

Lekang, T. (2025). Juss for skoleledere – erfaringer og praktiske yrkeshandlinger. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 463–485). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa5402022>

Kapittel 22

Juss for skoleledere – erfaringer og praktiske yrkeshandlinger

Trond Lekang¹

¹ Nord universitet

Sammendrag: Dette kapitlet handler om skoleledernes kompetanseutvikling for å løse juridiske utfordringer på egen arbeidsplass. Kapitlet belyser ledelse som kunnskapsområde, og transformasjonsledelse er brukt som analytisk ramme. Studien peker på at transformasjonsledelse ikke bare har påvirket skolelederne, men også ledergruppen og lærergruppen ved skolen. Skolelederne har vært opptatt av at det utvikles et felles fagspråk med juridiske begreper. Ut fra dette får lærere arbeide i læringsfellesskap for å ivareta elevenes rettspraksis. Funn viser at skoleledere som lykkes, kjenner egen rolle og setter av tid til samhandling. Skolelederne er etter avsluttet utdanning i forkant for å løse utfordringer innenfor konkrete juridiske saksfelt, og de arbeider systematisk med ulike lovreguleringer i skolens kollektive arbeid.

Nøkkelord: transformasjonsledelse, relasjonell ledelse, juridiske utfordringer, kapasitetsbygging

Abstract: This chapter focuses on the professional development of school leaders to address legal challenges in their own workplaces. The chapter highlights leadership as a field of knowledge, using transformational leadership as an analytical framework. The study indicates that transformational leadership has influenced not only the school leaders but also the leadership team and teaching staff at the school. School leaders have emphasized the development of a shared professional language with legal terminology. They encourage teachers to work in learning communities to uphold students' legal rights. Findings show that successful school leaders understand their role and allocate time for collaboration. After completing their education, school leaders are proactive in addressing challenges within specific legal areas. They work systematically with various legal regulations in the school's collective efforts.

Keywords: transformational leadership, relational leadership, legal challenges, capacity building

Innledning

Juss for ledere ble fra 2021 initiert som et felles videreutdanningstilbud for barnehage- og skoleledere. Formålet med den modulbaserte videreutdanningen var at skoleledere skulle tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som var nødvendige for å kunne løse konkrete utfordringer og problemer de står overfor. Den skulle føre til konkret forbedring i skolen. (Utdanningsdirektoratet, 2022)

Skolelederne blir i videreutdanningsmodulen *Juss for ledere* utfordret i skjæringspunktet mellom det praktiske og det juridiske. Dette skjer gjennom casebeskrivelse fra egen skole, teorifokus, praktiske øvelser, gruppecoaching og erfaringsutveksling. De skal øve opp evnen til å ha «et open mindset», til å analysere kontekst, bli kjent med lover og forskrifter, og kunne utvise handlinger og noen ganger skjønn basert på god kunnskap om regelverket. I utdanningen står derfor lederes læring og kompetanseutvikling på det juridiske kompetanseområdet sentralt. Det skal legges vekt på erfaringsutveksling, samarbeid og veiledning mellom deltakerne.

Læreplanens overordnede del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017) trekker frem at det profesjonelle samarbeidet i skolen forutsetter god ledelse og ledelsesfaglig legitimitet. Dette er nødvendig for at lærerne kan utvikle forståelse for de pedagogiske utfordringene de står overfor. Slik beskrives skoleledelsens prioriteringer og oppgaver:

God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (s. 18).

Skoleledere må forholde seg til lovverk, forskrifter og rettslige avgjørelser i stadig større grad. Jakhelln og Møller (2016) viser til skoleledernes pedagogiske virksomhet og faglige autonomi på den ene siden, og skolen som del av den offentlige forvaltningen på den andre siden. Elevenes rettssikkerhet, og

hvordan rettsreglene forstås og anvendes i praksis, vil være et gjennomgående tema både i utdanning og i praksis.

Mintzbergs lederteorier (2009) beskriver at ledelse må læres gjennom erfaring og være forankret i den konteksten ledelse foregår i. Ledelse finner sted der hvor kunst, håndverk og vitenskap møtes. Kunst bringer ideer og integrasjon, håndverk skaper sammenhenger og bygger på praktiske yrkeserfaringer, og vitenskap bidrar til struktur og orden gjennom systematisk analyse av kunnskap. Denne studien vil derfor legge vekt på å bringe læringen tilbake til organisasjonen for å kunne påvirke handlinger og dermed føre til forbedringer.

Studien ser nærmere på skoleledernes erfaringer ett år etter avsluttet utdanning. Problemstillingen er utformet slik: *Hvilke erfaringer har skolelederne i arbeidet for å løse juridiske utfordringer på egen skole etter at de fullførte «Juss for ledere»?*

Kapittelet har relevans for utdanningsfeltet og er rettet mot skoleledere, skoleeiere og studenter på lederutdanninger. Kapittelet vil belyse kunnskapsområdet teoretisk og videre presentere funn ut fra erfaringer fra skoleledere som har gjennomført utdanning. Transformasjonsledelse, inndelt i fire grunnelementer, danner en teoretisk og analytisk ramme for studien. Det legges vekt på skoleledernes evne til å løse juridiske utfordringer og hvordan lederen påvirker medarbeidere til aktive handlinger. Avslutningsvis vil teorien og empirien bli drøftet, og sentrale områder bli belyst.

Teoretisk rammeverk og forskning på området

Teorien som anvendes for å belyse problemstillingen er konsentrert omkring ledelse som relasjonelt fenomen, distribuerte lederperspektiv, samskaptede læringsformer og transformasjonsledelse. Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen (Aas, 2023) understreker hvordan lederutdanninger har hjulpet skoleledere i å avdekke og håndtere motstand og utfordrende situasjoner i egen kontekst. Det kommer også fram at skoleledere har fått økt bevissthet om og erfaring med hvordan de bør kommunisere med og lede personalet. De har også erfart hvor viktig det er å ha et felles fagspråk, og det framheves at lederne bør «spille på lag» med lærerne i sitt ledelsesarbeid. Profesjo-

nelle samarbeidsformer mellom lærere ved egen skole og med andre ledere på utdanningen har bidratt til å utvikle skoleledernes relasjonelle trygghet.

Wennes og Irgens (2015) forklarer at ledelse på den ene siden kan forstås som et relasjonelt fenomen, og at det er sosialt konstruert. Skoleledelse kan ut fra dette defineres innenfor relasjonell ledelse, som handler om å skape tillit og relasjoner mellom skolens aktører slik at læringsprosesser kan foregå. Relasjonell ledelse innebærer med andre ord et veilederforhold, der både den som veileder og den som blir veiledet, vil vokse, utvikle seg og lære noe nytt.

På den andre siden hevder Wennes og Irgens at ledelse handler om formålsrasjonell påvirkning av andre. Det sentrale er at ledere må tilpasse sin lederstil slik at andre kan ledes ut fra forhåndsgitte mål. Skolen kan da defineres som instrumentell og et styringsredskap for nasjonale mål, føringer og lovverk, der lederen melder tilbake ut fra prosedyrer, rutiner og styringssystemer.

Robinson (2014) hevder at skoleledere som lykkes, setter tydelige mål. I dette ligger det at de er aktive og har tydelige forventninger til at alle ansatte arbeider for å oppnå felles målsettinger. Skolelederne kan bruke faglige ressurser strategisk og kanalisere dem til oppgaver som er målrettet for elevenes læring.

Et distribuert perspektiv på ledelse dreier seg om hvordan skolelederne kan samhandle med ledergruppen, lærere, foreldre eller skolemyndigheter (Spillane, 2005). Distribuert ledelse er en lederstil som legger vekt på å spre ledelse i en organisasjon, der ansatte og lederteamet sammen deltar i å utvikle organisasjonen (Spillane *et al.*, 2007). For å kunne lede en skole innenfra krever det at lederen er opptatt av kjernen i skolens virksomhet. Da må den lineære forståelsen suppleres med en sirkulær forståelse (Dons *et al.*, 2020). Med dette menes at skolens utfordringer er av ulik art, spesielt innenfor det juridiske saksfeltet. En mulig løsningsmodell kan være arbeid gjennom sirkulære bevegelser. Dette kan knytte og framheve skoleledernes tyngdepunkt innenfor teori og refleksjon, samt praksiserfaringer og refleksjon på den enkelte skole. Studiens problemformuleringer tar også utgangspunkt i erfaringskunnskap i rollen som skoleledere.

Ifølge Klev og Levin (2021) utvikles lærende praksiser og samskapte læringsformer gjennom aktiv, felles deltakelse og samhandling mellom ledere og lærere. Å utvikle og anvende et felles språk i ledelse er en forutsetning for produktive prosesser. Det kan høyne kvaliteten på praksis og øke graden av profesjonalitet i arbeidet (Hargreaves & O'Connor, 2019). En slik ledelsesstil

bygger på et sosiokulturelt læringssyn der språk og deltakelse i sosial praksis har stor betydning (Vygotky, 1978).

Når skoleledere har fullført en videreutdanningsmodul i juss for ledere, vil ledernes kompetanse, motivasjon og holdninger være avgjørende for hvordan kompetansen lederen besitter preger egen organisasjon. Leithwood og Sun (2012) definerer transformasjonsledelse som det å utvikle indre motivasjon og engasjement i et samlet kollegium mot felles mål. Gjennom systematiske søk og kunnskapsoversikter kom Leithwood og Sun fram til at transformasjonsledelse hadde spesielt god effekt i skolen når fokuset bygde på en felles visjon i kollegiet, arbeide med støttende praksiser og på å fremme samarbeid. Det ble funnet sterke sammenhenger mellom transformasjonsledelse, lærerengasjement og lærerens utøvelse av kunnskapsbasert praksis. I tillegg hadde lærernes positive oppfatning av skolens og skoleledelsens/-lederens effektivitet stor betydning.

Transformasjonsledelse kan deles i 4 grunnelementer der lederen påvirker medarbeidere. Disse grunnelementene blir også kalt de 4 I-er (Bass, 1990; Klev og Levin, 2021):

- *Idealisert innflytelse/Karisma.* Det understrekes at lederen påvirker gjennom selv å vise en atferd som kan være en modell for andre. Dette kan gi tillit, respekt og stolthet.
- *Inspirasjon.* Her understrekes ledernes evne til å formulere forventninger og ambisjoner som kan gjenkjennes av medarbeidere, og som de kan ta del i og gjøre til sine.
- *Intellektuell stimulering.* En grunnleggende antakelse om medarbeiderne som sier at de kan og vil. At de vil ha utfordringer, ønsker fornyelse, og er rede til å ta ansvar for å løse problemstillinger.
- *Individuell oppmerksomhet.* Evnen til å «se» den enkelte medarbeider, veilede og det unike potensialet som den enkelte har.

Grunnelementene kan forklare hvordan skolelederne med karisma, forventninger, stimulering og oppmerksomhet kan bidra til å anvende det som utdanningen har tatt opp, og det å spre kompetansen i et personal ved egen arbeidsplass. Kools og Stoll (2016) påpeker at de ansatte kan stimuleres gjennom å utvikle en kultur for utvikling og innovasjon med utgangspunkt i å skape systemer for utveksling av kunnskap og læring som forankres i forskning.

Irgens (2021) trekker fram tre kjennetegn på lederen som profesjonsutøver. De må lede seg selv i egen arbeidshverdag, samhandle med andre fagpersoner og kjenne organisasjonens formelle rammer og føringer for eget arbeid. Temaet profesjonelle læringsfellesskap og prinsippene som inngår i denne strategien har et kollektivt fokus (Roland *et al.*, 2023). Det kan være krevende å drive fram gode læringsprosesser i egen organisasjon. Det kreves derfor profesjonelt skjønn og klokskap av skoleledere når de sammen med personalet skal arbeide med rettspraksiser og lovverk, noe studien også vil ta for seg.

Utgangspunktet for endring som finnes i en organisasjon kan beskrives som organisasjonens kapasitet (Roland *et al.*, 2023). Dyktige ledere evner systematisk å bygge kapasitet i organisasjonen slik at forutsetninger for endring er til stede. Roland hevder at kapasitet er en kvalitet som er relatert til individ eller organisasjoner og gjør det mulig å lære av verden rundt dem og anvende læringen i nye situasjoner. Dette gjør at de kan fortsette å arbeide mot sine mål, selv om konteksten endrer seg. Når ledere har fullført en videreutdanningsmodul i *Juss for ledere*, vil kompetanse, motivasjon og holdninger være avgjørende for hvordan kompetansen lederen besitter preger egen organisasjon. Ledere må håndtere kompliserte sammenhenger, overraskelser, konflikter og dilemmaer i egen yrkespraksis. Dette gjør ledelse til en praksis som skaper behov for kloke beslutninger innenfor retningslinjer og lovverk på den ene siden, og intuisjon og dømmekraft på den andre siden. Helstad og Mausethagen (2019) betrakter lederrollene i skolen som *hybride*, der de må forholde seg til spenninger når det gjelder faglig kunnskap og kompetanse, og hvordan forventninger til ledelse kommer til uttrykk. Hybridbegrepet hos skolelederne uttales slik at det på den ene siden er forventninger om ledelse og ansvarliggjøring, og på den andre siden vektlegging av tillit til lærerprofesjonen.

Kompetanse er et sentralt begrep i læreplanverket og blir omtalt i overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017), som beskriver skolens formålsparagraf og verdigrunnlag. Den overordnede delen tar også opp hvordan profesjonelle skoleledere, sammen med profesjonelle lærere, reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov. De bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Skolen som institusjon må kunne gjøre gode valg og bidra til at lærere og ledere utøver profesjonelt faglig skjønn i det daglige arbeidet. Ansvar oppfattes som krevende av skoleledere, fordi de, oftest uten juridisk utdanning, må ta beslutninger som

kan få juridiske konsekvenser for dem selv, for de ansatte, og ikke minst når det gjelder ivaretagelse av elevenes rettsikkerhet (Møller & Ottesen, 2016).

Profesjonelt faglig skjønn bygger på den profesjonskunnskapen som er tilegnet gjennom samhandling. Her legges både verdier og forsknings- og erfaringsbasert kunnskap til grunn for praksiser gjennom grundige analyser. Det ser ut til at samhandlingene også er rettet mot å skape meningsfulle strukturer og rutiner i skolen som organisasjon. Møller og Ottesen (2016) påpeker at utøvelse av profesjonelt skjønn (juridisk og pedagogisk) handler om å bruke det ledere har lært og erfart for å treffe gode beslutninger. Det juridiske skjønnet er rettsanvenderens skjønnsmessige og profesjonelle tolkning av lovverket. Det pedagogiske skjønnet er den faglige og organisatoriske tilretteleggingen av opplæringen (pedagogisk ledelse).

Skoleledere trenger fortolkningsrammer som kan bidra til å sortere alternativer og handlingsmønstre, samt til å se hvilket perspektiv som kan passe til ulike situasjoner (Bolman & Deal, 2014). En god fortolkningsramme gjør det lettere å forstå hva skoleledere kan stå overfor og hva de kan gjøre med utfordringer. Bolman & Deal forklarer fortolkningsrammene som filtre som kan sile det viktige fra det uviktige, kart som letter navigasjonen, og redskaper til å løse problemer og utfordringer. De 4 fortolkningsrammene blir beskrevet slik:

- det strukturelle perspektivet
- menneskelig ressurs
- det politiske perspektivet
- det symbolske perspektivet

Fortolkningsrammene er ment som «briller» som lar oss få øye på forskjellige sider ved en sammensatt virkelighet. Evnen til å variere fortolkningsrammene betyr å erkjenne at det alltid er flere måter å tenke, reagere og løse ethvert problem eller dilemma. Bolman & Deal beskriver at de som klarer å variere fortolkningsrammene opplever både valgfrihet og makt. Å forstå organisasjoner innebærer å ha evnen til å gi utfordringer mening. Det handler også om å kunne omsette utfordringer til hensiktsmessige valg og handlinger ut fra gitte forutsetninger. I utdanningen *Juss for ledere* vil dette handle om å kunne inneha kompetanse til å løse enkle juridiske utfordringer. I neste del vil det handle om å kunne innhente juridisk kompetanse der dette er nødvendig.

Metode

Denne kvalitative studien er designet som en intervjustudie der kunnskap forstås som en sosial konstruksjon. Kvalitative forskningsmetoder er åpne innenfor fagfeltet for å sikre ny kunnskap på områder der det i utgangspunktet ikke finnes mye aktuell forskning fra før (Malterud, 2017, s. 32). Målet med kvalitative undersøkelser er forståelse mer enn forklaring. Det kvalitative intervjuet vil gi innsikt i erfaringene etter gjennomført utdanning.

Det ble benyttet semistrukturert intervju med relevante forhåndsdefinerte temaer for å gi rom for oppfølgingsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette for å gi skolelederne i studien mulighet til å utdype synspunktene og erfaringene sine og for å utvikle nye beskrivelser, begreper eller modeller. Det ble benyttet et strategisk utvalg av skoleledere som har gjennomført utdanningen for å kunne belyse problemstillingen best mulig. Empirien har hatt som mål å få fram beskrivelser av ledernes erfaringer av egen yrkespraksis. I beskrivelsene vil det komme fram hvorvidt utdanningen har gitt dem kompetanse til å håndtere og løse juridiske utfordringer og samhandle med øvrig personale i skolen.

Studien er inspirert av fenomenologi, der forskeren gjennom forskningsspørsmålet ønsker å få fram skoleledernes erfaringer for å få et rikt og detaljert datasett (Van Manen, 2014). Tolkingsprosessen og analysemetodene har gitt innsikt i datamaterialet på en konstruktiv måte. Dette har bidratt til å kunne gjøre ulike sammenlikninger på tvers av intervjuene som er foretatt. Analysen tar utgangspunkt i transformasjonsledelse (Bass, 1990; Klev & Levin, 2021). De fire grunnelementene i transformasjonsledelse er brukt som analyseredskap og fungerer som overskrifter i presentasjon av funn: *Karisma/Idealisert innflytelse, Inspirasjon, Intellektuell stimulering og Individuell oppmerksomhet*. Dette har gitt kapitlet en struktur og kategorisert funnene innenfor rammen av de teoretiske grunnelementene i transformasjonsledelse. I tillegg vil det være en innledende del der skoleledernes ledelsesperspektiver blir presentert.

Det er gjort kvalitative intervjuer med tre skoleledere fra ulike skoleslag som har gjennomført utdanningen *Juss for ledere* og arbeider som skoleledere i Nordland og Troms. Alle disse har flere års erfaring som skoleledere. Gjennom undervisning og veiledning har jeg som forsker hatt en relasjon til skolelederne. Kjennskap til miljøet som studeres representerer både en styrke og en begrensning ved studien (Thagaard, 2009). Kjennskap til utdanningen

og innsikt i ulike skolekontekster kan ha etiske utfordringer. På den ene siden kan dette gi troverdige og legitime innsikter av det som kommer frem i studien. På den andre siden kan innsikt i skolekonteksten svekke forskningen, begrunnet ut fra at forskeren kan overse nyanser i det som kommer fram. Bevissthet om nærhet til informantene er lagt til grunn for gjennomføring av forskningen. Prosjektet er søkt og blitt godkjent av SIKT, og alle deltakere har levert skriftlig, informert samtykke.

Skoleledernes ledelsesperspektiver

Gjennom forskningsspørsmålene ble det spurt om hvilke av to hovedretninger egen skoleledelse kan bli definert under. Den ene retningen handler om en instrumentell tilnærming der ledelse rettes mot målrasjonell påvirkning av andre. Den andre retningen kan defineres som en relasjonell tilnærming der ledelse utvikles i samspill med andre (Wennes & Irgens, 2015). Til dette har informantene trukket fram at de ser seg selv i lederrollen med sterkest vekt på den relasjonelle tilnærmingen.

De omtaler egne skoler med høy faglig kompetanse i det pedagogiske personalet, og alle har jevnlig samtaler med lærere om utfordringer innenfor det juridiske området. Informantene trekker fram utdanningsnivået til skolens lærere, som har ført til at skolene både kan arbeide med flere aktuelle juridiske spørsmål og innordne seg i forhold til ulike satsinger og utviklingsarbeid. Samarbeid med teamlederne og tillitsvalgte trekkes også fram fra informantene. Rutiner og møtepunkter anses som viktige for å ivareta strukturer og løse aktuelle juridiske problemstillinger.

Det uttrykkes vilje til å delta i nye strukturer, men slås også fast at skolens hovedhensikt er å drive undervisning og oppnå faglige mål. En av skolelederne forklarer det slik:

Vi ønsker høy måloppnåelse og best mulig læringsutbytte for elevene. Jeg er som rektor likevel opptatt av det med relasjoner, både til ansatte, elever og foreldre. At vi klarer å dra i samme retning,

sammen med ledergruppa, plangruppa og de tillitsvalgte. Jeg vil være den som leder og staker ut den retningen.

Dette viser det tosidige arbeidet der skoleledelsen både må være opptatt av å skape gode relasjoner og samtidig bidra til å løfte fram det faglige og kollektive arbeidet ved skolen. Det er et sterkt ønske å kunne bruke mer tid på nye faglige steg for elever, men lederne trekker også fram at de gjennom relasjonell ledelse kan bidra til at skolen som helhet kan dra i samme retning. Informantene framhever lederrollen og lederutøvelsen som relevant for å lede skolens arbeid. Wennes og Irgens (2015) poengterer at ledelse kan forstås som et relasjonelt fenomen for å skape tillit og gode relasjoner i personalet slik at læringsprosesser kan foregå. Samtidig må skoleledere ha en lederstil ut fra nasjonale føringer fra Utdanningsdirektoratet (2017) for å lede andre ut fra forhåndsgitte mål. Funn i denne studien peker på det tosidige formålet i skolen der det på den ene siden har et instrumentelt formål med å følge nasjonale mål for elevenes læring og på den andre siden et relasjonelt ledelsesbegrep som innebærer nærledelse og det å utvikle skolen i et profesjonelt fellesskap. Dette samstemmer også med Robinson (2014) som hevder at skoleledere må sette tydelige mål og ha forventninger til at alle ansatte arbeider for å oppnå felles målsettinger. En av skolelederne fremhever skolens ledelsesperspektiver slik:

Det handler jo om verdsettende ledelse. Det handler om å se den enkelte arbeidstaker for det den er, se den styrken den har, og klare å bygge på det. Se personalets utviklingspotensialer og klare å hjelpe medarbeiderne til å nå de potensialene de har i et felles læringsmiljø.

Informantene er opptatt av både tillitsbasert ledelse, verdsettende ledelse og det å drive nærværledelse, være tett på personalet. De framhever skoleledelsens møte med lærerne i profesjonelle læringsmiljø. Gjennom disse møteplasesene ønsker informantene at det skal skapes rom for å løse oppgaver av både personalmessig og juridisk karakter, samt diskutere og finne felles løsninger på utfordringer. Roland (2023) understreker ansvaret ledelsen har for å etablere gode møteplasser for læring i egen organisasjon. Dette kan handle om profesjonelle læringsfellesskap og kollektive fokus.

Balansen mellom det profesjonelle lederskapet og det å drive fram læringsprosesser i en tillitsbasert skolestruktur kan, ut fra funn i materialet, være noe som åpner for et potensial for å arbeide mer med rettspraksiser og lovverk. Informantene peker på betydningen av å utvikle en kultur for læring og utveksling av kunnskap. Kools og Stoll (2016) peker på lederens oppgave med å bidra til å utvikle en kultur for utveksling av kunnskap og læring. Det kan være krevende å drive fram gode læringsprosesser i egen organisasjon. Det profesjonelle skjønnet kan være en del av skolelederens prinsipper der både pedagogiske og juridiske beslutninger og læringsfelleskap har betydning (Møller & Ottesen, 2016; Roland, 2023).

Idealisert innflytelse/karisma

Den første grunnkomponenten i transformasjonsledelse er kalt *Idealisert innflytelse/Karisma* (Bass, 1990). Dimensjonen understreker at lederen kan være en inspirerende rollemodell, ha karisma og vise en atferd som kan være modell for andre. Informantene peker på at ledelse handler om makt og innflytelse, men også om omsorg og god kommunikasjon. Gjennom idealisert innflytelse kan lederen aktivt håndtere utfordringer og samtidig påvirke avgjørelser av juridisk karakter (Klev & Levin, 2021).

Analysene har hatt søkelys på relevante temaer innenfor juss som skolelederne har arbeidet med etter utdanningen. De har også sett på hvilke områder de direkte har hatt bruk for etter utdanningen ble avsluttet. Målet med studien er å undersøke hvordan skolelederne treffer avgjørelser, hvilke samarbeidsrelasjoner det kan føre til, og hvordan de reflekterer grundig over egen og andres praksis gjennom å bruke kompetanse fra utdanningen i egen virksomhet. Denne kategorien ser nærmere på hvilke fagområder som preger praksis. Til dette lister skolelederne opp opplæringsloven paragraf 5-1¹ om spesialundervisning og opplæringsloven paragraf 12² om skolemiljø som de mest aktuelle lovene det har vært arbeidet med siden avsluttet utdanning. Samtidig er bestemmelser om

1 <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/kap5>

2 https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30/KAPITTEL_4-3#%C2%A712-4

sykefravær³ aktuelt. Dette samsvarer med Jakhelln og Møller (2016) som framhever balansen i skoleledernes arbeid på den pedagogiske virksomhet faglige autonomi på den ene siden og skolen som del av den offentlige forvaltningen på den andre siden. En av skolelederne beskriver dette slik:

Uten tvil er det opplæringsloven paragraf 5-1 om spesialundervisningen som tar mye tid. Det er jo selvfølgelig også det med sykefravær, men mengdemessig så er det paragraf 12 om skolemiljø som tar mest tid. Ja, og det går ikke en dag uten at mange er innom det med skolemiljøet. Det jobber vi jo mye med her på skolen også. Og vi tenker ikke det er negativt at det opprettes aktivitetsplaner. Det er med på å systematisere det arbeidet vi gjør. Men ja, det å være trygg på lovverket når man holder på å jobbe såpass mye med det. Utover aktivitetsplikten i skolemiljø saker, er det sykefravær og spesialundervisning vi har brukt mest tid på.

Dette viser litt av omfanget som en skole arbeider med i egen praksis. Oppføringsloven oppleves som grunnleggende for det skolen arbeider med, og etter endringer av bestemmelser om aktivitetsplikt har paragraf 12 tatt mest tid hos ledelsen. De forklarer dette også med at de bruker mye tid sammen med personalet for å utvikle en grunnleggende forståelse av lovverket. Gjennom utdanningen *Juss for ledere* kommer det fram i det empiriske materialet at kompetansen de har tilegnet seg har hjulpet dem i å avdekke og håndtere utfordrende situasjoner i egen skolekontekst. Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen (Aas, 2023) viser at når skoleledere får erfaring med å utvikle et felles fagspråk med juridiske begreper, oppleves det forsterkende for å «spille på lag» med lærerne, tilegne seg kunnskap om egen organisasjon og utdanningssystemet og erfaringer med å samhandle i egne lærende nettverk. Et felles fagspråk og sosiokulturelt læringssyn kan bidra til kvalitetsprosesser og felles forståelse av praksis og øke graden av profesjonalitet i arbeidet (Vygotsky, 1978; Hargreaves & O'Connor, 2019). Irgens (2021) forskning på skoleledelse handler i tillegg om selvledelse der lederen også må lede seg selv i egen arbeidshverdag, de må samhandle med andre fagpersoner, og de

3 https://lovdata.no/dokument/SPH/sph-2024/KAPITTEL_1-12#KAPITTEL_1-12

må kjenne organisasjonens formelle rammer og føringer for eget arbeid. Dette kan være et viktig supplement til det å forstå lederrollen som noe mer enn å lede andre. En av skolelederne framhevet:

En av de viktigste lærdommene jeg tok fra denne utdanningen er hvor lite jeg visste fra før. Rett og slett. Og en grunnleggende forståelse av hvor kompleks jussen kan være, og hvor mye tid man trenger på å sette seg inn i det. Hvis man virkelig skal forstå det.

En annen skoleleder påpekte dette slik:

Ja, det første jeg tok tak i da jeg startet i denne jobben var paragraf 12 om skolemiljø. Rett og slett fordi jeg opplevde det, ikke fordi skolen hadde et problem, men fordi jeg opplevde at lærerne ikke hadde nok kjennskap til jussen. Og ikke en stor nok forståelse bak det. Så vi hadde en halvårig prosess der vi jobbet med bare grunnleggende hva er deres faktiske plikter, hva er elevene sine rettigheter, hvordan skal vi forholde oss til det, hva er en sak og hva skal vi gjøre med en sånn sak.

Skolelederne forklarer at de gjennom året arbeider med bevissthet rundt lovverket, hva de har å forholde seg til, og hvordan de skal forstå både juridiske begreper og juridisk metode, samt anvende begrepene praktisk. En av skolelederne forklarer at de arbeider ukentlig med paragraf 12 i opplæringsloven, og hvordan dette har skapt en ytre ramme for handlingsrommet i skolen. I utdanningen blir lederrollen og lederutøvelsen koblet sammen med den juridiske delen, og har som mål å gjøre skolelederne tryggere i arbeidet på egen arbeidsplass. Dette beskrives som en inngangsport til å forstå mer og trygge skolelederne i arbeidet med lovverk, sykefravær og opplæring. Ansettelsesforhold trekkes også fram som et område som blir anvendt i praksis.

Bolman & Deals fortolkningsrammer (2014) kan i arbeidet med å bringe sammen ulike kompetanser sile det viktige fra det uviktige, og løse problemer og utfordringer. Det strukturelle perspektivet og den menneskelige ressursen er rammer som gjør at skoleledere kan sette juridiske utfordringer inn i en bredere kontekst, gi utfordringen mening, og løse dette på best mulig måte ut fra den menneskelige og relasjonelle samhandlingen som finnes i egen organisasjon. Fortolkningsrammene er forklart som «briller» og hjelp til å få øye på komplekse sider ved en sammensatt virkelighet.

Inspirasjon

Den andre grunnkomponenten i transformasjonsledelse, *Inspirasjon*, understreker lederens evne til å inspirere og formulere visjoner og ambisjoner av juridisk karakter. Disse visjonene kan gjenkjennes av medarbeidere, og de kan ta del i dem og gjøre dem til sine (Bass, 1990). Lederens rolle som inspiratorer i organisasjonen er relevant som bakgrunn for denne komponenten, fordi den profesjonelle relasjonen mellom leder og medarbeider er viktig. I denne dimensjonen legges det vekt på hvordan lederen kan inspirere ansatte til å akseptere lovgrunnlaget og rettspraksiser, samt strekke seg mot utfordrende mål. Skolelederne trekker fram at utdanningen har forsterket motivasjonen for å arbeide aktivt med juridiske spørsmål i eget personale. Samtidig forklarer de hvordan egen kompetanse har inspirert ansatte innenfor det juridiske fagfeltet. Leithwood & Sun (2012) understreker at transformasjonsledelse kan bidra til å forsterke den indre motivasjonen i personalet når det arbeides mot felles mål. Skolelederne har vært opptatt av støttende praksiser og samarbeid. Funn viser sammenhenger mellom transformasjonsledelse, lærerengasjement og lærerens utøvelse av kunnskapsbasert praksis. En av skolelederne uttrykte det slik:

At man skal ikke bli jurist. Men jeg trenger og ser på jussen som en type ytre ramme. Det handler om handlingsrommet innenfor det. Jeg tenker at jeg må involvere de ansatte tidlig. At vi spiller sammen med åpne, gode kort med hverandre. Og det er noe som jeg blir ekstra oppmerksom på gjennom utdanningen. Med det unngår jeg unødvendig konflikt som i ytterste konsekvens kan skape noen juridiske problemer. Vi er blitt tryggere og tydeligere på hva lovverket sier om det. Jeg tror også at de ansatte blir tryggere når vi har det som tema. Vi diskuterer det og blir mer opptatt av det. Jeg tror at ting kan løses på et tidligere nivå, også i forhold til sykefravær når vi snakker om både den retten og den plikten vi har til å involvere hverandre. Gjør jo at vi på en måte unngår sykemeldingen. Fordi vi har ut fra lovverket en plikt til å kunne tilrettelegge.

Skolelederne trekker fram kompetansen fra jussdelen av emnet ved Nord universitet som betydningsfull for å kunne inspirere andre og bidra til større

trygghet innenfor det juridiske feltet. Dette har gitt bedre forutsetninger for å gjøre gode beslutninger og for å lede faglige prosesser. Dette beskrives som både juridiske prosesser og andre typer utviklingsarbeid, og det uttrykkes at skolelederne er i en bedre posisjon etter endt utdanningsløp. En av skolelederne uttrykker følgende: «Men jeg merker jo at det er enkelte ansatte som tar for seg andre typer lovbestemmelser som følge av at vi har jobbet med å analysere det som er der». Det kontekstuelle arbeidet kan inneholde arbeidet med hvordan skoler kan arbeide med det juridiske saksfeltet for å finne gode praksiser og handlingsalternativer til egen praksis (Bass, 1990).

En av skolelederne trekker fram utviklingsmulighetene i egen organisasjon slik:

Vi er en robust organisasjon som kan hjelpe hverandre i de saker som vi faktisk har mest av. Det er sjelden svart/hvitt i det her, det er mange skjønnsmessige vurderinger av det vi må være, men både jeg og personalet står tryggere i det. Først tok vi det opp med tillitsvalgte, og så tok det ut til personalet i starten av skoleåret. Det gjør at vi nå er mer i forkant. Vi har gjennomgått paragraf 12 i opplæringsloven, og det er jo tryggere for læreren, når man har sagt noe om paragrafen i forkant. Altså, hvis vi kan jobbe med tingene i fredstid, så ser det en mye bedre måte å tilrettelegge den måten jeg som leder arbeider på. Den samme bevisstheten rundt det, tror jeg ikke jeg hadde før utdanningen.

Dette viser at arbeidet med opplæringsloven og paragraf 12 har gjort skolen som organisasjon sterkere og tryggere i å håndtere loven riktig. Det ser ut som om skolens lærere har fordypet seg ytterligere i paragrafen. I tillegg har lederen vært en inspirator i egen organisasjon slik at kompetansen fra utdanningen er blitt spredt til mellomledere, tillitsvalgte og lærere. Skolelederen opplever at skolen som helhet nå er mer i forkant av å løse utfordringer innenfor det juridiske saksfeltet. Dette harmonerer med det Helstad og Mausethagen (2019) kaller for hybride lederroller med forventninger om ledelse og ansvarliggjøring på den ene siden og vektlegging av tillit til lærerprofesjonen på den andre siden.

Intellektuell stimulering

Den tredje grunnkomponenten, *Intellektuell stimulering*, handler om en grunnleggende antakelse om at medarbeiderne ønsker faglige utfordringer og utfordringer av juridisk karakter, fornyelse og er klare til å ta ansvar (Bass, 1990). Ledelsesperspektivet handler i denne delen om både hva som har preget egen virksomhet som skoleleder, hvordan arbeidsmåtene i utdanningen har preget egen arbeidssituasjon, og hvordan skolelederne kan gi spesiell oppmerksomhet til ansatte ut fra den enkeltes behov. Skolelederne trekker fram at juridiske utfordringer i større grad blir tatt opp som faglig tema på team. Distribuert ledelse handler om hvordan skolelederne samhandler med ledergruppen og lærerne, og legger vekt på å spre ledelse i en organisasjon, der ansatte og lederteamet sammen deltar i å utvikle organisasjonen (Spillane *et al.*, 2007). Det ser ut til at skolelederne gjennom distribuerte arbeidsmåter i studiet har fått utvidet handlingsrommet og utviklet større bevissthet om egen rolle og arbeidssituasjon.

En av skolelederne forklarer det slik:

Det er viktig å jobbe relasjonelt, være tydelig på alle foreldremøter i de ulike sakene. Jeg er med på stort sett alle de møtene vi har hatt knyttet til skolemiljø og aktivitetsplaner. Det gjør at foreldrene kjenner meg godt, og terskelen for å ta opp ting er lav.

Dette viser også behovet for å ha god struktur, personlig å delta på de møtearenaene som er viktige, og gi støtte og veiledning i utfordrende juridiske saker. Arbeidsmåtene i utdanningen gjennom nettverksarbeid, basisgrupper og gruppecoaching ser ut til å ha gitt skolelederne et utvidet handlingsrom. Dette har igjen ført til at skolelederne selv er aktivt involvert i saker som kan ha juridiske sider. *Ledelse innenfra* er et begrep som viser hvordan lederne er opptatt av det som skjer innad i en organisasjon for å bevege seg utover (Dons *et al.*, 2020). Dette samstemmer med skolelederne i studien, som er opptatt av hvordan ledergruppa må arbeide med ulike juridiske problemstillinger innenfor den konteksten skolen har. Dons *et al.* hevder at for å kunne lede en skole innenfra, krever det at lederne er opptatt av å forstå skolens kjernevirksomhet, arbeidsoppgavene og arbeidskulturen til de som er der,

for å kunne utføre et godt arbeid. En av skolelederne i studien har opplevd det å kunne ivareta både ansatte og elever slik:

Skjæringspunktet mellom elever og opplæringsloven og de ansattes arbeidsmiljølov er et krevende arbeidsområde. Spesielt i forhold til vold og trusler har det vært en sak som vi både internt her på skolen og i kommunen har jobbet med. Der vil man jo komme inn i noen dilemmaer i forhold til at den enkelte ansatte skal ha et trygt arbeidsmiljø. Så skal man ivareta noen enkeltelever som har rett på et trygt opplæringstilbud.

Problemstillinger der lovverk blir satt opp mot hverandre oppleves av skolelederne som utfordrende. De forklarer at de må ha gode rutiner for å håndtere utfordringer, spesielt når det har personalmessig karakter. Det fremheves at det i utdanningen har vært søkelys på dette, og at de etter avsluttet utdanning har fått en mer bevisst holdning og plan for hvordan juridiske utfordringer skal løses. Det handler om å balansere ulike lovverk på en god måte. Ansvarert oppfattes som krevende av skoleledere, fordi de må ta juridiske beslutninger, oftest uten juridisk utdanning. Dette kan få konsekvenser for dem selv, for de ansatte, og ikke minst når det gjelder ivaretagelse av elevenes rettssikkerhet (Møller & Ottesen, 2016). Basisgruppemodellen fra utdanningen blir betraktet som et profesjonsfaglig læringsfellesskap, i og med at skolelederne kan diskutere felles erfaringer og utfordringer med andre ledere fra andre kommuner eller fylkeskommuner.

Skolelederne fremhever at de i arbeidet på skolen må gjøre profesjonelle tolkninger av lovverk. Det juridiske skjønnnet er rettsanvenderens skjønnsmessige og profesjonelle tolkning av lovverket. Det pedagogiske skjønnnet er den faglige og organisatoriske tilretteleggingen av opplæringen (pedagogisk ledelse). Møller og Ottesen (2016) påpeker at utøvelse av profesjonelt skjønn (juridisk og pedagogisk) handler om å bruke det ledere har lært og erfart for å treffe gode beslutninger. Empirien viser at grundige analyser og samhandling i personalet bidrar til meningsfulle handlingsalternativer og strukturer i skolen som organisasjon.

Individualisert oppmerksomhet

Den fjerde grunnkomponenten, *Individualisert oppmerksomhet*, handler om grunnleggende forståelse for å «se» den enkelte medarbeiders juridiske utfordringer og det unike potensialet som den enkelte har for å løse dette (Bass, 1990). Skolelederne uttrykker at de gjennom utdanningen har fått utvidet kompetanse og i etterkant tilstrekkelige erfaringer til å løse ulike problemstillinger. Kompetansen skolelederne besitter har ført til at lærere i egen institusjon nå løser utfordringer mer selvstendig. De opplever også at de er blitt tryggere til selv å håndtere juridiske spørsmål og anvender i større grad juridisk metode som fremgangsmåte for å løse dette. Eksamensoppgaven der juridisk metode er en del av oppgaveteksten blir trukket fram som utfordrende og lærerik. Roland *et al.* (2023) understreker at kapasitetsbygging i egen organisasjon bidrar til systematisk å utvikle organisasjonen. Kapasitetsbygging kan betraktes som en individuell, kollektiv eller organisatorisk kvalitet som gjør det mulig å lære av det som skjer i skoleorganisasjonen og anvende læringen i nye situasjoner (Roland *et al.*, 2023). Når ledere har fullført en videreutdanningsmodul i juss for ledere, vil ledernes kompetanse, motivasjon og holdninger være avgjørende for hvordan kompetansen lederen besitter preger egen organisasjon. En av skolelederne opplever utdanningen slik:

Du får kunnskap, men du får også noen erfaringer med å sette deg inn i ulike typer problemstillinger som du kan benytte. Om det er lovverk, eller om det er ledelsesperspektiv, eller hva det er for noen ting. Så får du i hvert fall noen nyttige arbeidsmåter å forholde deg til. Dette gjør at du lettere kan sette deg inn i nye problemstillinger. Det er jo viktig å kunne bli mer trygg selv og bidra til å trygge andre.

Dette viser at når juridiske problemstillinger og ledelsesteorier blir satt på dagsorden, kan det bidra til å trygge den enkelte, både skolelederen og ansatte for øvrig. Skolelederne uttrykker at utdanningen har bidratt til at hun/han har blitt mer selvgående. Et annet perspektiv som trekkes fram fra en av skolelederne er elevperspektivet, det å lytte til elevene. Skolelederen sier: «At elevens stemme blir hørt i mye større grad. Det er noe som har utviklet seg hos oss, det med elevens stemme, og det har kommet mye sterkere fram».

Det pedagogiske skjønnets og tilretteleggingen av opplæringen handler om å utvikle egen praksis. Det handler også om å treffe gode beslutninger som kan overføres i andre kontekster (Møller & Ottesen, 2016). Elevperspektivet kan se ut som et område som i større grad er utnyttet etter endt utdanning.

Oppsummering

Utgangspunktet for studien var å se nærmere på skoleledernes erfaringer vel ett år etter avsluttet utdanning. Problemstillingen var utformet slik: *Hvilke erfaringer har skolelederne i arbeidet for å løse juridiske utfordringer på egen skole etter at de fullførte «Juss for ledere»?* Intervjuer av tre skoleledere etter avsluttet utdanning har dannet grunnlaget for å besvare studiens problemstilling. Transformasjonsledelse har dannet en analytisk ramme for studiens funn. Bass (1990) forklarer at transformasjonsledelse innebærer at lederen endrer og motiverer medarbeidere ved å 1) gjøre dem mer bevisste på konsekvensene av arbeidsoppgaver, og 2) få dem til å gå utover egen interesse for fellesskapets skyld. Dette er i tråd med sentrale funn som viser hvordan ulike sider av transformasjonsledelse har påvirket ikke bare skolelederne, men også ledergruppen og lærergruppen ved skolen.

Funn tyder på at skolelederne presenterer egen lederrolle med hovedvekt på en relasjonell tilnærming til ledelse. Dette praktiseres med jevnlig samtaler med ansatte som har utfordringer på det juridiske området. Samarbeid med både teamledere og tillitsvalgte gjennom både rutiner og møteplasser trekkes fram som handlingsalternativer for å imøtekomme en relasjonell tilnærming. Samtidig vektlegges det kollektive ansvaret skolelederen har til et tosidig formål. De skal både ivareta nasjonale mål i undervisning og utvikle gode kollektive læringsfellesskap gjennom tillitsbasert ledelse. Dette kan igjen åpne for å arbeide bevisst med konsekvenser av rettspraksiser og lovverk innenfor skolens fellestid.

Skolelederne peker på tre fagområder innenfor lovverket som har preget arbeidet etter endt utdanning. Opplæringsloven paragraf 5-1 om spesialundervisning, opplæringsloven paragraf 12 om skolemiljø og lovverk om personalets sykefravær er områder som alle lederne trekker fram som spesielt viktige

i egen organisasjon. Til dette er det viktig at det utvikles et felles fagspråk med juridiske begreper. Å skape møteplasser og profesjonelle læringsfellesskap er avgjørende for å få dette til. Begrepet selvledelse (Irgens, 2021) handler om å kjenne seg selv og egen rolle for å motivere og inspirere til å sette av tid til samhandling. Støttende praksiser og samarbeid preger i dag skolen som organisasjon. Å kunne inspirere andre til å oppnå større trygghet i juridiske spørsmål ser ut til å ha opptatt skolelederne i studien. Det handler om å få medarbeiderne til å arbeide med dette for fellesskapet og mer indirekte for elevenes skyld.

Funn peker på at skolelederne etter avsluttet utdanning nå er mer i forkant for å løse utfordringer innenfor konkrete juridiske saksfelt. De arbeider systematisk med ulike lovreguleringer i skolens kollektive arbeid. Skolelederne forklarer at det handler om å distribuere ledelsesoppgaver og spre ledelse i lederteamet for å gjøre profesjonelle tolkninger og bedre handlinger. Til det trengs det å bygge kapasitet i egen organisasjon. Skoleledernes oppmerksomhet og kompetanse ser ut til å være avgjørende for hvordan den juridiske kompetansen preger egen organisasjon. En egen lederutdanning med søkelys på både juss og ledelse kan være det som bidrar til å utvikle den kollektive kapasiteten i skolen.

Referanser

- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse* (2. utg.). Gylendendal akademisk.
- Dons, C. F., Nilsen, N. O. & Skrøvset, S. (Red.) (2020). *Ledelse innenfra*. Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2019). *Profesjonalitet gjennom samarbeid*. Cappelen Damm akademisk.
- Helstad, K. & Mausethagen, S. (2019). *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon*. Fagbokforlaget.
- Jakhelln, H. & Møller, J. (2016). Retten i skolen – styring og sikring. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 27–39). Universitetsforlaget.
- Klev, R. & Levin, M. (2020). *Forandring som praksis. Endring og utvikling som samskapt læring*. Fagbokforlaget.
- Kools, M. & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* OECD Publishing.
- Leithwood, K. & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387–423. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436268>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Pearson Education Limited.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2016). Et godt psykososialt skolemiljø – rettslig regulering og yrkesetiske normer. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert ledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roland, P., Øgård, M. & Hye, L. (Red.) (2023). *Kapasitetsbygging i barnehage, skole og PPT. Profesjonelle lærende fellesskap, implementering og ledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Spillane, J. P. (2005). Primary school leadership practice: How the subject matters. *School Leadership and Management*, 25(4), 383–397.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M. & Pareja, A. S. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 103–125. <https://doi.org/10.1080/15700760601091200>
- Thaagard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Overordnet del – verdier og prinsipper*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Juss for ledere*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/leiing-i-skolen/juss-for-skoleledere/>
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wennes, G. & Irgens, E. J. (2015). Læring om ledelse. En introduksjon til ledelse og ledelsesforskning. I A. B. Emstad & E. Angelo (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole* (s. 196–214). Cappelen Damm Akademisk.
- Aas, M. mfl. (2023). *Forskning på det nasjonale skolelederutdanningen: Delrapport 3*.

