

MASTEROPPGAVE

Organisasjon og ledelse,
masterstudium – utdanningsledelse

Rom for pedagogisk ledelse

- En studie av rektors arbeidsforhold

av

Kari Vårdal

Juni 2008



Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgave i:
Organisasjon og ledelse. Utdanningsledelse.

Tittel:
Rom for pedagogisk ledelse- En studie av rektors arbeidsforhold

Engelsk tittel:
Time and space for educational leadership- a study of principals` working conditions

Forfatter:
Kari Vårdal

Emnekode og emnenavn:
MR 690

Kandiatnummer:
19

Publisering i institusjonelt arkiv, HSF Biblioteket (sett kryss):

JA_x_ Nei__

Dato for innlevering:

20. juni 2008

Eventuell prosjekttilknytning ved HSF

Emneord (minst fire):
Rektorrollen
Pedagogisk ledelse
Pedagogisk handlingsrom
Læringskultur

Tittel og sammendrag:

Rom for pedagogisk ledelse- En studie av rektors arbeidsforhold

Endringer i Kommuneloven av 1992 innførte prinsippet om desentralisering av myndighet. Dette førte til større omorganiseringer i mange norske kommuner, gjennom en overgang fra en trenivåorganisering til en tonivåmodell. Rektorene fikk delegert oppgaver og ansvar som tidligere lå til et skolekontor, og de fikk tittelen tjenesteledere. Dette innebar fullt ansvar for personalforvaltning og økonomistyring i egen organisasjon. Undersøkelser har vist at rektorer opplever at administrative oppgaver har økt, og at de har liten tid til pedagogisk ledelse. I denne studien rettes søkelyset mot hvordan rektorer kan skape rom for pedagogisk ledelse når omfanget av administrative oppgaver øker. Studien har som hensikt å belyse noen ungdomsskolerektorer sin forståelse av pedagogisk ledelse som en av rektors funksjoner, samt en samlet organisasjonsforståelse som bakgrunn for hvordan de kan skape rom for pedagogisk ledelse i den konteksten de er i. Undersøkelsen er gjennomført i kommuner på Vestlandet. Seks rektorer på ungdomsskoler er intervjuet om hvordan de opplever dagens rektorrolle, hvordan de forstår funksjonen som pedagogisk leder, og hvordan kulturen og strukturen på egen skole bidrar til eller hemmer rektors handlingsrom for pedagogisk ledelse. Funnene tyder på at perspektiv på organisasjon og ledelse, kompetanse, relasjoner og evne til å skape strukturer har betydning for i hvilken grad rektor makter å skape rom for pedagogisk ledelse.

Title and Abstract:

Time and space for educational leadership- a study of principals` working conditions.

Changes in The local government act of 1992 introduced the principle of decentralization of authority. This resulted in major reorganisations in many Norwegian municipalities- a transition from a three-level organisation to a two-level model. Principals were delegated responsibility which was earlier left to an office for local school authorities. As a result of this reorganisation principals got the title service managers at schools- with full responsibility for staff administration and for the economy of the institution. Research has proved that principals experience that the amount of administrative work has increased, which offers them little time for educational leadership. In my study I have focused on how principals can find time and space for educational leadership despite the fact that the amount of administrative work has increased. This study`s purpose is to focus on how some principals` in Norwegian lower secondary schools understand the term educational leadership as one of the principal`s functions, and how they work with educational leadership in their organisational context. My research is done in the western part of the country. I have asked six principals how they experience the role of principal nowadays, how they understand their task of being an educational leader, and how the culture and structure in their schools close or widen out their experience of time and space for educational leadership. According to my findings perspectives and views on leadership, competence, relations and enability til make structures in their organisations seem to be important to which extent principals manage to find time and space for educational leadership.

Forord.

Jeg har alltid vært opptatt av ledelse. Allerede som barn ble jeg omtalt som en ledertype- ikke alltid i positiv forstand, men utfra at jeg likte å ha styringa. Den gangen hadde jeg nok mer et heller ubevisst ledelsessyn som handlet om å være helt sjef i meningen å bestemme alt. Livs- og arbeidserfaring, studier og refleksjoner med kollegaer, har medvirket til et helt annet syn på ledelse. Erkjennelsen min tilsier at det er langt mer krevende å være god leder, enn å være helt sjef. Til ledelsesfaget forstår jeg at det er viktig å ha opplevelse av styring og å ha tanker om retningen- men ikke å bestemme denne alene. Som leder i klasserommet opplever jeg at det er viktig å nå mål, men at måloppnåelse i klasser eller for den del i organisasjoner skjer gjennom samhandling. Å skape motivasjon og inspirasjon hos andre for å nå mål blir derfor viktig, fordi en er avhengig av andre. Dette tydeliggjør behovet for relasjonsarbeid, evnen til å skape og vedlikeholde relasjoner. Gjennom denne studien har det derfor blitt klarere for meg at kommunikasjon og relasjoner er nødvendige og viktige ingredienser i godt lederskap.



(<http://www.floraskulen.no/planer/helseplan2007/helse2007.htm>)

Store deler av egen arbeidserfaring er knyttet til det å være lærer i grunnskolen, hovedsaklig på ungdomstrinnet. Hovedfokus i mitt arbeid er forventet å være læring og tilrettelegging av læringssituasjoner, og jeg forstår derfor at det må være parallellprosesser mellom lærerrollen

og den delen av rektorrollen som konsentrerer seg om pedagogisk ledelse. Dette gjorde det naturlig for meg å rette fokus mot dette feltet. Etter hvert som jeg startet mitt teoretiske studie av pedagogisk ledelse, oppdaget jeg en diskrepans mellom myndighetene sine forventninger til at rektor vektlegger pedagogisk ledelse for å utvikle skolen som en lærende organisasjon, og undersøkelser som slår fast at veldig mange rektorer opplever å ikke finne tid til pedagogisk ledelse. Skolelederundersøkelsen 2005 blant mange, bærer denne konklusjonen. I ren nysgjerrighet beveget jeg meg fra å studere pedagogisk ledelse til å studere rektors handlingsrom for å utøve pedagogisk ledelse.

En av rektorene jeg har snakket med sier at det å være pedagogisk leder, er å være døråpner. Jeg takker seks rektorer på Vestlandet for at de åpnet sine dører og inviterte meg inn i sin livsverden. For meg har dette vært en berikende og spennende reise, og åpnet for nye måter å betrakte lederrollen i skolen på. I tillegg vil jeg rette en stor takk til veileder Astrid Askildt som har hjulpet meg til å holde fokus på målet om å fullføre forskningsarbeidet mitt, og som har hentet meg opp igjen når dette har synes å være langt utenfor rekkevidde. Jeg sender også en takk til HSF ved Øyvind Glosvik og Leif Longvanes for et interessant studium. Og Knut Roald- takk for spennende forelesninger og nyttige innspill på forskjellige stadier i studiet!

Til slutt takker jeg Maria, Nikolai, Daniel og Ronny- uten samarbeid hadde ikke dette arbeidet blitt fullført! Tusen takk til Laila for at du introduserte meg til den konseptuelle foretaksmodellen, og for at du støtter og utfordrer meg både personlig og faglig. Og ikke minst alle kollegaer på Flora ungdomsskule som har stilt opp slik at jeg fikk rom til å fullføre studiet mitt til normert tid!

Florø, juni 2008

Kari Vårdal

Innholdsliste

1.	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling.....	1
1.2	Begrepene rektorrollen og rektorfunksjonen.....	2
1.3	Avgrrensninger og avklaringer.....	2
2.	Fra overlærer til tjenesteleder- parallellprosesser i kommune- og skolesektoren.....	3
2.1	Statlige reformperioder- ulike syn på rektorrollen.....	3
2.2	Kommuneloven av 1992- et paradigmeskifte i synet på rektor...	5
2.3	Den moderne rektor og tjenesteleder.....	6
2.4	Oppsummering.....	7
3.	Teoretisk rammeverk.....	8
3.1	To hovedperspektiv på organisasjon og ledelse.....	8
3.1.1	Et rasjonelt perspektiv.....	8
3.1.2	Et relasjonelt perspektiv.....	9
3.1.3	Rasjonelt og relasjonelt perspektiv.....	10
3.2	Skoleledelse.....	11
3.2.1	Hva er pedagogisk ledelse?.....	11
3.2.2	Skolens oppgave- hvilken type ledelse vektlegges?.....	13
3.2.3	Ulike ledelsesfunksjoner for rektor.....	14
3.2.4	Ledelsesfunksjoner og effektive lederteam.....	16
3.2.5	Rasjonelt og relasjonelt perspektiv på pedagogisk ledelse.....	16
3.3	Skolens læringskultur.....	17
3.3.1	Senge og de fem disiplinene.....	18
3.3.2	Organisasjonens læringskultur.....	18
3.3.3	Den konseptuelle foretaksmodellen.....	20
3.3.4	Rasjonelt og relasjonelt perspektiv på organisasjonskultur.....	21
3.4	Hvordan studere rektors handlingsrom for pedagogisk ledelse?.....	23
3.4.1	Koalisjonssystemet.....	23
3.4.2	Ledelsessystemet.....	24
3.4.3	Transformasjonssystemet.....	25
3.4.4	Det organisatoriske atferdssystemet.....	27
3.5	Oppsummering teori.....	28
4.	Metode.....	29
4.1	Studiens forskningsdesign.....	29

4.1.1	Problemstilling og bakgrunn.....	29
4.1.2	Kvantitativ eller kvalitative forskningsmetoder?.....	30
4.1.3	En hermeneutisk tilnærming.....	31
4.2	Forberedelsene.....	32
4.2.1	Utvalg.....	33
4.2.2	Intervjuguiden- rammen for samtalen.....	33
4.2.3	Pilotering.....	34
4.2.4	Kontakt med kommunene, informantene og Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).....	35
4.2.5	Min rolle som intervjuer og forsker.....	35
4.3	Gjennomføring og transkripsjon.....	37
4.3.1	Intervjusituasjonen.....	37
4.3.2	Intervjukvalitet.....	38
4.3.3	Når tale blir tekst.....	38
4.4	Analyse.....	39
4.4.1	Meningskategorisering.....	40
4.4.2	Meningstolkning.....	40
4.4.3	Ad hoc metoder.....	41
4.4.4	Presentasjon.....	42
4.4.5	Utfordringer ved analyse og presentasjon av resultat.....	42
4.5	Forskningens etiske sider.....	43
4.5.1	Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.....	43
4.6	Studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	44
4.6.1	Kan jeg stole på mine data?.....	44
4.6.2	Er svarene mine gyldige i forhold til problemstillingen?.....	45
4.6.3	Generaliserbarhet.....	47
4.6.4	Potensielle feilkilder.....	47
4.7	Oppsummering metode.....	48
5.	Rektorenes perspektiver på pedagogisk handlingsrom.....	49
5.1	Undersøkelsesfeltet.....	49
5.2	Koalisjonssystemet- hvordan opplever rektorene dagens rektorrolle.....	50
5.2.1	Hvilke forventninger opplever rektorene?.....	50
5.2.2	Hvordan opplever rektorene disse forventningene?.....	53
5.2.3	Vilkårene for positiv og negativ opplevelse av forventningene.....	55

5.2.4	Hvilken betydning har perspektivene på dagens rektorrolle for opplevelsen av handlingsrom?.....	56
5.3	Ledelsessystemet- hvordan forstår rektor funksjonen som pedagogisk leder.....	57
5.3.1	Hvordan forstår informantene begrepet pedagogisk ledelse?.....	57
5.3.2	Forholdet mellom pedagogisk ledelse, læring og læringsprosesser.....	59
5.3.3	Hvilken betydning har perspektivene på funksjonen som pedagogisk leder for opplevelsen av handlingsrom?.....	61
5.4	Atferdssystemet- hvordan oppfatter rektor organisasjonskulturen.....	61
5.4.1	Samarbeidskultur.....	62
5.4.2	Individualistisk kultur.....	63
5.4.3	Hvordan legger skolene til rette for samarbeid?.....	64
5.4.4	Hvilken betydning har perspektivene på organisasjonskulturen for opplevelsen av handlingsrom?.....	65
5.5	Transformasjonssystemet- hvordan er den formelle strukturen?...	66
5.5.1	Hva kjennetegner organisasjonsstrukturen på skolene?.....	66
5.5.2	Oppgavestrukturen i ledelsen.....	68
5.5.3	Teknologi.....	69
5.5.4	Hvilken betydning har strukturene for å skape rom for pedagogisk ledelse?.....	71
5.6	Oppsummering empiri.....	71
6.	Empiri og teori.....	73
6.1	Koalisjonssystemet.....	73
6.1.1	Rektorrollen og det kommunale styringsnivået.....	73
6.1.2	Større og økte forventninger fra foreldregruppen- ressurs eller utfordring?.....	76
6.1.3	Forventningen om å beherske en ny lederrolle i skolen- hva trenger rektorene?.....	77
6.1.4	Forventningene til rektor og skolens tradisjon- rektor som forhandlingsagent.....	78
6.1.5	Oppsummering av koalisasjonssystemet.....	79

6.2	Ledelsessystemet.....	80
6.2.1	Synet på pedagogisk ledelse og opplevelsen av å skape handlingsrom...	80
6.2.2	Hvilken funksjon har rektorene i læringsprosessene?.....	82
6.2.3	Hvordan prioriterer rektorene mellom ledelsesfunksjonene for å skape handlingsrom for pedagogisk ledelse?.....	83
6.2.4	Oppsummering av ledelsessystemet.....	85
6.3	Atferdssystemet.....	85
6.3.1	Samarbeidskultur eller individualistisk kultur- hva kjennetegner kulturer som bidrar til den pedagogiske ledelsen?.....	86
6.3.2	Læringsforhold og læringsystem- hvordan skaper og vedlikeholder rektorene en læringskultur som bidrar i den pedagogiske ledelsen?.....	87
6.3.3	Samarbeidskulturen og Senge sine tanker om en lærende organisasjon.....	89
6.3	Oppsummering av atferdssystemet.....	90
6.4	Transformasjonssystemet.....	90
6.4.1	Skolens organisasjonsstrukturer- hemmer eller fremmer de opplevd handlingsrom?.....	91
6.4.2	Fordelingen av arbeidsoppgavene i ledelsen- hvilken fordeling synes å fremme handlingsrom?.....	92
6.4.3	Arbeidstidsavtalen for undervisningspersonell- bidrag eller begrensning av opplevd handlingsrom?.....	93
6.4.4	Hvilken betydning har teknologien for rektors handlingsrom?.....	94
6.4.5	Oppsummering av transformasjonssystemet.....	95
6.5	Oppsummering empiri og teori.....	96
7.	Hvordan kan rektor skape handlingsrom for pedagogisk ledelse når omfanget av administrative oppgaver øker?.....	97
7.1	Perpektiver som fremmer opplevelsen av handlingsrom?.....	97
7.1.1	Forholdet mellom perspektiv og kompetanse.....	98
7.1.2	Forholdet mellom perspektiv og relasjoner.....	98
7.1.3	Forholdet mellom perspektiv og strukturer.....	100

7.2	Oppsummering.....	101
7.3	Forslag til videre forskning.....	102
	Litteraturliste.....	I

TABELLER, FIGURER, BILDE OG VEDLEGG

Tabeller

Tabell 1	Møtearena, møtestruktur og hensikt.....	64
Tabell 2	Rasjonelt og relasjonelt perspektiv på oppgavestruktur.....	68

Figurer

Figur 1	Den konseptuelle foretaksmodellen.....	21
Figur 2	Forventninger til rektor.....	50
Figur 3	Organisasjonskart.....	67
Figur 4	Informantenes opplevelser av delsystemene i den konseptuelle foretaksmodellen.....	72

Bilde

Bilde 1	”Samhandling”.....	iii
---------	--------------------	-----

Vedlegg

Vedlegg 1	Intervjuguide.....	
Vedlegg 2	Informasjonsskriv til informantene.....	
Vedlegg 3	Kvittering for melding fra NSD.....	
Vedlegg 4	Bakgrunnsinformasjon.....	

Kap. 1 Innledning

Synet på rektorrollen er betydelig endret fra å være en lærerrolle med administrative tilleggsoppgaver til rektor sin funksjon som arbeidsgivers representant (Lotsberg 1997). Internasjonal og nasjonal utdanningspolitikk legger i dag føringer som kan oppfattes som rammer for skoleledelse (Roald 2007). Møller slår fast at innenfor disse rammene finnes det handlingsrom i form av tolkninger om hva som er politikkenes retning, og lokale og institusjonelle behov (Møller 2004). Rektor er i følge Opplæringsloven pedagogisk-, administrativ- og personalleder, noe som antyder at det er mange roller som skal fylles (KD: 1998). På den ene siden presiseres det i offentlige styringsdokument en vektlegging av rektors funksjon som pedagogisk leder for å utvikle skolen til en lærende organisasjon (St.meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*). På den andre siden kommer det frem i flere norske undersøkelser¹ at rektorer opplever at de pedagogiske oppgavene taper terreng for de administrative. Dette har vekket min nysgjerrighet. Til tross for endringene i rektorrollen finner jeg grunn til å tro at noen rektorer i større grad finner rom for pedagogisk ledelse enn andre.

1.1 Problemstilling

Jeg velger derfor å undersøke følgende problemstilling:

Hvordan kan rektor skape rom for pedagogisk ledelse når omfanget av administrative oppgaver øker?

Hensikten med denne studien er å avklare hva som kan påvirke dette rommet som kalles rektors handlingsrom. Bø og Helle definerer pedagogisk handlingsrom på følgende måte: "...omfatter rommet mellom den faktiske skolevirkelighet og de ytre grensene for hva som er tillatt skolevirksomhet" (Bø og Helle 2005:94). Jeg oppfatter at forfatterne videre legger til grunn at det eksisterer valg og muligheter innenfor dette rommet. Pedagogisk ledelse tenkes her både som ledelse av alle prosesser som er rettet mot de pedagogiske målsetningene, og

¹ Sintef- rapport (Dahl 2004), Skolelederundersøkelsen 2005 (Møller, J., Sivesind, K., Skedmo, G. og Aas, M 2006) og Rektorundersøkelsen 2008 utført av Respons på oppdrag av Utdanningsforbundet (http://www.utdanningsforbundet.no/MondoSearch/Click.aspx?LinkClick=/cgi-bin/MsmGo.exe?grab_id%3d9%26page_id%3d657920%26query%3drespons%26hiword%3dRESPONSE%2bRESPONSEN%2brespons%2b).

mer spesifikt å få alle organisasjonsmedlemmene til å bidra i ledelsen av læringsprosesser rettet mot best mulig måloppnåelse. Måloppnåelse knytter seg i første omgang til å gi elevene et best mulig faglig og sosialt tilbud.

1.2 Begrepene rektorrollen og rektorfunksjonen

Jeg velger som flere forskere å gjøre en distinksjon mellom begrepene rektorrollen og rektorfunksjonen, og dertil funksjonen som pedagogisk leder. Denne oppgaven støtter seg på Møller`s forståelse av begrepet rektorrollen som summen av normer og forventninger som rettes mot den formelle lederposisjonen (Møller 2004). Videre sier hun at den som innehar rollen har et visst handlingsrom for å gjennomføre arbeidet på sin måte (ibid). Jeg forstår derfor forventningene som en ramme rundt rektorfunksjonen. Når det gjelder rektorfunksjonen velger jeg som Moos og Lillejord å forstå denne som mer rettet mot jobben som skal gjøres i form av handlinger (Moos 2003 og Lillejord 2003). På den måten tenker jeg at rektors opplevelse av rektorrollen, og synet på forventningene rettet mot denne, har konsekvenser for hvordan rektor utøver funksjonen sin som pedagogisk leder, og hvilket rom denne funksjonen får i konkurranse med de andre ledelsesfunksjonene.

1.3 Avgrensninger og avklaringer

Denne studien har fokus på pedagogisk ledelse som funksjon, og hvordan rektor kan skape rom for dette arbeidsfeltet i en tid der omfanget av administrative oppgaver øker. Jeg har ikke videre fokus på de enkelte lederne eller på rektorene sin personlighet. Søkelys er rettet mot rektor som pedagogisk leder i et integrert organisasjonsperspektiv. Dette betyr at jeg velger å se funksjonen som pedagogisk leder i sammenheng med de øvrige funksjonene til rektor, og i sammenheng med skolens omgivelser, kultur og struktur. Det er rektor sine opplevelser, perspektiv og begrunnelser som er gjeldende i denne oppgaven. Jeg har ikke spurt inspektører, assisterende rektorer, elever, foreldre, skoleeier eller andre relevante interessenter i skolen. Perspektivene til rektorene vurderes som svært interessante for denne oppgavens problemstilling, og i hvilken grad disse får konsekvenser for hvordan rektorene leder organisasjonene sine. Funksjonen som pedagogisk leder blir behandlet spesielt, men tidvis vil denne funksjonen og lederfunksjonen gli over i en annen, siden forskningsoppgaven tar utgangspunkt i at funksjonen som pedagogisk leder er overordnet de andre funksjonene og griper inn i hele virksomheten. Jeg bruker hovedsakelig benevnelsen rektor og tjenesteleder om lederen i skolen. Skolen blir studert i en kommunal kontekst.

Kap. 2 Fra overlærer til tjenesteleder- parallellprosesser i kommune- og skolesektoren

Forventningene til rektorrollen har gjennomgått store endringer det siste halve århundre. Fevolden og Lillejord hevder at: ”I 2003 hadde 52 prosent av kommunene organisert skolene som egne resultatenheter” (Fevolden og Lillejord 2005:108). I denne organiseringen fikk rektorene tittelen tjenesteleder. Søken etter å forstå den konteksten som dagens rektorer og tjenesteledere opererer i, gjør det naturlig for meg å undersøke bakgrunnen for disse endringene. Videre fremstilling er konsentrert rundt statlige reformperioder, Kommuneloven av 1992 og den moderne rektorrollen. Sentralisering og desentralisering av myndighet fremstår som nøkkelbegrep i denne sammenhengen. Søkelys på en rektorrolle i endring fra forrige århundre og frem mot dagens samfunn, utgjør et viktig bakteppe for å forstå rammene rundt dagens rektorfunksjon. Perspektivene som blir presentert henger sammen med historiske, politiske og kulturelle endringer i samfunnet. Disse baserer seg på hvilke forventninger og oppfatninger sentrale myndigheter og skoleforskere har til lederrollen i skolen gjennom henholdsvis offentlige dokument og forskningsresultat.

2.1. Statlige reformperioder- ulike syn på rektorrollen

Fevolden og Lillejord viser til tre statlige reformperioder de siste 40 årene (Fevolden og Lillejord 2005). I den første perioden vektlegges sentralisering av myndighet. De to andre periodene settes i sammenheng med ny Kommunelov i 1992 og desentralisering av myndighet som prinsipp. Den første perioden varer fra midten av 60- tallet til utpå 80- tallet. Store forskjeller i skoletilbudet til elevene og i arbeidsbetingelsene til lærerne, la grunn for en omlegging av den kommunale forvaltningen i retning sentralisering av myndighet (ibid). Staten gikk inn med et sett nye statlige overføringer og omfattende standardkrav og reguleringer gjennom lovverk, eksempelvis pålegg om skoleadministrasjon og egne politiske organ for skolesaker (ibid). En del vedtak måtte ha statlig godkjenning, og staten overtok forhandlingsansvaret for lærerne fra kommunene. Dette ga på den ene siden et likeverdig skoletilbud til elevene, og lærerne fikk en sentral arbeidstidsavtale (Hagemann 1992). På den andre siden førte det til en svekkelse av den kommunale innflytelsen over skolen.

Rektorene hadde i lang tid hatt tittelen overlærer, og arbeidet var av teknisk- administrativ art med hovedvekt på inspeksjon og tilsyn (Lotsberg 1997). Overlæreren var den første blant likemenn, noe Fevolden og Lillejord karakteriserer som en relativt alminnelig ledelsesmodell

i profesjonelle virksomheter over hele verden (Fevolden og Lillejord 2005). Siden arbeidet i skolen i større grad ble styrt av sentralt fastgitte reguleringer, kan rektors handlingsrom forstås til å være begrenset i denne perioden. Lotsberg trekker frem skolens profesjonelle byråkrati og lærernes autonomi som en ytterligere begrensning av rektors styringsmuligheter (Lotsberg 1997). Rektor får i 1971 tittelen skolestyrer. I 1977 innføres begrepet rektor. (ibid).

Den andre reformperioden startet på midten av 80- tallet, og kom som en reaksjon på den forrige (Fevolden og Lillejord 2005). Kommunene skulle få tilbake noe av makten ved at statlige overføringsordninger ble erstattet av rammetilskudd (ibid). Bestemmelsene om politisk og administrativ organisering ble opphevet, og staten mistet i noen grad oversikt over hva kommunene brukte pengene på. Den tredje perioden startet på 1990- tallet med bakgrunn i en OECD- undersøkelse fra tiåret før som konkluderte med at staten manglet nødvendige styringsdata (ibid). System ble det opprettet for blant annet å måle forhold knyttet til økonomi og lærerdekning, og Norge skulle nå delta i internasjonale undersøkelser som målte elevenes læringsutbytte (ibid). Statens interesse for kvalitetsutviklingen i skole begynte for alvor i denne perioden, noe som førte til fokus på betydningen av samarbeid² mellom lærerne i skolen. I tillegg kom det flere stortingsmeldinger³ som var mer orientert mot det pedagogiske arbeidet som utføres i skolene (ibid). Dette førte med seg et prestasjonsorientert system som ga kommunene lovbestemt ansvar for kvaliteten på skolene. Staten rettet søkelys på rektor sin sentrale funksjon i utviklingen av kvalitet i skolen, blant annet gjennom lederutviklingsprogram som Miljø Og Ledelse I Skolen, Ledelse I Skolen og Ledelse Og Utvikling I Skolen. Disse kom som et resultat av behovet for en mer profesjonell ledelse i skolen, og troen på ledelse og rektor som sine lederegenskaper som fundamentalt viktige for kvaliteten på opplæringstilbudet til elevene (Lotsberg 1997). Likevel var hovedfokus, også i denne perioden at rektor sto frem som leder av lærerkollegiet, og hadde identiteten sterkt forankret i læreryrket.

² Fevolden og Lillejord viser til at dette fikk innvirkning på lærernes arbeidstidsavtale i 1994 gjennom et pålegg om at 190 timer av årsrammen skulle avsettes til samarbeid på skolen (Fevolden og Lillejord 2005)

³ St.meld.nr 29 (1994 og 1995): Om prinsipper og retningslinjer for 10- årig grunnskole- ny læreplan, St.meld nr.47 (1996-1997): Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem, St. meld nr. 28 (1998-1999): Mot rikare mål og St.meld. nr. 30 (2003-2004): Kultur for læring.

2.2 **Kommuneloven av 1992- et paradigmeskifte i synet på rektor**

Endringene i Kommuneloven av 1992 åpnet for en annen organisering av kommunene, og New Public Management (NPM)⁴ gjorde sitt inntog som rådende ledelsesideologi (Baldersheim og Rose, red 2005). Disse endringene fremmes av Engeland som en kulminasjon av interesser rundt desentralisering i den kommunale forvaltningen (Engeland 1999). Desentraliseringsideologien rettet seg både mot kommune og skolenivå. På den måten kan utviklingen i kommuneforvaltningen ses som en parallellprosess til situasjonen i skolene. Overføring av ansvar og makt fra nasjonalt til kommunalt nivå fant sted, noe som medførte en ytterligere delegering til skolene. I arbeidstidsavtaler for undervisningspersonale fra henholdsvis 2004⁵ og 2006⁶ kommer desentraliseringstanken frem ved at det både gis åpning for og til en viss grad pålegg om lokale avtaler. Engeland peker på to forhold som har vært av betydning for kommunenivåets posisjon i skolesektoren; forhandlingsansvaret for lærerne og etterutdanningen av skoleledere (ibid). Til tross for at kommunene overtok arbeidsgiveransvaret på disse to sentrale punkt, er det fremdeles staten som styrer ansvaret for innholdet.

På den ene siden hevder Fevolden og Lillejord at: *”Det er staten som har ansvaret for den nasjonale utdanningspolitikken, det vil si å etablere retningslinjer for utdanning i Norge”* (Fevolden og Lillejord 2005:101). På den andre siden er det kommunene som eier og driver grunnskolene innenfor økonomiske rammer eksisterende i den enkelte kommune.

Hovedbegrunnelsen for at kommunene skulle drive skolene, var at kommunen representerte det lokale folkestyre, og at skolen hentet legitimitet fra det lokalmiljøet den er en del av. Pålegget om skoleadministrasjon og skolestyre ble fjernet i forbindelse med innføringen av den nye Kommuneloven, noe som har ført til nedbemanning av skolefaglig kompetanse i kommunens sentraladministrasjon. Fevolden og Lillejord hevder at kommunene dermed har gjennomgående liten kapasitet på det skolefaglige området, og at det eksisterer heller ingen tradisjon for at skoleeier aktivt mener noe om skolens måte å løse faglige oppgaver på (ibid). Mange kommuner ble i årene etter lovendringen omorganisert fra tre- nivå til to-nivå kommuner. Fra 90- tallet og frem til i dag har kommunene lagt mer vekt på et klarere skille mellom politikk og administrasjon med økt delegasjon til administrasjonen, et helhetlig fokus

⁴ NPN er en samlebetegnelse på ulike prinsipper der noen felles trekk synes å være delegering av makt og ansvar ut i organisasjonen, lederfunksjonen blir dreid bort fra det faglige, nøytrale i retning profesjonell, synlig og helhetlig ledelse, og fokus på effektivitet, resultat og måloppnåelse (Busch, m. fl 2005).

⁵ <http://www.ks.no/upload/42797/Arbtidsavt-mars2004.pdf>

⁶ <http://www.ks.no/upload/4196/SFS2213.pdf>

på resultat og måloppnåelse, og delegasjon av ansvar og myndighet nedover i organisasjonen. Dette har medført store endringer i skolenes rammebetingelser. Skolene blir organisert som egne resultatenheter med rammefinansiering; overføringer skolene disponerer fritt innenfor regelverkets rammer (Fevolden og Lillejord 2005). Rektorene har blitt tjenesteledere med fullt ansvar for personalforvaltning og økonomi. Innenfor rammer som skoleeier kaller mer frihet blir rektorene tillagt større personlig ansvar for skoleeiers mål om strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultat kvalitet. Grad av måloppnåelse blir kontrollert og rapportert tilbake til skoleeier gjennom nasjonale og lokale målinger (Haug og Monsen 2002). Den tradisjonelle kulturen og arbeidsdelingen i skolen har dermed blitt sterkt utfordret. Økt delegasjon til skolen vedrørende organisering, økonomi, ressursbruk og personalspørsmål har ført til at rektorene i større grad er forventet å fremstå som arbeidsgivers representant. Dette legger grunn for et krysspenn mellom ideologiske og metodiske forventninger og mestringsområder, der resultatet synes å være at de pedagogiske oppgavene blir satt til side av forvaltningsoppgavene.

2.3 Den moderne rektor og tjenesteleder

Lotsberg omtaler dagens rektorer som moderne rektorer (Lotsberg 1997). Jeg knytter hans oppfatning av rektorrollen til å ligge nært opp mot forventningene til dagens tjenesteledere i skolesektoren. Den moderne rektor er mer direkte ansvarlig overfor kommunenivået enn tidligere. Økt ansvar og frihet gjennom utvidede fullmakter og lederavtaler, er kombinert med forventninger og krav til dokumenterbare resultat på forvaltningsområdene. Gjennom målstyring blir rektorene ansvarliggjort i arbeidet med å nå nasjonale utdanningsmål. Samtidig blir rektor sin funksjon som pedagogisk leder presisert: ”Således er det et uttalt ønske om endringsorientering som ligger bak fokuseringen mot den pedagogiske virksomheten (Fuglestad og Lillejord 1997:167). Dette forstår jeg som at rektor i større grad skal ha fokus på den virksomheten som foregår i klasserommet. Implisitt oppfatter jeg forventningene om at rektor legger til rette for læringsprosesser og erfaringsutveksling for å øke fellesskapstenkning som skal sikre kvalitet i opplæringen til hver elev. Samtidig peker dette i retning erkjennelsen av at skolen har blitt viktigere for barns læring i vid forstand som inkluderer tilsyn, omsorg og oppdragelse på familien og samfunnets vegner. Relasjonsarbeid mellom skole og samfunn synes derfor å være et viktig arbeidsområde for den moderne rektor.

Lotsberg hevder at i rekrutteringen av moderne rektorer vil en fravike det etablerte prinsippet om kvalifikasjon på grunnlag av praksis som lærer, pedagogisk utdanning og faglig

tilleggsutdanning (Lotsberg 1997). Men dagens lovverk sier fremdeles at: *”Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar”* (KD:1998:§9.1). Den moderne rektor vil mest sannsynlig få tilbud om kontinuerlig opplæring, og vil gjennomgå lederopplæringstiltak før hun tiltrer stillingen (Lotsberg 1997). Denne rektoren er leder på heltid, og møter krav om fleksibilitet og omstillingsevne som kan oppfattes som et ledd i arbeidet med å legitimere skolen som samfunnsinstitusjon. På den ene siden kreves at rektor aksepterer å arbeide under rammer som gir mulighet til å ta i bruk andre styringsmidler enn tidligere. På den andre siden gir dette mulighet til å ha påvirkning på skolens personale i form av tilsettinger og disponering av arbeidstid, noe som kan øke rektors handlingsrom. Innenfor dette handlingsrommet blir det forventet at rektor tar ansvar for å skape en skole som er omstillingsdyktig men som samtidig beholder egenarten og de grunnleggende verdiene, kunnskapene og at skolen sin kulturarv blir ivaretatt. Rektor må derfor forhandle frem en tolkning av ideene ved utviklingen og reformene som kan samsvare med det institusjonelle særpreget ved skolene (ibid). Forventningene i dag er i større grad knyttet til hvilken type ledelse det er behov for. Fevolden og Lillejord viser til at det rådende ledelessynet er rettet mot lederens funksjon og handlinger i forhold til å utvikle skolen som en lærende organisasjon (Fevolden og Lillejord 2005). Fokuset er dermed i mindre grad rettet mot lederens personlige trekk.

2.4 Oppsummering

Forventningene til dagens rektorer og tjenesteledere er helt andre enn til overlæreren fra 50- og 60- tallet. Utviklingen har hovedsakelig gått fra sentralisering til desentralisering. Jeg oppfatter derfor at utdanningspolitikken som ramme for rektorrollen de siste årene har vært konsentrert rundt to hovedtrender. På den ene siden er fokus rettet mot kvantitative resultat med referanse til styringsideologier som NPM og målstyring. På den andre siden skal det handle om pedagogisk ledelse og kvalitativt arbeid i skolen. Denne trenden er opptatt av den utviklingsorienterte delen som omfatter de pedagogiske prosesser og skolen som lærende organisasjon. Skoleledelse blir realisert innenfor rammer av muligheter og hindringer med føringer fra internasjonal og nasjonal utdanningspolitikk. Fra politisk hold må jeg konstatere at kravene til rektor synes å være store. Likevel åpner tanken om desentralisering opp for et større handlingsrom. Kjernen i ledelse synes derfor å handle om forening av ulike ideologier for å skape kvalitetsutvikling i skolen. Med dette som bakgrunn finner jeg det interessant å undersøke hvordan støtte i ulike perspektiv på organisasjon og ledelse kan få innvirkning på rektors prioritering mellom de ulike ledelsesfunksjonene sine.

Kap. 3 Teoretisk rammeverk

3.1 To hovedperspektiv på organisasjon og ledelse

Jeg velger som Lotsberg og Møller å ta utgangspunkt i at rektors handlingsrom ligger i de muligheter som blir skapt mellom alle forventninger, egne tolkninger og prioritering av tolkninger (Lotsberg 1997 og Møller 2004). Bø og Helle antyder videre at dette handler om å se muligheter innenfor eksisterende lovverk (Bø og Helle 2005). Jeg har valgt to hovedperspektiv som tilnærming til ledelses- og organisasjonsfeltet. Grøterud og Nilsen hevder at: *”Lederen bør ha en faglig fundert oppfatning av skolens oppgaver i samfunnet, et pedagogisk begrunnet elevsyn, syn på læring, undervisning, oppdragelse og kunnskaper”* (Grøterud og Nilsen 2001:51). Det interessante i forhold til min undersøkelse av problemstillingen blir å finne ut hvilke perspektiv rektor har som virker inn på ledelsesarbeidet, samt på hvilken måte disse påvirker rektor sine valg, prioriteringer og samlede arbeidsforhold. Perspektiv er tenkemåter eller rasjonalitetsformer basert på formål og fornuft, og orienteringsprinsipp for handling (Bø og Helle 2005). I forhold til problemstillingen har jeg valgt å rette søkelys mot to hovedperspektiv, et rasjonelt og et relasjonelt perspektiv.

3.1.1 Et rasjonelt perspektiv

Rasjonalisme er et filosofisk grunnsyn som fremhever fornuften og tenkningens fortrinn. Retningen hevder at vi kan oppnå sann kunnskap gjennom logisk og begrepsmessig tenking (Bø og Helle 2005). Lignende tanker kan en finne i klassiske og modernistiske perspektiv (Hatch 2001). Det rasjonelle perspektivet legger vekt på at menneske er enkeltindivid, og er opptatt av individet isolert fra omgivelsene. Synet på læring er tuftet på et empirisk og rasjonalistisk kunnskapssyn. Dette tar på den ene siden utgangspunkt i at kunnskap er noe gitt, som finnes utenfor individet, og som må formidles til individet fra noen som har relevant empirisk kunnskap. På den andre siden kan kunnskap finnes latent i individet og forløses av noen som har kunnskap om forløsningsprosesser, og som allerede vet hva som finnes i individet eller eleven (Lillejord 2003). Slike forløsningsprosesser kan handle om at den som skal lære gjør kunnskap til sin egen ved å oppdage den, få den formidlet eller ved å erfare gjennom praktisk handling. Her vil det foregå en omdannelse av ekstern kunnskap til intern kunnskap, og praksis blir dermed rettet mot å finne gode metoder eller teknikker som skal hjelpe det enkelte individ til å lære. Læring blir i dette perspektivet en indre kognitiv aktivitet som finner sted i den enkelte individ, og som går ut på å tilegne seg gitt kunnskap

eksisterende i eller utenfor individet. Perspektivet har fokus på enkeltdeler som motsetning til helhet, og kvalitetssikring foregår gjennom effektivitetsmålinger og testopplegg.

I et rasjonelt perspektiv er lederen svært sentral fordi det er lederen som utøver ledelse. De ansatte blir ledet. Dermed blir fokus på lederegenskaper sentralt. Det baserer seg på en mål-middel tankegang, og forutsetter at lederen sørger for å skape en struktur i organisasjonen som kan formes og endres utfra mål, og der de tilsatte innordner seg etter gjeldende system (Busch og Vanebo 2003). Videre betinger dette at lederen utfører kontroll på at så skjer.

Kommunikasjonen i organisasjonen baseres på en monologisk samtaleform preget av begrep som informasjon, effektivitet og optimalitet. Viktig ledelsesarbeid blir å sette klare mål som er operasjonaliserbare, samt effektive valg av midler (ibid). Denne tenkemåten blir ofte kalt en lineær, enveistankegang (Lillejord og Fuglestad 1997). I dette perspektivet er utvikling noe som er et resultat av krav utenfra og ovenfra. Organisasjoner blir dermed byråkratiske system som lojalt implementerer planer besluttet utfra mål. Viktige stikkord er arbeidsdeling, koordinering og hierarki. Organisasjonsmodellen er bygd opp hierarkisk, og styringsformen er gjerne byråkratisk- administrativ. Praksisen er lederstyrt, og kulturen fasitpreget og resultatorientert (Lillejord 1997). Organisasjonslæringen i slike organisasjoner blir ofte kalt instrumentell i det den bygger på teknikker og metoder, og er opptatt av standarder og produktkontroll. Det meste av energien er konsentrert rundt rent administrativt arbeid.

3.1.2 Et relasjonelt perspektiv

Begrepet relasjonelt er adjektivsformen av relasjon i betydningen forholdet mellom to eller flere gjenstander og personer som påvirker hverandre (Bø og Helle 2005). Perspektivet ser ikke enkeltindividet isolert, men alltid i forhold til noen andre. Dette har sin bakgrunn i relativismen, et standpunkt som hevder at all sanseerfaring og alle eksperimentelle og fysiske hendelser bare har mening i forhold til andre sanseerfaringer eller hendelser. Ingen eller ingenting har mening i seg selv uavhengig av andre forhold. Konsekvensen er at alt som skjer eller blir erfart må tolkes i forhold til en ytre referanseramme; de ytre sansemessige holdepunkt som en støtter seg til når en bestemt sansepåvirkning skal bedømmes (ibid). Disse tankene finnes også i det symbolskfortolkende og det postmoderne perspektiv (Hatch 2001). Denne tenkemåten blir kalt sirkulær, relasjonell og baserer seg på hermeneutisk tenking (Lillejord 1997). Kunnskapssynet i dette perspektivet kan karakteriseres som konstruktivistisk, og legger vekt på at kunnskap blir skapt intersubjektivt gjennom individene sine egne aktiviteter, på grunnlag av eksisterende kunnskap og det individene vet fra før.

Dette henger sammen med et læringssyn som er basert på kunnskapsproduksjon, og som tar utgangspunkt i det som blir kalt læring som sosiokulturell aktivitet og skapende prosess (Säljö 2003). Læring skjer dermed gjennom intersubjektiv aktivitet i sosiale kontekster, og er prosesser med syklisk preg (Wadel 1997).

I et relasjonelt perspektiv handler ledelse om å diskutere læringsmål og oppgaver med de ansatte, legge til rette for læringsarenaer der samhandling og refleksjon står sentralt, og sørge for at de ansatte deler kunnskap med hverandre. Ledelse er dermed ikke redusert til aktiviteter utført av den formelle lederen, men noe som alle i organisasjonen tidvis vil utøve. Dette nødvendiggjør lederegenskaper, lederkompetanse og relasjonelle ferdigheter hos mange i organisasjonen. Kommunikasjonen i et relasjonelt perspektiv er preget av dialog som bygger på kommunikativ rasjonalitet (Dysthe 1997). Utvikling blir oppfattet som noe som skjer på bakgrunn av ønske innenfra og nedenfra. Ledelse som samhandlingsprosess inkluderer fokus på rammer og strukturer i organisasjonen som legger føringer på samhandlingen mellom aktørene. Organisasjonsmodellen i slike organisasjoner er derfor bygt opp organisk, og styringsformen er prosessuell- didaktisk. Praksis er samarbeidsstyrt. Et relasjonelt perspektiv retter oppmerksomheten mot hvordan aktørene i en organisasjon opptrer i forhold til hverandre, og hvordan de kan påvirke og bli påvirket av strukturen og kultur (Møller 1997). Kulturen er refleksjonspreget og prosessorientert (Lillejord 1997). Organisasjonslæringen i slike organisasjoner blir kalt produktiv, fordi den bygger på undersøkelser i organisasjonen og er opptatt av lærings- og utviklingsprosesser.

3.1.3 Rasjonelt og relasjonelt perspektiv

De to presenterte perspektivene fremstår som fundamentalt forskjellige, noe som kan forklares med at de bygger på svært ulike grunnantakelser. Perspektivene finnes ikke i rendyrket form. Målet mitt er å undersøke på hvilken måte referanse til de ulike perspektivene kan påvirke rektors prioritering av pedagogisk ledelse, og det handlingsrommet rektor skaper for å vektlegge denne funksjonen. Som en foreløpig tolkning tenker jeg at det relasjonelle perspektivet åpner for et videre handlingsrom fordi det inkluderer andre mennesker i ledelsesarbeidet. Det blir derfor viktig å rette blikket mot skoleledelse og teorier om pedagogisk ledelse spesielt.

3.2 Skoleledelse

Ledelse som forskningsfelt har fått mer oppmerksomhet de siste tjue årene. Litteraturen byr på mange definisjoner av begrepet. Denne oppgaven har spesielt fokus på pedagogisk ledelse. Jeg har valgt Johnsen sin definisjon, slik den er sitert i boka *Økonomistyring i det offentlige*, som en samlende paraply over de mer spesifikke forklaringene knyttet til pedagogisk ledelse. Johnsen hevder at ledelse er ”...et målformulerende, problemløsende og språkskapende samspill mellom mennesker, der utfordringen ligger i å skape et forpliktende samarbeid om mål og midler, og i sammenhengen mellom mål og midler (Busch, Johnsen og Vanebo 2002). Jeg oppfatter at Johnsen knytter ledelse til tre grunnleggende prosesser i en organisasjon; beslutningsprosessen, målsetningsprosessen og kommunikasjonsprosessen. Videre tenker jeg at alle organisasjonsmedlemmene bidrar i disse prosessene. Beslutninger kan settes i sammenheng med den retningen ledelsen velger for skolen, målsetninger til arbeidet med å operasjonalisere mål formulert i læreplanen, og kommunikasjon til prosessen med å få alle organisasjonsmedlemmene til å arbeide mot de kollektive målene. God ledelse kan dermed relateres til å få til slike prosesser i organisasjonen, og rektor sin oppgave blir å legge til rette for disse prosessene.

3.2.1 Hva er pedagogisk ledelse?

Begrepet pedagogisk ledelse har en kort historie i skolen. Det ble for første gang tatt i bruk i forbindelse med innføring av Læreplan for forsøk med 9-årig skole i 1959 (Grøterud og Nilsen 2001). Dette var i en tid da skolelederen sine oppgaver var konsentrert rundt de administrative, mens lærerne tok seg av det pedagogiske arbeidet med elevene. Denne todelingen av arbeidsområde foregikk uten noen form for innblanding mellom partene. Reformer de siste tyve årene har rettet søkelys mot skolens behov for en mer profesjonell, pedagogisk ledelse. Grøterud og Nilsen hevder videre at selv om rektorrollen rommer flere funksjoner, er det pedagogisk ledelse som gir hovedperspektivet for ledelsesarbeidet i skolen (ibid). Det er også denne oppgavens fokus.

Det eksisterer mange definisjoner på pedagogisk ledelse. Likevel oppfatter jeg at det er vanskelig å finne en entydig definisjon. Moos sier at pedagogisk ledelse er ”(...)en samlende forståelse af, hvordan ledelse i pædagogiske institutioner kan tænkes og praktiseres” (Moos 2003:14). Videre hevder han at denne tenkningen er fundamentert på skoleinstitusjonens dannelsesoppgave. Den bygger på et humanistisk og demokratisk rettighetsperspektiv der institusjonene både skal styrke den enkelte elev sin personlige utvikling, samt elevens

kompetanse til å inngå aktivt i forpliktende fellesskap og demokratiske samfunn (ibid). Jeg oppfatter at Moos dermed knytter pedagogisk ledelse til en mer samlet og helhetlig forståelse av hele skolens virksomhet med innvirkning på alle rektors roller, og der elevenes danning og læring står i fokus. Videre forstår jeg at den helhetlige tenkningen til en viss grad knytter sammen begrepene pedagogisk ledelse og skoleledelse. Moos tilfører at *”Skoleledelse må ses som en ledelse, som alle deltager i, hvor alle er medledere”* (ibid:25).

Wadel hevder at: *”Pedagogisk ledelse er knyttet til å få i gang prosesser hvor organisasjonsmedlemmene reflekterer over egen praksis og lærer av den selvinnsikt slike refleksjoner gir”* (Wadel 1997:46). Denne definisjonen bygger på en erkjennelse av at læring er skolens kjerneoppgave. Mens Moos sin definisjon synes å ha fokus på helhetlig pedagogisk tenkning i skolen, opplever jeg at Wadel mer spesifikt har fokus på tilrettelegging av læringsprosesser. Samtidig oppfatter jeg at også Moos taler om læringsprosesser eller kommunikasjonsprosesser og at Wadel tenker at læringsprosessene skal være organisert utfra en helhetlig tenkning (Moos 2003 og Wadel 1997). På denne måten kan en si at definisjonene til disse to teoretikerne utfyller hverandre. Pedagogisk ledelse kan dermed oppfattes som det Lillejord kaller integrert ledelse; å tilføre prosesser mål og mening (Lillejord 2003:112). Med utgangspunkt i Moos, Wadel og Lillejord sin tanker om pedagogisk ledelse, velger jeg å formulere følgende definisjon av begrepet i denne oppgaven:

Pedagogisk ledelse er integrert ledelse som er rettet mot helhetlig utvikling av skolen. Dette omfatter både ledelse som sikrer drift her og nå basert på gjeldende regelverk for skolen, og tilrettelegging av læringsprosesser som kan bidra til utvikling og fornying av skolen. Hovedfokus i pedagogisk ledelse er å stimulere til at alle organisasjonsmedlemmene bidrar i **ledelsen av læringsprosessene** som gir best mulig måloppnåelse.

Rektor er den formelle lederen i skolen, og jeg oppfatter at det er hun som er ansvarlig for at læringsprosesser blir initiert og ledet. Også Johnsen sin ledelsesdefinisjon underbygger et syn på rektor som prosessleder. Derfor blir rektors oppfatning og tolkning av skolens oppgave helt sentral i forhold til prioritering av ledelsesoppgavene, og det rommet som den pedagogiske ledelsesfunksjonen får.

3.2.2 Skolens oppgave- hvilken type ledelse vektlegges?

Strand hevder at ledelse er kontekstavhengig, og peker på at *”Ledelse som funksjon og praksis må forstås i sammenheng mellom de organisasjonsformene, sektorene og kulturene ledere er satt inn i”* (Strand 2007:13). Moos tar dette et steg videre ved å si at skoleledere ikke fritt kan velge lederstil, fordi den skal passe til, befordre og underbygge institusjonens dannelsingsoppgave (Moos 2003). Møller støtter dette synet, og med henvisning til Kirkeby (1998) tilføyer hun at *”...begrepet ledelse i en offentlig skole må bestemmes i relasjon til formålet for den institusjonen som skoleledere skal lede”* (Møller 2004:56). Dette underbygger at skoler og andre pedagogiske institusjoner skiller seg fra service- og produksjonsvirksomheter, noe Moos oppsummerer på denne måten:

”Her er selve kerneydelsens kvalitet avhengig av, hvordan den leveres, fordi de menneskelige relasjoner er så sentrale, og fordi kerneydelsen ikke er en serviceleveranse, men et samarbejde mellom elever og medarbeidere om omsorg og læring” (Moos 2003:16).

Nyliberalistisk tankegods med fagspesifikke testresultat som parametre på kvalitet utfordrer denne tankegangen. Dersom rektor skal ta skolens kjerneoppgaver på alvor, kreves det Hargreaves kaller å være ”en motvekt” til de økonomiske strømningene i kunnskaps-samfunnet, i det disse truer verdier som inkludering og sikkerhet (Hargreaves 2003). Bevissthet hos rektor omkring egne verdier og holdninger blir derfor viktig, samt evnen til å bruke denne bevisstheten til å lede lærende skoler.

Wadel hevder at det ikke er noe klart skille mellom administrativ og pedagogisk ledelse, fordi det finnes aspekt ved begge ledelsesformene i enhver lederoppgave, og at målet derfor må være å finne en balanse mellom dem (Wadel 1997). Hovedmålet med denne oppgaven er nettopp å belyse hva som virker inn på denne balansen. Min undring er knyttet til hvordan rektor selv skaper sitt eget handlingsrom til å utøve pedagogisk ledelse. Som et viktig innspill kan en si at det ligger noe forskjellig fokus i det som blir kalt administrativ og pedagogisk ledelse. Lillejord knytter nær sammenheng mellom administrative oppgaver og skolens daglige drift som organisering av daglige rutiner, økonomistyring, informasjonsoppgaver, opplæring og delegering (Lillejord 2003). På den andre siden hevder hun at de pedagogiske oppgavene favner om å være synlig leder, være inspirator og ta initiativ til pedagogisk fornyelse, holde kontakt med elever, foresatte og lærere, samt drøfting av skolens verdier og holdninger (ibid). Sammen søker disse ledelsesformene å ivareta skolens kjerneoppgaver.

3.2.3 Ulike ledelsesfunksjoner for rektor

Adizes beskriver fire ulike ledelsesfunksjoner i en av sine teorier (Strand 2007). Dette er Produsentfunksjonen, Administratorfunksjonen, Integratorfunksjonen og Entreprenørfunksjonen, forkortet til PAIE. Strand hevder at Adizes` PAIE- modell belyser fire funksjoner som alle organisasjoner må fylle (ibid). Hvilken funksjon som vektlegges mest er avhengig av organisasjonstype. Strand sier videre at dette handler om fire organisasjonstyper, byråkrati-, ekspert-, gruppe- og entreprenørorganisasjonen, selv om han presiserer at man sjelden finner rene former (ibid). Dette kan forstås som at til tross for denne typologiseringen, er organisasjoner blandingsformer, men med hovedtyngden i en av prototypene. I forhold til denne oppgaven blir mitt spørsmål: Hvilken organisasjon er en skole? Det er mange perspektiv på dette, men jeg velger som Strand å plassere skoler i grunnformen ekspertorganisasjon.

I ekspertorganisasjonen er fokus rettet mot resultat, mål og retningslinjer, og den skal yte til omverden. Organisasjonen er preget av lite hierarki og medlemmene, i mitt tilfelle lærerne, er hovedsakelig autonome. Produksjonen er den viktigste funksjonen, i denne sammenheng den jobben som blir gjort i det enkelte klasserom for å utføre skolens dannelses- og læringsoppgaver. Den viktigste lederfunksjonen kan dermed synes å være produsentfunksjonen, noe som på ledernivå er knyttet til forventninger om å sette mål for skolen, sørge for at det blir utarbeidet strategier og tiltak for å nå målene, samt se til at de blir satt ut i livet (Strand 2007). I praksis handler dette om å etablere mål for prestasjoner, sette standarder for atferd og sørge for problemløsning og resultat, noe som samsvarer med sentrale myndigheters sine forventninger til den moderne rektor (Lotsberg 1997). Strand deler denne lederfunksjonen inn i to: på den ene siden skal lederen være pådriver, og logisk problemløsende som takler tidsfrister, stress, og som er personlig motivert for å oppnå resultat (Strand 2007). På den andre siden blir det forventet at lederen er dirigenten som er flink til å motivere, delegere, legge planer og sette mål (ibid). Oppsummerende kan en si at de nevnte to sider ved lederen fremstår som en samlende beskrivelse av eksterne og interne forventninger knyttet til dagens rektorer.

Den andre funksjonen er kalt administratorfunksjonen og ivaretar byråkratiske og administrative rutiner i tillegg til strukturelle rammer rundt virksomheten. Denne funksjonen fungerer best i det hierarkiske byråkratiet, og søker hovedsakelig å sikre at formelle regler og system fungerer og blir utviklet på en slik måte at strukturen er tilpasset de oppgavene

organisasjonen skal løse. Hovedfokus er best mulig daglig drift. Administratorfunksjonen har sin basis i det rasjonelle perspektivet. Tidligere har denne funksjonen stått sterkt på ledersiden i skolen. Til tross for myndighetene sitt ønske om reorientering av fokus i skolelederrollen, synes de siste år med nyliberalistisk tankegods i bunn på nytt å nødvendiggjøre søkelys på denne funksjonen.

Integratorfunksjonen er en viktig funksjon som rommer oppgaver som å motivere ansatte, skape felles oppfatninger og vedlikeholde og utvikle relasjoner. Dette er den tredje funksjonen i Adizes' modell. En rekke egenskaper er påkrevd for å lykkes med denne funksjonen. I første rekke kommer sosial kompetanse (Strand 2007). I følge Strand eksisterer det også her to lederfunksjoner, navngitt som hjelper og rådgiver. Integratorfunksjonen kan best ivaretas i den normstyrte gruppeorganisasjonen med flat struktur og liten grad av formalisering. Produsent- og integratorfunksjonen har tradisjonelt sett stått sterkt på det som Glosvik betegner som gode skoler (Glosvik 2007). Samtidig hevder Strand at disse to funksjonene kan komme i konflikt med hverandre.

Entreprenørskap er den fjerde funksjonen, og denne er knyttet til nyskaping og endring. Strand mener at oppgave- og entreprenørorganisasjonen ivaretar denne funksjonen best fordi de ofte er små og er preget av liten grad av formalisering (Strand 2007). Dagens rektor skal i større grad enn tidligere ta ansvar for å videreutvikle organisasjonen. Implisitt ligger det å være kreativ og skape muligheter gjennom initiativ til prosesser som gjør skolene mer utviklingsorienterte og elevene mer konkurransedyktige. Ledelse blir dermed et personlig prosjekt, der lederen fremstår som mer synlig og direkte tilknyttet skolens resultat. Muligheter og trusler fra omgivelsene har fått større betydning. Entreprenør og administratorfunksjonene kan i følge Strand komme i konflikt med hverandre (ibid).

Min behandling av PAIE- modellen har vært relatert til rektors funksjoner. En bevissthet hos rektor i forhold til hvordan hun plasserer hovedvekten av sine oppgaver innenfor de ulike funksjonene, kan synliggjøre det handlingsrommet hun opplever. Tar en innover seg alle forventningene stilt til dagens skolelederrolle, kan det synes som en umulig oppgave at en person skal fylle alle disse funksjonene. Spørsmålet videre blir derfor om rektor trenger hjelp til å utøve funksjonene for å unngå å havne i en situasjon der de administrative oppgavene tar størstedelen av tiden.

3.2.4 Ledelsesfunksjoner og effektive lederteam

OECD trekker frem i en av sine rapporter hvor påfallende ofte det er at effektive lederteam fremstår som en nøkkelfaktor i suksessfull skoleledelse (NOU 2003:16). I Norge har det vært lite forskning omkring organisering av formell ledelse i skolen. Opplæringsloven slår fast at enhver skole skal ledes av en rektor (KD: 1998). Valle hevder at dette er noe av grunnen til at det er lite fokus på alternative ledelsesmodeller i norske skoler (Møller og Solbrekke 2006). På større skoler faller det naturlig at rektor regner de andre i skoleledelsen som sine nærmeste samarbeidspartnere for å få realisert ledelsesoppgavene. Ledergruppen er ofte sammensatt av rektor, undervisningsinspektør(er) og merkantilt personell gjerne representert gjennom kontorassistent(er). Men en ledergruppe er ikke det samme som et lederteam. Ledergruppen er en fysisk sammensetning av lederpersonell, mens for å kunne kalles et team kreves mer enn bare struktur. Larsen hevder at grunnideen med å arbeide i team er at *”Den individuelle spisskompetansen må hele tiden kunne utnyttes i samspill med de andre innenfor laget til felles beste for at man skal kunne lykkes”* (Larsen 1998:19).

Rektor sine mange funksjoner var mitt fokus for tilnærming til effektive lederteam. Hensikten i denne sammenhengen er å rette søkelyset mot hvordan rektor kan nyttiggjøre seg kompetansen i lederteamet, slik at hun frigjør seg fra administrative oppgaver for å kunne ha mer fokus på pedagogisk ledelse. Et lederteam må ivareta ulike funksjoner for å kunne fungere effektivt og resultatorientert (Møller 2004). PAIE- modellen til Adizes kan gi viktige innspill til oppgavefordeling. Dette kan hjelpe rektor til å lede skolen i retning dens overordna målsetninger.

3.2.5 Rasjonelt og relasjonelt perspektiv på pedagogisk ledelse

Wadel og Lillejord har et relasjonelt perspektiv på pedagogisk ledelse (Wadel 1997 og Lillejord 2003). De hevder at ledelse er relasjonelt fordi det handler om mellommenneskelige forhold. Videre sier Wadel at sentralt i utøvelsen av pedagogisk ledelse står etablering av læringsforhold og utvikling av læringssystem som sikrer læring og fornyelse i skolen (Wadel 1997). Fuglestad legger til at relasjonell ledelse vektlegger prosessen ved at folk kontakter hverandre, snakker sammen, tar initiativ, prøver ut tanker og ideer, lar seg influere av hva andre mener, forhandler, arbeider seg frem til enighet eller blir klar over uenighet (Fuglestad 1997). Det som skjer i den direkte kontakten mellom folk i organisasjonen blir kalt problemløsende, målformulerende eller språkskapende kommunikasjon, som enten blir utført av formelle ledere eller andre personer. Det viktige er hva aktørene gjør i forhold til

hverandre, hvordan de handler og hvilke reaksjoner den andre parten har på handlingene. Kommunikasjonsdelen blir sentral, og språket blir brukt for å konstituere virkeligheten. Jeg opplever at Møller formulerer en sammenheng mellom lederens perspektiv og kommunikativ kompetanse i det følgende: *”Poenget er at utdanningspolitikken artikulere bestemte perspektiver på ledelse og særskilte ansvarsområdet parallelt med at man ekskluderer og fortrenger alternative måter å tenke på. Personer som forstår og mestrer det pågående språkspillet, kan få stor innflytelse”* (Møller 2004:15).

Det kan synes som om de fleste teoretikere er enige om at det relasjonelle perspektivet bør stå sterkest. Wadel hevder at *”For å lykkes med den pedagogiske ledelsen i en organisasjon forutsettes det et relasjonelt perspektiv på ledelse”* (Wadel 1997:46). Videre peker han på at vellykket læring forutsetter dialog, og at en får til en gjensidig prosess der både lærere og lærende lærer til seg og fra seg. Det Wadel kaller produktiv pedagogisk ledelse tar utgangspunkt i det relasjonelle perspektivet, og baserer seg på tillitsforhold (ibid). Som en motsetning forklarer han reproduktiv pedagogisk ledelse eller administrativ ledelse, vektlagt i det rasjonelle perspektivet- som i større grad baserer seg på makt og avhengighetsforhold. Samtidig erkjenner Wadel at både administrativ og pedagogisk ledelse er nødvendig for å sikre drift og utvikling av skoler (ibid). Selv et fokus på ledelse som samhandlingsprosess må inkludere fokus på rammer og strukturer i organisasjonen som legger føringer på samhandlingen mellom aktørene. Gjennom samhandling blir både relasjoner og strukturer vedlikeholdt og endret. Fornyning og endring som kontinuerlig prosess i organisasjoner, fordrer ekstra fokus på og gjør pedagogisk ledelse til en stadig viktigere form for ledelse. Menneskene i organisasjonen er viktige for å hjelpe rektor til å skape rom for pedagogisk ledelse. I det jeg oppfatter at det relasjonelle perspektivet er mer menneskeorientert, vurderer jeg at det gir rektor større handlingsrom til å utøve pedagogisk ledelse. På den andre siden vurderer jeg at det rasjonelle perspektivet er nærmere knyttet til oppgaveorientering, og kan derfor gi viktige innspill til oppgavefordeling og struktur.

3.3 Skolens læringskultur

Jakobsen og Thorsvik viser til Etzoni som definerer en organisasjon som *”et sosialt system som er bevisst konstruert for å realisere bestemte mål”* (Jakobsen og Thorsvik 2002:12). Organisasjonen er dermed ikke en fysisk størrelse, men blir skapt av menneskene som arbeider i den. Argyris og Schön har i særlig grad bidratt til å utvikle vår forståelse av hvordan organisasjoner kan lære på en systematisk måte (Argyris og Schön 1996). Senge har

videreutviklet deres ideer og tilført det systemiske perspektivet, som han kaller den femte disiplin.

3.3.1 Senge og de fem disiplinene

I følge Senge er helskapen mer enn summen av delene (Senge 2004). Dette blir forklart gjennom den femte disiplin som innfører begrepet systemisk tenking. Det er behov for, i Senge sitt perspektiv, å ha fem grunndisipliner for å skape en lærende organisasjon:

1. Personlig mestring- utvikle kunnskap og ferdigheter som gir følelsen av personlig vekst
2. Mentale modeller- felles oppfatning av grunnleggende antakelser som virker inn på kulturen
3. Felles visjoner- felles mål, verdier og bilde av fremtiden
4. Gruppelæring- tenke og lære i fellesskap
5. Systemisk tenking- fokus på helhet og det å forstå mønster og sammenhenger

På mange måter henger de fem disiplinene sammen, i det de søker å forene individuell og kollektiv tenking i organisasjoner. I Senge sin forståelse er organisasjonen et løst koblet system (ibid). Organisasjonsmedlemmene jobber i team utfra nettverksprinsipp som en motsetning til en hierarkisk struktur. For å realisere denne tankegangen er det viktig at lederne, lærerne og elevene blir organisert i team/ grupper på ulike nivå. Dette vil stimulere til samarbeid, refleksjon og læring i fellesskap. Refleksjon blir det sentrale stikkordet, og hele skolesamfunnet må inviteres til å delta i denne refleksjonen. Først da kan en snakke om læring på alle nivå i organisasjonen- hovedkjennetegnet på en lærende organisasjon. Dersom rektor klarer å utvikle skolen som en lærende organisasjon fundamentert på tankene til Argyris og Schön og de fem disiplinene til Senge, vil dette kunne bidra til kontinuerlig utvikling og fornying. På denne måten vil alle organisasjonsmedlemmene bidra i utøvelsen av pedagogisk ledelse. Gjennom å tilstrebe en slik type "idealkultur" vil en søke å bli en effektiv og omstillingsparat skole, som både frigjør tid der rektor kan ha fokus på pedagogisk ledelse, og at lærerne selv deltar i ledelsen.

3.3.2 Organisasjonens læringskultur

Wadel peker på at dersom skolen skal utvikles som en lærende organisasjon, blir det påfølgende viktig for rektor å ha fokus på skaping og vedlikehold av en organisasjonskultur som gir gode læringsmuligheter (Wadel 1997). En slik kultur vil kunne bidra til utøvelse av den pedagogiske ledelsen. Schein definerer organisasjonskultur på denne måten:

”Organisasjonskultur er et mønster av grunnleggende antakelser utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon- som har fungert tilstrekkelig bra til at det blir betraktet som sant, og som derfor læres bort til nye medlemmer som den riktige måten å oppfatte på, tenke på og føle på i forhold til disse problemene (Jakobsen og Thorsvik 2002:118).

Organisasjonskulturen består av verdier, gruppenormer, sosialt samhold og gruppepress som kan styrke oppslutningen omkring organisasjonens mål, eller stå i konflikt med målene og vanskeliggjøre realiseringen. Ofte finnes det forskjellige kulturer side om side i en organisasjon, så det interessante blir å finne ut hva som er den dominerende kulturen. Jeg velger å ha fokus på at kulturen blir utviklet etter hvert som en lærer å mestre problem med intern integrasjon; hvordan en skal kommunisere og koordinere arbeidet i en organisasjon slik at alle bidrar til realiseringen av overordna mål (Jakobsen og Thorsvik 2002). Det blir derfor viktig å klargjøre hvilke verdier og holdninger som ligger festet i kulturen, og hvordan rektor kan forholde seg til disse. Dette tolker jeg som om rektor må ta grep om den uformelle strukturen for å sikre realisering av overordnede mål.

Schein skisserer tre lag i kulturen; grunnleggende antakelser, verdier og artefakter. Grunnleggende antakelser kan defineres som det en tar for gitt, det usynlige. Verdier er noe som er ønskelig, godt og fint, og artefaktene er synlige uttrykk for kultur, men ikke alltid så lett å tolke (Jakobsen og Thorsvik 2002). Med rasjonelt og relasjonelt perspektiv på ledelse og organisasjon som bakteppe tar jeg utgangspunkt i gruppetenking; at det er to ulike hovedgrupper i organisasjonen, og at disse representerer ulike oppfatninger og handlemønstre. Den ene gruppen, som jeg har valt å knytte til det rasjonelle perspektivet, representerer en individualistisk kultur. Den andre gruppen som jeg knytter til det relasjonelle perspektivet, tilhører en samarbeidskultur. Ingen kulturer er enten eller, så det foregår i noen grad overlappning mellom dem (Hagesæter 2000). De ulike kulturene vil ha ulik tilnærming til læring og utvikling. Å få til pedagogisk ledelse og utvikle skolen mot en lærende organisasjon synest å betinge et relasjonelt fokus hos rektor.

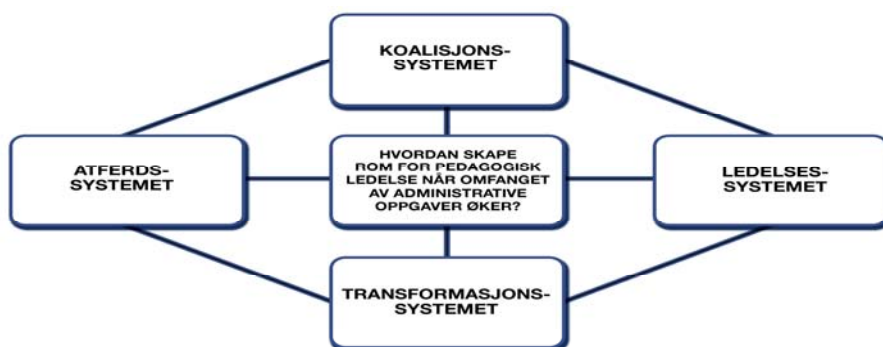
Det er mange trekk ved det som blir karakterisert som samarbeidskulturer og lærende organisasjonskulturer. Møller hevder med utgangspunkt i Karseth (2004) at det er fire kjennetegn på slike organisasjoner (Møller 2005). For det første er de rause; i en raus kultur blir mangfoldet og nye måter å gjøre ting på verdsatt. For det andre er de robuste; i stand til å

håndtere motstand, usikkerhet og takle kritikk. I stedet for å fordele skyld blir fokus rettet mot hvordan man kan lære av feil. For det tredje er de redelige; etiske og demokratiske spilleregler blir fulgt. I dette ligger at en blant annet må kunne forvente anstendighet i personalbehandlingen og oppgavefordelingen. For det fjerde må kulturen være reflekterende. En selvreflekterende kultur gir nødvendig bevegelse og næring til både å holde fast og til å fornye. Dette innebærer et rom for kritikk og skepsis, og det forutsetter et kollektivt rom for kunnskaps- og erfaringsdeling, faglige diskusjoner og argumentasjon der alle er deltakere. Forutsetningen for å utvikle en lærende organisasjonskultur baserer seg med andre ord på at læring i læringsforhold blir trukket tilbake til kollektivet. På denne måten blir lærerne stimulert til å utvikle det Hargreaves kaller kollektiv intelligens (Hargreaves 2003). Rektor sin oppgave blir å initiere refleksjons- og læringsprosesser slik at erfaring i enkeltstående læringsforhold blir trekt tilbake til kollektivet. På denne måten kan hele organisasjonen lære og utvikle et felles språk. Samtidig sier Wadel at utvikling av læringskultur forutsetter at organisasjonen har et sett repertoar av ”oppskrifter” for læring; et variert metoderepertoar (Wadel 2002). Læringskulturer baserer seg ofte på uttalte verdier. Målet blir derfor at rektor utvikler en læringskultur basert på uttalte verdier ved at organisasjonen har et bevisst forhold til utvikling av læringsforhold og læringsystem.

En lærende organisasjonskultur innebærer at organisasjonsmedlemmene har lært å lære. Argyris og Schön med referanse til Bateson kaller dette deteulærning (Argyris og Schön 1996). En læringskultur er preget av hvilken kunnskap den legger vekt på. Men en kultur er i så måte sammensatt, og en må derfor snakke om dominerende trekk ved kulturen. Wadel skiller videre mellom to ulike læringskulturer; en produktiv læringskultur og en reproduktiv læringskultur (Wadel 1997). Disse to kategoriene kan minne om henholdsvis samarbeidskultur og en individualistisk kultur, og passer inn i perspektivinnstillingen min. I det rasjonelle perspektivet vil en finne det som Wadel kaller en reproduktiv læringskultur; en fasit kultur som baserer seg på reproduktiv læring og som har fokus på å praktisere det en har lært (ibid). Den produktive læringskulturen hører nok hovedsakelig under det relasjonelle perspektivet i det den kan betegnes som en undrekultur som baserer seg på produktiv læring. Denne kulturen er preget av fokus på å lære å lære, bli sett i stand til å overføre det som blir lært på ett område til nye område. Pedagogisk ledelse blir sådan sentralt i utvikling, vedlikehold og endring av organisasjonskulturen.

3.3.3 Den konseptuelle foretaksmodellen- et integrert perspektiv

Den konseptuelle foretaksmodellen er en kompleks modell som gjør det mulig å studere sentrale sammenhenger i en organisasjon, på en skole. Modellen deler virksomheten inn i fire system; koalisjon, ledelse, transformasjon og atferd i organisasjonen (Busch og Vanebo 2003). Alle fire delene har sin spesielle funksjon, selv om det foregår overlapping mellom dem. I koalisjonssystemet er det fokus på skolen og interessenter. I ledelsessystemet er det ledelsesfunksjonene som blir studert. Transformasjonssystemet har fokus på teknologi og struktur, og det organisatoriske adferdssystemet retter søkelys mot skolens kultur.



Figur 1: "Den konseptuelle foretaksmodellen" (Busch og Vanebo 2003:383)

Fremstillingen av modellen er sterkt forenklet og tilpasset min problemstilling. Visualisering gjennom en teoretisk modell er på den ene siden en forenkling av virkeligheten. På den andre siden kan den gi oversikt og synliggjøre sammenhenger. Den gjør det lettere å få tak i helheten, samtidig som den inkluderer delsystem. Jeg vurderer denne som en god ramme for å studere rektors handlingsrom, og velger å bruke denne modellen som analyseverktøy. Bakgrunnen er fokus på helheten, på sammenhengene- det systemiske i organisasjonen. I tillegg tar delsystemene opp i seg det meste av presentert teori i denne oppgaven. Et rasjonelt perspektiv har hovedfokus på å jobbe systematisk, mens det relasjonelle perspektivet har fokus på systemisk arbeid. Det systemiske perspektivet domineres av søkelys på helheten. Men innenfor helheten finnes det deler som krever systematisk arbeid. Den konseptuelle foretaksmodellen synes dermed å integrere og nødvendiggjøre tanker fra både et rasjonelt og et relasjonelt perspektiv, men med dominans i det relasjonelle perspektivet.

3.3.4 Rasjonelt og relasjonelt perspektiv på organisasjonskultur

Det rasjonelle perspektivet tar utgangspunkt i instrumentell rasjonalitet, mens det relasjonelle perspektivet har fokus på kommunikativ rasjonalitet. I arbeidet med utvikling av en

læringskultur i skoleorganisasjonen, blir bruk av instrumentell rasjonalitet vanskelig i møte med en yrkesgruppe som har lang tradisjon for å være faglig autonome. Lærerne har i lang tid hatt stor råderett over eget arbeid i klasserommet, og dette betyr at de forventer å bli inkludert i prosesser som de selv er en del av. Møller snakker om at den faglige autonomien må erstattes av en kollektiv autonomi, altså en slags faglig frihet innenfor rammene til fellesskapet og i den retningen som skoleledelsen angir (Møller 2004). Dette tar opp i seg Senge sine tanker om felles visjon og gruppelæring, og er helt nødvendig for å sikre at lærerne drar i samme retning (Senge 2004). For at dette ikke skal bli oppfattet som top- down styring, blir kommunikasjon viktig. Kommunikasjon synes vesentlig i arbeid med mentale modeller og utvikling av læringskultur. Dette gjelder både kommunikasjon mellom den formelle ledelsen og de ansatte, og de ansatte imellom. Kvaliteten på denne kommunikasjonen vil som en parallellprosess kunne ha konsekvenser ned på elevnivået.

I sin enkleste form handler kommunikasjon om å sende og motta et budskap.

Kommunikasjonen i en organisasjon blir ofte kalt "limet" i organisasjonen, fordi det binder menneskene sammen. Skau hevder at:

"Kommunikasjon er nødvendig både for å uttrykke og for å utvikle den vi er. De to prosessene griper inn i hverandre og betinger hverandre. Når vi kommuniserer, bringer vi vårt verdigrunnlag, vårt menneskesyn, våre holdninger til oss selv og andre, vår livserfaring, vår kunnskap og vår innsikt til uttrykk. Vi kan ikke komme lenger i vår kommunikasjon enn vi er kommet i vår utvikling som mennesker" (Skau 2002:87).

Som mennesker har vi ulike måter å kommunisere på. Klargjøring av kommunikasjonsregler; der det blir bygt opp samarbeid med utgangspunkt i felles språk, kan derfor synes nødvendig. Dette kan relateres til det Wadel kaller læringssystem (Wadel 1997). Det blir viktig å stille spørsmål om det er noe en ikke forstår, samtidig som den enkelte uoppfordra tilbyr hjelp til kollegaer når det synes behov for det. Ofte kan det å endre eller tilegne seg nye kommunikasjonsteknikker være til god hjelp i utviklingsprosessen. Dette gjelder både rektors og den enkelte organisasjonsmedlems kommunikasjonsmåte. Dersom rektor gjennom kommunikasjon og strukturer i organisasjonen stimulerer lærerne til å kontinuerlig undersøke og utvikle skolens praksis, dele disse erfaringene, og samtidig sørge for at de blir samlet opp i en helhetlig og kollektiv retning, vil dette frigjøre rektors tid i den travle hverdagen til å konsentrere seg om pedagogiske ledelse fremfor et entydig fokus på den daglige drift.

3.4 Hvordan studere rektors handlingsrom for pedagogisk ledelse?

Den konseptuelle foretaksmodellen innbyr til et systemisk perspektiv på skolen som organisasjon, og vurderes som et aktuelt analyseverktøy i denne oppgaven. Denne delen er en oppsummerende drøfting på teoretisk grunnlag organisert etter delsystemene i modellen: koalisjonssystemet, ledelsessystemet, transformasjonssystemet og det organisatoriske adferdssystemet. Jeg har tatt utgangspunkt i problemstillingen:

Hvordan kan rektor skape rom for pedagogisk ledelse når omfanget av administrative oppgaver øker?

Hovedfokus er hvordan jeg kan studere problemstillingen videre.

3.4.1 Koalisjonssystemet

Koalisjonssystemet representerer forholdet mellom organisasjonen og interessentene (Busch og Vanebo 2003). Skolen har mange interessenter. Med utgangspunkt i problemstillingen velger jeg å ta utgangspunkt i sentrale mål rettet mot både rektor og skolevirksomheten, definert gjennom Opplæringsloven og presenterte i norske offentlige styringsdokument. Opplæringsloven § 9-1 slår fast at: ”Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing” (KD 1998: §9-1). St. meld 30 (2003- 2004): *Kultur for læring* påpeker skolen sin rolle i en ny tid, og understreker at skolene skal utvikles som lærende organisasjoner. Jeg opplever at det nasjonale målet om å utvikle skolen som en lærende organisasjon er nært knyttet til arbeidet med pedagogisk ledelse. Lotsberg og Møller hevder at rektors handlingsrom ligger i spenningen mellom alle forventninger, og at styringssignal trekker i ulike retninger (Lotsberg 1997 og Møller 2004). Videre sier Lotsberg derfor at den moderne rektor må definere sine egne arbeidsbetingelser (Lotsberg 1997). Rektors tolkninger av ledelsesoppgavene og prioritering mellom disse virker dermed inn på opplevd handlingsrom for pedagogisk ledelse.

Jeg har presentert to hovedperspektiver, et rasjonelt og et relasjonelt perspektiv, som viser ulike tilnærminger til ledelsesfeltet. På den ene siden har målstyring de senere år vært en av de rådende styringsideologier i det offentlige. Denne ideologien kan knyttes til en organisasjonsforståelse basert på at en gruppe mennesker arbeider mot mål som er retningsgivende for hvilke aktiviteter som utføres. Dette kan relateres til det rasjonelle perspektivet der organisasjonen kan oppleves som lukket med faste strukturer tilpasset

oppgavene. På den andre siden er skolen er en kompleks organisasjon med mangfold og mangetydighet, noe som kan knyttes til det Senge kaller en organisasjon med dynamisk kompleksitet (Senge 2004). I St.meld 30 (2003-2004): *Kultur for læring* står det at: ”Kunnskapssamfunnet innebærer dermed en forskyvning fra industrisamfunnets hierarkiske og regelstyrte organisasjonsstrukturer til mer fleksible og lokalt tilpassede organisasjoner” (St.meld 30(2003-2004): *Kultur for læring*: 23). Implisitt forstår jeg at det ligger en organisasjonsforståelse basert på organisasjoner som åpne, løst koblede system. Denne tenkemåten synes å samsvare best med konteksten som skoleledelse foregår innenfor, og er knyttet til det relasjonelle perspektivet. Det kan derfor forstås som om rektor er avhengig av å la det relasjonelle perspektivet dominere for å skape størst rom for pedagogisk ledelse. *I min videre undersøkelse av problemstillingen blir det derfor relevant å spørre rektorer hvordan de opplever dagens forventninger til rektorrollen, hvilket syn de har på disse forventningene, og hva de opplever som de største utfordringene.* Jeg vurderer disse spørsmålene som svært relevante for å avklare hvordan rektor opplever eget handlingsrom til pedagogisk ledelse.

3.4.2 Ledelsessystemet

Ledelse er en nødvendig funksjon i alle organisasjoner (Busch og Vanebo 2003). Dette gjelder også i skolen. Hvordan skape rom for pedagogisk ledelse har hovedfokus i denne oppgaven. Jeg har i denne sammenhengen pekt på tre element som jeg vurderer som viktige: rektors tolkning av begrepet pedagogisk ledelse, syn på skolens oppgave og bevisstgjøring og prioritering av ledelsesfunksjoner. Vesentlig for valg av ledelsesformer synes å være rektor sitt forhold til seg selv, egne holdninger og verdier. Grøterud og Nilsen var inne på at rektor som leder må avklare eget syn på skolens oppgave, menneske, læring og kunnskap, organisasjon og ledelse (Grøterud og Nilsen 2001). Dette handler om bevisstgjøring av perspektiv som kan få avgjørende betydning for hva rektor opplever som viktig bruk av sin tid. På en måte kan en også si at dette utgjør rektors mentale modeller. Rasjonelt og relasjonelt perspektiv angir to helt ulike retninger. For å kunne rydde plass til pedagogisk ledelse kan det se ut til at det relasjonelle perspektivet må være dominerende, og at rektor må konsentrere sin tolkning av begrepet rundt læringsprosesser relatert både til læring av fag og danning. Dette er basert på erkjennelsen av at skolen har oppgaver som både er knyttet til læring og danning. I tillegg blir det viktig for rektor å søke samarbeid med andre på skolen for å få gjort unna administrative, nødvendige oppgaver som er nært knyttet til den daglige drift. På den andre siden kan det være ufornuftig å fjerne seg for mye fra den daglige driften da

rektors legitimitet fra lærerne ennå krever at rektor er tilstede og er kjent med de daglige rutinene.

I teoripresentasjonen har jeg gjort rede for Adizes` PAIE- modell for ledelsesfunksjoner. Pedagogisk ledelse synes hovedsakelig å tilhøre produsentfunksjonen. Dette betyr at en satsing på dette feltet kan virke positivt inn på legitimiteten til rektor sett fra et lærerperspektiv- i det rektor da er nærere knyttet til produksjonen i organisasjonen. Integratorfunksjonen blir også viktig i det denne favner om kulturen eller ”kollegiet” som enhver rektor er en del av. På den andre siden kan forventninger ovenfra; fra sentrale myndigheter, fylke og skoleeier nivå tyde på ønske om en vektlegging av produsent og entreprenørfunksjonen, fordi disse to både skal sikre arbeidet med faglige resultat samt fokus på nytenkning og utvikling. Samtidig viser praksis at for å sikre dette så innfører myndighetene strukturer under navnet kvalitetssikring. Disse strukturene bidrar på mange måter til et stort press på den administrative funksjonen. Det er her rektor sin evne til å skape handlingsrom kommer inn. Hvilket perspektiv rektor har, og egen bevissthet rundt dette, vil virke inn på valg av hovedorientering når det gjelder funksjoner. Det rasjonelle perspektivet har helt klart sitt hovedfokus på den administrative funksjonen. Det relasjonelle perspektivet er ikke så tydelig, men vil i følge min tolkning har sitt hovedfokus i produsentfunksjonen, med et nesten like stort fokus på entreprenørfunksjonen. *I min videre undersøkelse av problemstillingen blir det derfor relevant å spørre rektorer hva de legger i begrepet pedagogisk ledelse, hvilket syn de har på læring, og hvordan de legger til rette for læring på egen arbeidsplass.* Jeg vurderer disse spørsmålene som svært relevante for å avklare hvordan rektor opplever eget handlingsrom til pedagogisk ledelse.

3.4.3 Transformasjonssystemet

Innenfor dette systemet finnes teknologi og alle organisasjons- og styringsstrukturer (Busch og Vanebo 2003). Med utgangspunkt i problemstillingen velger jeg å rette fokus mot strukturen og den delen av strukturen som jeg mener er relevant for rektors handlingsrom; strukturen på ledelsesoppgavene og skolen sin organisasjonsmodell. Det er strukturene i skolen som skal sikre produksjon. I dette tilfelle snakker vi om tjenesteproduksjon gjennom å tilby et sosialt og faglig tilpasset undervisningstilbud til hver elev. I forhold til ledernivået handler det om produksjon av ledelsesoppgaver, i første rekke å sikre forsvarlig pedagogisk og administrativ drift. Det mest interessante med strukturen i denne sammenhengen er først og fremst knyttet til ledergruppen eller lederteamet. Jeg har tidligere gjort rede for at rektor,

for å fylle forventningen om fokus på skolens pedagogiske ledelse, må tilstrebe å utvikle produsentrollen og entreprenørrollen. Selv om en og samme person må kunne ivareta flere enn en rolle eller funksjon relatert til hvilken oppgave som skal løses, kan dette bety at rektor må hente støtte i teamet til hovedsaklig å få hjelp til integrator og administrasjonsfunksjonen.

Det er naturlig at rektor regner de andre i ledergruppen/ teamet som sine nærmeste medarbeidere og samarbeidspartnere når det gjelder utførelse av ledelsesoppgavene. PAIE-modellen til Adizes kan være klargjørende i forhold til hvilke roller medlemmene i ledergruppen skal fylle, selv om dette alltid må bestemmes utfra oppgaver. Hovedutfordringen til rektor blir å finne frem til og gjøre nytte av lederteamets kompetanse. Dette kan knyttes til det Senge kaller gruppelæring, og gjennom den type læring kan et effektivt lederteam vokse fram. Valle som er den i Norge som har jobbet mye med det som blir kalt distribuert lederskap, ønsker fokus på alternative modeller for organisering av ledelsen ved skoler. Han viser til forsøk der skoler har fordelt lederoppgavene på tre likeverdige ledere med spesifikt ansvar (Møller og Solbrekke 2006). På den andre siden henviser Senge til Argyris som hevder at en del ledergrupper fungerer dårlig når det gjelder å løse komplekse problem. Bakgrunnen er at det ofte utvikler seg konkurranse om hvem som ha mest makt (Senge 2004). I tillegg vil det oppstå personlige og konkurrerende motiv som står i veien for helhetlig, gode løsninger. Argyris kaller dette ”myten om ledergrupper”. Utover dette kan det tenkes at en formell oppdeling av ledelsesoppgaver flytter fokus fra helhet til deler og fører til pulverisering av hovedansvar. En fordeling av oppgaver med rektor som leder av teamet, vurderer jeg som det viktige. Med det lovverket som eksisterer i dag er det ingen tvil om at det er rektor som er den øverste, ansvarlige for virksomheten. *I min videre undersøkelse av problemstillingen blir det derfor relevant å spørre rektorer hvordan organisasjonsmodellen og oppgavestrukturen i lederteamet er på den enkelte skole.* Jeg vurderer disse spørsmålene som svært relevante for å avklare hvordan rektor opplever eget handlingsrom til pedagogisk ledelse.

Lederteamet kan utføre de fleste ledelsesoppgavene, men for å utvikle skolen som en lærende organisasjon blir det helt nødvendig å rette fokus mot skolens kultur. Rektor trenger også hjelp fra faglig interesserte, kollektivt bevisste og læringsorienterte medarbeidere for å skape handlingsrom til å utøve den pedagogiske ledelsen. Menneskene i organisasjonen, lærerne i skolen, er de som utgjør førstelinjen i arbeidet med skolens dannelses- og læringsoppgaver. Uten en solid førsteskans kan skolen fremstå som maktesløs i møte med samfunnet sine krav og den enkelte elevs rettigheter.

3.4.4 Det organisatoriske adferdssystemet

”En organisasjon kan ikke fungere uten mennesker. For å forstå en organisasjon må vi derfor også ha innsikt i hva som påvirker menneskelig adferd” (Busch og Vanebo 2003:32). På organisasjonsnivået handler det om at rektor må legge til rette for utvikling av en læringskultur der lærerne også blir involvert i ledelsesoppgaver. På den ene siden kan en si at det relasjonelle perspektivet bør ha hovedfokus for å få til pedagogisk ledelse med den hensikt å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Her forutsettes det at rektor vurderer pedagogisk ledelse som kjernen i egen faglighet- rektors *raison d'être*, og ikke lar seg friste til å gi fra seg denne oppgaven (Lillejord 2003). Utfordringen til rektor blir å forme strukturer som bygger opp om et relasjonelt perspektiv og sikre samarbeidsfora og arenaer for læring og samhandling. Naturlig nok handler dette om leder- og lærerteam organiserte i forhold til ulike oppgaver. På ungdomsskoler omfatter dette trinn-, seksjons- og prosjektarbeid. På den andre siden kan en si at dersom det rasjonelle perspektivet får hovedfokus vil rektor fort bli overmannet av arbeid. I dette ligger at skolen har utviklet seg til å bli en organisasjon med svært komplekse oppgaver kombinert med et krav om innsyn fra omgivelsene. Skal rektor ha sjanse til å møte disse kravene blir det viktig å inkludere alle organisasjonens medlemmer gjennom utvikling av en lærende samarbeidskultur med fokus på kollektiv intelligens, kollektiv autonomi og kollektivt ansvar. Utvikling av læringskultur kan hjelpe ledelsen og lærerne til å holde seg oppdatert samtidig som det gir legitimitet i omgivelsene.

For at lærerne skal kunne ta over noen av ledelsesoppgavene er det viktig å ”oppdra” dem til å inngå i en kultur basert på fellesskap, og overbevise om at ”helheten alltid er større enn summen av enkeltdelene”. Her vil Senge sine fem disipliner kunne være til god hjelp. På den andre siden setter Møller spørsmålsteget ved om Senge er naiv i sin forståelse av de politiske sidene og alle interessenmotsetningene ved organisert aktivitet (Møller 2005). Hun opplever at Senge har for sterk tro på at alle vil det samme bare de får tenkt seg om. Likevel konkluderer Møller med at en må forstå Senge sitt arbeid som et positivt instrumentelt forsøk på å gi et bidrag til utformingen av en tenking om organisasjoner og læring (ibid). Det systemiske, helhetlige perspektivet bidrar til oversikt over organisasjonsutviklingen. Her kan en konseptuell foretaksmodell være til hjelp, og bevisstgjøre rektor på hvordan den pedagogiske ledelsen får rom og påvirker andre element i en helhetlig organisasjonsmodell. *I min videre undersøkelse av problemstillingen blir det derfor relevant å spørre rektorer hvordan de opplever den dominerende kulturen på arbeidsplassen, og hvordan de legger til rette for*

læring og samarbeid. Jeg vurderer disse spørsmålene som svært relevante for å avklare hvordan rektor opplever eget handlingsrom til pedagogisk ledelse.

3.5 Oppsummering teori

Innledningsvis har jeg vist til endringer i synet på rektorrollen som en ramme rundt forståelsen av rektors funksjon som pedagogisk leder. I ledelsesdelen knytter jeg Johnsen sin ledelsesdefinisjon til andre teoretikere som Lillejord, Wadel og Moos sine definisjoner av pedagogisk ledelse. Siden pedagogisk ledelse er tolket som både knyttet til alle prosesser rettet mot å nå de pedagogiske målsetningene og mer spesifikt til det å lede læringsprosesser, vil det foregå en overlapping mellom begrepene ledelse og pedagogisk ledelse.

I presentert teori oppfatter jeg å finne holdepunkt for at rektors prioritering av pedagogisk ledelse er avhengig av opplevd handlingsrom. Dette er ikke et fysisk rom eller en objektiv størrelse. Rektors handlingsrom ligger i tolkningen av sentrale og lokale rammer, og perspektivet på hvilke muligheter som ligger i disse. I denne fremstillingen har jeg valgt å ikke spesifikt fokusere lederens egenskaper eller personlighet med tanke på dybdepsykologi. Jeg har derimot rettet søkelys på rektors syn på menneske, læring og kunnskap, ledelse og organisasjon. Disse momentene synes i stor grad å påvirke hvor vidt rektor ser og finner muligheter til pedagogisk ledelse. Forskning synes å favorisere det relasjonelle perspektivet for å skape rom for pedagogisk ledelse. Den administrative ledelsen er også anerkjent som helt nødvendig del av den pedagogiske ledelsen for å sikre skolens drift.

Bruken av en konseptuell foretaksmodell kan visualisere helheten, gjøre synlig sammenhenger og skape oversikt over viktige element i en organisasjon. Gjennom organisasjonslæring som oppdrar medlemmene til å være selvstendige, læringsorienterte, samhandlende og kollektivt ansvarlige- kan rektor stimulere lærerne til å delta i skolens ledelsesarbeid. Senge sine fem disipliner og Wadel sine tanker om læringssystem og læringsforhold gir viktige innspill til hvordan lærende kulturer bygges og vedlikeholdes. Kontinuerlig læring på flere nivå i organisasjonen, synes å være viktige effektivitetsfaktorer som skal sikre høg omstillingstakt. Dette samsvarer med tenkningen i kunnskapsøkonomien. I tillegg kan rollefordelingen i lederteamet synes å bli vesentlig for å frigjøre rektor for administrative oppgaver til fordel for pedagogisk ledelse. Strand sin tolkning av Adizes` PAIE- modell vurderer jeg som relevant for å sortere i rektors funksjoner og oppgaver, og i fordelingen av arbeidsoppgavene i et lederteam.

Kap. 4 Metodisk tilnærming

Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan vi skal gå fram i innhenting og analysen av informasjon om virkeligheten (Johannesen og Tufte 2002). Gjennom slike metoder kan vi se og forstå årsaker bak hendelser, meninger bak handlinger, og sosiale og materielle strukturers betydning for individers meninger og handlinger. Innsamlede data blir kalt empiri. Metoden skal legge stor vekt på etterprøvbarehet. Riktig innsamling av data og presisjon i dette arbeidet er sentralt i samfunnsforskning for å gi gyldige og pålitelige resultat. Johannesen og Tufte hevder videre at: *”Når det skal gjennomføres forskningsprosjekter, må det gjøres mange overveielser og valg”* (ibid:55). I denne delen presenterer og drøfter jeg forskningsmetoder jeg har valgt, samt sentrale trekk ved egen forskningsprosess. Metodedelen er organisert rundt seks hovedpunkt; studiens forskningsdesign, forberedelsene, gjennomføring og transkripsjon, analyse, forskningens etiske sider og studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

4.1 Studiens forskningsdesign

Begrepet forskningsdesign kan sies å være en samlebetegnelse på beslutninger knyttet til å ta stilling til *hva* og *hvem* som skal undersøkes, og *hvordan* undersøkelsen skal gjennomføres (Johannesen og Tufte 2002). Ideelt sett skal valg av metode bestemmes av problemstillingen. Jeg undersøker derfor problemstillingen min først, og så begrunner jeg mine videre valg utfra denne.

4.1.1 Problemstilling og bakgrunn

Grønmo hevder at problemstillingen er en formulering om avstanden mellom det vi vet, og det vi ønsker å vite (Grønmo 2004). Utgangspunktet mitt var å studere fenomenet pedagogisk ledelse på rektornivå. Gjennom arbeidet med det teoretiske grunnlaget, oppdaget jeg at det var vanskelig å studere dette fenomenet isolert fra organisasjonsnivået. Pedagogisk ledelse synes å være et vidt begrep som knyttet til seg andre fenomen i skoleorganisasjonen som organisasjonskultur og struktur. Andre undersøkelser som *”Skolelederundersøkelsen 2005”* og hovedfagsoppgaven *”Å lykkes som rektor”* bærer konklusjonen om at rektorene finner lite tid til pedagogisk ledelse på grunn av økningen i administrative oppgaver (Fjeld 2005 og Møller, J., Sivesind, K., Skedmo, G. og Aas, M 2006). Fokuset mitt endret seg fra studiet av pedagogisk ledelse til rektors handlingsrom for pedagogisk ledelse.

Problemstillingen min er: *Hvordan kan rektor skape rom for pedagogisk ledelse når omfanget av administrative oppgaver øker?* Studien min har tatt utgangspunkt i et utvalg rektorer sin egen forståelse av hvilke forhold som virker inn på rektors handlingrom. Bakgrunn som lærer på ungdomstrinnet gjorde det naturlig å velge dette skoleslaget som undersøkelsesarena. Min forforståelse baserer seg på en teoretisk tilnærming til tema. Tilnærmingen tilsa at rektors opplevelse av fire forhold i skoleorganisasjonen ble viktige: rektorrollen, funksjonen som pedagogisk leder, kulturen og strukturen. Disse samsvarer med delsystemene i den konseptuelle foretaksmodellen som er presentert i teoridelen, og som er valgt som analyseverktøy. Det ble derfor naturlig å lage fire forskningsspørsmål som bygde opp under disse fire hovedområdene, og jeg valgte følgende:

- Hvordan opplever rektor dagens rektorrolle?
- Hvordan forstår rektor funksjonen sin som pedagogisk leder?
- Hvordan oppfatter rektor organisasjonskulturen på egen skole?
- Hvordan er den formelle strukturen i organisasjonen?

Problemstillingen min kan forstås som det Grønmo kaller multivariat, i det den formulerer sammenhenger mellom flere enn to begrep/ fenomen (Grønmo 2004). Her tenker jeg på sammenhenger mellom pedagogisk ledelse, altså ledelsesfunksjonen i den konseptuelle foretaksmodellen, og forventningene til rektor representert gjennom koalisjonssystemet, kulturen eller det organisatoriske atferdssystemet og strukturen, altså transformasjonssystemet. I tillegg så forstår jeg problemstillingen min både som forklarende og forstående (ibid). Forklarende i den forstand at den forklarer sammenhenger mellom ulike delsystem i en organisasjon, slik at pedagogisk ledelse er noe som knytter seg til organisasjonsnivået. Den er forstående i det den søker å forstå hvilken tilnærming rektorer har til begrepet pedagogisk ledelse, hvordan denne tenkningen får utslag i de ulike delsystemene, og på hvilken måte tenkningen fremmer eller hemmer rektors opplevelse av handlingsrom. Jeg konsentrerer forskningsarbeidet mitt rundt en analyseenhet og to analysenivå. Analyseenheten er aktør, altså rektor som tjenesteleder, og de to nivåene er individnivå og organisasjonsnivå. Rektor som tjenesteleder representerer individnivået og skolen som organisasjon organisasjonsnivået.

4.1.2 Kvantitativ eller kvalitative forskningsmetoder?

Innenfor samfunnsvitenskapene finnes to hovedformer for metoder, kvantitative og kvalitative metoder. På den ene siden finnes kvantitative former for undersøkelser som behandler de

harde data, informasjon i form av mer eller mindre metriske tall. I slike undersøkelser er man opptatt av å telle opp fenomener, å kartlegge utbredelse eller kvantitet (Johannessen og Tufte 2002). På den andre siden inviterer kvalitative undersøkelsesformer til innhenting av data som ikke umiddelbart lar seg tallfeste. I denne formen er hensikten å få fram data som er fyldige, beskrivende, uttømmende og detaljerte. Kvantitative undersøkelser er preget av strukturering og avstand, mens de kvalitative er karakterisert som fleksible der forskeren i større grad har nærhet til arbeidet med kildene sine (Grønmo 2004). Mitt formål er å undersøke i hvilken grad rektors perspektiver på pedagogisk ledelse og oppleving av delsystemene i skoleorganisasjonen får konsekvenser for opplevd handlingsrom til pedagogisk ledelse. Egen forforståelse tilsier at dette er en kompleks problemstilling fordi den tar sikte på å forklare og forstå rektors opplevelser av virkeligheten, av egen hverdag. Johannessen og Tufte hevder at *”Virkeligheten er kompleks. Den består av en uendelighet av gjenstander, mennesker, samhandlinger, erfaringer og fortolkninger”* (Johannessen og Tufte 2002). Dette gjør det vanskelig å observere og registrere alt som skjer (ibid). Jeg vurderer det derfor som viktig å gå i dybden og prøve å forstå, noe som synes å betinge et kvalitativt forskningsdesign. Slike data kan best framskaffes gjennom samtale eller intervju. Jeg valgte intervju.

4.1.3 En hermeneutisk tilnærming

Målet med min undersøkelse er å utvikle en mer helhetlig organisasjonsforståelse gjennom studiet av fenomenene pedagogisk ledelse og pedagogisk handlingsrom. Jeg tolker studien min å tilhøre en hermeneutisk eller tolkende humanistisk sosiologi. Samtidig oppfatter jeg at materialet mitt er det Ryen kaller ideografisk: *”Ideografisk sikter til noe individuelt eller enkeltstående og har tradisjonelt vært satt i sammenheng med de vitenskapene som fokuserer på det historisk eller kulturelt unike ved det som studeres”* (Ryen 2002:30). Det individuelle og enkeltstående i mine data er knyttet til at jeg har etterspurt informantenes *opplevelser* av rektorrollen, funksjonen som pedagogisk leder, kultur og struktur i egen organisasjon, og fremhevet at jeg ønsket refleksjoner knyttet til *hverdagsbeskrivelser*. Sentralt i min tilnærming blir derfor tolkning av det informantene sier. Anne Ryen hevder at: *”Hermeneutikk er tolkningens kunst og vitenskap og handler om forståelse som tolkning”* (Ryen 2002:37). Videre sier hun at denne retningen fremstår som opposisjon til holdningen om at man kan forholde seg objektivt til såkalt rene fakta (ibid). Dette baserer seg på erkjennelsen av at handling er flertydig og tillater påfølgende flere tolkninger. Thagaard peker på at i hermeneutisk tilnærming så tolker man folks handlinger i lys av at det finnes et dypere meningshold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard 2003:37). Dette opplevde jeg

spesielt i analysearbeidet ved at jeg både leste enkeltdeler, altså svar på det enkelte spørsmålet som jeg hadde stilt, og så leste jeg de respektive svarene sett opp mot helheten i informantenes uttalelser. Hovedsakelig fant jeg konsistens i uttalene, men det fantes også tilfeller med eksisterende diskrepans mellom delsvar og det som gjenspeilet helheten. På den måten ble den samlede oppfatningen av svarene overlatt til min tolkning. Thagaard sier videre at dette er vanlig innenfor hermeneutikken fordi denne tilnærmingen bygger på "...*prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av*" og at "*Vi forstår delene i lys av helheten*" (Thagaard 2003:37).

Innenfor hermeneutikken omtales fortolkninger på ulike plan (Thagaard 2003). Med henvisning til Katrine Fangen, fremstilles slike tolkninger i tre ulike grader. *Fortolkning av første grad* er knyttet til at forskeren tolker det som hender i kraft av at hun selv deltar (ibid). I min gjennomføring av intervjuene handlet dette om å søke å forstå det informanten formidlet, og stille oppklarende spørsmål dersom noe var uklart i selve intervjusituasjonen. "Fortolkning av annen grad innebærer å avdekke handlingers symbolske betydning" (ibid 2003:38). Dette forstår jeg som forskerens tolkninger av en virkelighet som allerede er tolket. I materialet mitt bruker ofte informantene begrepene "Jeg forstår..." eller "Dette tolker jeg som...", noe som jeg oppfatter er rettet mot denne type tolkning. Videre tolker jeg informantenes fremstillinger, og knytter dette opp mot faglige begreper og symbolsk fortolkning. Denne type tolkning kan relateres til det som Giddens kaller dobbel hermeneutikk; fortolkning av en virkelighet som allerede er fortolket av de som deltar i samme virkeligheten (Giddens 1976). Forskerens tolkning av handlinger utfra teorier som fremhever handlingens skjulte eller underliggende betydning blir av Fangen kalt for *fortolkninger av tredje grad* (Thagaard 2003). Målet er å avdekke skjulte sannheter liggende til grunn for handlingene som ikke er kjent for deltakerne selv. Dette blir også kalt den kritiske teoriens trippelhermeneutikk som innbefatter dobbelthermeneutikken og i tillegg en kritisk holdning av samfunnsforholdene som påvirker informanten og forskeren (ibid). Jeg har hatt fokus på enkelthermeneutikken og dobbelthermeneutikken, og har viet den siste tilnærmingen liten oppmerksomhet.

4.2 Forberedelsene

Kvale sier at en vesentlig del av intervjuprosjektet bør være ferdig før en setter i gang båndopptakeren for det første faktiske intervjuet (Kvale 2006). I dette legger han at forskningsprosessen har ulike stadier, og at en bør reflektere rundt hele prosessen før en starter intervjuingen. God planlegging synes viktig for å sikre presisjon i datainnsamlingen og

etterprøvnbarhet. Jeg valgte å la Kvale`s sju stadier⁷ være utgangspunktet for arbeidet mitt. Et betydelig arbeid i planleggingsfasen ga meg et godt grunnlag for gjennomføringen av intervjuene, analyse og selve rapportskrivningen.

4.2.1 Utvalg

Den sentrale problemstillingen i forskningsprosjektet mitt er: *Hvordan kan rektor skape handlingsrom for pedagogisk ledelse i en tid der omfanget av administrative oppgaver øker?* Det er nærliggende å tro at mange kan ha tanker om dette for eksempel staten og kommunen som skoleeier. Dette kan da forstås som forventninger om hvordan rektor skal skape dette handlingsrommet. Thagaard hevder at: *”Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen”* (Thagaard 2003:53). Jeg har gått utfra at den nærmeste kilden til kunnskap om tema pedagogisk handlingsrom er rektorene selv, og har derfor hatt samtaler med et utvalg rektorer for å innhente informasjon som kan belyse problemstillingen min. Med funn dokumentert i Skolelederundersøkelsen 2005⁸ som bakteppe, fant jeg påfølgende kriterier interessante. Jeg ville snakke med rektorer i tonivåorganiserte kommuner, ungdomsskoler med over hundre elever, og som hadde en ledergruppe og/ eller merkantilt personale. Ønske om en dybdeundersøkelse, førte til beslutningen om et utvalg konsentrert til seks rektorer på Vestlandet. Utvalget fant jeg gjennom internettsøk på forskjellige kommuners hjemmesider. Der jeg opplevde at relevante opplysninger manglet, ringte jeg opp tjenestetorget i de aktuelle kommunene for ytterligere informasjon. Jeg har valgt kommuner tilhørende flere regioner, og fant frem til åtte aktuelle kommuner og informanter. Av disse tok jeg kontakt med seks informanter som et utgangspunkt. I løpet av prosessen vurderte jeg at disse seks ga meg nok materiale til å svare på problemstillingen. Flere forskere kaller en slik vurdering at man kommer til et ”metningspunkt” i betydningen at mønsteret i svarene trer tydelig frem, og at studier av flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av fenomenene som studeres (Ryen 2002 og Thagaard 2003).

4.2.2 Intervjuguiden- rammen for samtalen

Som et utgangspunkt for intervjuguiden, benyttet jeg de fire forskningsspørsmålene presentert i pkt 4.1.1. Intervjuene mine kan nok best betegnes som det Kvale kaller et

⁷ Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale 2006:47).

⁸ (Møller, J., Sivesind, K., Skedmo, G. og Aas, M 2006)

halvstrukturert forskningsintervju: *”Det har en rekke temaer som skal dekkes og forslag til spørsmål”* (Kvale 2006:72). Strukturen i intervjuene mine er nært knyttet til delsystemene i den konseptuelle foretaksmodellen, vedlegg 1. Ryen viser til behovet for en intervjuguide i møte med respondenten, men at strukturingsgrad alltid er gjenstand for diskusjon (Ryen 2002). Jeg presenterte intervjuguiden som en ramme for samtalen, slik at informantene sto fritt til å velge rekkefølge på spørsmålene, samt å tilføre andre moment de vurderte som viktige. Kvale taler om tematiske og dynamiske spørsmål, der de tematiske er relatert til intervjuemnet, og de dynamiske er knyttet til å skape en positiv interaksjon, holde samtalen i gang (Kvale 2006). Videre sier han at det kan: *”(...)være nyttig å lage to intervjuguides, en som inneholder prosjektets viktigste tematiske forskningsspørsmål, og en som inneholder spørsmålene som skal stilles under intervjuet, og som tar hensyn til både den tematiske og dynamiske dimensjonen”* (ibid:77). Dette gjorde jeg, og det ble en nyttig opplevelse. Erfaringen var en øving i å bevege meg mellom akademisk sjargong og åpne, enkle spørsmål der noen trengte utdyping. Etersom jeg hadde fordypet meg i Kvale`s stadier i forberedelsesfasen, valgte jeg å sette opp problemstillingen min som et spørsmål til slutt. Hensikten var å sjekke ut at jeg hadde forstått det informantene sa, samtidig som jeg fikk oppsummere en del rundt tolkningen (ibid).

4.2.3 Pilotering

Flere forskere viser til prøveintervju eller pilotering som viktig trening i forkant av selve intervjusituasjonen (Kvale 2006 og Thagaard 2003). Dette er rettet både mot å prøve ut om spørsmålene fungerer, samt å skaffe erfaring med å takle menneskelige situasjoner. Jeg foretok en pilotering med en tidligere kollega som har hatt ulike stillinger på ledelsesnivået. Denne ”prøveinformanten” omtaler seg selv som opptatt av det pragmatiske og ikke spesielt orientert mot teorifeltet. Jeg opplevde derfor dette som en nyttig ”test” på både intervjuguiden og intervjusituasjonen. Informanten bekreftet at tema og problemstilling var høyst aktuell, og at de forskjellige hoveddelene i intervjuguiden belyste viktige dimensjoner ved problemstillingen. Erfaringen samlet sett var at informanten ga meg konstruktive innspill som førte til en ytterligere justering av den endelige intervjuguiden. Grønmo trekker frem arbeid med og justering av intervjuguiden som viktig del av forberedelsesfasen (Grønmo 2004). Mine endringer var hovedsakelig knyttet til at jeg hadde benyttet et for akademisk språk. Siden det har vært et mål for meg å behandle informantene med respekt uten på noen måte sette de i forlegenhet, valgte jeg et mer uformelt og lett dagligspråk.

4.2.4 Kontakt med kommunene, informantene og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

I en telefonsamtale med NSD i oktober 2007 fikk jeg bekreftet at studien min var meldepliktig, og i november ble meldeskjema sendt. Jeg ble skriftlig bedt om å tilføre dato for prosjektslutt i informasjonsskrivet, noe som ble sett til 31.08.08, vedlegg 2. Utover dette ble meldingen godkjent, vedlegg 3. I januar 2008 tok jeg kontakt med representantene for kommunenivået i de seks kommunene, informerte om studien min og ba om å løyve til å ta direkte kontakt med informantene med forespørsel om intervju. Alle kommunalsjefene ga umiddelbart et slikt løyve. Deretter ringte jeg opp hver av informantene, og møtte en positiv holdning hos alle seks. Alle ønsket å få tilsendt intervjuguiden på forhånd, noe jeg stilte meg positiv til. Kvale stiller spørsmål ved om det er forsvarlig å levere ut intervjuguide på forhånd (Kvale 2001). Dette diskuterer jeg i punkt 4.6.1 i forbindelse med reliabilitet.

4.2.5 Min rolle som intervjuer og forsker

Det kvalitative forskningsintervjuet har sine fordeler og begrensninger. I følge Kvale er målet med forskningsintervjuet å innhente beskrivelser av den intervjuede sin livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene (Kvale 2006). Videre sier han at *”Intervjuets følsomhet og dets nærhet til personens måte å oppleve verden på kan gi kunnskaper som kan brukes til å forbedre menneskets situasjon”* (ibid:25). Samtalen kan dermed betraktes som et forskningsinstrument. Siden det ikke finnes noen felles prosedyre for intervjuforskning, så blir intervjuerens rolle sentral, noe Kvale bekrefter ved å omtale intervjueren selv som det viktigste instrumentet (ibid). Før intervjusituasjonen opplevde jeg det som viktig å møte informantene med en åpen holdning, og å orientere om forskningsopplegget på en slik måte at de ble trygge på at all informasjon ville bli behandlet etter de normene for forskning som jeg hadde gitt opp til NSD. Dette ble informert om både i telefonkontakt og i informasjonsskriv som jeg sendte ut sammen med bekreftelse på avtale om intervju. I denne sammenhengen snakker Kvale om vitenskapelig ansvar; *”(...)ansvar overfor profesjonen og sine intervjupersoner for at forskningsprosjektet produserer kunnskap av verdi, og at kunnskapen er så kontrollert og verifisert som mulig”* (Kvale 2006:70).

Tre avklaringer ble viktige i planleggingsfasen min i forhold til forberedelse av selve intervjusituasjonen. Den første kan knyttes til det Kvale kaller *”forskningens uavhengighet”* og omhandler i mitt tilfelle om å ha forbindelser til deltakerne som kan få forskeren til å overse enkelte funn og vektlegge andre, og dermed forringe undersøkelsens kvalitet med

hensyn til upartiskhet og fullstendighet (Kvale 2006). Jeg kjenner en av informantene i studien min bedre enn de andre. Derfor vurderte jeg det som svært viktig at forholdet ble avklart før selve intervjusituasjonen. Både representant på kommunenivået og skolenivået ble konsultert, og begge parter mente at det ville være uproblematisk å beholde objektiviteten i forhold til studiens formål. I tillegg ble det gjennomført en formell samtale mellom meg som forsker og informanten, der det ble avklart at ingen av oss opplevde at personlige eller relasjonelle aspekt ville ha innvirkning på objektiviteten i studien. Det ble også avtalt at i forskningsperioden ville vi omgås som forsker og informant, og at informanten på ingen måte ville motta mer informasjon eller blir inkludert i diskusjoner relatert til studien enn de andre informantene. I den grad det er likhet når det gjelder strukturen på intervjuene, så vil selve lydopptaket av intervjuet bekrefte at denne informanten opptrer på samme måte som de andre informantene. Johannessen og Tufte viser til Tranøy sin måte å forstå objektivitet på:

”Forskeren skal være saklig, uhildet og upartisk, og ikke subjektiv ved at man lar sine egne oppfatninger og følelser dominere. En forsker må forholde seg kritisk, konfrontere sine egne oppfatninger med data og gi slipp på egne oppfatninger dersom forskningsresultatet viser noe annet. Objektivitet forstått på denne måten er et grunnleggende ideal i all forskning”

(Johannessen og Tufte 2002:28)

Den andre avklaringen er knyttet til min personlige kommunikasjonsstil. Jeg har lett for å være både verbalt og nonverbalt anerkjennende i kommunikasjon. Til dette ligger at jeg kan nikke, si hm, komme med innspill. Jeg er kjent med at dette kan påvirke informantene i intervjusituasjonen (Grønmo 2004). Etter avtale med veileder planla jeg derfor å tone ned egen aktivitet, og legge vekt på å lytte. Jeg skulle forberede meg godt på det teoretiske feltet slik at jeg kunne vise til forskning og uttaler fra teoretikere for å ”validere” informasjon og tolkning av informasjon gjennom hele intervjuet- spesielt i slutfasen. I tillegg valgte jeg å sende alle transkriberte intervju tilbake til informantene slik at de kunne ”godkjenne” meningsinnholdet.

Den tredje avklaringen er at jeg selv arbeider på dette skoletrinnet, men på et annet nivå. Klargjøring av egen forforståelse ble viktig for å holde fokus på ledernivået og ikke blande inn lærernivået. Dette ble en konstruktiv prosess, men siden lærernivået både blir omtalt og ble naturlig berørt i undersøkelsen, var det viktig for meg å være bevisst dette i forkant. Det å ha kompetanse innenfor fagfeltet, i mitt tilfelle pedagogikk og ledelse, kan også være med å påvirke retningen for forskningssamtalen eller intervjuet (Kvale 2006 og Grønmo 2004). Jeg

opplevde dette som en styrke i det jeg visste hva informanten snakket om selv om de brukte faguttrykk, noe som gjorde det lettere for meg å komme med oppfølgingsspørsmål som ga ytterligere fordypning.

4.3 Gjennomføring og transkripsjon

Kvale hevder at: *"Forskningsintervjuet er en spesifikk form for samtale"* (Kvale 2006:30). Videre sier han at det er en faglig samtale mellom forsker og informant der hensikten er å innhente viten om intervjupersonens verden ved å stille spørsmål (ibid). Målet er å fremskaffe empirisk kunnskap om dagliglivet. Informantens perspektiver blir det sentrale.

4.3.1 Intervjusituasjonen

Noen av rektorene hadde intervjuguiden foran seg, andre valgte å fortelle fritt. Fokus var rettet mot subjektive hverdagsopplevelser og betraktninger. Ingen av samtalene foreløp helt likt, men spørsmålene som jeg hadde sett opp i guiden ble besvart av alle. I oppfølgingen av informantenes svar hadde jeg med jevne mellomrom en sjekk på at spørsmålene i guiden ble besvart. Der jeg opplevde at informantene unngikk eller glemte å svare på spørsmål jeg var interessert i, så spurte jeg eksplisitt om det. Men jeg tilpasset meg også til det informantene valgte å legge frem. Jeg la opp til en veksling av det Kvale kaller beskrivelser og tolkning; jeg ba om beskrivelser av fenomen for deretter å sjekke ut informantens tolkning (Kvale 2006). I tillegg så sjekket jeg ut at jeg hadde oppfattet svarene rett- ved å gjøre små oppsummeringer underveis. Kvale kaller dette for verifisering av tolkninger (ibid). Erfaringen min var at dette måtte gjøres balansert for å unngå å legge ord i munnen på deltakerne. Noen av informantene kom med viktige utdypninger, noen med justeringer, og andre hadde lite å tilføye. Siden jeg valgte å la det siste spørsmålet være problemstillingen min, opplevde jeg at informantene kom med viktig informasjon inn mot akkurat det som jeg var ute etter.

Kvale sier at: *"Samtalen i et forskningsintervju er ikke en gjensidig form for interaksjon mellom to likeverdige. Det oppstår et asymmetrisk maktforhold: Intervjueren definerer situasjonen, presenterer samtaletemaene, og styrer intervjuet gjennom å stille ytterligere spørsmål"* (Kvale 2006:74). Jeg var veldig bevisst dette maktforholdet. Intervjuene mine har derfor funnet sted på rektors kontor, altså rektors arena. I tillegg søkte jeg å la informantene snakke om det de følte seg trygge på, men med utgangspunkt i hovedtema. Noen av intervjuene ble veldig lange. Til gjengjeld ga dette meg et stort og verdifullt materiale. Samtidig var jeg hele tiden bevisst på hvilken retning jeg ønsket for samtalen, noe som sikret

at jeg fikk svar på problemstillingen min. Utarbeidelsen av to intervjuguider, en med fokus på tematiske spørsmål og en med dynamiske spørsmål, gjorde til at jeg hadde et repertoar med oppfølgingsspørsmål som ga ytterligere nyanseringer i materialet.

4.3.2 Intervjukvalitet

Flere forskere peker på viktigheten av tolkning, validering og formidling i selve intervjusituasjonen for å øke kvaliteten på intervjuene (Kvale 2006 og Grønmo 2004). Sammen med veileder arbeidet jeg en hel del i forkant, både i forhold til å få oversikt over hva som kunne være viktig i intervjusituasjonen. Dette handlet om krav til meg som intervjuer og kunnskapsnivå- både i forhold til undersøkelsesfeltet og til språkkompetanse. Arbeidet med tiltenkt teori til denne oppgaven, formell kompetanse i veiledning og bakgrunn som filolog var en styrke. Jeg opplevde å ha god hjelp av kompetanse i spørreteknikker som hadde som formål å få informanten til å snakke. Et stort intervjumateriale kan indikere at jeg lykkes med dette. På den andre siden søkte jeg hele tiden å ha fokus på at dette var et forskningsinterju og ikke en veiledningssamtale- altså hovedmålet var ikke å hjelpe informanten til å komme videre i egen læringssprosess, men å fremskaffe tanker, oppfatninger, erfaringer og opplevelser som skulle utgjøre et empirisk materiale til et forskningsprosjekt.

Det er kjent at ledende spørsmål kan true intervjukvaliteten og reliabiliteten. Dette opplevde jeg i noen oppsummeringer der jeg fremla en tolkning, og informanten bare nikket eller sa: ”Det var godt sagt”. I slike tilfeller valgte jeg å gå tilbake til teksten, og gjennom meningsstolkning se om dette var noe informanten sto inne for i intervjuet som helhet. Der jeg ikke fant støttende perspektiv i resten av intervjuet valgte jeg å se bort fra en slik utsagn. På den andre siden kan ledende spørsmål være viktige for å gi retning til samtalen. Bruken av ledende spørsmål i kvalitativ forskning er belyst som en svakhet for forskningen fordi de reduserer intervjusvarenes reliabilitet. Kvale mener derimot at det kan snarere styrke den, og at ledende spørsmål antakeligvis ikke blir brukt for mye men heller for lite i kvalitative forskningsintervjuer (Kvale 2006)

4.3.3 Når tale blir til tekst

Intervju blir ofte registrert som lydbåndopptak, videoopptak, notatskriving og ved bruk av hukommelsen (Kvale 2006). Jeg valgte lydopptak og notatskriving. Kvale peker på to viktige forhold; at det faktisk har blitt gjort et opptak, og at opptaket er av en slik kvalitet at det er mulig å høre samtalen som er tatt opp på båndet (ibid). For å være på den sikre siden, brukte

jeg både digital opptaker og mobilopptak. Jeg opplevde i et av intervjuene at opptaket stoppet på grunn av plassmangel på opptakeren. Heldigvis oppdaget jeg det relativt raskt. Når det gjaldt mobilopptaket så fikk jeg store problem med overføringen- så heller ikke der fikk jeg hjelp. Notater gjort underveis ble derimot verdifulle, noe Thagaard fremhever som viktig i en slik situasjon (Thagaard 2003). Jeg valgte likevel å la den aktuelle informanten lese det transkriberte intervjuet for å kunne supplere om noe manglet. Hun mente at avskriften var dekkende for det hun hadde sagt, og at ingenting vesentlig manglet. Ellers så ble alle lydfilene fra digital opptaker overført til pc, og transkribert ved hjelp av skriveprogram.

Også transkripsjonsprosessen er preget av mange valg. I likhet med at det ikke finnes noen oppskrift for intervjuer, så finnes det ingen sann, objektiv transkripsjon fra muntlig til skriftlig form (Kvale 2006). I mitt transkripsjonsarbeid la jeg vekt på å være nøyaktig i den forstand at jeg markerte pauser, gjentakelser, hm`er, latter osv. Begrunnelsen var at jeg var ute etter meningsstolkning, og jeg tenkte at det ville lette arbeidet med analysen. I tillegg så valgte jeg å transkribere intervjuene så nært opp til dialekten til informanten som mulig. Dette for å kunne rekonstruere intervjusituasjonen så godt som mulig- ”å høre informantens stemme i bakhodet” og for ”å gå i dialog med teksten” (ibid). Også dette har hatt betydning for analysen. Jeg ”hørte” korrektur på tre av seks intervju, for å sjekke at helheten stemte med transkripsjonen. Avskriftene av intervjuene ble sendt tilbake til informantene for at de skulle sjekke at meningsinnholdet stemte med det de opplevde å ha formidlet. Kvale påpeker at dersom avskrift av intervju skal tilbake til informanten, bør den gjengis på en mer sammenhengende måte (ibid). Videre foreslår han alternativt å legge ved informasjon om de naturlige forskjellene mellom muntlige og skriftlige språkstiler (ibid). Jeg valgte det siste både i muntlig og skriftlig form. Dette oppdaget jeg var veldig viktig, i det alle informantene ga tilbakemelding om at de ikke var imponert over eget språk. Det skal også legges til at alle informantene godkjente innholdet uten endringer.

4.4 Analyse

Kvalitative analyser kan framheve begrep, kategorier og typologier, og handler om å vurdere utsagn, holdninger og tolkninger. Strukturering av materialet er i seg selv starten på analysen. Det finnes ingen standardmetoder for analyse, men likevel er det noen måter som er mer vanlige enn andre. Her er det viktig å vite at måter er teknikker og ikke noe mål i seg selv. Kvale viser til fem måter å analysere intervjuer på: meningskategorisering, meningsfortetting, meningsstrukturering gjennom narrativer, meningsfortolkning og ad hoc metoder for

meningsgenerering (Kvale 2006). Jeg har i min analyse hovedsakelig konsentrert meg om meningskategorisering, meningsfortolkning og ad hoc metoder, og vil først si noe om trekk ved disse tre måtene.

4.4.1 Meningskategorisering

Dette er en av de vanligste formene for dataanalyse og blir kalt koding eller kategorisering av intervjuuttalelsene (Kvale 2006). Her blir intervjumaterialet delt inn i hoveddimensjoner og underkategorier. Kategorisering kan forstås til å være en kvantifisering av kvalitativt materiale. Den er i tråd med men ikke avgrenset til kvantifisering. For mitt materiale ble det viktig å kategorisere svarene til hver informant på hvert spørsmål. Deretter kategoriserte jeg på tvers innenfor hvert av de fire hovedområdene rektorrollen, funksjonen som pedagogisk leder, kultur og struktur. Hensikten var å finne mønster i hvordan informantene opplevde delsystemene i den konseptuelle foretaksmodellen, og hvilken betydning delsystemene hadde for svaret på min problemstilling: *Hvordan kan rektor skape rom for pedagogisk ledelse når omfanget av administrative oppgaver øker?* Denne modellen var mitt utgangspunkt for analyse og presentasjon av resultatene. På denne måten kunne jeg lage et system som fortalte meg hvor mange som uttrykte tilnærmet like holdninger til et fenomen. Hver del av intervjuene knyttet til de fire hovedområdene ble kategorisert som deler av den konseptuelle foretaksmodellen. Dette gjaldt eksempelvis tre spørsmål knyttet til hvert av delsystemene. Disse ble lest i sammenheng for at de ikke skulle bli tatt ut av sin kontekst. På denne måten ønsket jeg å få fram sammenhenger og strukturer.

4.4.2 Meningstolkning

Denne formen for analyse er inspirert av den hermeneutiske filosofien, og har fokus på mer omfattende og dypere meningstolkninger (Kvale 2006). Store deler av materialet mitt var lett å tolke fordi jeg hadde en klar struktur i intervjuguiden min, og fordi jeg stilte oppklarende spørsmål i selve intervjusituasjonene som bidrog til deler av analysen. I min tilnærming til problemstillingen har jeg presentert og drøftet to ulike hovedperspektiv på organisasjon og ledelse, et rasjonelt og et relasjonelt perspektiv. Disse perspektivene vurderer jeg som viktige for å svare på problemstillingen. For å finne frem til informantene sine perspektiv, ble det i noen tilfelle nødvendig å gå materialet nærmere i sømmene. Til dette benyttet jeg meg av meningstolkning. I tillegg så oppfattet jeg noen dilemmaer i materialet ved at informanten på direkte spørsmål sier noe, og i en parallell sammenheng noe helt annet. Dette ble klarere etter at jeg foretok meningsfortolkning på utvalgte sekvenser. Det ble derfor viktig å studere disse

intervjuene på nytt for å lete etter sammenhenger som lå skjult i andre deler av intervjuet som kunne dempe eller forsterke inntrykket. I denne sammenhengen opplevde jeg det som en styrke at jeg hadde valgt å transkribere intervjuene tilnærmet ordrett.

4.4.3 Ad hoc metoder

Dette er de hyppigst brukte metodene, og omfatter forskjellige tilnæringsmåter og teknikker for å generere meninger (Kvale 2006). Jeg leste gjennom alle de transkriberte intervjuene for å danne et generelt inntrykk. Deretter foretok jeg meningskategoriseringer og meningsfortolkninger som omtalt. Mønstrene i funnene ble plassert innenfor delsystemene i den konseptuelle foretaksmodellen. Når det gjaldt delsystemet transformasjon som har fokus på struktur, opplevde jeg et behov for en visualisering av materialet for å få oversikt. Dette resulterte i at jeg tegnet organisasjonskart for hver skole, for å få "tak i" de ulike nivåene i organisasjonen. Videre utvidet jeg "boksene" for posisjonene i ledelsen, hovedsaklig knyttet til rektor, assisterende rektor og inspektør, og fylte inn ansvarsområder og arbeidsoppgaver. Begrunnelsen var at jeg ønsket å få oversikt over fordeling av arbeidsoppgaver og delegasjon av betydning for hvordan rektor skaper rom for pedagogisk ledelse. Ved de fleste av skolene gjorde jeg også dette med posisjonene som rektorene opplevde som viktige støttefunksjoner til ledelsen. Dette gjaldt først og fremst rådgiver, sosiallærer og merkantilt personale.

All analyse er en forenkling, der en forsøker å beskrive mønstre og relasjoner i datamaterialet. Dette gjør at analyseprosessen henger nøye sammen med tolkningsprosessen. Kvale beskriver tre tolkningskontekster: Selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse (Kvale 2006). Jeg har valgt en teoretisk forståelse som grunnlag for min tolkning. Denne tolkningen går i følge Kvale lenger enn både min selvforståelse og tolkning basert på sunn fornuft (ibid). Det vil alltid være en fare for at tolkningen blir farget av meg som tolker. Hovedutfordringen ved å nytte kvalitativ metode er at informasjonen kan bli uoversiktlig og for detaljert, noe som kan gjøre analysefasen svært ressurskrevende (ibid). Jeg opplevde denne fasen som enklere enn forventet fordi jeg hadde gjort mye av arbeidet underveis. Strukturen i hele prosessen gjorde det enklere for meg. Men det som kan stilles spørsmål til er om jeg har latt teorien styre for mye. På den andre side så pekte flere av rektorene på i selve intervjusituasjonen at det var litt vanskelig å holde de fire hovedområdene i guiden adskilt, fordi de opplevde at de hang sammen. Dette tolker jeg som en bekreftelse på at jeg hadde laget en struktur som passet til tema jeg undersøkte, og at den konseptuelle foretaksmodellen var egnet som modell både til å studere tema, og til hjelp i analysearbeidet.

4.4.4 Presentasjon

Jeg har valgt å presentere data med utgangspunkt i delsystemene i den konseptuelle foretaksmodellen. Jeg legger vekt på hva de fleste informantene har svart for å påpeke mønster i svarene. Samtidig presenterer jeg hva enkelte mener og spesifiserer dette der de er bare er enkelte informanter som gir slike svar. Jeg veksler mellom å gjenfortelle og sitere for å øke leservennligheten. Deler av materialet blir presentert gjennom figurer og tabeller. Når det gjelder informantene så er begge kjønn representert, men det er hovedsakelig mannlige informanter. Jeg velger likevel å vise til "hun" eller "henne" i presentasjonen. Siden alle informantene er tilhørende på Vestlandet, og at de fleste av undersøkelseskommunene har nynorsk som skriftnorm, velger jeg å referere informantene på nynorsk. Alle sitat er skrevet om til normert nynorsk for å imøtekomme kravene til konfidensialitet. Der det er mangel på ord, eller er halvt påbegynte setninger som jeg opplever er til hinder for sammenheng og meningsinnholdet har jeg fjernet disse. Når jeg har hoppet over noe, markerer jeg dette med parentes og tre prikker (...). Som referanse har jeg valgt å gi hver informant en bokstav. I praksis foregår referansen på denne måten: (ID:2), viser til informant D side 2.

4.4.5 utfordringer ved analyse og presentasjon av resultat

Thagaard presenterer etiske problemer og dilemma knyttet til analyse og presentasjon av resultat (Thagaard 2003). *"Metodelitteraturen diskuterer om det er forskeren eller informanten som har rett til tolkningen av dataene"* (ibid: 188). Bakgrunnen for denne uttalelsen er at informantene og forskeren kan ha ulike tilnærminger til intervjusituasjonen. På den ene siden kommuniserer informantene med bakgrunn i erfaringer og synspunkt som de opplever som meningsfulle. På den andre siden er forskerens forståelse preget av hennes faglige perspektiv. Det er forskeren som strukturer analysen og tolker data. Thagaard med referanse til Kvale og Fog kommenterer dette på denne måten: *"Det er imidlertid en utbredt oppfatning at forskerens innflytelse på utviklingen av teori gjør forskeren ansvarlig for tolkningen* (ibid:188). Videre sier Thagaard at på den ene siden er analyser knyttet til informantens selvforståelse, mens på den andre siden skjer forskerens tolkning av informantens selvforståelse, noe som blir omtalt som dobbelhermeneutikk, jf. pkt 4.1.3 (ibid). *"Hvis forskerens perspektiv avviker fra informantenes forståelse av seg selv, kan forskerens forståelse oppleves som et overgrep av informanten"* (ibid: 128). Informantene kan oppleve forskerens tolkninger som fremmedgjørende og provoserende. Jeg opplevde slike problem og dilemma i min undersøkelse, og disse knyttet seg til rektorenes oppfatning av egen organisasjonskultur. Noen av informantene la frem en tolkning av egen organisasjonskultur

som samarbeidende, der min tolkning basert på helheten i fremstillingen gikk mer i retning individualistisk kultur. Thagaard legger frem flere løsninger på slike dilemma, og felles for disse løsningene er at fokus på å skjerme informantens identitet, både for andre og ikke minst for seg selv (ibid). Dette har jeg søkt å gjort ved å benytte bokstaver i benevnelsen på skoler i stedet for tall som var mitt utgangspunkt. Samlet sett så søker jeg gjennom min fremstilling å formidle at mine tolkninger blir gjort gjennom den teoretiske tilnærmingen som jeg har valgt, og at en annen tilnærming ville gitt andre svar.

4.5 Forskningens etiske sider

I all litteratur om kvalitativ forskning blir det fremhevet som viktig at forskeren vurderer forskningens etiske sider gjennom hele forskningsprosessen. Slike hensyn er i første omgang rettet mot adgang til bruk av personopplysninger og respekt for informanten sitt frie valg til å delta og eventuelt trekke seg. Kvale og Thagaard trekker frem tre etiske regler for forskning på mennesker: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale 2006 og Thagaard 2003).

4.5.1 Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser

Informert samtykke handler om at informanten gis informasjon om studiens formål, hovedtrekk i prosjektplanen, fordeler og ulemper, og en presisering av frivillighet i meningen at en kan trekke seg hvor tid som helst i prosessen (Kvale 2006 og Thagaard 2003). I henhold til min studie ble informantene gitt slik informasjon både gjennom brev og muntlig i telefonsamtale i forkant av intervjusituasjonen, vedlegg 2.

Konfidensialitet handler om at forskeren ikke på noen måte offentliggjør personlige data som kan avsløre informantenes identitet (Kvale 2006 og Thagaard 2003). Gjennom prosessen har jeg erfart at det er mange valg som må foretas i forhold til dette. Alle e-poster måtte sendes hver for seg for å ikke avsløre andre informanters identitet. Intervjuene er kodet i forhold til bokstaver. Kommunene, skolene og informantene er presentert via objektive fellestrekk. Jeg har selv utført transkriberingsarbeidet, så ingen andre har hatt tilgang til lydfilene. Alle disse tiltakene er rettet mot å beskytte informantenes identitet, og er også formulert i meldeskjema til NSD. Videre er datamaterialet mitt oppbevart på en forsvarlig måte i tråd med opplysningene gitt i dette meldeskjema.

Kvale hevder at forskningen kan få konsekvenser for informanten og/ eller den gruppen som informanten tilhører (Kvale 2006). Forskeren har ansvar for å tenke gjennom slike konsekvenser (ibid). Jeg har gjennom hele prosessen søkt å finne frem til og rapportere kunnskap så sikker og verifisert som mulig, men samtidig på en slik måte at den ikke skal skade informantene. Derfor har jeg latt informantene lese de transkriberte intervjuene for å sikre at de kunne stå inne for meningsinnholdet. Utover dette har jeg siktet mot å gjøre forskningen min etterprøvbart, slik at jeg muliggjør for andre å vurdere både prosessen og resultatene i den grad det er mulig. Jeg vurderer at det meste kan spores, men samtidig vil det være opplevelser knyttet til kontakten med informantene både på telefon og i selve intervjusituasjonen som vanskelig kan rekonstrueres og formidles.

4.6 Studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

I all forskning er det viktig å sikre datakvalitet. Alle valg som jeg har gjort før og under forskningsprosessen min har hatt som hensikt å skape tillit, og er et ledd i å sikre forskningsprosessen min og kvaliteten på data. Grønmo skisserer fem generelle forutsetninger for god datakvalitet (Grønmo 2004:218). Disse omhandler at datamaterialet baseres på sannhetsforpliktelse og dokumentasjon, bygger på vitenskapelige prinsipp for logikk og språkbruk, at utvalget passer til problemstillingen, at informasjonsutvalget tar utgangspunkt i begrep i problemstillingen for å spesifisere dimensjoner og kategorier relevante for begrepene, og at datainnsamling foregår på forsvarlig måte (ibid). Datakvalitet kan sammenfattes gjennom de to viktigste kvalitetskriteriene, begrepene reliabilitet og validitet.

4.6.1 Kan jeg stole på mine data?

”Reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelighet” (Grønmo 2004:220). Et sentralt spørsmål er om jeg kan stole på innsamlede data. I kvalitative studier finnes det ingen standardiserte metoder for reliabilitetsvurderinger. Slike vurderinger bygger på empiriske undersøkelser av stabilitet og ekvivalens samt kritiske drøftinger av intern og ekstern konsistens (ibid: 241). Jeg har sikret stabiliteten gjennom å bruke det samme undersøkelsesopplegget ved ulike innsamlinger av data om de samme fenomenene, illustrert gjennom intervjuguiden vedlegg 1. I tillegg har jeg utført intervjuene innenfor et konsentrert tidsrom, slik at tidsfaktoren med tanke på endringer ikke skulle bli for stor. Men fordi at jeg studerer en kompleks problemstilling, bærer jeg forståelsen av at jeg må vere kritisk til konklusjoner jeg kan trekke fra materialet mitt. Ekvivalens refererer til samsvar mellom innbyrdes uavhengige datainnsamlinger på samme tidspunkt (ibid:223). Det blir her vist til at

datamaterialet blir samlet inn av ulike personer. I mitt forskingsopplegg har jeg selv stått for innsamlingen av data. Likevel har det vært svært viktig at undersøkelsesopplegget mitt er utformet slik at det ikke er avhengig av meg som forsker, men kan brukes av andre i hensikt å finne frem til det samme materialet. Det sies å øke reliabiliteten og å etterkomme kravet om etterprøvnbarhet og målet om intersubjektivitet i forskerrollen. Men både når det gjelder stabilitet og ekvivalens vil et kvalitativt forskingsopplegg være avhengig av når undersøkelsene blir utført og av hvem.

Jeg har gjort flere vurderinger knyttet til reliabilitet. Disse er blant annet konsentrert til at jeg sendte ut intervjuguiden på forhånd. I telefonkontakten med informantene ble intervjuguiden etterspurt. Jeg valgte å sende den med bekreftelse av intervjuavtalen. Jeg erkjenner at utfra reliabilitetshensyn er dette omdiskutert, noe blant annet Kvale fremholder (Kvale 2006). Innvendingene er konsentrert til spørsmål om svarene sin pålitelighet ved at en ikke får de spontane reaksjonene eller uttalelsene. Jeg har likevel vurdert dette på følgende måte. Intervjuguiden er i første omgang en ramme for det jeg primært ønsker å snakke med informantene om, det jeg vil undersøke. I samtalene med rektorene presenterte jeg guiden som utgangspunkt for samtalen som vi skulle ha, og jeg la eksplisitt vekt på at jeg var ute etter det som de opplevde som sant. Utover dette hadde jeg ingen kjennskap til hvor vidt informantene var introverte eller ekstroverte personer, noe som også kan påvirke selve intervjusituasjonen. Som følge at dette resonnementet kan en jo på den andre siden fremholde at forventningen om ”spontane reaksjoner” kan favorisere ekstroverte informanter. Jeg vurderte derfor at det ville være mest ”rettferdig” at alle fikk se intervjuguiden på forhånd, og at de som følte behov for å forberede seg kunne gjøre det. En rektor sa i intervjusituasjonen at hun snakket best når hun fikk skrive samtidig. Dette vurderer jeg som at det kan være viktig at informantene får forberede seg på ulike måter, uten at det betyr at de slår opp i bøker eller snakker med andre for å kunne bidra til et feil inntrykk. Jeg vurderer at når jeg har valgt rektorer som viktige informanter i en samtale om noe som både de og jeg er interessert i- og der begge har akseptert å delta, så er dette i seg selv en måte å sikre reliabiliteten på. Når jeg i tillegg har lagt vekt på å avklare potensiell maktbruk i situasjonen ved å presisere at ikke jeg sitter på noen ferdige svar, så vurderer jeg også dette som et tiltak i hensikt å sikre reliabiliteten.

4.6.2 Er svarene mine gyldige i forhold til problemstillingen?

”Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet i forhold til konkrete problemstillinger” (Grønmo 2004:241). Grønmo og Kvale hevder videre at det finnes tre spesielle typer validitet

knyttet til kvalitativ forskning: kompetansevaliditet- der forskeren sin kompetanse er sentral, kommunikativ validitet- som har fokus på dialog og diskusjon mellom forskeren og andre om hvorvidt materialet er godt i forhold til problemstillingen, og pragmatisk validitet- som handler om i hvilken grad datamaterialet og resultatene i studien danner grunnlaget for bestemte handlinger. Når det gjelder kompetanse så er det første gang jeg gjør en slik undersøkelse, og jeg har derfor søkt å studere metode samt å diskutere progresjonen i arbeidet med veileder. Når det gjelder selve intervjusituasjonen og kontakten med informantene mer generelt, så opplevde jeg fordeler ved at jeg har trening i å jobbe med relasjoner i eget arbeid, samt utdanning i veiledning og språk. Den kommunikative validiteten har jeg først og fremst sikret gjennom drøftinger med veileder, men også gjennom dialoger med medstudenter, med rektorer som ikke inngår som informanter i studien min, og gjennom presentasjoner av prosjektet i studentkullet mitt. Pragmatisk validitet handler om i hvilken grad datamaterialet og resultatene danner grunnlag for bestemte handlinger (ibid). Jeg vurderer at resultatene mine gir indikasjoner på hvilke perspektiv som styrer hvilke handlinger i rektorfunksjonen, på en slik måte at de fremmer eller hemmer rektor sin evne til å skape et større handlingsrom for pedagogisk ledelse. Studien sier også noe om hva rektorene opplever at de trenger for å kunne skape rom for pedagogisk ledelse. Jeg vurderer at dette må være interessant kunnskap for blant annet stat og kommune, og at denne kunnskapen kan danne grunnlag for videre oppfølging av rektorene som gruppe.

Grønmo snakker også om åpenbar validitet (Grønmo 2004). Dette er knyttet til hvor vidt innsamlede data åpenbart er tilfredstillende, gode og treffende i forhold til studiens intensjoner. Før jeg startet datainnsamlingen, gjennomførte jeg prøveintervju for på den måten å validere om spørsmålene mine var gode og relevante i forhold til intensjonene med studien. Denne erfaringen indikerte åpenbar validitet. I selve intervjusituasjonen gjorde jeg oppsummeringer underveis, og sjekket ut egne tolkninger av det informantene sa. Dette opplevde jeg som en måte å sikre validiteten på, og kan relateres til det som Kvale kaller validitet som sosial konstruksjon (Kvale 2006). Etter intervjusituasjonen ønsket jeg å sikre påliteligheten ytterligere gjennom å la rektorene lese gjennom de transkriberte intervjuene, og godkjenne meningsinnholdet. Samtlige av informantene godkjente intervjuavskriften, noe jeg opplevde som en forbedring av datakvaliteten. Etter at prosessen er ferdig kan jeg nå konstatere at jeg fikk svar på problemstillingen min.

4.6.3 Generaliserbarhet

Johannessen og Tufta hevder at *"Data er mer eller mindre vellykkede representasjoner av virkeligheten"* (Johannessen og Tufta 2002:32). Et sentralt punkt når det gjelder sikring av datakvalitet er begrepet generaliserbarhet. Implisitt i dette begrepet ligger overføring av kunnskap, og at funn i en undersøkelse har overføringsverdi til en annen. Det blir ofte stilt spørsmålsteget ved generaliserbarheten i kvalitative studier. Grønmo hevder likevel at en kan snakke om teoretisk generalisering, noe som bygger på at empiriske undersøkelser av strategisk utvalgte enheter kan inneholde teoretiske resonnement som gir grunn for å tro at de også gjelder for mer generelle sammenhenger (Grønmo 2004). Jeg vurderer slutningene jeg trekker fra materialet mitt som primært gjeldende for rektorene som har deltatt i undersøkelsen. På den andre siden finner jeg grunn til å tro at andre rektorer som kjenner seg igjen i utvalgskriteriene også vil kunne kjenne seg igjen både i funnene og konklusjonene.

4.6.4 Potensielle feilkilder

I alt vitenskapelig arbeid finnes det feilkilder. I kvalitativt arbeid er dette først og fremst knyttet til problemstillingen og til forskeren, intervjueren. Når det gjelder problemstillingen, så opplever jeg at den er "riktig" fordi både prøveinformanten og informantene i studiet har respondert positivt på den, og fordi andre vitenskapelige undersøkelser og artikler i fagblader peker på samme problemstilling. Når det gjelder egen opptreden som forsker så har jeg lagt vekt på å skape et tillitsforhold til informantene, og forsøkt å fremstå så nøytral som mulig. Jeg har søkt å "dempe" personlig og anerkjennende kommunikasjon, men samtidig så erkjenner jeg at aktiv lytting kan være både positivt og negativt i intervjusituasjonen. Jeg oppfatter for denne studiens formål at den har vært mest positiv, men kan samtidig ikke utelukke den som potensiell feilkilde.

Jeg valgte å sende intervjuguiden min til informantene før selve intervjusituasjonen. Dette kan innby til en potensiell feilkilde, ved at informantene kan forberede seg. Jeg har ikke vurdert det på denne måten i forhold til min studie. To av undersøkelsesskolene er i en spesiell situasjon når det gjelder strukturer. På den ene skolen måtte en inspektør jobbe på lærernivå dette året pga av interne behov. For en annen skole handler det om at skolen er i en utviklingsprosess der driften blir sett i sammenheng med driften av en annen skole. Dette har for den respektive skolen ført til at de administrative ressursene tildelt denne skolen spesielt, er mindre enn det en kan forvente i fremtiden. Jeg vurderer at informantene knyttet til de to

skolene det gjelder i noen grad kan ha latt disse strukturene få farge perspektivene på forventninger internt og eksternt, pedagogisk ledelse, læring, kultur og struktur.

Opptaksspilleren stoppet i ett av intervjuene, noe som kan oppfattes som en feilkilde. Det hadde ikke gått lang tid før jeg oppdaget det, og informanten mente at det ikke hadde betydning. Informanten fikk som de øvrige tilsendt transkripsjonen på eget intervju, og godkjente dette. Hun mente at intervjuavskriften reflekterte det hun ønsket å formidle. Notater gjort av meg som forsker ga ingen indikasjoner på at jeg hadde "gått glipp av noe", men samtidig kan jeg ikke utelukke dette som en potensiell feilkilde. Samlet sett opplever jeg å ha gjennomført en undersøkelse som har reliabilitet, og dermed også validitet, selv om jeg erkjenner at både stilte spørsmål og tolkning av svar kan i noen grad være gjenstand for feilkilder.

4.7 Oppsummering metode

I metodekapittelet har jeg beskrevet valg og vurderinger gjort i henhold til egen forskningsprosess. Disse er knyttet opp mot teoretiske normer for hvordan en som forsker arbeider med et vitenskapelig arbeid. Jeg har gjennom hele forskningsprosjektet mitt lagt vekt på å skaffe gyldig og pålitelig informasjon som på best mulig måte skulle kaste lys over problemstillingen min. Jeg har benyttet kvalitativt forskningsintervju som metode, og valgt informanter med det jeg vurderer som førstehåndskjennskap til problemstillingen, altså rektorene selv. Utvalget er selektivt og representativt for problemstillingen. Analysen har element av meningskategorisering, meningstolkning og ad hoc metoder, og jeg har valt en hermeneutisk tilnærming. Jeg har hatt et kritisk blick på egen forskningsprosess og innser at mine metoder kan inneholde feilkilder. Likevel vil jeg hevde at funnene og konklusjonene mine er representative for problemstillingen, og til tross for feilkildene, i stor grad valide.

Kap. 5 Rektorenes perspektiver på pedagogisk handlingsrom

I dette kapittelet presenterer jeg analysene av mine funn. Formålet med studien min er å undersøke hvordan noen rektorer på ungdomsskoler i tonivåorganiserte kommuner kan skape handlingsrom for pedagogisk ledelse. Handlingsrom er i denne studien forstått som rommet mellom den faktiske skolevirkelighet og de ytre grensene for hva som er tillatt skolevirksomhet, jf. kap 1.1. Informantene sine svar blir ikke behandlet enkeltvis. Målet er å finne frem til de mønster som gir svar på forsknings spørsmålene mine, og til slutt problemstillingen min. Rektorenes perspektiver er en viktig del av analysen, og rasjonelt og relasjonelt perspektiv benyttes som preferanser. Funnene blir presentert med utgangspunkt i den konseptuelle foretaksmodellen og intervjuguidens fire tema. Disse konsentrerer seg om rektor sin opplevelse av rektorrollen gjennom koalisjonssystemet, forståelse av funksjonen som pedagogisk leder gjennom ledelsessystemet, oppfatning av organisasjonskulturen gjennom atferdssystemet, og strukturene på den enkelte skole gjennom transformasjonssystemet. Til slutt oppsummeres funnene i delsystemene, og knyttes mot min problemstilling.

Presentasjonen blir formidlet gjennom egne ord, og sitat omskrevet til normert nynorsk.

Informantene har bokstavene A – F. Referansene til den ordrette utskriften av samtalen er gjort med henvisning til bokstaven I for informant, bokstaven til den enkelte informant, og sidetal i intervjuavskriften. Henvisning (ID:4) betyr informant D side 4.

5.1 Undersøkelsesfeltet

Undersøkelseskommunene ligger på Vestlandet og representerer flere regioner. De er hovedsakelig tonivåorganiserte. Alle kommunene har vært gjennom en større omorganisering i løpet av de siste ti årene, og praktiserer høy grad av delegasjon. Representanter i rådmannsstaben med spesielt ansvar for skolefeltet bærer titler som kommune- eller kommunalsjefer og rådgivere. Alle skolene er rene ungdomsskoler med fra ca hundre til ca fem hundre elever. Skolene har rektor, inspektør (er), assisterende rektor og / eller merkantilt personell. De har fra tjue til ca femti årsverk. Alle skolene har organisert elevene i klasser/ grupper på rundt tretti elever. Noen skoler prøver ut nivådifferensiert undervisning innenfor enkeltfag. Skolene ligger i tettsteder med barnehager, grunnskoler og videregående skoler. To av skolene har fysisk nærhet til høyskoleinstitusjoner. Alle skolene er øvingskoler for studenter, noen på permanent basis- andre på oppdrag. Utdanningsnivået er generelt høyt; de med lavest utdanning er adjunkter. Flere skoler har lektorer i sitt kollegium. Fire av informantene har passert femti sju år. Fem av informantene har vært i rektorjobben mindre

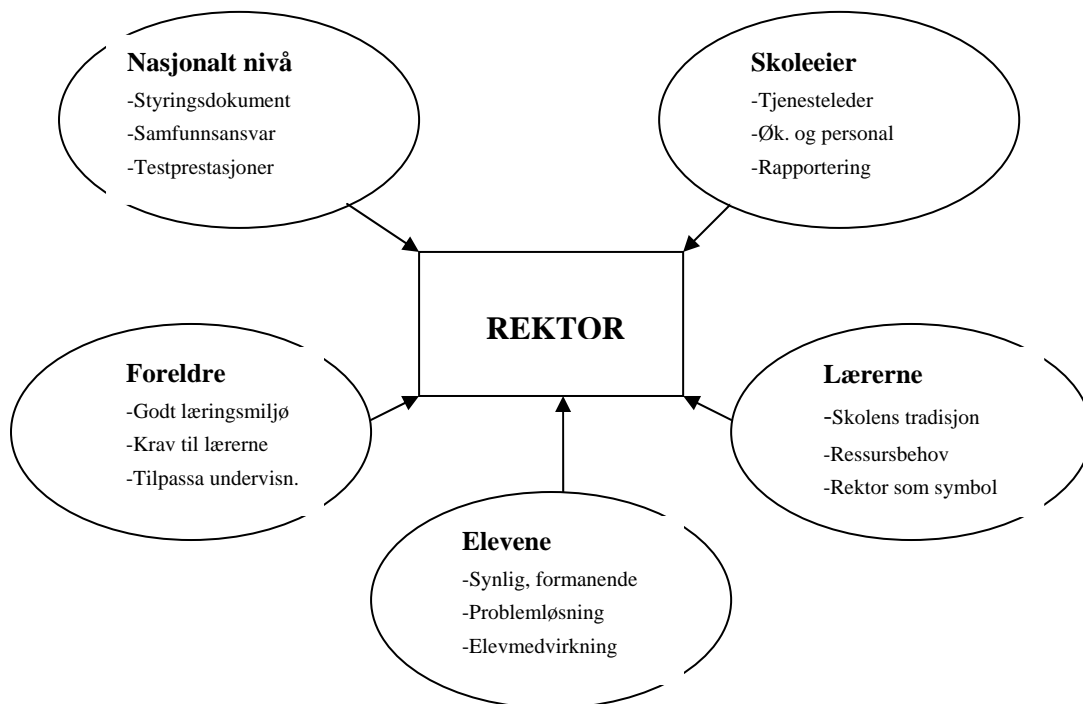
enn ti år. Begge kjønn er representert, men hovedvekten er mannlige informanter. Fire av informantene har, eller er i gang med formell lederutdanning (jf. vedlegg 4). Alle informantene har hatt annen lederstilling. Fem av informantene har vært tilsatt som lærer i egen organisasjon. Alle informantene har nå fullt økonomi- og personalansvar for egen organisasjon, og har titler som tjenesteledere eller avdelingsledere. Jeg bruker begrepet tjenesteleder.

5.2 Koalisjonssystemet- hvordan opplever rektorene dagens rektorrolle?

Busch og Vanebo hevder at: "Grunnlaget for enhver arbeidsorganisasjon er at det finnes personer eller organisasjoner som har interesser knyttet til den virksomheten som finner sted" (Busch og Vanebo 2003:25). Informantene opplever at flere interessenter har forventninger til skolen. Jeg retter fokus mot hvilke forventninger informantene opplever, synet på disse, vilkårene for positiv og negativ opplevelse av forventningene, og hvilken betydning perspektivene har for opplevelse av handlingsrom.

5.2.1 Hvilke forventninger opplever rektorene?

Rektorene i studien min opplever hovedsakelig forventninger fra fem grupper; nasjonalt nivå, skoleeier, lærere, foreldre og elever. For å illustrere dette har jeg laget følgende modell:



Figur 2: Forventninger til rektor

Fra nasjonalt nivå opplever rektorene forventninger om å nå nasjonale og lokale målsetninger formulert i statlige styringsdokument⁹. Implisitt er forventningen om å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Utover dette blir to forhold nevnt spesielt. Det ene knytter seg til prestasjoner på tester, det andre til at skolen har et samfunnsansvar. En informant sier det på følgende måte:

”Det vert forventta mykje tydelegare no, at det går ikkje an å få til noko i skulen hvis ikkje rektor tar initiativ og følgjer det opp(...) Så og seie alt som fins av forslag enten det gjeld at elevane skal bli flinkare til å lese, å rekne eller det at skulen må ivareta andre ting, som for eksempel høgre grad av inkludering eller mindre grad av mobbing. I alt så knyter forslag seg til meir eller mindre at rektor må vere seg dette bevisst, og er den ansvarlege som skal få dette til” (IC:1).

Flere informanter fremholder lignende oppfatninger gjennom beskrivelsen av rektorrollen som mangslungen, overveldende og uoversiktlig. Når det gjelder kvalitet i opplæringen, vises det blant annet til politiske diskusjoner om den norske grunnskolens dårlige forfatning. Rektorene synes å ha respekt for både tester og utviklingen i andre europeiske land, men de ønsker ikke å gi dette for stort fokus.

Forventningene **fra skoleeier** er knyttet til rollen som tjenesteleder. Av overordnede forventninger nevnes lojalitet i forbindelse med nedskjæringer og delaktighet i kommunens totale drift, noe en av informantene beskriver som at rektorrollen har beveget seg i retning skolesjefrollen. Mer spesifikt er forventningene rettet mot et fullt personal-¹⁰ og økonomiansvar¹¹, i tillegg til ansvar for drift og kompetanseutvikling. Ordet rapportering går igjen i de fleste av informantenes fremstillinger. Dette begrepet knyttes til administrasjon, og en av informantene beskriver forventningene til tjenestelederrollen på denne måten: *”(...) då er vi på den administrative sida igjen. Delegert ansvar, holde kontroll innafor dei rammene ein har, rapportere, følgje rutiner” (IC:2).* Også en annen rektor hevder eksplisitt at forventningene fra kommunenivået er knyttet mer mot strukturer enn innhold i skoledriften:

”(...)forventningane frå arbeidsgjevarnivået, altså kommunenivået blir kanskje ei litt meir sånn teknisk tilnærming til at vi skal vere ei verksemd som skal oppfylle nokre krav, og gje nokre tenester. Men kunnskapen om korleis det skal gjerast, syns eg kanskje- i hvertfall forståelsen for det er litt liten av og til(...)Og det handlar jo litt om

⁹ Lover, forskrifter, stortingsmeldinger, rundskriv, læreplan m.m

¹⁰ I forbindelse med personalansvaret nevnes spesielt ansvaret for tilsetting, rapportering og oppfølging av sykefravær.

¹¹ Når det gjelder det som blir oppfattet som selvstendig økonomiansvar omfatter dette budsjett og regnskap med krav om rapportering.

at veldig mykje er delegert til skulane, er overlatt til skulane å handtere, men samtidig så sitte dei der og skal dirigere på eit vis” (IB:2).

Jeg tolker at informanten indikerer at kommunenivået mangler kompetanse¹² om skolen som organisasjon, og det faglige innholdet. Ingen av informantene trekker spesifikt frem at skoleeier viser spesiell interesse for det pedagogiske innholdet, bortsett fra at en informant viser til krav om å levere en pedagogisk årsmelding. Dette oppfatter jeg mer som en form for rapportering. Når det gjelder ansvar for drift og kompetanseutvikling synes det å være noe forskjell i hvordan rektorene oppfatter rammebetingelsene til disse områdene. Men de fleste informantene opplever tillit fra kommunenivået.

Lærerne forventer at rektorene tar hensyn til lærerfaglige betraktninger og skolens tradisjon. Det vises her til den nærhet som har eksistert mellom lærer- og rektorrollen i lang tid, og som bunner i tanken om rektor som den første blant likemenn. Som en samlende beskrivelse av lærernes forventninger sier en rektor:

” Frå lærarane så er forventninga heilt tydelig å hjelpe til med å legge til rette ressursmessig slik at det går an å jobbe på ein ok måte. Det forstår eg jo veldig godt sidan dette er ein skule med så og sei berre klassar med tredivje elevar(...). Så har lærarane og ei forventning opplever eg til at eg skal vere eit tydelig ansikt for skolen. Altså ein for så vidt symbolsk funksjon, meir enn praktisk. Så tenker eg og at dei har ein forventning til at eg skal forstå kva som skjer, og kva som skal til for å få gode resultat i klasserommet. Så har eg i hvert fall frå dette kollegiet her eit klart og tydelig ønske om at det mest viktige eg gjør handlar nettopp om klasserommet, om pedagogikken. Vi hadde ei høyring huska eg på endringar i opplæringslova, og då ga lærerne våre veldig tydeleg uttrykk for at dei ikkje ønska å endre betingelsane for å bli rektor. Det skal være ein med pedagogisk erfaring, det skal være ein som har kropp og sjel ifra skulens virke og ikkje frå det administrative arbeidsfelt. Så det kom veldig tydeleg til uttrykk” (IC:1).

Dette viser at lærerne har en klar forventning om respekt for sin yrkesrolle og sin tradisjon. Rent konkret handler dette om at rektor er tilstede og synlig i miljøet, er lojal mot lærerne i de valgene de gjør i undervisningen, og at hun hjelper til å løse problem i hverdagen. De fleste informantene opplever tilsvarende forventninger. Implisitt er forventningen om at rektor stiller med ressurser nok til å ivareta elevene og gi dem god undervisning.

¹² I denne sammenhengen trekkes også forholdet til Kommunenes Sentralforbund (KS) frem. Dette forholdet betegnes som vanskelig fordi informanten opplever at KS ikke er villig til å anerkjenne skolens særegenhet i forhold til andre organisasjoner.

Forventningene fra **foreldrene** synes å være knyttet til at elevene skal ha et best mulig læringsmiljø. Samtlige informanter opplever store og økende forventninger fra denne gruppen. Flere peker på forventningen om at rektor setter krav til lærerne. Dette er satt i sammenheng med foreldrene sine krav om at elevene får et tilpasset undervisningstilbud. Forventningene til skolene fra foreldrehold synes å ha blitt mye tydeligere enn før, noe som kan bli et personalspørsmål i mange sammenhenger. En informant uttrykker dette på denne måten:

” Dei kan gladeleg uttrykke seg på den måten og sei at den og den læraren er ikkje god nok, den vil vi ikkje ha. Men eg er jo nøydd å ha den(...) Det presset som då blir på oss som leiarar- vi skal formidle både inntrykket som foreldra sit med, delvis som lærarane sit med og til kven som fungerer sammen. Det og dette ned att på podiet hos oss, på ein måte”(...)Så foreldreforventningane tykkjer eg er tydelege og dei er stadig veksande” (ID:4).

Dette setter krav til gode lærere på alle områder hele tiden, noe som blir trukket frem som urealistisk begrunnet i at også lærere gjennomgår ulike livsfaser og belastninger som forklarer at de ikke kan kontinuerlig ”prestere og levere” kvalitet. I tillegg pekes det på at det kan eksistere uenighet om hva som er god prestasjon og leveranse, og hva som er kvalitet.

Fire informanter nevner forventningene fra **elevene** mer eksplisitt (IA, IB, IC, IF), og her er en av uttalelsene:

”Frå elevane er det også forventningar til rektorrolla. Kanskje dei har den mest gammaldagse. Det er ein sånn type rektor som er klar på kontoret når nokon har gjort noko galt. Og som seier dei formanande og rette tinga, får skrudd ting på plass igjen. Men samtidig så har jo elevane ein forventning til meg om at eg skal hjelpe dei, når dei ser at ting har blitt vanskeleg. Enten i forhold til undervisning eller andre ting” (IC:1).

Denne rektoren opplever altså en forventning fra elevene om at hun ordner opp når det oppstår problemer. En annen rektor taler om at elevene forventer at hun er synlig, og en tredje om eleven sin medvirkning (IA, IF). En fjerde informant viser til at skolen hennes har noe som kalles ”leiingsgruppa”, en samarbeidsgruppe der elevene i stor grad får uttale seg om læringsarbeidet i møte med rektor, tillitsvalgte og teamledere (IB). Dette synes å være en måte å imøtekomme elevenes forventning om medvirkning.

5.2.2 Hvordan opplever rektorene disse forventningene?

Informantene viser noen likheter og ulikheter i synet på forventningene til rektorrollen. De fleste oppfatter forventningene som legitime, og som viktige for at skolene skal utvikle seg.. Alle informantene føler stort arbeids- og tidspress. I denne delen retter jeg fokus mot den økte

administrasjonsdelen og medfølgende rapportering, mot foreldregruppen som i større grad søker påvirkning i skolen, og mot lærerne sine forventninger om en tradisjonell rektorrolle.

Rapportering blir av informantene hovedsakelig knyttet til økonomiansvaret. To forhold ved økonomiansvaret trekkes frem som utfordrende; tidsfrister og mangel på kunnskap. Sistnevnte synes å være mest problematisk. En informant sier:

”Vidare så er det forventa at vi skal ha ein viss peiling på økonomi, og for meg som er filologutdanna, og ikkje har hatt noke slags bedriftsøkonomi eller noke som helst sånt, ja det var ei temmeleg bratt læringskurve der altså. Så det er klart at ein til tider kunne ha ønska seg meir opplæring og rettleiing og sånt enn det ein fekk. Så du kan sei eg følte at eg blei kasta på djupt vatn ganske brutalt” (IE:2).

Dette synes å være uttrykk for en felles oppfatning hos mange av informantene. Likevel er det ulikt hvordan de nærmer seg dette feltet. På den ene siden synes noen rektorer å gi dette stor plass, og opplever det som et personlig problem. De fleste andre informantene søker samarbeid med andre i organisasjonen for å få utført arbeid knyttet til økonomi. Disse har delegert slike oppgaver til en kontorfullmektig med økonomikompetanse. Fem av skolene har merkantilt personell, og disse er kvinnelige kontorarbeidere. En rektor sier:

”Så ho har då ansvar for budsjett og rekneskap, altså all føring og oppgjør og alt mulig. Eg er berre med og legg planane og ser til at det går bra. Ho oppdaterer meg kvar einaste morgon (...) Så eg er ikkje ansvarslaus, men det er ho som gjer jobben” (IB:25).

Her antyder informanten at hun er med å legge retningen for arbeidet, men at hun ikke utfører selve arbeidet. Dette er gjeldende for fire av mine informanter. Denne type delegering synes å være avgjørende for å kunne skape rom for pedagogisk ledelse.

De fleste informantene opplever at **foreldregruppen** søker økt innflytelse i skolen. Flertallet av informantene ser dette både som styrke og utfordring. Utfordringene er knyttet til forventningen om tilpasset opplæring. Ulike tilnærminger synes å gi ulike opplevelser. To forhold synes å være viktige for å møte disse forventningene på en positiv måte. Det ene er samarbeid og det andre kommunikasjon. En informant sier:

”Til tross for alle gongane det har vore sagt, kor viktig det er, så trur eg at det å gjøre samarbeid med foreldrene har vi nok lagt for lite vekt på siste del av ordet; vi har samma veldig og arbeidd mindre. Og ikkje inkludert foreldra i skulen sånn som det er heilt naturleg at vi gjer, også frå ledelsesnivået. Eg trur det er kolossalt viktig altså. For deira forventningar kan i utgangspunktet vere positive eller i utgangspunktet vere negative. Og eg trur denne skulen har gjort en jobb de siste årene gjennom å snu utgangspunktet til noko positivt sånn at foreldrene når dei møte denne skulen, så har dei positive tankar om kordan det møte kjem til å bli. I motsetning til ein del år

tidlegare at det har vore skepsis som har vore utgangspunktet. Og då skal det veldig lite til før det skjere seg” (IC:3).

Jeg tolker at informanten peker på viktigheten av at foreldrene skal sikres involvering, og at det gjøres noe sammen som er rettet mot læringsarbeidet i skolen. I tillegg forstår jeg at skolens omdømme er viktig, noe flere av informantene peker på. Kommunikasjon blir trekt frem som viktig verktøy, og en informant omtaler dette som: *”Ekstremt viktig(...) Er eg ikkje god på det, å ha ei open haldning og kommunikasjon, så får eg trøbbel opp og ned og i mente, altså. Og det er ikkje noko rart heller” (IB:3).* Videre sier informanten: *”Det må handle om samhandling, og ikke distanse og kritikk” (IB:3).* Flere av informantene ser relasjonsarbeidet med foreldrene som svært viktig. I forhold til å skape rom for pedagogisk ledelse kan kvaliteten på dette arbeidet synes å være av stor betydning.

Informantene i studien min synes å oppleve at *lærerne* har en tradisjonell oppfatning av rektorrollen, og at de har liten forståelse for at rektor som tjenesteleder har oppgaver tilknyttet kommunenivået. Om dette er mangel på kunnskap om den nye lederrollen eller direkte uvilje mot utviklingen sies det lite om. Lærernes forventninger om rektors tilstedeværelse blir av en informant kommentert på denne måten:

” Men hvis du spør nokre lærarar så ville dei nok sei at dei vil at eg skal vere her heile tida. Og det handle om den- eg trur det er ei slags tryggheit. Fordi dei klare det meste sjølv. Så eg trur ikkje at dei er hjelpelause, men av og til må dei ha noko i bakhand. Men det syns eg blir for dumt altså. At dei skal gjere seg avhengige av meg. Det er berre tull, så det gidd eg ikkje å forholde meg til. Men du må finne ein balanse, og det er best å være her mest mogleg” (IB:6).

Noen av informantene deler denne opplevelsen, og har det samme perspektivet som denne informanten. Lærerne synes å ha forventninger om at rektor i større grad skal være involvert i detaljnivået i den daglige drift, noe som kan få innvirkning på rektor sin evne til å skape rom for pedagogisk ledelse. De fleste informantene formulerer dette som vanskelig, og som den refererte informanten er inne på- det handler om å finne en balanse.

5.2.3 Vilkårene for positiv og negativ opplevelse av forventningene

Flertallet av informantene uttrykker eksplisitt at de opplever forventningene som viktige, stimulerende, utfordrende og at det er en drivkraft å imøtekomme de. Ett viktig moment synes å være at rektorene gjør nasjonale og lokale målsetninger til egne. Disse informantene ønsker å være tjenesteledere og leter etter muligheter i stedet for å ha fokus på begrensninger. En av informantene kaller dette: *”(...) å finne ein gangbar veg” (ID:3).* Når det gjelder

forventningene så søker de å møte disse gjennom samhandling både internt og eksternt. Opplevelsen av tillit fra kommunenivået og frihet i arbeidet synes å fremme et positivt syn på forventningene. Kontroll blir omtalt med negativt fortegn. Disse vilkårene kan knyttes til det relasjonelle perspektivet. Informantene som deler positiv opplevelse av forventningene opplever også å skape rom for pedagogisk ledelse.

På den andre siden synes noen av informantene å ha et mer negativt syn på forventningene til tjenestelederrollen. En uttrykker eksplisitt at hun ønsker seg tilbake til trenivåkommune, og viser til at det i mange kommuner er gjort tilsvarende vurderinger. Disse informantene tilkjenner negative holdninger til å ha et økonomiansvar, tuftet på at de føler at de ikke er kompetent for oppgaven- og at dette derfor tar for mye tid. I all hovedsak synes disse informantene å sitte med alle økonomioppgavene selv, uten på noen måte å hente inn hjelp til utførelsen. Begrunnelsen for dette både ligger på oppfatningen av at slike oppgaver er vanskelige å delegere, og at det er en ren prioriteringssak på de respektive skolene. Bruk av tid på de administrative oppgavene medfører liten tid til pedagogisk ledelse. Likevel og på tross av utfordringene hevder også disse rektorene at de har en spennende jobb. Disse perspektivene tolker jeg som tilhørende det rasjonelle perspektivet, der ledelse i stor grad er relatert til lederen selv, og ikke søkes løst gjennom relasjonene til andre relevante.

5.2.4 Hvilken betydning har perspektivene på dagens rektorrolle for opplevelsen av handlingsrom?

Innenfor det hittil presenterte materialet forstår jeg at det er spesielt tre interessenter som mer enn de andre får innvirkning på rektor sitt arbeidsforhold, og dermed evnen til å skape rom for pedagogisk ledelse. Dette gjelder først og fremst forventninger fra skoleeier, foreldrene og lærerne. Rektorenes syn på forventningene synes å reflektere ulike perspektiv på organisasjon og ledelse. Flertallet av informantene har en relasjonell tilnærming til forventningene, og tenker at disse må møtes med samhandling, kommunikasjon og samarbeid. Disse synes i større grad å oppleve forventningene fra ulike hold som positive, noe som videre synes å øke opplevelsen av å skape handlingsrom for pedagogisk ledelse. De informantene som har en mer negativ opplevelse av forventningene synes i mindre grad å samhandle med andre i og utenfor organisasjonen om ledelsesoppgavene, noe som medfører at de i mindre grad opplever å kunne skape handlingsrom for pedagogisk ledelse. Flertallet av informantene i denne studien har formell bakgrunn i ledelse, og jeg oppfatter en sammenheng mellom den formelle kompetansen og den positive tilnærmingen til forventningene.

5.3 Ledelsessystemet- hvordan forstår rektor funksjonen som pedagogisk leder?

I ledelsessystemet sørges det primært for å oppfylle kontrakter (Busch og Vanebo 2003). I denne oppgaven tolkes kontrakter som forventninger relatert til å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Pedagogisk ledelse som funksjon er rettet mot å realisere disse forventningene. Jeg retter derfor videre fokus på hvordan informantene forstår begrepene pedagogisk ledelse, læring og læringsprosesser, og hvilken betydning dette får for rektors opplevelse av handlingsrom.

5.3.1 Hvordan forstår informantene begrepet pedagogisk ledelse?

Samtlige informanter knytter pedagogisk ledelse til arbeid med lærergruppen i form av ledelse, veiledning og utvikling. Begrep som inspirator og pedagogisk pådriver nevnes, og noen informanter omtaler rektor som premissleverandør for å utvikle skolen som lærende organisasjon. På den ene siden forstår jeg at noen av informantene knytter pedagogisk ledelse til noe som lederen utøver. På den andre siden synes flertallet å forstå pedagogisk ledelse som et samhandlingsprosjekt, men der rektor som pedagogisk leder har funksjonen som igangsetter, og den som holder prosesser i gang. Disse informantene sier videre at pedagogisk ledelse må ses i et helhetlig perspektiv- med sammenheng mellom rektors funksjoner som pedagogisk-, administrativ- og personalleder. Utover disse beskrivelsene, så synes to forhold å være interessante; forholdet mellom pedagogisk og administrativ ledelse og en parallellprosess mellom rektor som pedagogisk leder og læreren i klasserommet.

I tillegg til fokus på arbeid med lærergruppen, fremholder flere informanter en vid tolkning av begrepet pedagogisk ledelse. En informant sier:

”(...) I det legge eg vel altså tilrettelegging av heile den pedagogiske prosessen på ein skule. Eg tenke eigentleg ganske vidt i forhold til det.(...) Fordi at i pedagogisk leiing så krevst det jo også ei organisering og administrasjon for at det skal fungere”(IA:4).

Jeg forstår at informanten setter pedagogisk ledelse i sammenheng med administrativ ledelse, og påpeker avhengighetsforholdet mellom disse to ledelsesformene. Spørsmålet blir derfor hvilke av disse to formene som får størst prioritet, noe som berører kjernen i problemstillingen min. Flere av informantene påpeker at administrativ ledelse i skolen uten tilknytning til det pedagogiske området fremstår som meningsløst. En informant sier:

” Eg forstår det jo dit hen at ein delar opp rektorjobben meir i administrative funksjonar og i pedagogiske funksjonar. Og då tenke eg at administrative funksjonar det er å halde orden på alt av logistikk og jobbe på personalsida. Mens pedagogisk

ledelse det går meir ut på å halde eit fokus på det pedagogiske arbeidet. Halde personalet og elevane om det viktigste altså læringsarbeidet, og prøve å få fram ein felles tanke om kva pedagogikk eller læring er for noko. Og det er også mitt utgangspunkt både når eg tenke- og når eg jobbar med dei andre funksjonane som leiar” (IC:3).

Informanten fremholder dermed etter min vurdering det pedagogiske arbeidet som det viktigste, men anerkjenner administrativt arbeid som sentrale støttefunksjoner for den pedagogiske tenkningen. Dette understreker viktigheten av at rektor har det den sist refererte informanten kaller ”*pedagogisk bevissthet i bakhodet*”. En annen informant støtter dette ved å hevde at det handler om valg som rektor må ta i forhold til hva som skal vektlegges mest (IB). Selv tilkjenner informanten sin store interesse for pedagogisk ledelse, og at fokus på dette er hennes bevisste valg. Videre forklares informantens forhold til pedagogisk ledelse som en parallellprosess til læreren i klasserommet. Selv om det bare er en informant som gjør denne beskrivelsen, velger jeg likevel å ta den med. Min vurdering tilsier at informanten bringer inn viktige betraktninger i forhold til egen funksjon som pedagogisk leder.

Informanten fremholder i sin tolkning av pedagogisk ledelse en sammenligning av rektor som pedagogisk leder og læreren i klasserommet. Termer som ”ansvarlig for lærernes læringsmiljø” og ”lærer for mine ansatte” blir brukt med en mer moderne lærerrolle som referanse. Hun involverer seg i lærernes praksis, presenterer ting, veileder og lytter til lærerne. Samtidig uttrykker hun at hun alltid har vært opptatt av at: ”(...)vi må lære av det vi driv med i klasserommet, fordi vi har forsømt oss noko vanvittig i det voksne miljøet” (IB:8). Lærere blir sammenlignet med elever når det gjelder læring- de er forskjellige og lærer forskjellig. Hun er også opptatt av at det som er rett for organisasjonen må gjennomsyre hele organisasjonen. Det må finnes bærende prinsipp slik at ting henger sammen. Dette knyttes til troen på overføringsverdi mellom det som fungerer godt i læringsmiljøet til de voksne, og det som skjer i klasserommet. På den måten hevder hun at det er mulig at ledelse vises igjen i klasserommet selv om ikke hun selv fysisk er der. Informanten fremholder at hun har latt seg inspirere av Sølvi Lillejord`s ”Ledelse i lærende skoler”, noe som også knytter seg til parallellforståelsen. Hun hevder ikke å ha funnet svaret på hvordan pedagogisk ledelse skal utøves, men fremmer at hun har fått gjort noe på egen skole som oppleves som utviklende. Informanten fremholder at hennes ledelsessyn og bevisste valg av fokus på pedagogisk ledelse, gjør at hun klarer å skape rom for pedagogisk ledelse.

5.3.1 Forholdet mellom pedagogisk ledelse, læring og læringsprosesser

I intervjuundersøkelsen har jeg spurt om informantenes forhold til læring og læringsprosesser. Hovedsakelig velger jeg å presentere funn fra svarene i sammenheng med pedagogisk ledelse. Siktemålet er å finne ut om begrepene blir behandlet i sammenheng eller isolert.

Informantene legger litt ulike tolkninger i begrepet læring. Her deler informantene seg i to hovedgrupper. Den ene gruppen har et læringssyn som baserer seg på at læring skjer best i samhandling med andre, i kontekster der flere er sammen. En informant sier at:

”Eg trur at heile skulen her vi har gått i ein bevegelse dei to- tre siste åra frå dette med individuell læringsstil, over til meir ein læringsstil der du lærer i eit kollegie, på ein måte. Du lærer faktisk i klassen meir ved å gjere nytte av den kompetansen som mange elevar sitte med” (ID:13).

Jeg oppfatter at informanten på den ene siden beskriver læring som en samhandlingsprosess, noe som underbygger informantens sin tolkning av pedagogisk ledelse. På den andre siden trekkes paralleller mellom læring på voksen- og elevnivået. Dette læringssynet deles av den ene hovedgruppen. Den andre hovedgruppen presenterer liten sammenheng mellom svarene på læringsspørsmålet og tolkningen av pedagogisk ledelse. Samtidig blir læring kommentert isolert og informantene virker litt usikre i fremstillingen. Dette betyr ikke at de ikke har definisjoner på læringsbegrepet. Disse informantene hevder at læring kan skje både individuelt og i samarbeid, men ingen av dem utdyper eller resonnerer videre på en slik måte at de formidler inntrykk av å tenke helhetlig.

Alle rektorene jobber med ulike læringsprosesser i voksenmiljøet på de respektive skolene. Slike prosesser kan være alt fra refleksjoner og evaluering av eget arbeid i ulike fora, forskjellige prosesser relatert til utviklingstiltak nedfelt i kompetanseplan, eller prosjekt som knytter seg til eksterne samarbeidspartnere lokalt, nasjonalt og internasjonalt. De fleste nevner læringsprosesser i sammenheng med innføring av Fronter som læringsplattform. Når det gjelder tilnærmingen til begrepet læringsprosesser, finner jeg samme hovedinndeling av informanter som i læringsspørsmålet. To forhold synes å være avgjørende. Det ene er evnen til å kommunisere om prosessene, og det andre er knyttet til hvor vidt rektorene er en aktiv part i prosessene. På den ene siden finnes de informantene som deltar aktivt i læreprosessene, og som derfor synes å kommunisere en høyere grad av bevissthet rundt slike prosesser. En informant i denne gruppen forteller om prosessen knyttet til innføring av nye fagplaner:

”(...)det som då var min jobb i det, var å forberede problemstillingane, stille spørsmål, få fatt i oppsummeringane og holde prosessen i gang. Så genererte den

samme prosessen fleire ting som eg er egentlig glad for, for eksempel et avtalt samarbeid med faglærarar og leiing på vidaregående skule” (IC:5).

Som det fremgår av sitatet så har rektor en aktiv rolle i forhold til prosessen, og sørger for å holde denne i gang. En annen rektor legger til at hun har fokus ut mot samarbeidspartnere i omgivelsene for å hente inn de ressursene hun trenger for å holde slike prosesser i gang. Dette kaller hun å åpne dører (ID). Flere av informantene formulerer sammenheng mellom kompetanseutvikling og læringsprosesser. En rektor forteller:

”...det e veldig lett for folk når en snakkar om kompetanseutvikling å koble det til ordet kurs eller seminar, eller måtte reise hit eller reise dit, eller få en person hit. Altså vi går veldig fort i den fallgruva, og tenke vår eigen kompetanseutvikling i eit veldig sånn forenkla syn på læring og kunnskap. Mens det i større grad handlar om å jobbe med sin eigen såkalte tause eller skjulte kunnskap, og få satt litt meir i system dei erfaringane som er gjort enten innafor eit fag eller i heile kollegiet for den del. Sette seg ned og ta utfordringar og diskusjonar på sentrale problemstillingar, kanskje komme fram til- rettere sagt få greie på kva vi egentlig kan. Og derifra også prøve å ta hand om det som ein oppleve at ein ikkje kan- eller kan for lite om. Sånn at å klare å definere ståstaden sin, klare å formulere erfaringane sine, og klare å sjølv sette namn på det ein faktisk ønsker å vite noko meir om, trur eg er eit veldig mykje bedre utgangspunkt enn å kaste seg på eit kurs som har ei fristande overskrift eller foredragsholder. (IC:6).

Dette viser at rektor opplever at læringsprosesser må settes i system, integreres og gjøres naturlige som en del av konteksten i det daglige læringsarbeidet. En annen i denne grupperingen av informanter nevner også arbeidet med eget i ståsted, og på denne skolen bruker de noe som er kalt Ståstedsanalysen, digitalt verktøy liggende på direktoratet sin internettside tilknyttet prosjektet ”*Fra ord til handling*”(ID). Begge de nevnte rektorene knytter læringsprosessene til utvikling av skolen som lærende organisasjon.

På den andre siden er det en gruppe informanter som relaterer læringsprosesser til arbeid med ulike prosjekt. Jeg tolker at de viser mindre grad av bevissthet rundt prosesser knyttet til det vanlige daglige arbeidet. I tillegg er disse rektorene sine beskrivelser veldig mye rettet mot rektor som tilrettelegger av strukturer som team, teamledere, fagseksjoner, pc`er, møtetid. Videre formidler disse informantene det jeg oppfatter som mindre grad av kommunikative prosesser knyttet til læringsprosessene de nevner, og jeg finner få spor på at de selv er en tydelig og aktiv part i prosessene bortsett fra påmelding til kurs, og det å få i gang kurs. Jeg vurderer derfor denne gruppen av informantene til å ha en lavere bevissthet rundt læringsprosesser.

5.3.3 Hvilken betydning har perspektivene på funksjonen som pedagogisk leder for opplevelsen av handlingsrom?

Jeg kan i stor grad spore en sammenheng mellom oppfatningen av pedagogisk ledelse, synet på læring og tilrettelegging av læringsprosesser, selv om det ikke er konsistens i alle uttalelser. Det jeg oppfatter som ulike tilnærminger deler informantene i to hovedgrupper. Fire av informantene har et mer helhetlig syn på pedagogisk ledelse, der de setter denne funksjonen i sammenheng med de andre av rektors funksjoner. De andre informantene synes å snakke om pedagogisk ledelse som konsentrert til arbeid med lærergruppen uten at de gir noen videre begrunnelser eller forklaringer. Flertallet av informantene setter pedagogisk ledelse i sammenheng med læringsbegrepet. Læringssynet tilsier at læring skjer gjennom samhandling med andre. Noen informanter behandler læringsbegrepet mer isolert. Når det gjelder læringsprosesser så er den første gruppen mer aktivt involvert i læringsprosessene og kommuniserer en høyere grad av bevissthet til disse prosessene. Den andre gruppen er mindre involvert, og kommuniserer en tilsvarende lavere bevissthet til prosessene. I forhold til problemstillingen og med de to hovedperspektivene som bakteppe, forstår jeg at de informantene som har et helhetlig syn på pedagogisk ledelse, et læringssyn basert på at læring skjer gjennom samhandling, og som har en aktiv rolle i læringsprosessene i større grad skaper rom for pedagogisk ledelse. Denne tilnærmingen kan betegnes som relasjonell.

5.4 Atferdssystemet- hvordan oppfatter rektor organisasjonskulturen?

Det organisatoriske atferdssystemet er representert av alle menneskene som er involvert i organisasjonen, og deres personlige egenskaper (Busch og Vanebo 2003). Jeg velger i dette systemet å tolke begrepet involvert som dekkende for lærerne som jobber i skoleorganisasjonen, siden andre involverte er behandlet under koalisjonssystemet. Når normene og verdiene i en organisasjon blir sterke og innarbeidde kan vi snakke om en organisasjonskultur (ibid). Alle kulturene i studien min synes å være i bevegelse og under endring slik informantene opplever dem. Jeg tolker dette som at de er lærende. De fleste skolene synes å ha flere kulturer side om side. I fremstillingen velger jeg som Hagesæter å tale om dominerende kultur og delkultur, samarbeidskultur og individualistisk kultur (Hagesæter 2000). Bakgrunnen for inndelingen er styrende verdier og normer som samarbeid og samhandling til forskjell for individualitet og autonomi. Halvparten av skolene fremstår med tydelig dominans av samarbeid som styrende verdi. Den andre halvparten tolker jeg å befinne seg i grenselandet mellom individualistisk og samarbeidende kultur. En total vurdering av rektorenes uttalelser tilsier at jeg plasserer dem i kategorien individualistiske.

Rektors oppfatninger av organisasjonskulturen danner grunnlag for denne delen som har til hensikt å avdekke hvor vidt informantene opplever at kulturen fremmer eller hemmer opplevelsen av handlingsrom. Videre velger jeg å konsentrere fremstillingen min rundt samarbeidskultur og individualistisk kultur, samt arenaer for samarbeid på de ulike skolene.

5.4.1 Samarbeidskultur

Halvparten av informantene oppfatter kulturen som samarbeidsorientert. Felles for kulturoppfatningene er kollektiv orientering og forplikning, at lærerne i stor grad deltar på fellesaktiviteter og har vilje til og ønske om utvikling og nytenkning. Det er lov til å fortelle om erfaringer de har gjort og dele kunnskap. Utover dette betegnes personalet på disse skolene som omsorgsfulle og inkluderende, sosiale og med godt humør. Men her er også noen nyanser. En rektor peker spesifikt på at lærerne har et stort og varmt bankende hjerte for elevene, noe som ikke betraktes som uvanlig- men at det uvanlige på denne skolen er at dette skjer på en unison måte. I tillegg viser informanten til at over gjennomsnittet av lærerne har et stort samfunnsengasjement og er villige til å ta et tak for skolen i mange sammenhenger. Samarbeidskulturen knyttes av informantene til både læringskultur og evalueringskultur. Dette baseres på lærernes erkjennelse av at en aldri blir ferdig med å utvikle seg, at de har rett til og ønsker å bli bedre. På en av skolene forteller informanten at den dominerende koalisjonen i kollegiet er positiv og utviklingsorientert, men at den få år tilbake var individualistisk. Dagens kultur blir omtalt på denne måten:

”(...)organisasjonskulturen som eg føler på ein måte har vore veldig positiv her då. Fordi at så mange av lærarane er høgt utdanna. Det gjer at dei eigentleg og er villige til å sjå utviklingsoppgåver som noko som gir dei noko positivt i forhold til stoffet som dei skal gå inn og formidle. Så eg føler vel det at skulen har ein god utviklingskultur. Dei har vilje, pådrivet og gutsen og, men der det stogga med i enkelte tilfelle det er litt av dette kor er du i livsfasen din no” (ID:16).

Dette forstår jeg som at den dominerende kulturen er samarbeidende og utviklingsorientert, men at noen lærere i perioder av yrkeslivet ikke viser det samme engasjementet grunnet at de er i en spesiell livsfase. Informanten beskriver slike livsfaser til å handle om småbarnsforeldre med våkenetter, lærere som periodevis er svekket på grunn av sykdom eller som er i slutten av yrkesfasen sin. I tillegg nevnes arbeidstidsavtalen¹³ for undervisningspersonell med basis i tenkningen om leseplikt som et hinder for samarbeidskulturen.

¹³ Det vises her til arbeidstidsavtaler for undervisningspersonale inngått i henholdvis 2004 og 2006, <http://www.ks.no/upload/42797/Arbtdidsavt-mars2004.pdf> og <http://www.ks.no/upload/4196/SFS2213.pdf>

I samarbeidskulturen synes rektorene å ha en spesiell funksjon. De tar grep om personalet i forhold til kollektiv forplikning, har en aktiv rolle i læringsmiljøet og i ansettelsesprosesser og oppfølging av nyansatte. Kollektiv forplikning kan knyttes til uttalelser som denne: ” *Nå har vi våre utviklingsplaner og våre satsingsområder, og da er det innafor det vi bruker kreftene våre*” (IB:23). Dette forstår jeg som at lærernes blir involvert i en felles satsing på enkelte områder, og at ressursene blir brukt inn mot disse. To informanter taler om rektor som rollemodell for de ansatte. En av disse sier:

”Eg må være den modellen i mi tilnærming som eg vil at dei skal være- det er no eit krav til meg sjølv. Og det er jo ganske krevande då. Det kan jo hende at du får en følelse av at du går deg litt fast og får lyst til å reagere med sinne og avmakt. Men eg tenke jo egentleg at kanskje det vanskelegaste med å være lærer og leiar er at det krev høg personlig mestrings. Ja, det gjer det altså. Du skal være ekstremt både profesjonell, distanserende frå ditt naturlege følelsesliv. Ikkje forlate det, men du må på en måte, sette det litt til sides. Og så må du heile tida ha blikket på kor du skal hen altså. For hvis du begynne å reagere som privatperson oppi dette greiene her, så går det ikkje særleg bra”(IB:20).

Her forstår jeg at informanten avdekker at personlig kompetanse hos rektor er nært knyttet til vedlikehold og utvikling av kulturen. Ellers så trekker denne gruppen av informanter frem ansettelsesprosesser og oppfølging av nyansatte som viktig. I følge de fleste informantene vektlegges kriteriet om å være utviklingsorientert i alle typer ansettelser.

5.4.2 Individualistisk kultur

Skolene med individualistisk kultur blir av informantene beskrevet som mer konservative i tilnærmingen til utvikling. I utdypningen av dette faller uttalelser som ”(*...)*vi hoppar ikkje på dei store utviklingstiltaka” og ”(*...)*vi har ikkje gjort dei store sprella” (IE:7). På den måten kan en si at kulturen er mindre utviklingsorientert. Informantene fremholder likevel at den individualistiske kulturen har sin styrke, og en informant henter støtte i statsministerens nyttårstale:

”Og så veit ein det at pendelen svingar alle vegar. Ein gong så er det tingen, neste gong så er det tingen, også tenker ein seg det at- ein kan vel kanskje ha inntrykk av at dei som ikkje har vore så veldig reformaktive dei fekk støtte med statsministeren no i nyttårstalen kanskje” (IE:7).

Disse avtalene har hatt flere mål bl.a frigjøring av tid til pedagogisk ledelse, økt elevkontakt, lærersamarbeid med mer. Avtalene åpnet for en mer fleksibel organisering av arbeidstid for å nå nevnte mål- gjennom lokale avtaler. Noen rektorer hevder likevel at kulturen på skolen fastholder på sentralt fastsett lesepliktavtale.

Informanten peker videre på at i denne kulturen finnes svært dyktige faglærere; engelsklærere, norsklærere og matematikklærere som *”kan fagene sine”*. På den andre siden er det lite utskiftning i kollegiet og lærerne har høy snittalder, noe som blir fremholdt som negativt. Lærerne er veldig opptatt av fagene sine, og tilkjennegir holdninger som: *”(...) det blir litt for mykje møte, og litt for mykje samarbeidstid her no, når eg egentlig burde ha forberedt timane mine, sant. Du har den, litt den holdninga der”* (IE:10). En rektor uttaler at hovedproblemet med denne kulturen er at lærerne er flinke individualister, men så lenge de ikke vil samarbeide så kommer dette kun noen få elever til gode (ID). Målet må være at den flinke læreren bidrar med kompetansen sin på en slik måte at alle elevene nyter godt av den. Dette hevder rektoren kan skje dersom lærerne lærer seg å dele kunnskap gjennom samarbeid, noe som i dag skjer på hennes skole (ID). I den individualistiske kulturen snakker rektorene lite om kollektiv forplikning og synes å i større grad akseptere at læreren skal ha faglig autonomi. Informantene tilkjennegir at lærerne i stor grad selv må bestemme hvordan de skal utvikle seg, og at formulering av krav må skje i ansettelsesfasen.

5.4.3 Hvordan legger skolene til rette for samarbeid?

Jeg oppfatter at alle skolene har lagt til rette for samarbeid gjennom ulike samarbeidsarenaer. Følgende har jeg laget en tabell som søker å synliggjøre selve arenaene, møtestrukturen og hensikten, og her har jeg fokus på interne samarbeidsarenaer. Videre har jeg lagt vekt på mønstrene, slik at det kan være noen variasjoner mellom skolene.

Tabell 1: Møtearena, møtestruktur og hensikt

Møtearena	Møtestruktur	Hensikt
Ledergruppen	En gang i uken Uformelle møter etter behov	Samarbeid om ledelsesoppgavene
Plangruppe	En gang i mnd/ etter behov	Samarbeid om overordnede målsetninger for skolen
Plenum	En gang i uken	Informasjonsdeling
Trinn (storteam)	En gang i uken Arbeid på planleggingsdager	Informasjon, erfaringsutveksling og planlegging på tvers av grupper/ klasser innenfor et klasstrinn
Team (småteam)	En gang i uken Arbeid på planleggingsdager	Felles informasjon, utveksling og planlegging i forhold til elevgruppen, enkeltelever
Fagseksjon	Varierende/ etter behov	Fagsamarbeid/ erfaringsutveksling

Når det gjelder møter i plenum, så synes flere informanter å ville redusere denne tiden til fordel for informasjonsdeling på trinn og team. Begrunnelsen er at en unngår å informere alle om noe som bare gjelder for noen. På den andre siden trekker en informant frem at når

informasjonsstrømmen går via trinn- og teamledere så medfører dette en sårbarhet i forhold til at disse lederne må være flinke til å videreformidle informasjon. På de fleste skolene er det lærere som fyller trinn- og teamlederstillingene. Noen av informantene peker på forholdet mellom møtearenaene. En rektor trekker spesielt frem en kobling mellom arbeidet på team og fagseksjon, og beskriver dette på følgende måte:

”Eg tenke om det at ein skal prøve å lage grupper som samarbeider om det dei jobbar med til kvardags. Då tenke eg eigentlig to nivå: det eine er å koble ei gruppe som jobbar med dei same elevane, det kan du for så vidt sei blir ei slags horisontal kobling. Også tenke eg på den andre sida så er det viktig å skape samarbeid mellom dei lærarane som jobbar innafor dei same fagområda, og det blir då på en måte en vertikal kobling. Hvis ein har begge dei koblingane oppe, så oppnår ein faktisk - både på fag og elev, å hamle opp med ulike typar utfordringar. Viss ein då ser på elevane med tanke på tilrettelegging, organisering, og på faga så gjeld val av metode, innhald, progresjon, vurdering- ein del finne du for så vidt i begge leirar. Men du klare på en måte å utkrystallisere fokus på dei viktige tinga, på litt ulike måtar. Samtidig så oppnår du og at lærerne, altså dei møter ulike personar i desse samarbeidsgruppene. Det trur eg og er bra- at ein skiftar konstellasjonene” (IC:7,8).

Jeg vurderer denne tenkningen som interessant fordi den binder sammen team og fagarbeidet, og den setter eleven i sentrum. På denne måten kan dette betraktes som et bidrag i den pedagogiske ledelsen fordi den integrerer og forener perspektiv som skal bidra til gode løsninger knyttet til elevens faglige og sosiale læringsmiljø.

De fleste av skolene har samarbeidsarenaer som knytter de opp mot eksterne instanser. Dette gjelder instanser som barneskoler, andre ungdomsskoler i Norge, videregående skoler, høyskoler og andre skoler i et internasjonalt samarbeid. Flertallet har også et samarbeid med de videregående skolene på samme tettsted. En skole driver utveksling av lærere både med andre ungdomsskoler i landet og med skoler i utlandet, og betegner samarbeidet med omgivelsene som en pedagogisk smeltedigel (ID). Alle skolene er øvingsskoler for høyskoler permanent eller på oppdrag. Disse samarbeidsarenaene tolker jeg til å gi viktige bidrag i den pedagogiske ledelsen, så lenge det er knyttet opp som del av den helhetlige tenkningen om læring og utvikling på skolene. Fire av informantene formidler at disse samarbeidsarenaene ses som viktige for den pedagogiske ledelsen på skolene.

5.4.4 Hvilken betydning har perspektivene på organisasjonskulturen for opplevelsen av handlingsrom?

Organisasjonskulturen kan tenkes å ha stor innvirkning på rektors evne til å skape handlingsrom for pedagogisk ledelse. Informantene mine deler seg i to hovedgrupper der

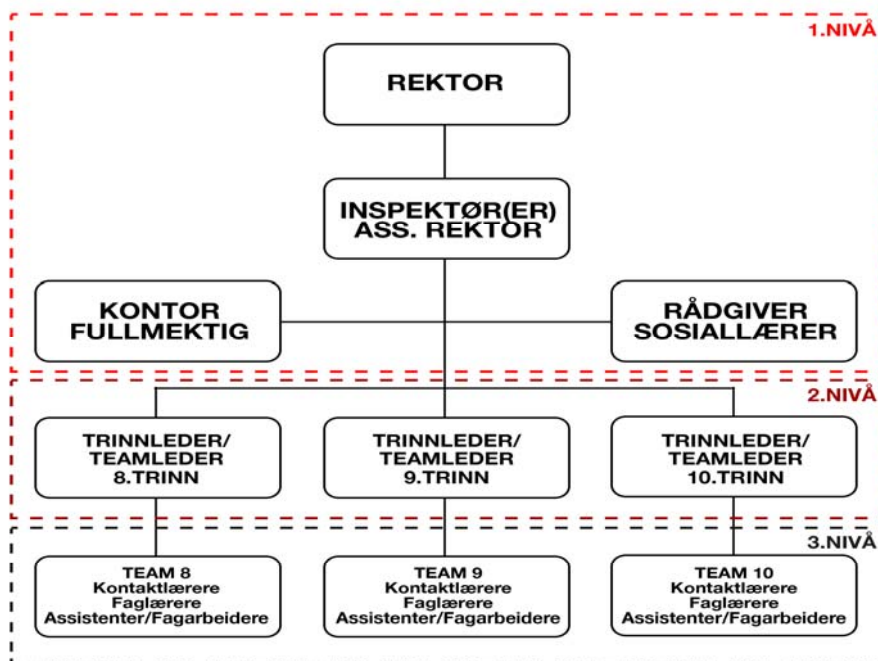
halvparten leder skoler med samarbeidskultur, og den andre halvparten skoler med mer individualistisk kultur. I samarbeidskulturen løses de fleste oppgaver gjennom samhandling, og kulturen er preget av kollektiv orientering og forplikning, positiv vilje til og ønske om utvikling. Informantene knytter sammenhenger mellom denne kulturen og en lærings- og evalueringskultur, ved at her foregår samarbeid og refleksjon rundt forholdet mellom eksisterende praksis og skolens målsetninger. Rektor har en aktiv rolle i kulturen. Hun tar grep om personalet, og leder prosesser eller sørger for at dette blir gjort av andre. Noen av rektorene fremholder gjeldende arbeidstidsavtale for undervisningspersonale som et hinder for samarbeidskulturen. I den individualistiske kulturen finnes den tradisjonelle fagtenkningen som har vært en del av ungdomsskolens tradisjon. I følge informantene i denne studien synes høy alder og lang erfaring å disponere for denne tilnærmingen. Disse lærerne er i større grad orientert mot fag, og ønsker stor faglig autonomi og liten grad av samarbeid. Rektorene på disse skolene taler i mindre grad om kollektiv forplikning og aksepterer i større grad at læreren skal ha faglig frihet. Alle skolene har mange samarbeidsarenaer som ledergruppe, plangruppe, trinn, team og fagseksjon. I samarbeidskulturen synes lærerne å bruke disse arenaene på en mer konstruktiv måte. På den måten forstår jeg at samarbeidskulturen i større grad fremmer rektors handlingsrom for pedagogisk ledelse.

5.5 Transformasjonssystemet- hvordan er den formelle strukturen?

Transformasjonssystemet omhandler alle former for strukturer og teknologi (Busch og Vanebo 2003). Jeg har valgt fokus på organisasjonsstruktur, oppgavestrukturen i ledergruppen og bruken av teknologiske verktøy. Begrunnelsen er at informantene opplever disse forholdene som viktige i hensikten å øke handlingsrommet for pedagogiske ledelse, altså belyser de problemstillingen min.

5.5.1 Hva kjennetegner organisasjonsstrukturen på skolene?

Den formelle organisasjonsstrukturen på skolene kan ifølge informantenes beskrivelser hovedsakelig deles inn i tre nivå; det øverste nivået er ledelsesnivået med støttefunksjoner. Det mellomste nivået er trinnleder eller teamleder som en slags mellomleder i skoleorganisasjonen. På det nederste nivået finnes lærerne og assistentene som er den gruppen som er nærmest elevene. Følgende har jeg laget et organisasjonskart som søker å synliggjøre nivåene i organisasjonen. Jeg har lagt vekt på mønstrene i ungdomsskolenes organisasjonsmodell, slik at det kan være noen variasjoner mellom skolene.



Figur 3: Organisasjonskart

I følge samtlige informanter omfatter ledelsesnivået i første rekke rektor, inspektør(er) og / eller assisterende rektor. Utover dette regnes rådgiver, sosiallærer, trinn-/ teamledere og kontorhjelpt hovedsaklig som støttefunksjoner, men ikke som en del av ledelsen. Fem av skolene har merkantilt personell i form av kontorhjelpt. Denne funksjonen vurderes av informantene som en helt sentral og en særdeles viktig brikke i skolens drift.

Trinn- og teamlederne er på de fleste skolene lærere med administrativ ressurs. En informant sier at trinnlederne har koordineringsoppgaver, og at de regnes ikke som inspektører. På en av skolene har inspektørene trinnlederfunksjoner. På en annen skole eksisterer det ikke trinnledere, men hvert trinn er oppdelt i to team som har hver sin teamleder. Disse to teamlederne samarbeider om trinnlederansvaret. På de fleste skolene er det flere team på hvert trinn. Teamet er ansett for å være en svært viktig samarbeidsarena, noe en informant omtaler på denne måten:

”Eg er opptatt av at vi må lage einheter som er handterbare til kvardags. Så det er derfor vi har laga desse småteama. Før var det berre storteam. Eg er opptatt av at vi skal ha begge deler, så når vi organiserer møta våre så har vi til dømes ein time der det er storteamet som møtes, og tek stilling til det som gjeld heile trinnet. Og så har dei ein time til, og då er det småteama som møtes. Då kan det gå meir på detaljer rundt drifta av det” (IB:10).

På noen skoler er teamlederfunksjonen identisk med trinnlederfunksjonen. En av skolene har tre minirådgivere tilhørende hvert trinn, som har sosiallæreropp-gaver og som skal avlaste hovedrådgiveren. På nederste nivået i organisasjonsstrukturen finnes kontaktlærerne, faglærerne, assistentene og fagarbeiderne. Disse er på de fleste skolene organisert både i trinn (stor-team) og team (småteam), jf. pkt. 5.4.3. På den minste skolen er trinnet samsvarende med teamet.

5.5.2 Oppgavestrukturen i ledelsen

Oppgavestrukturen omhandler fordelingen av oppgavene i ledelsen. Jeg forstår at denne fordelingen blir av informantene vurdert som et sentralt punkt i forhold til å skape rom for pedagogisk ledelse. Videre presentasjon baserer seg på hvordan rektorene oppfatter fordelingen på egen skole. Dette er en hovedinndeling der det eksisterer overlappinger. Jeg velger her som i resten av fremstillingen å fokusere på mønstrene, slik at det vil være noen forskjeller mellom skolene. I denne delen handler dette om hvordan rektorene opplever og plasserer oppgaver knyttet til pedagogisk ledelse, økonomi og personell, timeplanlegging, rådgiving, sosialpedagogiske oppgaver, vikarordning og kontorfunksjoner. Også i tilnærmingen til oppgavestrukturen deler informantene seg i to hovedgrupper fordelt etter perspektiv. De to hovedperspektivene på ledelse, det rasjonelle og det relasjonelle perspektivet, kan synliggjøre de ulike tilnærmingene illustrert i følgende tabell:

Tabell 2: Rasjonelt og relasjonelt perspektiv på oppgavestruktur

	Rasjonelt perspektiv	Relasjonelt perspektiv
Rektor	Økonomiansvar Personalforvaltning Driftsansvar Timeplanlegging	Pedagogisk ledelse Økonomiansvar Personalansvar
Inspektør, assisterende rektor	Spesialpedagogiske tiltak	Pedagogisk ledelse Personalforvaltning Timeplanlegging * Innkjøp** Spesialpedagogiske tiltak
Trinn-/ teamledere	Vikarordning (korttidsvikarer)	Pedagogisk ledelse Vikarordning (korttidsvikarer)***
Kontorfullmektig	Ekspedisjon Kontorarbeid Frukt og grønt Melkeordning	Økonomioppgaver som budsjett, regnskap og rapportering Ekspedisjon

*Timeplanlegging er på en av skolene delegert til teamlederne

**Innkjøp av forbruksmateriell er på en av skolene delegert til kontorfullmektig

***Vikarordningen er på en av skolene delegert til kontorfullmektig

Jeg forstår at flertallet av informantene i undersøkelsen min tilhører det relasjonelle perspektivet, og tre av disse trekker frem pedagogisk ledelse som sitt viktigste arbeidsfelt. Det som preger fordelingen av oppgavene i dette perspektivet er at rektor søker å løse ledelsesoppgavene i samhandling med andre relevante på skolen. Disse rektorene har fokus på pedagogisk ledelse, og utfører generelt sett få oppgaver preget av rutinearbeid. Når det gjelder personalforvaltningen og økonomiansvaret så synes rektor å styre retningen for dette arbeidet, men at selve gjennomføringen er knyttet til inspektør(er), assisterende rektor og kontorfullmektig. Samme tenkning relateres til timeplanlegging, innkjøp og spesialpedagogiske tiltak. Når det gjelder sistnevnte, så faller dette også naturlig inn i oppgavene til rådgiver og sosiallærer. Ansvar for vikarordning synes å ha to dimensjoner: korttidsvikarer og langtidsvikarer. Når det gjelder korttidsvikarer synes dette å være delegert til trinn-/ teamledere eller kontorfullmektig. Ansvar for langtidsvikarer oppfatter jeg som en inspektøroppgave. På en av skolene legges timeplanen på team, noe som synes å frigjøre ledelsen for arbeid. En annen rektor sier at hennes skole vurderer en tilsvarende løsning.

Noen av informantene er det jeg oppfatter som mer rasjonelle i sin tilnærming til fordeling av oppgaver, noe som medfører at de sitter med svært mange av ledelsesoppgavene selv. En av disse rektorene hevder at *”pedagogisk ledelse blir skubba tilsides til fordel for dei andre arbeidsoppgåvene”* (IF:3). Disse informantene oppgir også selv å sitte med et driftsansvar, samt at de legger timeplanen for skolen. Driftsansvaret er knyttet både til store prosjekt som ombygging og rehabilitering, samt små ting som å skifte lyspærer og sikringer, ordne kopimaskinen osv. I tillegg nevner en av disse rektorene at hun også henter posten. Totalinntrykket er at disse rektorene bruker mye tid på detaljer i selve driften av skolen, noe som medfører at det blir mindre tid til pedagogisk ledelse.

5.5.3 Teknologi

Teknologi forstås i denne studien både som kompetanse, fysiske strukturer og ikt- verktøy informantene vurderer som viktige for å løse arbeidsoppgaver på skolen. De fleste rektorene synes å bruke ikt- verktøy i det daglige arbeidet, alt fra e-post til verktøy for økonomirapportering, vikarlister, timeplanlegging osv. To av rektorene uttrykker en større interesse for slike verktøy enn andre (ID, IE). Samtidig sier en tredje rektor:

” Eg er jo veldig klar over at enormt mykje av det arbeidet vi gjør knytta til dei administrative oppgavene det ville vært umulig i dag uten den teknologien som er. For det er ei heilt reell avlastning. Det betyr at du gjer ting på en enklare måte, det betyr at du kan få gjort mange fleire ting, på samme tid. Eg trur at forklaringa på at

rektorar overleve tonivå og omorganiseringane ligge der i stor grad. Det trur eg ganske sikkert altså. Fordi det gir moglegheit til å jobbe meir rasjonelt altså” (IC:14)

Informanten er tydelig på at hun vurderer den digitale teknologien som avlastning. Samlet sett forstår jeg at informantene er mer opptatt av at slike verktøy brukes av alle, både voksne og elever på skolen, enn at de selv behersker alle typer verktøy. Tre forhold blir trekt frem eksplisitt. Det ene gjelder ikt- kompetanse, det andre innføring av Fronter som læringsplattform, og det tredje er at ressursene i form av maskiner, prosjektorer, programvare og nettverk er på plass.

Ikt- kompetansen på skolen blir trekt frem eksplisitt som en av flere viktige forutsetninger for å effektivisere det daglige arbeidet, for utviklingsprosjekt eksempelvis i samarbeid med skoler internasjonalt, og gjennomføring av eksamen digitalt. Alle skolene har elevnett, lærernet og administrasjonsnett, og operative hjemmesider. Flere informanter viser til at de har ressurspersoner på ikt- feltet, og at disse er med på å bidra til utviklingen på skolen. En informant forteller at skolen har spesielt to personer som er viktig for slik digital utvikling, en som jobber mot det pedagogiske ”pedagogisk ikt”, og en som jobber mot det tekniske ”kommunal ikt”. Sistnevnte er en viktig ressurs i forbindelse med nettverk, drift og avvikling av eksamen. Den ansvarlige for det pedagogiske ikt arbeidet, har vært en sentral person blant annet når det gjelder innføring av Fronter. Angående dette sier en informant:

”(...)For å bedre kommunikasjonen mellom skule og heim så brukar vi Fronter. Det var eitt av måla med det. Foreldrene kunne få meir informasjon. Det er også ein kanal der til å kontakte lærarane sant, med å sende meldingar” (IE:13).

Flere informanter trekker frem at det på Fronter eksisterer egne ”rom” der foreldrene kan drive sine diskusjoner i tillegg til at de kan hente ut opplysninger om eleven og informasjon fra skolen. På flere av skolene drives det opplæring av foreldre, for å involvere de mer i skolearbeidet. Det kan også være et godt verktøy for rektor i forhold til å hente ut elevopplysninger f.eks i elevmapper for å kunne følge med i de pedagogiske prosessene på skolen. Dette fremmes som viktig i forhold til konferansetimer og utviklingsmøter.

De fleste informantene opplever egen skole som relativt godt utrustet på datasiden, men flere av skolene tilfredstiller likevel ikke kravet til to elever pr maskin ennå. På alle skolene har lærerne tilgang til egen pc. Hovedsakelig har lærerne på de ulike skolene egne bærbare pc`er, men på noen av skolene bruker lærerne stasjonære tynnklienter tilhørende egen arbeidsplass. Lærernes tilgang til pc`er ses som viktige i forhold til å realisere pedagogiske målsetninger og

dermed bidra i den pedagogiske ledelsen. En av informantene forteller at lærerne venter på at de skal få tildelt bærbare pc'er, og legger til at kravet om at elevenes bruk av pc til eksamen presser skoleeier til å sørge for maskiner til lærerne i nær fremtid.

Samlet sett forstår jeg at informantene legger til rette for at elevene, lærerne og ledelsen tar i bruk ikt- verktøy og ser dette som et bidrag i den pedagogiske ledelsen. Samtlige rektorer opplever at teknologien kan redusere tidsbruken på enkelte rutineoppgaver, og på den måten kan tid frigis til fokus på det pedagogiske innholdet.

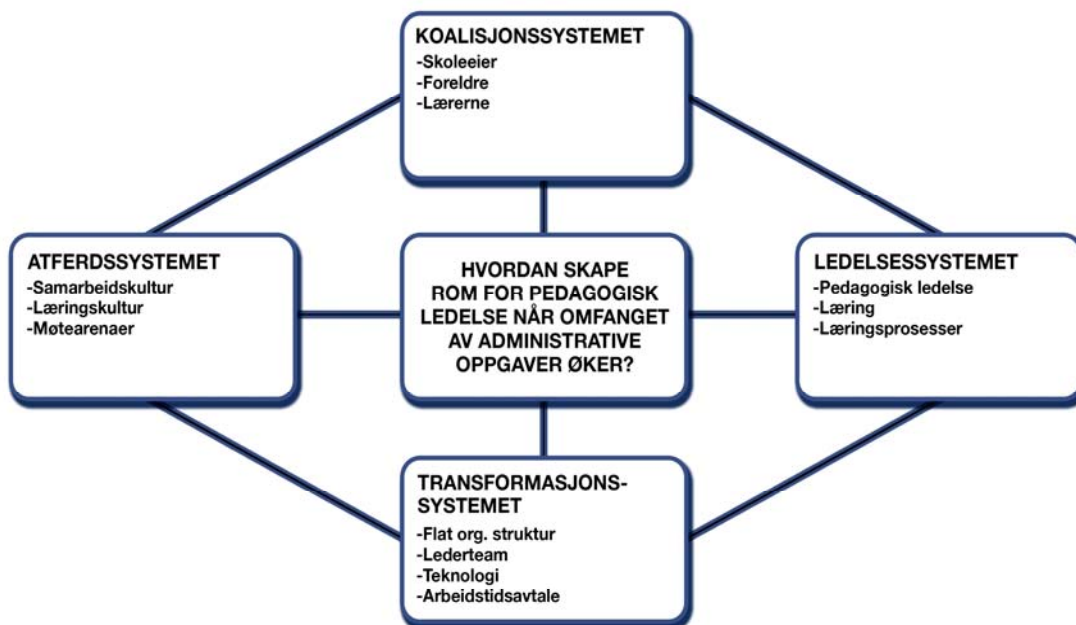
5.5.4 Hvilken betydning har strukturene for å skape rom for pedagogisk ledelse?

Jeg oppfatter at strukturene og teknologi har stor betydning for å skape rom for pedagogisk ledelse. Når det gjelder organisasjonsstrukturen så synes ikke hierarkiet å være langt fremme i folks bevissthet, men det handler om fordeling av ansvar og roller. Oppgavefordelingen i ledelsen synes sentral for at rektor skal skape rom for de pedagogiske oppgavene, noe som knyttes til rektors bevissthet og tilnærming. Den relasjonelle tilnærmingen åpner for å inkludere andre i ledelsesoppgavene for å frigjøre tid. Merkantilt personale med kompetanse på økonomifeltet synes å være sentrale bidragsytere i den pedagogiske ledelsen på dette området. Teknologi i form av digital kompetanse og fysiske strukturer som bærbare pc'er til alle ansatte synes å bidra til å øke rektors handlingsrom. Kompetanse på dette feltet fremmes som nødvendig for å imøtekomme dagens pedagogiske målsetninger.

5.6 Oppsummering empiri

Gjennom den konseptuelle foretaksmodellen har jeg søkt å presentere informantenes opplevelser av forventningene til rektorrollen, funksjonen som pedagogisk leder, kulturen og strukturen. Rektorene fremholder å måtte håndtere flere administrative oppgaver innenfor samme ressurs som før. De har mer ansvar, men også flere muligheter. I koalisjonssystemet opplever informantene forventningene fra skoleeier, foreldre og lærere som viktigst. Dialog, samhandling og samarbeid synes å være sentrale stikkord i møte med disse forventningene for å kunne skape handlingsrom for pedagogisk ledelse. I ledelsessystemet opplever flertallet av informantene en sammenheng mellom pedagogisk ledelse, læring og læringsprosesser. Denne helhetlige tilnærmingen til begrepet pedagogisk ledelse synes å øke rektors opplevelse av handlingsrom. I atferdssystemet opplever halvparten av informantene å få hjelp til den pedagogiske ledelsen, og dertil handlingsrom, av en samarbeidende lærings- og evalueringskultur. Noen av rektorene oppgir arbeidstidsavtalen som en hindring for

samarbeidskulturen, og at dette knyttes til kulturens fokus på å beholde sentralt utformede kriterier for leseplikt. Jeg velger videre å behandle arbeidstidsavtalen som en struktur tilhørende transformasjonssystemet. I dette systemet synes en flat organisasjonsstruktur, utviklingen av lederteam, og teknologi i form av digital kompetanse og fysiske strukturer- å øke rektors opplevelse av handlingsrom til pedagogisk ledelse. Samlet sett kan skisserte tilnærminger betraktes som relasjonelle.



Figur 4: Informantenes opplevelser av delsystemene i den konseptuelle foretaksmodellen

Fire av informantene oppgir at de klarer å skape rom for pedagogisk ledelse. Disse har en relasjonell tilnærming, der de søker å løse ledelsesoppgavene i samhandling med andre i og utenfor skolesamfunnet. Prioritering og delegasjon synes å være både viktig og nødvendig. Jeg oppfatter i mitt materiale en sammenheng mellom den relasjonelle tilnærmingen og formell utdanning i ledelse. Noen av informantene opplever at de pedagogiske oppgavene blir sett til side på grunn av mangel på tid. Jeg oppfatter at disse informantene har en mer rasjonell tilnærming der de i hovedsak søker å utføre ledelsesoppgavene selv.

Kap. 6 Empiri og teori

I forrige kapittel har jeg presentert sentrale funn i undersøkelsen min. I dette kapittelet søker jeg å drøfte hvordan teorien kan kaste lys over dimensjoner ved funnene. Den konseptuelle foretaksmodellen betraktes fortsatt som ramme. Opplevde forventninger til rektorrollen ses hovedsakelig i lys av Engeland, Fevolden og Lillejord, Møller og Lotsberg sine tanker om den utdanningspolitiske retningen og utviklingen i kommunesektoren. Rektorenes tolkning av funksjonen som pedagogisk leder drøftes i lys av Moos, Lillejord og Wadel sine tolkninger av begrepet. Samtidig fremhever jeg rektorene sine tolkninger sett opp mot organisasjonsperspektivet, og gjennom Strand sin forståelse av PAIE- modellen. I spørsmålene knyttet til pedagogisk ledelse, læringssyn og læringsprosesser, finner jeg det tjenlig å gjøre en distinksjon mellom de rektorene som har en mer helhetlig forståelse av disse begrepene, og de som behandler dem hver for seg. Rektorene sine opplevelser av organisasjonskulturen i forhold til å øke rektors handlingsrom blir hovedsakelig tolket gjennom Wadel sine tanker om læringskultur, Senge sine fem disipliner, og Hagesæter sin inndeling i en individualistisk kultur og samarbeidskultur. Strand sin forståelse av PAIE- modellen blir også interessant i forhold til å kaste lys over informantene sin opplevelse av strukturer, samt Wadel sine tanker om læringssystem.

6.1 Koalisjonssystemet

Innenfor koalisjonssystemet opplever mine informanter hovedsakelig forventninger fra fem grupper av interessenter; staten, kommunen, foreldrene, lærerne og elevene. Forventningene fra kommunen, foreldrene og lærerne blir opplevd som viktigst. Denne delen har derfor fokus på dimensjoner knyttet til disse tre gruppene, men med de to andre som bakteppe.

6.1.1 Rektorrollen og det kommunale styringsnivået

Flertallet av rektorene i studien min opplever at rektorrollen har beveget seg vekk fra skolenivået og nærmere kommunenivået. Lotsberg hevder at rektor har blitt mer ansvarlig overfor kommunenivået enn tidligere (Lotsberg 1997). Dette kan ha sin bakgrunn i flere forhold, og Engeland viser til en parallellprosess mellom utviklingen i kommunal sektor og i skolesektoren (Engeland 1999). Skolen har tradisjonelt sett blitt styrt fra nasjonalt nivå. I dag er kommunen i større grad blitt et viktig styringsnivå, noe som har resultert i at skolen med sine tradisjoner i økende grad integreres i den kommunale forvaltningen (ibid). Samtidig har det nasjonale nivået fortsatt en viss styring gjennom nasjonale læreplaner, noe Engeland med

referanse til Askheim m.fl omtaler som at skolen må tjene to herrer, staten og kommunen (ibid). Dette er ikke noe problem i den grad de to herrene er enige om hva de vil med skolen, men slik er det ikke alltid. Dette gjelder ikke bare mellom de to politiske nivåene, men også mellom det politiske og det administrative nivået i kommunene. En av rektorene i studien min trekker frem misforhold mellom det politiske nivå står for og det som kommunen som arbeidsgiver gjennom Kommunenes Sentralforbund (KS) står for. Informanten opplever at dette gjør samarbeidet vanskelig, et samarbeid som blir vurdert som viktig i forhold til å skape rom for pedagogisk ledelse. I bunnen for denne striden ligger KS sine oppfatninger av at skolen er en organisasjon på lik linje med alle andre kommunale organisasjoner, og det informanten opplever som mangel på respekt for skolen sin særegenhet. Informanten relaterer dette til mangel på kunnskap. Videre sier hun at det blir en viktig oppgave for rektor å holde kommunenivået informert om skolens arbeid- og hvilke forutsetninger skolen har for å utføre arbeidet sitt. Engeland hevder at en viktig intensjon med Kommuneloven 1992 var å styrke politikernes posisjon i forhold til byråkratiet (Engeland 1999). Det kan synes som om at dette ikke har skjedd i det informanten min sier at hun ikke har problem med å identifisere seg med de politiske målene for skolen, men at hun derimot opplever mangel på interesse fra det administrative kommunenivået til å diskutere hva som skal til for å nå disse målsetningene.

Engeland fremholder begrepet desentralisering som prinsipp i forbindelse med innføringen av Kommuneloven av 1992 (Engeland 1999). Desentralisering er knyttet til overføring av oppgaver, funksjoner, makt, innflytelse og ansvar fra staten til kommunene (ibid:40). På tilsvarende måte ble disse elementene videre desentralisert fra kommune til skolenivået i forbindelse med omorganiseringene i kommunene fra tre- nivå- til to- nivåmodell. De fleste informantene opplever å ha fått oppgaver tilknyttet kommunenivået. Flere av rektorene trekker frem at dette er oppgaver som tar tid, som krever at de er borte fra skolen, og som har ført til at lærerne oppfatter dem som mindre tilgjengelige. Dette setter ekstra press på rektorenes prioritering i forhold til arbeidstiden sin, samt at de setter dem i det som formuleres som en skvis mellom forventningene fra arbeidsgivernivået og lærernivået. Disse funnene samsvarer med det som Lotsberg omtaler som at moderne rektorer fremstår i større grad som arbeidsgivers representant enn som "den første blant likemenn" (Lotsberg 1997). Møller kaller dette forholdet mellom forvaltning, profesjon og tradisjon, noe som beskrives som det spenningsfeltet rektor leder innenfor (Møller 1997). Engeland forklarer at bakgrunnen er at kommunepolitikere har liten tradisjon med å utvikle kommunal skolepolitikk, og har derfor behov for hjelp fra kommuneadministrasjonen (Engeland 1999:51). I følge mine funn er det i

noen av kommunene rektor som må yte denne "hjelpen", ettersom kommunalsjefene ikke er direkte knyttet til innholdssiden i skolens drift. Engeland påpeker at dette vanskeliggjør realiseringen av det skille mellom politikk og administrasjon som Kommuneloven av 1992 legger opp til (ibid). På den ene siden kan en derfor si at rektorene inngår i større grad som medlemmer i den totale kommunale driften. På den andre siden fører dette til at lærerne opplever at de fjerner seg fra det lærerfaglige. I forhold til forventningene rettet mot den moderne rektor, kan denne distansen til det lærerfaglige ha sine fordeler i den grad det gjør rektor som leder mer selvstendig i forhold til å utvikle skolen mot nasjonale målsetninger. På den andre siden er rektor helt avhengig av faglig legitimitet fra lærergruppen for å nå disse målsetningene. Det blir derfor viktig at rektor, som Lotsberg hevder, forhandler frem en løsning som ivaretar begge disse behovene, imøtekommer begge typer forventninger (Lotsberg 1997). Samtidig er det viktig at rektor ivaretar seg selv, i det alle mine informanter opplever stort og økende arbeidspress, der rektor vanskelig klarer å utføre sine oppgaver innenfor tilmålt arbeidstid.

Flertallet av rektorene i studien min opplever at den administrative ledelsen i kommunen representert ved rådmann, har en langt mer teknisk tilnærming til skolene i form av interesse for budsjett og tall, istedenfor på det pedagogiske innholdet. En kan derfor si at samhandlingen mellom kommunen og skolen er preget av økonomiske og administrative saker og ikke det pedagogiske innholdet. På den ene siden oppleves dette som et press på de administrative oppgavene i rektorrollen, på bekostning av de pedagogiske. Her hevder flertallet av mine informanter at det er perspektivet til rektor som blir avgjørende for hvor vidt en lar seg influere av denne tekniske tilnærmingen. Det relasjonelle perspektivet synes å dominere, og rektorene som har dette perspektivet fremholder en erkjennelse av at de administrative oppgavene tar tid, og har søkt samarbeid med andre på skolen for å løse disse oppgavene for selv å kunne opprettholde det pedagogiske fokuset. På den måten kan en si at profesjonen med henvisning til oppdatert pedagogisk forskning krever et relasjonelt perspektiv, mens tradisjonen har mer fokus på den tradisjonelle rektorrollen med ønske om rektors tilstedeværelse og nære tilknytning til lærernivået, altså et mer rasjonelt perspektiv. På den andre siden oppfatter jeg med informantenes fortellinger som bakteppe at forvaltningsnivået representert ved kommuneadministrasjonen har fokus på det administrative rettet mot bl.a økonomirapportering. Dette er dermed et mer rasjonelt fokus.

6.1.2 Større og økte forventninger fra foreldregruppen- ressurs eller utfordring?

Fevolden og Lillejord drøfter nye utfordringer for skolen i boken ”Kvalitetsarbeid i skolen” (Fevolden og Lillejord 2005). Om foreldreforventninger sier de følgende:

”Dagens foreldre vil diskutere praksis og tilrettelegging med læreren. Det varierer imidlertid i hvilken grad skolen inviterer til slike dialoger, og det er et problem at også samarbeidet mellom skole og hjem i for stor grad er overlatt til det frivillige initiativ. Det er dessuten en stor utfordring at enkelte foreldre overhodet ikke tar del i denne aktiviteten” (ibid:11).

Alle informantene i studien min opplever store og økende forventninger fra foreldrene. Men de har litt ulike syn på tilnærmingen til disse forventningene. Lillejord hevder at foreldre i dag er mer involvert i skolen under benevnelsen brukere eller deltakere, noe som henger sammen med at skolen blir omtalt som tjenesteleverandør (Lillejord 2003). På denne måten blir foreldrene brukere av tjenester, og har påfølgende brukerinteresser og forventninger om brukermedvirkning. På den ene siden opplever informantene i studien min at forventningene kan være utfordrende fordi foreldrene blant annet er tydelige på hva de vil ha, og i enda større grad tydelige på hva de ikke vil ha. De vil som Fevolden og Lillejord uttaler det diskutere praksis og tilrettelegging med læreren (Fevolden og Lillejord 2005). Men i situasjoner der det oppstår uenighet, vil foreldrene ikke nødvendigvis akseptere læreren sin løsning. Dette kan handle om at foreldrene ikke er fornøyd med et spesialpedagogisk tilbud, tilpasset opplæringstilbud, eller læringsresultatet til eget barn. Disse forholdene kan skape problem og i mange sammenhenger berøre personalspørsmål. I den sammenhengen fremholder informantene det som umulig å ha et system der enkelte foreldre skal velge hvilken lærer de vil ha. Da vil samarbeidet mellom skole og hjem bli det som Lillejord og Fevolden kaller overlatt til det frivillige initiativ, på den måten at de som er mest frempå oppnår et annet tilbud enn de som ikke er det (ibid). Skolen skal være garantisten for at alle elever får et likeverdig tilbud uavhengig av bakgrunn. Dette er en av grunnpilarene i den norske enhetsskolen. Lillejord tilføyer derfor at: ”Skolen må på en eller annen måte avklare hvordan det kan la seg gjøre å møte disse forventningene uten samtidig å legge seg flat for de kreftene som ønsker å betrakte skolens tjenester utelukkende som varer” (Lillejord 2003:75).

Flere av mine informanter fremholder på den andre siden at foreldreforventningene er viktige, og om en får de på bordet så blir det en drivkraft å imøtekomme de. Lillejord hevder at: ”Det er også en lederoppgave å passe på at organisasjonen arbeider mot felles mål og i samsvar med forventninger fra elever og foresatte” (Lillejord 2003:76). Foreldrene kan fremstå som ressurser på mange måter, men som Lillejord er inne på så må skolen danne arenaer for å

avklare forventninger (ibid). Flere av informantene mine peker på viktigheten av at foreldrene blir trekt konkret inn i læringsarbeidet, og at de får oppgaver i forhold til dette. Det gjelder å skape arenaer der foreldre kan bidra i forhold til egne barn, til klassen¹⁴ eller til skolen som helhet. Det som eksplisitt blir trukket frem av flere av rektorene som har deltatt i studien min er skolens evne til å skape dialog med foreldrene. Om dialog sier Lillejord at det er skolelederen som skal ivareta og være koordinator for dialogen mellom interessentene (ibid: 75). Også rektorene fremholder det viktige i at også ledelsen bør engasjere seg i forhold til foreldregruppen, og ikke overlate dette ansvaret til den enkelte lærer. På den måten legges det til rette for at foreldrene mer som kollektiv gruppe engasjerer seg i skolen, og bidrar i den pedagogiske ledelsen.

6.1.3 Forventningen om å beherske en ny lederrolle i skolen- hva trenger rektorene?

Rektorene i studien min har fått nye titler som er knyttet til rollen som tjenesteledere i kommunal virksomhet. Funnene mine tyder på at det er delte oppfatninger når det gjelder synet på denne nye rollen. Likevel peker flertallet på at de er fornøyd med å være tjenesteledere i tonivå kommune fordi de gir dem ”friere tøyler” og muligheten til å gjøre selvstendige valg for egen virksomhet. På den andre siden medfølger stort ansvar. Noen rektorer opplever at dette ansvaret er i største laget, og at de har fått oppgaver som de ikke behersker. Disse oppgavene synes i all hovedsak å være knyttet til økonomiansvaret, noe en rektor omtaler som at hun ikke forstår ”økonomispillet”. Som en parallell vil jeg vise til Møller som fremfører argumentet om at det er viktig for skoleledere å beherske ”språkspillet” (Møller 2004:15). Dette relaterer Møller til evnen å være oppdatert på de rådende perspektivene knyttet til virksomheten man leder, og evnen til å kommunisere rundt disse (ibid). Altså oppfatter jeg at Møller mener at dette ”spillet” handler om kompetanse i hennes sammenheng kommunikativ kompetanse. Med Møller`s forståelse som bakteppe velger jeg å tro at informantens omtale av ”økonomispillet” handler om at hun opplever å ikke inneha kompetanse på vesentlige oppgaver tillagt egen stilling, altså økonomioppgavene. Spørsmålet blir derfor hvordan rektorene kan løse problemet knyttet til å ha ansvar for oppgaver som de ikke har kompetanse på.

¹⁴ Endringer i Opplæringsloven i 2003 medførte at begrepet klasse ble erstattet av gruppe. Siden begrepet gruppe også kan gi andre assosiasjoner, velger jeg å bruke begrepet klassen.

Fevolden og Lillejord hevder at: *”De fleste ledere er produkt av den organisasjonen de leder, og få steder er dette sannere enn i offentlig utdanning, hvor lederne så å si utelukkende rekrutteres fra praktikernes rekker”* (Fevolden og Lillejord 2005:138). Fem av informantene mine har bakgrunn som lærer i egen organisasjon, og flere av dem opplever å ikke ha kompetanse på oppgavene relatert til økonomi. I forhold til å løse dette dilemmaet synes funnene mine å avdekke at perspektivet på ledelse er helt avgjørende. De rektorene som har et relasjonelt perspektiv på ledelse, synes å inkludere alle nøkkelpersoner i skolevirksomheten til å bidra i den pedagogiske ledelsen. Dette betyr i praksis at de utfører ledelsesoppgavene i samhandling med andre. Når det gjelder økonomioppgavene spesielt, synes rektorene å ha løst disse gjennom kontortilsette med økonomisk kompetanse. Flertallet av rektorene påpeker viktigheten av lederkompetanse for å kunne beherske den nye lederrollen. Dette setter jeg i sammenheng med å beherske det Møller kaller språkspillet, og som er relatert til kommunikativ kompetanse. Med perspektiv og kompetanse skaffer rektorene seg handlingsrom til å holde oppe det pedagogiske fokuset.

6.1.4 Forventningene til rektor og skolens tradisjon- rektor som forhandlingsagent?

Med fremstillingen til Lotsberg om den moderne rektor, og utviklingen i kommunal sektor som bakteppe kommer det klart frem at synet på rektorrollen har endret seg mye i løpet av de siste årene (Lotsberg 1997 og Engeland 1999). Rektorrollen har alltid ligget nært opp til lærerprofesjonen siden rektorene hovedsakelig har vært rekruttert fra egne rekker. Mine informanter bekrefter denne utviklingen av rektorrollen gjennom egne opplevelser, samtidig som jeg får forståelse av at de oppfatter holdningene hos lærerne å ”ligge etter” denne utviklingen. Funnene avdekker at informantene opplever at lærerne har forventninger om at rektor opptrer mer som den tradisjonelle rektor som alltid var på skolen, som støttet lærernes syn på utvikling, og som hadde hånd om ressursene. Haug og Monsen kaller dette skolens hegemoni, ved at rektor og lærerne satt med all makten om hvordan skolen skulle utvikle seg (Haug og Monsen 2002). I dag er situasjonen annerledes i det eksterne interessenter som staten, skoleeier og foreldrene har mer innsyn i skolen, og ledelsesideologier som NPM er mer fremtredende. Dette må rektor forholde seg til gjennom utøvelsen av tjenestelederrollen, noe som blir av informantene opplevd som en skvis mellom interne og eksterne interesser. Spørsmålet videre blir hvordan kan rektorene utforme den nye rollen sin i dette spenningsfeltet.

Funnene mine indikerer at det på den ene siden er svært viktig at rektor som tjenesteleder viser respekt for skolens tradisjon. Begrunnelsen er erkjennelsen av at lærerne er skolens viktigste ressurs, og at skal skolene evne å arbeide mot nasjonale målsetninger må rektorene ha lærerne med på laget. Fevolden og Lillejord understreker også dette gjennom uttalelsen: *”For at man skal kunne arbeide helhetlig med elevenes læring, blir dermed utfordringen å forstå betingelsene skoleledere, lærere og elever arbeider under”* (Fevolden og Lillejord 2005:136). Videre henviser de til læreren som den sentrale i klasserommet, og at skolereformatorer ofte har tatt utgangspunkt i at de fleste lærere i kraft av seg selv er indre motiverte (ibid). Med referanse til Fullan (2003) hevder forfatterne at denne feilslåtte antakelsen har medført at man har satt i gang reformer uten institusjonelt feste, noe som har resultert i trivialisering av reformene, retorikk og overflatiske strukturelle endringer (ibid). På den andre siden hevder informantene at de må arbeide aktivt med lærergruppen gjennom å sette krav, og som en rektor sier det ”oppdra” lærerne til å delta i den pedagogiske ledelsen. På denne måten kan en si at rektor blir det Lotsberg hevder å være en forhandlingsagent mellom flere interessenter med den hensikt at skolen skal nå lokale og nasjonale mål (Lotsberg 1997). I lys av NPM- tenkningen kan denne forhandlingen bli krevende i det dette tankesettet utfordrer verdisynet i skolen. Fevolden og Lillejord med referanse til Donaldson (2001) forklarer dette med at skolen er en atypisk organisasjon som vanskelig lar seg styre av definerte mål og teknisk rasjonalitet (Fevolden og Lillejord 2005). Begrunnelsen er at skolen har et normativt grunnlag og er dypt forankret i profesjonelle vurderinger (ibid). Også Moos fremfører dette argumentet (Moos 2003). Derfor hevdes det videre at: *”En skoleleder må søke sin legitimitet i et kollektivt nett av relasjoner mellom staben og seg selv”* (Fevolden og Lillejord 2005:138). I den sammenhengen blir kjennskapet til produksjonsprosessen knyttet til undervisning og læring vurdert som skolelederens viktigste kompetanse (ibid).

6.1.5 Oppsummering av koalisjonssystemet

Rektorene i studien min opplever større og økende forventninger fra skoleeier, foreldre og lærere. Disse forventningene kan ses i lys av parallelle endringer i kommune- og skolesektoren presentert av Engeland og Lotsberg. Synet på forventningene synes å ha referanse til rektorenes perspektiv på ledelse. Rektor blir viktig som forhandlingsagent og koordinator for dialogen mellom skolen og interessentene, noe som vises til både av informantene og fra forskere som Lillejord, Fevolden og Møller. Sistnevnte peker på evnen til å beherske språkspillet- noe som synes viktig i møte med både interne og eksterne interessenter. Fire av rektorene i studien min synes i større grad enn de andre å beherske

språkspillet. Disse har formell bakgrunn i ledelse og en relasjonell tilnærming til forventningene. Ved å avklare forventningene og trekke interessentene inn i en samhandling som er støttende for elevenes læringsarbeid, kan de bli en ressurs og bidra i den pedagogiske ledelsen av skolen. Pedagogisk handlingrom blir i koalisjonssystemet skapt gjennom samhandling med disse ulike interessentene, og som Lillejord formulerer det: *”En dyktig pedagogisk leder tar hele skolesamfunnet i bruk, ber om synspunkt fra alle aktørene i skolen, lytter og undersøker om alle relevante perspektiv kommer frem”* (Lillejord 2003:33).

6.2 Ledelsessystemet

Innenfor ledelsessystemet har jeg søkt å avdekke informantenes oppfatninger av begrepene pedagogisk ledelse, læring og læringsprosesser. Flertallet av mine informanter setter disse i sammenheng med hverandre, i motsetning til andre som behandler begrepene mer isolert. Denne delen har derfor fokus på dimensjoner knyttet til disse ulike tilnærmingene.

6.2.1 Synet på pedagogisk ledelse og opplevelsen av å skape handlingsrom

Jeg har laget en definisjon på pedagogisk ledelse for denne oppgaven basert på Lillejord, Moos og Wadel sin forskning (Lillejord 2003, Moos 2003 og Wadel 1997, 2002). Denne definisjonen er knyttet til at pedagogisk ledelse er rettet mot helhetlig utvikling av skolen, omfatter prosesser som både skal sikre daglig drift og læringsprosesser som skal sikre utvikling og fornying, og at organisasjonsmedlemmene blir stimulert til å bidra i ledelsen av disse prosessene for å sikre best mulig måloppnåelse. Alle informantene mine fremfører oppfatninger av begrepet pedagogisk ledelse som kan dekket innenfor min definisjon. De fleste informantene knytter pedagogisk ledelse til arbeid med lærergruppen i form av ledelse og veiledning relatert til utvikling. I tillegg påpeker flere av rektorene at administrative oppgaver også tolkes som en del av den pedagogiske ledelsen, fordi den representerer støttefunksjoner som er viktig for å nå de pedagogiske målsetningene, noe som samsvarer med Wadel sitt syn på produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse (Wadel 1997). Flertallet av rektorene hevder at en må se funksjonen som pedagogisk leder i sammenheng med de andre av rektors funksjoner, og at det pedagogiske fokuset må styre håndteringen av de andre funksjonene. Likevel synes den delen av definisjonen som går på helhetlig utvikling av skolen å innby til en distinksjon i min gruppe av informanter. Det samme gjelder synet på hvem som skal utøve ledelse. For å forklare denne distinksjonen velger jeg å gå veien om begrepene læring og læringsprosesser. Lillejord hevder at: *”Fordi det er en tett kobling mellom pedagogisk ledelse og læring, er denne ledelsesformen sentral i alle endringsprosesser og*

organisasjonsutvikling, men det er også sammenheng mellom det pedagogiske lederskapet vi velger å utøve, vår oppfatning av læring og hva slags utvikling vi ønsker” (Lillejord 2003:118).

Det rasjonelle og det relasjonelle perspektivet tilbyr ulike definisjoner på læring. I et rasjonelt perspektiv er læring knyttet til en indre kognitiv aktivitet som finner sted i det enkelte individ, og som handler om å tilegne seg gitt kunnskap eksisterende i eller utenfor individet (Lillejord 2003). På denne måten velger jeg å si at det rasjonelle perspektivet er mer opptatt av deler i den grad at det enkelte individs læring er i fokus. I et relasjonelt perspektiv er læring knyttet til konstruksjon av kunnskap intersubjektivt gjennom individene sine egne aktiviteter, på grunnlag av eksisterende kunnskap og det individene vet fra før (Säljö 2003). Jeg velger som Wadel å si at det relasjonelle perspektivet er mer opptatt av helhet, i det felles læring i organisasjonen er i fokus (Wadel 1997). Fire av informantene i studien min avdekker holdninger som tilsier en relasjonell tilnærming til læringsbegrepet. Disse rektorene knytter læring til noe som foregår i samhandling med andre, og de fremholder også at det er parallellprosesser mellom elev- og lærernivået. Læringsbegrepet settes inn i en mer helhetlig sammenheng- det samme gjelder tenkningen omkring ledelsen av læringsprosessene. Fremstillingen til disse informantene formidler lærernes involvering i det som Johnsen kaller målformulerende, problemløsende og språkskapende samspill (Busch, Johnsen og Vanebo 2002). De informantene som tenker helhetlig om læring og læringsprosesser synes også å involvere både de andre i ledelsen og lærerne i å lede slike prosesser. Fevolden og Lillejord hevder at det relasjonelle perspektivet fordrer at rektorene distribuerer eller sprer ledelse i hele organisasjonen, noe jeg vurderer som viktig i forhold til å øke rektors handlingsrom (Fevolden og Lillejord 2005).

Noen av rektorene har en mer rasjonell tilnærming til læringsbegrepet der læring skjer på ulike måter, og der den enkeltes læring ikke er knyttet opp mot felles læring i organisasjonen. Disse informantene forteller også om mange utviklingstiltak i organisasjonene sine, men disse blir ikke fremstilt som læringsprosesser, og rektorene kommuniserer heller ikke at disse tiltakene inngår i en helhetlig utvikling av skolen. I tillegg synes rektorene i liten grad å kommunisere at utviklingstiltakene er ledet av andre i organisasjonen. På den måten oppfatter jeg at et relasjonelt syn på pedagogisk ledelse i større grad åpner opp for at rektor kan skape rom for pedagogisk ledelse. Her har de pedagogiske målsetningene hovedfokus, og organisasjonsmedlemmene er felles orientert mot både å delta i ledelse og læring i en mer

helhetlig utvikling av skoleorganisasjonen. Den rasjonelle tilnærmingen inviterer til mer individuell fokusering, og kan dermed begrense det pedagogiske handlingsrommet til rektor i det individene gis rom for å kunne trekke i ulike retninger.

6.2.2 Hvilken funksjon har rektorene i læringsprosessene?

De informantene som kommuniserer en relasjonell tilnærming til begrepene pedagogisk ledelse og læring, synes å ha en mer aktiv rolle i læringsprosessene enn rektorene tilhørende den andre gruppen. Lillejord sammenligner rektor som pedagogisk leder med en bygningsarbeider: *”En person som driver med byggevirksomhet, gjør noe, og i en lærende skole er det viktig å sette i gang og støtte produktive prosesser. Derfor er det særlig skolelederens aktivitet og handlinger som er av interesse”*(Lillejord 2003:107). Dette forstår jeg som at rektor tar grep om de kollektive prosessene og sørger for det som Johnsen kaller for prosessledelse, men at hun ikke nødvendigvis driver alle disse selv (Wadel 1997). Om rektors aktive rolle fremholder Lillejord at: *”En leder i en lærende skole må i tillegg til å ha et faglig engasjement også være nærværende i og ta aktivt del i prosessene som går ut på å skape kunnskap i organisasjonen”* (Lillejord 2003:33). Dette forstår jeg som at pedagogisk ledelse knyttes til rektors aktive arbeid med læring. Lillejord sammen med Fevolden hevder at dersom skolelederen forventer at læreren skal være aktivt opptatt med å forbedre undervisningen og læringen hos elevene, må hun også være genuint opptatt av dette selv (Fevolden og Lillejord 2005:142).

I funnene mine er læringsprosesser knyttet til både elev- og lærernivået. Når det gjelder lærernivået synes dette å konsentrere seg om to typer prosesser, som kan opptre hver for seg eller som to sider av samme sak. For det første gjelder dette prosesser rettet mot fellesaktiviteter i det voksne miljøet på skolen, eksempelvis arbeid med vurdering. For det andre handler det om prosesser knyttet til kompetanseutvikling. Også på dette punktet deler informantene mine seg i to grupper. De informantene som har en relasjonell tilnærming synes å initiere læringsprosesser i det voksne miljøet rettet mot å nå de pedagogiske satsingsområdene til skolen, og å inneha en aktiv rolle i disse prosessene. Utover dette tilkjenner rektorene et syn på at kompetanseutviklingen i organisasjonen er rettet mot å videre underbygge disse satsingsområdene, og at lærerne velger egne læringsområder innenfor denne rammen. Noen av rektorene kommuniserer ikke slike sammenhenger i fremstillingen sin, men tvert i mot at lærerne velger kompetanseutviklingstiltak utfra mer frie og individuelle ønsker. Dette formidler et inntrykk av utviklingen i organisasjonen ikke er

styrt av en helhetlig tenkning. I slike organisasjoner synes rektor både i liten grad å inkludere lærerne i den pedagogiske ledelsen, og på den måten oppnå lite hjelp til den pedagogiske ledelsen. Jeg vurderer derfor at et større fokus på individet og mindre fokus på kollektivet begrenser rektors pedagogiske handlingsrom.

6.2.3 Hvordan prioriterer rektorene mellom ledelsesfunksjonene for å skape handlingsrom for pedagogisk ledelse?

Rektor er i følge Opplæringsloven pedagogisk-, administrativ- og personalleder, noe som indikerer at mange funksjoner skal utøves (KD: 1998). Adizes beskriver fire ulike ledelsesfunksjoner i en av sine teorier, sammenfattet gjennom initialene PAIE¹⁵ (Strand 2007). Strand hevder at Adizes` PAIE- modell belyser fire funksjoner som alle organisasjoner må fylle. Jeg vurderer at også funksjonene til rektor kan plasseres inn i PAIE- modellen, og på denne måten synliggjøre hvordan rektor faktisk prioriterer, i forhold til hvordan rektorene ønsker å prioritere. Når det gjelder disse ulike funksjonene forstår jeg at pedagogisk ledelse knyttes mot produsentfunksjonen. Mine funn avdekker at det hovedsakelig er to grupperinger innenfor hvordan rektorene prioriterer mellom ledelsesoppgavene.

På den ene siden finnes de informantene som fremfører en relasjonell tilnærming til pedagogisk ledelse, og de synes å ha en høy bevissthet rundt dette med prioritering av funksjoner. Disse informantene uttrykker eksplisitt at de prioriterer pedagogisk ledelse høyest av sine funksjoner, og at de innretter de andre funksjonene etter de pedagogiske målsetningene. Dette forstår jeg som at de har en stor **P**. Disse rektorene delegerer bort mer administrativt arbeid, og også deler av personalansvaret- noe jeg forstår knyttes mer mot integratorfunksjonen. Men samtidig tilbyr de lærerne utfordringer som de kan mestre gjennom det pedagogiske utviklingsarbeidet, og i den grad utfordringer synes å bli for store tilbys støtte. På den måten forstår jeg at disse rektorene har en liten **a** og en stor **I**. En av informantene i denne gruppen utmerker seg med å ha et veldig fokus på å skape relasjoner og nettverk på utsiden av skolen. Tilhørende dette nettverket er andre skoler og skoleslag både i nærmiljøet, på nasjonalt og internasjonalt plan. Nettverket er framstilt som viktig for skolen sitt utviklingsarbeid og for lærernes kontinuerlige kompetanseutvikling. Denne rektoren har etablert samarbeid med ulike instanser som bidrar aktivt i forhold til den pedagogiske ledelsen av skolen. Jeg oppfatter at denne rektoren fyller både produsentfunksjonen, og i stor grad

¹⁵ **P**rodusentfunksjonen, **A**ditorfunksjonen, **I**ntegratorfunksjonen og **E**ntreprenørfunksjonen

entreprenørfunksjonen, en stor **E**. Alle rektorene i denne grupperingen har blikket rettet både innover i organisasjonen og utover mot lokalmiljøet for å skape endring og fornying. Samlet sett vil jeg derfor gi denne gruppen av informanter følgende profil: **PEaI**, noe jeg med utgangspunkt i Strand sine tolkninger vurderer som fokus på det eksterne, på forandring og på kvalitet (Strand 2007).

På den andre siden uttrykker noen av informantene at de ikke har tid til pedagogisk ledelse, til tross for at de hevder at dette arbeidsfeltet er det viktigste. Disse informantene forstår jeg har en liten **p**. Utover dette er de veldig opptatt av at lærerne i organisasjonen skal få utvikle seg slik de selv ønsker uten særlige krav til kollektiv forpliktning, noe som jeg tolker som en stor **I**. Rektorene begrunner sin prioritering av funksjonene med mangel på tid til pedagogisk ledelse fordi de administrative funksjonene, spesielt økonomiansvaret, tar det meste av tiden. Dette tolker jeg som en stor **A**. Disse informantene sier lite om fokuset ut mot lokalmiljøet, mot eksterne interessenter eller potensielle samarbeidspartnere, noe som kan tolkes som om de har en liten **e**. Denne grupperingen av informanter tolker jeg derfor til å inneha profilen: **pAIE**, noe jeg med utgangspunkt i Strand sine tolkninger vurderer som fokus på det interne og på stabilitet (Strand 2007).

Grøterud og Nilsen peker på at rektor må avklare eget syn på skolens oppgave, menneske, læring og kunnskap, organisasjon og ledelse (Grøterud og Nilsen 2001). Dette forstår jeg handler om bevisstgjøring av perspektiv som kan få avgjørende betydning for hva rektor opplever som viktig bruk av sin tid. Samtidig setter jeg dette i sammenheng med rektors mentale modeller. Begge grupperingene i informantgruppen min synes å prioritere integratorfunksjonen høyt, noe som favner om kulturen eller "kollegiet". På den andre siden kan forventninger ovenfra; fra sentrale myndigheter og skoleeier nivå tyde på ønske om en vektlegging av produsent og entreprenørfunksjonen, fordi disse skal sikre arbeidet med faglige resultat samt fokus på nytenkning og utvikling. Samtidig viser praksis at for å sikre dette så innfører myndighetene strukturer under navnet kvalitetssikring, og rektors evne til å skape handlingsrom blir avgjørende. Hvilket perspektiv rektor har, og egen bevissthet rundt dette, vil virke inn på valg av hovedretning når det gjelder funksjoner. Det rasjonelle perspektivet har helt klart sitt hovedfokus på den administrative funksjonen. Det relasjonelle perspektivet er ikke så tydelig, men vil i følge min tolkning har sitt hovedfokus i produsentfunksjonen, med et nesten like stort fokus på entreprenørfunksjonen. Informantene med relasjonell tilnærming og med profilen **PEaI** synes derfor å ligge nærmest opp til

myndighetene sine forventninger. Med referanse til perspektiv og handlingsrom, så synes denne gruppen å kunne skape størst handlingsrom for pedagogisk ledelse, noe som også rektorene eksplisitt uttrykker selv. Skal rektorene kunne ha fokus på produsentfunksjonen og entreprenørfunksjonen, synes det viktig å sikre at andre i ledelsen utøver funksjonene knyttet hovedsakelig administrasjon og til en viss grad integrasjon.

6.2.4 Oppsummering av ledelsessystemet

De rasjonelle og relasjonelle perspektivene kan kaste lys over informantenes tilnærming til begrepene pedagogisk ledelse, læring og læringsprosesser. Det samme gjelder prioritering mellom ledelsesfunksjonene. En relasjonell tilnærming synes å disponere for at informantene ser pedagogisk ledelse og læring i sammenheng, og at oppfatningen av læringsprosesser utdyper denne forståelsen. Lillejord og Wadel har også denne tilnærmingen. Fire rektorer viser en relasjonell tilnærming, og disse har formell lederutdanning. Informantene kommuniserer en helhetlig tenkning der læring og læringsprosesser inngår i skolens totale utvikling og mot skolens prioriterte mål. Kompetanseutvikling er også styrt mot disse målene. Prioritering av den pedagogiske ledelsesfunksjonen synes å betinge en høy grad av bevissthet hos rektor i forhold til at dette er den viktigste funksjonen, og en delegering av oppgaver knyttet til de andre av rektors funksjoner. Adizes' inndeling i fire ledelsesfunksjoner kan bidra til en oversikt over og bevisstgjøring omkring disse funksjonene. Produsent og entreprenørfunksjonen blir stående som veldig viktige for å utvikle skolen mot nasjonale målsetninger. Et rasjonelt perspektiv hos rektor synes å disponere for en mer oppstykket oppfatning av forholdet mellom pedagogisk ledelse, læring og læringsprosesser. Utover dette forstår jeg at disse rektorene har en lavere grad av bevissthet rundt prioritering av ledelsesfunksjonene. Dette fører til opplevelsen av at de administrative tar all tiden til tross for erkjennelsen av at de pedagogiske oppgavene er de viktigste.

6.3 Atferdssystemet

Innenfor atferdssystemet har jeg undersøkt i hvilken grad rektorene opplever at kulturen på egen arbeidsplass støtter eller begrenser rektors handlingsrom for pedagogisk ledelse. Halvparten av mine informanter avdekker opplevelser jeg tolker som stor grad av støtte i kulturen, i motsetning til den andre halvparten som tilkjenner det jeg opplever som mindre grad av støtte. Tre dimensjoner innenfor kulturperspektivet synes å være interessante. Det er samarbeidskultur versus individualistisk kultur, læringsforhold og læringsystem, og

perspektiv knyttet til skolen som lærende organisasjon. Denne delen har derfor fokus på disse dimensjonene.

6.3.1 Samarbeidskultur eller individualistisk kultur- hva kjennetegner kulturer som bidrar til den pedagogiske ledelsen?

Dahl bekrefter i sin Sintef- rapport at på skoler hvor lederen har delegert ansvar til team, og der lærerne i stor grad samarbeider om gjennomføring, planlegging og evaluering av undervisningen, opplever rektorene arbeidet sitt som mindre strevsomt (Dahl 2004). Med henvisning til samme rapport legger Fevolden og Lillejord til at: *”Lederansvaret er distribuert, og kulturen preges av optimisme og samarbeid”* (Fevolden og Lillejord 2005:142). Disse betegnelsene synes på en god måte å karakterisere halvparten av skolene jeg har forsket på, sett fra rektorenes side. I Anny Hagesæter`s arbeid blir disse kulturene delt inn i to hovedgrupper; en individualistisk og en samarbeidskultur (Hagesæter 2000). Mine data bekrefter en slik inndeling, men implisitt i denne inndelingen foregår det noen grad av overlapping..

Funnene mine bekrefter på den ene siden at halvparten av skolene er samarbeidende. Her tilkjenner informantene at det daglige arbeidet er preget av både kollektiv orientering og kollektiv forplikting. Dette gir et bilde av at lærerne viser det Hargreaves kaller kollektiv intelligens (Hargreaves 2003). Lærerne bidrar i stor grad på fellesaktiviteter, og tar initiativ til slike selv. Rektorene fremstiller sitt personale med vilje til og ønske om utvikling og forbedring, noe som kan relateres til det Karseth (2004) kaller reflekterende (Møller 2005). Lærerne er samarbeidende på en slik måte at samarbeid bekreftes som en grunnleggende verdi i kulturen. I forhold til Schein sitt begrep artefakt omhandlende synlige uttrykk for kulturen, synes disse å være at lærerne har en omsorgsfull opptreden overfor hverandre, er sosiale og har godt humør (Jakobsen og Thorsvik 2002). Dette setter jeg også i sammenheng med det Karseth (2004) beskriver som rause og redelige organisasjoner (Møller 2005). På disse skolene deltar mange på etterutdanning og videreutdanning, samt på kursing relatert til kollektive satsingsområder, noe jeg forstår som en grunnleggende holdning til at læring og utvikling er viktig. En av informantene kaller dette å ha vilje, pådrivet og gutsen (ID).

Samarbeidskulturen synes å være nært knyttet til det Wadel kaller en produktiv læringskultur (Wadel 1997). Samlet sett synes både holdningene og handlingene som denne kulturen representerer å være i tråd med det Dahl hevder, å gjøre rektor sitt arbeid mindre strevsomt,

og fremstå som et bidrag til den pedagogiske ledelsen (Dahl 2004). Men på den andre siden hevder rektorene at samarbeidskulturen kommer ikke av seg selv. Informantene fremhever ledelsen sin rolle i samarbeidskulturen som viktig, samtidig som de fremholder at det er usikkert hva rektor bidrar til og hva andre bidrar til. Flere faktorer synes likevel å være viktige; at rektor tar grep om kulturen og bidrar til kollektiv forplikting, er aktiv i læringsprosessene og i forhold til ansettelse og oppfølging av nyansatte. Egen opptreden som rollemodell i forhold til læring og å opptre kollegialt blir også trekt frem som viktig, noe Fevolden og Lillejord bekrefter som essensielt i forhold til å skape kvalitetsutvikling i skolen (Fevolden og Lillejord 2005).

På den andre siden synes halvparten av skolene å tilhøre det Hagesæter kaller en mer individualistisk kultur, der verdier som faglig autonomi, selvstendighet og individfokus er fremtredende (Hagesæter 2000). I disse kulturene eksisterer det mindre grad av kollektiv forplikting, og rektorene synes heller ikke å legge betydelig vekt på dette. Både når de gjelder fellestid og kompetanseutvikling kan lærerne i stor grad bestemme selv, og det er ikke en utpreget kultur for å delta på etter- og videreutdanning. Lærerne fremstår heller ikke som læringsorienterte, men med fokus på det de kan, noe som kan relateres til det Wadel kaller en reproduktiv læringskultur (Wadel 1997). Rektorene påpeker to viktige trekk ved lærerne tilhørende denne kulturen; de er høyt utdannet som faglærere, og de har høy alder. Disse lærerne synes å ha vært sosialisert inn i den tradisjonelle ungdomsskolekulturen, der læreren har ansvar for det som blir kalt *mitt klasserom, mitt fag og mine elever*. Faglærerne blir framstilt som faglig svært dyktige, men at de bidrar lite i den pedagogiske ledelsen ved at deres dyktighet og faglighet i liten grad kommer fellesskapet til gode. På denne måten vurderer jeg at det er en større utfordring for rektorene å skape handlingsrom for pedagogisk ledelse der den individualistiske kulturen er dominant.

6.3.2 Læringsforhold og læringssystem- hvordan skaper og vedlikeholder rektorene en læringskultur som bidrar i den pedagogiske ledelsen?

Det nære slektskapet mellom pedagogisk ledelse og læring fører med seg tanken om at å skape større rom for pedagogisk ledelse handler om å skape større rom for læring og refleksjon. Wadel introduserer for oss begrepene læringssystem og læringsforhold, som synes sentrale for utøvelsen av pedagogisk ledelse og for utviklingen av en læringskultur (Wadel 1997, 2002). Læringssystem er etablerte system for å sikre at organisasjonsmedlemmene tilegner seg informasjon og kunnskaper som er avgjørende for organisasjonens virksomhet i

forhold til fornyelse (Wadel 1997). Jeg forstår dette som strukturer i form av møtesteder som team, trinn, plenum, fagseksjoner, plangruppe, kontorfellesskap o.a, og møtestrukturer som knyttes mot møter i disse samarbeidsforaene. Alle informantene mine har slike strukturer, så jeg oppfatter at skolene de leder har gode læringssystem. Lillejord sier at: "Når vi etablerer sosiale læringsfora som team og prosjektgrupper, er det nettopp fordi vi tror på læringens sosiale sider" (Lillejord 2003:220). Med dette som bakteppe velger jeg å tro at disse møtestedene eller samarbeidsarenaene er laget utfra tanken om at samarbeid er viktig.

Når det gjelder læringsforhold så oppfatter jeg dette begrepet som langt mer vanskelig både å definere og forstå. Wadel hevder at læringsforhold er mellommenneskelige relasjoner hvor læring finner sted, og at de fleste av våre sosiale relasjoner inneholder et potensiale for etablering av læringsforhold (Wadel 2002). Videre sier han at læring kan foregå i enkeltstående læringsforhold eller i nettverk av slike, og at læring i slike dynamiske menneskelige forhold består av to komplementære aktiviteter: "å lære fra seg" og "lære til seg" (ibid). Jeg forstår derfor at kommunikasjon og dialog i større grad knytter seg til å skape læringsforhold enn til å etablere læringssystem. På den måten vurderer jeg at rektor med posisjonsmakten sin kan etablere læringssystem, men at etablering av læringsforhold krever en helt annen type ledelse. Etablering av læringsforhold handler på den andre siden om bygging av aktelses-, tillits-, følelses- og motivasjonsforhold, der kommunikasjon og dialog preget av anerkjennelse og tillit blir sentrale verktøy (ibid).

Som jeg har vært inne på oppfatter jeg at alle informantene mine har etablert gode læringssystem, men når det gjelder *bruken av* disse læringssystemene så synes det å være en forskjell. Fire av informantene kommuniserer en større grad av bevissthet knyttet til etablering og vedlikehold av læringsforhold. Dette blir synliggjort gjennom rollen rektor gir seg selv som leder, og gjennom måten hun involverer teamledere og lærere i forhold til eksempelvis teamarbeid. Disse informantene er aktive i forhold til læringssystemene og på den måten skaper de læringsforhold. Som et eksempel dreier dette seg om hvordan de legger forholdene til rette for læring i teamene. På den ene siden kan dette handle om at rektor utarbeider problemstillinger for teamene, noe de skal ta stilling til, reflektere over og gi tilbakemelding om. På den andre siden kan det omhandle at ledelsen deler ut pedagogiske artikler som skal leses, der oppfatninger skal deles og reflekteres over i forhold til hvilken betydning innholdet har for skolens praksis. Det sentrale er at ledelsen legger forholdene til rette for at det ikke bare deles informasjon, men at det skjer refleksjon på en slik måte at organisasjons-

medlemmene lærer, og gir kvalifiserte tilbakemeldinger til hverandre og til ledelsen (Wadel 1997). Noen av rektorene viser til at de bruker mer tid i teamene til fordel for plenumsmøter. Begrunnelsen er at teamene er mindre enheter, og gjennom teamlederne klarer de lettere å engasjere alle i tankevirksomhet rundt både individuelt og kollektivt arbeid. På den måten søker de å stimulere til at alle organisasjonsmedlemmene på det jevne bidrar i den pedagogiske ledelsen og at det skjer kontinuerlig utvikling av praksis (ibid). Oppsummerende forstår jeg derfor at læringssystem og strukturer er settinger som i seg selv innbyr til læring. Men ved at rektor bidrar aktivt eller stimulerer andre til å ha en slik funksjon, så økes læringsintensiteten på alle nivå i organisasjonen.

6.3.3 Samarbeidskulturen og Senge sine tanker om en lærende organisasjon

Mine funn avdekker at rektorene sine perspektiv er avgjørende for å kunne skape handlingsrom for pedagogisk ledelse. Å skape handlingsrom for pedagogisk ledelse knytter jeg til skape rom for læring og utvikling i skoleorganisasjonen. Senge viser til fem disipliner for å utvikle en organisasjon som er lærende (Senge 2004). Perspektiv er tenkemåter basert på fornuft og formål og orienteringsprinsipp for handling, og i denne sammenhengen velger jeg å si at perspektiv er rektors mentale modeller. Fire av mine informanter har et relasjonelt perspektiv, noe som tilsier at informantenes *mentale modeller* bunner i en tro på at læring og ledelse foregår i samhandling. Rektorene søker å innarbeide disse perspektivene nedover i organisasjon, gjennom måten de leder på. Disse rektorene opplever jeg tilrettelegger for læringsprosesser for de voksne for å stimulere til *personlig mestring*. Personlig mestring knyttes til å få arbeidsoppgaver som både gir kunnskap og ferdigheter, og dertil opplevelse av personlig vekst. Gjennom etablering og vedlikehold av læringssystem og læringsforhold tilbyr de læringsarenaer der lærerne kan tenke og lære i fellesskap og *gruppelæring* får fokus. Et eksempel på dette er arbeidet i team på ulike nivå i organisasjonen. Ved å samle opp refleksjonene som blir gjort i teamene, og at det er laget system for at disse blir tilbakemeldt til ledelsen gjennom muntlig dialog eller som skriftlig referat, blir refleksjonene sett inn i en helhetlig kontekst der søkemålet er å bringe organisasjonen videre i sin læring. Utfra disse refleksjonene synes rektorene å være i dialog med lærerne, og utarbeide slike felles mål som Senge omtaler som *felles visjon*. Samlet sett oppfatter jeg at disse informantene dyrker en samarbeidskultur i et *systemisk perspektiv* der helheten fremstår som større enn summen av delene, noe som kan oppsummeres som lærende skoler. Kulturen representert ved organisasjonsmedlemmene bidrar dermed i stor grad i den pedagogiske ledelsen gjennom ulike funksjoner som inspektører, assisterende rektorer, trinn/ og teamledere, kontaktlærere,

faglærere, fagarbeidere og assistenter. På den andre siden avdekker noen av rektorene på skolene med en mer individualistisk kultur et perspektiv der de ”*tenker seg godt om*” før de prøver ut nye ting. Disse mentale modellene oppfatter jeg relatert til en mer lineær måte å jobbe på som en kontrast til den sirkulære som kjennetegner lærende skoler.

6.3.4 Oppsummering av atferdssystemet

Den delen av organisasjonskulturen som kalles læringskultur synes å være viktig for at rektor skal kunne skape handlingsrom for pedagogisk ledelse. Det å skape rom for læring oppfatter jeg derfor som sentralt i forhold til å øke handlingsrom. Funnene mine tilsier en inndeling i to grupper, der den ene gruppen av informantene opplever en samarbeidskultur som rådende, mens den andre gruppen tilkjenner trekk ved kulturen som kan oppfattes som mer individualistiske. I samarbeidskulturen er både rektor og de øvrige organisasjonsmedlemmene medledere i skolens læringsutvikling, og på den måte blir pedagogisk ledelse utøvet gjennom samhandling. Den kollektive tanken er rådende på en slik måte at den utgjør skolens mentale modeller. Organisasjonsmedlemmene opplever personlig mestring gjennom gruppelæring i flere læringsforhold innrettet mot skolen til enhver tids felles målsetninger, eller som Senge kaller det felles visjon. Skoler som har internalisert dette mønsteret, blir av både Wadel og Senge kalt lærende organisasjoner, i det de jobber systemisk og der det i stor grad skjer kontinuerlig læring. Det synes derfor å være en sammenheng mellom samarbeidskulturer, læringskulturer og skoler som får betegnelsen lærende organisasjoner.

På den andre siden er de skolene som har individualistiske kulturer også lærende, i det Wadel hevder at alle skoler er lærende (Wadel 2002). Disse skolene har læringsystem som tilsier viktigheten av samarbeid, men informantene tilkjenner ikke på undersøkelsestidspunktet å bruke disse strukturene til å skape samarbeid der refleksjoner i stor grad blir tilbakeført til kollektivet. Jeg forstår derfor at disse skolene ikke har samme fellesskapsorientering, læringsmønsteret synes mer oppstykket og tilfeldig, noe jeg samlet sett oppfatter som i mindre grad å bidra til rom for pedagogisk ledelse.

6.4 Transformasjonssystemet

Innenfor transformasjonssystemet har jeg undersøkt hvilke strukturer rektorene opplever som viktige for å skape handlingrom for pedagogisk ledelse. De fleste informantene opplever en flat organisasjonsstruktur som tjenlig, selv om jeg forstår at organisasjonskartet på de respektive skolene ikke har endret seg vesentlig i forhold til tidligere. Utfra analysen av

kulturoppfatningene til rektorene oppfatter jeg tolkning av arbeidstidsavtalen for undervisningspersonell som et viktig strukturelt moment, og har derfor plassert denne i dette systemet. Ellers så trekkes arbeidsfordelingen i ledergruppen frem som relevant, samt teknologiske strukturer. Denne delen har derfor fokus på dimensjoner ved disse elementene.

6.4.1 Skolenes organisasjonsstrukturer- hemmer eller fremmer de opplevd handlingsrom?

I en organisasjon finnes det mange sett av strukturer, og disse vurderes som viktige for at organisasjonen skal fungere som sosialt system og i forhold til å nå sine mål. Jeg har allerede vært inne på strukturer som møtesteder og møtestrukturer. I denne fremstillingen har jeg fokus på den formelle organisasjonsstrukturen, fordelingen av arbeidsoppgavene i ledelsen, arbeidstidsavtalen for undervisningspersonell og teknologiske hjelpemiddel.

Å forme strukturer knyttes til tenkningen i det rasjonelle perspektivet (Busch og Vanebo 2003). Strukturene er viktige for å sikre god og effektiv drift, og noen av informantene sier at det handler om fordeling av roller og ansvar. Alle informantene hevder at de har en flat struktur, noe som er tenkt å støtte en delegasjon av oppgaver ”nedover” og ”utover” i organisasjonen. På den måten er desentraliseringstanken som Engeland har vært inne på, også gjeldende internt i skolene (Engeland 1999). Likevel synes det som skolene har organisert seg rundt tre nivå: ledelsesnivået med støttefunksjoner, trinn- og teamledere, og lærere, fagarbeidere og assistenter. På den ene siden kan det derfor synes som om hierarkiet i skolen ikke har blitt noe ”flatere” enn tidligere dersom en ser på skolens organisasjonskart. På den andre siden forstår jeg at informantene med en relasjonell tilnærming er mest opptatt av hvordan en kommuniserer forholdet til strukturene, og at strukturene er formet med utgangspunkt i å støtte arbeidet med de pedagogiske målsetningene.

En informant forklarer at hierarkiet ikke er så langt fremme i organisasjonsmedlemmenes bevissthet, men at det ikke skal råde tvil om hvor ansvaret for de ulike oppgavene ligger. Alle informantene påpeker at strukturene er sentrale for den pedagogiske ledelsen. Organisatoriske grep er viktige for å skape rom for pedagogisk utviklingsarbeid og læring, og organisering i team er et eksempel på dette. Møller hevder at et relasjonelt perspektiv vektlegger hvordan ulike aktører opptrer i forhold til hverandre, og hvordan aktører påvirker og påvirkes av strukturer når man skal forklare hvorfor bestemte resultater oppnås i en organisasjon (Møller 2005). Dette tolker jeg som at det skjer en gjensidig påvirkning mellom aktører og strukturer,

der målsetningene for organisasjonen er styrende. Samlet sett forstår jeg at en flat struktur som inviterer til deltakelse i det pedagogiske arbeidet, som bygger opp om de pedagogiske målsetningene, og som setter de pedagogiske oppgavene i sentrum støtter rektors evne til å skape rom for pedagogisk ledelse.

6.4.2 Fordelingen av arbeidsoppgavene i ledelsen- hvilken fordeling synes å fremme handlingsrom?

Den delen av strukturen som synes å ha mest betydning for rektors evne til å skape handlingsrom, er først og fremst knyttet til ledergruppen eller lederteamet. Jeg har tidligere vært inne på viktigheten av at rektorene for å fylle forventningen om fokus på skolens pedagogiske ledelse, må tilstrebe å utvikle produsentrollen og entreprenørrollen (Strand 2007). Selv om en og samme person må kunne ivareta flere enn en funksjon relatert til hvilken oppgave som skal løses, kan dette bety at rektor må hente støtte i teamet til hovedsakelig å få hjelp til integrator og administrasjonsfunksjonen. Til tross for målet om at alle i organisasjonen skal bidra i utøvelsen av ledelsesoppgavene, er det naturlig at rektor regner de andre i ledergruppen/ teamet som sine nærmeste medarbeidere og samarbeidspartnere i dette arbeidet (Dahl 2004). Dette bekreftes av mine informanter.

PAIE- modellen til Adizes` kan være klargjørende i forhold til hvilke funksjoner medlemmene i ledergruppen skal fylle, selv om dette alltid må bestemmes utfra oppgaver (Strand 2007). De informantene i studien min som i stor grad selv opplever å skape handlingsrom for pedagogisk ledelse, delegerer bort en del oppgaver til de andre i ledelsen, og til støttefunksjoner som rådgiver, sosiallærer, kontorpersonell og trinn/ teamledere. Dette gjelder hovedsakelig oppgaver knyttet til timeplanlegging, vikarordninger, økonomioppgaver som budsjett, regnskap og rapportering, innkjøp og medarbeidersamtaler. Mønsteret i denne delegasjonen synes å være at rektor selv deltar i beslutninger rundt retningen på dette arbeidet, men at selve utførelsen blir overlatt til andre. Eksempelvis gjelder dette at rektor har det økonomiske ansvaret, og bidrar til å forme økonomistyringen men at kontorfullmektig utfører oppgaver som regnskap, budsjett og rapportering. På denne måten viser undersøkelsen min at disse rektorene overlater i stor grad administrasjonsfunksjonen og i noen grad integratorfunksjonen til de andre i ledelsen, og at dette bidrar til å øke rektors handlingsrom for pedagogisk ledelse.

En av hovedutfordringene til rektor peker i retning å finne frem til og gjøre nytte av lederteamets kompetanse. Dette kan knyttes til det Senge kaller gruppelæring, og gjennom slik læring kan et effektivt lederteam vokse frem (Senge 2004). Valle ønsker fokus på alternative modeller for organisering av ledelsen ved skoler (Møller og Solbrekke 2006). Han viser til forsøk der skoler har fordelt lederoppgavene på tre likeverdige ledere med spesifikt ansvar (ibid). Informantene med en relasjonell tilnærming synes å ha distribuert lederskapet sitt, men undersøkelsesskolene mine synes likevel å ha en mer tradisjonell ledelsesstruktur der rektor er øverste ansvarlige for virksomheten.

Når det gjelder ledergrupper eller lederteam så henviser Senge til Argyris som hevder at en del ledergrupper fungerer dårlig når det gjelder å løse komplekse problem (Senge 2004). Bakgrunnen er at det ofte utvikler seg konkurranse om hvem som skal ha mest makt (ibid). I tillegg kan det oppstå personlige og konkurrerende motiv som står i veien for for helhetlige, gode løsninger, noe som Argyris kaller ”myten om ledergrupper” (ibid). I mitt intervjumateriale finner jeg få spor etter konkurranse om makt eller personlige og konkurrerende motiv i ledergruppen. Skille mellom fremstillingene er mer knyttet til at noen av informantene omtaler lederteamet utfra en ren strukturell fordeling av oppgaver, mens andre har fokus på arbeidsmåtene i teamet og begrunnelsen for disse. Etter min vurdering avdekker derfor funnene mine at halvparten av skolene kan sies å ha et lederteam. Dette er basert på rektorenes formidling av relasjonene i teamet og kommunikasjonen rundt måten å arbeide på. Disse informantene legger vekt på ”jobbe seg sammen” som team, at medlemmene får oppgaver som de trives med, har kompetanse på og ønske om å utføre. På denne måten settes relasjonene i sentrum for fordeling av oppgaver utfra det medlemmene har kompetanse på, for at helheten i teamets ledelsesutøvelse skal bli best mulig. Godt fungerende lederteam kan på denne måten bidra til å øke rektors evne til å skape handlingsrom for pedagogisk ledelse.

6.4.3 Arbeidstidsavtalen for undervisningspersonell- bidrag eller begrensning av opplevd handlingsrom?

Staten har de siste tiårene vært forhandlingsmotpart for lærerne, noe som ble endret i 2004 da forhandlingsansvaret ble overført til kommunene (Engeland 1999, Fevolden og Lillejord 2005). I 2006 ble siste arbeidstidsavtalen¹⁶ for undervisningspersonale fremforhandlet med

¹⁶ <http://www.ks.no/upload/4196/SFS2213.pdf>

KS. I denne avtalen legges det til grunn at undervisningspersonalets samlede arbeidsoppgaver skal løses innenfor et årsverk på 1687,5 timer. Arbeidstiden til lærerne har tradisjonelt sett vært konsentrert rundt to prinsipp, bunden og ubunden tid. Bunden tid har vært knyttet til samhandlingstiden med elevene, kalt leseplikten, og ubunden tid har vært relatert til for- og etterarbeid og faglig ajourføring. Utover dette har det siden nittitallet vært bestemt en felles tilstedeværelsesplikt som skulle benyttes som fellestid til blant annet lærersamarbeid (Fevolden og Lillejord 2005). Leseplikten omhandlende ukentlige undervisningstimer til den enkelte lærer, har vært basert på fag, klassetrinn og skoleslag, noe som har spilt en vesentlig rolle i utrekningen av den enkelte lærer sin arbeidstid. Arbeidstiden har dermed vært styrt av sentralt utformede kriterier. De fleste av skolene i min undersøkelse praktiserer denne tradisjonelle forståelsen av lærernes arbeidstid, mens en av skolene praktiserer en flat leseplikt, der alle lærerne er sammen med elevene 25 timer for uken uavhengig av undervisningsfag. Denne organiseringen er blant annet et resultat av at den siste arbeidstidsavtalen la føringer for lokale tolkninger av lærernes arbeidstid innenfor årsrammen.

Flere av informantene som leder skoler med en praksis som reflekterer en tradisjonell forståelse av lærernes arbeidstid, opplever at denne avtalen inneholder strukturer som utgjør et hinder for å skape rom for pedagogisk ledelse (IA og ID). De hevder at denne avtalen ikke støtter perspektivene som reflekterer nåtidens pedagogiske forskning og målsetninger, der læring og ledelse er samhandlingsprosesser. På den andre siden hevder en rektor at verktøyet ligger der, og at hvor vidt rektorene tar dette verktøyet i bruk er avhengig av rektors kompetanse. Jeg forstår at leseplikten blir koblet til en mer rasjonell tankegang, der arbeidstiden er innrettet mot individet og følger system og mønster utfra objektivt fastsatte kriterier. Den relasjonelle tilnærmingen til organisasjon og ledelse vil nok favorisere en mer lokal tilpasset tolkning av lærerne arbeidstid, der utviklingsmålene og oppgavene til den enkelte skole i større grad styrer hvilke disponeringer som blir gjort i forhold til lærernes arbeidstid. På den måten kan en si at en "flat leseplikt" i større grad åpner for rektors evne til å skape handlingsrom, fordi arbeidstiden blir sett under ett- utfra et helhetlig perspektiv på hvordan skolen på best måte kan nå de pedagogiske målsetningene.

6.4.4 Hvilken betydning har teknologien for rektors handlingsrom?

Skolenes bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknolog (ikt) utgjør en viktig del av skolens teknologi. Busch og Vanebo sier at: *"Teknologi representerer den kunnskapen vi har om sammenhenger mellom mål og middel, eller hvordan vi skal omdanne ressurser til*

verdifulle varer eller tjenester (Busch og Vanebo 2003:57). I en skole handler dette om tjenesteproduksjon utfra målet om å gi eleven et best mulig faglig og sosialt læringstilbud. Flertallet av informantene trekker frem den digitale teknologien som viktig for å skape handlingsrom for pedagogiske ledelse. Dette er ikke nødvendigvis knyttet til rektors kompetanse *innenfor* digital teknologi, men i større grad *om* teknologiens betydning for den mer helhetlige utviklingen av skolen. Viktig kompetanse for rektor synes å være kommunikasjon via e-post, bruken av et kommunalt nettverk, i tillegg til at rektor nytter pc som verktøy til utføring av vanlige skriftlige arbeidsoppgaver. Angående de øvrige ansatte så oppfatter jeg at å legge til rette for kompetanseutvikling innenfor det å beherske ikt- verktøy, samt å legge til rette for strukturer som egne arbeidsplasser og egne pc`er har betydning for at de kan delta i den pedagogiske ledelsen.

Når det gjelder skolens digitale teknologi trekkes flere forhold frem. Dette er knyttet til kunnskap om it- verktøy til timeplanlegging, vikarlistene, budsjett, regnskap, rapportering, karaktersystem for å nevne noen. I ledelsen bidrar bruken av disse verktøyene til at rutiniserte oppgaver kan utføres mer effektivt, og på den måten blir det frigjort tid til andre oppgaver. Når det gjelder lærerne og ledelsen sin kommunikasjon med elever og foreldre handler dette om bruk av Fronter som læringsplattform. Alle skolene har på plass slike funksjoner i mer eller mindre grad. De informantene som opplever å skape rom for pedagogisk ledelse synes å lede skoler der organisasjonsmedlemmene i stor grad gjør seg nytte av ikt- verktøy, noe jeg oppfatter som et bidrag til den pedagogiske ledelsen. Men på flere av skolene er det andre enn rektor som bruker slike verktøy for å utøve ledelsesoppgavene.

6.4.5 Oppsummering av transformasjonssystemet

Strukturene synes å være viktige for at rektor skal kunne skape rom for pedagogisk ledelse. Dette gjelder en flat organisering som bygger opp om desentralisering av beslutningsmyndighet ”utover” og ”nedover” i organisasjonen. *Utover* knytter seg til delegasjon mot de andre i ledelsen og dens støttefunksjoner, mens *nedover* er tenkt mot lærernivået. Adizes` s PAIE- modell kan være et konstruktivt verktøy for bevisstgjøring rundt rektors og lederteamets oppgaver. Flere av informantene opplever den nåværende arbeidstidsavtalen med utgangspunkt i en sentralt fastlagt leseplikt for lærerne som et hinder for å skape pedagogisk handlingsrom, mens avtalen reflekterer at der fins muligheter for lokale tolkninger. Dette muliggjør en organisering av lærernes arbeidsforhold med utgangspunkt i utviklingsmålene som styrende, noe som vil kunne fremme rektors

pedagogiske handlingsrom. Teknologiske strukturer synes også å være viktige, spesielt i forhold til å effektivisere arbeidet med rutiniserte oppgaver. Også her har perspektivene til rektor stor betydning. I det relasjonelle perspektivet er alle strukturene bygt opp for å støtte arbeidet med de pedagogiske målsetningene- med relasjonene i sentrum for arbeidet. Fire rektorer bekjenner det relasjonelle perspektivet på strukturer, noe som etter min vurdering i stor grad kan øke rektors handlingsrom for pedagogisk ledelse.

6.5 Oppsummering empiri og teori

De ulike delsystemene i den konseptuelle foretaksmodellen kan synliggjøre viktige dimensjoner som har innvirkning på rektors opplevelse av handlingsrom til pedagogisk ledelse. Dette gjelder dimensjoner knyttet til forventninger mot rektorrollen, oppfatning av begreper som pedagogisk ledelse, læring og læringsprosesser, kulturen på skolen og strukturer. Perspektivet på disse dimensjonene synes å være av stor betydning. Som bakteppe har jeg presentert to hovedperspektiv, et relasjonelt og et rasjonelt perspektiv. Implisitt i et relasjonelt perspektiv ligger tanken om at forventninger må avklares og innby til samhandling for måloppnåelse, at pedagogisk ledelse, læring og læringsprosesser må ses i sammenheng, at kulturen må bygge på samarbeid som grunnleggende verdi og at strukturene søker å skape bred involvering og samhandling som støtte for de pedagogiske målsetningene. Fire rektorer har et relasjonelt perspektiv, og opplever selv å skape handlingsrom for pedagogisk ledelse. Disse informantene har formell lederutdanning, og synes derfor å beherske det som Møller kaller ”språkspillet” (Møller 2004).

I et rasjonelt perspektiv søker en i mindre grad avklaring om forventninger, og kan med mindre sikkerhet vite om forventningene en opplever er reelle. Begrepene pedagogisk ledelse, læring og læringsprosesser blir behandlet mer isolert, kulturen er i større grad individualistisk og strukturene i mindre grad knyttet mot å støtte de pedagogiske målsetningene. Den gruppen av informanter som i større grad representerer det rasjonelle perspektivet, opplever å ikke ha tid til pedagogisk ledelse. Disse informantene har ingen formell utdanning i ledelse. Totalt sett synes det også å være en sammenheng mellom perspektiv og formell utdanning i ledelse i denne undersøkelsen. Mitt teoretiske utgangspunkt var at det relasjonelle perspektivet måtte dominere for at rektorene skulle kunne skape handlingsrom for pedagogisk ledelse, noe mine funn hovedsakelig synes å bekrefte. I et siste kapittel svarer jeg på problemstillingen gjennom fokus på forholdet mellom perspektiv og kompetanse, perspektiv og relasjoner og perspektiv og strukturer.

Kap. 7 Hvordan kan rektor skape rom for pedagogisk ledelse når omfanget av administrative oppgaver øker?

I dette kapittelet søker jeg å svare på problemstillingen min som er:

Hvordan kan rektor skape rom for pedagogisk ledelse når omfanget av administrative oppgaver øker?

I kapittel 2 har jeg presentert endringer i synet på rektor som bakteppe for den konteksten som rektor opererer i. I kapittel 3 er selve teorigrunnlaget. En konseptuell foretaksmodell er valgt som analyseverktøy for å synliggjøre sammenhenger og skape oversikt over koalisjon, ledelse, kultur og struktur. Teorien har fokus på nasjonale målsetninger om å utvikle skolen som en lærende organisasjon- noe jeg setter i sammenheng med rektors evne til å skape handlingsrom for pedagogisk ledelse. Forskning favoriserer et relasjonelt perspektiv på pedagogisk ledelse for å nå disse målsetningene. Min empiri avdekker at flertallet av informantene har et slikt perspektiv, og identifiserer seg med de nasjonale målsetningene for skolen. Disse har formell utdanning i ledelse. Samtidig opplever samtlige informanter skoleeier, foreldre og lærere som de viktigste interessentene i skolen- de som er dem nærmest i hverdagen. Både teori og empiri peker i retning av at rektors perspektiver på organisasjon og ledelse er mest avgjørende i forhold til å skape rom for pedagogisk ledelse. Kommunikasjon, samhandling og delegasjon fremstår som nøkkelpbegrep. Videre retter jeg blikket mot forholdet mellom perspektiv og kompetanse, perspektiv og relasjoner og perspektiv og strukturer. Til slutt gjør jeg en oppsummering, og presenterer forslag til videre forskning.

7.1 *Perspektiver som fremmer opplevelsen av handlingsrom*

Utfordringene om å skape rom for pedagogisk ledelse kan relateres til å gjøre valg. Perspektivene som styrer disse valgene kan derfor sies å være av stor betydning. Dette gjør synet på hva pedagogisk ledelse og læring er til viktige spørsmål. Det samme gjelder oppfatningen av hva en organisasjon er. Ellers så nevner informantene interesse for pedagogisk ledelse som viktig- og i tillegg viljen til å prioritere dette feltet. Noen rektorer bruker henvisninger til litteratur for å beskrive og utdype egne perspektiv som de har tatt med seg i sin praktiske hverdag. De informantene som opplever å skape handlingsrom har fokus på

det mulige. Det å sortere fremholdes som en helt nødvendig ferdighet i forhold til å gjøre de valgene som fremmer handlingsrom for pedagogisk ledelse.

7.1.1 Forholdet mellom perspektiv og kompetanse

De fleste informantene trekker frem behovet for kunnskap og kompetanse for å kunne skape rom for pedagogisk ledelse. Også Møller peker på viktigheten av å være oppdatert på de rådende perspektivene knyttet til virksomheten man leder, og evnen til å kommunisere rundt disse- noe hun omtaler som å beherske "språkspillet" (Møller 2004). Dette kan synes å være en svært viktig kompetanse både i møte med eksterne og interne interessenter- gjeldende både i forhold til å gi skolen legitimitet og for å skape endringer. Begge disse forholdene vurderer jeg som viktige i forhold til å skape handlingsrom. Relevant kunnskap og kompetanse knytter rektorene til å være oppdatert på pedagogisk kunnskap, ha kunnskap om organisasjon og ledelse, om skolens tradisjon, og det å kunne fungere i et kollegium. I tillegg peker flere rektorer på mangelen av økonomisk kompetanse for å beherske tjenestelederrollen og forstå "økonomispillet". Noen av rektorene formulerer en sammenheng mellom kompetanse og perspektiv uten at dette blir utdypet spesielt. Samtidig opplever jeg det som påfallende at fire rektorer bekjenner et relasjonelt perspektiv på ledelse, fremhever behovet for lederkompetanse, og at disse fire også har eller er i gang med formell utdanning innenfor organisasjon og ledelse. Flere av disse rektorene viser til inspirasjon fra faglitteratur når det gjelder egne valg og perspektiv. Dette oppfatter jeg som en sammenheng mellom kunnskap og perspektiv. Disse rektorene hevder selv å gjøre bevisste valg for å skape rom for pedagogisk ledelse.

7.1.2 Forholdet mellom perspektiv og relasjoner

Relasjonsbegrepet blir av flere rektorer pekt på som svært viktig. En rektor trekker spesielt frem eget nettverk av relasjoner og viktigheten av at en som rektor er i stand til å bygge relasjonene selv for å unngå å bli en "ensom ulv" i rektorstillingen. Flere relasjoner oppleves som viktige for rektorene i hensikt å kunne skape rom for pedagogisk ledelse. Dette gjelder både eksterne og interne relasjoner. Av eksterne relasjoner trekkes skoleeier og foreldrene frem spesielt. Noen rektorer opplever relasjonen til kommunenivået som viktig for å skape rom for pedagogisk ledelse. Flere opplever at skoleeier har en teknisk tilnærming, mens de ønsker seg mer interesse på innholdssiden. Relasjonene til foreldrene blir trekt frem som viktige i det pedagogiske arbeidet. I tillegg kommer det frem at rektorene opplever foreldrene som viktigere i dette arbeidet nå enn for kort tid tilbake. Det synes å ha to dimensjoner: på den

ene siden handler dette om at foreldrene blir vurdert som tjenestemottakere i tråd med NPM-tenkningen, og det andre er erkjennelsen av at foreldrene i dag er langt mer engasjert i skolegangen til sine barn og er villige til i større grad å være støttespillere. Et samarbeid med foreldrene blir derfor vurdert som positivt og viktig i forhold til å øke rektors handlingsrom for pedagogisk ledelse.

Av interne relasjoner blir to grupper vurdert av rektorene som viktige i forhold til å danne grunnlag for at rektorene kan prioritere pedagogisk ledelse. Den ene gruppen er de andre i ledelsen og støttedfunksjoner som kontorpersoneell, rådgiver og sosiallærer, og den andre gruppen er lærerne. I forhold til begge grupperinger handler det om delegasjon av oppgaver. Teamtanken er gjeldende på både ledelses- og lærernivå med mål om å forene individuelle ferdigheter og kollektive målsetninger. Flere av rektorene i studien min har pedagogisk ledelse som sitt hovedarbeidsområde, mens inspektører, assisterende rektor, rådgivere, sosiallærere og kontorpersoneell tar seg av de andre funksjonene. Disse rektorene har gjort en bevisst fordeling av oppgavene på egen plass, og flere av dem hevder at de andre som jobber i ledelsen er fornøyd med fordelingen, fordi de får jobbe med det de er flinke til. På denne måten blir relasjonene på ledelsesnivået viktige for rektors evne til å skape rom for pedagogisk ledelse.

Når det gjelder relasjonene på lærernivået så knytter rektorene disse først og fremst til lærerne som gruppe, altså kulturen på skolen. Halvparten av skolene kan betegnes med det Hagesæter kaller en samarbeidskultur som hovedkultur (Hagesæter 2000). Den andre halvparten synes å være i grenselandet mellom en samarbeidskultur og en individualistisk kultur, men totalt sett mer individualistisk rettet. To forhold ved samarbeidskulturen gjør at den i større grad disponerer for å gi rektor større handlingsrom for pedagogisk ledelse. Det ene kan knyttes til kollektiv orientering og det andre til kollektiv forplikting. Det ene er relatert til at lærerne i stor grad bidrar på ulike fellesaktiviteter, læringsaktiviteter på en slik måte at skoleorganisasjonen når sine mål, og at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon. Det andre er at lærerne ikke i stor grad skiller mellom lærer- og lederoppgaver, slik at lærerne tar på seg oppgaver som f.eks ansvar for vikar og timeplanlegging lagt til team eller trinn. På disse måtene bidrar kulturen til at rektor kan skape større rom for pedagogisk ledelse.

7.1.3 Forholdet mellom perspektiv og strukturer

De fleste rektorene trekker frem strukturer som viktige for å kunne skape handlingsrom for pedagogisk ledelse. Når det gjelder disse strukturene legges det spesielt vekt på merkantilt personale. I forhold til det totale bildet synes følgende strukturer å være viktige: organisasjonsstruktur delt i tre nivå: ledelse med støttefunksjoner, trinn- eller teamledere, og lærere, assistenter og fagarbeidere. Fordelingen av oppgaver i ledelsen, altså oppgavestrukturer synes også å være av betydning i meningen at rektor kan delegere bort i første omgang rent rutinearbeid, men også økonomioppgaver og oppgaver tilhørende timeplanlegging, vikariering og personalforvaltning. Det som kommer frem i intervjuene er at de informantene som opplever selv at de evner å skape handlingsrom for pedagogisk ledelse, har hovedfokus på dette feltet. Når det gjelder oppgaver knytt til økonomi, timeplanlegging, vikariering og personalforvaltningen, så er de med og bestemmer retningen for dette arbeidet, men de utfører det ikke selv. På den måten skaper de seg rom for pedagogisk ledelse.

Møtestrukturer er også viktige som støtte for utvikling eller vedlikehold av samarbeidskulturene. De skolene som har rektorer som opplever å skape rom for pedagogisk ledelse har en rekke slike møtearenaer som trinn, fagseksjon, team og fysiske støttestrukturer som egne kontorplasser, bærbare pc'er. I tillegg er det mange andre samarbeidsfora f.eks plangruppe. Strukturer knyttet til teknologi synes å være viktige i den pedagogiske ledelsen i forhold til å skape effektivitet i arbeidet. Dette er oftest knyttet til ikt- verktøy som brukes hovedsakelig av inspektører til timeplanlegging og vikarlistene, alt arbeid utført av merkantilt personell, og Fronter som læringsplattform for elevene. Ellers er elektroniske nettverk av betydning når det gjelder informasjonsdeling både i forhold til ledelsen, lærerne, elevene og foreldrene. Ledelsen på skolene er knyttet opp mot et administrasjonssystem og mot kommunenettverk. Tenkningen rundt strukturer synes å høre hjemme i en rasjonell tenkning, der en deler helheten opp i deler. Derfor blir det rasjonelle perspektivet viktig arbeidet rundt strukturer. På den andre siden er det viktig at strukturene blir brakt inn i en helhetlig tenkning for å støtte de pedagogiske målsetningene. Det reflekterer et relasjonelt perspektiv. Strukturer uten tilknytning til det pedagogiske fokuset fremmes som meningsløse i en pedagogisk virksomhet.

7.2 Oppsummering

Undersøkelsen min viser at rektors perspektiv i stor grad har innvirkning på evnen til å skape handlingsrom for pedagogisk ledelse. Rektorene som opplever å skape handlingsrom synes å lete etter løsninger. Grunnlaget for disse løsningene ligger i erkjennelsen av behovet for samhandling i det samlede pedagogiske arbeidet- noe som kan relateres til et relasjonelt perspektiv på ledelse. Forskning støtter denne tilnærmingen. De rektorene som eksplisitt fremholder et relasjonelt perspektiv har eller er i gang med formell utdanning i ledelse. Dette kan indikere en sammenheng mellom perspektiv og kompetanse.

Flere relasjoner oppleves som viktige for rektorene i hensikt å kunne skape rom for pedagogisk ledelse Dette gjelder samhandling med eksterne relasjoner som skoleeier og foreldre, og interne relasjoner til lederteamet og lærergruppen. Fra skoleeier ønsker rektorene tillit og interesse. De fleste rektorene opplever å ha tillit, men opplever i mindre grad interesse for det pedagogiske innholdet. Foreldrene blir hovedsakelig opplevd som positive bidragsyttere i forhold til egne barn, inn mot klassens elever og mot lokalsamfunnet. De andre tilhørende skoleledelsen bidrar i form av teamarbeid og fordeling av oppgaver. Lærerne bidrar kollektivt gjennom samarbeidskulturer på en slik måte at de setter kollektive mål for skolen fremfor individuelle, og praktiserer glidende overganger mellom lærer og lederoppgaver.

Samtlige informanter trekker frem strukturer som viktige for å skape handlingsrom for pedagogisk ledelse. Dette knytter seg i første omgang til flat organisasjonsstruktur med delegasjon av oppgaver og beslutninger. Oppgavestrukturen i ledelsen er sentral. Det avgjørende synes å være at rektor er involvert i beslutninger knyttet til retningen av dette arbeidet, men ikke at rektor utøver selve arbeidet. Møtestrukturer trekkes frem som viktige i det de støtter opp om en samarbeidskultur, og sikrer at relasjonene bygges og vedlikeholdes. Teknologi synes å være viktig i den pedagogiske ledelsen i forhold til å skape effektivitet i arbeidet. Men informantene tolker dette som viktig for alle i den pedagogiske virksomheten, og ikke rettet mot rektor spesielt.

Oppsummerende vil jeg hevde at perspektiver, kompetanse, relasjoner og strukturer blir opplevd som viktige element for å skape rom for pedagogisk ledelse. Likevel er det perspektivene som synes å ha størst betydning, i det disse er styrende i forhold til både relasjonene og strukturene.

7.2 Forslag til videre forskning

Rektorenes perspektiv synes å være det mest avgjørende i forhold til å skape handlingsrom for pedagogisk ledelse. Et relasjonelt perspektiv disponerer for en mer positiv opplevelse av tjenestelederrollen, og en dertil større evne til å skape rom for pedagogisk ledelse. Også forskning bekrefter dette. Det ville være interessant å studere videre hva som påvirker rektorenes perspektiv. Har kunnskap om organisasjon og ledelse innvirkning på perspektivene? Dette vil i tilfelle sette fokus på lederopplæring som en nøkkel for å imøtekomme myndighetene sine forventninger om at rektor utvikler skolen som en lærende organisasjon. Kvalitetsmeldingen¹⁷ bekrefter et slikt fokus. En rektor sier at pedagogisk ledelse handler om å ha pedagogisk bevissthet i arbeidet med alle lederfunksjonene i skolen. Dette gjør etter min oppfatning pedagogisk ledelse til legitimitetsgrunnlaget for å drive skole.

Hovedfokus i det relasjonelle perspektivet er at pedagogisk ledelse skjer gjennom samhandling, og både interne og eksterne relasjoner vektlegges. Rektors viktigste samhandlingspartnere i dette arbeidet er de andre i ledelsen og lærerne på skolen. I min studie har jeg spurt rektorene om hvordan de kan skape større rom for pedagogisk ledelse. Det kunne også ha vært interessant å stille det samme spørsmålet til andre i ledelsen f.eks inspektørene, eller til lærerne om hvilken betydning den moderne rektorrollen får for lærerrollen. Av eksterne interessenter blir skoleeier opplevd som viktig samhandlingspartner. I følge informantene mine har kommunenivået en noe teknisk tilnærming til skolene. Det kunne derfor vært interessant å studere videre hvordan kommunenivået tolker sin rolle overfor skolene. På hvilken måte ser de for seg at de kan bidra i den pedagogiske ledelsen av skolene?

NPM- tankegangen vektlegger at brukerne skal ha innsyn i, kunne uttale seg om, og vurdere tjenestetilbudet. Dette setter ekstra press på tjenestelederne. I følge Moos kan skolen vanskelig sammenlignes med en hvilken som helst annen virksomhet, fordi kvaliteten på tilbudet ligger i selve leveransen (Moos 2003). Hvem skal så vurdere kvaliteten på denne leveransen? Dette leder til spørsmålet om hvem som skal styre skolen. Hvem skal bestemme retningen for arbeidet i skolen? Disse spørsmålene kunne vært interessant å studere nærmere både i en nasjonal og en internasjonal kontekst, i det trenden synes å være at

¹⁷ St.meld nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>

beslutningsmyndigheten går oppover i systemet, og ansvaret ned (Roald 2007). På den andre siden kunne det vært spennende å undersøke i hvilken grad foreldre opplever at de kan bidra i den pedagogiske ledelsen av skolen. Som en av rektorene i studien min fremholder så må det handle om samhandling, og ikke om distanse og kritikk.

Litteraturliste

Argyris, Chris og Donald A Schon (1996): Part I An Introduction to Organizational Learning. I *Organizational learning II : theory, method, and practice*. Reading, Mass. : Addison-Wesley.

Baldersheim, Harald og Rose, Lawrence E. (red) (2005): *Det kommunale laboratorium*. Bergen: Fagbokforlaget.

Busch, Tor, Johnsen, Erik og Vanebo, Jan Ole (2002): *Økonomistyring i det offentlige*. Oslo: Universitetsforlaget.

Busch, Tor og Vanebo, Jan Ole (2003): *Organisasjon og ledelse. Et integrert perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Busch, Tor, Johnsen, Erik, Klausen, Kurt Klaudi, Vanebo, Jan Ole (2005): *Modernisering av offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bø, Inge og Helle, Lars (2005): *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget, 5. opplag.

Dahl, Thomas (2004): *Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle*. Trondheim, Sintef- rapport.

Dysthe, Olga (1997): *Leiing i eit dialogperspektiv i:* Fuglestad, O. L og Lillejord, S (red) (1997). *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Engeland, Øystein (1999): *Skolen i kommunalt eie*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Kompendium. Oslo: Unipub AS.

Fevolden, Trond og Lillejord, Sølvi (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Fjeld, Trond Øistein (2005). *Å lykkes som rektor. Hovedfagsoppgave i pedagogikk*. Bergen: Universitetet i Bergen. Det psykologiske fakultetet.

Fuglestad, Otto Laurits og Lillejord, Sølvi (red) (1997): *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fuglestad, Otto Laurits (1997): Leiing ”nedanfrå”- handling, samhandling og forhandling i:
Fuglestad Otto Laurits og Lillejord, Sølvi (red). *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*.
Bergen: Fagbokforlaget.

Giddens, Anthony (1976): *New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. London: Macmillan.

Glosvik, Øyvind (2007): *Forelesning om PAIE*. HSF Førde (april 2007).

Grønmo, Sigurd (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Grøterud, Marit og Nilsen, Bjørn S. (2001): *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hagemann, Gro (1992): *Skolefolk- Lærernes historie i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A.S.

Hagesæter, Anny (2000): Å endra samarbeidskulturen i skulen i: Lægdene, Øystein (red) (2000). *Skolekultur i fokus*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Hargreaves, Andy (2003): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Abstrakt Forlag as.

Hatch, Mary Jo (2001): *Organisasjonsteori. Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Haug, Peder og Monsen, Lars (2002): *Skolebasert vurdering- erfaringer og utfordringer*. Oslo: Abstrakt Forlag as.

Jakobsen, Dag Ingvar og Thorsvik, Jan (2002): *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Johannessen, Asbjørn og Tuft, Per Arne (2002): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Karseth, Berit (2004): *Nye bilder- nye virkeligheter i*: Christiansen, B., Heggen, K. og Karseth, B (red). Oslo: Klinikk og Akademia, Universitetsforlaget.

KD (1998): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.
http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-19980717-061.html&emne=lov+om+grunnskolen+og+den+vidareg%c5ande+oppl%c6ringa*&

Kommunenes Sentralforbund (KS 2004). *Avtale om arbeidstid for undervisningspersonalet*.
<http://www.ks.no/upload/42797/Arbtidsavt-mars2004.pdf>

Kommunenes Sentralforbund (KS 2006). *Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnopplæring (SFS 2213)*. <http://www.ks.no/upload/4196/SFS2213.pdf>

KRD (1992): *Lov om kommuner og fylkeskommuner (kommuneloven)*.
http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-19920925-107.html&emne=kommunelov*&

Kvale, Steinar (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS, 9. opplag.

Larsen, Rolf- Petter (1998): *Teambygging og teamarbeid*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Lillejord, Sølvi (1997): *Målstyring, skoleutvikling og skoleledelse i*. Fuglestad, Otto Laurits og Lillejord, Sølvi (red) (1997). *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lotsberg, Dag Øyvind (1997): *Ledelse og reformer: om rektorrollen i den norske grunnskolen i*: Fuglestad, Otto Laurits og Lillejord, Sølvi (red) (1997). *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Moos, Lejf (2003): *Pedagogisk ledelse- om ledelsesoppgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsens Forlag.

Møller, Jorunn (1997): *Ledelse i og av skolen- dilemmaer i skolehverdagen i:* Fuglestad, Otto Laurits og Lillejord, Sølvi (red) (1997). *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Møller, Jorunn (2004): *Lederidentiteter i skolen, posisjonering, forhandlingar og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, Jorunn (2005): *Skolelederen i en lærende organisasjon*. Konferanse om ”Skolen i digital utvikling”. Skolelederkonferanse, Lillestrøm.
www.skulenettet.no/nyUpload/Moduler/IKT-i-skolen/Filer/Jorunn_Moller.ppt

Møller, Jorunn., Sivesind, Kirsten, Skedmo, Guri. og Aas, Marit (2006): *Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*. Acta Didactica 1/2006. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Møller, Jorunn og Solbrekke, Tone (2006): *Utdanningsledelse på dagsorden i: Norsk pedagogisk tidsskrift nr 2*.

NOU (2003:16) *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.

Roald, Knut(2001): *Ungdomsskoler som lærende organisasjoner. Når lærere, elever, foreldre og lokalmiljø utvikler et lærende fellesskap*. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Roald, Knut (2007): *Internasjonale strømninger i utdanningspolitikken- Har det konsekvensar for lærarar, skuleleiarar, kommunar og fagforeiningar i Norge?* Foredrag på møte i Utdanningsforbundet Flora, 19. november 2007.

Ryen, Anne (2002): *Det kvalitative intervjuet- fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Saljø, Roger (2003): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske 3. opplag.

Schön, Donald A (1991): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot : Avebury.

Senge, Peter (2004): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Pensumteneste A/S.

Skau, Greta (2002): *Gode fagfolk vokser*. Oslo: Cappelen akademisk.

St meld nr 37 (1990-91): *Om styring og organisering i utdanningssektoren*. Oslo: Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr. 47 (1995-96). *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem*. Oslo: Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet.

St meld nr. 28 (1998-90): *Mot rikare mål* Oslo: Det kongelege kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.

St meld nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelege kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>

Strand, Torodd (2007): *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, Tove (2003): *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsforbundet (2008): *Lite tid til pedagogisk ledelse*.

http://www.utdanningsforbundet.no/MondoSearch/Click.aspx?LinkClick='/cgi-bin/MsmGo.exe?grab_id%3d9%26page_id%3d657920%26query%3drespon%26hiword%3dRESPONSE%2bRESPONSEN%2brespons%2b'

Wadel, Carl Cato (1997): *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur i:* Fuglestad, Otto Laurits og Lillejord, Sølvi (red) (1997). *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Wadel, Carl Cato (2002): *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek A/S.

Vedlegg 1

Problemstilling:

Korleis kan rektor skape handlingsrom for pedagogisk ledelse i ei tid der omfanget av administrative oppgåver aukar?

Forskningsspørsmål:

- 1 Korleis opplever rektor dagens rektorrolle?**
- 2 Korleis forstår rektor funksjonen sin som pedagogisk leiar?**
- 3 Korleis oppfattar rektor organisasjonskulturen på eigen skule?**
- 4 Korleis er den formelle strukturen?**

INTERVJUGUIDE

REKTORROLLA (KOALISJONSSYSTEMET):

- 1. Korleis opplever du dagens forventningar til rektorrolla?**
- 2. Kva syn har du på desse forventningane?**
- 3. Kva opplever du som dei største utfordringane i rektorrolla?**

FUNKSJONEN SOM PEDAGOGISK LEIAR (LEDELSESYSTEMET):

- 4. Korleis forstår du omgrepet pedagogisk leiing?**
- 5. Korleis tolkar du omgrepet læring?**
- 6. Kan du fortelle om læringsprosessar/ utviklingstiltak på denne skulen?**

KULTUR (DET ORGANISATORISKE ATFERDSSYSTEMET):

- 7. Korleis oppfattar du kulturen på denne skulen i høve til å skape utvikling?**
- 8. Korleis er det lagt til rette for samarbeid mellom dei vaksne på din skule?**
- 9. Korleis bidrar kulturen til å skape læring og utvikling på skulen?**

STRUKTUR (TRANSFORMASJONSSYSTEMET):

- 10. Korleis er skulen organisert?**
- 11. Korleis er oppgåvene fordelt i administrasjonen?**
- 12. Korleis nyttar du/ dykk teknologiske hjelpemiddel/ verktøy for å løyse arbeidsoppgåver på skulen?**

TIL SLUTT

- 13. Kva skal til for at du som rektor skal kunne skape større rom for pedagogisk leiing på skulen din?**

Vedlegg 2

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring -til informantar i studien min om pedagogisk leiing.

Eg heiter Kari Vårdal, og arbeider som lærar ved Flora ungdomsskule i Florø. I tillegg til det, arbeider eg for tida med ei masteroppgåve i organisasjon og leiing, ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Oppgåva handlar om korleis rektorar definerer og utøver pedagogisk leiing. Eg er interessert i å finne ut korleis rektorar kan skape rom for pedagogisk leiing. Spørsmåla vil dreie seg om rektorrolla, funksjonen som pedagogisk leiar, kultur og struktur på den enkelte skule. I dette høve ynskjer eg å intervju 6- 8 rektorar som er tenesteleiarar i tonivåorganiserte kommunar på Vestlandet. Utover dette vil eg snakke med rektorar som leier ungdomsskular som har leiarteam og/ eller kontorpersonale. Intervjua vil ta 1- 1.5 timar, og eg vil nytte lydopptak. I tillegg vil eg be rektorane gje litt bakgrunnsinformasjon om seg sjølv på eit eige skriv. All informasjon vil verte handsama konfidensielt. I bruken av intervjua og bakgrunnsinformasjonen vil eg ikkje gje opp namnet på kommunen, skulen eller rektorane, men nytte pseudonym i form av tal eller bokstavar. På bakgrunn av dette vil ingen kunne kjennast igjen i oppgåva. Alt materiale (notat og lydfiler) som vert innsamla i høve oppgåva, vil verte øydelagt når oppgåva er levert. Saman med min rettleiar ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, førsteamanuensis Astrid Askildt, vil vi syte for at prosjektet vert gjennomført etter godkjende retningslinjer. Dei innsamla opplysningane vil i oppgåva verte lagt fram slik at personar, skulen eller kommunen ikkje kan kjennast igjen. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Det er frivillig å vere med og du har høve til å trekke deg kor tid som helst undervegs, utan å måtte grunngje dette nærare. Alle data om deg blir sletta 31. august 2008. Dersom du har lyst å vere med på intervjuet, er det fint om du skriv under på den vedlagte samtykkeerklæringa og leverer den til meg.

Dersom det er noko du lurer på kan du ringe meg på 97089809/ 57756300, eller sende en e-post til karivaa@gmail.com. Du kan også kontakte rettleiaren min Astrid Askildt ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling Sandane på telefonnummer 57866800/ 40623216.

Florø, 10. januar 2008

På førehand takk!

Med helsing

Kari Vårdal

Samtykkeerklæring:

Eg har motteke informasjon om studien av pedagogisk leiing og ønskjer å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Astrid Askildt
Studiesenter Sandane
Høgskolen i Sogn og Fjordane
6823 SANDANE

Vår dato: 05.12.2007

Vår ref :17845 / 2 / SM Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.11.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

17845	<i>Pedagogisk leing - i konkurranse om rektor si arbeidstid</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Astrid Askildt</i>
Student	<i>Kari Vårdal</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/melding/pvo_endringsskjema.cfm. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/register/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 16.07.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Siv Midthassel

Kontaktperson: Siv Midthassel tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Kari Vårdal, Torvmyra 13, 6900 FLORØ

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svara@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no



Det legges til grunn at utvalget informeres om alle sider av prosjektet. Det vises til informasjonsskriv vedlagt meldeskjema og forutsettes at tid for prosjektslutt/anonymisering (15.07.2008). Ombudet ber om at revidert informasjonsskriv ettersendes.

Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår, opptak og skjema slettes. Prosjektslutt er satt til 15.07.2008.

Windows Live- [Hjem](#) [Hotmail](#) [Spaces](#) [OneCare](#) [E-post](#) [Web](#) [karivaa@hotmail...](#) [Logg av](#)

[Ny](#) [Svar](#) [Svar til alle](#) [Videresend](#) [Slett](#) [Søppelpost](#) [Flytt til](#)

[Innboks](#)
[Søppelpost](#)
[Kladd](#)
[Sendt](#)
[Slettet](#)
[FSK fotbal...](#)
[Masterstudie](#)
[Privat](#)
[Prøver](#)
[Skulehelse...](#)
[Skuletur E...](#)
[Administrer mapper](#)
[I dag](#)
[E-post](#)
[Kontakter](#)
[Kalender](#)

[So, what do you think?](#)

Re: Korrigeringar knytt til prosjekt nr 17 835 v/ Siv Midthassel.

Fra: **Personvernombudet for forskning** (pvo@drift.nsd.uib.no) på vegne av **personvernombudet@nsd.uib.no**
Sendt: 4. januar 2008 08:17:08
Til: Kari Vårdal (karivaa@hotmail.com)

Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, har mottatt din henvendelse, vedrørende "Korrigeringar knytt til prosjekt nr 17 835 v/ Siv Midthassel."


Før evt. spørsmål om saksbehandlingen, vennligst ta kontakt med ombudet på tlf: 55 58 21 17

Mvh,
Personvernombudet

[Alternativer](#)

Prosjektnr: 17845. Pedagogisk leing - i konkurranse om rektor si arbeidstid

Fra: **Siv Midthassel** (Siv.Midthassel@nsd.uib.no)

 Det kan hende du ikke kjenner til denne avsenderen. [Merk som sikker](#) | [Merk som usikker](#)

Sendt: 7. januar 2008 09:10:27

Til: karivaa@hotmail.com

Hei,

Viser til mail med vedlegg av 4.jan. Vi har registrert 31.08.2008 som dato for prosjektslutt/anonymisering, jf. revidert informasjonsskriv. For øvrig vises det til vår vurdering av 5.12.07.

Vennlig hilsen,

Siv Midthassel
Spesialrådgiver
(Senior Adviser)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
(Norwegian Social Science Data Services)
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 83 34

Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17

Faks: (+47) 55 58 96 50

Email: Siv.Midthassel@nsd.uib.no

Internettadresse www.nsd.uib.no/personvern

Vedlegg 4

BAKGRUNNSINFORMASJON

OM INFORMANTAR TIL MASTERPROSJEKT OM PEDAGOGISK LEIING

- **Alder:**
- **Kjønn:**
- **Tal år som rektor:**

- **Høgare utdanning:**
- **Formell utdanning innan leiing:**
- **Kor mange ulike leiarstillingar har du hatt?**
- **Korleis vart du rekruttert til denne stillinga?**
- **Tal år som tilsatt i noverande organisasjon?**
- **Tal år som rektor i noverande organisasjon?**
- **Kor mange har du pedagogisk ansvar for i noverande stilling?**
- **Korleis er utdanningsnivået innafor eigen organisasjon?**

Takk for hjelpa!

Kari Vårdal, masterstudent Høgskulen i Sogn og Fjordane, organisasjon og leiing