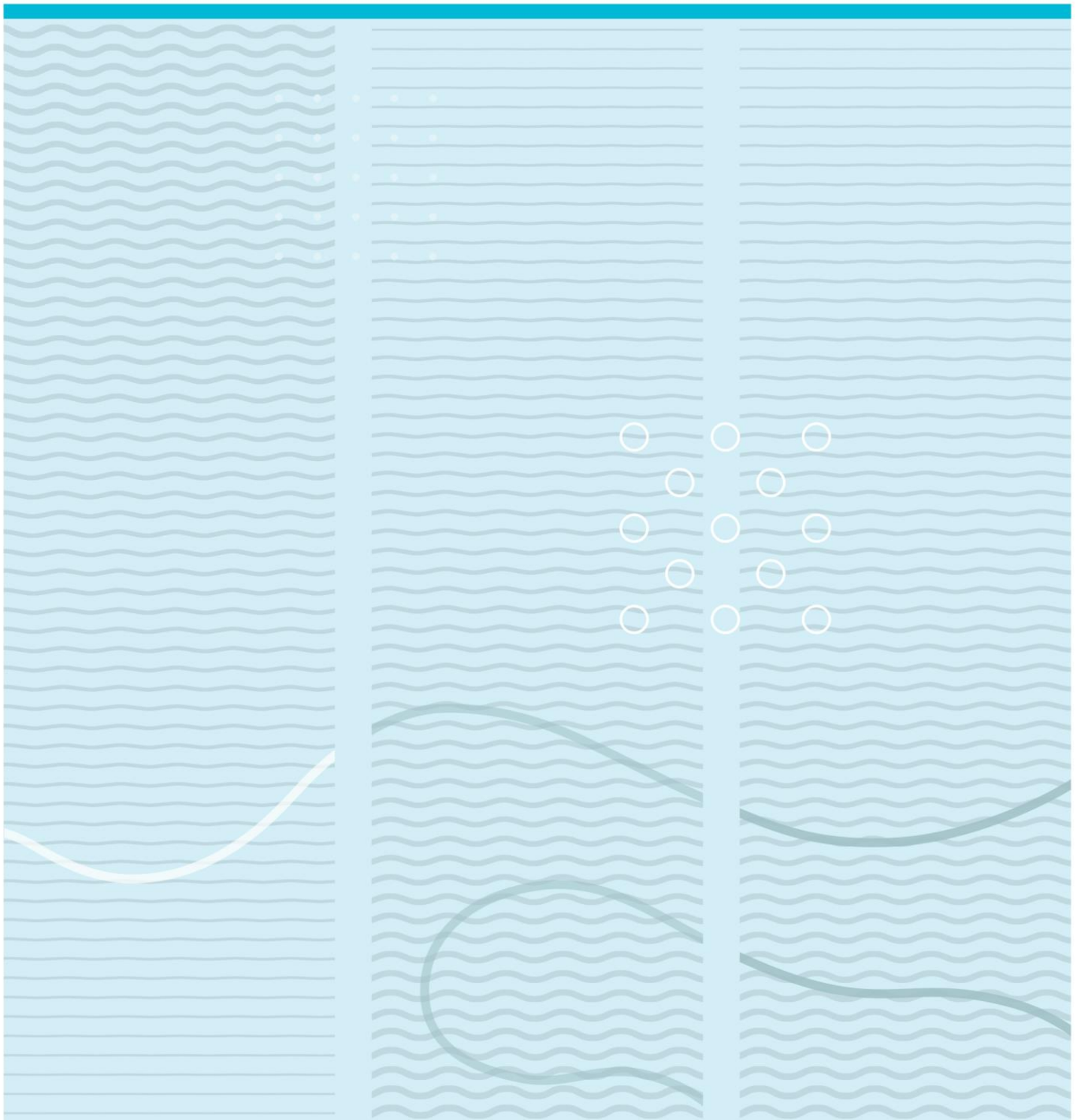


Ann-Lisbeth Strand

Hvordan forstår og beskriver rektorer sin pedagogiske lederrolle?



Høgskolen i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk

<http://www.usn.no>

© 2017 Ann-Lisbeth Strand

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

Bakgrunn og formål

Tema for denne masteroppgaven er rektors forståelse og beskrivelse av sin pedagogiske lederrolle. Jeg ønsket med dette å konstruere kunnskap om hvilke områder knyttet til pedagogisk ledelse rektorer mener er direkte knyttet til den pedagogiske lederrollen. Samt hvilke områder knyttet til pedagogisk ledelse rektorer opplever de lykkes med, og hvilke faktorer de opplever står i veien for å lykkes med pedagogisk ledelse. Formålet med denne oppgaven har vært å belyse hvordan rektorer selv forstår og beskriver sin pedagogiske lederrolle. Med utgangspunkt i rektorperspektiv og et utvalg av rektorenes egne opplevelser og erfaringer, søker studien å belyse problemstillingen: *Hvordan forstår og beskriver rektorer sin pedagogiske lederrolle?*

Metode

Gjennom kvalitative forskningsintervjuer samtalte jeg med fire rektorer om deres forståelse av pedagogisk ledelse. Det er rektorenes egne beskrivelse og forståelse av begrepet pedagogisk ledelse, som er studiens empiri. Det er med andre ord ikke et mål for denne studien å finne objektive kriterier for den beste pedagogiske lederrollen, men å synliggjøre de kontekstuelle beskrivelsene av rektorenes egne opplevelser.

Med en kvalitativ tilnærming med intervju som forskningsmetode, baserer studien seg på fire intervjuer med informanter enkeltvis. Intervjuene ble tatt opp med min Iphone, og de transkriberte tekstene har utgjort studiens datamateriale. Datamaterialet ble kategorisert og ordnet med bakgrunn i studiens teoretiske rammeverk og mønstre på tvers av datamaterialet. På bakgrunn av analysen ble funnene formulert og drøftet i lys av det teoretiske rammeverket. Fordi dette er en liten studie, kan resultatene i oppgaven ikke uten videre generaliseres til andre utover utvalget. Til tross for dette gir studien rom for å si noe om rektorenes forståelse og beskrivelse av sin pedagogiske lederrolle.

Studiens hovedfunn

Mitt hovedfunn i denne undersøkelsen er at rektorene har fokus på kjernevirksomheten i skolen selv med de utfordringer en rektor møter i sitt daglige virke. De møter alle ulike hindringer i sin utførelse av sin pedagogiske lederrolle, men samtlige av rektorene hadde fokus på å fremme læring og utvikling. I dette synes rektorene å legge vekt på sitt ansvar for å legge til rette for å gi retning i læringsprosesser, og i utviklingen av det pedagogiske arbeidet. Rektorene fremstår som opptatt av læring og uttrykker at læring og utvikling i skolen er viktig for å følge samfunnets utvikling. I utøvelsen av sin pedagogiske lederrolle legger rektorene vekt på kjennskap til personalet og den pedagogiske praksis, og tilrettelegging for erfaringsdeling og refleksjon som sentralt.

Studien er ment som et bidrag for å kaste et lys over hvordan rektorer ser på sin egen pedagogiske lederrolle. Samt hvilke faktorer som bidrar til at rektorene føler at de lykkes med sin utførelse av pedagogisk ledelse og hvilke faktorer som hindrer dem i dette. Med utgangspunkt i resultatene vil jeg påstå at elevene i mine informantskoler er godt ivaretatt når det gjelder læring og utvikling sett fra et rektorperspektiv. Rektorene forstår sitt ansvar som pedagogisk leder, og det er ofte ytre påvirkninger som tid og økonomi som gir rektorene utfordringer i sin utøvelse av sin pedagogiske lederrolle.

Med utgangspunkt i resultatene ville en spennende innfallsvinkel vært å undersøke videre hvordan skoleeier ser på dette med det administrative som blir pålagt rektorene, og som rektorene sier tar mye tid fra dem. Kan det være at noe av all rapportering, dokument- og planskriving kunne vært gjort av kommuneadministrasjonen? Med utgangspunkt i studien vil jeg hevde at det må finnes muligheter for å frigjøre mer tid til rektorene slik at de kan utføre enda bedre pedagogisk ledelse.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
FORORD	6
1. INNLEDNING	7
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
2. TEORIGRUNNLAG	10
2.1 Pedagogisk ledelse	10
2.2 Forskning knyttet til pedagogisk ledelse og skoleutvikling	13
2.3 Politiske utviklingstrekk, utredninger og rapporter knyttet til skoleledelse, pedagogisk ledelse og rektorrollen	19
3. METODE	21
3.1 Valg av metode	21
3.2 Det kvalitative forskningsintervju	22
3.3 Valg av informanter, og presentasjon av dem	25
3.4 Forskningsetiske problemstillinger	26
3.5 Forskningens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	28
4. PRESENTASJON AV DATA, ANALYSE OG FUNN	31
4.1 Frode og Merkur skole	31
4.2 Bente og Neptun skole	34
4.3 Rolf og Jupiter skole	36
4.4 Tove og Venus skole	39
4.5 Oppsummering av studiens funn	41
5. DRØFTING AV STUDIENS FUNN	43
5.1 Hvordan forstår og beskriver rektorer begrepet pedagogisk ledelse?	43
5.2 Hvilke områder knyttet til pedagogisk ledelse opplever rektorer at de lykkes med, og hvilke hindringer opplever rektorer står i veien for å lykkes med pedagogisk ledelse?	49
6. OPPSUMMERING OG IMPLIKASJONER	57
LITTERATURLISTE	60
VEDLEGG – Intervjuguide	63

FORORD

Endelig kan jeg sette punktum for dette deltidsstudiet. Det har vært utrolig interessant, spennende og utviklingsskapende å skrive denne oppgaven, samtidig som det har vært utfordrende. Ved siden av full jobb, og en to års totalrenovering av huset som vi nettopp er ferdig med, har det til tider vært vanskelig å prioritere og skrive på oppgaven. Det har vært stunder hvor jeg har vært nær ved å gi opp. Derfor vil jeg rette en STOR takk til min hovedveileder, Erlend Vinje, som har hjulpet meg opp de bratteste motbakkene med sin hjelpsomme og tålmodige hånd. Han har med sitt engasjement, tilgjengelighet og kunnskap bidratt til å gjøre prosessen mer lærerik, positiv og systematisk. Jeg vil også rette en stor takk til min biveileder, Inge Vinje, for hjelpen med gode råd mot avslutningen av min oppgave.

Jeg vil også rette en stor takk mine engasjerte informanter som har delt av sin kunnskap, tanker, meninger og erfaringer. Deres perspektiver har bidratt til nye tanker og kunnskaper for meg som forsker og pedagog.

En stor takk til venner og familie for innspill, gode råd, korrekturlesning og støtte på veien mot innlevering av masteroppgaven. Til slutt vil jeg takke min kjære samboer og datter for oppmuntring og tilstedeværelse i alle faser av skrivearbeidet, og for at jeg har sluppet unna MYE renoveringsarbeid som de har påtatt seg slik at jeg har kunnet skrevet på oppgaven.

Ann-Lisbeth

August, 2017

1. Innledning

Denne oppgaven handler om pedagogisk ledelse i skolen. Oppgaven presenterer en masterstudie om hvordan rektorer forstår og beskriver sin pedagogiske lederrolle. Rektors rolle har lenge vært under debatt i samfunnet, og det viser viktigheten av rektors rolle som leder. Jeg har både lærer- og skolelederbakgrunn, og har gjort mine erfaringer fra skolen. På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke rektors forståelse og beskrivelse av sin egen pedagogiske lederrolle. Johannessen, Tufte og Kristoffersen skriver om at det i hverdagen er ting vi mener å vite, som egentlig er noe vi tror (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2011).

Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010) Tid til læring peker på at det bør brukes mer tid på pedagogisk ledelse i skolen. Mitt inntrykk er at det har vært tradisjon for at skolens ansatte henviser til skolens ledelse, som «administrasjonen». Dette gjenspeiler en tradisjon hvor ledelsen tilrettelegger for lærernes pedagogiske arbeid, men utover det har liten direkte påvirkning på undervisning og læring.

En rektor utøver sin rolle mer eller mindre bevisst ut fra typer oppgaver. I hverdagen møter rektor oppgaver av både administrativ og pedagogisk art. Mitt inntrykk etter mange år i skolen er at mange rektorer gir uttrykk for at de administrative oppgavene får for stort fokus på bekostning av den pedagogiske ledelsen. Hos mange skoleledere kan det være at det blir en utfordring å ha bevissthet på rollen som pedagogisk leder. Å klare balansegangen mellom administrative og pedagogiske oppgaver kan være en av rektors store utfordringer.

Skoleledelse er også et arbeidsfelt i stadig utvikling. Møller skriver om skolelederbegrepet har endret karakter over tid, og at det er vanskelig å lage en definisjon av begrepet (Møller, 2007). I NIFU STEP-rapporten TALIS beskriver Vibe m. fl. hvordan skolene rundt om i landet de seinere år har fått større frihet til drift og organisering av undervisning. Skolene får stadig flere administrative oppgaver tilført sitt ansvarsområde (Vibe, Aamodt og Carlsten, 2009). Dette påvirker blant annet rektors mulighet for å drive med pedagogisk ledelse. Rapporten sier også at det varierer hvordan lederoppgaver ved en skole fordeles i personalet. Dette påvirkes av f. eks. skolestørrelse, skoletype og kompetanse hos medarbeiderne (ibid, 2009).

Allerede for 30 år siden sto det i Stortingsmelding nr. 37 (1990-1991) at: ”Det er i denne sammenheng viktig å understreke at skoleledelsen ikke bare utøves av rektorene. Moderne ledelse er et teamarbeid.” (St meld. nr.37, 1990-1991). Min studie vil gi et bidrag til å forstå omfanget og kompleksiteten til rektors arbeidsoppgaver.

Gjennom de siste drøyt 20 årene har det skjedd relativt store utdanningspolitiske endringer. Vi har gått fra regelstyring til balansert målstyring gjennom innføringen av stadig flere verktøy fra New Public Management (NPM). Dette er ”en fellesbetegnelse på en reformbølge som har preget offentlig sektor de siste 20 årene...” (Christensen, Egeberg, Larsen, Lægreid og Roness, 2014) Aasen (2006) skriver også om dette i boka Utdanningsledelse, om et historisk perspektiv som viser at skolen har gått gjennom store forandringer. Han skriver at det stilles en rekke nye krav til skole, utdanning, lærere og skoleledere som følge av endringer i samfunns- og arbeidslivet.

Fra myndighetenes side blir det i stadig større grad poengtert hvor viktig ledelse er i skolen. I Stortingsmelding 19 Tid for læring, kan vi lese: ”En bredt anlagt internasjonal studie om sammenhengen mellom ledelse og elevens læringsresultater viser at jo mer ledere fokuserer på sine relasjoner, sitt pedagogiske arbeid og sin egen læring om skolens kjernevirksomhet, desto større er deres innflytelse på elevenes læringsresultater” (St.meld.19, 2009-2010). Det framheves i stortingsmeldingen hvor viktig ledelse er på alle nivåer i skolen. Det står i meldingen at: «rektor har det overordnede pedagogiske og administrative ansvaret, men ledelse utøves også av de medarbeiderne som ikke innehar formelle lederroller. Lærerne skal være ledere i klasserommet, i faglige samarbeidsfora og overfor foreldre» (ibid, 2009-2010).

Å klare balansegangen mellom administrative og pedagogiske oppgaver er en av rektors store utfordringer. Konkrete oppgaver gir den tilfredsstillelsen at de på en målbar måte kan betegnes som vellykkete eller mangelfulle etter utførelsen. Manglende trygghet innenfor pedagogisk ledelse kan føre til at man som leder søker seg inn mot administrative oppgaver for å sikre en målbar produktivitet. Derfor er min motivasjon og nysgjerrighet rettet mot rektorenes forståelse og beskrivelse av sin egen pedagogiske lederrolle. Jeg ønsker å finne fortellinger om hvilke tanker rektorene har om begrepet pedagogisk ledelse.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Som nevnt har rektorjobben vært under utvikling og forandring gjennom mange år. Det stilles stadig høyere krav til den administrative delen av jobben. Rektor er arbeidsgiver, skal rapportere og dokumentere. Dette kan påvirke mulighetene for å drive med pedagogisk ledelse. Det kan også være at rektorer føler at det administrative arbeidet hindrer dem i å utføre pedagogisk ledelse. Samtidig kan det være at enkelte rektorer ser på det administrative arbeidet som en del av sin pedagogiske lederrolle. Enkelte rektorer har kanskje helt andre ting de føler står i veien for utførelse av pedagogisk ledelse. Og hva er det med jobben rektorene gjør, som gjør at de føler at de lykkes i jobben som rektor.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen i denne oppgaven formuleres på følgende måte:

Hvordan forstår og beskriver rektorer sin pedagogiske lederrolle?

For å belyse denne problemstillingen har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår og beskriver rektorer begrepet pedagogisk ledelse?
- Hvilke områder knyttet til pedagogisk ledelse opplever rektorer at de lykkes med?
- Hvilke hindringer opplever rektorer står i veien for å lykkes med pedagogisk ledelse?

Disse forskningsspørsmålene ønsker jeg å bruke for å kartlegge rektors forståelse og beskrivelse av begrepet pedagogisk lederrolle. Jeg ønsker å kartlegge hva de legger i begrepet ved å bruke forskningsspørsmålene om hva rektorene gjør som gjør at de føler at de lykkes, og hvilke hindringer de føler de møter for å utøve pedagogisk ledelse. Jeg går ikke inn på definisjonen av pedagogisk lederrolle i denne oppgaven, men summen av de tre forskningsspørsmålene mine vil ligge til grunn i hvordan rektorene forstår og beskriver sin pedagogiske lederrolle.

Pedagogisk ledelse er ifølge Jorunn Møller ledelse av kjernevirksomheten i skolen; elevenes læring (Møller, 2007). En grunn til at jeg ønsker å se nærmere på dette, er at den administrative delen av jobben som rapportering, plan- og dokumentskriving og lignende er etter min forståelse og erfaring, stor og tar mye tid.

Mitt inntrykk er at konkrete administrative oppgaver kanskje gir den tilfredsstillelsen at de på en målbar måte kan betegnes som vellykkete eller mangelfulle etter utførelsen. Manglende trygghet innenfor pedagogisk ledelse kan føre til at man som leder søker seg inn mot administrative oppgaver for å sikre en målbar produktivitet, som for eksempel at budsjettet for skolen går i null. Samtidig kan det økonomiske flettes inn i den pedagogiske ledelsen ved blant annet timeplanlegging av spesialundervisning og lignende. Det blir interessant å se om noen av rektorene vil flette inn de administrative oppgavene inn i den pedagogiske ledelsen.

2. Teorigrunnlag

Valg av teori er for meg et uttrykk for et faglig ståsted. Det forteller om hvor jeg som forsker plasserer meg i det pedagogiske forskningslandskapet. I denne studien skal teorien gi innsyn i det grunnlaget jeg bygger min forskning på, og hvordan jeg betrakter pedagogisk ledelse. Teorien skal også perspektivere empirien som ligger til grunn for studien, som danner ny forskningsbasert kunnskap om temaet.

Teorigrunnlaget mitt er bygget opp av tre ulike deler som sammen samlet danner et bakteppe for å belyse hvordan rektorer forstår og beskriver sin pedagogiske lederrolle. Den første delen er begrepsavklaring knyttet til pedagogisk ledelse. Deretter presenterer jeg del to, forskning knyttet til pedagogisk ledelse og skoleutvikling. Den tredje delen inneholder politiske utviklingstrekk, utredninger og rapporter knyttet til skoleledelse, pedagogisk ledelse og rektorrollen.

2.1 Pedagogisk ledelse

Et viktig element i pedagogisk ledelse er kompetanse om hvordan enkeltindivider og organisasjoner tilegner seg kunnskap. I denne sammenheng dreier det seg om å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i kollegiet, for eksempel kommunikasjonsprosesser, målsettingsprosesser og beslutningsprosesser (Lillejord, 2011). En av rektors oppgaver er å fremme utvikling og nødvendig endring på en måte som involverer de ansatte. Det vil blant annet si "(...) å legge til rette for en kontinuerlig utvikling og læring i skolens voksne miljø og blant elevene. Det omfatter også en kritisk bevissthet om egen læring." (Møller, 2011). Pedagogisk ledelse er gjerne distribuert. Den kan kjennetegnes ved ledelsesoppgaver som utvikling av en pedagogisk visjon, utvikling av en skolekultur og et kollegafellesskap preget av tillitt, samarbeid og med vekt på gode faglige prestasjoner, og støtte til lærerens profesjonelle utvikling – individuelt og kollektivt (Møller & Fuglestad, 2006).

Lillejord (Fuglestad og Lillejord, 1997) skriver i boka *Pedagogisk ledelse: Et relasjonelt perspektiv* at i et relasjonelt perspektiv blir ledelse forstått som en prosess hvor både de formelle lederne og de som blir ledet deltar. Hun sier videre at det er *samhandlingen* mellom aktørene i organisasjonen som står i fokus, *kulturen* de samhandler i, *dialogen* mellom dem, og hvordan de velger å *handle* når de må forholde seg til hverdagens mange *dilemmaer*. Ledelse blir altså å betrakte som en arena der mange deltar og kan delta. Den type ledelse som trengs for å initiere refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner, betegnes som pedagogisk ledelse. (Fuglestad og Lillejord, 1997).

Lillejord skriver også at en skoleleder er ansvarlig for alt som skjer innenfor egen virksomhet og det profesjonelle lederskapet skal fremme prosesser mellom mennesker som har ulike roller. Lillejord (2011) skriver at det som kjennetegner god pedagogisk ledelse er at skoleleder klarer å spre ledelse i hele organisasjonen. Rektor distribuerer ledelse ved å delegere ansvar til team der lærerne i stor grad samarbeider om gjennomføring, planlegging og evaluering av undervisningen. Skoleleders oppgave blir å veilede lærerne gjennom prosessen (Lillejord, 2011).

Jorunn Møller (2007) sin definisjon og avgrensning av pedagogisk ledelse handler om det arbeidet som er knyttet til kjernevirksomheten i organisasjonen. I skolen er det elevenes læring. Da trekker hun frem de aktivitetene som aktørene i skolen tar initiativ til for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, følelser, læring og praksis.

Wadels (1997) tanker rundt pedagogisk ledelse, i det relasjonelle perspektivet, kommer tydelig frem når han sier: *“Pedagogisk ledelse er det som kreves når man initierer og leder refleksjons og læringsprosesser i organisasjoner.* Her ser man at Wadel legger trykket på refleksjons- og læringsprosessene og dermed sier han at pedagogisk ledelse har betydning for organisasjoners læringskultur.

Skrøvset (2008) sammenfatter dette når hun legger til grunn at pedagogisk ledelse er et kontinuerlig arbeid med prosesser der aktørene reflekterer over egen praksis og lærer av denne. I skolen handler det primært om refleksjoner rundt forbedring av elevenes læring.

Lærende organisasjoner

Lærende organisasjoner er ”organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap” (Senge, 2004). De organisasjonene som skal lykkes i fremtiden, må være de som oppdager hvordan de skal vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære på alle nivå i organisasjonen (Senge, 2004).

Senge (2004) introduserte fem disipliner som forklaring på hvordan man kan arbeide med å utvikle en lærende organisasjon; systemisk tenking, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og team-læring. En disiplin forstås som et fagområde der det gjelder å være i besittelse av visse kunnskaper og ferdigheter. Systemisk tenkning går ut på at en søker innsyn i helhet og deler samtidig i en kontinuerlig utviklingsprosess. Virkeligheten er ofte sammensatt av både sirkulære og

sammenhengende funksjoner, mens vi ofte tenker avgrenset ut fra en lineær og kausal forståelse. Organisasjonens medlemmer må derfor ha evne til å se på seg selv som både en del av løsningen og utfordringen, slik at den enkelte blir ansvarlig i å utvikle organisasjonen framfor å skyve ansvaret over på andre. Personlig mestring er hvordan medlemmene i organisasjonen kan være realistiske og visjonære på samme tid. Læringsprosessene i en sunn organisasjon må være både rasjonelle og visjonære, og hovedretningen og helhetsforståelse er viktigere enn detaljer. Mentale modeller er de grunnleggende, men oftest ikke uttalte forestillingene i organisasjonen. Disse mentale modellene må komme fram og testes ut gjennom felles drøfting og utprøving. Felles visjon skapes gjennom at alle gjør sine personlige verdisett synlige for hverandre, og danner grunnlag for å skape en felles visjon som forutsettes av et støttende klima i organisasjonen. Når en utvikler prinsipper for handling i organisasjonen blir det også utviklet større toleranse for nye framgangsmåter og eventuelle feil og korrigeringer som kan oppstå under utprøvingen. Team-læring skjer når grupper reflekterer sammen og få ny kunnskap og handlemåter som den enkelte ikke kunne utviklet alene. Dette forutsetter samtidig en individuell dyktighet og forståelse. Teamlæringen forutsetter både dialog og diskusjon. Senges teori om læring i organisasjoner forutsetter at alle disiplinene utvikles parallelt, og det er systemtenkningen som griper inn i alle de andre komponentene og utvikler dynamikken i organisasjonen. Gjennom å fokusere på helheten, og se framover og utover poengterer Senge at organisasjonslæring er avhengig av et dynamisk forhold mellom organisasjon og omgivelser (Senge, 2004)

Over er det en beskrivelse av Senges vektlegging av systemisk tenkning som en avgjørende faktor for læring i organisasjoner. Et annet perspektiv på vellykket læring i organisasjoner, er fokusering på såkalt taus kunnskap. Ikujiro Nonaka og Hirotaka Takeuchi (2000) har gjennomført vitenskapelig arbeid ved japanske, europeiske og amerikanske universiteter og teoriene deres har blitt til gjennom egne praktiske erfaringer med organisasjoner. Kjernen i organisasjonslæring er ifølge Nonaka og Takeuchi mobilisering og transformering av taus kunnskap. Taus kunnskap kan være vanskelig å beskrive for andre. Det kan være kunnskap knyttet til sansene, ferdigheter i kroppsbeherskelse, individuell persepsjon, fysiske erfaringer, tommelfingerregler og intuisjon (Krogh, Ichijo, Nonaka, 2000). Gode strukturer i organisasjonen spiller en viktig rolle, men vel så stor rolle for å dele taus kunnskap spiller kulturen. Skal aktørene kunne dele sin tause kunnskap, må de i tillegg til en kultur som inngir tillit ha begreper som gjør dem i stand til å formulere tanker og følelser om en situasjon på en gjenkjennelig og forståelig måte overfor andre teammedlemmer. Medlemmene er avhengige av et felles språk (Krogh, Ichijo, Nonaka, 2000).

Administrativ ledelse versus pedagogisk ledelse

Det finnes flere definisjoner på begrepene administrativ ledelse og pedagogisk ledelse. En versjon finner man i boken *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. ”Vi skiller begrepsmessig mellom administrativ og pedagogisk ledelse. Kort kan vi si at vi forstår administrativ ledelse som en funksjon som for det meste handler om å utvikle og vedlikeholde regelsystemer og ivareta formelle personalpolitiske oppgaver, mens pedagogisk ledelse er å legge til rette for og utvikle læringsrelasjoner og bedre læringskulturen i skolen” (Fuglestad og Lillejord, 1997).

Videre står det at «Pedagogisk og administrativ ledelse kan ses på som to grunnleggende dimensjoner ved all ledelse. Vi vil finne både pedagogisk og administrativ ledelse i enhver organisasjon. Men den ene eller andre typen ledelse kan være mer eller mindre dominerende innen ulike typer organisasjoner. I mange organisasjoner synes den administrative ledelsen å være klarere definert og mer synlig enn den pedagogiske ledelsen.» (Fuglestad og Lillejord, 1997)

2.2 Forskning knyttet til pedagogisk ledelse og skoleutvikling

I boka *Utdanningsledelse* skriver Petter Aasen om skolen i samfunnet og det å være skoleleder. Aasen skriver om et historisk perspektiv som viser at skolen har gått gjennom store forandringer. Det stilles en rekke nye krav til skole, utdanning, lærere og skoleledere som følge av endringer i samfunnsliv og arbeidsliv; ny teknologi som gir nye rammer for læring, nye utdanningsreformer som har endret den politiske styring og ansvaret for skolen, veksten i antall barn og unge under utdanning og betydningen av å se læring i et livslangt perspektiv (Aasen, 2006). Det var noen tiår tilbake ikke mange som stilte spørsmål ved skolens innhold. Læreren og foreldre var i grunn enige om skolens verdigrunnlag og innhold. Læreren var respektert av samfunnet og over han var rektor som nøytt stor faglig og personlig tillit som den fremste blant kolleger – «primus inter pares» (Aasen, 2006). Aasen skriver videre at allerede på 70-tallet fikk denne statusen en knekk. Skolens og lærernes rolle og status i samfunnet endret seg. Verden har på mange måter blitt mindre blant annet gjennom teknologiske nyvinninger som f. eks. internett. Barn og voksne har nå tilgang til en voldsom mengde informasjon fra hele verden. Vi har fått et større mangfold og økt innblikk i andre samfunn, religioner og kulturer gjennom media, den nye teknologien og gjennom økt innvandring. Denne store samfunnsmessige forandringen har vært med på å påvirke til at foresatte og andre stiller seg mer kritisk til det som foregår i skolen. Skolen må gjøre seg fortjent til respekt gjennom det som blir gjort med de oppgavene som skal løses.

Aasen (2006) beskriver en forandring de siste tiår i hva som ligger til en skoleleders arbeidsoppgaver. Tidligere ble skoleleder betraktet som den fremste blant likemenn. Nå blir det mer og mer vanlig å se skolelederen (rektor) som en rolle mer og mer frigjort fra læreryrket. Flere nye

reformer har kommet med nye og annerledes krav, noe som har gjort skolelederjobben mer krevende. Aasen (2006) påstår at under mottoet «Tøm rådhuset» på 80-90-tallet, har en rekke kommuner desentralisert ansvaret som tidligere ble gjort av ansatte ved rådhusene, blitt delegert ut til skolene. Han deler skolelederrollen inn i fem kategorier; undervisningslederrollen, utviklingslederrollen, personallederrollen, administratorrollen og politikerrollen (Aasen, 2006). Med undervisningslederrollen mener han at skolelederen skal planlegge, organisere og koordinere det faglige arbeidet og kvalitetssikre undervisningen. Utviklingslederrollen skal fremme skolens strategiske utvikling, inspirere til og tilrettelegge for faglig og pedagogisk utvikling. I tillegg innebærer rollen å organisere det pedagogiske arbeidet slik at det skapes en kultur for læring. Personallederrollen skal tilsette personale og følge opp den enkeltes faglige og pedagogiske utvikling. Administratorrollen har ansvaret for daglig drift og økonomistyring, mens politikerrollen skal være fanebærer for elevene og fellesskapet. Politikerrollen innebærer også å styrke enhetens status og finansieringsgrunnlag, samt foreta verdibaserte prioriteringer og delta i den utdanningspolitiske debatten. Dette gir bilde av en meget sammensatt og krevende rolle (Aasen, 2006)

Jorunn Møller skriver også om et skoleledelsesbegrep som har endret seg over tid. Stadig nye betegnelser konstrueres for å omfavne nye sider ved ledelse. Hun skriver at det er kun begrepet pedagogisk ledelse som har sitt opphav i skolen. Øvrige begreper har i stor grad sin opprinnelse fra privat sektor (Møller, 2007). En vanlig inndeling av skoleledelse synes å være å skille mellom administrativ og pedagogisk ledelse, som også NIFU STEP-rapporten TALIS bruker (Vibe, Aamodt og Carlsten, 2009). I den internasjonale rapporten fra TALIS (OECD, 2008) er det brukt en todeling av de ulike funksjonene til skoleleder, nemlig undervisningsledelse eller pedagogisk ledelse og administrativ ledelse. Dette er ikke to lederoppgaver med motsatt fortegn, ikke enten heller, men begge deler, ifølge rapporten (OECD, 2008). I følge rapporten skårer Norge over gjennomsnittet på den administrative dimensjonen og under gjennomsnittet på den pedagogiske. I forhold til skoleledere i andre land legger altså norske skoleledere mer vekt på økonomisk og administrativt lederskap enn på å være ledere for undervisningen ved skolen. I rapporten er den administrative dimensjonen i lederskap satt sammen av to indekser som kan kalles ansvarlighet og byråkratisk ledelse. Pedagogisk ledelse er sammensatt av følgende tre indekser; styring mot skolens mål, undervisningsledelse og kontroll (OECD, 2008).

Møller og Ottesen skriver at ledelse av utdanningsinstitusjoner er utvilsomt blitt både mer mangfoldig og mer krevende de siste årene, noe som samsvarer med hva Aasen også skriver. Rektor har fått nye og omfattende oppgaver og ansvar, blant annet som følge av desentralisering og

ansvarliggjøring for elevresultater (Møller og Ottesen, 2011). Det samme kan vi lese i St. meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen, hvor det står at det er høye forventninger til norske skoleledere. Rektorene har fått mer omfattende oppgaver og ansvar i løpet av de siste årene. Dette er en internasjonal trend og har også medført at oppgaver er blitt desentralisert fra skoleeier til rektor. Denne desentraliseringen med ansvarliggjøring for elevresultater, iverksetting av nye reformer, og nye tilnærminger til læring har gjort rektorrollen krevende og komplisert. Det er i dag et større fokus på at rektorene skal ivareta det pedagogiske utviklingsarbeidet, samtidig som de blir pålagt mer og mer administrativt fra skoleeier.

Møller og Ottesen beskriver også rektorrollen som svært krevende, rektor skal både være en dynamisk og utviklingsorientert skole- og bedriftsleder og et pedagogisk fyrtårn (Møller og Ottesen, 2011). Rektor skal lede ut i fra de styringsformene som Kunnskapsløftet er tuftet på. Det dreier seg om mål- og resultatstyring, kunnskapsbasert yrkesutøvelse, myndiggjøring av profesjonen og ansvarliggjøring (ibid, 2011). Rektor blir stilt ansvarlig for kvaliteten på undervisningen slik det forventes i lover og læreplaner. Det kommer stadig nye økonomiske og administrative oppgaver som blir desentralisert til skolene, slik også Aasen beskriver i boka Utdanningsledelse jmf «Tøm rådhuset» (2006). I tillegg skal rektor legge til rette og motivere sine autonome og velutdannede medarbeidere slik at de utøver sitt yrke på en profesjonell måte (Møller og Ottesen, 2011).

Fevolden og Lillejord (2005) understreker betydningen av å fokusere på de pedagogiske oppgavene på hver enkelt skole. Pedagogisk ledelse dreier seg her om at det tilrettelegges for lokale pedagogiske tilpasninger med læreplanen som utgangspunkt. Det presiseres at det pedagogiske lederskapet bør ha økt oppmerksomhet mot praksis heller enn planer og dokumenter (Fevolden og Lillejord, 2005).

Skoleledere får altså stadig nye oppgaver og forventningene til en profesjonell leder blir ikke akkurat mindre. Skoleledere har alltid hatt ansvaret for arbeidet som blir gjort i skolen, men hva slags ansvar det er snakk om og forventningene til hvordan det skal ivaretas, har forandret seg radikalt de siste tiårene (Lillejord, 2011). Tidligere var det slik at skolepolitikk og detaljerte læreplaner ble laget sentralt, og skolelederne hadde en rolle som gikk ut på å sørge for at skolen fulgte opp de sentrale direktivene. Samfunnet hadde tillit til at skolen og lærerne hadde den nødvendige kunnskapen og at de sørget for at elevene lærte det de skulle. Nå stilles det derimot mye høyere krav til at ledelsen ved skolene skal være mye mer selvstendig og ta eget initiativ, ifølge Lillejord (2011). Målstyringen som ble innført gjennom St. meld. nr. 37 «Om organisering og styring i utdanningssektoren», har nå gitt skolelederne ansvaret for å skape gode resultater i skolen gjennom å bedre de pedagogiske prosessene (ibid, 2011).

NPM

New Public Management er en styringsform som ifølge Knut Roald (2010) er et uttrykk for en sammenfatning av ulike markedsinspirerte reformelementer innen offentlig sektor. NPM baserer seg på teori og praksis fra næringslivsledere, omarbeidet og overført til offentlig sektor (Tolofari, 2005). NPM kom som en reformbølge på 1980 tallet, og hadde som mål å effektivisere offentlig sektor ved hjelp av styringsprinsipper fra privat sektor. Øygard (2005) forstår NPM som et samlebegrep med flere intellektuelle røtter og ulike praktiske utforminger. Felles for denne reformbølgen er utfordringen av den tradisjonelt regelstyrte forvaltningen. ”Public choice”-tankegangen problematiserer at offentlige organisasjoner gjerne blir preget av egeninteresser til fagpersonalet som er opptatt av å øke styringsansvar og stadig større budsjett” (Roald, 2010). Roald oppsummerer også, at dette fører til økte offentlige utgifter, men at tro på ledelse står sentralt i NPM sine forestillinger om å skape mer dynamikk i offentlig forvaltning. Ledelsen blir gitt større rom for å lede, samtidig som det blir stilt krav om resultat og måloppnåelse. I tillegg kjennetegnes NPM av økt bruk av kontroll og at utviklingen av de indirekte styringsmekanismene har gått gradvis. ”Fra mål- og resultatstyring i 1980- og 90- årene til kvalitetsstyring og balansert målstyring som rundt tusenårsskiftet er mer innrettet mot å oppnå kontinuerlig læring og utvikling” (Roald, 2010). Tolofari (2005) vektlegger NPM sin betydning i utdanningssektoren og dens betydning for ledelse. Han understreker at rektors rolle som en strukturell endring som følge av NPM. Rektorene må med NPM ta større del av den administrative styringen av skolen, gjennom desentralisering av blant annet budsjett- og personalansvar og økt konkurranse mellom elever. Lokal styring av skolene i tråd med fastlagte styringslinjer er en annen konsekvens av NPMs innvirkning på skolen (Tolofari, 2005). Troen på ledelse er et sentralt trekk ved NPM. Lederen får større frihet, men strengere krav til resultater og oppnådde mål. Denne måten å tenke på er relativt ny for mange innenfor offentlig ledelse og således også for skoleledere. NPM medfører endrede oppgaver og forventninger til skoleledelsen, og det er derfor et sentralt tema med henblikk på skoleleders kompetanse.

Med utgangspunkt i Sergiovanni (1996) argumenterer den danske forskeren Lejf Moos for at skoleledelse i sin helhet må forstås som pedagogisk ledelse – ledelse for og som dannelselse, der alle ansatte utøver ledelse. Han forankrer sin argumentasjon i formålet med skolen som institusjon, og i de oppgavene rektor har for undervisning og læring, ”(...) herunder for arbeidet med skolernes verdier” (Moos et al (red.), 2003). Han ser motsetninger mellom den kontroll, regnskapsplikt og top-down styring som er inspirert av New Public Management på den ene siden, og framveksten av det senmoderne samfunn på den andre. Moos argumenter for at styringsstrategiene ”(...) baseres på verdier eller visjoner, som er temmelig vage ønsker til fremtiden, og som overlater mange beslutninger til felternes aktører” (Moos et al (red.), 2003). Dette påvirker forholdet mellom makt

og tillit i skolen, og utfordrer rektor til å bruke sin makt på en slik måte at det skaper tillit. Skolens dannelses- og demokratioppdrag handler om formidling av grunnleggende verdier (Andreassen et al, 2010). Det nødvendiggjør at vi lever som vi taler. Det er ikke mulig å dannes til demokratiske samfunnsborgere uten å oppleve demokrati i hverdagen. Og det er heller ikke mulig å praktisere demokrati i klasserommet uten at ens hverdag er preget av demokratisk praksis. Derfor må skoleledelse og pedagogisk ledelse forstås som et hele, altså ledelse som dannelse. Dette verdibaserte ledelsesidealet kan synes å være svekket til fordel for et mer management-orientert sjefsideal inspirert av New Public Management (Moos et al (red.), 2002).

Reproduktiv og produktiv ledelse

Wadel (1997) skiller mellom to typer pedagogisk ledelse henholdsvis reproduktiv og produktiv pedagogisk ledelse. Wadel viser til Smith (1989) og skriver om de to kategoriene på følgende måte: Ved reproduktiv pedagogisk ledelse er siktemålet hovedsakelig læring av bestemte kunnskaper eller ferdigheter. Reproductiv pedagogisk ledelse bærer preg av at man har ferdige løsninger på problemer. Lederen mener å vite hva som må læres og hvordan det skal læres for å oppnå ønskede resultater og endringer. Produktiv pedagogisk ledelse bærer preg av at lederen ser det som viktig å være spørrende og få i gang refleksjonsprosesser utover tilegnelsen av bestemte kunnskaper (Wadel, 1997).

Lillejord (2011) viser til Wadel (1997) når hun fremstiller forholdet mellom reproduktiv og produktiv pedagogisk ledelse. Hun tydeliggjør forskjellen på to typer pedagogisk ledelse. Den produktive pedagogiske ledelsen er ikke en form som presenterer ferdige løsninger eller svar. Lederen trenger ikke stå frem som en allviter som modellerer hva og hvordan kunnskap og ferdigheter skal utvikles. Motsetningen er reproduktiv pedagogisk ledelse hvor man kan lete etter ferdige svar og løsninger på utfordringer, altså en form for fasitkultur.

Wadel (1997) presiserer at organisasjoner sannsynligvis må kompromisse for å få til begge deler. Noen ganger kan reproduktiv og produktiv læring være så tett sammenvevd at de forutsetter hverandre. Vi ser at produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse krever kunnskap og innsikt om begge deler. For å utvikle skolen som lærende organisasjon er det sentralt å initiere prosesser rundt refleksjon og læring. For at dette skal fungere bør leder og ledede inneha denne kompetansen for å bevare et så høyt refleksjonsnivå som mulig og for å unngå tvil om læringsretning. Dette krever at begreper er delt mellom leder og ledede og reflektert over. Her står kommunikasjon og spesielt dialog sentralt. Dette løfter Dysthe (1997) frem når hun skriver om samspill og kommunikasjon fra et dialogisk grunnsyn. Hun hevder at det som virkelig teller er lederens grunnholdning til andre mennesker og til hva slags forståelse

lederen har av hvordan mening blir skapt og hvordan innsikt og læring skjer.

Wadel (1997) mener også at ledelse er en prosess der både formelle ledere og ledende deltar. Ledelse er noe alle i organisasjonen tidvis kan og må utøve. Dermed vil det forekomme ledelse også i situasjoner hvor det ikke finnes formelle ledere (Wadel,1997). Han mener det bør skilles mellom ledere, hva formelle ledere gjør, og ledelse. Wadel (1997) fokuserer på at ledelse handler om en samhandlingsprosess mellom lederen og de ledende, et relasjonelt perspektiv på ledelse.

Ogden (2004) har forsket på hva som kjennetegner effektive skoler og kommet fram til noen felles kjennetegn. Profesjonelt lederskap, det vil si at de har et læringsfremmende miljø og konsentrasjon om undervisningen og læring. Ledelse er en prosess mellom mennesker som alle innehar ulike roller. Profesjonelt lederskap handler om å avklare disse rollene og at alle vet hva slags mål det jobbes mot og hvordan. En skoleleder er ansvarlig for alt som skjer innenfor egen virksomhet og har i de fleste to-nivå-kommunene en arbeidsgiverrolle.

Distribuert ledelse

Distribuert ledelse omhandler desentralisert medvirkning for å drive organisasjonen fremover. Grunntanken for dette ledelsesperspektivet er en bottom-up strategi, der ansatte får være med i utformingen av beslutningene. Her kan man dra en sammenligning til Senge (2004) sine mentale modeller. Fenomen i organisasjonen må gis de nødvendige arenaer for diskusjon og ansvarliggjøring, slik at etablerte tankemønstre har en forutsetning for å videreutvikles og dermed gi bedre utviklingsmuligheter for organisasjonen.

I tillegg til å ha et formelt mandat som leder er det viktig å ha oppslutning og tiltro fra dem man skal lede for å lykkes i utøvelse av ledelse (Strand, 2001). I det menes at det er viktig som leder å være tydelig og synlig for sine ansatte. I St.meld. nr.30 (2003-2004) står det skrevet viktigheten av at skoleledelsen skal være en tydelig ledelse, og ikke en føyelig ledelse. Føyelig ledelse kan være feilslått forsøk på distribuert ledelse i praksis. I et distribuert perspektiv kan føyelig ledelse være et resultat av en ledelsesstrategi som er feilslått bl.a. når det gjelder arbeidsfordeling (Valle, 2006).

I en organisasjon der praksis skapes i relasjoner mellom aktører, omgivelser og redskaper, forstås som et distribuert perspektiv. I følge Ottesen (2011) er språket et viktig redskap for ledelse. Ledere tar del i mange samtaler med mange ulike aktører og med ulike hensikter, og det er gjennom språket relasjoner skapes.

2.3 Politiske utviklingstrekk, utredninger og rapporter knyttet til skoleledelse, pedagogisk ledelse og rektorrollen

St. meld. nr. 30, Kultur for læring, St. meld. nr. 20, På rett vei og NOU (Norges offentlige utredninger) i første rekke, er sentrale dokumenter i offentlige virksomheter, og danner rammeverket for skoleledelse. I tillegg til disse offentlige dokumentene finnes det en rekke ulike styringsdokumenter og forskning på området som er av betydning for rammeverket for skoleledelse. Opplæringsloven slår blant annet fast at hver skole skal ha en faglig, pedagogisk og administrativ ledelse. Det er rektor som skal lede opplæringen. Kravene og forventningen til skoleledelsen har økt. Det er mange forventninger til skolen fra samfunnet. På bakgrunn av dette presenterer St. meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen det nasjonale rektorprogrammet. I TALIS- undersøkelsen (2009) framkommer det at norske rektorer har mange administrative oppgaver sammenlignet med andre land som nevnt tidligere i oppgaven. Mange norske skoleledere mener de har fått delegert mange oppgaver som tidligere ble gjort av ansatte på kommunehuset/rådhuset jmf Aasen (2006). Alt dette gjør rektorjobben til en krevende, men samtidig interessant rolle.

Refleksjonstenkning og skolen som lærende organisasjon finner man i Stortingsmelding 30 (2003-2004) "Kultur for læring" hvor det heter: *"Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskapene i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon"* (St.meld.30, 2003-2004). At skolen skal bli en lærende organisasjon innebærer ikke nødvendigvis at den skal skaffe seg mer kunnskap. Det er heller det at den kunnskapen som allerede finnes i organisasjonen skal kunne benyttes bedre. Dette skal gi grunnlag for en bedre skole og opplæring for eleven. Det nye er formuleringene om nødvendigheten av å sette fokus på personalets læring. Hver enkelt lærers individuelle ferdighet er av betydning, men i tillegg må oppmerksomheten rettes mot skolens kollektive kjennetegn, skolen som organisasjon.

Kompetansen i personalet må utvikles, men også deles og tilpasses de behov den enkelte skole har. Samarbeid og spredning av kunnskap står sentralt i en lærende organisasjon. Et viktig kjennetegn er at det legges til rette for læring gjennom det daglige arbeidet. All kunnskap videreutvikles i arbeidsfellesskapet. Kunnskap må ikke privatiseres. En lærende organisasjon er en reflekterende kultur. Gjennom refleksjon skaffer man seg kunnskap om sterke og svake sider ved organisasjonen. Dialog er et nøkkelbegrep. Dialog mellom interne nivåer, men også med eksterne støttespillere. Slik vil skoleeiere, skoleledere og lærere få kunnskap om hva som bør endres og hva som bør videreføres for å styrke kvaliteten i skolen (St.mld.30, 2003-2004).

Stortingsmelding 30 vektlegger betydningen av at det er skolelederen som har ansvar for utvikling og læring i skolen. God skoleledelse framheves etter min mening nærmest som en garantist for god kvalitetsutvikling i skolen. Dialog og refleksjon sikrer kunnskapsflyt og fremmer kompetanseutvikling, men tydelig, forstått som beslutningsdyktig og forutsigbar, skoleledelse blir avgjørende når prioriteringer rundt hva som bør endres og hva som skal videreføres i tråd med gjeldende læreplan skal foretas. Stortingsmeldingen sier at rektor skal dele makten og skape et klima der det er lov å ta sjanser og å prøve ut nye ting (St.mld.30, 2003-2004). Lederen som beskrives tar seg tid til å samtale med alle deltagerne i organisasjonen og samfunnet rundt. Innenfor et raust handlingsrom og med relevante virkemidler skal skolelederen på en tydelig og kraftfull måte lede kvalitetsutviklingen ved sin skole. Videre sier Stortingsmelding 30 (2003-2004) at det er skolelederens oppgave å: *”etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon, til nettverksbygging og teamarbeid. All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen”* (St.meld.30 2003-2004).

Stortingsmelding 30 (2003-2004) vektlegger at lærerens arbeidstids- og lesepliktavtaler kan bidra til å svekke skoleledelsens muligheter for å legge til rette for læringsfremmede arbeidsformer. Den sier videre at avtalene ikke er godt nok tilpasset dagens skole fordi de hemmer en fleksibel organisering av skoledagen og fleksibel bruk av lærernes arbeidstid (St.mld. 30, 2003-2004).

For å lykkes i jobben som rektor må skolelederen ha analytisk og pedagogisk kompetanse, evne til å håndtere motsetninger og interessekonflikter og evne til å kommunisere godt med ulike aktører både internt og eksternt. Både formell lederkompetanse og praktisk støtte og tilbakemeldinger fra skoleeier og nasjonalt nivå er viktig (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008). For øvrig nevner samme St. meld. noe om hva dette betyr i praksis, ledelse av skolens praksis og det pedagogiske arbeidet, vurderingen av skolens praksis og resultater og forvaltning av økonomiske ressurser. Dette understreker hvor viktig kompetansen og profesjonaliteten til skoleleder er og det er en krevende oppgave å få til sammenhengen mellom overordnede målsettinger og hverdagsaktivitetene (Andreassen, 2009).

I Rapporten fra Tidsbrukutvalget (Rapport fra Tidsbruksutvalget, 2009) vises det til St. meld 31, og at denne presiserer at skoler som har spesielt gode resultater kjennetegnes av en felles skolekultur der lærere og ledelse jobber mot samme mål, og at dette overføres til det praktiske arbeidet med elevene.

Det er godt dokumentert at velfungerende organisasjoner oppnår bedre resultater i arbeidet med elevene. En OECD-studie (2008) slår fast at skoleledelsen har vesentlig innvirkning på læring og læringsmiljø. Skoleledelsen har en vesentlig innflytelse på elevenes læringsutbytte og trivsel - først og fremst ved å ha ansvar for å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene og vurdere om målene er nådd. Skoleledelsen må også prioritere tilgjengelige ressurser på best mulig måte (Rapport fra Tidsbrukutvalget, 2009). Her vil nok mange skoleledere komme opp i ulike dilemmaer om hva som burde prioriteres og ikke prioriteres. Også i forhold til hva lærerne mener burde prioriteres og hva skoleeier mener burde prioriteres. Det behøver ikke alltid å samsvares, og kan forårsake ulike dilemmaer mellom lærerne og ledelsen.

I Møller (2011) leser vi om internasjonale (Leithwood & Riehl, 2005) og nasjonale studier (Møller & Fuglestad, 2006) som viser at skoleleders betydning for skoleutvikling i form av ansvar og funksjon er stor. Dette kommer frem i myndighetenes krav til pedagogisk ledelse i blant annet Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010), hvor dette kommuniseres på følgende måte: “ Rektors primære oppgave er å angi og kommunisere retning, formulere resultatkrav, skape arenaer for utvikling, motivere og inspirere, følge opp skolens læringsresultater og gi tydelig tilbakemelding til personalet og skolens øvrige interessenter...”

3. Metode

Som problemstillingen poengterer, er min interesse å finne ut hvordan rektorer forstår og beskriver sin pedagogiske lederrolle. Hva de føler at de lykkes med, og hvilke hindringer de føler står i veien for å kunne lykkes.

I følge Jacobsen (2005) representerer en metode en fremgangsmåte for å samle inn relevant empiri om det vi ønsker å vite noe om. I dette kapittelet presenteres de metodiske valg og vurderinger jeg har gjort for å kunne besvare studiens problemstilling. I tillegg vil jeg redegjøre for studiens datainnsamling og analyseprosessen, samt vurderinger og betraktninger knyttet til forskningsrollen, datakvalitet og forskningsetikk.

3.1 Valg av metode

Kvale og Brinkmann (2015) understreker at studiens tema skal ligge til grunn for valg av metode. I et kvantitativt forskningsopplegg samler man inn informasjon som lar seg tallfeste eller uttrykke som et tall. Ved et kvalitativt forskningsopplegg går forskeren i dybden på et smalt felt.

Datamaterialet blir gjerne samlet inn ved hjelp av intervjuer, deltagende observasjon eller det består av dokumenter hvor man analyserer meningsinnholdet.

I denne studien har jeg søkt innsikt i hvordan et utvalg rektorer forstår og beskriver sin pedagogiske lederrolle. Hva de legger i begrepet pedagogisk ledelse, hvilke faktorer som gjør at de lykkes med det, og hvilke hindringer de møter. Målet har vært å fange rektorenes perspektiv, med fokus på fortolkning og forståelse. Valg av kvalitativ metode er derfor valgt fordi jeg mener det er den mest hensiktsmessige metoden til å belyse problemstillingen min.

Jeg har valgt kvalitativ metode som den mest hensiktsmessige for å kunne belyse forhold rundt rektors forståelse og beskrivelse av sin pedagogiske lederrolle. Med en ren kvantitativ metode vil jeg ikke fått frem ulike nyanser i svarene fra informantene. Det vil jeg ha større mulighet til ved å benytte en kvalitativ forskningsstrategi. Når målsettingen er å forstå virkeligheten slik den oppfattes av de personer en forsker studerer, er samtalen et godt utgangspunkt for å få tak i enkeltpersonens opplevelser. (Thagaard, 2009). Ved å bruke intervju som metode vil jeg ifølge Kvale og Brinkmann (2015) få nær tilgang til informantens verden; dennes opplevelser og meninger blir umiddelbart tilgjengelige. Innenfor området kvalitativ metode er det igjen flere retninger. Her vil det kvalitative forskningsintervjuet være det mest hensiktsmessige.

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

”Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem?” (Kvale, 2015). Å samtale er en grunnleggende menneskelig kommunikasjonsmåte, sier Kvale (2015). Mennesker snakker med hverandre – de interagerer, stiller spørsmål og besvarer spørsmål. Gjennom slik konversasjon lærer vi dermed andre å kjenne – vi lærer om deres erfaringer, følelser og håp, og om den verden de lever i. Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer. Forskningsintervjuet er basert på den hverdagslige samtale eller konversasjon, men er en faglig konversasjon (ibid, 2015).

Gjennom det kvalitative intervju ønsket jeg innsikt i informantens livsverden - deres erfaringer, opplevelser og tanker knyttet til pedagogisk ledelse (Thagaard, 2009). En kvalitativ tilnærming ga meg muligheten til å gå i dybden av temaet, å lytte til informantens erfaringer og få frem deres tanker og erfaringer knyttet til pedagogisk ledelse i skolen (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg valgte en semistrukturert tilnærming, hvor spørsmålsformuleringen ikke ble nøyaktig nedtegnet, men formulert i form av stikkord eller beskrivelser som jeg hadde som utgangspunkt når jeg formulerte spørsmålene. Da kunne jeg fokusere samtalen på bestemte tema, samtidig som jeg ga rom for å la

informantenes virkelighet prege intervjuets retning (Dalen, 2011).

Kvale (2015) deler arbeidet med forskningsintervjuet i syv stadier. Disse er tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering. Han påpeker videre at ved å bygge opp intervjuene på denne måten, vil forskeren få en mer strukturert og systematisk forskningsprosess. De syv stadiene viser intervjuprosessen fra idestadiet til den ferdige rapporten.

Tematisering og planlegging

I disse stadiene fastlegges innholdet og formålet med studien. Det kreves at man innhenter forhåndskunnskap og setter seg faglig inn i temaet, dette for å kunne stille relevante spørsmål som skal brukes i intervjuene med skolelederne. «*Uten presentasjon av eksisterende kunnskap om undersøkelsestemaet er det vanskelig for både forskere og lesere å konstatere hvorvidt kunnskapen som innhentes via intervjuene, er ny, og dermed hvilket vitenskapelig bidrag undersøkelsen representer*» (Kvale, 2015). I denne oppgaven ønsker jeg å forske på hvordan rektorer forstår og beskriver sin pedagogiske lederrolle. Jeg har jobbet i skolen i mange år, både som lærer og skoleleder, og har mye forkunnskap om skoleverket generelt, både fra en lærers perspektiv og fra en skoleleders perspektiv. Dette ligger til grunn for at jeg kunne stille relevante spørsmål som ble brukt i intervjuene med skolelederne.

Intervjuing

Intervjuene ble gjennomført ved hjelp av en intervjuguide. Det er viktig å stille godt forberedt, og med en reflektert tilnærming til den kunnskapen som søkes og intervjusituasjonens mellommenneskelige relasjoner. Spørsmålene i kvalitative studier er utformet med utgangspunkt i teori og forskerens erfaringer (Postholm, 2010). For forskeren er det viktig å finne den sentrale underliggende meningen i en opplevd erfaring, i dette tilfellet rektorenes forståelse og beskrivelse av sin pedagogiske lederrolle. I arbeidet med intervjuguiden laget jeg en liste med tema ut fra teorigrunnlag og egen bakgrunn.

Før jeg gikk i gang med de ”virkelige” intervjuene fant jeg det nødvendig å foreta et prøveintervju med en rektor. Hensikten med dette prøveintervjuet var blant annet å teste ut spørsmålene i intervjuguiden. Jeg så da at jeg hadde for mange spørsmål som begrenset «flyten». Før de «virkelige» intervjuene, valgte jeg å fjerne noen av spørsmålene, og bruke intervjuguiden mer som en støtte enn det å følge den slavisk. Det var også nødvendig med et prøveintervju for å bli fortrolig med det tekniske utstyret, og hvordan det fungerte. Dette prøveintervjuet bidro også til god trening

for meg i intervjurollen, samt for å få tilbakemelding på egen væremåte som intervjuer. Jeg bestemte meg for å ha lik oppstart med alle informantene. Der fikk jeg fortalt litt om meg selv og at hensikten med disse intervjuene var å tilegne meg mer kunnskap om hvordan rektorer forstår og beskriver sin pedagogiske lederrolle. På denne måten ble informantene kanskje tryggere på meg, og det ble skapt en mer avslappende atmosfære før selve intervjuet startet. Jeg forklarte også grunnen til at jeg benyttet båndopptaker under intervjuene, og forsikret dem om konfidensialitet og at båndet ville bli slettet etter transkripsjonene. Informantene ble også gjort oppmerksomme på når jeg startet båndopptakeren. Alle fire intervjuene foregikk ved informantenes skole, på rektors kontor, og ble gjennomført med noen dagers mellomrom.

Transkribering

Det vil si å klargjøre intervjumaterialet for analyse. Vanligvis er det transkribering fra muntlig tale til skriftlig tekst. Da alle intervjuene var gjennomført, startet jeg transkriberingsprosessen med omforming til tekst. Kvale og Brinkmann (2015) viser til at både lydopptak og transkripsjon til tekst innebærer en abstraksjon hvor viktige kommunikative elementer går tapt. Da jeg transkriberte alle intervjuene kort tid etter at intervjuene var gjennomført, opplevde jeg mine memos (hukommelse) som en utfyllende del av analyseprosessen.

Parallelt som jeg transkriberte intervjuene ord for ord, gjorde jeg markeringer i teksten ved interessante sitater. I bearbeidingen av sitater som gjengis i oppgaven, har jeg valgt å utelate «tenke-ord» som «hmm», «ehh», «på en måte» og lignende. Dette på bakgrunn av at selve den språklige interaksjonen mellom intervjuer og informanter ikke utgjør et tema i studien. Der hvor større deler av utsagnet er utelatt eller forkortet, viser jeg dette med «(...)».

Analysering

Dataene analyseres på grunnlag av emneområde og formål med undersøkelsen, det vil si at jeg i analysekapittelet har valgt ut sitater som vil hjelpe meg på en best mulig måte til å finne svar på problemstillingen min. I samsvar med intervjumaterialets natur blir det bestemt hvilken analysemetode som er best egnet. I kvalitativ forskning starter ofte analyseprosessen parallelt med datasamlingen, samtidig som selve sluttanalysen starter etter at datainnsamlingen er avsluttet (Grønmo, 2004). Da alle intervjuene var ferdig transkribert, startet jeg analyseprosessen ved å lytte gjennom alle intervjuene, og gjøre markeringer og notater ved interessante utsagn i teksten, en såkalt koding (Nilssen, 2012). Videre gikk jeg på leting etter likheter, sammenhenger og mønstre i datamaterialet, og forsøkte å kategorisere dette. Jeg valgte så å sortere datamaterialet i skjema med kategorier basert på temaene i intervjuguiden og studiens forskningsspørsmål. Der skrev jeg inn

utsagn som passet i de ulike kategoriene, hvor jeg i tillegg så på mønstre og sammenhenger på tvers av datamaterialet. Jeg så også etter om det var noe jeg baserte det teoretiske rammeverket på som jeg opplevde å ikke finne i datamaterialet (Nilssen, 2012). Dette ga meg muligheten til å kode, kategorisere og sortere datamaterialet i vekselvirkning mellom empirien og det teoretiske rammeverket (Jacobsen, 2015)

Verifisering

I denne fasen undersøkes intervjufunnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Validitet forteller oss om studien undersøker det den er ment å undersøke, det vil si at intervjuene gir oss svar på det som er studiens formål. Reliabiliteten kan fortelle oss hvor pålitelig resultatet av studien er. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 3.5.

3.3 Valg av informanter, og presentasjon av dem

I kvalitative studier velges ofte informantene ut i fra en vurdering av i hvilken grad de kan komme med informasjon i henhold til problemstillingen som er framsatt, formålstjenelig utvelgelse. Det betyr at en ut fra «sunt skjønn» avgjør hva og hvem som på en rimelig måte kan representere populasjonen (Befring, 2007). Valg av informanter er et viktig tema innenfor all kvalitativ forskning. Utgangspunktet for antall informanter må ikke være for stort fordi både gjennomføringen av intervjuene og analysen av datamaterialet i etterkant er en tidskrevende prosess. På den andre siden må man ha mange nok informanter slik at datamaterialet man sitter igjen med gir tilstrekkelig rom for analyse og tolkning (Dalen, 2011) Valget mitt falt på fire rektorer både med og uten «rektorskole». Ved å intervju fire rektorer vurderte jeg det dit hen at utvalget var stort nok til at jeg kunne gå i dybden av den enkeltes livsverden, og få inn data som gav et tilstrekkelig grunnlag for analyse.

Når det gjelder rekruttering av informantene var det en relativt enkel prosess. Da jeg kjente alle fire rektorene fra tidligere, ble de kontaktet på telefon. Johannessen m. fl. viser til flere fordeler ved å rekruttere på telefon. De nevner for eksempel at det er lite tidkrevende og lite kostbart (Johannessen et al. 2005). I samtalen forklarte jeg hva prosjektet mitt gikk ut på, hvor omfattende det skulle være og hva jeg trengte av deres tid og oppmerksomhet. Alle fire ga positiv tilbakemelding ved første anledning. Jeg sendte over på mail problemstillingen og forskningsspørsmålene, slik at de fikk tenkt litt igjennom svarene på forhånd. Og da var det bare å sette i gang med intervjuer.

Grunnlaget for undersøkelsen er fire intervjuer. To av informantene er kvinner og to er menn i alderen 45 til 63 år. Barneskolene de er rektorer på har fra 15 til 42 ansatte, fordelt på lærere, assistenter og merkantil. Skolene har mellom 100 og 400 barn fordelt på 1.-7.trinn. I kapittel 4 vil skolene presenteres som liten dersom det er mindre enn 150 barn, middels stor med 150-300 barn, og stor dersom det er mer enn 300 barn. Informantene representerer kommunal sektor, og de har variert utdanningsbakgrunn ser vi bort fra lærerutdanningen som alle har. Alle informantene oppgir å ha jobbet som lærere før de tiltrådte rektorstillinger. To av dem jobbet som inspektør i noen år før rektorstillingen, og to av dem har erfaring som tillitsvalgt før tiltredelse som rektor. To av rektorene har etter-/videreutdanning i utdanningsledelse, en har rektorskolen og en har kun lærerskolen. Rektorene har en spredning på mellom 4 og 25 års sammenlagt praksis som rektorer. Når det henvises til alle informantene vil de i kapittel 4 og 5 refereres til som rektorer.

3.4 Forskningsetiske problemstillinger

For å ivareta kvaliteten i forskningen og verne om involverte personer, er det utarbeidet en rekke lover, normer og retningslinjer som en som forsker må forholde seg til. Blant annet gjelder dette krav om informert og fritt samtykke, krav om konfidensialitet og krav om å unngå skade og alvorlige belastninger (NESH, 2006).

Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke. Reglene sier at: "Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem" (NESH, 2006). Dette prinsippet er basert på respekten for individets råderett over eget liv, og kontroll med de opplysninger om seg selv som deles med andre (Thagaard, 2009). Følgelig har informanten krav på å få kjennskap til formålet med undersøkelsen og hovedtrekkene i prosjektet. Jeg baserte meg på dette da jeg ringte mine informanter, der kom det klart frem hva denne undersøkelsen handler om og hva det innebærer å delta. I telefonsamtalen ble det også gjort klart at en når som helst kunne trekke seg fra intervjuet.

Det er imidlertid spesielle utfordringer knyttet til informert samtykke i kvalitativ forskning, da det er begrensninger knyttet til hvor mye informasjon forskeren kan gi. For det første kan for detaljert informasjon påvirke informantenes atferd, for det andre er det begrenset hvor mye informasjon forskeren kan gi om hvordan prosjektet vil utvikle seg. Den fleksibiliteten som preger kvalitative studier, innebærer at undersøkelsesopplegget kan bli endret underveis. Jeg mener at den informasjon som var nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av studien, av følgene av å

delta i prosjektet og av hensikten med studien ble gitt i tilstrekkelig grad til mine informanter. Da jeg kjente alle mine informanter, var det enklere å snakke om «løst og fast», uten å måtte gi dem min hypotese på problemstillingen. Noen av mine informanter spurte meg om min hypotese, men siden jeg kjenner dem såpass godt, var det enklere å «le det bort», og være tydelig med dem at det ønsket jeg ikke å snakke om.

Et annet grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet.

Prinsippet om konfidensialitet innebærer at: ”De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det må stilles strenge krav til hvordan lister med navn eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner oppbevares og tilintetgjøres” (NESH, 2006). Forskeren må derfor være omhyggelig med å behandle informasjon fra forskningsprosjektet på en slik måte at deltakernes identitet forblir skjult (Thagaard, 2009).

For å sikre konfidensialitet vil alle personlige opplysninger bli anonymisert når resultatene av undersøkelsen blir presentert. Videre vil lydopptakene som er gjort under intervjuene bli slettet umiddelbart etter at samtalen var over og opptakene ferdig transkribert. De transkriberte intervjuene inneholder ingen navn på personer, og har heller ingen andre opplysninger som kan føre til at noen utenforstående kan identifisere informantene. Andre opplysninger om informantene eller lærerne deres ble ikke gitt, og jeg har således kun informasjon gitt av rektorene under intervjuene.

Et tredje grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er knyttet til *de konsekvensene forskningen kan ha* for deltakerne. Det fremheves at: ”Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskere skal respektere de utforskede personers integritet, frihet og medbestemmelse. Forskeren har et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger” (NESH, 2006). Dette innebar at jeg måtte tenke gjennom de konsekvenser som undersøkelsen kunne ha for informantene. Der konkluderte jeg med at rektorene er voksne ressurssterke mennesker med et ønske om å delta, hvor dette ikke ville gi noen konsekvenser for mine informanter.

Studier av hvordan deltakere opplever å delta i forskning viser at de som oftest synes det er en positiv opplevelse (Josselson, 1996, i Thagaard, 2009). Erfaringer fra intervjuundersøkelser viser at informantene stort sett synes det er interessant og lærerikt å bli intervjuet (Thagaard, 2009). Det å fortelle om seg selv til en interessert lytter kan bidra til at informanten får mer innsikt i sin egen situasjon. Etter intervjuene sitter jeg også med den erfaringen.

Forforståelse

I arbeidet med undersøkelsen og arbeidet med oppgaven, er det viktig å være klar over min forforståelse av skoleledere, både fra en lærers perspektiv og fra en rektors perspektiv. Distanse vil kunne være en fordel, altså å komme utenfra og inn for å forske på feltet, men Patton (1990) sier at «distanse garanterer ikke objektivitet, det garanterer bare avstand». Min nærhet til feltet og kunnskap om skoleverket vil kunne få frem perspektivene til informantene ved at jeg har egne erfaringer med hva som skal til for å lykkes med pedagogisk ledelse, og hva som kan stå i veien for å lykkes. Det jeg ikke har kjennskap til eller nærhet til, er de subjektive erfaringene og opplevelsen som informantene sitter på. Det er viktig at jeg er bevisst mine egne tanker og holdninger rundt problemstillingen jeg ønsker å forske på i denne oppgaven.

Som forsker er det også viktig å være kritisk til sin egen forskerrolle og på vurderingen av sitt eget arbeid. Da intervjuguiden ble utformet, tilstrebet jeg meg å ha mest mulig åpne spørsmål for å ikke «legge svarene i munnen» på informantene. Jeg ser i ettertid at enkelte av spørsmålene kunne vært enda mer åpne. Sitatene jeg bruker i analyse- og drøftingsdelen, er bare et utvalg av alt det informantene sier. Det kan være at jeg ubevisst har valgt de sitatene jeg har valgt ut fra teorien jeg presenterer i oppgaven, og ut fra min forforståelse å gjøre.

Det at jeg kjente informantene jeg intervjuet, kan ha vært med å påvirke hele intervjuprosessen selv om jeg tilstrebet en nøytral rolle. Samtidig mener jeg at det gjorde intervjuene mer avslappet og lite tilgjort.

3.5 Forskningens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Reliabilitet, validitet og generalisering er begreper som har utviklet seg innen kvantitativ forskning som hjelp i motiveringen av kunnskapskrav. I denne sammenheng viser reliabilitet til om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultater, og hvor nøyaktig denne målingen har vært. Validitet går på om en faktisk måler det en vil måle (Ringdal, 2007). Generalisering handler om hvorvidt forskningens funn har en mer generell gyldighet. Disse begrepene mener Widerberg (2005) passer dårlig for kvalitativ forskning (Widerberg, 2005). Hensikten er jo ikke her at forskeren skal kunne være utskiftbar (reliabilitet) eller at det er helt bestemt på forhånd hva man skal måle (validitet). De kvalitative studiene handler ikke om å måle fenomener og resulterer ikke i tall. Dette er grunnlaget for at Thagaard (2009) foretrekker begrepene troverdighet og bekreftbarhet framfor reliabilitet og validitet, og overførbarhet fremfor generaliserbarhet (Ringdal, 2007).

Troverdighet går på om forskningen er utført på en tillitvekkende måte. Her blir det sentralt å kunne reflektere over hvordan datainnsamlingen har foregått med sikte på å bli bevisst mulige feilkilder.

Bekreftbarhet knyttes til kvaliteten i de tolkninger som gjøres, og om den innsikt prosjektet gir støttes av andre undersøkelser. Overførbarhet går på om resultatene fra undersøkelsen gjelder i andre situasjoner eller andre steder. Således mener Thagaard (2009) at begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet fremhever den kvalitative tilnærmingens særpreg.

Troverdighet

Troverdighet kan knyttes til at forskeren gjør rede for hvordan data utvikles (Thagaard, 2009). Innenfor kvalitativ forskning snakker en først og fremst om troverdighet i forhold til selve intervjustadiet, lydopptak, transkripsjonsstadiet og analysestadiet (Kvale, 2015). For meg var det viktig under intervjuene å vise stor grad av åpenhet, samt skape en trygg og god ramme rundt intervjusituasjonen. Ved å forsøke å skape en god relasjon til informanten, der de kunne føle seg trygge i situasjonen, ble også grunnlaget lagt for ikke å risikere og kun få begrenset og overflattisk informasjon. Da jeg kjente mine informanter fra før, mener jeg at det ikke ble noe problem. Videre var jeg bevisst på å forsøke å møte informantene med en åpen holdning, og ikke stille ledende spørsmål slik at min egen forforståelse skulle prege hva informantene svarte. Jeg fokuserte på å la informantene fortelle mest mulig fritt, men forholdt meg til intervjuguiden under alle intervjuene. Dette for å få en så lik gjennomgang som mulig, samt at grunnlaget for å kunne sammenlikne resultatene ble bedre. Fog (2004) poengterer i sin bok at en slik detaljert og velstrukturert intervjuguide med spørsmål i ”riktig” rekkefølge og progresjon ofte kan være til hinder i forholdet mellom informant og intervjuer. Særlig, understreker hun, da intervjueren kan bli for travelt opptatt med å formulere spørsmålene ”riktig”, det vil her si slik de er formulert på forhånd, og som de står på listen, og på den måten bli distrauert i kontakten med den andre personen. For meg innebar det at jeg lærte meg stikkordene godt og hadde god kontroll på intervjuguiden slik at jeg kunne frigjøre meg noe fra denne, og heller bruke den som en rettesnor og kontroll på at vi hadde berørt alle spørsmålene underveis.

Disse på forhånd formulerte spørsmålene kan sies å være utformet med bakgrunn i min forforståelse av begrepet pedagogisk ledelse, samt av den teori som er blitt presentert i denne oppgaven. Det kan ikke utelukkes at min forforståelse kan ha vært med på å prege informantenes uttalelser, men jeg mener jeg klarte å påvirke informantene minst mulig.

Transkripsjon er ikke bare en enkel teknisk prosess, men en tolkningsprosess i seg selv, skriver Kvale (2015). Intervjuene ble transkribert rett etter at de var gjennomført. Dette for å styrke transkriberingens troverdighet. På denne måten var det lettere for meg å huske de visuelle aspektene ved situasjonen som Iphonen ikke fanget opp. Under transkriberingen var jeg opptatt av at det

skulle skrives ut så korrekt og ordrett som mulig i forhold til pauser, kroppsspråk, intonasjon og så videre. Dette innebar at jeg måtte lytte gjennom opptakene flere ganger både før, under og etter transkriberingen. Ut i fra dette, opplevde jeg mine memos (hukommelse) som en utfyllende del av analyseprosessen.

Bekreftbarhet

Mens troverdighet er knyttet til fremgangsmåter for utvikling av data, er bekreftbarhet knyttet til tolkningen av resultatene (Thagaard, 2009). Å vurdere intervjutranskripsjonenes gyldighet er mer komplisert enn å bringe deres pålitelighet, eller her troverdighet, på det rene (Kvale, 2015). Hva som er en korrekt transkripsjon er ifølge Kvale (2015) umulig å svare på da det ikke finnes noen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Et mer konstruktivt spørsmål i denne sammenheng vil heller være: "Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?" Således er strengt ordrette transkripsjoner nødvendige for at en lingvistisk analyse skal kunne utføres. Å inkludere pauser, gjentakelser og tonefall som jeg har gjort er på den måten relevant for en mest mulig korrekt gjengivelsen av intervjupersonens uttalelser.

Underveis i intervjuene så jeg det også nødvendig å få bekreftelse av informantene om at jeg hadde forstått dem riktig. Jeg stilte da for eksempel spørsmål som: "Har jeg forstått deg riktig når du sier at...", eller: "Når du sier det slik forstår jeg det riktig dersom..." På denne måten fikk også informanten anledning til å korrigere seg selv eller/og min oppfatning av det som ble sagt.

Overførbarhet

Overførbarhet i kvalitative studier dreier seg om en annen form for overføring enn den som benyttes innenfor den kvantitative forskningen. Istedenfor å basere seg på å trekke konklusjoner om en bestemt populasjon på bakgrunn av representative utvalg og statistiske utregninger, dreier overførbarhet innenfor kvalitativ forskning seg om antakelser om at teorien som utvikles, kan være nyttig i forhold til å forstå lignende personer eller situasjoner. Således er overførbarhet knyttet til at den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner. Overførbarhet kan også knyttes til at tolkningen vekker gjenklang hos lesere med kjennskap til de fenomenene som studeres (Thagaard, 2009).

Ved kvalitativ forskning har man en unik mulighet til å gå i dybden på et fenomen og få innsikt i hvordan andre mennesker opplever sin virkelighet. Min undersøkelse dreier seg om fire rektors beskrivelse og forståelse av pedagogisk ledelse. Resultatene fra min undersøkelse kan neppe overføres til å skulle gjelde alle rektorer oppfatning av begrepet pedagogisk ledelse. Undersøkelsen

gir et innblikk i hvordan enkelte rektorer ser på begrepet, og vil være med på å bidra til mer kunnskap om hvordan rektorer forstår og beskriver sin pedagogiske lederrolle, og hva som gjør at de lykkes og hvilke hindringer de føler at de møter på veien.

4. Presentasjon av data, analyse og funn

Jeg vil her presentere en del av den informasjonen jeg fikk gjennom intervjuene. Både datainnsamlings- og analyseprosessen var en møysommelig og lærerik prosess, hvor teori knyttet til studiens tema og metode, samt forskningsetiske retningslinjer var en viktig rettesnor i arbeidet. «Med analyseprosessen kommer du frem til funn, mens tolkningsprosessen hjelper deg til å skape mening i funnene», skriver Nilssen (2012). I dette kapittelet presenteres analysen av datamaterialet og studiens funn. Dataanalysen og studiens funn er utledet fra den empiri som ble samlet inn gjennom fire intervjuer med fire rektorer.

Ved å presentere rektorene hver for seg, ønsker jeg å fremstille datamaterialet på en måte som også gir et bilde av den kontekst jeg har fått tilgang til gjennom intervjuene. Jeg anser en slik presentasjon hensiktsmessig for å gi et mest mulig helhetlig bilde av den enkelte rektors kontekst for å utøve pedagogisk ledelse. Slik kan jeg videre søke å forstå og tolke deres oppfattelse av begrepet pedagogisk ledelse, og hvilke områder knyttet til pedagogisk ledelse de opplever at de lykkes med, og hvilke hindringer de opplever står i veien for å kunne utøve det. Det må understrekes at det jeg i intervjuene har fått tilgang til, er et utsnitt av deres livsverden.

4.1 Frode og Merkur skole

Frode er rektor på Merkur skole, og har sammenlagt mer enn 25 års erfaring som rektor. Merkur skole er en stor barneskole, og Frode har vært rektor ved skolen i 21 år. Det er en ledergruppe ved skolen, bestående av rektor og to inspektører. Skolen har også en sekretær i 80% stilling, samt en SFO-leder. Det er 29 lærere ved skolen, og 13 assistenter. Lærerne er organisert i team, 1.-4.trinn er et team med en inspektør som teamleder, og 5.-7.trinn er et team med den andre inspektøren som teamleder. Skolen har også en ressursgruppe tilhørende satsningsområdet til skolen, bestående av ledergruppen og tre lærere.

Frode beskriver sin pedagogiske lederrolle til å ha et ansvar for «å skape et godt læringsmiljø», «å være med på å utvikle det gode læringsmiljøet», «(...) det betyr også å være med på å drifte det på en måte». Han sier videre at det gode læringsmiljøet hele tiden må evalueres og vurderes, hva som er bra og om man når målene skolen har satt seg. Frode definerer sin rolle som pedagogisk leder

ved «å stå i bresjen og på en måte vise veien, og det vi skal satse på i forhold til utvikling». Han er også opptatt av for å kunne fremme det gode læringsmiljøet må det oppfølging til av hva som skjer i klasserommet, om det er i tråd med det som skolen har bestemt de skal utvikle seg i. Merkur skole har satset på regning i alle fag som utviklingsområde fra i høsten 2016, og skal ha fokus på det i tre år fremover. Frode presiserer at han har et overordnet ansvar for at det virkelig blir gjennomført i klasserommene, der hvor læringen skjer, mellom lærer og elev. Han avslutter med å definere hvordan han forstår og beskriver sin pedagogiske lederrolle slik; «Så det er liksom litt todelt; det ene er å stå i bresjen og være synlig for riktig kurs i utviklingsarbeidet. Men så er det den biten at det er viktig at det skjer noe i planet der læring skjer. Der må man også faktisk være til stede, og virkelig se at det skjer noe».

Frode bruker ikke begrepene reprodutiv og produktiv ledelse i sitt daglige virke, men har en klar tanke om at produktiv ledelse er det mest positive. Han forteller at da er ikke svarene gitt på forhånd, men man får gjennom refleksjon og prøving erfart hva som er god utvikling ved skolen. Samtidig legger han vekt på det forskningsbaserte, det som gir gode resultater for å oppnå god læring, og skaper et godt læringsmiljø. Han forteller at de har forskningen som en bakgrunnskompetanse når de selv skal erfare. Den produktive ledelsen mener han er den mest tiltalende formen for pedagogisk ledelse, den skaper mest engasjement og motivasjon blant lærerne. Samtidig som den reprodutive ledelsen også er viktig å ha med seg, da forskningen kan vise vei på hva som gir et godt læringsmiljø. «Ja takk, begge deler», konkluderer Frode med.

Frode presiserer at det ikke bare er han som er «årsaken» til områder knyttet til pedagogisk ledelse han opplever skolen lykkes med. Han forteller at det er hele ledergruppen ved skolen som står sammen om dette. «Du må ha med deg hele ledergruppa som alle tre har sine sterke og mindre sterke sider, og bruke hverandre der vi er best», sier han. De har fordelt arbeidsoppgaver seg imellom med ulike ansvarsområder, selv om han har det øverste ansvaret.

Han nevner også ressursgruppa som et viktig bidrag til at skolen skal lykkes med satsningsområdet til skolen. I gruppa sitter det tre lærere som en genuint opptatt av regning, og som «står i skolestua hver dag, og gjennomfører dette hver dag for elevene». De er med og driver utviklingsarbeidet, og det tror Frode gir arbeidet en viss legitimitet i lærergruppa. Han forteller videre at ledergruppen er veldig opptatt av at regning i alle fag skal være rettet mot det som skjer i klasserommet, så «alle de teoretiske tilnærmingene og skrivebordtasting har vi latt ligge». Frode sier de har lite av det, og kjører mer praktiske oppgaver med «matnyttige tips», ledet av disse tre lærerne. Han tror at det er noe av nøkkelen til å få med seg resten av lærerne på det. «Hvis du greier å få til den koblingen opp mot lærerens hverdag, er mye gjort», mener Frode. Da får du ofte lærerne med deg, og du lykkes

lettere med den pedagogiske ledelsen.

Det er en god del hindringer som står i veien for å kunne utøve god pedagogisk ledelse, forteller Frode. «Tid og ressurser er to viktige stikkord», sier han. Det er begrenset med tid til å jobbe med skoleutvikling, og det er begrenset med ressurser i forhold til kursing, materiell og lignende. Frode forteller at det er utfordrende å holde tak i de tingene de har «forlatt» til fordel for nye utviklingsområder. «Det er en jobb å klare og holde tidligere utviklingsområder varmt, for å si det sånn», uttrykker han. Det er satt av halvannen time til utviklingsarbeid hver uke, som er alt for lite, ifølge Frode. Spesielt i starten av et prosjekt, til det får satt seg. Han uttrykker at arbeidstidsavtalen til lærerne er til et stort hinder for å kunne drive god pedagogisk ledelse. «Den er delt inn i bundet og ubundet tid, og i den bundne tiden «er alt for mye presset inn i», som foreldremøter, samarbeidsmøter, samtaletimer, «you name it», alt skal inn i den lille potten, da er det ikke mye tid igjen til å drive utviklingsarbeid», sier han. Han mener mye av den ubundne tiden burde vært bunden, for å kunne planlegge og samarbeide mer. Han sier at tiden nødvendigvis ikke må være så styrt av rektor, men da fikk lærerne mer tid til å samarbeide.

Frode synes også at det brukes alt for mye tid på administrative som papirarbeid, dokumentasjon og rapporteringer. Han mener at utviklingen går i feil retning hvor rektorene blir trukket mer og mer ut av skolehverdagen og skolen, for mer å være virksomhetsledere på den kommunale siden. Som rektor mener Frode at det å være pedagogisk leder er den viktigste jobben en rektor gjør, og da må man være tilstede. Med det mener han å være tilstede når beslutninger skal tas, være der i diskusjoner med kollegaene dine, og ute i klasserommene for å se at ting blir gjennomført. Han forteller at han ofte har dårlig samvittighet når det gjelder hans egen tilstedeværelse, og andre ting som kommer «i veien» for å kunne utøve pedagogisk ledelse. «Mange ting som tar deg gjennom skoledagen, som gjør at du mister tid», uttrykker han. «Det kan være utagerende barn som ikke kan være i klasserommet, foreldre som kommer innom, ansatte som bare skal spørre om noe, en pult som mangler, en lyspære som må skiftes og lignende, som stjeler mye av tiden».

Frode synes det er mye bra kompetanse blant lærerne, og enkelte lærerne er flinke til å holde seg oppdatert på forskning og litteratur. Samtidig sier han at han ikke tror at det er sånn «at halvparten eller 90% av lærerne gjør det, men noen gjør det». På hvert personalmøte legger ledelsen frem et forskningsdrypp for lærerne som er relevant for satsningsområdet til skolen, det kan være en utskrift fra en artikkel eller fra litteraturen. Han forteller videre at det ikke er et pålegg å lese det, men et tilbud til lærerne. Frode opplever da at noen lærere sier: «jöss, det var spennende, det tar vi med oss videre», mens andre kan si: «det var ikke interessant, det gidder jeg ikke å lese».

4.2 Bente og Neptun skole

Bente er rektor på Neptun skole, og har sammenlagt fire års erfaring som rektor. Neptun skole er en liten barneskole, og Bente har vært rektor ved skolen i 2 år. Det er ingen ledergruppe ved skolen, kun Bente som innehar rektorjobben. Inspektørressursen er lagt på tre lærere som har ansvar for vikarinnkalling, timeplanlegging, KSU, stedfortredende for rektor og teamledere. Det finnes også en SFO-leder i 60% stilling, samt en skolesekretær i 75% stilling. Det er 10 lærere ved skolen, og syv assistenter. Lærerne er organisert i team, 1.-4.trinn er et team og 5.-7.trinn et team.

Bente beskriver sin pedagogiske lederrolle til å legge til rette for å gjøre lærerne sine så gode som mulig, slik at de kan gjøre en best mulig jobb ut mot elevene. «Det er jo elevene vi er her for, alt vi gjør skal være for at elevene skal lære mer på vår skole», sier hun. Bente er også opptatt av det praktiske og det administrative arbeidet er pedagogisk ledelse som påvirker elevens læring. Hun tenker at det er et kunstig skille rundt den administrative delen og den pedagogiske delen. Bente mener at den administrative delen påvirker i veldig stor grad den pedagogiske delen. Hun trekker fram eksempler som blant annet timeplanlegging og økonomi. Det ligger mye styring fra rektor på dette, om hvem som har hvilke timer, hva hun prioriterer å kjøpe inn av lærebøker, kursing av lærere, om de skal sette inn ekstra lærere på enkelte trinn for styrking og lignende. Hun forteller at alt dette er med på å styre den pedagogiske delen, hvordan skolen utviklere seg videre. Mye av det lovpålagte som HMS, branninstrukser, virksomhetsplaner og utviklingsplaner tar tid, men hvis disse tingene ikke er på plass, går det utover elevenes læring, forteller hun. Hun tenker at hennes pedagogiske lederrolle kan knyttes til ledelse av et pedagogisk personale. Bente er opptatt av at man «ikke bare må se fag, men hele mennesket». «Vi må se på utviklingen hos hvert enkelt barn», forteller hun. «Jeg tenker at vi har en av de viktigste jobbene, for vi gjør en så stor forskjell for livene til barna», uttaler hun.

Bente bruker heller ikke reproduktiv og produktiv ledelse i sitt daglige virke, men forteller at det er den produktive ledelsen hun ønsker å ha, og som hun legger til rette for. Hun sier videre at det er mange kompetente mennesker med høy utdanning man jobber sammen med, som står i klasserommet hver dag og er ledere i sitt eget klasserom. «Jeg har ikke alle løsningene», tilføyer hun. Bente legger til rette for lærerne ved å gi de kurs, forum for å diskutere fag og utvikling, og gi dem kjennskap til forskning. Hun ønsker å ha en utforskende skole, hvor man reflekterer rundt egen praksis med tanker om hva lykkes jeg med og hva lykkes jeg mindre med. Samtidig vet man at blant annet god klasseledelse og vurdering for læring gir god læring, og da er det viktig å ta med seg, sier hun. Hun forteller også at for å fremme læring ved skolen, er både produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse noe man som rektor bruker, det henger sammen.

Områder knyttet til pedagogisk ledelse Bente opplever hun lykkes med, er (blant annet) kartleggingen av hvor skolen er, hvordan de vet det og retningen videre. «Vi er gode på å vite hva problemet er og hvordan vi kommer oss videre», forteller hun. Evaluering er også viktig for å lykkes, fordi det er da man ser om man har nådd målet. Det gjør de hvert halvår på alle prosjekter de setter i gang. I dag har de regning i alle fag som utviklingsområde, parallelt med vurdering for læring og klasseledelse. De diskuterer ofte hva god undervisning er på Neptun skole. Det mener Bente er viktig, da det som er god regneundervisning, er samtidig også god undervisning i andre fag. For å få til god undervisning, trenger man god klasseledelse, en god relasjon til elevene og gode tilbakemeldinger til elevene, forteller hun. Bente er opptatt av at det å jobbe med mennesker ikke er en statisk jobb, det skjer ting hele tiden. Man kan ikke si «at nå har vi lykkes», man kan alltid bli bedre, sier hun. For å «lykkes» med pedagogisk ledelse, må man hele tiden vite hvor man skal og måle underveis. Ikke bare nasjonale prøver, elevundersøkelser og lignende, men også prosesser og struktur, uttaler hun. Det hun er mest fornøyd med på Neptun skole, er alle de kunnskapsrike, dyktige og kompetente lærerne som er innad på skolen. For å kunne utnytte dette, har de en egen variant av skolevandring hvor lærerne vandrer rundt hos hverandre hvor de ser etter god praksis. Da går rektor inn og tar undervisningen. I tillegg prøver også Bente å vandre rundt for å bli kjent med praksisen til lærerne. Når vandringen er slutt, har personalet et møte, hvor de legger frem det de har sett av god praksis og læring og avslutter med å sette opp en drømmetime som alle får tilgang til. «Jeg har veldig tro på denne type læring, det å bruke hverandre som læringsressurs».

Bente ser på det at hun er alene i ledelsen som den største hindringen for å utøve den beste pedagogiske ledelsen. Hun trenger noen å reflektere sammen med, «noen å spille ball med». Bente ønsker hun hadde en inspektør, «for sammen å finne ut om ting er riktig og hvordan man skal løse ting på en god måte». Hun forteller også at hun synes hun bruker alt for mye tid på kontoret på administrative ting som andre kunne gjort like bra som henne. «Jeg bruker vel 80% ved datamaskinen, og det er alt for mye tid». Økonomi er også noe hun trekker frem som en hindring. «Det burde være en selvfølge at vi kan kjøpe de lærerbøkene vi ønsker, og hva man trenger av læringsstøttende materialer». Hun forteller at det er «jo småpenger i det store havet, det er lønn som koster». Arbeidstidsavtalen er en annen ting Bente trekker frem. Hun synes den er «rigid», og «gir lite rom for samarbeid». Hun opplever at arbeidstidsavtalen hindrer lærerne til å bruke mer tid sammen på planlegging og det å «bruke» hverandre «som den ressursen de er». «Det gjelder også min tid», sier hun. «Jeg skulle gjerne hatt mer tid til å være ute i klasserommene hvor læringen skjer», fortsetter hun. Bente mener også at man i større grad kunne brukt forskning inn i skolen. Hun forteller at «vi som er i nærheten av en høgskole og universitet, da burde forskningen vært mer

tilgjengelig». «Forskningen kunne vært mer prøvd ut i praksis, hva som fungerer og hva som ikke fungerer», tilføyer hun. Bente synes det er et hinder at hun alene skal stå for utviklingen på skolen, når profesjonelle fra høghskolen og universitetet «rett borti gata», kunne kommet med mer innspill og prøvd det ut i praksis ved de ulike skolene i nærmiljøet. Hun sier samtidig at enkelte høghskoler og universiteter legger til rette for interaktive opplegg, som for eksempel MOOK (et eksternt interaktivt tilbud fra Høghskolen i Lillehammer). Det er noe Neptun skole skal begynne å bruke i utviklingstiden over nyttår, forteller Bente. «I MOOK ligger det forelesninger som man kan streame; oppgaver, ting man kan skrive ut, alt mulig av ressurser man trenger», forklarer hun. Alt innholdet er levert av Høghskolen, mens rektors jobb blir kun å organisere hvordan det skal jobbes med og selvfølgelig delta, sier hun. «Veldig tidsbesparende for meg som rektor», sier hun.

4.3 Rolf og Jupiter skole

Rolf er rektor på Jupiter skole, og har sammenlagt fire års erfaring som rektor. Jupiter skole er en stor barneskole, og Rolf har vært rektor ved skolen i fire år. Det er en ledergruppe ved skolen, bestående av rektor og to inspektører. Skolen har også en sekretær i 70% stilling, samt en SFO-leder. Det er 25 lærere ved skolen, og 12 assistenter. Lærerne er organisert i team, 1.-4.trinn er et team med en inspektør som teamleder, og 5.-7.trinn er et team med den andre inspektøren som teamleder. Skolen var for inntil to år siden en 1-10 skole.

Rolf beskriver sin pedagogiske ledelse til å skape best mulig skole for elevene hele tiden. Han forteller at de hele tiden må utvikle praksisen sin, og at det handler om organisasjonslæring. «Skolen må lære som kollektiv», sier han. Rolf er opptatt av å skape relasjoner til lærerne, og «det å være tett på praksis». Ledelsen ved Jupiter skole bruker skolevandring som et verktøy for å ha en rimelig kjennskap til lærerens praksis ute i klasserommene, og hvilke utfordringer som finnes i klasserommene. Rolf forteller at ledelsen ved skolen ofte tar vikartimer ved behov, «det gir på en måte legitimitet og viser at man ikke er redd for å være ute i praksis selv». Han sier videre at det å skape relasjoner og se hver enkel ansatt, slik at de føler seg verdsatt, må ligge i bunn for å kunne drive med utviklingsarbeid, altså pedagogisk ledelse.

Rolf er også opptatt av å motivere underveis, det «å skape forankring sammen med lærerne». Han tilføyer at det å motivere gjelder både i utviklingsarbeidet og i selve driften av skolen. «Det er viktig at den pedagogiske ledelsen handler om hverdagen», sier han. Med det forklarer han at det er å få den daglige praksisen til å gå så bra som mulig, «det handler mye om å være en tilrettelegger, skape best mulig betingelser slik at lærerne føler de lykkes best mulig i klasserommet sitt». Rolf tenker at det er den viktigste delen, det å gjøre at lærerne får gjort en best mulig jobb.

«Det å være faglig på, være en faglig leder, ikke bare en administrator, er også viktig når det gjelder

pedagogisk ledelse», forteller han. Ved skolen har de to store utviklingsprosjekter på gang, regning i alle fag og VFL (Vurdering For Læring). Rolf forteller at jobben til ledelsen er å organisere og drive det, og ikke minst delta. «En suksessfaktor i pedagogisk ledelse er faktisk å delta sammen med lærerne», sier han.

Rolf mener også at pedagogisk ledelse er å bruke ledergruppa godt hele tiden. Å distribuere arbeidsoppgaver, og at alle i ledergruppa tar et ansvar for det. Skolen følger et utviklingshjul hvor de definerer hva de ønsker å jobbe med, deretter prøver de det ut, evaluerer det og bestemmer seg for hva de ønsker å fortsette med. «Utviklingshjulet går sin skjeve gang», sier han, «det er mye av det viktigste vi gjør i vårt daglige arbeid».

En annen faktor Rolf mener er viktig ved sin pedagogiske lederrolle, er at han som pedagogisk leder er opptatt av ny forskning. Han velger ut relevant forskning, forskere han mener det er viktig å ha «kontroll» på. Samtidig er han opptatt å balansere belastningen, man kan fort bli litt overivrig. «Mye man gjerne vil få til, helst så fort som mulig», tilføyer han. Som pedagogisk leder synes han at man står i et evig dilemma ved å prøve å balansere de eksterne kravene i forhold til de interne behovene. Det kommer hele tiden nye ting som vil konkurrere med det de allerede holder på med, «det ene etter det andre kommer ramlende ned på oss», sier han. Da prøver rektor å være selektiv på hva de gjør noe med. Enkelte ting må de gjøre noe med, men da prøver rektor og ledergruppa å begrense det til å bli nesten bare lederarbeid hvis de har mulighet, forteller han.

Rektor ved Jupiter skole mener man kan trekke linja fra reproduktiv og produktiv pedagogisk ledelse til elevenes læring, man skal utvikle en helhetlig kompetanse. Elevene skal lære å vurdere og analysere sammensatte problemer. Rolf sier han er litt usikker på om man kan overføre den samme tankegangen til lærerens læring. Han sier videre at ledelsen sørger for at lærerne får noe i forkant av møtene som de skal reflektere over individuelt, slik at alle er medskapere. Rolf er opptatt av rekkeframlegg hvor alle må komme med sitt før man begynner å diskutere temaet, det for å slippe at de samme alltid er de som sier noe. Hvis ledelsen allerede har bestemt seg for hvilken vei de ønsker å gå, kan dette en utfordrende måte å jobbe på, sier han. Derfor er det viktig for rektor å sørge for at lærerne har samme grunnlag, lest de samme artiklene. Det gjør prosessen litt enklere, tenker han. «Hva er gitte kunnskaper i skole, vi kan snakke om beste kunnskap», sier han. Rolf sier videre: «Om han jobber reproduktive eller produktivt, handler også om lærerne og hvordan de ser på sin profesjon. Er der meg og min klasse og mitt fag, eller er det skolens beste»

Områder knyttet til pedagogisk ledelse Rolf opplever han lykkes med, er hvordan han jobber faglig med både utvikling og praksis. Det fikk han bekreftet gjennom medarbeidersamtalene han nettopp har hatt, hvor han fikk gjennomgående gode tilbakemeldinger på nettopp dette. Han opplever at han

lykkes godt med praksisen på skolen, veileder når det er behov for det, og skolevandring er noe de praktiserer ved skolen. Det danner grunnlag for refleksjon og diskusjon, mener han. Rolf opplever at han har gode relasjoner med de ansatte, og at det er en gjensidig tillitt mellom ledelsen og lærerne. Det igjen fører til at mange av de tingene han ønsker å få gjennomført ved skolen, går lettere, forteller han. Det er viktig for Rolf at «outputen blant elevene er høyere enn inputen», og det opplever han at skolen lykkes med.

Rolf forteller at han blant de ansatte prøver å lytte, motivere og balansere for å oppnå gode relasjoner, og det er noe han og ledelsen ved skolen får til. Han opplever at lærerne «ser en giv og et samlet mål». Rolf sier videre at en suksessfaktor ved pedagogisk ledelse er faktisk å delta sammen med lærerne. «Det å være tilstede, i utviklingstiden, på andre møter og det å ta vikartimer. Det må til for å skape en god kultur ved skolen», uttaler han. Når det kommer til utviklingsområder skolen har, sier han videre at en suksessfaktor der er å prøve å ha en rød tråd i det, det å få til å holde det i et system.

En skole som for ikke inntil lenge siden var en 1-10 skole, kan mangel på kultur for samarbeid være en hindring ved skolen her, forteller rektor. «Det er mange lærere som sitter ved siden av hverandre og jobber, istedenfor å prate sammen», forteller han videre. Rolf tror det kommer av at ungdomsskolelærere oftere sitter og jobber en og en med sitt fag, enn det barneskolelærere gjør. Han mener videre at den kulturen har hatt større påvirkning på barneskolen enn omvendt. Ved skolen jobber de nå med «å bake sammen 1-7», og han føler at de beveger seg i riktig retning, men enda sitter det mange og jobber ved siden av hverandre i tiden de har definert som teamtid. «Der har vi en jobb å gjøre», sier han.

Rektor er heller ingen «fan» av arbeidstidsavtalen, «den står i veien», sier han. Han opplever at den er til et hinder for skoleutviklingen og det å ivareta elevene helhetlig. Rolf mener det er vanskelig å styre med den avtalen som finnes i dag.

Rektor forteller at alle ansatte vet hvilke mål skolen har, men at veien dit er forskjellig fra lærer til lærer. «Det går i forskjellig fart», uttrykker han. «Det er noen som later som om de ikke har hørt hva de skal, ikke alle gjør som de skal», sier han videre. Derfor mener rektor at rekkeframlegg er lurt, det fordi har du møtt et par ganger uforberedt, gjør du det ikke så mange ganger til. Ved rekkeframlegg opplever rektor at han sikrer at alle deltar i plenumdiskusjon. Rolf avslutter med å si at de har både tid og rom nok ved skolen, så det er menneskene og kulturen ved skolen som er hindringene. Ledelsen jobber med å snu på det, «men det skjer sakte og sikkert, ingen 7-mil steg», sier han.

4.4 Tove og Venus skole

Tove er rektor på Venus skole, og har sammenlagt 5 års erfaring som rektor. Venus skole er en middels stor barneskole, og Tove har vært rektor ved skolen i 3 år. Hun har jobbet som rektor i to år ved en annen skole. Det er en ledergruppe ved skolen, bestående av rektor og en inspektør. Skolen har også en sekretær i 80% stilling, samt en SFO-leder. Det er 17 lærere ved skolen, og 8 assistenter. Lærerne er organisert i team, 1.-4.trinn og 5.-7.trinn. To lærere er teamledere på hvert sitt team. Skolen har også en ressursgruppe tilhørende satsningsområdet til skolen, bestående av ledergruppen og tre lærere.

Tove beskriver sin pedagogiske lederrolle til å skape gode prosesser i skolens utviklingsprosesser. Hun forteller at hun som rektor har ansvar for å skape en organisasjon i utvikling. «Jeg må prøve å skape gode prosesser i skolens utviklingsområder», sier hun. Ved å gjøre det, mener Tove at hun opparbeider seg legitimitet og tillitt hos personalet. «Denne delen av jobben er definitivt den mest morsomme delen av det å jobbe som rektor», uttaler hun. Rektor sier hun håper at hun gjennom disse prosessene får til å gjøre lærerne så gode som mulig. Hun forteller at det er mye kompetanse og kunnskap blant personalet, og hun ser på det som en viktig del av jobben sin å gjøre personalet best mulig, og «at jeg som leder evner å se de ansatte». Med det utdyper hun at hun som leder må kjenne sine ansatte «på godt og vondt», og «utnytte» de gode sidene deres. Tove er veldig opptatt av å jobbe styrkebasert, og det å være en god bidragsyter til å gjøre lærerne bevisst i sine egne styrker.

Hun forteller at hun ikke kan alt, og «derfor er det viktig for meg å delegere ulike arbeidsoppgaver». Ikke bare til inspektøren, men også til lærerne, forklarer hun. Der trekker hun blant annet fram eksemplet om at to lærere er teamledere for hvert sitt team. Både før og etter teammøtene har hun møte med teamlederne hvor hun formidler ulike «oppgaver og tanker» fra ledelsen. Etter teammøtene videreformidler teamlederne ting fra lærerne til rektor. Et annet eksempel hun trekker fram er det at det er tre lærere med i ressursgruppa ved skolen. Det tror Tove gir utviklingsarbeidet en viss legitimitet i lærergruppa.

Tove beskriver og forstår også sin pedagogiske lederrolle som det å klare og takle det «å ha mange baller i lufta». Det å være rektor er en krevende jobb hvor man «slites mellom mange akser», forteller hun. Med det mener hun at hun som rektor må forholde seg til dokumenter og lover, lærerens behov og elevenes behov. «Det er ikke alltid at alt dette samsvarer med hverandre», sier hun.

Rektor ved Venus skole bruker ikke begrepene reproduktiv og produktiv ledelse, men kan fortelle at de bruker mye erfaringsutveksling ved skolen. De bruker mye IGP-metoden (IGP: individuelt,

gruppe, plenum) ved skolen, sier hun. På de ulike temaene starter skolen med at en av lærerne presenterer et undervisningsopplegg, erfaring, en tekst, og så jobber de med det i IGP. Tove forteller at hun har fått tilbakemeldinger fra lærerne at de synes den beste utviklingstiden er når de får lov til å reflektere. «Det er ikke alltid vi blir enige, men vi har ingen faste bestemte løsninger på drøftingene», sier hun. Hun sier videre at ledelsen selvfølgelig har forberedt seg og laget reflekterende spørsmål til lærerne på forhånd. Møtene hvor de bruker IGP-metoden er de møtene som skaper størst engasjement, kan rektor fortelle. Hun vet også at mange av lærerne har «overført» IGP-metoden til klasserommene. «Både blant barn og voksne, vil det ofte være de samme som tar ordet i plenum, og ved å bruke IGP-metoden vil ofte alle stemmer bli hørt», forteller hun. Tove mener det er mye taus kunnskap blant personalet, og av erfaring mener hun at flere stemmer kommer fram ved denne metoden. Rektor opplever at forskningsbasert evidens kan være en utfordring for enkelte lærere å ta innover seg. Målet med drøftingene og det å blant annet se andres undervisning er med på å få til en endring og utvikling hos fastlåste holdninger, tenker hun. Tove forstår det slik at IGP-metoden kommer under den produktive ledelsen, men fastslår samtidig at den reproduktive delen også er viktig å ha med seg. Det fordi forskningen er viktig å ha med seg, og viser oss vei til en bedre skole.

Områder knyttet til pedagogisk ledelse Tove opplever hun lykkes med, er at de jobber mye etter summativ og formativ vurdering. Hun opplever at det er et stort resultatfokus i samfunnet, og ved Venus skole jobber de kontinuerlig med læring. Hun mener de er gode på å evaluere underveis, det for å se om de har lykkes med å nå ønskete mål. Mål trenger ikke bare å være prøver og lignende, det gjelder også struktur og prosesser, forteller hun.

Rektor forteller at hun har en dyktig inspektør sammen med seg i ledergruppa, og det hjelper henne i jobben som rektor. De har fordelt ulike ansvarsoppgaver mellom seg, noe rektor er strålende fornøyd med. Rektor har det øverste ansvaret, men uttrykker at inspektøren hjelper henne og lykkes som skoleleder. Hun opplever seg selv og inspektøren som veldig samstemte. Hun forteller også at hun som rektor har en sjef med handlingskompetanse, noe hun er veldig fornøyd med. I tillegg har hun mange dyktige lærere som er genuint opptatt av elevene og skoleutvikling, og ikke minst skoleledelse.

Tove forteller videre at både hun og inspektøren tar vikartimer, «men inspektøren mer enn meg». Det gjør hun fordi hun ikke ønsker å distansere seg fra elevene, og hun tror samtidig det gir en legitimitet blant lærerne. «For å lykkes med pedagogisk ledelse, er et godt skole-hjem samarbeid veldig viktig», sier hun. Tove påstår at hvis skolen ikke har et godt samarbeid med dem der

hjemme, blir det vanskelig å drive skole. Rektor forteller at hun bruker FAU for «alt det er verdt», selv om de ikke alltid er enige om alt.

Tove opplever en del hindringer i sin utøvelse av pedagogisk ledelse. Hun forteller at tid alltid er en faktor som kan være begrensende. «Det kan være mye brannslukking som gjør at du ikke får tid til alltid å tenke de lange linjene», sier hun. Med det forklarer hun at det kan være alt fra krevende personalsaker, tunge elevsaker og «skadeskutte» elever som hun må bruke mye tid på. Rektor synes også at det går mye tid til ulike møter, «og da tenker jeg ikke på samarbeidsmøtene vi har om ulike elever ved skolen». Hun forteller at det er mye møtevirkosomhet utenfor skolen, som «kanskje ikke alltid har like stor relevans for elevenes læring».

Tove nevner også at arbeidstidsavtalen til lærerne kan være til et hinder for å drive utviklingsarbeid, da de har kun to timer i uken til rådighet til å jobbe med det. I følge Tove er den bundne tiden til lærerne alt for «presset» allerede, og hun ønsker da at det var mer bunden tid for lærerne enn det er i dag. «Men der vet jeg at de fleste lærerne ikke er enig med meg», sier hun.

Rektor synes også at hun bruker alt for mye tid på kontoret til «administrativt arbeid som fint andre kunne gjort i stedet for meg, og til og bedre enn meg», sier hun. Hun opplever at mer og mer av «ymse kontoroppgaver» blir delegert fra rådhuset til rektor selv, noe Tove er sterk motstander av. «Så tid er absolutt til et hinder for å kunne utøve den beste pedagogiske ledelsen man ønsker», uttaler hun. «Det er jo pedagogisk ledelse som er den morsomste delen av det å jobbe som rektor», sier hun.

En annen faktor rektor som kan være en hindring til å utøve pedagogisk ledelse, er økonomi, forteller rektor. «Man ønsker jo alltid å ha utvidet ressurser», sier hun. Hun forteller at hun synes det er leit at økonomien skal sette en stopper for innkjøp av ønskete lærerbøker, kursing av lærere, innkjøp av pedagogisk materiell og lignende. Samtidig er Tove opptatt av at man som rektor må finne handlingsrommet i det budsjettet man får utdelt. «Det er faktisk en viktig jobb jeg som rektor har», sier hun. «Men det er klart at økonomien påvirker hvordan jeg kan kjøre to-lærer system, sette inn ekstra ressurser i ulike klasser og lignende»

4.5 Oppsummering av studiens funn

Gjennom analyseprosessen utpekte det seg noen mønstre i datamaterialet, samt noe som skilte seg ut fra disse mønstrene. På bakgrunn av dette vil jeg sammenfatte og formulere det jeg anser som studiens hovedfunn. Funnene bør forstås som relasjonelle og situerte, og vil først og fremst si noe

om hvordan studiens informanter beskriver og forstår sin pedagogiske lederrolle. Jeg ønsker å påpeke at studien ikke har til hensikt å generalisere, og at studiens siktemål er således av mer praktisk relevans, enn presisjon.

Jeg har valgt å presentere studiens funn ut fra studiens tre forskningsspørsmål, som har til hensikt å besvare problemstillingen: *Hvordan forstår og beskriver rektorer sin pedagogiske lederrolle?*

Ut i fra empirien og min tolkning av empirien har jeg kommet fram til et hovedfunn knyttet til forskningsspørsmålet; *Hvordan forstår og beskriver rektorer begrepet pedagogisk ledelse?* Det er følgende: Fokus på kjernevirksomheten. Begrepet pedagogisk ledelse synes i stor grad å knyttes til skolens utviklingsarbeid og elevens læring. Ut i fra hovedfunnet har jeg valgt å eksemplifisere det med tre underpunkter:

- 1) **Å gi retning i arbeidet.** Begrepet pedagogisk ledelse synes videre og knyttes til det å være en faglig leder som skal vise vei for personalet.
- 2) **Erfaringsdeling og refleksjon.** Samtlige rektorer er opptatt av produktiv ledelse, samtidig som de er opptatt av at reproduktiv ledelse også er nødvendig.
- 3) **Legge til rette for lærerne.** Begrepet pedagogisk ledelse synes også å være knyttet til det å legge mest mulig til rette for lærerne slik at de kan gjøre en best mulig jobb ut til elevene.

Funnene knyttet til forskningsspørsmålet; *Hvilke områder knyttet til pedagogisk ledelse opplever rektor at de lykkes med?*, trekker rektorene fram hele ledergruppen som en suksessfaktor og at de framstår som samlet og tydelig, og med fokus på lærerens kompetanseutvikling og elevenes læring. Tre av fire rektorer hadde inspektører, og de trakk fram at det var viktig med en samstemt ledergruppe som arbeidet tett sammen, og det følte de at de hadde lykkes med. Det var også viktig for rektorene med tilstedeværelse under utviklingsarbeidet ved skolene, og gode relasjoner til lærerne for gjensidig tillitt.

Funnene knyttet til forskningsspørsmålet; *Hvilke hindringer opplever rektorer står i veien for å lykkes med pedagogisk ledelse?*, var ressurser et fellestrekk for alle rektorene. Samtlige rektorer kom inn på tid, økonomi, administrativt arbeid og arbeidstidsavtalen til lærerne som en hindring til deres pedagogiske lederrolle.

5. Drøfting av studiens funn

I analysen av datamaterialet utpekte det seg noen mønstre, samt noe som skilte seg fra disse mønstrene. Empirien min har jeg har valgt å eksemplifisere med følgende underpunkter: det å gi retning i arbeidet, erfaringsdeling og refleksjon og det å legge til rette for lærerne. Samt det å ha fokus på ledergruppa, lærerens kompetanseutvikling og elevenes læring. Det var også viktig for rektorene med tilstedeværelse under utviklingsarbeidet ved skolene, og gode relasjoner til lærerne for gjensidig tillitt. Ressurser var også et fellestrekk for alle rektorene som blant annet manglende tidsressurser og økonomi. Dette skapte hindringer for å lykkes med pedagogisk ledelse.

Som Nilssen (2012) uttrykker, innebærer tolkningsprosessen å gi mening til studiens funn. I dette kapittelet vil studiens funn sees i sammenheng med og drøftes i lys av det teoretiske rammeverket i kapittel 2.

Hensikten med studien var å undersøke *Hvordan forstår og beskriver rektorer sin pedagogiske lederrolle?* Drøftingen vil struktureres med bakgrunn i studiens tre forskningsspørsmål hvor forskningsspørsmål en: «Hvordan forstår og beskriver rektorer begrepet pedagogisk ledelse» vil drøftes først. Deretter vil forskningsspørsmål to og tre: «Hvilke områder knyttet til pedagogisk ledelse opplever rektorer at de lykkes med» og «Hvilke hindringer opplever rektorer står i veien for å lykkes med pedagogisk ledelse» drøftes sammen. Avslutningsvis i oppsummeringen vil jeg komme fram til mine funn som går på hovedproblemstillingen.

5.1 Hvordan forstår og beskriver rektorer begrepet pedagogiske ledelse

På spørsmål om hvordan rektorene forstår og beskriver begrepet pedagogisk ledelse, ser begrepet i stor grad ut til å knyttes til pedagogisk utviklingsarbeid og elevenes læring, altså kjernevirksomheten i organisasjonen. Med dette synes det til at rektorene har et ansvar for å legge til rette for, og gi retning i utviklingen av det pedagogiske arbeidet. Å la lærerne få ha erfaringsdeling og refleksjonsarenaer, syntes å være viktig for rektorene. Samt det å legge mest mulig til rette for at lærerne kan gjøre en best mulig jobb ut til elevene.

I følge Aasen (2006) skal skolelederen planlegge, organisere og koordinere det faglige arbeidet og kvalitetssikre undervisningen. Utsagn som: «Jeg har et overordnet ansvar for det som skjer i klasserommene», «det å være tett på praksis», «legge til rette for å gjøre lærerne sine så gode som

mulig, slik at de kan gjøre en best mulig jobb ut mot elevene» og «å gjøre personalet best mulig» viser at det for rektorene er viktig for dem å kvalitetssikre det som skjer i klasserommene. Rektorenes forståelse av begrepet synes blant annet å være knyttet til det å gjøre lærerne sine best mulig, slik at lærerne kan gjøre en best mulig jobb ut til elevene. En rektor sier ikke noe spesifikt om dette, heller ikke oppfølgingsspørsmål klarte å fange det opp, men Frode ved Merkur skole sier dette: «for å fremme det gode læringsmiljøet må det oppfølging til i klasserommet». Jeg tolker det dit hen at Frode tar det for gitt at lærerne er gode, og han «kontrollerer» det gjennom oppfølging i klasserommene. Aasen (2006) skriver at det å kvalitetssikre undervisningen er en viktig del av undervisningslederrollen, og Fevolden og Lillejord (2005) presiserer at pedagogisk ledelse blant annet dreier seg om tilrettelegging og pedagogiske tilpasninger, og uttrykker at lederskapet bør ha økt oppmerksomhet mot praksis. Ingen av rektorene kom spesifikt inn på dette, samtidig som jeg tolker utsagnene nevnt over her, dit hen at rektorene både tilrettelegger og gir lærerne sine tilpasninger.

Basert på hvordan rektorene formulerer seg på når de skal beskrive hvordan de forstår pedagogisk ledelse og til ledelse av pedagogisk arbeid, vil jeg hevde at begrepet *pedagogisk* i stor grad knyttes til elevenes læring. Under den forutsetning synes rektorenes forståelse av pedagogisk ledelse å dreie seg om personalets innvirkning på elevenes læring og utvikling. Rektorenes forståelse framstår således som fokusert på ledelse rettet mot kjernevirksomheten – elevenes læring og skolens utviklingsarbeid. Dette samsvarer også med hva en OECD-studie fra 2006 slår fast ved, at skoleledelsen har en vesentlig innvirkning på læring og læringsmiljø. Studien sier videre at skoleledelsen har en vesentlig innflytelse på elevenes læringsutbytte, først og fremst ved å ha ansvar for å ha felles mål for skolen. Ingen av rektorene jeg intervjuet, nevnte spesifikt dette med å ha felles mål for skolen. Samtidig fortalte alle rektorene om skolens satsningsområder som alle lærerne var involvert i, og som jeg tolker det dit hen at lærerne er godt informert om målene ved skolene. I følge Senge (2004) burde alle organisasjoner ha en felles visjon som skal være klar og tydelig, og den vil kunne bidra til en fellesskapsfølelse som gjennomsyrrer hele organisasjonen. Uten en slik felles visjon kan man heller ikke si at det er en lærende organisasjon, sier Senge (2004). Som nevnt, så var det ingen av rektorene som snakket spesifikt om en felles visjon, men alle fire rektorene snakket om de ulike satsningsområdene på skolene som alle lærerne var involvert i. Selv om ikke begrepet felles visjon ble brukt av rektorene, vil jeg hevde at rektorene og skolene hadde alle en felles visjon som er viktig for en lærende organisasjon da alle lærerne var godt kjent med satsningsområdene.

Fevolden og Lillejord (2005) presiserer at det pedagogiske lederskapet bør ha økt oppmerksomhet mot praksis. Dette samsvarer med hva Frode ved Merkur skole forteller: «å være der i diskusjoner med kollegaene dine, være tilstede når beslutninger tas, og være ute i klasserommene der undervisningen skjer». Bente ved Neptun skole forteller at hun vandrer rundt i klasserommene for å bli kjent med praksisen ved skolen. Det gjør også Rolf ved Jupiter skole, og uttaler at det er viktig å være tett på praksis. Alle disse skolene har organisert skolevandring. Rektorenes forståelse kan sees i lys av Møllers (2007) definisjon av pedagogisk ledelse. Hun avgrenser pedagogisk ledelse til å handle om arbeidet som er knyttet til kjernevirksomheten i skolen, altså elevenes læring. Alle rektorene trekker fram elevenes læring som en viktig faktor når de skal beskrive og forstå sin pedagogiske lederrolle. Bente uttaler «det er jo elevene vi er her for, alt vi gjør skal være for at elevene lærer mer på vår skole», Rolf er opptatt av at «outputen blant elevene er høyere enn inputen» og Tove forteller at de kontinuerlig jobber med læring på skolen. Frode er opptatt av elevenes læring gjennom uttrykk som «å skape et godt læringsmiljø» og «viktig at det skjer noe i planet der læring skjer».

Stortingsmelding 30 vektlegger betydningen av at det er skolelederen som har ansvar for utvikling og læring i skolen (St.mld.30 2003-2004). Frode ved Merkur skole definerer sin rolle som pedagogisk leder ved «å stå i bresjen og på en måte vise vei, og det vi skal satse på i forhold til utvikling». Bente ved Neptun skole tenker at hennes pedagogiske lederrolle kan knyttes til ledelse av et pedagogisk personale. Rolf forteller at hans jobb som pedagogisk leder blant annet går ut på å motivere de ansatte i utviklingsarbeidet, og Tove beskriver sin pedagogiske lederrolle til å skape gode prosesser i skolens utviklingsprosesser. Alle fire rektorene er samstemte når det gjelder skolelederens ansvar i forbindelse med utviklingsarbeidet ved skolene. Dette samsvarer med Stortingmelding 30, og hva blant annet Aasen (2006) beskriver når han snakker om en av de fem ulike rollene en skoleleder skal fylle; utviklingslederrollen. I følge Aasen skal skolelederen fremme skolens strategiske utvikling, inspirere til og tilrettelegge for faglig og pedagogisk utvikling. Dette samsvarer også med en annen rolle Aasen beskriver; personallederrollen som innebærer at skolelederen skal følge opp lærerens faglige og pedagogiske utvikling (Aasen, 2006)

Rektorenes forståelse kan også sees i lys av målstyringen som ble innført gjennom St.meld. nr.37 «Om organisering og styring i utdanningssektoren», der det fremkommer at skolelederne nå er gitt ansvaret for gode resultater i skolen gjennom å bedre de pedagogiske prosessene (St.mld.30 2003-2004). Det forskes mye på skolen, og som skoleleder er det viktig å være opptatt av forskning som kan være med på å bedre skolen som organisasjon og elevenes resultater. Sitater som: «forskningen kan vise vei på hva som gir et godt læringsmiljø» av Frode, og Rolf uttaler «det er viktig at jeg som pedagogisk leder er opptatt av ny forskning», mens Bente sier: «man vet at klasseledelse og

Vurdering for læring gir gode resultater», viser disse rektorene at de er opptatt av forskning. Senge (1991) vektlegger kontinuerlig arbeid i alle fem disipliner for å utvikle lærende organisasjoner. Gjennom systemtenkning fremhever Senge (2004) betydningen av systematisk arbeid i alle disiplinene for å kunne realisere potensialet som ligger i den enkelte. Med fokus på systematikk, helhet og gjensidighet binder systemtenkningen arbeidet sammen. Pedagogisk ledelse kan sees som en sentral ledelsesform i lærende organisasjoner ut i fra blant annet Stortingsmelding 30 (2003-2004). Pedagogisk ledelse kan slik forstås som tilrettelegging for tid og rom, utvikling av læringssystemer, etablering og videreutvikling av læringsforhold og leders aktive deltakelse i læringsprosesser i alle Senges disipliner. Å sikre utvikling av handlingsrelevant kunnskap og at organisasjonens medlemmer tar kunnskapen i bruk i praksis, er en særlig sentral del av pedagogisk ledelse.

Ingen av de fire rektorene jeg snakket med, brukte begrepene reprodutiv og produktiv ledelse. Som beskrevet i kapittel 2.2 bærer reprodutiv pedagogisk ledelse preg av at man har ferdige løsninger på problemer, mens produktiv pedagogisk ledelse bærer preg av at lederen ser det som viktig å sette i gang refleksjonsprosesser blant lærerne. Under intervjuene med rektorene, kom det fram at alle fire rektorene brukte disse to typene pedagogisk ledelse selv om ikke begrepene ble brukt. Frode konkluderte begrepene med: «Ja takk, begge deler». Han hadde en klar tanke på at det var den produktive pedagogiske ledelsen som var den mest positive. Det fordi man gjennom refleksjon og prøving får erfart hva som er god utvikling ved skolen. Bente forteller at det er den produktive pedagogiske ledelsen hun legger til rette for, og ønsker å ha (hun brukte begrepet etter at vi hadde snakket om det), og er klar på at hun ikke sitter på alle løsningene. Tove forteller at de bruker mye erfaringsutveksling ved skolen, og har fått tydelige tilbakemeldinger fra lærerne at de synes den beste utviklingstiden er når de får lov til å reflektere. Rolf er opptatt av å utvikle en helhetlig kompetanse blant lærerne hvor da den produktive pedagogiske ledelsen vil stå i sentrum Sett i lys av hva rektorene forteller, samsvarer dette med hva Fuglestad og Lillejord (1997) fremhever; at det er samhandlingen mellom aktørene i organisasjonen som står i fokus og dialogen mellom dem. Dette stemmer også med Wadels (1997) tanker rundt pedagogisk ledelse når han sier: «Pedagogisk ledelse er det som kreves når man initierer og leder refleksjonsprosesser i organisasjonen». Dette samsvarer også med hva Møller (2010) mener er en av rektors oppgaver; det å fremme utvikling og nødvendig endring på en slik måte som involverer lærerne. Med det mener hun å legge til rette for kritisk bevissthet rundt egen læring. St.mld.30 er tydelig på at dialog og refleksjon sikrer kunnskapsflyt og fremmer kompetanseutvikling i skolen. En lærende organisasjon er en reflekterende kultur. Gjennom refleksjon skaffer man seg kunnskap om sterke og svake sider ved organisasjonen. Dialog er et nøkkelbegrep. (St.mld.30, 2003-2004) Sett i lys av dette vil rektor

og skoleledelsen ha stor betydning på hvordan de bruker og utnytter utviklingstiden ved skolen. Bente ved Neptun skole forteller at det er mange kompetente mennesker med høy utdanning man jobber sammen med og som står i klasserommene hver dag og er ledere, og at hun ikke sitter på alle svarene. Derfor er det viktig for henne å gi lærerne et forum for å diskutere fag og utvikling. Frode ved Merkur skole forteller at svarene ikke er gitt på forhånd, men gjennom refleksjon og prøving får man erfart hva som er god utvikling ved skolen. Rolf ved Jupiter skole er opptatt av at ledelsen gir lærerne noe i forkant av møtene de skal reflektere over. Tove ved Venus skole forteller at de bruker mye IGP-metoden (individuelt-gruppe-plenum) når de har erfaring- og refleksjonsutveksling. Skrøvset (2008) sammenfatter pedagogisk ledelse med at det er et kontinuerlig arbeid med prosesser der aktørene reflekterer over egen praksis og refleksjoner rundt forbedring av elevenes læring. St.mld.30 forventer at skolelederen skal legge til rette for dialog preget av refleksjon rundt læringsarbeidet. Dette for å skape en felles forståelse for hvilke tiltak som må igangsettes for å sikre kvaliteten på læringsarbeidet. Utfordringen blir å få den privatiserte kunnskapen opp i dagen. Det vil si å gjøre den eksplisitt slik at den kan rettferdiggjøres og videreformidles i organisasjonen. Dette framheves som en viktig prosess i personalets læring (St.mld.30, 2003-2004). Erfaringsdeling og refleksjon fremstår som sentralt i rektorenes utøvelse av pedagogisk ledelse. Arbeidet ser i stor grad å være rettet mot grupper av personalet som helhet, og arbeidet kan knyttes til Senges (2004) disiplin gruppelæring. Refleksjon står sentralt, og arbeid knyttet til mentale modeller kommer til syne også her. Arbeid som kan knyttes til felles visjoner fremkommer delvis. Rektorene ser i stor grad ut til å skape arenaer og tilrettelegge for at personalet kan dele erfaringer og reflektere sammen rundt satsningsområdene ved skolene. Medlemmene i skolen er avhengige av et felles språk (Krogh, Ichijo, Nonaka. 2000). De sier at både eksplisitt og taus kunnskap deles gjennom et praksisfellesskap. Dette skjer gjennom refleksjon og kommunikasjon. Ingen av rektorene brukte begrepet taus kunnskap, men de var alle sammen opptatt av refleksjon rundt utviklingsarbeidet. Tre av rektorene var også veldig opptatt av all kunnskapen lærerne satt på, og at mye er og vil forbli taus kunnskap hvis man som leder ikke har gode prosesser rundt utviklingsarbeidet. Rektorenes forståelse kan tolkes dit hen at de er opptatt av å bidra til å fremme læring og forlenge den tause kunnskapen til eksplisitt kunnskap. Dette samsvarer med Senges (2004) disiplin; Mentale modeller hvor man som leder må forsøke å utfordre og styre de mentale modellene hos organisasjonsmedlemmene ved å få fram og justere deres indre bilder av virkeligheten.

Alle fire rektorene jeg intervjuet var opptatt av at den produktive ledelsen hørtes mest «riktig» ut, samtidig uttrykte alle rektorene at også den reproduktive ledelsen er viktig å ha med seg. Samtlige av rektorene tolket den reproduktive ledelsen til blant annet forskning. De var alle opptatt av at

forskningen viser vei til en bedre skole. Det ble trukket fram eksempler som fremmer læring ved skolene; klasseledelse og Vurdering for læring, at dette var viktig å ta med seg videre. Denne forståelsen av disse to begrepene kan sees i lys av hvordan Wadel (1997) presiserer at organisasjoner mest sannsynlig må kompromisse for å få til begge deler, og noen ganger er produktiv og reproduktiv ledelse så tett sammenvevd at de forutsetter hverandre.

Møller og Fuglestad (2006) beskriver pedagogisk ledelse som blant annet at skoleleder utvikler et kollegafellesskap preget av tillitt mellom ledelsen og lærerne. Moos (2003) er opptatt av skolens verdier og dannelses, og utfordrer rektor til å bruke sin makt på en slik måte at det skaper tillitt. Dette samsvarer med tankene som Rolf, Tove og Bente kobler til begrepet pedagogisk ledelse. Rolf var tydelig på at det å skape relasjoner til lærerne var viktig for han. Han prøver å se hver ansatt slik at de følte seg verdsatt, og var klar på at det måtte ligge til grunn for å kunne drive med utviklingsarbeid. Rolf er også opptatt av det å motivere lærerne underveis, både i utviklingsarbeidet og i selve driften av skolen. Det å lytte, motivere og balansere for å oppnå gode relasjoner, er viktig for han. Tove er opptatt av å kjenne sine ansatte på «godt og vondt», og «utnytte» de gode sidene deres. «Jeg som leder må evne å se de ansatte», uttalte hun. For å prøve og få dette til, jobber de styrkebasert ved skolen, som vil si at hun ønsker å være en god bidragsyter til å gjøre lærerne bevisst i sine egne styrker. Bente er opptatt av at man «ikke bare må se fag, men hele mennesket». Stortingsmelding³⁰ (2003-2004) vektlegger at om skolen skal være en lærende organisasjon innebærer ikke det nødvendigvis at den skal skaffe seg mer kunnskap. Det er heller det at den kunnskapen som allerede finnes i organisasjonen skal kunne benyttes bedre. Dette skal gi grunnlag for en bedre skole og opplæring for eleven. For disse tre rektorene er det viktig å legge til rette for å gjøre lærerne sine så gode som mulig, og jeg forstår det slik at de ser all kunnskapen lærerne sitter inne med. Jeg stiller meg undrende til at Frode ved Merkur skole ikke kom inn på dette med relasjoner og tillitt blant sine ansatte da flere teoretikere fremhever viktigheten med nettopp dette, blant annet Møller og Fuglestad (2006) og Moos (2003).

Basert på denne studiens teoretiske perspektiv på pedagogisk ledelse, kan rektorenes forståelse av begrepet pedagogisk ledelse sees på som ganske samlet med enkelte unntak som har kommet fram under drøftingen. Tre av rektorene var opptatt av relasjoner og tillit med sine ansatte. Det er en lederoppgave å lage koblingene mellom den systemiske tenkningen og de fire andre dimensjonene (Senge, 2004). Læring som skjer i utviklingstiden ved skolene og i team, må kobles til en felles visjon for å kunne være en lærende organisasjon. Ved skoler er det rektorene som må ta grep for at dette skjer. Systemtenkningen er et slags rammeverk for å kunne se relasjoner og gjensidige påvirkninger framfor lineære kjeder med årsak og virkning, og for å kunne se endringsprosesser

framfor øyeblikksbilder (Senge, 2004). Alle fire rektorene jeg intervjuet var opptatt av å bruke utviklingstiden på best mulig måte slik at mest mulig læring skjer ut til elevene. De var også alle opptatt av å gjøre lærerne best mulig, og være tilretteleggere for dem. Refleksjon og erfaringsutveksling var viktig for rektorene. Satsningsområdene var klare og tydelige på alle fire skolene ifølge rektorene jeg intervjuet selv om tre av dem ikke spesifikt nevnte på felles visjon for skolen. Det var kun Rolf som uttrykte at alle ansatte visste hvilke mål skolen hadde, men at veien til målet gikk i ulik fart for lærerne. Alle rektorene hadde felles satsningsområder som blant annet «Regning i alle fag», «Vurdering for læring» og «Klasseledelse», og jeg tolker det dit hen at alle fire rektorene har klare og felles visjoner/mål for skolene sine ut i fra satsningsområdene sine, og fordi de kan inneha taus kunnskap som ikke kom fram i intervjuene (Krogh, Ichijo, Nonaka, 2000). Denne forståelsen kan sees i lys av hvordan Senge (2004) presiserer at en felles visjon er viktig for at en organisasjon kan kalle seg en lærende organisasjon. Felles visjoner bidrar til å binde organisasjonens arbeid sammen, og til en koordinert og forpliktende innsats (Senge, 2004). For ledelsen krever arbeidet en bevissthet om at visjoner ikke kan implementeres i organisasjoner, men at de må bygges opp over tid som en del av lederens daglige virksomhet (Senge, 2004).

5.2 Hvilke områder knyttet til pedagogisk ledelse opplever rektorer at de lykkes med og hvilke hindringer opplever rektorer står i veien for å lykkes med pedagogisk ledelse?

På spørsmål om hvilke områder knyttet til pedagogisk ledelse rektorene opplever de lykkes med, synes det i stor grad å knyttes til hele ledergruppen, delegering av arbeidsoppgaver og med fokus på lærerens kompetanseutvikling og elevenes læring. Det var også viktig for rektorene med tilstedeværelse under utviklingsarbeidet og i klasserommene, og gode relasjoner til lærerne for gjensidig tillitt da rektorene snakket om hva de opplevde de lyktes med.

På spørsmål om hvilke hindringer rektorene opplever står i veien for å lykkes med pedagogisk ledelse, synes det i stor grad å knyttes til manglende ressurser som tid og økonomi. Tid var et fellestrekk som gikk igjen hos alle fire rektorene, mens økonomi var det en av rektorene som ikke nevnte på.

Frode ved Merkur skole presiserer at det ikke bare er han som er årsaken til områder knyttet til pedagogisk ledelse som han opplever han som rektor lykkes med. Han trekker fram hele

ledergruppa som en suksessfaktor. Han forteller at det er hele ledergruppen ved skolen som står sammen om dette. Rolf ved Jupiter skole mener at for å lykkes i pedagogisk ledelse må man bruke ledergruppa godt, distribuere arbeidsoppgaver, og at alle i ledergruppa tar ansvar for det. Tove ved Venus skole forteller at hun ikke kan alt, og at det er viktig for henne å delegere ulike arbeidsoppgaver, ikke bare til inspektøren, men også til lærerne.

St.mld.30 er klar på at rektor skal dele makten, og dette samsvarer med hva disse rektorene uttaler. Møller og Fuglestad (2006) fremhever at pedagogisk ledelse er distribuert, og Fuglestad og Lillejord (1997) fremhever ledelse som en arena der mange deltar og samhandlingen mellom aktørene i organisasjonen. Lillejord (2011) skriver at det som kjennetegner god pedagogisk ledelse er at skoleleder klarer å spre ledelsen i hele organisasjonen. Sett i lys av dette vil jeg hevde at rektorenes forståelse av det å lykkes med pedagogisk ledelse er forenelig med denne studiens teoretiske perspektiv. Bente ved Neptun skole har ingen inspektør å delegere arbeidsoppgaver til, og trekker det frem som noe hun opplever som en hindring som står i veien for å lykkes med pedagogisk ledelse. Utfordringen her blir for Bente å delegere arbeidsoppgaver til andre i organisasjonen, ikke bare til en «savnet» inspektør. Man må kanskje ikke nødvendigvis ha en inspektør å delegere til, men distribuere arbeidsoppgaver til lærerne på skolen som er i tråd med hvordan Lillejord (2011) beskriver god pedagogisk ledelse. Som rektor uten inspektør må man tenke litt utenfor boksen, og delegere makt til lærerne, noe Bente også forteller at hun gjør. Tre av lærerne hennes har ansvar for vikarinnkalling, timeplanlegging, KSU (koordinering av spesialundervisningen), de er teamledere og er stedfortredende for rektor når hun ikke er tilstede ved skolen. Det Bente savnet spesifikt ved å ikke ha en inspektør ved skolen, var det å ha noen «å spille ball med». Hun savner noen å reflektere sammen med for å finne ut om ting er riktig, og hvordan man kan løse ting på en god måte. De lærerne hun har delegert ansvar til, sitter ikke i ledelsen, og har en annen rolle enn om hun som sitter i ledelsen.

Alle fire rektorene var opptatt av å delegere ulike ansvarsoppgaver til andre i ledelsen og lærere, samtidig som de var opptatt av at de satt med det øverste ansvaret. Samtlige av rektorene følte de var gode på det å delegere ulike arbeidsoppgaver til andre ansatte, som er helt i tråd med hva St.mld 30 (2003-2004) sier, og er også forenelig med andre i denne studiens teoretiske perspektiv. Bente følte det som en hindring at hun ikke hadde en inspektør og reflektere sammen med, samtidig som hun fant andre løsninger på det å delegere selv om det ikke var til en i ledelsen.

Tilstedeværelse av rektor var et begrep alle rektorene brukte da de snakket om hvilke områder knyttet til pedagogisk ledelse de opplevde å lykkes med. Samtidig nevnte alle fire rektorene mangel på tid på hindringer rektorene opplevde sto i veien for å lykkes med pedagogisk ledelse. Med tilstedeværelse uttrykte blant annet Rolf «det å være tilstede i utviklingstiden, på andre møter og det å ta vikartimer». Frode brukte uttrykk som «å være tilstede når beslutninger tas, være der i diskusjoner med kollegaene dine og ute i klasserommene for å se at ting blir gjennomført». Bente og Tove brukte ikke uttrykk under intervjuene som spesifikt handlet om tilstedeværelse under utviklingstiden og andre møter, men snakket om tilstedeværelse i klasserommene ved at de tok vikartimer. Samtidig var både Bente og Tove veldig opptatt av utviklingstiden og at det er i den tiden skoleutvikling skjer, og jeg tolker det da dit hen at de begge er opptatt av tilstedeværelse også på disse arenaene.

I følge Stortingsmelding 30 (2003-2004) viser all erfaring at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetssikring i skolen (St.mld.30 2003-2004). For å kunne utøve god skoleledelse med kvalitetssikring i skolen, vil jeg hevde at tilstedeværelse for rektor på skolen er en viktig faktor. Rektorenes fokus på tilstedeværelse kan sees i sammenheng med Senges (2004) systemtenkning og fokus på helhetlig læring. Senge (2004) fremhever en form for generativ læring, hvor nye erfaringer og ny forståelse og kunnskap kontinuerlig bidrar til læring og utvikling i praksis. Dette samsvarer med hva samtlige av rektorene uttrykte rundt hvordan de beskriver begrepet pedagogisk ledelse og hvilke områder de opplever at de lykkes med pedagogisk ledelse. Alle fire rektorene hadde fokus på å gi lærerne forum for å diskutere fag og refleksjon rundt egen praksis. Dette samsvarer med arbeid med mentale modeller (Senge, 2004), og kan sees som sammenfallende på rektorenes fokus på lærernes forståelse og begrunnelse for egen praksis. Også teorier knyttet til organisasjonslæring vektlegger kjernevirksomheten som grunnlag for lærings- og utviklingsprosesser (Wadel, 1997; Lillejord, 2011). Stortingsmelding 30 (2003-2004) slår fast at skolen skal være en lærende organisasjon. Organisasjonslæring i skolen kan forstås som en kontinuerlig prosess preget av ønske om og vilje til læring og utvikling, hvor læringen kommer kjernevirksomhetens, læring og utvikling, til gode. Sett i lys av dette, fremkommer det at alle de fire rektorene jeg intervjuet, hadde fokus på nettopp dette.

Som tidligere beskrevet, var tilstedeværelse en viktig faktor da rektorene jeg intervjuet fortalte om hvilke områder knyttet til pedagogisk ledelse de opplevde måtte til for å lykkes med pedagogisk ledelse. Samtidig var mangel på tid noe de opplevde som en hindring for å lykkes med pedagogisk

ledelse. For å være tilstede, må man ha tid til å være det. Samtlige av rektorene uttrykte at mangel på tid var en hindrende faktor som gjorde det vanskelig å lykkes fullt ut med god pedagogisk ledelse. Alle fire rektorene var samstemte da de snakket om begrensinger. Uttrykk som «det er begrenset med tid til å jobbe med skoleutvikling», «det går mye tid til brannslukking som gjør at du ikke får tid til å tenke de lange linjene», «jeg bruker vel 80% av tiden min ved datamaskinen, og det er alt for mye tid», vektlegger at mangel på tid er et hinder rektorene opplever står i veien for å lykkes med pedagogisk ledelse. Under intervjuene med rektorene kommer det fram at samtlige av dem synes det er alt for lite tid til utviklingsarbeid ved skolene. Tove uttrykker blant annet: «det går mye tid til ulike møter, og da tenker jeg ikke på samarbeidsmøter som angår elevene, men møter utenfor skolen som kanskje ikke alltid har like stor relevans for elevenes læring». Frode sier: «det brukes alt for mye tid på administrative oppgaver som papirarbeid, dokumentasjon og rapporteringer. Jeg synes utviklingen går i feil retning hvor rektorene blir trukket mer og mer ut av skolehverdagen, for mer å være virksomhetsledere på den kommunale siden». Fevolden og Lillejord (2005) presiserer at det pedagogiske lederskapet bør ha økt oppmerksomhet mot praksis heller enn planer og dokumenter.

Ut i fra intervjuene jeg har hatt med disse fire rektorene, kan det sees som om rektorene føler det heller mer mot planer, dokumenter og andre ting enn mot praksis. Rektorene uttrykte at de ønsket mer tid og fokus rettet mot praksis. Slik jeg tolker det når rektorene forteller at de synes utviklingen går i feil retning, er at mye av all tiden de må bruke foran datamaskinen, føles unyttig og lite konstruktivt. Når mange oppgaver kappes om tiden, trekkes det også fram at det blir mindre tid til de oppgavene som virkelig oppleves relevante og verdifulle for elevene. Det beskrives et savn etter å kunne planlegge grundig og tilrettelegge for god læring. Det kan derfor se ut som en del av de oppgavene som blir pålagt rektorene av rapporteringer, dokumenter og lignende oppfattes som å stjele tid fra oppgaver man isteden vil legge krefter i. Samtidig mener Bente som den eneste av rektorene, at det administrative arbeidet også er pedagogisk ledelse som påvirker elevenes læring. Hun tenker at det er et kunstig skille mellom den administrative delen og den pedagogiske delen, og tenker at den administrative delen påvirker i veldig stor grad den pedagogiske delen. Det begrunner hun med at hun som rektor har ansvar for blant annet timeplanlegging og økonomi, og at det ligger mye styring fra rektor på eksempler som hvem av lærerne som skal ha hvilke timer, kursing av lærere, innkjøp av materiell og styrking på trinn. Bente forteller også at mye av det lovpålagte som HMS, branninstrukser, virksomhetsplaner og utviklingsplaner tar mye tid, men samtidig er det viktig at de tingene er på plass, hvis ikke vil det gå ut over elevenes læring. Samtidig uttrykte Bente at hun bruker alt for mye tid foran datamaskinen.

Andreassen (2009) refererer til Stortingsmelding 30 når han understreker hvor viktig kompetansen og profesjonaliteten til skoleleder er og at det er en krevende oppgave å få til sammenhengen mellom overordnede målsettinger og hverdagsaktivitetene.

Lillejord (2011) hevder at skoleledere stadig får nye oppgaver og større ansvar, noe som samsvarer med hva disse rektorene uttrykte. Aasen (2006) beskriver at det har vært en forandring de siste tiår i hva som ligger i en skoleleders arbeidsoppgaver. Han mener skolelederrollen har blitt mer krevende, og deler rollen inn i fem kategorier som beskrevet i kapittel 2.2. Slik mine informanter uttrykker det, samsvarer dette både med administratorrollen og politikerrollen. Samtlige av mine informanter uttrykte at de brukte alt for mye tid på administrative oppgaver. Frode var tydelig på det at han mente gikk i feil retning som at det ble pålagt mer kommunale oppgaver som rapporteringer og lignende. Tove uttrykker: «jeg bruker alt for mye tid på kontoret til administrative arbeid som fint andre kunne gjort i stedet for meg, og til og med bedre enn meg». Hun opplever at mange «ymse arbeidsoppgaver» blir delegert fra rådhuset til rektor selv. Dette ser vi i Stortingsmelding 31 (2007-2008) hvor det står at det er høye forventninger til norske skoleledere. Rektorene har fått mer omfattende oppgaver og ansvar i løpet av de siste årene, og oppgaver er blitt desentralisert fra skoleeier til rektor. NPMs innvirkning i skolen gjør at rektorene må ta større del av den administrative styringen i skolen, gjennom desentralisering av blant annet budsjett- og personalansvar (Tolofari, 2005). Mine informanter uttrykte at mye av tiden ble kuppet av andre ting i forhold til det å ha ro over seg til den pedagogiske ledelsen som gagnar elevenes læring. Jeg tolker det dit hen at rektorene føler hverdagen oppstykket i mange småoppgaver slik at sammenhengende tid uten avbrudd savnes, og alt det administrative arbeidet som må gjøres. Frode uttrykker det slik: «Mange ting som tar deg gjennom skoledagen, som gjør at du mister tid. Det kan være utagerende barn som ikke kan være i klasserommet, foreldre som kommer innom, ansatte som skal spørre om noe, en lyspære som må skiftes og lignende som stjeler mye av tiden». Samtidig er det all den tid rektorene må bruke på rapporteringer, dokumentskriving og lignende som gjør at rektorene opplever at tiden står i veien for å lykkes med god pedagogisk ledelse. På den ene siden, blir det rektors jobb å gjøre ”harde” prioriteringer ut fra behov for stabilitet veid opp mot behov for endring og utvikling. På den andre siden får rektor pålagte arbeidsoppgaver fra skoleeiers side, som kan sette rektor i et dilemma. Tiden som er til disposisjon, bør derfor imøtegås med oppgaver som skaper sammenheng og helhet i forhold til læring. I en travel hverdag for rektorene kan det være utfordrende å alltid kunne se endringsprosessene framfor øyeblikksbilder som ifølge Senges (2004) systemtenkning. Samtidig som skolen er en lærende organisasjon, og endringer vil skje hele tiden.

Skolen er i stor grad påvirket av fastlagte strukturer som er med på å begrense handlingsrommet. Den makt eksempelvis skoleeier har overfor skolen, eller rektor har overfor personalet vil påvirke muligheter skolen har. Moos (2003) hevder at tillitt har en stor betydning i våre liv, og utfordrer rektor til å bruke sin makt på en slik måte at det skaper tillit, og å oppnå andres tillit er helt grunnleggende for å få gjennomslag og innflytelse. Rolf opplever at han har gode relasjoner til sine ansatte, og at det er en gjensidig tillit mellom ledelsen og lærerne. Det igjen fører til at mange av tingene han ønsker å få gjennomført ved skolen, går lettere, uttrykker han. Dette er i tråd med hva Moos (2003) hevder. De gode relasjonene Rolf opplever å ha med de ansatte, har han fått en bekreftelse på gjennom medarbeidersamtalene som nettopp var blitt gjennomført før intervjuet. Tove var opptatt av å se de ansatte på godt og vondt, og utnytte de gode sidene deres. Samtlige av rektorene opplevde mye bra kompetanse blant lærerne, og var opptatt av å legge til rette for lærerne slik at de kan utføre best mulig jobb ut til elevene. Ved å se de ansatte og legge til rette for dem slik disse rektorene gjør, vil jeg påstå er med på å skape gode relasjoner til personalet, som igjen vil bidra til bedre læring ut til elevene.

Samtlige av rektorene opplever at arbeidstidsavtalen til lærerne står i veien for å lykkes med god pedagogisk ledelse. Rolf opplever at den er til et hinder for skoleutviklingen, og det å ivareta elevene helhetlig. Frode forteller at det er utfordrende å holde tidligere utviklingsområder varmt til fordel for nye utviklingsområder når det kun er satt av to timer i uken til det. Bente synes arbeidstidsavtalen er rigid og at den gir lite rom for samarbeid, og Tove synes den bundne tiden til lærerne er alt for presset som den er i dag, og ønsker mer av den ubundne tiden bunden. Rektorene mener at de ikke har nok tid innenfor rammene gitt i arbeidstidsavtalen, og at det derfor er utfordrende å få gjennomført nok felles utviklingstid og kompetanseheving blant de ansatte på skolene. Slik arbeidstidsavtalen var da intervjuene ble foretatt, mente rektorene helt klart at denne virket hemmende. Jeg tolker det dit hen at rektorene ønsket en større myndighet til å styre mer over lærernes tid på skolen, for å oppleve å lykkes enda bedre med god pedagogisk ledelse. Dette er i tråd med hva Stortingsmelding 30 (2003-2004) vektlegger om at dagens arbeidstids- og lesepliktavtaler kan bidra til å svekke rektorenes muligheter for å legge til rette for læringsfremmede arbeidsformer. Mer tid til felles utvikling og læring blant skolens ansatte kan være en god investering i elevens framtidige læringsresultater. Ved dagens arbeidstidsavtale, uttrykker rektorene jeg intervjuet at handlingsrommet til påvirkning er liten og virker hemmende for å lykkes med god pedagogisk ledelse. Samtidig må rektorene utnytte potensialet i handlingsrommet som er i dagens avtale på best mulig måte, noe rektorene uttrykte at de gjør. Senge (2004) legger vekt på både kollektiv og individuell læring, men påpeker at individuell læring er en forutsetning for organisasjoners evne til læring. Gjennom gruppelæring peker han på betydningen av dialog og

felles refleksjon, og at det er av stor betydning at personalet lærer å lære sammen (Senge, 2004). En sentral del av pedagogisk ledelse er å legge til rette for tid og rom og etablere læringsforhold og læringssystemer for å fremme læring som kommer kjernevirksomheten til gode. Med dagens arbeidstidsavtale uttrykker mine informanter at det å finne mer felles tid for lærerne enn det som finnes i dag, er utfordrende og noe de opplever står i veien for å lykkes med god pedagogisk ledelse.

Tre av rektorene og deres inspektører praktiserte en eller annen form for skolevandring i ulik grad som bidro til at de følte at lyktes med god pedagogisk ledelse. Skolevandring ser ut til å være en metode som bidrar til et helhetlig arbeid med både personlig mestring, mentale modeller og gruppelæring og systemtenkning i henhold til Senges (2004) teori om lærende organisasjoner. Skolevandring er en metode for å fremme læring og utvikling. På Neptun skole har de en egen variant av skolevandring hvor lærerne vandrer rundt hos hverandre for å se etter god praksis. I tillegg prøver Bente å vandre litt rundt for å bli kjent med praksisen til lærerne. På Jupiter og Merkur skole har de den «tradisjonelle» varianten av skolevandring. På Venus skole praktiserte de ikke skolevandring, men både rektor og inspektør tok vikartimer for å ikke og skape distanse til elevene samtidig som det gir en legitimitet blant lærerne. Rektorene som praktiserte tradisjonell skolevandring, hadde en refleksjonsrunde og oppfølgingssamtale i etterkant med lærerne med ønsket mål som skal bidra til læring. Bente som praktiserer en egen variant av skolevandring hvor lærerne vandrer rundt hos hverandre for å se etter god praksis, går inn og tar timene til lærerne som vandrer rundt. Når vandringen er slutt, har hele personalet et møte, hvor de legger fram det de har sett av god praksis og læring hos hverandre, og avslutter med å lage en «drømmetime» som alle får tilgang til. Rektorene ser ut til å jobbe innenfor flere av Senges (2004) disipliner, hvor arbeid med personlig mestring, mentale modeller og gruppelæring er fremtredende. Arbeidet ser likevel i varierende grad ut til å preges av ulik systematikk. Som tidligere drøftet, er tid en hindring rektorene opplever står i veien for å lykkes med god pedagogisk ledelse. Tid vil være en avgjørende faktor i form av hvor systematisk skolevandringen vil være. I lys av det teoretiske rammeverket i denne studien, krever arbeid med læring og utvikling i praksis systematisk arbeid i alle Senges (2004) disipliner for å kunne realisere det potensialet som ligger hos alle og enhver. Bentes måte å jobbe på skiller seg noe ut ved sin variant av skolevandring. Jeg vil påstå at denne type skolevandring vil fremme læring og utvikling på Neptun skole. Skolevandring fremstår som en metode som sikrer tilgang til og mulighet til å arbeide med den enkeltes medarbeiders læring, og som kan bidra til å binde Senges (2004) fem disipliner sammen.

Tre av rektorene snakket om økonomi som en hindring de opplevde stå i veien for å lykkes med god pedagogisk ledelse. Frode uttrykte at det var begrenset med ressurser i forhold til kursing, innkjøp av materiell og lignende. Bente mente det burde være en selvfølge å få kjøpe de lærebøkene de ønsket, og hva man trengte av læringsstøttende materialer. Tove uttrykte at det er leit at økonomien setter en stopper for innkjøp av ønskete lærerbøker, kursing av lærere, innkjøp av pedagogisk materiell og lignende. Rolf var den eneste av rektorene som ikke nevnte på økonomi som en faktor som hindret god pedagogisk ledelse. Det trenger ikke nødvendigvis å bety at økonomien er bedre på Jupiter skole enn på de andre skolene, men at Rolf ikke fokuserer på det som en hindrende faktor i det å lykkes med pedagogisk ledelse. Alle skoler får et budsjett å forholde seg til, og så er det opp til hver enkel rektor å finne handlingsrommet i det budsjettet man får utdelt. Manglende økonomi kan blant annet sette begrensninger for å realisere intensjonene i opplæringsloven.

Skoleledelsen må altså prioritere tilgjengelige ressurser på best mulig måte (Rapport fra Tidsbrukutvalget, 2009). Her vil nok mange skoleledere komme opp i ulike dilemmaer om hva som burde prioriteres og ikke prioriteres. Også i forhold til hva lærerne mener burde prioriteres og hva skoleeier mener burde prioriteres. Det behøver ikke alltid å samsvares, og kan forårsake ulike dilemmaer mellom lærerne og ledelsen.

Rolf ved Jupiter skole var den eneste av rektorene som opplevde at mangel på kultur for samarbeid ved skolen var en hindring som sto i veien for å lykkes med pedagogisk ledelse. Han forklarte mangel på kultur for samarbeid med at skolen hadde for inntil to år siden vært en 1-10 skole. Rolf tror det kommer av at ungdomsskolelærere oftere sitter og jobber en og en med sitt fag, enn det barneskolelærere gjør. Han mener videre at den kulturen har hatt større påvirkning på barneskolen enn omvendt. Rolf opplever at mange av lærerne ved skolen sitter ved siden av hverandre og jobber, istedenfor å prate sammen. Denne kulturen, eller mangel på kultur, opplever han som en hindring for å utøve god pedagogisk praksis. Rolf forteller også at skolen ikke scorer høyest på Nasjonale prøver i kommunen eller på landsbasis, men samtidig er «outputen blant elevene er høyere enn inputen», og der opplever Rolf at skolen lykkes. I Rapporten fra Tidsbrukutvalget (2009) vises det til St. meld 31, og denne presiserer at skoler som har spesielt gode resultater kjennetegnes av en felles skolekultur der lærere og ledelse jobber mot samme mål, og at dette overføres til det praktiske arbeidet med elevene. Ved Jupiter skole uttaler Rolf at de ligger litt under landsgjennomsnittet på Nasjonale prøver. På den ene siden kan det være en sammenheng der mangel på kultur for samarbeid gir dårligere læring blant elevene slik at de scorer lavere på Nasjonale prøver. På den annen side kan det være mange andre faktorer som spiller inn for at skolen scorer under gjennomsnittet på Nasjonale prøver. Rolf opplever at alle de ansatte vet hvilke mål skolen har, slik Rapporten fra Tidsbrukutvalget (2009) presiserer at skoler som har gode resultater kjennetegnes ved

at ledelsen og lærere jobber mot samme mål. Rolfs erfaring er at lærerne «går i forskjellig fart» mot målene, og forklarer det med den manglende kulturen for samarbeid med skolen. Han uttrykker at ledelsen jobber med å snu på denne kulturen, og det går sakte, men sikkert fremover, påstår han. Rektors tilnærminger kan forstås i lys av Senges (2004) alle fem disipliner som skal bidra til å binde organisasjonens arbeid sammen, og til en koordinert og forpliktende innsats. Det er tydelig at Rolf er bevisst på alle fem disiplinene til Senge (2004), selv om han ikke bruker begrepene under intervjuet.

6. Oppsummering og implikasjoner

I denne studien har jeg gjennom intervjuer og med utgangspunkt i teori knyttet til pedagogisk ledelse, undersøkt hvordan fire rektorer på fire skoler forstår og beskriver sin pedagogiske lederrolle. I lys av studiens problemstilling vil jeg i dette kapittelet oppsummere studiens hovedfunn. Studien har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan forstår og beskriver rektorer sin pedagogiske lederrolle?

Med utgangspunkt i problemstillingen, formulerte jeg følgende forskningsspørsmål:

Hvordan forstår og beskriver rektorer begrepet pedagogisk ledelse?

Hvilke områder knyttet til pedagogisk ledelse opplever rektorer at de lykkes med?

Hvilke hindringer opplever rektorer står i veien for å lykkes med pedagogisk ledelse?

Hovedfunn i denne undersøkelsen er:

- Forskningsspørsmål 1: *Hvordan forstår og beskriver rektorer begrepet pedagogisk ledelse?*
Det er selvsagt mange likheter mellom svarene til rektorene i undersøkelsen min. Begrepet ser i stor grad ut til å knyttes til pedagogisk utviklingsarbeid og elevenes læring, altså kjernevirksomheten i organisasjonen. Med dette synes det til at rektorene har et ansvar for å legge til rette for, og gi retning i utviklingen av det pedagogiske arbeidet. Å la lærerne få ha erfaringsdeling og refleksjonsarenaer, syntes å være viktig for rektorene. Samt det å legge mest mulig til rette for at lærerne kan gjøre en best mulig jobb ut til elevene.
Det var enkelte ulikheter blant svarene til rektorene, men samtlige av rektorene var opptatt av utviklingsarbeidet ved skolen slik at det skulle gi bedre læring ut til elevene. Selv om rektorene ikke brukte begrepet «lærende organisasjon», var de alle opptatt av læringsprosessene i skolen som innebærer både fagområder, kunnskaper og ferdigheter. De nevner arbeidet i fellestiden, det å stake ut en kurs og at det dreier seg om et felles arbeid for

alle i lærerkollegiet. I tillegg har de fokus på klasserommet og det som skjer der. Kun en av rektorene så på en del av det administrative arbeidet som HMS, branninstrukser, timeplanlegging, virksomhetsplaner og andre planer med mer som en del av den pedagogiske ledelsen.

- Forskningsspørsmål 2: *Hvilke områder knyttet til pedagogisk ledelse opplever rektorer at de lykkes med?* På spørsmål om hvilke områder knyttet til pedagogisk ledelse rektorene opplever de lykkes med, syntes det i stor grad å knyttes til hele ledergruppen, delegering av arbeidsoppgaver og med fokus på lærerens kompetanseutvikling og elevenes læring. Det var også viktig for rektorene med tilstedeværelse og deltakelse av seg selv under utviklingsarbeidet og i klasserommene. Gode relasjoner til lærerne for gjensidig tillitt var tre av rektorene opptatt av. Med gode relasjoner til lærerne var det enklere å drive med utviklingsarbeid, mente dem. To av rektorene brukte engasjerte lærere i ressursgrupper på skolen for å drive utviklingsarbeid da det gir mer legitimitet i lærergruppa.
- Forskningsspørsmål 3: *Hvilke hindringer opplever rektorer står i veien for å lykkes med pedagogisk ledelse?* Det syntes i stor grad å knyttes til manglende ressurser som tid og økonomi. Tid var et fellestrekk som gikk igjen hos alle fire rektorene, mens økonomi var det en av rektorene som ikke nevnte på. Alle rektorene følte de satt for mye foran datamaskinen med administrative oppgaver som de heller kunne brukt på pedagogisk ledelse. Kun en rektor mente kulturen eller mangelen på samarbeidskultur var en hindring på hans skole. Kultur var det ingen av de andre rektorene som nevnte på. Arbeidstidsavtalen opplevde samtlige av rektorene sto i veien for å lykkes med pedagogisk ledelse. De mente den ga alt for lite rom til samarbeid og tid til utviklingsarbeid.

Så til oppgavens problemstilling:

- *Hvordan forstår og beskriver rektorer sin pedagogiske lederrolle?*

Basert på denne studiens teoretiske perspektiv på pedagogisk ledelse, kan rektorenes forståelse og beskrivelse av sin pedagogiske lederrolle sees som ganske samstemt. Mine funn tyder på at alle rektorene har fokus på kjernevirksomheten i skolen. Rektorene er opptatt av læring og de jobber aktivt for å fremme læring og utvikling i skolen som organisasjon. Det å kjenne personalet og å skape arenaer og legge til rette for erfaringsdeling og refleksjon fremstår som svært sentralt i rektorenes forståelse og beskrivelse av sin pedagogiske lederrolle. Rektorene synes å arbeide i flere

av Senges (2004) disipliner, selv om begrepene ikke ble brukt. Rektorenes fokus på skolens samfunnsmandat gjenspeiles i og fremstår som retningsgivende for deres arbeid.

Samtlige av rektorene så på sin jobb som pedagogisk leder til å være en tilrettelegger for lærerne sine slik at mest mulig læring kom ut til elevene. Det å være en pådriver i utviklingsarbeidet, og legge fram nyere forskning så de på som en viktig jobb som rektor og som pedagogisk leder.

Å skape en best mulig skole for elevene synes å være sentralt for rektorene. Det å utvikle skolen i takt med samfunnet slik en lærende organisasjon skal.

Funnene indikerer at rektorene forstår og beskriver sin pedagogiske lederrolle med det å være en pådriver for å fremme læring og utvikling i skolen, samtidig som alle rektorene uttrykte at de ikke følte de hadde nok tid til å utøve sin pedagogiske lederrolle så bra som de ønsket på grunn av ytre påvirkninger og pålegg. Mine funn viser også at rektorene brukte handlingsrommet innenfor budsjettet de fikk utdelt, men at det økonomiske ga rektorene utfordringer i henhold til ønskelig utførelse av sin pedagogiske lederrolle.

Studien har klare begrensninger. Datagrunnlaget bygger på intervjudata fra fire informanter. Fordi dette er en liten studie, kan resultatene i oppgaven ikke uten videre generaliseres til andre utover utvalget. Til tross for dette gir studien rom for å si noe om rektorenes forståelse og beskrivelse av sin pedagogiske lederrolle. Oppgaven belyser sentrale faktorer om hvilke faktorer som virker fremmende og hemmende for å utøve pedagogisk ledelse. Studien er gjennomført på barnetrinnet og kan ikke uten videre overføres til å gjelde rektorer i ungdomsskolen og i videregående opplæring. Likevel kan det argumenteres for at i og med at alle skoleslag følger samme læreplan og dreier seg om elevenes læring, kan det antas at studien kan være av nytte utover de fire skolene hvor datagrunnlaget ble hentet fra. Mine funn viser at rektorenes mangel på tid kan virke hemmende for å lede elevenes læring. En implikasjon av dette kan på kommunalt nivå være at skoleeier inviterer rektorene til å redegjøre for hvilke faktorer som påvirker deres handlingsrom i forhold til tid. Dette er et tema som også kan være aktuelt å fortsatt sette på dagsorden i et nasjonalt perspektiv. Senges (2004) systemtenkning er hjørnesteinen i hans teori. Den fokuserer på forbindelsen mellom de enkelte delene og helheten, og gir derigjennom aktørene en mulighet til å se sin egen innvirkning på de øvrige aktørene i systemet (Senge, 2004).

Litteraturliste

- Aasen, P. (2006). *Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv*. I K. Sivesind, G. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Andreassen, R.A.: *Ledelse i en lærende skole- i spenningsfeltet mellom den kollektive framtidsutfordring og den individuelle praksiserfaring*. I Andreassen, R.A, Irgens, E., Skaalvik, E. (Red) (2009): *Skoleledelse: Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Andreassen, R.A., E.J. Irgens & E.M. Skaalvik (red.) (2010). *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Befring, E. (2.utg.2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske samlaget
- Christensen, T., Egeberg, M., Larsen, H.O., Lægreid, P. og Roness, P.G. (2014) *Forvaltning og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, Olga (1997): *Leining i eit dialogperspektiv*. I: Fuglestad, Otto Laurits & Lillejord, Sølvi (red.): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (Red.), (1997). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen - Sandviken: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, Dag Ingvar. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A, Christoffersen, L. og Tufte, P.A. (2011). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Rapport fra Tidsbrukutvalget*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Lillejord, S. (2011). *Kunsten å være rektor*. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse*. København: Børsens Forlag.
- Møller, J. (2007). *Skolelederens betydning for elevens læringsresultater*. I Møller, J. & Sundli, L. (red.). *Læringsplakaten*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Møller, J. & Fuglestad, O.L. (red.) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. og Ottesen, E. (2011). *Rektor som Leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH, Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, Oslo (1993) 2006.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forsker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD (2008): *Improving School leadership; Policy and Practice*. Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Ottesen, E. (2011). *Ledelse gjennom samtaler*. I J. Møller & E. Ottesen (red.). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Patton, M.Q (1990) *Qualitative evaluation and research methods* (2 utg) Newbury Park: Sage.
- Postholm, May. B.(2010): *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Rapport fra Tidsbruksutvalget. (2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Bergen: Psykologisk fakultet Universitetet i Bergen Norge.
- Senge, P.M. (2004): *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Skrøvset, S. (2008). *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring*. Tromsø: Eureka forlag.
- Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010): *Tid til læring*.
- Stortingsmelding nr.20 (2012-2013): *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*.
- Stortingsmelding nr.30 (2003-2004): *Kultur for læring*.
- Stortingsmelding nr.31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*.
- Stortingsmelding nr.37 (1990-1991): *Organisering og styring i utdanningssektoren*.
- Strand, T. (2001). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, Tove. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tolofari, S. (2005) *New Public Management and Education. Policy Futures in Education*,

Vol.3, nr.1.

- Valle, R. (2006). *Tydelighet og føyelighet. Diskursivt blikk på norsk skoleledelse i skolepolitiske dokumenter*. Norsk Pedagogikk, 3/2006.
- Vibe, N., Aamodt, P.O og Carlsten, T.C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge : resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo: NIFU STEP.
- Von Krogh, G./ Ichijo, K / Nonaka, I. (2000): *Slik skapes kunnskap*. Oslo: N.W.Damm & Søn.
- Wadel, C.C. (1997): *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur*. I: Fuglestad O.L & Lillejord S.(red.): *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Widerberg, K. (2005). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Intervjuguide

Hvordan forstår og beskriver rektorer sin pedagogiske lederrolle?

Innledning: Tusen takk for at du tar deg tid til dette. Forteller kort hva jeg skal skrive om, og hva jeg vil med denne samtalen.

Jeg informerer at alt vil være konfidensielt, og at alt vil bli tatt opp av en lydopptaker. Eventuelle spørsmål fra informanten?

Åpne spørsmål som krever refleksjon der og da. Oppfølgingsspørsmål. Være en aktiv lytter.

- Fortell litt om bakgrunnen din, og hvor mange år du har jobbet som rektor
- Kan du fortelle litt om hvor stor skolen er, og hvor mange elever?
- Hvordan er skolen organisert?
- Hva legger du i begrepet pedagogisk ledelse?
- Hvordan forstår og beskriver du din pedagogiske lederrolle?
- Hvilke tanker har du rundt reprodutiv og produktiv ledelse? Jeg forteller litt om teorien rundt disse begrepene.
- Hvilke områder knyttet til pedagogisk ledelse opplever du at du lykkes med?
- Hvilke hindringer opplever du som rektor står i veien for å lykkes med pedagogisk ledelse?
- Noe du vil legge til avslutningsvis?
- Hvordan opplevde du å snakke om dette temaet?
- Har du gjort deg noen refleksjoner i dag?
- Tusen takk!

Oppsummere, tydeliggjøre, utvide under hvert av spørsmålene.