling og forskningsspørsmål..... | 3 |
| 1.2 | Oppgavens struktur..... | 3 |
| 2 | Teoretisk rammeverk | 4 |
| 2.1 | Skoleleder som profesjonsutøver..... | 5 |
| 2.2 | To diskurser om kunnskap..... | 7 |
| 2.3 | Tre kunnskapsformer: episteme, techne og fronesis..... | 8 |
| 2.4 | Skolelederens kunnskapsbase og utvikling av profesjonell praksis..... | 11 |
| 2.5 | To hovedretninger: Instrumentell rasjonalitet og konstruktivistisk og tolkningsbasert orientering..... | 14 |
| 2.6 | På hvilke arenaer videreutvikler skoleledere sin profesjonelle praksis?..... | 17 |
| 3 | Metodisk tilnærming | 20 |
| 3.1 | Design..... | 20 |
| 3.2 | Mål for studien..... | 21 |
| 3.3 | Problemstilling og forskningsspørsmål..... | 22 |
| 3.4 | Teoretisk rammeverk..... | 23 |
| 3.5 | Metodevalg..... | 24 |
| 3.5.1 | Om intervju som metode..... | 24 |
| 3.5.2 | Informanter..... | 26 |
| 3.5.3 | Intervjuguide..... | 26 |
| 3.5.4 | Forskerrollen..... | 27 |
| 3.5.5 | Gjennomføring av intervjuene og forberedelse til analyse..... | 30 |
| 3.6 | Validitet..... | 32 |
| 3.7 | Etikk..... | 36 |
| 4 | Presentasjon av empiri | 39 |
| 4.1 | Teoretisk og forskningsbaserte kunnskaper..... | 39 |
| 4.2 | Kunnskapsutviklende prosesser..... | 41 |
| 4.3 | Erfaringsbaserte kunnskaper og relasjoner..... | 45 |
| 4.4 | Arenaer for gode refleksjoner..... | 47 |
| 5 | Analyse og drøfting: Kunnskaper i samspill | 50 |
| 5.1 | Teoretisk og forskningsbaserte kunnskaper om ledelse og læring..... | 50 |
| 5.2 | Kunnskapsutviklende prosesser..... | 53 |
| 5.3 | Erfaringsbaserte kunnskaper og relasjoner..... | 57 |
| 5.4 | Arenaer for gode refleksjoner..... | 59 |
| 5.5 | Implikasjoner for veien videre..... | 63 |
| | Litteraturliste | 66 |
| | Vedlegg | 69 |
| | Vedlegg 1 Intervjuguide skoleledere (revidert 21.05.16 etter prøveintervju)..... | 71 |
| | Vedlegg 2 Eksempel på transkripsjon og koding..... | 74 |
| | Vedlegg 3 Kategorisering..... | 75 |
| | Vedlegg 4 Hvordan vi jobbet med kategorisering..... | 76 |

1 Innledning

I de senere årene har profesjonsbegrepet blitt knyttet til arbeidstakere i norsk skole. Flere av tiltakene som iverksettes innen utdanningsfeltet kan knyttes til ønsket om en sterkere profesjonalisering av yrkesfunksjonene i skolen. Initiativene har sitt utspring i at skoleledere i dag møter nye utfordringer og forventninger (Elstad, Helstad og Mausethagen, 2014). Skoleledere stilles i større grad til ansvar for alle deler av skolens virksomhet, og oppgavene som skal løses har økt i omfang. Skoleledere må kunne anvende et bredt kunnskapsgrunnlag for å ivareta helheten, og har behov for detaljerte kunnskaper innenfor det administrative og det pedagogiske området. Det innebærer blant annet å ha kunnskaper om forhold som påvirker kjernevirksomheten (Møller og Ottesen, 2012).

Meld. St. 28 (2015 – 2016), 2016, ”Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet”, har viet et avsnitt til profesjonene i skolen. Avsnittet beskriver det omfattende ansvaret og oppgaver skoleledere (og lærere) har, og forklarer hva forfatterne legger i profesjonalitet og en profesjonell praksis. Forfatterne er også opptatt av kunnskapsdimensjonen. I meldingens første avsnitt sies det at ”profesjoner kjennetegnes ved at de har autonomi i utøvelsen av sine arbeidsoppgaver, med utgangspunkt i en felles vitenskapelig og erfaringsbasert kunnskapsbase og etiske retningslinjer for profesjonsutøvelsen” (Meld. St. 28 (2015 – 2016), 2016, s. 67).

Profesjonsutøvelse innebærer bruk av abstrakt og formalisert kunnskap som er nødvendig for å kunne utøve profesjonelt skjønn. Elstad et al. (2014, s. 27) sier at ”kompleksiteten som profesjonell praksis preges av, kan bare læres ved å være i praksis, men ikke bare ved prosedyreutøvelse eller ved å følge oppskrifter”.

En profesjonell ledelsespraksis har et kunnskapsrettet og et ferdighetsrettet repertoar (Raaen, 2010; Elstad et al., 2014). Det ferdighetsrettede repertoaret henspiller på hva skoleledere gjør i det daglig og det å ha orden i eget hus. Aspekter som styring, kontroll og ansvarliggjøring sørger for ansvarlig profesjonsutøvelse basert på gode begrunnelser. Når nyere utdanningsforskning er opptatt av kvaliteten på arbeidet, rettes oppmerksomheten mot hvordan lærere og skoleledere tar i bruk kunnskap, og hvordan kunnskapsbasen utvikles.

I Meld. St. 28 (2015 – 2016), 2016, (s. 68) avsluttes avsnitt to med ”Utvikling av profesjonalitet i skolen forutsetter at både skoleledere og lærere samarbeider om å ta et mer aktivt og strategiske grep om forvaltningen av eget kunnskapsfelt i et komplekst

kunnskapslandskap”. Det vil si at forfatterne anerkjenner at kunnskapsfeltet er komplekst. Nøkkelen ligger i at skoleledere og lærere tar strategiske grep som skal vedlikeholde og videreutvikle kunnskapsbasen.

Elstad et al. (2014) sier at utvikling av kunnskap på arbeidsplassen er en relativt lite beskrevet dimensjon i forskning om læreres profesjonelle utvikling, og vi tør påstå at det samme gjelder for skoleledere. Kunnskapsutvikling på arbeidsplassen bygger ofte på den kunnskap som genereres i praksisfeltet. De sier videre at en sentral utfordring er å bygge bro mellom vitenskapelig og forskningsbasert kunnskap, og kunnskap som utvikles i praksisfeltet.

Elstad et al. (2014, s. 27) viser til Cochran- Smith og Lytle (1999) og deres beskrivelse av tre kunnskapsdimensjoner som har betydning for utvikling av profesjonskunnskap. De tre dimensjonene er ”kunnskap om praksis, kopling av kunnskap for praksis (teori) og kunnskap i praksis (erfaringer)”. Kunnskapene i praksisfeltet handler om å ”vite hvordan”, og er et resultat av en integrert kompetanse der kunnskap, holdninger og ferdigheter omsettes i handling.

Handlinger som springer ut av en integrert kompetanse, må ha sitt utgangspunkt i en kunnskapsbase der både det ferdighetsrettede og kunnskapsbaserte repertoaret er i utvikling og i en gjensidig påvirkning. Hovdenak (2010) sier i innledningen til sin artikkel ”Kunnskap og danning i skolen” at utviklingen av dette samspillet i liten grad er problematisert i faglige diskurser. Hun sier videre at kunnskapsbegrepet brukes i mange forskjellige sammenhenger, men at viten om ulike kunnskapsformer er lite omtalt. I artikkelen presenterer Hovdenak to teorier om kunnskapsutvikling, som knyttes opp mot ulike kunnskapsformer og kunnskapsstrukturer.

Skoleleders profesjonelle praksis er gjerne forbundet med fyldige beskrivelser av profesjonsutøvelsen, og har ofte fokus på det ferdighetsrettede repertoaret. Med utgangspunkt i Hovdenak (2010) sin problematisering om manglende teoretisering av kunnskapsbegrepet, har vi hatt et ønske om å vite mer om kunnskapene som ligger bak skoleledernes profesjonelle plattform, og hvordan disse videreutvikles. Vi ønsket å få en innsikt i hvordan skoleledere reflekterer rundt sine praksiserfaringer, og hvordan erfaringene koples mot ulike kunnskaper for å videreutvikle kunnskapsbasen.

Vi hadde også et behov for å forholde oss til beskrivelser av skolelederes kunnskapsbase som ”heller erfaringsbasert og taus, enn teoribasert” (Elstad et al., 2014, s. 20). Vi ønsket å

utforske om vi kunne finne en måte å nærme oss kunnskapsutviklingen på som kunne gi et fyldigere og mer presist bilde av kunnskapsbasen.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Vår problemstilling ble: *Hvordan videreutvikler skoleledere sin profesjonelle plattform?*

For å komme nærmere skoleledernes refleksjoner rundt utviklingen av egen kunnskapsbase, ble våre forskningsspørsmål:

1. Hvilke erfaringsbaserte eller teoretiske kunnskaper er det viktig å ha for å kunne utøve rollen som skoleleder?
2. Hvilke av disse kunnskapene er viktigst for å kunne utføre jobben som skoleleder?
3. På hvilke arenaer blir kunnskapene videreutviklet?

1.2 Oppgavens struktur

Problemstilling og forskningsspørsmål har vært utgangspunkt for valg av teori. I kapittel 2, Teoretisk rammeverk, presenteres ulike teorier om kunnskap. Vi bruker kunnskapsteorier av Aristoteles (2013) og Bernstein (2000) som rammeverk for vår analyse. I tillegg har vi komplettert med andre teoretikere på bakgrunn av våre funn. I kapittel 3, Metode, har Maxwells (2013) interaktive modell blitt brukt som design, og det kvalitative forskningsintervjuet som metode. I kapittel 4, Presentasjon av empiri, kommenteres og presenteres funn som bidrar til å belyse problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 5, Analyse og drøfting: Kunnskaper i samspill, analyseres og drøftes teori og empiri opp mot forskningsspørsmålene. I avslutningskapittelet kap. 5.5, Implikasjoner for videre arbeid, gjør vi oss noen tanker om veien videre på bakgrunn av analyse og drøfting.

2 Teoretisk rammeverk

I Meld. St. 28 (2015–2016), 2016, ”Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet”, kapittel 7.1, omtales profesjonsarbeidet i skolen. I kapittelet vies det plass til omtale av lærere og skolelederes rolle som profesjonsutøvere, og hva som kjennetegner profesjonell praksis. Meldingen forsøker å gi et bilde av hvordan profesjonell lederpraksis kan utgjøre en forskjell på elevens læring og trivsel, og beskriver hvordan skoleledelsen har ansvaret for å utvikle skolen som lærende organisasjon. De poengterer at ledelse i skolen handler både om hvordan skoleledelsen legger til rette og støtter opp om læreres profesjonelle arbeid, og ansvaret man som profesjonsutøver har for å videreutvikle egen kunnskapsbase. Vår problemstilling søker å kaste lys over hvordan skoleledere videreutvikler sin profesjonelle plattform i lys av forventningene som skisseres blant annet i stortingsmeldingen.

Meldingen bruker Sylvi Stenersen Hovdenak (2011) sin definisjon av profesjoner: ”Profesjoner kjennetegnes av at de har autonomi i utøvelsen av sine arbeidsoppgaver, med utgangspunkt i en felles vitenskapelig og erfaringsbasert kunnskapsbase, og etiske retningslinjer for profesjonsutøvelsen” (Meld. St. 28 (2015–2016), 2016, s. 68). Definisjonen skisserer at profesjonell ledelsespraksis består av et kunnskapsrettet repertoar og et ferdighetstrettet repertoar (Raaen, 2010; Elstad, et al., 2014), og vi ser for oss at en profesjonell plattform må favne begge. De vitenskapelig og erfaringsbaserte kunnskapene må foredles og videreutvikles slik at det ferdighetsrettede repertoaret, det vil si praksishandlingene, tuftes på et samspill av forskningsbasert kunnskap, faglige ferdigheter, tidligere erfaringer og vitenskapelige og etiske refleksjoner. Dette utgjør skolelederes profesjonelle kunnskapsbase. Molander og Terum (2008, s. 13) sier at ”profesjoner er en type yrker som utfører tjenester basert på teoretiske kunnskaper ervervet gjennom en spesialisert utdanningen. Profesjoner er yrker med bestemte koblinger til høyre utdanning og forskning”.

Kunnskapsbegrepet er komplekst og mangfoldig. Det å ivareta og foredle sin kunnskapsbase både som lærer og skoleleder er knyttet til læring, både individuelt og i kollektive læringsfellesskap på arbeidsplassen. Læring og kunnskap er således uløselig knyttet til hverandre. I artikkelen ”Kunnskap og danning i skolen. Om relasjon mellom kunnskapsformer” sier Hovdenak (2010, s. 51) at ”i norsk utdanningsforskning har teori om læring blitt viet mye oppmerksomhet, mens teori om kunnskap har fått en beskjeden plass”. I artikkelen drøfter Hovdenak kunnskapsbegrepet i en skolekontekst og presenterer en teori

om kunnskap som kan knyttes til ulike kunnskapsformer og kunnskapsstrukturer. Vi vil i denne delen presentere de to kunnskapsteoretiske perspektivene hun bygger på. Først vil vi gi et innblikk i sosiologen Basil Bernstein sine utdannings sosiologiske perspektiver, der han med utgangspunkt i horisontal og vertikal kunnskapsdiskurs presenterer en struktur for ulike kunnskaper. Deretter vender vi blikket mot filosofen Aristoteles sine tre kunnskapsformer episteme, techne og fronesis. Hovdenak (2016, s. 3) omtaler Aristoteles som ”en av de mest innflytelsesrike moralfilosofene som vi i vår tid referer til”. Hun sier videre at tenkningen hans har fått mye oppmerksomhet både innenfor profesjonsutvikling og utdanningsforskning i de senere årene. Vi opplever at Bernsteins og Aristoteles tenkning kan gi en teoretisk ramme om begrepet kunnskap, og kan bidra til en dypere forståelse av hva det er som skal utvikles når det i en profesjonssammenheng er tale om ”forvaltningen av eget kunnskapsfelt i et komplekst kunnskapslandskap” (Meld. St 28 (2015- 2016), 2016, s. 68).

Etter å ha presentert en forståelsesramme, vil vi forsøke å trekke opp noen perspektiver rundt hva som ligger i profesjonell praksis, hvilke utfordringer som ligger i det å definere og avgrense skolelederens kunnskapsbase og hvordan den kan videreutvikles. Avslutningsvis trekker vi frem hvordan kunnskapsformen fronesis utvikles i samspillet mellom erfaring og refleksjon, og kan bidra til skolelederens videreutvikling av egen kunnskapsbase.

2.1 Skoleleder som profesjonsutøver

Mens industrisamfunnet var basert på kapital, er dagens samfunn preget av spesialiserte yrker og yrkeshierarkier, sier Perkins (1989). ”Det profesjonelle samfunnet bygger på det meritokratiske prinsipp. Kvalifikasjoner gjennom utdanningssystemet er det som gir uttelling.” (Døving, Elstad og Storvik, 2015, s. 32) Man finner sin plass i samfunnet på grunnlag av tilegnet ekspertise og de tjenestene de leverer, heller enn gjennom eiendom og kapital. I den klassiske profesjons sosiologien ble elementene vitenskapelig kunnskapsbase, autonomi i yrkesutøvelsen og etiske standarder vektlagt når man skulle forsøke å definere begrepet profesjon (Etzioni, 1969; Elstad et al., 2014). Fra 1970 – tallet og utover har mange av bidragene på feltet forsøkt å identifisere hvilke fellestrekk som kjennetegner profesjoner som yrkesgruppe (Døving et al., 2015, s. 34). Elstad et al. (2014) viser til Ingersoll og Merrill (2011), som har utarbeidet en profesjonsmodell der de drøfter ulike kjennetegn på en profesjon. De hevder at profesjonsutøveren må ha formelle kvalifikasjoner som innebærer spesialisering på et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag. De sier videre at innvielsen i yrket

ofte handler om å bli veiledet inn i yrkets profesjonsutøvelse. De er også opptatt av stor grad av autoritet rundt det å ta beslutninger, samtidig som man blir ansvarliggjort for de konsekvensene profesjonsutøvelsen kan medføre. ”Profesjonsyrker har ofte høy prestisje, høy status og høy lønn” (Elstad et al., 2014, s. 20). I forhold til den klassiske profesjonsteorien, vektlegger denne modellen mer det profesjonelle kunnskapsgrunnlaget og den ansvarliggjøringen som profesjonsutøveren blir pålagt av andre utenfor profesjonen. I Elstad et al. (2014) sier Molander og Smeby (2013) at profesjonsutvikling kan defineres ut fra to dimensjoner, en performativ og en organisatorisk. Det performative aspektet omhandler profesjoners praksis, og sier noe om hva lærere og skoleledere gjør i det daglige arbeidet, mens det organisatoriske aspektet handler mer om kollektive spørsmål, som kontroll og autonomi i yrkesutøvelsen. Elstad et al. (2014) drøfter profesjonsutvikling fra et organisatorisk perspektiv, og hevder at det handler om hvilke grep profesjonen kollektivt tar for å utvikle profesjonenes kunnskapsbase. De er også opptatt av i hvilken grad medlemmer av profesjonen påvirkes til faglig oppdatering og kontinuerlig læring.

Tradisjonelt har profesjonsutøvere hatt stor autonomi og autoritet knyttet til profesjonsutøvelsen, men dette har de siste årene blitt utfordret av stadig økt organisatorisk kontroll. Dette handler om styring og ledelse av virksomheter der profesjonsutøverne har sitt virke. I den situasjonen kan profesjonsutøverne raskt havne i spenningsfeltet mellom individuell autonomi og kontroll (Elstad et al., 2014). Dette vil vi komme tilbake til senere i kapitlet.

Elstad et al. (2014) viser til Evans (2008) som ser på profesjonalitet med utgangspunkt i lærere og skolelederes kunnskapsbase. Han anvender begrepene begrenset og utvidet profesjonalitet, som representerer ytterpunktene på en skala. Begrenset profesjonalitet handler om at lærer eller skoleleder primært baserer seg på intuisjon og praksiserfaringer som basis for de vurderingene som gjøres. De vektlegger den erfaringsbaserte kunnskapen. I utvidet profesjonalitet legges det til grunn en bredere tilnærming til utdanning, der pedagogikk og didaktikk i større utstrekning understøttes av teori, og der de har en mer rasjonell undervisningstilnærming. Jo nærmere man kommer en utvidet profesjonalitet, jo stadig mer kombineres teori og praksiserfaringer på en integrert måte (Elstad et al., 2014).

Begrepene som brukes for å beskrive hva det betyr å være profesjonsutøver i dagens skole, viser kompleksiteten i forståelsen av hva det vil si å være en profesjonsutøver. Ulike

forståelser av profesjonalitet viser hvordan yrket er i stadig endring, og hvordan det stilles større krav til profesjonen med hensyn til resultater og kunnskapsbasen.

2.2 To diskurser om kunnskap

Som nevnt innledningsvis blir kunnskapsbegrepet ofte brukt, men i liten grad problematisert i utdanningsforskningen. Går man til utdannings sosiologien finner man flere teoretikere som problematiserer kunnskapsbegrepet. I utviklingen av sin kunnskapsteori skiller Bernstein (2000) mellom det han kaller vertikale og horisontale kunnskapsdiskurser. Han bruker også betegnelsen ”official knowledge” og ”local knowledge” på de samme diskursene. Innenfor diskursene kan de ulike kunnskapsstrukturene og kunnskapsformene komme til uttrykk. Den vertikale diskursen handler om vitenskapelige, kontekstuavhengige og generaliserbare kunnskaper. Den horisontale diskursen representerer hverdagskunnskaper som ofte er situerte, har en muntlig uttrykksform og er kontekstbundne.

Bernstein (2000) deler den *vertikale diskursen* opp i to kunnskapsstrukturer. *Hierarkisk struktur* representerer den kunnskapen som skjer kumulativt og hvor man gradvis når et høyere abstraksjonsnivå. Et eksempel på dette er kunnskaper i realfagene. I *horisontal struktur* står også teoriutviklingen sterkt, selv om den ikke er kumulativ. Her er kunnskapen segmentert og kan hente elementer fra ulike vitenskapelige kunnskapsfelt. Den horisontale kunnskapsstrukturen vil hovedsakelig være representert i humaniora og samfunnsvitenskapene. Den horisontale strukturen må ikke forveksles med den horisontale diskursen.

Den *horisontale diskursen* er segmentert i ulike lokale kunnskaper som ikke behøver å ha noe med hverandre å gjøre. Dette er kunnskaper som det er viktig å inneha for å kunne løse de ulike hverdagsoppgavene man står overfor. I Hovdenak og Bø (2010) pekes det på at i samfunn med nære bånd, vil det kunne utvikles felles kunnskaper og strategier som vil kunne utgjøre lokalsamfunnets reservoar av kunnskap. Dette reservoaret vil kunne være en del av repertoaret av kunnskaper og ferdigheter til det enkelte medlem av lokalsamfunnet. Samtidig er det viktig å poengtere at selv om man kommer fra samme lokalsamfunn, kan den enkeltes repertoar være individuelt fordi man har tilgang til ulike kunnskapsformer. Bernstein (2000) deler derfor den horisontale kunnskapsdiskursen i to deler. Den ene blir lokalsamfunnets

reservoar av ulike kunnskaper og strategier, og den andre blir enkeltindividets repertoar av kunnskaper og ferdigheter.

Bernstein (2000) påpeker at i noen sammenhenger kan den horisontale diskursen og den vertikale diskursens horisontal struktur ha viss likheter gjennom at begge kan sies å være horisontalt segmentert. Hovdenak (2014) bruker skolefaget kunst og håndverk som eksempel. Det tilhører den vertikale diskursen i den horisontale kunnskapsstrukturen. Dette skolefaget kan gjenfinnes i lokalsamfunnet som en horisontal diskurs representert ved f.eks. lokale kunnskaper om snekring og strikking. Figuren nedenfor gir en oversikt over Bernsteins kunnskapsteori (Hovdenak, 2011).

| Horisontal diskurs | | Vertikal diskurs | |
|---|------------------------------------|---|--|
| Kunnskap som er: <ul style="list-style-type: none"> • sett på som hverdagskunnskap • common sense • kontekstbunden • muntlig i sin uttrykksform | | Kunnskap som er: <ul style="list-style-type: none"> • vitenskapelig og offisiell • kontekstuavhengig • generaliserbar • kollektiv | |
| Lokalsamfunnets reservoar av kunnskaper | Individets repertoar av kunnskaper | Hierarkisk struktur | Horisontal struktur |
| Segmentert kunnskap | Segmentert kunnskap | Teoriutviklingen skjer kumulativt og man opererer på et gradvis høyere abstraksjonsnivå | Teoriutvikling har en sentral plass, men den er ikke kumulativ, kunnskapen er segmentert |

Fig. 1 Bernsteins kunnskapsdiskurser (Hovdenak, 2011).

Hovdenak og Bø (2010) hevder at når det gjelder spørsmålet om en mulig integrasjon av en horisontale diskurs i en vertikal diskurs fremstår Bernstein som noe spørrende, men han avviser ikke dette samspillet i en læringskontekst. Han er mer opptatt av det han kaller rekontekstualisering, det vil si en omdanning av ulike kunnskapsformer. I en skolekontekst kan dette dreie seg om at kunnskaper innenfor fagområder som sosiologi, statsvitenskap og historie rekontekstualiseres til faget samfunnsfag. I en skolelederkontekst kan man se for seg at teori om ledelse, organisasjonsutvikling og læringsteorier rekontekstualiseres til teoretiske perspektiver i utdanningsledelse.

2.3 Tre kunnskapsformer: episteme, techne og fronesis

I sitt hovedverk ”Den nikomakiske etikk” presenterer Aristoteles (2013) en rekke moralske dyder som det er viktig å tilegne seg for å realisere sitt potensial som menneske. Han presenterer tre intellektuelle dyder som markerer tre ulike former for kunnskap: Episteme, techne og fronesis. Tenkningen har satt sitt preg på vitenskapsfilosofiske strømninger og

debatter gjennom historien. Vi presenterer de tre kunnskapsformene slik de er fremstilt hos Hovdenak (2016).

Episteme betegner vitenskapelig og teoretisk kunnskap. Denne kunnskapsformen er objektiv og kontekstuavhengig. I en skoleleders kunnskapsbase vil episteme kunne referere til teoretisk kunnskap om undervisning, teori om ledelse, kunnskaper om økonomi og administrasjon og temaer innenfor HR. Hovdenak og Bø (2010) plasserer episteme innenfor Bernsteins (2000) vertikale kunnskapsdiskurs, der både horisontale og hierarkiske kunnskapsstrukturer er representert (se figur 1). Utdanningsforskning og utdanningsledelse som fag beveger seg innenfor den horisontale kunnskapsstrukturen. Det er fordi teoriutviklingen innen utdanningsforskning og utdanningsledelse tar opp i seg ideer og inspirasjon fra ulike retninger innen ledelse og organisasjonsutvikling. Noen av ideene henter sin inspirasjon fra et instrumentelt perspektiv på organisasjon og ledelse, som vektlegging av mål og resultatstyringssystemer og New Public Management – tenkning, mens andre beveger seg innenfor et konstruktivistisk perspektiv, der et relasjonelt, distribuert og meningsfortolkende fokus dominerer. Teoriutviklingen fremstår dermed som horisontalt segmentert og er ikke kumulativ.

Som tidligere nevnt peker Bernstein (2000) på at det kan være likheter mellom den horisontale diskursen og den vertikale diskursens horisontale kunnskapsstruktur, blant annet fordi begge kan sies å være horisontalt segmentert. Det er viktig å merke seg at kunnskapsformen episteme ikke beveger seg over i den horisontale diskursen, som mer er å betrakte som hverdagskunnskap og bærer preg av ”common sense” (Hovdenak, 2014).

Techne er i følge Hovdenak (2014) den kunnskapsformen som representerer den praktiske kyndigheten og kunnskapsformen relateres til handling. Techne favner de praktiske ferdighetene som ligger i håndverksfagene og ulike yrkesutdanninger. Aristoteles snakker om praksis i to betydninger, poiesis og praxis. Hovdenak forklarer at poiesis står for handlinger, som et middel for å oppnå bestemte mål. Praxis henspiller på handlinger, der selve handlingen er et mål i seg selv. Handlingsdimensjonen i kunnskapsformen techne kan relateres til praksis forstått som poiesis. Hovdenak argumenterer for at techne i en pedagogisk sammenheng vil kunne representere undervisningsmetodikk. I et skoleledelsesperspektiv ser vi for oss at techne som kunnskapsform kan referere til prosessledelsesverktøy og kvalitetssystemer.

Fronesis er den tredje av Aristoteles sine kunnskapsformer. Dette er også en praktisk kunnskapsform som knyttes til menneskelig handling, men her er det den etiske og politiske dimensjonen som vektlegges. Handlingsdimensjonen i fronesis er i betydningen praxis, der handlingen er et mål i seg selv. Hovdenak (2014, s. 69) forklarer fronesis som ”praktisk etisk klokskap”. Aristoteles knytter handlingsdimensjonen i fronesis til moralske dyder. En dyd er ”den holdning som gjør mennesket godt og som gjør at det utfører sine særegne oppgaver vel” (Aristoteles, 2013, s. 41). Tilegnelse av dydene viser seg i gode handlinger i praksis, her i betydningen praxis. Hovdenak (2016) sier at utvikling av fronesis handler om å vurdere den enkelte situasjon ut fra faktiske forhold og etiske betraktninger. Hun trekker inn både episteme og techne som kunnskapskilder for fronesis. Kunnskap, refleksjon og handling er således nært knyttet sammen.

Den amerikanske utdannings sosiologen Martha Nussbaum (1997) sier at i profesjonsutdanninger som handler om mellommenneskelige relasjoner, er fronesis, praktisk klokskap, som kunnskapsform av grunnleggende betydning (Hovdenak 2016). Hovdenak (2016, s. 4) referer til Nussbaum (1997), og forklarer at den profesjonelle vurderingen som fører til en handling ”inkluderer komplekse interaksjoner mellom det generelle og det partikulære. Ulike betraktninger må veies opp mot hverandre for å definere hva som vil være god handling i en gitt situasjon”. Om fronesis som kunnskapsform sier Hovdenak (2016, s. 15) videre: ”Fronesis som kunnskapsform kan ikke forstås isolert. Den må samspille med techne og episteme for å lykkes, og bidrar med en grunnleggende viktig dimensjon når vi snakker om utvikling av profesjonalitet og profesjonelt skjønn”. Her viser Hovdenak hvordan ulike kunnskaper samspiller når skoleledere som profesjonsutøvere videreutvikler sin profesjonelle praksis. Elstad et al. (2014, s. 27) forklarer kompleksiteten ved profesjonsutvikling slik: ”Profesjonell lærerpraksis kan bare læres ved å være i praksis, men ikke bare ved prosedyreutøvelse eller ved å følge oppskrifter. Profesjonsutvikling omfatter i dette perspektivet både kunnskap om å være i (kunne håndtere praksis), vite at (kjenne til og kunne anvende kunnskap) og reflektere over (ha et metablick og kunne rekontekstualisere og reflektere over profesjonsutøvelse sammen med andre)”.

Resonnementet over kan kobles til de tre aristoteliske kunnskapsformene. Vi kan se for oss at kunnskap om ”å være i” henspiller på techne og ”å vite at” henspiller på episteme. Kunnskap om det å ”reflektere over” binder de to, ”å være i” og ”å vite at” sammen og henspiller på fronesis, praktisk klokskap. Fremstillingen viser også at man ikke kan lese seg til fronesis.

Fronesis som kunnskapsform har sitt utgangspunkt i episteme og techne, og stimulerer til analyser, refleksjon og fortolkning om hva som vil være den beste løsningen for komplekse situasjoner i praksisfeltet (Hovdenak, 2016). Det er i samspillet mellom kunnskapsformene at man utvikler et profesjonelt skjønn.

I figuren nedenfor (fig. 2) har vi forsøkt å fremstille hvordan Bernsteins teorier om vertikal og horisontal diskurs kan sees i sammenheng med Aristoteles tre kunnskapsformer. Vår modell er basert på Hovdenak (2011) sin figur der hun viser Bernsteins kunnskapsdiskurser (fig. 1). I modellen har vi forsøkt å synliggjøre hvordan kunnskapsformene plasserer seg i strukturene innenfor de to diskursene. Vi har også forsøkt å visualisere hvordan en horisontal kunnskapsstruktur i en vertikal diskurs står i forhold til horisontal diskurs.

| | Vertikal diskurs | | Horisontal diskurs | |
|-------------|---|--|---|---|
| Bernstein | Kunnskap som er: <ul style="list-style-type: none"> • vitenskapelig og offisiell • kontekstuaavhengig • generaliserbar • kollektiv | | Kunnskap som er: <ul style="list-style-type: none"> • sett på som hverdagskunnskap • common sense • kontekstbunden • muntlig i sin uttrykksform | |
| | Hierarkisk struktur | Horisontal struktur | Individets repertoar av kunnskaper | Lokalsamfunnets reservoar av kunnskaper |
| | Teoriutviklingen skjer kumulativt og man opererer på et gradvis høyere abstraksjonsnivå | Teoriutvikling har en sentral plass, men den er ikke kumulativ, kunnskapen er horisontalt segmentert | Horisontalt segmentert kunnskap | Horisontalt segmentert kunnskap |
| Aristoteles | Kunnskapsformer | | | |
| | Episteme: <ul style="list-style-type: none"> • teoretisk og vitenskapelig kunnskap • kontekstuaavhengig kunnskap • generaliserbar kunnskap | | | |
| | Techne <ul style="list-style-type: none"> • metodisk kunnskap | | Techne <ul style="list-style-type: none"> • knyttes til handling/praksis, forstått som poiesis – der handlingen er et middel for å nå et mål | |
| | Fronesis <ul style="list-style-type: none"> • bygger på episteme og techne som en viktig kunnskapskilde • praktisk, etisk klokskap • knyttes til handling/praksis, forstått som praxis – når selve handlingen er et mål i seg selv | | Fronesis <ul style="list-style-type: none"> • praktisk, etisk klokskap, men subjektiv, individuell og lokal | |

Fig. 2 Aristoteles og Bernstein. Egen modell med utgangspunkt i Hovdenak (2011).

2.4 Skolelederens kunnskapsbase og utvikling av profesjonell praksis

Elstad et al. (2014) sier at det finnes flere studier som kan fortelle oss om nye læreres praksis og profesjonsforståelse. Derimot mangler det forskning som kan belyse hvordan ansatte i utdanningsinstitusjoner utvikler kunnskap i praksisfeltet. Det etterspørres også studier som kan vise hvordan lærere og ledere i en profesjonsutviklingssammenheng knytter

vitenskapelig og forskningsbasert kunnskap opp mot ulike erfaringer og kunnskaper som utvikles i praksisfeltet. Mye av den senere forskningslitteraturen og nyere ledelsesteori viser til at skoleledere må videreutvikle sin kunnskapsbase og sin profesjonelle praksis, for å ivareta stadig mer varierte og sammensatte arbeidsoppgaver. Meld. St. 28 (2015–2016), 2016, (s. 68) ”Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet” sier: ”Skoleledelsens ansvar er omfattende. Det er mange hensyn som skal ivaretas, tiden skal disponeres mellom faglig og pedagogisk støtte på den ene siden og resultatoppfølging, tilsyn og kontroll på den andre siden”. Sitatet viser at også overordnede styringsdokumenter tematiserer de ulike og sprikende forventninger som stilles til profesjonelle skoleledere. Generelt kan man finne mye stoff som forteller hvorfor og hvordan kunnskaper skal utvikles, men det sies lite konkret om hva kunnskapsbasen skal inneholde (Elstad et al., 2014).

Heggen og Larsen Damsgaard (2010) fant at lærere i yrkesfeltet først og fremst opplever behov for relasjonell kompetanse, som i vår sammenheng handler om fronesis som kunnskapsform (Elstad et al., 2014). Funn i Fosse og Hovdenak (2014) sin studie om lærerstudenter forteller at studentene under utdanning i stor grad spør etter metodikk, som faller inn under den aristoteliske kunnskapsformen *techne* (Hovdenak, 2014). Ut fra disse to studiene kan man si at lærerstudentene under utdanning etterspør praksis som *poiesis*, det vil si handlinger der resultatet av handlingen er målet. I praksisfeltet er det behovet for *fronesis* som kommer til uttrykk, i form av praksis forstått som *praxis*, der handlingen er et mål i seg selv og samspillet mellom erfaring og refleksjon ligger til grunn for den rette handlingen. Det er nærliggende å tenke seg at skoleledere opplever det samme behovet. Skoleledere må utvikle god dømmekraft og praktisk klokskap i sin sammensatte arbeidshverdag der det ikke finnes fasit i møte med komplekse situasjoner.

Elstad et al. (2014) viser til Edwards (2010) og peker på kompleksiteten i kunnskapsgrunnlaget som profesjonsarbeidet i skolen tuftes på. De ser for seg at faglig og pedagogisk kunnskap er tyngdepunktet, men fremhever at relasjonskompetanse, evnen til å lære av hverandre og av kunnskapskilder i og utenfor skolen, også er sentrale deler av kunnskapsbasen. Meld. St. 28 (2015–2016), 2016, (s. 72) ”Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet”, sier at ”Kompetanseutvikling synes å ha sterkest effekt når den er praksisnær og skolebasert, og når det er lagt til rette for kunnskapsdeling i kollegiet. Derfor mener departementet at skolebaserte prosesser er det viktigste tiltaket for kompetanseutvikling når nye læreplaner skal tas i bruk. Skoleleder har, i dialog med

skoleeier, ansvar for å legge til rette for slike faglige utviklingsprosesser i kollegiet”.

Når skoleledere skal regissere denne prosessen, fordrer det kunnskaper om det teoretiske og det faglige fundamentet for hva man skal lære noe om (episteme), hvordan man skal lære det (techne) og hvordan dette skal bindes sammen på en klok måte, der relasjonell trygghet og tillit i organisasjonen er ivaretatt (fronesis). Målet for kollektive læringsfellesskap er å påvirke det læreren gjør i klasserommet. Den amerikanske utdanningsforskeren Elmore (2012) viser til det han kaller undervisningens kjerne, som består av samspillet mellom elev, lærer og innhold i fagstoffet. Se figur 3. Han sier: ”Det er umulig å forbedre kvaliteten på nivået på elevenes læring uten å endre denne kjernen. Derfor må dette være i sentrum for alle initiativ til kvalitetsutvikling” (Elmore, 2012, s. 221). Skoleledelsens viktigste oppgave blir i så måte å lede og være ansvarlig for lærerne og elevenes læring.

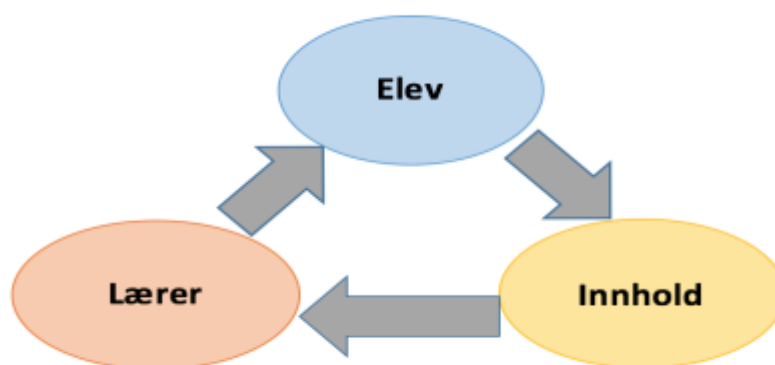


Fig. 3 Undervisningens kjerne (Elmore, 2012)

I boken ”Elevsentrert skoleledelse” sier Robinson (2014, s. 19): ”Dersom skoleledelse handler om å gjøre en større forskjell for elevenes læring og trivsel, så trenger ledere pålitelige råd om hvilke ledelsespraksis som mest sannsynlig vil bidra til dette”. I sin forskning har Robinson identifisert fem dimensjoner i elevsentrert ledelse (Robinson, 2014, s. 20): ”Etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis, lede lærernes læring og utvikling, sikre et trygt og velordnet miljø”. Dimensjonene beskriver hva skoleledere kan gjøre for å utvikle profesjonelle praksiser. Robinson fant at dimensjonen ”å lede læreres læring” var den dimensjonen som hadde størst effekt. Videre identifiserte hun tre ledelsesferdigheter som må til for å jobbe med dimensjonene; anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjon. Figur fire viser Robinsons fem dimensjoner og de tre ledelsesferdighetene:

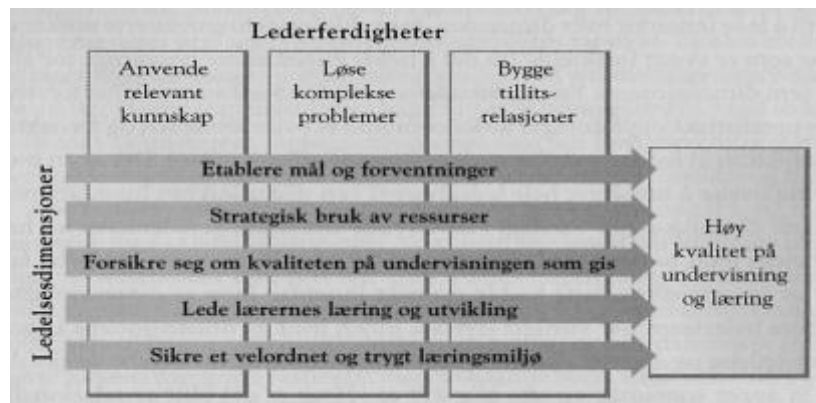


Fig. 4 De fem dimensjonene støttet av de tre lederferdighetene (Robinson, 2014)

Relatert til Aristoteles kunnskapsformer kan vi i dette gjenkjenne kunnskapsformene episteme (anvende relevant kunnskap) og fronesis (løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner). Den profesjonelle lederpraksisen som Robinson skisserer kan gi assosiasjoner til profesjonsidealer som autonomi, refleksjon, systematisk vurdering, fornyelse og motivasjon. Hovdenak (2014) viser til egen forskning der hun finner at de signaler som kommer til uttrykk i de utdanningspolitiske dokumenter når det gjelder lærerrollen, vanskelig lar seg forene med de overnevnte profesjonsidealene. En av årsakene kan ha sitt utgangspunkt i den mistillit som er uttrykt til lærerne og skoleledernes profesjonelle praksis som følge av resultater på internasjonale tester og evalueringer. Blant annet er profesjonens kunnskapsbase trukket i tvil, og fra politisk og høyere administrativt nivå er det iverksatt ulike initiativ for å styrke profesjonen (Elstad et al., 2014). Videre vil vi omtale noen av disse initiativene, men først ønsker vi å diskutere to perspektiver som bidrar til ulik tenking rundt profesjonsutviklingen i skolen.

2.5 To hovedretninger: Instrumentell rasjonalitet og konstruktivistisk og tolkningsbasert orientering

Kinsella og Pitman (2012) har registret "en økende grad av instrumentell tenking relatert til profesjonell utdanning, profesjonell praksisutøving og politiske beslutninger. De

argumenterer for at en instrumentell rasjonalitet i økende grad kommer til uttrykk i utdanningssystemet på ulike plan, nasjonalt og internasjonalt” (Hovdenak, 2016, s. 4). Flere utdanningsforskere tar opp forhold som kan assosieres med uttrykket instrumentell tenkning. Hibbert (2012) hevder at ”i profesjonell utøving generelt har den dominerende diskursen i lang tid vært preget av tekniske og vitenskapelige tilnærminger der effektivitet, tekniske ferdigheter og målbare resultater blir høyt belønnet” (Hovdenak, 2016, s. 8).

Møller (2011) viser til den stadig økende interessen for resultater og resultatoppfølging fra politisk hold, og hvordan de velger å styre skolen sterkere med kontroll. Skoleledere blir stående i et krysspress mellom faglig autonomi og rollen som mellomleder i et system der det legges klare føringer på arbeidet som skal gjøres. Møller (2011) sier videre at det er utfordringer med å avgrense skoleledelse som profesjon. Utfordringen ligger i at det ikke er utviklet en kunnskapsbase av vitenskapelig karakter som avgrenser profesjonen, og dermed blir det uklart hva som er viktig kompetanse og hva som skal vektlegges i skoleledernes kunnskapsbase. Det er mye som taler for at en av utfordringene med å utvikle en kunnskapsbase som avgrenser profesjonen, kan ha sitt utspring i spenninger mellom styringsnivåene. En mulig årsak er at nivåene har ulike tanker og forventninger til hva som er profesjonell praksis i utdanningsfeltet. Vi vil videre se på hvordan disse spenningene kan forstås.

Irgens (2016) sier at man i grove trekk kan si at ledelsesteoriene faller i to grupper. Den ene gruppen er instrumentelle teorier, der ledelse handler om å identifisere og å optimalisere de elementene som er viktigst for å skape resultater. Ledelse springer ut av økonomiske hensyn, der det er viktig å gjøre rasjonelle valg som gir best mulig resultater med minst mulig ressursbruk. Ut fra kontekst og kjennskap til egne forutsetninger blir det viktig å velge rett lederstil og lederrolle. Man jobber etter bestemte målsettinger og underkaster seg en hierarkisk autoritetsstruktur. Han sier videre at innenfor dette perspektivet finnes det en underliggende tro på rasjonell tenkning, og på teknikker for å få frem mest mulig data som beslutningsgrunnlag for ledelse.

I det motsatte perspektivet forstås ledelse som en prosess som utøves i samspill, der mål utvikles i relasjoner og der medarbeiderne også utøver ledelse. Kunnskap er noe som skapes, og tolkes for å gi mening, og vil være relatert til og preget av følelser. ”En viktig del av ledelse er da å bidra til å skape felles mening i arbeidet for å oppnå denne hensikten” (Irgens, 2016, s. 242). På den ene siden har vi et instrumentelt perspektiv og på den andre siden har vi

et fortolkende og konstruktivistisk perspektiv. Perspektivene bygger på to måter å forstå verden på, og får konsekvenser for ideer og tanker om ledelse og organisering for skole og utdanning, sier Irgens. Irgens (2016) henviser til Schön (2001) som sier at dette er en gammel motsetning og baserer seg på et konkurrerende kunnskapssyn. Spørsmålet er hvilket perspektiv utdanningsledere skal/bør orientere seg mot? Irgens (2016) sier at inndelingen er en forenklet fremstilling, og mener det ikke vil være formålstjenlig å se skillene som absolutte. Skillet kan likevel ha noe for seg for å forstå debattene og de ulike ståstedene som kommer til uttrykk i diskusjoner som gjelder styring og ledelse av skole og utdanning. Han nevner eksempler som debatten om standardiserte tester, resultatstyring og rapportering, viktigheten av å kunne utøve profesjonelt skjønn, skolelederens autoritet og styringsrett.

Møller og Ottesen (2012) sier at informasjonsinnhenting om norsk skole har økt dramatisk de siste femten årene, og at dette gir nye muligheter for statlig og kommunal styring av utdanningen. De viser videre til at mange kommuner har hentet inspirasjon og ideer fra New Public management – tekningen og innført målesystemer for skolene. Langfeldt (2012) hevder at ved å stille skolene til ansvar for resultatene, innføres en direkte kontroll over selve undervisningen. Styringen har dermed i økende grad blitt knyttet til kontroll, og han sier videre at ”kontroll står alltid i et motsetningsforhold til tillit” (Langfeldt, 2012, s. 105). Når fokus i styringskjeden flyttes mot kontroll får det konsekvenser for kommunikasjon mellom leddene, og systemet trues dermed av fragmentering (Langfeldt 2012). Irgens (2016) er opptatt av at når den instrumentelt orientert ledelsesforståelsen får dominere, kan etiske, verdimeslige og holistiske spørsmål bli frikoplet fra arbeidsutførelsen. Han sier at dette kan skape utfordringer når det instrumentelle ledelsessynet møter et profesjonssyn fra yrkesgrupper som forutsetter stor grad av autonomi, og er avhengig av å ta beslutninger basert på skjønnsmessige vurderinger.

Kinsella og Pitman (2012) uttrykker uro relatert til hvilke konsekvenser en instrumentell rasjonalitet har for profesjonell utdanning, og etterlyser et korrektiv til utviklingen. De leter etter noe som kan fylle tomrommet og flere forskere peker på Aristoteles sitt begrep fronesis som ”et motsvar til et instrumentelt syn på kunnskap og avhumanisering av kunnskapsbegrepet” (Hovdenak, 2016, s. 4). I innledningen til artikkelen ”Fronesis som kunnskapsform i legeutdanningen” skriver Hovdenak (2016, s.1) at det ”i internasjonal forskning er en økende interesse for kunnskapsformen fronesis, praktisk klokskap, når det gjelder utvikling av profesjonalitet i ulike utdanningskontekster”.

2.6 På hvilke arenaer videreutvikler skoleledere sin profesjonelle praksis?

Gjennom Meld. St. 28 (2015–2016), 2016, (kapittel 7.1) ”Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet”) har overordnet politisk nivå tematisert hva som forventes av skoleledere og lærere for å imøtekomme forventninger om en robust profesjonsutvikling i skolen. Det at skoleledere skal ”blande seg inn i lærernes praksis” krever en bredt anlagt kunnskapsbase, der både kunnskapsformene episteme, techne og fronesis er representert. ”Å være pedagogisk leder og utvikle skolen som lærende organisasjon krever relasjonelle egenskaper og at utvikling skjer i en langsiktig prosess der personalet involveres”, sier Colbjørnsen (2014, s. 259). En slik forventning krever at det også rettes søkelys mot lederes kunnskapsutvikling, hvordan den skjer og hvor den skjer.

Skoleledere utvikler kunnskaper på ulike arenaer. Det er iverksatt en rekke tiltak og strategier fra utdanningspolitisk hold som har som mål å bidra til ytterligere profesjonalisering av skoleledere. Videreutdanningstiltak som rektorskolen og masterprogram i utdanningsledelse bidrar først og fremst med å styrke de teoretiske kunnskapene. I tillegg innebærer også profesjonsutvikling at man videreutvikler et ferdighetsrettet repertoar, og kombinerer disse med sin erfaringsbaserte og teoretiske kunnskapsbase (Colbjørnsen, 2014). Nasjonale utviklingsstrategier som ”Kunnskapsløftet fra ord til handling” og ”Ungdomstrinn i utvikling” er eksempler på skolebaserte kompetansehevingstiltak som søker å bidra til en videreutvikling av skolelederne som læringsledere, dvs. som ledere av det kollektive læringsfellesskapet på egen skole. Aas og Skedsmo (2014, s. 278) sier at ”å tilby optimale læringskontekster og tilnærminger for skoleledere er en utfordring for høyere utdanningsinstitusjoner og utdanningsmyndigheter”. De peker på det sammensatte oppdraget som skoleledere har, som direkte ansvarlige for å forbedre undervisningen og elevenes læringsresultater, ansvar for å iverksette og å følge opp skoleutvikling, drive kompetansebygging i personalet, og ansvar for stadig flere administrative oppgaver. De sier videre at ”med økt kvalitetssikring det siste tiåret, ser vi også at norske skoleledere i større grad blir målt og stilt til ansvar for hvordan de utfører disse oppgavene” (Aas og Skedsmo, 2014, s. 279). Det vil si at det er en utfordring å treffe tiltak som favner helheten.

Nussbaum (1997) aktualiserer de tre aristoteliske kunnskapsformene i en utdanningskontekst, og sier at episteme og techne ikke er tilstrekkelig som kunnskapsformer i utdanning (Hovdenak, 2016). Hun fremhever at fronesis, praktisk klokskap, stimulerer til analyser, refleksjoner og fortolkninger av hva som ville være den beste løsningen i en gitt situasjon. Hovdenak (2016) påpeker i den sammenhengen at fronesis dermed blir avgjørende som kunnskapsform for profesjonell praksis som handler om mellommenneskelige relasjoner. Det å videreutvikle sin profesjonelle plattform blir et spill mellom kunnskapsformer på arenaer der det legges til rette for kunnskapsutviklende prosesser. Profesjonsutvikling handler i dette perspektivet om de lengre prosessene der man kan gå i dybden for å analysere, reflektere og fortolke.

I boken "Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring" sier Roald (2012) at det å delta i refleksjonsfellesskap er vesentlig for individuell og kollektiv kunnskapsbygging. Roald (2012, s. 205) understreker at dersom ikke "refleksjonene skal bli vilkårlige og uproduktive, må de ledes på en bevisst måte". Roald introduserer kunnskapsutviklende møter som en måte å strukturere utviklingsprosesser på. Kunnskapsutviklende møter krever forberedelse, gjennomføring og oppfølging som "mobiliserer høy grad av refleksjon, kreativitet og ansvar mellom de impliserte i arbeidet" (Roald, 2012, s. 206). Det å "mobilisere høy grad av refleksjon" henspiller på en kommunikativ og dialogisk ledelsesform, og Roald (2012) presenterer prosesskennetegn for produktive møter i kvalitetsarbeid. Vi ser for oss at "de impliserte" kan referere til politisk nivå, skoleeiernivå, skoleledernivå og lærernivå.

Meld. St. 28 (2015–2016), 2016, (s. 72) "Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet" fremhever viktigheten av at skoleeiere har nødvendig kompetanse og kapasitet til å støtte sine skoleledere: "Det trekkes frem at det er viktig at skoleeiere har kompetanse og kapasitet til å støtte sine skoleledere, og at det er støttestrukturer tilgjengelig for den enkelte skole som sikrer at skolene kan lykkes i endringsarbeidet".

Kvalitetsarbeidet i skolen bør bære preg av å være en kumulativ prosess der aktørene både får økt innsikt og et bredt idetilfang for videre utviklingsarbeid. Skoleeier blir en viktig regissør i arbeidet. Roald (2012) poengterer at kunnskapsutviklende prosesser skiller seg fra byråkratiske prosesser. Han sier at "en kommunikativ tilnærming innebærer en systemisk forståelse av forholdet mellom vurdering, planlegging og iverksetting" (Roald, 2012, s. 206). Han sier videre at: "Kjennetegnene på hva som mer kunnskapsutviklende møter synes å gå igjen på hver skole, i dialogmøter mellom skole- og kommunenivå" (Roald, 2012, s. 223).

Dette betyr at kjennetegnene er gjennomgående på tvers av forvaltningsnivåene og kan utvikles som en type metodikk som kan gjennomføres på alle nivå i organisasjonen (Roald, 2012).

3 Metodisk tilnærming

3.1 Design

I vår oppgave har vi valgt å bruke Maxwells interaktive modell for et kvalitativt forskningsdesign (Maxwell, 2013). Her finner vi et rammeverk som kan hjelpe oss med planlegging av designet. Denne modellen har vi brukt aktivt underveis i arbeidet med masterprosjektet. Maxwell presenterer fem elementer: Mål, teoretisk rammeverk, forskningsspørsmål, metoder og validitet. Forskningsdesignet skapes i et gjensidig samspill mellom elementene i det forskningsprosessen utvikler seg.



Fig. 5 Maxwell (2013)

I modellen over kan man se at enkelte av elementene har sterkere bindinger til hverandre enn andre. I et kvalitativt forskningsarbeid er det gjerne i triaden forskningsspørsmål, mål og teoretisk rammeverk at man begynner prosessen, og etter hvert beveger man seg over i triangelet forskningsspørsmål, metode og validitet. Det er viktig å poengtere at påvirkningen mellom elementene i modellen går begge veier i et gjensidig samspill. Endringer i et av elementene påvirker det som skjer i de andre, herav navnet interaktiv modell (Maxwell, 2013). Elementene i modellen er fleksible kategorier som kan tilpasses og brukes på ulike kvalitative forskningsprosjekter. Maxwell poengterer at de etiske perspektivene preger alle elementene i modellen (Maxwell, 2013).

3.2 Mål for studien

Målet med studien er å se på hvordan skoleledere videreutvikler sin profesjonelle plattform. Med plattform mener vi summen av vitenskapelige og erfaringsbaserte kunnskaper og praktiske ferdigheter. En profesjonell ledelsespraksis består således av et kunnskapsrettet repertoar og et ferdighetstrettet repertoar (Raaen, 2010, Elstad et al., 2014), og vi ser for oss at en profesjonell plattform må favne begge. De vitenskapelig og erfaringsbaserte kunnskapene må videreutvikles og foredles slik at det ferdighetsrettede repertoaret, det vil si praksishandlingene, tuftes på et samspill av forskningsbasert kunnskap, faglige ferdigheter, tidligere erfaringer og vitenskapelige og etiske refleksjoner. Dette utgjør skolelederes profesjonelle kunnskapsbase.

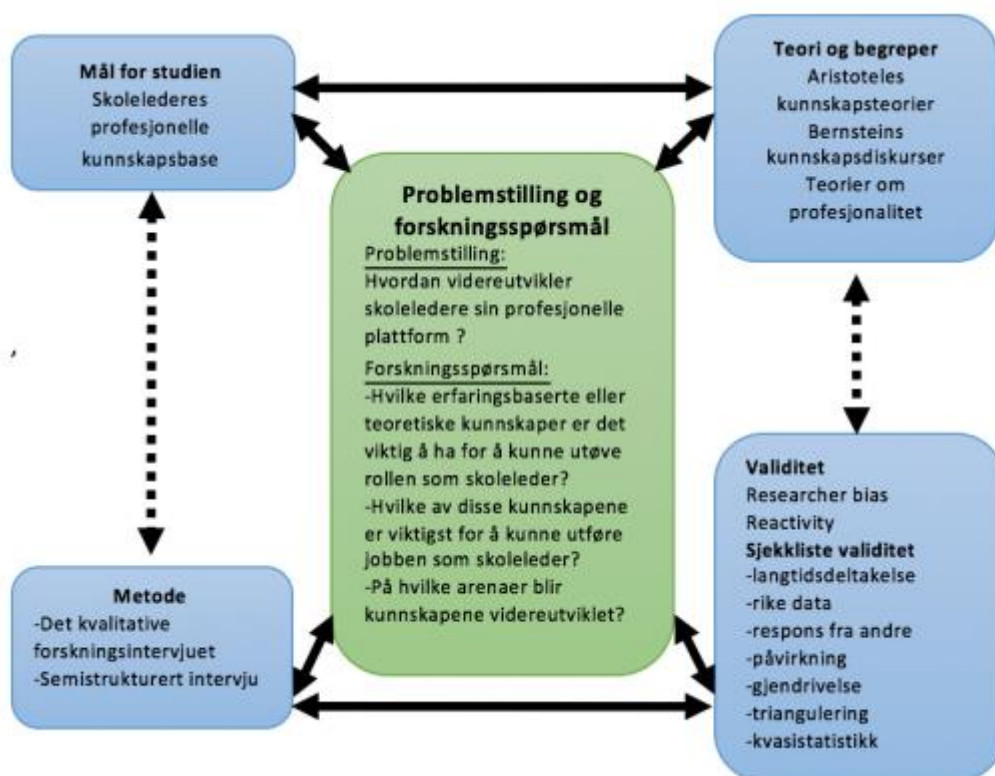


Fig. 6 Forskningsdesign av vårt studie. Etter Maxwell (2013)

3.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Vi startet masterprosjektet vårt med å reflektere rundt temaene læring, kollektive læringsfellesskap og lærende dialoger knyttet til skoleledelse og skoleledere. Etter hvert ble vi klar over at det måtte ligge noe mer bak, som vi ikke umiddelbart klarte å se. Vi drøftet disse tankene med vår veileder. Det ble med hennes hjelp raskt klart for oss at det ”bakenforliggende” som vi var ute etter handlet om kunnskaper, eller mer presist skolelederes kunnskapsbaser. Kunnskapsbaser ble elementer som vi så på som viktige inn mot et profesjonsperspektiv på skoleledelse. Målet med studien fremsto nå som noe mer klart for oss.

Etter å ha lest oss opp på teori rundt kunnskaper og profesjonalitet og formulert et mål for studien, forsøkte vi å formulere en problemstilling for prosjektet. Vi oppdaget raskt at det var vanskelig å finne en presis formulering som var dekkende for det vi ønsket å sette fokus på. Derfor forsøkte vi først å formulere noen forskningsspørsmål, for deretter å se om det kunne hjelpe oss på vei mot å finne en god problemstilling. Etter dette pendlet vi frem og tilbake mellom mål, problemstilling/forskningsspørsmål og teori til vi havnet på følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke erfaringsbaserte eller teoretiske kunnskaper er det viktig å ha for å kunne utøve rollen som skoleleder?
2. Hvilke av disse kunnskapene er viktigst for å kunne utføre jobben som skoleleder?
3. På hvilke arenaer blir kunnskapene videreutviklet?

Når vi fikk jobbet med disse formuleringene ble det enklere å komme frem til en klar problemstilling. Problemstillingen ble tilslutt: *Hvordan videreutvikler skoleledere sin profesjonelle plattform ?*

3.4 Teoretisk rammeverk

Teoretisk rammeverk er beskrevet utfyllende i kapittel to i denne oppgaven. Temaene kunnskap og profesjonalitet har vært sentrale begreper når vi har søkt etter litteratur. Teoritilfanget til disse temaene har vært stort, og vi har måttet foreta en avgrensning med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål. Litteratursøket har vært omfattende og vi har brukt ulike søkemotorer på internett, bibliotekressurser, pensumlitteratur på Utdanningsledelse og tips om relevant litteratur fra veileder.

Vi startet opp vinteren 2016 med å orientere oss i temaene læring, dialog, kunnskap og profesjonalitet. Etter å ha drøftet masterprosjektet med vår veileder Sylvi Stenersen Hovdenak ble vi mer spisset inn mot temaene kunnskap og profesjonalitet. I neste veiledning, våren 2016, fikk vi tips om å se nærmere på kunnskapsteorier av Aristoteles (2013) og Bernstein (2000). Disse to teoretikerne presenterte et omfattende rammeverk rundt kunnskapsformer og ulike måter å klassifisere kunnskap på. Dette ble et viktig analyseverktøy for oss i det videre arbeidet med oppgaven, og et hjelpemiddel for å få en god struktur på resten av teoritilfanget. Litteratur om profesjonalitet har vi hentet i Elstad et al. (2014), Døvingen (2015) og i Molander og Terum (2008).

Dersom vi trekker paralleller tilbake til Maxwells modell ser vi at prosjektet vårt startet med refleksjoner og avgrensninger rundt begreper og teori, samtidig som vi forsøkte å få et bilde av målet med studien. Deretter beveget vi oss mot en formulering av forskningsspørsmål og problemstilling. Etter dette fikk vi et klarere inntrykk av hva som måtte bli undersøkelsens mål (Maxwell, 2013). Når vi hadde formulert et klarere mål for studien måtte vi justere teoritilfanget noe. Selv små justeringer i teoritilfanget bidro til mindre endringer i forskningsspørsmål og problemstilling. Dette viser hvordan vi i denne fasen av prosjektet har beveget oss i det øverste triangelet av Maxwells modell, og hvordan de ulike delene har påvirket hverandre interaktivt, frem og tilbake (Maxwell, 2013). Maxwell kaller det øverste triangelet i modellen for den ”konseptuelle” delen, og det er gjerne her at forskningsundersøkelsen utvikles først (Maxwell, 2013). Maxwell sier videre at modellen ikke fordrer et klart startpunkt for undersøkelsen i ”research questions”, men at dette er sentrum i modellen som alle andre komponenter kretser rundt i et interaktivt samspill (Maxwell, 2013).

3.5 Metodevalg

I et forskningsprosjekt er det problemstillingen som er avgjørende for valget av metode (Brinkmann og Tanggaard, 2012). Vi har valgt en kvalitativ tilnærming til vårt prosjekt, med følgende problemstilling: *Hvordan videreutvikler skoleledere sin profesjonelle plattform?*

Kvalitativ forskning handler om å gripe fatt i menneskers erfaringer og opplevelser i bestemte kontekster (Cohen, 2011). Her må forskeren være ”åpen for hva deltakerne gjør og sier, og videre løfte deres perspektiv frem” (Postholm, 2010, s. 9). Deretter kan man gå i dybden på et tema eller en problemstilling knyttet til dette. Her blir det viktig å fange kompleksiteten i det man undersøker (Brinkmann og Tanggaard, 2012). Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet ønsker vi å gi stemme til et utvalg skoleledere. Her vil vi løfte frem deres tanker og refleksjoner om hva som må til for at de skal kunne utvikle sin profesjonelle praksis. I en større og mer omfattende studie kunne antallet informanter vært utvidet til å omfatte ansatte i nivåene over og under skoleledernivået. Da ville det vært naturlig å gjennomføre gruppeintervjuer i tillegg til individuelle intervjuer. For å få til en god bredde i metodevalget kunne man valgt ”mixed methods” og brukt elementer fra kvantitativ metode som f.eks. en survey. Dette ville gjort en triangulering mulig, og man ville også kunne fått ”rike data” å jobbe ut i fra (Maxwell, 2013). Dette er elementer som kunne ha styrket validiteten i studien. En slik studie ville gitt et omfattende materiale, men vi innser at vi må begrense oss til det prosjektet vi har skissert over, på grunn av begrensede ressurser, tid og omfang.

3.5.1 Om intervju som metode

Vi har valgt det kvalitative forskningsintervjuet som metode i vårt forskningsprosjekt. Det er problemstillingen og forskningsspørsmålene som har vært avgjørende for valget av metode. Det kvalitative forskningsintervjuet består av sju stadier; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale og Brinkmann, 2015).

Med det kvalitative forskningsintervjuet har vi ønsket å gi stemme til fire skoleledere. Her har vi vært ute etter å høre deres erfaringer og refleksjoner med utgangspunkt i våre intervju spørsmål, forut for de vitenskapelige og teoretiske forklaringene (Kvale og

Brinkmann, 2015). Målet har vært å få frem skoleledernes opplevelser og handlingsvalg knyttet til hvordan de utvikler sin profesjonelle plattform.

Kvale (1998, s. 31.) sier om kjennetegn på forskningsintervjuet: ”Sammenliknet med hverdagslige samtaler, kjennetegnes forskningsintervjuet av en metodisk bevissthet rundt spørreformen, fokusering på dynamikken i interaksjonen mellom intervjueren og den intervjuede, og en kritisk innstilling til det som blir sagt”. Det kvalitative forskningsintervjuet er en faglig samtale, som skiller seg distinkt fra hverdagssamtalen. I den faglige samtalen handler det om en metodisk bevissthet hos forskeren, en type struktur og et klart definert formål (Kvale og Brinkmann, 2015). Det er forskeren selv som er det viktigste instrumentet i en kvalitativ forskningsstudie (Kvale og Brinkmann, 2015). Jobben vi gjør som forskere inn mot vårt prosjekt vil være helt avgjørende for kvaliteten på hele prosjektet.

Vi har i våre intervjuer vært oppmerksomme på det ”bedre argument”, som i en filosofisk diskurs. Med det mener vi at informantene kan bli en del av meningsforhandlingen i intervjuet. Det skjer ved at informantene utvikler og utvider sine kunnskaper, og justerer sin oppfatning og forståelse underveis i intervjudialogen (Kvale og Brinkmann, 2015).

Det skilles mellom strukturerte og ulike grader av løst strukturerte intervjuer (Kvale og Brinkmann, 2015). I vårt prosjekt har vi valgt å bruke et semistrukturert intervju. Kvale og Brinkmann (2015, s. 156) sier om det semistrukturerte intervjuet: ”Det semistrukturerte livsverdenintervjuet søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene; det har en rekke temaer som skal dekkes, i tillegg til noen forslag til spørsmål”. Under intervjuet tok vi utgangspunkt i spørsmålene i intervjuguiden, men var ellers åpne for at dialogen skulle utvikle seg relativt fritt. I et semistrukturert intervju blir fleksibiliteten større i samtalsituasjonen, noe som hjelper en kvalifisert intervjuer å følge opp interessante temaer som dukker opp underveis i samtalen (Kvale og Brinkmann, 2015). Vi var nøye med å bryte inn minst mulig i informantenes refleksjoner rundt spørsmålene vi stilte. Der hvor informantene virket å ikke ha forstått, eller der hvor de snakket seg bort fra temaet, gikk vi inn med justerende og oppklarende kommentarer og spørsmål. Der hvor informantene kom inn på temaer som kunne være interessante for vårt prosjekt, lot vi de få fortsette. Her blir det viktig å være det Kvale og Brinkmann (2015, s. 48) beskriver som ”bevisst naiv”, jf. kapittel 3.5.4.

3.5.2 Informanter

Vi reflekterte mye rundt hvordan vi skulle finne informanter til prosjektet. Først var vi inne på tanken om å velge informanter både blant skoleeiere og skoleledere. Etter hvert besluttet vi å velge bare skoleledere, mer om begrunnelsen for dette i kapittel 3.5.3. Deretter måtte vi ta stilling til hvor vi skulle finne skolelederinformantene. I begynnelsen vurderte vi å velge informanter fra to forskjellige kommuner for å kunne sammenlikne. Etter hvert som vi fikk ferdigutviklet problemstilling og forskningsspørsmål, ønsket vi å gå i dybden på spørsmål rundt kunnskaper og kunnskapsbaser. Derfor bestemte vi oss for å velge alle våre fire informanter fra samme kommune. Alle informantene ble plukket fra en stor norsk bykommune med en veldrevet skolestruktur og en tydelig og offensiv administrativ skoleeier.

Hvor mange informanter vi skulle bruke ble bestemt litt underveis. Vi var tidlig klare på at om vi skulle intervju bare skoleledere så ønsket vi å ha med minimum tre, en fra barneskole, en fra ungdomsskole og en fra en kombinertskole 1. til 10. klasse. I metodelitteraturen er det heller ingen klare føringer på antallet informanter, annet enn at formålet med studien må være avgjørende for hvor mange det er hensiktsmessig å ta med (Kvale og Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) anbefaler generelt at det ofte er en fordel å bruke tid på å forberede og analysere intervjuene, og heller ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen. Med fire informanter fikk vi mye data å plukke fra, og vi kunne konsentrere oss om å gå i dybden på de momentene vi så på som viktige. Alle informantene var mellom 40 og 55 år. To kvinner og to menn. De hadde alle jobbet som rektorer en del år og var å betrakte som erfarne.

3.5.3 Intervjuguide

Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene bestemte vi oss for at den beste innsamlingsmetoden av data ville være det semistrukturerte forskningsintervjuet. Intervjuguiden ble designet med det som utgangspunkt. I et semistrukturert intervju har man forberedt ulike emner med spørsmål til hvert tema (Kvale og Brinkmann, 2015). Forskningsspørsmålene ble brukt som overordnede temaer og vi lagde spørsmål til hvert av disse hovedtemaene. Vi brukte mye tid på å lage åpne spørsmål som ville gi informantene stort spillerom til å reflektere. På den måten håpet vi på å få mye god informasjon og ”rike data” å jobbe videre med.

Vi gjennomførte to testintervjuer før de tre hovedintervjuene. Det ble brukte samme intervjuguide på begge testintervjuene, men vi erfarte i det første testintervjuet at vi som forskere snakket for mye. I det andre testintervjuet stilte vi spørsmålene og lot ellers informanten snakke. Vi forklarer mer om dette i kapittel 3.5.4. Etter testintervjuene jobbet vi videre med intervjuguiden, nå med utgangspunkt i de erfaringene vi hadde gjort i testintervjuene. Vi så at spørsmålene fungerte bra, men at enkelte gikk over i hverandre, så vi omformulerte slik at vi favnet bredere. I tillegg så vi at rekkefølgen på spørsmålene ikke var ideell, så vi gjorde noen endret på dette.

Etter å ha jobbet med intervjuguiden og testen den ut to ganger, fant vi ut at vi fikk nok informasjon til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene bare ved å intervju skoleledere. Vi valgte derfor å utelate skoleeiernivået av hensyn til omfanget. I tillegg så vi at det tok svært lang tid å utvikle en god intervjuguide. Derfor besluttet vi å holde oss til en gjennomarbeidet intervjuguide, jf. kapittel 3.5.2.

Under hovedintervjuene så vi at den endelige intervjuguiden fungerte bra. Spørsmålene fikk informantene til å reflektere slik vi hadde håpet på, og vi så at rekkefølgen og mengden spørsmål fungerte slik vi hadde planlagt. Kvale og Brinkmann (2015, s. 163) sier: ”Et godt intervju bør bidra tematisk til produksjon av kunnskap og dynamisk til å fremme en god intervjuinteraksjon”. Flere detaljer om selve gjennomføringen intervjuet, se kapittel 3.5.5. Se vedlegg 1, intervjuguide.

3.5.4 Forskerrollen

Kvaliteten på intervjuet vil i stor grad avhengig av hvor dyktig forskeren er som intervjuer. Forskerens bevissthet rundt egen rolle er helt avgjørende for hvordan et intervju planlegges, gjennomføres, analyseres og presenteres (Kvale og Brinkmann, 2015). I vårt prosjekt har vi forsøkt å være bevisste på vår rolle som ”forsker”, og spurt oss selv om hvordan våre valg kan ha påvirket forskningsprosjektet i ulike faser og på ulike måter. Det har vært en styrke å være to, da vi hele tiden har kunnet hjelpe hverandre å se oss selv, og holde fokuset oppe gjennom de ulike fasene av intervjuprosjektet. I tillegg har vi lagt stor vekt på å tenke transparens gjennom alle deler av prosessen. Det har bidratt til at vi har måttet reflektere over vår egen rolle i forhold til det vi har gjort.

Det må lages en strategi om hvordan man sikrer kvalitet gjennom intervjuundersøkelsens sju

faser (Kvale og Brinkmann, 2015). Intervjuforskeren må ha gode kunnskaper om temaet det skal forskes på. Han må ha struktur og rammer omkring intervjuet, og være klar og tydelig i spørsmålsformuleringene. Samtidig er det viktig å være vennlig og sensitiv overfor informantenes respons. Forskeren må være fokusert, styre intervjuet og ha et kritisk blikk. Han må være tolkende og kontrollere at intervjuobjektet har forstått. I tillegg må forskeren inneha gode analyse- og formuleringsferdigheter i analyse og rapporteringsfasen (Kvale og Brinkmann, 2015).

I forkant av intervjuprosjektet satte vi oss godt inn i både teori og metodelitteratur. Vi hadde forberedte intervjuene ved å reflektere rundt hvordan vår rolle på ulike måter kunne tenkes å påvirke informantene og forskningsmaterialet under selve intervjuet. Etter å ha gjennomført første testintervjuet og hørt på opptaket, ble vi overrasket over hvor mye vi selv snakket i intervjuet. Vi innså at våre hyppige kommentarbidrag gjennom intervjuet sannsynligvis forstyrret informanten mer enn det hjalp ham. Dette ble en vekker for oss, og i det andre testintervjuet holdt vi oss tett til intervjuguiden, slik at informantene fikk større spillerom til å reflektere fritt. Vi brøt kun inn når det handlet om presiseringer, oppfølgingsspørsmål eller justering av retning på intervjuet. Etter å ha hørt på det første intervjuopptaket ble det klart for oss at denne måten å gjøre det på virket positivt på informantene. Når de fikk snakke uforstyrret, uten at vi blandet oss for mye inn, kom det mye verdifull informasjon. Vi gjennomførte de andre intervjuene på samme måte. Kvale og Brinkmann (2015) snakker om den ”bevisste naivitet”, som handler om at intervjueren må velge nøye både hva han skal si og når han skal si det, slik at det etableres et godt klima og en god relasjon i intervjusituasjonen mellom intervjuer og informant (Kvale og Brinkmann, 2015).

Et intervju påvirkes av relasjonen mellom informant og intervjuer. Det foreligger en naturlig asymmetri i denne relasjonen. En intervjusituasjon er mer monologisk enn dialogisk i sin form. Forskeren kommer inn med vitenskapelig kompetanse, definerer intervjusituasjonen, velger tema og bestemmer hvilke spørsmål som skal stilles og hvilke svar som skal følges opp (Kvale og Brinkmann, 2015). Alt dette er forhold som gjør informanten sårbar i forhold til intervjueren. Den som intervjuer må være oppmerksom på sin rolle i relasjonen, maktforholdet og settingen (Maxwell, 2013). Der hvor det foreligger en asymmetri allerede før intervjuet tar til, skal forskeren være ekstra på vakt (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette gjelder f.eks. ved intervju av barn. I vårt intervju har vi intervjuet skoleledere, og det forelå derfor ingen asymmetri i utgangspunktet før intervjuet tok til. Vi var likevel under alle intervjuene oppmerksomme på vår egen rolle og den asymmetrien som alltid ligger der i en

intervjusituasjon. Samtidig måtte vi også tenke over hvordan vi skulle håndtere at den ene av oss kom fra samme kommunen som informantene. Dette kunne potensielt utgjøre en økende asymmetri i intervjusituasjonen. Vi forsøkte å redusere effekten av dette ved at den andre gjennomførte alle intervjuene, mens den fra samme kommune noterte og kom med eventuelle tilleggsspørsmål. I tillegg avklarte vi med informantene i forkant om dette var en grei måte å gjøre det på. Alle gav uttrykk for at de så på dette som uproblematisk. Likevel var det viktig å reflektere rundt utfordringene det kunne ha skapt, og avklart slike forhold i forkant av selve intervjuet. Det er viktig å presisere at kommunen vi hentet informanter fra er en av de store bykommunene i Norge, så relasjonen som den ene av oss hadde til informantene var ikke spesielt nær.

Under selve intervjuet lot vi som sagt informantene snakke fritt ut fra spørsmålene som ble stilt fra intervjuguiden. Vi fokuserte på å snakke sakte og tydelig når vi stilte spørsmålene. I det informanten begynte å svare støttet vi bare opp samtalen med korte nikk og smil, eller bekreftende småord. Når informanten stoppet opp, lot vi de tenke. Her var det mange ganger fristende å komme med et spørsmål eller en presisering, men utover i intervjuene så vi at det ofte kom mye interessante poeng bare vi som intervjuere hadde ro på oss til ikke å bryte inn i informantens tankerekke. Kvale og Brinkmann, (2015, s. 167) sier: "I stedet for å gjøre intervjuet til et kryssforhør, ved kontinuerlig å fyre løs med spørsmål, kan forskningsintervjueren lære av terapeuten og bruke taushet som et middel til å komme videre i intervjuet. Ved å tillate pauser i samtalen får intervjupersonen god tid til å assosiere og reflektere, og til å bryte tausheten selv med viktig informasjon".

Under et intervju kommer intervjueren nært på informantene, og man vil ofte kunne komme innom momenter som gjør informanten ekstra sårbar. I denne situasjonen må intervjueren både være nært på, men samtidig ta ansvaret for å holde en profesjonelle avstanden, "den distanserte nærhet" (Kvale og Brinkmann, 2015). Intervjueren har et stort ansvar for hvordan han forvalter denne situasjonen til beste for informanten og forskningsprosjektet. I vårt intervju kom vi nært inn på våre informanter, spesielt der hvor de skulle beskrive sin lederreise. Vi hadde forberedt oss på dette ved å legge spørsmålene rundt lederreisen mot slutten av intervjuet. På den måten ville vi komme til disse spørsmålene når informantene hadde snakket en god stund, og vi forhåpentligvis hadde klart å etablere en god relasjon og atmosfære i intervjuet. Her var det viktig å være nært på, men samtidig holde en profesjonell avstand.

I transkripsjonsfasen har vi vært nøye med å transkribere så autentisk som mulig. Vi har forøkt å angi så nøyaktig vi har kunnet alt vi har hørt på lydopptaket, slik at vi ikke skulle miste viktige nyanser i materialet. Likevel har det vært en tolkningsprosess fordi vi gjennom hele transkriberingen har måttet gjøre valg der hvor vi har vært usikre på hva som har blitt sagt eller ment. Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) sier: ”Transkripsjonen medfører også en utvelgelse av hvilke av de mange dimensjonene av muntlige intervjusamtaler som skal med i den skriftlige transkripsjonen”. For å få en så konsistent transkripsjon som mulig prøvde vi å transkribert lydrett, og all transkripsjon ble gjennomført av samme person. Se vedlegg 2, eksempel på transkripsjon. Det foregår alltid en tolkning under en transkribering (Kvale og Brinkmann, 2015). Ved at den ene av oss gjennomførte all transkribering, så unngikk vi ulike tolkninger inn i transkripsjonen. Dette kan ha bidratt til å øke konsistensen i transkriberingen.

Analyse- og rapporteringsdelene har stilt store krav til oss som forskere. Vi har måttet gjøre valg om hvordan vi skulle systematisere og avgrense materialet, jf. kapittel 3.5.5. Dette har fått betydning for de ulike tolkningene og vurderingene vi har lagt til grunn i det videre arbeidet. Her har vi hatt stor nytte av å være to. Vi har reflektert over hva vi skulle ta med og hva vi skulle utelate, hvilke tolkninger vi skulle vektlegge og hvilke implikasjoner dette fikk for prosjektet vårt videre. Kvale og Brinkmann (2015, s. 244) sier: ”Er det intervjueren som eier meningen som skapes i et intervju, i det han eller hun fortolker det ut fra sin utvalgte kontekst? Eller skal de opprinnelige forfatterne til intervjuutsagnene være med på å bestemme fortolkningen og formidlingen av deres historier? Dette dreier seg ikke bare om fortolkningsvaliditet, men om etikk og makt, og retten og makten til å tillegge andres uttalelser en bestemt mening”. Vi kommer tilbake til analyse og rapportering under kapittel 3.7.

3.5.5 Gjennomføring av intervjuene og forberedelse til analyse

I forkant av intervjuene ble det innhentet muntlig samtykke fra alle informantene. De ble orientert om hva de skulle delta på, og til hvilket formål intervjuet skulle brukes. I tillegg informerte vi om intervjuets tema. Vi snakket også med informantene om anonymisering, og hvilke tiltak vi ville gjøre for å redusere mulige påvirkninger en slik studie kunne få for informantene. De fikk også spørsmål om de syntes det var greit at vi gjorde et lydopptak av intervjuet. Andre opplysninger ble ikke gitt. Alle samtykket til at de ville delta i intervjuet, og avtaler om tidspunkt ble gjort.

Vi gjennomførte to testintervju og tre hovedintervjuene. Detaljer rundt dette har vi omtalt i kapittel 3.5.3 og 3.5.4. Grunnlagsmaterialet for vårt forskningsprosjekt ble fire intervjuer som besto av testintervju nummer to og de tre hovedintervjuene.

Vi startet intervjuet med en ”brifing” der vi kort repeterte formålet med intervjuet, hva lydopptaket skulle brukes til og der vi spurte om informanten hadde noen spørsmål før vi startet opp med selve intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015). Vi startet intervjuet med spørsmål som gav informanten mulighet til å kunne reflektere fritt, slik at vi fikk etablert en god kontakt mellom intervjuer og informant. Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) sier: ”De første par minuttene av et intervju er avgjørende. Intervjupersonene vil gjerne ha en klar oppfatning av intervjueren, før de begynner å snakke og legg frem sine opplevelser og følelser for en fremmed”. Under alle intervjuene var vi nøye med å la informantene få snakke så fritt som mulig, ut fra spørsmålene vi stilte. Vi kom bare inn med presiseringer, oppfølgingsspørsmål eller justerende kommentarer der hvor informantene snakket seg bort fra temaet. Ellers gav vi bare positive bekreftelser på det informantene sa, jf. kapittel 3.5.4.

Etter hvert intervju avsluttet vi med en ”debrifing” der vi spurte om informanten hadde noe mer å tilføye. Når selve intervjuet var slutt satt vi noen minutter og snakket med informantene. Den korte seansen etterpå gav oss ofte utfyllende informasjon rundt hver av informantene.

Forberedelse til analysen startet med at vi delte intervjuet i sekvenser og transkriberte deretter intervjuene helt ut. Etter transkripsjonen kodet vi avsnittene ved å knytte et eller flere nøkkelord til tekstsegmentene for lettere å identifisere uttalelsene. Det finnes både induktiv og deduktiv koding. Induktiv koding er når kodingen oppstår med utgangspunkt i selve materialet. Ved deduktiv, eller begrepsdrevne koding er kodene mer fastlagte på forhånd, med utgangspunkt i f.eks. teori (Brinkmann og Tanggaard, 2012). Våre koder var datadrevne og oppsto induktivt.

Deretter gikk vi gjennom intervjutekstene og kodingen for å se om vi kunne gruppere de ulike tekstavsnittene inn under begreper fra vårt teoretiske grunnlag. Vi forsøkte med to ulike kategoriseringer før vi tilslutt kom frem til en inndeling vi var fornøyde med. Se vedlegg 3, kategorisering.

På tredje forsøk tok vi utgangspunkt i temaet kunnskapsutvikling og kunnskaper i samspill. Intervjuene hadde gitt oss rikelig med informasjon som gikk i dybden på flere delområder under temaet profesjonsutvikling og vi hadde behov for å spisse fokuset. Vi valgte å

reflekterte rundt teori om det instrumentalistiske perspektivet som omhandler ideer om styring og kontroll, kontra forskningsbaserte perspektiver om læring og utvikling (Irgens, 2016). Forholdet mellom styringsperspektiver og kunnskapsperspektiver ble derfor interessant. Vi kikket tilbake på de opprinnelige kategoriene våre og valgte å jobbe disse sammen til tre kategorier; systemorientert, prosessorientert og kunnskapsorientert. Forholdet mellom det å være systemorientert og kunnskapsorientert kom naturlig i lys av teoribasen vår. Den tredje kategorien, prosessorientert, valgte vi for å løfte frem ledernes fortellinger om prosesser og tiltak som de enten selv ledet eller deltok i. Bakgrunnen for dette var at forventningene til spesielt rektors rolle som læringsleder og kvalitetsutvikler har fått økt oppmerksomhet i grunnlagsdokumentene som styrer skolen (Meld. St. 28 (2015–2016), 2016). Det å ta rollen som læringsleder krever at man har en sammensatt kompetanse som består av både erfaringsbaserte og teoribaserte kunnskaper.

Enkelte av ytringene faller inn under flere av kategoriene. Disse er interessante og gir refleksjoner om hvordan ulike kunnskapsformer er i samspill når skoleledere reflekterer over sin kunnskapsbase, sin lederpraksis og sin profesjonelle og plattform.

De ulike kategoriene fikk hver sin farge som vi brukte for å kategorisere i skjemaet. På denne måten fikk vi et visuelt inntrykk og en oversikt over hvilke kategorier som kom tydeligst frem i intervjuet. Se vedlegg 4, kategorisering i tekst.

3.6 Validitet

Maxwell (2013) har i sin interaktive modell valgt å gi validitet en egen plass ved å synliggjøre at en bestemt metode i seg selv ikke er en garanti for å styrke validiteten i en studie. I tillegg er det viktig å tenke validitet inn i alle deler av et forskningsprosjekt, og ikke bare som en del av metoden. Kvale og Brinkmann (2015, s. 277) skriver: ”Validitet handler ikke bare om metodene som blir benyttet; forskeren som person (...), inklusive hans eller hennes moralske integritet (...) og særlig det vi i våre diskusjoner har kalt praktisk klokskap, er avgjørende for evalueringen av den vitenskapelige kunnskapen som blir produsert”.

Maxwell (2013) problematiserer to spesifikke validitetstrusler i kvalitativ forskning. Den ene er ”researcher bias”, som viser til forskerens forutinntatthet eller partiskhet. Forskeren må ha et åpent sinn og være bevisst på i hvilken grad ens egen motivasjon er å bekrefte sine antakelser både i forskningsfeltet og i andre deler av prosessen. Det andre momentet er

”reactivity”, som problematiserer forskerens påvirkning på informasjonen og på informantene. Subjektforholdet mellom forsker og intervjuobjektet kan være en utfordring. Det er alltid en asymmetri i forholdet mellom intervjuer og informant, som kan påvirke informanten og det som blir sagt i intervjuet, jf. kapittel 3.5.4. Den som intervjuer må være svært oppmerksom på sin rolle i relasjonen, maktforholdet og settingen (Maxwell, 2013).

Vi har forsøkt å tenke validitet inn i alle deler av vårt masterprosjekt. Spesielt har vi vært oppmerksomme på den rollen vi som forskere har hatt i forhold til selve forskningsmaterialet og til informantene. Når det gjelder vår påvirkning på informantene er dette gjort rede for og problematisert i kapittel 3.5.4, der vi snakker om asymmetri i intervjusituasjonen og det faktum at en av oss kjenner til informantene fra før.

I kvantitativ metode er det ikke uvanlig å legge inn kontrollmekanismer i designet for å sikre valide slutninger. Denne muligheten finnes ikke i kvalitativ metode. Her må man reflektere over hva man gjør og hvordan man gjør det gjennom hele forskingsprosessen. I tillegg må man være transparent i alle deler av prosjektet. Derfor er det viktig å stille seg spørsmålet ”How might you be wrong?” (Maxwell, 2013).

For å styrke validiteten har vi forsøkt å være transparente gjennom hele prosessen. Vi har forsøkt å utvikle en spørrende bevissthet omkring det vi har gjort, og vi har ønsket å være åpne og etterrettelige i måten vi har valgt å løse de utfordringene vi har møtt. I tillegg har vi forsøkt å dokumentere det vi har gjort så grundig og detaljert som mulig.

Maxwell (2013) har utarbeidet en sjekklister for validitetstrusler i kvalitativ forskning. Vi har forsøkt å vurdere vårt forskningsprosjekt opp mot dette.

Maxwells første punkt handler om forskningsprosjekter som varer over en lengre tidsperiode. Disse studiene kan styrke validiteten fordi man kan gå tilbake og undersøke og eventuelt få bekreftet sine observasjoner og konklusjoner (Maxwell, 2013). Vår studie har et begrenset omfang både hva gjelder tid og arbeidstimer. Derfor har vi ikke kunnet benytte oss av fordelene som ligger i å studere et fenomen over en lengre tidsperiode.

Andre punkt på Maxwells liste er utvikling av rike data. Rike data kan produseres gjennom undersøkelser som går over en lengre periode, eller gjennom intensive, korte intervjuundersøkelser. Dette er data som må være så detaljerte og varierte at de fullt ut kan gi et bilde av hva som skjer. Når det gjelder intervjuundersøkelser så kreves det generelt en ordrett transkripsjon. Et intervjugrunnlag som kun baserer seg på notater av hva som blir sagt, er ikke tilstrekkelig for å utvikle rike data (Maxwell, 2013). I vår studie gjennomførte vi

fire intervjuer med lydopptak. Intervjuguiden var utviklet med tanke på å gi informanten rikelig mulighet for refleksjon rundt hvert spørsmål, jf. kapittel 3.5.3. Som vist til i kapittel 3.5.5 ble det gjort lydopptak av alle intervjuene. Deretter ble alle opptakene transkribert så lyddrett som mulig, jf. kapittel 3.5.4. Vi mener på denne måten å ha utviklet rike data i vår undersøkelse, ved at de både er omfattende og samtidig detaljerte om forhold knyttet til vår problemstilling og våre forskningsspørsmål.

Maxwells tredje punkt handler om feedback fra respondentene. Det å gjennomføre en informantsjekk på data som er samlet inn, er en viktig måte å øke validiteten på datamaterialet. Her er det mulig å avdekke eventuelle misforståelser og feiltolkninger av det informantene har sagt og ment. Dette er også en viktig måte å kunne sjekke forskerens "bias" i forhold til det som er hørt og observert (Maxwell, 2013). Som vist til tidligere har vi forsøkt å transkribere så lyddrett som mulig, jf. kapittel 3.5.4. Man kommer ikke bort fra at det likevel er snakk om en tolkning fra vår side. Den forforståelsen og de bevisste og ubevisste holdningene og meningene som vi har tatt med oss inn i transkripsjonsprosessen, vil kunne sette farge på tolkningen som har blitt gjort. I tillegg vil det kunne ha forekommet feiltolkninger og misforståelser i det vi har omsatt lyd til tekst (Maxwell, 2013). Vi har forsøkt å forebygge dette ved å sende den transkriberte teksten ut til hver av informantene. Her har vi bedt om en tilbakemelding hvis de opplever at noe av det som er skrevet burde vært justert eller rettet opp. Vi har mottatt tilbakemeldinger fra informantene om at transkripsjonen var gjort i overensstemmelse med det de hadde sagt og ment. Det kan tyde på at transkripsjonen vi har gjort er gjenkjennelig for informantene. Dette har bidratt til å øke validiteten på transkripsjonen.

Intervensjon er den fjerde kategorien for validitetssjekk. Forskerens tilstedeværelse utgjør alltid en påvirkning på informanter og forskningsmaterialet, jf. kapittel 3.5.4. Ved intervensjon gjøres det en planlagt og bevisst påvirkning fra forskerens side. Dette kan gjøres for å teste ut bestemte ideer, og deretter sjekke effekten av denne påvirkningen (Maxwell, 2013). Vi har ikke benyttet oss av en slik bevisst påvirkning i vår studie.

Maxwells femte kategori for validitetstrusler har vi valgt å kalle "avvikende bevis og negative funn". Identifisering og analyse av avvikende data og negative funn er viktig å dokumentere for å øke validiteten i en studie. Forklaringer som ikke kan underbygges av en tolkning eller forklares ved hjelp av teori og empiri, kan peke i retning av mangler og feil ved selve forklaringen (Maxwell, 2013). Det viktigste blir å granske nøye både de forklaringene som støtter og de som avviker, slik at man kan få vurdert om det er rimelig å forsterke,

justere eller avvise de konklusjonene man har kommet frem til. Her blir feedback fra andre forskere på de konklusjonene som er gjort, svært viktig. De kan bidra til å avsløre forskerens bias, vurdere om de antagelser som er gjort holder mål og se etter svakheter i logikken og metoden som har vært brukt (Maxwell, 2013). Vi er helt ferske forskere, og har gjennom masterutdanningen i Utdanningsledelse fått et innblikk i hvordan dette håndverket skal gjøres. Vi har vært avhengige av å få respons fra andre, og mer erfarne forskere på jobben vi har gjort. Feedback som vi har fått av vår veileder har derfor av uvurderlig betydning for å kvalitetssikre våre vurderinger og tolkninger. I tillegg har vi vært to som hele tiden har kunnet gi hverandre kontinuerlig feedback underveis.

Triangulering handler om å samle informasjon ved bruk av ulike metodiske tilnærminger, f.eks. tre ulike metoder. Dette vil øke validiteten på de resultatene som fremkommer, fordi man reduserer risikoen for systematiske feil ved bruk av flere metodiske innfallsvinkler. I vårt arbeid har vi ikke hatt kapasitet og tid til å bruke mer enn en metode. I tillegg var det kvalitative forskningsintervjuet best egnet i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. Ved en større studie kunne vi ha begynt med en quest back og fulgt opp denne med individuelle intervjuer av skoleledere. Deretter kunne vi gjennomført observasjoner av de settingene som skolelederne meldte at de utviklet sin profesjonelle plattform i.

Numbers, eller kvasistatistikk er Maxwells sjuende kategori for validitetstrusler. Mange av de funnene som gjøres i kvalitativ forskning vil ha kvantitative aspekter ved seg. Når man f.eks. sier at en måte å oppføre seg på er mer vanlig enn en annen, foretar man en sammenlikning med kvantitative aspekt (Maxwell, 2013). Vi har forsøkt å presentere våre funn så presist vi har kunnet. Det er ikke mulig å foreta generaliseringer i kvantitativ forstand i en kvalitativ studie. Vårt motsvar på dette har vært å være transparente i alt vi har gjort gjennom hele prosessen. På den måten har vi gjort det mulig for andre forskere å følge prosessen og de resonnementene som har dannet grunnlaget for våre konklusjoner.

Maxwells siste punkt på sjekklisten for validitet er hva vi har valgt å kalle sammenlikning. Selv om sammenlikning er mest vanlig i kvantitativ forskning, finnes det mange eksempler som handler om å sammenlikne i kvalitative studier (Maxwell, 2013). I kvalitativ forskning er det ikke mulig å sammenlikne resultater på samme måte som i kvantitativ forskning. Sammenlikning i kvalitativ forskning handler om å se på hvordan andre forskere har kommet frem til sine resultater, og å vurdere det opp mot hvordan man selv velger å planlegge, gjennomføre og rapportere sitt eget forskningsarbeid. Dette styrker validiteten i forskningsprosjektet (Maxwell, 2013). I vår studie har vi sett på mange tidligere

forskningsarbeid og hvordan de har vært gjennomført. Ingen studier er like, men ved å se på oppgaver som bygger på de samme hovedprinsippene, vil man etter hvert kunne se noen mønstre som man kan gjøre nytte av i eget arbeid.

3.7 Etikk

De etiske perspektivene må være gjennomgående i et hvert forskningsprosjekt, fra planlegging til rapportering. Etiske refleksjoner og vurderinger blir spesielt viktig i et kvalitativt arbeid, der man ofte kommer nært inn på mennesker. Det er viktig med klare etiske retningslinjer, og i mange land har de egne etikkutvalg der de som forsker på mennesker må fremlegge egne protokoller (Kvale og Brinkmann, 2015). Likevel vil aldri en etisk protokoll være tilstrekkelig for å sikre at de etiske perspektivene blir godt nok ivaretatt. Det avgjørende i et hvert forskningsarbeid vil være forskeren selv og hans ”etiske kompass”. Kvale og Brinkmann, (2015, s.101) sier: ”Phronesis eller praktisk klokskap kan sies å være forbundet med det vi kaller evnen til å utarbeide ”tykke beskrivelser”, evnen til å se og beskrive hendelser i deres verdiladede sammenhenger og dømme deretter.”

Gjennom hele forskningsprosessen har vi forøkt å bruke vår praktiske klokskap til å gjøre ”tykke” etiske vurderinger og beskrivelser. Det har vært en klar styrke å være to, i det vi har kunnet reflektere i fellesskap over de utfordringene som har møtt oss. Dette har gjort oss tryggere i våre etiske valg.

Det første vi gjorde var å foreta en avveining på om vårt prosjekt var omfattet av meldeplikten til NSD, personvernombudet for forskning. Vi snakket med vår veileder og sjekket med NSD, og vi fikk bekreftet at så lenge man ikke direkte eller indirekte registrerer personopplysninger, var prosjektet ikke omfattet av meldeplikt.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) snakker om ”etiske problemstillinger ved syv forskningsstadier”, og vi vil videre drøfte noen av de etiske problemstillingene vi har reflektert rundt med utgangspunkt i disse.

Under tematisering av oppgaven reflekterte vi en del rundt hvilken verdi vår oppgave ville kunne få ut over det vi var interesserte i å finne ut, og vi reflekterte bandt annet over hvordan vårt forskningsprosjekt kan utgjøre noen forbedring for de menneskene vi har forsket på (Kvale og Brinkmann, 2015). Vi mener at denne oppgaven kan bidra til å belyse hvordan skoleledere videreutvikler sin profesjonelle plattform. Vårt håp er at vi med denne oppgaven

kan bidra med en stemme inn i debatten om skolelederes profesjonsutvikling.

I planleggingsfasen innhentet vi samtykke fra alle informantene og fortalte kort hva forskningsprosjektet gikk ut på, og hvordan vi ville sikre informantenes anonymitet, jf. kapittel 3.5.5. Vi mener å ha sikret informantene våre godt ved at ingen er oppgitt ved navn, og vi omtaler de kun ved nummer. Det er ikke mulig å knytte sammen nummer og navn i det publiserte materialet. Vi har kun oppgitt kjønn, ca. alder og type skole de representerer. Vi reflekterte også over hvilken påvirkning denne studien kunne tenkes å få på våre informanter, og dette preget den informasjonen vi gav de før intervjuene, jf. kapittel 3.5.5.

Vi har tidligere drøftet asymmetrien som er tilstede i intervjusituasjonen mellom intervjueren og informanten. Denne asymmetrien har også en etisk side som forskeren må ha reflektert over hvordan man skal forebygge (Kvale og Brinkmann, 2015). Det er forskerens oppgave å sørge for at intervjuet blir en positiv opplevelse for informanten, jf. det som er skrevet om asymmetri og relasjonen mellom intervjuer og informant i kapittel 3.5.4.

Under transkripsjonen var det viktig for oss å være så autentiske som mulig i det vi gjengav, jf. kapittel 3.5.4 og 3.6. Vi har et etisk ansvar for å gjengi så presist som mulig det informanten har sagt, og forsøke å tolke det vi har hørt til fordel for de som blir intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015).

I en analyse vil det alltid være et spørsmål om hvor dypt og kritisk man bør analysere intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2015). I vår analysedel har vi flere ganger møtt på utfordringer der vi på den ene siden har tatt hensyn til autentisitet og ærlighet i forhold til det informanten har sagt. Samtidig har vi på den andre siden måttet vurdere om denne autentisiteten faktisk kan stille informanten i et uheldig lys. Dette har vært vanskelige avveininger, og vi har drøftet de med hverandre og vår veileder. Vi har valgt å løse det slik at vi er autentiske og ærlige, på en slik måte at vi ikke belaster informantene og eller setter de i et dårlig lys. Vi har ikke bedt om feedback fra informantene på våre analyser, kun på transkripsjonen. Det gjør at vi har et spesielt fokus, og føler på en ekstra varsomhet i forhold til å ivareta informantene på en respektfull og god måte.

Verifisering handler om at forskerens etiske ansvar er å rapportere så redelig og sikkert som mulig, (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette har vi grundig belyst i kapittel 3.5.4 om forskerrollen, og i kapittel 3.6 om validitet.

Ved rapportering av en undersøkelse kommer man pånytt i kontakt med spørsmålet om konfidensialitet (Kvale og Brinkmann, 2015). Det er forskerens ansvar å sikre at

informantene ikke på noen måte kan komme i et uheldig lys, jf. det som er sagt rundt analyse i dette kapitlet. I tillegg må man vurdere hvordan rapporteringen kan slå ut i forhold til de som informantene eventuelt representerer. Her må man også opptre med stor varsomhet.

Hvis vi avslutningsvis trekker paralleller tilbake til Maxwells interaktive modell ser vi hvordan det nederste triangelet med forskningsspørsmål, metode og validitet har samspilt i denne fremstillingen. Valg som gjøres rundt problemstilling og forskningsspørsmål påvirker de refleksjoner som gjøres i forhold til validitet. Dette påvirker hvilke etiske betraktninger vi må ta. I tillegg kan vi også se hvordan forskningsspørsmålene i sentrum av modellen bidrar til at alle elementene i modellen på ulikt vis er påvirket av hverandre. Dette gjør det vanskelig å unngå gjentakelser i det man skriver, fordi mye går over i hverandre og er flettet sammen på ulike måter.

4 Presentasjon av empiri

Skolelederprofesjonens kunnskapsbase er ikke vitenskapelig avgrenset (Møller, 2011). Det gjør at det kan være utfordrende å definere hva som er de viktigste profesjonskunnskapene, og hva som skal prioriteres når kunnskapsbasen skal foredles og videreutvikles.

Da vi snakket med våre informanter for å lære mer om hvordan skoleledere videreutvikler sin kunnskapsbase, var det derfor viktig å få et bilde av hva de oppfattet som de viktigste profesjonskunnskapene. Vi stilte våre informanter spørsmål knyttet til tre overordnede punkter:

1. Hvilke erfaringsbaserte eller teoretiske kunnskaper er det viktig å ha for å kunne utøve rollen som skoleleder?
2. Hvilke av disse kunnskapene er viktigst for å kunne utføre jobben som skoleleder?
3. På hvilke arenaer blir kunnskapene videreutviklet?

Svarene sorterte seg generelt i fire emner: teoretisk og forskningsbaserte kunnskaper, prosessledelse, relasjonskunnskaper og erfaringsbaserte kunnskaper.

Videre vil vi presentere materialet i punkt en og to med utgangspunkt i de hovedkategoriene vi fant i intervjutekstene. Punkt tre vil bli presentert som eget kapittel, med vekt på de svarene som informantene samlet seg om; kunnskapsutvikling sammen med eget lærerpersonale, i eget lederteam og sammen med rektorkolleger.

4.1 Teoretisk og forskningsbaserte kunnskaper

Den formelle kompetansen er en vesentlig del av kunnskapsbasen. Alle informantene vektla at det var viktig at rektor hadde pedagogisk utdanning i bunnen og hadde kompetanse om kjernevirksomheten, det vil si om elevenes læring. Informant 1 uttrykte seg slik: *"Du må ha en e:: god forståelse om hva det er, altså kjernevirksomheten av det du driver på med. E:: jeg tror det er helt riktig og absolutt på sin plass at rektor skal ha en pedagogisk utdanning"*. Han sa videre: *"Å lede en kompetansebedrift er er vanskelig. E:: jeg må jo ha en, jeg føler vertfall selv at skulle jeg ha legitimitet for å kunne e:: få til noen endringer, så må jeg også vite noe om læring (...). Altså du er nødt for å være litt inne i e:: inne i, hva skal jeg si, fag*

og forskning om disse tingene, og det utfordrer meg (...) i forhold til egen arbeidskapasitet (...)”.

I sitatet knyttet han kjennskap til forskning og læringsteori til det å ha legitimitet som leder. Som profesjonell leder av en kompetansebedrift mente han at han måtte ha kunnskaper om virksomhetens kjerne for å kunne få til endringer. Endringer kan både handle om strukturelle forhold og om større prosesser som utvikler kunnskaper på ulike nivå i organisasjonen. Når han avslutningsvis sa at dette utfordret han i forhold til arbeidskapasitet, kan det handle om kunnskaper om læring på elevnivå. Uttalelsen kan også ha vist tilbake på ”*det å få til noen endringer*” og kunnskaper om å lede prosesser som fører til endringer.

Det å kunne anvende relevant kunnskap slik at man som leder er forskningsbasert i profesjonsutøvelsen, ble også nevnt av informant 3: ”*Vi skal jo være mer og mer forskningsbaserte. Det å forstå forskning, forstå hvordan man skal lese forskning og ikke minst hvordan man skal, hvor man skal finne forskning, det det det tror jeg er vikt.. svært viktig kompetanse*”.

Innledningsvis henviste informantene til et økende fokus på at det som skjer i skolen skal være forskningsbasert. Videre reflekterte hun over at bak det å kunne bruke forskning må det også ligge kunnskaper om hvor man finner den forskningen som er relevant.

Informant 4 reflekterte over hvordan kunnskaper om teori hadde blitt en integrert del av hennes kunnskapsbase: ”*E:: tok jo jeg da for sju år siden, tenker jeg, rektorskolen, første gangen den kom. Det jeg sitter igjen med da, er dette med at en, det også få få kompetanse, det å få dratt i gang dette med læringsteori og sette det inn i et sånn større system. Altså dette er rett og slett å tenke pedagogikk, didaktikk ut i fra den flokken du har å jobbe med. Dette at du er ganske trygg i pedagogisk teori, trygg i relasjoner, er trygg på å kjøre prosesser. Det er sånn typer kunnskap som er viktig for meg, at jeg har*”.

I sitatet takk hun frem at rektorskolen hadde gitt henne kunnskaper om læringsteori, og at hun hadde brukt disse i en helhetlig tenkning. Hun sa videre at hun brukte sine pedagogiske og didaktiske kunnskaper for å vurdere hvilke handlinger som ble de rette ut fra hvordan hun kjente sitt personale. Hun fremhevet at det å være trygg var viktig for henne og knyttet det til pedagogisk teori, til relasjoner og til det å kjøre prosesser.

Informant 2 reflekterte rundt de samme kunnskapene, det vil si teori, relasjoner og prosesser: ”*Ja, mm! Jeg trodde at man kunne bli en god leder med kun å ha erfaring som rektor. Jeg merker nå på studiet jeg tar nå at det blir e:: en mer e:: en leder som reflekterer mer over e::*”

de: tingene jeg gjør, og har, er mer forskningsbasert i det jeg gjør. Jeg gjør ting som jeg vet nå fungerer. Så at man har teori, det er viktig! E:, men man er nødt til å erfare ting også, og erfaringene går ofte e: på erfare prosesser og relasjoner.

Informanten viste til studiet han tok og sa han hadde blitt mer forskningsbasert i det han gjorde, noe som kan tyde på at han hadde videreutviklet sin teoretiske kunnskapsbase. Han viste også til at han i større grad reflekterte over egen lederrolle og at det hadde justert veivalg og handlingsvalg. Det kunne fremstå som at den teoretiske forankringen også hadde videreutviklet ferdighetsrepertoaret.

Innledningsvis sa han at erfaringer alene ikke var nok til å bli en god leder. Samtidig avsluttet han sitatet med å fremheve at teori alene heller ikke gjorde en leder god. Han fremhevet at erfaringene var en viktig del av kunnskapsbasen, og knyttet dette spesielt til erfaringer med relasjoner og prosesser.

4.2 Kunnskapsutviklende prosesser

Det å utvikle skolens som lærende organisasjon og å legge til rette for lærende fellesskap der både elever, lærere og skolelederne selv utvikler kunnskaper, er en vesentlig del av det pedagogiske lederskapet. Det å kunne gjennomføre kunnskapsutviklende prosesser blir således en viktig del av kunnskapsbasen. En prosess kan refereres til som et prosjekt, et utviklingsarbeid, et utviklingsprosjekt eller et endringsarbeid. Våre informanter refererte til begrepet på forskjellige måter. Vi har valgt å bruke begrepet prosess gjennomgående, forstått som et forløp eller en utvikling gjennom flere stadier.

Alle våre fire informanter fremhevet at det å ha erfaring med og å vite hvordan man skal gjennomføre prosesser, var viktige kunnskaper. Informant 3 uttrykte seg slik:

”Så vi har jo en måte å strukturere vårt utviklingsarbeid på, en måte vi samhandler på som de kjenner igjen litt uavhengig av hva vi jobber med”. Hun fremhevet også at hennes oppgave var å ”kunne legge til rette for utviklingsarbeidet på en profesjonell måte”, og hun vektla å ha ”evnen til å se hvor i denne utviklingsstigen vi er hen, kjøre det som et prosjekt med stoppesteder, få på de rette personene til å være med i de gruppene, legge inn nok stoppesteder (...)”. (...) ”For å kunne gjennomføre det arbeidet så må jeg også ha evnen til å planlegge og strukturere det, det er også en rolle jeg har, den type planleggingsfigur da”.

Informanten beskrev at de hadde en rutine som var gjenkjennbar for personalet når de gjennomførte et utviklingsarbeid. Informanten fortalte om strukturelle forhold, som det å planlegge prosessen, sette opp milepæler eller stoppesteder, og det å gjenkjenne hvor i prosessene man er. Hun uttrykte at det var hennes ansvar å ha de kunnskapene som skulle til for å kunne planlegge og strukturere prosessene. Informant 2 snakket også om det å få til gode prosesser, og fremhevet viktigheten av erfaringer:

”Man har en del teori om hvordan gode prosesser skal skli godt fremover, men uten erfaringen med å være, vært i de prosessene og hvilke hindringer man møter på veien, så er det jo vanskelig å gjennomføre på en god måte. Så etter hvert som man er en erfaren rektor, så har man opplevd mange prosesser, og bygger kunnskap og kompetanse ut fra de og kobler på teorien”

Informanten reflekterte rundt at det å ha et teoretisk kunnskapsgrunnlag ikke var nok for å kunne gjennomføre gode prosesser. Informanten var opptatt av å ha erfaringer med fasene i arbeidet, og det å ha opplevd de ulike utfordringene som kan komme i planleggingen og i gjennomføringen. Han sa videre at når man som rektor hadde erfart ulike prosesser, bygget det en kunnskapsbase basert på praktiske erfaringer, som så ble koplet opp mot teori. En slik kopling kan henvise til at teorikunnskap kan ha satt erfaringene i et nytt lys, eller det kan bety at erfaringene satte teorikunnskapene i nytt lys.

Informant 2 fortalte videre om hvordan han konkret jobbet med kunnskapsutviklende prosesser, og hva han opplevde var viktig: *”for() i utviklingstid snakka vi om distribuert ledelse, det at vi går veien sammen. Jeg vet ikke helt hvor vi skal med vurdering for læring, hvor vi ender hen, men det er jo den erfaringen, refleksjonen de utprøvingen vi gjør som tilslutt vil definere en god praksis da. E:: jeg sitter ikke med fasiten, du som lærer sitter ikke med fasiten, vi går den sammen. E:: og det å snakke høyt om det gjør jo at utfordringen blir mindre, med mer”*

I denne delen av intervjuet henviste informanten til dialogen han hadde med sine ansatte på fellestid, og hvordan han vektla å være transparent og ha åpenhet rundt gjennomføringen av prosessen. Han hadde et ønske om at alle skulle bidra og vektla at det var innspillene, refleksjonene og utprøvingene underveis som skulle definerer ny praksis. Selv om han tonet ned egen lederrolle og ønsket å gå veien sammen med personalet, tilkjennegav han samtidig en innramming av prosessen ved å beskrive hva han forventet å få ut av den og hva han vektla i gjennomføringen. Han la opp til dialog og medvirkning og hadde forventning om at

andre i organisasjonen tok sin del av ansvaret gjennom å vektlegge prinsippet om distribuert lederskap.

Som vi viste i kapittel 4.1 var temaet legitimitet noe som informantene kom innom gjennom intervjuene. Informant 4 knyttet det til forankring: *F. eks. dette med med forankring, at det, altså det det har jeg lært som lærer på andre skoler, det jeg har (...) vært med på, og egentlig fått bekrefte gjennom teorien før vi liksom satte i gang med våre ting. Forankring blir aldri viktig nok, som et eksempel. Det er jo det som liksom er det viktigste da, og få til en utviklingen sånn at det skjer de riktige tingene i klasserommet*

I sitatet henviste informanten til et større utviklingsarbeid som hadde vært igangsatt på hennes skole. Hun trakk frem erfaringen hun hadde som lærer, som fortalte henne at det å ha personalets tilslutning, forståelse eller aksept for prosjektet var viktig. Hun understekte at det å få til en prosess som førte til endring i klasserommet, fordret arbeid med forankring og hun henviste til at hun hadde fått teoretiske kunnskaper som bekreftet erfaringen. Det fremkommer også at dette var noe hun hadde reflektert over og jobbet med før hun satte i gang utviklingsprosessen på egen skole.

Informant 4 var i stor grad orientert mot relasjonell trygghet i arbeidet med legitimitet og forankring. Hun var opptatt av hvordan man som leder måtte møte ulik grad av utrygghet i ansattgruppa: *:: da er det hardt arbeid. Mye lobbyvirksomhet på alle plan, egentlig. På både med de som er type e:: medløpere, og som bare sitter og vibrerer og vil i gang, til de som er skeptiske, til foreldre som er redde e:: (...). (...) du bruker jo mye tid på å snakke med folk da, (...) og der sitter den ja. Vet at den er ganske skeptisk til de tingene, og så ta de samtalene og ta de diskusjonene. Hva tenker du om hva, hva gjør du hvis det blir sånn og sånn. Dette med også, ja men hva er farlig med å prøve, sant.*

Informanten vektla at det å ta seg tid til å snakke med ansatte på de uformelle arenaene var viktig for å møte tvil og usikkerhet. Hun ønsket å favne både de som var positive, de litt mer forbeholdne, og de som var motstandere i prosjektet. Det kan være at alles stemmer ikke kom frem på de felles arenaene de hadde, og at det derfor var viktig for henne å møte det som måtte være av tvil, usikkerhet og utrygghet hos den enkelte. Sett i lys av hennes refleksjoner om forankring ovenfor, kan dette ha vært en måte å sikre legitimitet for prosjektet hos den enkelte.

Informanten uttrykte at det var krevende arbeid. Det kunne være fordi hun opplevde at det tok mye tid, eller fordi hun synets det var utmattende å håndtere motstand. Det kan også være

at hun var bekymret for at prosjektet ikke var godt nok forankret, og at hun opplevde at det var tungt å være ansvarlig for å bygge tillit til prosjektet gjennom ulike faser. Hun gav uttrykk for at hun forsøkte å utfordre, overtale eller inspirere der hun møtte på reserverthet eller utrygghet, og det kan tyde på at hun strakk seg langt for å møte personalet der de var, på den enkeltes nivå.

Det å bruke faktabaserte kunnskaper kan være et godt utgangspunkt for en god prosess. Faktabaserte kunnskaper kan være resultater fra tester og undersøkelser, og å kunne analysere disse er også en del av skoleledernes kunnskapsbase. Våre informanter var mest opptatt av elevresultatene, og det er disse vi vil fokusere på videre.

Alle informantene uttrykte en positiv holdning til det å fokusere på resultater, men de synes det var utfordrende. Det var viktig for alle fire at resultatene ble brukt til analyser og utvikling. Tre av informantene nevnte at det har blitt en tryggere ramme å diskutere resultatene i, og at det har endret holdningen deres. Informant 1 sa: *”Vi må jo analysere det sammen med representanter fra skoleeier.. Kanskje det å handle om dette med at vi er litt tryggere på det nå. Må snakke for meg selv da, men nå synes jeg fokuset på de resultatene, ja det ser jeg er nyttig, så da da liker jeg det bedre”.*

Informanten henviste til en analyseprosess som han synes var god og som var nyttig for det videre arbeidet. Han mente dette fungerte bedre enn tidligere, at han hadde blitt tryggere og at han derfor likte det bedre nå fordi han så nytten. Det kunne betydd at skoleeier, og informanten selv, hadde funnet en rutine eller metodikk i analysearbeidet som både trygget informanten i sin rolle som ansvarlig for resultatene, og som gav nye kunnskaper om arbeidet med elevenes læring. En slik prosess ville kunne omfatte at elevens resultater ble sett i sammenheng med elevgruppas forutsetninger, som for eksempel levekår og andel tospråklige, og i hvilken grad skolen hadde løftet elevene fra forrige måling. Utrygghet i en slik sammenheng kunne ha henspilt på en skoleeierstrategi som rangerte skolene ut fra resultatene, og at det på grunnlag av rangeringen ble definert hvorvidt skoleledelsen lyktes eller ei.

Informant 2 reflekterte rundt sin rolle som resultatansvarlig: *”Den synes jeg utfordrer meg på den måten at jeg ikke alltid vet hvorfor vi får de resultatene vi gjør. (...). Det synes jeg er en utfordring. E:: å:: jeg mangler nok litt analysekompetanse, det må jeg bli bedre på, til å kunne forklare resultatene på en enda bedre måte. Hvorfor vi ikke er det lissom e helt når de måla. Er måla for høye ? Er: kvaliteten ikke så god som vi trodde”?*

I sitatet stilte informanten spørsmålstegn ved egen kompetanse til å forklare og analysere resultatene. Han hadde en formening om at kvaliteten på undervisningen var god, men resultatene hadde fått han til å stille spørsmålstegn ved om den var så god som han trodde. Han var også opptatt av om målene de hadde satt seg var riktige. Behovet for analysekompetanse kunne bety å utvide ulike sider ved kunnskapsbasen som teoretiske kunnskaper i fag, didaktikk og metodiske grep. Behovet kunne også ha dreid seg kunnskaper på et mer overordnet nivå, som kan relateres til ledelse. Det kunne handlet om innhenting av informasjon for å sette resultatene i en kontekst, eller det å regissere dypere analyse- og refleksjonsprosesser med observasjon og veiledning.

4.3 Erfaringsbaserte kunnskaper og relasjoner

Kunnskaper om relasjoner og forståelse for relasjonelle sammenhenger er et vesentlig tema innen pedagogikk og ledelse. Relasjoner er knyttet til tillit og legitimitet både på systemnivå og på individnivå, og er forhold som må bygges og reforhandles kontinuerlig. Særlig når man skal iverksette større prosesser eller gå inn i saker som er vanskelige, blir relasjoner viktig.

Informant 1 reflekterer rundt dette: *”Altså, det å være god på relasjoner tror jeg er helt avgjørende for å komme i posisjon til å gjøre de strategiske grepene. Har du et personale eller en elevgruppe som er fryktelig e:: altså litt fiendtlig innstilt så så nytter det ikke å komme ed mye ”fansy” ledelsesgreier hvis du ikke du har noen relasjoner til disse her i bunnen. De gangene jeg har vært i e:: litt sånn tunge konflikter så er det nettopp en relasjonsbiten det til syvende og sist ramler ned på. (...). Jeg er ikke på banen hvis jeg ikke har den relasjonen”.*

I kommentaren la informanten vekt på at relasjonsbygging var avgjørende for flere forhold. Han trakk frem de strategiske grepene som kunne henspilt på strukturelle endringer som timeplaner, fag og timefordeling, inndeling av skoledagen, møtevirksomhet med mer. Strategiske grep kunne også handlet om gjennomføring av prosesser, der læring og utvikling var målet. Informanten uttrykte at det å bygge relasjoner slik at både elever, foreldre og lærere opplevde seg respektert og lyttet til, var en viktig del av hans praksis og en forutsetning for at han skulle lykkes i jobben sin. Han uttrykt at det å lede er problematisk når det finnes relasjonell motstand som kan føre til mistillit og fiendtlighet. Det å ha utgangspunkt i en god relasjon slik at medarbeiderne kjente seg trygge på at han ville dem vel, var særlig viktig under pressede og vanskelige situasjoner som i tunge konflikter.

I utdanningsforskning kan man finne teoretiske kunnskaper om relasjonell ledelse. Alle våre informanter var imidlertid inne på at det var vanskelig å lese seg til det å bli en god relasjonsbygger. Som informant 2 sa: *”Så at man har teori, det er viktig! E:, men man er nødt til å erfare ting også, og erfaringene går ofte e: på erfare prosesser og relasjoner”*.

De teoretiske kunnskapene innen temaet relasjonell ledelse kunne henspille på teoretiske modeller om individuelle forutsetninger, og om temaer som tillit, legitimitet, makt/avmakt og kommunikasjon. Det å erfare relasjoner kunne handle om å erfare seg selv i samspill med andre.

Informant 3 knyttet relasjoner til det å være i kommunikasjon og i samhandling med andre på en god måte: *”Jeg er veldig opptatt av å e: se på den rollen jeg har i forhold til det med å være i kommunikasjon med andre. Jeg er veldig opptatt av at jeg skal sette meg i samhandling med andre på en så god måte som overhode mulig, og da er det å:: være, ha gode relasjoner superviktig”*.

Informanten knyttet innledningsvis viktighetene av å være i kommunikasjon og samhandling med medarbeiderne til profesjonalitet. Hun gav uttrykk for at i rollen som leder tok hun ansvaret for å komme i posisjon til medarbeiderne på en god måte gjennom samhandling og kommunikasjon. Samhandling kunne tolkes som felles opplevelser, at hun jobbet sammen med personalet i et prosjekt, eller tok sin del av en praktisk oppgave eller rutine. Det å være i kommunikasjon med andre kunne både vise til uformelle samtaler og at hun vektla en dialogisk form i de ulike møtepunktene hun hadde med sitt personale.

På spørsmålet om hvilke kunnskaper som var viktigst i jobben, svarte tre av informantene at erfaringsbaserte kunnskaper var viktigst, og en svarte at relasjonskunnskaper var de viktigste. Informant 1 sier: *”Relasjonsbiten er definitivt viktigst. E:: m: (.) kan si mye av de, sånn der i forhold til strategisk ledelse og sånn får du jo m: mye gjennom linja og fra skoleeier, i forhold til hva de ønsker så retter man seg inn etter det. E:: men skal jeg få til de bitene så er jeg nødt for å kunne lene meg på relasjon og kunnskapen ikke minst om hvordan personalet mitt er. Hvem er det som bidrar her og hvem er det som ikke bidrar?”*

I sitatet reflekterte informanten over hvor viktig det var for han å ha gode relasjoner til sine ansatte, og at han brukte kunnskapene det gav han i lederskapet. Han fikk nødvendig påfyll av kunnskaper om strukturer og organisatoriske forhold av skoleeier. Når det gjaldt påfyll av kunnskap om relasjoner, kan det fremstå som om de var erfaringsbaserte i det de refererte til

kunnskaper om eget personale, og hvordan medarbeiderne fremsto i konteksten på arbeidsplassen.

De tre andre informantene fremhevet de erfaringsbaserte kunnskapene som viktigst, og var opptatt av samspillet mellom erfaring og teori, som vi også har vist til tidligere i dette kapittelet. Informant 4 reflekterer slik: *”Sånn dag til dag, time til time, så tror jeg det e:: mye erfaring at jeg lener meg på. E:: når vi, de gangene hvor du har de møtepunktene hvor en skal strekke litt i de lange linjene, hvor går vi videre, hvilke valg skal vi ta. Da har jeg blitt flinkere til å basere meg på dette med teori”*

Informanten fortalte at hun i det daglige lente seg på de erfaringsbaserte kunnskapene. Det kunne hatt sin grunn i at den daglige praksisen var preget av å håndtere saker som ikke hadde fasit, og der sammensatte vurderinger måtte til for å ta en avgjørelse. Når det gjaldt de strategiske valgene hadde hun blitt mer teoribasert, og påfyllet av teoretiske kunnskaper anså hun som en vesentlig del av kunnskapsbasen.

4.4 Arenaer for gode refleksjoner

Det å videreutvikle kunnskapsbasen skjer gjennom å være faglig oppdatert på forskning, og ved erfaringer man gjør seg i det i det daglige arbeidet på arbeidsplassen. Da vi spurte våre informanter om hvordan de fikk faglig påfyll, svarte alle fire at de fikk mest ut av å snakke med lærerne og samarbeide med dem i utviklingsprosesser. Informant 2 beskrev sin opplevelse slik: *”Størst påfyll er sammen med lærerne, når vi driver kollektiv skoleutvikling, utrolig mye læring der. Utrolig mye påfyll med refleksjonen deres, og vi er med i et program som heter skolebasert vurdering for læring, e:: det er jo da lagt opp med moduler vi skal igjennom med det temaet. Se filmer, lese litteratur, forskning, e:: ja der lærer., de arenaene lærer jeg veldig mye av”.*

Informant 1 fremhevet den uformelle arenaen på personalrommet: *”Jeg reflekter nok mye sammen med i uformelle settinger, med faktisk med lærerne. E:: altså det å være på pauserommet det er litt viktig for meg, e:: det er faktisk en arbeidsplass som jeg bruker (. ..) altså folk er litt lettere i hodet der enn når di går opp på kontoret og sier at nå skal vi reflektere”.*

Begge informantene opplevde refleksjonene og prosessene med lærerne som verdifulle. Informant 2 henviste til en regissert prosess der refleksjonene var satt i system, og der de tok

utgangspunkt i teoretiske kunnskaper. Ved å delta i læringsdialogene fikk informanten innsikt i utfordringene lærerne opplevde i klasserommet, og kunne erfare hvilke konsekvenser eventuelle strategiske og organisatoriske grep fikk i praksis. Han fikk også anledning til å være en medspiller i det å utvikle ny praksis.

Informant 1 la vekt på å kunne diskutere i en uformell situasjon der lærerne var mer avslappet og der han lett kunne fange opp de temaene lærerne var opptatt av. Han opplevde at det var en god måte å bli kjent med tanker og erfaringer lærerne gjorde seg. På denne måten møtte han motargumenter og var tilgjengelig til å svare på spørsmål. Han ble også en del av meningsutvekslingen og kunne lytte til de som ikke var aktive på felles møtearenaer. Dette var kunnskaper han brukte for bli kjent med hvilke konsekvenser strategiske valg fikk for lærerne og undervisningen, og til å bestemme videre kurs. Informant 1 hadde også tidligere i intervjuet vektlagt at det å ha gode relasjoner til personalet var viktig for han, og dette kan ha vært en måte å bygge disse på.

Ved siden av å utvikle kunnskaper sammen med lærerne, var lederteamet en viktig arena for refleksjon og kunnskapsutvikling for alle våre fire informanter. Informant 1 og 4 vektla at lederteamet måtte være en arena der de kunne dele sine tanker fritt. Slik svarer informant 4: *”Det er veldig veldig viktig for meg å ha et, å ha:: ha et godt og trygt lederteam, hvor vi er ganske avklarte med hverandre. Og at det er et lederteam hvor du kan e:: ta ut uenighet, og at du har avdelingsledere som er e:: (.) som er, holdt jeg på å si, står står litt støtt i sine ting. (...) Men dette med å ha, og kunne ta de e:: ta de aller aller fleste diskusjoner i et lederteam, er kjempeviktig for meg”.*

Informanten fortalte at lederteamet var den arenaen der hun diskuterte de aller fleste sakene, fra avgjørelser om de store veivalgene til avklaringer i den daglige driften. Det var viktig for henne at teammedlemmene var kompetente og kunne delta i vurderinger og avveininger slik at de var reelle diskusjonspartnere. Det at teammedlemmene hadde sin lojalitet til lederteamet og var trygge i sin lederrolle var også viktig for informanten. På denne måten ble teamet en arena for å ta ut tanker og uenighet i en trygg ramme.

Alle våre informanter trakk frem rektorkolleger som viktige diskusjonspartnere, men at kontakten var helst uformell ved de ringte hverandre eller møttes for å diskutere. Rektormøter i regi av skoleeier opplevdes som godt strukturerte, men fremsto som en arena for *”oppfølging av resultater og å lære verktøy i forhold til det”*, som informant 2 sa. Informant 1 reflekterte slik: *”også har vi jo jevnlig virksomhetsledermøter og skoleledermøter. Der får*

vi jo en del e:: forskning osv. (...) men det er jo også en arena for hvor skoleeier forteller hvor han vil hen og hva vi skal gjøre. E:: jeg opplevde vel at de skoleledermøtene har endret seg ganske mye fra et sted hvor man diskuterte ting ganske hardt til en mer og mer et informasjonsmøte". Han sa videre: "(...) så kunne jeg godt tenkt meg å hatt en arena hvor man kunne ha reflektert og diskutert litt sånn maktfritt, hvis du skjønner hva jeg mener med det. E:: hvor det er liksom refleksjonene og tenkingen som, e:: og argumenteringen som er er i sentrum. (...).

Informant 1 og 2 opplevde i stor grad rektormøtene som informasjonsmøter der skoleeiers målsettinger og intensjoner var tema, og kunnskapspåfyller var knyttet til resultatoppfølging. Informanten etterlyste en arena der han kunne reflektere åpent med rektorkolleger og kunne gå i dybden på faglige temaer, noe de hadde gjort tidligere. Det kunne betyde at skoleeier hadde skiftet strategi og hadde oppmerksomheten rettet mot andre forhold enn det å utvikle rektorarenaen som et kollektivt læringsfellesskap.

Informant 3 støttet dette: *"Kanskje man savner litt mer åpenhet da, og refleksjon, () fordi jeg tror at den samhandlingen rektorer og ledere i mellom er så viktig, så vi må få tid til å bli kjent med hverandre".*

Informant 3 vektla også behovet for å bli bedre kjent med de andre rektorene gjennom refleksjonsfellesskap, fordi hun mente hun hadde mye å lære av kollegenes erfaringer og prosesser. Hun var opptatt av at samhandling mellom rektorene ville kunne utvikle henne som leder. Hun etterlyste åpenhet og det kan ha henspilte på ønsket om en mer kommunikativ samspillsprosess i rektormøtene.

5 Analyse og drøfting: Kunnskaper i samspill

Det å være skoleleder fordrer at man har kunnskaper på en rekke områder. Grovt sett kan kunnskapene kategoriseres som faglige kunnskaper om læring og ledelse og kunnskaper om ulike administrative, økonomiske og juridiske forhold. Kunnskapene kan både være teoretiske og formelle, men også være resultat av erfaringer. En profesjonell skoleleders kunnskapsbase består også av et ferdighetsrettet repertoar. Ferdighetene utvikles på bakgrunn av kunnskapsrepertoaret, og en kyndig profesjonsutøvelse er et resultat av en integrert kompetanse, der kunnskap, holdninger og ferdigheter omsettes i handling (Elstad et al., 2014). I denne integrerte kompetansen utvikles et profesjonelt skjønn.

I kapittel 4 presenterte vi hvordan våre fire informanter reflekterte over sine profesjonskunnskaper, og ulike sider ved det å videreutvikle kunnskapsbasen i en profesjonssammenheng. Vi vil i denne delen analysere og drøfte de empiriske funnene i lys av vårt teoretiske rammeverk, som ble presentert i kapittel 2. Analysen og drøftingen vil ta utgangspunkt i ulike teoretiske perspektiver om profesjonsutvikling og kunnskapsutvikling, men vil ha et hovedfokus på Bernstein (2000) sin teori om to kunnskapsdiskurser og Aristoteles (2013) sine tre kunnskapsformer.

5.1 Teoretisk og forskningsbaserte kunnskaper om ledelse og læring

Meld. St. 28 (2015–2016), 2016, ”Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet” sier at et profesjonskjennetegn for skoleledere er blant annet at man har en felles vitenskapelig kunnskapsbase. Lærerutdanning, rektorskolen og kompetansegivende studier i skoleledelse eller utdanningsledelse, er eksempler på formelle arenaer som retter seg mot skolen som arbeidsfelt. Formell kompetanse er epistemiske kunnskaper som søker å gi profesjonsutøveren en teoretisk og forskningsbasert forankring for utviklingen av sin praksis. Som vist i kapittel 4 trakk alle våre fire informanter frem den formelle kompetansen som en vesentlig del av sin kunnskapsbase, og vektla at det var viktig at rektor har pedagogisk utdanning i bunnen. Informant 1 var opptatt av at man som skoleleder må ha en

forståelse for kjernevirksomheten, og mente at denne forståelsen var avgjørende for å ha legitimitet i personalet for å kunne gjennomføre endringer.

Skolens kjernevirksomhet er undervisning av elever. Elmore (2012, s. 223) forklarer at ”undervisningens kjerne” består av samspillet mellom elev, lærer og innhold i fagstoffet. Han sier at det å endre nivået på elevens læring er vanskelig uten å påvirke eller endre denne kjernen. Alle initiativ til kvalitetsutvikling i skolen bør derfor ha dette som utgangspunkt, og kunnskap om elevers læring er fagkompetansen som skoleledere må tuftes sitt lederskap på (Elmore, 2012). Informantens tanker om det å knytte kjennskap til kjernevirksomheten opp mot legitimitet for å få til endringer, blir også støttet av Robinson (2014). Hun sier at dersom skoleledere i noen grad skal kunne påvirke elevens læring, må man som rektor også vite hvilken ledelsespraksis som mest sannsynlig vil bidra til å påvirke kjernen. Hun har identifisert tre ledelsesferdigheter som må til for å bygge profesjonelle praksiser: Å kunne anvende relevant kunnskap, å kunne løse komplekse problemer og å kunne bygge tillitsrelasjoner. Vi dveler først ved det å anvende relevant kunnskap.

Som vi viste i empirikapittelet reflekterte en av informantene over det å være forskningsbasert. Hun var opptatt av å vite hvor man finner kunnskap og det å kunne forstå hva den sier. Det å forstå, finne og vite hva som er relevante kunnskaper før man bruker dem, krever at man har forståelse for hva som er forskningsbaserte kunnskaper og hva som er erfaringsbaserte kunnskaper. Formell utdanning og det å lese om forskning gir innblikk i aktuell teori, og bidrar til å utvide den epistemiske delen av kunnskapsbasen.

Den aristoteliske kunnskapsformen episteme refererer til vitenskapelige, objektive og kontekstuavhengige kunnskaper. I en skoleleders kunnskapsbase vil episteme kunne henspille på teoretisk kunnskap som kunnskap om undervisning, men også teori om ledelse, kunnskaper om økonomi og administrasjon. Det å kunne bruke epistemiske kunnskaper på rett måte vil kunne bidra til å kvalitetssikre vurderingene og veivalgene man gjør, og kan bidra til bedre analyser og refleksjoner over praksiserfaringer.

Vi så i empirikapittelet at informant 4 fremhevet at det å ha en trygghet i epistemiske kunnskaper var viktig for henne. Hun trakk frem at hun sitter igjen med læringsteori etter rektorskolen og at hun brukte kunnskapene i en helhetlig tenkning. Hun sa videre at hun også brukte pedagogiske og didaktiske kunnskaper, og begrepsbruken kan gi assosiasjoner til pedagogikkfaget. Det kan være at ytringen refererte generelt til kunnskaper om kjernevirksomheten (Elmore, 2012), men det kan også bety at hun har ”oversatt” kunnskaper

og ferdigheter hun har opparbeidet seg som lærer, over i en skolelederkontekst. En prosess der man omdanner ulike kunnskapsformer kan forklares som en rekontekstualisering (Bernstein, 2000). I en skolelederkontekst kan man se for seg at teori om ledelse, organisasjonsutvikling og læringsteorier rekontekstualiseres til teoretiske perspektiver i utdanningsledelse.

Informant 4 nevnte også at det var viktig å opparbeide trygghet i relasjonskompetansen og trygghet i det å drive prosesser. Dette gir assosiasjoner tilbake til Robinsons (2014) tre ledelsesferdigheter. Det å kunne anvende relevant kunnskap har vi diskutert ovenfor. De to andre ledelsesferdighetene, å løse komplekse problemer og å bygge tillitsrelasjoner, er begge vesentlige ferdigheter for å kunne utvikle trygghet i det å drive prosesser, og å være trygg i relasjoner. Vi vil her kort nevne at ferdighetene berører andre deler av kunnskapsbasen enn de epistemiske, og det skal vi komme tilbake til nedenfor.

Profesjonalitet kan sees på med utgangspunkt i skoleledernes kunnskapsbase. Som nevnt i teorikapittelet, forklarer Elstad et al. (2014) at en begrenset profesjonalitet (Evans, 2008; Elstad et al., 2014) handler om å primært bruke intuisjon og erfaringer fra praksis som basis for det arbeidet som gjøres. I utvidet profesjonalitet legges det til grunn en bredere tilnærming til utdanning, der pedagogikk og didaktikk i større utstrekning understøttes av teori. Jo nærmere man kommer en utvidet profesjonalitet, jo stadig mer kombineres teori og praksiserfaringer på en integrert måte.

I empirikapittelet viste vi til et sitat der informant 2 reflekterer over egen prosess og det å erfare hvordan epistemiske kunnskaper i samspill med erfaringsbaserte kunnskaper har bidratt til å bevisstgjøre og videreutvikle både det kunnskapsrettede og ferdighetsrettede repertoaret. Erfaringsbaserte kunnskaper ble knyttet til det å erfare prosesser og relasjoner.

Refleksjonene til informant 4 og 2 kan indikere at begge har opparbeidet vesentlig grad av utvidet profesjonalitet (Evans, 2008; Elstad et al., 2014) i det at de gir uttrykk for at teori og praksiserfaringer kombineres på en integrert måte. Det å foredle et erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag skjer gjennom å ha et metablikk på egen praksis, og gjennom å ”kunne rekontekstualisere og reflektere over profesjonsutøvelse sammen med andre” (Elstad et al., 2014, s. 27). Kunnskapsformen fronesis, praktisk klokskap, handler om å vurdere den enkelte situasjon ut fra faktiske forhold og etiske betraktninger. Fronesis som kunnskapsform har sitt utgangspunkt blant annet i kunnskapsformen episteme, og stimulerer til analyser, refleksjon og fortolkninger om hva som vil være den beste løsningen for komplekse situasjoner i

praksisfeltet (Hovdenak, 2016). Det at betraktningene gjøres på et etisk grunnlag er viktig for utvikling av fronesis, og viser seg som gode handlinger i praksisutførelsen. Refleksjoner som binder teoretiske kunnskaper og praktiske erfaringer sammen, vil kunne utvikle et handlingsrepertoar som kan gi trygghet i hvordan du som leder kan møte ”den flokken du har å jobbe med”, som informant 4 uttrykte det.

Ovenfor har vi med utgangspunkt i empiri vist hvordan to av våre informanter vektla kunnskap om prosesser og relasjoner som en vesentlig del av kunnskapsbasen. Både det å gjennomføre prosesser i eget personale og det å være trygg i relasjoner, er to dimensjoner som alle våre informanter reflekterte rundt. Videre vil vi tematisere begge.

5.2 Kunnskapsutviklende prosesser

Meld. St. 28 (2015–2016), 2016, ”Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet”, fremhever at skolebaserte prosesser er et viktig tiltak for kompetanseutvikling. Dette begrunnes med at kompetanseutvikling synes å ha best effekt når den er praksisnær og skolebasert, og når det er lagt til rette for kunnskapsdeling i personalet. Skoleleder har ansvar for å legge til rette for prosessene, og ansvar for at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon. Når skoleledere skal regissere denne prosessen, fordrer det kunnskaper om det teoretiske og faglige fundamentet for hva man skal lære noe om, hvordan man skal lære det, og hvordan dette skal bindes sammen på en klok måte.

Våre fire informanter mente at det å gjennomføre prosesser var en viktig del av kunnskapsbasen. En av informantene fortalte at de har en rutine som er gjenkjennbar for personalet når de gjennomfører utviklingsarbeid. Det å utvikle en rutine, eller metodikk, bør inneha visse kvalitetskjennetegn (Roald, 2012). Strukturelle forhold som det å planlegge prosessen, sette opp milepæler og det å gjenkjenne hvor i prosessene man er, er kunnskaper som henspiller på handlingsrepertoaret og på den aristoteliske kunnskapsformen techne. Techne representerer den praktiske kyndigheten, eller utførelse, og relateres til handling. Handlingsdimensjonen i techne forklares som poiesis, der handlingene er et middel for å oppnå bestemte mål (Hovdenak, 2016).

En av informantene henviste til en ”profesjonell måte” å legge til rette utviklingsarbeidet på. Roald (2012) sier at det å lede kunnskapsutviklende prosesser krever en systemisk forståelse av forholdet mellom vurdering, planlegging og iverksetting. Kunnskapsutviklende møter,

som er en måte å strukturere utviklingsprosesser på, setter krav til forberedelse, gjennomføring og oppfølging, og har som mål å ivareta medvirkning og deltakelse på en systematisk måte. Det at deltakerne får delta i refleksjonsfellesskap er vesentlig for individuell og kollektiv kunnskapsbygging.

Kjennetegnene på hva som er kunnskapsutviklende møter kan utvikles som en type metodikk (Roald, 2012). Det å utvikle en rutine eller et mønster som innehar visse kvalitetskjenner, må basere seg på teorikunnskaper (episteme), gjennomføring/utprøving (techne), og på refleksjoner over hvordan prosessen skal gjennomføres på en klok måte som ivaretar relasjonell trygghet og tillit i organisasjonen (fronesis). I empirikapittelet refererte vi to sitater fra informant 2 som viste hvordan episteme, techne, og fronesis samspilte i hans prosess. Han viste til at det å ha epistemiske kunnskaper alene ikke ville sikre en god prosessgjennomføring. Ulike hindringer på veien kunne føre til at prosessen ikke fikk den kvaliteten eller det resultatet man hadde forestilt seg, og han mente at disse utfordringene måtte oppleves for å kunne håndteres. Han gav også eksempler på hvordan han hadde justert egen ledelsespraksis ut fra erfaringsbaserte og teoretiske kunnskaper.

I kapittel 4 viste vi også hvordan informant 4 reflekterte rundt temaet forankring, og hvordan manglende forankring kan være en hindring for god prosessgjennomføring. Hun koplet sin erfaring fra tiden som lærer til epistemiske kunnskaper, og tok dette med som viktige kunnskaper i arbeidet med et nytt prosjekt hun skulle lede. Utover i prosessen viste det seg at hun måtte bruke en del tid på samtaler med både lærere og foreldre for å skape trygghet og håndtere skepsis. Dette er ikke uvanlig i et endringsarbeid ettersom det i et personale vil finnes ulike grader av mental trygghet. Men det er også mulig å tenke seg at forankringsarbeidet i en tidlig fase av prosessen ikke lyktes slik hun hadde tenkt. Det kan være at refleksjonene som ble gjort på bakgrunn av erfaringene og de teoretiske kunnskapene ikke var dype nok, og at de ulike betraktningene som førte til ny handling manglet noen av de fronesiske kvalitetene (Aristoteles, 2013).

Hindringene i en utviklingsprosess kan være av ulik art, og som vist i eksemplene over berører de både kunnskapsgrunnlaget (episteme) og stegene i den praktiske gjennomføringen (techne). Kunnskapsformen fronesis vil kunne bidra med refleksjon og vurderinger ut fra konteksten, og de etiske betraktningene som må veies opp mot hverandre for å definere hva som vil være god handling i en gitt situasjon. Kunnskap, refleksjon og handling knyttes på denne måten sammen, og bidrar til å utvikle kunnskapsrepertoaret og ferdighetsrepertoaret. Slik vil erfaringer med å gjennomføre kunnskapsutviklende prosesser i eget personalet kunne

bli til kunnskapsutviklende prosesser også for skolelederne. Videre vil vi vise andre eksempler på dette.

Epistemiske kunnskaper kan omfatte faktabasert informasjon som resultater. Den stadig økende interessen for resultater og resultatoppfølging fra politisk hold har ført til en sterkere styring av skolen (Møller, 2011). Skoleledere må dermed forholde seg til krysspresset mellom faglig autonomi og kontroll. Som vi viste i empirikapittelet opplevde våre fire informanter at fokus på resultatansvaret var utfordrende, men de uttrykte også at det å bruke resultater i en pedagogisk sammenheng var lærerikt og nyttig. I kapittel fire viste vi to eksempler på hvordan rektorene reflekterte rundt arbeidet med resultatene. Informant 1 uttrykte at analyseprosessen med skoleeier hadde gjort han tryggere og mer positivt innstilt fordi han så nytten av den.

Faktabaserte kunnskaper som resultater på prøver, kartlegginger eller karakteroversikter, kan brukes til å rangere og bedømme skoler. Rangeringene gjøres på bakgrunn av forenklete analyser der resultatene tolkes isolert og man ser bort fra mer komplekse sammenhenger. En strategi der resultater tolkes som ”grad av måloppnåelse” i et større kontroll og styringssystem, kan assosieres med en instrumentell tilnærming til utdanningsfeltet (Irgens, 2016). Langfeldt (2012) hevder at når styring i økende grad blir knyttet til kontroll, vil det stå i et motsetningsforhold til tillit. Han sier videre at når fokuset i styringskjeden flyttes mot kontroll, får det konsekvenser for kommunikasjon mellom leddene, og systemet trues dermed av fragmentering. Når vår informant sier at han opplever større trygghet rundt fokuset på resultater, kan det tyde på at det har skjedd en utvikling fra å bli utsatt for styring gjennom kontroll, til å bli invitert med i et analyse- og tolkningsfellesskap. Det kan synes som om han har erfart en prosess der hans faglighet har blitt respektert og som samtidig har gitt ny kunnskap.

Arbeid med elevenes resultater kan knyttes direkte til skolens kjernevirksomhet, som vi tematiserte tidligere i dette kapittelet (Elmore, 2012). Derfor er arbeidet med analysene både sammensatt og komplekst. Det å ha kunnskaper om forhold som påvirker læringsprosesser er en del av fagkompetansen til både lærere og skoleledere, og som i en profesjonssammenheng kan forstås som autonome fagkunnskaper. Fagkompetansen består av teoretiske kunnskaper (episteme), kunnskaper om utførelse (techne), og av evnen til å se de i sammenheng og gjøre etiske vurderinger om hva som vil være de rette handlingene videre (fronesis).

I empiridelen trakk vi frem et sitat fra informant 2 som mente han hadde behov for å utvikle sin analysekompetanse fordi han ikke alltid klarte å forklare resultatene skolen fikk. Han registrerte mye god praksis på egen skole, men stilte spørsmål ved om den var så god som han trodde og om målene de hadde satt seg var urealistiske. Det er mulig informanten hadde behov for påfyll av teoretiske kunnskaper om analyse og målesystemer gjennom f eks et kurs eller ved å lese faglitteratur. Samtidig kan det være at påfyll av teoretiske kunnskaper ikke er nok. For å videreutvikle analysekunnskaper må en refleksjonsprosess også berøre kontekstavhengige faktorer som elevforutsetninger, forhold som knytter seg til strukturene på skolen og tidligere resultater. Epistemiske kunnskaper er, som vi forklarte i teoridelen, objektive og kontekstuavhengige. Evnen til å sette de ulike kunnskapsdelene sammen vil være avgjørende for kvaliteten på refleksjonene og for kunnskapsutviklingen. Det å videreutvikle kunnskapsbasen vil i denne sammenhengen handler om de lengre prosessene der man kan gå i dybden for å analysere, reflektere og fortolke (Hovdenak, 2016). Kunnskapsformen fronesis vil kunne bidra med dette. Det å videreutvikle sin profesjonelle plattform blir dermed et spill mellom kunnskapsformer på arenaer der det legges til rette for kunnskapsutviklende prosesser. Roald (2012) sine kvalitetskjenne tegn for kunnskapsutviklende møter, som vi har vist til tidligere, vil kunne sørge for rammene rundt prosessen og en god gjennomføring.

Det å ha et metablikk og å kunne rekontekstualisere og reflektere over profesjonsutøvelse med utgangspunkt i fronesis, utgjør en betydelig dimensjon i kunnskapsutvikling (Hovdenak, 2016). Som vist i eksemplene over kan kunnskapsutviklende prosesser bidra til å videreutvikle profesjonskunnskapene på flere nivå i skoleorganisasjonen (Roald, 2012).

I teorikapittelet viste vi til Bernsteins (2000) teori om kunnskapsdiskurser. Den horisontale diskursen representerer hverdagskunnskap og "common sense"- tekning. Utvikling av fagkunnskaper skjer langs aksene av den vertikale kunnskapsdiskursen. Fronesis, det vil si praktisk klokskap, kan utvikles innenfor begge kunnskapsdiskursene (se fig. 2). Innenfor den horisontale diskursen kan det utvikles en praktisk etisk klokskap basert på erfaringer og vurderinger som er utviklet i dagliglivet. Kunnskapene kan fremstå som et individuelt repertoar eller et kollektivt reservoar i nærmiljøet. Disse kunnskapene kan også påvirke kunnskapsutviklingen i den vertikale diskursen i det deltakerne tar med sine hverdagskunnskaper i de faglige vurderingene og refleksjonene (Breier og Ralphs, 2009; Hovdenak 2014).

Når fronesis utvikles i en profesjonell sammenheng skjer det i den vertikale diskursen i

samspill med episteme og techne. Episteme bidrar med vitenskapelig teori og techne med erfaringer fra metodiske gjennomføringer. Fronesiske kunnskaper utvikles ved at den profesjonelle vurderingen ”inkluderer komplekse interaksjoner mellom det generelle og det partikulære” og når ”ulike betraktninger veies opp mot hverandre for å definere hva som vil være god handling i en gitt situasjon” (Hovdenak, 2016, s. 15). Ovenfor har vi vist ulike eksempler på hvordan kunnskapsformene samspiller for våre informanter og hvordan fronesis søker å sikre kvaliteten på prosessene slik at handlingene blir gode. Det å videreutvikle et ferdighetsrepertoar ved hjelp av praktisk profesjonell klokskap utvikler den profesjonelle kunnskapsbasen.

Videre skal vi se nærmere på fronesis som kunnskapsform og diskutere fronesis forstått som praxis (Aristoteles, 2013).

5.3 Erfaringsbaserte kunnskaper og relasjoner

Elstad et al. (2014) viser til kompleksiteten i kunnskapsgrunnlaget som profesjonsarbeidet i skolen tuftes på. De ser for seg at faglig og pedagogisk kunnskap er tyngdepunktet, sammen med det å lære av hverandre og av kunnskapskilder i og utenfor skolen. I tillegg fremheves relasjonell kompetanse som en sentral del av kunnskapsbasen. Individuell og organisatorisk læring skjer primært gjennom samhandling (Roald, 2012), og den relasjonelle kompetansen sørger for visse kvaliteter ved samhandlingen. Som vi nevnte i kapittel fire vektla våre fire informanter at det var viktig for dem å være gode relasjonsbyggere, og tre av dem mente at dette var den viktigste delen av kunnskapsbasen. Disse gav uttrykk for at gode relasjoner var grunnmuren i lederskapet, og var spesielt viktig for å håndtere konfliktfylte forhold, og i prosesser som førte til ny praksis. Alle fire understrekte at man ikke kan lese seg til relasjonell kompetanse, den må utvikles gjennom erfaring.

En av informantene reflekterte over hvordan teoretiske kunnskaper og erfaringer med prosesser og relasjoner bidro til å utvikle hans kunnskapsbase. Han mente at samspillet mellom kunnskapene gjorde helheten god, men trodde at de erfaringsbaserte kunnskapene var viktigst for han. Elstad et al (2014) hevder at bare ved å være i praksis vil man utvikle sin praksis. Ved ensidig å følge prosedyrer og oppskrifter vil man ikke kunne utvikle seg mot en utvidet profesjonalitetsforståelse (Evans, 2008; Elstad et al. 2014). Profesjonsutvikling handler i så måte om å kunne håndtere praksis, å kunne anvende kunnskaper og å kunne

reflektere over praksis. I de tre punktene gjenkjenner vi de tre aristoteliske kunnskapsformene episteme (det å anvende kunnskap), techne (håndtere praksis), og fronesis (å kunne reflektere over praksis).

Vi kan se for oss at relasjonell kompetanse har et ferdighetsrettet repertoar og et kunnskapsrettet repertoar. Epistemiske kunnskaper om relasjoner og relasjonsbygging har fått en vesentlig plass innen utdanningsledelse, og knyttes til temaer som samarbeid, tillit, motivasjon, legitimitet, makt og støtte (Roald, 2012). Det ferdighetsrettede repertoaret henspiller på praksis og på handlingene som utføres i ulike situasjoner. Praksis kan relateres til kunnskapsformene techne og fronesis, men på ulike vis.

Som vi beskrev i teorikapittelet gir Aristoteles (2013) begrepet praksis to betydninger. Praksis forstått som poiesis viser til praksiser der handlingen er et middel for å oppnå bestemte mål. Praksis forstått som praxis viser til praksiser der handlingen er et mål i seg selv (Hovdenak, 2014). Techne som kunnskapsform representerer den praktiske kyndigheten og relateres til handling forstått som poiesis. I relasjonell kompetanse kan techne være representert med praktiske handlinger som har som mål å bygge relasjoner. Praktiske handlinger kan være medarbeidersamtaler eller ulike metodikker man kan bruke for å fremme et kommunikativt lederskap (Roald, 2012).

Fronesis er også en kunnskapsform som knyttes til handling, men her er det den etiske refleksjonen som vektlegges. Handlingsdimensjonen i fronesis er i betydningen praxis, der handlingen er et mål i seg selv. Aristoteles knytter handlingsdimensjonen i fronesis til moralske dyder. Dydene ligger til grunn for etiske betraktninger, og påvirker vurderingene om hva som vil være gode handlinger sett i lys av den gjeldende konteksten. I relasjonell kompetanse kan fronesis være representert ved en velutviklet praktisk klokskap, som kan gi retning for handlingsvalgene i møte med komplekse situasjoner. I empiripresentasjonen viste vi hvordan en av informantene var opptatt av å bygge relasjoner til medarbeiderne gjennom god samhandling og kommunikasjon. Relatert til Aristoteles sin forståelse av praksis vil handlingsdimensjonen i relasjonell samhandling og kommunikasjon kunne forstås både som poiesis og som praxis.

Med bakgrunn i teoretiske kunnskaper (episteme) og med en oppskrift eller metode man kan følge (techne), kan et menneske både samhandle og kommunisere med andre. Om samhandlingen eller kommunikasjonen skal bli god slik at målet om relasjonsbygging nås,

må fronesis bidra med etiske refleksjoner basert på tidligere erfaringer, kunnskaper om konteksten, og kunnskaper om teori. Handlingen blir da et mål i seg selv.

Teoretiseringen over kan kaste lys over hvordan erfaringsbaserte kunnskaper utvikles. Samspillet mellom erfaring, teori og etisk refleksjon ligger til grunn for vurderingen om hva som er den rette handlingen. Kunnskapsformen fronesis spiller dermed en vesentlig rolle når skolelederne beveger seg mot en utvidet profesjonsforståelse der teori og praksiserfaringer kombineres på en integrert måte (Raaen, 2008; Elstad et al., 2014). Fronesis vil kunne gjenkjennes som praktisk etisk klokskap i ferdighetsrepertoaret.

Skoleledere er ofte i situasjoner som krever raske avgjørelser i sammensatte saker. I kapittel fire fortalte en av informantene at hun brukte teoretiske kunnskaper i større veivalg, men at hun i det daglige i hovedsak lente seg på erfaringene sine. Informanten hadde tidligere i intervjuet gitt uttrykk for at det å være trygg på teori om læring og ledelse, trygg på gjennomføring av prosesser og trygg på relasjoner, var viktig for henne. Det å bruke elementer fra alle kunnskapsformene i et samspill utvikler den fronesiske kunnskapsdelen, og kan ligge bak uttrykket ”å lene seg på erfaringene”, som hun selv uttrykte det. Erfaringer representerer i så måte evnen til å utøve god dømmekraft og praktisk klokskap i samhandling med omgivelsene.

Studier som er gjort viser at studentene under utdanning i stor grad etterspør metodikk (Fosse og Hovdenak, 2014; Hovdenak, 2014), som knyttes til kunnskapsformen *techne*. I en aristotelisk forståelse snakker vi da om praksis forstått som *poiesis*, der handlingene blir mål i seg selv. Lærere i yrkesfeltet opplever først og fremst behov for relasjonell kompetanse (Heggen og Larsen Damsgaard, 2010; Elstad et al., 2014). Med utgangspunkt i refleksjonen over og svarene vi fikk fra våre informanter, mener vi det er grunnlag for å hevde at det samme kan gjelde for skoleledere. I vår sammenheng vil behov for relasjonell kompetanse handle om utvikling av fronesis, der den praktiske utførelsen forstås som *praxis*, dvs. når handlingene er et mål i seg selv.

5.4 Arenaer for gode refleksjoner

Vi har tidligere nevnt at skoleledere må ivareta stadig mer varierte og sammensatte arbeidsoppgaver. Meld. St. 28 (2015–2016), 2016, (s. 68) ”Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet”, sier at skoleledelsens ansvar omfatter ”faglig og pedagogisk støtte på den ene siden og resultatoppfølging, tilsyn og kontroll på den andre siden”.

Videreutdanningstiltak som rektorskolen og masterprogram i utdanningsledelse bidrar med å styrke de teoretiske kunnskapene. I tillegg til tilegnelse av teoretiske kunnskaper må også profesjonsutvikling omfatte et ferdighetsrettet repertoar, som kombinerer den erfaringsbaserte og teoretiske kunnskapsbasen (Colbjørnsen, 2014).

Alle våre informanter trakk frem viktigheten av formell kompetanse i form av lærerutdanning, rektorskolen og master i ledelse som et grunnlag for videreutvikling av den profesjonelle plattformen. Da vi spurte om arenaer for videreutvikling av egen kunnskapsbase, var de i hovedsak opptatt av to arenaer. Den ene var på skolen sammen lærerne og i eget lederteam, og den andre var kontakten med rektorkolleger, både i uformelle samtaler og på møter i regi av skoleeier. Vi vil videre drøfte begge arenaene.

I empirikapittelet hentet vi frem et sitat der en av informantene fortalte om sin opplevelse av å utvikle kunnskaper sammen med lærerne i kollektive læringsprosesser. Han viste til et skolebasert kompetanseutviklingsprogram som skolen var en del av, og opplevde det som nyttig å reflektere sammen med lærerne. Han syntes også måten modulene var bygget opp på gav god læring. På en systematisk måte gav programmet kunnskaper gjennom teoretiske perspektiver (episteme), metodikk (techne) og refleksjon (fronesis). Når skoleledere reflekterer sammen med lærerne vil de komme nærmere lærenes erfaringsverden og ulike forhold som berører undervisningens kjerne (Elmore, 2012). Fronesis, praktisk klokskap, stimulerer til analyser, refleksjoner og fortolkninger av hva som ville være den beste løsningen i en gitt situasjon (Nussbaum, 1997, Hovdenak, 2016). Refleksjoner som gir ny innsikt kan brukes i arbeidet med å legge til rette for prosesser som vil oppleves relevante for lærerne.

Nasjonale utviklingsstrategier som ”Kunnskapsløftet, fra ord til handling” og ”Ungdomstrinn i utvikling” er eksempler på skolebaserte kompetansehevingsprogram der målet er å utvikle kollektive læringsfellesskap på arbeidsplassen. En del av strategien er også å støtte skolelederne i arbeidet med å lede prosessene. Ofte vil lederteamet ha rollen som prosjektledelse og kan dermed bli en arena for refleksjon og kunnskapsutvikling gjennom programmet (Aas og Skedsmo, 2014). Alle våre informanter opplevde at lederteamet var en viktig arena for de lette diskusjoner og dypere refleksjoner. Det ble vektlagt at lederteamet måtte være en trygg arena der det var takhøyde for ulike meningsytringer. Teammedlemmene måtte være kompetente og kunne stå støtt i rollene sine slik at de var reelle diskusjonspartnere og kunne delta i vurderinger og avveininger.

Det å trekke lederteamet inn i planlegging og gjennomføring av prosesser kan være positivt for temaet. Ved å arbeide mot felles mål og å reflektere sammen om erfaringer og justeringer av tiltak, utvikles et tolkningsfellesskap som gir felles forståelse, et felles språk og relasjonen mellom medlemmene i temaet styrkes (Aas og Skedsmo, 2014). På denne måten kan teamet utvikle kunnskaper kollektivt, men blir også en arena for individuell kunnskapsutvikling.

I kapittel fire trakk vi også frem et sitat fra en informant som syntes det var nyttig å reflektere med lærerne i uformelle samtaler på personalrommet. Informanten var opptatt av å komme tettere på lærernes erfaringsverden, og å kunne fange opp de temaene lærerne var opptatt av. Han syntes han fikk mer ut av å møte lærerne på en uformell arena, enn i avtalte møter. Han brukte kontakten til å inspirere og motivere medarbeiderne, og informasjonen han fikk tok han med seg når han skulle planlegge videre veivalg for organisasjonen.

Det å ha relasjonelle egenskaper bygger opp under motivasjon, tillit og legitimitet, og er en viktig faktor i et lederskap. Temaet relasjonell kompetanse har vi drøftet tidligere i dette kapitlet, der vi viste hvordan skolelederne kunne utvikle relasjonell trygghet gjennom erfaringsbaserte kunnskaper. Refleksjoner mellom leder og personalet på en uformell arena har flere positive effekter. Den kan forsterke den emosjonelle opplevelsen til både leder og ansatt, og kan bygge og bekrefter relasjoner. Slike refleksjoner kan også medvirke til at asymmetrien, som kan ligge mellom lederen og ansatte, reduseres. Roald (2012) gjør oss imidlertid oppmerksom på at refleksjoner kan både være vilkårlige og uproductive, slik at de ikke fører til ny forståelse og læring.

Bernsteins (2000) inndeling i vertikale og horisontale kunnskapsdiskurser trekker et skille mellom vitenskapelige og hverdagslige kunnskaper slik at vi kan forstå betydningen av kunnskaper i ulike kontekster. Som vi presenterte i teorikapitlet er det den vertikale diskursen som bidrar med analyse og teoriutvikling i et profesjonsperspektiv, der kunnskapsformene episteme representeres ved vitenskapelige teorier, techne ved metodikk og fronesis som praktisk etisk klokskap (Hovdenak, 2014). Vilkaerlige og uproductive refleksjoner vil ha lite å bidra med i den vertikale diskursen. Roald (2012, s. 206) anbefaler at refleksjonsprosesser som skal lede til ny kunnskap, ”ledes på en bevisst måte”. Dette krever forberedelse, gjennomføring og oppfølging som ”mobiliserer høy grad av refleksjon (...)”.

Den andre kunnskapsarenaen som våre informanter reflekterte rundt var samarbeidet med rektorkolleger. Den uformelle kontakten handlet om å få kunnskap og tips om organisatoriske forhold, og det å ha en man kunne diskutere og vurdere handlingsvalg med. Den formelle

arenaen var møter i regi av skoleeier. Informantene var fornøyd med det teoretiske kunnskapspåfyllet, som i hovedsak hadde vært knyttet til resultatoppfølging. Den var godt organisert, men informantene hadde ulik oppfatning av hvordan arenaen fungerte. Møtene hadde endret seg fra å være en arena for diskusjon og refleksjon, til å bære preg av å være et informasjonsmøte. To av informantene håpet dette ville endre seg når arbeidet med skoleeiers nye strategiplan kom i gang.

Da vi spurte informantene om hvordan de ønsket at møtearenaene hos skoleeier skulle organiseres, uttrykte de behov for å kunne delta i et refleksjonsfellesskap sammen med kollegene, for å kunne gå i dybden på ulike temaer. De mente de hadde mye å lære av andre rektorer og deres erfaringer, og ønsket seg mer samhandling med kollegene for å utvikle kunnskapsrepertoaret. De mente det var viktig at temaene som ble tatt opp på skoleledermøtene i større grad berørte det sammensatte ansvaret en skoleleder har.

Skoleledernes behov kan knyttes til deres omfattende oppdrag som administrative og pedagogiske ledere, og at kunnskapsgrunnlaget som profesjonsarbeidet i skolen tuftes på er komplekst. Faglige og pedagogiske kunnskaper er tyngdepunktet i kunnskapsbasen, men relasjonskompetanse og evne til å lære av kunnskapskilder i og utenfor skolen er en viktig del av kunnskapsgrunnlaget (Elstad et al., 2014). God dømmekraft og praktisk klokskap binder de ulike kunnskapene sammen. Skolelederne etterlyste at møtearenaene i større grad ble en arena der profesjonsutvikling handlet om de lengre prosessene. De hadde behov for å gå i dybden for å analysere, reflektere og fortolke erfaringer og handlingsvalg i et kollektivt refleksjonsfellesskap. Det å videreutvikle sin profesjonelle plattform som skoleleder krever et avansert spill mellom ulike kunnskapsformer og erfaringer. Nye situasjoner krever nye overveielser som tar utgangspunkt i tidligere erfaringer, epistemiske kunnskaper og situasjonen man er i. Fronesis sørger for å sette kunnskapene inn i et etisk og politisk perspektiv, og å gjøre kritiske vurderinger slik at de handlingene man velger blir gode (Gustavsson, 2001). Skoleledere står ofte i krevende situasjoner med flere sammensatte og motstridende hensyn, og mange av sakene finnes det ikke et fasitsvar på. Det å ha en kompetent kollega å diskutere de ulike vurderingene med, og som forstår konteksten, kan være en styrke for kvaliteten på vurderingene og nye handlingsvalg. For å nå dit må arenaen legges til rette slik at prosessene foregår i en ramme som oppleves trygg og maktfri.

Informantenes beskrivelser av hvordan møtearenaene fungerte, kan gi assosiasjoner til et instrumentelt perspektiv på ledelse (Irgens, 2016). Flere utdanningsforskere viser til at det er en stadig økende interesse for resultater og resultatoppfølging fra politisk hold, og at det

legger føringer på arbeidet som skal gjøres (Møller, 2011). Som vi tidligere har nevnt var også våre informanter opptatt av å analysere resultater, men i en pedagogisk sammenheng. Dersom skoleeier var under politisk press fordi politikerne bruke resultatene til rangeringer og forenklete analyser, vil det kunne ha påvirket innholdet og organiseringen av møtearenaene for å møte de politiske forventningene. Denne prioriteringen kan stå i et motsetningsforhold til behovene på rektornivået, som tydelig uttrykte et ønske om å gå i dybden for å analysere, reflektere og fortolke i et læringsfellesskap.

Rektorenes behov kan assosieres med en fortolkende og konstruktivistisk forståelse av ledelse, og representerer en motsetning til det instrumentelle perspektivet (Irgens, 2016). Vi har omtalt begge perspektivene mer utfyllende i teorikapittelet, men vil kort nevne at et instrumentelt perspektiv og et konstruktivistisk perspektiv bygger på ulike måter å forstå verden på, og får konsekvenser for ideer og tanker om ledelse og organisering for skole og utdanning (Irgens, 2016). Perspektivene er forenklete, men kan forklare noe av spenningen som kan komme til uttrykk mellom nivåene dersom politikere, skoleeiere og skoleledere har ulike behov.

Meld. St. 28 (2015–2016), 2016, ”Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet”, poengterer viktigheten av at skoleeiere har nødvendig kompetanse og kapasitet til å støtte sine skoleledere, og det forventes at skoleeier innehar en regissørrolle i arbeidet. Roald (2012) peker på at kunnskapsutviklende prosesser har andre kvalitetskjennetegn enn byråkratiske prosesser, som baserer seg på saksfremlegg og vedtak. Kjennetegnene på hva som er kunnskapsutviklende møter er gjennomgående på tvers av forvaltningsnivåene og kan utvikles som en type metodikk som kan gjennomføres på alle nivå i organisasjonen (Roald, 2012).

5.5 Implikasjoner for veien videre

Med utgangspunkt i våre funn og analyser, mener vi det er grunnlag for å hevde at når skoleledere skal videreutvikle sin profesjonelle plattform, er kunnskapsformen fronesis av vesentlig betydning. Vår slutning kan finne støtte hos Nussbaum (1997). Hun sier at i profesjonsutdanninger som handler om mellommenneskelige relasjoner, er fronesis, praktisk klokskap, som kunnskapsform en grunnleggende viktig dimensjon (Hovdenak, 2016).

Møller (2011) problematiserer utfordringer med å avgrense skoleledelse som profesjon.

Utfordringen ligger i at det ikke er utviklet en kunnskapsbase av vitenskapelig karakter som avgrenser profesjonen, og dermed blir det uklart hva som er viktig kompetanse og hva som skal vektlegges i skoleledernes kunnskapsbase.

Ved å tematisere kunnskapsbegrepet mener vi det er mulig å komme nærmere en avgrensning av skolelederens kunnskapsbase. Når utdanningsvitenskapen skal arbeide videre med å avklare skolelederens kunnskapsbase, mener vi våre funn indikerer at det er den fronesiske delen av kunnskapsbasen som burde tematiseres og avklares vitenskapelig. Vi tror det ville vært klokt å løfte frem bevissthet rundt utvikling av fronesis, praksis etisk klokskap, som kunnskapsform i en profesjonssammenheng. Det kunne med fordel vært jobbet med å videreutvikle perspektiver som kan hjelpe oss til å forstå det avanserte spillet fronesis har med kunnskapsformene episteme og techne, og hvilken betydning dette har for kunnskapsutviklingen.

Det å videreutvikle en profesjonell plattform som skoleleder krever et avansert spill mellom ulike kunnskapsformer og erfaringer. Vi erfarer at skoleledernes behov først og fremst er å kunne delta i kollektive refleksjonsfellesskap med kompetente kollegaer for å analysere, reflektere og fortolke erfaringer og handlingsvalg. Dette henspiller på de lange og dype prosessene der fronesis sørger for å sette kunnskapene inn i et etisk og politisk perspektiv (Gustavsson, 2001). Skoleeieres utfordring blir å finne balansen mellom styringsperspektiver, og det å støtte rektorene i deres arbeid og kunnskapsutvikling. Vi erfarer at Meld. St. 28 (2015–2016), 2016, ”Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet”, viser en intensjon som i større grad involverer skoleeiernivået som medansvarlig for læring og utvikling i skolen. Vi tror det er en klok strategi. Med utgangspunkt i våre drøftinger tør vi likevel påstå at det er en oppgave for overordnede utdanningsmyndigheter å være enda tydeligere i sine forventninger til skoleeiernivået. Innholdet i det som skal representere støtten til skolelederne må tydeliggjøres i tråd med en avklart kunnskapsbase av vitenskapelig karakter. Prioriteringene må gjøres ut fra en forskningsbasert forståelse om hva som er viktigst i det å støtte rektorene i deres arbeid. Det er behov for at lokale forhold i mindre grad avgjør kvaliteten på denne støtten.

Videre vil vi hevde at det er behov for å løfte frem og tydeliggjøre forskjellene mellom kunnskapsutviklingen som foregår i den vertikale kunnskapsdiskursen og i den horisontale kunnskapsdiskursen (Bernstein, 2000). Læreryrket og skoleledelse har svakere vitenskapelige tradisjoner enn klassiske profesjoner, og kunnskapsbasen beskrives heller som erfaringsbasert og taus, enn teoribasert (Elstad et al., 2014). Vi mener gjennom vårt prosjekt å ha erfart at

kunnskapsbasen er teoribasert, men at utfordringen heller ligger i at det må utvikles analysebegreper og et språk som kan kaste lys over de sammensatte prosessene kunnskapsutviklingen er et resultat av. Vi har erfart at Bernsteins teoretisering av kunnskapsdiskursene gir både et språk og analysebegreper. Vi erfarer også at differensieringen av horisontale og hierarkiske kunnskapsstrukturer problematiserer og diskuterer ulike fagområder og deres særpreg, slik at vi bedre kan forstå teoriutviklingen som skjer innen de ulike fagdisiplinene (Hovdenak, 2014).

Vi ser i den sammenheng at det vil være klokt å avklare de aristoteliske kunnskapsformene sin rolle innenfor den vertikale kunnskapsdiskursen, med et spesielt fokus på kunnskapsformen fronesis. Det er slik at fronesiske kunnskaper kan utvikles innenfor den horisontale diskursen, som hverdagskunnskap og ”common- sense” tenkning (Hovdenak, 2014). Det er en prosess som ikke må forveksles med utvikling av fronesis innenfor den vertikale diskursen, der episteme og techne er en del av kunnskapsgrunnlaget (se fig. 2).

Vi observerer at det eksisterer en viss uro knyttet til skoleledernes kunnskapsbase i det at profesjonen har en utfordring med legitimitet og forståelse for den autonome delen av den profesjonelle praksisen. Et eksempel på det er krisebildet som har oppstått etter svake resultater på internasjonale tester og evalueringer, og som har ført til at politisk og høyere administrativt nivå har iverksatt ulike initiativ for å styrke profesjonen (Elstad et al., 2014). I vår oppgave diskuterer vi ikke i hvilken grad tiltakene lykkes, og vi har ikke gått inn i debatten som har ført til krisebildet. Med bakgrunn i våre drøftinger kan det synes som om strømninger fra instrumentelle styringsperspektiver (Irgens, 2016) i stor grad har fått prege debatten. Vi mener det er grunnlag for å hevde at det kan ha bidratt til spenninger mellom de ulike styringsnivåene. Det kan ha ført til at profesjonene i skolen sitt bidrag i analysearbeidet om tilstandene i norsk skole har vært mangelfull, og at ”diagnosen” dermed kan være feil.

Utdanningsfeltet er et viktig politisk tema og det vil alltid finnes sterke meninger om hva som skal prioriteres i skolen, og hvordan. Derfor mener vi det er viktig at skolelederne som profesjon får støtte fra utdanningsforskningen i å problematisere og tematisere den profesjonelle kunnskapsbasen. På denne måten kan profesjonen fremstå med en faglig sterk og tydelig stemme i debatten om hvilken retning skole og utdanning bør gå.

Litteraturliste

Aristoteles (2013). *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Vidarforlaget. Oversatt av Anfinn Stigen og Øyvind Rabbås.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique (rev.utg.)*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (2012). Intervju: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann og L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. (s. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademiske.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2011). *Reserch methods in education*. Oxon: Routledge

Colbjørnsen (2014). Profesjonalisering og profesjonsutvikling av skoleledelse i Norge. I E. Elstad og K. Helstad (Red.). *Profesjonsutvikling i skolen*. (s. 244- 258). Oslo: Universitetsforlaget.

Døving, E., Elstad, B. og Storvik, Aa. (2015). Profesjon, ledelse og organisasjon – perspektiver og begreper. I E. Døving, B. Elstad og Aa. Storvik (Red.). *Profesjon og ledelse*. (s. 31-53). Oslo: Fagbokforlaget.

Elmore (2012). Undervisningens kjerne. I J.S Jøsendal, G. Langfeldt, K. Roald (Red.). *Skoleeier som kvalitetsutvikler*. (s. 221-240). Oslo: Kommuneforlaget.

Elstad, K., Helstad, E., og Mausestaden, S. (2014): Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad og K. Helstad (Red.). *Profesjonsutvikling i skolen*. (s. 17 – 32). Oslo: Universitetsforlaget.

Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Norrköping: Forlaget Klim

Hovdenak, S.S. (2014). Pedagogikk som fag i en profesjonell lærerutdanning. I E. Elstad og K. Helstad (Red.). *Profesjonsutvikling i skolen*. (s. 59-74). Oslo: Universitetsforlaget.

Hovdenak, S.S. (2016). *Fronesis som kunnskapsform i legeutdanningen*. I UNIPED 2016, vol. 39 (4), s. 330- 344.

Hovdenak, S.S og Bø, A.K (2010). Kunnskapsteoretiske tilnærminger relatert til elev/ og lærerperspektiv. S.S. Hovdenak, og O. Erstad, O. (Red.). *Kunnskap i skolen*. (s. 17-39). Oslo / San Diego: Tapir akademiske forlag.

Hovdenak, S.S. (2012). Kunnskap og danning i skolen. Om relasjonen mellom ulike kunnskapsformer. A.G. Eikseth, C.F Dons og N. Garm (Red.). *Utdanning mellom styring og danning*. (s. 47-61). Trondheim: Akademika Forlag.

Irgens, E. (2016). *Skolen, organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Trondheim: Fagbokforlaget.

Kvale, S. (1998). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Langfeldt, G. (2012). Kommunenes oppgave i utdanningspolitikken. I J.S. Jøsendal, G. Langfeldt, K. Roald (Red.). *Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. (s. 101-132). Oslo: Kommuneforlaget.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design, an interactive approach*. Fairfax: Sage.

Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Molander, A. og Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander og I. L. Terum (Red.). *Profesjonsstudier*. (s. 13-26). Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J. (2011). Rektorers profesjonsforståelse- faglig autonomi og administrativ underordning. I J. Møller og E. Ottesen (Red.). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 27 - 48). Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J og Ottesen, E., (2012). Kunnskapsinformert ledelse – en utfordring for skoleeier. I J. S. Jøsendal, G. Langfeldt og K. Roald (Red.). *Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. (s. 171 – 185). Oslo: Kommuneforlaget.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Trondheim: Universitetsforlaget.

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm.

Aas, M. og Skedsmo, G. (2014). Kollektiv kunnskapsbygging og profesjonalisering av lederteam. I E. Elstad og K. Helstad (Red.). *Profesjonsutvikling i skolen*. (s. 278- 291). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 Intervjuguide skoleledere (revidert 21.05.16 etter prøveintervju)

| Tid | Utdypende spørsmål | Notater |
|-----|---|---------|
| | Hva kjennetegner en profesjonell skoleleder ? | |
| | <i>St. melding 28- snakkes det om profesjonelle skoleledere som tar ansvar for å utvikle skolen som organisasjon.</i> | |
| | 1. Hva forstår du med en profesjonell skoleleder ? | |
| | <i>Vi vil videre spørre om forventninger knyttet til dette med profesjonalitet:</i> | |
| | 2. Hvilke forventninger opplever du at | |
| | a. lærere har til profesjonelle skoleledere ? | |
| | b. skoleeier har til en profesjonelle skoleleder ? | |
| | c. overordnede myndigheter, som departement/ direktorat/ eller overordnede styringsdokumenter, har til en profesjonelle skoleledere ? | |
| | d. elever og foresatte har til en profesjonelle skoleledere ? | |
| | <i>Nå har vi vært innom de ulike forventningene som stilles til en profesjonell skoleleder fra ulike hold, og vil spørre videre om kunnskaper</i> | |
| | 3. Hvilke erfaringsbaserte eller teoretiske kunnskaper opplever du det er viktig å ha for å kunne utøve rollen som skoleleder ? | |
| | 4. Hvilke av disse kunnskapene er viktigst for deg i jobben din ? | |
| | <i>Så vil vi gjerne stille noen spørsmål om de ulike rollene en skoleledere har:</i> | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | | 5. Hvordan synes du de ulike rollene en skoleleder har utfordrer deg ? Her tenker vi på | |
| | | a. rollen som læringsleder | |
| | | b. rollen som resultatansvarlig | |
| | | c. rollen som virksomhetsleder | |
| | | (Husk å lytte ut utryggheter, still evt oppfølgingsspørsmål for å komme i dybden) | |
| Hvordan opplever skoleledere å bli ivaretatt som profesjonsutøvere ? | | | |
| <i>Vi ønsker videre å snakke om arenaer for faglig påfyll og refleksjon</i> | | | |
| | | 1. Hvem bruker du som diskusjonspartner i saker som ikke har fasit, og der du må bruke skjønn ? | |
| | | 2. På hvilke arenaer opplever du at du får faglig "påfyll" som leder av lærernes læring ? | |
| | | 3. På hvilke arenaer opplever du at du får faglig "påfyll" som resultatansvarlig, elevenes læring og utvikling, medarbeidertilfredshet ? | |
| | | 4. På hvilke arenaer opplever du at du får faglig "påfyll" som virksomhetsleder ? | |
| | | 5. På hvilke arenaer opplever du å kunne reflektere i fellesskap med andre? | |
| | | a. uformelle arenaer – med hvem? og når ? | |
| | | b. formelle arenaer: møtestruktur- metodikk- refleksjon | |
| | | 6. hvilken grad opplever du at den formelle arenaen er godt tilrettelagt? | |
| | | 7. Hvordan skulle du ønske at arenaene var tilrettelagt? | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | | |
| | | 8. Hvilke temaer er det du opplever at du reflekterer mest rundt ? | |
| | | <i>Avslutningsvis ønsker vi å snakke om din lederreise</i> | |
| | | 9. Hvordan har din lederreise vært fra du begynte som leder til der du er i dag ? | |
| | | 10. Hva har påvirket deg? Hva har vært med på å utvikle deg? | |
| | | 11. Er det noen eller noe som har hatt spesiell betydning for deg? | |

Vedlegg 2 Eksempel på transkripsjon og koding

| Tid | | Utdypende spørsmål | Notater | Koding |
|-------|-------|---|---|---|
| | | <i>Nå har vi vært innom de ulike forventningene som stilles til en profesjonell skoleleder fra ulike hold, og vil spørre videre om kunnskaper</i> | | |
| 10.43 | 13.15 | 6. Hvilke erfaringsbaserte eller teoretiske kunnskaper opplever du det er viktig å ha for å kunne utøve rollen som skoleleder ? | <p>E:: (kremter) Hvilken teoretisk og... (her gjentar så intervjuet spørsmålet pånytt) Ja, mm! Jeg trodde at man kunne bli en god leder med kun ha erfaring som rektor. Jeg merker nå på studiet jeg tar nå at det blir e:: en mer e:: en leder som reflekterer mer over e:: de: tingene jeg gjør, og har er mer forskningsbasert i deg jeg gjør. Jeg gjør ting som jeg vet nå fungerer. Så at man har teori, det er viktig! E:, men man er nødt til å erfare ting også, og erfaringene går ofte e: på erfare prosesser og relasjoner. Man har en del teori hvordan gode prosesser skal skli godt fremover, men uten erfaringen med å være, vært i de prosessene og hvilke hindringer man møter på veien, så er det jo vanskelig å gjennomføre på en god måte. Så etter hvert som man er en erfaren rektor, så har man opplevd mange prosesser, og bygger kunnskap og kompetanse ut fra de og kobler på teorien. Det er litt sånn (.) e: teorien sier jo at det tar ått til ti år før man e:: er en skikkelig god lærer. Det tar litt tid å bli en skikkelig god leder også, mm. Nå har jeg vært rektor i sju år, nå er jeg en skikkelig god rektor.</p> <p>(informanten ler) Nå har jeg i alle fall bygd opp en erfaringsbank, som gjør at når jeg skal starter på nye ting, nye prosesser, nytt utviklingsarbeid så har jeg en, no: noe jeg har lært av da, og det er viktig. E:: og det merker jeg stor forskjell på nå når jeg skal sette i gang utviklingsarbeid på egen skole nå, kontra de første åra jeg var rektor, mm mm.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • erfaringsbasert kunnskap rundt hvordan lede prosesser og bygger relasjoner • teori er viktig for å bygge kapasitet i disse prosessene. |
| 13.20 | 14.19 | 7. Hvilke av disse kunnskapene er viktigst for deg i jobben din ? | <p>Oi, viktigst ? Nei, hvis jeg må rangere så vil jeg satt erfaringa like vel da, men e: for det handler noe om at e:: du, du kan ikke lese deg til å være god leder, bare med å ha teorien, men du kan ikke bare erfare heller. Jeg synes det er vanskelig å stille opp, det er jo kombinasjonen som gjør den bra da, mm.</p> <p>Skikkelig politiker svar, egentlig. (latter)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • erfaring viktig, men må følges av teori. |

Vedlegg 3 Kategorisering

Kategorisering forsøk 1: forkastet

| | |
|--------------------|---|
| Relasjonsorientert | Tillit, trygghet, kunne håndtere folk |
| Strukturorientert | System, struktur, rolle, styring, rammer, lover og regler |
| Prosesorientert | Tilrettelegge, lure grep, hvor starter vi, hvor begynner vi |
| Kunnskapsorientert | Teori, fakta, forskningsbasert |
| Erfaringsorientert | Læring gjennom prøving og feiling, magefølelsen, intuisjon, det som ikke har fasit, løsninger gjennom felles refleksjon |

Kategorisering forsøk 2: forkastet

| | |
|--|---|
| Kontekstbunden orientering | Individuell eller lokal. Subjektiv, common sense |
| Kontekstuavhengig / kollektiv orientering | Teoretisk og vitenskapelig kunnskap, objektiv, generaliserbar, kollektiv, offisiell |

Kategorisering forsøk 3: Den valgte kategoriseringen

| | |
|--------------------|--|
| Systemorientert | Struktur, kontroll, styring, rammer, orden i eget hus, mål-middel |
| Prosesorientert | Tilrettelegge, lure grep, prosjektledelse, hvor starter vi, hvor begynner vi, tiltak for å fremme felles læring og utvikling |
| Kunnskapsorientert | teori, fakta, læring gjennom prøving og feiling, magefølelsen, intuisjon, det som ikke har fasit, løsninger gjennom felles refleksjon, håndtere folk, relasjoner |

Vedlegg 4 Hvordan vi jobbet med kategorisering

Kategorisering

Systemorientert

Struktur, kontroll, styring, rammer, orden i eget hus, mål-middel, organisasjon

Proessorientert

Tilrettelegge, lure grep, prosjektledelse og prosjektgjennomføring, hvor starter vi, hvor begynner vi

Kunnskapsorientert

Teori, fakta, læring gjennom prøving og feiling, magesfølelsen, intuisjon, det som ikke har fasit, løsninger gjennom felles refleksjon, håndtere folk, relasjoner

| Intervjuspørsmål | Informant 1 | Informant 2 |
|---|---|--|
| 8. Hvilke erfaringsbaserte eller teoretiske kunnskaper opplever du det er viktig å ha for å kunne utøve rollen som skoleleder ? | <p>Det opplever jo at du må ha en e:: god forståelse om hva det er, altså kjernevirksomheten av det du driver på med. E:: jeg tror det er helt riktig og absolutt på sin plass at rektor skal ha en pedagogisk utdanning. E:: så er det dette her med ledelsesbiten, e:: som jeg, altså hvor mye formell ledelse eller ikke formell ledelse, det det er jeg litt sånn usikker på, men men jeg synes veldig ofte det er mye sånn "hands on" type ledelse. Da må du ha egentlig kunnskap om mennesker og hvordan mennesker reagerer. E:: men så må du også ha litt strategisk ledelse, hva er det som er lurt å gjøre og hva er det som ikke er lurt å gjøre ? Hvordan skal du ta disse forskjellige, e:: ja hva skal jeg si, trender osv, hvordan skal du klare å holde fokus. E:: jeg vet ikke om jeg svarer helt på spørsmålet ditt nå men ?</p> <p>I(AC): Jo</p> <p>IN: Ja, så så ledelsesbiten og det der å få til å kjenne mennesket synes jeg mer og mer, altså grunnvirksomheten vår, undervisning, læring, spesielt læring, den er jeg god på, eller den den må ligge der. Men men det sikres jo gjennom at du har en pedagogisk forståelse og en pedagogisk</p> | <p>E:: (kremter) Hvilken teoretisk og... (her gjentar så intervjuet spørsmålet pånytt) Ja, mm! Jeg trodde at man kunne bli en god leder med kun ha erfaring som rektor. Jeg merker nå på studiet jeg tar nå at det blir e:: en mer e:: en leder som reflekterer mer over e:: de: tingene jeg gjør, og har er mer forskningsbasert i det jeg gjør. Jeg gjør ting som jeg vet nå fungerer. Så at man har teori, det er viktig! E::, men man er nødt til å erfare ting også, og erfaringene går ofte e: på erfare prosesser og relasjoner. Man har en del teori hvordan gode prosesser skal skli godt fremover, men uten erfaringen med å være, vært i de prosessene og hvilke hindringer man møter på veien, så er det jo vanskelig å gjennomføre på en god måte. Så etter hvert som man er en erfaren rektor, så har man opplevd mange prosesser, og bygger kunnskap og kompetanse ut fra de og kobler på teorien. Det er litt sånn (.) e: teorien sier jo at det tar ått til ti år før man e:: er en skikkelig god lærer. Det tar litt tid å bli en skikkelig god leder også, mm. Nå har jeg vært rektor i sju år, nå er jeg en skikkelig god rektor. (informanten ler) Nå har jeg i alle fall bygd opp en</p> |

erfaring før du blir rektor, innenfor det formelle. E:: men akkurat det der ledelse – menneske biten der tror jeg det er, og det får du vel egentlig ikke helt, det er ikke noe du kan studere deg til. (informanten ler) Hvis jeg skal være helt ærlig, jeg har – for egen del har jeg hatt en ganske kronglete leder, ledelse, lederreise, fordi jeg hadde en annen type lederopplæring, e:: som e:: som jeg hadde problemer med å legge fra meg, e:: og det tror jeg nok den lederbiten tror jeg nok er en en viktig viktig bit å ha kompetanse på. E:: ja, hvis det var..

I(AC): Når du sier den lederbiten er det viktig å ha kompetanse på, tenker du da, snakker du da videre fra det med menneskelige relasjonene eller tenker du da mer på strategisk ledelse ?

IN: Ja, jeg tenker absolutt på relasjoner, altså det å være god på relasjoner tror jeg er helt avgjørende for å komme i posisjon til å gjøre de strategiske grepene. Har du t personale eller en elevgruppe som er fryktelig e:: altså litt fiendtlig innstilt så så nytter det ikke å komme ed mye ”fansy” ledelsesgreier hvis du ikke du har noen relasjoner til disse her i bunnen. De gangene jeg har vært i e:: litt sånn tunge konflikter så er det nettopp en relasjonsbiten det til syvende og sist ramler ned på. E:: og det gjør blant annet at det her med foreldre, skole – hjem samarbeid er en for meg langt mer viktig enn det var for åtte år siden, fordi at har jeg gode relasjoner så er det så veldig mange andre ting jeg kan få til.

erfaringsbank, som gjør at når jeg skal starter på nye ting, nye prosesser, nytt utviklingsarbeid så har jeg en, no: noe jeg har lært av da, og det er viktig. E:: og det merker jeg stor forskjell på nå når jeg skal sette i gang utviklingsarbeid på egen skole nå, kontra de første åra jeg var rektor, mm mm.

| | | |
|--|---|--|
| | <p>Jeg er ikke på banen hvis jeg ikke har den relasjonen. E:: så det det, så skal du få til det ene, så må du ha det andre. De er litt sånn e:: skrudd sammen litt sånn integrert de der to.</p> | |
| <p>9. Hvilke av disse kunnskapene er viktigst for deg i jobben din ?</p> | <p>Relasjonsbiten er definitivt viktigst. E:: m: (.) kan si mye av de, sånn der i forhold til strategisk ledelse og sånn får du jo m: myer gjennom linja og fra skoleeier, i forhold til hva de ønsker så retter man seg inn etter det. E:: men skal jeg få til de bitene så er jeg nødt for å kunne lene meg på relasjon og kunnskapen ikke minst om hvordan personalet mitt er. Hvem er det som bidrar her og hvem er det som ikke bidrar ? Så det er jo en evigvarende, et evigvarende sirkus, og gå gå igjennom, hele tiden. E:: så jeg vil nok si dette med relasjonsbiten er kanskje det viktigste. Det er ikke bortkastet for meg å sitte å drikke kaffe på personalrommet, selv om noen mener det (informanten ler) Være tilstede.</p> | <p>Oi, viktigst ? Nei, hvis jeg må rangere så vil jeg satt erfaringa like vel da, men e: for det handler noe om at e:: du, du kan ikke lese deg til å være god leder, bare med å ha teorien, men du kan ikke bare erfare heller. Jeg synes det er vanskelig å stille opp, det er jo kombinasjonen som gjør den bra da, mm. Skikkelig politiker svar, egentlig. (latter)</p> |