



UNIVERSITETET I AGDER

Taper eller vinner pedagogisk ledelse i konkurranse med andre oppgaver i en skoleleders hverdag?

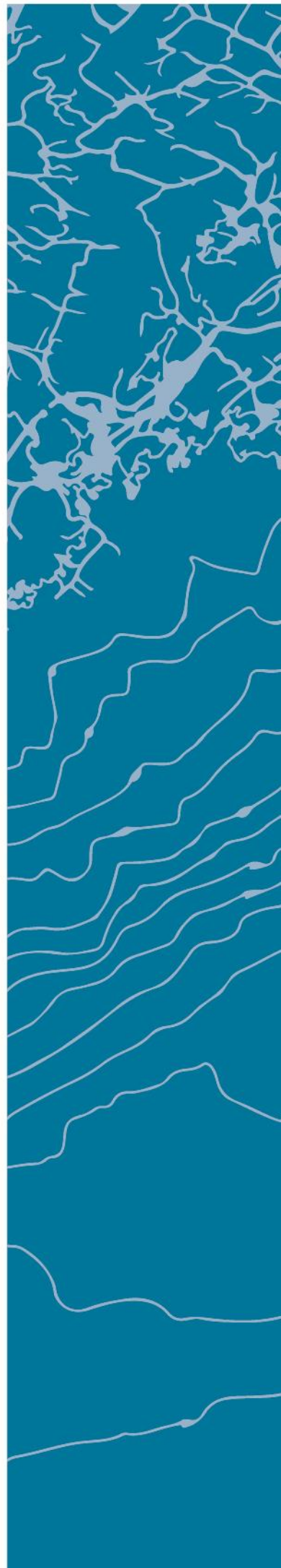
MONICA BARTOK OG MAY-ELIN S. LIEN

VEILEDERE

Linda Hye
Morten Øgård

Universitetet i Agder, 2018

Fakultet for samfunnsvitenskap
Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag



Forord

Det erfaringsbaserte masterstudiet i ledelse ved Universitetet i Agder avsluttes for vår del med denne masteroppgaven. En av oss har fordypning i skoleledelse den andre i arbeidsliv og karriereveiledning. Tittelen på oppgaven vår er inspirert og valgt ut fra arbeidet vi står i til daglig: *Taper eller vinner pedagogisk ledelse i konkurranse med andre oppgaver i en skoleleders hverdag?*

Vi møtte hverandre for ett år siden da vi for første gang skulle presentere prosjektskissen for masteroppgaven. Begge er skoleledere i grunnskolen og erfarte at våre skisser lå nærme hverandre i forhold til tema og problemstilling. Ganske raskt fant vi ut at dette ville vi gjøre sammen. Ved siden av full jobb har studiet vært givende, men krevende. For vår del opplever vi det positivt å ha en sparringpartner å diskutere, drøfte og bryne tanker og ideer med, og ikke minst å ha en person som holder fokus og drar lasset sammen med deg.

Vi vil først og fremst takke våre to veiledere, Morten Øgård og Linda Hye. De har vært tålmodige og gitt oss gode og konstruktive tilbakemeldinger slik at vi nå endelig er kommet i mål. Andre som fortjener en takk er våre informanter som gav av egen tid og velvillig delte sine synspunkter med oss i intervjuene vi gjennomførte. Takk også til de to vi fikk lov å skygge/observere en arbeidsdag. Takk til arbeidsgiverne våre som har gjort det mulig for oss å gjennomføre studiet ved siden av full jobb. Takk til vår gode venn Margrethe Berglyd som har hjulpet med korrekturlesing og gode råd underveis. Til slutt vil vi takke familiene våre som har vært tålmodige og støttet oss hele veien.

Vi har utviklet stor respekt for hverandre i arbeidet med oppgaven og takker hverandre for både et godt og støttende samarbeid. Å kjenne på at din samarbeidspartner har tro på prosjektet også når det går litt trått, har gitt motivasjon til å fortsette arbeide mot målet.

Lillesand, 13.06.18

Monica Bartok og May-Elin S. Lien

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å belyse hvordan pedagogisk ledelse prioriteres og gjennomføres i forhold til andre oppgaver i en skoleleders hverdag. Pedagogisk ledelse er viktig for å oppnå gode resultater hos elevene, samtidig som det er en ledelse som er under sterkt press fra andre ledelsesformer og oppgaver. Vi vil i oppgaven undersøke om pedagogisk ledelse taper eller vinner i konkurranse med andre oppgaver i en skoleleders hverdag.

Vi har tatt utgangspunkt i Mintzbergs ledelseforskning knyttet til universell ledelse, og Robinsons forskning knyttet til profesjonsteori og pedagogisk ledelse. Teoriene gir et teoretisk innblikk og bakteppe for oppgaven, og ligger til grunn for analysen av forskningsfunnene.

Det er valgt kvalitativ metode som forskningsdesign, og vi har gjennomført seks dybdeintervjuer av skoleledere i grunnskolen på Sørlandet. Denne metoden gir oss muligheten til få tak i hvordan informantene opplever, tolker og forstår situasjonen som skoleleder står i og oppgavene som hører til. For å styrke validiteten i undersøkelsen har vi også gjennomført to observasjoner.

Forskningsfunnene viser at det er stort samstemthet om at pedagogisk ledelse oppfattes som svært viktig, men at denne ledelsen er under stort press fra andre oppgaver og krav i en skoleleders hverdag. Informantene trekker frem at det er viktig å ha mulighet til delegering av oppgaver, ha godt fungerende støttefunksjoner og et overordna nivå som også vektlegger og prioriterer arbeidet med pedagogisk ledelse. Funnene ses videre i sammenheng med ledelsesteoriene til Mintzberg og Robinson, før vi avslutningsvis bidrar med noen tanker om veien videre og hvordan denne trenden med at pedagogisk ledelse ser ut til å tape terreng i forhold til andre oppgaver, kan snus.

Innhold

| | |
|--|----|
| Forord | 3 |
| Sammendrag | 5 |
| 1. Innledning | 10 |
| 1.1 Problemstilling | 11 |
| 1.2 Kontekstualisering av problemstillingen | 12 |
| 1.2 Relevans | 15 |
| 1.4 Oppbygging og struktur | 15 |
| 2 Historisk tilbakeblikk..... | 17 |
| 2.1 Reformideer og reformer i den norske skolen | 17 |
| 2.1.1 Utdannings- og læreplanreformer..... | 18 |
| 2.1.2 Lokale skoleutviklingstiltak | 19 |
| 2.1.3 Reformers som mer indirekte angår skolefeltet..... | 20 |
| 2.2 Fra skolestyrer til enhetsleder | 20 |
| 2.3 Status på skolefeltet; hvilke krav står rektor overfor?..... | 23 |
| 2.4 Oppsummering | 25 |
| 3 Teoretiske perspektiv..... | 27 |
| 3.1 Universell versus profesjonsledelse | 27 |
| 3.2 Universell ledelse..... | 31 |
| 3.3 Pedagogisk ledelse | 38 |
| 3.4 Oppsummering | 46 |
| 4 Metode | 47 |
| 4.1 Valg av metode..... | 47 |
| 4.1.1 Begrunnelse for valg av metode og design | 48 |
| 4.2 Fremgangsmåte og gjennomføring av intervju | 49 |
| 4.3 Analyse og tematisering av datamaterialet..... | 50 |
| 4.4 Etske betraktninger, styrker og svakheter | 51 |

| | |
|---|-----|
| 4.5 Oppsummering | 53 |
| 5 Forskningsfunn | 54 |
| 5.1 Spørsmål 1 | 55 |
| 5.2 Spørsmål 2 | 57 |
| 5.3 Spørsmål 3 | 61 |
| 5.4 Spørsmål 4 | 64 |
| 5.5 Spørsmål 5 | 67 |
| 5.6 Spørsmål 6 | 71 |
| 5.7 Spørsmål 7 | 74 |
| 5.8 Spørsmål 8 | 77 |
| 5.9 Spørsmål 9 | 80 |
| 5.10 Oppsummering av funn | 82 |
| 6 Analyse av funn sett i lys av Mintzberg og Robinson | 85 |
| 6.1 Universell lederteori | 85 |
| 7. Muligheter for å snu utviklingen | 92 |
| 7.1 Hovedfunn | 92 |
| 7.2 Hvordan snu trenden | 94 |
| 7.2.1 Hva kan skolen gjøre? | 94 |
| 7.2.2 Hva kan skoleeiernivå gjøre? | 96 |
| 7.2.3 Hva kan nasjonalt nivå gjøre? | 98 |
| 7.3 Struktur, kultur og ledelse | 99 |
| 7.4 Pedagogisk ledelse - og veien videre | 100 |
| 8 Litteratur og kilder | 102 |
| 9 Vedlegg | 106 |
| 9.1 Informasjonsskriv | 106 |
| 9.2 Intervjuguide | 108 |
| 9.3 Intervjuguide utvidet | 109 |

| | |
|---|-----|
| 9.4 Observasjon av skoleleder, kandidat 1 | 111 |
| 9.5 Observasjon av skoleleder, kandidat 2 | 113 |

1. Innledning

Å være rektor er en kompleks og krevende oppgave i spennet mellom profesjonsledelse og universell ledelse. Dette spennet ser man også i lovverket knyttet til ledelse i skolen:

Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar. (Opplæringslovens § 9.1)

Ut fra lovteksten ser vi at pedagogisk kompetanse er påkrevd for å bli rektor, noe som er naturlig når rektor skal lede lærerne i arbeidet med elevenes læring. Skolen er en utdanningsinstitusjon hvor kjerneoppgaven er læring. I den senere tid har *rektor* endret status til *enhetsleder* med totalansvar for egen enhet. Det innebærer universell ledelse med ansvar for budsjett, personal og det rent administrative i tillegg til pedagogisk ledelse og utvikling.

Vår erfaring og vårt inntrykk er at rektorer i dag opplever et stort press fra ulike hold og lever under konstant kryssende forventninger. For å gi en forståelse av rektors situasjon vil vi innledningsvis gi et bilde av hvilke forventninger og press rektorer ofte opplever å stå i. Eksempler på press kan være tidspress, økonomipress, kompetansepress, omstillingspress, rapporteringspress, resultatpress, forventningspress fra omgivelsene og ikke minst eget forventningspress.

Skolens samfunnsoppdrag har stadig blitt utvidet, og skolen i dag kan bære preg av å være "samfunnets stumtjener". Skolens ansvar og hva skolen skal løse av oppgaver i samfunnet bare øker. Per Trondsmo, tidligere stabsdirektør i Utdanningsdirektoratet og ansvarlig for den nasjonale ledelsessatsingen, illustrerer kompleksiteten til skolen ved å beskrive skolen som selve *navet* i samarbeidet med ulike aktører med tilknytning til skolen. Eksempler på samarbeidspartner for skolen kan være barnevern, pedagogisk psykologisk tjeneste, lokalt arbeidsliv, andre skoler, NAV, andre sektorer, foreldre, skoleeier, sentrale utdanningsmyndigheter, helsestasjon, fylkesmenn, nasjonale kompetansesentre, BUP (barne- og ungdomspsykiatri), UH-sektoren (universiteter og høyskoler) og politi. I tillegg til disse ytre samarbeidspartene, står rektorer i et press knyttet til tid og samarbeid internt i organisasjonen. Dette kan være samarbeid med ulike råd og utvalg, plasstillitvalgt, verneombud, HMS-team (helse, miljø og sikkerhet), beredskapsteam, brannvernkontroll,

kulturansvarlig, SFO-leder, sosiallærer, miljøteam, spesialpedagogisk koordinator og ansvarlig for grunnleggende norsk-opplæring.

Med denne kompleksiteten og presset fra eksterne og interne hold som bakgrunn, nærmer vi oss problemstillingen vår. Beskrivelsen over krever at rektorer er bevisst hvordan ledelsesoppgaven kan løses mest hensiktsmessig for å nå skolens mål, og hva som bør få størst plass og fokus for å oppnå ønskede resultater. Vår erfaring tilsier at dette er en krevende øvelse, og vi undrer oss på hvordan pedagogisk ledelse blir prioritert i denne konteksten. Vi ser at rektor står i et krysspress av mange konkurrerende oppgaver og ønsker med denne oppgaven å finne mer ut om hvordan rektorer prioriterer de ulike oppgavene og hva som er bakgrunnen for prioriteringene. Skoleledere kan ofte oppleve å drive mer med problemløsning enn utvikling, og ofte sitter ledere med u håndterlige problemer, overraskelser, dilemmaer og konflikter. Samfunnet har endret seg raskt, og det virker som om landskapet å drive skoleledelse i, har blitt mer og mer komplekst.

Er det riktig at skolen har fått en så omfattende rolle i samfunnet, og hvis ja, hvordan skal skolen da kunne håndtere denne oppgaven på best mulig måte? Vi er interessert i ett punkt i dette store bildet; ledelse i skolen. Inntrykket vårt er at skoleledelse har endret karakter fra profesjonsledelse til universell ledelse, og vår erfaring er at det er visse oppgaver som fortrenger andre oppgaver. En gjennomgående tone er at det rektorer ønsker å jobbe med blir utkonkurrert av oppgaver knyttet til administrasjon eller rapportering. Hva er så årsaken til denne endringen? Det er interessant å se at det blir sagt mye om at oppgaver knyttet til pedagogisk ledelse blir fortrenget, men vi kjenner ikke til at det er gjort noen empiriske undersøkelser som påviser at dette er tilfelle. I denne oppgaven vil dette ses nærmere på gjennom dybdeintervjuer med rektorer.

1.1 Problemstilling

Det er gjort mye forskning som viser at pedagogisk ledelse er vesentlig for å oppnå gode læringsresultater hos elevene (Qvortrup, 2014, s. 12). Med dette som bakteppe undrer vi oss over om og eventuelt hvorfor andre ledelsesformer får plass på bekostning av pedagogisk ledelse. Det er unikt for rektorrollen at det kreves utdanning og erfaring fra profesjonen man skal lede. Bakgrunnen for dette er nettopp at man skal lede med elevenes læring som hovedmål.

Vi vil i denne oppgaven undersøke om pedagogisk ledelse taper eller vinner kampens om rektors tid. På den bakgrunnen har vi utarbeidet følgende problemstilling:

Taper eller vinner pedagogisk ledelse i konkurranse med andre oppgaver i en skoleleders hverdag?

1.2 Kontekstualisering av problemstillingen

En av de viktigste oppgavene vi som skoleledere har er å bidra til økt læring hos elevene. Det er først og fremst elevene skolelederne er der for og som er årsaken til behovet for rektorer. Skoleledere ønsker å gi elevene best mulig sosial og faglig læring slik at de er best mulig rustet for å håndtere samfunnet de møter. Dette er det bred enighet om. Det som etter vår erfaring oppleves som krevende er å rydde tid til pedagogisk ledelse når tidsfrister, krysspress og ulike krav puster oss i nakken. Det kan fort ende med at pedagogisk ledelse må utsettes eller settes til side. Kanskje henger det sammen med at resultatene av pedagogisk ledelse ikke er så konkret målbare som andre oppgaver og innsatser? Vi opplever med andre ord en kamp og konkurranse om rektors tid. "Rektor og alt", var det en som svarte da han ble spurt om hva han jobbet med. Og det er nettopp det vi opplever. Oppgavene strekker seg fra små og store avgjørelser og oppgaver av et vidt spekter til oppfølging av eksempelvis krevende elev- eller personalsaker.

I stortingsmelding nr. 31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008) kom ledelse opp som et viktig tema og Utdanningsdirektoratet fikk muligheten til å videreutvikle ledelses-satsingen som var påbegynt. I Stortingsmelding nr. 19 *Tid til læring* (2009) påpekes det at skolene bør bruke mer tid til pedagogisk ledelse. Utdanningsdirektoratet startet den nasjonale rektorutdanningen som en prøveordning i 2009, og den videreføres nå til 2020. Utdanningen skal bidra til at skoleledere blir bedre kvalifisert til å ivareta lederoppgavene i skolen. Ett av de overordnede kravene til rektorutdanningen er at den skal være et svar på de utfordringene skolen står overfor. Rammeverket for utdanningen beskriver fem kompetanseområder:

1. *Elevenes læringsprosesser*
2. *Styring og administrasjon*
3. *Samarbeid og organisasjonsbygging*
4. *Utvikling og endring*
5. *Lederrollen*

(Utdanningsdirektoratet, 2018)

Hvert kompetanseområde tar for seg ulike vektlagte tema. Det første og det fjerde området beskriver aspekter som handler om pedagogisk ledelse. Kompetanseområdene gir en beskrivelse av rektors ansvar og oppgaver, men ingen informasjon om *hvordan* rektor kan gjennomføre oppgavene og ansvaret i praksis, selve håndverket. Ett av de overordnede kravene til rektorutdanningen er å være et svar på de utfordringene skolen står overfor.

I kronikken *Ledelse i skolen – nye holdninger gir resultater* (Tronsmo, 2013) beskrives hvilke utfordringer som knyttes til de fem kompetanseområdene. Vi registrerer at utfordringene som beskrives her i større grad er knyttet til pedagogisk ledelse enn beskrivelsen av områdene fra Utdanningsdirektoratet. Som et eksempel kan vi sammenlikne beskrivelsen av kompetanseområdet *Samarbeid og organisasjonsbygging*.

Utdanningsdirektoratet beskriver kompetanseområdet slik:

Ein rektor er ansvarleg for at skolen fungerer godt som organisasjon. Rektor har óg ansvar for å sjå sin eigen organisasjon som ein del av ein større heilskap og medverke til utvikling av det systemet skolen er ein del av. Rektors evne til å byggje fellesskap, medrekna profesjonsfellesskap, arbeidsmiljø, samarbeid og organisasjonskultur, er avgjerande, slik at alle tilsette kan og vil hjelpe og støtte kvarandre i arbeidet. I dette ligg at rektor må vere inspirator og konfliktløysar. Rektors evne til samarbeid med andre kollegaer, skolar, skoleeigar og andre eksterne aktørar er òg avgjerande.
(Utdanningsdirektoratet, 2018)

Tronsmo beskriver utfordringene på dette området slik:

En utfordring er å kunne utvikle skolen som organisasjon hvor ansatte samarbeider, bygger fellesskap, kultur og lærer sammen. En annen utfordring er å gi ansatte tilbakemelding slik at de blir utfordret, støttet og veiledet. En tredje utfordring er å legge til rette for ansattes kompetanseutvikling. En fjerde utfordring er å gjennomføre «den vanskelige samtalen». En femte utfordring er å mobilisere skoleeier og andre aktører som samlet system. (Tronsmo, 2013)

Vi mener at andre og tredje utfordring i denne beskrivelsen til Tronsmo har sterk kobling til pedagogisk ledelse, mens beskrivelsen fra Utdanningsdirektoratet er mer generell. Vi oppfatter at Utdanningsdirektoratet legger mer vekt på universell ledelse enn på pedagogisk ledelse, i hvert fall knyttet til beskrivelsen av kompetanseområdene i rektorutdanningen.

Pedagogisk ledelse nevnes ikke konkret, men kommer bare indirekte frem. Kronikken til Tronsmo sier også noe om hvilket syn som ligger til grunn for rektorutdanningen, og her vises det til Mintzbergs universelle ledelsesteori. Vi finner ingen koblinger til kjente skoleforskere som det refereres mye til i skoleutviklingen ellers. I innholdsbeskrivelsen av kompetanseområdene illustrerer Tronsmo også mangfoldet og kompleksiteten i rektorrollen. En konsekvens av alle oppgavene rektor skal rekke over, kan være at kjerneoppgaven, det pedagogiske lederskapet, ofte delegeres til andre.

Stig Johannesen, forbundsleder i Skolelederforbundet, har skrevet en artikkel med tittelen *Gi lederne mulighet til å lede!* Her trekker han frem at lederne må avlastes innenfor ulike administrative driftsoppgaver. Johannesen mener det er nødvendig med en pedagogisk bakgrunn for å lede elevenes læring, men at denne bakgrunnen ikke er nødvendig for å utføre flere av oppgavene som kan avlaste rektorene i forhold til andre typer oppgaver. Videre mener Skolelederforbundet at skoleledernes oppgaver har blitt så mange og kompetansekrevende at det ikke lenger er mulig for en skoleleder, eller en liten ledergruppe med en relativt lik yrkesbakgrunn og kompetanse å ivareta mangfoldet av oppgaver. Det trekkes frem at skoleledere er ansvarlig for elevenes læringsresultater, og lederens evne til å lede læringsprosesser er avgjørende for å lykkes med dette. Å være pedagogisk leder understrekes som den viktigste oppgaven til en skoleleder. Artikkelen slår fast at skoleledere i stadig større grad etterlyser administrativ avlastning for å kunne utøve sitt ansvar som pedagogisk leder. (Johannesen, 2018).

Skolelederforbundet har også utformet en yrkesplakat som beskriver den gode skoleleder med tre ord: *fremtidsrettet, kompetent og handlekraftig*. Plakaten er ment som en yrkesmessig ledestjerne og forteller mye om kompleksiteten og innholdet i en skoleleders oppgaver, som består i ansvar innenfor både personaloppfølging, administrativt av organisasjonen og pedagogisk ledelse. Den fremtidsrettede skoleleder beskrives som strategisk og resultatorientert, visjonær og innovativ, inspirerende og samfunnsengasjert. Den kompetente skoleleder har lederkompetanse og innsikt i praksisfeltet, forholder seg til og tolker skoleeiers føringer og krav, har god rolleforståelse og relasjonell kompetanse. Og den handlekraftige skoleleder er målrettet, modig og trygg, iverksetter, leder og gjennomfører prosesser og har evnen til å delegere og til å gi og ta ansvar (Skolelederforbundet, 2017, 20.03).

1.2 Relevans

Vi ser det som viktig å synliggjøre og bevisstgjøre nytten av pedagogisk ledelse og viktigheten av å legge til rette for dette i skoleutvikling. Vårt inntrykk er at mange rektorer opplever at andre oppgaver kommer i veien for pedagogisk ledelse. Vi håper at temaet vi belyser og funnene vi kommenterer kan være bevisstgjørende for skoleeiere og skoleledere når man vurderer hensiktsmessige måter å legge til rette for at pedagogisk ledelse blir en vinner i kampen om rektors tid og ressurser. En del av dette tema kan handle om hvordan ledelsesressursen prioriteres i forhold til pedagogisk ledelse.

Det er bekymringsfullt at det i dag er lave søkertall på utlyste rektorstillinger og at det ofte er stor utskiftning blant rektorer. Vi håper vi med denne oppgaven kan være med å belyse kompleksiteten i oppgaver og arbeidskrav til en skoleleder, og gjennom forskningsfunn si noe om på hvilke måter man kan legge til rette for en bærekraftig og levedyktig utførelse av pedagogisk ledelse i skolen. Man skulle tro dette også var bekymringsverdig for politikere, men vi ser at dette er lite debattert eller belyst fra politisk hold. Ingen av valgprogrammene ved Stortingsvalget høsten 2017 sa noe om dette temaet. Mens norm for lærertetthet, kompetansekrav til lærerne og karakterkrav til studentene som søker seg til lærerutdanning fikk mye plass i partiprogrammer og debatter før valget, var temaer som handlet om skoleledere eller skoleledelse fraværende. Når vi vet hvor avgjørende god ledelse er for å lykkes, stiller vi spørsmål om hvorfor dette ikke får større fokus i det politiske ordskiftet. Målet med oppgaven vår er å belyse og vekke interesse for hvordan pedagogisk ledelse prioriteres og velges i forhold til andre oppgaver som presser på hos en skoleleder.

1.4 Oppbygging og struktur

I første kapittel gjør vi rede for hvorfor vi har en interesse for temaet i oppgaven, valg av problemstilling og oppgavens relevans. Vi har også en gjennomgang på strukturen i oppgaven i dette kapitlet. *Det andre kapitlet* gir et kort historisk tilbakeblikk i hensikt å gi leserne et bakteppe for temaet skoleutvikling og innhold i skolen i Norge fra omtrent 1940 og frem til i dag. Leserne vil også få informasjon omkring de oppgavene en skoleleder skal håndtere. Det vises spesifikt til overgangen fra begrepet *rektor* til *enhetsleder* og endringene dette har medført når det gjelder ansvar og arbeidskrav en skoleleder i dag har. Tilsvarende gjelder for endringer i forventninger til skoleleder i samme tidsperiode både fra elever, foreldre, ansatte og skoleleiernivå.

Kapittel tre tar for seg den teoretiske forankringen. Generelt gjennom presentasjon av lederteori, og spesielt når det gjelder teori om god skoleledelse. Vårt fokus er spesifikt på pedagogisk ledelse og vi presenterer noen perspektiv vi kan se problemstillingen vår i lys av.

Kapittel fire gir en beskrivelse av metode og metodisk tilnærming. Dette handler om hvordan vi har samlet inn våre data, og i det ligger en detaljert beskrivelse av hvordan innsamling av datamaterialet er gjennomført.

Forskningsfunnene presenteres i *femte kapitlet*, mens funnene ses i lys av Mintzberg sin universelle lederteori og Robinson sin teori om pedagogisk ledelse i *det sjette kapitlet*.

Kapittel syv er vårt avsluttende kapittel. Her oppsummerer og systematiserer vi funnene og beskriver våre tanker om hvordan pedagogisk ledelse kan få en mer sentral rolle i arbeidshverdagen til skoleledere.

2 Historisk tilbakeblikk

Skolen og rollen som rektor har vært gjenstand for stort endringstrykk og endringshastighet har vært høy de siste tiårene. Rektors oppgaver har alltid vært preget av mye administrasjon, noe som er et viktig og nødvendig grunnlag for at det skal kunne gis god undervisning, men de siste årene har rektor blitt tillagt stadig flere oppgaver og mer ansvar. Stillingsbetegnelsen på rollen understreker også endring i innholdet i rollen; fra *overlærer* og *skolestyrer* til *rektor* og nå *enhetsleder* eller *virksomhetsleder* med ansvar for økonomi og personal i egen virksomhet. Rektorrollen er med andre ord blitt mer krevende, den rommer flere oppgaver enn tidligere og har fått mer ansvar. Det har blitt gjennomført mange reformer, men fokuset på og beskrivelsen av rektors rolle har vært tilnærmet fraværende. Det virker som om rektorrollen i dag er under stort press og at de administrative oppgavene øker.

Vi vil i dette kapitlet først ta for oss noen viktige endringer i den norske skolen. Reformideer og reformer har sammen med utdannings- og læreplanreformer og utviklingsprosjekter preget utviklingen og skapt stor grad av endringstrykk i skolen. Videre vil vi beskrive endringer av forventninger til rektors rolle de siste tiårene, og illustrere dette gjennom eksempler på hvilke forventninger som stilles til en rektor i dag gjennom to utlysningstekster. Hva er status på skolefeltet, og hvilke krav står rektor overfor? Det forsøker vi å si noe om avslutningsvis i kapitlet.

2.1 Reformideer og reformer i den norske skolen

Tar man et historisk tilbakeblikk på norsk skole, er det et tydelig trekk at norsk skole har hatt mange reformer de siste tiårene. Likevel er ikke høy reformaktivitet særegent for norsk skole. De ulike reformene bygger på ulike reformideer om hvordan skolene bør organiseres, hvordan de bør styres og ledes og hvordan den pedagogiske kjerneoppgaven bør utføres. (Røvik, 2015, s.14). Reformene er faktiske endringsforsøk som er iverksatt med mål om å endre organisasjonens måte å fungere på. Reformene kan være store eller mindre i omfang, fra lokale skoleutviklingsprosjekter til sentralt initierte reformer som skal gjelde alle skoler på nasjonalt nivå. I norsk skole finnes det med andre ord mange reformideer og reformer som har bidratt til det store forandringstrykket i skolen de siste årene.

I boken *Reformideer i norsk skole*, skisserer Røvik endringene som har skjedd i norsk skole inn i tre grove hovedtyper: utdannings- og læreplanreformer, lokale skoleutviklingstiltak og reformer som mer indirekte angår skolefeltet (Røvik, 2015, s.16). Vi vil i dette kapitlet bruke

denne grovinndelingen for å belyse de store endringene i norsk skole, men legge størst vekt på utdannings- og læreplanreformer. Vi mener dette videre kan bidra til større forståelse for endringen av rektors rolle i norsk kontekst.

2.1.1 Utdannings- og læreplanreformer

I løpet av 67 år, fra 1939-2006, kom det til sammen åtte utdannings- og læreplanreformer i Norge. Seks av disse har kommet de siste 32 årene. Vi starter tilbakeblikket med innføringen av *Normalplanen av 1939*. Denne reformen var et resultat av *Folkeskoleloven* som kom samme år hvor obligatorisk enhetlig syvårig folkehøyskole ble vedtatt av Stortinget. Det var et mål å utjevne forskjellene mellom byskoler og landsskoler, men skoletypene fikk likevel hver sin læreplan. I 1960 kom så læreplanreformen *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*, og niårig skole ble da obligatorisk. *Mønsterplanen av 1974 (M-74)* var en rammeplan uten obligatoriske minstekrav til hva elevenes skulle lære, og det var opp til den lokale skolestyrer i kommunen å tilpasse planen til lokale forhold. Planen representerte dermed et radikalt brudd fra skolepolitikken fra *Normalplanen av 1939*. To år senere ble en ny læreplan for videregående opplæring innført.

I 1987 kom *Mønsterplanen av 1987 (M-87)*, en læreplan som var rettet mot grunnskolen. Nytt i denne planen var at noen hovedemner ble gjort obligatoriske slik at de ikke kunne velges bort lokalt, mens noen delemner fremdeles kunne utformes lokalt. Med andre ord snudde utviklingen noe fra desentralisering til mer sentralisert styring. Den neste reformen gjaldt videregående skole kom i 1994; *Reform 94* sammen med læreplanen *Læreplan for R94*. Gjennom denne reformen fikk alle ungdommer mellom 16-19 år rett til treårig videregående utdanning, og målstyring ble brukt som virkemiddel når planen skulle implementeres.

Reform 97 kom så med tilhørende læreplan *L97*. Med denne reformen ble det innført skolestart for seksåringer og dermed tiårig obligatorisk grunnskole. Gjennom denne reformen ble også skolefritidsordningen utvidet. I 2006 ble utdanningsreformen *Kunnskapsløftet* og læreplanen *LK06* innført, og den gjelder enn så lenge. Bakgrunnen for denne reformen var det såkalte PISA-sjokket i 2000 og i 2004. Det kom da frem at norske elever presterte dårligere enn elever fra andre land Norge som oftest sammenlikner seg med. Nytt med *LK06* er at elevenes grunnleggende ferdigheter blir vektlagt sterkt. Elevene skal kunne lese, regne, uttrykke seg skriftlig og muntlig, og bruke digitale verktøy som grunnleggende ferdigheter på tvers av fag. Læreplanen inneholder definerte mål på disse ferdighetene for hele det 13-årige opplæringsløpet. Et annet trekk ved reformen var at det ble lagt større frihet og ansvar for den

enkelte skoleeier og skole til å finne måter å oppnå målene på, med andre ord mer lokal autonomi enn tidligere. Arbeidet med å revidere denne læreplanen pågår. Den generelle delen er ferdig revidert, mens det per tid arbeides med fagplanene og hvilke kjernekomponenter som er nødvendige i fremtidas skole. Hele læreplanen skal være klar og innføres i 2020. Ser man på læreplanhistorien som er skissert i dette kapitlet, er det tydelig at det har vært et enormt endringstrykk i den norske skolesektoren.

2.1.2 Lokale skoleutviklingstiltak

I norske skoler er det generelt stort omfang av skoleutviklingsprosjekter, og det viser seg at denne aktiviteten trolig har økt etter innføringen av Kunnskapsløftet. Røvik betegner skoleutvikling som

en samlebetegnelse på organisatorisk, ledelsesmessig og pedagogisk reformarbeid som foregår i de enkelte skolene og ofte i nært samarbeid med skoleeiere.

(Røvik, 2015, s. 21).

Som tidligere lærere og nå rektorer har vi erfaring fra mange ulike utviklingstiltak på skoler. Eksempler på utviklingsprosjekter eller tiltak fra egen erfaring er læreplanarbeid, klasseledelse, oppfølging av undervisningspraksis, bedre vurderingspraksis, lesing, grunnleggende ferdigheter, bedre læringsmiljø, pedagogisk bruk av IKT, bedre ledelse, kollegaveiledning og bedre oppfølging av resultater og data om elevenes læring og trivsel.

Initiativene til utviklingstiltak kan både komme fra skolen selv (bottom-up) og fra sentrale nasjonale skolemyndigheter (top-down). (Røvik, 2015, s. 21). Etter milleniumskiftet har top-down varianten dominert i Norge og henger trolig sammen med etableringen av Utdanningsdirektoratet i 2004. Utdanningsdirektoratet har de siste årene initiert flere store utviklingsendringer. Eksempler på slike utviklingsprosjekter er *NyGiv* som var et tilbud om intensivt kurs i lesing og regning for de ti prosent svakest presterende elevene på 10. trinn for å få ned antall drop-outs på videregående skole, *Vurdering for Læring* som var en satsing for å oppnå bedre vurderingspraksis gjennom å gi vurdering som bidro til elevenes læring, og *Læringsmiljøprosjektet* som handler om å gi skoler med kunnskap og bedre rutiner for å skape et trygt og godt skolemiljø for elevene.

I tillegg til initiativ fra skolen selv og fra nasjonale myndigheter, skal skolen arbeide med og oppnå resultater knyttet til utviklingstiltak fra kommunalt nivå. Som oftest vil det være en

sammenheng til nasjonale satsinger, men det er ikke gitt. Det kan dermed resultere i enda en oppgave eller prosjekt som skal følges opp og ivaretas.

2.1.3 Reformen som mer indirekte angår skolefeltet

Forandringstrykket i skolen kan også være en konsekvens av reformer som bare indirekte er knyttet til skolen. Kommunene har den senere tid vært gjennom en strukturreform for å bli mer effektive. Dette har for mange kommuner ført til flatere organisasjonsstruktur og nedbygging av kommunale fagetater. Noe som helt tydelig har fått konsekvenser for skolesektoren er at skolene har blitt egne resultatenheter og mer autonome. Rektor har dermed blitt enhetsleder for egen virksomhet med krav og ansvar for resultater på alle nivåer.

2.2 Fra skolestyrer til enhetsleder

Et annet trekk i den historiske utviklingen av skoleledelse er at det har skjedd store endringer i forventningen til rektors rolle. Tradisjonelt har rektor vært "den fremste blant likemenn". Betegnelsene *overlærer* eller *skolestyrer* ble benyttet. I tillegg til å undervise hadde skolestyreren administrativt ansvar, som i hovedsak gjaldt ansvar for inspeksjon og tilsyn. Lærerne styrte i hovedsak sine klasser på egenhånd uten innblanding fra overlærer/rektor, mens staten hadde arbeidsgiveransvaret og styrte innholdet i skolen gjennom detaljerte fagplaner og la sterke føringer for hvordan funksjonen som skolestyrer eller rektor skulle utøves. Det fantes ingen formelle krav til å bli rektor, det viktigste var at man hadde god kontroll og oversikt på det man skulle administrere.

Store endringer i forventningene til rektors rolle kom tydelig frem som følge av dreiningen fra *regelstyring* til *målstyring*. Før midt på åttitallet foregikk styringen i skolen i hovedsak på bakgrunn av rundskriv og forskrifter fra departementet. Rektorene hadde den gangen ansvar for å administrere skolen i samsvar med de bestemmelsene som ble gitt og det var liten grad av delegering av ansvar og myndighet til lederne.

Fra slutten av åttitallet vant målstyringen frem. Det ble lagt større vekt på effektivitet og resultater i offentlig sektor etter ideene fra New Public Management (NPM). I denne tenkningen er markedsorientering, konkurranse og brukerutvalg viktige elementer for å bidra til å heve kvaliteten i offentlig sektor, mens det skal legges mindre vekt på regler, prosesser og interne hensyn. Som en følge av NPM-tenkningen har skolelederne fått økt ansvar og myndighet. Rektorene er blitt enhetsledere for en resultat enhet med budsjett- og arbeidsgiveransvar. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, kommer

målstyringstenkningen tydelig frem ved at ansvaret i stor grad er delegert fra sentralt til lokalt kommunenivå. Målstyringen ses på som et middel for å styrke elevenes opplæring gjennom økt delegering og økt resultatoppfølging fra sentralt hold. De nasjonale prøvene i regning, lesing og engelsk kom som resultat av denne tenkningen sammen med andre kartlegginger som gir styringsdata til skolene. Læreplanen *Kunnskapsløftet* som ble innført i 2006, bærer preg av målstyringstenkningen gjennom kompetansemål i alle fag. Elevene møter kompetansemålene nedbrutt som konkrete læringsmål i klasserommet og på ulike planer. Kritikken mot det sterke fokuset på målstyringen i undervisningen har vært at elevene i for stor grad blir målt etter de målbare målene og at undervisningen fort kan innsnevres for at målene skal nås. Et annet utviklingstrekk de senere årene har vært at unge elever preges av stort prestasjonspress, og at fokuset på hele mennesket er kommet i skyggen av krav til måloppnåelse.

De siste årene har det vært stort fokus på å utvikle skolene som *lærende organisasjoner*. Mens målstyringen har fokus på resultatene, har tenkningen rundt lærende organisasjoner mer fokus på hvilke samhandlinger og prosesser som fører til gode resultater. (Utdanningsforbundet, 2004, s. 6). Endringen av og forventningen til rektors rolle har vært stor. Rektorrollen har gått fra profesjonsledelse til profesjonell ledelse. Det kommer tydelig frem ved endring av stillingstitlene fra *rektor* til *enhetsleder*. Mens en rektor har pedagogisk ledelse eller ledelse av læring som sin kjerneoppgave, vil en enhetsleders ha ansvar for økonomi, budsjett og personal i tillegg. Det innebærer et stort spekter av oppgaver som konkurrerer om rektors tid til å drive med pedagogisk ledelse.

Arbeidsoppgavene som trekkes frem i stillingsannonser beskriver tydelig hvilke forventninger som ligger i det å være rektor. For å synliggjøre kravene som stilles til en rektor, har vi valgt å belyse innholdet i arbeidsstillinger med to tilfeldige eksempler på hvilke *arbeidsoppgaver* en rektor i 100 % stilling forventes å ivareta ifølge utlysningsteksten. Eksemplene er hentet fra Engerdal kommune og Jobbportalen:

- *Legge til rette for en kultur der elevens læring er hovedfokus*
- *Være endringsvillig og utviklingsorientert. Skolen er med i utviklingsprosjekter i (...) og en prioritert oppgave for skoleledelsen er å videreføre dette arbeidet. Skolen deltar bl.a. i prosjektene «Ungdomstrinn i utvikling» og «Kultur for læring».*
- *Utøve sin lederrolle i tråd med skolens verdigrunnlag.*

- *Ha evne til å analysere skolens praksis, og ha en klar tanke for hva man ønsker for skolen*
- *Ha ønske om og evne til å være en tydelig leder, kunne motivere og veilede sine medarbeidere*
- *Ta ansvar for skolens totale ressursutnyttelse*
- *Profilerere skolen både lokalt og regionalt*
- *Ta ansvar for å utvikle skolens egne planer i tråd med lovverk, kommunens planstrategi og skoleeiers intensjoner*
- *Opprettholde et godt samarbeid med lokalmiljøet og de foresatte*
- *Rektor har delegert ansvar i forhold til økonomi, fag og personalforvaltning*

(Engerdal kommune, 2017).

- *Å bygge fellesskap, arbeidsmiljø og organisasjonskultur i samarbeid med de ansatte*
- *Å utvikle skolen som en profesjonell organisasjon, med et tydelig læringsoppdrag*
- *Å forankre arbeidet med å utvikle en felles pedagogisk plattform*
- *Å være en tydelig leder med visjoner for skolens utvikling*
- *Å ta initiativ til pedagogisk og administrativ nytenkning, og evne å gjennomføre nødvendige endringer.*
- *Å skape en kollektivt orientert skole gjennom god personalledelse*
- *Å utøve ressurs- og økonomistyring som sikrer god undervisning og god læring innenfor tildelte rammer*

(Jobbportalen, 2017).

Begge eksemplene illustrerer rektorers brede spekter av oppgaver. Eksemplet øverst beskriver i første punkt at elevenes læring skal være hovedfokus, mens pedagogisk ledelse eller fokus på elevenes læring i det andre eksempelet tilsynelatende ligger mer implisitt i begrepet

læringsoppdrag. Stillingsannonser utformes oftest av skoleeiernivået, og kan derfor fortelle mye om hva dette nivået tenker om og kjenner til når det gjelder en rektors oppgaver og hvilke som er viktigst.

I boka *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (2010) trekkes problematikken med rekruttering til skolelederstillinger fram. Det vises til en undersøkelse i England som viser at mange skoleledere opplever for mange krav og forventninger:

Tiden strekker ikke til. Samtidig som de gir uttrykk for et klart ønske om å engasjere seg mer i skolens pedagogiske arbeid, føler de at de har for mange presserende administrative oppgaver. Tendensen er at lederne bruker uforholdsmessig mye tid på oppgaver som haster og må løses der og da, at de får stadig mindre tid til langsiktig strategiarbeid og de mer faglige lederoppgavene. Skolelederne beskriver en arbeidssituasjon som er preget av overbelastning og frustrasjon. (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s. 181).

2.3 Status på skolefeltet; hvilke krav står rektor overfor?

Politiske dokumenter gir oss informasjon om status og retning. For å illustrere relevansen for problemstillingen vår, vil vi trekke inn melding til Stortinget nr. 31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008) som handler om felles innsats for bedre kvalitet. Kapittel 3.5 handler om ledelse i skolefellesskap. Det trekkes frem at rektor og skolens ledelse har betydning for elevens læringsutbytte og trivsel på flere måter, både gjennom å sette felles mål, inspirere til felles innsats for å nå målene og vurdere om målene er nådd. I tillegg er det vesentlig at skoleledelsen prioriterer skolens ressurser best mulig. (Meld. St. 31 (2007-2008), 2008, s. 44-48). Ligger vilkårene til rette for dette for skolelederne i dag?

I etterkant av Melding til Stortinget nr. 19 (2009-2010) *Tid til læring* kom NIFU-rapporten 2013:8 *Spørsmål om tid – en studie av arbeidsbetingelser og tidsbruk for ledere av skoler og sykehjem* etter initiativ fra Kunnskapsdepartementet. Målet var å undersøke hvor mye tid som ble brukt til ledelse i skolen sammenlignet med andre virksomheter. I vår oppgave blir denne rapporten relevant fordi skolelederes arbeidsbetingelser og tid til ledelse også blir sammenlignet med internasjonale data. Her finner vi blant annet datamateriell som fastslår at ønsket tid brukt til pedagogisk ledelse ligger langt over den tiden som faktisk brukes på feltet.

Melding til Stortinget nr. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse* handler om hvordan innholdet i hele skoleløpet skal fornyes for å gi barn og unge best mulig grunnlag og forutsetninger for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning i deres liv og for livsmestring. Grunnlaget for meldingen er Djupedalutvalgets NOU om *Elevenes læring i fremtidens skole 2014:7*, som nettopp tar for seg innholdet i opplæringen sett opp mot krav til kompetanse i fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Her beskrives rektorrollen som krevende:

Rektorrollen er en omfattende lederrolle med bred portefølje og forventninger både fra lokal skoleeier og nasjonale utdanningsmyndigheter. (NOU 2014:7, s. 23)

Melding til Stortinget nr. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* tar for seg utfordringen det er at det eksisterer store forskjeller mellom skoler og at vi i Norge i dag reproducerer sosiale forskjeller. Det må jobbes for å utjevne dette, slik at alle får like muligheter uavhengig av hvor man vokser opp. De vises til at norske rektorer ser ut til å være mindre aktive i det pedagogiske utviklingsarbeidet enn rektorer i andre land (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29). For å sikre det profesjonelle samarbeidet på skolene trengs det god skoleledelse, og det er interessant at departementet som ett av flere tiltak vil sende ut til høring et lovforslag om å innføre en plikt for skoleeiere til å tilby utdanning i pedagogisk ledelse for nytilsatte rektorer. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37).

I 2015 satte Kunnskapsdepartementet ned en ekspertgruppe som skulle se nærmere på lærerrollen. Formålet var å danne et kunnskapsgrunnlag om hvordan lærerrollen har utviklet seg over tid og hvordan lærerrollen utøves i dag, og ut fra det si noe om hvordan lærerrollen kan styrkes og videreutvikles. (Dahl et al, 2016, s. 15-16). Også her får naturlig nok skoleledelse oppmerksomhet. Det vises til et sterkt ønske om å sikre bedre kvalitet i skolen, og at fokuset på ledelse og lærernes samarbeid, det å utvikle profesjonelle fellesskap på skolen har økt. Videre trekkes det frem at det er sammenheng mellom forskjellige former av skoleledelse på den ene siden og lærernes samarbeid og oppfatninger av muligheter på den andre. (Dahl et al, 2016, s. 165).

Rektorer har mange krav og blir ofte stående i ett krysspress av føringer og forventninger mellom nasjonal og lokal politikk. Som rektor skal du oppfylle lovverk, føringer og satsinger fra nasjonalt hold samtidig som du skal etterleve føringer som ligger på kommunalt nivå. I tillegg kommer andre aktører skolen samarbeider med tilbud og krav. Dette er en krevende

balansekunst å håndtere og kan til tider sette rektor ut av spill, spesielt sett opp mot at kjerneoppgaven til rektor er pedagogisk ledelse. Skolen har mange samarbeidspartnere og mange ønsker innpass i skolen. Rektors rolle som "dørvakt" blir da avgjørende slik at lærerne får ro til fokus og fremdrift på skolens valgte satsingsområder.

De teoretiske perspektivene som her er skissert er tatt med for å belyse oppgavens problemstilling; pedagogisk ledelse i konkurranse med andre oppgaver i en skoleleders hverdag. Det gir nyttig bakgrunnskunnskap i forhold til hvor omfattende en skoleleders oppgave er, og belyser hvor krevende det er å få tid nok til det forskning beskriver som nøkkelen til økt læring hos elevene – pedagogisk ledelse. Det viktigste målet med pedagogisk ledelse er nettopp at elevene skal få økt læringsutbytte.

Det er et paradoks at vi vet så mye om pedagogisk ledelse samtidig som vi opplever at det er begrenset plass til dette i lederutøvelsen. En av oss har bakgrunn som veileder knyttet til pedagogisk utviklingsarbeid. Som ny i rollen som rektor hadde jeg hørt om mange rektorer som synes det var krevende å få tid nok til å drive pedagogisk ledelse. Skal man lykkes med endringer og utvikling, kreves fokus og utholdenhet over lang tid. Man må være en langdistanseløper med god kondisjon, evne å ha overblikk og se de lange utviklingslinjer for å nå oppsatte målsettinger. Jeg var bevisst på dette og hadde tro på at dette var noe jeg med min bakgrunn og erfaring ville klare å lykkes med. På mitt tredje år som rektor kan jeg bekrefte at det er en krevende øvelse, nettopp fordi tiden spises opp av så mange andre oppgaver og krav. I en travel hverdag er det fort å prioritere oppgaver etter hva som haster mest og hva som er viktigst. Stadig opplever vi at pedagogisk ledelse ikke vinner den øvelsen i konkurranse med alle de andre oppgavene en skoleleder står overfor.

Forskjellen på universell ledelse og pedagogisk ledelse er at sistnevnte kompetanse knyttes til elevenes læring og utvikling. I denne oppgaven skal vi ikke ta stilling til om de ulike ledelsesformene har betydning eller ikke, men vi skal se om det har skjedd en dreining mot mer universell ledelse.

2.4 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet forsøkt å gi et bilde av utviklingen av skolen og rektorrollen med vekt på de siste tiårene. Skolen har vært preget av stort endringstrykk gjennom stadig nye reformer og utviklingsprosjekter, samtidig som det har foregått en endring av rektors rolle og oppgaver.

Dette kommer tydelig frem i beskrivelsen av rollen fra *overlærer* eller *skolestyrer* med forventning om å være "den fremste blant likemenn", til *rektor* med pedagogisk ledelse som kjerneoppgave og nå til *enhetsleder* med ansvar for enheten med alt det innebærer av oppgaver. Vi har forsøkt å illustrer mangfoldet i forventninger gjennom å vise to tilfeldig valgte stillingsannonser, før vi mot slutten av kapitlet har pekt på hva signalene i aktuelle politiske dokumenter.

3 Teoretiske perspektiv

Dagens samfunn er preget av stadige endringer som krever at arbeidstakere både er fleksible og tilpasningsdyktige. Kunnskap og læring er vesentlig ved utøvelse av lederskap, og dette innebærer krav til lederrollen som motivator og veileder uten å utøve kontroll og detaljstyring. Utviklingstrekkene og reformtendensene innen ledelse i offentlig sektor generelt bygger også på en annen debatt: *Universell ledelse versus profesjonsledelse*.

I den universelle lederteorien tar vi i denne oppgaven utgangspunkt i Henry Mintzberg sin ledelsesforskning. Vi begrunner valget vårt med at Mintzberg allerede fra tidlig på 1970-tallet forsket på hva en god leder er, og at han er en av få som har gått i dybden på temaet *ledelse som fag*.

Når det gjelder den klassiske teorien om skoleledelse er det Viviane Robinson sin forskning som tillegges stor tyngde på feltet og derfor profesjonsteorien som i hovedsak ligger til grunn for besvarelsen vår. Robinson er en av flere kjent skoleforskere som ofte refereres til i skolediskursen i dag, og hennes forskning har aktualitet i dagens skole. Dette viser vi til ved at vi også refererer til andre skoleforskere som har forsket på samme tema.

I oppgaven vil vi trekke linjer fra Mintzberg sin universelle ledelsesforskning til vårt fokus som er pedagogisk ledelse i skolen i samsvar med oppgavens problemstilling. I denne teoretiske konteksten er vår hensikt å gi en evidensbasert forståelse for våre spørsmål utarbeidet i intervjuguiden og funn vi gjør i studien. Derfor har vi funnet det viktig å starte med å se nærmere på universell ledelse versus pedagogisk ledelse. Deretter går vi grundigere inn i Mintzberg og Robinsons teorier.

3.1 Universell versus profesjonsledelse

Ledelse handler om å få det beste ut av menneskelige ressurser. Dagens samfunn er kunnskapsbasert og profesjonene spiller en stadig viktigere rolle. Vi beveger oss da fra det universelle lederskapet, der ledelse som fag er sentralt for lederrollen uten at det er noen tilknytning til profesjonen som skal ledes, til profesjonsledelse. Siden 1980-tallet har det vært debattert om hva som er relevante lederkvalifikasjoner i Norge. Dette har handlet særskilt om hva som er viktigst for effektiv utøvelse av ledelse – relevant faglig kompetanse eller generell lederkompetanse.

Opplæringsloven (§ 9-1) slår fast at skoleledere i offentlig sektor må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper. Likevel opplever ledere i oppvekstsektoren generelt at rollen som pedagogisk leder og ansvarlig for faglig utviklingsarbeid på egen enhet ofte står i konflikt med rollen som administrativ mellomleder i kommunen (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s. 45). Konflikten går som nevnt i innledningen, først og fremst på at andre oppgaver som økonomistyring, personalansvar, rapportering og den daglige administrative drift fremstår som mer presserende enn pedagogisk ledelse. Dette på tross av at skolelederne opplever at deres identitet først og fremst er knyttet til utøvelse av pedagogisk ledelse. Det handler om kontekstuell kompetanse ved at man kjenner til særtrekk, normer og regler, og har innsikt i egen virksomhet. I det daglige opplever skoleledere denne spenningen mellom profesjonell ledelse og det å drive profesjonsledelse, i vår kontekst pedagogisk ledelse. Selv om det er pedagogisk ledelse som ligger skolelederens hjerte nærmest antydes det at forventningen til det profesjonelle lederskapet er avgjørende for prioriteringer av oppgaver.

Når profesjonsutøvere blir ledere, opplever de samtidig nye forventninger knyttet til sin nye rolle.

(Døving, Elstad, Storvik, s.46, 2016)

Begrepet *rektor* er en kjent og tradisjonell betegnelse på en skoleleder. Begrepet *enhetsleder* inkluderer i dag også rektorene, og viser til at den enkelte leder har resultatansvar for egen enhet. Dette illustrerer en ambisjon om en lederrolle som beveger seg bort fra de faglige røttene, fra det «gamle» rektorbegrepet som spesifikt ble knyttet mot egen skole til en mer generell lederrolle i kommunen. Eksempelvis forventes det at enhetsledere i skolen som ledere er lojale sett om mot kommunens forventninger og overordnede mål, og at man også har ansvar for å løse problemer og utfordringer som oppstår lokalt på skolen. Samtidig opprettholdes forventninger som profesjonsutøver i lederrollen både i det kommunale fellesskapet og lokalt. Dette inkluderer det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolenivå. Denne spenningen kommer tydelig frem i dette sitatet fra en rektor/enhetsleder som er hentet fra en undersøkelse i oppvekstsektoren i en mellomstor kommune:

Skoleledere må forholde seg til sentrale og lokale resultatkrav knyttet til økonomi og elevenes prestasjoner på den ene siden og til forventninger om pedagogisk ledelse fra lærere, elever og foresatte på den andre siden. (Røvik, Eilertsen og Furu, 2014).

Begrepet *enhetsleder* inkluderer i dag rektorrollen og illustrerer en ambisjon om en lederrolle som beveger seg bort fra de faglige røttene, fra det «gamle» rektorbegrepet som spesifikt ble knyttet mot egen skole til en mer generell lederrolle i kommunen. Selv om det fortsatt ligger i kulturen å titulere seg som rektor på tross av at man er ansatt som enhetsleder velger vi å bruke vi begrepet *enhetsleder* i denne oppgaven. I svarene vi fikk på intervjuene omtaler skolelederne seg oftest som *rektor*, så vi velger derfor å bruke *rektor* i denne delen av oppgaven.

Forventningskravet det profesjonelle lederskapet fra kommunalt nivå er tydelig beskrevet i sitatet under:

Overordna sine forventningar slik einingsleiarane uttrykte det, kan i grove trekk oppsummeras slik: å halde budsjettet og vise god budsjettdisiplin, ha god økonomistyring, vere lojal mot politisk fatta vedtak og tilpassa drift og arbeidsoppgåver knytt til informasjonshjulet og rådmannen sin strategi og arbeidsmål.
(Hole, 2009, s. 63).

Det vesentlige er at forventningene om å følge kommunens styringslogikk er forsterket på bekostning av profesjonslogikken i eget arbeid. Med profesjonslogikk mener vi vår sammenheng pedagogisk ledelse som ivaretar utviklingen av en skolekultur der tillit, fellesskap og samarbeid med vekt på å skape et godt læringsmiljø til beste for elevenes læring og utvikling individuelt og kollektivt. I en empirisk studie gjennomført i oppvekstsektoren i en mellomstor kommune beskriver enhetslederne at de føler seg fanget i rutinepregede administrative oppgaver som spiser tid fra pedagogisk ledelse. Oppgavene flyttes bort fra skolehverdagens pedagogiske virkelighet til kontorarbeid, krav om aktivt bidrag til ledelse i kommunen som helhet og/eller møtevirksomhet med krav til tilstedeværelse utenfor enheten. Det synliggjøres at tid til pålagte administrative oppgaver gjør at pedagogisk utviklingsarbeid på skolen blir en salderingspost i møtet mellom styringslogikk og profesjonslogikk. (Døving, Elstad, Storvik, s.121 – s.136, 2016).

Den samlede kunnskapen, ferdigheter og holdninger en leder besitter forstås som ledelseskompetanse, og fagkompetanse handler om i hvor stor grad kunnskaper, ferdigheter og holdninger har relevans sett opp mot arbeidsoppgavene som skal håndteres. De fleste grunnskolene i Norge er offentlige utdanningsinstitusjoner. I skolesammenheng er det her

snakk om verdiskapning ved å skape et godt læringsmiljø som gir gode faglig resultater. Samtidig kan det vises til at viktigheten av universell ledelseskompetanse primært har blitt fremmet gjennom lederutviklingsprogrammer som har sin forankring i næringslivet. Akademia ved universiteter og høyskoler har først på 1990-tallet stilt seg spørsmål om generell ledelse faktisk er en egen profesjon.

Når det gjelder diskursen mellom profesjonell ledelse og profesjonsledelse er det nødvendig å rette blikket mot utviklingen i høyere utdanning. Fra midt på 1900-tallet ble faglighet supplert med ulike ferdighetsdimensjoner innenfor ledelseskompetanse. Vi snakker her om at man trente ledere i faget ledelse i denne oppgaven beskrevet som universell ledelse. I og med at vi begge har flere års erfaring som skoleledere kjenner vi oss igjen i krav fra kommunenivå når det gjelder deltagelse på kompetansehevende kurs som omhandler universell ledelse. Vi forstår også at det skjer med tanke på mangfoldet i administrative oppgavene som en enhetsleder skal håndtere. Samtidig kan dette også gi en bekymring når det gjelder enhetsledere grunnskolen sin mulighet til sette utøvelse av pedagogisk ledelse høyt på agendaen. Med andre ord kan en stille seg spørsmål om det som handler om universell ledelse over tid har ført til at pedagogisk ledelse er mindre vektlagt og dermed har fått mindre tid.

Generelt snakker vi her hvorvidt institusjoner, i denne oppgaven skoler, opprettholder kvaliteten i det faglige utviklingsarbeidet som må ligge til grunn for å skape en god skole for alle. Selv om det i forskning vises til at effektiv ledelse i en institusjon består av en kombinasjon både av relevant faglig kompetanse og universell ledelseskompetanse, er det liten tvil og en grunnleggende forestilling om at en solid faglig kompetanse fortsatt er fundamentet for å utøve god ledelse. Programmer for lederutvikling er i utgangspunktet forankret i næringslivet. Kompetansebehov når det gjelder skoleledelse har også fått sin plass i utdanningssystemet gjennom blant annet rektorskolen. Fagkompetanse har i flere studier vist seg som den faktoren som i størst grad påvirker kreativitet og nytenking i utviklingsarbeidet noe som er viktig for positiv skoleutvikling og gode skolerresultater. Det unike for en skoleleder er likevel mangfoldet i administrative oppgaver en må forholde seg til, og det minst like viktige arbeidet med skoleutvikling skal også håndteres. (Døving, Elstad, Storvik, s.233-s.252, 2016). Spørsmålet vi ønsker svar på er om dette arbeidet taper eller vinner i konkurranse med de andre oppgavene.

3.2 Universell ledelse

Mintzberg definerer en lederrolle slik:

Noe som kan forstås som en organisering av atferdsmønstre knyttet til en identifisert stilling eller posisjon. (Mintzberg, 1973, s. 91).

Lederen utøver ledelse i synlige og mindre synlige roller og vil alltid møte formelle krav og forventninger fra egne ansatte, seg selv og lederkolleger. For lederen handler det om å finne en balanse mellom de ulike rollene man skal utøve og de ulike oppgavene man skal håndtere. I det offentlige vil en skoleleder kjenne på disse kravene fra overordnet nivå – skoleeiernivået. Enhetsleder er skolens ansikt utad og en målskive for vurdering, positivt så vel som negativt.

I sin forskning har Mintzberg stilt spørsmålet: Hva er en god leder? Mintzberg argumenterer med at det er en tendens i tiden at lederens rolle og lederskapet sin betydning har blitt overvurdert og gjort til en vitenskap. I motsetning til dette hevder Mintzberg at ledelse og lederskap egentlig er en naturlig egenskap en person har. Det vises da til praktisk utøvelse hvor lederen lærer seg å navigere internt i organisasjonen og samarbeider, støtter og følger opp sine medarbeidere. Mintzberg skriver:

Managing is learned on the job, enhanced by variety of experience and challenges. (Mintzberg, 2009, s. 228).

Lederrollen er uten tvil krevende sier Mintzberg. Vi er begge skoleledere, og dette er også vår erfaring. Ofte virker oppgavene en skal løse overveldende, og en spør seg selv om det virkelig er noen i samme posisjon som oss som mestrer absolutt alt? Det er da betryggende å støtte seg til dette sitatet:

The short answer is no, but the world has been functioning pretty well with managers who, like other human beings, are flawed. It has no other choice. (Mintzberg, 2009, s.91)

I arbeid som leder må man forholde seg til medarbeidere en leder, informasjon, informasjonsflyt samt de handlinger og beslutninger som kreves. Mintzberg kaller dette *The manager`s working roles*.

1. *Interpersonal roles:*

- Forbilde som sjef for organisasjonen - kontaktperson og ansikt utad.
- Ansvar for formelle rutiner, oppgaver og plikter

- Ansvar for medarbeidernes arbeidsinnsats og kvalitet på arbeidet
- Utøvelse av ledelse - oppfølging og veiledning av ansatte
- Motivasjon og oppmuntring av ansatte gjennom involvering og deltakelse.
- Formell autoritet

2. *Informational roles:*

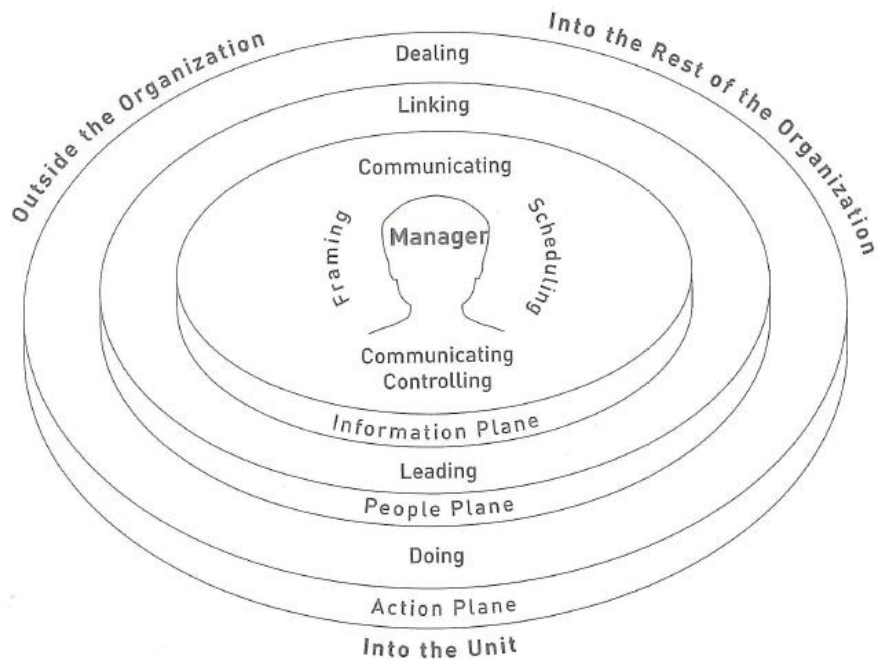
- Sentral når det gjelder kommunikasjon både internt oppover og nedover i organisasjonen, samt for aktuelle nettverk.
- Skal ikke nødvendigvis kunne og vite alt, men kjenne til det som skjer i organisasjonen.
- Formidle nødvendig informasjon til rette personer og avdelinger.
- Talsperson - Informasjon og kommunikasjon til og fra organisasjonen til «livet utenfor».

3. *Decisional roles:*

- Hovedrolle og hovedansvar for å ta beslutninger på alle nivå.
- Entreprenør og innovatør for utvikling av organisasjonen.
- Evne til å tilpasse egen organisasjon til endringer som skjer i samfunnet - være tilpasningsdyktig.
- Initiere og følge opp endringer i organisasjonen.
- Takle og respondere på press internt og eksternt.
- Fordeling og koordinering av ressurser, samt formidling internt om begrunnelse for aktuell fordeling og prioritering.
- Inngå forhandlinger, avtaler og kontrakter.

Kompleksiteten i den universelle lederrollen synliggjøres tydelig i Mintzberg sin beskrivelse av de ulike rollene. Det krevende i det å være leder går ut på å finne den rette balansen mellom de ulike roller og utøvende lederstiler. Mintzberg presiserer blant annet at rendyrking av en rolle kan resultere i ubalanse og dysfunksjonell ledelse. Han har utviklet en generell modell som gir oversikt over en leders rolle, der også styrker og svakheter hos lederen kan være mulig å synliggjøre. Modellen beskriver hvordan lederrollen er i praksis og der god ledelse krever en dynamisk balansegang mellom tre plan. Henholdsvis det menneskelige plan,

informasjons- og handlingsplan. Lederen er sentral i denne konteksten og er derfor plassert i midten av modellen.



Figur 1: Lederroller (Mintzberg, 2009)

Kort forklart går modellen ut på at lederen i midten har to hovedoppgaver – *framing* og *scheduling*. Lederen må definere innholdet i egen stilling, egen kontroll over stillingen, forutsetninger og hva man er opptatt av og ikke opptatt av. Videre må lederen legge føringer for prioriteringer og bestemme hva som skal gjøres når, og kommunisere et tydelig signal til medarbeidere om hva som er viktig.

På nivået *information plane* fokuseres det på å få ting i gang og til å skje indirekte. Her snakker Mintzberg om to hovedoppgaver med roller. Den ene går på kommunikasjon internt og eksternt. Den andre oppgaven går på fordeling av ansvar, ressurser og oppgaver, det vil si å foreta spesifikke valg samt oppfølging av medarbeidere internt. Det kan i tillegg handle om å ha forventninger til og definere mål i henhold til arbeidsoppgaver.

Neste nivå er *people plane*. Vi snakker om å lede mennesker, gjennom å bygge samarbeid, motivere og skape engasjement. Samtidig må lederen gå veien internt med sine ansatte gjennom veiledning og coaching, gå inn og løse eventuelle konflikter og styrke organisasjonskulturen ved å være deltagende. Eksternt går det på å bygge nettverk og bruke

nettverkene og andre kanaler som kan imøtekomme eller påvirke organisasjonen. Lederen må ha oversikt over hele «bildet».

På *action plane*-nivået skjer direkte bestemmelser og handling innenfor for to definerte hovedoppgaver. Det som skjer internt og som Mintzberg kaller *doing*; følge med, lede prosjekt og handle på bakgrunn av uforutsette forandringer. Og det eksterne *dealing* der koalisjoner og mobilisering av støtte fra interessenter, partnere eller kunder.

Modellen i figur 1 viser at ledelse, på tross av at organisasjonen har en definert leder med tilhørende ansvar, er en sosial prosess. Et samarbeid og fellesprosjekt mellom mennesker på ulike nivå i organisasjonen. Delegering av oppgaver til spesialister en naturlig konsekvens av god ledelse, samtidig kan det gi lederen dilemmaer og opplevelse av kaos og lite oversikt over det totale arbeidet. *Det er disse utfordringene som er ledelse og de vil ikke forsvinne* (Mintzberg 2009:192).

Når en ser på ledelse som en sosial prosess og et samarbeid mellom mennesker, kan man trekke linjer til transformasjonsledelse. Teorien om transformasjonsledelse vektlegger ledelse er å formidle visjoner, synliggjøre verdier og skape arbeidsmiljø der man i fellesskap kan oppnå resultater. Vi snakker blant annet her om inspirerende og visjonær ledelse.

Mye av litteraturen om ledelse skiller tydelig på ledelse som lederskap eller administrasjon avhengig av hva lederen fokuserer på visjonær innovativ ledelse som har fokus på planlegging, kontroll og kontrakt kontra ledelse som skaper engasjement (Jakobsen og Thorsvik 2007, s. 382). Antagelsen om at ledelse er en villet handling for å påvirke andre mennesker går igjen i de fleste definisjoner. Jakobsen og Thorsvik definerer ledelse slik:

Ledelse er en spesiell type atferd som mennesker utviser i den hensikt å påvirke andre menneskers tenking, holdning og atferd». Lederrollen beveger seg fra det profesjonelle lederskapet til det faglige profesjonsrelaterte lederskapet (Jakobsen & Thorvik, 2007, s. 381).

Når en ser på ledelse som en sosial prosess samsvarer dette med det vi finner i Mintzberg sin modell om lederroller der det finner sted interaksjon mellom leder og de som ledes. Det er tette bånd mellom lederen og den enkelte medarbeider. Det bygges relasjoner som stiller krav til samarbeid mellom mennesker, noe vi kan finne igjen i utviklingstrekk og ulike teorier omkring ledelse. Teorien om transformasjonsledelse vektlegger at ledelse er å formidle visjoner, synliggjøre verdier og skape arbeidsmiljø der man i fellesskap kan oppnå resultater.

Vi snakker blant annet her om påvirkning og innflytelse gjennom inspirerende ledelse som skaper tillit og tar høyde for menneskers ulike behov. De emosjonelle aspektene blir fremtredende og medarbeidere blir inspirert av sin leder til å følge de endringer som blir foreslått. Transformasjonsledelse er støttende lederskap gjennom relasjonsorientering og ivaretagelse av enkeltmennesket, men også lederskap som er synlig, tydelig og har fokus på oppgaver og mål. Transformering skjer med enkeltindividet, teamet eller hele organisasjonen (Hetland, 2004).

For en skoleleder er det viktig å være en leder som både skaper engasjement og engasjerer seg i enkeltmennesket samtidig som man i fellesskap strekker seg mot høye mål.

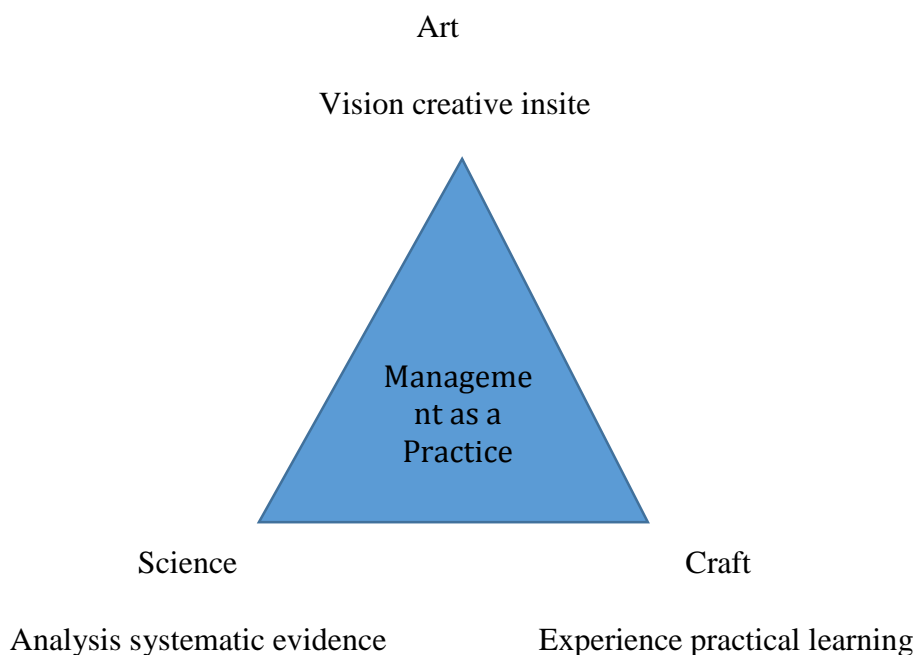
Transformasjonsledelse bygger nettopp på at medarbeidere skal yte fordi jobben oppleves interessant, og ikke minst meningsfull. Forventninger og utfordringer forutsetter klare og tydelige rammer, og en må være seg bevisst på hva som skaper læring for andre. Drivkraften er den indre motivasjon (Nieuwejaar & Fjelde, 2015, s. 12).

Evnen til forandring er essensielt i dagens kunnskapssamfunn. Transformasjonsledelse inspirerer til endring og forstås som endringsledelse. Bass holder frem fire dimensjoner som beskriver transformasjonsledelse – de fire I-ene:

- *Idealisert innflytelse – her er lederen en fremtredende rolle modell.*
- *Inspirerende motivasjon – lederen gå foran og oppfordrer medarbeidere til å akseptere og strekke seg for å nå samme mål.*
- *Intellektuell omtanke – lederen ser den enkeltes behov og viser respekt for ansatte.*
- *Intellektuell stimulering – lederen formulerer og implementerer nye idéer som gir enkeltindividet mulighet til å tenke over vanlig praksis og tenkemåter*
(Hetland, 2008).

Dersom man oppnår gjennomslag for de fire punktene vil disse betingelsene kunne føre til endring/transformasjon. Også her kan en trekke tråden til Mintzberg sin modell, spesifikt mot nivået *people plane*, der relasjon til og troen på enkeltmennesket er vektlagt. Sett opp mot skoleledersforskning kan en da ha tanker knyttet til distribuert eller deltagende ledelse. Samtidig fordrer denne tilnærmingen som er fag- og kunnskapsbasert et større fokus på skolen som organisasjon, fordi velfungerende organisasjoner med såkalt balansert ledelse oppnår bedre resultater.

Kompetansen man har behov for i utøvelse av lederskap tilegnes gjennom erfaring når man er i en lederposisjon der hver oppgave og utfordring som skal håndteres i seg selv er både unik og uforutsigbar. I uforutsigbarheten ligger ledelsesutfordringer til ulike situasjoner som en ikke kan planlegge for. Leders holdning til ledelse kommer til uttrykk gjennom ulike roller og måten lederen møter og håndterer sine oppgaver. Mintzberg viser til at det er en balansegang å utøve ulike roller i praksis, og at rollene vil gli over hverandre avhengig av kontekst og situasjon. Det handler om kombinasjoner og nyanser av ulike roller som substituerer hverandre, og Mintzberg definerer et ledelsestriangel som synliggjør balansegangen mellom ulike roller:



Figur 2: Ledelsestriangel (Mintzberg, 2009)

- *Art* – kunst gir oss innsikt basert på intuisjon.
- *Craft* – er verktøy en lærer gjennom erfaring ved å følge utvikling og retning.
- *Science* – skaper orden og system gjennom vitenskap og systematisk analyse av kunnskap.

Det vesentlige er å finne en dynamisk og tilpasningsdyktig balanse i konstant utvikling mellom rollene. Ideelt sett bør man befinne seg nærmest mulig midten av triangelet for at en organisasjon skal kunne produsere resultater.

Sett opp mot at teorien underbygger at ledelse læres gjennom erfaring vil det ikke være overraskende om man tidlig i en lederkarriere vil velge seg ut et fokusområde i triangelet. Dersom man entydig har fokus på vitenskap og bygger sin lederrolle og utøvelse av ledelse kun på dette, mister man erfaringer i arbeidet som skjer mellommenneskelig i det og lede andre. Dette vil påvirke både engasjement og motivasjon på alle nivå. Mintzberg sier det handler mest om hvordan ting gjøres fremfor hva som gjøres. Man trenger en blanding av alle stilene (Mintzberg, 2009, s. 130).

En av hovedoppgavene for en skoleleder er å lede og skape et trygt og godt skolemiljø som gir trivsel, utvikling og læring for alle elever. Vi snakker om pedagogisk ledelse. Vi ønsker å få svar på hvorvidt pedagogisk ledelse blir en salderingspost i «havet» av mer universelle lederoppgaver i en skoleleders hverdag. Den beste måten å operasjonalisere dette på er å ta for seg hvert av de tre punktene og se nærmere på innholdet i disse enkeltvis og samtidig plassere pedagogisk ledelse i Mintzbergs ledelsestriangel.

Science skaper som nevnt orden og system basert på analyser og forskning. For en skoleleder handler dette om krav til kontroll og rapporteringer til overordnet nivå. Våre erfaringer er at dette feltet vokser, og at det tar mye av arbeidstiden. Ideelt sett skulle vi gjerne brukt mer av tiden på å tolke og følge opp resultater av ulike kartlegginger og drive evidensbasert. Vi opplever at dette arbeidet ofte blir nedprioritert i kampen om tid og prioriteringer.

Hva så med det Mintzberg beskriver som *Art*? Vår forståelse er at dette feltet blant annet inneholder krav til innovasjon, fornyelse og utvikling, og at det både pålegger og utfordrer ledere spesielt når det kommer til administrative lederoppgaver i skolen både lokalt og på kommunenivå. Samtidig kan noe av det pedagogiske lederskapet ligge her spesielt med tanke hvordan et innovativt arbeid kan videreutvikle og styrke et pedagogisk utviklingsarbeid.

Det siste feltet *Craft* er der vi i hovedsak vil plassere pedagogisk ledelse. Kunnskap og kunnskapsutvikling er sentralt i dette punktet, og det er her man kan påvirke pedagogisk læring og utvikling gjennom styring og valg av faglige satsingsområder internt. Her har skolelederen mulighet til å synliggjøre «sin» skoles profil utad. Det betyr å skape et godt omdømme for skolen, samt at det legger grunnlag for gode læringsresultater.

3.3 Pedagogisk ledelse

Kjernevirksomheten i skolen er elevenes læring, og ledelse av dette læringsarbeidet omtales oftest som pedagogisk ledelse. Det forventes at i dag at skoleledere har stort fokus rettet mot pedagogisk ledelse. Vi vil her forsøke å belyse ulike definisjoner av pedagogisk ledelse for å gi et bilde av hva det dreier seg om. Sentralt i mange definisjoner er at skolelederen skal lede og legge til rette for læringsprosesser.

Riis og Ehrstedt beskriver pedagogisk ledelse nettopp som det å legge til rette for elevenes, lærernes og ledelsens læring (Riis & Ehrstedt, 2013, s. 32). De viser til undersøkelsene *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) som ble gjennomført av OESD i 2008 og 2009 i 23 land. Resultatet av undersøkelsene gir viktig og nyttig informasjon om utfordringer i den norske skole: en svakt utviklet oppfølgingskultur, en relativt svak pedagogisk ledelse og et system for kompetanseheving for lærere. Rapporten beskriver tre viktige sider ved pedagogisk ledelse i skolen:

- *Styring etter organisasjonenes mål*
- *Undervisningsledelse*
- *Kontroll av undervisningen og lærernes arbeid.*

(Riis & Ehrstedt, 2013, s. 32).

Å være pedagogisk leder handler om å kjenne skolens undervisningspraksis og følge opp og veilede lærerne i deres arbeid i klasserommet for å sikre god undervisningskvalitet. Et eksempel på hvordan skoleleder kan følge lærerne tettere i deres undervisningspraksis, er *skolevandring* – et system og et verktøy som skal gjøre det mulig å gjennomføre korte og hyppige besøk i klasserom i en hektisk skolehverdag. Hensikten med verktøyet er å drive pedagogisk ledelse og ledelse av skoleutvikling.

I Stortingsmeldingen *Tid til læring* vises det til definisjonen av pedagogisk ledelse som er brukt i evalueringen av Kunnskapsløftet. Definisjonen viser at lederne har et spesifikt ansvar for skolens kvalitet og for utvikling av skolen som lærende organisasjon:

Pedagogisk ledelse handler om den type ledelse som er knyttet til det som er kjernevirksomheten i organisasjonen. I skolen er det elevenes læring. Pedagogisk ledelse i skolen omfatter da de aktivitetene som både ledere, lærere, elever og andre

tar initiativ til, for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, læring, følelser og praksis. (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 3).

Pedagogisk ledelse handler om å lede refleksjons- og læringsprosesser. Som et alternativ til tradisjonell definisjon av pedagogisk ledelse skiller Johannessen og Olsen mellom tre nivåer i sin definisjon:

Med pedagogisk ledelse forstår vi alle aktiviteter og prosesser på individ, gruppe og helhetlig skolenivå. (Johannessen & Olsen, 2008, s. 21).

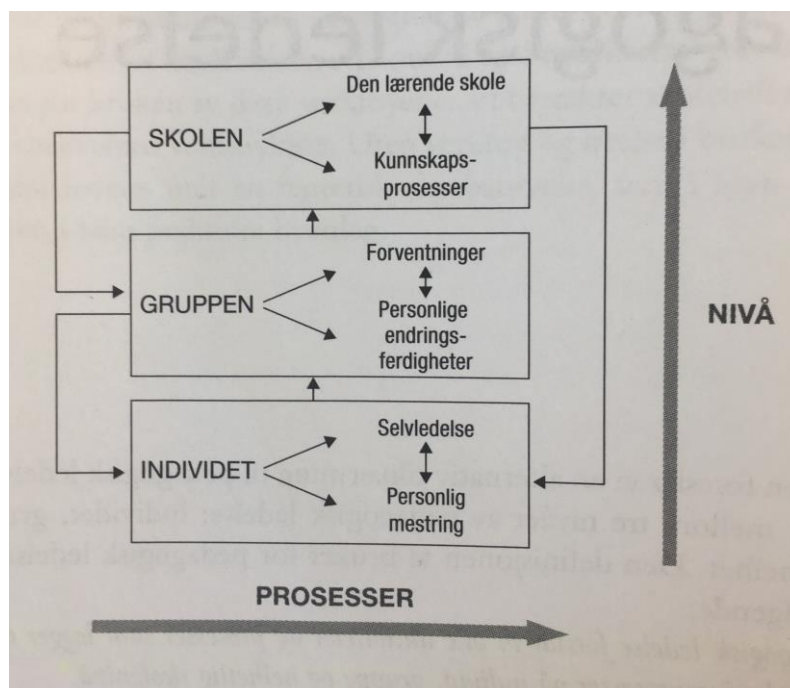
Helheten deles inn i individnivået, gruppenivået og skolen som system:

Individnivået handler om selvledelse og personlig suksess gjennom andre. Det er vesentlig å forstå og kunne anvende selvledelse som en del av pedagogisk ledelse. Mestring, positiv forestillingsevne, optimisme og intuisjon er fire hovedelementer av selvledelse. Mestring forutsetter en positiv forestillingsevne som utvikler optimisme. Optimisme fremmer vår intuisjon som igjen forsterker vår mestring. Det å ha et positivt selvbilde er svært viktig fordi det påvirker vår personlige mestring.

Gruppenivået om forventninger og personlige endringsferdigheter. Som skoleleder må man forhold seg til mange forventninger. Det er viktig å kunne bruke ulike forventningsmekanismer i praksis for å forbedre sitt personlige resultat. Økte forventninger fra en selv eller andre vil føre til økte prestasjoner. Det eksisterer en gjensidighet ved at lærerne påvirker lederne med sine forventninger og lederne påvirker lærerne med sine forventninger. Det foregår en systemisk dynamikk ved at forventningene påvirker de personlige endringene som igjen påvirker forventningene. Sammen påvirker dette resultatene til grupper. Resultatene vil så igjen kunne forsterke forventningene og de personlige endringene.

Siste nivå, *skolen som system*, handler om den lærende skole og kunnskapsprosesser i skolen som helhetlig utfordring. Skoleledere har en nøkkelrolle for å bidra til at skolen blir en lærende organisasjon. Det er vesentlig at man kjenner til og forstår de praktiske konsekvensene av ulike typer organisatorisk læring, ulike typer av taus kunnskap, den lærende skole og skolens dynamiske kapabiliteter. Med det siste menes at den interne kompetansen som allerede finnes på skolen er viktig for å utvikle nye pedagogisk idéer, men må brukes i kombinasjon med kompetanse utenfra. De færreste skoler har mulighet til å holde

høy kompetanse på alle områder internt. Det å ha kompetanse om noe vil her si å ha kunnskap, ferdigheter og holdninger relatert til det man skal ha kompetanse om. Sammenhengen mellom de tre nivåene er illustrert i figuren under.



Figur 3: Nivåer og prosesser i pedagogisk ledelse (Johannessen & Olsen, 2008, s. 22.)

Vi opplever at definisjonen til Riis & Ehrstedt gjennom inndelingen av de tre nivåene rommer mer enn det som vanligvis forbinder med pedagogisk ledelse, men den belyser samtidig hvordan nivåene påvirker hverandre gjensidig og dermed henger tett sammen. Det å mestre selvledelse vil eksempelvis oftest være en forutsetning for å drive god pedagogisk ledelse for andre. Det trekkes frem at grunnforståelsen av pedagogisk ledelse er at alle situasjoner en elev inngår i først og fremst er sosial. Det som skaper verdi for elevene skaper mening, og holdninger til elevene sier noe om hvilken innstilling man har til elevenes verdier. Det er derfor viktig at enhver skoleleder ivaretar funksjonen som pedagogisk leder.

I *Delrapport 1 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen*, knyttes pedagogisk ledelse til:

den evne en leder har for å etablere faglige mål for skolen, til å overvåke og delta aktivt i læringsaktiviteter i klasserommet, gi faglige tilbakemeldinger til lærerne og drive systematisk kompetanseheving blant lærerne. (Lysø i., H. m.fl, 2011, s. 28)

Utgangspunktet for pedagogisk ledelse, ifølge denne rapporten, er at ledelsen må være kunnskapsbasert og ha spesialkompetanse innen det området hvor den skal anvendes. Innholdet i denne definisjonen vil kunne fungere som kjennetegn på hva pedagogisk ledelse er. Kjernen i pedagogisk ledelse er knyttet til den evnen en leder har for å:

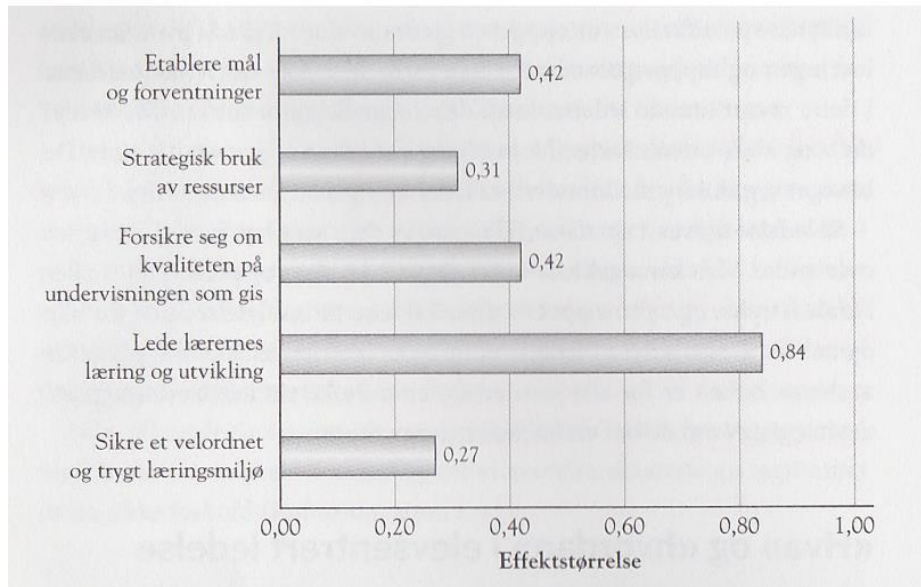
1. *etablere faglige mål for sin virksomhet*
2. *til å overvåke og delta i medarbeidernes praksis i forhold til læringsarbeid*
3. *gi faglige tilbakemeldinger*
4. *drive systematisk kompetanseheving blant medarbeiderne.*

Disse kjennetegnene har sterke koblinger til hvordan Viviane Robinson beskriver pedagogisk ledelse, eller "Instructional Leadership". Robinson er en anerkjent skoleforsker fra New Zealand. I boken *Elevsentrert ledelse* gir hun en systematisk, konkret og praktisk innføring i hvordan skoleledere kan forbedre elevenes læringsprestasjoner gjennom måten det ledes på. Det må ligge til grunn en kollektiv profesjonalitet blant skolens personale og en felles og læringsfremmende skolekultur. Robinson gir lederne veiledning om hvordan de kan gjøre en større forskjell for elevene sine basert på beste, tilgjengelige evidensbasen for hva som fungerer best for elevers læring og utvikling. Med *elevsentrert ledelse* menes hvordan ledelse påvirker læringen og prestasjonene til de elevene som skoleledere er ansvarlig for.

Robinson tar for seg fem ledelsesdimensjoner og hovedoppgaver som skoleledelsen ved skoler der elevene presterer bedre enn på andre skoler med sammenlignbare rammevilkår, fokuserer på og beskriver fem dimensjoner innen pedagogisk ledelse som dermed har effekt på elevenes resultater (Robinson, 2015, s. 11):

1. *Å etablere mål og ha høye forventninger*
2. *Å bruke ressurser strategisk*
3. *Å planlegge, koordinere og evaluere undervisning og pensum*
4. *Å fremme og delta i lærernes læring og utvikling*
5. *Å sikre orden og trygge omgivelser.*

I illustrasjonen ser man effektstørrelsen til hver av dimensjonene. Effekt på 0,20 anses som liten, 0,40 som moderat og 0,60 og over som stor.



Figur 4: De fem dimensjonene og effektstørrelse (Robinson, 2015, s.21).

Det å lede lærernes læring og utvikling har ifølge Robinson utvilsomt størst effekt på elevenes læringsresultater. Rekkefølgen eller plasseringen av dimensjonene sier noe om relasjonen mellom dem, og kan ses på som et sett av ledelseshandlinger med sterk gjensidig påvirkning på hverandre.

Den første dimensjonen handler om å fastsette mål og forventninger. I skolelederrollen er vi vant til å formulere mål som en del av den strategiske planleggingen. Målsettingene er en hjelp til å prioritere og sortere hva som er mest viktig blant alle kravene og forventningene man som skoleleder sjonglerer mellom. Det er avgjørende at ikke målsettingsarbeidet bare blir en passiv øvelse, noe man gjør fordi man må, men at det faktisk blir en kollektiv prosess med nødvendig forankring i personalet. Robinson forklarer i boken hvilke vilkår som er nødvendige for arbeidet med å formulere mål til å fungere slik det er ment.

Den andre dimensjonen handler om å bruke ressurser strategisk, om å være bevisst på hvordan man kan bruke ressursene for å nå målene man har satt og hvilke betingelser som er nødvendig for å få ressursen til å fungere for elevene på skolen.

Den tredje dimensjonen handler om å sikre opplæringens kvalitet. Forskning viser, ifølge Robinson, at elever på skoler der ledelsen er tett på og involvert i planlegging, koordinering og evaluering av lærerne og undervisningen de gir, presterer bedre.

Den fjerde dimensjonen handler om å fremme og delta i lærernes utvikling, altså pedagogisk ledelse. Her trekkes det spesielt frem kollektivt ansvar for elevenes læring og effektiv

profesjonell utvikling av lærerne, og det handler om hvilken påvirkning lærernes profesjonelle læring har på elevenes læring.

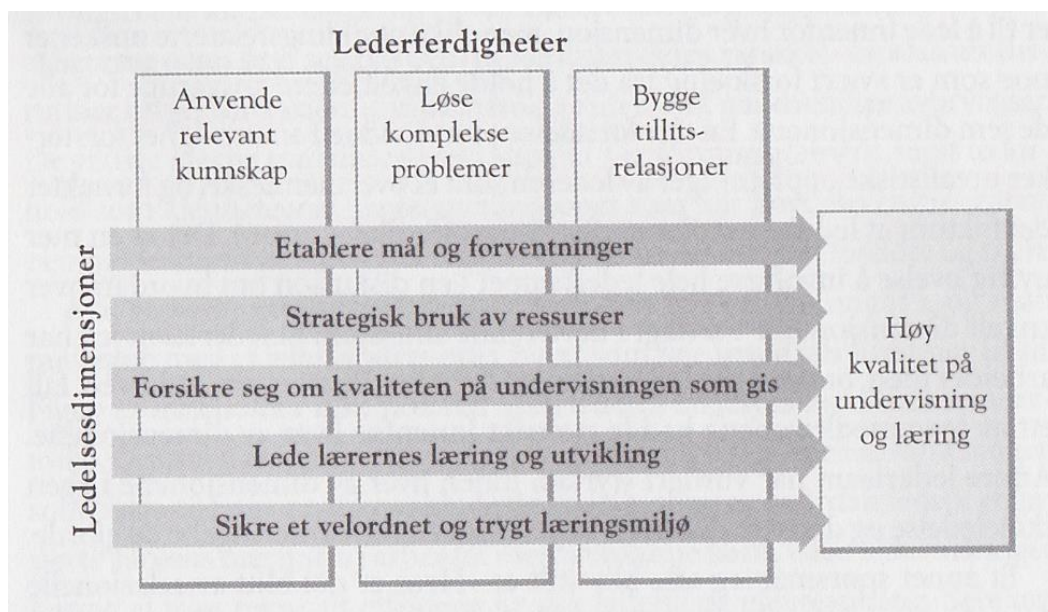
Den femte dimensjonen handler om å sikre orden og trygge omgivelser, og er grunnleggende for de andre dimensjonene. Elevenes opplevelse av trygghet og forholdet mellom hjem og skole er kjennetegn på skoler som har høyt elevengasjement.

Robinson oppsummerer hvordan skoleledere kan gjøre en forskjell i elevenes læring slik:

Jo mer ledere fokuserer på sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomheten, som handler om undervisning og læring, jo større påvirkning vil de ha på elevens læringsresultater. (Robinson, 2015, s. 25).

Vi tolker de to første ledelsesdimensjonene i retning av å inneholde klassisk ledelse fordi de handler om management og styring som *Art og Science* i ledelsestriangelet hos Mintzberg. Dimensjon nummer tre, som handler om å sikre kvalitet i opplæringen, mener vi kan inneholde både management og styring og pedagogisk ledelse. De to siste lederdimensjonene er helt og holdent knyttet til pedagogisk ledelse og kan derfor sidestilles med feltet *Craft* i Mintzbergs modell. Etter vår oppfatning har da Robinson i sin modellen tilnærmet tre ledelsesdimensjoner som tar for seg management og styring som kan gå på bekostning av pedagogisk ledelse. Dimensjon fire og fem benyttes som grunnlag for analysen.

Hva så med relasjonell ledelse når det ikke er nevnt i noen av dimensjonene? Robinson mener at relasjonell ledelse er viktig for å lykkes med alle de fem ledelsesdimensjonene, og er derfor en av tre ferdigheter som påvirker alle dimensjonene. De fem dimensjonene blir beskrevet som *hva* man skal gjøre i elevsentrert ledelse, mens de tre lederferdighetene beskriver *hvordan* man skal gjøre det i elevsentrert ledelse. Følgende figur illustrerer sammenhengen:



Figur 5: Ledelsesdimensjoner og lederferdigheter (Robinson, 2015, s.26).

Den første ferdigheten handler om å anvende kunnskap om effektiv undervisning, lærernes læring og skolen som organisasjon. Da vil man kunne ta avgjørelser av høy kvalitet. Den andre ferdigheten er å løse komplekse problemer, noe som krever evne til problemløsning og problemløsningsprosesser. Den tredje ferdigheten er å bygge tillitsrelasjoner. Å utvikle tillit blant lærerne, elevene, foreldrene og lederne er avgjørende for å gjennomføre forbedring av undervisning og læring. Robinson sier at de ferdighetene og verdiene som er grunnlag for å bygge tillit skaper et etisk fundament i alle de fem ledelsesdimensjonene.

Som vist i figur 4 og beskrevet over, fant Robinson at ledelsesdimensjon nummer fire, *pedagogisk ledelse*, hadde sterkest effekt på elevenes læring (Riis & Ehrstedt, 2013, s. 23). Samtidig understreker hun at jo mer skoleledere fokuserer på pedagogisk ledelse, altså kjerneoppgaven som er undervisning og læring, jo større påvirkning vil de ha på elevens læringsresultat.

Skoleledere må være kunnskapsbasert og ha spesialkompetanse innen det område der den skal anvendes. Inntil 2004 var det et krav om at man måtte ha lærerutdanning og tre års erfaring fra skolen for å kunne tilsettes som rektor. I dag er det i hovedsak fremdeles slik praksis er, men det er tilstrekkelig at den som tilsettes som rektor har pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper. Vi opplever det som svært viktig at skoleledere innehar den faglige kompetansen for å forstå lærernes utfordringer og for å utøve best mulig pedagogisk ledelse.

Hvordan fungerer så teorien til Robinson i en norsk kontekst? Ligger forholdene og vilkårene til rette for å fokusere på kjernevirksomheten som er pedagogisk ledelse? Det er tydelig hva litteraturen antyder skoleledere skal gjøre for å lykkes. Høsten 2014 gjennomførte SINTEF en kunnskapsoversikt om ledelse i barnehage og skole på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Her slås det fast at forskning viser at det er flere faglige dimensjoner som har betydning for elevenes læring;

Lærernes deltakelse i faglige utviklingsaktiviteter, hvor mye tid som er avsatt til undervisnings- og læringsaktiviteter, evaluering av undervisnings og læringsprosesser samt tilbakemelding til lærerne og lærernes faglige ambisjoner og faglige nivå.
(Morland, S. 2014, s. 17).

Det trekkes videre frem noen grunnleggende kjernepraksiser som alle skoleledere bør beherske og som påvirker elevenes læring:

- *Evnen til å formulere og kommunisere mål og gi retning for arbeidet er viktig. Å ha en tydelig kurs som hele personalet kjenner til og forstår er viktig for god ledelse, i tillegg til å ha høye forventninger til personalet, og bruke data for å evaluere fremgang.*
- *Evnen til å motivere og inspirere sine medarbeidere er viktig. Dette inkluderer å utvikle kollegiet, og å gi skolens lærere både støtte og kompetanseheving.*
- *Det er viktig å kunne tilpasse organisasjonens strukturer til det arbeidet som skal gjøres. Altså å forsikre seg om at rekken av rammevilkår og incentiver bidrar til ønsket læring og utvikling heller enn å fungere som en barriere.*

(Morland, S. 2014, s. 36).

Vi ser at det er mange faktorer som kan påvirke elevenes læring og som dermed er vesentlige dimensjoner i pedagogisk ledelse. Som skissert over, har det å lede lærernes læring og utvikling ifølge Robinson tydelig størst effekt på elevenes læringsresultater, så viktigheten av pedagogisk ledelse er tydelig. God skoleledelse krever pedagogisk ledelse og rektorer som besitter god kunnskap og kompetanse både skolefaglig og ledelsesfaglig. Den faglige kompetansen er en forutsetning for å kunne sette seg inn i og forstå lærernes situasjoner og utfordringer.

3.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi tatt for oss teorier om universell ledelse og pedagogisk ledelse og vist til henholdsvis Mintzberg og Robinson. De har to ulike måter å tilnærme seg ledelse på, og vi ønsker å benytte deres teorier for å forstå og belyse universell og pedagogisk ledelse.

Mintzberg er interessert i å beskrive og forstå universell ledelse og ledelse generelt, mens Robinson har sin tyngde og teoretiske perspektiv på pedagogisk ledelse og går derfor i en annen retning. Hun er mer opptatt av å se på faktorer som handler om hva du i praksis må gjøre og hvordan du som skoleleder må opptre på en spesiell måte for å oppnå gode skolerresultater. Målet har vært å gjøre rede for teoriene til Mintzberg og Robinson for å gi et teoretisk innblikk og bakteppe på feltet, og dette ligger til grunn for analysen vi gjør i kapittel seks.

Med utgangspunkt i teoriene og vår definerte plassering av pedagogisk ledelse inn i henholdsvis Mintzbergs og Robinsons teorier, vil vi se på teoriens antagelser når det gjelder pedagogisk ledelse. Vi vil altså teste ut forskningen deres, der de peker på pedagogisk ledelse som en viktig del av det å drive god ledelse og god skoleutvikling.

For Mintzberg vises det til ledelsestriangelet der pedagogisk ledelse i hovedsak er definert i feltet *Craft*. Beskrivelsene av begrepene *Science* og *Art* i teorikapitlet peker på at hvert av feltene kan ha elementer av pedagogisk ledelse i seg. Denne analysen er basert på feltet *Craft* i ledelsestriangelet. Når det gjelder Robinson velger vi å ta utgangspunkt i to av de fem lederferdighetene hun trekker frem i figur 5 på side 39.

Pedagogisk ledelse defineres spesifikt innenfor dimensjon nummer fire og fem – *Lede elevenes læring og utvikling* og *Sikre et velordnet og trygt læringsmiljø*. Vi er av den oppfatning at de øvrige dimensjonene også kan ha biter av pedagogisk ledelse i seg. Samtidig forstår vi at disse i stor grad ivaretar styring og management, og at slike oppgaver muligens prioriteres på bekostning av pedagogisk ledelse. I vår undersøkelse er fokus å finne ut om dette er tilfelle og en opplevelse skoleledere kjenner på i egen arbeidshverdag, og vi vil gjennom intervjuer se om dette praktiseres hos skoleledere i dag. Hvilke oppgaver konkurrerer så med tiden til pedagogisk ledelse hos skolelederne? Vi vil i tillegg til intervjuene gjøre observasjoner av to skoleledere for å få innblikk i hvordan rektorenes hverdag ser ut i praksis, og om disse observasjonene underbygger det som kommer frem i intervjuene. Dette gjør vi rede for i neste kapittel som handler om metode.

4 Metode

I forbindelse med masterstudiet i ledelse ved UiA, møtte vi hverandre da vi hver for oss skulle presentere eventuelle temaer vi kunne tenke oss å fordype oss i når det gjaldt egen masteroppgave. Vi ble fort oppmerksomme på at interessen vår for pedagogisk ledelse innen skoleledelse var felles. Derfor besluttet vi at vi ville samarbeide om masteroppgaven, og at temaet på vår forskning skulle være pedagogisk ledelse. Vårt ønske er at studien vår vil gi oss innsikt i om skoleleders tid til pedagogisk ledelse taper eller vinner i konkurranse med andre pålagte oppgaver i skolehverdagen.

4.1 Valg av metode

Ordet Metode kommer fra det greske *methodos* og beskriver en fremgangsmåte på vei mot et mål (Caprona, 2013, s. 947). I samfunnsvitenskapelig metode skilles det mellom kvantitativ og kvalitativ metode. En kvantitativ metode innebærer at man bruker tall som data. Da kan en kartlegge et fenomen eller få datamateriale nok til å generalisere ut fra en gitt problemstilling (Jacobsen, 2015). Det skal samles inn et bredt datagrunnlag, og det må vurderes hvordan dette skal gjøres og hvem som skal være informanter. I analysearbeidet av funn kreves det at forskeren må gjøre avveininger når det gjelder både validitet i studien, og holdbarheten i konklusjonene (Jacobsen, 2015).

Vår oppgave er en samfunnsvitenskapelig studie og vi har valgt å bruke kvalitativ metode som redskap i vår forskning og veien frem mot målet. Denne metoden tar utgangspunkt i ord og uttrykk fordi dataene samles inn ved intervju. Vår strategi for innsamling av data blir da en kvalitativ metode designet slik at man undersøker samme enkelcase innenfor flere kommuner på Sørlandet. Alle skolelederne blir for enkelhets skyld omtalt i hankjønn.

Vi vil gjennomføre intervjuer fordi vi ønsker å gå i dybden på et fenomen vi vil kartlegge. Våre informanter er skoleledere i grunnskolen. Intervju er en fremgangsmåte som er mye brukt i kvalitativ forskningsmetode som gir muligheter for å endre eller utdype noe vi finner underveis i intervjuet. På denne måten kan intervju gi oss dybdeforståelse vi ikke visste om i utgangspunktet. En kvalitativ studie har til hensikt å få frem hvordan mennesker opplever, tolker og forstår en situasjon (Jacobsen 2005, s.133). Bruk av intervju gir oss ellers mulighet for å gå inn i en situasjon gjennom komparativ studie av få enheter innenfor en avgrenset kontekst.

I tillegg til å bruke intervju som metode vil vi også observere to av våre informanter gjennom deres arbeidshverdag. Dette knytter vår forskning sterkere opp mot Mintzbergs forskning fordi blant annet observasjon av ledere ble lagt til grunn for teorien han utarbeidet.

Argumentet for observasjonen er at vi gjennom arbeidsdagen kan registrere antall og hvilke avbrudd skolelederen blir utsatt for utenom det som allerede ligger i kalenderen. Vi snakker om telefonsamtaler, elevsaker, personal som ønsker et ord og om avbrytelser som er selvpåført, eksempelvis toalettbesøk, kopiering, kaffeenting etc. Vi velger å gjennomføre observasjon fordi det vil styrke validiteten i vår undersøkelse.

Denne studien er en enkeltcase. Ved å benytte enkeltcase kan vi gå dypt inn i situasjonen gjennom intervjuer, og forskningen er godt egnet til å utvikle dypere forståelse for forskningsfunn (Jacobsen, 2015 s.99). For vårt vedkommende innebærer vårt valg av metode en komparativ casestudie der vi går inn i det samme fenomenet på flere enheter. En slik studie sikrer validitet og man kan si noe om årsakssammenhenger, samt styrker og svakheter ved de funn vi presenterer i denne masteroppgaven (Nichole E. Silva, 14.02.2017, metodeseminar: Kvalitativ metode, Universitet i Agder).

4.1.1 Begrunnelse for valg av metode og design

Vårt metodevalg begrunnes i at vi gjennom bruk av intervju har mulighet til å få nærhet til informantene, og at dette gir en åpen tilnærming når det gjelder informasjonsinnhenting. Vi har utarbeidet en strukturert intervjuguide (vedlegg 2) der tema og spørsmålene er valgt for å sikre at vi belyser hovedspørsmålet i problemstillingen og validiteten i studien (Hjerm og Lindgren, 2011 s. 32). Spørsmålene er åpne i den hensikt å få utfyllende svar fra informantene. Dette beskrives som semi-strukturerte intervju. Det vil si at det har vært viktig for oss at intervjuene like mye som spørsmålsform har en samtaleform i hensikt å få både håndterbare data og gode svar på vårt tema. Gjennomføring av intervju på denne måten gjør det lettere å følge opp med tilleggsspørsmål underveis (Jacobsen, 2015). Da er det også viktig at spørsmålene i intervjuguiden er kvalitativt gode slik at svarene gir oss et nyansert bilde av problemstillingen og i tillegg dekker det teoretiske perspektivet vi ønsker å se problemstillingen fra. Dette gjelder også for aktuelle hypoteser som vi ønsker belyse i vår oppgave.

Fordi vi har strukturerte spørsmål utarbeidet i forkant ser vi en utfordring i at vi kan bevege oss bort fra idealet til den kvalitative metoden. Et kvalitativt intervju er avhengig av at informantene kan svare med egne ord. Siden hovedspørsmålene er i fokus og i samsvar med

oppgavens problemstilling, vil vi sørge for å ha stor grad av åpenhet i intervju og samtale slik at den kvalitative metoden ivaretas på en god måte. Spørsmålene vi har utarbeidet i forkant er vår plan for innholdet i intervju og samtale. Dette skaper forutsigbarhet og vil gjøre det lettere for oss å analysere data.

Denne oppgaven har en deduktiv tilnærming «fra teori til empiri». Med utgangspunkt i valgt teori søker vi å finne forklaringer på problemstillingen (Nichole E. Silva, 15.02.2017, metodeseminar: Kvalitativ metode, Universitetet i Agder). Problemstillingen i oppgaven er utgangspunktet for den empiriske forskningen vi ønsker å gjennomføre og feltet vårt er pedagogisk ledelse. Innenfor dette feltet må vi utarbeide og konkretisere spørsmålene våre slik at vi med bakgrunn i oppgavens teoretiske perspektiv beveger oss til et operativt nivå. Vi mener at vår observasjon og «skygging» av to informanter deler av en arbeidsdagen bygger kvalitativt opp under vår forskning. Forhåpentligvis gir dette resultater som kan bidra til interessante funn i vår studie. I arbeidet med dette vil vi derfor være nøye med å holde fokus på problemstillingen. Denne avgrensingen setter også krav til at vi er bevisst hva vi bestemmer vi *ikke* vil se på.

4.2 Fremgangsmåte og gjennomføring av intervju

Intervjuene er gjennomført med enhetsledere i grunnskolen i flere kommuner. Det var naturlig å gjennomføre intervjuene på informantenes hjemmebane, altså egne skoler, og vi håper dette bidrar til trygghet hos den enkelte informant. Alle informantene vi har spurt om å delta i undersøkelsen har svart positivt på vår henvendelse både når det gjelder intervju og observasjon.

Under selve intervjuet vil utgangspunktet være spørsmålene vi har utarbeidet (vedlegg 9.2). Samtidig gir valg av intervju som metode for datainnsamling muligheter til å komme med oppfølgingsspørsmål underveis (vedlegg 9.3). Et intervju vil uansett bli samtalebasert, der vi som intervjuere sammen med informantene kan reflektere fritt omkring de spørsmålene vi ønsker svar på. Vi ser for oss at varigheten på hvert intervju vil være mellom 45 minutter til halvannen time. En skoleleder har en travel hverdag, og vi ser behovet for at våre informanter får informasjon i forkant slik at de kan sette av nok tid når vi kommer på «besøk». (Jacobsen, 2016, s. 83 og s. 146).

I intervjusituasjonene er vi klare på at vi vil oppleve en nærhet til informantene, ansikt til ansikt. Siden vi også kjenner til noen av informantene kan dette påvirke informasjonen vi henter inn. Samtidig ser vi at alle typer forskning og undersøkelser medfører en eller annen form for kontakt mellom forskeren og fenomenet som er tema i studien. I forkant av at intervjuene ble gjennomført drøftet vi dette dilemmaet, og hvordan vi på best mulig måte kunne ivareta vår forskerrolle underveis. Dette ga oss en trygghet i intervjusituasjonen.

Vi har valgt å ta lydopptak med mobiltelefon av alle intervjuene i forståelse og etter avtale med våre informanter. Opptakene vil alle bli transkribert, og lydfilene gjør at vi kan kvalitetssikre eventuelle sitater vi vil referere til i selve analysen. Det blir i tillegg tatt notater underveis i intervjusituasjonen. Både hovedspørsmål og eventuelle oppfølgingsspørsmål vil bli inkludert på naturlig måte underveis. Hovedspørsmålene har vi utarbeidet fra de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for denne oppgaven.

4.3 Analyse og tematisering av datamaterialet

Kvalitativ metode tar utgangspunkt i ord og uttrykk fordi dataene samles inn ved intervju. Analysearbeidet består i å finne eventuelle sammenhenger og ulikheter i datamaterialet. For å få det til på en raffinert måte vil vi tematisere og sortere dataene innenfor et rammeverk som vi konstruerer og spesifiserer i en matrise. Vår begrunnelse for å gjøre analysearbeidet på denne måten er at det kan hjelpe oss til å skape struktur i analysearbeidet som igjen kan bidra til å gjøre gode funn i henhold til vår problemstilling.

For at vi skal kunne få til en strukturert analyse av dataene ved bruk av en datamatrikse er vår matrise utarbeidet i forkant av at intervjuene blir transkribert (Hjerm og Lindgren, 2011 s.115- s.124). Matrisen som ligger til grunn for vår analyse er illustrert i slutten av kapittel 5 som presenterer våre funn. Vi vil også dokumentere funn skriftlig ved å vise til konkrete svar og bruk av sitater. Sitatene er hentet fra lydopptaket og bærer preg av muntlig fremstilling. I referering av informantene har vi lagt stor vekt på å bruke deres egne ord. For å gjøre sitatet mest mulig lesbart og forståelig, har vi i noen få tilfeller gjort noen språklige justeringer, men som ikke har påvirket meningsinnholdet.

4.4 Etske betraktninger, styrker og svakheter

Av ulike årsaker vil vi kjenne informantene fra før. Dette er en etisk utfordring vi er klar over at vi må være bevisste på at kan påvirke oss, vår nøytralitet og vår innfallsvinkel i intervjusituasjonene. Det har vært en tankeprosess på hvordan vi på best mulig måte kan gripe an denne utfordringen for å sikre validiteten i forskningen vår.

Med bakgrunn i at vi begge over flere år daglig erfarer hvor presset en skoleleders arbeidsdag kan oppleves, ser vi en mulighet for at det vil ha betydning for hvor objektive vi klarer å være i intervjurunden. Vår arbeidshverdag kan derfor ha farget både spørsmålene vi har utarbeidet og dertil hørende tolkning av svarene vi får. Samtidig mener vi at vår kjennskap til skolelederrollen også er en fordel, fordi egen praksis på feltet vil gjøre oss i stand til å forstå innholdet i svarene vi får. Vår nærhet til det vi skal undersøke gjør at eventuelle oppfølgingsspørsmål under intervjuene nettopp på grunn av dette kan være mer presise slik at analysearbeidet blir kvalitativt bedre.

Informanter som deltar i denne type undersøkelser skal behandles respektfullt i henhold etiske retningslinjer for forskning. I dette ligger det at vi må være bevisste på at personlige data som kan avsløre informantens identitet ikke blir brukt når vi enten siterer svar eller viser til svar i analysen vår. I vår oppgave vil vi bruke informant A, B til og med F slik at svarene ikke kan knyttes til enkeltpersoner og at konfidensialiteten ivaretas. Vårt mål er at vi etter beste evne skal gi et så korrekt bilde som mulig av de funn vi gjør i analysearbeidet. Dette betyr at vår transkribering av intervjuene må være riktige, men samtidig forståelige for leseren. Uansett ser vi at vår forståelse og tolkning selvsagt vil være subjektive og at vi derfor må være særs kritiske når vi presenterer funn fra undersøkelsen. Dette handler både om å ivareta informantene og skolelederrollens daglige virke.

I en kvalitativ studie som intervju er det viktig at alle informantene får anledning til å formidle sine synspunkter gjennom sine egne ord og uttalelser. Kvalitative data blir derfor individuelle og naturlig nok påvirket av «eieren» sin forståelse av et tema. Dette er åpne data som nyanseres gjennom den enkeltes tolkning, noe som kan være en svakhet. Styrken ligger i at en kvalitativ tilnærming med utgangspunkt i en problemstilling gir mulighet for oppfølgingsspørsmål alt avhengig av informasjonen en får i løpet av i intervjuet. Noe som også gjør at vi kan analysere underveis i prosessen (Jacobsen, 2015, s.129 og s.130)

Kvalitativ forskningsmetode er i seg selv ressurskrevende. Dette knyttes til tid som blir brukt, tid til transkribering og systematisering av datamaterialet vi får. Videre stiller det krav til at vi er nøyaktige i arbeidet vårt. Vi vil gjennomføre seks intervjuer med skoleledere i grunnskoler på Sørlandet. Vi mener det er en styrke at vi i tillegg til intervjuene har observert to av informantene i deres arbeidshverdag. Observasjonene kan hjelpe oss til å si noe om svarene informantene har gitt oss. Eksempelvis om svarene vi har fått virkelig gjenspeiler realiteten eller ikke. Det vil si om funnene vi gjør gjennom intervjuene ytterligere kan bekreftes, eller om det er i konflikt med hva som faktisk skjer når vi har observert hvordan rektorene prioriterer oppgaver i løpet av dagen.

Før selve intervjuene ble gjennomført har vi lest oss opp på og gått grundig inn i både universell ledelse og pedagogisk ledelse. Vi har også hatt fokus på skolereformer over tid, politiske partiprogrammer og krav til rektorrollen sett opp mot et teoretisk perspektiv gjennom universell ledelsesteori og profesjonsledelse. Dette har vært en nødvendig prosess for oss når det gjelder vår studie. Antall informanter i studien er relativt lite og utvalget av informanter vil det gjerne reises kritikk mot. Spørsmålet som da stilles er om enkeltinformanter kan påvirke for mye når det gjelder analysefunn, og om informantene enkeltvis er representative nok utover egen person. Dette er en type generaliseringsproblem en alltid vil møte ved bruk kvalitativ tilnærming i en forskningsstudie (Jacobsen, 2015, s.131).

I vår undersøkelse er begrepet pedagogisk ledelse et sentralt punkt i problemstillingen. Svarene vi får i intervjurunden vil vise hvorvidt informantene er samstemte og har lik forståelse for begrepet. Informantenes roller er like og slik vi ser det bør man ut fra at begrepet handler om elevenes læring og utvikling forvente det.

Siden informantene i forkant av intervjuet hadde fått tilsendt spørsmålene møtte de aller fleste godt forberedt i møtet med oss. Vi opplevde også at absolutt alle viste oss tillit og stor velvillighet når det gjaldt både deling av egne meninger og refleksjon omkring temaet vårt. Gjentatte ganger fikk vi kommentaren: «Dette kan du gjerne referere meg på». Når vi bruker intervju som tilnærming i en undersøkelse blir informantene anonymisert og det vil si at dette ikke er en studie som kan etterprøves.

Vi har erfart at temaet vårt er gjenstand for refleksjoner i møter mellom skoleledere. Det er derfor vesentlig at vi som forskere tar ansvar. Med det mener vi at vi må tenke gjennom hvilke eventuelle konsekvenser vår studie kan ha for både våre informanter og yrkesgruppen

de representerer. For å komme dette i møte vil vi referere informantene så korrekt som mulig gjennom å sørge for at leseren får et riktig bilde av informasjonen vi har hentet ut. Selvsagt vil det ligge en svakhet i at det er vår tolkning av datamaterialet som ligger til grunn for våre mulige funn.

4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har valg av intervju blitt presentert som kvalitativ metode, og det er begrunnet hvorfor valget falt på denne metoden. I tillegg til intervju som metode vil vi benytte observasjon og sette det opp mot analysefunnene vi gjør i intervjuene. Vi har skissert hvordan vi vil gjennomføre intervjuene, hvordan vi vil tilnærme oss analysen rent praktisk, og vi har presentert noen etiske betraktninger knyttet til denne metoden. Hva kom så frem gjennom intervjuer og observasjoner? Forskningsfunnene vil presenteres i neste kapittel.

5 Forskningsfunn

I dette kapittelet vil vi presentere analyse og funn vi har gjort i vår undersøkelse. Vi vil belyse problemstillingen vi har gjennom en kvalitativ analyse av datamaterialet vi har samlet inn i intervjuene. Vårt utgangspunkt for studien har vært spørsmålet om pedagogisk ledelse taper eller vinner i konkurranse med andre oppgaver i en skoleleders hverdag.

Teoretisk perspektiv og bakteppe for vår analyse er Mintzbergs universelle lederteori og Robinsons teori og forskning på pedagogisk ledelse. Spørsmålene er utarbeidet ut fra problemstillingen, og funnene vi har gjort blir presentert ut fra hvert enkelt spørsmål. Vi har utarbeidet en egen matrise for å systematisere innkomne data og synliggjøre resultatene på en ryddig måte. Når vi fremstiller våre empiriske data vil vi samtidig benytte skriftlige sitater fra informantene og utfyllende tekst. Dette gjelder også for oppfølgingsspørsmål vi brukte underveis i intervjuprosessen. Fordi alle informantene var kjent med vår problemstilling i forkant av intervjuene, gav det den enkelte mulighet til å gjøre både egne betraktninger, tilnærminger og refleksjoner over temaet.

Dokumentasjon på det vi har sett i vår observasjon av faktiske arbeidshverdag til to av informantene blir presentert i etterkant av funnene og blir brukt til å bekrefte eller eventuelt avkrefte funnene vi har gjort. Observasjonsbeskrivelsene er lagt til som vedlegg 9.4 og 9.5. Med andre ord kan vi forhåpentligvis si noe om hvilke uforutsette oppgaver som utfordrer fokus på pedagogisk ledelse for skoleledere i løpet av arbeidsdagen.

I det følgende presenteres hvert enkelt spørsmål i en matrise som synliggjør informantenes svar. Vi vil i matrisen trekke ut noen setninger eller stikkord som gir oversikt, mens vi etter matrisen vil synliggjøre dette nærmere gjennom tekst og sitater.

5.1 Spørsmål 1

| | Innledning: Hvor lenge har du vært skoleleder? |
|---|---|
| A | Inspektør i et halvt år og rektor i tre og et halvt år. Bakgrunn fra forskjellige lederverv i skolen. |
| B | Rektor i 12 år. Bakgrunn som tillitsvalgt over flere år. |
| C | Inspektør i ett og et halvt år og rektor i seks år. Bakgrunn som teamleder. |
| D | Inspektør i fem år og rektor på tredje året. Bakgrunn som avdelingsleder og tillitsvalgt. |
| E | Inspektør i cirka to år og rektor i 18 år. Bakgrunn som tillitsvalgt. |
| F | Inspektør i åtte år og tre år som rektor. Ingen ledererfaring utover dette. |

Første spørsmål er ment som en innledning til intervjuet. Det gir oss nyttig bakgrunnsinformasjon om informantene. Alle informantene forteller at de selv har erfaring fra læreryrket i grunnskolen før de påtok seg ulike lederroller. Vi har også to oppfølgingsspørsmål som vi mener var viktige i innledningen: *Hvorfor ble du rektor, og hvordan ble du rektor?* På spørsmålet om hvorfor du ble skoleleder, ser vi at ulike kategorier av svar utpeker seg. Det gjelder utdanning, erfaringsbakgrunn og mulighet til å påvirke skoleutvikling.

Fem av informantene trekker frem utdanning innen ledelse eller bakgrunn som tillitsvalgt som en av grunnene til at de ble skoleledere:

Jeg tok jo den rektorskolen. Og da ble jeg veldig inspirert til at du kunne påvirke mye som rektor.

Og så begynte jeg å jobbe som avdelingsleder og tok rektorskolen parallelt. Jeg ble giret på å prøve det godt ut i praksis.

Og som fagleder så jobbet jeg litt under forskjellige ledere, så tenkte jeg: jo, nå er jeg klar til å lede på toppen selv. Så det gikk litt sånn gradvis.

Vi ser ut fra sitatene at det at rektorene hadde andre lederfunksjoner og/eller tok utdannelse innen skoleledelse gav disse informantene inspirasjon til å forsøke seg som rektor selv.

Den andre faktoren peker på informantenes ønske om å påvirke skoleutvikling. Flere av informantene bekrefter dette:

Jeg så at jeg trivdes veldig godt i klasserommet, og det var egentlig derfor jeg ble leder. Fordi jeg hadde lyst til å påvirke skolen på en annen måte enn som lærer. Og det er fordi jeg trodde jeg hadde mye å bidra med.

Jeg var jo avdelingsleder og tenkte at det hadde vært veldig fint å påvirke helheten på en skole, og det å kunne stå i sine avgjørelser og ikke stå i noen andre sine avgjørelser.

Jeg liker godt å være strateg. Så den interessen for kommunikasjon, påvirkning, og det å få lov til å utvikle skolen i den retningen man kanskje synes er fordelaktig for elevene.

Jeg trivdes mer og mer med å påvirke skolens retning. Jeg trives med å påvirke det pedagogiske.

På spørsmål om *hvordan* informantene ble rektorer svarer flere av dem at de er blitt oppfordret til å søke, gjerne på bakgrunn av sin erfaring i å håndtere ulike lederroller i skolen. Alle ble ansatt gjennom ordinære søknadsprosedyrer. Det kan se ut som at det å bli oppfordret til å søke på rektorstilling av kollegaer eller andre, faktisk betyr noe for om man søker eller ikke.

5.2 Spørsmål 2

| | Beskriv hverdagen din som rektor. |
|---|--|
| A | Hektisk, variert, morsom. Kontakt med personal, foresatte og tjenester utenfra. Planlegge og lede råd og utvalg, pedagogisk utviklingsarbeid og administrasjon. Døgnjobb. |
| B | Variert og uforutsigbar. Uforutsette hendelser knyttet til elevsaker, foresatte og ansatte. Planlegge utvikling, møter eksternt og internt, undervisning og personal. Tidsstyring. |
| C | Veldig variert og spennende. Elevsaker, skoleutvikling, personal og økonomi. |
| D | Hektisk. Mange innspill gjennom hele dagen. Samtaler med elever, ansatte, foresatte og ledelsesgruppa. Møtevirksomhet. Epost. Akutte elevsaker. |
| E | Mange oppdrag med tidspress. Ledet oppgaver som oppstår internt og fra overordnet nivå. Hverdagen er å være litt på vakt. Tidkrevende. |
| F | Variert. Styrte av påkrevde oppgaver, styringsverktøy fra nasjonalt og kommunalt nivå. Pedagogisk oppfølging av personalet. Elevsaker knyttet til 9 A. Personal. |

Dette spørsmålet har ingen tilleggsspørsmål. Vi er ute etter å la informantene stå fritt i sin beskrivelse av hverdagen. Noen av informantene svarer mer konkret og detaljert, men vi ser likevel noen hovedtrekk i hvordan rektorene beskriver hverdagen sin. Det kommer fremkommer av intervjuene at hverdagen som rektor oppleves som variert. Hos fire av informantene blir dette beskrevet direkte, mens det kommer frem indirekte hos de to andre. Denne variasjonsbredden kan illustreres med følgende sitater:

Det er hektisk, det er variert og det er morsomt. Hverdagen min består veldig mye av å finne balansen mellom administrativ ledelse og pedagogisk ledelse. Hverdagen min, det er jo alt.

Den er først og fremst preget av at det er mange uforutsette hendelser.

Ja, den er jo veldig variert. Noen dager kan en jobbe med elevsaker, andre dager kan en jobbe med skoleutvikling og andre dager handler det om personal.

En helt vanlig dag er som oftest hektisk. Det jeg planlegger får jeg jo aldri gjort. Det kommer veldig mange innspill gjennom hele dagen. Det er hele tiden samtaler med elever og ansatte eller ledelsesgruppa, foresatte som ringer, klagesaker, møtevirksomhet, epost, permisjonssøknader.

Den er jo veldig variert. Den er fullpakket med veldig mange forskjellige oppgaver. Den er mer og mer styrt av påkrevde oppgaver, styringsverktøy fra både nasjonalt hold og kommunalt nivå. Så er det pedagogisk oppfølging av personalet, personaloppfølging og akuttsaker.

Ellers går oppgaver som oppfølging av personal, elevsaker, møtevirksomhet, utviklingsarbeid, kontakt med tjenester utenfra som eksempelvis barnevern, og ulike oppgaver knyttet til administrasjon igjen hos informantene. Informantene trekker frem at hverdagen i stor grad handler om å finne balansen mellom administrativ ledelse og pedagogisk ledelse. Oppfølging av personalet beskrives som støtte i krevende elevsaker og som oppfølging av sykemeldte gjennom planer og gjennomføring av dialogmøter.

Flere av informantene peker også på uforutsigbarheten i hverdagen, at den er preget av uforutsette hendelser. Det kan være eposter med tidsfrister, oppdrag fra overordnede eller elevsaker knyttet til krenkelsers eller mobbing som her:

I hverdagen min har det jo vært en økning i elevsaker, altså å være involvert i det nye lovverket fra 01.08.17, kapittel 9 A. Jeg må fortere inn i sakene enn det jeg trengte tidligere nettopp for å sikre at ikke de skal eskalere. Det betyr å slippe alt, og det har første prioritet hos meg, altså.

Her er det naturlig å si noe om hva dette nye lovverket innebærer. Opplæringsloven § 9 A handler om elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø. Dette kapitlet ble nylig revidert og trådte i kraft fra 01.08.17. Dersom en elev eller foresatte melder om at et barn ikke opplever å ha det trygt og godt på skolen grunnet hendelser i skoletida eller på fritida som påvirker eleven i skoletida, plikter skolen å sette inn tiltak for å trygge eleven. Dersom skolen ved rektor er varslet og skolen ikke følger opp saken inne fem virkedager, kan foresatte melde

saken til Fylkesmannen. Elevens subjektive opplevelse skal ligge til grunn for om det skal settes inn tiltak.

I intervjuene vises det til at det uforutsette henger sammen med tidsbruk og styring av tid. Flere av informantene trekker frem at de ønsker en åpen dør og at de dermed prioriterer tilgjengelighet for elever, ansatte og foresatte.

Jeg ønsker å være tilgjengelig, men da betyr det også at jeg får de der avbruddene. Den nærheten er viktig, men den tar også selvfølgelig mye tid, da. Den gjør at mine oppgaver må vike for den tilgjengeligheten.

Så det uforutsette som gjør at de tingene jeg hadde tenkt å jobbe med, de skyver jeg på.

Flere av informantene forteller at de derfor legger oppgavene som krever at man kan arbeide uavbrutt på andre tidspunkter:

Det å delegere klokt, det bruker jeg tid på. Og jeg bruker tid på søndagen. Da sitter jeg i ro og fred og planlegger administrasjonsmøte på mandag, sånn at jeg får plotta inn viktige gjøremål og får fulgt opp det som allerede foregår. Og det har jeg sett at jeg er veldig tjent med, så det bruker jeg mye tid på.

Dette med de lange prosessene i forhold til det pedagogiske, det krever at jeg liksom kan ha tid til å tenke og tid til å skrive. Da kan jeg ikke bli avbrutt.

Vi ser av intervjuene at de langsiktige prosessene og oppgavene fort blir utsatt av de kortsiktige oppgavene, men at det langsiktige likevel gjøres om så utenfor normal arbeidstid.

Altså, jeg har aldri jobbet 37,5 timer. Aldri, aldri. Men det må du være litt innstilt på også, for det er en jobb som henger med deg.

Jeg har funnet ut at jeg veldig ofte har ligget på 1½ arbeidsår for å tilfredsstille det jeg oppfatter som oppdraget, og kombinert med hvilke kvalitetskrav jeg selv setter til meg selv i rektorjobben.

Informantene beskriver en hverdag som inneholder stor variasjon i arbeidsoppgaver knyttet til elevsaker, personal, utviklingsarbeid, planlegging, økonomi og administrasjon. Hverdagen beskrives av flere som uforutsigbar, også fordi flere ønsker å være tilgjengelige i hverdagen

som rektor. Vi vil oppsummere dette spørsmålet med et bilde fra en av informantene, samtidig som vi vil legge til at samtlige informanter beskriver at de trives i jobben som rektor:

Hverdagen som rektor. Der har jeg et bilde nå av en slags realityserie á la 71 grader Nord, der du tar deg frem i et terreng og så blir du stadig vekk enten sparka beina under eller det kommer et nytt oppdrag som du må løse innen en tid for å kunne gå videre.

5.3 Spørsmål 3

| | Hva er de fem viktigste oppgavene du faktisk gjør i hverdagen? |
|---|---|
| A | Prioritering og delegering. Personalledelse. Skaffe oversikt gjennom ulike utvalg. Utviklingsarbeid. Ledelse og koordinering av elever med store behov. |
| B | Støtte arbeidet i klasserommet. Være til stede og synlig. Drifting av skolen som virksomhet. Økonomi. Personal. |
| C | Skoleutvikling. Elev. Personal. Økonomi og administrasjon. Samarbeid eksterne parter og elevenes hjem. |
| D | Tilgjengelig og synlig på morgenmøtene. Deltakelse på ulike møter. Administrasjon. 9 A saker. Oppfølging av trinnledergrupper. |
| E | Arbeid rettet mot elevene og personal. Veiledning og oppfølging av personalet. Være tilgjengelig. Den visjonære delen. Kontakt med personalet og elevene. |
| F | Elevsaker. Samarbeid med foresatte. Åpent og inkluderende arbeidsmiljø. Pedagogisk kompetanseutvikling. Økonomi og drift. |

Mens forrige spørsmål handler om å beskrive hverdagen som rektor, ønsker vi her å få frem hvilke oppgaver informantene anser som viktigst og som faktisk gjøres i hverdagen.

Rekkefølgen i oppgavene i matrisen er ikke nødvendigvis oppgitt i prioritert rekkefølge, men kan gi en oversikt over oppgavene som faktisk gjøres. Her ser vi at beskrivelsene av oppgavene varierer fra informantene, mens en del av innholdet i oppgavene samsvarer.

Før vi går inn på de ulike oppgavene må det presiseres at informant E først trekker frem de fem oppgavene som beskrives i matrisen. På spørsmål om det er disse oppgavene informanten faktisk bruker mest tid på, svarer vedkommende at han bruker altfor liten tid på disse i forhold til tiden som går med til alle formalitetene knyttet til byråkratiseringen av skolen. I perioder bruker han mest tid på den byråkratiske delen.

Av og til så virker det som at jeg sitter og jobber med ting som skal sikres formelt for at kanskje, muligens kan være en fare for at det blir dannet en rettssak mot kommunen

om ti til femten år. Og jeg synes det er synd at jeg skal bruke så mye tid på å sikre i forhold til den lille redselen som ligger der. For den ligger ikke i meg, den ligger i overordna ledelse.

Med det som bakteppe, velger vi likevel å ta utgangspunkt i beskrivelsene i matrisen. Felles for alle informantene er at de peker på personaloppgaver som en av de fem viktigste oppgavene de bruker tid på i den faktiske hverdagen. Det kan være samtaler, tilgjengelighet, bygge relasjoner, støtte og motivere den enkelte, og vise at man bryr seg og er interessert i personen og arbeidet den gjør. Det kan handle om støtte i krevende foreldresaker, oppfølging av sykemeldte, veiledning knyttet til undervisning, eksempelvis i form av skolevandring.

Jeg synes at veiledning og oppfølging av personalet er veldig sentralt. Da kan en tenke både på skolevandring, rektorvandring og alle de tingene som gjør at du er direkte i kontakt med undervisningen. Da yter en det en skal overfor dem det gjelder, nemlig elevene. Det er elevene skolen gjelder.

Fem av de seks informantene peker på økonomi, administrasjon og/eller drift som oppgaver de faktisk gjør i hverdagen. Noen av disse oppgavene kan ifølge informantene være mer aktuelle periodevis. Informanten som ikke trekker frem dette som en av de viktigste oppgavene, har stort fokus på delegering og prioritering. Han påpeker at han er blitt ganske nådeløs når det gjelder å prioritere. Han er opptatt av å få ledelsen til å jobbe i team og at de har gode oppgaver og en klar ansvarfordeling.

Det er viktig å komponere en ledelse som fungerer bra. Jeg har satt bort alt av eksamener, timeplanlegging, de kommunale systemene, det gjør han (inspektøren). Brannsikring, HMS. Det er han god på. Så da må vi bruke styrkene.

Administrasjon kan handle om saksbehandling, arbeid i ulike dataprogram, svare på epost, skrive årsrapporter, oppgaver og rapportering knyttet til årshjul og økonomi. En av informantene kommenterer dette med at økonomiansvaret nå ligger ute på hver enhet:

Økonomiansvaret er tildelt en gruppe økonomisk sett amatører som kommunen igjen har veldig mye arbeid med på grunn av at et arbeid utført av amatører, det blir ikke nødvendigvis det som har høy kvalitet.

En annen av informantene er inne på samme tematikk, overgangen fra rektor til enhetsleder med de oppgavene det fører med seg:

Da ble ansettelse gjort der (rådhuset), regnskap ble fulgt opp der, personalsaker ble fulgt opp der. (...) Det aller meste ble gjort fra rådhuset. Og nå er alle de funksjonene puttet ut på skolene.

Det tas ikke stilling til om det er positivt eller negativt, men det henger sammen med oppgavene som prioriteres i en hektisk hverdag for rektorene.

Samtlige informanter kommenterer pedagogisk utviklingsarbeid i en eller annen form som en av de fem viktigste oppgavene de faktisk gjør i det daglige. Støtte i klasserommet, skoleutvikling, veiledning og oppfølging og pedagogisk kompetanseheving er betegnelser som brukes. En rektor trekker frem dette med å skaffe seg oversikt også som viktig knyttet til utviklingsarbeid.

Jeg bruker mest tid på det som har med å koordinere de ulike utvalgene og forberede. For det er jo det som har med utviklingsarbeidet å gjøre. (...) Pedagogisk ledelse ligger faktisk ganske høyt oppe hos meg.

En beskriver rektorjobben som en støttefunksjon for klasserommet hvor det viktigste arbeidet blir gjort, mens en av de andre informantene synes det er svært viktig å drive pedagogisk utviklingsarbeid i personalet:

Der vi utvikler oss om lærende organisasjon. (...) Det med å jobbe med lærerne, møter i fellestid, erfaringsdeling og refleksjon. Det er viktig.

Et fellestrekk vi finner i intervjuene, er at møtevirksomhet tar mye av tiden til rektorene. Det kan være samarbeidsmøter med eksterne aktører, møter med skoleledere på kommunalt nivå og møter i ulike råd og utvalg, eller det kan være knyttet til elevsaker, foresatte, personal og oppgaver knyttet til drift. Den formen for samarbeid kan altså gå på tvers av oppgavene beskrevet over.

Her har informantene beskrevet de fem viktigste oppgavene de faktisk gjør i hverdagen. De har trukket frem oppgaver knyttet til personal, administrasjon som drift og økonomi, utviklingsarbeid og ulik møtevirksomhet. I neste spørsmål beskriver de hvordan de synes ledelsessituasjonen bør være.

5.4 Spørsmål 4

| | Hvordan synes du selv ledelsessituasjonen bør være? Beskriv en ideell arbeidsdag som rektor. |
|---|---|
| A | God tid til personalet og følge opp utviklingsarbeidet. Tid til å gjøre seg ferdig med ting. Færre systemer ovenfra. |
| B | Tid til langsiktige prosesser rundt utviklingsarbeid. Mer felles knyttet til skolens formål i rektorgruppa. Tid til å lese meg opp og lede læringsprosesser. |
| C | Mer tid i klassene, i kontakt med elevene direkte. |
| D | Solid ledergruppe som gir rom for delegering og skolevandring. Mer til stede som rektor og rollemodell. Tettere på undervisningen. Drive utviklingsarbeid i dybden. |
| E | Mer tid til pedagogisk ledelse. Overskudd til å ta utfordringer positivt. Mindre pålagte oppgaver som tar fokus fra det som er viktigst for elevene. |
| F | Mer tid blant elever og pedagoger. Mer forutsigbarhet ift oppgaver fra øverste hold. Gode, forutsigbare og forståelige budsjett. Samarbeidsetater tettere på. |

Dette spørsmålet har også i utgangspunktet tilleggsspørsmål, men de blir bare brukt i noen grad der det var behov for utdyping. Vi finner at ett moment går igjen i alle intervjuene: Samtlige informanter har et ønske om mer tid og rom for å drive med pedagogisk utviklingsarbeid. Det beskrives og utdypes på ulike måter i intervjuene, men felles for dem er et ønske om å være tetter på utviklingsarbeidet.

Så en ideell arbeidsdag for meg er jo det at jeg kan følge opp utviklingsarbeidet mitt mye mer personlig og motiverende for personalet.

Det jeg føler mest på, er at jeg skulle hatt noe mer tid til å være ute i klassen, altså å være i kontakt med elevene direkte.

Være i skolemiljøet. Resultatet av det tror jeg hadde vært at vi hadde hatt mye tettere og bedre mulighet til å veilede og organisere undervisninga mye bedre.

Den andre tingen som jeg tenker er helt ideelt, er å få drive utviklingsarbeid. Å virkelig ha tid til å drive det utviklingsarbeidet i dybden.

Da er jeg igjen inne på dette for mange litt forslitte begrepet pedagogisk ledelse. Jeg mener at en rektors plass skal være der, altså hovedfokus pedagogisk ledelse. Og da må en ha rimelig tid til det.

En av informantene utdyper at ledelsessituasjonen gjerne skulle være slik at han kunne være mer synlig for personalet og at dette kan skape motivasjon, slik at personalet får lyst til å gjøre det bra i klasserommet. Han mener dette ikke vil si at man nødvendigvis skal være i klasserommet, men at det handler om å skaffe seg den kunnskapen som trengs for å se personalet og hva de står i. En annen av rektorene trekker frem fordelene med å være tett på og kjenne til hva som skjer i klasserommet. Det gir en bedre mulighet til å planlegge hvordan man best kan tilrettelegge for trinnene, spesielt med tanke på elever med behov for spesialundervisning, og videre et bedre grunnlag for å følge opp at tilretteleggingen skjer etter planen i praksis.

Vi ser også et annet moment som trekkes frem for å skape en ideell arbeidshverdag for rektorene. Det dreier seg om færre pålagte oppgaver, mer forutsigbarhet og færre systemer fra overordnet nivå. Når det gjelder færre systemer, utdyper en av informantene dette slik:

En ideell situasjon er at alle de systemene vi får ovenfra fra kommunen, at det ikke er så mye av det. At du kan få lov til å bli god på det du holder på med og at du ikke stadig vekk må sette deg inn i nye systemer fordi kommunen har valgt ny leverandør av noe.

I tillegg ønsker en av informantene at mer av tiden i kommunens rektorgruppe blir brukt til felles prosesser knyttet til skolens formål; elevenes læring. I stedet for mange andre typer saker og temaer på rektormøtene, ønsker denne rektoren at en i større grad jobber sammen i noen prosesser om utvikling og at man dermed kan hente idéer og erfaringer fra hverandre. En annen av rektorene ønsker seg mer forutsigbarhet og jevn fordeling av oppgaver som kommer fra øverste hold, at det går an å begrense akuttsaker fra skoleeier og andre. Informanten uttrykker at det vil ha stor innvirkning på hverdagen som rektor.

Dette kan muligens henge sammen med det en av rektorene vektlegger her. Han mener man bør ha en situasjon som rektor hvor man ikke er overarbeidet. Det vil føre til at man, når

krevende saker dukker opp, har noe å gå på og dermed kan møte utfordringen som en interessant oppgave i stedet for en ren belastning. Han sier:

Vi har nok beveget oss i retning bort fra pedagogisk ledelse i stedet for å sørge å jobbe oss inn mot pedagogisk ledelse. Og det synes jeg er synd, og jeg mener det er totalt unødvendig at en skal ha en slik situasjon.

Videre beskriver han en situasjon og en utfordring som kan, slik vi tolker det, ses i sammenheng med summen av oppgaver en rektor står i.

En leder egentlig litt sånn bakkundet, altså en slags tvangstrøye, slik at jeg får ikke gjort det som jeg ser hadde vært viktig å gjøre for elevene. (...) Hvordan vil du sørge for at det blir bedre, for eksempel karakterer og resultater ved din skole? Jo, det kan jeg gjerne ta fatt i hvis jeg får lov, men jeg blir holdt tilbake. Jeg får ikke lov til å gjøre det fordi jeg blir pålagt så mange andre ting.

Et annet moment som en av informantene beskriver for å få til en ønsket ledelsessituasjon som rektor, er ønske om tid til å kunne gjøre seg ferdig med ting. Å klare å prioritere så nådeløst og ramme inn tida slik at man faktisk blir ferdig med påbegynte oppgaver.

Altså det å få tid til å tenke tanken ferdig. Tid til å sitte sammen med de andre i ledergruppa og legge de pedagogiske føringene. At du rett og slett får mer ro rundt det. Det er en ideell situasjon.

Andre momenter som kommer frem i intervjuene er behovet for gode, forutsigbare og forståelige budsjett, og at de ulike samarbeidsetatene kommer tettere på og er mer tilgjengelige for skolen.

Svarene på dette spørsmålet viser at informantene er mest samstemte om at de ønsker mer tid til pedagogisk ledelse og færre pålagte oppgaver fra ulike hold for å oppleve en ønsket ledelsessituasjon. Vi har nå fått et bilde av hvordan informantene ønsker hverdagen som rektor skal være. Neste spørsmål handler om hva som skal til for at rektorene kan prioritere det de synes er viktigst.

5.5 Spørsmål 5

| | Hva skal til for at du kan prioritere det du synes er viktigst som rektor? |
|---|---|
| A | Kommunen må prioritere bedre. Stå imot uheldige tendenser i samfunnet. Bevissthet rundt arbeidstid og arbeidspress. Delegering. |
| B | Mer hjelp fra rådhuset til å sikre tid til det viktigste. Mer positiv støtte fra politisk hold, spesielt i 9 A saker. Mer hjelp fra støttefunksjoner og delegering. |
| C | Muligheten til å delegere og ha tillit til de man delegerer til. |
| D | Delegering av oppgaver. Overordna nivå må hjelpe og prioritere. Bedre eksterne støttefunksjoner. |
| E | Bedre ledelse av rektorene. Økonomi tilbake til overordna ledd. Delegering. |
| F | Mulighet til delegering. Flere oppgaver tilbake til skoleeier og støttefunksjoner. |

Også på dette spørsmålet har vi noen tilleggsspørsmål som blir brukt i ulik grad. Som matrisen viser, mener fem av informantene at overordna nivå har en viktig rolle knyttet for at rektorene kan prioritere det de synes er viktigst. Igjen brukes det ulike beskrivelser, mens innholdet i intervjuene peker på mye av det samme. Det handler om, ifølge de fem informantene, at skoleeier må prioritere hva kommunen skal ha fokus på og ikke bli med på for mange satsinger eller prosjekter samtidig. Man må passe seg for at det ikke blir bare kvantitet fremfor kvalitet. En av rektorene mener at dette leddet må våge å lede, og at skolene er tjent med at kommunen prioriterer knallhardt for å holde en retning.

Det er mye som de kjører ut i skolen som vi bare skal håndtere. Så er det en haug av kurs, og de tenker mye på kompetanseheving, men det blir mye. Og jeg tenker at det spiser mye av organisasjonen på skolen.

En annen trekker frem noe som peker i samme retning, at rektorgruppa ofte må være dørvoktere fordi det er fristende å ta nye prosjekter inn i skolen. Han mener det kan ligge mye prestisje i nye prosjekter og satsinger hos både politikere og kommunalsjef, så det er viktig å være bevisst i forhold til hva man blir med på. Dersom man hopper på for mye og at ikke

satsingene får ha en viss varighet, er han bekymret for at vi får en "kenguruskole". Han mener det å ha mange baller i luften gir stor frustrasjon hos de ansatte.

Så dette med å være edruelig i forhold til hva en hopper på. (...) Jeg kunne ønske at vi i enda større grad fikk den hjelpen fra rådhuset til å prioritere primæroppgavene.

Obligatorisk møtevirksomhet som ikke oppleves som nyttig, trekkes også frem av en av rektorene. Han mener dette er noe som burde vært styrt fra overordnet nivå. Rektoren opplever at mange personer med ulike roller i kommunen innkaller til obligatoriske møter for rektorene, og han kan ofte føle at han kaster bort tida si på disse møtene. Han savner at rådmann eller kommunalsjef sier noe om hva en enhetsleder skal gjøre og være med på.

Vi blir en sånn uriaspost. Vi skal være med på alt, og vi skal gjøre alt. (...) Men vi kan ikke gjøre alt. Ja, sånn administrativt, så har vi ikke en sjanse.

En annen av informantene har et klart svar på hva som skal til for at rektorene kan prioritere det de synes er viktigst, og som forsterker det som allerede har kommet frem. Det har med ledelse av rektorene å gjøre:

Hvis en skal få gode arbeidsforhold som rektor, så må en ledes på en god måte. En må ha en leder som gjør seg kjent med arbeidssituasjonen som rektor har. En må ha en leder som er et filter for arbeidsmengde på den måten at en leder kan si nei, nå har ikke rektorene kapasitet til å ta på seg akkurat det, så det må enten kuttes ut eller vente. Altså, en leder som har forståelse for hvilken situasjon rektor er i, og en leder som har forståelse for hva som er viktig for elevene gjennom rektor.

Han mener rektors tid delvis blir sløst bort av overordna ledd og at det som skal til for å prioritere det viktigste, er et overordna ledd som nettopp forstår verdien av det rektor kan gjøre med pedagogisk ledelse og som sørger for gode arbeidsforhold for å få utført dette.

Under dette med prioritering trekker to av informantene inn utfordringene knyttet til den økte arbeidsmengden som følge av kapittel 9 A i Opplæringsloven. En av informantene beskriver at hele samfunnet i større grad enn tidligere handler om individets rettigheter og om dokumentasjon. Da er det lett at skolene og skoleeier blir dratt inn i dette.

For man har Fylkesmannen som står og puster en i nakken, og en har noen krav på skuldrene som gjør at man tenker at jo mer en skriver, jo bedre blir det for den enkelte elev. Og det gjør det ikke.

Rektoren ønsker å stå imot den endringen som skjer i samfunnet fordi den er ganske alvorlig for skolen. Han beskriver at når en elev kommer og sier at vedkommende føler seg krenket, så settes hele skolen på hodet, og det mener rektoren ikke er bra.

Det betyr ikke at ikke jeg vil hjelpe den enkelte elev, for det handler ikke om det, men det handler om hvilken retning samfunnet tar. Og da blir jo skolen sånn sett lakeier for en del utenforstående som skal mene noe om skolen.

Den andre rektoren kommer inn på viktigheten av hvordan politikeren snakker om skolen. Han trekker frem mobbing som eksempel og sier han er fortvilet over at diskusjonen rundt mobbing er så lite nyansert.

Det høres så utrolig enkelt ut, og det høres jo ut som at vi rektorer og lærerne egentlig ikke bryr oss i det hele tatt. At det nærmest er det som er problemet.

Han viser til at utfordringer i samfunnet og skolen ofte møtes med en innskjerping av reglene og økte krav til dokumentasjon. Han beskriver at arbeidet rundt nye 9 A tar enormt mye tid. Sentralt i nye kapittel 9 A er begrepet *krenkelse* og at elevens subjektive opplevelse skal ligge til grunn for tiltakene som iverksettes. Krenkelse handler ifølge Djupedalsutvalget om følelsen av ubehag.

Det handler ikke om først og fremst om arbeidet jeg får, men det handler om hva det gjør med barn når de venter seg til at følelsen av ubehag, den går en til noen andre med: Nå blir jeg krenka, nå må noen hjelpe meg. De blir jo ikke rusta for livet.

Et annet funn knyttet til hva som skal til for at rektorene kan prioritere det som er viktigst, er delegering. Samtlige av informantene trekker frem dette. Mulighet til delegering og tillit til den eller de man delegerer oppgaver til. Rektorer sitter alltid ene og alene med det totale ansvaret for sin skole, men oppgavene kan delegeres. Informantene har noe ulike opplevelser av delegering på egen skole:

Det (delegering) er jo knyttet til hva en personlig er god på, egenskaper, ferdigheter og kunnskap. Så jeg tror jeg har en del å gå på når det gjelder delegering.

Når jeg delegerer vet jeg det blir fulgt opp. Og det blir fulgt godt opp, og det gir muligheter til å sitte og jobbe over tid med ting for min egen del.

Jeg har delegert veldig mye til medledere og til sekretær. Jeg tror nok jeg har delegert kanskje omtrent så mye som det er forsvarlig å gjøre.

Det å ha en ledergruppe i en såpass alenejobb som rektor er, det tenker jeg er kjempeviktig. Det å kunne fordele, delegere etter både kompetanse og etter drøftinger internt.

Det kommer også frem i intervjuene at en forutsetning for å delegere, er at det er noen å delegere til. En av informantene er rektor på en liten skole, og beskriver at han har de samme oppgavene, men færre å delegere til, fordi ledelsesressursen er mindre på en liten skole. En rektor som opplever at delegeringen fungerer, legger vekt på at han er avhengig av dyktige medledere å delegere til. Dette understreker tanken om at det i dagens skole trengs en ledergruppe mer enn en leder for å utføre det store spennet av oppgavene i skolen. Behovet for delegering kommer også frem i beskrivelsen av arbeidstid hos en av rektorene:

Du har det jo kjempefleksibelt, men du tar jo aldri fri. Du har et høyt trykk, og det skal gå veldig greit personlig i ditt familieliv, for hvis ikke kan du jo tippe som rektor.

Videre beskrives mangfoldet av oppgaver, og at det er enormt omfattende. For å illustrere dette forteller rektoren om da han fikk en telefon hvor noen i kommunen lurte på hvor mange elbil-kontakter det var behov for på skolen i fremtida.

Støttefunksjoner omtales også hos flere av informantene. En av informantene opplever at disse ikke er på plass, en beskriver at det tar for lang tid å få tak i disse personene og en ønsker at flere av oppgavene som kommer fra høyere hold må plasseres tilbake der.

Vi ser av svarene på dette spørsmålet at det er behov for at skoleeier i større grad prioritere hva rektorene skal jobbe med og at delegering av oppgaver er vesentlig for å kunne prioritere det man synes er viktigst som rektor. Det peker på stort arbeidspress og at elevsaker knyttet til 9 A tar mye tid. Flere av informantene har gjennom spørsmålene pekt på pedagogisk utvikling som noe de ønsker å prioritere. Hva legger de så i begrepet pedagogisk ledelse?

5.6 Spørsmål 6

| | Hva legger du i begrepet pedagogiske ledelse? |
|---|--|
| A | Lede lærernes arbeid til det beste for eleven. Få lærerne i bevegelse. |
| B | Være oppdater på oppgaven og mandatet. Peke på målet, formulere utviklingsmål. |
| C | Være en pådriver i skolens utviklingsarbeid. |
| D | Være oppdatert. Veilede og lede. |
| E | Ledelse av skolens læringsarbeid. |
| F | Være pådriver og lede det pedagogiske utviklingsarbeidet. |

På spørsmål fire svarer samtlige informanter at de har et ønske om mer tid og rom for å drive med utviklingsarbeid, og da er det interessant å se hva rektorene legger i begrepet pedagogisk ledelse. Her er ingen tillegsspørsmål fordi vi ønsker å la informantene svare mest mulig fritt. Vi opplever at informantene er samstemte i det som handler om å lede læringsarbeidet på skolen. I hvor stor grad den pedagogiske ledelsen er knyttet direkte til undervisningen i klasserommet er noe mer uklart. Her er det naturlig nok ulikheter knyttet til skolestørrelse.

Det er i klasserommet hos den enkelte endringa skal synes. Og derfor skal vi ikke være best på personalrommet, vi skal være best ute i klasserommet.

Denne rektoren trekker frem viktigheten av å gjøre kloke valg underveis for at endringen skal bli implementert. Han sikrer hele tiden at det man jobber med har fokus i klasserommet hos hver enkelt lærer. Rektoren gjør det gjennom å ha det som fast post på møtene i ledergruppen hvor det legges vekt på at dette skal prege hverdagsvirkeligheten til elevene. Det sørges for at det jobbes med hver uke på trinnmøtene hvor alle må være aktive deltakere og det meldes så tilbake til rektor. Det vil si at organisasjonen må være rigget for arbeid med utviklingen.

Hvis du skal lede pedagogisk, så må du ha et motivert personale som er rigget for det, som er varmet opp. Og det er da du må være på dem og med dem. Du må motivere dem, fordi de må ønske å endre seg selv.

Det trekkes frem at pedagogisk ledelse handler om å se på en skole fra den pedagogiske og læringsmessige siden.

Som en utdanningsinstitusjon der produksjonen på bedriften er læring hos elevene. Og det er klart at i en sånn ledelse så må man lede skolens personale på en så god måte som mulig, slik at de kan oppnå resultater hos elevene.

En informant peker på at pedagogisk ledelse også handler om at man har gjort det tidsmessig mulig å dvele lenge ved et arbeid slik at lærerne får tid til å jobbe med det de skal. Man må peke på målet og få personalet til å gå sammen mot målet.

Hvor er vi, hvor skal vi og hvordan skal vi komme dit? Det er tre grunnleggende spørsmål jeg ofte stiller. Så det å formulere (mål) og samles, det å skape en samlet forståelse for at vi skal gå den veien der.

Kun en av informantene trekker eksplisitt frem at pedagogisk ledelse i tillegg til å handle om å være pådriver i skolens utviklingsarbeid, også kan handle om å følge klasser tett der man vet at det er utfordringer.

Og jeg tenker videreutvikling. Det kan være at man løfter seg innenfor lesing eller skriving, men det kan også være å ta tak i en dårlig hverdags situasjon for elever og klasser for å forbedre den. (...) At man bygger en organisasjon, et miljø og en kultur for å være på i forhold til alle disse tingene her. Det legger jeg i pedagogisk ledelse.

Flere av informantene peker på at de selv må være faglig oppdatert for å kunne veilede og lede en skole pedagogisk.

Det krever at jeg oppdaterer meg hele tiden og holder fokus, og har tid til det.

Det kommer frem i ett av intervjuene at de kollektive prosessene er vesentlige i pedagogisk ledelse. Det å involvere lærerne slik at det igjen har innvirkning på elevenes hverdag. Som en avslutning på dette spørsmålet, tar vi med et sitat som handler mer om hvordan pedagogisk ledelse oppleves enn hva som ligger i begrepet:

I utgangspunktet så er det (pedagogisk ledelse) det viktigste i vår jobb som rektor. Jeg synes det er det mest spennende fortsatt etter mange år i skolen. Det er det jeg er best på og som jeg liker best, men det er det som er mest pressa.

Målet med dette spørsmålet er å få innblikk i hva informantene legger i begrepet *pedagogisk ledelse*. Vi ser at det er stor samstemthet om at det handler om å lede læringsarbeidet og være en pådriver i utviklingsarbeidet til elevenes beste. Flere av informantene peker på nødvendigheten av at de selv har mulighet til å bli faglig oppdatert når de skal lede læringsprosesser i kollegiet.

5.7 Spørsmål 7

| | Mange rektorer opplever en kamp om rektors tid og fokus. Hvordan prioriterer du pedagogisk ledelse i forhold til konkurrerende oppgaver? |
|---|---|
| A | Si nei til fristelser og distraksjoner, holde fokus. Andre enn rektor kan svare på henvendelser. |
| B | Arbeidet gjøres når det er mulighet for fred og ro. Klarer å si nei til andre ting. |
| C | Mulighet for å delegere og ha gode folk rundt deg. |
| D | Vanskelig å prioritere pedagogisk ledelse fordi andre pålagte oppgaver tar tiden. |
| E | (Viser til tidligere svar). |
| F | Prioritere å være mest mulig på skolen og velger bort det som er mulig. |

Nå vet vi mer om hva informantene legger i begrepet pedagogisk ledelse, og da er det interessant å se hvordan rektorene prioriterer dette i forhold til konkurrerende oppgaver. Det er to tilleggsspørsmål til dette spørsmålet som blir brukt i varierende grad i intervjuene: *Hvorfor opplever du det på denne måten? Hvor viktig synes du pedagogisk ledelse er?*

En av informantene viser til tidligere svar, mens en trekker frem dette med å delegere og ha gode folk rundt seg å delegere til. Felles for de fire andre informantene er at de beskriver at det å prioritere pedagogisk ledelse er en krevende balansegang, men at de er svært bevisst på å holde fokus og si nei til oppgaver og oppdrag som forstyrrer dette fokuset.

Jeg prøver å prioritere knallhardt på utviklingsarbeidet og unngå distraksjoner og fristelser som kommer utenfra. (...) Det er jo grenser ikke grenser for alt som egentlig skal inn i skolen. Og derfor så tenker jeg at det er viktig at du tør å si: Ja, det er så mye vi trenger, men akkurat nå er det dette vi jobber med.

...så kan det være at jeg også har blitt flinkere til å si nei. (...) Det er for rett og slett å klare å konsentrere meg om det som faktisk er det viktigste, og da er det opplæringsloven.

Jeg prioriterer så langt som mulig å være på skolen. Det vil si at når jeg har mulighet til å velge noe bort i alt det vi får inn, så velger jeg bort det som jeg ser er mulig.

Til tross for dette fokuset på å velge bort og si nei til forstyrrende elementer, kommer det frem at flere av rektorene tar tiden til hjelp, utenfor ordinær arbeidstid, for å kunne drive pedagogisk ledelse. En forteller at disse ekstra timene i tidsbanken (som slettes hvert kvartal), handler om en overlevelsesstrategi:

Skal jeg si et grep, så er det at jeg sikrer meg at noe av arbeidet blir gjort på tidspunkter da jeg har fred og ro, så en kan jobbe over lang tid uten å bli forstyrret. Les, skrive, tenke. Det er ikke spesielt bærekraftig, det er ikke noe jeg kan anbefale andre å gjøre, men det er sånn jeg har gjort det. Det er en overlevelse.

Dette understrekes av en av de andre informantene:

Nei, nå hadde jeg 400 timer pluss i fjor, så jeg er vel ikke så god til å prioritere. Men det handler vel om at jeg burde ha brukt mer tid på pedagogisk ledelse, for de andre oppgavene sluker meg.

Med andre oppgaver trekkes det frem pålagte oppgaver som enkeltvedtak, mail fra rådhuset, refusjonskrav, 9 A-saker, dokumentasjon, møtereferater og møtevirksomhet.

En informant peker på at det er en gjengs oppfatning at det bare er rektor som kan svare på henvendelser, og at det selvfølgelig er tidskrevende. Da handler det om å overbevise de som tar kontakt om at dette er det andre enn rektor som kan svare godt på.

En annen informant sier det kan oppleves tøft å være rektor i den krevende balansegangen det er å prioritere pedagogisk ledelse i forhold til konkurrerende oppgaver.

Det er veldig anstrengende. Jeg sier du skal være ganske god for å holde på din egen helse som rektor. For hvis ikke blir du spist fullstendig opp altså. Så det å lage seg gode strategier for å koble ut når du kommer hjem, det er kjempeviktig.

På oppfølgingsspørsmålet om hvor viktig informantene synes pedagogisk ledelse er, får vi flere svar som peker i samme retning:

Det er jo hele hensikten med rektorjobben, og det er for så vidt det som motiverer meg for å stå opp om morgenen og gjøre en god jobb som leder.

Det er jo en av kjerneoppgavene til meg som rektor.

Det er derfor jeg ble rektor. Så har jeg tenkt noen ganger at hvis det er dette (alt utenom pedagogisk ledelse) jeg skal gjøre som rektor, så må jeg finne meg noe annet å gjøre. For det var ikke det jeg ville drive med.

Vi ser ut fra svarene at kampen om rektors tid og fokus som er beskrevet i spørsmålet i stor grad stemmer. De beskriver at det å prioritere pedagogisk ledelse i forhold til andre oppgaver er krevende og at man må være svært bevisst på å holde fokus og si nei til tilbud og oppdrag som ikke oppleves nyttige eller forstyrrer retningen. Informantene setter pedagogisk ledelse svært høyt i sitt rektoroppdrag, men flere må bruke ekstra tid for å klare å la dette arbeidet vinne over andre oppgaver og pålegg i hverdagen.

5.8 Spørsmål 8

| | Hva mener du skulle vært gjort for å få pedagogisk ledelse i sentrum av rektorrollen igjen? |
|---|---|
| A | Ta bort oppgaver. Skoleadministrasjonen må prioritere. |
| B | Mer hjelp fra skoleeier til å holde fokus. Lovverket mer og mer detaljert. |
| C | Tid og overskudd for å prioritere. Delegering. |
| D | En kommuneledelse som er opptatt av pedagogisk ledelse. |
| E | Rektorene må ledes på en god måte. |
| F | Flere pålagte oppgaver må utføres av støttefunksjoner eller andre. Rektorsamlinger mer pedagogisk fokus. Mindre formaliteter og krav. |

Svar på forrige spørsmål viser at de fleste rektorene setter pedagogisk ledelse høyt, men at det kan være krevende å få tid i praksis. Med dette spørsmålet ønsker vi å finne ut hva informantene mener skulle vært gjort for å få pedagogisk ledelse i sentrum igjen. I ettertid ser vi at dette spørsmålet er litt førende, at premisset kan oppfattes som om pedagogisk ledelse ikke er i sentrum nå. To av informantene kommenterer nettopp dette. Spørsmålet har trolig blitt preget av egen erfaring, og kunne med fordel vært noe mer nøytralt ved å spørre hva som kunne vært gjort for å få *eller opprettholde* pedagogisk ledelse i sentrum av rektorrollen. Likevel opplever vi at spørsmålet fungerer etter hensikten.

Så hvilke grep mener informantene kunne vært gjort for å få pedagogisk ledelse i sentrum av rektorrollen igjen? Et moment som går igjen er det å sette bort pålagte oppgaver som ikke strengt tatt behøver å ligge hos rektor. Det kan handle om bygg, brannvern, renhold, skolekretsinnndeling, ulike vedtak og at man må begrense kravet til dokumentasjon.

*Der er alltid ting å gjøre, så jeg tenker hele tiden: Hva kan jeg be noen andre gjøre?
Hva må jeg uansett gjøre selv, eller hva blir like mye jobb hvis jeg setter det bort?
Men til enhver tid så tenker jeg hva kan jeg sette bort.*

Jeg tenker at flere av de pålagte oppgavene kan utføres av andre, spesielt støttefunksjoner.

Kan man lete etter muligheter for at ikke vi må dokumentere sånn som vi holder på i alle bauger og kanter? Jeg tenker at det må være mulig. Sånn at man tar vekk oppgaver som man ikke strengt tatt trenger å ha.

Og så tenker jeg at det er preget mye av formaliteter og krav og overordna ting, og det i seg selv er jo med på kanskje å få oss litt bort fra hverdagen.

Videre peker fem av informantene på at skoleeier i større grad må prioritere pedagogiske ledelse. En mener det trengs en overordnet plan for hva skolene skal jobbe med slik at man unngår at ansatte på skolen inviteres til samlinger og kurs som går i alle retninger og dermed ikke støtter opp om felles pedagogisk fokus. En annen av rektorene mener at skoleeier, og da spesielt kommunalsjef, må være enda mer pedagogisk i sin styring av tid slik at ikke andre temaer eller oppgaver opptar verdifull fellestid hos rektorene. En opplever at ledelsen i kommunen ikke er opptatt av pedagogisk ledelse.

De er opptatt av administrasjon, de er opptatt av å holde budsjettene, og veldig lite opptatt av hvordan elevene har det rundt omkring på skolene våre.

Jeg tenker også at flere av våre samlinger og møter hos oss rektorer må ha pedagogisk praksis som tema. Skoleledermøter. Jeg kaller det faglig pedagogisk legitimitet.

Veldig mye blir gjort på bakgrunn av ledelsen av rektorene. For det blir også en slags pedagogisk ledelse, der rektorene må settes i stand tidsmessig til å gjøre en god jobb.

Det er interessant å se at en av informantene kommenterer lovverket som en faktor i forhold til å ha pedagogisk ledelse i sentrum. Det handler om at politikerne, dersom noe ikke fungerer, løser det ved å forsterke eller legge til enda flere punkter i lovverket. Et eksempel på dette mener informanten er kapittel 9 A hvor begrepet *nulltoleranse* for mobbing og krenkelser har blitt lovfestet. Dersom skolene skal ta dette på alvor slik de ønsker, kan de fort havne i en skvis mellom nulltoleranse på den ene siden og krav om inkludering av alle elever på den andre. Igjen kommer det frem at håndteringen av 9 A tar tiden til rektorene. Så må det også sies at informanten er helt enig i intensjonen med loven.

Ett av underspørsmålene her er hvilken kompetanse som trengs for å være pådriver i pedagogisk utviklingsarbeid. Her dominerer endringskompetanse i svarene.

... god kompetanse på hva som motiverer personalet. Motivasjon er utrolig sentralt. Og du trenger kompetanse på hva som faktisk bidrar til endring.

Jeg tenker jo at en som rektor og skoleleder bør ha en utdanning i ledelse. Selv om man sikkert har jobbet som lærer i mange år, det har jo de fleste rektorene, så tenker jeg det å lede utviklingsprosesser i personalet, det bør man ha en utdanning i, for det er et eget felt å drive organisasjonsutvikling.

I tillegg beskriver flere av informantene hvordan de konkret jobber med endring og utvikling for å sikre at alle er med og at endring skjer helt ut i klasserommene hos elevene.

Funnene i dette kapitlet handler om at flere pålagte oppgaver må settes bort eller delegeres, at kravet til dokumentasjon bør begrenses, og at skoleeier i større grad må prioritere pedagogisk ledelse og sette pedagogisk ledelse på dagsorden på skoleeiernivå og i rektorgruppen. Taper eller vinner så pedagogisk ledelse i konkurranse om andre oppgaver i rektors hverdag? Det vil neste spørsmål belyse.

5.9 Spørsmål 9

| | Mener du pedagogisk ledelse taper eller vinner i konkurranse om andre oppgaver i en skoleleders hverdag? Beskriv. |
|---|--|
| A | Pedagogisk ledelse vinner over det administrative. |
| B | Må klare å prioritere tid til ledelse. |
| C | Det handler om å prioritere. |
| D | Pedagogisk ledelse taper. |
| E | Pedagogisk ledelse taper terreng. |
| F | Pedagogisk ledelse er utsatt. |

Vi velger å avslutte intervjuene med spørsmålet som faktisk er selve problemstillingen i oppgaven vår. Her er ingen tilleggsspørsmål og vi ønsker at informantene skal svare fritt. Det er i utgangspunktet et lukket spørsmål som inviterer til ja/nei-svar, derfor ber vi informantene beskrive i tillegg. Spørsmålet åpner for at informantene kan svare på egne vegne ut fra egen opplevelse eller på andre skolelederes vegne.

Vi har gjennom tidligere svar i intervjuene sett at de fleste informantene setter pedagogisk ledelse høyt, men at det kan være krevende å få tid i praksis. Her ser vi at svarene fra informantene på om pedagogisk ledelse vinner eller taper i konkurranse med andre oppgaver varierer. En informant sier at pedagogisk ledelse vinner over det administrative, to informanter sier at det handler om å prioritere og tre av informantene sier pedagogisk ledelse taper eller er utsatt i konkurranse om andre oppgaver. For å belyse hva informantene legger i svarene, vil vi også her bruke sitater og forklaringer.

Informanten som mener pedagogisk ledelse vinner over det administrative sier han ikke hadde trivdes hvis ikke han opplevde å kunne drive med pedagogisk ledelse, og at han da ikke hadde orket å være rektor.

Pedagogisk ledelse handler om personalledelse og det handler om det psykososiale miljøet på skolen blant de voksne som smitter over på elever. Det er jo det som er gøy.

(...) Det er jo kulturbygging, så jeg føler det er faktisk noe som vinner over det administrative for meg.

Han forteller videre at har satt bort mange administrative oppgaver for å få tid til å drive med pedagogisk ledelse og at han har for mange arbeidstimer.

To av informantene trekker som nevnt fram at tid til pedagogisk ledelse må *prioriteres*.

Å få tid til ledelse, det er noe en må ta seg. Så kan det selvfølgelig være at en likevel faktisk blir så nedlesset av andre oppgaver at en har bare ikke sjans. Men jeg mener faktisk at det er noe man må ta seg tid til.

Pedagogisk ledelse er en av flere sentrale oppgaver, det er jo ikke den ene oppgaven. Og dette med elevsaker og personalsaker, som selvfølgelig har en god touch av pedagogisk ledelse, men det er ikke bare det. Der må man også være god. Så handler det om å prioritere, rett og slett.

De tre informantene som mener at pedagogisk ledelse taper terreng i konkurranse med andre oppgaver, uttrykker dette på ulikt vis:

Jeg synes det taper "big time". Virkelig.

Pedagogisk ledelse synes jeg taper terreng og har gjort det i noen år. (...) Så jeg tror pedagogisk ledelse har veldig lett for å ta pe i konkurransen om andre oppgaver, og jeg synes det er unødvendig.

Pedagogisk ledelse er i hvert fall veldig, ja, den er veldig utsatt. Den skvises mer og mer, og flere med meg kjemper for å fronte den mer. Men jeg tenker det er en stor, både nasjonal og internasjonal utfordring i seg selv. (...) Så det er et veldig stort press på skolelederen som pedagogisk leder.

En av informantene forteller at hun omtrent må reise bort på kurs for å få tid og rom for pedagogisk ledelse. Hun har blitt fortalt av kollegaer at skolen var roligere i perioder før, mens hun opplever at det nå er et jevnt trykk hele tiden.

Den andre informanten trekker frem at det har foregått og foregår effektivisering i kommunene, som burde gitt mer rom for pedagogisk ledelse. Likevel opplever han at en del av kommunens effektivisering går på at flere og flere oppgaver blir plassert hos enhetslederne

fordi de nå er så enkle å utføre at enhetslederne kan gjøre det i stedet for saksbehandlerne i kommunen sentralt. Dette påvirker hvordan rektorene kan prioritere.

Den tredje av informantene som mener pedagogisk ledelse er utsatt, peker på samfunnsutviklingen generelt hvor mer og mer legges inn i skolen. Han mener det er klart at noe da også må ut for dette fører til et stort press på skolelederen som pedagogisk leder.

Og jeg mener at vi må verne mer om den pedagogiske ledelsen. Hva er det som er viktigst? Jo, det er elevenes læring til syvende og sist. Og da må vi være i feltet. Så hvis ikke det kommer på plass mer og blir tydeliggjort mer, så taper den pedagogiske ledelsen.

Han mener det må kjempes for den pedagogiske ledelsen også fra politisk hold, at politikerne må se viktigheten av dette. Vi ser at svarene til informantene spriker på dette spørsmålet, men at hovedvekten opplever at pedagogisk ledelse taper i konkurranse med andre oppgaver i en skoleleders hverdag.

5.10 Oppsummering av funn

Oppsummert kan vi si at det som preger hverdagen til rektorene er at den i stor grad er variert, uforutsigbar og preget av uforutsette hendelser. Flere av informantene praktiserer åpen dør og tilgjengelighet, noe som gjør at arbeidet som krever konsentrasjon over tid utsettes og ofte fører til ekstra timer arbeid.

Samtlige informanter peker på personalledelse og utviklingsarbeid som to av de fem viktigste oppgavene i hverdagen, og flertallet trekker også frem økonomi, administrasjon og/eller drift som viktige i hverdagen. På spørsmål om hvordan de selv synes ledelsessituasjonen bør være, trekker alle informantene fram at de ønsker mer tid og rom for å drive med utviklingsarbeid, mens de fleste ønsker færre og mer forutsigbare pålagte oppgaver fra skoleeier.

Funn som går igjen knyttet til hva som skal til for at rektorene kan prioritere det de synes er viktigst, er at både rektorene og skoleeier prioriterer pedagogisk ledelse tydeligere. I tillegg påpekes det at møtevirksomhet som oppleves unyttig må reduseres. Flere informanter peker på at håndteringen av kapittel 9 A i Opplæringsloven tar mye tid, og samtlige trekker frem delegering og bedre fungerende støttefunksjoner som avgjørende for å prioritere det som er viktig i hverdagen.

Informantene er samstemte i hva pedagogisk ledelse er, og for å klare å prioritere pedagogiske oppgaver i forhold til andre oppgaver, peker flere av rektorene på viktigheten av å prioritere og holde fokus. Det kommer frem at rektorene tar tiden til hjelp utenom arbeidstid for å drive med det pedagogiske. Rektorene er samstemte i at pedagogisk ledelse er en kjerneoppgave.

For å få pedagogisk ledelse i sentrum av rektorrollen igjen, er det to moment som dominerer i intervjuene: Muligheten til å sette bort oppgaver som ikke strengt tatt må ligge hos rektor, og at skoleeier må prioritere pedagogisk ledelse. Vinner eller taper pedagogisk ledelse så i kampen om andre oppgaver? Her spriker svarene. Tre informanter mener pedagogisk ledelse taper, to mener det handler om å klare å prioritere og en mener pedagogisk ledelse vinner. Vi har laget en matrise som oppsummerer funnene i hver enkelt spørsmål og som sier noe om i hvor stor grad informantene er samstemte i sine svar.

I matrisen på neste side presenterer vi svarene til informantene kort oppsummert og illustrerer i graden av enighet i informantenes svar.

| Spørsmål | Oppsummerte svar | Grad av enighet |
|---|---|-----------------|
| 2. Beskriv hverdagen din som rektor. | Samtlige informanter peker på at administrative oppgaver dominerer i hverdagen, eksempelvis arbeidsmengden knyttet til 9 A i Opplæringsloven. | XXXX |
| 3. Hva er de fem viktigste oppgavene du faktisk gjør i hverdagen? | Alle informantene viser til disse fem oppgavene: utviklingsarbeid, møtevirksomhet, personal, drift og økonomi. | XXXX |
| 4. Hvordan synes du selv ledelsessituasjonen bør være? | Svarene tyder på at andre oppgaver enn pedagogisk ledelse prioriteres, men at det ønskes mer tid og rom til pedagogisk ledelse. | XXX |
| 5. Hva skal til for at du kan prioritere det du synes er viktigst som rektor? | Flere informanter trekker frem at skoleeier i større grad definerer hvilke oppgaver rektorene skal jobbe med og at man har mulighet til å delegerer oppgaver i ledelsen på egen enhet. Mindre arbeidspress. | XXXX |
| 6. Hva legger du i begrepet pedagogisk ledelse? | Enighet om at det handler om ledelse av skolens læringsarbeid. Hvor vidt det er å være til stede tett på elevene, er mer uklart. | XXXX |
| 7. Hvordan prioriterer du pedagogisk ledelse i forhold til konkurrerende oppgaver? | Enighet om at det er svært krevende å ha et bevisst forhold til å prioritere pedagogisk ledelse og si nei til andre oppgaver. Flere bruker tid utover arbeidstiden til pedagogisk ledelse. | XXX |
| 8. Hva mener du skulle vært gjort for å få pedagogisk ledelse i sentrum av rektorrollen igjen? | Flere mener at oppgaver og krav må delegeres eller settes bort. Skoleeier må sette pedagogisk ledelse på dagsorden i større grad. | XXXX |
| 9. Mener du pedagogisk ledelse taper eller vinner i konkurranse om andre oppgaver i en skoleleders hverdag? Beskriv. | Svarene varierer noe. En mener at pedagogisk ledelse vinner, to at det handler om prioritering og tre at pedagogisk ledelse taper eller er utsatt. Informanten som mener at pedagogisk ledelse vinner, bruker tid utover arbeidstiden på pedagogisk ledelse. Informantene som sier at det handler om prioritering, sier samtidig at det ikke alltid er enkelt å få til i praksis. | XXX |

XXXX – stor enighet XXX– delvis enighet XX – delvis uenighet X – uenighet

6 Analyse av funn sett i lys av Mintzberg og Robinson

Med utgangspunkt i intervjuene vil vi i dette kapittelet ta for oss funn vi har gjort og analysere disse i henhold til teoriene. Vi vil først ta for oss Mintzbergs universelle lederteori og deretter ha et perspektiv på Robinsons pedagogiske ledelsesteori. I begge tilfellene er det vår plassering av pedagogisk ledelse i hver teori som er grunnlag for analysen (se s. 41).

6.1 Universell lederteori

Ser vi på Mintzbergs ledelsestriangel ligger det vesentlige i å finne en dynamisk og tilpasningsdyktige balanse i konstant utvikling mellom rollene *Art*, *Science* og *Craft*. Ideelt sett bør man befinne seg i midten for at organisasjonen skal kunne produsere gode resultater. Pedagogisk ledelse er plassert i feltet *Craft* i denne oppgaven. I problemstillingen stilles det spørsmål om pedagogisk ledelse taper i konkurranse med andre oppgaver i en skoleleders hverdag.

I matrisen vist på s.79 har vi oppsummert svarene. Hovedfunn går på at pedagogisk ledelse prioriteres høyt og som svært viktig, men at dette utfordres av andre oppgaver. Det vises til at andre pålagte oppgaver stjeler tid fra pedagogisk utviklingsarbeid. Konkretisert kan dette defineres som blant annet møtevirksomhet, administrative oppgaver knyttet til drift, økonomi, rapporteringskrav med tidsfrister, personalledelse og stor arbeidsmengde knyttet til Opplæringsloven kapittel 9 A som omhandler elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø. I svarene vi har fått er det stor samstemthet i informantgruppen når det gjelder dette. For å illustrere siteres svar på noen av spørsmålene.

I hverdagen min har det jo vært en økning i elevsaker, altså å være involvert i det nye lovverket fra 01.08.17, kapittel 9 A. Jeg må fortere inn i sakene enn det jeg trengte tidligere nettopp for å sikre at ikke de skal eskalere. Det betyr å slippe alt, og det har første prioritet hos meg, altså.

Jeg ønsker å være tilgjengelig, men da betyr det også at jeg får de der avbruddene. Den nærheten er viktig, men den tar også selvfølgelig mye tid, da. Den gjør at mine oppgaver må vike for den tilgjengeligheten.

Hverdagen som rektor. Der har jeg et bilde nå av en slags realityserie a la 71 grader nord, der du tar deg frem i et terreng og så blir du stadig vekk enten sparka beina

under eller det kommer et nytt oppdrag som du må løse innen en tid for å kunne gå videre

Av og til så virker det som at jeg sitter og jobber med ting som skal sikres formelt for at kanskje, muligens kan være en fare for at det blir dannet en rettssak mot kommunen om ti til femten år. Og jeg synes det er synd at jeg skal bruke så mye tid på å sikre i forhold til den lille redselen som ligger der. For den ligger ikke i meg, den ligger i overordna ledelse.

En leder egentlig litt sånn bakbundet, altså en slags tvangstrøye, slik at jeg får ikke gjort det som jeg ser hadde vært viktig å gjøre for elevene. (...) Hvordan vil du sørge for at det blir bedre, for eksempel karakterer og resultater ved din skole? Jo, det kan jeg gjerne ta fatt i hvis jeg får lov, men jeg blir holdt tilbake. Jeg får ikke lov til å gjøre det fordi jeg blir pålagt så mange andre ting.

Vi blir en sånn uriaspost. Vi skal være med på alt, og vi skal gjøre alt. (...) Men vi kan ikke gjøre alt. Ja, sånn administrativt, så har vi ikke en sjanse.

Sitatene over illustrerer at trykket og forventninger på administrative oppgaver som nevnt tar mye av arbeidstiden til skoleledere. Tid og tidsbruk er også sentralt. I tillegg kommer saker knyttet til aktivitetsplikten i Opplæringsloven kapittel 9 A. Det vises til at oppgaver pålagt fra overordnet nivå er uforutsigbare. Her peker man på ad-hoc problematikk og korte frister og at planlagt arbeid blir avbrutt. Flere av informantene var innoom tidsbruk, vi siterer:

Skal jeg si et grep, så er det at jeg sikrer meg at noe av arbeidet blir gjort på tidspunkter da jeg har fred og ro, så en kan jobbe over lang tid uten å bli forstyrret. Les, skrive, tenke. Det er ikke spesielt bærekraftig, det er ikke noe jeg kan anbefale andre å gjøre, men det er sånn jeg har gjort det. Det er en overlevelse.

Nei, nå hadde jeg 400 timer pluss i fjor, så jeg er vel ikke så god til å prioritere. Men det handler vel om at jeg burde ha brukt mer tid på pedagogisk ledelse, for de andre oppgavene sluker meg.

Det er veldig anstrengende. Jeg sier du skal være ganske god for å holde på din egen helse som rektor. For hvis ikke blir du spist fullstendig opp altså. Så det å lage seg gode strategier for å koble ut når du kommer hjem, det er kjempeviktig.

De funn som er synliggjort i sitatene peker på at administrative oppgaver har stort fokus og tar mye tid i arbeidsdagen til skoleledere. Inkludert i dette ligger forventede administrative oppgaver, men det viser også at det er stort press på uforutsigbare oppgaver fra overordnet nivå, møtevirksomhet og arbeid knyttet til kapittel 9 A. Det forsterkes gjennom ord som frister, obligatoriske og lovpålagte oppgaver og det fører igjen til at en skyver på planlagte oppgaver som en heller velger å gjøre hjemme. Svar på flere av spørsmålene i kapittel fem bekrefter at pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid ofte blir utsatt.

I Mintzbers universelle lederteori, her ledelsestriangelet, synes det derfor som at oppgaver tilhørende *Art og Science* er det skoleledere bruker mest tid på i hverdagen. Pedagogisk ledelse er plassert i *Craft* feltet og får minst fokus og arbeidstid på tross av at skolelederne i sine svar signaliserer at dette er viktigst. Undersøkelsen vår bekrefter altså en skeivfordeling mellom feltene i Mintzbergs ledelsestriangel. Forutsetningen for å produsere gode resultater ligger i at det er en balanse mellom feltene. Vi kan derfor konkludere med at funn vi har gjort viser at pedagogisk ledelse, det vil si *Craft*, i stor grad taper for oppgaver som i denne oppgaven er definert tilknyttet *Art og Science*.

6.2 Pedagogisk lederteori

Robinson er en strateg når det gjelder forskning på skoleledelse. Hun har utarbeidet modell hvor fem ledelsesdimensjoner beskriver *hva* og ledelsesferdighetene beskriver *hvordan* man skal gjøre i elevsentrert ledelse (se figur s. 39). Robinson mener at relasjonell ledelse er viktig for å lykkes med alle dimensjonene:

1) *Etablere mål og forventninger*, 2) *Strategisk bruk av ressurser*, 3) *Forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis*, 4) *Lede lærernes læring og utvikling*, 5) *Sikre et velordnet og trygt læringsmiljø*.

Som vi har redegjort for tidligere i teorien, tolker vi de to første ledelsesdimensjonene i retning av å ha klassisk ledelse i seg. Disse ledelsesdimensjonene handler om management og styring tilsvarende *Art og Science* hos Mintzberg. Dimensjon nummer tre har både management og styring i seg. Siden det er naturlig at en skoleleder skal sikre god kvalitet i undervisningen mener vi at deler av denne dimensjonen også kan inneholde pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid. Dette kan blant annet skje ved at skolelederen observerer

undervisningen og i etterkant gir konstruktive tilbakemeldinger til den det gjelder. Det bidrar til å sikre kvalitet i undervisningen. De to siste lederdimensjonene er helt og holdent knyttet til pedagogisk ledelse og kan derfor sidestilles med feltet *Craft* i Mintzberg sitt ledelsestriangel. Vi kan konkludere med at Robinson har tilnærmet tre ledelsesdimensjoner som tar for seg management og styring, og som går på bekostning av pedagogisk ledelse. Dimensjon fire og fem benyttes som grunnlag for analysen.

Forskningen til Robinson viser tydelig at ledelsesdimensjon fire har sterkest effekt på elevens læring (se figur 4 s. 37). Dette sitatet hentet fra Robinson understreker hvor viktig pedagogisk ledelse er for en skoleleder:

Jo mer ledere fokuserer på sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomheten, som handler om undervisning og læring, jo større påvirkning vil de ha på elevenes læringsresultater (Robinson, 2015, s. 25).

Informantene i vår undersøkelse er samstemte i at pedagogisk ledelse er en kjerneoppgave for skoleledere. De har også en felles forståelse av hva de legger i begrepet pedagogisk ledelse. Samtlige peker de på at pedagogisk utviklingsarbeid som en av de viktigste oppgavene de gjør i hverdagen. Vi siterer noen svar på spørsmål tre, fire og seks:

Jeg synes veiledning og oppfølging av personalet er veldig sentralt. Da kan en tenke både på skolevandring, rektorvandring og alle de tingene som gjør at du er direkte i kontakt med undervisningen. Da yter en det en skal overfor dem det gjelder, nemlig elevene. Det er elevene skolen gjelder.

Så en ideell arbeidsdag for meg er jo det at jeg kan følge opp utviklingsarbeidet mitt mye mer personlig og motiverende for personalet.

Som en utdanningsinstitusjon der produksjonen på bedriften er læring hos elevene. Og det er klart at i en sånn ledelse så må man lede skolens personale på en så god måte som mulig, slik at de kan oppnå resultater hos elevene.

Hvis du skal lede pedagogisk, så må du ha et motivert personale som er rigget for det, som er varmet opp. Og det er da du må være på dem med dem. Du må motivere dem fordi de må ønske å endre seg selv.

Da er jeg igjen inne på dette for mange litt forslitte begrepet pedagogisk ledelse. Jeg mener at en rektors plass skal være der, altså hovedfokus pedagogisk ledelse.

Den andre tingen som jeg tenker er helt ideelt, er å få drive utviklingsarbeid. Å virkelig ha tid til å drive det utviklingsarbeidet i dybden.

Og da må en ha rimelig tid til det. Det jeg føler mest på, er at jeg skulle hatt noe mer tid til å være ute i klassen, altså å være i kontakt med elevene direkte.

I utgangspunktet så er det, pedagogisk ledelse, det viktigste i vår jobb som rektor. Jeg synes det er det mest spennende, fortsatt etter mange år i skolen. Det er det jeg er best på og som jeg liker best, men det er det som er mest pressa.

Det siste sitatet over leder oss inn på det som har med tidspress å gjøre. Det vises ofte i svarene til at flere uforutsigbare oppgaver fra overordnet nivå stjeler tid. Vi finner stor samstemthet i at informantene ønsker mer tid til pedagogisk ledelse. Alle informantene kommer inn på økt arbeidspress og tidsbruk knyttet mot Opplæringsloven kapittel 9 A. Vi viser til sitater fra spørsmål to og fem:

I hverdagen min har det jo vært en økning i elevsaker, altså å være involvert i det nye lovverket fra 01.08.17, kapittel 9 A. Jeg må fortere inn i sakene enn det jeg trengte tidligere nettopp for å sikre at ikke de skal eskalere. Det betyr å slippe alt, og det har første prioritet hos meg, altså.

For man har Fylkesmannen som står og puster en i nakken, og en har noen krav på skuldrene som gjør at man tenker at jo mer emn skriver, jo bedre blir det for den enkelte elev. Og det gjør det ikke.

Det betyr ikke at jeg ikke vil hjelpe den enkelte elev, for det handler ikke om det, men det handler om hvilken retning samfunnet tar. Og da blir skolen sånn sett lakeier for en del utenforstående som skal mene noe om skolen.

Informantene sier man må være bevisst på å delegere oppgaver som er egnet for det til andre i ledergruppen og at man må være flinkere til å prioritere. Ønsket om å kunne prioritere mer tid på pedagogisk ledelse understrekes ellers i disse svarene vi finner på spørsmål fem, syv og åtte:

Hvis en skal få gode arbeidsforhold som rektor, så må en ledes på en god måte (...). En må ha en leder som gjør seg kjent med arbeidssituasjonen som rektor har. En må ha en leder som er et filter for arbeidsmengde på den måten at en leder kan si nei, nå har ikke rektorene kapasitet til å ta på seg akkurat det, så det må enten kuttet ut eller vente. Altså, en leder som har forståelse for hvilken situasjon rektor er i, og en leder som har forståelse for hva som er viktig for elevene gjennom rektor.

Jeg prøver å prioritere knallhardt på utviklingsarbeidet og unngå distraksjoner og fristelser som kommer utenfra. (...) Det er jo grenser ikke grenser for alt som egentlig skal inn i skolen. Og derfor så tenker jeg at det er viktig at du tør å si: Ja, det er så mye vi trenger, men akkurat nå er det dette vi jobber med.

...så kan det være at jeg også har blitt flinkere til å si nei. (...) Det er for rett og slett å klare å konsentrere meg om det som faktisk er det viktigste, og da er det opplæringsloven.

Jeg prioriterer så langt som mulig å være på skolen. Det vil si at når jeg har mulighet til å velge noe bort i alt det vi får inn, så velger jeg bort det som jeg ser er mulig.

Kan man lete etter muligheter for at ikke vi må dokumentere sånn som vi holder på i alle bauer og kanter? Jeg tenker at det må være mulig. Sånn at man tar vekk oppgaver som man ikke strengt tatt trenger å ha.

Veldig mye blir gjort på bakgrunn av ledelsen av rektorene. For det det blir også en slags pedagogisk ledelse, der rektorene settes i stand tidsmessig til å gjøre en god jobb.

Sett fra Robinsons ledelsesperspektiv viser vår analyse at ledelsesdimensjonene som handler om management og styring (en, to og tre) tar mye fokus og tid i en skoleleders arbeidshverdag. Innledningsvis i dette delkapittelet viser vi til at den fjerde ledelsesdimensjonen er særlig viktig for elevenes læring. Informantene er tydelige i sine svar på at pedagogisk ledelse bør være førsteprioritet. Ledelsesdimensjon nummer fem viser til et trygt og godt læringsmiljø tilsvarende kravene i kapittel 9 A, men håndteringen av dette knytter seg i praksis for det meste til oppfølging av enkeltelever. Dette inkluderer møtevirksomhet og krav om dokumentasjon, og kan ofte tendere mer mot administrative oppgaver. Selv om Robinson viser til viktigheten av et trygt og godt læringsmiljø i denne

dimensjonen, ser vi at også denne oppgaven bare delvis inkluderer systemarbeid med skolemiljø.

Så vel som hos Mintzberg universelle lederteori, her definert i ledelsestriangelet, som i Robinsons pedagogiske lederteori i ledelsesdimensjonene fire og fem, bekrefter undersøkelsen at det er vanskelig å gi pedagogisk ledelse nok tid og fokus. Vår analyse viser en skeivfordeling. Hos Mintzberg får feltet *Craft* minst plass, og vi ser samme tendens når det gjelder Robinsons modell, nemlig at oppgaver tilknyttet de tre første dimensjonene i tidsbruk tydelig er kommunisert og definert som å ha mest fokus i en skoleleders hverdag. Følgelig ser det ut som at pedagogisk ledelse ikke får det fokuset både Mintzberg og Robinson sin forskning påpeker er vesentlig for å lykkes som henholdsvis skoleleder og pedagogisk leder. Samtidig registrerer vi at det litt varierende svar i direkte spørsmål om dette.

7. Muligheter for å snu utviklingen

I oppgavens siste kapittel forsøker vi å systematisere våre funn og si noe om hva vi mener kan gjøres for at skoleledere får bedre tid til å drive pedagogisk ledelse.

7.1 Hovedfunn

Funnene i denne oppgaven er mange. Kort oppsummert kan de presenteres som følger:

1. Stor variasjon i arbeidsoppgaver
2. Møtevirksomhet tar mye av tiden
3. Ønske om mer tid og rom til pedagogisk ledelse
4. Færre pålagte oppgaver og mer forutsigbarhet
5. Skoleeier må prioritere hva skolene skal ha fokus på. Skoleeier må i større grad prioritere pedagogisk ledelse
6. Mangfoldet av oppgaver er enormt og omfattende
7. Bedre fungerende støttefunksjoner
8. Krevende å få tid til pedagogisk ledelse i arbeidshverdagen. Bruker tid utenfor ordinær arbeidstid for å kunne drive pedagogisk ledelse
9. Pålagte oppgaver som ikke strengt tatt må ivaretas av rektor bør kunne settes bort
10. Mulighet for delegering av rektors oppgaver til intern ledergruppe
11. Kommunens effektivisering gjør at flere oppgaver plasseres hos enhetslederne
12. Håndtering av krevende elevsaker knyttet til kapittel 9 A

Funnene strekker seg fra oppgaver på enhetsnivå, til oppgaver knyttet til skoleeier og kommunalt nivå og til oppgaver knyttet til Fylkesmannen og Utdanningsdirektoratet på nasjonalt nivå. Skoleledere opplever å stå i et krysspess av forventninger og krav fra de ulike nivåene. I kontinuumet under har vi forsøkt å plassere antall funn etter hvilket nivå de sterkest kommer fra:



For å systematisere funnene, grupperer vi dem i tre hovedfunn ut fra det kontinuumet viser. Flere av funnene henger tett sammen og kan påvirke hverandre gjensidig. Vi velger å plassere hvert av funnene under det hovedfunnet som vi oppfatter dominerer, men er bevisst på at flere av dem kunne vært plassert under to eller alle tre hovedfunnene.

Hovedfunn 1: Skoleledere opplever press internt fra egen enhet

Dette underbygges av følgende funn:

- Møtevirksomhet tar mye av tiden
- Mulighet for delegering av rektors oppgaver til intern ledergruppe
- Krevende å få tid til pedagogisk ledelse i arbeidshverdagen. Bruker tid utenfor ordinær arbeidstid for å kunne drive pedagogisk ledelse

Hovedfunn 2: Skoleledere opplever press eksternt fra skoleeier

Dette underbygges av følgende funn:

- Skoleeier må prioritere hva skolene skal ha fokus på. Skoleeier må i større grad prioritere pedagogisk ledelse
- Stor variasjon i arbeidsoppgavene
- Færre pålagte oppgaver og mer forutsigbarhet
- Bedre fungerende støttefunksjoner
- Pålagte oppgaver som ikke strengt tatt må ivaretas av rektor bør kunne settes bort
- Kommunens effektivisering gjør at flere oppgaver plasseres hos enhetslederne

Hovedfunn 3: Skoleledere opplever press eksternt fra nasjonalt nivå som Fylkesmannen og Utdanningsdirektoratet

Dette underbygges av følgende funn:

- Mangfoldet av oppgaver er enormt og omfattende
- Ønske om mer tid og rom til pedagogisk ledelse
- Håndtering av krevende elevsaker knyttet til kapittel 9 A

Vi ser av illustrasjonen at oppgaver knyttet til skoleeier skaper det største arbeidspresset for skolelederne slik vi tolker det. Hva kan gjøres for å snu utviklingen slik at skolelederen får tid og rom til å drive pedagogisk ledelse?

7.2 Hvordan snu trenden

Skoleledelse er viktig. Fokus skal være på skolens kjerneoppgave, nemlig undervisning og elevenes læring. God skoleledelse er en forutsetning for at skolen oppnår sin målsetting om at elevene lærer (Qvortrup, 2014, s. 8). Derfor blir det viktig at myndighetene setter søkelys på kunnskap om innholdet i og hvordan en skoleleders arbeid i dagens skole ser ut.

Sammenhengen mellom ledelse og elevenes læringsresultater viser at jo mer ledere fokuserer på sine relasjoner, sitt pedagogiske arbeid og sin egen læring om skolens kjernevirksomhet, desto større er deres innflytelse på læringsresultater (Kunnskapsdepartementet, 2009-2010, s.3). Skolelederen skal lede lærerne i læringsarbeidet med elevene og bør kjenne på at det er et oppdrag som blir tatt på alvor på alle nivå. Hva skal til for at skoleledere opplever pedagogisk ledelse som den viktigste lederoppgaven som de skal ivareta? Vi vil skissere forslag til tiltak ut fra de tre hovedfunnene som er presentert over.

7.2.1 Hva kan skolen gjøre?

Ett av funnene som er plassert på skolenivå er at det er krevende å få tid til pedagogisk ledelse i hverdagen og at man ofte må bruke tid utenfor ordinær arbeidstid for å drive pedagogisk ledelse. Skolelederen leder skolen, og må derfor gjøre grep og ta ansvar på skolenivået. Det handler om å ivareta kjerneoppgaven for seg, sine lærere og elever. Dette må man bruke tid på. God ledelse er den viktigste forutsetningen for god tidsbruk i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2009-2010, s. 1). Vi som skoleledere må gi en forståelse av hvordan arbeidspresset i en skoleleders hverdag oppleves oppover i nivåene. Samtidig må viktigheten av pedagogisk ledelse og hva som skal til for å prioritere dette belyses. Dette handler om å skape forståelse for profesjonen fra overordnet nivå.

Et annet funn som er vesentlig for å lykkes med pedagogisk ledelse er mulighet for delegering av rektors oppgaver til intern ledergruppe. Skoleleder har behov for et lederteam rundt seg som man kan delegerer oppgaver til slik at fokuset kan ligge på arbeidet med å øke elevenes læring. Å jobbe i et godt fungerende lederteam hvor man utnytter hverandres styrker vil dessuten bidra positivt og motivere til arbeidsinnsats. Selv om det kan ta tid å bygge et dyktig team rundt seg gir det både ledergruppen, lærere og elever muligheter til å høste gevinster i form av god trivsel og gode læringsresultater i etterkant og ikke minst bygge et godt omdømme for egen skole (Qvortrup, 2014, s. 9 – 11). For å løse mangfoldet i oppgaver er det

viktig at skoleledere tar ansvar for å skape et godt lederteam. Dagens skole krever en skoleledelse, og ikke bare en skoleleder.

Å redusere møtevirksomhet er et annet funn som skoleledelsen bør være bevisst og har mulighet til å påvirke. Det trengs selvsagt møtetid for å samarbeide og koordinere oppgaver internt, men samtidig tror vi det er mye å hente på å effektivisere møtene i hyppighet og lengde. Hvilke møter må ligge fast? Hva kan håndteres på andre måter? Eksempelvis er det oftest en forventning fra skolens samarbeidspartnere at skolene skal stille med flere representanter og skoleleder på samarbeidsmøter av ulik slag og at det automatisk settes av minimum en time til møtene. Vi mener ledelsen på skolen må vurdere kritisk hvem det er hensiktsmessig blir med på møtene og hvilke møter skoleleder skal delta på. Samtidig bør skoleleder være bevisst på hvor mye tid det skal settes av til slike møter. Det kommer også mange forespørsler på å delta på ulike møter utenfor skolen. Også her er det viktig at skolelederne er klar over og kritiske til hvilke møter som vil være nyttige og nødvendige sett opp mot tid brukt til pedagogisk ledelse.

Når det kommer til utnyttelse av lærernes fellestid, som også faller inn under møtetid, mener vi at skoleledere virkelig bør prioritere og sørge for at denne tiden i hovedsak utnyttes til pedagogisk kompetanseheving internt. Å være godt forberedt er nødvendig både for ledergruppen og ansatte for at trykket på og tråden i pedagogisk ledelse er gjennomgående stort. Skolelederne må evne å bygge skoler opp til lærende organisasjoner ved å være oppdatert for egen del, men også sett opp mot nivåene over. Samtidig er det nødvendig at skolelederne også utfordrer, stiller krav og forventninger til pedagogene om å være faglig oppdatert internt på eget nivå. Dette tror vi i andre enden både kan bidra til motivasjon i lærergruppen og det kan heve kvaliteten i det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen.

Til sist vil vi legge til at svarene i intervjuene også viser at man relativt ofte blir avbrutt i planlagt arbeid. Det krever oppmerksom også på egen rolle. Observasjonene vi har gjort i denne oppgaven viser at man ubevisst også selv er årsak til at man blir avbrutt i arbeidet sitt. Derfor er det interessant å se at det uforutsigbare som medfører at planlagt arbeid blir avbrutt og utsatt også kan knyttes til at skolelederne noen ganger selv er årsaken til dette. Noen eksempler vi kan vise til kan være, kopiering, uformelle samtaler med ansatte som ikke er direkte knyttet til arbeidet og «runder» i elevgruppen uten at det har en hensikt utover bare å

hilse på. Ellers viser våre observasjoner at medarbeidere på alle nivå utnytter skolelederens tilgjengelighet til fulle. Når man driver «en åpen dør politikk» virker som om det er stor konformitet når det gjelder å ta kontakt med sin leder når man lurere på et eller annet. Under observasjon noterte vi oss at dette ofte fremsto som spørsmål man uten tvil kunne fått svar på av andre i både ledergruppen og i noen tilfeller også andre medarbeidere. Andre avbrytelser var særlig knyttet til telefonbruk. Vi så en fordeling på både innkommende og utgående samtaler. Akutte elevsaker og tilhørende samtaler og møter var noe vi registrerte under observasjonene vi gjennomførte. Alle avbrytelsene gikk helt klart utover tid til planlagt arbeid generelt. Det er noe skolelederne må ta på alvor for å unngå at det stjeler tid og fokus fra oppgaver blant annet knyttet til pedagogisk ledelse. Vi ser en mulighet for at skoleledere trenger å sette av tid til lederoppgaver og kanskje må dette gå på bekostning av at man ønsker å være tilgjengelig en hel arbeidsdag. For egen del så tror vi på det å sette av faste tidspunkt i løpet av uken der man lukker døren for å prioritere nettopp dette, og bygge en kultur for at å gjøre det faktisk er til beste for utvikling av egen skole. Observasjonene av to skoleledere er nærmere beskrevet i vedlegg 9.4 (s. 111) og 9.5 (s. 113). Brudd i planlagte arbeid er skrevet i *kursiv* i vedleggene.

7.2.2 Hva kan skoleeiernivå gjøre?

Skolens rammebetingelser er skoleeiers ansvar. Selv om man opplever et eksternt press utenfra på dette nivået er det viktig å finne en balanse når det gjelder områder og mål man skal jobbe med i skolene lokalt. Man må søke å finne en balanse mellom antall mål for skolesektoren og forventet aktivitet. Det understrekes her nødvendigheten av at målsetting både må være realistiske og oppnåelige for skolenivået. Målene må ha et tidsperspektiv, og det fordrer at skoleeier ivaretar dette rundt på skolene.

Flere funn i vår oppgave peker på press rundt mange typer oppgaver. Variasjonen i oppgavene er store. Man ønsker mer forutsigbarhet, færre pålagte oppgaver samt at oppgaver som ikke strengt tatt må ivaretas av rektor bør delegeres bort. Dette gir et unødvendig arbeidspress ovenfra og nedover i organisasjonen, og det er noe skoleledere kjenner på. Vi mener at skoleeier bør gjennomføre en analyse av nå-situasjonen opp mot ønsket situasjon når det gjelder horisontale arbeidsoppgaver internt på sitt nivå, slik at man kan skape forutsigbarhet og definere hvilke oppgaver som skal ligge til skoleledernivå og. I en slik analyse er det viktig at skoleledere i kommunen er med på å definere både nå – og ønsket situasjon. Analyse mener

vi kan gi grunnlag for å utarbeide en plan som tydelig viser oppgavefordelinger både horisontalt og vertikalt. Skoleleiere må ta sitt lederskap og gjøre nødvendige grep for å få en optimal arbeidsfordeling og koordinering av oppgaver ut fra det man vet skal håndteres.

Et annet funn vi vil peke på i dette avsnittet er den såkalte effektiviseringen gjennom blant annet nye systemer innenfor dokumentasjoner av ulik karakter. Spørsmålet man da kan stille seg er for hvem systemene oppleves effektive. Flere av oppgavene blir gjennom systemene delegert til skoleleder selv om oppgavene strengt tatt kunne blitt ivaretatt av andre, blant annet på merkantilt nivå. Vi tenker oss at dette kan ha en enkel løsning ved at skoleleder selv kunne få tilgang til å delegere oppgaver internt i dataprogrammene man benytter. Når det gjelder å delegere oppgaver på skolen er det et behov at leder får tillit fra overordnet nivå til å delegere videre i egen ledergruppe. Når man vet at det er forståelse for dette, kan fokuset på pedagogisk ledelse prioriteres fra skolelederens side.

Et arbeidskrav til skolelederne er god pedagogisk ledelse. Et funn i denne oppgaven som flere informanter påpeker, er at skoleeiernivået ikke prioriterer dette. Det kan se ut som om det ligger i kulturen å delegere mange oppgaver ut til skolene. Skolelederne opplever denne delegeringen av oppgaver som svært uforutsigbare, noe som stjeler mye tid fra blant annet pedagogisk ledelse. Hvordan kan så skoleeier bidra til i større grad å prioritere pedagogisk ledelse? Vi mener at pålagte oppgaver av typen ad-hoc må være både definerte og forutsigbare, og tenker oss at denne typen oppgavene synliggjøres i et årshjul som overordnet nivå presenterer for sine skoleledere. Eventuelle endringer bør kommuniseres vertikalt mellom nivåene i god tid for å ivareta forutsigbarheten. Skoleeier må sørge for at pedagogisk ledelse og skolens utviklingsarbeid blir fokus gjennom færre mål spisset mot skolens kjernevirksomhet, elevens læring. Det handler om å endre en kultur og operasjonalisere en klar struktur for hvilke oppgaver som skal håndteres på hvilket nivå til hvilken tid.

Et annet funn beskriver at det etterlyses bedre fungerende støttefunksjoner fra overordnet nivå. Skoleeier må være et velfungerende støtteapparat for skoleledere. Det vil si at skolelederne i det daglige må oppleve at nivået over tilstreber optimal tilgjengelighet for skolenivået. Vi kjenner til at representanter for skoleeiernivået i likhet med skolelederne bruker mye av sin tid til møter og kursing, og dette kan true tilgjengeligheten og støttefunksjonen skolelederne har behov for. Dette kan trolig løses ved at nivået over legger

en plan der man tidfester tilgjengeligheten og kommunisere denne informasjonen tydelig ut til skolene. Skolelederne må kunne forvente å få svar på henvendelser, om ikke annet enn en bekreftelse på at den er mottatt med en informasjon om når man kan forvente endelig tilbakemelding. Begge nivåene bør også ha en felles forståelse og respekt for hvilke saker som umiddelbart må tas tak i, som for eksempel saker knyttet til kapittel 9 A. Dette kan være krevende saker, og det bør være et team på skoleeiernivå som kan bidra og være direkte støtte i dette arbeidet. For å få informasjon bør skoleeiernivået spørre skoleledere i egen kommune om hva det trengs støtte på, hva som er viktige områder for skolene å satse på, og hvordan kommunalt nivå kan bidra til god prioritering og organisering på den enkelte skole.

Det er mange forventninger til skoleeiernivå, og det er da viktig å være klar over at dette nivået kjenner på press både fra styrende myndighet, fra Fylkesmannen og Utdanningsdirektoratet. Samtidig mener vi det er vesentlig at skoleeiernivået prioriterer arbeidet rettet mot sine skoler. Det er viktig for skoleeiernivået å sette søkelys på kunnskap, tilegne seg kompetanse og ta innover seg hvor presset skolelederens arbeidssituasjon i hverdagen oppleves.

7.2.3 Hva kan nasjonalt nivå gjøre?

Regjeringen bestemmer målene for grunnskoleopplæringen gjennom læreplanverket og formålsparagrafen i opplæringsloven. Skolene er forpliktet til å følge dette (Kunnskapsdepartementet, 2009-2010, s. 1). Et funn vi har plassert på nasjonalt nivå er at skolelederne opplever et enormt mangfold av oppgaver og at de ofte er omfattende. De som har vært skoleledere i noen år pekte på at skolen i dag skal håndtere flere og mer krevende oppgaver enn tidligere, og i dette er kravene til dokumentasjon et viktig moment. Dokumentasjon stjeler mye tid, og vi stiller spørsmål til hvordan dette kan løses. Er det mulig for nasjonalt nivå å utarbeide enkle retningslinjer som kan være overkommelig i en arbeidshverdag? Ellers viser vi til det vi har skrevet om presset skoleledere føler på oppgaver som skal håndteres i kapittel 7.2.2. Ansvar for denne utfordringen ligger også på det nasjonale nivået.

En oppgave skoleledere skal ivareta er implementering av nye rammer og retningslinjer. Innledningsvis i oppgaven har vi skissert skolereformer og hyppigheten av disse. Skolene trenger en felles plattform, men for mange reformer kan også virke demotiverende på

skoleledere så vel som lærere. Skolelederen skal bære ansvaret for implementering av nye bestemmelser, og dette tar tid og krefter. Når en reform vedtas må styrende myndigheter ta ansvar for at det gis nok tid til at skoleleder får mulighet til å lykkes med implementeringen av endringen. Det er også viktig at nye retningslinjer har klare føringer slik at de ikke kan tolkes så vidt at praksis i landets skoler blir totalt forskjellig.

Et annet funn vi har plassert på dette nivået peker på tid og rom til pedagogisk ledelse. Utdanningsdepartementet må regulere antall oppgaver som skal ivaretas av skolen slik at undervisning og læring fortsatt blir hovedoppgaven i skoledriften. Det forventes at skolen skal ivareta både opplæring og oppdragelse av den oppvoksende generasjon. Dette handler om å bidra til faglig og sosial kompetanse hos den enkelte elev. Rammene gitt fra statlig må sikre tid til dette arbeidet i sine rammebetingelser. Skolen må ha fokus på sin kjerneoppgave. Her vil vi også påpeke at kommunalt nivå og skolenivået er avhengig av at midler fra statlig hold øremerkes til utviklingsarbeid i skolene for å holde ønsket fokus når det er intensjonen i de aktuelle bevilgningene. Et annet moment for å få tid til pedagogisk ledelse er å få flere yrkesgrupper inn i skolen for å bistå og avlaste i arbeidet knyttet til sosial og emosjonell kompetanse.

Det siste funnet er knyttet til kapittel 9 A i Opplæringsloven som ble revidert høsten 2017. Vi er selvsagt enige i at alle elever har krav på og skal ha et trygt og godt skolemiljø. Skolen har i oppgave å utdanne unge mennesker til gode samfunnsborgere og medmennesker, noe som alle arbeidstakere i skolen tar på alvor. Det samme gjør både skoleeier og politisk nivå. Vi vet av erfaring at alle mennesker i løpet av utdanningsløpet og deretter i arbeidslivet til tider vil oppleve motstand, kanskje til og med nederlag. Da er det viktig at man også er rustet til å takle og tåle motgang av denne typen. Styrende myndigheter oppfordres derfor til å se på rettighetsprinsippet i kapittel 9 A knyttet til elevenes subjektive opplevelse som ene og alene gjeldende.

7.3 Struktur, kultur og ledelse

Funnene er over systematisert i tre hovednivåer med fokus fra internt til eksternt press. Vi velger også kort å belyse noen av funnene og utfordringene gjennom å knytte dem til kultur, struktur og ledelse i en organisasjon. *Culture eats strategi for breakfast* er et kjent sitat av Peter Drucker. Deal og Kennedy beskriver kultur som *måten vi gjør ting her hos oss* (Bolman,

2014, s.298). Det kan være vanskelig å skille mellom kultur og struktur i en organisasjon fordi elementene henger tett sammen og påvirker hverandre gjensidig. Det er da avgjørende at organisasjonsledelsen, eller skoleledelsen i vår sammenheng, kjenner til, forstår og er bevisst hvordan disse elementene påvirker hverandre.

Ser vi på struktur på skolenivå kan det eksempelvis handle om hvordan ledelsesstrukturen organiseres, hvordan ulike møter er organisert og hvordan man har designet gode strukturer for pedagogisk ledelse. Dersom det er en sterk kultur i personalet for at det gjøres på en bestemt måte, kan det være forstyrrende på strukturelle endringer. Man kan oppleve at det er en sterk kultur for hvem som skal delta på møter, hvordan pedagogisk utvikling skal gjennomføres og hvem i ledelsen som har bestemte oppgaver. Dette krever bevisst lederskap og modellering fra skoleledere.

Et av funnene knyttet til skoleeier, er en forventning om at skoleeier i større grad må prioritere pedagogisk ledelse. Er det kultur for dette? Informantene peker på at dette nivået er mer opptatt av andre oppgaver enn pedagogisk ledelse, og vi erfarer at det også er tradisjon og kultur for at det er slik det skal være. Vi ser av svarene i denne studien at det strukturelle ikke står i forhold til å kunne løse utfordringene skoleledere står overfor. Utfordringene må ses på helt på nytt for å bedre situasjonen. Er det behov for å forstyrre eksisterende kultur for å få til endring? Må det bygges en ny struktur som sier noe om hvilke nivå skal de ulike oppgavene løses? Eksempelvis er det et funn knyttet til håndteringen av krevende 9 A saker. Kunne dette vært løst med at et ad-hoc team med juridisk og annen nødvendig kompetanse raskt ble koblet på saken som en støtte i dette arbeidet?

Det må bli færre mål knyttet til kjernevirksomheten, og det må ligge en strategi som operasjonaliserer målene. Vi ser av kontinuumet over at hovedvekten av funn kan knyttes til dette nivået. Skoleeier må ta lederskap i større grad for at skoleledere kan få prioritere pedagogisk ledelse.

7.4 Pedagogisk ledelse - og veien videre

Hva så med de erfaringene vi har gjort oss i arbeidet med denne oppgaven? Vi har begge fått økt innsikt i vår egen arbeidssituasjon og ser helt klart utfordringer når det gjelder å styrke pedagogisk ledelse i skolen. Våre funn viser hvilke oppgaver som konkurrerer med dette

viktige utviklingsarbeidet. Det er viktig at skoleeier og styrende myndigheter gjør seg kjent med det faktiske innholdet i en skoleleders hverdag slik at skoleledere får nok tid og mulighet til kjerneoppgaven; pedagogisk ledelse.

Det er en forventning om at skolen skal ivareta og utvikle elevenes opplæring og oppdragelse. For bare en generasjon siden forventet man i større grad at mye av dette definitivt ble ivaretatt av familien. Denne samfunnsutviklingen har medført at det er en stor oppgave skolen står overfor. Skal vi lykkes, må skoleledere gi pedagogisk ledelse stort fokus. Man må ikke oppleve det slik en av informantene uttrykker det:

Vi har nok beveget oss i retning bort fra pedagogisk ledelse i stedet for å jobbe oss inn mot pedagogisk ledelse. Og det synes jeg er synd, og jeg mener det er totalt unødvendig at en skal ha en slik situasjon.

Vi mener at funnene i denne oppgaven er viktige innspill for økt forståelse for relevansen av pedagogisk ledelse i skolen, og vi håper funnene kan bidra til politisk og administrativ vilje til å skape mer tid og rom for skolelederens kjerneoppgave.

Jo mer ledere fokuserer på sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomheten, som handler om undervisning og læring, jo større påvirkning vil de ha på elevens læringsresultater. (Robinson, 2015, s. 25).

8 Litteratur og kilder

Andreassen, R. A, Irgens, E.J., Skaalvik, E.M. (2010). *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Andreassen, R. A, Irgens, E.J., Skaalvik, E.M. (2008). *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Bolman, L., Deal, T. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Dahl, T. (leder), Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Sakgen, K., Skrøvset, S., Thue, F. W., Mausethagen, S.(sekretær). Ekspertgruppe. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

Bolman, L., Deal, T. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse* (5. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Caprona, Y.D. (2013). *Norsk etymologisk ordbok*. Oslo: Kagge Forlag.

Døving, E., Elstad, B., Storvik, Aa. (2016). *Profesjon og ledelse*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

Engerdal kommune. (2017). *Ledig stilling*. Hentet fra:

<http://www.engerdal.kommune.no/ledigstilling/Sider/Rektor%20Engerdal%20barne-%20og%20ungdomsskole.aspx>

Goleman, D. (2000). *What Makes a Leader?* Harvard Business School Publishing Corporation.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2016). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Hetland, H. (2008). *Transformasjonsledelse: Inspirasjon til endring*. Hentet fra:

http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=40578&a=2

Hetland, H. (2004). *Transformasjonsledelse i en norsk kontekst*. Hentet fra:

<https://www.magma.no/transformasjonsledelse-i-en-norsk-konteks>

Hjerm, M., Lindgren, S. (2011) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse*. Oslo. Gyldendal norsk forlag.

Hole, Å. E., (2009). *Einingsleiaren. Utvikling av organisasjons og leiarfunksjonar i tre tonivåkommunar*. (Masteroppgave). Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane

Jacobsen D. Y. (2016). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (3. utgave).

Jacobsen D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? –innføring i samfunnsvitenskapelig metode (3.ed)*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.

Jobbportalen. (2017). *Ledig stilling*. Hentet fra: http://jobbportalen.no/jobs/Ledig-stilling-Rektor-Vik-skole_no_71001_01.html

Johannesen, S. (2018). Gi lederne mulighet til å lede! *Skolelederforbundet*. Hentet fra <https://www.skolelederforbundet.no/om-oss/aktuelt/-Gi-lederne-okt-handlingsrom->

Johannessen, J. H. & Olsen, B. (2008). *Skoleledelse – skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Lillejord, S., Manger, T., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

LOV 2004-07-02-69 *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringsloven)*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Lysø i., H. m.fl. (2011). *Ledet til ledelse. Delrapport 1 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/rektorutdanningen_delrapport1.pdf

Meld. St.19 (2009-2010). (2009). *Tid til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

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

- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 21 (2016-2017). (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Harlow, England: Pearson Publication.
- Mintzberg, H. (1990). *The Managers Job. Folklore and Fact*. Harvard business review.
- Morland, S. (2014). *Ledelse i barnehage og skole. En kunnskapsoversikt*. (Sintef A26525).
- Møller, J. & Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Fuglestad, O. L. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nieuwejaar, R., S. & Fjelde, S. (2015). *Styrket skoleledelse for fremtiden. Hvordan kan innføring av en alternativ ledelsesmodell, med rektor og avdelingsledere, bidra til en bedre pedagogisk ledelse av skolen?* (Mastergradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.
- Qvortrup, L.(2014). *Dette vet vi om skoleledelse*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Riis, P. & Ehrstedt, L.(2013). *Skoleledelse i praksis*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Robinson, V. (2015). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., Moksnes, E. (2015). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Seland, I. (2012). *Spørsmål om tid. En studie av arbeidsbetingelser og tidsbruk for ledere av skoler og sykehjem*. (NIFU rapport 18/2012). Hentet fra <http://www.nifu.no/publications/937694/>
- Skolelederforbundet. (2017, 20.03). *Den gode skoleleder*. Hentet fra <http://skolelederforbundet.no/pc-1966-150-Skolelederforbundets-yrkesplakat-for-ledere.aspx>
- Johansen, S. (2018). *Gi lederne mulighet til å lede*. Skolelederforbundet. Hentet fra <https://www.skolelederforbundet.no/om-oss/aktuelt/-gi-lederne-okt-handlingsrom->

Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget

Trondsmo, P. (2012). *Implementering og endring*. Utdanningsforskning. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/implementering-og-endring/>

Trondsmo, P.(2013). *Ledelse i skolen – Nye holdninger gir resultater*. Utdanningsforskning. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/ledelse-i-skolen---nye-holdninger-gir-resultater/>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 30.01). *Innhold og kompetanseområder*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/innhold-og-kompetanseomrader/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Ledelse i skolen. Krav og forventninger til en rektor*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/skoleutvikling/rektorutdanning/skoleledere_bokmaal

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Tydlig lederskap fremmer gode relasjoner, samarbeid og elevprestasjoner*. (Forskning viser 01 2013). Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsforbundet. (2004). *Skoleledelse i endring*. Hefteserie Nr. 6. Oslo: Utdanningsforbundet.

9 Vedlegg

9.1 Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"Taper eller vinner pedagogisk ledelse i konkurranse om andre oppgaver i en skoleleders hverdag?"

Bakgrunn og formål

Å være skoleleder er en kompleks og krevende oppgave hvor det stilles mange krav. Formålet med oppgaven er å gi svar på om pedagogisk ledelse taper eller vinner i konkurranse om andre oppgaver i en skoleleders hverdag. Oppgaven er knyttet til studiet *Master i ledelse* ved Universitet i Agder. Vi har valgt å benytte intervjuer for datainnsamling i vårt forskningsprosjekt, det vil si en kvalitativ metode. Informantene vil være rektorer i grunnskolen i flere kommuner på Sørlandet. Du spørres om å delta fordi du er rektor i en av disse kommunene. Det vil til sammen være seks til åtte informanter.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at informantene får tilsendt intervju spørsmålene i forkant. Deretter gjennomføres det et intervju med eventuelle tilleggs- eller utdypningsspørsmål. Tidsrammen for intervjuet er planlagt til 1-1,5 time. Dataene registreres gjennom lydopptak og notater. Lydopptakene transkriberes i etterkant for å sikre at man gjengir riktig informasjon.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. juni 2018. Opptak og notater fra intervjuene vil da bli slettet.

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 ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med May-Elin Lien (99411004) eller Monica Bartok (45231588). Studien er ikke meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS fordi informantene er anonymisert og svar på undersøkelsene ikke inneholder noen personlige data.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.2 Intervjuguide

1. **Innledning: Hvor lenge har du vært skoleleder?**
2. **Beskriv hverdagen din som rektor.**
3. **Hva er de fem viktigste oppgavene du faktisk gjør i hverdagen?**
4. **Hvordan synes du selv ledelsessituasjonen bør være? Beskriv en ideell arbeidsdag som rektor.**
5. **Hva skal til for at du kan prioritere det du synes er viktigst som rektor?**
6. **Hva legger du i begrepet pedagogiske ledelse?**
7. **Mange rektorer opplever en kamp om rektors tid og fokus. Hvordan prioriterer du pedagogisk ledelse i forhold til konkurrerende oppgaver?**
8. **Hva skulle vært gjort for å få pedagogisk ledelse i sentrum av rektorrollen igjen?**
9. **Tapet eller vinner pedagogisk ledelse i konkurranse om andre oppgaver i en skoleleders hverdag? Beskriv.**

9.3 Intervjuguide utvidet

1. Innledning: Hvor lenge har du vært skoleleder?

Hvorfor ble du rektor?

Hvordan ble du rektor?

2. Beskriv hverdagen din som rektor.

3. Hva er de fem viktigste oppgavene du faktisk gjør i hverdagen?

Hva handler disse oppgavene om?

Hvilke av disse oppgavene bruker du mest tid på – og hvorfor?

4. Hvordan synes du selv ledelsessituasjonen bør være? Beskriv en ideell arbeidsdag som rektor.

Hva prioriterer du?

Hvis du kunne velge, hvordan ville du prioritert da?

Hvorfor vil du prioritere slik?

5. Hva skal til for at du kan prioritere det du synes er viktigst som rektor?

Handler det om rammer som økonomi og/eller arbeidstid? Annet?

Kan du få avlastning eller hjelp på noen måte? Beskriv nærmere.

Handler det om ledelsesstruktur og/eller oppgavefordeling? Hvordan løser du i så fall dette på din skole?

6. Hva legger du i begrepet pedagogiske ledelse?

7. Mange rektorer opplever en kamp om rektors tid og fokus. Hvordan prioriterer du pedagogisk ledelse i forhold til konkurrerende oppgaver?

Hvorfor opplever du det på denne måten?

Hvor viktig synes du pedagogisk ledelse er?

8. Hva mener du skulle vært gjort for å få pedagogisk ledelse i sentrum av rektorrollen igjen?

Hva legger du vekt på i pedagogisk ledelse på din enhet for å lykkes med skoleutvikling og elevenes læring?

Hvilken kompetanse trengs for å være pådriver i pedagogisk utviklingsarbeid?

Er det noen oppgaver som utpeker seg til å stjele tid fra pedagogisk ledelse?

9. Mener du pedagogisk ledelse taper eller vinner i konkurranse om andre oppgaver i en skoleleders hverdag? Beskriv.

9.4 Observasjon av skoleleder, kandidat 1

| Kl. | Dagsplan – avtaler | Avbrudd – hva? | Når? | Kommentarer |
|----------------|--|---|---|--|
| 08.00 08.30 | Start arbeidstid | <i>Privat,</i> <i>Lærer avbryter forberedelse til møtet</i> | 08.00 08.55 | Sønn til kjøreskole, kommer ca. 08.45 Leder forlater går ut av møterommet et par minutter |
| 09.00 – 11.00 | Internt ledermøte↓ | <i>To i ledergruppen er forsinket tre til fem minutter</i> <i>Telefon fra foresatt</i> | 09.03 09.05 09.15 | Møtet kommer forsinket i gang. Registrert, ikke besvart, men kommentert. |
| 11.00 | | <i>Ringer foresatt</i> MATPAUSE <i>Miljøarbeidet ber om en prat</i> <i>Telefonsamtale</i> | 11.04 11.20 11.23 11.45 11.53 | Varer i åtte minutter Avsluttes 11.40 Blir med på kontoret. Sak presenteres og drøftes - skolens gratisprinsippet tema. Varer i åtte minutter. Ringer opp en foresatt som har ringt. Varer i seks minutter. |
| 12.00 | Skrive enkeltvedtak spesialpedagogikk. | <i>Elev tar kontakt</i> <i>Ansatt kommer og ønsker en samtale. Blir tatt imot.</i> <i>Telefonsamtale til foresatt</i> <i>Må dokumentere skriftlig fra samtale med elev.</i> <i>Det samme gjelder for samtale med elevens mor.</i> <i>Ansatt avbryter skrivearbeidet.</i> | 12.03 12.32 12.41 12.48 12.55 | Gir eleven tid. Lang samtale med elev, varer til 12.30 Varer syv minutter Varer ti minutter Krav til skriftlig dokumentasjon. Handler om oppfølging enkeltvedtak. Gjestelev. |
| 13.00 | Skrive enkeltvedtak spesialpedagogikk. | <i>Sekretær har et spørsmål</i> <i>Spørsmål fra miljøarbeider</i> <i>Skoleleder forlater arbeidsplassen</i> <i>Arbeidstaker avbryter</i> | 12.10 12.14 13.28 13.30 | Behandling av en reiseregning. Tre minutter. Ti sekunder. Stillingsprosent. Kommer tilbake etter ca. to minutter Varer tre minutter. Lønnsutbetaling og feriepenger. |

| | | | | |
|-------|--|--|-------|---|
| | | <i>Elever etterlyser lærer</i> | 13.38 | Ti sekunder. |
| | | <i>Ansatt</i> | 13.40 | Ti sekunder. Hadde behov for tabletter. Ingen andre fra administrasjonen tilgjengelig akkurat da. |
| | | <i>Egen avbrytelse</i> | 13.48 | Kantinebesøk |
| | | <i>Telefon inn Er lærer avbryter med et spørsmål. Sekretær kommer inn med informasjonslapp om ny telefonhenvendelse.</i> | 13.50 | Varer syv minutter fra overordnet nivå. Overføring av elev fra annen skole. Varer tjueto minutter. |
| | | <i>Ringer foresatt til elev</i> | 13.59 | |
| 14.00 | Skrive enkeltvedtak spesialpedagogikk ↓ | <i>Samtale med lærer, lærer er på gangen og blir hentet inn.</i> | 14.27 | Oppfølging av enkeltelever. Ni minutter. |
| | | <i>Fagleder har en henvendelse</i> | 14.45 | Spørsmål og drøfting omkring hvordan et av kommunens datasystem fungerer. Fem minutter. |
| | | <i>Telefon til annen skole</i> | 14.53 | Overgang skole, elev. Fem minutter. |
| | | <i>Tillitsvalgt/lærer henvender seg</i> | 14.59 | Vaktplan for neste skoleår. |
| 15.00 | Trinnmøte | <i>Fagleder</i> | 15.50 | Sommeravslutning |
| 16.00 | | | | |

9.5 Observasjon av skoleleder, kandidat 2

| Kl. | Dagsplan – avtaler | Avbrudd – hva? | Når? | Kommentarer |
|-------|--|---|---|---|
| 08.00 | (Starter dagen 7.50) | <i>Skolesekretær- skolebyttesak</i> | 08.04 | Varer seks minutter. (Saker om skolebytte er fra april delegert til skoleledernivå. Ikke drøftet med skoleledere. |
| 08.15 | Morgenmøte | | | |
| 08.30 | Administrativt arbeid↓ (Reiseregninger Xlegder- Regninger Webcruiter- hentet ut info til en ansettelse Permisjonssøknader elever Besvarer e-poster, skjer fortløpende i løpet av dagen) | <i>Telefon fra foresatt</i> <i>Telefonen ringer</i> <i>Eget avbrudd</i> | 08.31 08.36 08.55 | Fire minutter avbrudd Syv minutter. Tre minutter. Henter kaffe |
| 09.00 | Ferdigstille arbeidskrav fra overordnet nivå, frist. | <i>Telefon inn</i> <i>Kontaktlærer Barnevernssak.</i> <i>Kontaktlærer (pådriver faglig satsing)- Finalen i annen by. Hvem reiser? Foresatte/elever, Hva dekker skolen? +++++</i> <i>Skolesekretær: Ansatt skadet: hvilken forsikring gjelder?</i> <i>Toalettbesøk</i> | 09.02 09.15 09.34 09.43 09.47 | Fem minutter Varer femten minutter. Informasjon. Fem minutter. Samtale varer i ti minutter. Fire minutter. Eget avbrudd |
| 10.00 | Basisteam – to elevsaker (Et tverrfaglig team med representanter fra helse, barnevern, PPT og skole. Foresatte blir også invitert med). | | | |

| | | | | |
|----------------|--|---|-----------------------------------|---|
| 11.00 | Forberede internt ressursteam (Møte mellom intern ledergruppe, spesialpedagogisk koordinator og sosiallærer. Lærere har meldt inn elevsaker). | <i>Ansatt stiller spørsmål om velferdspermisjon</i> | 11.03 | Varer åtte minutter |
| 11.30 | Forberede kompe – tid: fellesplanlegging med lærerne. | Matpause, toalett <i>Telefon ut</i> <i>Eget avbrudd, kopiering</i> <i>Telefon ut</i> | 11.12 11.35 11.52 11. 58 | Varer elleve minutter Ti minutter Fire minutter Tre minutter |
| 12.00 | Husmøte – ledergruppe + funksjonsstillinger etter behov sett opp mot agenda. | <i>Akutt behov for møte, oppfølging av et trinn</i> <i>Sekretær avbryter, skolebyttesak</i> | 12.05 12.15 | Varer 40 minutter. Avtalt møte og saker må utsettes. Ett minutt.. |
| 13.00 13.30 | Kompetansetid: fellesplanlegging med lærerne. | <i>Telefon fra foresatt</i> | 13.10 | Ti minutter Ligger fast hver uke |
| 14.00 | | <i>Melding fra sekretær om to telefoner, foresatte</i> | 14.45 | |
| 15.00 | | <i>Telefon foresatte ↓</i> | 15.45 | To telefonsamtaler, ti minutter og atten minutter |
| 16.00 | | | | |

