



**UiT** Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Bli en bedre utgave av seg selv**

*En kvalitativ studie om refleksjon i endringsarbeid*

Christer Ringheim

Masteroppgave i Organisasjon og ledelse for offentlig sektor (MPA) STV-3909

Mai 2022



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for oppgaven .....	1
1.2	Presentasjon av problemstilling med avgrensing .....	3
1.2.1	Problemstilling .....	3
1.2.2	Forsknings spørsmål.....	4
1.3	Empirisk kontekst.....	5
1.4	Oppgavens disposisjon .....	7
2	Teoridel .....	8
2.1	Teoretisk forankring .....	8
2.1.1	Ledelse i praksis .....	8
2.1.2	Lederutvikling og læring.....	9
2.1.3	Refleksjon i endrings og utviklingsarbeid i skolen .....	11
2.1.4	Refleksjon i praksis .....	12
2.1.5	Nivåer og perspektiver i refleksjon .....	14
2.2	Forventninger til funn ut fra teori.....	18
3	Metode.....	19
3.1	Vitenskapsteoretisk grunnlag .....	19
3.2	Valg av metode .....	20
3.2.1	Intervju .....	20
3.3	Datainnsamling.....	21
3.3.1	Utvalg .....	21
3.3.2	Intervjuguide .....	21
3.3.3	Gjennomføring av intervju .....	22
3.4	Analysetilnærming.....	22
3.5	Reliabilitet og validitet .....	22
3.6	Etiske avveininger .....	24

4	Empirisk analyse, presentasjon og drøfting av funn .....	25
4.1	Analyse og diskusjon.....	25
4.1.1	Utdanning og kjennskap til teorier sin betydning .....	25
4.1.2	Kompetanse på analyse av data sin betydning .....	28
4.1.3	Bevissthet på bruk av refleksjon .....	31
4.1.4	Stimulerer til refleksjon.....	34
4.1.5	Betydning for fremtidig praksis .....	38
5	Avslutning og veien videre .....	41
	Referanseliste .....	42
	Vedlegg 1 - Intervjuguide .....	44
	Vedlegg 2 – Vurdering fra NSD .....	47
	Vedlegg 3 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	50

## Tabelliste

Tabell 1	Rammeverk teoretiske nivåer og perspektiver.....	18
Tabell 2	Oversikt over utdanning og erfaring .....	26

## Figurliste

Figur 1	Modell for utviklingsprosess, Ringheim (2021).....	6
Figur 2	Ledelse som Kunst, Håndverk, Vitenskap Mintzberg (2009) .....	9
Figur 3	Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring etter Argyris og Schön 1978 (Roald i Skedsmo et al. 2006).....	10
Figur 4	Kolbs lærings sirkel, Illeris (2000) .....	11

## Forord

Da Universitetet i Tromsø i 2019 la opp til å kunne ta Masterutdanning i organisasjon og ledelse i tilknytning Campus Hammerfest grep jeg muligheten. Lite visste vi på det tidspunktet at tilnærmet alt av undervisning kom til å foregå digitalt som følge av et pandemisk virus sitt inntog våren 2020.

Det har vært et lærerikt og innholdsrikt, men krevende studium. Det å tillegg være i full jobb ved siden av studiene, en jobb preget av uforutsigbarhet og endring nærmest daglig i perioder, har også gjort det krevende. Likevel, og kanskje på tross av alt en har vært i gjennom de siste tre årene, har en endelig nådd målet med innlevering av en masteroppgave jeg kan stå inne for. Selv om lengselen til snøkledder vidder og andre uteaktiviteter har slitt i kroppen i de mest hektiske periodene med arbeidskrav og eksamen, har tålmodighet og utholdenhet seiret.

I denne prosessen har jeg ikke stått alene. Derfor vil jeg rette en takk til profesjonell og motiverende veiledning fra min veileder Frank Holen. Takk for ditt empatiske og lyttende vesen og velmente utfordringer.

Takk til Torill og Sondre som også har vist forståelse og gitt meg rom og mulighet, slik at jeg fikk bruke verdifull familietid til å slutføre prosjektet og oppgaven.

Arbeidsgiver har lagt godt til rette og ønsket meg suksess og jeg håper jeg får gitt noe tilbake gjennom kunnskapsbidrag i organisasjonen.

Min medstudent Grete fortjener også en takk for nyttige innspill i den avgjørende fasen og som foregangsfigur i det å være et arbeidsjern og motivator.

Hammerfest mai 2022

Christer Ringheim

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Bli en bedre utgave av seg selv. Hvem har ikke tenkt tanken? Hverdagen er full av små og store tanker om hvordan en kunne gjort ting annerledes, trent mer, spist sunnere, vært mer tilstede. Vi er veldig bevisste motivasjon og ønske om endring i en privat sammenheng, gjelder ikke det samme for det profesjonelle yrkeslivet?

Som tittelen på oppgaven gjenspeiler, har jeg som utgangspunkt at alle har et indre ønske om å utvikle seg som menneske og lykkes bedre, også i sin profesjonelle rolle. Hvor bevisste er ledere sin uformelle egenutvikling? Reflekterer ledere over egen praksis og får denne refleksjonen betydning for endring av atferd? Det overordnede tema for masteroppgaven min er lederutvikling. Jeg vil se nærmere på i hvor stor grad ledere har et forhold til egen lederutvikling, da uavhengig av formelle lederutviklingsprogram og utdanning.

Bakgrunnen for at jeg valgte dette temaet er at jeg gjennom innledende moduler i masterstudiet har opplevd innsikt i ulike lederteori som et viktig bidrag for selv å utvikle meg som leder. Jeg erfarer at studie av teori i seg selv ikke fører til lederutvikling, det finnes noen påfølgende steg som jeg kunne tenke meg å se nærmere på hvordan anvendes.

Parallelt med mitt studie har det pågått en reform innenfor mitt yrkesfaglige område. Læreplanen for grunnskole og videregående skole har blitt fornyet og skal implementeres i praksis i skolene. Siden denne masteren er erfaringsbasert, og et studie jeg tar ved siden av full jobb, er det naturlig for meg å rette blikket mot egen organisasjon. Dette med bakgrunn i både interesse og praktiske hensyn for gjennomføring av prosjektet. Det kan også være ulemper med dette som vi skal se på senere under metodedelen.

Som første del av «Fagfornyelsen» ble den nye overordnede del av læreplanverket fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017, og med sitt innhold av verdier og prinsipper for grunnopplæringen representerte den grunnmuren for videreutvikling av den norske skolemodellen og fornyelsen av fagene i grunnskolen og videregående opplæring fra 2020. *«Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis»* (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Som leder i grunnskolen eller videregående opplæring er det forskriftsfestet og stilt ytre krav om at du som leder skal vurdere og videreutvikle din praksis, men hvor bevisste er lederne i

skolen dette? Jeg har en antagelse om at ledere i skolen er mer opptatt av lærernes utvikling og læring enn sin egen.

Det har vært stort fokus på læreres og organisasjonen sin læring og utvikling og betydning av skoleledelse de senere årene. Men før 2009 da den nasjonale rektorutdanningen ble startet har ledere i skolen gjerne ikke hatt formell lederkompetanse.

Jeg mener oppgaven vil ha relevans for læring og utvikling i skoler eller andre organisasjoner og vil ha tidsrelevans i forbindelse med fagfornyelsen. Hvordan skal skoleledere velge å jobbe i endringsarbeid? Vil det å sette av tid til egenrefleksjon styrke deg som leder gjennom å oppleve alt fra motstand, justering, mestring og suksess i endring?

Lederutvikling er et tema som er mye omtalt i norsk kontekst og det fins en rekke metoder for lederutvikling. Felles for de alle er at læringen blir satt i system. Eksempler på dette kan være mentorordninger internt, interne kollektive program eller eksterne lederutviklingsprogram. (Strand, 2007). Egenrefleksjon som egenutvikling i lederskapet er det færre eksempler av, selv om det er mye omtalt i teori. Jeg fant en masteravhandling som tar for seg temaet mer direkte. *Fra ord til handling*, (Windingstad, 2017). Han er opptatt av betydning av refleksjon for lederutvikling og hvordan ledere er opptatt av sitt eget bidrag i kvalitetsarbeid for egen organisasjon. En slik form for erfaringslæring på ledernivå er også omtalt i *Lederutvikling gjennom reflektert erfaring* fra Tom Tiller og Svein Helgesen (2011). Den handler særlig om ledelse og læring, endring og utvikling. Boka beskriver en metodisk tilnærming for en leders bruk av refleksjon i praksis. Videre har professor Ann Cunliffe i en rekke artikler omtalt refleksjon, refleksivitet og kritisk refleksivitet på 2000-tallet som omhandler bruk av refleksjon i lederutdanning. Jeg har også fått tilgang til en interessant dansk artikkel som omtaler en typologi av refleksjon som vil være til nytte når datamaterialet skal analyseres.

Refleksjon som fenomen knyttet til læring og utvikling i praksis er ikke et nytt fenomen, men fenomenets rolle og anerkjennelse som et verktøy for ledere har utviklet seg over tid. (Tiller & Helgesen, 2011) Mange vil koble Dewey med begrepet «learning by doing», men kognitivismen handler ikke bare om handlingen i praksis. Erfaringene fra praksis kobles sammen med eksisterende kunnskap og tidligere erfaringer. Slik jeg forstår det må handling nødvendigvis kobles med refleksjon for at læring skal skje. (Roald, 2012). Gjennom arbeid og tidligere studier har jeg blitt kjent Argyris og Schön sine studier om organisasjonslæring og modellen for dobbeltkretslæring. Schön sin *den reflekterende praktiker*, hvor viten i praksis, refleksjon i

praksis og refleksjon av praksis også vil kunne være nyttig grunnlag og som perspektiver i en analyse av funnene. (Schön, 1991)

## **1.2 Presentasjon av problemstilling med avgrensing**

### **1.2.1 Problemstilling**

Lederutvikling er i seg selv et stort fagområde og jeg har derfor valgt å avgrense dette til å handle om hvorvidt ledere tar i bruk refleksjon om seg selv som leder i endringsarbeid og hvordan dette kan påvirke lederens videre praksis. Ut fra denne avgrensingen har jeg formulert følgende problemstilling:

***I hvilken grad utøver ledere egenrefleksjon i endringsarbeid og hvordan er dette av betydning for lederens videre praksis?***

Problemstillingen er todelt. Først skal jeg undersøke om, og i hvilken grad ledere utøver egenrefleksjon i forbindelse med endringsarbeid. Videre om dette har betydning for lederens senere praksis. For å kunne forske på denne problemstillingen var det nødvendig å se på lederes egne erfaringer på området og da gjerne knyttet til et konkret endringsarbeid.

Jeg vil med problemstillingen aktualisere og problematisere at ledelse ikke er en vitenskap eller rendyrket profesjon, men en praksis hvor lederskapet utvikles gjennom læring og erfaring. Virksomheten en lærer og erfarer i legger sterke premisser for innholdet og mulighetene. Noen skoleledere kan stå alene, eller ha få likesinnede rundt seg og ha avstand til overordnet ledelse. Hvordan lederen kan utvikle seg og ta i bruk ny lærdom og gjennom hvilke prosesserer, det jeg vil undersøke nærmere.



## 1.2.2 Forskningsspørsmål

For å kunne belyse problemstillingen har jeg formulert noen forskningsspørsmål som jeg også brukte til utforming av intervjuguiden, (vedlegg 1). Intervjuguiden inneholder flere spørsmål formulert relatert til lederens arbeidshverdag, men som vil indirekte kunne besvare forskningsspørsmålene.

1. Har lederen formell lederutdanning og kjennskap til teorier om endringsprosesser?
2. Hvordan blir lederens kompetanse på analyse av data et grunnlag og verktøy for refleksjon?
3. Hvor bevisste er lederen bruk av egen refleksjon?
4. Hva stimulerer til refleksjon hos lederen?
5. Hvordan får refleksjoner betydning for endringer av fremtidig praksis?

Spørsmålene er utarbeidet med bakgrunn i det utvalgte teorigrunnlaget og støtter opp om metoden hvor jeg går fra teori til empiri. De to første spørsmålene har sin bakgrunn fra teorier om refleksiv ledelse. Refleksjonen tar utgangspunkt i at lederen tar i bruk vitenskapelig fundamenterte teorier som perspektiv for å undersøke organisasjonen og sine lederutfordringer, eller at data blir brukt til å vekke nysgjerrighet og refleksjon.

Spørsmål nummer tre er utformet for å kunne finne ut hvor bevisst lederen er på sin egen bruk av refleksjon. Dette henger sammen med Schön (1991) sine ulike nivåer av refleksjon i praksis som også legger til grunn ulike nivåer av bevissthet knyttet til refleksjon over handling.

Når det gjelder hva som stimulerer til refleksjon er jeg ute etter å finne hva som er årsaken til at refleksjon tas i bruk. Det vil være både bevisst og ubevisst bruk. Stimulansen kan komme gjennom at en utfordring oppstår, ny kunnskap gjennom datainnsamling, samtaler med andre, egen motivasjon, eller før en vanskelig avgjørelse med videre.

Det siste spørsmålet er sterkt knyttet til del to av problemstillingen. Det jeg ser for meg å undersøke her er hvor dypt lederens erfaringslæring går. Jeg ønsker å kunne finne eksempel på dobbeltkretslæring om egen lederutøvelse.

Teoriene blir beskrevet mer inngående i teorikapittelet. Jeg har også omformulert forskningsspørsmålene for å kunne kategorisere og strukturere analysen og de vil bli presentert der.

### 1.3 Empirisk kontekst

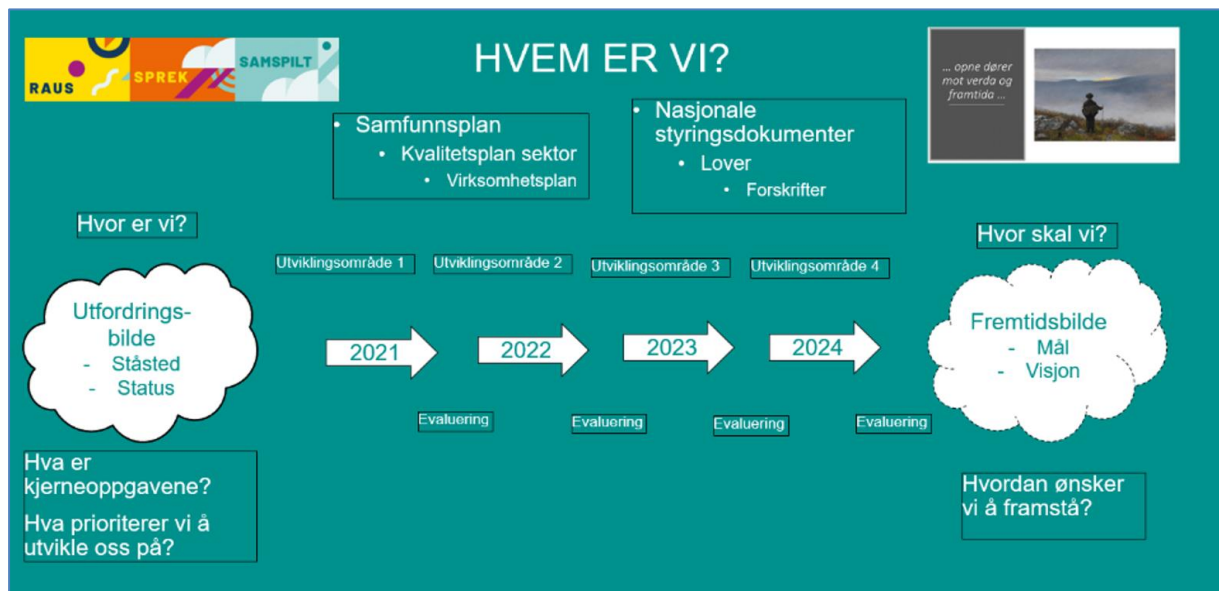
Ledelsespraksisen som læres gjennom erfaringer vil som sagt være forankret i konteksten ledelsen utøves i. Slik jeg ser det har den empiriske konteksten flere nivåer. På det overordnede nivået kommer de krav og forventninger som stilles en leder eller rektor i en skole gjennom nasjonale styringsdokumenter som den overordnede del av læreplanverket. Profesjonsfelleskapet og skoleutvikling er sentrale prinsipper for skolen. I dette står læreren sentralt, men også lederen fremheves som avgjørende i sin rolle som leder av utvikling og endring. I tillegg er det en artikkel på Udir.no. «Krav og forventninger til en rektor» (Utdanningsdirektoratet, 2008). Artikkelen ble første gang publisert i 2008 og sist revidert i 2019. Den er utarbeidet av de viktigste aktørene og interessentene i utdanningssektoren og må ses i sammenheng med inntoget av nasjonal rektorutdanning som nevnt i innledningen. Krav og forventninger er delt i fem hovedområder og i denne konteksten vil jeg fremheve følgende sitater fra to av hovedområdene som spesielt interessante. Under hovedområde profesjonsfelleskap og samarbeid: *«Rektor er ansvarlig for at skolen fungerer godt som organisasjon. Rektor har også ansvar for å se egen organisasjon som en del av en større helhet og bidra til utvikling av denne.»* Og under hovedområde utvikling og endring: *«Rektors evne til strategisk ledelse, ledelse av utviklings- og endringsprosesser og ledelse av kompetanseutvikling er derfor avgjørende.»* (Utdanningsdirektoratet, 2008)

Det neste nivået i konteksten er organisasjonsnivået. Jeg har arbeidet som fagansvarlig for skole i en kommune siden 2013. I løpet av disse årene har jeg sett ulike rektorer opptre som prosessledere for lærernes utviklingsarbeid. Jeg har ment at det å støtte rektorene i dette arbeidet og sørge for at de har verktøy tilgjengelig, har vært nok for at både de som ledere og skolene har opplevd å lykkes med sine utvikling- og endringsarbeider.

Vi har også arbeidet oss i gjennom faglig relevant teori og delt erfaringer innad i ledergruppen, for å kunne få et større kunnskapsgrunnlag å arbeide ut fra. Dette arbeidet er gjort uten at vi har undersøkt hvorvidt det har bidratt til at rektorene er blitt bedre ledere i den delen av sitt lederarbeid som omhandler endring.

Jeg har litt for mange ganger opplevd stort engasjement rundt teorier og andres erfaringer, minkende engasjement for å gjøre jobben selv, og enda mindre engasjement rundt det å trekke veksler på de erfaringene en har fått. Formaninger om at det er ikke noe som kommer av seg selv, du høster som du sår, og at det er faktisk hardt arbeid som gjelder, har ikke ført frem alene. Spørsmål om hvordan en kan bli bedre som (skole)ledere har vært en gjenganger i ledergruppa.

I kommunen er det ti skoler og alle er ledet av en rektor, mens noen skoler har flere i ledelsen har vi også rektorer som er alene. Over en treårsperiode skal det gjennomføres et strukturert utviklingsarbeid på skolene. Det første året ble det gjort et grundig arbeid. Alle skolene brukte hele det siste skoleåret til å samle inn data, analysere de og komme frem til et utviklingsområde de ser behov for forbedring på og ønsker å jobbe videre med. Dette arbeidet foregikk i en såkalt forfase. I tillegg planla de arbeidet hvor de rigger seg til utviklingsarbeidet både med praktiske rammer og med mål og tiltak. Dette arbeidet startet opp august 2021 og har en avslutning våren 2023. (Figur 1 under). Det vil si at det fra 2023 skal ha medført endringer i måten å arbeide på som da skal videreføres. Rektorene på skolene skal lede dette arbeidet. Som jeg tidligere også har pekt på er skoleutvikling gjennom et profesjonsfelleskap en av grunnprinsippene for skolens praksis.



Figur 1 Modell for utviklingsprosess, Ringheim (2021)

Dette mener jeg representerer en gylden mulighet til kontekst å undersøke problemstillingen i. Alle skolene vil være rigget til utviklingsmodus og hver enkelt rektor vil være i et endringsarbeid hvor det vil være mulig å utøve egenrefleksjon.

## 1.4 Oppgavens disposisjon

Etter denne innledningen har oppgaven følgende struktur:

I kapittel to redegjør jeg for oppgavens teoretiske forankring. Kapitlet inneholder et teoretisk syn på ledelse som praksis, sammenhengen mellom lederutvikling og læring og refleksjon i endrings- og utviklingsarbeid i skolen. Mest sentralt i kapitlet er teorier om refleksjon som senere blir brukt i drøfting av empiriske funn.

I kapittel tre presenterer jeg metode og metodevalg gjennom kvalitativ metode og intervju. Jeg grunngrir utvalget av informanter viser til intervjuguiden og gjennomføring av intervju. Videre viser jeg til arbeidet med de empiriske dataene før jeg vurderer studiens kvalitet og viser hvilke etiske avveininger jeg har gjort.

I kapittel fire har jeg valgt å presentere de funn som jeg finner relevant til problemstillingen min og vise hvordan jeg vurderer betydningen av funnene i konteksten. Jeg diskuterer samtidig i kapitlet funnene i lys av oppgavens teoretiske forankring, her vil også mine egne vurderinger om sammenhengen mellom funn og teori komme frem.

Til sist i oppgaven vil jeg kort oppsummere hovedfunn gjennom mine refleksjoner og presentere muligheter for videre forskning.

## 2 Teoridel

### 2.1 Teoretisk forankring

For å belyse min problemstilling og danne et teoretisk grunnlag for den og temaet, vil jeg se nærmere på teoretiske begreper og drøfte teoretiske ideer som er koblet til refleksjon, og i særdeleshet refleksjon blant ledere som en del av egen lederutvikling.

Problemstillingen, som redegjort for tidligere, er formulert på følgende måte: *«I hvilken grad utøver ledere egenrefleksjon i endringsarbeid og hvordan er dette av betydning for lederens videre praksis?»*

Før jeg gikk i gang med denne studien var min første innfallsvinkel til problemstillingen at ledere, når de leder endringsarbeid, tar seg tid til å sette seg ned og reflektere rundt hvordan egen ledelse og valg har påvirket endringsarbeidet. Gjennom dette får de samtidig tenkt igjennom hva som må endres til neste korsvei. Dette skulle fort vise seg å være ganske så naivt.

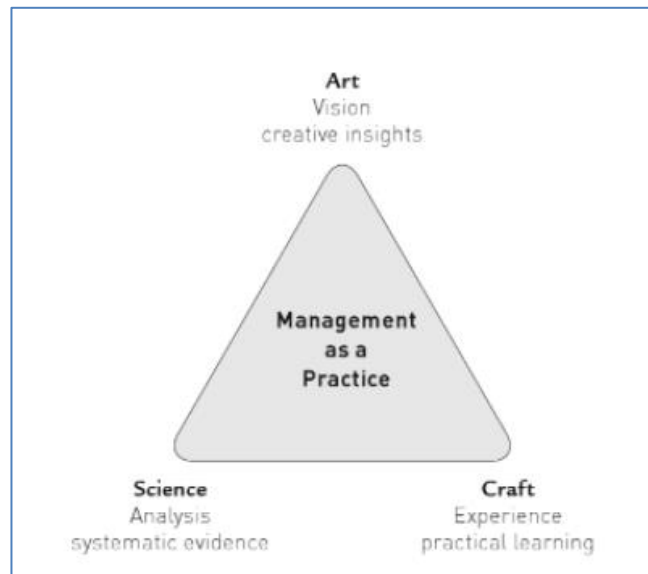
I denne teoretiske forankringen starter jeg med å trekke frem noen sentrale begreper med utgangspunkt i problemstillingen i dette grunnlaget. *Ledelse, Lederutvikling, Refleksjon og Endring*. I tillegg er læring et sentralt begrep som er gjennomgående. Det er snakk om leders læring og lederutvikling og sekundært organisasjonens læring gjennom endring.

Videre fremstiller jeg teorier som er aktuelle og kan understøtte problemstillingen. Disse har jeg funnet i aktuell litteratur med utgangspunkt i de sentrale begrepene.

#### 2.1.1 Ledelse i praksis

Grunnlaget for problemstillingen er at det utøves ledelse i endring og at det utøves refleksjon knyttet til lederhandlingene. Å ha en grunnleggende forståelse for hva ledelse er, og ikke minst hva som kjennetegner god ledelse i et endringsarbeid, er relevant. Selv om det er et stort mangfold av definisjoner om ledelse fanger definisjonen til Jacobsen og Thorsvik (2019, s. 405) trekk som går igjen i mange når de sier: *«Ledelse er en prosess rettet mot å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og atferd for å oppmuntre til innsats for å nå felles mål.»* Videre skiller Jacobsen og Torsvik (2019) ledelse fra administrasjon og legger vekt på at ledelse handler om visjoner, strategier og gi retningslinjer for hvordan virksomheten skal utvikle seg. Slik jeg ser det er utvikling eller endring en stor del av ledelse, og ledelsesteori vil være en del av det teoretiske grunnlaget. Kirkhaug (2019) skiller også ledelse fra administrasjon. Videre gir hans perspektiv på ledernes atferdsrepertoar en spennende dimensjon til at det ikke

nødvendigvis bare er hvordan eller hvem lederen er, men hva lederen gjør, hans atferd, som kan endres. (Kirkhaug, 2019). Dette understøttes av Mintzberg (2009) sin forståelse av ledelse som praktisk håndverk. Som figuren under viser skjer ledelse i møtetpunktet mellom kunst, håndverk og vitenskap. Ut fra kunsten finner vi visjonen og den kreative innsikten, vitenskapen bidra med struktur fra systematisk analyse og håndverket skaper sammenhenger og læring fra praksis.



Figur 2 Ledelse som Kunst, Håndverk, Vitenskap Mintzberg (2009)

Det som jeg også finner både relevant og interessant er at etter etablering av Utdanningsdirektoratet, og deretter nasjonal rektorutdanning som følge av ST. Meld. 31, (*Kvalitet i skolen*, 2008), har ledelse fått en mer prioritert plass innen utdanningssektoren. Et annet resultat av dette er at ledelse i skolen nå er beskrevet i overordnet del av læreplanverket som en avgjørende del av profesjonsfelleskapet. Årsaken til at rektorutdanningen har en praksisnær utdanning bygger i stor grad på tankegodset til Mintzberg. (Tronsmo, 2015)

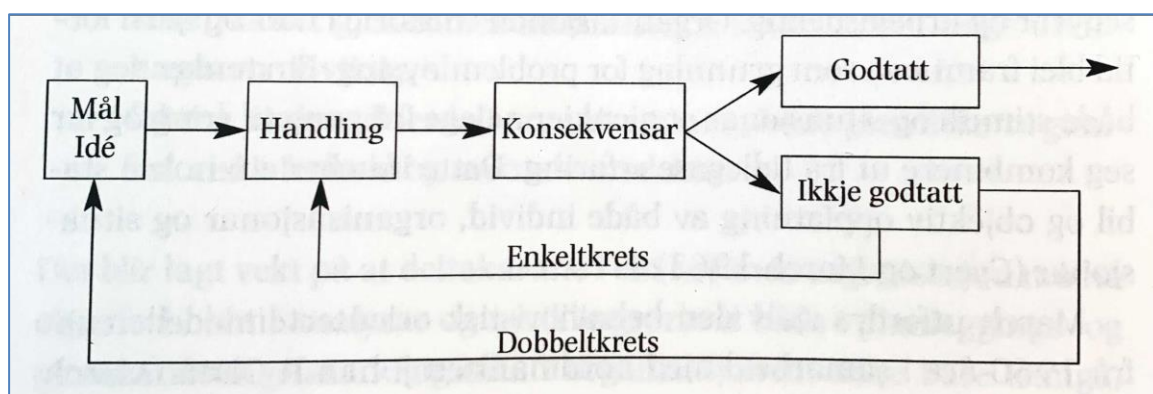
### 2.1.2 Lederutvikling og læring

Lederutvikling i seg selv kan spenne om flere ulike utviklingstiltak. Eksempelvis kan nevnes lederutviklingsprogrammer eller utdanninger som denne masterutdanningen i organisasjon og ledelse, rektorskolen og master i skoleledelse. Det jeg ønsker å undersøke er likevel uavhengig av denne type programmer og utdanninger. Problemstilling er mer utformet fra antagelsen om at man i stor grad også lærer av de erfaringene man gjør i praksis. Som vist til i foregående kapittel referer også Irgens (2011) til Mintzberg som mener at ledelse ikke kan læres gjennom utdanning, men at ledelse er et håndverk som utvikles gjennom praksis. Det samme poenget

gjelder Schöns (1991) teknisk rasjonalitet vs. refleksjon i handling. Læring av egen praksis er også det grunnleggende synet i statens prinsipper om profesjonsfelleskap og skoleutvikling. Linjen fra ide, valg av strategi og tiltak, gjennomføring, erfaring og refleksjon rundt fenomenet må også være gjeldende for en leder. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Som underbyggende teoretisk forståelse for dette finner man Kognitivismen og det sosiokulturelle læringsperspektiver anført av Dewey, Mead, Vygotsky og Bakhtin. Jeg mener dette synet på læring overføres til den praksis en leder står i når organisasjonen han eller hun leder står i et utviklingsarbeid. Idéene prøves ut i praksis ved hjelp av eller sammen med andre. Sammen oppdager en effekter av handlingen og kan reflektere over disse i lag, for å deretter å konstruere en ny oppfatning. (Dyste 2001 i Roald, 2012)

Fordi Argyris og Schön er opptatt av læring, handling og praksis har teori om dobbeltkretslæring fått en sentral plass i organisasjonslæring og er mye referert til og brukt i fagbøker. I denne sammenhengen er det interessant for meg å se på lederens læring på flere nivåer. Vil det lederne uttrykker de har lært ha kjennetegn som enkeltkretslæring som for eksempel når en enkelt handling ikke fører til ønsket konsekvens så endrer en handlingen til den gjør det. Eller vil jeg kunne finne kjennetegn på dobbeltkretslæring hvor ikke bare handlingen endrer seg, men de mål, verdier og normer handlingen baserer seg på. (Roald, 2012). Lederne jeg undersøker skal handle aktivt i prosesser. Vil de kun stille spørsmål om *hvordan* man gjør ting og dermed kunne endre handling, eller vil de også stille spørsmål om *hvorfor* man gjør ting, slik at holdninger og verdier som motiverer handlingen endres?



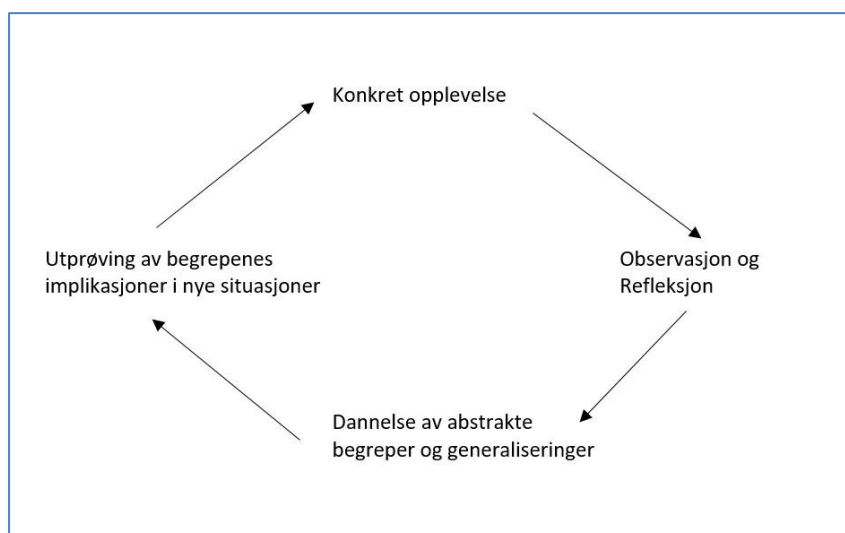
Figur 3 Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring etter Argyris og Schön 1978 (Roald i Skedsmo et al. 2006)

Det er også viktig å være obs på mulige barrierer og utfordringer til lederutvikling. I en studie fra Longenecker (2010) pekes det på flere funn som også informantene i denne studiene kan sette ord på. Tidspress er en av de og blir også trukket fram som en medvirkende årsak til at en

ikke gjennomfører selvrefleksjon og i det egenvurdering. En annen ting er ledere som har lang erfaring og «kan det meste» ikke ser sine egne læringsbehov.

### 2.1.3 Refleksjon i endrings og utviklingsarbeid i skolen

«I tillegg til kunnskaps og erfaringsdeling er refleksjon det mest sentrale elementet i utviklingsarbeid i skolen» (Sträng 2011 i Jensen, 2012, s. 178). Det å evne å stille kritiske spørsmål til egne praksis og erfaring å kunne distansere seg fra praksis uten å gi helt slipp har vært en sentral grunnide i kvalitetsutvikling i skolen. Idéen er hentet fra Schön (1991) og har levd sitt liv i den norske skolen fra sent på 90 tallet, dette underbygges av Jensen (2012), og sies å ha relevans for alle nivå i skolen fra klasserommet til rektors kontor. Det støttes også av Lillejord (2003), som referer til Dale 1993 i Lillejord (2003, s. 194). Dale omtaler «en lærers hverdagshandlinger som mer intuitive og situasjonsbundne enn refleksive.» Likevel understreker Lillejord (2003) at om det blir gitt tid kan det også reflekteres over egen praksis alene eller sammen med andre. Tiller og Helgesen (2011) har også benyttet seg av disse grunntankene i sine perspektiver på aksjonslæring i skolen. Selv om ordet aksjonslæring kan regnes som nytt er ikke fenomenet nytt. Kolb i Illeris (2000) omtaler det som erfaringslæring og trekker frem Kurt Lewin erfaringsbaserte lærings sirkel for å konstruere sin egen. Lewin omtales gjerne som aksjonsforskningens opphavsmann. (Adelman, 1993). I modellen til Kolb (1984) forstås læring som en prosess i fire stadier hvor observasjon og refleksjon er en av dem. Aksjonsforskning har uten tvil fått en sentral plass i organisasjonslæring og kvalitetsutvikling i den norske skolen. Jeg velger å se dette nærmest som en utviklet kultur med røtter tilbake til Lewin som også kan parallelt overføres til en skoleleders praksis.



Figur 4 Kolbs læringssirkel, Illeris (2000)



## 2.1.4 Refleksjon i praksis

*The reflective practioner* fremstår som et sentralt verk for teori omkring refleksjon. Hovedtema i Schön (1991) er kontradiksjonen mellom akademisk viten og den profesjonelle praktikerens. Praktikerens som i større grad bruker refleksjon og tankevirksomhet omkring sin rolle og oppgaver gjennom konkret handling. Ut fra modellen av teknisk rasjonalitet blir den akademiske viten for instrumentell, (Schön, 1991), i alle fall når det kommer til mer spesialiserte profesjoner. Schön (1991) omtaler ulike profesjonaliserte yrker, blant annet lederprofesjonen i en lærende organisasjon. Jeg finner dette relevant til mitt undersøkelsesområde da mine informanter er ledere i grunnskoler. (Schön, 1991). Slik det er i dag blant skoleledere, i alle fall de med mindre erfaring, så har disse et mindre teorigrunnlag for ledelsesdisiplinen fordi de ikke har formell lederutdanning. Utgangspunktet til Schön (1991) er at teori alene ikke alltid gir et godt nok grunnlag for å ta de riktige valgene i praksis. Det er viktig som et grunnlag, men at tidligere praksis og den praktiske utfordringen som ligger foran «praktikerens» må settes sammen slik at oppgaven eller utfordringen kan løses. Dette danner grunnlaget for begrepet Schön (1991) omtaler som *knowing in action*. På dette nivået er kunnskapen praktikerens benytter gjennom handlingen vanskelig å dette ord på eller forklare, det blir bare gjort ut fra et sammensatt bilde. Schön (1991) beskriver dette også som tause kunnskap, men som kommer til syne gjennom handling. Skulle praktikerens tause kunnskap ut fra teori og egne erfaringer må han ty til *reflection in action*. I tillegg omtaler Schön enda et nivå i den reflekterende praktikers virke; *reflection on reflection in action*. (Schön, 1991). Disse skal vi se nærmere på.

### 2.1.4.1 Knowing in action

I kjente arbeidssituasjoner hvor lederen bare vet hvordan ting skal gjøres uten å tenke spesielt over det, kanskje intuitivt kan ta en kjapp beslutning, eller bare å sette i gang, så vet en at oppgaven blir gjennomført uten at en på forhånd kan forklare akkurat hvordan det kommer til å gjøres. Slike arbeidssituasjoner trenger mest sannsynlig ikke store forberedelser. Jeg ser for meg at en del lederhandlinger blant skoleledere gjennomføres ut fra dette grunnlaget, spesielt fra ledere med lengre erfaring. Samtidig vil de få problemer med å forklare sine handlinger eller handlingsmønster før aktiviteten tar til. Dette fordi kunnskapen lederen har og anvender er konstruert. Kunnskapen er dynamisk og ikke statisk knyttet til for eksempel knyttet til regler, prosedyrer og teori. Schön (1991).

#### **2.1.4.2 Reflection in action**

*Reflection in action* er å gjøre de ubevisste tankene og kunnskapen mer bevisst. I følge Schön (1991 s. 50) oppstår dette, når oppgaven eller situasjonen er usikker, ustabil, unik eller inneholder en verdikonflikt. Praktikere vil gjerne velge denne strategien ved hjelp av refleksjon. Tankeprosessen vil da presse seg frem i de tilfeller når *knowing in action* ikke strekker til. En begynner å tenke hva det neste steget kan være og prøver ut dette.

Schön skiller mellom to typer av denne refleksjonen. Praktikeren kan reflektere «*on action*», det vil si å tenke over den handlingen en har gjennomført og mentalt utforske løsninger for å komme videre. Denne refleksjonen påvirker først handlingen når arbeidet tas opp igjen. Dette vil være aktuelt for ledelse av prosesser som tar noe tid og at det er rom for denne type refleksjon mellom de ulike handlingene. Den andre typen vil skje underveis i handlingen uten at selve handlingen blir avbrutt. Refleksjon blir da brukt når det er viktig å umiddelbart komme videre i arbeidet. Basert på det som oppstår, gjerne et problem, velger en nye strategier nærmest umiddelbart. Da kan også nye problemer oppstå og nye refleksjoner knyttet til dette. (Schön, 1991).

Slik jeg forstår Schön er det vanskelig å se forskjellen på de to da individuell refleksjon i handling foregår i hodet og underveis. Likevel velger jeg å tro at jeg vil finne flest eksempler på «*reflection on action*» blant mine informanter. Dette fordi at det praktiske arbeide de har ledet har strukket seg over tid. Samtidig vil denne type refleksjon kunne være knyttet til mindre handlinger underveis i prosessen også.

Ledere som er bevisst på sin bruk av refleksjon vil kunne utnytte dette aktivt som verktøy for ledelse og ferdigheten blir en integrert del av arbeidet. (Schön, 1991). Når jeg ser på temaet i Schön sitt verk hvor teknisk ekspertise settes mot praktisk ekspertise opp mot min problemstilling og empirisk kontekst, mener jeg at praktisk ekspertise har en verdi for ledelse i skole. Uansett om en skoleledere kjenner til mange forskjellige teorier vil en oppleve gjennom handling, refleksjon om handling og dermed erfaringer at en stadig lærer noe nytt om seg selv, praksis og hvordan en bidrar til å utvikle organisasjonen videre under eget lederskap.

#### **2.1.4.3 Reflection on, reflection in action**

*Reflection on, reflection in action* er det tredje nivået Schön (1991) presenterer. Enkelt sagt er det refleksjon over tidligere refleksiv virksomhet. Det påvirker ikke pågående handling, men kan ha betydning for framtidige. For å benytte dette nivået må en være ekspert og bevisst bruke

refleksjon som verktøy i din ledergjerning. Refleksjon vil foregå som en samtale med deg selv. Dette må selvsagt også settes av tid til i en hektisk hverdag. Men utbytte vil være å sette sammen stadig nye oppdagelser og viten til mer sammensatte mønstre og på den måten sortere mellom suksess og feil. Nye strategier danner seg kognitivt og en vil forhåpentligvis kunne handle annerledes i fremtiden med større sjanse for suksess, eller høyere kvalitet på arbeidet. (Schön, 1991). Det blir som en oppsummering av kunnskaper og ferdigheter, som satt sammen representerer lederens nåværende kompetanse på området. Når det gjelder mine informanter vil kanskje intervjuet i seg selv være en måte å reflektere på i ettertid, men da med en annen sparringspartner enn seg selv.

### **2.1.5 Nivåer og perspektiver i refleksjon**

Det kan virke som at synet på ledelse som et praktisk håndverk har befestet seg i det offentlige og dertil skolens styringsdokumenter. Også i Danmark har dette fått en plass i det offentlige tankegods. Bergmann, Kampmann, Rander og Raakjær (2021, s. 1) viser til den danske regjeringens lederkommisjon som anbefaler at lederutvikling skal; «*kombinere viden, refleksjon og handling*» Jeg har allerede vist til Schöns nivåer hvor praktikerer utøver sin refleksjon i og rundt handling og jeg anser at disse teoriene også sammen med Argyris og Schöns teori om dobbelkretslæring som førende grunnlag for hvordan refleksjoner og refleksiv ledelse blir omtalt i senere tid.

Ann L. Cunliffe (2004) er en av de som i forskningsfeltet har beskrevet og fremhevet betydningen av refleksivitet. Hun fremsetter at kritisk refleksivitet er spesielt viktig for utdanning av ledere, siden en gjennom å tenke kritisk om sine egne oppfattelser og handlinger kan utvikle en mer samlende, handlende og etisk måte og lede organisasjonen på. (Cunliffe, 2004). Dette samsvarer med hvordan Schön (1991) la frem at det mangler noe mellom teori og praksis og at fagpersoners refleksjon om egen praksis, og i mitt tilfelle en skoleleder, har betydning av utvikling av profesjonskunnskapen og sin lederpraksis i det. Jeg finner at Cunliffe (2004) sitt grunnlag er relevant på den måten at egenrefleksjon over egen praksis bygger en bro mellom det en lærer gjennom utdanning, kurs, eller program og de erfaringer en gjør seg gjennom å prøve ut lærdommen i praksis.

På mer hjemlige trakter viser Tiller og Helgesen til at erfaringslæring er en relativt ny trend som brer seg i nærings og bedriftslivet. (Tiller & Helgesen, 2011). Det må forstås på den måten at det er utbredelsen som øker i omfang. Jeg har jo vist til tidligere at tankegodset på ingen måte er nytt. Det påpekes at hverdagserfaringer er en viktig læringsressurs. Eksempelvis går en lærer

per i dag minst fem år på masternivå på en utdanningsinstitusjon. Deretter venter 45 år i yrkeslivet. De erfaringene en gjør seg individuelt og sammen med andre vil være en ressurs i tillegg til eventuell etter- og videreutdanning. Dette mener jeg er overførbart til erfaringer gjennom utøvelse av ledelse også. For å kunne svare på min problemstilling mener jeg det er viktig å undersøke i hvor stor grad lederne er bevisst sin refleksjon rundt sine erfaringer også slik at dette for betydning for eget lederskap.

Hvordan kan disse senere teoretiske bidragene tilføre av forståelse og struktur av nivåer og perspektiver for refleksjon slik at jeg kan få et samlet rammeverk som jeg kan knytte til analysen og diskusjonen?

Jeg har allerede beskrevet Schöns nivåer. Hvilke nivåer beskrives av andre og hvilke ulike begreper er knyttet til disse nivåene? I denne sammenhengen også at det er knyttet til utøvelse av ledelse.

Den grunnleggende formen for og definisjon av refleksjon er *speilbilde*, (Cunliffe & Jun, 2005), noe vi objektivt kan observere og tenke på med et blick utenfra. Videre omtaler Cunliffe det neste steget som *selvrefleksivitet*. Det vil jeg beskrive som et subjektivt innoverblikk på seg selv sine egne forutinntagelser og verdier. *Kritisk refleksivitet* vil være å utfordre etablerte oppfatninger basert på teori, moral og ideologi. Gjennom å forstå og beherske og anvende disse tre ulike nivåene vil en utvikle refleksiv kompetanse som en tar i bruk i utøvelse av lederskapet. (Cunliffe & Jun, 2005) Kritisk refleksivitet har klare likhetstrekk med dobbelkretslæring hvor en klarere å utfordre og endre de etablerte oppfatningene.

Tiller og Helgesen (2011) omtaler tre refleksjonsnivå hentet fra Møller. På første nivå er refleksjonen svak og henger sammen med eller er innvevd i en handling. En setter gjerne ikke ord på refleksjonen, men agerer gjennom atferd. På nivå to skjerpes refleksjonen gjennom en overraskelse. Når noe uventet hender, skjerper det problemløsningsfokus og refleksjonen kretser rundt å løse problemet eller gjenvinne kontroll. Den dypeste formen for refleksjon, nivå tre, Omtales som metakognisjon. Metarefleksjonen i denne forbindelsen billedlig gjør Tiller og Helgesen som å kikke gjennom sitt eget glasstak. En skal altså ha et blick utenfra på sin egen læring og utvikling og også reise selvkritiske spørsmål. Spørsmålene blir verktøy i refleksjonen og spørsmålene stilles gjerne gjentakene og fra ulike perspektiver gjennom praksissituasjonen. (Tiller & Helgesen, 2011). Til disse tre nivåene ser jeg klare paralleller til Schön (1991), og også her er nivå tre nærmest hvor dobbelkretslæring kan finne sted.

Et siste teoretisk grunnlag jeg har tatt for meg for å skille på refleksivitet er Bergman med fl. Sin «Typologi over refleksiv ledelse» (Bergmann et al., 2021) Gjennom denne teorien kommer det frem til fire ulike typer refleksiv ledelse; Fortolkningsbasert, perspektivistisk, databasert og situasjonsbetinget.

*Fortolkningsbasert refleksiv ledelse* – Leders fortolkning av organisasjon og organisasjonens utfordringer er utgangspunktet for refleksiviteten. Måten lederen både organisasjonen og dens utfordringer danner vilkårene for videre handling. Lederen reflekterer og undersøker før han tar en beslutning. Refleksjonen er en uavgrenset prosess som ikke har en fullverdig konklusjon og tar utgangspunkt i tilstanden til lederen selv eller organisasjonen. Fortolkningsbasert refleksiv ledelse ligner på selvrefleksivitet fra Cunliffe & Jun (2005). Begge har et subjektivt utgangspunkt og et blikk på seg selv. Likheten med Schön og Tiller oppstår i den grad utfordringer eller problemløsning er gjenstand for lederens refleksjoner.

*Perspektivistisk refleksiv ledelse* – Bruk av vitenskapelig fundamenterte teorier som perspektiv for å betrakte organisasjon og lederutfordringer. Her kommer ikke refleksiviteten ut av subjektet, men i vitenskapen. Dette gjør den også potensielt uavgrenselig. Lederen tar utgangspunkt i relasjonen mellom organisasjonens virkelighet og kjente teorier for å analysere og beskrive før en tar aktive videre skritt. Teoretiske perspektiver gir rammene for hva vi kan se og danner på den måten ulik optikk inn mot organisasjonen og lederutfordringene. Dette gir lederen mulighet til å vurdere ulike handlinger og avgrensere og konsentrerer områdene for hvor refleksiviteten er relevant. En forutsetning for denne type refleksivitet er at lederen kan og forstår en rekke ulike teorier. En kan tenke seg at Perspektivistisk refleksiv ledelse står i noen grad i kontrast til Schöns (1991) vektlegging av den praktiske handlingens som utgangspunkt for refleksjonen. Likevel viser Mintzberg (2009) til at praksis også henter sitt grunnlag fra vitenskapen i tillegg til erfaringer og praktisk læring. Schön er heller ikke fri for at det vitenskapelige tankegodset blir referanserammer for praktikerens og at dette perspektivet kan komme til anvendelse både *i reflection in action* og *reflection on reflection in action*.

*Databasert refleksiv ledelse* – Basert på systematisk innsamlede data, ikke subjektiv. I så måte speiler denne refleksiviteten også mot en vitensform da vitenskapelige undersøkelser spiller en viktig rolle. Lederen må finne begrunnelser for valgene i det vi vet og ikke det vi tror vi vet. Dataene brukes for å vekke nysgjerrighet og refleksjon. Analyse og tolkninger av data blir brukt for å utfordre etablerte oppfattelser å unngå bortforklaringer. I prosessen må en også ta valg om hva en skal undersøke og dertil hvilke data som da må samles inn. Refleksiviteten over hva

dataene viser gir retning til hvilke handlinger og beslutninger som gjennomføres. Data kan representere ny kunnskap som kan som sagt utfordre etablerte oppfatninger. Dette kan være et godt utgangspunkt for kritisk refleksivitet, mulighet for *metarefleksjon* og *reflection in action*. Hvorvidt denne kunnskapen kan føre til dobbelkretslæring vil bero på lederens eller organisasjonens evne til å bruke analysen og tolkningene til nye aksjoner og læring.

*Situasjonsbetinget refleksiv ledelse* – situasjoner utfordrer forståelsesrammen. Lederens subjektive opplevelser og erfaringer danner grunnlaget for refleksivitet. Refleksiviteten blir avgrenset med en start og en slutt. Situasjonsbetinget refleksiv ledelse har en klar parallell til dobbelkretslæring slik det er beskrevet av Argyris og Schön. Ved å ta i bruk refleksiviteten i læringen, unngår en bare årsaks/virkningshandling, men utfordrer eksisterende antagelser, verdier og målsettinger med et ønske om kvalitetsforbedring. Det samme som Cunliffe (2005) pekte på. Refleksiviteten trigges av en opplevelse av ubalanse eller et ønske om å forbedre den svakeste praksis og formålet er å skape læring i organisasjonene. Lederens viktigste oppgave er å legge til rette for kollektive og utforskende prosesser.

Hvilke spørsmål kan komme ut av disse teoriene rundt refleksivitet. Bergman et al. (2021) viser til hva som kan stimulere til eller utløse refleksiviteten. Noe oppstår i situasjoner, andre av lederens subjektive fortolkninger. Uansett er de ulike innfallsvinklene sterkt knyttet til lederen selv og vedkommende sin kompetanse og erfaring.

Jeg må prøve å finne ut hvor bevisst lederne er rundt egen refleksjon? Bruker de det som et aktivt verktøy i sin ledergjerning eller skjer det ubevisst tilknyttet en handling. Har lederen sitt utdanningsnivå eller fartstid noe å si? Kjennskapen til kjente læringsteorier og organisasjonsteorier som brukes til å forstå og ta videre strategiske valg. Hvordan er analysekompetansen og kompetanse på innsamling av data?

Som sagt kan også et rammeverk over teoretisk forankring bidra til å forstå funnene fra det empiriske materialet og diskutere teoretiske implikasjoner.

Tabell 1 Rammeverk teoretiske nivåer og perspektiver

<b>Schön</b>	<b>Tiller/Helgesen</b>	<b>Cunliffe</b>	<b>Bergmann m.fl.</b>
<i>Knowing in action</i>	<i>Innvevd i handlingen</i>	<i>Objektiv refleksjon (Speiling)</i>	A. <i>Fortolkningsbasert (Subjektivt)</i>
<i>Reflection in action (Under og på)</i>	<i>Problemløsning</i>	<i>Selvrefleksivitet (Subjektivt innoverblikk)</i>	B. <i>Perspektivistisk (Teori)</i>
<i>Reflection on reflection in action</i>	<i>Metarefleksjon (utenfra)</i>	<i>Kritisk refleksivitet (utfordre det etablerte)</i>	C. <i>Databasert (Analyse)</i>
			D. <i>Situasjonsbasert (Utfordrer forståelseramme)</i>

## 2.2 Forventninger til funn ut fra teori

I analysen forventer jeg å finne sammenhenger mellom høy eller ny utdanning og bruk av teorier i endringsarbeidet. Da informantene i studien er vant til å ha tilgang til ulike data for kvalitetsvurdering regner jeg med at de setter ord på hvilke refleksjoner de har hatt ut fra sin egen dataanalyse. At lederne i studien setter ord på og beskriver hvilke spørsmål de tar i bruk underveis i endringsarbeidet for å utfordre og utforske sin egen praksis hadde gitt meg verdifullt bidrag til analysen og diskusjonen.

## 3 Metode

### 3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Det vitenskapsteoretiske ståstedet påvirker hvilke valg en tar for å innhente empiri og data som en senere analyserer. Bakgrunnen for metodevalgene dannes i det vitenskapsteoretiske grunnlaget. (Busch, 2013).

Det jeg ønsket å studere i denne studien er ledernes forståelse av og bruk av refleksjon, samt hvordan det påvirker senere praksis. Tilnærmingen til virkeligheten vil da være gjennom menneskers forståelse av seg selv i den, og jeg som forsker sin fortolkning av denne forståelsen. Slik jeg ser det vil være vanskelig å finne lovmessigheter som kan avdekkes og skape et absolutt system for handling, slik det hadde vært naturlig å gjøre med en positivistisk tilnærming. Informasjonen jeg ønsker å finne kan i noen grad struktureres og generaliseres, men ikke presenteres som noe absolutt. Funnene betegnes av handling i en avgrenset periode og er på den måten avhengig av konteksten. (Jacobsen, 2015). Med bakgrunn i dette har jeg en fortolkningsbasert tilnærming til å studere fenomenet.

Problemstillingen ble utformet på bakgrunn av en ide, eller en antagelse av virkeligheten som jeg vil sjekke ut. Antagelsen er at ledere som bruker egenrefleksjon i endring klarer å endre senere praksis basert på dette. Dette bereder grunnen for å gå fra teori til empiri hvor jeg undersøker data om virkeligheten. Som del av bakgrunn for valg av tema og problemstilling har jeg trukket frem at dette er noe som opptar meg og jeg kan dermed si at problemstillingen er empiridrevet, noe som taler for en empirisk studie og i dette tilfelle en casestudie. Studien avgrenses hvor den enkelte leder blir et studieobjekt og objektene samlet gir en bredde av informasjon om fenomenet. Som påpekt i kontekstkapittelet skal jeg ta utgangspunkt i få enheter og må sådan gå i dybden og få frem ulike nyanser om fenomenet.

Jeg mener den ontologiske posisjonen til min problemstilling er at fenomenet er menneskeskapt og subjektivt. Det eksisterer ikke faste lover, men det kan forekomme en viss menneskelig gjenskaping. Det epistemologiske ståstedet er at beste måte å tilegne seg kunnskap om fenomenet er i møtet med mennesket og menneskets meninger og fortolkninger om fenomenet. Dette på sin side avgjorde at den beste måten å skaffe seg kunnskap om fenomenet er gjennom å benytte seg av kvalitative metoder som for eksempel intervju. (Jacobsen, 2015). Dette taler også for at ståstedet er sosialkonstruktivistisk. (Justesen & Mik-Meyer, 2010).



## 3.2 Valg av metode

I mitt arbeid tar jeg utgangspunkt i teorier om at ledere i en eller annen grad utøver egenrefleksjon i forbindelse med endringsarbeid, konklusjonene til lederen selv vil få en eller annen betydning for hvordan lederatferden blir ved neste korsvei. Jeg vil anta at handlingene eller valgene en leder tar i en slik situasjon vil basere seg på en lang rekke vurderinger knyttet til verdier, normer, følelser, omgivelser, kostnadmessige konsekvenser osv. Fenomenet vil ikke oppstå uavhengig av mennesker og må forstås subjektivt og i kontekst. Verden er slik de ser den og vi må se den gjennom deres øyne. Den beste måten å skaffe seg kunnskap om fenomenet er da i møte med menneske som står i sentrum av det.

Innledningsvis trakk jeg frem å gå fra teori til empiri, en deduktiv metode å belyse problemstillingen på. Underveis har jeg tenkt at jeg ser for meg å gå fra et teorigrunnlag til empiri og oppdage nye faktorer som krever at en dykker tilbake til teorien igjen for å få en ytterligere forståelse av funnene fra empirien. Dette er noe Jacobsen beskriver som abduktiv metode. (Jacobsen, 2015)

### 3.2.1 Intervju

Kvalitativ metode er hensiktsmessig her fordi undersøkelsen foregår med få enheter og kunnskap formidles gjennom ord. Jacobsen (2015), viser til fire metoder i sin metodebok. Det individuelle, åpne intervjuet, fokusgruppeintervju, observasjon og dokumentundersøkelse. I planleggingen av masterprosjektet bestemte jeg meg for å bruke åpent og individuelt intervju som metode. Bakgrunnen for dette er at intervjuet egner seg når få enheter undersøkes, når vi er interessert i hva det enkelte individ sier, og når vi er interessert i hvordan den enkelte fortolker og legger mening i et spesielt fenomen. (Jacobsen, 2015). I mitt prosjekt skal jeg ikke ha mange informanter, det er informasjon om hver enkelt og den enkeltes fortolkning jeg er ute etter. Dette samsvarer med det som jeg tidligere har etablert som det epistemologiske ståstedet til problemstillingen. Og kvalitativ metode gjennom intervju ble derfor mitt naturlige valg.

Det er også forhold ved forskerrollen og intervjuer jeg må vurdere noe nærmere. Tidligere etablerte jeg at det er praktiske fordeler med å studere i egen organisasjon. Men Jacobsen (2015) trekker frem både fordeler og ulemper ved dette. Enkelt gjengitt kan det være enklere å få informasjon ved at en kjenner personen en intervjuer og gjerne har etablert tillit og mulighet for åpenhet. En har kjennskap til uformelle strukturer «stammespråk» og at en kjenner organisasjonens historie. På den andre siden kan det være ulemper som vanskeligheter med kritisk avstand, andre oppfatter deg som upartisk, tar snarveier gjennom uformelle strukturer

og vil da mangle helhetsbildet, eller at en har egensensur og tøyler seg selv. (Jacobsen, 2015). Min egen vurdering er at det praktiske veier tungt for å i det hele tatt kunne gjennomføre prosjektet i dette omfanget og i tillegg til 100 % arbeid. Likevel tenker jeg at en bevissthet rundt mulige fallgruver har vært viktig å ta med seg i forbindelse med utarbeidelse av intervjuet og ikke minst gjennomføringen av det. Jeg vil også trekke frem fordelene med min egen rolle i organisasjonen. Jeg er ikke personalleder for informantene og min eventuelle påvirkning gjennom intervjuet vil i verste fall bli sett på som veiledning. Min problemstilling er heller ikke av en slik art at jeg skal undersøke om noe er galt, heller om et potensial brukes eller ikke.

### **3.3 Datainnsamling**

#### **3.3.1 Utvalg**

I vurderinger av antall informanter i utvalget var det viktig for meg å få nok bredde og dybde i tenkt informasjon fra intervjuene. Jacobsen (2015) fremhever at det i kvalitative undersøkelser ikke kan ha for mange personer da omfanget blir for stort og nye funn vil raskt avta. I egen organisasjon hadde jeg ti potensielle informanter. Omfanget av informasjon og det praktiske arbeidet rundt intervju og transkribering gjorde sitt til at jeg innledningsvis vurderte at 3-5 informanter ville være nok. Gjennom å vurdere kriterier for utvelgelsen endret dette seg til 5 informanter. Kriteriene hadde først og fremst bakgrunn i min kunnskap til potensielle informanter sin utdanning og erfaring, og at jeg da også ville ha bredde og variasjoner blant informantene innenfor dette. Dette gjorde også sitt til at jeg ikke trakk tilfeldig ut fra de ti potensielle. Jeg satt også opp en i reserve i tilfelle noen ikke samtykket, eller andre faktorer skulle hindre deltakelse.

#### **3.3.2 Intervjuguide**

Jeg ønsket at intervjuet med informanten skulle fremstå som en styrt samtale, men med mulighet for at refleksjonen til informanten kunne ta oss inn på temaer som kunne komme senere i samtalen, eller som belyste noe fra tidligere i samtalen på en annen måte. Valget falt da på et semistrukturert intervju. (Vedlegg 1). Intervjuet ble bygget opp med innledende bakgrunnsspørsmål etterfulgt av kontekstuelle spørsmål knyttet til forfasen av skolens endringsarbeid. Noenlunde likelydende spørsmål ble satt opp til gjennomføringsfasen av arbeidet. Intervjuguiden avsluttes med mer tematiske spørsmål knyttet til refleksjon. En del av disse spørsmålene fungerte som et sikkerhetsnett om ikke innholdet allerede var omtalt gjennom intervjuet og noen var avgjørende for å få informanten til å tenke fremover.

### 3.3.3 Gjennomføring av intervju

Hovedreglene for gjennomføring av intervjuene var at intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt, gjennomføres utenfor informantens egen arbeidsplass og tas opp med lydopptaker. Ved å møte informanten ansikt til ansikt hadde jeg muligheten til også bruke kroppsspråk for å kunne bekrefte min forståelse og også skape en fortrolig og trygg ramme. Bakgrunnen for ikke å ha intervjuet på informantens sin arbeidsplass var først og fremst for å unngå forstyrrelser fra en skoles hektiske hverdag. Ved å ta opp intervjuet på bånd kunne min fulle oppmerksomhet være rettet mot informanten og den informasjonen som ble gitt slik at flyten og sammenhengen i både samtalen og spørsmålene ble opprettholdt.

I selve gjennomføringen lyktes det å gjennomføre tre av intervjuene utenfor skolen, ett intervju på skolen og ett intervju på Teams. Det siste måtte gjennomføres i to deler av praktiske årsaker.

## 3.4 Analysetilnærming

Som første handling før analysearbeidet transkriberte jeg intervjuene fra lydopptakene. I denne prosessen fikk jeg lyttet gjennom intervjuene på nytt, tatt pauser og gjengitt korrekt innhold. Ved å skrive ned det jeg hørte, festet innholdet seg bedre og gav et helhetlig bilde, hvor jeg i det bildet allerede begynte å tenke på ulike kategorier for analysearbeidet. Jeg tok noen praktiske valg i selve transkriberingsprosessen. Jeg skrev i størst mulig grad ned på bokmål med unntak fra dialektord som hadde et innholdsmessig vesentlig uttrykk som for eksempel «sæme» = bruke for lang tid med viten og vilje. Jeg skrev non-ord for å kunne vise usikkerhet, nøling eller tankevirksomhet og viste til latter ved å skrive *latter* eller *hehe* i parentes. Uttrykte navn ble erstattet med navn/rolle og skolenavn med navn/skole.

Jeg omformulerte forskningsspørsmålene mine for å danne kategorier å organisere funnene fra intervjuene på. I hovedsak byttet jeg ut spørreordet i spørsmålet og la til betydning. Kategoriene og informantene satt jeg opp i et Excelark og gikk systematisk til verks for å innhente mulige relevante funn til analysen og diskusjonen. På den måten opplevde jeg både å få en struktur og finne innhold til strukturen.

## 3.5 Reliabilitet og validitet

Jacobsen omsetter validitet til gyldighet og reliabilitet til pålitelighet. (Jacobsen, 2015). For å vurdere om studien er gyldig og til å stole på er det viktig å drøfte ulike forhold som påvirker dette kritisk. Jeg har tatt utgangspunkt i spørsmålene fra Mays og Pope i gjengitt i Jacobsen. (Jacobsen, 2015, s. 247) som et rammeverk for min vurdering av disse forhold i prosjektet.

For å bygge opp om tilliten til studien har jeg i metodekapittelet prøvd å gi en detaljert beskrivelse av mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt og innhenting- og analysemetoder. Jeg har beskrevet hvordan data er innhentet, registrert og analysert. På denne måten er metodens åpen og kan benyttes av andre i forskningsøyemed ved en senere anledning.

I analysen har jeg i stor sitert funn i foranledningen til min egen vurdering og tolkning slik at leseren også kan vurdere om tolkning og funn har relevans og stemmer overens. Informantene har ikke validert det transkriberte materialet som kunne ha vært en ekstra mulighet for å validere innholdet før analysen.

I intervjuet stilles det spørsmål om forhold som ligger halvannet år tilbake i tid og om hva informantene tenkte og vurderte på det tidspunktet. Å gjenskape en refleksjon så lenge etterpå vil medføre at detaljene i refleksjonen blir avslupne fordi informanten ikke husker like godt tilbake i tid. Vurderingene av disse funnene må derfor vektes deretter.

At jeg som forsker har en etablert profesjonell relasjon til informantene var også et forhold jeg har vurdert og som jeg var bevisst på gjennom intervjuene. Hvordan kan jeg være sikker på at utvalgte ledere jeg bruker som informanter kommer til å gi pålitelige svar, og at de ikke pynter på sine egne fortolkninger slik at de fremstår på en måte de tror jeg er ute etter? Det var viktig for meg å understreke at formålet med datainnsamlingen ene og alene brukes i masterprosjektet, og det ble poengtert i invitasjonen til å delta i studien er frivillig og at intervjuet ikke påvirker forholdet til nærmeste leder og arbeidsgiver. Tematikken stiller heller ikke noen profesjonelle krav til arbeidet deres.

Datainnsamlingen er avgrenset til et intervju per informant. For å innhente ytterligere informasjon, eller kunne se prosessen gjennom andre perspektiver, kunne jeg gjennomført et oppfølgingsintervju etter å ha systematisert det innsamlede materialet, eller vært med som observatør i handling.

I tillegg til intervjuet har jeg også innsikt i selve endringsarbeidet på skolene, og selv om dette ikke er gjenstand for forskningen vil det sette meg i posisjon til å ha egne refleksjoner og vurderinger knyttet til min egen fortolkning av de innsamlede dataene. Dette kan bøte at jeg ikke har benyttet observasjon som metode.

### 3.6 Etiske avveininger

Jacobsen (2015 s. 47) trekker frem tre grunnleggende krav til forskningsetikk: «*Informert samtykke, krav på privatliv og krav til å bli korrekt gjengitt.*»

Jeg sendte søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å kunne få vurdert og godkjent prosjektet i henhold til personvernlovgivningen. Prosjektet ble godkjent og vurderingen er med i denne oppgaven om vedlegg 2.

Før søknaden var godkjent sendte jeg en forhåndsinvitasjon til utvalget av informanter. Dette for å undersøke i hvor stor grad de inviterte ville delta i en slik undersøkelse. Når prosjektet var godkjent sendte invitasjon til deltakelse i studien som inneholdt informasjon om studien og en samtykkeerklæring. (Vedlegg 3). I informasjonen kom det fra hva deltakelse innebærer, hvordan personvernet blir ivaretatt og at informanten når som helt kan trekke tilbake sitt samtykke.

Opplysninger om deltakerne behandles konfidensielt. Navn, skolenavn og kommunenavn er ikke gjenstand for omtale eller opplysning gjennom studien. Lydopptak og transkripsjoner slettes etter at de har tjent til sitt formål og senest 15. juni 2022.

I vurderingen av bruk av sitater er ikke sitatene modifisert eller tatt ut kontekst for å skape en annen betydning enn det som var intendert. Når sitat er kortet ned er konteksten eller betydning av enkeltord vist til. Dette for å best mulig gjengi informantene korrekt.

## 4 Empirisk analyse, presentasjon og drøfting av funn

Problemstillingen min definerer hva jeg på overordnet nivå vil finne ut gjennom dette masterprosjektet. *I. I hvilken grad utøver ledere egenrefleksjon i endringsarbeid. II. Hvordan er dette av betydning for lederens videre praksis.* For å kunne knytte funn fra den kvalitative undersøkelsen og koble det til min utvalgte teori gjennom drøfting, tenker jeg å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene for å konstruere kategorier. Da forskningsspørsmålene først ble utarbeidet var det med tanke på å bygge en intervjuguide som kunne være dekkende for det jeg ville ha innsikt i. Underveis i arbeidet så jeg at spørsmålene kunne komme til sekundær nytte som kategorier. For å kunne bruke de som grunnlag for et analysearbeid så jeg at de måtte omskrives. Etter noe bearbeiding kom jeg fram til formuleringene under som også vil skape en struktur i analysen.

- 1) *Hvordan har lederens utdanning, og herunder kjennskap til teorier om endringsprosesser betydning for lederens egenrefleksjon?*
- 2) *Hvordan har lederens kompetanse på analyse av data betydning som grunnlag og verktøy for lederens egenrefleksjon*
- 3) *Hvordan fremstår lederen bevisst på sin bruk av egenrefleksjon*
- 4) *Hvordan stimuleres refleksjon hos lederen?*
- 5) *Hvilke refleksjoner og hvordan har de betydning for lederens fremtidige praksis?*

I dette kapittelet presenterer jeg mine sentrale funn og drøfter disse i lys av teori.

### 4.1 Analyse og diskusjon

#### 4.1.1 Utdanning og kjennskap til teorier sin betydning

Informantutvalget representerte variasjon når det kommer til utdanning og erfaring. To av informantene, (L1 og L2), hadde tatt master i skoleledelse, en av informantene hadde rektorskolen, (L3), en går på rektorskolen nå, (L5), og en av informantene hadde ingen formell lederutdanning, (L4). Informantene hadde også ulik lengde med praksis som vist i tabellen under. For alle informantene kommer lederutdanning på toppen av lærerutdanning av litt ulikt slag.

Tabell 2 Oversikt over utdanning og erfaring

<b>Informant</b>	<b>Lederutdanning</b>	<b>Ledererfaring</b>
L1	Master i skoleledelse 120 stp	13 år som leder
L2	Master i skoleledelse 120 stp	14-15 år som leder
L3	«Rektorskolen» 30 stp	23 år som leder
L4	Ingen	1 år som inspektør, 2 år som konstituert rektor
L5	Underveis på «rektorskolen»	8-9 år, tre år på nåværende virksomhet

Informantene uttrykker ulik grad av kunnskap vedrørende teorier om endringsarbeid. De skiller også om teorier som er direkte knyttet til innholdet skolens utviklingsarbeid og teorier knyttet til lederens rolle og oppgaver i et utviklingsarbeid.

Mine forventninger var at sammenhengen mellom høy eller nylig utdanning fører til mer aktivt bruk av teorier i egenrefleksjonen.

L2 er den som senest har fullført sin masterutdanning og den som referer mest til teori gjennom intervjuet. Informanten viser blant annet til evalueringskryss som metode for evaluering, metodikk til lærende møter, Vivian Robinson om elevsentrert ledelse. L2 sier blant annet dette om Fixen sin implementeringsmodell som er gjort kjent for L2 gjennom Pål Roland om implementering i skolen:

*«Fixen sin implementeringsmodell. Det her med å legge til rette for øving og trening på det vi på en måte vil skal skje i klasserommet. Og den kjenner jeg bestandig at den er utfordrende å få til. Også fordi at vi har en svak tilbakemeldingskultur» L2*

Informanten viser ikke nødvendigvis at denne refleksjonen fører til læring hos seg selv, men speiler egen organisasjon opp mot det å få til en god implementering i prosessen ved sin skole. Det å videre utforske hvordan øving og trening kan legges til rette i egen organisasjon hadde vært avgjørende for å bruke mulighetene i spennet mellom teorien og fortolkning av egen organisasjon sitt ståsted.

L1 som fullførte sin master i 2020 har ingen teoretiske henvisninger gjennom intervjuet, med unntak av evalueringskryss som metode. Blant de mindre «skolerte» informantene henvises det i liten grad til teori. L4 som ikke har lederutdanning og minst erfaring omtaler aksjonslæring, men er ikke selv bærer av teorien innad på virksomheten og jeg tolker dette funnet da som «kjennskap til». L3 med desidert lengst erfaring bruker heller ikke teoretiske henvisninger direkte i sitt intervju. Vedkommende har rektorskole, men har avsluttet dette for en del år tilbake. L5 går på rektorskolen nå og er bevisst rundt lærende møter og evalueringskrysset.

Bakgrunnen for denne kategorien er ledelse som en praktisk øvelse i spennet mellom viten, håndverket og kunsten, Mintzberg (2009), men også med utgangspunkt i perspektivistisk reflektiv ledelse hvor kjente teorier speiles opp mot organisasjonens virkelighet. Bergmann et al. (2021). Forutsetningen vil da være at lederen har kjennskap til et relativt stort utvalg av teorier. Både rektorutdanningen og masterutdanningen har preg av å være erfaringsbasert og har en praksisnær tilnærming for å kunne forstå vitenskapen i utdanningen i sammenheng med utøvelse av ledelse i praksis. Som vist til tidligere er ledelsessynet i denne konteksten preget av ledelse som praktisk øvelse.

Det overrasker meg at ikke flere av informantene aktivt bruker teori i sine refleksjoner underveis i prosessen, men jeg mener det kan være flere forklaringer på det. Den type refleksjoner jeg har vært ute etter i dette prosjektet er egenrefleksjoner knyttet til lederatferden. I denne konteksten vil det kunne være teorier knyttet direkte til ledelse, ledelse av endringsarbeid, organisasjonslæring m.m. Endringsarbeidet er en planlagt prosess for skolen. Etter å ha definert utviklingsområde har skolene innhentet kunnskap om tema. Det vil gjøre arbeidet i stor grad også styrt av et kunnskapsgrunnlag i tillegg til erfaringer fra praksis. En av skolene har blant annet bruk Jan Spurkeland om relasjonsskompetanse. De ansatte skal både ha lest teori og hatt glede av Spurkeland selv på seminar. Kanskje funnene hadde vært annerledes om spørsmålene hadde vært rettet mer mot innholdet i arbeidet og at teorier om læring, didaktiske modeller og teorier om undervisningskvalitet kunne ha blitt omtalt. En annen forklaring er at lederne med sin lange erfaring er så drevne i endringsarbeid at de utøver lederskapet i prosessen uten videre forberedelse og refleksjon slik som Schön (1991) omtaler som *knowing in action*.

Det er ingen tvil om at lederne er godt utdannet. Men for informantene i denne studien er lærerutdanning deres hovedutdanning og det er grunn til å tro at pedagogiske og fagdidaktiske teorier danner basisen i deres teoretiske forankring. Deretter har noen av de fått påfyll av en profesjonsrettet lederutdanning. Ledelsesdisiplinen er en del av den utdanningen, men i stor



grad knyttet til organisasjonslæring og særtrekk i skoleledelse. Dette kan forklare at teorigrunnlaget er noe svakt og dermed tas lite i bruk.

Kun en av informantene kan betegnes å ha kort fartstid og denne informanten skiller seg også ut ved å sette ord på at situasjonen med å lede et endringsarbeid er ny og at en støtter seg i større grad til andre. For de øvrige kan det tenkes at de handler i kjente situasjoner bestående utelukkende av variabler de har vært borti før og handlingen styres av det; en gjør som en pleier. Schön (1991).

#### **4.1.2 Kompetanse på analyse av data sin betydning**

Forfasen i skolene sitt endringsarbeid legger opp til en metodikk hvor skolene samler inn relevant datagrunnlag for så å analysere grunnlaget. Det viktigste formålet med denne prosessen er å skape et grunnlag gjennom data for å kunne finne det temaområdet det er mest hensiktsmessig for skolen å utvikle seg på. For å gjøre det må lederen og de ansatte ha evne til å forstå og knytte meninger til de funn de gjør i datamaterialet. Sagt med andre ord; de må inneha analysekompetanse. I tillegg kan denne prosessen både skape forankring og medinnflytelse i organisasjonen. Analyseprosessen er også der hvor lederen gjør sine egne vurderinger og er den som fatter beslutning om utviklingsområde. Lederen får informasjon gjennom innsamlete data og i analysen forholder seg til de reflektivt for å begrunne valgene eller beslutningen sine. Bergmann et al. (2021). Det felles utgangspunktet for alle skolene var derfor at de kom til å bruke et datagrunnlag i arbeidet sitt. Hvordan de har brukt dette datagrunnlaget kommer noe ulikt til uttrykk gjennom intervjuene.

Det er sikkert ulike måter å tilegne seg kompetanse på analyse av data. Informantene i denne dette prosjektet sin kompetanse kan komme fra studier eller erfaring. For eksempel handlet L1 sin masteroppgave om oppfølging av elevers kartleggingsresultater. Ledere med lengre erfaring fra den norske skolen har hatt befatning med analyse av data siden kvalitetsvurderingssystemet i skolen ble utviklet tidlig på 2000 tallet. Jeg hadde derfor forventninger til at ledernes refleksjoner rundt denne delen av prosessen kom til å inneholde noen interessante funn.

I mine funn viser L1 til at skolen brukte datagrunnlag i forfasen, men det kommer ikke frem at lederen gjorde sine egne vurderinger ut fra data slik som jeg hadde forventet. L1 var mest opptatt av å legge til rette for prosessen slik at de ansatte kunne analysere data og komme frem med forslag. Forslagene fra analysen ble deretter prioritert ved poenggivning. L1 beskrev sin rolle slik:

*«så satte vi jo ulike grupper som skulle gå i dybden i elevundersøkelsen, i ståstedsanalysen, i skolebidragsindikatoren osv. da, men egentlig å ha overblikket over de tingene og å, holdt på å si, være den som klarer å sy det sammen, men nå gjorde vi det i lag jeg og inspektør, men jeg hadde likevel hovedoverblikket på det.» L1*

«Hovedoverblikket» kan her forstås med å lede prosessen og sørge for at prosessen inneholdt et variert og relevant datainnhold. Samtidig er dette rimelig styrt av metodikken og malen i ståstedsanalysen. (Utdanningsdirektoratet, 2021). Lederen er på mange måter satt til å følge en oppskrift. Dette samsvarer med at databasert refleksiv ledelse er en avgrenset prosess som foregår mellom utvelgelse av data, refleksjon over data og beslutning begrunnet i refleksjonen. Bergmann et al. (2021). I dette tilfelle kunne vi også sett for oss at en kunne utfordret selve oppskriften. Hva er viktig for skolen? Vil vi lære noe nytt om oss, eller vet vi noe om oss selv som vil påvirke prosessen?

Selv når informanten får spørsmål om hvilke vurderinger virker det vanskelig å gå i dybden på de eventuelle refleksjoner som fant sted i det øyeblikket, som det kommer til uttrykk:

*«Ja, det er klart det hadde jo nok mine tanker om hva jeg synes vi skulle jobbe med, men ikke sånn veldig klart og tydelig sånn at jeg styrte det i den retningen. Og så endte vi opp med ganske mange punkt over hva er det vi synes vi skal må jobbe med.» L1*

Dette understreker at lederen i dette tilfelle har organisert prosessen, men satt seg til side i gjennomføringen. Det må i denne sammenheng tillegges at intervjuet gjøres omtrent halvannet år siden disse vurderingen ble gjort og kan i så måte påvirke gjenfortellingen, jeg som intervjuer kunne også ha stilt mer konkrete oppfølgingsspørsmål for å få mer dybde i svaret og refleksjonen.

L2, som også har masterutdanning, viser mye til datagrunnlaget gjennom sitt intervju, og hvor viktig det var å analysere dette i personalet. Hun trakk paralleller til den kunnskapen hun hadde tilegnet seg gjennom sitt eget masterstudie:

*«men det her med å ha på en måte data og forskning i bakgrunnen og være litt mer tryggere selv på det. Det tror jeg er veldig nyttig når man skal drive utviklingsarbeid, og at jeg som... Jeg tror på en måte det å skrive master eller ta en master i skoleledelse, har kanskje hjulpet meg mer enn det å være i oppfølgingsordningen.» L2*

L2 kobler på denne måten viteninnholdet i sin utdanning opp mot den praktiske utførelsen av det, men konkluderer på mange måter at kompetansen nok ikke er tilstrekkelig i personalet når hun sier:

*«Jeg bare ser at det er litt sånne tendenser, og kanskje burde man ha sagt noe om det i forkant, og kanskje burde man ha jobbet litt med analyseferdighetene til lærere. For tross alt, så skal de innom å analysere både nasjonale prøver, elevundersøkelser, ståstedsundersøkelse og 10 faktor. Jeg tror at den kompetansen er ganske svak blant lærerkollegiet. Og også blant vi som er satt til å lede også.» L2*

Dette tolker jeg som en erkjennelse om at før selve handlingen, (analysen), burde en ha lagt opp til en form for opplæring som hadde sørget for at de som deltar i prosessen var i stand til å gjøre det på en god måte. Det vil si evne å forstå og knytte dypere mening til funnene som vil utfordre eksisterende oppfatninger av for eksempel verdigrunnlag, elevsyn og lignende. Større kunnskap om dobbeltkretslæring hos lederen kunne bidratt til at dette ble tilført prosessen. Vilkår for dobbeltkretslæring er allerede til stede gjennom at det skal legges vekt på objektiv og kontrollerbar informasjon som alle bidrar til en analyse av, men bredden og dybden i refleksjonen kommer mindre til uttrykk i informantens svar. Argyris og Schön (i Roald 2012). Analysearbeidet i denne delen av prosessen bærer preg av databasert refleksivitet, men jeg finner ikke at lederen beskriver at hun er den som utfører dette alene og kan derfor ikke si at det utøves databasert refleksiv ledelse i sin reneste form. Bergman et al. (2021). Det kommer heller ikke frem at funnene i analysen fører til at de i denne organisasjonen eller lederen opplever det som dobbeltkretslæring, heller som en oppdagelse av noe som manglet i prosessen, ikke dypere inn på hvorfor det manglet, og bærer da preg på enkeltkretslæring. Prosessen blir endimensjonal hvor målet er å finne skolens utviklingsområde. Argyris og Schön (i Roald 2012). Hvorvidt funn i analysen fører til dypere læring senere vil heller kunne vise seg ved å undersøke organisasjonens læring i selve endringsarbeidet. Dette har ikke vært gjenstand for undersøkelse i denne studien.

L3 var også opptatt av at personalet måtte inneha analysekompetanse og hadde selv lagt til rette for grunnleggende kompetanse i analyse blant de ansatte når han snakker om sitt eget bidrag:

*«Ja. Utover det som er data som er samlet inn både i skoleporten og andre plasser, så har vi jo kunnskap om egen praksis, så det kunne jeg bidra med inn på en måte hvordan jeg forstår vår skole og hvordan jeg ser det, sammen med de jeg leder. Så det også å være praktisk og*

*legge til rette for hvor de finner forskjellige ting, hvordan man kan forstå forskjellige ting, hvordan man leser og forstår data, og de her fasene som jo er beskrevet i skoleporten om hvordan man ikke står og leser opp hva resultatene var og hva den betyr, men at man legger til rette for refleksjoner i grupper, mindre grupper, individuelt for at alle på en måte forstår utfordringsbildet.» L3*

Det L3 beskriver innledningsvis viser at i tillegg til bruk av data i analysen også kobles på subjektiv viten fra skolelederen. Dette er et eksempel på fortolkningsbasert refleksiv ledelse hvor lederen i dette tilfelle har delt sine tanker og vurderinger om organisasjonen og dens praksis i plenum som en del av prosessen. Foranliggende for dette må det ha ligget refleksjoner om tilstanden til organisasjonen, uten at dette er uttrykt eksplisitt eller detaljert. Bergman et al. (2021).

Jeg ser at måten den innledende fasen til dette endringsarbeidet i skolen er lagt opp gis det mange muligheter og rom for at lederen utøver ulike former for refleksiv ledelse. Som utsagnet til L3 er et eksempel på så kan lederens subjektive fortolkning av organisasjonen og organisasjonens utfordringer legges til bildet av organisasjonens nåværende ståsted og supplere de vitenskapelige funnene i data. Data som igjen kunne gitt mulighet for databasert refleksiv ledelse. I foregående kapittel omtalte jeg også muligheten for hvordan informantenes kunnskap om teorier kunne ha tatt utgangspunkt i sin egen lederutøvelse og organisasjonens virkelighet for å analysere, beskrive og reflektere før en tar videre skritt og handlinger. Situasjonsbetinget refleksiv ledelse vil kunne komme mer til uttrykk når selve endringsarbeidet er i en utprøvende fase med ulike tiltak som det skal høstes erfaringer fra. I den delen av arbeidet vil det være mer naturlig å tenke at refleksjonen vil dreie seg om ønsket om kvalitetsmessig forbedring og at verdier og eksisterende antakelser blir utfordret. Bergmann et al. (2021)

#### **4.1.3 Bevissthet på bruk av refleksjon**

Gjennom denne studien erfarte jeg at det å undersøke informantenes bevissthet på egen refleksjon er utfordrende. Ved å bruke spørsmålene i intervjuguide spør jeg ikke informantene direkte om egen bevissthet rundt egenrefleksjon. Det nærmeste spørsmålet i så måte er hvorvidt de har reflektert underveis i prosessen eller mest i intervjusituasjonen. For å kunne tolke og forstå informantenes utsagn opp mot hvor bevisst deres refleksjon er må en se på refleksjon på ulike nivåer slik jeg viste til i teorikapittelet.

Både utvikling av dine egne lederegenskaper og skoleutvikling er komplekse situasjoner som krever sammensatte kunnskaper. I slike komplekse situasjoner i praksis pekte Schön (1991) på at det kreves en reflekterende bevissthet rundt problemet eller utføringen en står ovenfor. *Knowing in action* strekker ikke lenger til. Man kan si at å reflektere i en læringsinnramming betyr ikke bare å vilkårlig tenke over det en observerer, men at det en observerer fører til at eksisterende kunnskap og oppfatninger utfordres. Refleksjonen er fremfor alt situasjonsbestemt og autonom. Vi må dermed også skille mellom handling, refleksjon i handling og refleksjon om refleksjon i handling som et utgangspunkt som samsvarer med Schöns (1991) teorier. Et annet viktig skille er subjektiv eller objektivt perspektiv og hvor vidt refleksjonen på ekspertnivå også bidrar til kritisk å utfordre det grunnleggende og etablerte. Informanten må bruke refleksjon intensjonelt og med et formål for at jeg skal vurdere den som bevisst.

Alle informantene trekker selv frem at de brukte refleksjon gjennom endringsprosessen og noen trekker frem den situasjonen intervjuet representerer. L1 uttrykker blant annet slik:

*«Nei, vi har, jeg har reflektert underveis. Akkurat det der med å slippe litt av kontrollen det kom nå, men ellers så ... De tingene vi har snakket om har jeg reflektert på underveis og vi, og når jeg sier vi, så særlig jeg og hun som er inspektør.» L1*

«De tingene» peker tilbake til det L1 har fortalt om egne refleksjoner fra prosessen, altså at refleksjon er en arbeidsmåte en tar fram for eksempel når ting ikke går som planlagt. Uttalelsen påpeker også at disse tankene gjerne kommer i samtale med sin inspektør og ikke nødvendigvis er rendyrket som egenrefleksjon. Beskrivelsen taler heller ikke for at en på bakgrunn av det en har lært fundamentalt endrer på kunnskapsgrunnlaget sitt. Heller at: Dette fungerte vi gjør mer av det, dette fungerte ikke vi gjør ikke det mer. Slik jeg ser det vil nøkkelen til dobbeltkretslæring ville ha vært å tilnærme seg konteksten rundt det som ikke fungerte i søken etter ny kunnskap ikke bare om årsak-virkning men om kontekstuelle og sammensatte årsaker. Argyris og Schön (i Roald 2012).

Intervjusituasjonen i seg selv øker nok bevisstheten rundt tema slik L4 uttrykker det:

*«Ja, det er nok litt både og. Det er jo klart gjennom det her intervjuet så er det jo, så stiller jo du en del spørsmål som man kanskje ikke har tenkt så mye over. Det er jo i en hektisk hverdag sjelden man tar seg tid til å sitte og reflektere veldig mye sjøl.» L4*

Det andre poenget som fremkommer i dette funnet er hvordan tid spiller inn, eller nærmere mangel på tid. Noe Longenecker (2010) pekte på som en trussel for læring og refleksjon. Dette kan føre til at refleksjonen til lederne har en mer løpende form altså foregår underveis i ulike handlinger, (mer ubevisst), fremfor at det blir satt av tid til å reflektere tilbake eller skue utenfra, (mer bevisst). Eksempelvis gjennom det Tiller og Helgesen (2011) omtaler som metarefleksjon.

Det første poenget med ikke å ha tenkt så mye over spørsmål er jo selve kjernen i refleksjonen, en skal stille spørsmålene til seg selv og i dialogen mellom spørsmål og svar finner en ny kunnskap gjennom erfaring. L2 gir eksempel på spørsmål en har stilt seg selv i refleksjonen underveis:

*«Nei, nei, altså jeg reflekterer over, over mye underveis. Og det handler altså, det handler litt om... Hvis jeg skal lede noe, så må jeg på en måte ha tenkt igjennom, reflektert igjennom hva er det egentlig ønsker med det her? Og jeg ønsker ikke å produsere gode, altså dokumenter som blir lagt i en skuff.» L2*

Selv om også L2 poengterer at refleksjon er et verktøy en bruker underveis i prosessen framstår det kun som en liten del av noe større og fra et subjektivt perspektiv, om seg selv som leder og organisasjonens utbytte av prosessen.

L3 er også tydelig på at intervju situasjonen utfordrer til å gjenskape tidligere refleksjoner:

*«Intervjuet utfordrer meg jo litt på, det er litt sånn skrekkblandet fryd om man kan svare på en fornuftig måte i mye av det du spør om, men du gjenskaper jo noe. Jeg må jo tenke tilbake, hva gjorde vi? Hvordan var rollen min, hva gjorde vi med det? Hvordan brukte vi veilederne? Så har jo det vært en sånn veldig spennende reise, og den har vært annerledes» L3*

Reisen viser til selve intervjuet. Vi må tenke på at hendelsen som beskrives er tilbake i tid og det er ikke sikkert at detaljene om hva en tenkte og hvor bevisst en brukte refleksjon tilbake i tid lar seg gjenskape slik at funnet har en avgjørende verdi. Det fremstår noe uklart hvorvidt de bevisst bruker refleksjon som verktøy i arbeidshverdagen sin som leder, selv om de i ettertid kan peke tilbake på hva de har gjort underveis i nåværende endringsarbeid. Jeg finner likevel en ganske klar uttalelse fra L3 som jeg tolker som bevisst bruk selv om det ikke er eksempel på metarefleksjon eller kritisk refleksivitet:

*Ja, jeg kan... Jeg gjør veldig ofte en egenrefleksjon over; hva er lurt nå? Er vi kommet langt nok? Hvordan går det her? Hva kan jeg gjøre med det? Det jeg har øvd meg på de siste årene*

*det er at å bruke tid på ting som jeg ikke noe jeg kan gjøre noe med, det er bare tull. Jeg må fokusere på hva er det jeg kan selv gjøre med det. Hva kan jeg si, hvordan jeg rigge det, hvordan jeg kan organisere det for å få det på skinner. Så det, det gjør jeg mye.» L3*

Slik jeg tolker og forstår informantene gjennom intervjuene og de funn jeg har presentert her så representerer ingen av de en ekspertrolle i den forstand at de bevisst bruker reflekssive metoder strukturert for å forbedre sin lederpraksis i endringsarbeid. Schön (1991) beskriver eksperten som en kyndig praktiker. Det skilles mellom reagere og agere. Når man agerer er man bevisst på valg handlingen, at det ikke bare kommer som en reaksjon i form av undring. De uttrykker likevel et bevisst forhold til refleksjon som først og fremst knytter deg til tanker rundt erfaringer en har gjort seg, men mindre til omveltende læring. Det å reflektere i samspill med en sparringspartner er også noe som stimulerer til refleksjonen. Jeg skal se nærmere på flere forhold som har stimulert til refleksjon i neste delkapittel og senere i hvor stor grad det får betydning for senere praksis.

Jeg får et inntrykk av at informantene setter likhetstegn mellom det å tenke eller tenke høyt med andre og refleksjon. Det teoretiske grunnlaget jeg har presentert med sine nivåer gir en bredere og dypere forståelse for bevissthet sin betydning. Å ha et bevisst forhold til refleksjon, blir ikke det samme som å bruke refleksjon bevisst i utvikling av eget lederskap.

#### **4.1.4 Stimulerer til refleksjon**

Gjennom intervjuene setter informantene ord på flere forhold som stimulerer informantene til refleksjon. Jeg har sammenlignet informantenes bidrag opp mot hvilke forhold som stimulerer til refleksjon i teorigrunnlaget. I intervjuene sett samlet finner jeg eksempler på *1. At ting ikke går som planlagt. 2. Når nye situasjoner oppstår. 3. Informasjon i datamaterialet 4. Før en tar en beslutning, 5. Gjennom samtaler med andre eller gjennom intervjuet. 6. Etter observasjon fra andre. 7. Selvkritisk.* Disse eksemplene danner underkapitlene som følger.

##### **4.1.4.1 At ting ikke går som planlagt/ Når nye situasjoner oppstår**

Det som skiller seg ut ved at flest omtaler det gjennom intervjuet et at ting ikke går som planlagt. At noe skjer som krever en handling, da tyr man gjerne til noen tanker om hva vi da må gjøre for å komme videre. Dette er det samme som beskrives av Schön (1991) som reflection in action, Tiller og Helgesen (2011) som problemløsning og representerer et fortolkningsbasert perspektiv fra Bergmann et al. (2021). Jeg vil også trekke frem at slik jeg forstår Argyris og

Schön (i Roald 2012) så gir nyoppståtte situasjoner muligheter for dypere refleksjoner med dobbeltkretslæring. Spontane reaksjoner vil derimot være enkeltkretslæring.

L1 betrakter at prosessen i et slikt arbeid på ingen måte er lineær:

*«Nå må jeg bare tenke tilbake, fordi vi hadde jo en prosess, og da så vi at; nei, vi må gå litt tilbake. <...> Vi trodde at vi hadde gjort en god nok prosess, og så så vi at vi ikke hadde gjort det, så da gikk vi, gikk vi tilbake noen steg. Og så gikk vi grundigere inn i grunnlaget for det vi skulle velge ut. Jeg klarer ikke å huske detaljene i hvordan gjorde det nå, men vi måtte noen steg tilbake igjen, og det så vi at det var veldig lurt.» L1*

På samme måte opplevde L2 også at en må justere prosessen med å ta noen steg tilbake:

*«De får aldri nok repetering på hva som skal skje. Og da må man gå noen steg tilbake og se på egen møtestruktur. Hvordan skal vi på en måte kunne hente oss inn igjen i forhold til hva er det vi forventer på, og hva er det vi har sagt at vi skal gjøre? Og forpliktelsen til det. Og det opplever jeg jo at forpliktelsesdelen er litt pulverisert, så vi må ta med oss mer tilbake og begynne å finne veien igjen.» L2*

Uttalelsene er like på det punktet at de gir uttrykk for at forankring og kunnskap om og i arbeidet er for dårlig. Lederen velger da å «gå noen steg tilbake». Løsningen eller læringen i dette tilfellet kjennetegnes en handling-konsekvens, eller enkeltkrets. Argyris og Schön (i Roald 2012). Vi går tilbake og gjør det samme om igjen fordi vi brukte ikke nok tid på det. Ved heller å aktivt bruke refleksjon på en mer utforskende måte kunne lederen ha spurt seg. Er de noe med hvordan prosessen er gjennomført på som fører til manglende forankring og forståelse? Kan vi legge opp prosessen på en annerledes måte. L2 nevner for så vidt møtestrukturen, men har vedkommende reflektert over hvorfor møtestrukturen ikke passer til formålet og hva som eventuelt kan endres? Fins det andre handlemåter som kunne gitt bedre resultat?

L3 peker også på tid som en faktor som stimulerer til refleksjon, men at refleksjonen er til for å komme på rett kjøll: *«Pandemien har forstyrret gjennom hele arbeidet, at det har blitt litt oppstykket og vi må ta, koble oss på igjen, og da har vi jo underveis måttet stoppe opp og gjort refleksjoner. Hvordan komme back on track» L3*

Selv om tid er den utfordringen som stimulerer refleksjonen så mangler den videre refleksjonen et dypere innhold. Pandemien har ført til noen utfordringer, vi står i en situasjon vi ikke har



erfaring med. Hvordan kan vi da få kontinuitet og fremgang i arbeidet vårt? Har vi andre erfaringer som kan ligne på dette? Må vi ta i bruk andre verktøy eller organisere oss annerledes? Slike spørsmål hadde det vært naturlig å vente funn av. Dette tyder på at refleksjonen i dette tilfelle heller ikke var bevisst verktøybruk fra lederen sin side heller en reaksjon med mindre justering.

#### **4.1.4.2 Informasjon i datamaterialet**

Jeg har også gjort funn som tilsier at selve informasjonen i datamaterialet fører til refleksjon eller at en bruker refleksjon som metode i analyse av data. Dette kan kanskje sammenstilles med at noe oppstår ved at en gjør funn i datamaterialet som gir ny informasjon. L3 beskriver at ny informasjon gir et utfyllende bilde av kunnskap om organisasjonen og påvirker prioritering av endringstiltak: *«Som på en måte var der vi reflekterer over, hva forteller de her dataene oss, i tillegg kobler på at de forstår sin egen praksis, og der bruke de to til å finne en... Finner de tiltakene, aksjonene som det her skal bli, så er det jo ikke alle som tenker likt.» L3*

Dette kan sies å være et innblikk i eller en bestanddel av databasert refleksiv ledelse som vist til tidligere.

#### **4.1.4.3 Før en tar en beslutning**

Lederen her representert ved rektor er den besluttende myndighet på skolen. Når det å være leder blir vanskelig og kompleks, eller utøvelsen av ledelsen blir vanskelig for eksempel ved å skjære igjennom og ta beslutninger og i dette tilfelle kanskje den største og mest avgjørende beslutning, viser L5 at da velger man å ta noen runder med seg selv:

*«Men det som jeg synes var mest vanskelig i den fasen var jo egentlig... Det å faktisk tørre å ta beslutninger og si at sånn er det. Her er det som er bestemt. Du kan gjerne være... synes at prosessen her, at du kunne ha vært involvert mer. Du kan gjerne være uenig i prioriteringen, men det her er sånn det blir. Det husker jeg at jeg brukte mye tid på å bearbeide. Det å være trygg nok å tørre å ta valg.» L5*

Slik jeg ser det er det to forhold som kommer til uttrykk her. Det ene er at L5 tillegger sitt subjektive syn ut fra de innspill en har fått fra et samlet personale og sine egne vurderinger. Det andre er at dette utsagnet også viser refleksjon over egen lederatferd. I dette tilfellet hjulpet av intervjusituasjonen, men likevel ser jeg noen likhetstrekk til en viss grad av selvrefleksivitet slik som Cunliffe (2005) omtaler det og *reflection on reflection in action* Schön (1991).

#### **4.1.4.4 Gjennom samtaler med andre**

Selv om problemstillingen i dette prosjektet tar for seg en leders egenrefleksjon viser svar fra informantene at det i tillegg til egenrefleksjon foregår reflekterte samtaler mellom flere i lederteamet eller andre. Det å reflektere med andre får en nytteverdi blant annet for å utvide perspektivet:

*«Når vi er tre i gangen som kan reflektere, pluss at vi har skoleeier som vi gjør refleksjoner med, vi har rektorkollegiet som vi jo har refleksjoner i, så får man ulike andre perspektiver, og noe avfeier man for man har en praksis man tror funker, og andre ting er et tips, en ide til å endre seg.» L3*

L3 viser til etablerte strukturer hvor man har mulighet til å diskutere reelle jobbutfordringer på ulike nivå fra egen praksis.

Selv om L5 i utgangspunktet snakker om evaluering kommer han inn på et sentralt poeng i den kollektive endringsprosessen, en kan ikke utvikle alene:

*«Ja, å evaluere kan jo være mye. Det kan jo være den den løse praten liksom. Det kan jo være mer strukturert samtale eller ja øvelse da, men det å da legge til rette for den type refleksjon på en strukturert måte i samhandling med andre, kan ikke utvikle alene.» L5*

Men på den andre siden kan en utvikle seg selv gjennom egne handlinger. Et annet element her er det kollektive fokuset i skolen og i organisasjonslæring slik det er skrevet i Overordnet del av læreplanverket 2017 s. 18: *«Skolen skal være et profesjonsfaglig felleskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler praksis.»* Denne delen av den norske skolekulturen kan bidra til at lederen setter seg selv i profesjonsfellesskapet fremfor å fokusere på egenrefleksjonen.

#### **4.1.4.5 Etter observasjon fra andre**

En av informantene hadde gjennom prosessen også blitt observert av en medstudent som en del av sitt studie L3 trakk frem at ekstern blick fra andre kan medbringe nyttig informasjon om deg selv:

*«der hadde jeg inne medstudent som observatør i et møte, hvor hun observerte akkurat på det. Hvordan balanserte jeg den rollen med å være leder og være i en gruppe med flat struktur. Det var jo veldig interessant, fordi at der la jeg et par føringer som jeg ikke var klar over at jeg gjorde.» L1*

I dette tilfelle fikk hun relevant informasjon om seg selv i praksis. Selv om hun ikke stod for den objektive refleksjonen tok hun den videre med et mer selvkritisk blikk:

*«Samtidig så ble det jo veldig interessant i og med at jeg at jeg sa eller gjorde et par ting, som jeg ikke var klar over før etterpå, og da ville jeg jo kanskje i neste omgang være litt mer (...) I akkurat denne gruppen da, ikke være så snar å si hva jeg synes. Jeg sa heller for eksempel at: Hva tenker dere om? Hva tenker dere om gruppeinndelingen nå da?» L1*

I stedet for å legge frem sitt syn som kunne være førende åpnet hun for at de andre i gruppen kunne bidra med sine innspill først. Observasjonen stimulerte til denne refleksjonen og endring i handling. Dette er et funn på selvrefleksivitet som beskrevet av Cunliffe (2005). Det må likevel understrekes at en på bakgrunn av dette kan vurdere at informanten har nådd et nivå hvor en aktivt ser på sine handlinger selvkritisk og utfordrer eksisterende verdier og forståelsesrammer.

#### **4.1.4.6 Selvkritisk**

Det ligger i refleksjonens natur at en utforsker noe som ikke går helt som det skal og i egenrefleksjon på de lavere nivåene står selvet og det kritiske i sentrum. Cunliffe (2005) sier at selvrefleksivitet går dypere enn å bare reflektere over egen handling, en må evne å reflektere overgrunnleggende antagelser verdier og handlingsmønster. Cunliffe (2005 s. 229)

Jag fant at L2 gav et selvkritisk blikk på sin egen praksis:

*«også det her med å være tydelig på å se den røde tråden og klarer å selge den ut i forhold til... lærerne tenker at det er mye, det er for mange baller i luften, ikke sant? Å prøve å på en måte synliggjøre retning av veien bedre. Å ikke glemme å repetere. For det kjenner jeg at jeg er dårlig på. Jeg glemmer å repetere. Jeg tror at de forstår hva jeg har sagt. Så går det kanskje en stund, så liksom «dopp» - borte.» L2*

Det jeg oppfatter informanten er inne på her er lederes rolle i å ha det overordnede blikket, til stadighet minne på målet. Samtidig så utfordrer hun ikke seg selv på hvilke andre handlinger en kunne tatt i bruk som prosessleder for å sørge for dette slik som Cunliffe (2005) viser til. Informanten er selvkritisk i sin refleksjon, men ikke selvrefleksiv som leder på dette punktet.

#### **4.1.5 Betydning for fremtidig praksis**

Om egenrefleksjonen får betydning for lederens videre praksis er sentralt i min problemstilling. I denne sammenheng vil det bety hvordan refleksjonen danner grunnlag for, og slik sett fører til læring, og hvordan læringen resulterer i ny praksis. Refleksjon er ikke bare ettertanke, men

fører til en varig endring i handlemåte da læringen skjer gjennom reflection in action, altså tett knyttet til egen erfaring i handlingen. Schön (1991). Innledningsvis pekte jeg på kognitivisme og sosialkonstruktivisme som relevante læringsperspektiv. Resultatet av læring er at erfaringen fører til forandring hos den enkelte. Forandringen viser seg i endret atferd, handlemønster, viten, verdier og perspektiver. Illeris (2000). Jeg vil også si at denne forandringen vil kunne være på ulike nivåer for den enkelte leder

Når jeg så etter funn relatert til dette prøvde jeg å se hva refleksjonen var koblet til og at det blir satt ord på direkte, eller jeg vurderer det til å ha sannsynlig betydning for fremtidig praksis.

Hovedfunnet er at informantene gjennom intervjuet og spesielt mot slutten av det, gjerne ser tilbake på de erfaringene de har vært igjennom. De tenker også at ut fra de nye erfaringene så har de lært noe og er i stand til å ta noen grep til neste korsvei. Med andre ord kan man si at de selv opplever et kunnskapsløft. En del av kunnskapen går på seg selv som leder. Dette understøttes av utsagn som fra L1:

*«Så det du spurte om i sted. Er det noe som har? Har du lært noe nytt? Der har jeg lært noe nytt. Og det har endret måten min å tenke om det på også.» L1*

Stående alene blir det et enkelt utsagn, men i foranledningen til denne konklusjonen om læring setter L1 ord på sentrale elementer ved prosessen de har vært igjennom. Hun som leder og organisasjonen har endret sitt etablerte syn på hva denne type arbeid er: *«Det er ikke et prosjektarbeid som har en start og en slutt. Det er en kontinuerlig prosess.»* Dette viser at erfaringen har rokket ved en grunnleggende oppfatning hos lederen selv.

L4 som har minst ledererfaring har fått nesten to nye år med ledererfaring, men kobler den erfaringen mer generelt som leder av organisasjonen enn seg selv som leder av arbeidet.

*«Jeg har hatt stunder med mestringsfølelse og det har jeg hatt, ja og lært masse om meg som person egentlig, men det går jo ikke bare på utviklingsarbeidet, men på å være leder, så har jeg lært masse. Men det er kanskje mere generelt som leder.» L4*

Det blir også viktig å ta med seg at L4 har uttrykt at en annen aktør på skolen hadde en sentral og ledende rolle i endringsarbeidet.

Andre har en mer filosofisk tilnærming når de reflekterer, men også her er poenget at erfaringer gir økt kunnskap:

*«Ja, både hvordan vi gjør det den her gangen og alltid er jo neste gang den beste sjansen. Du gjør erfaringer som du tar med deg inn i inn i det neste utviklingsarbeidet eller i den neste prosessen, så du øker jo din egen kunnskap som leder i alt sånn type arbeid du gjør.» L3*

L3 gir uttrykk for at det kan være en fare for at man med erfaring og trygghet i jobben blir mindre oppmerksom på impulser til utvikling og endring når han sier:

*«Så kan det her kan også ha vært noe med at over år, at det var nok lettere å være sånn, å ta ting til seg, prøve ut mer og lytte til andre når jeg var yngre og hadde akkurat startet som rektor, og så har det liksom, du fått noe erfaring.»*

Men som han får frem at må man i alle fall ikke forelske seg i sin egen praksis og uttrykker: *Man er nødt til å reflektere. Jeg er nødt til å høre på. Å lytte til andre og gjøre endringer i det jeg har gjort og gjør.» L3*

Informanten er her bevisst på fallgruven som Longenecker (2010) beskrev som bedreviter.

Jeg skal ikke tillate meg å vurdere graden av informantenes læring. Erfaringer med dette endringsarbeidet over til vil alltid gi lederen noe nytt gjennom erfaringene i form av endret handlingsmønster eller økt kunnskap. Hva lederen kan fra før gjennom tidligere erfaringer, gjennom arbeid og studier, danner utgangspunktet og er gjenstand for å etablere nye referanserammer.

Det jeg da kan si er at læring får betydning for fremtidig praksis. Gjennom studien og da også dette analysekapittelet har refleksjon vært sentralt. Da har vært relevant å se på hvordan bevisst og strukturert bruk av refleksjon har fått betydning for læring. På samme måte er ikke graden av refleksjon vesentlig, men at den eksisterer og i noen tilfeller har ført til og vil føre til endring hos den enkelte leder. Det å bruke refleksjon mer bevisst og strukturert kan føre til dypere og mer effektiv læring for å *bli en bedre utgave av seg selv* til det beste for organisasjonen man leder.

## 5 Avslutning og veien videre

Bakgrunnen for at jeg ville studerer refleksjon hos ledere var for å utforske muligheter til å styrke lederkompetanse. Ved å holde fast ved at ledelse er en praktisk øvelse i spenningsfeltet mellom kunst, vitenskap og håndverk gav det meg svar på at flere elementer påvirker lederen i sin praksisutvikling. Felles for disse er at refleksjonen knyttes til alle.

Slik jeg vurderer funnene samlet sett i denne studiene kan jeg ikke konkludere med at informantene er eksperter som reflekterende praktikere. De framstår som bevisste på egen refleksjon, men de bruker ikke nødvendigvis refleksjon bevisst med et klart formål. På denne måten mener jeg det ligger et uutnyttet potensiale som kanskje deltakelse i studien kan ha pirret lederen til å utforske nærmere. Et potensiale for bevisst og strukturert bruk av refleksjon og for mer effektiv læring.

Jeg sitter også igjen med nye spørsmål og en undring om skoleledere er mer opptatt av lærernes og skolens utvikling enn sin egen. Ville funnene blitt annerledes hvis omdreiningspunktet til teoretisk kunnskap hadde handlet om undervisningskvalitet? Er skoleledelse en egen disiplin? Litteraturen legger opp til en viss form for særperspektiv og flere av disse teoretiske innspillene har jeg brukt i denne studien. Titler som *Utdanningsledelse*, *Ledelse i en lærende skole* og *Elevsentrert skoleledelse* med flere, danner et teoretisk rammeverk som flere skoleledere i Norge i dag er godt kjent med gjennom utdanning. Dette står godt til håndverksidéen hvor sammenheng mellom viten og erfaring bygger opp om hvordan en utøver ledelse i en profesjon og kan understøtte av at organisasjonens praksis står sterkere enn egen praksis som leder.

Et område for videre forskning som jeg mener kan være viktig er å se nærmere på er det å være leder av og i et profesjonsfelleskap. De statlige styringsdokumentene, og særlig Overordnet del av læreplanverket har endret seg, for å bygge skolen som en profesjon. Lederen er plassert i dette landskapet. Dette gir muligheter for nye undersøkelser. Skolelederen blir tillagt en rolle og oppgaver som er utfordrende og komplekse. En mulig undersøkelse rettet mot ledelse i profesjonsfelleskap kunne hatt en kollektiv tilnærming og sett på bruk refleksivitet i lederteam. Min studie har i stor grad vært individfokuset, men flere av informantene trekker inn andre drøftingspartnere som viktige for utøvelse av lederskapet. Det kunne vært en studie som hadde endret perspektivet, men fortsatt hatt med seg både det refleksive, utviklingsaspektet og kollektiv læring.

## Referanseliste

- Abusland, T., Langfeldt, G., Skedsmo, G. & Sivesind, K. (2006). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research, educational Action Research. 7-24. 10.1080/0965079930010102
- Bergmann, R., Kampmann, N. E., Rander, H. & Raakjær, E. S. (2021). Typologiover refleksiv ledelse-fire perspektiver på et moderne ledelsesimperativ. *Lederliv.dk*, 1-39. Hentet fra <https://lederliv.dk/artikel/typologi-over-refleksiv-ledelse>
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforl.
- Cunliffe, A. L. (2004). On Becoming a Critically Reflexive Practitioner. *Journal of management education*, 28(4), 407-426. 10.1177/1052562904264440
- Cunliffe, A. L. & Jun, J. S. (2005). The Need for Reflexivity in Public Administration. *Administration & society*, 37(2), 225-242. 10.1177/0095399704273209
- Illeris, K. (2000). *Læring : aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx* (2. opl. utg. Læring : aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx). Frederiksberg, Oslo: Roskilde Universitetsforl. Gyldendal akademisk.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner : ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer* (5. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, R. (2012). *Om å sette læring i system : om læring og kvalitet i skolen* (Vardeserien). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. København: Hans Reitzel.
- Kirkhaug, R. (2019). *Lederskap : person og funksjon* (2. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - Verdier og prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvalitet i skolen*. (2008). (St.meld. ... (trykt utg.), bd. 31 (2007-2008)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Longenecker, C. O. (2010). Barriers to managerial learning: lessons for rapidly changing organizations. *Development and learning in organizations*, 24(5), 8-11. 10.1108/14777281011069763
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Harlow: Prentice Hall Financial Times.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring : når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tiller, T. & Helgesen, S. (2011). *Bedre leder : lederutvikling gjennom reflektert erfaring*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Tronsmo, P. (2015). Ledelse i skolen - Nye holdninger gir resultater. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/ledelse-i-skolen---nye-holdninger-gir-resultater/>

- Utdanningsdirektoratet. (2008, 17.01.2020). Krav og forventninger til en rektor. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Ståstedsanalysen for skole. Hentet May 15, 2022 fra [https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/statedsanalyse/om-statedaanalysen-for-skoler/](https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/stastedsanalyse/om-statedaanalysen-for-skoler/)
- Windingstad, S. (2017). *"Fra ord til handling" : hvilken betydning har refleksjon for lederutvikling?* NTNU.



# Vedlegg 1 - Intervjuguide

Om prosjektet: Masterprosjekt i offentlig administrasjon og ledelse. Gjennom intervjuet skal vi få frem refleksjoner fra et lederperspektiv knyttet til et endringsarbeid.

## Bakgrunnsspørsmål:

Hvor lenge har du arbeidet som skoleleder?

Har du erfaring som leder fra andre virksomheter?

Hvilken formell utdanning har du?

Ev. Hvilken formell lederutdanning har du?

Hvor mange og hvem danner lederteamet på din virksomhet?

Hvilke andre drøftingspartnere har du utenfor egen virksomhet?

## Kontekstuelle spørsmål:

Skolen du leder gjennomfører nå et utviklingsarbeid, hvilken roller og oppgaver vil du si du hadde i ...*forfasen* i dette arbeidet?

...*gjennomføringsfasen* av dette arbeidet?

Hva var ditt bidrag i **forfasen** med å beskrive skolens utfordringsbilde?

- Hvilket grunnlag baserte dere beskrivelsen på?

Hvilke vurderinger gjorde du deg før du tok en beslutning om tematisk utviklingsområde?

- Vurderte du dette sammen med andre?

Har du opplevd mostand i prosessen?

- Hva knyttet motstanden seg til?
- Hvordan håndterte du motstanden?
- Var det noe du i ettertid ser du kunne gjort annerledes?

Har det vært noe i **forfasen** av prosjektet som ikke har gått som planlagt?

- Hvordan har du selv opplevd det?
- Hvilke grep har du tatt for å håndtere det?
- Har du gjort deg noen tanker om hvordan du håndterte det?
- Var det noe du ser i ettertid at du kunne gjort annerledes?
- Hva hadde det krevd å gjøre det?

Ser du noen styrker og svakheter med arbeidet i **forfasen**?

- Hvordan prosessen ble gjennomført?
- Ditt eget bidrag og opptreden?
- Opplevde du at det var en åpen diskusjon?
- Vil det ha betydning for hvordan du gjør det neste gang?

Hva er dine viktigste erfaringer nå i **gjennomføringsfasen**?

Har du opplevd motstand i **gjennomføringsfasen** av prosessen?

- Hva knyttet motstanden seg til?
- Hvordan håndterte du motstanden?
- Var det noe du i ettertid ser du kunne gjort annerledes?

Har det vært noe i **gjennomføringsfasen** prosjektet som ikke har gått som planlagt?

- Hvordan har du selv opplevd det?
- Hvilke grep har du tatt for å håndtere det?
- Har du gjort deg noen tanker om hvordan du håndterte det?
- Var det noe du ser i ettertid at du kunne gjort annerledes?
- Hva hadde det krevd å gjøre det?

Ser du noen styrker og svakheter med arbeidet i **gjennomføringsfasen**?

- Hvordan prosessen ble gjennomført?
- Ditt eget bidrag og opptreden?
- Opplevde du at det var en åpen diskusjon?
- Vil det ha betydning for hvordan du gjør det neste gang?

Er det lagt opp til evaluering av prosjektet?

- Hva vektlegges i evalueringen så langt?
- Opplever du evalueringen som god?
- Er evalueringen tilstrekkelig til formålet?
- Hvordan deltar du selv i evalueringen?

Hva mener du er viktige grep for deg som leder i det videre arbeidet?

Hva er det viktigste du har lært om deg selv som leder i denne prosessen?

**Tematiske spørsmål:**

Hva tar du med deg videre?

Er det noe som har endret seg etter de erfaringene du har gjort deg?

Er det noe som har endret seg i din rolle som leder?

Hva ville vært den ideelle måten sett i etterkant?

Når kommer slike erkjennelser? Alene, sammen med lederteamet?

Ser du annerledes på noe i prosessen i ettertid?

Ser du annerledes på det å drive skoleutvikling?

Har du reflektert over disse problemstillingene underveis, eller i ettertid gjennom dette intervjuet?

Hva tenker du om det?

## Vedlegg 2 – Vurdering fra NSD

17.03.2022

### Referansenummer

872102

### Prosjekttittel

Masteroppgave i offentlig ledelse og administrasjon

### Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Barentsinstituttet

### Prosjektperiode

01.01.2022 - 15.06.2022

[Meldeskjema](#)

### Dato

17.03.2022

### Type

Standard

### Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

## DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: • lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen • formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål • dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet • lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

## REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## **Vedlegg 3 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Bli en bedre utgave av seg selv – egenrefleksjon i endringsarbeid»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere hvordan, og i hvilken grad, ledere utøver egenrefleksjon i endringsarbeid og hvordan dette har betydning for lederens videre praksis. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med studien er å undersøke hvorvidt ledere, og i dette tilfelle skoleledere, tar i bruk refleksjon på ulike nivåer og måter, bevisst eller ubevisst, i endringsarbeid og hvorvidt dette har betydning for egen lederpraksis. Det teoretiske grunnlaget tar utgangspunkt i både læringsbegrepet og refleksjon som lederverktøy i praksis.

Studiens problemstilling er formulert på følgende måte:

*«I hvilken grad utøver ledere egenrefleksjon i endringsarbeid og hvordan er dette av betydning for lederens videre praksis?»*

Forskningsarbeidet er en mastergradsoppgave – Master of public administration MPA i studieprogrammet Organisasjon og ledelse for offentlig sektor (90 stp)

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

UiT, Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

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

Som informanter ønsker vi et utvalg av skoleledere som arbeider som rektor i grunnskolen. Vi vil henvende oss til fem skoleledere i Hammerfest kommune som har praktisk erfaring med endringsarbeid i skolen. Studien tar sikte på å intervju minimum 3 av disse.

Studenten som utfører forskningsarbeidet er også ansatt i Hammerfest kommune i fagstaben til oppvekst og kultur og har direkte kjennskap til hvem som arbeider som rektor ved kommunens ni grunnskoler.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Datainnsamlingen vil bli gjennomført gjennom semi-strukturert intervju og det vil bli samlet inn opplysninger om:

1. Personopplysninger som utdanning, yrkeserfaring og antall andre ansatte i skolens ledelse
2. Erfaringer fra planlegging av endringsarbeid
3. Erfaringer fra gjennomføring av endringsarbeid
4. Informantens tanker om egen læring

Gjennomføring av intervjuet vil ikke påvirke ditt forhold til nærmeste leder og arbeidsgiver.

Det tas lydopptak ved hjelp av diktafonapp under intervjuene. Intervjuer vil også notere underveis ved behov. Intervjuene vil foregå i 1-1 samtale mellom informant og forsker.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake muntlig eller skriftlig uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**



Vi vil bare bruke opplysningene om deg til det formålet vi har beskrevet i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernsreglementet.

Det er kun studentforsker som vil ha tilgang til lydfiler fra intervjuene. Lydopptak skjer ved bruk av diktafonapp på smarttelefon i flymodus. Opptaket krypteres umiddelbart på telefonen og blir videresendt til Nettskjema når telefonen er online igjen. Opptaket vil så bli transkribert i Nettskjema så fort intervjuet er over. I transkripsjonen vil du anonymiseres. Eventuelle navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode. En navneliste hvor det fremgår hvilket navn den enkelte kode refererer til, vil bli lagret adskilt fra øvrig data.

Datamaterialet (transkripsjoner og notater) vil bli lagret på en forskningsserver hvor det er innelåst/kryptert.

Den ferdigstilte oppgaven vil kunne inneholde opplysninger om informantenes yrkeserfaring i omfang og utdanningsnivå. Kommunen vil bli anonymisert i den ferdige oppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca 15. juni 2022

Da vil alt som inneholder personopplysninger slettes, mens den ferdigstilte oppgaven vil være tilgjengelig som et offentlig dokument

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg som er feil eller misvisende.
- å få slettet personopplysninger om deg.
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.'

For innsyn kontaktes studentforsker direkte muntlig eller skriftlig.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT, Norges arktiske universitet, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- UiT, Norges arktiske universitet, Institutt for samfunnskunnskap ved veileder Frank Holen, [frank.holen@uit.no](mailto:frank.holen@uit.no), tlf 77 64 61 74  
Studentforsker Christer Ringheim, [rinchr@hammerfest.kommune.no](mailto:rinchr@hammerfest.kommune.no) tlf 952 56 975
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no), tlf 77 64 63 22

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Frank Holen*

Veileder

*Christer Ringheim*

Studentforsker

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Bli en bedre utgave av seg selv*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at intervjuet tas opp med lydopptaker

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

