

MASTEROPPGAVE

Å lede lærernes læring

Leading teachers' learning

Brit Steinsland

Masterstudium i organisasjon og leiing, helse- og velferdsleiing
og utdanningsleiing

Fakultet for økonomi og samfunnsvitskap.

Institutt for samfunnsvitskap

Innleveringsdato: 14. juni 2018

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Forord

Masteroppgaven min er nå klar for levering. Jeg er både stolt og lettet over å ha fullført denne kunnskapsreisen, men mest av alt føler jeg meg privilegert og takknemlig.

Takk til alle ved HVL som bidrar til et studium av høy kvalitet. Jeg har hatt stort utbytte av samlinger med gode læringssamtaler mellom forelesere og studenter. Arbeidskrav og skriveprosesser med veiledning har også vært lærerike.

Særlig vil jeg takke Ingrid Syse, veileder for masteroppgaven, for grundig arbeid og svært verdifulle faglige innspill. Veiledningen har vært preget av tydelighet, åpenhet, vidd og varme. Samtalene har vært høydepunkter dette året. Hver gang har jeg fått inspirasjon til å arbeide videre. Tusen takk Ingrid!

Tusen takk til informantene mine, både ledere og lærere. Takk for at dere tok så godt i mot meg, satte av tid i en hektisk skolehverdag og delte erfaringer så åpent.

Jeg vil også takke to som har fulgt studiene mine med spesiell interesse. Takk til rektoren min, Ragnhild Aspen Alsaker, for at du har lyttet interessert til tankene jeg har tatt med meg fra studiene, og for initiativ til å bruke innsiktene i vår sammenheng. Det har bidratt til å gjøre studiene mer meningsfulle. Takk til storesøster, Hege Steinsland, som omsluttet meg med omsorg og et verdifullt læringsfelleskap i den mest krevende skriveprosessen.

Takk til far Njål Steinsland for korrekturlesing.

Takk til barna mine Sofie, Erling og Njål for at dere har vært så tålmodige. Mest av alt: Takk til mannen min, Jan Erling Mæland, som har heiet og oppmuntret gjennom hele prosessen og holdt fortet hjemme uten noen gang å klage. Du er en klippe. Det er kjærlighet.

Moren min, Helen Steinsland, døde i 2007, året etter hun ble pensjonist etter et langt yrkesliv som lærer. Hun hadde høye krav til egen undervisning, stor omsorg for elevene sine og en utrettelig tro på at alle kan lære. Hun var stolt av yrket sitt og syntes det var stas at jeg gikk samme veien. Hun hadde nok stilt seg kritisk til en del av ledelsestenkingen som blir presentert i denne oppgaven. Det hadde vært veldig spennende om hun hadde fulgt meg i denne prosessen. Jeg ønsker å være en god leder for lærere med et sterkt engasjement for pedagogikk og for elevene. Oppgaven er dedisert til mor.

Tittel og sammendrag:

Å lede lærernes læring.

Formålet med studien er å undersøke hvordan ledere ved en videregående skole forstår og praktiserer pedagogisk ledelse, og hvilke erfaringer ledere og lærere har med dette. Undersøkelsen er gjennomført med kvalitativ metode, som en teoriinformert en-case studie, med bruk av fokusgruppeintervjuer. Empirien er drøftet i lys av teoretiske perspektiver på pedagogisk ledelse og translasjonsteori.

Drøftingen peker på at ledelsespraksisen både har kjennetegn som er typiske for instructional leadership og distribuert lederskap og stor grad av påvirkning av Robinsons elevsentrerte ledelse. Funnene viser betydningen av tydelige mål og klar retning for det pedagogiske arbeidet. Funnene peker også på at lederstyrte prosesser som skolevandring og lederstyrte møter er omstridt blant lærerne, mens arbeidsformer med mer distribuert ledelse fører til mer endring av undervisningspraksis. Videre viser funnene betydningen av at ledelsen prioriterer tid både til å utvikle eget pedagogisk lederskap og til at lærerne arbeider sammen. Et annet funn er at lederne har lyktes i en formålsrettet og fri oversettelse av ideer fra Robinsons elevsentrerte ledelse. Her spiller gode læringsprosesser i ledergruppen en avgjørende rolle.

Title and Abstract

Leading teachers' learning

The objective of this study is to examine how leaders at one high school understand and practice pedagogical leadership, and what kind of experiences leaders and teachers have with this. A qualitative approach has been applied, as a theory informed one-case study based on interviews of focus groups. Data from the study are discussed in the context of theory on pedagogical leadership and insights from translation theory.

The study argues that the leadership-practice is influenced by instructional leadership, distributed leadership and Robinson's student-centered leadership. The findings underline the significance of clearly defined goals and a set direction of the pedagogical work. The findings also point out that leader-ruled strategies, like observing teachers' classroom-practice and leader-ruled meetings are disputed among the teachers, whereas activities with a more distributed leadership lead to further development in teachers' classroom-practice. Moreover, the study emphasizes the importance of a leadership that prioritizes time to developing a distinct pedagogical leadership, as well as allowing for cooperation between teachers. Another finding shows that the leaders have succeeded in applying a free and expedient translation of ideas from Robinson's student-centered leadership. In this respect sound learning processes in the leader group are essential.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	<i>Pedagogiske ledelse i videregående skoler.....</i>	<i>1</i>
1.2	<i>Problemstilling.....</i>	<i>2</i>
1.3	<i>Oppbygning av oppgaven.....</i>	<i>4</i>
2	Kunnskapsgrunnlag	5
2.1	<i>Ledelse som masteride.....</i>	<i>5</i>
2.2	<i>Forskningskontekst.....</i>	<i>7</i>
3	Teoretiske perspektiver.....	11
3.1	<i>Innledning.....</i>	<i>11</i>
3.2	<i>Ledelse i et relasjonelt og distribuert perspektiv.....</i>	<i>11</i>
3.3	<i>Pedagogisk ledelse.....</i>	<i>13</i>
3.3.1	<i>Pedagogisk og administrativ ledelse.....</i>	<i>13</i>
3.3.2	<i>Produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse, læringssystemer og læringsforhold.....</i>	<i>13</i>
3.3.3	<i>Læringskultur og organisasjonslæring.....</i>	<i>14</i>
3.4	<i>Instructional leadership og transformasjonsledelse.....</i>	<i>16</i>
3.5	<i>Robinson og elevsentrert ledelse.....</i>	<i>17</i>
3.6	<i>Irgens utviklingshjul: Kollektive og individuelle rom for drift og utvikling.....</i>	<i>19</i>
3.7	<i>Røvik og translasjonsteori.....</i>	<i>21</i>
3.7.1	<i>Hvem er oversettere?.....</i>	<i>22</i>
3.7.2	<i>Oversettelsesregler.....</i>	<i>23</i>
3.7.3	<i>God og dårlig oversettelse.....</i>	<i>24</i>
3.8	<i>Oppsummering.....</i>	<i>24</i>
4	Metode.....	27
4.1	<i>Problemstilling.....</i>	<i>27</i>
4.2	<i>Overordnet forskningsdesign.....</i>	<i>28</i>
4.2.1	<i>Valg av case.....</i>	<i>28</i>
4.3	<i>Det kvalitatitv forskningsintervjuet: Fokusgruppeintervju.....</i>	<i>29</i>
4.4	<i>Hermeneutikk og fenomenologi.....</i>	<i>31</i>
4.5	<i>Forberedelse og gjennomføring av undersøkelsen.....</i>	<i>32</i>
4.5.1	<i>Valg av informanter og rekruttering.....</i>	<i>32</i>

4.5.2	Intervjuguide	34
4.5.3	Prøveintervju.....	34
4.5.4	Gjennomføring av intervjuene.....	35
4.5.5	Transkripsjon.....	36
4.5.6	Analyse av data	37
4.6	<i>Validitet, reliabilitet og overførbarhet</i>	38
4.6.1	Min rolle som forsker	40
4.6.2	Etiske vurderinger	41
5	Presentasjon av empiri	43
5.1	<i>Innledning</i>	43
5.2	<i>Ledernes forståelse av pedagogisk ledelse</i>	43
5.3	<i>Ledernes interne arbeid med pedagogisk ledelse</i>	44
5.3.1	Bruk av litteratur og styringsdokumenter.....	45
5.3.2	Arbeidsformer på ledermøtene	45
5.3.3	Frigjøring av tid til pedagogisk ledelse.....	47
5.4	<i>Ledernes arbeid ut mot lærerne</i>	48
5.4.1	Ledelse gjennom mål og forventninger.....	48
5.4.2	Ledelse gjennom IUP-samtaler og skolevandring	49
5.4.3	Ledelse gjennom møter.....	51
5.5	<i>Lærernes forståelse av pedagogisk ledelse</i>	53
5.6	<i>Lærernes erfaringer med praktisering av pedagogisk ledelse</i>	54
5.6.1	Lærernes erfaringer med ledelse gjennom mål og forventninger.....	54
5.6.2	Lærernes erfaringer med ledelse gjennom IUP- samtaler	56
5.6.3	Lærernes erfaringer med ledelse gjennom skolevandring.....	57
5.6.4	Lærernes erfaringer med ledelse gjennom møter.....	58
5.6.5	Lærernes erfaringer med lederinvolvering	61
5.7	<i>Oppsummering</i>	63
5.7.1	Sammenligning av leder og lærerperspektivet.....	64
6	Møte mellom teori og empiri: Drøfting	67
6.1	<i>Innledning</i>	67
6.2	<i>Forståelse av pedagogisk ledelse</i>	68
6.3	<i>Ledernes interne arbeid med pedagogisk ledelse</i>	70
6.4	<i>Ledelse gjennom mål og forventninger</i>	72
6.5	<i>Ledelse gjennom IUP-samtaler og skolevandring</i>	74

6.6	<i>Ledelse gjennom møter</i>	76
6.6.1	Lederstyrte møter.....	77
6.6.2	Strategiskifte: fra lederstyrte møter til lærerstyrte møter	78
6.6.3	Teambasert utviklingsarbeid og produktiv læringskultur.....	80
6.6.4	Oppsummering av erfaringer med møter	81
6.7	<i>Spenning mellom drift og utvikling</i>	81
6.8	<i>Translasjon av Robinsons ledelsesmodell</i>	85
6.9	<i>Oppsummering</i>	87
7	Konklusjon	91
7.1	<i>Begrensninger ved denne studien og forslag til videre forskning</i>	92
8	Litteraturliste	94

Figurliste

Figur 1 De fem dimensjonene støttet av de tre lederferdighetene (Robinson, Elevsentrert skoleledelse, 2014, s. 26)	18
Figur 2 Et "utviklingshjul" for en skole i bevegelse (Irgens, 2010, s. 136).....	20

Tabelliste

Tabell 1 Ledernes synspunkt, handlinger og erfaringer	63
Tabell 2 Lærernes synspunkt og erfaringer.....	64

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

1 Innledning

1.1 Pedagogiske ledelse i videregående skoler¹

Temaet for masteroppgaven min er pedagogisk ledelse. Jeg ser på det å bygge kultur i personalet for utvikling og læring som den viktigste og mest krevende oppgaven for ledere i skolen. Mitt skoleslag er videregående skole og derfor har det vært naturlig å ta utgangspunkt i pedagogisk ledelse i denne delen av opplæringen.

Videregående skoler er organisert i ledergrupper med rektor og flere avdelingsledere, som utgjør skolens ledergruppe. Rektor er øverste leder for virksomheten, både når det gjelder forvaltning og det pedagogiske arbeidet. Avdelingslederne har ofte ansvar for hver sine fagseksjoner, som inkluderer personalansvar, elevansvar og ansvar for det pedagogiske arbeidet.

Jeg er opptatt av denne ledergruppen og hvordan den opplever og håndterer det å lede og involvere seg i det pedagogiske arbeidet. utfordringen er mangesidig. Det handler om å kunne sette av tid i den daglige strømmen av administrative og forefallende oppgaver. Det handler også om å ha kompetanse, overblikk, mot og overskudd til å tenke langsiktig. Det handler om å ikke vingle i møte med strømmen av nye pålegg, føringer og trender som vi både møter ovenfra i forvaltningskjeden, fra det pedagogiske forskningsfeltet og fra andre interessegrupper som vil noe med skolen. Det handler også om hvordan vi kan bygge felles kultur og forståelse både i ledergruppen og i personalet, og om hvordan vi håndterer ulike utgangspunkt både med tanke på kompetanse, holdninger og personlighet. Og til slutt, det handler også om hvordan vi går fram. Frivillighet eller tvang, inspirasjon eller press? Dyrke og pleie gode initiativ nedenfra i organisasjonen eller gjennomføre prosesser styrt ovenfra?

Jeg har valgt skolen som yrkesvei fordi jeg ønsker å gjøre en forskjell for elevene. Det er de gangene man opplever at elevene utvikler seg, faglig og menneskelig, at det er dyp mening i arbeidet vårt. Dette tror jeg har vært motivasjonen for lærere til alle tider. Imidlertid har det oppstått en erkjennelse de siste årene om at når lærerne samarbeider, vil de lykkes bedre, enn når den enkelte læreren er overlatt til seg selv for å utføre oppdraget sitt.

¹ Noen avsnitt av 1.1 er hentet og omarbeidet fra eksamensoppgaven min i kurs OR6-502 Styring, omstilling og leing, vår 2017, som var et forberedende arbeid til teoridelen i masteroppgaven i organisasjon og leing

Dette er utgangspunktet for Andy Hargreaves og Michael Fullan (Hargreaves & Fullan, 2012) De sammenligner lærere med kapital som krever riktig investering og forvaltning for å vokse. Denne kapitalen videreutvikles best i det profesjonelle fellesskapet. Det betyr at utviklingen til den enkelte lærer er avhengig av den sosiale kapitalen på skolen. Graden av sosial kapital på en skole henger sammen med mengden og kvaliteten i samhandling mellom lærere. Viktige stikkord er forventninger, forpliktelse, åpenhet og tillit. Det dreier seg om å bygge en kultur for systemisk utvikling av opplæringen i fellesskap. Det er dette som er utgangspunktet for pedagogisk ledelse. Så enkelt og så vanskelig. Det er også dette som har vært min motivasjon for å gå inn i lederrollen i skolen: en erkjennelse av at en kan bidra til å lage god skole ved å legge til rette for at lærerne stadig utvikler seg om profesjonelle utøvere i samskaping med kolleger. Det er derfor dette er temaet i mitt masterarbeid.

1.2 Problemstilling²

Som mange andre skoleledere erfarer jeg at selv om det er ledelse av det pedagogiske arbeidet som er det viktigste oppdraget, blir administrative og forefallende oppgaver prioritert. Den siste internasjonale TALIS undersøkelsen viste nettopp at norske skoleledere i stor grad er administrativt orientert (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). Andre senere undersøkelser tegner det samme bildet. I en NIFU – rapport om tidsbruk for ledere av skole og sykehjem, svarer et flertall av skolelederne at de bruker mest tid på administrative oppgaver og lite til på å arbeide med å lede det pedagogiske utviklingsarbeidet og til å veilede lærerne (Seland, 2012).

Undersøkelsen viser også en tendens til at rektorene uttrykker ønske om å arbeide mindre med administrative oppgaver og mer med pedagogisk ledelse. Rapporten viser videre at det er stor forskjell på skoler. Noen skoler makter å prioritere det pedagogiske utviklingsarbeidet høyt.

Valg av undersøkelse i masterarbeidet mitt hang sammen med at jeg gjennom arbeidet mitt har fått kjennskap til en videregående skole hvor de har arbeidet målrettet med ledelse av det pedagogiske arbeidet i lengre tid. Nåværende rektor kom til skolen for ni år siden og over tid har det skjedd gjennomgripende endringer i arbeidsmåter og tidsbruk. Ledergruppen på denne skolen gav uttrykk for at det å lede det pedagogiske arbeidet var deres hovedoppgave.

Dermed var min nysgjerrighet vekket.

² Noen avsnitt av 1.2 er hentet og omarbeidet fra eksamensoppgaven min i kurs OR6-502 Styring, omstilling og leiing, vår 2017, som var et forberedende arbeid til teoridelen i masteroppgaven i organisasjon og leiing

Mange innganger til en slik undersøkelse kunne være interessante. En mulighet kunne være å se på resultater, f eks i form av gjennomføringstall, eller resultater i elevundersøkelsen, for å se om arbeidsmåtene har ført til bedre kvalitet. Ut fra valg av skole kunne man tenke seg at dette i tilfelle kunne være et studium av såkalt best practice, siden dette er en av skolene som, i alle fall tilsynelatende, har maktet å ta styringssignalene om at skolelederne skal lede det pedagogiske arbeidet. Da kunne det vært interessant å undersøke hva som kan være suksesskriteriene. Formålet med undersøkelsen er midlertid ikke å studere effekter. Blant annet er det problematisk å kunne trekke slutninger om årsakssammenhenger, eller kunne måle effekter av arbeidsmåter i en kompleks organisasjon som en skole.

Det jeg imidlertid ønsker å gjøre, er en studie på erfaringer lærere og ledere har med at lederne involverer seg i det pedagogiske arbeidet. Hvordan beskriver de to gruppene det lederne gjør? Hva opplever de som nyttig? Hva er utfordrende? Hva mener de lederens rolle bør være? Hva med de andre oppgavene lederen skal gjøre – hvordan blir de påvirket av at lederne prioriterer det pedagogiske arbeidet?

Med dette som utgangspunkt ble problemstillingen:

Hvordan forstår og praktiserer ledere ved en videregående skole pedagogisk ledelse? Hva er ledernes og lærernes erfaringer med dette?

Ut fra dette formulerte jeg følgende forskningsspørsmål, som har vært utgangspunkt for intervjuguiden min:

1. *Hvordan forstår ledere og lærere pedagogisk ledelse?*
2. *Hva gjør lederne for å lede det pedagogiske arbeidet?*
3. *Hvilke erfaringer har lederne med å involvere seg i og lede det pedagogiske arbeidet?*
4. *Hvilke erfaringer har lærerne med at lederne involverer seg i og leder det pedagogiske arbeidet?*

Jeg er ute etter å undersøke hva lederne forteller om sin praksis som pedagogiske ledere og hva ledere og lærere forteller om sine erfaringer med denne praksisen.

Med denne problemstillingen blir pedagogisk ledelse det sentrale begrepet i undersøkelsen. Dette begrepet rommer mye og blir brukt på ulike måter. Her vil jeg drøfte pedagogisk ledelse særlig i lys av teoretiske perspektiver fra Wadel (1997) og Robinson (2014). Begrepet pedagogisk ledelse blir nærmere utdypet i teorikapittelet.

1.3 Oppbygning av oppgaven

I kapittel 1 har jeg beskrevet bakgrunnen for valg av tema og problemstilling, og hva som er formålet med denne studien. I kapittel 2 gjør jeg rede for kunnskapsgrunnlaget som utgjør den faglige konteksten for mitt masterarbeid. Her utdypes jeg hva som ligger i ledelse som masteride, og hvordan krav til pedagogisk ledelse kommer til uttrykk i norske styringsdokumenter. Videre gjør jeg kort rede for hvordan denne studien kan plasseres inn i forskningsfeltet. I kapittel 3 presenteres den teoretiske rammen for studien. Her blir særlig Wadels (1997) begrepsapparat utdypet. I tillegg gjør jeg rede for bidrag fra Robinson (2014), Irgens (2010) og Røvik (2007), som vil være sentrale teoretiske innganger til drøftingen av empirien. Kapittel 4 inneholder beskrivelser og begrunnelser for de metodiske valgene jeg har tatt i forbindelse med planlegging og gjennomføring av undersøkelsen og analysen av materialet. I kapittel 5 presenteres empirien. I kapittel 6 blir empirien drøftet i lys av de teoretiske perspektivene som ble presentert i kapittel 3. Kapittel 7 er en kort konklusjon med forslag til videre forskning.

2 Kunnskapsgrunnlag

2.1 Ledelse som masteride³

Troen på ledelse dominerer skolefeltet. Dette er et relativt nytt fenomen. Tradisjonelt sett har skoleledernes oppgave vært å administrere, men tendensen de siste tiårene har vært at den pedagogiske ledelsen vektlegges stadig mer.

Røvik og Pettersen (2014, s. 54) definerer masterideer som idestrømninger som skiller seg ut ved å være spesielt kraftfulle og formative. Noen av kjennetegnene på disse ideene er at de har stor utbredelse, uklart opphav, er selvbegrunnende og reformutløsende. Røvik og Pettersen løfter fram ledelse som en av masterideene som preger skolefeltet.

Møller (2014, s. 147) knytter ledelse som masteride til framveksten av styringslogikken New Public Management. Karlsen (2014, s. 125) peker på hvordan denne styringslogikken gjorde seg gjeldene i utdanningssektoren i Norge i 1990-årene som målstyring. Sentrale myndigheter skulle ivareta enhetlig nasjonal styring gjennom å fastsette mål, som skulle operasjonaliseres og kommuniseres nedover i systemet og følges opp gjennom kontroll og resultatvurdering. Implementering ble desentralisert, og dermed ble det vektlagt behovet for tydelige skoleledere som var lojale mot overordnede myndigheter.

Møller (2014) viser også hvordan OECD har vært en viktig premissleverandør for ledelse som masteride. Særlig bidro publisering av de første PISA-resultatene i 2001 til at nasjonale myndigheter i større grad rettet oppmerksomheten mot elevresultater. Etter dette har ledelse som masteride også satt et tydelig preg på norske styringsdokumenter.

Dette kom tydelig til uttrykk i Stortingsmelding nr 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) *Kultur for læring*, hvor læreplanreformen Kunnskapsløftet ble lansert. Her framhevet utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet skoleledernes avgjørende rolle for gode resultater i skolen. Det ble signalisert at skolelederne skulle stå til ansvar for kvaliteten på undervisningen og for læringsutbytte til elevene.

Møller (2014) påpeker hvordan OECD igjen ble en viktig premissleverandør for å skjerpe kravene til norske skoleledere gjennom programmet *Improving School Leadership* som ble lansert i 2005. I sluttrapporten ble det gitt konkrete anbefalinger om hvordan skoleledernes rolle skulle utvikles og styrkes (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). Bl.a. ble det vektlagt at

³ Noen avsnitt av 2.1 er hentet og omarbeidet fra eksamensoppgaven min i kurs OR6-502 Styring, omstilling og leing, vår 2017, som var et forberedende arbeid til teoridelen i masteroppgaven i organisasjon og leing

skoleledere skulle ha sterk autonomi og at det måtte legges til rette for en kontinuerlig og differensiert lederopplæring, med særlig vektlegging av de faglige ledelsesfunksjonene. Norge var et av få land som skilte seg ut fordi de ikke hadde krav til formell utdanning av skoleledere.

Signalene fra OECD kan sees som en del av bakgrunnen for St. meld.nr 31 *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008), hvor det ble vektlagt at rektor og skoleledelsen skal lede det pedagogiske arbeidet, sette mål, vurdere skolens praksis og resultater, og utvikle og bruke lærernes kompetanse på en god måte. I Stortingsmeldingen ble det også skissert opp rammer for innholdet i en ny skolelederutdanning, hvor den faglige og pedagogiske ledelsen skulle vektlegges. Den nye rektorutdanningen kom i gang i 2009.

De nyeste styringsdokumentene fra skolen setter også høye krav til ledelse og til faglig - pedagogisk utvikling. Kirke, utdannings- og forskningskomiteen behandlet i høst Meld. St.28 Fag – Fordypning – Forståelse(Kunnskapsdepartementet, 2016). De gikk inn for at både den generelle delen av læreplanen og læreplan for alle gjennomgående fag i hele grunnopplæringen skal fornyes fram mot 2019 (Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, 2016). Sentralt står ideen om tverrfaglighet, dybdelæring og bedre sammenheng mellom fagene. I Melding til Stortinget nr 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 24) slås det fast at kvaliteten på opplæringen skal utvikles *gjennom det profesjonelle lagarbeidet på skolene*. Videre legges det vekt på skoleledelsens ansvar for at skolen utvikler seg til *en lærende organisasjon*, der lærerne samarbeider om å gi elevene den opplæring som er i tråd med målsetningene i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 68).

Ny overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, ble vedtatt høsten 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017). På bakgrunn av de foregående stortingsmeldingene blir profesjonsfelleskap og skoleutvikling her løftet fram som viktige grunnelementer i prinsippene for opplæringen. Det slås fast at lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk og didaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 18-19). Videre påpekes det at det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse, og at det er ledernes oppgave å gi retning til, og tilrettelegge for, elevenes og lærernes læring. Oppdraget forsterkes ved at det gjøres eksplisitt at skolelederne skal *lede* det pedagogiske og faglige samarbeide mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø, hvor alle får brukt sine sterke sider, oppleve mestring og utvikle seg.

De nyeste styringsdokumentene anlegger, kort oppsummert, et høyt ambisjonsnivå både for utvikling av den pedagogiske praksisen og for skoleledernes rolle for å realisere målene.

Opplæringen skal både skal bære preg av mer tverrfaglighet og helhet, og samtidig legge til rette for mer dybdelæring. Skolelederne skal sørge for at personalet er et lærende fellesskap som utvikler opplæringen sammen og de skal være tydelige faglige og pedagogiske ledere i dette arbeidet.

Et aspekt ved ledelse som masteride er at det også har betydning for hvilken type skoleforskning som har blitt framhevet og favorisert av politikere. Gunter (2012) påpeker, på bakgrunn av en analyse av utviklingen i England, at forskere innenfor forskningstradisjonen *School Effectiveness og School Improvement* har vært en svært viktig premissleverandør for utdanningspolitikken, mens forskere innenfor felt som utdannings sosiologi ble marginalisert. Møller (2014, s. 161) viser til at det er forskere fra *School Effectiveness og School Improvement* - tradisjonen som også siteres i de norske styringsdokumentene. Dette forklares med at politikere er handlingsorienterte og at studier som viser hva som er gode og effektive skoler har sterk appell.

2.2 Forskningskontekst

I avsnittet ovenfor viste jeg hvordan ledelse kan anses som en masteride i skolen og at dette gjenspeiles i forskningsfeltet. Forskningen på pedagogisk ledelse er svært omfattende. Her vil jeg løfte fram tre bidrag som kan plassere mitt arbeid inn i forskningsfeltet.

Først vil jeg trekke fram en kunnskapsoversikt utformet av SINTEF over forskning på ledelse i barnehage- og skolesektoren (SINTEF, 2014). Rapporten er bygget opp etter systematisk søk på litteratur om ledelse i barnehager og skoler, og omfatter internasjonal og skandinavisk forskning i perioden 2004 – 2014. Dette er særlig relevant i min undersøkelse, både fordi formålet med rapporten er å vektlegge faglig- pedagogisk ledelse og lærernes profesjonsutøvelse, og fordi et overordnet spørsmål i rapporten er hva forskning sier om hvilken rolle relasjonen leder-lærer spiller for kvalitet i opplæringen (SINTEF, 2014, s. 5). Med tanke på at min undersøkelse omhandler erfaringer som ledere og lærere har med hvordan lederne praktiserer pedagogisk ledelse, kan det knyttes til disse perspektivene i Sintef-rapporten. Rapporten viser videre at en av de viktigste dreiningene på ledelsesfeltet, er at fokuset er skiftet fra selve lederen og dens lederegenskaper til ledelsesmåter (SINTEF, 2014, s. 15) Videre framheves fire ulike retninger innen ledelsesteorien, som det meste av forskning på skolefeltet knyttes til (SINTEF, 2014, ss. 15-18). Det ene er distribuert ledelse, med fokus på samhandling mellom ledere og medarbeidere, det andre er instructional leadership, som særlig retter fokus mot at ledelse skal være kunnskapsbasert. I tillegg

framheves transformasjonsledelse, hvor en i større grad fokuserer på ledere som inspiratorer, som motiverer lærere til endring og nytenkning. Til sist viser rapporten vektlegging av kollektiv og demokratisk ledelse, som framhever betydningen av å gi medarbeiderne ansvar, påvirkningskraft og autonomi. Alle disse perspektivene er relevante i denne undersøkelsen, og vil bli nærmere redegjort for som en del av det teoretiske rammeverket for denne undersøkelsen. Kunnskapsoversikten (2014, s. 34) viser videre til at i mange studier, blir god ledelse knyttet til sammenhengen mellom ledelse og elevens resultater. Dette blir ofte omtalt som effektiv ledelse. Sintefrapporten (2014, s. 34) referer til Leithwood (2005) som peker på at skoleledere må beherske et stort repertoar av lederpraksiser, og vite når og hvordan den skal velge de riktige alternativer. I denne sammenhengen løftes Robinson fram. Det pekes på at hennes forskning i stor grad har påvirket hvordan man ser på god ledelse i skolefeltet. Robinson (2014) identifiser fem ledelseshandlinger som har effekt på elevenes læringsutbytte. Av disse fem er det særlig at lederen deltar aktivt, sammen med lærerne i skolens læringsprosesser og utviklingsprosesser (SINTEF, 2014, s. 35). Også dette er viktig i denne sammenhengen, fordi påvirkningen av Robinsons forskning kaster lys over funn i min undersøkelse.

Mitt prosjekt kan også sees i lys av andre masteroppgaver i emnet. Her vil jeg trekke fram masteroppgaven *Med pedagogisk ledelse i fokus. Hvordan fremmer rektor pedagogisk utviklingsarbeid på egen skole?* (Hernæs & Elvheim, 2013). Den er skrevet med et annet utgangspunkt enn mitt, og kan sette min forskning i perspektiv. I denne avhandlingen har de valgt ut fire rektorer fra ulike skoler og undersøkt hvordan rektor fremmer utviklingsarbeid på egen skole. De har vektlagt å ha et utvalg med spredning bl.a. basert på størrelse på skole, kjønn og hvor lang erfaring rektor har som leder. Hærnes og Elvheim argumenterer for at tross heterogent utvalg er det store likheter i funn og at dette styrker overførbarheten til funnene. En likhet med min tilnærming er at de ser etter spor fra ulike ledelsestilnæringer. De viser til at når en setter i gang utviklingsprosjekter i skolene, er ofte initieringsfasen preget av transformasjonsledelse, mens implementeringsfasen ofte preges av distribuert lederskap. Videre viser undersøkelsen av institusjonaliseringsfasen er svært utfordrende. Hærnes og Elvheim konkluderer med at ingen av skolene hadde nådd institusjonaliseringsfasen i sine utviklingsprosjekter. Dette forklares bl. a. med at å holde tak i prosjektene over tid, når startsfasens entusiasme daler og ideene skal over til vedvarende forpliktelser, krever mer kompleks bruk av ledelsesstrategier. Disse innsiktene kan gi en begrunnelse for min undersøkelse. I min studie er utvalget strategisk, hvor jeg har valgt å undersøke en skole hvor

ledelse har arbeidet systematisk med å lede det pedagogiske arbeidet over flere år. Her vil et sentralt punkt være hvilke ledelsesstrategier som er avgjørende for å kunne lykkes i å institusjonaliseringsfasen. Hærnes og Elvheim (2013) masteroppgave er et eksempel, av mange studier, hvor det er lederperspektivet som undersøkes. Mitt bidrag i denne sammenhengen er å undersøke ledelse slik det blir erfart *både* av lederne og lærerne. Hærnes og Elvheim (2013, s. 81) viser videre til betydningen av det relasjonelle og med henvisning til Postholm og Emstad (2010) at ledelse går i retning av distribuert ledelse. De oppfordrer til at institusjonaliseringsfasen blir undersøkt videre i dette perspektivet. Min undersøkelse kan sees som et bidrag til dette.

Vektlegging av distribuert lederskap kan videre knyttes til det siste bidraget på forskningsfeltet som jeg vil vise til som en kontekst for mitt arbeid: Leadership for 21. century learning (OECD, 2013). Dette bidraget løfter fram de viktigste trendene på forskning på skoleledelse. I innledningen viser de til begrepet «Learning leadership» som brukes for å understreke ledelsens betydning for læring. Samtidig presiserer de at med dette begrepet markerer de at det er noe annet enn f.eks ledelsestenkningen som ligger i instructional leadership (OECD, 2013, s. 4). Rapporten vektlegger særlig at en skal forstå lærende lederskap som å aktivt bidra til å utforme, implementere og opprettholde et kraftfullt og innovativt læringsmiljø. Videre peker rapporten på betydning av det relasjonelle og av distribuert lederskap. Dette gir en inngang til den teoretiske rammen for denne undersøkelsen. I teorikapittelet vektlegges med utgangspunkt i Wadel (1997) og Robinson (2014) både det relasjonelle perspektivet på ledelse, pedagogisk ledelse som utvikling av en innovativ læringskultur og ledelse som et distribuert fenomen. Videre utdypning av de teoretiske perspektivene følger i neste kapittel.

3 Teoretiske perspektiver

3.1 Innledning

Problemstillingen jeg har undersøkt er: *Hvordan forstår og praktiserer ledere ved en videregående skole pedagogisk ledelse? Hva er ledernes og lærernes erfaringer med dette?*

I dette kapittelet gjør jeg rede for teori som skal brukes til å drøfte empirien. Hovedsakelig vil jeg presentere fire teoretiske perspektiver: Wadel (1997), Robinson (2014), Irgens (2010) og Røvik (2007)

For å kunne drøfte funn fra undersøkelsen vil jeg ta utgangspunkt i Wadels forståelse av pedagogisk ledelse. Wadel (1997) ser ledelse i et relasjonelt og prosessuelt perspektiv. Jeg vil utdype hans begreper ved å sette dem i sammenheng med andre teoretiske perspektiver, som distribuert ledelse og organisasjonslæring. Videre gjør jeg kort rede for instructional leadership og transformasjonsledelse. Disse danner et bakteppe for Robinsons (2014) modell for elevsentrert skoleledelse. Disse modellene, og særlig Robinsons bidrag, er sentrale for å belyse problemstillingen.

Det er også nyttig å ha en teoretisk inngang for å se pedagogisk ledelse i lys av andre ledelsesoppgaver. Her vil jeg bruke Irgens utviklingshjul, fordi det er en modell som det vil være fruktbart å drøfte funnene fra empirien ut fra. Perspektiver fra translasjonsteorien til Røvik (2007) er også relevant i denne sammenhengen fordi de kan kaste lys over hvordan ledelsesmodeller er oversatt i denne studien. Til sammen vil dette utgjøre en teoretisk ramme for å kunne drøfte forståelsen og praktiseringen av pedagogisk ledelse, og de erfaringene som ledere og lærere har med dette, i denne studien.

3.2 Ledelse i et relasjonelt og distribuert perspektiv

Møller beskriver ledelse som en «spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjon gir.» (Møller, 2006, s. 36). Wadel (1997) anlegger også et relasjonelt perspektiv på ledelse, når han viser til ledelse som en prosess som både ledere og de ledede er deltagere i. Wadel (1997, s. 40) peker på at mye av ledelsesforskningen er rettet mot de formelle lederne og deres roller, egenskaper, lederstiler eller lederadferd. Han mener at når en heller retter oppmerksomheten mot ledelse, i å stede for ledere, kommer relasjonen, samspillet og samhandlingene mellom ledere og de ledede i fokus. Dette kan også utfordre en utbredt antagelse om at det er de formelle lederne som står for ledelsen i organisasjonen.

Når ledelse blir sett på som en prosess, som ikke nødvendigvis er knyttet til de formelle lederne, er det naturlig å definere nærmere hvordan ledelse blir forstått. Robinson (2009, s. 222) presiserer at ledelse er handlinger som påvirker andre til å nå organisasjonens mål. På den måten skiller hun ledelse fra alle andre typer påvirkning i en organisasjon. Hun viser videre til at innflytelsen kan ha tre ulike kilder: posisjon, personlighet og relevant erfaring. Dette kan forstås som en utdypning av Møller (2006, s. 30) sin definisjon av ledelse, som utøvelse av makt, hvor hun understreker at relasjonen hvor ledelse finner sted ikke er jevnbyrdig og symmetrisk. Robinson (2009) synliggjør at denne asymmetrien kan knyttes til formell posisjon, men også til andre egenskaper som gjør at en kan påvirke andre i en interaksjon.

Wadel (1997, s. 41) viser til at hvem som utøver ledelse varierer fra situasjon til situasjon, og at ledere kan forstås som de som på et gitt tidspunkt bidrar i ledelsesprosessen. Dette gjør at Wadels utgangspunkt for ledelse kan knyttes til distribuert ledelse.

Spillane (2006) hevder at all ledelse i sin natur er distribuert. Distribuert ledelse er derfor ikke en måte å lede på, men snarere en måte å se *hvordan* ledelse er distribuert og *hva* som skjer i interaksjonen mellom ledere, de som ledes og situasjonen. Halvorsen (2012, s. 87) henviser til Spillane (2006) når han peker på at *situasjon* kan forstås både som en tidsavgrenset lokal kontekst for ledelse, de artefaktene som organisasjonen rår over, lederutfordringer man står overfor og rammebetingelsene for å møte disse.

Halvorsen (2012, s. 91) peker på at distribuert ledelse får økende oppslutning. Han viser blant annet til at det skyldes at vekst i arbeidsoppgaver gjør det nødvendig å spre ledelsesoppgaver på flere ansatte. Halvorsen (2012, s. 93) utdyper Robinsons (2009) definisjon av ledelse, når han peker på at dersom vi forstår ledelse som handlinger som fremmer eller hemmer skolens kjernevirksomhet, er alle potensielle ledere. Det gir alle et ansvar for å utvikle skolesamfunnet, og har derfor potensiale til å forløse og utnytte lærerkollegiets kompetanse på en helt annen måte enn gjennom tydelig ledelse av enkeltpersoner.

I denne studien blir det undersøkt hvordan lederne forstår og praktiserer pedagogisk ledelse og hvilke erfaringer ledere og lærere har med dette. Nettopp fordi både lederperspektivet og lærerperspektivet blir undersøkt, vil det være naturlig å ha som utgangspunkt at ledelse er noe som utøves i samspillet mellom disse, og hvilke erfaringer de ulike aktørene har med lederinvolvering i ulike situasjoner.

3.3 Pedagogisk ledelse

3.3.1 Pedagogisk og administrativ ledelse

Spillane, Halverson og Diamond (2001, ss. 11-12) definerer skoleledelse som det å identifisere, skaffe, allokere, koordinere og bruke de sosiale og kulturelle ressursene som gjør undervisning og læring mulig. Videre skiller de mellom leadership og management. Mens den primære oppgaven for management er å skape stabilitet, handler leadership om å fremme forandring. Den samme distinksjonen mellom stabilitet og utvikling gjør også Wadel (1997, ss. 45-46) når han skiller mellom administrativ og pedagogisk ledelse. Pedagogisk ledelse assosieres gjerne med skoleledelse. Wadel knytter imidlertid ikke begrepet til skolen spesielt, men til organisasjoner generelt. Når han skiller mellom pedagogisk ledelse og administrativ ledelse, forstås administrative ledelse som utvikling og håndtering av regler, og har som overordnet mål å sørge for system og orden, mens den pedagogiske ledelsen skal ivareta utvikling og fornyelse.

3.3.2 Produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse, læringssystemer og læringsforhold

Wadel (1997, s. 46) definerer videre pedagogisk ledelse som den typen ledelse som bidrar til læringsprosesser i organisasjoner. Wadel knytter pedagogisk ledelse til handlinger hvor en initierer og leder slike prosesser. Pedagogisk ledelse skal bidra til at aktørene reflekterer over egen praksis og lærer av denne selvinnsikten. Videre er det avgjørende at aktørene anvender denne lærdommen på en måte som kommer organisasjonen til gode. Dette betyr at pedagogisk ledelse ikke skal forstås snevert, som at en har som mål at organisasjonen skal lære noe bestemt, men at prosessene også skal bidra til at organisasjonsmedlemmene lærer å lære.

Wadel (1997) gir videre pedagogisk ledelse et konkret innhold ved å bruke begrepene produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse, læringssystemer og læringsforhold. Disse begrepene blir brukt for å drøfte erfaringer med pedagogisk ledelse i denne studien. Derfor vil jeg utdype hvordan Wadel bruker disse begrepene.

Wadel (1997, ss. 47- 48) skiller mellom produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse.

Reproduktiv pedagogisk ledelse forklarer Wadel som ledelse som har som siktemål å lære bestemte kunnskaper og ferdigheter. Denne typen pedagogisk ledelse bærer preg av at man har ferdige løsninger på problemer. Da er det definert på forhånd hva som skal til for å oppnå ønskede endringer. Produktiv pedagogisk ledelse bærer preg av å få i gang refleksjonsprosesser som går utover tilegnelse av bestemte kunnskaper. Da vektlegges at den lærende skal kunne gjøre kunnskapen til sin egen og kunne bruke den på en ny og selvstendig

måte. Wadel peker på at produktiv og reproduttiv læring er infiltrert i hverandre. Reproduttiv læring vil ofte være en forutsetning eller basis for produktiv læring.

Wadel (1997, s. 49) bruker begrepene læringssystemer og læringsforhold som innganger til å kunne forstå hvilke forutsetninger som finnes for pedagogisk ledelse. Oppbygging og utvikling av læringssystemer er helt nødvendig for å ha arenaer hvor læring og fornyelse kan finne sted. I vår sammenheng kan slike læringssystemer f.eks. være møter. Videre viser Wadel hvordan dette henger sammen med læringsforhold. Et læringsforhold beskriver Wadel som en relasjon hvor det foregår læring, og består av to komplementerende aktiviteter: Å lære *fra* seg og lære *til* seg. Wadel viser videre til at det er ulike typer forhold som innvirker på læring. Han oppsummerer det som aktelsesforhold, tillitsforhold, følelsesforhold og motivasjonsforhold. Med dette understreker han betydningen av relasjonelle aspektet for å lykkes i gode læringsprosesser.

Robinson (2014, s. 41) utdyper dette når hun viser til det å kunne bygge tillitsrelasjoner som en avgjørende lederferdighet. Hun viser til at de avgjørende faktorene for tillit er å vise respekt, personlig omsorg, kompetanse og integritet. Disse faktorene gjenspeiler de forholdene Wadel (1997, s. 50) løfter fram som relasjonelle betingelser for læring. Aktelsesforhold handler om at relasjonen er preget av respekt og integritet. Personlig omsorg kan knyttes til arbeid med følelsesforholdene, mens motivasjon også kan knyttes til om det foreligger en kompetanse som gjør relasjonen fruktbar.

3.3.3 Læringskultur og organisasjonslæring

Wadel (1997, s. 50) peker videre på at sentralt i pedagogisk ledelse er å utvikle, vedlikeholde og endre organisasjonens læringskultur. Læringskultur er knyttet til både uttalte og uuttalte verdier og er ofte lite synlig og vanskelig å identifisere. Han viser til at nettopp med å studere læringssystemer og læringsforhold vil en kunne få innsikt i læringskulturen i organisasjonen. Læringskultur kan igjen knyttes reproduttiv og produktiv pedagogisk ledelse, hvor man kan sette opp to kontrasterende læringskulturer: en reproduttiv læringskultur som også kan karakteriseres som en fastkultur og en produktiv læringskultur som kan karakteriseres som en undringskultur (Wadel, 1997, s. 51).

Læringskultur kan også forstås i lys av teori om enkel- og dobbelkretslæring på organisasjonsnivå. Irgens (2011) oppsummerer, med referanse til Argyris (1990) og Bateson (1973), enkelkretslæring som en korrigerende av det vi allerede holder på med, uten å sette spørsmålsteget ved om forutsetningene for handlingene er valide. Ved dobbelkretslæring

undersøker en de grunnleggende forutsetningene og endrer eventuelt de styrende faktorene. Ved metalæring lærer man også av læringsprosessen.

Kim (2004, s. 41) understøtter at det er de individuelle og organisatoriske mentale modellene som avgjør hva organisasjonen vier oppmerksomhet, hvordan den velger å handle og hva den husker av erfaringer. Derfor er det avgjørende for organisatorisk læring at de individuelle mentale modellene gjøres eksplisitte; altså at individene er i stand til å uttale og dele sine mentale modeller med hverandre. Først da kan organisasjonen lære på en måte som ikke er avhengig av det enkelte individ. Når man lykkes i at folk deler sine mentale modeller, blir dette en del av organisasjonens verdensanskuelse. For at det skal skje dobbelkrets- og metalæring må man bringe fram og utfordre rotfestede antagelser som man ikke før har hatt tilgang til, fordi de har vært ukjente eller udiskutable.

Dette kan utdypes ved skillet Irgens (2011, s. 92) med referanse til Argyris (1985) gjør mellom handlingsteorier og bruksteorier. De uttalte handlingsteoriene er offisielle kart, det som organisasjonen sier at den står for. Bruksteoriene er hvordan den enkelte har tolket dette innen sin forståelseshorisont. Ofte er de uttalte handlingsteoriene og bruksteoriene svært forskjellige. Når en organisasjon avdekker misforhold mellom forventinger og resultat, og lykkes i at bruksteoriene nærmer seg de uttalte teoriene, har det skjedd læring i organisasjonen.

Dette perspektivet på organisasjonslæring utdyper det Wadel (1997, s. 52) omtaler som læringskultur. En produktiv læringskultur åpner for å dele mentale modeller, utfordre rotfestede antagelser og kunne avdekke misforholdet mellom bruksteorier og handlingsteorier. Wadel peker på at for at en produktiv læringskultur skal kunne finne sted, må det være etablert læringssystemer og læringsforhold som skaper en balanse, hvor det er rom for alle aktørene til å både lære til seg og ta lederskap i læringsprosessene.

Teorier om enkelkrets- dobbelkrets- og metalæring kan kaste lys over begrepene reproduktiv og produktiv læring. Det er først når læringen også skjer på dobbelkrets- og metanivå at læringen er produktiv i den forstand at de kan innebære aktiv frambringelse av ny kunnskap som kan brukes på en selvstendig måte.

Wadel (1997) gir altså pedagogisk ledelse et innhold ved å koble det til begrepene læringssystemer, læringsforhold og læringskultur. Han viser til at begrepenes funksjon er å kunne fange inn den ledelsen som kreves for å få til læring og utvikling i organisasjoner.

Wadel (1997, s. 54) peker på behovet for studier av hvordan ledelse utøves av ulike aktører i

skolen, hvilken læring som foregår på ulike arenaer og sammenhengen mellom ledelse og læring i skolen. Det er nettopp det som er formålet for denne undersøkelsen. Her vil erfaringene til lederne og lærerne med pedagogisk ledelse i ulike situasjoner nettopp knyttes til erfaringer fra læringsprosessene gjennom disse begrepene.

Wadel peker på at organisasjoner er avhengig av å skape en lærende organisasjonskultur for å sikre evne til fleksibilitet og fornying. Særlig framholder Wadel at i skolen, som ideelt sett ikke bare skal bidra til reprodutiv læring, men også sørge for at elevene lærer å anvende kunnskaper selvstøding, er det essensielt å utvikle en produktiv læringskultur.

3.4 Instructional leadership og transformasjonsledelse

Som vist i kapittel 2 preges skolefeltet av en stor tro på ledelse. Ulike modeller og retninger har både inspirert norske skoleledere og lagt premisser for styringsdokumenter og forskning på ledelse. Bl.a. viser SINTEFS kunnskapsoversikt over forskningsfeltet, at god ledelse av skoler knyttes til slike modeller (SINTEF, 2014). Fellesnevneres for de ulike modellene er at de gir oppskrifter på hvordan skolene kan ledes slik at en kan øke elevenes læringsutbytte. Instructional leadership og transformasjonsledelse ble utviklet i USA på 1980 tallet og kan anses som to grunnleggende modeller for skoleledelse (Brandmo & Aas, 2017, s. 55).

Instructional leadership vokste fram som følge av forskning på skoleledere som klarte å snu skoler fra en negativ til en positiv utvikling, og identifiserte egenskaper ved rektorer på skoler hvor elevene oppnådde bedre resultatet enn det som var forventet (Engvik, 2012, s. 52).

Engvik oppsummerer at forskningen viste at typiske kjennetegn at disse rektorene var målrettede og klarte å gi skolen en klar retning, samtidig som de motiverte lærere til egen læring og utvikling. Brandmo og Aas (2017, s. 56) viser til at transformasjonsledelse oppstod som en reaksjon mot det instruerende og kontrollerende ledelsesregimet som instructional leadership representerte, og tok utgangspunkt i at suksessfulle ledere klarer å inspirere andre.

Brandmo og Aas (2017, s. 57) peker på at transformasjonsledelse og instructional leadership har likheter: fokus på arbeid med mål og visjoner, utvikling av lærerne og bruk av belønning. Likevel er det faktorer som klart skiller de to ledelsesmodellene. Mens instructional leadership fokuserer på rektor som den drivende lederen, forventes det ikke i transformasjonsledelse at rektor skal skape alle betingelsene alene. For det andre forutsetter transformasjonsledelse at rektor tar utgangspunkt i de ansattes behov, istedet for å kontrollere dem. Instructional leadership sees derfor som en ovenfra- og ned-tilnærming, mens

transformasjonsledelse ofte blir beskrevet som stimulans til endringer gjennom nedenfra- og opp-prosesser.

Dette kan knyttes til læringsforhold. Wadel (1997, s. 49) viser til at læring er et toveisforhold, hvor begge parter lærer fra seg og lærer til seg. Dette løfter han fram som to komplementære delferdigheter. Hvis ikke begge parter har begge ferdighetene, vil det oppstå et ubalansert læringsforhold. Dette perspektivet kaster lys over noe av den kritikken som har blitt rettet mot instructional leadership. Engvik (2012, s. 61) viser til at instructional leadership beskriver en rektorrolle, preget av en kombinasjon av karisma og kompetanse, som det kan være vanskelig for mange skoleledere å identifisere seg med. Han peker også på at den tette oppfølgingen av lærerne kan true en autonom lærerrolle som vi har tradisjon for i Norge. Andre ankepunkter er at dersom skolelederne er for tett på lærerne og deres klasserom, kan de miste sitt større mandat av syne. Møller (2006, s. 269) peker også på at skoleledelse i Norge er tuftet på en demokratisk tradisjon og at den ikke samsvarer fullt ut med den kontekstfrie individualismen som er skolekonteksten og ledelsestradisjonen for instructional leadership.

Brandmo og Aas (2017, s. 59) viser hvordan instructional leadership har beveget seg bort fra fokuset mot den sterke ledelsen og det har skjedd en dreining mot en mer distribuert lederpraksis. De peker på at det har utviklet seg en syntese mellom instructional leadership og transformasjonsledelse, hvor det er de samme aspektene ved skoleledelse som blir betraktet som virkningsfulle på tvers av modeller og teorier. Viktige elementer er bygging av felles visjon og etablering av klare mål, ha forventninger til både lærere og elever, bygge kapasitet i organisasjonen og den enkelte ansatte, samtidig som en stimulerer til samarbeid og et positivt læringsmiljø. Videre viser de til at et kjennetegn denne utviklingen at distribuert ledelse blir løftet fram som et viktig verktøy for å bygge kapasitet til utvikling i skolen.

Disse grunnmodellene gir et utgangspunkt for å kunne drøfte hvilken ledelsestilnærming vi finner spor av i denne undersøkelsen. Videre kan også Vivian Robinsons modell, elevsentrert ledelse, i stor grad sees som et bidrag til videreutviklingen av disse modellene.

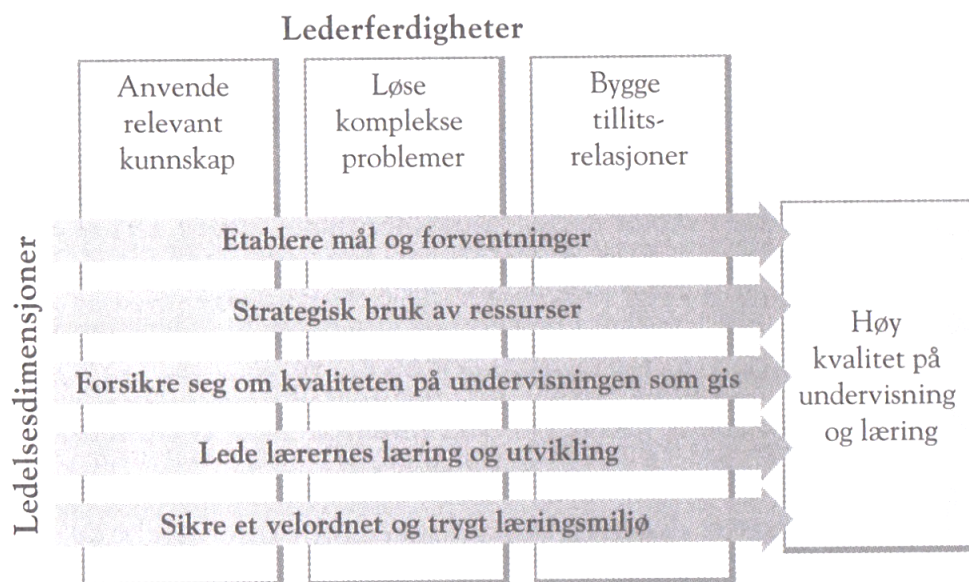
3.5 Robinson og elevsentrert ledelse⁴

Robinson (2014, s. 15) stiller seg kritisk til ledelsestenkingen som er knyttet til transformasjonsledelse og instructional leadership. Hun gir uttrykk for at den typen ledelsestekning ofte fokuserer på lederstil og at begreper som transformasjonsledelse er for

⁴ Noen avsnitt av 3.5 er hentet og omarbeidet fra eksamensoppgaven min i kurs OR6-502 Styring, omstilling og leiing, vår 2017, som var et forberedende arbeid til teoridelen i masteroppgaven i organisasjon og leiing

abstrakte og forteller lite om hvilke konkrete handlinger som representerer denne typen ledelse og hvordan disse handlingene skal kunne læres. Hun ser det som et positivt kjennetegn når ledelsestenkning skifter fokus fra lederstil til lederpraksis (2014). Dette samsvarer med de aspektene på ledelse som ble framhevet under 3.2.

Utformingen av elevsentrert ledelse tar utgangspunkt i metaanalyser av forskning på hvordan ledelseskvalitet kan ha stor påvirkning på elevprestasjoner (Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009). Ut fra undersøkelsen ble elementer som kunne ha effekt på elevenes læring samlet i fem hoveddimensjoner vist i modellen nedenfor.



Figur 1 De fem dimensjonene støttet av de tre lederferdighetene (Robinson, *Elevsentrert skoleledelse*, 2014, s. 26)

Figur 1 viser hvordan Robinson har oppsummert elevsentrert ledelse rundt fem dimensjoner: å sette mål, bruke ressurser strategisk, sikre kvaliteten på undervisningen, lede lærernes læring og utvikling og sørge for et velordnet og trygt miljø. Dette knyttes videre til tre ledelsesferdigheter: Å anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner.

Disse dimensjonene samsvarer i stor grad med hovedområdene innenfor instructional leadership og transformasjonsledelse. Robinson (2014, s. 23) viser til at den dimensjonen som har størst effekt på elevresultater, er at lederne leder lærerens læring og utvikling. Hun peker på at denne dimensjonen utgjør grunnstammen i instructional leadership, hvor lederne er tett

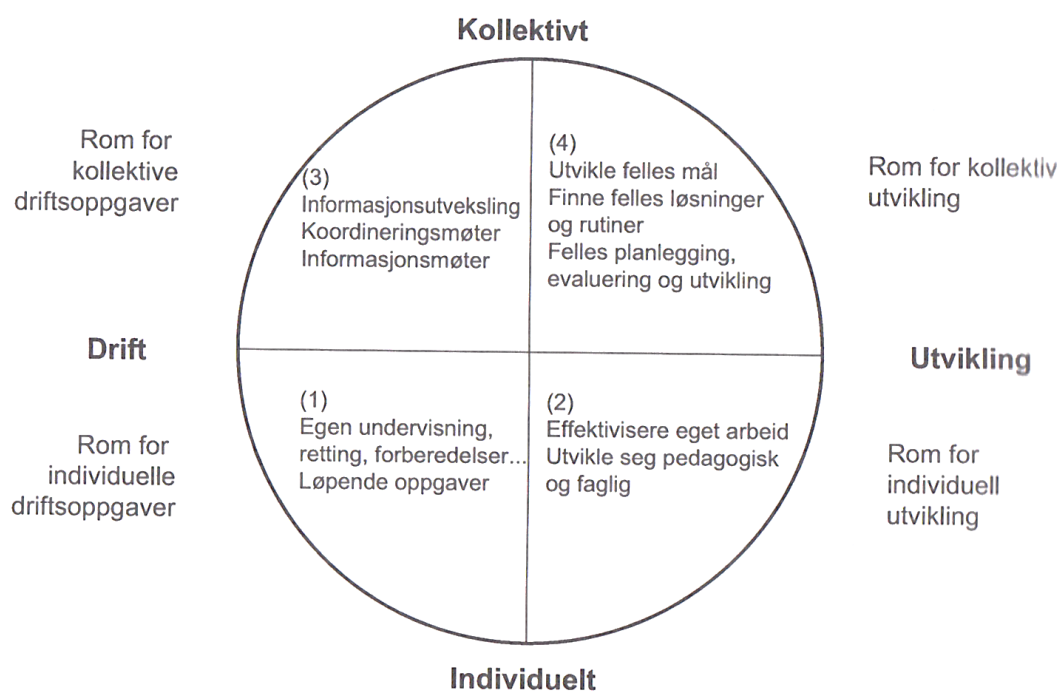
involvert i utviklingen av undervisningen. Robinsons bidrag er at hun, med utgangspunkt i dimensjonene, løfter fram ulike ledelseshandlinger som har effekt på elevens læring. Hun viser til at hun ønsker å oppmuntre ledere til å tenke på hyppigheten og kvaliteten på praktiske ledelseshandlinger som kan påvirke elevenes læring. Slik sett kan Robinsons modell forstås som en veiledning til hvordan skoleledere skal lede det pedagogiske arbeidet. Dette kan også forklare hvorfor elevsentrert ledelse har fått stort gjennomslag i skolefeltet. Som nevnt har lederne i denne studien også brukt Robinsons modell for å utvikle sitt lederskap.

Som vist i 3.4 har tenkningen fra instructional leadership og transformasjonsledelse utviklet seg mot en syntese hvor man blant annet legger vekt på distribuert ledelse. Robinson er en representant for denne utviklingen. Hun viser til at en oppfatning om at en leder som skulle ivareta alle dimensjonene og ferdighetene i elevsentrert ledelse, innebærer helt urealistiske oppfatninger om lederen som et overmenneske. Hun viser blant annet til lederteam som ser hvordan de kan utfylle hverandre for å arbeide langs alle dimensjonene og tilsammen ivareta ferdighetene som kreves for å arbeide med elevsentrert ledelse. Videre minner Robinson (2014, s. 81) om at pedagogisk ledelse utøves av alle lærere som får tildelt et ansvar, og at lærernes læringsprosesser er avhengig av en kollektiv innsats.

3.6 Irgens utviklingshjul: Kollektive og individuelle rom for drift og utvikling

Under 3.3.1 viste jeg til at Wadel (1997, ss. 45-46) skiller mellom pedagogisk ledelse og administrativ ledelse. Pedagogisk ledelse er ledelse av prosesser som bidrar til læring i organisasjonen og sørger for endring, utvikling og fornying. Administrativ ledelse ble forstått som å ivareta det løpende arbeidet, ved å sørge for system og orden og håndheve regler. Wadel (1997, s. 47) peker på at organisasjoner ofte opplever en spenning mellom det å ivareta pedagogisk og administrativ ledelse. I denne undersøkelsen blir det utforsket hvilke erfaringer aktørene har med at ledelsen involverer seg i det pedagogiske arbeidet. Casen er valgt med utgangspunkt i at ledelsen viser til at de har gjort pedagogisk ledelse til sin hovedoppgave. Et viktig aspekt med dette er hvordan den sterke lederinvolveringen i pedagogisk arbeid påvirker de andre lederoppgavene. Wadel (1997, s. 47) hevder at administrative ledelseshandlinger er enklere å definere og utøve og at disse ofte først gripes tak i. I casen som er valgt i denne studien er tilnærmingen motsatt. Her er de pedagogiske lederoppgavene er tydelig prioritert, og dette kan skape spenninger knyttet til utøvelse av den administrative ledelsen.

Dette kan sees i lys av utviklingshjulet, som er en modell Irgens har utformet for å kaste lys over de ulike oppgavene som må ivaretas i en skole (Irgens, 2010).



Figur 2 Et "utviklingshjul" for en skole i bevegelse (Irgens, 2010, s. 136)

Figur 2 viser hvordan Irgens har plassert oppgavene, som det pedagogiske personalet på en skole må ivareta, i fire rom. Disse dannes ut fra aspektene drift og utvikling, det kollektive og det individuelle. Her kan utvikling forstås som det Wadel (1997) legger i pedagogisk ledelse, altså alt arbeidet som gjøres for å utvikle en læringskultur. Wadels (1997, s. 46) differensiering mellom pedagogisk ledelse og administrativ ledelse fanger imidlertid ikke opp hele kompleksiteten i skolen. Mens han ser på administrativ ledelse som forvaltning av regler og systemer, vil man i skolehverdagen da miste en stor del av oppgavene av syne. Både ut fra et lærerperspektiv og et lederperspektiv i skolen, vil drift være et mer dekkende begrep. Dette omfatter lederoppgaver som personalansvar og elevansvar. For lærere forstås drift som det vanlige arbeidet med undervisning, forberedelse, vurderingsarbeid og elevoppfølging.

Utviklingshjulet gir en inngang til å drøfte spenningen som oppstår mellom drift og utvikling og mellom individuelle og kollektive oppgaver. Irgens (2010, s. 137) peker på at ledelsen må legge til rette for at pedagogene kan være i alle rommene. Ellers blir utviklingshjulet stående stille. Tradisjonelt sett har skolen vært preget av det som Irgens (2010, s. 137) kaller en individorientert logikk. Denne rasjonaliteten tar utgangspunkt i lærerens forhold til sine elever og sin undervisning. Målet er at læreren får frigjort mest mulig tid til å være i rom 1 og 2, hvor hun ivaretar sine løpende oppgaver og får tid til individuell utvikling. Irgens hevder at dette ikke er nok for å skape et godt læringsmiljø, fordi med en slik logikk vil «de sterke»

lærene lykkes, mens andre vil få problemer. Hvis skolen sørger for å bruke tilstrekkelig tid i rom 3 og 4, viser Irgens (2010, s. 139) til at skolen kan utvikle en kollektivt basert logikk, hvor den enkelte kan nyte godt av personalets kollektive arbeid. Irgens (2010, s. 141) bruker begrepet empowerment i betydningen å myndiggjøre, eller å sette organisasjonsmedlemmene i stand til å utføre arbeidet sitt på en god måte. Han peker på at gjennom å bruke tid i de kollektive rommene, vil hver enkelt ha en større forutsetning for å lykkes med det individuelle arbeidet, fordi de kan ha den kollektive praksisen i ryggen når de går inn i sine egne ansvarsområder. Med henvisning til Dahl med flere (2003) trekker Irgens (2010, s. 141) fram undersøkelser som viser at lærerne utvikler en større grad av individuell autonomi på skoler med kollektiv praksis.

Et kollektivt orientert personale og en skole med velfungerende rutiner understøtter altså den enkelte lærernes undervisning. På skoler hvor lederne legger til rette for nok tid i rom 3 og 4, mener Irgens at en vil kunne gå fra en individuell til en kollektiv autonomi. Med henvisning til Levitt & March (1988) peker Irgens (2010, s. 142) på at dersom samarbeidet fører til felles rutiner og kollektive handlingsmønstre, kan det være en indikasjon på organisasjonslæring. Imidlertid presiserer Irgens at utvikling av kollektiv autonomi er noe annet enn konformitet og innordning i et fellesskap. Det handler snarere om demokratisk ledelse og medbestemmelse i det lokale handlingsrommet. Dette kan igjen belyses ved å se på om læringssystem og læringsforhold legger til rette for en produktiv læringskultur.

Utviklingshjulet til Irgens vil her brukes som en inngang til både for å drøfte spenningen mellom utvikling og drift både på leder og lærernivå. I tillegg er også modellen et utgangspunkt for å drøfte hvorvidt felles tid til pedagogisk arbeid fører til en læringskultur preget av kollektiv autonomi.

3.7 Røvik og translasjonsteori⁵

I kapittel 2.2 ble det vist til at ledelse kan ansees som en masterie som har preget skolen de siste tiårene (Møller, 2014, s. 148). I 3.4 og 3.5 har jeg gitt en framstilling av modeller som instructional leadership, transformasjonsledelse og Robinsons elevsentrerte ledelse, fordi de har hatt stor påvirkning på ledelsestenkingen i norsk skole og fordi de kan kaste lys over hvordan ledelse blir praktisert i denne studien.

⁵ Noen avsnitt av 3.7 er hentet og omarbeidet fra eksamensoppgaven min i kurs OR6-502 Styring, omstilling og leiing, vår 2017, som var et forberedende arbeid til teoridelen i masteroppgaven i organisasjon og leiing

Dette kan være interessant å se i et translasjonsteoretisk perspektiv. Røvik (2007) tar utgangspunkt i organisasjonsutviklingsideer og oppskrifter som preger vår tid. Et hovedanliggende er spørsmål knyttet til utvikling, spredning, overføring, etterspørsel, mottak og utnytting av disse ideene.

Røvik (2007, s. 248) kaller sin teoretiske posisjon pragmatisk institusjonalisme og plasserer den i spenningsfeltet mellom en modernistisk tradisjon og en sosialkonstruktivistisk tradisjon. Den modernistiske tradisjonen tar, i følge Røvik, utgangspunkt i at organisasjoner er gjennomsyret av rasjonalitet. Organisasjoner har, i følge den modernistiske tradisjonen, stor systemlighet og derfor bør ideer kunne overføres fra den ene til den andre. I det sosialkonstruktivistiske perspektivet stiller man seg tvilende til om populære organisasjonsideer faktisk springer ut av en vellykket praksis. I stedet har man en forklaringsmodell som går ut på at populære ideer har fått et rykte som et effektivt redskap og er uttrykk for en storytelling. Røvik (2007, s. 228) hevder at et nøkkelresonnement i den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen er at ideer blir tatt inn, men ikke tatt i bruk. Røviks pragmatiske institusjonalisme utfordrer både den modernistiske oppfatningen av at man relativt enkelt kan overføre suksessoppskrifter fra en organisasjon til en annen, samtidig som man utfordrer den sosialkonstruktivistiske tanken om at ideer og praksis er vesensforskjellige fenomener og at ideer blir forsøkt avskjermet fra praksisfeltet.

3.7.1 Hvem er oversettere?

Et viktig spørsmål er hvem som er aktørene i oversettelse og hvilken rolle disse har. For å kunne avdekke mønstre tar Røvik (2007, s. 294) utgangspunkt i den hierarkiske oversettelseskjeden som er utledet av modernistisk rasjonell tenkning. Røvik oppsummer fem antagelser som den bygger på:

1. Top- down-orientering: Ideene blir spredt vertikalt nedover i organisasjonen og det er autoriteten på toppen av organisasjonen som er den viktigste kraften for oversettelse og spredning av ideer.
2. Problembetingede løsninger: Oppfatning om at ledelsen til en hver tid vet hva som er utfordringer og problemer og at nye ideer tas inn som løsninger på dette.
3. Begrenset frihet til oversettelse: Selv om det kan være rom for lokale tilpassinger, er ledelsen opptatt av å kontrollere at overordnede hensyn med innføring blir ivaretatt.
4. Stimuli-respons-basert sekvensialitet: Ideer blir utløst fra toppen og rykker etappevis nedover i organisasjonen.

5. Fra det abstrakte til det konkrete: Etterhvert som ideen går nedover i organisasjonen blir den mer og mer konkret og får et mer materielt innhold.

Røvik avviser ikke at den hierarkiske oversettelseskjeden forklarer hvordan ideer blir tatt inn i en organisasjon, men han modifierer og supplerer modellen, ved å peke på ulike fenomener som nyanserer bildet. I denne studien er det interessant å se i hvor stor grad oversettelse av ledelsesideer følger top-down orienteringen fra den hierarkiske oversettelseskjeden og hvilke faktorer som nyanserer bildet.

3.7.2 Oversettelsesregler

Den andre inngangen til å kaste lys over translasjonsprosessen i vår case er hvilke oversettelsesregler som har blitt brukt. Her rettes fokuset på hva som skjer med innholdet når ideer forsøkes overføres til en ny organisatorisk kontekst (2007, s. 306) I hvilken grad og på hvilken måte blir innholdet endret? Ut fra klassisk translasjonsteori introduserer Røvik (2007, s. 307) tre ulike modus som kan fange opp hele spennet av ulike typer oversettelse av teorier fra ren kopiering til radikal omforming: Den reproduserende modus, den modifierende modus og den radikale modus.

Det er særlig tre faktorer som avgjør hvilken modus som er hensiktsmessig i translasjonen. Dette henger sammen med i hvor stor grad ideen er oversettbar (Røvik, 2007, s. 310). Det ene handler om eksplisitet, altså hvorvidt en ide kan gjengis i en enkel og tydelig språklig representasjon. Det andre er i hvor stor grad ideen er kompleks. Den tredje faktoren er i hvor stor grad en praksis er innvevd i organisasjonen, altså i hvor stor grad den er en del av en organisatorisk og utenom-organisatorisk kontekst.

Den radikale modus er når oversetterne føler seg frie til å utforme egen lokale varianter. Dette kan knyttes til «skoposteorien» utviklet av Vermeer på 1970 -tallet (Røvik, 2007, s316) og kan forstås som formålsrettet oversettelse. Oversettelsen skal ta hensyn til de som skal bruke oversettelsen og derfor må man ha stor frihet til å omforme ideen. Da søker man inspirasjon for å finne egne løsninger, gjerne fra flere ideer eller praksiser. Typiske kjennetegn for denne typen ideer er motsatt av de som egner seg for kopiering. De har ofte lav oversattbarhet, både i form av å være lite eksplisitte, ha høy kompleksitet og kan en karakter som krever stor grad av innveving i organisasjonen. Dette er typiske kjennetegn på ledelsesmodellene som her er presentert. Derfor vil det være naturlig å se på translasjon i lys av oversettingsreglene for den radikale modus.

3.7.3 God og dårlig oversettelse

Røviks translasjonsteori omfatter, som nevnt også et normativt aspekt, fordi han skiller mellom gode og dårlige oversettere, og identifiserer kjennetegn på gode oversettere av ideer. Dette kan også være en inngang til å analysere funn av prosesser og aktører i denne studien. Jeg vil anta at de har erfaringer som kan sees i lys av hva som kjennetegner god oversettelse. I korthet kan dette oppsummeres i fire sentrale kompetanser eller dyder (Røvik, 2007, s. 325):

1. *Den kunnskapsrike flerkontekstuelle oversetter* har satt seg grundig nok inn i ideen til at de har kunnet lage en representasjon som fanger essensen. Videre har oversetteren god nok kunnskap om den mottagende organisasjonen, med dens ulike aktører, eksisterende rutiner og erfaringer. Ut fra denne kunnskapen makter en god oversetter å prioritere og bygge på det som finnes i organisasjonen fra før.
2. *Den modige og kreative oversetter* er blant annet en dyktig språksetter. Han klarer å sette ord på ideene slik at han lykkes i å formidle dem.
3. *Den tålmodige oversetter* vet at når en ide skal omformes til praksis, tar det tid. Dette blir belyst i en annen del av Røviks translasjonsteori, hvor han bruker virusmetaforen for å løfte fram ulike aspekter når ideer skal innføres i organisasjoner (2007, s. 334). Ideer kommer først til syne som språksmitte, gjennom prat. I tillegg kan ideer ha lang inkubasjonstid. Fra man blir språklig smittet av en ide til man kan se spor av at det materialiserer seg i endret praksis kan ta svært lang tid. Det kan kreve stor utholdenhet å holde fast i en ide så lenge at den faktisk gir konkrete endringer i praksis.
4. *Den sterke oversetter* vet at ideer krever omstilling og endring for å settes ut i praksis. Dette vil utfordre interesser og utløse motstand og konflikt.

3.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg etablert en teoretisk ramme, hvor jeg har tatt utgangspunkt i Wadels (1997, s. 46) forståelse av pedagogisk ledelse. Han definerer det som den typen ledelse som har som mål å skape læringsprosesser i organisasjonen og hvor idealet er å etablere en læringskultur som er preget av produktiv læring. Jeg har satt begrepet læringskultur og produktiv læring i sammenheng med organisasjonslæring, hvor det blir vektlagt betydningen av å dele mentale modeller for å få til dobbelkretslæring og metalæring på organisasjonsnivå (Kim, 2004, s. 41). Når pedagogisk ledelse blir forstått som det å initiere og lede læringsprosesser i organisasjonen, henger dette sammen med Robinsons modell for elevsentrert ledelse, hvor hun løfter fram dimensjonen *å lede lærernes læring* som den mest

betydningsfulle (2014, s. 23). Både Robinson (2014) og Wadel (1997) legger vekt på det relasjonelle, som Wadel knytter til begrepet læringsforhold. I tillegg viser de til ledelse som en prosess, hvor idealet er at ledelse blir naturlig distribuert. Instructional leadership og transformasjonsledelse viser ulike tilnærminger ledere kan ha når de arbeider med pedagogisk ledelse, og gir sammen med Robinsons (2014) elevsentrerte ledelse, et utgangspunkt for å identifisere og drøfte hvordan denne studien viser at ledelse blir praktisert. Irgens (2010) modell fanger opp spenningen mellom drift og utvikling, og synliggjør at en viktig lederoppgave er å håndtere denne spenningen slik at en lykkes i å utvikle en god læringskultur. Dette blir sentralt i drøftingen. Røviks (2007) translasjonsteoretiske perspektiv løfter fram betydningen av at ledere er i stand til å oversette ideer og teori slik at de blir tatt i bruk i organisasjonen. Lederne i denne studien har særlig vist til at de har arbeidet med Robinson og elevsentrert ledelse. Et sentralt aspekt i drøftingen blir derfor å belyse hvordan de har arbeidet med å oversette disse ideene og om de ha lykkes i å bruke dem til å utvikle læringskulturen på skolen.

Når jeg nå har redegjort for perspektivene som danner den teoretiske rammen er grunnen beredt for å rette blikket mot selve undersøkelsen. Undersøkelsesopplegget blir gjort rede for i neste kapittel, før selve empirien blir presentert i kapittel 5.

4 Metode

Kvale og Brinkmann (2012) definerer metode som veien mot målet. I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for og begrunne ulike veivalg for å kunne realisere formålet med undersøkelsen.

I samfunnsvitenskap deler vi forskning inn i to hovedformer: kvalitativ og kvantitativ metode.

Thagaard (2013, s. 17) peker på at forskjellen på disse to er at kvalitative undersøkelser går i dybden og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall.

Mens kvantitative metoder dreier seg om statistiske generaliseringer, er målsetning med kvalitative tilnærminger å forstå sosiale fenomen. Dette er et kvalitativt forskningsprosjekt, nettopp fordi det har som formål å forstå og fortolke sosiale fenomen. Viktige metodiske utfordringer er derfor knyttet til hvordan forskeren analyserer og fortolker de fenomenene som undersøkes. Thagaad (2013, s. 11) peker på at med en kvalitativ tilnærming er troverdigheten og overførbarheten avhengig av at grunnlaget som kunnskapen hviler på gjøres eksplisitt, ved å gjøre rede for framgangsmåte i datainnsamling, opplegget for analyse og hvordan resultatene tolkes. Det er dette som er formålet med dette kapittelet. Utgangspunktet for alle disse metodiske valgene ligger i formålet med undersøkelsen, slik den er formulert i problemstillingen.

4.1 Problemstilling

Problemstillingen for undersøkelsen min er: *Hvordan forstår og praktiserer ledere ved en videregående skole pedagogisk ledelse? Hvilke erfaringer har lederne og lærerne med dette?*

Med utgangspunkt i problemstillingen utarbeidet jeg følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan forstår ledere og lærere pedagogisk ledelse?*
2. *Hva gjør lederne for å lede det pedagogiske arbeidet?*
3. *Hvilke erfaringer har lederne med å involvere seg i og lede det pedagogiske arbeidet?*
4. *Hvilke erfaringer har lærerne med at lederne involverer seg i og leder det pedagogiske arbeidet?*

Formulering av forskningsspørsmålene var første skritt for å operasjonalisere problemstillingen og dannet grunnlaget for utarbeidelsen av intervjuguiden. Problemstillingen bestod av to hovedelementer: Det ene var å undersøke hvordan lederne forstår og praktiserer pedagogisk ledelse. Her er det sentralt å få tak i hva de faktisk gjør når de leder og involverer det pedagogiske arbeidet. Disse aspektene dekkes av de to første forskningsspørsmålene. Det

andre var å undersøke erfaringer. En del av formålet i denne studien er å både undersøke lærer- og lederperspektivet. Dette er fordi et sentralt element i forståelsen av pedagogisk ledelse i denne undersøkelsen er at ledelse foregår som en interaksjon mellom de som leder og de som blir ledet (se 3.2). For å få tak på hvordan ledelsen blir utøvd, må begge perspektivene bli undersøkt. Dette elementet i problemstillingen ble presisert ved å dele andre del av problemstillingen opp i to forskningsspørsmål (3 og 4).

4.2 Overordnet forskningsdesign⁶

Casestudier kjennetegnes ved at undersøkelsesopplegg som er rettet mot å få mye informasjon om en eller få enheter (Andersen, 2013, s. 23). Bukve (2016, s. 133) deler casedesign i fire kategorier: kritisk casedesign, samsvarsdesign, prosessporing og teoretisk tolkende rekonstruksjon. Mitt prosjekt vil kunne plasseres i kategorien samsvarsdesign, hvor det blir etablert en teoretisk ramme som gir noen forhåndsdefinerte forventninger som funnene analyseres opp i mot. Dette kan oppsummeres i at forskningsdesignet vil være strukturert som en teoriinformert casestudie.

4.2.1 Valg av case

Andersen peker på at en case er et tilfelle av det som skal undersøkes og at undersøkelsesenheten ikke må forveksles med hvor undersøkelsen skal skje (Andersen, 2013, s. 14). Skolen jeg undersøker vil være undersøkelsesstedet, mens selve casen er problemstillingen som undersøkes på denne skolen.

Thagaard (2013, s. 60) viser til at kvalitative undersøkelser baserer seg på strategiske utvalg, der vi velger deltagere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstilling og undersøkelse av teoretiske perspektiver. Thagaard (2013, ss. 64-65) skiller også mellom typiske og spesielle utvalg, der et typisk utvalg vil være å finne fram til empiri som er mest mulig representativt for hvordan pedagogisk ledelse utøves på videregående skoler. Et spesielt utvalg vil f.eks kunne være å gjøre et utvalg hvor en undersøker en case som ligger i forkant av en utvikling. Som nevnt under 1.2 viser undersøkelser at de fleste skoleledere i Norge er administrativt orientert (Seland, 2012), selv om styringsdokumentene i stor grad vektlegger rollen som pedagogiske ledere. Bakgrunnen for at denne casen ble valgt var at jeg gjennom arbeidet mitt har kontakt med ulike ledergrupper. Denne ledergruppen

⁶ Noen avsnitt av 4.2 er hentet og omarbeidet fra eksamensoppgaven min i kurs OR6-502 Styring, omstilling og leiing, vår 2017, som var et forberedende arbeid til teoridelen i masteroppgaven i organisasjon og leiing

skiller seg fra andre ved at de har gitt tydelig uttrykk for at de har gjort pedagogisk ledelse til sin hovedoppgave. Dette var årsaken til at jeg ønsket å undersøke pedagogisk ledelse slik det ble praktisert og forstått hos dem og hvilke erfaringer ledere og lærere har med dette. Fordi jeg bevisst har valgt denne casen ut fra denne bakgrunnsinformasjonen, kan det defineres som et spesielt utvalg.

Denne undersøkelsen er altså en en-casestudie. Når undersøkelsen er en en-casestudie begrenser det muligheten for å bruke komparasjon i analysen av funn. En fordel med å sammenligne flere caser, er at det kan synliggjøre særtrekkene i en case når den speiles mot andre. Samtidig fører det til begrensninger i datainnsamlingen, fordi en da må fokusere på aspekter i casene som lar seg sammenligne. I en en-casestudie vil det være mulig å i større grad gi større rom for å studere casen på egne premisser og i større grad fokusere på samspillet mellom de ulike aktørene.

4.3 Det kvalitative forskningsintervjuet: Fokusgruppeintervju

Thagaard (2013, s. 13) peker på at de to mest brukte metodene for kvalitative studier er intervju og deltagende observasjon. Bukve (2016, s. 121) viser til Yin (1984) sin definisjon av casestudier som at en undersøker et fenomen i sin virkelige kontekst, og hvor grensene mellom fenomenet og konteksten ikke er innlysende og det er mange datakilder som blir brukt.

Denne undersøkelsen kan falle inn under denne definisjonen, både fordi denne problemstillingen nettopp er av en art hvor fenomenet er sterkt knyttet til kontekst og undersøkelsen foregår i skolemiljøet. I tillegg til at det vil være et bredt grunnlag av kilder til informasjon gjennom bruk av fokusgruppeintervjuer. Som en del av forberedelsen til undersøkelsen, studerte jeg ulike styringsdokumenter som var utarbeidet på skolen. I tillegg hadde jeg en samtale med rektor i forkant og observerte et møte med ledelsen. Dette var for å ha en god forforståelse før jeg gikk i gang med innsamling av data. Det er imidlertid kun dataene som er innsamlet fra intervjuene som er materialet som er utgangspunkt for analyse.

Malterud (2011, s. 133) viser til at fokusgruppeintervju er en spesielt godt egnet metode for å undersøke erfaringer, holdninger og synspunkt i et miljø hvor mange samhandler.

Siden nettopp erfaringer står så sentralt i problemstillingen min, og jeg ønsket å undersøke erfaringer bredt blant personer som samhandler, anså jeg fokusgruppeintervju som en egnet form for datainnsamling. Denne undersøkelsen handler om hvordan lederne involverte seg i det pedagogiske arbeidet på en videregående skole. Videregående skoler har en lederstruktur

hvor rektor sammen med avdelingsledere utgjør ledergruppen. Rektor utøver derfor ledelsen sammen med avdelingslederne. Ut fra denne strukturen anså jeg det som spesielt hensiktsmessig å undersøke erfaringene fra dem som gruppe.

Et annet sentralt trekk med problemstillingen, er at jeg ville undersøke både erfaringene til lederne og lærerne. Kreuger og Casey (2000, s. 24) viser til at fokusgruppeintervju er spesielt godt egnet når en skal undersøke perspektivene til to ulike kategorier av grupper. Malterud (2011, s. 133) legger vekt på at gruppene bør være homogene, og at en vektlegger et felles erfaringsgrunnlag. På den måten kan en forebygge spenninger i gruppen som gjør at motsetninger preger samtalen. Ut fra dette ville det her være naturlig å ha lederne i en fokusgruppe og lærerne i de andre fokusgruppene.

Fokusgrupper er også egnet når man ønsker at tanker skal utvikle seg i en gruppe. I en gruppeprosess vil det kunne være kapasitet til å frambringe mer enn summen av bidrag til de ulike informantene, fordi det kan oppstå synergier hvor de kan utvikle synspunkt og frambringe erfaringer i samtalen, som ikke hadde framkommet i et individuelt intervju (Krueger & Casey, 2000, s. 24)

Thaagard (2013, s. 45) beskriver ulike posisjoner i synet på hvilken type kunnskap vi får fra intervjudata. Ut fra et positivistisk ståsted er forskeren en nøytral mottaker av intervjupersonens erfaringer, mens ut fra et konstruktivistisk ståsted er intervjudataene et resultat av en sosial interaksjon mellom forsker og den som intervjues. I en mellomposisjon vil en se kunnskapen både som et resultat av den interaksjonen som intervjuet er, samtidig som intervjupersonens er en kilde som uavhengig av intervjusituasjonen har gjort seg opp synspunkter ut fra sine erfaringer og sin sosiale og kulturelle kontekst. Jeg mener denne mellomposisjonen er en god beskrivelse av hvordan intervjusituasjonen gir kunnskap. Intervjupersonene har en ballast helt uavhengig av intervjusituasjonen, samtidig vil selve intervjuet prege hvilke erfaringer som kommer fram, og intervjupersonene vil kunne bli mer bevisste på hvilke erfaringer og synspunkt de har i intervjusituasjonen. Mitt utgangspunkt for valg av fokusgruppeintervju var at denne formen i større grad kunne bidra til at informantene ble seg mer bevisst hvilke erfaringer de hadde med pedagogisk ledelse i løpet av samtalen. Imidlertid blir rollen min som forsker i et fokusgruppeintervju å være moderator for samtalen. Moderatoren skal sørge for at alle i samtalen kommer til orde, følge med på gruppedynamikken og medvirke til å styre kunnskapsutviklingen, og bidra til at samtalen har mest mulig konkret forankring i temaet for intervjuet. Dette skiller seg fra intervju med enkeltpersoner, hvor kunnskapsutviklingen skjer i møte mellom forsker og den enkelte

intervjuperson. I fokusgruppeintervjuet er det i samtalen mellom intervjupersonene at de skal frambringe kunnskap, mens moderatoren legger til rette for dette. Erfaringene med gjennomføring blir beskrevet i 4.5.4

4.4 Hermeneutikk og fenomenologi

Bukve (2016, s. 68) viser til at en hermeneutisk forskningslogikk er rettet mot det særegne ved forskning på samfunn og mennesker og at utgangspunktet for den eksistensielle hermeneutikken er at mennesker knytter mening til handlingene og ytringene sine. Thagaard (2013, s. 40) viser at dette også er utgangspunktet for fenomenologien, hvor forskeren forsøker å forstå fenomener ut fra perspektivene til de personene vi studerer og beskrive omverden slik de forstår den.

Denne undersøkelsen kan altså knyttes til hermeneutikk og fenomenologi, nettopp ved at fenomenet undersøkes ved å få tilgang på informantenes fortolkninger, både når de beskriver hva skoleledelsen gjør når de leder og involverer seg i det pedagogiske arbeidet og hvilke erfaringer de har med dette.

Dobbel hermeneutikk blir av Thagaard (2013, s. 42) forklart som at forskeren fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av informantene. Dette kommer til uttrykk når forskeren pendler mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper. De erfaringsnære uttrykker forståelsen til informantene, mens de erfaringsfjerne uttrykker forståelsen til forskeren sin forståelse. Thagaard (2013, s. 41) viser til Greetz (1973) sin hermeneutiske tilnærming, hvor han framhever det som et mål å kunne gi en tett eller tykk beskrivelse av fenomenet. En tykk beskrivelse inneholder utsagn om hva informantene kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger de gir og den fortolkningen forskeren har. Geertz viser til at denne fortolkningen bygger på en forforståelse. I denne sammenhengen er det avgjørende at jeg som forsker er meg bevisst på fenomenet dobbel hermeneutikk og hvordan fortolkning er uløselig knyttet til forforståelse.

Mitt utgangspunkt som forsker er at jeg selv har erfaringer som lærer og skoleleder, samtidig som jeg har en forforståelse som er preget av det kunnskapsgrunnlaget jeg har fra teori. Det å være seg bevisst den doble hermeneutikken er å være oppmerksom på at egen forskerrolle har stor betydning for innhenting av data og ikke minst i analysearbeidet. Det handler både om å tolke og forså informantene ut fra deres fortolkninger av sin kontekst og sine erfaringer og at disse igjen blir tolket ut fra min forforståelse.

4.5 Forberedelse og gjennomføring av undersøkelsen

Etter å redegjøre for overordnede metodevalg og forskningstilnærminger, vil jeg i det følgende gjøre rede for hvordan jeg forberedte og gjennomførte selve undersøkelsen. Jeg vil også gjøre rede for hvordan jeg har arbeidet med å analysere datamaterialet og ulike hensyn knyttet til validitet, reliabilitet og etiske spørsmål knyttet til undersøkelsen.

4.5.1 Valg av informanter og rekruttering

Thagaard (2013, s. 60) viser til at i kvalitative undersøkelser gjør en strategiske utvalg, og velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen. Ut fra hensyn redegjort for under 3.3 var utgangspunktet for utvalget at jeg ville gjennomføre tre fokusgruppeintervjuer, et med ledere og to med lærere.

Jeg foretok et utvalg hvor første kriterium er at jeg ikke ønsket å ha mer enn fem i hver fokusgruppe. På den ene siden bør det være nok informanter til at flere stemmer kommer fram. Samtidig vil det kunne begrense hvor mye informasjon hver av informantene kan gi hvis det er for mange personer skal dele av sine erfaringer. Jeg tok utgangspunkt i at med en gruppe på fem kunne disse hensynene balanseres. Mens et fokusgruppeintervju med ledere kunne gi et bredt utvalg av erfaringer, valgte jeg å ha to fokusgrupper med lærere, for å kunne få et bredt erfaringsgrunnlag fra denne gruppa.

Thagaard (2013, s. 65) viser til at i en kvalitativ undersøkelse må utvalgets størrelse balansere to hensyn. På en ene siden må ikke utvalget være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser. På den andre siden må utvalget være stort nok til å kunne gi en god forståelse av fenomenet som blir studert. Størrelsen for utvalget bør vurderes ut fra et metningspunkt. Det er selvsagt vanskelig å anslå hva som ville være et utvalg som kunne sikre et metningspunkt i denne undersøkelsen. Ved å inkludere flere informanter kunne en fått et større empiriutvalg. Jeg vurderte likevel at ved å ha en fokusgruppe med fem ledere og to fokusgrupper med ti lærere basert på utvalgsriterier som skulle sikre et bredt erfaringsgrunnlag, kunne jeg balansere hensynene til å kunne gjennomføre en grundig analyse opp mot å sikre et bredt erfaringsgrunnlag.

Skolen har en ledergruppe på rektor og sju avdelingsledere. Jeg ønsket å ha med rektor i utvalget, fordi hun som øverste leder har andre erfaringer enn avdelingslederne. Jeg forventet at hun hadde noen mer overordnede perspektiver og at hun har erfaringsgrunnlag på tvers av avdelingene på skolen. Ellers var rekrutteringen av avdelingsledere tilfeldig. Jeg rekrutterte

dem ut fra hvem som var tilgjengelige da jeg møtte opp på skolen for å gjøre avtaler om undersøkelsen.

Utvalget av lærere var også delvis strategisk og delvis tilfeldig. Strategien var basert på fire kriterier som skulle både sørge for et representativt og et bredt utvalg.

Første kriterium var at de skulle være fra ulike avdelinger på skolen. Hvis informantene kom fra en avdeling, ville det i større grad kunne gi empiri om erfaringene med pedagogisk ledelse av en avdelingsleder. Jeg ønsket å få empiri på tvers av avdelingene, slik at jeg får ulike erfaringer med pedagogisk ledelse som ikke er knyttet til erfaringene med dynamikkene mellom en avdeling og denne lederen.

I tillegg ønsket jeg både å ha informanter med lang erfaring og informanter med kort erfaring. Ferske lærere vil kunne oppleve ledernes involvering annerledes enn lærere med mye erfaring. Jeg satte derfor som et kriterium at hver fokusgruppe både skulle ha lærere med mer en seks år og mindre enn seks år ved skolen.

Et særtrekk med denne skolen var at noen lærere har funksjon som team- koordinatorer. Det vil si at de har en ressurs hvor de gjør noen administrative oppgaver. Disse ønsker jeg også skal være representert. Siden de har et annet ansvarsområde, vil de kunne ha andre erfaringer enn de andre lærerne.

Et siste kriterium var at jeg ønsket å ha lærere som driver med vanlig opplæring. Skolen er en yrkesfaglig skole, hvor de også har en avdeling for elever som ikke følger vanlig undervisning. Det pedagogiske arbeidet på en slik tilrettelagt avdeling vil være av en annen art enn den vanlige opplæringen. Jeg ønsker å begrense utvalget til lærere som er i ordinær undervisning, slik at de ikke har så ulike oppgaver og erfaringsgrunnlag at de ikke kan relatere til hverandres erfaringer.

I tillegg ville jeg at utvalget også skulle ha et element av tilfeldighet. Jeg bad derfor rektor om en liste på 25 navn på lærere, med opplysninger om hvilke avdelinger de arbeidet i, hvor lang erfaring de hadde og om de hadde funksjon som teamkoordinator. Ut fra dette trakk jeg ut informanter til jeg hadde to fokusgrupper. I hver gruppe var minst tre avdelinger representert, en av informantene var teamkoordinator og det både var informanter med kort og lang erfaring som lærere ved skolen. På den måten ble utvalget både strategisk og til en viss grad tilfeldig.

En av avdelingslederne tok på seg oppgaven å spørre de lærerne jeg hadde trukket ut om å delta og levere ut samtykkeskjema med informasjon om undersøkelsen. Alle lærere som ble

spurt, samtykket i å delta. Noe som sannsynligvis bidro til at rekruttering av informanter var enkelt, var at lederne la til rette for at intervjuene med lærerne ble gjennomført i møtetiden. Lærerne måtte derfor ikke bruke individuell arbeidstid til undersøkelsen.

4.5.2 Intervjuguide

I utformingen av intervjuguiden (vedlegg 1) tok jeg utgangspunkt i at intervjuene skulle ha en semistrukturert form. Thagaard (2013, s. 98) karakteriserer dette som en intervjuform hvor temaene er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis. På den måten kan forskeren følge intervjupersonens fortelling, og samtidig sørge for at temaene som er viktige i forhold til problemstillingen blir diskutert.

Intervjuguiden (vedlegg 1) ble derfor utformet med fem- seks hovedspørsmål, basis av forskningsspørsmålene. Intervjuguiden var noe ulikt utformet for lærer og lederintervjuene, men spørsmålene speilet hverandre i stor grad, slik at jeg skulle kunne sammenligne empirien fra de to hovedgruppene. Samtidig anså jeg det som viktig å spørre lederne om hvordan de dyktiggjorde seg på rollen som pedagogiske ledere. Dette ble derfor et tema i deres intervju som ikke var naturlig å ta opp med lærerne.

Fordi jeg hadde ønske om å kunne følge opp samtalen ut fra de temaene informantene la vekt på i samtalen, hadde jeg ikke planlagt oppfølgingsspørsmål. Det jeg hadde planlagt for, var å be informantene forklare, utdype og komme med eksempler når de ytret seg, slik at jeg fikk et mer detaljert og nyansert materialet til analysen. Særlig var jeg opptatt av at de skulle gi eksempler hvor de viste til helt konkrete erfaringer.

4.5.3 Prøveintervju

Som en del av forberedelsene til selve undersøkelsen gjennomførte jeg et prøveintervju. Dette gjorde jeg på egen arbeidsplass, hvor jeg brukte intervjuguiden for fokusgruppeintervjuet med ledergruppen jeg er en del av. Dette hadde tre hovedformål. Siden fokusgruppeintervju er en mer kompleks samtale enn et tradisjonelt intervju og jeg er å anse som nybegynner i rollen som moderator, anså jeg det som viktig del av forberedelsene å få øvd meg i rollen. Særlig ønsket jeg å få erfaring med hvordan jeg skulle sørge for å inkludere alle i samtalen, sørge for at alle tema ble belyst og kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål.

I tillegg ønsket jeg å få prøvd ut opptaksutstyr, for å se hvordan dette fungerte i en samtalegruppe. Et tredje aspekt var å prøve ut spørsmålene i intervjuguiden, for å få en forståelse av hvordan jeg måtte disponere tiden for å dekke de ulike temaene.

Dette var en nyttig erfaring. Jeg fant bl.a. ut at det var hensiktsmessig å ta noen runder og utfordre alle på de ulike spørsmålene, samtidig som jeg ble oppmerksom på at noen informanter må oppmuntres til å utdype resonnementer, mens andre er mer selvgående. På bakgrunn av prøveintervjuet justerte jeg intervjuguiden for å sikre at de viktigste temaene ble prioritert.

4.5.4 Gjennomføring av intervjuene

Selve undersøkelsen ble gjennomført høsten 2017. De tre fokusgruppeintervjuene ble gjennomført med en ukes mellomrom. Dette var for å ha anledning til å kunne høre gjennom intervjuet i etterkant og eventuelt justere opplegget til neste intervju. Jeg valgte å først gjennomføre et lærerintervju, deretter lederintervjuet og så et siste lærerintervju. Dette gav meg mulighet til å følge opp og undersøke erfaringene til den andre gruppen, ut fra det som kom fram i de foregående intervjuene. Jeg tok opp intervjuene med en ekstern digital lydopptaker. Jeg tok ikke notater underveis. Thagaard (2013, s. 112) viser til at det å ta notater reduserer den personlige kontakten med intervjupersonene, gir mindre mulighet for sosial interaksjon og at en har mindre oppmerksomhet på den nonverbale kommunikasjonen i samtalen. Alt dette, sammen med at rollen som moderator var kompleks nok, gjorde at jeg lot pennen ligge. I tillegg antok jeg at samtalen ville forløpe mer uanstrengt og flytende uten notater.

Alle intervjuene hadde en tidsramme på en og en halv time. Som moderator var jeg særlig spent på hvordan jeg ville kunne sørge for at alle informantene kom til orde og at alle temaene ble belyst. Tidsrammen var god nok til at jeg kunne få tilstrekkelig informasjon om de ulike temaene, men jeg opplevde at det særlig i et av intervjuene var krevende å inkludere den mest tilbakeholdne informanten og holde tilbake den mest dominerende. Dette løste jeg med å ta runder i gruppen for å høre hvilke erfaringer de hadde ut fra synspunktene til den mest dominerende informanten og ved å stille flere oppfølgingsspørsmål til den mer tilbakeholdne. I ettertid var det flere av erfaringene som jeg kunne ønske jeg hadde bedt om at informantene fulgte opp med mer konkrete eksempler og utdypinger. Dette får jeg tilskrive at jeg er nybegynner i rollen.

Intervjuene hadde helt ulik karakter, men alle bar preg av god stemning, hvor informantene smilte og med en del spontan latter. Det første lærerintervjuet var mer preget av meningsbrytning, hvor noen informanter inntok en kritisk holdning, mens andre da fikk behov for å imøtegå dette. Lederintervjuet bar preg av at dette er en gruppe som er samkjørt, gjennom at de arbeider så tett sammen. Dette gjorde at jeg i mindre grad opplevde å få til en

kunnskapsutvikling når ulike synspunkt møtte hverandre. Den andre fokusgruppen av lærere var mer preget av konsensus enn den første. Likevel opplevde jeg at de i stor grad utviklet refleksjoner sammen, hvor det ene resonnementet bygde på det andre.

Jeg var bevisst på at jeg ikke skulle prege samtalen med ledende spørsmål. Ut fra dette, valgte jeg noen ganger oppsummere hva jeg hadde hørt og spurte om de kunne nyansere eller utfylle dette. Jeg vurderte det slik at i alle intervjuene fikk jeg utfyllende informasjon om alle tema og at intervjupersonene sine svar var dekkende for å kunne belyse problemstillingen for undersøkelsen.

4.5.5 Transkripsjon

Kvale og Brinkmann (2012, s. 186) peker på at ved transkripsjon blir en samtale mellom mennesker som er fysisk til stede abstrahert og fiksert i skriftlig form. De viser videre til at intervjuene på den måten blir strukturert på en måte som egner seg bedre for analyse (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 188). Mengden som skal transkriberes og transkripsjonens form avhenger av materialets natur og formålet med undersøkelsen.

En avveining som må gjøres er om en skal transkribere hele eller deler av intervjuet. Jeg valgte å transkribere intervjuene i sin helhet, både fordi materialet ikke var større enn at det var overkommelig, og fordi jeg anså hele samtalen som relevant empiri for analysearbeidet.

En avveining er om en må gjøre analysearbeidet selv, eller kan overlate det til andre, eventuelt bruke tekniske hjelpemidler for å få en skriftlig gjengivelse av materialet. Jeg anså transkripsjonen som en anledning til å bli godt kjent med materialet mitt og som et første skritt i analysearbeidet.

Kvale og Brinkmann (2012, s. 189) viser til at når en skal feste lydopptakene til papir, må en ta valg med tanke på å gå fra muntlig til skriftlig skriftspråk, hvordan man forholder seg til pauser, intonasjon og følelsesuttrykk.

Jeg valgte å skrive intervjuene på bokmål. Dette var fordi jeg anså at jeg likevel kunne beholde meningsinnholdet. I tillegg var det en avveining med tanke på å ivareta anonymitet. Informantene hadde ulike dialekter, som kunne føre til gjenkjenning av den enkeltes utsagn. Jeg valgte å ikke transkribere pauser, intonasjon eller følelsesuttrykk. I og med at det var meningsinnholdet som skulle være gjenstand for analyse, vurderte jeg det som irrelevant å feste andre ting enn ordene til papiret. Imidlertid var jeg opptatt av å gjengi formuleringene så ordrett som mulig, fordi jeg antok at det kunne ligge meningsnyanser i selve formuleringene.

I forbindelse med transkripsjonen gav jeg informantene nummer. I tillegg anonymiserte jeg ved at alle lederne blir omtalt som hun og alle lærerne som han. Der de refererte navn på leder, anonymiserte jeg det med å skrive *lederen min*. Det samme gjorde jeg da de sa navnet på skolen eller avdelingen. Da omformulerte jeg det til *skolen vår og avdelingen vår*.

4.5.6 Analyse av data

Ut fra problemstillingens og undersøkelsens karakter var det naturlig å gjennomføre en temabasert analyse.

Thagaard (2013, s. 161) peker på at ved å studere informasjon fra alle deltagerne om de ulike temaene vil en kunne få en dyptgående forståelse av hvert tema. Temasentrerte analyser kritiseres for å mangle helhetlig perspektiv. For å imøtegå dette er det viktig at informasjon av deltagerne om et tema settes i sammenheng som utsagnet er en del av. Ved å analysere sammenhengen mellom de ulike temaene, kan en også ivareta helhetsforståelsen av materialet.

I analysearbeidet har jeg benyttet meg av de metodene for meningskonsentrering som blir omtalt som meningskategorisering og meningsfortetning (Kvale & Brinkmann, 2012, ss. 210-213). Første skritt i analysearbeidet var derfor å gå grundig gjennom hvert intervju og bruke spørsmålene fra intervjuguiden som hovedkategorier. Først samlet jeg alt materialet i hvert intervju innenfor hver hovedkategori. Neste skritt var å formulere en sammenfatning av meningsinnholdet. Da gjorde jeg en meningskonsentrering ved å oppsummere essensen i utsagnene fra informantene innenfor hver hovedkategori. Videre underbygget jeg det med å velge ut sitater som jeg mente utdypet og nyanserte sammenfatningene. Noen sitater opplevde jeg at hadde spesielt stor meningskraft og i presentasjon av empiri og i drøftingen har jeg løftet disse fram, fordi jeg ser dem som spesielt relevante til å svare på problemstillingen. Sitatene ble bearbeidet med en meningsfortetning, hvor jeg tok ut de delene av sitatene som jeg mente dekket essensen av innholdet. I dette arbeidet ble det spesielt vektlagt å både ha med utsagn som viste sammenfallende synspunkt og erfaringer, og de som viste forskjeller. Blant lærerne var det tydelig at utvalgskriteriet med hvor lang fartstid lærerne hadde på skolen, hadde betydning for erfaringene. Samtidig var noen erfaringer mer representative for hele gruppen, mens andre erfaringer var spesielle for noen informanter. I sammenfatningen ble det essensielt å få med disse mønstrene, som ville kunne få betydning når funnene skulle drøftes.

I dette arbeidet trådte det fram noen mønster og hovedkategorier på tvers av intervjuene. I det videre analysearbeidet sammenfattet jeg lærerperspektivet og lederperspektivet ut fra disse kategoriene.

I selve utformingen av empirikapittelet ble den doble hermeneutikken et aspekt å ta i betraktning. Her var det både et nivå med de sammenfatningene som jeg har gjort gjennom min fortolkning av materialet, mens informantenes fortolkninger framkommer gjennom sitater og gjengivelse av synspunkt.

I arbeidet med å kunne presentere klare funn utformet jeg en tabell med utgangspunkt i de sentrale delene av materialet og de kategoriene som trådte fram i analysearbeidet. Det var et viktig arbeid for å kunne operasjonalisere funnene slik at de kunne drøftes i lys av teori.

4.6 Validitet, reliabilitet og overførbarhet.⁷

Validitet dreier seg i følge Kvale og Brinkmann (2012, s. 250) om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det som den er ment å undersøke. Med andre ord handler det om datamaterialet har stor grad av relevans i forhold til problemstillingen. Jeg vil argumentere for at utforming av forskningsspørsmål, intervjuguide, og undersøkelsesopplegg, har gitt meg et datamateriale som har høy relevans for problemstillingen. Kvale og Brinkmann (2012, s. 246) peker på at validering omhandler hele intervjuundersøkelsen, fra første tematisering til endelig rapportering. Jeg har lagt vekt på å sette meg inn i metoder for forskningsarbeidet og gjort greie for og begrunnet de valg som er foretatt fra tematisering, utforming av problemstilling, forskningsspørsmål og intervjuguide, valg av case og informanter, analyse og rapportering. Underveis har jeg hatt tett dialog med veileder for å kunne forta valg som styrker validiteten av undersøkelsen. Jeg mener at gjennom analysearbeidet har jeg funnet fram til mønster i datamaterialet som danner kategorier av funn som har høy relevans for problemstillingen. Jeg mener jeg har tydelige funn både på hva lærerne og ledelsen sier at ledelsen gjør for å lede det pedagogiske arbeidet og hvilke erfaringer begge gruppene har med dette.

Reliabilitet handler om min pålitelighet som forsker. Thagaard (2013, s. 202) påpeker at begrepet i utgangspunktet refererer til om en forsker som anvender de samme metodene vil komme til samme resultat, men at et slikt krav om repliserbarhet neppe er relevant i denne

⁷ Noen avsnitt av 4.6 er hentet og omarbeidet fra eksamensoppgaven min i kurs OR6-502 Styring, omstilling og leiing, vår 2017, som var et forberedende arbeid til teoridelen i masteroppgaven i organisasjon og leiing

typen kvalitative opplegg. Som drøftet i forbindelse med tanker om gjennomføring av intervju, ligger det her til grunn en konstruktivistisk forskningslogikk, hvor en tar høyde for at det også skjer utvikling av dataene i samspillet mellom meg og intervjupersonene. Siden jeg har gjennomført et semistrukturert intervju, vil det være utenkelig at en annen vil kunne få de samme dataene som meg. Her vil reliabilitet først og fremst være knyttet til hvorvidt jeg lykkes i å gjøre forskningsprosessen transparent, med en så etterrettelig beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder at disse kan gi muligheter for andre å vurdere prosessen. Brinkmann og Kvale (2012, s. 250) viser til at i intervjuer er det å være påpasselig med å ikke stille ledende spørsmål et viktig tema knyttet til reliabilitet. Forskeren må være bevisst på at måten en stiller spørsmål på kan påvirke informantenes svar. Jeg er åpen for at påvirkningen gjennom spørsmål vil kunne være ubevisst. For eksempler vil det være avhengige av min for forståelse hvilke temaer jeg ber informantene om å utdype. Likevel har jeg bestrebet meg på å ha åpne spørsmål og ta utgangspunkt i informantenes svar for å få utdypinger og nyanseringer. Jeg var bevisst på selv å ikke komme med synspunkt eller motforestillinger. Videre la jeg vekt på å oppsummere og spørre informantene om det jeg hadde oppfattet var riktig eller om de ville nyansere svarene. At jeg i transkripsjonsarbeidet også transkriberte mine spørsmål, gjorde at jeg også kunne se hva jeg hadde bedt informantene utdype og hvilke tema jeg fulgte opp. Det at jeg brukte lydopptak og transkriberte intervjuene i sin helhet, styrker også reliabiliteten.

Har så funnene mine overføringsverdi? Czarniawska (2014) peker på at casestudier gir forskeren mulighet til å få innsikt i narrative til aktørene, som er bearbeidinger av deres erfaringer. Når en i casestudium får fram ulike stemmer som belyser samme fenomen, gir det en innsikt i organisasjoner som en ikke kan få ved andre undersøkelsesformer. Det er nettopp dette samspillet mellom aktørene og det å få innsikt i narrative til aktørene som har vært formålet her.

Vil da funnene kunne ha relevans i andre sammenhenger? Hver skole er unik og funnene vil være sterkt kontekstsavhengig. Derfor vil de ikke ha en direkte overføringsverdi. Samtidig er det nettopp dette som er noe av det mest karakteristiske med problemstillingen i denne studien. Ledergrupper og personalet på hver enkelt skole må finne sin måte å lede det pedagogiske arbeidet ut fra sine unike forutsetninger. Jeg vil derfor hevde at et dypdykk i en case vil kunne gi innsikter som kan være nyttige for skolefolk for å få perspektiver til egen kontekst. Her finner jeg støtte hos Flyvberg (2006, s. 288) som hevder at generaliseringer er overvurdert som kilde til vitenskapelig utvikling, mens eksemplets makt er undervurdert.

Thagaard (2013, s. 204) viser til at i kvalitative undersøkelser er målet å utvikle forståelsen for fenomenet som studeres. Det er derfor fortolkningen som gir grunnlag for overførbarhet og ikke beskrivelsen av mønstrene i dataene. Dette er treffende i denne sammenhengen. Selve datamaterialet er helt avhengig av den konteksten som undersøkelsen er gjort i, men når funnene blir fortolket og drøftet i lys av teori, mener jeg at de kan de gi innsikter som kan være nyttige i andre kontekster.

4.6.1 Min rolle som forsker

Thagaard viser til at et aspekt ved validitet er forskerens posisjon i forhold til miljøet som studeres (Thagaard, 2013, s. 206) Hun viser til at godt kjennskap til miljøet både kan være en styrke, fordi forskeren har bedre forutsetninger for å forstå deltagerens situasjon, samtidig vil dette kunne gjøre at forskeren overser nyanser som ikke er i samsvar med egne oppfatninger. Jeg som forsker kom utenfra. Selv om jeg i enkelte sammenhenger hadde truffet noen av lederne på skolen, kjenner jeg ikke dem ikke godt og alle lærerinformantene var ukjente for meg. Samtidig kan jeg identifisere meg med begge gruppene. Nå er jeg avdelingsleder ved en videregående skole, og jeg har vært lærer og har erfaringer med å bli ledet i flere år. Min forforståelse bærer altså preg av at jeg forsker på et felt som jeg kjenner godt til og har synspunkter på. Min skolebakgrunn har stor betydning, både i valg av tema, valg av case og undersøkelsesopplegg og ikke minst i hva jeg har lagt vekt på i fortolkningene mine. Siden jeg kommer inn og ser skolen utenfra, vil nok jeg legge vekt på andre ting når jeg har analysert og tolket materialet enn det en forsker som kjente skolen innenfra ville ha gjort. Videre er mine fortolkninger preget av den teoretiske rammen for prosjektet. Her mener jeg at det er viktig å være seg bevisst den doble hermeneutikken (Thagaard, 2013, s. 42) I presentasjon av empiri er det viktig at det kommer fram hva som er mine fortolkninger av materialet og at jeg gjengir informantens fortolkninger av opplevd virkelighet så etterrettelig som mulig. Nettopp med bakgrunn i min forforståelse er det viktig for meg å være bevisst på at jeg ikke har tillagt mine informanter meninger som de ikke har. Thagaard (2013, s. 207) viser til at validitet i forbindelse med forskerens rolle, først og fremst handler om at den kritiske leseren må kunne vurdere hvordan forskerens forforståelse kan påvirke tolkning av resultatene.

4.6.2 Ethiske vurderinger

Etikk omfatter hele forskningsprosessen. Et overordnet etisk aspekt som jeg har hatt med meg hele veien, er betydningen av å være etterrettelig når jeg gjengir kilder og informanter, slik at det tydelig kommer fram når jeg referer til andres bidrag og hva som er mitt bidrag.

Et annet viktig etisk aspekt er å behandle informantene mine med respekt. Thagaard (2013, s. 120) peker på ansvaret for å ivareta intervjuobjektene integritet. I selve intervjusituasjonen var jeg bevisst på å vise en åpen og undersøkende holdning, og at jeg var interessert i og respekterte alle sine synspunkt og erfaringer. I løpet av intervjuene oppsummerte jeg jevnlig hvordan jeg hadde oppfattet informantene, og spurte om det var det de mente, for å unngå feiltolkninger.

I tillegg har jeg vært bevisst på uttalelser som informantene i etterkant kan synes det er belastende å bli sitert på. Fokusgruppeintervjuene hadde en form som bar preg av en fri samtale. Det forekom at enkelte av informantene uttrykte seg flåsete, brukte spissformuleringer og ironi. Jeg har unngått å bruke den typen sitater, og lagt vekt på å ikke gjengi synspunkt i en form som kan være belastende.

Noen viktige etiske retningslinjer er knyttet til håndtering av personopplysninger. Et aspekt er å overholde prinsippet om informert samtykke. Thagaard (2013, s. 229) peker på at dette byr på noen utfordringer, fordi fleksibiliteten som kjennetegner kvalitative undersøkelser gjør at verken deltager eller forsker i utgangspunktet vet hvordan forskningsprosjektet utvikler seg og hva de samtykker i. I denne undersøkelsen fikk alle informantene et informasjonsskriv hvor det overordnede formålet med undersøkelsen ble gjort rede for (vedlegg 2). Likeledes redegjorde jeg for at analysen av materialet ville være temabasert og ikke personbasert. Jeg presiserte for informantene at de ville kunne kjenne igjen enkeltsitat hvis de selv leste oppgaven, og at presentasjon av funn ville bære preg av mine fortolkninger. Jeg vil dermed hevde at informantene samtykket på informert grunnlag. Alle informantene gav skriftlig samtykke etter å ha lest informasjonsskrivet. Dette samlet jeg inn i forkant av intervjuene.

Et annet viktig punkt handler om konfidensialitet. I informasjonsskrivet (vedlegg 2) ble intervjupersonene informert om at både de og arbeidsstedet ville bli anonymisert og hvordan datamaterialet ble behandlet for å ivareta konfidensialitet. Informantene har blitt anonymisert ved at jeg har byttet ut navn med nummer. I tillegg omtales alle lederne som hun og alle lærerne som han. Unntaket er rektor. Det kommer fram i empirikapittelet hva som er hennes synspunkt. Hun blir derfor ikke anonymisert på samme måte som de andre. Dette er fordi jeg

mener det har betydning at det kommer tydelig fram hva som er hennes synspunkt og erfaringer, i kraft av rollen som rektor. Dette er en etisk avveining hvor betydningen av å få fram hennes rolle som informant må vektas opp i mot å ivareta hennes anonymitet. Jeg mener at det her har betydning at hun som leder har en rolle hvor en kan forvente at hun er bevisst på hvordan hun uttaler seg, og at hun ut fra sin posisjon er en type informant som er i stand til å håndtere å bli framhevet i undersøkelsen.

Som nevnt under Forskningsprosjektet ble innmeldt og godkjent av NSD (vedlegg 3). I informasjonsskrivet (vedlegg 2) var det presisert at intervjupersonene kunne trekke seg fra undersøkelsen når de måtte ønske, uten å oppgi grunn. Jeg vil derfor mene at i undersøkelsen er de etiske aspektene knyttet til informert samtykke og konfidensialitet ivaretatt.

5 Presentasjon av empiri

5.1 Innledning

Problemstilling for denne studien er: *Hvordan forstår og praktiserer ledere ved en videregående skole pedagogisk ledelse? Hva er ledernes og lærernes erfaringer med dette?*

Gjennom analysen av fokusgruppeintervjuene fant jeg fram til noen kategorier.

Presentasjonen av empirien er strukturert rundt disse kategoriene. Først presenteres lederens syn på pedagogisk ledelse. Deretter følger hva lederne sier de gjør i kraft av å være pedagogiske ledere og hvilke erfaringer de har med dette. Andre del av kapittelet tar for seg lærernes syn på pedagogisk ledelse og deres erfaringer med at lederne leder og involvere seg i det pedagogiske arbeidet. Kapittelet avsluttes med en framstilling av lederperspektivet og lærerperspektivet i to tabeller og en kort oppsummering hvor de to perspektivene sammenlignes.

Siden empirien bygger på fokusgruppeintervjuer, blir ofte beskrivelser og erfaringer presentert ut fra det som kom fram samlet fra samtalene i de to hovedgruppene. Da bruker jeg formuleringer som lederne pekte på, eller lærerne viste til. Noen ganger blir det presisert at det er ulike erfaringer og synspunkt internt i gruppene, f.eks. med formuleringer som viser at det er forskjell på de erfarne og de mindre erfarne lærerne. Erfaringer fra gruppene utdypes og nyanseres ofte med sitat fra enkeltinformanter. Informantene er anonymisert, men det blir presisert hvilken rolle de har. Rektor omtales som rektor, Avdelingslederne som A1 – A4 og lærerne som L1 – L10. Alle lederne omtales som hun, alle lærerne som han.

5.2 Lederens forståelse av pedagogisk ledelse

Da lederne snakket om pedagogisk ledelse, løftet de fram ansvaret for elevenes læring. Utsagn som å *arbeide for maksimalt læringsutbytte for elevene* ble brukt av flere av informantene. Rektor sa at idealet er at de skal sørge for en konstant læringsprosess både hos personalet og hos elevene. En av lærerne trakk en parallell mellom lærernes arbeid med elevenes læring og lederens arbeid med lærernes læring:

«Pedagogisk ledelse tenker jeg litt sånn som lærere tenker på elevene. Lærerne skal utvikle elevene maksimalt for læring og min jobb er det tilsvarende i forhold til personalet mitt» (A1).

Lederne viste til at dette fordrer at de involverer seg på mange ulike måter. Det er deres oppgave å ivareta de store perspektivene, både ved å formidle kunnskap til lærerne om

forskning og styringssignalene fra myndighetene, og ved å sette mål for det pedagogiske arbeidet på skolen. Samtidig la de mest vekt på at pedagogisk ledelse innebærer å være tett på lærerne og veilede dem i det daglige arbeidet.

Rektor knyttet pedagogisk ledelse til å skape endring og utvikling. Hun framhever at dette er en oppgave som krever mot. Skolen er en kompleks organisasjon, hvor det er vanskelig å ha oversikt og endring skaper usikkerhet. Uansett hvor godt man planlegger vil det oppstå store utfordringer underveis. Hun beskrev det som å gå ut i en hengemyr eller et minefelt:

«Hvis du virkelig vil forandre noe, eller virkelig vil utvikle noe, så vil det møte deg kaos og motstand. For hvis du ikke møter kaos og motstand så gjør du ingenting (...) så det å skape kaos, men samtidig rydde i kaoset, det er en kjempeviktig egenskap som vi som ledere må ha».

Ledernes forståelse av pedagogisk ledelse ser altså ut til å være preget av at de mener at lederne skal påvirke elevenes læring indirekte ved å påvirke lærerne, og sørge for at de stadig utvikler sin undervisningspraksis. Dette skal de gjøre gjennom virkemidler som å utforme målsettinger, gi opplæring og drive veiledning. Rektor peker også på visse lederegenskaper som en forutsetning for å drive gjennom endringer.

5.3 Ledernes interne arbeid med pedagogisk ledelse

Lederne viste til at for kunne utøve pedagogisk ledelse må de selv skaffe seg kunnskap og oversikt. Det var særlig to strategier de la vekt på: Individuell oppdatering på forskning og styringssignaler fra nasjonale myndigheter og skoleeier, og kollektiv refleksjon rundt dette i ledergruppa.

Lederne hadde positive erfaring med selv å ta initiativet til kompetanseutvikling.

Avdelingslederne vektla betydningen av at rektor har tatt ansvar for å dyktiggjør ledergruppen på forskning og at det skaper større bevissthet og interesse for å sette seg inni feltet, særlig fordi de knytter det til egen kontekst.

A1 illustrerte dette med å peke på kontrasten til en tidligere arbeidsplass, hvor opplæringsavdelingen i kommunen var den viktigste premissleverandøren. Hun beskrev det som at pedagogisk utviklingsarbeid var noe som dalte ned på hodene deres. Flere av lederne trakk fram betydningen av at de har høye forventninger til hverandre. En av informantene forklarte det slik:

«Det har jo forandret seg voldsomt de siste årene i forhold til hvor mye jeg blir ansvarliggjort for å mene noe om alt mulig egentlig. Og det lærer du utrolig mye av også, så det er en veldig sånn lærende prosess egentlig» (A2).

5.3.1 Bruk av litteratur og styringsdokumenter.

Lederne sa at de stadig oppdaterer seg på styringsdokumenter, trender og forskning i skolefeltet. De trakk fram at de har arbeidet systematisk med utgangspunkt i Vivian Robinsons bok, *Elevsentrert skoleledelse*, for å utvikle kompetansen sin på pedagogisk ledelse. Nylig har de satt seg inn i trendene som er formulert gjennom *21.th Century skills*. De har videre studert hvordan de kommer til uttrykk i norsk utdanningspolitikk gjennom den nye overordnede delen av læreplanen.

De fortalte at rektor gir dem lekse å lese seg opp og forberede seg på å legge fram deler av teorien for hverandre ut fra ulike innfallsvinkler. Dette individuelle arbeidet blir brukt som utgangspunkt for kollektiv refleksjon i ledergruppa.

Rektor presiserte at det ikke er et mål i seg selv å lære teorien, men å knytte den til egen kontekst. Hun utdypet dette:

«Det nytter ikke bare å lese teori og gjengi den. Men vi må se hva vi kan ta inn i vår praksis. Det er de spørsmålsstillingene vi i lederteamet jobber med. (...) Skal vi ta den inn? Hva skal vi gjøre med den?».

Videre sa lederne til at de både bruker teori til å evaluere nåværende praksis, se mulighet for nyutvikling eller for å få hjelp til å håndtere utfordringer. Rektor viste til et eksempel på at en av avdelingslederne nylig hadde ledet en økt hvor de brukte teori som utgangspunkt for hvordan de kan rydde opp når det oppstår uoversiktlige situasjoner.

Lederne la altså vekt på betydningen av at de individuelt og i felleskap setter seg inn i forskning og styringssignaler på skolefeltet, og sammen ser på hvordan de kan bruke det for å videreutvikle sitt lederskap og den pedagogiske praksisen.

5.3.2 Arbeidsformer på ledermøtene.

Lederne beskrev det som en helhetlig og kontinuerlig prosess at de tar inn styringssignaler og kunnskap fra forskning, utvikler satsingsområder internt på skolen og samtidig utvikler strategi for arbeid ut mot lærerne.

Lederne framhevet måten rektor organiserer og legger opp ledermøtene. De pekte på at det er fast rutine at hun innleder møtene med en runde for å få innspill fra alle lederne. Hun har også tatt i bruk IGP (individuell, grupper og plenum) som et prosessverktøy når de skal arbeide fram ny forståelse eller strategi sammen. Det innebærer at alle bruker litt tid for seg selv og skriver ned sine tanker, deretter deler de synspunkt i mindre grupper, før de sammen skaffer seg en oversikt over ulike perspektiver og arbeider videre i plenum. Informantene gav uttrykk for at de hadde gode erfaringer med å bruke kunnskapsutviklende arbeidsformer på møtene. Ledergruppen påpekte at strukturen ansvarliggjør dem og bidrar til at de kommer forberedt til møtene. De gav også uttrykk for at IGP-verktøyet bidrar til at de får mer gjennomtenkte og grundige prosesser og får fram flere perspektiver på de problemstillingene de arbeider med. Informantene sa at de erfarer at det er veldig krevende å utvikle felles forståelse for et satsingsområde i ledergruppen og for å få et felles bilde av hvordan arbeidet bør foregå ut mot lærerne. En av dem formulerte det slik:

«Altså, for vi tar jo ikke en runde og så er vi ferdige med det. Vi bruker det begrepet at vi må kna ting» (A1).

Rektor utdypet dette med et eksempel. Forrige skoleår introduserte de teambasert utviklingsarbeid som en ny arbeidsform for lærerne. Ledergruppen brukte mye tid på å lage metode og klare rammer for dette arbeidet. Likevel opplevde de at det ble kaos da de gikk ut på avdelingene. Da de evaluerte, oppdaget de at de hadde sagt og gjort ulike ting, fordi de hadde ulike preferanser for hvilke begreper de skal bruke og hvilke måter de skulle gjøre det på.

En positiv erfaring som lederne trakk fram, er at når de har arbeidet lenge med en metode eller et verktøy, opplever de at praksisen blir etablert og at de kan åpne opp for å tilpasse bruken til sin avdeling og ut fra hva som er hensiktsmessig for den enkelte medarbeideren. Rektor utdypet dette ved å vise til at mens de nå er i første fase med teambasert utviklingsarbeid og strever med å utvikle felles forståelse og praksis, har de drevet med oppfølging av lærerne gjennom skolevandring og IUP-samtaler i så mange år, og kan derfor bruke dette mer dynamisk. Hun sa at det er viktig at de stiller disse spørsmålene:

«Hvor systematiske må vi være nå? Må alle avdelingslederne gjøre likt? Eller er avdelingslederne nå så trygge at de skjønner hensikt og behov og hva vi egentlig skal gjøre, at de kan bevege seg litt utenfor og allikevel gjøre samme jobben?».

Lederne gav uttrykk for at det er viktig at de har utviklet en kultur for å gi hverandre motstand internt i ledergruppen. De opplever at når de møter hverandre med konstruktiv kritikk og får brynt seg på hverandre kommer de videre i prosessene.

Lederne ser altså ut til å ha positive erfaringer med arbeidsformene på ledermøtene, hvor de vektlegger betydningen av kunnskapsutviklende arbeidsformer og at de arbeider langsiktig og systematisk sammen for å utvikle strategiene i arbeidet ut mot lærerne. De vektlegger også at det er viktig at de er bevisste på at det er krevende å utvikle felles forståelse og praksis.

Videre ser det ut til å ha stor betydning at de har utviklet en kultur hvor de er trygge nok til at de kan utfordre hverandre.

5.3.3 Frigjøring av tid til pedagogisk ledelse

Et grep som lederne løftet fram, er at de har ryddet tid til pedagogisk ledelse gjennom å skille drift og utviklingsoppgaver. De har ukentlig et tre timer langt møte i ledergruppen som kun er viet til pedagogiske spørsmål. Dette møtet blir skjermet ved at driftsoppgaver blir flyttet til et annet fast ukentlig møte. Ledergruppen trakk også fram at de med jevne mellomrom setter av flere dager hvor de reiser bort for å arbeide uforstyrret med å utvikle det pedagogiske lederskapet sammen.

Videre viste lederne til at de har frigjort tid ved å delegerer mange gjøremål til andre i organisasjonen. Kontorpersonalet avlaster dem i mange administrative oppgaver som rapportskrivning og HMS-arbeid. Selv om oppgavene ligger under avdelingsledernes ansvarsområde og de følger dem opp, er det kontorpersonalet som utfører det meste av det praktiske arbeidet. Et annet viktig organisatorisk grep er at de har delegert mange driftsoppgaver til lærere med teamkoordinatorfunksjon. Teamkoordinatorer har 8 % redusert undervisning og et funksjonstillegg. De tar ansvar for timeplanarbeid, innkjøp, og å skaffe vikarer. I tillegg involverer avdelingslederne dem i ledelse av det pedagogiske arbeidet på avdelingene.

Lederne sa at de erfarer at grepene de har tatt for å rydde tid til pedagogisk arbeid, er en grunnleggende forutsetning, både for å gjennomføre grundige prosessene internt i ledergruppen og for å kunne følge opp lærerne i deres arbeid. Lederne gav imidlertid uttrykk for at selv om de har delegert mye til teamkoordinatorer og kontorpersonalet, opplever de et press på tid. Særlig viser de til at de blir fanget av personalsaker og elevsaker.

Avdelingslederne gav uttrykk for at ordningen med teamkoordinatorer fungerte godt. De pekte på at det er stor grad av stabilitet og lite utskifting blant teamkoordinatorer, og at

oppgaven kan være stimulerende, fordi de får større ansvar og også blir mer involvert i utviklingsprosessene.

Lederne gav i imidlertid uttrykk for ulike erfaringer med hvor mye driftsoppgaver teamkoordinatorene har kapasitet til å håndtere. Noen av avdelingslederne sa at deres avdelinger var selvgående på driftsoppgaver, mens andre bruker mer tid på driftsoppgaver selv.

De viste også til ulike erfaringer med utfordringer knyttet til ansvar og rollefordeling. Flere av lederne sa at ansvarsforholdet er avklart på deres avdelinger, mens andre hadde opplevd situasjoner hvor teamkoordinatorene behandlet saker som burde håndteres av avdelingslederne som har personalansvar. Et konkret eksempel som ble trukket fram var at teamkoordinatorene skal skaffe vikar, mens det er avdelingslederne som har ansvar for å gi permisjoner og følge opp lærere med sykefravær. A2 utdypet dette ved å forklare at teamkoordinatorene i enkelte tilfeller har kommet og bedt henne om å gripe inn og gitt uttrykk for frustrasjon fordi hun ikke var nok orientert om sakene.

Ledernes erfaringer med grepene som er gjort for å frigjøre tid ser altså ut til stort sett å være positive. Likevel peker de på at de hele tiden blir utfordret av andre presserende oppgaver og at delegering av oppgaver er krevende, dels fordi det er ulik grad av kapasitet hos de som de delegerer oppgaver til og fordi en del av grenseoppgangene med tanke på ansvar og roller kan være uklare.

5.4 Ledernes arbeid ut mot lærerne

Informantene viste til at lederne ledet og involverte seg i det pedagogiske arbeidet til lærerne på mange ulike måter. Erfaringene til lederne med dette blir presentert ut fra hovedkategoriene ledelse gjennom mål og forventninger, ledelse gjennom individuelle utviklingssamtaler og skolevandring og ledelse gjennom møter.

5.4.1 Ledelse gjennom mål og forventninger

Lederne var tydelige på at det var viktig å sette klare mål for det pedagogiske arbeidet på skolen. Rektor viste til at da hun kom til skolen var hun opptatt av at de skulle gjøre tydelige prioriteringer:

«Vi sa at vurdering for læring er så viktig at det skal vi arbeide med. Vi satte det som det ene store målet for vår skole for åtte år siden. Og så startet vi ut

med at vi må snakke pedagogikk her på huset i stedet for å snakke om alt mulig annet».

Lederne beskrev arbeidet med å utvikle felles oppslutning rundt målsetningene som selve grunnlaget for alt annet arbeid de gjør for å følge opp lærerne. De viste til at de har gjennomført prosesser gjennom flere år på å skape felles bevissthet og et eierforhold til prinsippene i vurdering for læring. Rektor fortalte at hun startet prosessen med å ha forelesninger for alle pedagogene for å gi en grunnleggende innføring Dette ble kombinert med frivillige møter, hvor lærere kunne komme sammen og diskutere pedagogisk praksis. Da oppslutningen ble stor nok, gikk de over til å kjøre prosesser på team og i avdelinger. Da involverte de alle pedagogene i å utforme skolens interne pedagogiske grunnlagsdokument som de har kalt *sirkelen for maksimalt læringsutbytte*. Lærerne ble involvert gjennom gruppearbeid og undersøkelser og lederne har utformet styringsdokumentet ut fra innspillene til lærerne. En av lederne utdypet hvordan det pedagogiske arbeidet på skolen tar utgangspunkt i sirkelen:

«Vi har jo gjennom mange år utviklet noen sentrale dokumenter som vi styrer etter. Blant annet det pedagogiske grunnlaget vårt, har vi brukt mye energi på, både sammen med lærerne og i denne gruppen. Så veldig mye av vårt pedagogiske arbeid vårt handler om å treffe i den sirkelen. Det handler om de elementene som står i den» (A2).

Lederne ser altså å vektlegge betydningen av at de har valgt vurdering for læring som den prioriterte satsingen gjennom flere år. De framhevet også at de har skapt tydelige forventninger til at det skal gjennomsyre praksisen, bla a ved å involvere lærerne i å utvikle sirkelen for maksimalt læringsutbytte, som er utgangspunktet for alt det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen.

5.4.2 Ledelse gjennom IUP-samtaler og skolevandring

I intervjuet med lederne løftet de fram betydningen av å være tett på hver enkelt lærer. Lederne viste til IUP-samtaler (individuelle utviklingsplaner) og skolevandring som viktige verktøy i dette arbeidet. Lederne fortalte at de gjennomfører IUP-samtaler med lærere to ganger i året. I samtalen skal læreren sette seg konkrete mål for arbeidet innenfor deler av sirkelen. På neste samtale tar de en evaluering av disse målsetningene, hvor læreren skal

kunne reflektere over hvordan de har arbeidet med disse målsetningene, før de setter seg nye målsetninger.

Lederne beskrev erfaringer med at IUP-samtalen er nyttig for å kunne se den enkelte lærer. De viste til dette som en arena som gir rom for den gode samtalen om undervisning, hvor de kan etablere en felles forståelse for hvor de står og hva de bør gjøre for å utvikle praksisen.

Samtidig gav flere av avdelingslederne uttrykk for at det er utfordrende å få lærerne selv til å ønske å utvikle seg. En av informantene formulerte det slik:

«At det er genuint, at det ikke bare er noe de sier. At jeg da kan vite at dette er noe det er et behov for, de ser det samme behovet som meg, og vet hvorfor vi skal nå det målet» (A4).

A1 sa at hun synes det er krevende å gi lærerne ærlige tilbakemeldinger. Hun fortalte at selv om hun er bevisst på å bygge gode relasjoner slik at lærerne har tillit til henne, opplever hun at det er svært vanskelig å ta opp utfordringer med dem.

Lederne viste til at IUP-samtalen hang sammen med skolevandring. Lederne beskrev imidlertid ulik praksis i hvor mye og hvordan de gjennomførte observasjon av undervisning. Mens en av avdelingslederne brukte mye tid til observasjon i forkant av samtalen, gjennomførte en annen avdelingsleder observasjon i etterkant av samtalen, som en oppfølging av målsetningene. En av avdelingslederne gav uttrykk for at hun ikke hadde tid til å gjennomføre skolevandring systematisk med alle sine lærere.

Flere av lederne sa at de opplever at skolevandring er viktig for at de skal ha mest mulig lik forståelse som lærerne av hva som foregår i klasserommet. A3 utdypet dette ved å vise til at når hun er tilstede, ser hun hvilke utfordringer læreren står ovenfor i elevgruppen, og det er en forutsetning for at hun skal kunne veilede læreren. Samtidig pekte flere av lederne på at de strever med å få tid til å være nok til stede. A2 illustrere dette med et eksempel:

«Jeg hadde en lærer som hadde invitert meg på skolevandring. Så var jeg der et kvarter, og han mente at jeg ikke kunne vite noe om hans praksis på grunnlag av at jeg var der et kvarter. Det å ha tid nok, gå dypt nok, er den største utfordringen. Når jeg følger et helt læringsoppdrag over 14 dager og er innom tre- fire ganger i løpet av det læringsoppdraget og snakker med lærerne og elevene, da lykkes jeg, da vet jeg hva jeg snakker om når jeg prøver å endre på ting. Det opplever læreren også som en respektfull handling».

Den individuelle oppfølgingen av lærerne ser altså ut til å handle om observasjon av undervisning som utgangspunkt for veiledning i IUP-samtalen. Formålet ser ut til å både være å få en felles forståelse for det som skjer i klasserommet, at lederne skal kunne veilede lærerne og at de i fellesskap skal lage målsetninger for videre utvikling. Lederne ser ut til å oppleve den individuelle oppfølgingen som en viktig, men at den byr på utfordringer. Delvis skyldes det at det er utfordrende å finne nok tid til observasjon og delvis at det kan være krevende å etablere en reell felles forståelse for nåværende situasjon og felles ønske om utvikling. En del av bildet ser ut til å være at det er vanskelig å gi ærlige tilbakemeldinger.

5.4.3 Ledelse gjennom møter

Det gikk tydelig fram av intervjuet med lederne at møtene er en viktig arena for å lede og involvere seg i lærernes pedagogiske arbeid. Et grep de har tatt er å binde seks timer av lærernes tilstedeværelsestid til møter. Dette omfatter fellesmøter, avdelingsmøter, klasselærerråd og møter på kjerneteam. Lederne sa at de selv deltar på disse møtene.

Lederne viste til at i mange av møtene er det de som setter agendaen og leder møtene. Dette ble begrunnet i at de ville sikre systematikk i arbeidet med vurdering for læring. De viste til at de gjennom flere år tatt for seg et og et område av sirkelen som hele skolen har hatt som satsingsområde i en lengre periode og arbeidet med avdelinger og team. En av lederne gav et eksempel på hvordan hun gjennomfører disse møtene:

«Målet her er bevisstgjøring av egen praksis og deling. Og da er det på agendaen og så stiller jeg spørsmål ut i fra sirkelen. Det kan for eksempel være hvordan ser det ut når elevene er med å lage kriterier. Og så er det et spørsmål som alle skal ha tenkt igjennom og så skal de legge det fram. Så skal de som lytter kunne gi kritiske tilbakemeldinger, så vi kan få en diskusjon om den pedagogiske praksisen» (A3).

Lederne viste til ulike erfaringer med de lederstyrte møtene. To av avdelingslederne sa at de opplevde at lærerne i deres avdeling hadde svak forståelse for vurdering for læring. De så behovet for å ta tydelige grep om møtene for å bevisstgjøre lærerne på hvordan de kan bygge opp undervisningspraksisen sin ut fra prinsippene i vurdering for læring. A1 utdypet dette:

«Den avdelingen som jeg overtok, de hadde jo vært med på de forelesningene, og den jobben som var gjort på teamene etterpå var kanskje overlatt litt til dem selv. Så de var veldig på at vurdering for læring var noen skjemagreier. Hvor

er kriteriene? Jo det ligger på It's learning. Så vi måtte jo begynne å jobbe med å gi eksempler».

Andre avdelingsledere sa at de opplevde at de ikke kom lenger med lederstyrt dialog rundt prinsippene for vurdering for læring og at de derfor har gått bort fra den typen lederstyrte møter. De pekte på at det ofte ikke førte til ønskede endringer i undervisningspraksis.

Flere av lederne viste til teammøtene som eksempel på lærerstyrte møter, hvor det er lærerne selv som setter agendaen. A2 viste til en møteform som de kalte praktisk-pedagogisk handover hvor teamet sammen evaluerer læringsutbytte elevene har hatt av forrige læringsoppdrag og planlegger det neste ut fra dette. Lederne fortalte at de går rundt på teammøtene, lytter og stiller spørsmål. Lederne sa at de erfarte at de har en viktig rolle selv om de ikke leder møtene, ved at de inntar en veiledningsfunksjon, hvor de pensler lærerne inn på de pedagogiske problemstillingene. A1 fortalte at teamkoordinator hennes hadde gitt uttrykk for at dersom ikke avdelingslederen var til stede på møtene, var det vanskelig å få lærerne til å holde seg til agendaen. A2 formulerte det slik:

«Det er jo en ting som vi ikke må legge skjul på, at hvis jeg ikke er på de møtene, så blir det mye praktisk og lite pedagogisk».

Lederne forklarte at de skiftet strategien i arbeidet med vurdering for læring for to år siden. Da satte de av en stor del av møtetiden til lærerne til teambasert utviklingsarbeid. Lederne beskrev dette som en form for aksjonslæring, der lærerne selv skal finne et område innenfor sirkelen hvor de ønsker å utvikle praksisen sin. Arbeidet foregår i små team. Lærerne skal bestemme seg for noe nytt de vil prøve ut i undervisningen, de skal kartlegge status på det aktuelle område, utforme tiltak som de prøver ut og deretter evaluerer. Videre skal de dele erfaringene sine med andre i personalet.

Lederne begrunnet delvis strategiskifte ut fra at de mente at gjennom de lederstyrte prosessene hadde lærerne fått en grunnleggende forståelse for vurdering for læring, men at det ikke i stor nok grad førte til at de endret undervisningspraksisen sin. Dette utdypet en av informantene:

«Samtidig så handler det om å løse ut all den tankekraften som finnes. Vi kom ikke lenger fordi om vi gikk på skolevandring og sjekket sirkelen. Det går på forståelsen til lærerne å selv kunne definere problemstillingene» (A2).

Lederne gav uttrykk for at for at de har opplevd det som krevende å lede det teambasert utviklingsarbeidet. De pekte på at selv om de har brukt mye tid på å utvikle metode og framgangsmåte, har de opplevd det som kaotisk når de har satt arbeidet i gang ut på avdelingene. De mente at det var veldig ulik forståelse ute i personalet for hva teambasert utviklingsarbeid er. De pekte også på at de opplever at det er en svært tidkrevende arbeidsform. A2 formulerer det slik:

«Det er en tidkrevende prosess å sitte og la de tusen blomstrer blomstre, for å si det sånn».

Det ser dermed ut som lederne er tett på læreren gjennom møtene, men at de leder og involverer seg på ulike måter. I de lederstyrte møtene blir agendaen satt av lederne for å gi systematisk og grunnleggende opplæring og bevisstgjøring på hvordan vurdering for læring skal gjennomsyre undervisningspraksisen. Selv om dette har vært viktig for å utvikle felles forståelse, ser lederne likevel at det er begrenset hvor mye endring de får til gjennom lederstyrte møter. I lærerstyrte møter inntar lederne mer en rolle som veileder. De erfarer at dersom de ikke er til stede mister ofte lærerne fokus på pedagogisk utvikling. I det teambaserte utviklingsarbeidet har ledernes rolle vært å utvikle metode og tilrettelegge. Her peker de på at det er utfordrende å utvikle felles forståelse for arbeidsformen og at slikt utviklingsarbeid er svært tidkrevende.

5.5 Lærernes forståelse av pedagogisk ledelse

Da lærerne snakket om pedagogisk ledelse brukte de uttrykk som «å ta ansvar for elevenes læring» og «å skape endring og utvikling». Flertallet av lærerne la mest vekt på at ledernes oppgave er å formidle visjoner og utforme målsetninger. En av dem uttrykte det slik:

«Pedagogisk ledelse er vel egentlig en ledelse som driver det pedagogiske arbeidet i den retningen som en ønsker at skolen skal ha, i forhold til visjonen eller tanken for arbeidet som drives på skolen. Hvis det er gode ledere som formidler det videre til de andre, så har en på en måte en enhet i arbeidet. Og det viser seg jo i all forskning at det er veldig viktig for å få ting til å fungere på gulvet» (L1).

To av lærerne viste til at det er ledernes oppgave er å drive opplæring og veiledning av lærerne.

Lærerne holdt også fram betydningen av måten ledelsen utøver rollen sin. Her ble det vektlagt å ivareta lærerens autonomi og være bevisst på det relasjonelle aspektet. L4 trakk fram måtehold som et ideal for god pedagogisk ledelse og at detaljstyring oppleves som negativt. L8 gav uttrykk for at når lederne involverer seg i det pedagogiske arbeidet er det viktig at de behandler lærerne med respekt og har empati. Han utdypet dette:

«Når de er så tett på oss som de er, så er det jo veldig avgjørende at det er ok folk også. Og er du en person som er dårlig likt og skal ha så mye med dine ansatte å gjøre, så tror jeg du gjør vondt verre».

Lærerne forståelse av pedagogisk ledelse ser altså ut til å være preget av at de ønsker at lederne skal utforme visjoner og målsetninger, gi retning og vise vei. Enkelte lærere framhever at lederne også skal være deres veiledere, mens andre presiserer at lederne ikke må legge seg for mye opp i lærernes arbeid. Samtidig løfter lærerne fram betydningen av at det er etablert en god relasjon mellom leder og lærer når lederne skal involverer seg i lærerens arbeid.

5.6 Lærernes erfaringer med praktisering av pedagogisk ledelse

Lærernes erfaringer med at ledelsen leder og involverer seg i det pedagogiske arbeidet blir presentert ut fra de samme kategoriene som ble brukt for å presentere lederne erfaringer med å arbeide ut mot lærerne: ledelse gjennom mål og forventninger, ledelse gjennom IUP-samtaler og skolevandring og ledelse gjennom møter. I tillegg vil lærernes erfaringer med at lederne har gjort pedagogisk ledelse til sin hovedoppgave bli presentert i slutten av denne delen.

5.6.1 Lærernes erfaringer med ledelse gjennom mål og forventninger

Lærerne gav uttrykk for at de opplevde at ledelsen har lyktes i å utforme klare målsetninger for det pedagogiske arbeidet. Referanserammen er her arbeidet med vurdering for læring. De viste til at lederne har dreid tankegangen til pedagogene over på hva som gir effektiv læring og fått dem til å arbeide mer systematisk med pedagogikk. De mente at da ledelsen involverte alle pedagogene i å utforme sirkelen for maksimalt læringsutbytte, førte det til at pedagogene kjenner prinsippene for vurdering for læring og vet at dette skal ligge til grunn for opplæringen av elevene. Lærerinformantene som har blitt ansatt etter at sirkelen var utformet fortalte at de allerede første dag ble introdusert for sirkelen for maksimalt læringsutbytte som skolens retningslinjer for undervisning.

Lærerne mener også at lederne har stor troverdighet i dette arbeidet, fordi de viser et stort engasjement. En av dem formulerte det slik:

«Rektor har en visjon, hun deler den. Men likevel, lederteamet som sitter under rektor, de er jo dedikerte til dette. Jeg opplever i alle fall min leder som veldig dedikert til det, og når hun selger det inn til oss, og får oss med, så blir det en positiv greie altså. Jeg har i hvert fall ingen problemer med å se den tydelige linjen mellom rektor og avdelingslederne og oss» (L1).

Flere av de erfarne lærerne sa at de opplever at ledelsen uttrykker positive forventninger til dem L7 utdypet dette:

«Det er en tanke der som går ut på at vi er så viktige alle. Og det sier rektor gang på gang, at vi gjør en kjempegod jobb. Og at hun er fornøyd med oss. Hun har en grunnleggende tanke om at vi er gode nok. Hun får jo oss til å føle oss trygge da. At vi kan kjenne at det er noen som bryr seg om den enkelte av oss, at vi skal få det til og at vi skal lære og tenke litt nytt».

Flere av lærerne gav imidlertid uttrykk for at forventningen til utvikling oppleves som veldig sterk.

Noen av informantene pekte på at i perioder kan krav om nye måter å samarbeide på og nye fokusområder være belastende. En av lærerne formulerte det slik:

«Det som dukker opp hvert år til ulike tidspunkt, det er jo mengden. De forventer mye av oss, og det føler vi jo på av og til at det blir litt voldsomt» (L9).

L6 forklarte at det ofte handler om timing. Han pekte på at gjennom undervisningsåret er det perioder hvor det er mange ting som er presserende, og når ledelsen introduserer nye ting i slike perioder, oppleves det som utfordrende. Lærerne sa at de imidlertid har opplevd en endring i senere tid. De mente at ledelsen i større grad har forstått at utviklingsfokuset har vært for sterkt, og at de nå er mer forsiktige når de introduserer nye ting.

Det ser dermed ut til at de positive erfaringene er knyttet til at rektor og avdelingslederne har kommunisert tydelige målsetninger for det pedagogiske arbeidet gjennom å løfte fram vurdering for læring som den store satsingen. Videre peker de på betydningen av at lærerne har blitt involvert i utvikling av styringsdokumenter som gir tydelige felles forventninger til

den pedagogiske praksisen. De framhever også særlig rektors evne til å motivere og skape engasjement. De negative erfaringene ser ut til å være at lærerne i perioder har opplevd for sterkt press på endring og utvikling.

5.6.2 Lærernes erfaringer med ledelse gjennom IUP- samtaler

Flertallet av lærerne gav uttrykk for at de hadde positive erfaringer med IUP-samtaler. De beskrev dette som den arenaen hvor de fikk systematisk oppfølging av sin leder. Mange gav uttrykk for at det var godt å bli sett og få hjelp til å arbeide målrettet med å utvikle praksisen sin. En av lærerne uttrykte det slik:

«At de tar utgangspunkt i vurdering for læring og så har vi kanskje sagt gangen før hva vi vil satse på og hva vi vil styrke i vårt eget klasserom. Og så ser vi på det da gangen etterpå. Jeg synes det er en veldig flott progresjon i arbeidet og en interesse for at vi skal lykkes i det» (L7).

Flere av lærerne gav uttrykk for at de opplevde stor takhøyde i samtalene og at de fikk støtte for sine ideer og syn. Samtidig opplever de en forpliktelse, fordi de vet at målsettingene de setter seg blir fulgt opp. L8 illustrerte dette med et eksempel. Han forklarte at han var ukomfortable med å utarbeide vurderingskriterier med elevene, fordi de ikke hadde forutsetninger for å lage vurderingskriterier på vanskelige emner. Han ble likevel utfordret til å prøve et par ganger, men da han fremdeles var skeptisk til dette, fikk han støtte på å involvere elevene på andre måter:

«Så da måtte vi tenke alternativt. Og da hadde jeg andre metoder for å involvere elevene i kriterier. Ja, så da ble vi enige om det. Og jeg kjører mye mer dialog, medelevvurdering, vurderer oftere. Så det fungerer bra» (L8).

To av informantene hadde mer negative erfaringer med IUP-samtalene. De opplevde ikke at lederne i stor nok grad tok utgangspunkt i deres behov for utvikling. L3 pekte på at samtalen blir for skjemastyrte, og lagt opp etter de punktene lederen ville gjennom. L4 gav uttrykk for at han opplevde IUP-samtalene som et verktøy for kontroll og lite på hans premisser.

Noen av de erfarne lærerne pekte på at den tradisjonelle medarbeidersamtalen i stor grad var blitt faset ut på bekostning av IUP-samtalen. L3 gav uttrykk for at han savnet samtaler med lederen hvor det var mer fokus på han og hvordan han hadde det.

Lærernes erfaringer med IUP-samtaler ser ut til å være delt. Flertallet vektlegger positive erfaringer knyttet til at det hjelper dem å arbeide systematisk for å utvikle

undervisningspraksisen sin. De negative erfaringene er både knyttet til at enkelte opplever samtalene som lite relevante og at utviklingsfokuset går på bekostning av omsorgen for medarbeideren.

5.6.3 Lærernes erfaringer med ledelse gjennom skolevandring

Skolevandring var den formen for lederinvolvering som var mest omstridt blant lærerne. Det var også ulike oppfatninger om hva skolevandring var. Noen mente at hver gang ledere var til stede i undervisning var dette en form for skolevandring, mens andre mente at skolevandring var mer systematisk observasjon som utgangspunkt for veiledning. De fleste hadde erfaring med at rektor og avdelingsledere var innom når de underviste, men det var kun en del av informantene som hadde erfaring med mer systematisk observasjon i klasserommet som utgangspunkt for veiledning.

Flere av informantene gav uttrykk for negative erfaringer med skolevandring. L6 sa at det har vært friske diskusjoner om skolevandring på hans avdeling, og at mange opplever det som tungt. L3 fortalte at han har hatt mange avtalte observasjoner i klasserommet og beskrev det som kunstige situasjoner. Han viste til at både han og elevene gjør ting på en annen måte når det er besøk. Han mente også at avdelingslederne ikke har spesielt gode forutsetninger, enten fordi de har lite undervisningserfaring eller vet for lite om hva som foregår i klasserommet. Han utdypet dette:

«Så av og til føler jeg at det blir et sånt spill for galleriet. At det skal gjennomføres og så skal vi ha et skjema etterpå og så skal vi krysse ut. Nå har vi snakket om det og om det ... hva skal vi fokusere på til neste gang. Ja jeg får ikke noe ut av det» (L3).

En av informantene uttrykte at han blir provosert når han opplever at lederne har meninger om hans undervisning på bakgrunn av korte observasjoner. Han beskrev det som forutinntatt og respektløst.

Andre av informantene gav uttrykk for et mer positivt syn på skolevandring. De peker ikke på konkrete erfaringer, men at de opplever skolevandring som et uttrykk for at ledelsen viser interesse for arbeidet deres. L7 uttrykte det slik:

«Og det var jo helt utenkelig i ... jeg begynte i 1995 her og det var jo aldri noen som kom innom og så hva vi holdt på med eller, eller hvordan vi tenkte

eller hvordan vi la opp undervisningen vår. Så jeg synes det er flott. De kan komme den som vil».

Også når det gjelder skolevandring er altså erfaringene til lærerne delte, men her er de negative erfaringene mest framtreddende. De er knyttet til manglende tillit til at lederne skjønner hva som foregår ut fra enkelte observasjoner og at det kan oppleves som kontroll. Andre ser imidlertid skolevandring som et tegn på interesse fra ledelsens side.

5.6.4 Lærernes erfaringer med ledelse gjennom møter

At lederne styrte og involverte seg i det pedagogiske arbeidet gjennom møter, var også et viktig tema i fokusgruppeintervjuene med lærerne. Flere av de erfarne lærerne pekte på at ledelsen har bundet en stor del av tiden deres til møter. Noen av lærerne karakteriserte styringen av tiden som hard. De mente at alle møtene med pedagogisk utviklingsarbeid i perioder går ut over tiden til arbeid med å følge opp undervisningen og elevene. Samtidig mente flere av lærerne at all tiden som er bundet til felles utviklingsarbeid har bidratt til å utvikle en sterk delingskultur. En av lærerne gav uttrykk for at de har vunnet mye på å gå i takt og blitt tvunget til mye samarbeid. Han utdypet dette:

«Vi er jo et team om alt. Han får alt mitt undervisningsopplegg. Men på en annen skole, så måtte han kanskje kommet inn og laget sitt eget. Men tingen er at vi lager det bedre sammen» (L8).

En annen lærer mente at alt samarbeidet har skapt en kultur for at de snakker om læring og undervisning:

«Det tror jeg faktisk vi kan lete lenge etter: Andre skoler som er så tett på hverandre, altså at lærerne samarbeider så tett med ting. Jeg føler liksom vi daglig debatterer læringsoppdrag og det som skjer med elevene. Så det er helt innarbeidet over hele linjen» (L9).

Lærerne hadde ulike erfaringer med lederstyrte møter. De erfarne lederne hadde i større grad negative erfaringer med disse møtene, mens de mindre erfarne lederne i større grad opplevde å få utbytte av slike møter. Flere av de erfarne lederne uttrykte frustrasjon over alle lederstyrte møter hvor de har tatt for seg område for område av sirkelen. De har opplevd mange av disse møtene som overordnet og lite relevant for egen undervisning. L4 formulerte det slik:

«Sytti prosent, gjerne, av dette arbeidet har vært på siden av det som har vært aktuelt i min arbeidshverdag. (...) altså hvis du hadde svelget alt rått, det med kriterier og alt sammen, så hadde du blitt veldig tankestyrt og detaljstyrt i undervisningen din. Så autonomien blir tatt ut og konsekvensene kan bli at du mister motivasjon ... kreativitet».

Noen av de erfarne lærerne fortalte at de hadde negative erfaringer med møter hvor ledelsen introduserer nye satsinger. De mente at lederne ikke var nok bevisste på at de har et annet ståsted enn lærerne. En av dem utdypet dette:

«Det kan ennå finne på å dukke opp en eller annen avdelingsleder og komme med noen nye ideer som de har sittet og tygget på i sammen med noen andre ledere kanskje. Og så glemmer de gjerne litt en integrering (...) de klarer ikke formidle det, skikkelig sånn som de vil» (L9).

De negative erfaringene med lederstyrte møter ble imøtegått av andre lærere. De sa at de så en klar sammenheng mellom det rektor legger fram på fellesmøter og måten det blir fulgt opp på avdelingsmøtene. Flere av informantene sa at de opplever at avdelingslederne har stor troverdighet når de leder møtene for å utvikle den pedagogiske praksisen. Lærerne med minst erfaring sa at de opplever det som positivt at ledelsen har klar struktur og rammer. En av lærere formulere det på denne måten:

«Jeg har ikke vært oppi det som de speiler. Jeg har ikke opplevd det slik. Som sagt er det andre året jeg jobber. Så jeg vet ikke om noe annet. Jeg synes det er godt at vi er en skole som har samme kursen, og det er vurdering for læring og det er de veldig på, de henter oss inn hele vegen, føler jeg» (L2).

Flertallet av lærerinformanter gav uttrykk for at de får mer utbytte av møtene hvor lærerne selv styrer agendaen. Særlig holdt de fram det teambaserte utviklingsarbeidet som nyttig bruk av møtetid. Enkelte sa at de opplevde det som frigjørende. Flere av lærerne sa at teambasert utviklingsarbeid fører til at de gjør endringer i måten de underviser på i større grad enn andre møter. De vektla både betydningen av å få velge utviklingsområde selv og at de bestemmer hvem de skal samarbeide med. L6 formulerer det slik:

«Det opplever jeg som alle tiders, for å si det rett ut, og det tror jeg de fleste gjør. Da styrer du det inn mot noe som du likevel skulle holde på med. Noe du likevel skulle hatt utviklet, og så får du gjort det i sammen med noen andre».

L10, som var nytilsatt lærer, gav uttrykk for negative erfaringer med teambasert utviklingsarbeid:

«Jeg synes det har vært voldsomt tungt. Jeg har aldri vært lærer før og begynner da som lærer og egentlig skal lære meg å være lærer, pluss at jeg skal forske på ting jeg kan gjøre bedre når jeg ikke har gjort noe fra før av. Og det er litt vanskelig. (...) Du blir litt tilsidesatt, tenker jeg».

Flere av lærerinformantene opplevde at det var en klar endring i ledelsesstrategi da teambasert utviklingsarbeid ble introdusert. L9 pekte på at de gjennom alle de lederstyrte prosessene var kommet til et punkt hvor lederne mente lærerne hadde nok kompetanse til å kunne drive utviklingsarbeidet selv:

«Jeg tenker jo at i læringssirkelen så er det jo noe som heter SRL. Altså selvregulert læring, som vi skal bruke i vår undervisning og med elevene. Og jeg tror nok ledelsen bruker det på oss også, kanskje vi har kommet mer til den fasen nå at vi begynner å bli selvregulerte på bruk av sirkelen. Så derfor har de sluppet litt taket på det med de utviklingsprosjektene som vi har».

Andre av lærerne påpekte at det tvang seg fram en endring som resultat av at lærerne uttrykte frustrasjon over all den styrte tiden og at ledelsen stadig introduserer nye satsinger.

Empirien min tyder altså på at lærerne har ulike erfaringer med møter. Særlig er de delte i opplevelsen av de lederstyrte møtene, som flere erfarne lærere opplever som lite matnyttige og uttrykk for hard styring, mens de mindre erfarne lærerne opplever at det gir trygge rammer. Lærerne ser ut til samlet sett å ha mer positive erfaringer med lærerstyrte møter og særlig teambasert utviklingsarbeid. For informanten med minst erfaring, oppleves imidlertid denne arbeidsformen som krevende. Lærerne ser også ut til å ha ulik oppfatning om hvorfor teambasert utviklingsarbeid ble introdusert. Noen ser det som svar på frustrasjon over for sterk lederstyring, mens andre ser det som et grep for å bygge videre på kompetansen lærerne har tilegnet seg gjennom lederstyrte prosesser. Lærerne ser likevel ut til å være enige om at alle møtene har bidratt til en sterk delingskultur på skolen.

5.6.5 Lærernes erfaringer med lederinvolvering

Lærerne var samstemte i at de opplever det som viktig at lederne har gjort pedagogisk ledelse til sin hovedoppgave og at gjennom alle de ulike måtene de involverer seg på sørger de for en helhet i det pedagogiske arbeidet. En av dem uttrykte det slik:

«Så formålet da, visjonen til ledelsen her blir jo implementert i oss i alt vi gjør både på team og individuelt og på de samtalene på team. Skjønner du? Du ser jo den røde tråden her» (L1).

Det var en felles oppfatning blant lærerne at teamkoordinatorene har fått en belastende rolle i organisasjonen og at funksjonen er lite attraktiv. Flere av dem pekte på at den viktigste årsaken til at lederne kan involvere seg så sterkt i det pedagogiske arbeidet, er fordi teamkoordinatorene avlaster dem med driftsoppgavene. De to informantene som var teamkoordinatorer hadde ulike erfaringer med rollen. L3, som var ny teamkoordinator, karakteriserte det som travelt. Han trakk fram at han både skulle ha møter med avdelingsleder og ha ansvar for samarbeid på teamet, samtidig som han opplevde å bruke mye tid på administrasjon. Særlig gav han uttrykk for at det å skaffe vikar var en stor jobb som gikk utover tiden til egne undervisningsoppgaver. L8 sa at han hadde funnet seg til rette med teamlederfunksjonen. Han mente at det var ganske spesielt at ledelsen hadde fått til denne ordningen. Han forklarte det delvis med at lederne hadde lyktes i å rekruttere de rette til oppgaven. Selv opplevde han det som motiverende å bidra på en god arbeidsplass og forklarte at han gjør det beste ut av tiden han har til disposisjon.

Lærerinformantene mente at teamkoordinatorfunksjonen ikke var kompensert i forhold til ansvar og arbeidsmengde. De trakk fram at 8 % redusert undervisning og et lite funksjonstillegg ikke stod i stil til at de omfattende lederoppgavene. Noen av lærerne pekte på at det var ulikt hvor stor belastning teamkoordinatorene hadde. Delvis fordi noen teamkoordinatorer i større grad delegerte oppgaver videre til andre lærerne og delvis fordi noen av avdelingslederne var mer tilbakeholdne med å delegere oppgaver til teamkoordinatorene.

Lærerne sa at rollene og fordeling av ansvar mellom lederne og teamkoordinatorene ikke opplevdes som tydelig avklart. Noen av de uerfarne lærerne gav uttrykk for at de var usikre på hvem som har personalansvar. Flere av de erfarne lærerne viste til erfaringer med at teamkoordinatorene har gått utenfor sitt ansvarsområde og håndtert saker som egentlig ligger under personalansvar. L4 kom med et eksempel. Han hadde opplevd at teamkoordinator og

teamet forsøkte å legge føringer for hvilke ordninger han skulle ha da han tok videreutdanning. L9 henvendte seg til teamkoordinator i samtalen:

«Jeg oppfatter det slik at dere har så mye arbeid at dere av og til lurer på om dere har personalansvar også. Så det er en balanse på en knivegg, av og til. Så den kan være litt usunn, ja for alle egentlig».

Empirien fra lærerne viser altså at de anerkjenner betydningen av at lederne har gjort pedagogisk ledelse til sin hovedoppgave og at de har forståelse for at de må delegerer driftsoppgaver til andre. Samtidig gir de uttrykk for at teamkoordinatorer har en belastende rolle og ikke får kompensert i forholdt til ansvar og oppgaver. Lærerne påpeker også at det ikke er en tydelig nok avklaring av rollene og ansvarsområdene til avdelingsledere og teamkoordinatorer. Dette byr særlig på utfordringer knyttet til personalansvar.

5.7 Oppsummering

Tabellene nedenfor oppsummerer ledernes og lærernes synspunkt og erfaringer. Hva lederne gjør for å lede det pedagogiske arbeidet framstilles kun i ledertabellen, mens lærertabellen framstiller lærerne erfaringer med ulike lederhandlinger.

Ledernes synspunkt, handlinger og erfaringer			
Forståelse av pedagogisk ledelse	Handlinger	Positive erfaringer	Negative erfaringer
<ul style="list-style-type: none"> • Elevenes læring i sentrum • Utvikle lærernes praksis gjennom: <ul style="list-style-type: none"> - Å sette mål - Opplæring - Observasjon - Veiledning 	Internt i ledergruppen <ul style="list-style-type: none"> • Studere forskning og styringsdokumenter • Definere mål og satsingsområder • Utvikle og evaluere strategier • Sette av tid • Delegere oppgaver 	Internt i ledergruppen <ul style="list-style-type: none"> • Grep om egen kunnskapsutvikling • Kollektive lærende prosesser • Kultur for å utfordre hverandre • Rektors ledelse • Tid til internt arbeid 	Internt i ledergruppen <ul style="list-style-type: none"> • Krevende å utvikle felles forståelse og strategi • Press på tid • Utfordringer med delegering
Viktige ferdigheter: <ul style="list-style-type: none"> • Mot til å håndtere motstand, usikkerhet og kaos 	Arbeid mot lærerne <ul style="list-style-type: none"> • Mål og forventinger • Møter • Teambasert utviklingsarbeid med lederstyrte rammer • IUP-samtaler • Skolevandring 	Arbeid mot lærerne <ul style="list-style-type: none"> • Utvikler kunnskap i lederstyrte møter • Lykkes i å veilede i lærerstyrte møter • Sikrer systematisk individuell oppfølging i IUP-samtaler og skolevandring • Teambasert utviklingsarbeid gir dypere læringsprosesser 	Arbeid mot lærerne <ul style="list-style-type: none"> • Lederstyrte møter begrenset effekt på lærernes praksis • Er lærernes oppslutning genuin? • Lite tid til veiledning og skolevandring • Teambasert utviklingsarbeid tidkrevende og utfordrende

Tabell 1 Ledernes synspunkt, handlinger og erfaringer

Lærernes synspunkt og erfaringer		
Forståelse av pedagogisk ledelse	Positive erfaringer	Negative erfaringer
<ul style="list-style-type: none"> • Elevenes læring i sentrum • Skape utvikling gjennom: <ul style="list-style-type: none"> - Å formidle visjoner og målsetninger - Skape retning og helhet i det pedagogiske arbeidet - Veiledning <p>Viktige ferdigheter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relasjonelle ferdigheter • Ivareta lærernes autonomi 	<p>Ledelse gjennom målsetninger</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tydelig formidling av visjoner og mål • Etablert felles pedagogisk grunnlag • Positive forventninger til lærerne 	<p>Ledelse gjennom målsetninger</p> <ul style="list-style-type: none"> • Belastende med sterkt utviklingsfokus og nye satsinger.
	<p>Ledelse gjennom møter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Troverdige ledere • Sterk delingskultur • Lederstyrte møter nyttig for uerfarne lærere • Lærerstyrte møter og teambasert utviklingsarbeid nyttig for erfarne lærere 	<p>Ledelse gjennom møter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hard styring av tid • Truer autonomi • Diffus introduksjon av nye ideer • Teambasert utviklingsarbeid utfordrende for uerfarne lærere
	<p>IUP-samtaler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Blir sett • Bidrar til systematisk utvikling • Takhøyde 	<p>IUP samtaler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skjemastyrt • Verktøy for kontroll • Lite fokus på medarbeideren
	<p>Skolevandring:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interesse for lærernes undervisning 	<p>Skolevandring:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Belastende, kunstig og lite troverdig
	<p>Sterk lederinvolvering</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rød tråd og helhet 	<p>Sterk lederinvolvering</p> <ul style="list-style-type: none"> • Belastning på teamledere • Uklar rollefordeling • Usikkerhet om personalansvar

Tabell 2 Lærernes synspunkt og erfaringer

5.7.1 Sammenligning av leder og lærerperspektivet

Ut fra tabellene vil jeg oppsummere leder og lærerperspektivet i følgende punkter:

- Lederne forstår pedagogisk ledelse som opplæring og veiledning av lærerne, mens lærerne forstår det som at lederne skal definere målsetninger og vise retning.
- Lederne vektlegger betydningen av læringsprosessene internt i ledergruppa for å utvikle det pedagogiske lederskapet.
- Både lærere og ledere har positive erfaringer med tydelig definerte mål, utvikling av felles pedagogisk grunnlag og tydelige forventninger.

- Lederne mener det er positivt at de følger opp lærerne tett gjennom IUP-samtaler, skolevandring og lederstyrte møter.
- Mindre erfarne lærere er positive til tett oppfølging av lederne, mens mange erfarne lærere har dårlige erfaringer med dette.
- Både ledere og lærere mener at den nye strategien med teambasert utviklingsarbeid i større grad fører til utvikling av undervisningspraksis.
- Lærerne anerkjenner betydningen av at lederne har gjort pedagogisk ledelse til sin hovedoppgave, men peker på at det gir teamkoordinatorene en belastende rolle i organisasjonen og at det fører til uklare ansvarsforhold.

Totalt sett preges empirien av at både ledere og lærere har positive erfaringer med den sterke lederinvolveringen i det pedagogiske arbeidet. De ser ut til å være stolte over måten de arbeider med vurdering for læring og den sterke delingskulturen på skolen. De har også en felles forståelse av at pedagogisk ledelse er å sette elevenes læring i sentrum. Et viktig skille er at lederne ser ut til å ha større tro på lederstyrte prosesser og sin rolle som veileder og lærer for lærerne, mens særlig de erfarne lærerne ønsker at ledelsen skal legge til rette for utvikling gjennom lærerstyrte prosesser.

6 Møte mellom teori og empiri: Drøfting

6.1 Innledning

Problemstillingen for undersøkelsen er: *Hvordan forstår og praktiserer ledere ved en videregående skole pedagogisk ledelse? Hvilke erfaringer har lederne og lærerne med dette?*

I dette kapittelet blir funnene fra kapittel 5 drøftet ut fra den teoretiske rammen som ble skissert i kapittel 3. I analysen av fokusgruppeintervjuene steg det fram noen kategorier. Disse kategoriene var forståelse av pedagogisk ledelse, hvordan lederne arbeidet internt med pedagogisk ledelse, ledelse gjennom mål og forventinger, gjennom IUP-samtaler og skolevandring og gjennom møter. Største delen av dette kapitlet (6.2 – 6.6) er disponert ut fra disse kategoriene. I empirikapittelet ble ledernes erfaringer og lærernes erfaringer presentert hver for seg. Her vil jeg holde de to perspektivene sammen, for å sette de to gruppenes erfaringer opp mot hverandre og vise hvordan de da kan sees i lys av teori.

I teorikapittelet gjorde jeg rede for pedagogisk ledelse med utgangspunkt i Wadel (1997) sine perspektiver og begrepsapparat. Her blir pedagogisk ledelse forstått i et relasjonelt perspektiv, hvor målet er å etablere en produktiv læringskultur. I dette kapittelet vil jeg drøfte funn fra empirien ut fra dette perspektivet. At drøftingen er disponert ut fra de kategoriene som ble brukt for å presentere empirien i kapittel 5 er gjort med utgangspunkt i Wadels begrepsapparat. Wadel (1997, ss. 49-50) viser til at for å kunne etablere en læringskultur, må ledelsen etablere læringssystemer som muliggjør læring av nye kunnskaper, ferdigheter, handlemåter og verdier. De ulike kategoriene som steg fram fra analysearbeidet kan bli forstått som læringssystemene som er etablert på skolen for å drive pedagogisk utviklingsarbeid.

I teorikapittelet ble det også gjort rede for noen retninger innen pedagogisk ledelse som instructional leadership og Robinsons elevsentrerte ledelse. I drøftingen vil jeg ta for meg hver kategori og se hvordan erfaringene til lederne og lærerne viser påvirkning fra disse retningene.

Et annet aspekt i undersøkelsen, var lærernes og ledernes erfaringer med hvordan ledernes sterke involvering i det pedagogiske arbeidet påvirket ivaretagelsen av det helhetlige lederansvaret. Dette blir drøftet i 6.7 ut fra Irgens utviklingshjul (2010, s. 136), men også sett i lys av Robinson (2014) og Wadel (1997).

I 6.8 vil jeg bruke translasjonsteorien til Røvik (2007) og vise hvordan ledelse i denne casen kan forstås som en translasjon av Robinsons elevsentrerte ledelse. Dette vil igjen knyttes til perspektivene til Wadel (1997) hvor jeg argumenterer for at en vellykket translasjon av Robinsons elevsentrerte ledelse (2014) både handler om det arbeidet ledergruppen gjør internt for å utvikle lederskapet sitt og at lederskap for det pedagogiske arbeidet blir distribuert slik at en stimulerer til en produktiv læringskultur blant lærerne.

6.2 Forståelse av pedagogisk ledelse

I kapittel 3 ble ulike perspektiv på pedagogisk ledelse presentert. Lederne i studien min løftet fram Robinson som et viktig utgangspunkt for deres ledelsestenkning.

Robinson (2014) viser til at pedagogisk ledelse handler om å sette elevene læring i sentrum. Hun tar utgangspunkt i forskning som viser at ledelseskvalitet har stor betydning for elevenes prestasjoner. Ut fra dette har hun utviklet en modell for elevsentrert ledelse hvor hun oppsummerer ledelseshandlinger som har effekt på elevens læring i fem dimensjoner.

Lederne og lærerne tar utgangspunkt i elevenes læring når de snakker om pedagogisk ledelse. Særlig kommer det til uttrykk gjennom at lederne mange ganger brukte formuleringen *å sikre elevene maksimalt læringsutbytte* (se 5.2). Det er tydelig at lederne ser det som sitt oppdrag å anspore til hele tiden å ha elevene læring for øyet. Det er særlig når de utdyper hvilke ledelseshandlinger som fremmer elevenes læring, at vi ser tydelige spor av elevsentrert ledelse. Robinson (2014, s. 17) peker på at skoleledernes bidrag til elevenes læring er indirekte, ved at den går gjennom den påvirkningen de har på lærerne. De skal altså sørge for lærernes læring, slik at de igjen er mer i stand til å sørge for elevenes læring. Dette kommer til uttrykk når en av lederinformantene viser til at deres oppdrag mot lærerne er en parallell til lærernes oppdrag mot elevene. Lederne skal altså være lærernes lærer og vise dem vei, slik at de igjen skal kunne gi elevene den opplæringen som gir størst læringsutbytte.

Både lederne og lærerne tar utgangspunkt i at pedagogisk ledelse handler om hva lederne faktisk gjør. Lærerne legger særlig vekt på at de skal påvirke gjennom målsetninger og skape en felles retning i det pedagogiske arbeidet, mens lederne viser til mange virkemidler som de skal ta i bruk: De ser det som sin oppgave både å formulere målsetninger, drive opplæring av lærerne, følge opp lærerne gjennom både å observere undervisning og veilede lærerne. De handlingene informantene peker på kan være uttrykk for en sterk innflytelse av Robinson (2014). Det lederne legger vekt på finner vi igjen i flere av dimensjonene i hennes modell for elevsentrert ledelse: både å etablere mål og forventinger, forsikre seg om kvaliteten på

undervisningen og lede lærerne læring og utvikling. Lederne legger mest vekt på at de skal lede lærernes læring gjennom å være tett på og veilede dem. Det er også den dimensjonen ved skoleledelse som Robinson (2014, s. 101) viser til at har størst effekt på elevenes prestasjoner er å lede lærernes læring.

Det kan påpekes at dette synet på skoleledelse legger til grunn en stor tro på mulighetene skolelederne har for påvirkning og et ideal om at de skal være veldig tydelig til stede. Det kan sees i lys av tankegang fra instructional leadership, med en stor tro på ledernes styring. Særlig tankegangen om at det er skolelederne som skal kommunisere mål og forventninger, at de skal involvere seg så direkte gjennom å veilede og også sjekke ut undervisningen gjennom skolevandring, viser et lederssyn med en type ovenfra og ned-tenkning som er et typisk trekk ved instructional leadership (Brandmo & Aas, 2017, s. 57).

Et typisk trekk ved instructional leadership er idealet om den sterke og kompetente lederen med stor gjennomføringskraft (Brandmo & Aas, 2017, s. 55). Dette kommer til uttrykk når rektor påpeker også at de endringene de skal stimulere til krever mot. Rektor peker på at når de skal gjennomføre nye satsingsområder og skape endringer i lærernes praksis, vil det skape motstand og usikkerhet. Ledernes evne til å lede lærerne gjennom dette er avgjørende.

Wadel (1997, s. 39) ser ledelse som en prosess hvor det relasjonelle aspektet mellom lederne og de ledede er avgjørende. Dette kan knyttes til hvilke læringsforhold som er til stede. Om det skjer læring, er avhengig av forhold som tillitsforhold og aktelsesforhold. Lærerne er inne på dette når de snakker om pedagogisk ledelse. De utdyper betydningen av det relasjonelle. Blant annet trekker en informant fram betydningen av at lederen har empati. En annen peker på faren med å bli detaljstyrt. Dette kan forstås som at lærerne ikke kan få noe ut prosesser hvor lederen involvere seg uten at det er etablert en åpen relasjon, hvor det også er et tydelig rom for dem, og det er etablert en gjensidighet mellom leder og de ledede.

Som vist ovenfor kan man tydelig se spor av Robinson (2014) og elevsentrert ledelse når lederne løfter fram sitt syn på pedagogisk ledelse. Vi ser et ekko av det samme når lærerne snakker om pedagogisk ledelse. Samtidig tyder ledernes tro på egen påvirkning, og ideal om at de skal være tydelig til stede i lærernes læringsprosesser på innflytelse fra instructional leadership. Det er lærerinformanter som løfter fram de relasjonelle aspektene. Dette understreker Wadel (1997, s. 41) betydningen av når han beskriver ledelse som en prosess mellom ledere og de ledede, hvor samspillet og relasjonene er i fokus.

6.3 Ledernes interne arbeid med pedagogisk ledelse

En av kategoriene i empirien, og et sentralt læringsystem på skolen, var ledernes interne arbeid med å dyktiggjøre seg på pedagogisk ledelse.

I fokusgruppeintervjuet med lederne kom det fram at for å kunne lede det pedagogiske arbeidet blant lærerne, var de helt avhengig av det arbeidet som ble gjort internt i ledergruppen for på å dyktiggjøre seg for oppgaven. Dette er en praksis som tyder på at de er inspirert av instructional leadership, hvor betydningen av skolelederen som ekspert framheves (Brandmo & Aas, 2017, s. 57). Wadel (1997, s. 46) beskriver at fundamentet for pedagogisk ledelse er å utvikle en felles forståelse og basis for samhandling i organisasjonen. Ledelsens interne arbeid kan da både sees som den arenaen hvor de utvikler sin ekspertise, samtidig som de utvikler rammene for det pedagogiske utviklingsarbeidet til lærerne.

Robinson (2014, s. 29) peker på tre ledelsesferdigheter som er viktige for å kunne utøve elevsentrert ledelse: å kunne anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner. Alle disse elementene ser man tydelige spor av når ledelsen beskriver hva de gjør i ledermøtene. Lederinformantene løfter fram hvordan de arbeider med å øke sin kompetanse, bla a fra forskning og styringsdokumenter og at de utfordrer hverandre på hvordan de kan bruke den i sin kontekst. På den måten arbeider de for å utvikle relevant kunnskap.

Videre viser de til at bruker ledermøtene på å evaluere arbeidet de gjør ut mot lærerne og meisle ut nye strategier. Rektor viste bla a til hvordan innføring av teambasert utviklingsarbeid krevde mange runder med avklaring i ledergruppen, og evaluering av hvordan de arbeider ut mot avdelingene, for å utvikle en felles forståelse for arbeidet både blant lærere og ledere. Hun pekte på at det stadig oppstår situasjoner som oppleves som kaotiske og som de må utvikle en felles strategi for å håndtere dette i ledergruppa. Dette er beskrivelser som viser hvordan de forholder seg til komplekse problemer.

I fokusgruppeintervjuet kom ikke lederne inn på hvordan de arbeider for å utvikle tillitsforhold, men det kommer likevel indirekte til uttrykk. Robinson (2014, ss. 41-42) peker på at to viktige elementer i tillit er kompetanse og integritet. Flere av lærerinformantene gav uttrykk for at de opplever tydelig og helhetlig ledelse. En av lærerinformantene peker på at ledelsen tydelig kommuniserer sin visjon, og at både rektor og avdelingslederne har stor troverdighet i arbeidet. Dette kan tyde på at de bygger tillit til lærerne ved å framstå med integritet og kompetanse.

Ledernes erfaringer med ledermøtene kan sees i lys av det Wadel (1997, ss. 49- 50) beskriver som læringsforhold. Læringsforholdene preges av det som oppstår i relasjonene hvor alle aktørene både lærer til seg og lærer fra seg. Ledergruppa løftet fram arbeidsformene i ledergruppa, hvor alle skal møte forberedt og gi innspill. Videre sørger de for gjennomtenkte prosesser, hvor alle skal kunne bruke tid på egen refleksjon og at de deretter arbeider sammen for å få en felles forståelse. Dette kan forstås som at det er en sterk gjensidighet, hvor alle lærer til seg og lærer fra seg. Det tyder på at i ledergruppa har de etablert det Wadel (1997, s. 49) kaller balanserte læringsforhold. Ledergruppen viser også til at de har erfaring med at de trenger motstand fra hverandre for å komme lenger, og at de har utviklet en kultur for å utfordre hverandre. Dette kan knyttes til det relasjonelle, hvor Wadel (1997, s. 46) viser til hvordan aktelsesforhold og tillitsforhold påvirker læring. Når ledergruppa viser til at de har en kultur hvor de får brynt seg på hverandre, kan det tyde på en trygghet som er et uttrykk for tillit og aktelse.

Videre peker lederne på at de har gode erfaringer med at rektor selv har tatt grep om kompetanseutviklingen og at kunnskapen de tar inn alltid knyttes til egen kontekst. På den måten opplever de kompetansehevingen som relevant. Det kan igjen knyttes til motivasjon, som et av de læringsforholdene som stimulerer til læring (Wadel, 1997, s. 46).

Rektor viste også til at når de innfører nye verktøy, som f.eks skolevandring, arbeider de lenge med å utvikle felles forståelse og praksis. Når verktøyet er godt innarbeidet bruker avdelingslederne det ulikt etter hva som er hensiktsmessig i sine avdelinger. Det kan med andre ord tyde på at lederne selv har etablert en læringskultur som fører til at de har det Wadel (1997, s. 48) kaller produktive læringsprosesser, hvor lederne har utviklet kunnskap som de kan anvende selvstendig og kreativt.

Kort oppsummert kan ledelsens interne arbeid med å dyktiggjøre seg på pedagogisk ledelse tyde på en praksis hvor de vektlegger det som i instructional leadership blir kalt lederen som ekspert (Brandmo & Aas, 2017, s. 57). I tillegg viser drøftingen at måten lederne beskriver arbeidet i ledergruppa tyder på at de utvikler lederskapet sitt innenfor de tre ledelsesferdighetene som Robinson vektlegger i sin modell for elevsentrert ledelse (Robinson, 2014, s. 29). Videre viser drøftingen av ledernes erfaringer med det interne arbeidet i ledergruppen, at dette er et læringssystem hvor de har lyktes i å etablere det Wadel (1997) kaller gode læringsforhold, preget av tillit, aktelse og motivasjon og hvor læringskulturen er produktiv, slik at de opplever å være i stand til å bruke kunnskapen selvstendig og kreativt.

6.4 Ledelse gjennom mål og forventninger

I kapittel 3 ble det vist at et felles trekk ved ulike ledelsesmodeller som instructional leadership og transformasjonsledelse og elevsentrert ledelse, er at de vektlegger betydningen av å lede gjennom mål og forventninger (Brandmo & Aas, 2017) (Robinson, 2014). Dette var også en av kategoriene som trådte fram i analysen av empirien. Dette kan tyde på at det er et viktig læringssystem på skolen.

I Robinsons modell er det å etablere mål og forventninger den første av fem ledelsesdimensjoner som har effekt på elevenes læring. Hun viser til at denne dimensjonen virker indirekte ved at å fokusere og koordinere arbeidet til de voksne (Robinson, 2014, s. 51). Informantene løftet fram betydningen av at rektor kom inn med en tydelig visjon da hun definerte det å bli gode på vurdering for læring som det ene store målet for skolen. Både lederne og lærerne gav uttrykk for at hun kommuniserte denne forventningen svært tydelig.

Robinson (2014, s. 52) viser til tre forhold som må være til stede for at ledelse gjennom målsetning skal ha virkning. Det ene er at de ansatte må føle seg personlig forpliktet til målet, det andre forholdet er at de må ha en tro på at de kan oppnå målene og det tredje forholdet er at målene må være så spesifikke at de kan følge med på framgangen sin.

Det første forholdet kommer til uttrykk da rektor viste til at de startet ut med felles forelesninger for personalet i vurdering for læring, kombinert med frivillige møter hvor lærerne kunne komme sammen og diskutere pedagogisk praksis. Hun pekte på at etter kort tid var oppslutningen så stor at de kunne gå over til å inkludere alle. Denne erfaringen kan tyde på at personalet raskt så relevansen i å arbeide med vurdering for læring, og at det vokste fram en indre forpliktelse gjennom disse prosessene. Elementet med å gjøre målsetningene spesifikke, kan settes i sammenheng med måten informantene beskrev at de arbeidet med målsetningen om å bli gode på vurdering for læring. De viste til at for å gi vurdering for læring et tydeligere innhold, utviklet de styringsdokumentet sirkelen for maksimalt læringsutbytte, som konkretiserte hvordan vurdering for læring skulle gjennomføres i opplæringen på skolen. Lærerinformantene gav uttrykk for at det at de ble involvert i prosessen med å utforme sirkelen, gav dem et eierforhold til vurdering for læring. Når det gjelder det tredje forholdet, gav flere informanter uttrykk for at særlig rektor, men også avdelingslederne, kommuniserer en positiv forventning til dem. De sa at de opplever at hun gir dem anerkjennelse og har tro på at de gjør en god jobb. Flere av lærerinformanten sa at det virker positivt på dem og at det gir dem lyst til å stå på.

Som vist ovenfor er det altså tydelige spor etter Robinsons tilnærming til å arbeide med dimensjonen mål og forventninger. Bakenfor ser en både spor etter instructional leadership og transformasjonsledelse. Brandmo og Aas (2017, s. 57) viser til at i instructional leadership er det rektor som utvikler mål og kommuniserer mål og forventninger tydelig til personalet, mens i transformasjonsledelse bygges det konsensus rundt mål og prioriteringer. På den ene siden viser informantene til at det er rektor som har definert og kommunisert de klare målsetningene for skolen. Samtidig har de blitt involvert i utforming av styringsdokumenter for å opparbeide en oppslutning rundt målsetningene. Lærerinformantene pekte på at selv om de var involvert, var utformingen av sirkelen en lederstyrt prosess som i stor grad fungerte som en opplæring i vurdering for læring. Det er derfor tydeligere spor etter en tankegang fra instructional leadership enn transformasjonsledelse i ledelsens arbeid med mål og visjoner. Samtidig kan det at lærerne opplever lederskapet til rektor som inspirerende knyttes til idealene fra transformasjonsledelse, hvor utgangspunktet er at suksessrike ledere makter å inspirere andre. (Brandmo & Aas, 2017, s. 57).

Engvik (2012, s. 61) viser til at instructional leadership blir kritisert for å skape et heroisk bilde av rektorer, med en sterk kombinasjon av karisma og kompetanse. Videre peker han på at dette er en framstilling som de fleste norske skoleledere har problemer med å identifisere seg med. I denne studien ser det imidlertid ut til at disse lederegenskapene til rektor er et viktig element. Særlig når det gjelder å kommunisere mål og forventninger, gir lærerne uttrykk for at lærere og avdelingsledere har positive erfaringer med rektors tydelige ledelse. Flere informanter tilkjenner betydningen av at rektor kommuniserer forventninger til dem på en positiv måte og slik gir dem inspirasjon og lyst til å ta å utvikle seg videre.

Wadel (1997, s. 46) viser til at en forutsetning for pedagogisk ledelse er å initiere til læringsprosesser som skaper en felles basis for samhandling. Når informanten viser er til sirkelen som utgangspunkt for hele det pedagogiske arbeidet, tyder det på at de har lyktes med dette.

Kort oppsummert ser vi i arbeidet med mål og forventninger tydelige spor etter tenkningen i instructional leadership (Brandmo & Aas, 2017) og Robinsons elevsentrerte ledelse (Robinson, 2014). Arbeidet med mål og forventninger fungerer som det Wadel (1997) kaller et læringssystem ved at det gir felles forståelse og basis for samhandling i organisasjonen.

Dette er en praksis som både ledere og lærere løfter fram som nyttig. Som vist i 5.5 vektla lærerne nettopp betydningen av å lede gjennom å etablere mål og forventninger og gi retning som sentralt i sin forståelse av pedagogisk ledelse. Dette var også dette område hvor lærerne

tydeligst og mest samstemt gav uttrykk for positive erfaringer med at ledelsen involverer seg i det pedagogiske arbeidet.

6.5 Ledelse gjennom IUP-samtaler og skolevandring

Kategoriene IUP-samtaler og skolevandring kan forstås som viktige læringssystemer, hvor lederne involverte seg i det pedagogiske arbeidet. Disse læringssystemene kan sees i sammenheng med flere av dimensjoner ved elevsentrert ledelse (Robinson, 2014, s. 26). IUP-samtalene er et verktøy for å arbeide med dimensjonen med å etablere mål og forventninger. Skolevandring kan sees i lys av dimensjonen med å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen, og samspillet mellom de to kan knyttes til dimensjonen å lede lærerne læring og utvikling.

Informantene viste til at disse samtalene ble gjennomført to ganger i året, hvor lærerne skulle sette seg målsetninger for hvordan de skulle forbedre egen undervisningspraksisen innen et område av sirkelen. I neste IUP-samtale ville dette bli etterspurt og evaluert.

Lederinformantene vektla betydningen av at de også hadde observert lærerne i klasserommet i sammenheng med samtalen.

Robinson viser til at det at lederne engasjerer seg gjennom klasseromsobservasjon og påfølgende tilbakemelding er assosiert med høyt presterende skoler (Robinson, 2014, s. 82).

Videre viser Robinson (2014, s. 102) til at den største betydningen er at lederne på denne måten gjør seg kjent med utfordringene læringen støter på, og betingelsene læreren må ha for å kunne lykkes.

Flere av lederne trekker fram nettopp dette aspektet ved skolevandring. Ved å være mye til stede i undervisningen har de større mulighet til å kunne veilede lærerne ut fra en felles forståelse for hva som skjer i klasserommet. Samtidig viste lederne til at de opplevde det som utfordrende å finne nok tid til observasjon og oppfølging av den enkelte.

Lærerens erfaringer med skolevandring var delte. I den grad lærerne opplevde det som positivt begrunnet de det i at lederne viste interesse for arbeidet deres. Andre lærere opplevde det som belastende og en form for kontroll. Ingen av lærerinformantene trakk fram at skolevandring gav et godt grunnlag for veiledning.

Møller definerer ledelse som «en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjonen gir.» (Møller, 2006, s. 30). Robinson (2014, s. 17) peker på at ledelse

skiller seg fra tvang ved at den har legitimitet. Hun peker på at legitimitet både kan springe ut av formell makt, men også ut fra relevant erfaring, at en har kunnskap og ferdigheter som de andre opplever at de kan dra veksler på.

Ut fra de negative erfaringene som en del lærere viste til, ser det ut som de stiller spørsmål nettopp ved lederne legitimitet, enten på bakgrunn av at observasjonene ikke har vært omfattende nok, eller at lærerne ikke opplever at lederne har nok kompetanse pga. manglende undervisningserfaring. Wadel (1997, s. 46) viser til at pedagogisk ledelse forutsetter en dialog preget av gjensidighet, som baserer seg på tillitsforhold, mens administrativ ledelse i større grad baserer seg på makt og avhengighetsforhold. De negative erfaringene lærerne løfter fram, tyder på at skolevandring er omstridt, og at lederne i flere tilfeller må ta i bruk sin legitimitet som formelle ledere når de driver skolevandring. Det kan derfor forstås som at praktiseringen av skolevandring ikke nødvendigvis bidrar til det Wadel kaller en balansert og god læringskultur. Videre kan det forstås som at lederne her møter seg selv i døren knyttet til idealene fra instructional leadership (Brandmo & Aas, 2017, s. 57). Ut fra både lærerens og lederne erfaringer kan det tyde på at ambisjonene til lederne om å kunne ha tid til å følge opp hver enkelt lærer gjennom å være mye til stede i undervisningen og ha faglig legitimitet i forhold til læreren når de skal veilede ut i fra observasjoner, kan være vanskelig å få til i praksis.

I IUP-samtalene viser imidlertid flertallet av lærerinformanter til positive erfaringer. Her trakk både lederne og lærerne fram at dette er arenaene hvor lederne kan se den enkelte lærer og de kan ha en god samtale om undervisning. Det kan tyde på at på denne arenaen opplever lærerne at det er en gjensidig dialog preget av tillit.

En av informantene viser til et eksempel på samspeillet mellom han og lederen i IUP-samtaler rundt målsetningene for undervisningen. Læreren sa at han ble utfordret på å involvere elevene i å lage vurderingskriterier, men at han ikke komfortabel med dette. Da ble han først utfordret til å prøve det ut for å få mer erfaringsgrunnlag. Da han fremdeles opplevde at det ikke fungerte, fant de fram til andre måter han kunne involvere elevene mer i vurdering.

Dette eksempelet belyser det Wadel (1997, s. 49) kaller balansert læringsforhold hvor de utforsker sammen og bytter rollene på hvem som har innspill og innflytelse.

Mange av lærerne la vekt på betydningen av at samtalene ble brukt til å sette seg personlige mål for undervisningspraksisen, og at disse blir etterspurt, slik at det ansporer dem til å utvikle og til å prøve ut nye ting i klasserommet. Dette kan igjen tyde på at mange av

lærerinformantene opplever at dette er en gjensidig dialog som stimulerer til endring og gir motivasjon.

Robinson (2014, s. 41) peker på at en av de avgjørende faktorene for å oppnå tillit er å vise personlig omsorg. En av informantene gav uttrykk for at han opplever det som negativt at IUP-samtalen har fortrenget medarbeidersamtalen og at han opplevde at lederen kun er opptatt av det pedagogiske og ikke av henne som person. Det kan tyde på at han ikke opplever at det Wadel (1997, s. 46) kaller følelsesarbeid er tilstrekkelig ivaretatt.

Som vist ovenfor kan både IUP-samtalene og skolevandring sees i lys av flere av dimensjonen i modellen for elevsentrert ledelse (Robinson, 2014). Det kan også knyttes til idealer i instructional leadership om at lederne skal veilede lærerne og evaluere undervisning (Brandmo & Aas, 2017, s. 57). Imidlertid kan erfaringene til informantene tyde på at den gjensidighet som Wadel (1997) knytter gode læringsforhold i stor grad er etablert i IUP- samtalene, mens den samme gjensidigheten ikke synes å være etablert i forbindelse med skolevandring.

6.6 Ledelse gjennom møter

Robinson (2014, s. 101) viser til at den dimensjonen av ledelse som har størst effekt på læring, er at ledelsen fremmer og deltar i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne. I lederintervjuet kom det fram at lederne så på møtene med lærerne som den viktigste arenaen for å lede og involvere seg i lærernes utviklingsarbeid. Informantene viste til at lærerne har bundet seks timer av sin tilstedeværelsestid til felles pedagogisk utviklingsarbeid, og at lederne stort sett er til stede på disse møtene. Dette kan derfor tyde på at dette er det viktigste læringssystemet for pedagogisk utviklingsarbeid ved skolen.

Robinson (2014, s. 102) viser til at effektiv profesjonell utvikling er avhengig av en kollektiv innsats. Dette underbygges av Irgens (2010, s. 139) når han understreker at dersom lederne sørger for at det er nok tid i de kollektive rommene, styrkes lærernes individuelle praksis.

Robinson (Robinson, 2014, s. 102) peker imidlertid på at det ikke er alle typer kollektiv læring som er effektiv. Lærerne kan godt komme sammen i møter som er preget av uhensiktsmessige samtaler.

Lederne viste til at deres tilstedeværelse var viktig for å sørge for møtene til lærerne bar preg av profesjonell samhandling. En av lederinformantene viste til at hennes teamkoordinator gav uttrykk for at det ble det vanskelig å holde seg til saken dersom ikke avdelingslederen var tilstede. Flere av de andre avdelingslederne pekte på at deres viktigste funksjon i møtene var å

stille spørsmål som ansporet lærerne til å reflektere over pedagogikk. Hvis de ikke tok denne rollen, ville møtene i større grad bære preg av praktisk planlegging.

Robinson (2014, s. 102) peker på to viktige faktorer som forklarer betydningen av felles prosesser: Det ene er at det tilfører et større mangfold av analyser av praksis og løsninger av problemer når flere arbeider sammen. Det andre er at det gir en større sammenheng i undervisningsarbeidet. Lærerne utvikler et felles språk og felles referanserammer for hva som er god undervisning, og det vil gi mer helhet i opplæringen. Flere av lærerinformantene viste nettopp til denne typen effekter når de omtalte møtene. En av effektene lærerne løftet fram, er at de har utviklet en delingskultur som de mener er unik for skolen. En av informantene viste til at de lager all undervisning sammen på team, og at han mente at det førte til større kvalitet på undervisningen. En annen informant pekte på at denne delingskulturen gir seg utslag i at de ikke bare arbeider sammen på møtene, men at de daglig debatterer læringsoppdrag og elevenes læring. Et annet konkret eksempel er beskrivelsen av praktisk pedagogisk handover. Informantene viser til at dette var en møteform hvor de evaluerte elevenes læringsutbytte i et nylig gjennomført læringsoppdrag, og planla det neste ut fra dette.

Disse erfaringene kan forstås som utvikling av en kollektiv autonomi (Irgens, 2010, s. 142). Irgens viser til at den kollektive autonomien skiller seg fra den individuelle, ved at den fordrer til en felles enighet på sentrale praksisområder, og en vilje og evne til å la intensjonene nedfelle seg i felles rutiner og praksismønstre. Ut fra de erfaringene informantene viser til med delingskultur og felles ansvar for å utvikle undervisningen til elevene, kan det tyde på at de har utviklet en et lærerfellesskap med kollektiv autonomi.

Irgens peker imidlertid på at hvorvidt det utvikles en kollektiv autonomi er avhengig av at det kollektive rommet ikke bærer preg av konformitet og innordning. Han viser til behovet demokratisk ledelse som gir medbestemmelse. Lærerne må selv komme i posisjon til å utvikle rommet hvor det skal skje læring. Dette kan kaste lys over de erfaringene lærerne viser til med ulike typer møter.

6.6.1 Lederstyrte møter

Wadel (1997, s. 49) viser til at i balanserte læringsforhold preges interaksjonen av at alle kan innta lederroller og at alle parter både lærer fra seg og lærer til seg. Erfaringene som flere av lærerinformantene gav uttrykk for, kan tyde på at de ikke alltid opplever denne gjensidigheten i de lederstyrte møtene. Informantene viste til at de har hatt en stor mengde lederstyrte møter da de arbeidet systematisk med de ulike områdene av sirkelen. Flere av de erfarne lærerne

pekte på at de opplevde disse møtene som overordnede og lite relevante. En av informantene gav uttrykk for at han mente det lå sterke føringer for hvordan de skulle tenke undervisning og at det truet autonomi og kreativitet. Wadel (1997, s. 50) peker også på at dersom læring skal skje, er det må en sørge for å ivareta forhold som aktelse, tillit, følelser og motivasjon. Når flere av de erfarne lærerne peker på at de ikke har fått noe ut av de lederstyrte møtene, kan det tyde på at disse forholdene ikke har blitt ivaretatt på en måte som har skapt gode læringsprosesser. På den andre siden peker mindre erfarne lærere på at de har opplevd disse møtene som nyttige og at det gir dem klare rammer for hvordan de skal praktisere undervisningen sin. Det kan se ut som formålet med de lederstyrte møtene har vært reproduktivt. Hensikten har vært å lære lærerne opp i en tankegang om hvordan de skal praktisere vurdering for læring. Ut fra erfaringene til informantene kan det se ut til at dette har blitt opplevd som en nyttig ballast særlig for uerfarne lærere, mens flere av de erfarne lærerne ikke har fått utbytte av møtene. Wadel (1997, s. 51) peker på at en reproduktiv læringskultur også kan karakteriseres som en fasitkultur, mens produktiv læringskultur kan karakteriseres som en undringskultur. Det kan se ut til at de lederstyrte møtene har fungert godt for lærere som trengte veiledning og rammer, mens en del av de erfarne lærerne har opplevd dem som en tvangstrøye.

6.6.2 Strategiskifte: fra lederstyrte møter til lærerstyrte møter

Wadel (1997, s. 48) viser til at reproduktiv og produktiv læring henger sammen og at den produktive læringen i stor grad forutsetter at det først har skjedd reproduktiv læring. Det kan kaste lys over begrunnelsene som informantene gav for at de hadde gått fra å ha en overvekt av lederstyrte møter til å ha flere lærerstyrte møter og teambasert utviklingsarbeid.

Lederne pekte på at det var en bevisst strategi å gå fra lederstyrte møter til mer lærerstyrte møter og teambasert utviklingsarbeid. En av lederne viste til at de hadde erkjent at de ikke kom lenger med lederstyrte prosesser, hvor de tok for seg område for område i sirkelen.

Samtidig var både lærerinformantene og lederinformantene inne på at de gjennom de lederstyrte prosessene hadde utviklet en kompetanse som gjorde at de var klar for mer krevende læringsformer. Noen av lærerinformantene pekte imidlertid på at det teambaserte utviklingsarbeidet tvang seg fram fordi mange lærere opplevde sterk frustrasjon med all den lederstyrte møtetiden. Dette kan forstås som at det hadde oppstått en ubalanse mellom den reproduktive og den produktive læringen og at de måtte ta grep for å komme lenger.

Strategiskiftet fra lederstyrte møter til teambasert utviklingsarbeid kan sees i lys av distribuert ledelse. Spillane (2006) hevder at all ledelse er distribuert. Robinson (2014, s. 19) utdyper dette når hun peker på at når kolleger samhandler, skjer det i en interaksjon hvor de ulike aktørene utøver ledelse og hvor de beveger seg smidig mellom å bli ledet og lede. Dette fenomenet viser hun til som et eksempel på at ledelse er naturlig distribuert. Hun viser til at en viktig faktor er at en får legitimitet som leder, ikke kun i kraft av formell posisjon, men like mye i form av kunnskaper og ferdigheter.

Informantene beskriver det teambaserte utviklingsarbeidet som en arbeidsform hvor lærerne selv bestemmer et område innenfor vurdering for læring som de vil utforske. Overgangen til teambasert utviklingsarbeid kan forstås som at det markerer en annen form for distribusjon av ledelse, hvor det i større grad åpner opp for at hvem som leder ikke er knyttet til hvem som er formelle ledere. Når det blir åpnet opp for at lærerne selv definerer områder de ønsker å arbeide med, og selv også finner fram til andre kolleger de skal arbeide med, kan det sees på som at de får ta lederskap i møtene. På den måten kan teambasert utviklingsarbeid forstås som at lederne har distribuert lederskapet til lærerne og de har i større grad gått inn i prosesser hvor de lærer til og lærer fra hverandre.

Wadel (1997, s. 41) peker imidlertid på at lederne har et spesielt ansvar for å legge til rette forholdene for at slike prosesser skal finne sted. Halvorsen (2012, s. 93) viser til det samme når han, med henvisning til Spillane, Halverson og Diamond (2004), peker på at distribuert ledelse ikke fratår de formelle lederne handlingsrom etter lederansvar. De sitter med makt og kontrollmidlene som følger med posisjonen. Dette kaster lys over rollen lederne hadde i det teambaserte utviklingsarbeidet. Både lederne og lærerne viste til at lederne her i større grad hadde rollen som beslutningstaker, premissleverandør og fasilitator. Det var lederne som utviklet metoden for teambasert utviklingsarbeid og definerte det som en ny satsing. Det var også de som satte av tid og tilrettela for arbeidet. Men i selve arbeidet har lærerne fått større rom til å lede prosessene. Irgens (2010, s. 142) viser til at skoler med kollektiv autonomi er det preget av demokratisk ledelse hvor lærerne tar ansvar i læringsprosessen. Da blir lederrollen i større grad å være en konstruktør som initierer, legger til rette og følger opp. Overgangen til mer teambasert utviklingsarbeid kan forstås som at lederne nettopp har distribuert lederskapet for læringsprosessen til lærerne og i større grad selv inntar rollen som konstruktør.

Det er samtidig verdt å merke seg at en av de uerfarne lærerne gav uttrykk for at han opplevde det teambaserte utviklingsarbeidet som svært belastende. Han pekte på at han som ny syntes

det var krevende å skulle forske på og videreutvikle praksisen sin. Nettopp her kan ledernes rolle som konstruktør være avgjørende når lederskap blir distribuert. Kanskje erfaringene til den nye læreren kan være et uttrykk for behov for at lederne sørger for en forventningsavklaring om i hvor stor grad det forventes at ulike lærerne tar ansvar for læringsprosessene når den pedagogiske ledelsen blir distribuert til dem.

6.6.3 Teambasert utviklingsarbeid og produktiv læringskultur.

Wadel (1997, s. 48) viser til at produktiv læring kjennetegnes av læreprosesser hvor de lærende kan gjøre kunnskapen til sin egen og bruke den på en ny og selvstendig måte. Flere av lærerinformantene gav uttrykk for at de hadde gode erfaringer med teambasert utviklingsarbeid, fordi de opplevde av de fikk utviklet ting som var relevant og at det i større grad førte til at de endret praksis.

Roald (2012, s. 128) peker på, men henvisning til Argyris og Schön (1978,1996), at betingelser for dobbelkretslæring er at en må ta utgangspunkt i tilstrekkelig kontrollerbar informasjon, foreta frie valg basert på tilgjengelig kunnskap og forplikte seg på de valgene som blir tatt. Informantene beskrev at i det teambaserte arbeidet valgte læreren et område innenfor vurdering for læring som de så behov for å videreutvikle. De beskrev metoden som at de først skulle kartla status på det aktuelle område, deretter utarbeide nye tiltak de vil prøve ut i undervisningen og når det var gjennomført skulle det evalueres. Beskrivelsen av metoden viser nettopp at den legger til rette for at de betingelsene Argyris og Schön anfører for dobbelkretslæring.

Videre ser det ut som denne arbeidsformen i større grad legger til rette for å kunne gi et større samsvar mellom det som Irgens (2011, s92) med henvisning til Argyris (1985) omtaler som handlingsteorier og bruksteorier. Han forklarer handlingsteorier som organisasjonenes offisielle kart. Her kan det forstås som sirkelen for maksimalt læringsutbytte. Bruksteoriene kan forstås som tankegangen som er grunnlaget for den reelle praksisen. Lederne viste til at de ikke opplevde å oppnå større endringer gjennom de lederstyrte prosessene, og flere erfarne lærere pekte på at de lederstyrte møtene opplevdes som overordnede og lite relevante. Dette kan forstås som at det her i stor grad foregikk enkelkretslæring, som i liten grad førte til at handlingsteoriene påvirket bruksteoriene. Når lærerne opplever at de teambaserte møtene er relevante, fordi de får utviklet og endret praksisen sin, ser det ut til at det nettopp gir dem mulighet til å endre bruksteoriene sine, slik at de i større grad samsvarer med handlingsteoriene som ligger til grunn for sirkelen for maksimalt læringsutbytte. Irgens viser

til at det er når bruksteoriene nærmer seg handlingsteoriene at det skjer læring i organisasjonen.

6.6.4 Oppsummering av erfaringer med møter

At lederne i så stor grad har prioritert at lærerne utvikler pedagogisk praksis sammen på møter, og at de selv er til stede i disse prosessene, er et uttrykk for at de har prioritert den viktigste dimensjonen i elevsentrert ledelse; å lede lærernes læring og utvikling (Robinson, 2014, s. 101). De har lagt til rette for at personalet er til stede i de kollektive rommene og dermed for å utvikle en kollektiv læringskultur (Irgens, 2010, s. 139). Dette kommer til uttrykk når informantene viser til at de har en sterk delingskultur på skolen. Samtidig viser drøftingen at læringsutbytte til lærerne ser ut til å være størst i lærerstyrte møter og teambasert utviklingsarbeid. Dette viser at det kan være en sammenheng mellom det Wadel (1997) kaller en produktiv læringskultur og distribuert ledelse (Spillane, 2006). I flere år har lederstyrte møter dominert og ut fra informantenes erfaringer kan det tyde på at de har båret preg av reprodusert læring. Dette har ført til at de har etablert felles kunnskap som gir grunnlag for samhandling. Samtidig viser erfaringene at de lederstyrte prosessene ikke har skapt de endringene i praksis som var ønskelig. Når ledelse har blitt mer distribuert gjennom lærerstyrte møter og teambasert utviklingsarbeid, har det åpnet for at flere kan ta lederskap for å skape endring og fornyelse. Med andre ord kan det tyde på at ved at lederne innførte teambasert utviklingsarbeid, har de også lagt til rette for en mer produktiv læringskultur.

6.7 Spenning mellom drift og utvikling

I kapittel 3 ble det gjort rede for ulike perspektiver på forhold mellom administrativ og pedagogisk ledelse og forhold mellom drift og utvikling. Lederne gav uttrykk for at de hadde gjort pedagogisk ledelse til sin hovedoppgave. Et viktig aspekt i undersøkelsen var hvordan ledelsen balanserte pedagogisk ledelse opp mot andre ledelsesoppgaver.

Strategisk bruk av ressurser er en dimensjon i elevsentrert ledelse (Robinson, 2014). Robinson (2014, s. 63) peker på at ledere som leder strategisk, sørger for at penger, tid og mennesker brukes på måter som gjenspeiler prioriterte mål.

Informantene viser til at på skolen har ledelsen gjort tydelige strategiske grep om ressursene. Dette kommer til uttrykk gjennom styring av tid og fordeling av oppgaver særlig på to områder: For det første viser lederne til at de har delegert administrative oppgaver til kontorpersonalet og driftsoppgaver, som vanligvis utføres av avdelingsledere, til

teamkoordinatorene og lærerne. Dette har de gjort for å kunne gjøre den pedagogiske ledelsen til sin hovedoppgave. For det andre peker lærerne på at ledelsen har tatt grep om deres tid ved å binde seks timer hver uke til felles utviklingsarbeid.

Disse strategiene kan sees i lys av utviklingshjulet til Irgens (2010, s. 136) . Utviklingshjulet kan belyse spenningene som oppstår mellom drift og utvikling både på ledernivå og lærernivå.

Når det gjelder ledernivå, kan man ut fra Irgens modell, forstå delegeringen av driftsoppgaver som lederne viser til at de har gjort, som et grep for at lederne selv skal være i utviklingsrommene. Både lederinformantene og lærerinformantene viser til erfaringer med at ledelsen har lyktes i å prioritere det pedagogiske lederskapet. Lederinformantene vektla at delegering av administrative oppgaver både gir dem anledning til å arbeide grundig med det pedagogiske arbeidet internt i ledergruppen og at de kan prioritere å være til stede på møtene til lærerne og følge dem opp gjennom skolevandring og IUP-samtaler. Også lærerinformantene anerkjente det strategiske grepet, da de viste til at den sterke lederinvolveringen i det pedagogiske arbeidet har ført til at de arbeider helhetlig på skolen.

Selv om informantene pekte på at disse grepene fungerer, viser likevel lederne til erfaringer med at tiden til utviklingsarbeid ikke strekker til.

Wadel (1997, s. 41) peker på at i mange organisasjoner krever den daglige driften stor grad av administrativ ledelse. Også her erfarer lederne at selv om de kan delegerer praktiske oppgaver og rutiner i forvaltningen, er det de som må lede det administrative arbeide ved å ta beslutninger og sikre kvaliteten i arbeidet. Denne typen oppgaver vil være presserende og kreve førsteprioritet. På den annen side peker lederne på at de *har* organisert tid slik at de faktisk prioriterer utvikling. Likevel opplever de at de ikke gjør det i stor nok grad. Særlig gir noen av lederinformantene uttrykk for at ønsker å kunne bruke mer tid på å følge opp den enkelte lærer gjennom observasjon av undervisning og veiledning. Dette kan også tyde på at ambisjonene for å lede det pedagogiske arbeidet er store. Ut fra det kan det se ut til at spenningen som oppleves mellom administrativ og pedagogisk ledelse her skyldes at dersom de skulle drevet pedagogisk ledelse ut fra sine idealer, ville de ikke hatt tid til å lede driften. Dette kan forstås som at de er preget av en ledelsesforståelse som kan knyttes til instructional leadership, hvor det er de formelle lederne som er en avgjørende i kraft av å driv opplæring og veilede i rollen som ekspert (Brandmo & Aas, 2017).

Engvik (2012, s. 62) viser til at en sterk prioritering av rektorrollen som skolens faglige og pedagogiske leder kan skape spenninger. Han viser til at skolen har mange oppgaver. Når rektor velger å være tett på lærerne og deres undervisning, kan det føre til at hun mister av syne det vide mandatet rektor har. I denne undersøkelsen kommer dette perspektivet mer til uttrykk på avdelingsledernivå. Flere av lærerinformantene gav uttrykk for at når så mange driftsoppgaver har blitt delegert ned til teamkoordinatorene, har det blant annet ført til usikkerhet omkring ivaretagelsen av personalansvar. Dette kan forstås som at skoleledernes sterke prioritering av den pedagogiske ledelsen gjør at lærerne opplever at andre lederoppgaver blir nedprioritert.

Det kan tyde på at det å utvikle det pedagogiske arbeidet er en så omfattende oppgave, at lederne i stor grad vil oppleve at de kommer til kort både som pedagogiske og administrative ledere, hvis de ikke i større grad distribuerer det pedagogiske lederskapet.

Halvorsen (2012, s. 92) viser til at et distribuert perspektiv på ledelse kan bidra til å plassere rett person på rett plass. Ordningen med teamkoordinatorer kan sees i lys av dette. Både lederinformantene og lærerinformantene viser til at ordningen er en forutsetning for at lederne skal kunne være tydelig pedagogiske ledere og at det på den måten kan anees på være et godt grep. Lærerinformantene gav uttrykk for at teamkoordinatorene har fått en belastende rolle i organisasjonen. Lederne på sin side pekte på at stor stabilitet blant teamkoordinatorene viste at ordningen fungerte. Lærerinformanten som selv hadde lang fartstid som teamkoordinator holdt fram at han, tross at han hadde mange administrative oppgaver, trivdes med funksjonen. Den av lærerinformantene, som var ny teamkoordinator, viste i større grad til frustrasjon over at de administrative oppgavene tok av tiden hun burde ha til de pedagogiske oppgavene. Lederne på sin side viste til at de hadde erfaringer med at de i ulik grad kunne delegere oppgaver til teamkoordinatorene ut fra deres kapasitet. Disse erfaringene kan knyttes til at distribusjon handler om å finne rett person til rett oppgave og at den strategiske bruken av ressurser kan komme til uttrykk i avklaringen mellom teamkoordinatorene og lederne om fordeling av oppgaver etter kapasitet og omfanget av oppgaver.

Det andre viktige grepet for strategisk bruk av ressurser, som informantene pekte på, er at lærerne har fått bundet seks timer i uken til møtetid med pedagogisk utviklingsarbeid.

Dette kan også sees i lys av Irgens utviklingshjul (2010, ss. 136-139). Han viser til at lederne må legge til rette for at lærerne kan ivareta kollektiv og individuelle driftsoppgaver og individuelle og kollektive utviklingsoppgaver. Hans anliggende er særlig betydningen av å kunne utvikle en kollektiv autonomi ved å legge til rette for nok kollektivt arbeid.

Lærerinformantene viser til at de gjennom alle møtene har utviklet en sterk delingskultur. En av lærerinformantene løfter også fram at når de utvikler ting sammen, får de det bedre til enn når de utvikler ting hver for seg. Dette kan tyde på at lærerne i stor grad anerkjenner betydningen av at det har blitt lagt føringer for mye samarbeid.

Irgens (2010, s. 141) bruker begrepet *empowerment* i betydningen å myndiggjøre, eller sette organisasjonsmedlemmene i stand til å utføre arbeidet sitt på en god måte. Han viser til at gjennom å bruke tid i de kollektive rommene, vil hver enkelt ha en større forutsetning for å lykkes med det individuelle arbeidet, fordi de kan ha den kollektive praksisen i ryggen når de går inn i sine eget ansvarsområde.

Det er i den sammenhengen verdt å merke seg at spenningen mellom drift og utvikling var en erfaring som de mer erfarne lærerne gav uttrykk for. De viste til at særlig alle de lederstyrte møtene hvor de har arbeidet med områder innen for sirkelen, opplevdes som hard styring av tid. De mindre erfarne lærerne gav på sin side uttrykk for at de lederstyrte utviklingsprosessene gav trygge rammer og retning for arbeidet. Dette kan sees som et uttrykk for det Irgens kaller *empowerment*. Gjennom de lederstyrte utviklingsprosesser har de lyktes i å etablere noen idealer for praksis som gjør at mindre erfarne lærere større grad opplever individuell autonomi. Som vist under punkt (1.3) gav enkelte erfarne lærere uttrykk for at de lederstyrte prosessene kunne true deres autonomi, mens de samme lærerne opplevde at det teambaserte utviklingsarbeidet på en helt annen måte gav dem mening. Dette kan sees i lys av at Irgens (2010, s. 142) viser til at dersom samarbeidet bærer preg av innordning og konformitet vil det stå i veien for utvikling av autonomi. Med det teambaserte utviklingsarbeidet ser det ut for at også de erfarne lærerne i større grad opplevde å få utbytte av møtetiden. Dette kan da sees som at når lederne i større grad har distribuert lederskapet i det kollektive utviklingsrommet til lærerne, blir skolen i større grad preget av en kollektiv autonomi.

Et annet aspekt med spenningen mellom drift og utvikling kom til uttrykk da flere av lærerinformanten viste til at de i perioder opplevde forventingene til utvikling som overveldende. Særlig pekte en av informantene på at det var belastende når ledelsen forventet nye satsinger i perioder i semesteret hvor det var travelt med de vanlige undervisningsoppgavene. Samtidig pekte flere av lærerinformantene på at lederne i større grad var blitt tilbakeholdne og smidige når de introduserte nye satsinger. Ut fra lærernes erfaringer kan en kanskje spørre om lederne i denne studien til tider har hatt ambisjoner om å sette større fart på utviklingshjulet enn det lærerne har kapasitet til.

Kort oppsummert har ledelsen tatt strategiske grep for å innrette ressursene slik de mener er hensiktsmessig for å gi rom for utvikling av den pedagogiske praksisen i samsvar med den andre dimensjonen i elevsentrert ledelse (Robinson, 2014, s. 63) I det store og det hele viser informantene til erfaringer som tyder på at grepene er vellykket, med tanke på å fremme pedagogisk ledelse, og at skolen har utviklet kultur som er preget av det Irgens (2010, s. 142) kaller kollektiv autonomi. Samtidig synliggjør spenningene mellom driftsoppgaver og utviklingsoppgaver betydningen av å avstemme ambisjonene for utvikling etter kapasitet. Erfaringene viser også at den gode balansen mellom administrativ og pedagogisk ledelse henger sammen hvordan oppgavene er distribuert. Erfaringene til lærerne viser det som fruktbart å gi dem mer lederskap over utvikling, samtidig som spenninger oppstår når lærerne opplever at lederne ikke tar nok lederskap over de administrative oppgavene.

6.8 Translasjon av Robinsons ledelsesmodell

Translasjonsteorien tar utgangspunkt i organisasjonsideer og oppskrifter som preger vår tid og er spørsmål knyttet til utvikling, spredning, overføring, etterspørsel, mottak og utnytting av disse (Røvik, 2007). Empirien og drøftingen har vist at når ledelsen viser til at de har arbeidet med å utvikle det pedagogiske lederskapet sitt med utgangspunkt i Robinsons modell for elevsentrert ledelse, er ikke bare dette noe de sier, men også noe som de har gjort i praksis. Den klare påvirkningen av Robinson gjør at det er interessant å se dette i et translasjonsteoretisk perspektiv.

Røvik (2007) introduserer ut fra klassisk translasjonsteori ulike oversettelsesregler som benyttes når ideer oversettes. Her rettes fokuset på hva som skjer med innholdet når ideer oversettes. Røvik (2007, ss. 116-118) viser til at ideer som er lite eksplisitte, komplekse og som er sterkt innvevd i organisasjonen krever oversettelse i den radikale modus. Når slike ideer skal oversettes, viser Røvik at en formålsrettet oversettelse krever stor frihet til å omforme ideen, og at den da mer er å anse som en inspirasjon for å finne egne løsninger.

Arbeidet som ledergruppen viser til at de har gjort internt, når de bla a har studert Robinson og sett hvordan ideene kan brukes på skolen, kan sees som en fri og formålsrettet oversettelse. Rektor har her tatt utgangspunkt i at skolen skulle bli gode på vurdering for læring og tatt i bruk de ulike dimensjonene i Robinsons modell for å realisere dette.

Røvik (2007, s. 248) definerer sin teoretiske posisjon som pragmatisk institusjonalisme og plasser den i spenningsfeltet mellom en modernistisk tradisjon, hvor en har stor tro på at ideer enkelt kan overføres fra en kontekst til en annen og en sosialkonstruktivistisk tradisjon, hvor

en stiller seg tvilende til at ideer blir tatt i bruk. Røvik (2007, s. 294) viser videre til den hierarkiske oversettelseskjeden som preger en modernistisk rasjonell tenking. I følge Røvik bygger den på en top-down-orientering, hvor ledelsen er den viktigste kraften for å oversette ideer, en stimuli-respons basert sekvensialitet, hvor ideen blir utløst på toppen og rykker gradvis ned i organisasjonen og at ideene går fra det abstrakte til det konkrete og får et mer materielt innhold. Røvik aviser ikke denne modellen, men nyansere og modifierer den.

I denne studien ser vi tydelige spor etter tenkningen fra den hierarkiske oversettelsesmodellen. Rektor har, i sammen med ledergruppen, tatt Robinsons ide og satt den ut i organisasjonen med sterkt lederstyrte prosesser. Både i det interne arbeidet i ledergruppen, i arbeid med mål og forventninger og gjennom lederstyrte møter, skolevandring og IUP-samtaler har de arbeidet for å utvikle den pedagogiske praksisen slik at prinsippene for vurdering for læring skulle gjennomsyre undervisningspraksisen ved skolen. Drøftingen viser at de gjennom disse ovenfra- og ned strategiene har kommet et stykke på vei. Bl.a viser informantene både til betydningen av rektors tydelige lederskap, at mål og forventninger er tydelig kommunisert og at skolen har en tydelig pedagogisk retning. Flere av lærerne viste også til at de lederstyrte prosessene har gitt gode og tydelige rammer for undervisningen. Samtidig viste både ledere og lærere til at de lederstyrte prosessene ikke påvirket undervisningspraksisen så mye som ønskelig. Strategien med å gå over til mer lærerstyrte prosesser og distribuere lederskapet i det pedagogiske utviklingsarbeidet, kan sees som et nødvendig supplement til ovenfra- og ned tekningen i den hierarkiske oversettelseskjeden. Ut fra lærerens erfaringer kan det se ut til at det er gjennom det teambaserte utviklingsarbeidet at ideene i større grad går fra det abstrakte til det konkrete og kan bli materialisert i klasserommet. Oversettelsen av komplekse ideer krever også et oversettelsesarbeid hos de som skal ta ideene i bruk i klasserommet. Dette oversettelsesarbeidet ser altså ut til å ha fått fart med det teambaserte utviklingsarbeidet. Det interessante er at Robinson (2014, s. 19) selv legger til grunn at lederskapet i elevsentrert ledelse skal være naturlig distribuert. Det er derfor når ledelsen skifter strategier og beveger seg bort fra top-down orienteringen i den hierarkiske oversettelseskjeden at en kan nærme seg en vellykket oversettelse av Robinsons ideer.

En vellykket oversettelse av Robinsons elevsentrerte ledelse kan også forstås som en realisering av Wadel (1997) sine idealer for pedagogisk ledelse. I overgangen fra lederstyrte til lærerstyrte prosesser, ser en ut til å ha lagt fundamentet for å gå fra en reproduktiv til en mer produktiv læringskultur. Gjennom det teambaserte utviklingsarbeidet, hvor lederskapet

for det pedagogiske arbeidet er distribuert til lærerne, gjøres de i stand til å gjøre kunnskapen til sin egen og bruke den selvstendig og kreativt. Dette kan igjen knyttes til det Wadel (1997, s. 49) kaller balanserte læringsforhold, hvor ledelse er en relasjon hvor alle deltagere bytter på å ta lederskap og lærer til seg og lærer fra seg. Med andre ord: en vellykket oversettelse av Robinsons elevsentrerte ledelse ser altså ut til å ha potensiale til å realisere Wadel sine idealene for pedagogisk ledelse.

Røviks translasjonsteori omfatter et normativt aspekt, fordi han skiller mellom gode og dårlige oversettere og identifiserer kjennetegn på gode oversettere av ideer (Røvik, 2007, s. 325). Han peker på flere kompetanser som gode oversettere må ha. Disse er i stor grad relevante i denne studien. Han viser til at den kunnskapsrike, flerkontekstuelle oversetteren både har satt seg grundig nok inn i ideen til å fange essensen, samtidig som han har god kunnskap om den mottagende organisasjon. Dette kan knyttes til det arbeidet ledergruppen har gjort internt, både med å studere Robinsons modell, og strategiarbeidet for å kunne bruke den i egen kontekst. Videre viser han til mot, styrke og kreativitet. Rektor har i denne studien tatt radikale grep, både med tanke på å skjerme tid til pedagogisk ledelse for ledergruppen og ved å delegere andre oppgaver i organisasjonen. De har også tatt sterk styring over lærernes tid. Studien viste at mange lærere opplevde dette som hard styring og at en del av de lederstyrte prosessene har utløst motstand. Her har både ledelsen vist mot til å holde fast ved grepene sine og samtidig justere kurs etter signalene fra lærerne. Videre viser Røvik til tålmodighet. Han peker på at ideer først kommer til syne som språksmitte og har lang inkubasjonstid. I denne studien viser de til at de satte arbeid med vurdering for læring som det ene store målet for åtte år siden og gjennom flere år forsøkt å realisere den gjennom å ta i bruk Robinsons modell for elevsentrert ledelse.

Kort oppsummert viser altså denne studien både at lederne har satt seg ordentlig inn i teoriene, slik at en forstår dem og finner ut hvordan de kan bruke dem i egen kontekst. De har hatt mot til å ta grep og håndtere motstand. De har hatt evne til å endre kurs i tråd med signalene de har fått fra lærerne. Sist men ikke minst har de hatt tålmodighet nok til å arbeide med ideene over lang tid. Dette er viktige oversettelsesferdigheter som ledergruppen har tatt i bruk for å lykkes.

6.9 Oppsummering

Problemstillingen for undersøkelsen er: *Hvordan forstår og praktiserer ledere ved en videregående skole pedagogisk ledelse? Hvilke erfaringer har lederne og lærerne med dette?*

I drøftingen har jeg vist hvordan pedagogisk ledelse blir forstått, praktisert og erfart i lys av de teoretiske perspektivene som ble gjort rede for i kapittel 3.

Gjennom de ulike kategoriene fra empirien har drøftingen vist tydelige spor etter Robinsons elevsentrerte ledelse (2014), både i forståelsen for pedagogisk ledelse og gjennom de ulike måtene ledelsen involverer seg i det pedagogiske arbeidet på skolen. Videre har drøftingen synliggjort tydelige spor etter instructional leadership. Særlig kommer det til uttrykk i ledernes forståelse av egen rolle, hvor de selv skal ta lederskap over det pedagogiske arbeidet og kunne lede lærernes læring. Drøftingen viser at denne tilnærmingen har vært vellykket når lærerne anerkjenner betydningen av rektors tydelige lederskap, og særlig i at arbeidet med mål og forventninger har gitt skolen en klar retning i det pedagogiske arbeidet. Samtidig viser drøftingen at ovenfra- og nedstrategiene, som kan knyttes til instructional leadership (Brandmo & Aas, 2017) har vært mer utfordrende når det gjelder lederstyrte møter og veiledning med utgangspunkt i skolevandring. I disse sammenhengene viser flere lærere til at det har truet autonomi, har hatt begrenset nytteverdi og at de i tilfeller stiller spørsmål ved ledernes faglige legitimitet.

Drøftingen viser videre at med strategiskifte med mer lærerstyrte møter og teambasert utviklingsarbeid er lederskapet for det pedagogiske arbeidet i større grad distribuert til lærerne.

Ut fra Wadel (1997) sine perspektiver har dette ført til mer balanserte læringsforhold, hvor de relasjonelle aspektene ved ledelse i større grad blir ivaretatt og det utvikles en mer produktiv læringskultur. Samtidig viser drøftingen at den reproduktive læringen som har foregått gjennom de lederstyrte prosessene kan ansees å være et viktig grunnlag og en forutsetning for å kunne lykkes med mer krevende arbeidsformer som gir produktiv læring. Det viser at både elementene fra instructional leadership tenkning og større distribusjon av ledelse er viktige utfyllende aspekter for å kunne utvikle en god læringskultur.

Videre har de grepene ledelsen har tatt for å selv kunne involvere seg i det pedagogiske arbeidet, og for at lærerne har bundet mye tid til samarbeid om pedagogisk utviklingsarbeid, blitt sett lys av utviklingshjulet til Irgens (2010). Her viser drøftingen at dette har bidratt en kultur preget av kollektiv autonomi. Et viktig element for å utvikle kollektiv autonomi har vært å innføre teambasert utviklingsarbeid, hvor det pedagogiske lederskapet i større grad har blitt distribuert til lærerne. Drøftingen viser også at i balansen mellom drift og utvikling og mellom administrativ og pedagogisk ledelse er det viktig at lederne distribuerer ansvar på en

slik måte at de selv kan ivareta det helhetlige lederansvaret og tilpasse ambisjonene for utvikling etter kapasiteten til organisasjon.

Avslutningsvis viser drøftingen at ledelse i denne studien kan forstås som en fri og formålsrettet translasjon av Robinsons elevsentrerte ledelse. Ledergrep knyttet til den hierarkiske oversettelseskjeden har hatt stor betydning for realisering av ideene, men det er først gjennom distribusjon av pedagogisk ledelse til lærerne at oversettelsen kan se ut til å ha potensiale til å virkelig realiseres i organisasjonen.

7 Konklusjon

Dette er en en-casestudie med problemstillingen *hvordan forstår og praktiserer ledere ved en videregående skole pedagogisk ledelse? Hvilke erfaringer har lederne og lærerne med dette?*

Et av funnene mine er at i forståelsen av pedagogisk ledelse setter lederne elevenes læring i sentrum og at de har store ambisjoner om å lede lærernes læring. Dette viser både at tekningen er preget av Robinsons elevsentrerte ledelse og instructional leadership.

Videre er hovedfunnene mine knyttet til erfaringer som viser hvilken praksis som bidratt til det Wadel (1997) en produktiv læringskultur og hvilken praksis som har gjort det i mindre grad.

Et hovedfunn er at lærerne har positive erfaringer med ledelse gjennom tydelige mål og forventninger. Både lederne og lærerne peker på at utviklingen av sirkelen for maksimalt læringsutbytte har gitt en tydelig retning for det pedagogiske arbeidet. Dette danner derfor basisen for en produktiv læringskultur.

Et annet hovedfunn at lederstyrte prosesser som skolevandring, IUP-samtaler og lærerstyrte møter er mer omstridt. Det kan tyde på at det ikke i tilstrekkelig grad er etablert det Wadel (1997) kaller balanserte læringsforhold, og at det i praksis kan være for ambisiøst at lederne skal kunne fungere som veileder for den enkelte lærer. Drøftingen tyder også på at disse lederstyrte prosessene gir reproduktiv læring.

Et tredje funn er at gjennom teambasert utviklingsarbeid har lederne distribuert mer av det pedagogiske lederskapet til lærerne. Erfaringene viser at denne arbeidsformen i større grad stimulerer til å utvikle undervisningspraksisen og derfor bidrar til en mer produktiv læringskultur. Et mer distribuert lederskap er også et viktig element for å realisere pedagogisk ledelse ut fra Wadels (1997) og Robinsons (2014) perspektiv.

Et fjerde funn er betydningen av at ledelsen har tatt tydelige grep for å sette av tid til egen pedagogisk ledelse og ved å binde lærernes tid til pedagogisk utviklingsarbeid. Det har vært avgjørende for å utvikle den delingskulturen som kan være et uttrykk for det Irgens (2010) kaller kollektiv autonomi. Samtidig viser drøftingen utfordringene med å ivareta det helhetlige lederansvaret når lederne gjør pedagogisk ledelse til sin hovedoppgave og betydningen av å distribuere de ulike oppgavene til de riktige personene.

Videre er et hovedfunn at det har stor betydning at ledergruppa har gode interne læringsprosesser. Det er både viktig at de har satt seg inn i teori og arbeidet med hvordan de

skal bruke den i praksis. Det er dette som er avgjørende for at de har lyktes i å oversette Robinsons ideer om elevsentrert ledelse. Dette er også på den arenaen hvor det er tydeligst at de har utviklet det Wadel (1997) kaller en produktiv læringskultur, hvor de opplever å være i stand til å bruke kunnskapen selvstendig og kreativt.

I kapittel 2 ble denne studien satt inn i en større forskningstradisjon. I SINTEFS Kunnskapsoversikt over ledelse i barnehager og skoler blir det pekt på at lederne må beherske et stort repertoar av ledelsespraksiser og vite når, og hvordan, de skal bruke dem (SINTEF, 2014). Min undersøkelse utdyper dette, med funn som viser at både ledelsestekning som kan knyttes til instructional leadership og til distribuert lederskap er vellykket i ulike sammenhenger. Hernæs og Elvheim konkluderer med at distribuert lederskap er viktige i institusjonaliseringsfasen av utviklingsarbeid (Hernæs & Elvheim, 2013). OECD rapporten legger også vekt betydningen av distribuert lederskap for å kunne skape et kraftfullt og innovativt læringsmiljø (OECD, 2013). Funn fra min studie supplerer dette: Når ledelsen distribuerer lederskapet gjennom teambasert utviklingsarbeid, erfarer de at det fører til større endringer i undervisningspraksis og fører til en mer produktiv læringskultur. Funnene i min undersøkelse støtter derfor opp om og utdyper konklusjonene til OECD og Hernæs og Elvheim.

7.1 Begrensninger ved denne studien og forslag til videre forskning

Som vist i metodekapittelet (kapittel 4) kan man stille spørsmål ved overføringsverdien av en en-casestudie. Hver skole er unik og funnene her vil derfor ikke ha direkte overføringsverdi. Samtidig er problemstillingen av betydning for alle som har lederansvar i skolen. Et dypdykk i en case vil kunne gi innsikter som ledere kan ta med seg inn i sin kontekst. Bruken av fokusgruppeintervjuer bidro til å kunne få innsikt i erfaringene til mange ledere og lærere ved skolen. Begrensningen av denne metoden er at det ikke gir mer inngående kjennskap til erfaringene til den enkelte informant. For å kunne få mer grundig empiri på erfaringene med ulike former og lederinvolvering i det pedagogiske arbeidet, hadde intervjuer med enkeltinformanter vært hensiktsmessig. En annen begrensning er at ved intervju får jeg kun tilgang til hva de sier at de gjør. Ved observasjon av praksis kunne jeg gjort andre funn.

Utgangspunktet for å gjøre denne studien var at pedagogisk ledelse er en stor og viktig oppgave som mange skoleledere opplever at de i for liten grad utøver (Seland, 2012). Jeg ser behov for mer forskning på skoler hvor ledelsen rapporterer at de har gjort pedagogisk ledelse til sin hovedoppgave. Det er både interessant å få mer kunnskap om hvordan de avstemmer

dette med andre ledelsesoppgaver og hvilke erfaringer ledere og lærere har med ledelsens involvering i det pedagogiske arbeidet. Videre ser jeg også behov for å kartlegge dette ut fra elevperspektivet. Her kunne det vært interessant med komparative undersøkelser, hvor en sammenligner skoler hvor lederne rapporterer å bruke mest tid på pedagogisk ledelse med skoler hvor ledelsen rapporterer å bruke mest tid på administrativ ledelse.

I denne studien har ledelse blitt sett i et relasjonelt og distribuert perspektiv, som en prosess mellom de som leder og de som blir ledet. Jeg mener det er behov for flere studier for å kartlegge erfaringer til ledere og lærere med slike prosesser. Dette er nyttig kunnskap for ledere som skal finne sin måte å realisere de ambisiøse kravene til pedagogisk ledelse som ligger i styringsdokumentene for skolen.

8 Litteraturliste

- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Brandmo, C., & Aas, M. (2017). Med skråblikk på ledelsesmodeller: "instructional" og "transformational" ledelse i norsk kontekst. I J. M. Paulsen, & M. Aas, *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 53-72). Oslo: Fagbokforlaget.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre. Om design av samfunnsvitskaplege forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Czarniawska, B. (2014). *A theory of organizing* (2. utg.). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Engvik, G. (2012). Instructional leadership. I M. B. Postholm, *Lærernes læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 51-65). Bergen: Fagbokforlaget.
- Flyvberg, B. (2006, April). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Sage Publications*(2), 219-245.
- Gunter, H. (2012). *Leadership and the reform of education*. Bristol: The Policy Press.
- Halvorsen, K. A. (2012). Distribulert ledelse. I M. B. Postholm, *Lærernes læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 83-96). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital*. New York: Teachers College Press.
- Hernæs, A. R., & Elvheim, E. K. (2013). *Med pedagogisk ledelse i fokus. Hvordan fremmer rektor pedagogisk utviklingsarbeid på egen skole?* Trondheim: NTNU.
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid:Lederen som konstruktør av den gode skole. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens, & E. M. Skaalvik, *Kompetent skoleledelse* (ss. 125-145). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen, Bergen: Fagbokforlaget.
- Karlsen, G. E. (2014). Internasjonale aktører som premissgivere for norsk utdanningspolitikk med særlig vekt på OECD. I K. A. Røvik, *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (ss. 121-145). Oslo, Oslo: Cappelen Damm AS.

- Kim, D. H. (2004). The link between individual and organizational learning. I K. Starkey, S. Tempest, & A. Mckinlay, *How Organizations Learn. Managing the Search for Knowledge* (2. utg., ss. 29-50). London: South-Western Centage Learning.
- Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. (2016). *Innst. 19 S (2016-2017) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focusgroups. A practical guide for applied research* (3. utg., Vol. 3rd edition). London, USA: Sage Publications, Inc.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *St.meld. nr 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 7. september). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2. utg.). Oslo, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring* (3. utg.). Oslo, Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006). Det norske kasuset i lys av andre land. I J. Møller, & O. L. Fuglestad, *Ledelse i anerkjente skoler* (ss. 255-274). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I J. Møller, & O. L. Fuglestad, *Ledelse i anerkjente skoler* (ss. 27-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2014). Ledelse som masteride i norsk skole sett i et internasjonalt perspektiv. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (ss. 147-166). Oslo, Oslo: Cappelen Damm AS.
- OECD. (2013). *Leadership for 21. century learning*. Educational Research and innovation. Paris: OECD Publishing.

- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo, Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A., & Pettersen, H. M. (2014). Masterideer. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu, *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (ss. 53-86). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen, Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2009). Fit for purpose: An Educationally Relevant Account of Distributed leadership. I A. Harris, *Distributed Leadership. Studies in Educational Leadership* 7 (ss. 219-240). London: Springer.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. (I. J. Hjort, Red.) Oslo: Cappelen Damm.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why*. Auckland: University of Auckland.
- Seland, I. O. (2012). *Spørsmål om tid. En studie av arbeidsbetingelser og tidsbruk for ledere av skoler og sykehjem*. Oslo: NIFU.
- SINTEF. (2014). *Ledelse i barnehage og skole. En kunnskapsoversikt*. Trondheim: SINTEF.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. D. (2001, April). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Research News and Comment*.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *St.meld. nr 30 (2003-2004) Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av organisasjonskultur. I O. L. Fuglestad, & S. Lillejord, *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv* (ss. 39-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Avsnitt som er hentet og omarbeidet fra eksamensoppgaven min i kurs OR6-502 Styring, omstilling og leiing, vår 2017, er markert med fotnoter i teksten

Intervjuguide

Spørsmål til ledergruppen (rektor – avdelingsledere):

Innledning til deltagerne:

I de siste ti-årene har det blitt vektlagt betydningen av at skoleledelsen står til ansvar for kvaliteten i opplæringen og elevenes læringsutbytte og leder det pedagogiske arbeidet. I mitt masterarbeid gjør jeg en undersøkelse om hvilke erfaringer ledere og lærere har med at ledelsen involverer seg i det pedagogiske arbeidet på denne skolen. Det er dette jeg ønsker at dere skal reflektere over nå. Jeg har valgt fokusgruppeintervju som form, fordi dette kan gjøre at dere kan utvikle egne refleksjoner i møte med de andres innspill. Jeg kommer til å stille spørsmål som er åpne. Dere gir tegn og får ordet når dere ønsker å si noe. Jeg vil samtidig spørre direkte hvis det er noen som forsvinner ut av samtalen slik at vi får fram alle stemmene.

Åpningsspørsmål:

1. Kan dere si hva dere heter og hvilken avdeling dere leder?

Innledningsspørsmål:

2. Jeg ønsker å undersøke erfaringer på denne skolen med at ledelsen involverer seg i det pedagogiske arbeidet, altså med pedagogisk ledelse. Først vil jeg spørre:
Hva dere legger i begrepet pedagogisk ledelse?

Hovedspørsmål:

3. Hva gjør dere internt i ledergruppen for å dyktiggjøre dere på å lede det pedagogiske arbeidet?
4. Hvilke erfaringer har dere med dette? Bruk gjerne konkrete eksempler.
5. Hvordan arbeider dere ut mot lærerne?
(Gi gjerne konkrete eksempler på hvordan dere legger føringer eller involverer dere i planlegging, gjennomføring av undervisning, vurderingsarbeid eller evaluering av undervisning)
6. Hvilke positive erfaringer har dere med dette? (Bruk gjerne eksempler)
7. Hva kan være utfordrende? (Bruk gjerne eksempler)
8. Hvordan balanserer dere det pedagogiske arbeidet opp mot andre lederoppgaver?

Spørsmål til to grupper i undervisningspersonalet

Innledning til deltagerne: I de siste ti-årene har det blitt vektlagt betydningen av at skoleledelsen står til ansvar for kvaliteten i opplæringen og elevenes læringsutbytte og leder det pedagogiske arbeidet. I mitt masterarbeid gjør jeg en undersøkelse om hvilke erfaringer ledere og lærere har med at ledelsen involverer seg i det pedagogiske arbeidet på denne skolen. Det er dette jeg ønsker at dere skal reflektere over nå. Jeg har valgt fokusgruppeintervju som form, fordi dette kan gjøre at dere kan utvikle egne refleksjoner i møte med de andres innspill. Jeg kommer til å stille spørsmål som er åpne. Dere gir tegn og får ordet når dere ønsker å si noe. Jeg vil samtidig spørre direkte hvis det er noen som forsvinner ut av samtalen slik at vi får fram alle stemmene.

Åpningsspørsmål:

1. Kan dere si hva dere heter og hvilken avdeling dere arbeider i?

Innledningsspørsmål:

2. I denne undersøkelsen ønsker jeg å undersøke erfaringer med at ledelsen involverer seg i det pedagogiske arbeidet, altså pedagogisk ledelse. Først vil jeg spørre:
Hva dere legger i pedagogisk ledelse?

Hovedspørsmål:

3. Hvordan involverer lederne, altså rektor og avdelingslederne, seg i det pedagogiske arbeidet på skolen?
(Gi gjerne konkrete eksempler på hvordan ledelsen legger føringer eller involverer seg i planlegging, gjennomføring av undervisning, vurderingsarbeid eller evaluering av undervisning)
4. Hva har dere av positive erfaringer med dette /hva oppleves som mest nyttig og hensiktsmessig?
Oppfølging: Bruk gjerne eksempler
5. Hva opplever dere som utfordrende?
Oppfølging: Bruk gjerne eksempler
6. Hva bør være ledelses ansvar / oppgaver i det pedagogiske arbeidet?
7. Ledelsen har i siste instans ansvar for alt som foregår på skolen. Opplever dere at det at ledelsen arbeider mye med det pedagogiske får konsekvenser for andre oppgaver som skal ivaretas på skolen? Gjerne gi eksempler, vær konkrete.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Å Lede lærere og elevers læring ”

Bakgrunn og formål

Formålet er å undersøke erfaringene til lærere og ledere med at ledelsen involverer seg i og leder det pedagogiske arbeidet. Dette er et casestudium, hvor denne skolen er valgt på bakgrunn av at skoleledelsen har arbeidet over flere år med hvordan de skal lede det pedagogiske arbeidet. Dette er undersøkelser til min masteroppgave i organisasjon og leiing, utdanningsleiing, ved Høgskulen på Vestlandet.

Utvalg

Jeg ønsker å samle inn data både fra ledergruppen (rektor og avdelingsledere) og et utvalg av lærere. I utvalget av lærere er det ønskelig å ha representanter fra flere avdelinger.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil foregå ved bruk av fokusgruppeintervjuer, hvor jeg har en fokusgruppe av ledere og to fokusgrupper av lærere. Hver gruppe består av mellom fire og seks personer. Dette vil foregå som en samtale med utgangspunkt i spørsmål som åpner for refleksjon og erfaringsdeling om hvordan ledelsen involvere seg i og leder det pedagogiske arbeidet. Tidsrammen for samtalen er en og en halv time. Det blir gjort lydopptak. Intervjuene vil finne sted etter avtale på skolen i arbeidstiden, antakeligvis i oktober/ november.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun masterstudenten og veilederen som får tilgang til lydopptak og dokumenter hvor lydopptaket blir skrevet ned (transkribert). Selve lydopptaket vil foregå på ekstern digital lydopptaker som vil være oppbevart privat hos masterstudenten. Det transkriberte dokumentene vil lagres i Rogaland fylkeskommunes skytjeneste Onedrive lokalisert i EU/EØS.

Alle deltagerne vil anonymiseres i masteroppgaven og det vil heller ikke bli bruk navn på skolen. I analysen vil ikke de enkelte informantens svar analyseres hver for seg, men det vil være en tematisert analyse hvor opplysninger fra ledere og lærere framkommer.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2018. Både lydopptak og transkripsjon vil slettes / makuleres når masteroppgaven er ferdigstilt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Brit Steinsland med tlf 93445568 og epost brit.steinsland@skole.rogfk.no. Veileder er Ingrid Syse med epost Ingrid.Syse@hvl.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Ingrid Syse
Postboks 363 Alnabru
0164 OSLO

Vår dato: 22.09.2017

Vår ref: 55425 / 3 / LH

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.08.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55425</i>	<i>Å lede elevenes og lærernes læring</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ingrid Syse</i>
<i>Student</i>	<i>Brit Steinsland</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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](#). 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](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 3

Marianne Høgetveit Myhren

Lise Aasen Haveraaen

Kontaktperson: Lise Aasen Haveraaen tlf: 55 58 21 19 / Lise.Haveraaen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Brit Steinsland, brit.steinsland@skole.rogfk.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 55425

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

METODE

Data skal samles inn via gruppeintervju. Det opplyses videre at det kan bli aktuelt å observere møter på skolen. Vi legger til grunn at ledelsen ved skolen tar stilling til om studenten kan få lov til å være til stede og observere på disse møtene, eller om dette vil medføre at studenten får innsyn i taushetsbelagt informasjon.

TAUSHETSPLIKT

Personvernombudet minner om at informantene har taushetsplikt gjennom sine stillinger som lærer og leder. Student og informant har et felles ansvar for at det ikke kommer taushetsbelagte opplysninger inn i datamaterialet. Student må derfor stille spørsmål på en slik måte at taushetsplikten kan overholdes. Det må utvises varsomhet ved bruk av eksempler, og vær oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, f.eks. alder, kjønn, tid, sted og eventuelle spesielle hendelser.

Personvernombudet forutsetter at det ikke innhentes personopplysninger om elever eller ansatte/kolleger, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

NETTSKYTJENESTER

I informasjonsskrivet opplyses det om at transkriberte intervjuer lagres på Rogaland fylkeskommune sin nettskytjeneste (Onedrive) som er lokalisert i EU/EØS. Vi anbefaler at man i stedet for å bruke nettskytjenester vurderer andre lagringsformer for backup, f.eks. behandlingsansvarlig sin forskningsserver. Dersom nettskytjenester benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av nettskytjenesten, iht. personopplysningsloven § 15. For mer informasjon, se Datatilsynets nettsider: <https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-skjema/veiledere/skytjenester---cloud-computing/>

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskulen på Vestlandet sine interne rutiner for datasikkerhet.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er ifølge informasjonsskrivet 31.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

Vedlegg 3

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak