

# UNIVERSITET I BERGEN

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

## **Masteroppgave i pedagogikk**

**Våren 2011**

### *Skoleledelse – en relasjonell øvelse*

Arnstein Nærle

## Forord

***”Det er den tiden du har kastet bort på rosen din som gjør den verdifull for deg”.***

(Rektor, skole D – fritt etter Antoine de Saint-Exupéry).

Å fullføre et fireårig masterstudium i pedagogikk ved siden av å være rektor på en spennende skole, har for meg vært en krevende øvelse i selvdisiplin. I disse årene har jeg mer enn noen gang tidligere vært nødt til å prioritere hva jeg skulle bruke tiden min til. Slik sett har dette vært både en forsakelse og en egotripp, der jeg har vært mindre sosial enn hva som er naturlig for meg, for å kunne fullføre dette prosjektet. Det endrer seg nå, og jeg er glad for den tålmodighet som min familie og mine venner har vist meg disse årene. Jeg er takknemlig for den muligheten jeg har hatt til å tilegne meg ny kunnskap ved å fordype meg i pedagogiske og filosofiske emner. Det har virkelig vært ei spennende reise. Mitt ønske er at dette resulterer i *kunnskap i handling*, en handlingskompetanse som mine nærmeste og mine medarbeidere opplever som en positiv tilvekst i hverdagen.

Takk til:

- Ringsaker kommune for at dere satser på videreutdanning for de ansatte.
- Medarbeiderne på Mørkved skole for positiv interesse for mitt prosjekt gjennom fire år, for tålmodighet og ekstra innsats i mine permisjonsperioder.
- Sølvi Lillejord for inspirasjon til å søke masterstudiet.
- Gunn Elisabeth Søreide for oppmuntring og veiledning underveis i prosessen.
- Mine medstudenter for studiefellesskapet på samlinger og på nett.
- Roald Valle for god veiledning med masteroppgaven.
- Trond Fjeld for gode drøftinger og for raust å dele sin kunnskap med meg.
- Anne Kari Thorsrud for lesing av manus etterfulgt av nyttige kommentarer.
- Ian Mckelvey for engelskspråklig bistand.
- Men mest av alt min kjære Kari, for inspirasjon til hele livet å være underveis, for alle gode samtaler, mange gjennomlesninger, språklig korrigerings og hentydning om hva som er viktig og hva som ikke er det. Og for all form for servering ☺

*Deres bidrag er ikke bare sukkerkulør i sausen,  
men en del av smaksgrunnlaget i denne retten.*

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b>	<b>side 2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b>	<b>side 3</b>
<b>Norsk sammendrag</b>	<b>side 6</b>
<b>Engelsk sammendrag (abstract)</b>	<b>side 7</b>
<b>1. Innledning</b>	<b>side 8</b>
1.1 Tema	side 8
1.2 Problemstilling	side 12
1.3 Forskningsdesign – gjennomføring av undersøkelsen	side 12
1.4 Avgrensninger	side 13
1.5 Oppgavens oppbygging	side 14
<b>2. Tidligere forskning</b>	<b>side 15</b>
2.1 Innledning	side 15
2.2 Norske elevers resultater i internasjonale målinger	side 15
2.3 Forskning på skoleledelse – et mangfoldig bilde	side 16
2.4 Kulturelle ledelsesfaktorer av betydning for elevenes læring	side 18
2.5 Strukturelle ledelsesfaktorer av betydning for elevenes læring	side 20
2.6 Oppsummering	side 21
<b>3. Teorigrunnlag</b>	<b>side 23</b>
3.1 Innledning	side 23
3.2 Et sosiokulturelt perspektiv	side 23
3.2.1 Levende kunnskap	side 23
3.2.2 Kommunikasjon og læring	side 25
3.3 Identitetsutvikling og dannelse av lederidentitet	side 28
3.3.1 Identitet og praksisfellesskap	side 29
3.3.2 Fortellingene om oss selv	side 29
3.3.3 Samspillet med omgivelsene	side 30
3.3.4 De tre perspektivene – en avrunding	side 31

3.4	Ledelse	side 31
3.4.1	Lederen	side 33
3.4.2	Ledelsespraksis	side 33
3.4.3	Ledelsesutøvelse i skolen	side 34
3.4.4	Pedagogisk ledelse	side 37
3.4.5	En lærende skole	side 38
3.5	Makt og tillit	side 39
3.5.1	Makt	side 39
3.5.2	Tillit	side 40
3.5.3	Balansen mellom makt og tillit	side 41
3.6	Etisk forankring	side 42
<b>4.</b>	<b>Metode</b>	<b>side 44</b>
4.1	Innledning	side 44
4.2	Vitenskapelig forankring	side 44
4.2.1	Forskningsparadigme	side 44
4.2.2	En hermeneutisk tilnærming	side 45
4.3	En kvalitativ metode	side 46
4.4	Informantene	side 47
4.4.1	Høyt læringstrykk og skolens kvalitet	side 48
4.4.2	Rektors pedagogiske ledelse	side 49
4.5	Datainnsamling	side 50
4.6	Databehandling – analyseform	side 50
4.7	Tolkning av materialet	side 52
4.8	Verifisering	side 52
4.9	Forskningsetiske vurderinger	side 54
<b>5.</b>	<b>Presentasjon av funn og drøfting av resultater</b>	<b>side 55</b>
5.1	Innledning	side 55
5.2	Kategoriene	side 55
5.3	Læring	side 56
5.3.1	Rektors egen læring og ledelse av læringsprosesser	side 57
5.3.2	Lærernes læring	side 59

5.3.3	Elevenes læring	side 61
5.4	Kultur	side 64
5.5	Beslutninger og makt	side 70
5.6	Dialog og samhandling	side 75
5.7	Oppsummering – tolkning av empiri	side 79
5.7.1	Et kritisk blikk	side 80
5.7.2	De viktigste elementene i rektors pedagogiske ledelse	side 80
5.7.3	Hvordan ledelselementene kommer til uttrykk	side 81
<b>6.</b>	<b>Betraktninger om videre forskning</b>	<b>side 84</b>
6.1	Rektor i læringsarenaen	side 84
6.2	Et utvidet ledelsesperspektiv	side 85
6.3	Rektor selv	side 85
<b>7.</b>	<b>Etterord</b>	<b>side 86</b>
7.1	Forskning versus erfaring	side 86
7.2	Rektors pedagogiske credo	side 86
<b>8.</b>	<b>Litteraturliste</b>	<b>side 87</b>
<b>9. Vedlegg 1:</b>	Intervjuguide	side 96
<b>Vedlegg 2:</b>	Informasjonsskriv	side 99
<b>Vedlegg 3:</b>	Kategoriseringseksempler	side 100

*Bare i samkvemmet,  
i menneskets samhandling med et annet menneske  
åpner 'mennesket i mennesket' seg,  
for andre så vel som for seg selv.*

*Mikhail Bakhtin (2003: 196)*

## Norsk sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er sammenhengen mellom rektors ledelse og elevenes læringsresultater i skoler med høyt læringstrykk. Jeg ønsker med dette å konstruere kunnskap om på hvilke måter rektors ledelse kan være av betydning for elevenes læring.

Gjennom kvalitative forskningsintervjuer samtaler jeg med fire rektorer om deres ledelse. Det er rektorenes egne beskrivelser av hvordan ledelselementene kommer til uttrykk i hverdagen, som er studiens empiri. Det er med andre ord ikke et mål for denne studien å finne objektive kriterier for den beste skoleledelsen, men å synliggjøre de kontekstuelle beskrivelsene av rektorenes egne opplevelser.

Rektorenes fortellinger i de kvalitative intervjuene analyseres og fortolkes i lys av sosio-kulturell teori, og sammenholdes med tidligere forskning. Som oppgavens tittel antyder, er ledelse forstått som et sett av relasjonelle handlinger. Mine funn er dermed også knyttet til de relasjonelle elementene i rektors ledelse.

Jeg har valgt å samle mine funn i fire kategorier etter en koding av studiens materiale. Disse kategoriene har jeg kalt *læring, kultur, beslutninger & makt*, samt *dialog & samhandling*. Studien viser at de viktigste elementene i disse rektorenes pedagogiske ledelse er knyttet til faktorer som:

- a) forholdet til menneskene i organisasjonen
- b) forståelse av oppdraget
- c) kommunikasjon
- d) tydelighet og forutsigbarhet

Det er dette som er studiens kunnskapsforslag, og som til slutt i oppgaven presenteres i forhold til problemstillingen og hovedspørsmålene utledet fra den.

## **Abstract**

The theme of this master's thesis is the connection between a school's leadership and the students' learning results in schools with an increased focus on learning. The intention of this thesis is to construct a body of knowledge about in what ways a school's leadership (primarily the principal's) can be of significance for students' learning.

By using qualitative research interviews, I discuss a principal's leadership with four principals. It is through the principals' own description of how the various leadership elements are expressed and used on a daily basis that the study's empirical data is collected. In other words, finding the objective criteria for the best school leadership is not a goal for this study, but rather to demonstrate the contextual descriptions of the principal's own experiences.

The principals' narratives from the qualitative interviews are analyzed and interpreted in light of socio-cultural theory, and is compared with former studies and research. As the thesis' title implies, leadership is understood as a set of relational actions. The findings are therefore also connected to the relational elements of a principal's leadership.

The findings are collected in four categories according to how the study's material was coded. These categories have been labeled *learning, culture, decisions & power*, as well as *dialog & interaction*. The study shows that the most important elements of these principals' pedagogical leadership are connected to the following factors:

- a) The relationship to the people in the organization
- b) An understanding of the assignment
- c) Communication
- d) Clarity and predictability

It is this which is the study's knowledge proposal, and which is presented at the end of the thesis in relation to the problem and the main questions which are derived from it.

## 1. Innledning

I denne masteroppgaven presenterer jeg fire rektors fortellinger om deres egen ledelse. Det er deres egne beskrivelser av hvordan ledelselementene kommer til uttrykk i hverdagen, som er studiens empiri. Målet med studien er å utvikle forskningsbasert kunnskap om kjennetegn på rektors arbeidsmåte i skoler med høyt læringstrykk, der lærerne uttrykker høy grad av tilfredshet med rektors pedagogiske ledelse. Som oppgavens tittel antyder, er skoleledelse sett på som et relasjonelt fenomen. Jeg har derfor lagt vekt på å framskaffe kunnskap der de relasjonelle sidene av ledelsen synliggjøres.

### 1.1 Tema

De ti siste årene har fokuset på målbare resultater av elevenes prestasjoner fått stor oppmerksomhet i norsk skoledebatt. I en rekke internasjonale undersøkelser knyttet til elevenes læringsresultater eller læringsutbytte (blant annet PIRLS<sup>1</sup>, TIMSS<sup>2</sup> og PISA<sup>3</sup>), plasserte norske elever seg i underkant av hva våre myndigheter var tilfredse med. St.meld. nr. 31(2007-2008): *Kvalitet i skolen* omtalte dette, og varslet en klarere nasjonal styring av skolen i forhold til kvaliteten på undervisningen. Sentrale myndigheter forventet i disse dokumentene et tydelig lederskap med ekstra fokus på skolens kompetansemål. I samme melding kunne en lese at lærerne gav uttrykk for at rektor viste liten interesse for hva de gjorde, og for kvaliteten av deres arbeid. Meldinga refererer til forskning fra OECD<sup>4</sup> der det går fram at rektor prioriterer administrative oppgaver framfor pedagogisk ledelse (ibid: 45). St.meld. nr 31(2007-2008: 7) sier videre at: ”Kvaliteten i grunnopplæringen kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres”. Det gjelder blant annet mål som utvikling av sosial kompetanse, kunnskap om kulturelle uttrykk, stimulering av personlig utvikling, demokratiforståelse, kunnskap om egen læring og utvikling av gode læringsmiljø, i tillegg til kompetansemålene knyttet til enkeltfagene. Når jeg i denne oppgaven viser til skoler med høyt læringstrykk, skal det forstås som skoler med høy måloppnåelse knyttet til kompetansemål for enkeltfag.

---

<sup>1</sup> Progress in International Reading Literacy Study.

<sup>2</sup> Trends in International Mathematics and Science Study.

<sup>3</sup> Programme for International Student Assessment.

<sup>4</sup> Organization for Economic Cooperation and Development.



Rektors betydning for skolens kvalitet er beskrevet i ulike rapporter, dokumenter og bøker. St.meld. nr.31 (2007-2008: 44) viser til en studie fra OECD som konkluderer med at: ”(...) skoleledelsen har vesentlig innvirkning på læring og læringsmiljø”. Det handler blant annet om å sette mål, inspirere medarbeidere, vurdere måloppnåelse og iverksette tiltak, i tillegg til å prioritere skolens ressurser på best mulig måte. I meldingen vises det til en annen studie som konkluderer med at det er en internasjonal trend at forventningene til skolens ledelse er høye, og at rektorene har fått mer omfattende oppgaver og ansvar de siste årene (OECD, 2008). Rektor har på få år gått fra å være den fremste blant likemenn, *primus inter pares*, til å bli en leder med totalansvar for skolens kvalitet. Et eksempel på de krav som stilles til rektor kan en lese i Norges Offentlige Utredninger 2003: 16 *I første rekke*. Der står det følgende:

Rektors primære oppgave er å angi og kommunisere retning, formulere resultatkrav, skape arenaer for utvikling, motivere og inspirere, følge opp skolens læringsresultater og gi tydelige tilbakemeldinger til personalet og skolens øvrige interessenter. Rektor skal ivareta alle sider ved lederrollen, både den strategiske, faglige, innovative og administrative rollen, og dessuten ha et sterkt grep om arbeidsgiverrollen (NOU 2003: 247).

Er det den heroiske lederen som beskrives her, eller kan en forstå dette slik at deler av de oppgavene som rektor *skal* utføre, kan distribueres under rektors totalansvar?

Endring og utvikling har blitt permanente trekk ved det moderne samfunnet (Senge, 2004), noe som også merkes i skolen. Et eksempel på strukturelle endringer er nedleggingen av den kommunale skoleetaten i mange norske kommuner i forbindelse med overgang til ny kommunal organisering. Svært mange av de oppgaver som skolesjefen i sin tid utførte, har blitt overført til skolen. Det dreier seg om økonomistyring, ansettelse, personalforvaltning og stadig flere dokumentasjonskrav, for å nevne noe. Flere administrative oppgaver desentraliseres, og ulike reformer implementeres lokalt. De siste årenes fokus på elevenes målbare kunnskaper med innføring av nasjonale og lokale prøver<sup>5</sup>, har medført et stort arbeid med å dokumentere, evaluere og følge opp de resultater som foreligger.

---

<sup>5</sup> Nasjonale prøver ble innført i grunnskolen fra og med skoleåret 2003/2004 (St. prp. nr. 1 (2002/2003)) som et verktøy for kvalitetskontroll og styring, men også som hjelp i den individuelle tilpassingen av opplæringen for den enkelte elev. Nasjonale prøver er i denne sammenheng en måleindikator på kvalitet i skolen, uttrykt blant annet fra utdanningspolitiske myndigheter.

Rektor forventes å treffe mange beslutninger fulle av dilemmaer og verdikonflikter. Det er et krysspress mellom de nasjonale mål for læring og dannelse, de lokale mål for økonomisk ansvarlighet og læringsresultater, og skolens tradisjonelt autonome og profesjonelle kultur (Moos, Hermansen & Krejsler (red.), 2002). De forvaltningsmessige krav til rektor fra skoleeier er inspirert av New Public Management (NPM)<sup>6</sup> og prinsippet om balansert målstyring (BMS)<sup>7</sup> (Møller, 2004). Skolen betraktes som en kommunal serviceinstitusjon som i langt større grad enn tidligere må synliggjøre og stå til regnskap for sine resultater. Det gir klare føringer for rektors ledelsesutøvelse. En ”management-preget” ledelseskultur bryter med lange tradisjoner i norsk skole (Andreassen, Irgens & Skaalvik (red.), 2009). Når denne utviklingen ses i sammenheng med at kravet til undervisningskompetanse er fjernet som tilsetningskriterium for rektor, og erstattes med et krav om lederutdanning, gir det signaler om ledelsesutøvelse som inntil for få år siden var fremmed i norsk skole. Uttalelsen nedenfor er hentet fra OECD-rapporten *Improving School Leadership*, og bekrefter noen av de dilemmaene som er beskrevet i avsnittene over:

One of the major dilemmas of school leadership focuses on the fact that school heads are expected to be both a) organisational managers and b) leaders of effective teaching and learning (Southworth, 2002). The first role concentrates on the managerial aspects of running an educational institution, while the second focuses on leadership in the creation of a learning culture that fosters the continuous improvement of teaching and learning (OECD, 2005: 9).

Det kan oppleves slik at rektor befinner seg i en skvis mellom de forvaltningsmessige og de faglige krav (Fjeld, 2005), (Höög & Johansson (red.), 2011), og en kan spørre om rektors pedagogiske ledelse blir skadelidende i denne virkeligheten. Mulford (2003) mer enn antyder at rektorer blir dratt i mange ulike retninger, og at de også sannsynligvis har for mye å gjøre. “The concept of the *superprincipal* has even been raised in the literature as the unattainable ideal for the school leader” (OECD, 2005: 6). Dette samsvarer med utdanningsminister Kristin Halvorsens uttalelse den 20.9. 2010 om at rektorjobben kanskje er den mest krevende lederjobben man kan ha ([www.dep.no](http://www.dep.no)).

Jeg har hatt mitt arbeid i grunnskolen i tretti år. Ti år som lærer, tre år i byråkratiet og sytten år som rektor. I alle disse årene har jeg lest pedagogisk litteratur og litteratur om skoleledelse.

---

<sup>6</sup> NPM er et styringssystem der offentlig sektor pålegges større effektivitet, kontroll, dokumentasjon, samt mer tilpasning til markedet i form av brukerundersøkelser og tilfredshetsmålinger (Møller, 2004).

<sup>7</sup> BMS er et verktøy for å styre virksomheten etter flere målområder enn de økonomiske, og samtidig koble organisasjonens visjon og strategi opp mot resultatmålingen (Møller, 2004). BMS kan brukes til å sette fokus på skolens satsingsområder, og samtidig gi en tilbakemelding på hvordan brukere og ansatte vurderer at de virker.

Mitt arbeid som lærer under ledelse av ulike rektorer gav meg inspirasjon til å søke rektorjobb. Dette var både på grunn av og på tross av den ledelse jeg selv var utsatt for. Oppgavens tittel, **Skoleledelse – en relasjonell øvelse**, sier noe om min forforståelse av skoleledelse som et sett av relasjonelle handlinger. Det er for meg knyttet til samhandling mellom aktørene i skolen, med dialogen som kommunikasjonsform der mange ledelsesoppgaver er distribuert.

Mens dette arbeidet har pågått, har sentrale skolemyndigheter etablert et tilbud om formell skolelederutdanning i form av *rektorskolen* ved flere av landets universiteter og lærerutdanningsinstitusjoner (St.meld. nr. 31 (2007-2008); St.meld. nr. 19 (2009 – 2010)). Det er også satt i gang masterstudier i skoleledelse i samarbeid mellom høyskoler og universiteter. Jeg tolker dette slik at min søken etter mer kunnskap om praktisk skoleledelse er del av et nasjonalt behov for å utvikle skolen og kvalifisere rektor på best mulig måte.

Kompetansemodellen for skolelederutdanningen, utarbeidet av utdanningsdirektoratet, er inndelt i fire kompetanseområder. Disse er:

1. Elevenes læringsresultater og læringsmiljø
2. Styring og administrasjon
3. Samarbeid og organisasjonsbygging, og veiledning av lærere
4. Utvikling og endring

De ulike kompetanseområdene utgjør til sammen et hele, og skal ses i sammenheng. Det stiller krav til en helhetstenkning i skolens ledelse, der en er seg bevisst de ulike delenes betydning for helheten. Direktoratet slår imidlertid fast at det er kompetanseområde nummer en som skal vektlegges mest ([www.udir.no](http://www.udir.no)). Hovedmålet for denne satsingen er med andre ord å forbedre elevenes læringsresultater og læringsmiljø.

Denne studien konsentrerer seg om rektors pedagogiske ledelse, belyst av fire rektorer som i følge egne medarbeidere får gode skussmål for denne delen av sitt arbeid. For å spisse studien har jeg foretatt et utvalg blant skoler der elevene i gjennomsnitt scorer høyt på nasjonale prøver i grunnskolen, og der de har gjort dette over tid. Jeg definerer disse skolene som skoler med høyt læringstrykk. Dermed består mitt utvalg av skoler med høyt læringstrykk, viss vi legger de utdanningspolitiske føringene til grunn. En kan saktens spørre om gode resultater

over tid på nasjonale prøver er et tilstrekkelig kriterium for å bli definert som en skole med høyt læringstrykk. Det kunne vært en oppgave i seg selv.

## **1.2 Problemstilling**

Målet med denne studien er å utvikle kunnskap om de viktigste ledelselementer som bidrar til lærernes tilfredshet, slik rektor selv opplever det, i en skole med høyt læringstrykk. Tidligere forskning peker på en sammenheng mellom rektors ledelse og høyt læringstrykk (Hattie, 2009; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Mehlbye, 2010). Det er også slik at "(...) lærere som opplever høyt læringstrykk og gode organisatoriske betingelser, vurderer alle aspekter ved ledelse som mer positive enn andre lærere" (Møller & Fuglestad (red.), 2006: 41). Mitt ønske om mer kunnskap på dette området bunner i en erkjennelse av at det er i møtet mellom lærer og elev at kvaliteten i skolen manifesterer seg. Det er derfor viktig at rektors ledelse er inspirerende og motiverende for lærerne. Problemstillingen som vil bli besvart har jeg formulert på følgende måte:

### **Hva kjennetegner rektors arbeidsmåte i skoler med høyt læringstrykk, der lærerne gir uttrykk for høy grad av tilfredshet med rektors pedagogiske ledelse?**

I studien ønsker jeg særlig å fokusere på følgende elementer:

- Hvordan beskriver rektor selv de viktigste elementene i den pedagogiske ledelsen?
- Hvordan kommer disse elementene til uttrykk i hverdagen?

Spørsmålene konkretiseres og utdypes i intervjuguiden (vedlegg 1).

## **1.3 Forskningsdesign – gjennomføring av studien**

For å kunne utvikle forskningsbasert kunnskap om rektors arbeidsmåte, har jeg valgt en studie der kunnskapen er bygd opp av teori, tidligere forskning, kvalitative forskningsintervju og min egen forforståelse (Dalen, 2004).

Jeg bestemte meg for å intervju tre rektorer, og kontaktet skoleeier i en kommune på Østlandet. Skoleeier bidro i utvelgelsen av rektorene på bakgrunn av de kriteriene som er beskrevet i informasjonsbrevet (vedlegg 2). Etter å ha henvendt meg til de utvalgte rektorene via e-post og telefon, fortalt om oppgaven og sendt dem informasjonsskrivet, avtalte vi tid og sted for et intervju. I forkant av de avtalte intervjuene intervjuet jeg en rektor ved en skole i en

nabokommune. Jeg fant fram til ham ved å rette en forespørsel til en rådgiver i utdanningsdirektoratet. Dette prøveintervjuet skulle bidra til en større trygghet hos meg, og sikre kvaliteten i gjennomføringen av hovedintervjuene. Prøveintervjuet medførte ingen nevneverdige justeringer av intervjuguiden, og det kom fram informasjon der som jeg svært gjerne ville bruke videre. Jeg har derfor valgt å ta prøveintervjuet inn i oppgaven og behandle det på linje med de tre andre intervjuene. Studiens empiri er av den grunn basert på fire kvalitative intervju.

Den enkelte rektors *livsverden*<sup>8</sup> (Dalen, 2004) var tema for samtalene, med utgangspunkt i problemstillingen og hovedspørsmålene utledet fra den. Samtalene er transkribert, analysert og fortolket i et hermeneutisk<sup>9</sup> lys. Jeg er klar over at min oppfatning er preget av min forforståelse, og at jeg igjen og igjen må være villig til å se muligheter for omtolkninger i det innsamlede materialet (Kvale, 2007). Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittel fire. En forståelse av informantenes hverdag i størst mulig grad slik de selv opplever den og forholder seg til den, er et kjennetegn ved den kunnskap som utvikles i kvalitative forskningsintervjuer. Ved å sammenholde den med min forforståelse og sette denne kunnskapen inn i en teoretisk forståelsesramme, vil jeg besvare problemstillingen.

#### 1.4 Avgrensninger

I denne oppgaven tar jeg sikte på å konstruere kunnskap om rektors arbeidsmåte med bakgrunn i fire rektors opplevelser, fortellinger og forklaringer av deres praktiske skoleledelse, formidlet gjennom et forskningsintervju med meg. I samspillet mellom meg som forsker og hver av rektorene utvikles en kunnskap som er subjektiv for oss som deltar i denne samtalen (Lillejord & Søreide, 2003). Det er derfor slik at en tilsvarende studie med en annen forsker og med andre informanter ville kunne kommet fram til et annet resultat. Hadde jeg intervjuet lærerne på disse skolene, ville kanskje også studiens empiri vært annerledes. I valget av en kvalitativ metode har jeg samtidig valgt bort den kvantitative dimensjonen. Det er med andre ord ikke et mål for denne studien å finne objektive kriterier for den beste skoleledelsen, men derimot de kontekstuelle beskrivelsene av rektorenes egne opplevelser. En slik studie

---

<sup>8</sup> "Livsverden omfatter personens opplevelse av sin hverdag og hvordan vedkommende forholder seg til denne" (Dalen, 2004: 17).

<sup>9</sup> "Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer" (Thagaard, 2006: 37).

innebærer også avgrensninger når det gjelder valg av teori og valg av forskningsparadigme. Dette vil jeg redegjøre for i de respektive kapitlene. Ethvert forskningsprosjekt avgrenses i den til enhver tids gjeldende kontekst. Det kan blant annet være strukturelle rammefaktorer som tid, ressurser og teknologi. En studie avgrenses også av politiske og samfunnsmessige faktorer. Slik sett kan en hevde at både problemstilling og tema naturlig er avgrenset av min egen erfaring, samt det politiske og samfunnsmessige fokus som er gjeldende.

### **1.5 Oppgavens oppbygging**

I kapittel 2 gjør jeg rede for den forskning som jeg finner særlig relevant for oppgavens tema, og det jeg bygger videre på i min studie. Jeg trekker fram nyere forskning som belyser rektors pedagogiske ledelse, både nasjonalt og internasjonalt, i forhold til problemstillingen.

I kapittel 3 presenterer jeg studiens teorigrunnlag. Der gjør jeg blant annet rede for den sosio-kulturelle forankringen, teorier om menneskelig identitetsutvikling og tenkningen omkring læring og ledelse som et relasjonelt fenomen. Begrepet *kunnskap i handling*, relatert til problemstillingen om hvordan ledelselementene kommer til uttrykk i hverdagen, presenteres i dette kapitlet.

I kapittel 4 redegjør jeg for oppgavens vitenskaplige forankring og det forskningsparadigme jeg plasserer meg selv innenfor. Her presenterer jeg utvalget av informanter og de metoder som er brukt i det empiriske arbeidet. Metodiske utfordringer, forskningsetiske vurderinger og studiens gyldighet og pålitelighet belyses i dette kapitlet.

I kapittel 5 presenteres funn og analyser. Det empiriske materialet er kodet og samlet i fire kategorier. Disse kategoriene drøftes i lys av oppgavens problemstilling, relatert til utvalgt teori og tidligere forskning. Til slutt i kapitlet genereres kunnskapsforslag av de funn som studien gir.

I kapittel 6 tilkjennegir jeg noen betraktninger om videre forskning, basert på den kunnskap jeg har tilegnet meg gjennom dette studiet, og min erfaring etter mange år som rektor.

I kapittel 7 presenterer jeg dialogen som rektors pedagogiske credo.

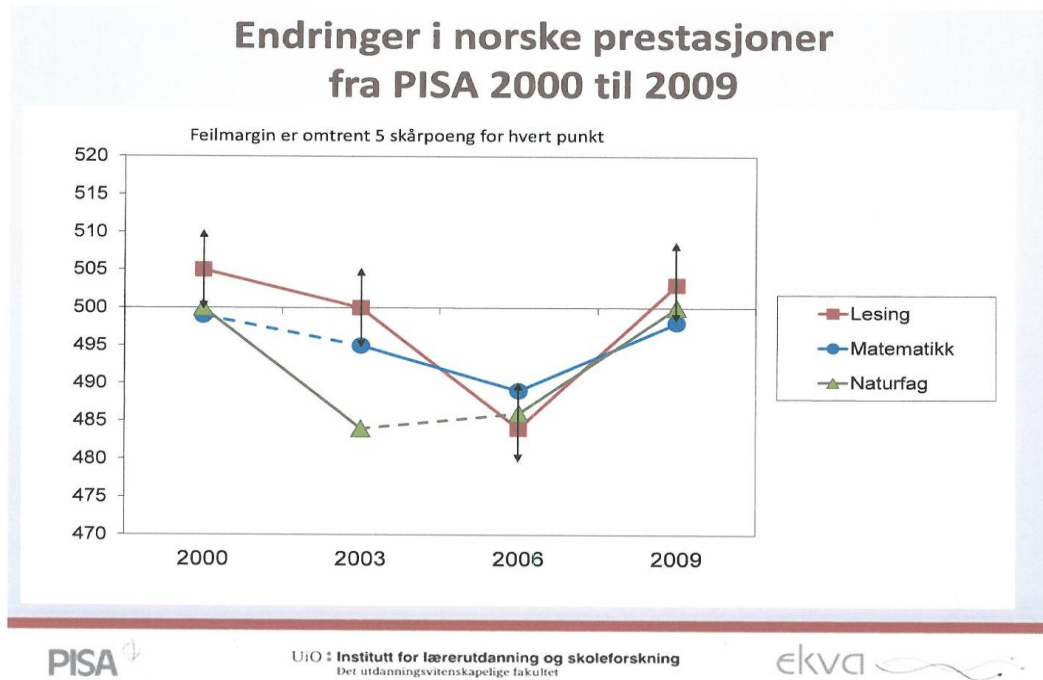
## 2. Tidligere forskning

### 2.1 Innledning

Denne studiens mål er å konstruere kunnskap om hva som kjennetegner rektors arbeidsmåte i skoler med høyt læringstrykk, der lærerne gir uttrykk for høy grad av tilfredshet med rektors pedagogiske ledelse. I dette kapitlet presenterer jeg deler av forskningen om skoleledelse etter årtusensskiftet, både fra Skandinavia og fra noen engelskspråklige land, som belyser hvilken betydning rektors arbeid kan ha for elevenes læring. Jeg har valgt å presentere denne forskningen i to hovedkategorier – en kulturell og en strukturell kategori.

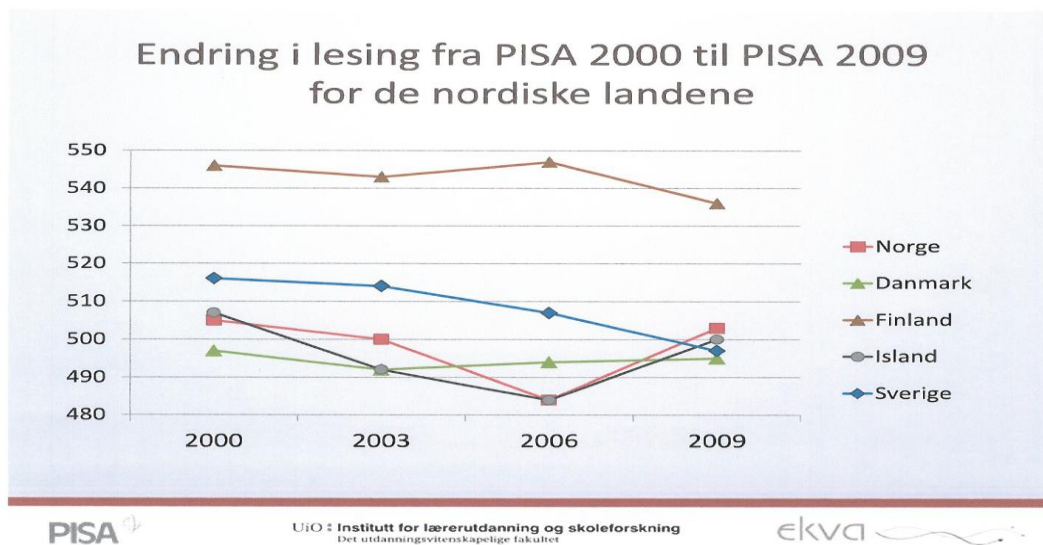
### 2.2 Norske elevers resultater i internasjonale målinger

Norske elevers læringsresultater i internasjonale tester i OECD regi har vært under ønsket nivå, slik våre myndigheter har sett det (St.meld. nr. 31. (2007-2008)). Oversiktsbildene under viser utviklingen i perioden 2000 – 2009.



[www.pisa.no](http://www.pisa.no) , den 26.4.2011.

Bildet over viser at norske elevers prestasjoner fra PISA er på omtrent samme nivå i 2009 som de var i 2000. Målingene i 2003 og 2006 viste prestasjoner i lesing, matematikk og naturfag som var betydelig dårligere.



[www.pisa.no](http://www.pisa.no), den 26.4.2011.

Prestasjonene i lesing hos de norske elevene falt fra 2000 – 2006, men steg igjen fra 2006 – 2009. I første periode hadde alle de nordiske landene en fallende tendens, selv om de finske og de danske resultatene steg noe i perioden 2003 – 2006. Mens de norske resultatene var de dårligste i Norden (sammen med de islandske) ved målingen i 2006, har de steget igjen fra 2006 – 2009. I samme periode falt resultatene til de finske og de svenske elevene relativt mye.

### 2.3 Forskning på skoleledelse - et mangfoldig bilde

Nasjonal og internasjonal forskning gir ikke noe entydig bilde av hva som kan karakteriseres som god skoleledelse sett i forhold til resultatene av elevenes læring. Avhengig av hvilke teoretiske perspektiver og hvilke suksesskriterier som legges til grunn, presenterer forskerne ulike konklusjoner i deres arbeid. Av det materialet som er tilgjengelig, dominerer forskningen fra den engelskspråklige verden (Møller, 2006). Forskjellige betegnelser på ledelse har endret seg i takt med andre samfunnsmessige endringer. Vi har hørt om karismatisk ledelse, transformasjonsledelse, strategisk ledelse, endringsledelse, pedagogisk ledelse, distribuert ledelse og relasjonsledelse for å nevne noen eksempler. I den forbindelse er det viktig å være oppmerksom på at skoleledelse, som så mye annet, er kontekstuel situert. Det innebærer at forskning gjort i andre land, med andre historiske og kulturelle betingelser, ikke uten videre kan overføres til oss. Flere og flere land definerer sine egne standarder, med tydelige kjennetegn på hva de regner for god skoleledelse (Møller, 2006).



I en stadig mer globalisert verden, der nasjonene og enkeltmenneskene i større grad enn tidligere samhandler på tvers av landegrenser og kontinenter, er det interessant å studere hverandres ledelseskultur. Når en i tillegg foretar systematiske sammenligninger av elevenes læringsresultater i OECD, finner jeg det riktig å presentere forskning på skoleledelse fra deler av det samme området. Denne sammenligningen av læringsresultater landene imellom kan imidlertid gi uønskede virkninger i form av at nasjonene innretter utdanningspolitikken etter hva som for øyeblikket ser ut til å virke. På den måten setter globaliseringen dagsorden for utviklingen i skolen, og vi kan få et nytteorientert utdanningssystem i stedet for et system styrt av forskningsbasert kunnskap og overordnede politiske mål for dannelse og utdanning (Møller & Fuglestad, 2006).

I denne studien er rektors handlingskompetanse i fokus. Empirien er hentet fra rektors egne opplevelser av sin kompetanse; en tilnærming der informantene i særlig grad betraktes som subjekter. I tillegg til dette kvalitative perspektivet, nyttiggjør jeg meg av kvantitative forskningsresultater som jeg finner relevant for å kunne svare på oppgavens problemstilling. I så måte prøver jeg å leve opp til det perspektivet på pedagogisk forskning som Skjervheim (1992) tar til orde for. Han argumenterer for en pedagogisk forskning som prøver og feiler, men distanserer seg fra en empirisk-analytisk tenkning, der en ensidig legger en naturvitenskapelig tradisjon til grunn for den pedagogiske forskningen. Det er dette han kaller *det instrumentalistiske mistaket* i pedagogikken. Han advarer mot en forståelse av pedagogisk praksis kun som et sett av teknikker, uten å betrakte de involverte menneskene som subjekter.

I en publikasjon utgitt av American Educational Research Association (AERA) (2005), påstås det at forskning på skoleledelse har generert få klare resultater som kan brukes til å veilede politikere og skoleledere. Leithwood et al (2006) kommenterer denne publikasjonen, og påpeker at selv om vi vet lite, så står det ikke så dårlig til at vi ikke vet noen ting av interesse omkring skoleledelse. Den evidensbaserte kunnskapen som finnes er viktig å videreformidle, også slik at framtidig forskning på skoleledelse kan bygge videre på det vi allerede vet. God skoleledelse har en signifikant effekt på elevenes læring på den måten at dersom den uteblir, så blir læringsresultatene dårligere. Det er heller ikke dokumentert ett eneste tilfelle der en skole har forbedret seg fra dårlige til gode læringsresultater, uten at det kan spores tilbake til god ledelse. ”School leadership is second only to classroom teaching as an influence on pupil learning” (Leithwood et al, 2006: 4). En forklaring på dette kan være at god ledelse er en

katalysator for å frigjøre det forbedringspotensiale som allerede finnes i skolen. Det poengteres at samme ledelsesatferd har ulik effekt i ulike kontekster, og at skoleledelse er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for å skape en framgangsrik skole.

#### **2.4 Kulturelle ledelsesfaktorer av betydning for elevenes læring**

Det finnes både nasjonal og internasjonal forskning på kulturelle ledelsesfaktorerens betydning for elevenes læring (Fjeld, 2005; Hargreaves & Fink, 2006; Hattie, 2009; Höög & Johansson (red.), 2011; Leithwood et al, 2006; Mehlbye, 2010; Mehlbye & Ringsmose, 2004; Moos, Krejsler & Kofod, 2009; Møller & Fuglestad (red.), 2006; Møller & Ottesen (red.), 2011; Nordahl, Mausethagen & Kostøl, 2009; OECD, (2007, 2008); Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Skolinspektionen, 2010). Store deler av denne forskningen konkluderer med at skolens ledelse har indirekte påvirkning på elevresultatene ved blant annet å styrke lærernes motivasjon og arbeidsforhold, og ved å initiere faglige diskusjoner i kollegiet med fokus på elevenes læring. Rektor bidrar på denne måten til utviklingen av en skolekultur preget av vilje til å lytte til hverandres argumenter, omsorg for hverandre og gjensidig tillit. Rektors ledelse er av stor betydning både når det gjelder å sette en tone for relasjonene og til elevene, og mellom de voksne.

Dansk skoleforskning peker på at det "(...) især er ledelsen av skolerne, der er avgjørende for, at man kan tale om en høyt presterende skole" (Mehlbye, 2010: 14). De rektorene det vises til stiller klare krav til lærernes arbeid, og etablerer en kultur for å formidle høye forventninger til elevenes læring. Mehlbyes forskningsrapport poengterer i tillegg at ledelsen ved de høyt presterende skolene fastholder en sterk faglig profil, blant annet ved å ansette meget høyt kvalifiserte "linjefaglærere". I rapporten skriver de:

(...) lærerne der underviser i deres linjefag, sådan som det ses især på de stabilt højt præsterende skoler uafhængig af andelen af socialt svage elever, ikke har de samme problemer med uro og konflikter i timen, som lærerne på de svingende præsterende skoler (...)  
(Mehlbye, 2010: 10).

En annen nøkkel til høyt læringstrykk er at rektor leder skolens undervisnings- og læringsprogram, der klasseromsbesøk med tilbakemelding til lærerne er en del av dette arbeidet (Hattie, 2009; Leithwood et al, 2006; Mehlbye, 2010; Skolinspektionen, 2010).

Flere ledelsesforskere peker på nødvendigheten av å flytte fokus fra den heroiske lederen til et ledelsesfellesskap (Fjeld, 2005; Gronn, 2002; Hargreaves & Fink, 2006; Leithwood et al, 2006; Spillane, 2006). De tar til orde for å se hva ledere gjør sammen med medarbeiderne sine, blant annet fordi det er i dialogen mellom den formelle lederen og medarbeiderne, og medarbeiderne imellom, at ledelsespraksisen kommer til uttrykk (Fevolden & Lillejord, 2005; Møller & Fuglestad, 2006).

To kulturelle faktorer er gjennomgående i resultatene fra ledelsesforskningen knyttet til det internasjonale forskningsprogrammet *Successful School Leadership Project* (SSLP). Et mål for dette prosjektet har vært å identifisere den ledelsespraksis som foregår i skoler som har fått anerkjennelse fra myndighetene. De to faktorene summeres opp til: "building vision and setting directions" samt "understanding and developing people" (Leithwood et al, 2006). Det er med andre ord relasjons- og visjonsarbeidet som framheves. Dette arbeidet styrker skolens kultur i særlig grad, dersom det er rom for at ulike syn kommer til uttrykk i kollegiet. Da øker den kollektive bevisstheten om skolens verdigrunnlag. De engelske rektorene i studien SSLP "(...) investerte hele seg i det som kan kalles læringsledelse (learning-centered leadership), og var opptatt av å utvikle skolen til en lærende organisasjon" (Møller & Fuglestad (red.), 2006: 264). Skolekulturen ved de tasmanske skolene "(...) var preget av kollegialitet, samarbeid og gjensidig støtte og tillit og forankret i grunnleggende demokratiske verdier. De lyktes også med å etablere en kultur som fremmer innovative verdier. Det var rom for prøving og feiling så lenge læringsfokuset ble opprettholdt" (ibid: 268).

Det norske forskningsprosjektet SOL (Skole og Ledelse) var en del av SSLP. I oppsummeringen av funn peker de norske forskerne på at det "(...) er en bevissthet blant skolens ledere og lærere om skolens filosofi og pedagogiske plattform, kombinert med en vilje til å lære og å være underveis" (Møller & Fuglestad (red.), 2006: 22). Selv om en i Skandinavia er mindre opptatt av å framheve det karismatiske lederskapet enn hva tilfelle er i de engelskspråklige landene, kan det også her identifiseres karismatiske trekk i beskrivelsen av rektorene. De "(...) karakteriseres som både karismatiske, tydelige og kraftfulle ledere, og av sine medarbeider tillegges de også en viktig rolle i skolens utvikling" (ibid: 271). SSLP i de skandinaviske skolene (Danmark, Norge, Sverige) viste betydningen av god kommunikasjon mellom formelle ledere og medarbeidere. Ledelse som demokratisk praksis framheves i alle

de tre skandinaviske landene som en grunnleggende verdiorientering, med en direkte involvering av medarbeiderne i beslutningsprosessene.

I en nylig publisert svensk skoleforskning blant 24 svenske skoler beskrives en skoles ethos som ” (...) ett uttryck för ett kollektivt förhållningssätt i viktiga frågor (...)” (Höög & Johansson (red.), 2011: 54). Der skriver forskerne at av de 16 skolene som i følge undersøkelsen hadde et svakt ethos, ble bare en av dem karakterisert som framgangsrik. På den andre siden går det fram av undersøkelsen at av de fem skolene som ble karakterisert som framgangsrike, hadde fire av dem et sterkt ethos. Det kan tyde på at en etisk og verdimesig forankring har implikasjoner utover det rent moralsk normative. Det kan være med på å fremme den totale kvaliteten av skolens arbeid.

## **2.5 Strukturelle ledelsesfaktorer av betydning for elevenes læring**

Tydelig og synlig ledelse trekkes fram som et strukturelt kjennetegn i skoler der elevenes læringsresultater over tid er gode (Hansen (red.), 2007; Hansson & Andersen, 2007; Leithwood et al, 2006; Mac Neill & Cavanagh 2006; MacNeill, Cavanagh & Silcox, 2005; Mehlbye, 2010; Mehlbye & Ringsmose, 2004; Moos et al, 2009; Nordahl et al, 2009; Skolinspektionen, 2010). Rektorene i disse skolene synes å vise retning ved å være tydelige på hva de prioriterer og hvilke forventninger de har til lærernes arbeid og til elevenes resultater. De leder skolens arbeid i henhold til læreplaner og mål, samtidig som de er opptatt av elevenes læringsresultater. Denne tydeligheten forhindrer ikke at ledelsen ved disse skolene kan være distribuert. Enkeltlærere og lærerteam gir sammenfallende signaler og trekker i samme retning som skolens formelle ledere. Mehlbye (2010) skriver at på ”(...) stabilt højt præsterende skoler” kan en se en struktur av selvstyrende team der lærerne kan disponere teamets ressurser varierende ut fra de pedagogiske behovene de ser i øyeblikket. Deler av ledelsesforskningen dokumenterer at distribuert ledelse kan vise til større effekt på skoleutvikling og læringsresultater enn hva som til sammenligning rapporteres i studier av individuell ledelsespåvirkning (Hallinger & Heck, 2009; Leithwood et al, 2006). Nyere skoleforskning peker samtidig på at det er en signifikant sammenheng mellom distribuert ledelse og elevenes læringsresultater (Hallinger & Heck, 2009). De ser imidlertid for seg en framtidig ledelsesforskning i skoler som ser noe annerledes ut enn tidligere, og begrunner det slik:

For example, while the vast majority of leadership studies in education focused on the principal, we must acknowledge that the reality of leading schools requires a broader set of leadership resources. It may be the case, that some of the ‘nagging problems’ that have

accompanied studies of school leadership effects arise from the fact that we have only been measuring an important but incomplete portion of the school's leadership resources. Thus future research would do well to assess the contribution of leadership contributed by the principal as well as by other key stakeholders (Hallinger & Heck, 2009: 113).

SSLP trekker fram rektors arbeid med å reorganisere skolen som ett suksesskriterium. Det handler om å bygge samarbeidskulturer, team, nettverk etc., samt distribuering av ledelsesoppgaver (Leithwood et al, 2006). De skandinaviske lærerne ønsker en målrettet rektor som er synlig og nærværende. De vil ha en rektor som kan sette klare grenser og som samtidig gir støtte og tilbakemelding på lærernes arbeid (Møller & Fuglestad (red.), 2006). Noen andre strukturelle trekk ved de norske undersøkelsene i SSLP kan oppsummeres i følgende punkt:

- Det er et utstrakt teamarbeid i skolen. Slik mestrer en hverdagens mange dilemmaer.
- Ledelsen har et klart fokus på og planer for elevenes og lærernes læringsprosesser.
- Formell leder er viktig, men ledelsen er distribuert.
- Det er en kontinuerlig revidering og evaluering av skolens handlingsplaner.

Forskningsarbeidet til Hattie (2009), viser at læreren er den enkeltpersonen som har størst innflytelse på elevenes læring. Blant faktorer i lærerens arbeid er tydelig klasseledelse trukket fram som et av de viktigste ledelsesområdene. Dette støttes også av forskningen til Nordahl et al (2009). Det er i tillegg et strukturelt trekk at alle rektorene som deltok i den internasjonale undersøkelsen SSLP hadde svært lange arbeidsdager (Møller & Fuglestad (red.), 2006).

## 2.6 Oppsummering

Framgangsrike skoler har i følge forskningen ledere med fokus både på kultur og struktur. Rektor kan tydeliggjøre skolens mål, og gjennom kommunikasjon få en oppslutning om dem hos lærerne (Skolinspektionen, 2010). Relasjons- og visjonsarbeidet er to sentrale kulturelle ledelsesfaktorer, mens rektors tydelighet kombinert med distribusjon av ledelselementer kan trekkes fram som to strukturelle ledelsesfaktorer av betydning for elevenes læring. Noen forskere trekker fram *instructional leadership* som et betydningsfullt ledelsesfokus, og sier at:

The more leaders focus their influence, their learning, and their relationships with teachers on the core business of teaching and learning, the greater their likely influence on student outcomes (Hattie, 2009: 84; Robinson et al, 2008).

Denne studien plasserer seg midt i dette forskningsfeltet. Mine informanter trakk fram både kulturelle og strukturelle elementer i sin ledelse som er sammenfallende med mange av de funn som presenteres i kapittel to. De hadde et tydelig fokus på læringsledelse, både for de voksne og for elevene. Deler av ledelsen ved skolene var distribuert, og viktige avgjørelser ble tatt etter at medarbeiderne var involvert. De var gode på samhandlingsprosesser. De rektorene jeg intervjuet trakk fram de gode relasjonene mellom menneskene i skolen som et aktivum for å utvikle skolen faglig. Samtidig var de tydelige ledere av skolens totale virksomhet, og tok de beslutninger de mente var riktige når tiden var inne for det.

Det er likevel mye som tyder på at skolene ”(...) ikke i tilstrekkelig grad makter å nyttiggjøre seg og utvikle kompetansen de besitter, og kanskje heller ikke dra nytte av de forskningsbidrag som foreligger” (Møller & Ottesen (red.), 2011: 21). Det er med andre ord fremdeles et stort utviklingspotensiale for ledelse i norske skoler.

*The way I read Buber and Bakhtin  
offers me as a substantially new view of the world,  
to which we are not yet accustomed.  
In this view,  
I do not find my self inside of me.  
Instead, my self exists in relations between others and me.*

*Alexander M. Sidorkin (1999: 143)*

### **3. Teorigrunnlag**

#### **3.1 Innledning**

Valg av teori er for meg et uttrykk for et faglig ståsted. Det forteller om hvor jeg som forsker plasserer meg i det pedagogiske forskningslandskapet. I denne studien skal teorien gi innsyn i det grunnlaget jeg bygger min forskning på, og hvordan jeg betrakter ledelse generelt og pedagogisk ledelse spesielt. Teorien skal også perspektivere empirien som ligger til grunn for studien, og som danner ny forskningsbasert kunnskap om temaet. Denne studiens mål er å konstruere kunnskap om rektors arbeidsmåter i skoler med høyt læringstrykk. I de kommende avsnittene presenterer jeg noen kjennetegn på det sosiokulturelle perspektivet, knyttet til begreper som kunnskap, kommunikasjon og læring. Deretter trekker jeg fram tre ulike perspektiver på menneskelig identitetsdannelse, før jeg presenterer ledelse generelt og pedagogisk ledelse spesielt. Kapitlet avsluttes med en refleksjon rundt begrepene makt og tillit, og de etiske aspektene i ledelsesutøvelsen.

#### **3.2 Et sosiokulturelt perspektiv**

Uansett hvilket tema vi studerer, kan vi ikke betrakte individet alene, men vi må alltid analysere mennesket ut fra den sosiale virkeligheten det befinner seg i. Dette er fundamentet for sosiokulturell teori (Dysthe (red.), 2001). Den bygger på en forståelse av at det er gjennom interaksjon og kommunikasjon med andre mennesker kunnskap utvikles og meninger dannes. Samtidig er det slik at i arbeidet med å forstå menneskelige handlinger må en alltid finne balansen mellom det individuelle og det sosiale. Det innebærer at sosiokulturell teori fullt ut erkjenner at det også finnes kognitive og psykodynamiske aspekter av betydning for menneskelig utvikling og læring, og de er alle nødvendige elementer i et helhetlig bilde.

##### **3.2.1 Kunnskap**

Bengt Molander (1996) presenterer en filosofisk kunnskapsteori der han setter *den levende kunnskapen* i sentrum. Motsetningen mellom teori og praksis er forent i et nytt begrep eller kategori, der kunnskapen kommer til uttrykk i menneskers handlinger, ikke i begrunnelsen for dem (Fuglestad & Lillejord (red.), 2003). Kunnskapen ligger implisitt i det som gjøres. Levende kunnskap beskrives som en form for oppmerksomhet, der en vet hva som skal gjøres fordi en har utviklet en yrkesfaglig sensitivitet. En tilpasser handlingen til situasjonen. På den andre siden vet en også hva en faktisk har gjort, fordi en har kompetanse til å analysere sine handlinger. Det er i dette ”görandet” kunnskapen ligger, i følge Molander (1996).

En del av denne studiens problemstilling har jeg forankret i begrepet *kunnskap-i-handling*. Det er denne delen av den pedagogiske ledelsen som studien i særlig grad konsentrerer seg om. Deler av denne kunnskapen er ofte taus, i den forstand at den er tilegnet gjennom det praktiske arbeidet og ikke nødvendigvis verbalt formulert. Rektors ledelse kommer ofte til uttrykk i form av konkrete handlinger. Den viser seg i gjennomføringen av de oppgaver som rektor er satt til å utføre og til å lede. Derfor er *rektors arbeidsmåte*, eller *hvordan ledelses-elementene kommer til uttrykk*, særlig interessant. Et kjennetegn på dagens vitenskap er verbalisering og teoretisering. Begrepet *kunnskapssamfunnet* gir oss gjerne et indre bilde av teori og teknologi i skjønn forening. En må gå lenge på skolen for å skaffe seg tilstrekkelig kunnskap, er gjerne omkvedet. Men finnes kunnskapene noe annet sted enn i hjernen? Dersom en i kunnskapsbegrepet legger til ord som yrkesutøvelse, personlig erfaring og finger-spissfølelse, kan en også si at kunnskapen ligger i handlingen. Det er tilfellet med taus kunnskap. Den tause kunnskapen kan benevnes som begavelse, erfaring, ferdighet, forståelse, sikkerhet, oppmerksomhet osv. Denne kunnskapen har tre hovedlinjer i følge Molander (1996):

- 1) Den ligger i kroppen i form av dyktige menneskers automatiserte kunnskap. Det er gjerne den intuitive handlingen, måten å gjøre det på etter mange år i bransjen. I dette ligger en tiltro til seg selv og til sin erfaring. Man er fortrolig med situasjonen, og vet hva man gjør.
- 2) Den ligger i kulturen i form av: *slik gjør vi det her hos oss*. Nye medarbeidere tilpasser seg og overtar væremåter, normer, handlingssett i ulike situasjoner. Fellesskapet er til en viss grad styrende for vår yrkesutøvelse.
- 3) Og til slutt kan en si at den tause kunnskapen i selve den praktiske handlingen taler for seg, uavhengig av de bakenforliggende hensikter eller teorier.

Molander (1996) nærmer seg begrepet kunnskap gjennom kunnskapens aktive side. Det kaller han for "*kunnskap-i-användning*" eller "*levande kunnskap*". *Levende kunnskap* er alltid en del av et større hele, og derfor krever *kunnskap-i-handling* helhetsforståelser, fordi det finnes flere helheter. Bindestreken mellom ordene symboliserer at kunnskap og handling må ses i en sammenheng. Å kunne gjøre noe innebærer en forståelse av at man vet hvorfor man gjør det man gjør. Molander uttrykker det slik: "En handling utgör inte kunnskap (...) om inte både den uppgift som handlingen är avsedd att fullgöra är förstådd *och* handlingen förstås *som* ett fullgörande av uppgiften." (Molander, 1996: 60).



På noen områder har vi stor innsikt og kunnskap, mens vi på andre områder må erkjenne at kunnskapen gjerne kunne vært større. Vi lærer imidlertid noe nytt av våre handlinger når vi er åpne for erfaringenes kunnskapsdannende funksjon. Kunnskap ses her på som *intelligent praksis*. Det handler blant annet om vår evne til refleksjon i den forstand at vi kan snakke om ”*uppmærksamt handlande med beredskap för förändring*” (Molander, 1996: 140). Da kan våre handlinger bli kilde til *kunnskap-i-handling* samtidig som de utføres, fordi vi oppdager hva vi gjør mens vi gjør det – som en *refleksjon-i-handling* (Møller, 2010). Handlingen ses på som del av en helhet, som ledd i en hermeneutisk sirkel<sup>10</sup>. Professor Otto Laurits Fuglestad oppsummerer *kunnskap-i-handling* på denne måten:

Kunnskap i handling er *handling*. Det er å handla med *aktsemd* og *merksemd*, å opna seg, å læra å sjå. Det er å vera *fortruleg* med situasjonar, kunne lesa situasjonar sitt *andlet*. Kunnskap i handling er nyskaping meir enn gjenskaping. Det er å *reflektera* og stadig vera undervegs mot ein betre og rettare måte å handla på. Det er å vera medviten om det *genuint uvisse* i alle handlingar, og i all kommunikasjon. Det er å vera nær kjenslene og det etiske aspektet ved all menneskeleg handling (Fuglestad & Lillejord (red.), 2003: 75).

### 3.2.2 Kommunikasjon og læring

Mennesket er født til kommunikasjon, og kan ikke unngå å kommunisere. Ved hjelp av språket er andre mennesker konstituerende for våre læreprosesser, og det sosiokulturelle læringssynet framhever kommunikasjon som selve grunnlaget for menneskers tenkning og læring (Säljö, 2007). ”Sett frå eit sosiokulturelt perspektiv er språk og kommunikasjon sjølve bindeleddet mellom individuelle mentale prosessar og dei sosiale læringsaktivitetane” (Dysthe (red.), 2001: 12). Den amerikanske filosofen John Dewey beskriver kommunikasjon som prosesser der vi deler erfaring med hverandre. På den måten blir disse erfaringene felleseie (Dewey, 2005). Kommunikasjon i denne forståelse er toveis, og dens kvalitet avhenger i stor grad av om den bærer preg av gjensidig anerkjennelse (Bruner, 1997). Både Dewey og den russiske pedagogen og psykologen Lev S. Vygotskij framhever læringens sosiale sider og språkets funksjon i menneskers læring. I følge Vygotskij krever meningsdanning både språklige ferdigheter og en forståelse av den kulturelle sammenhengen der språket brukes. Han vektlegger sosial samhandling mellom mennesker, og sier at den hovedsakelig består av

---

<sup>10</sup> ”For å få tak i en dypereleggende mening må budskapet settes inn i en sammenheng eller helhet. Forståelsesprosessen er ikke bare karakterisert ved at den enkelte delen forstås ut fra helheten, men også ved at helheten søkes tilpasset delen. Denne vekselvirkningen mellom helhet og del for å oppnå dypere forståelse beskrives som *den hermeneutiske sirkel*” (Dalen, 2004: 20).

og formidles gjennom tale (Vygotskij, 2001). Både kommunikasjon, språk, kunnskap og læring er således situert i en historisk og kulturell kontekst.

Språket har ulike funksjoner i kommunikasjonen. Jeg vil i denne sammenheng peke på *språkets utpekende funksjon* – som gjør at vi kan sette ord på saker og fenomener i vår virkelighet, *dets semiotiske (eller semantiske) funksjon* – som gjør at vi kan beskrive virkeligheten slik vi ser den, og *dets retoriske funksjon* – som gjør at vi kan bruke språket til å forme og påvirke vår virkelighet (Säljö 2007). I mellommenneskelig kommunikasjon tar vi i bruk alle disse språklige funksjonene, og særlig i den relasjonelle samhandlingen i skolen vil rektor ha stor nytte av bred språklig kompetanse i sitt daglige arbeid. Denne kommunikasjonen må foregå i en form der ulike meninger kan utveksles og brytes i trygge omgivelser – i en symmetrisk kommunikasjon.

Den russiske språk- og litteraturteoretikeren Mikhail Bakhtin hadde en bred forståelse av dialog. I sin dialogforståelse innlemmet han både den indre dialogen og dialogen mellom tekster, i tillegg til den muntlige og den skriftlige interaksjonen mellom mennesker. Han hadde også fokus på skillet mellom monolog og dialog som språklig redskap. Der en i monologen er opptatt av å få fram sitt eget budskap, preges dialogen av ”(...) respekten for den andres ord, vilje til å lytte, forstå på den andres premisser og bruke den andres ord som tankereiskap, men samtidig behalde respekten for sitt eget ord” (Dysthe (red.), 2001: 14). I Bakhtins forståelse bruker vi ikke språket først og fremst for å uttrykke oss selv, men for å være i dialog. ”Life by its very nature is dialogic” (Bakhtin, 1984: 293). I dialogen får vi andre perspektiver, ulike tolkninger og gjør oss nye tanker. Vi kan registrere at vi i neste omgang bruker den andres ord, og at dette gjør vår kommunikasjon bedre. Det skjer ikke automatisk, men som ledd i en prosess der andres innspill har ført til refleksjoner hos oss. Dette kaller Bakhtin den flerstemmige funksjonen i dialogen, basert på hans teorier om flerstemmighet og dialogisitet (Dysthe (red.), 2001). Når ulike argumenter og perspektiver kommer fram, genererer det læring. I beste fall kan disse dialogene både gi individuell kunnskap og bidra til en kollektiv kunnskapsutvikling. I slike prosesser fungerer språket som ei bru mellom det individuelle og det kollektive. Samtidig er språket en *sosial protese*, der den enkeltes kunnskapsutvikling er avhengig av andres bruk av språket (Dysthe, 1996). Ved å legge til rette for målrettede, språklige aktiviteter, bidrar vi til å øke den enkeltes og den kollektive kunnskap ved å være et *støttestillas* for hverandres læring (Østerud, 2004).

Språket, i den enkeltes bevissthet, ligger i grenselandet mellom *en selv* og *den andre*, og

Bakhtin uttrykker dette slik:

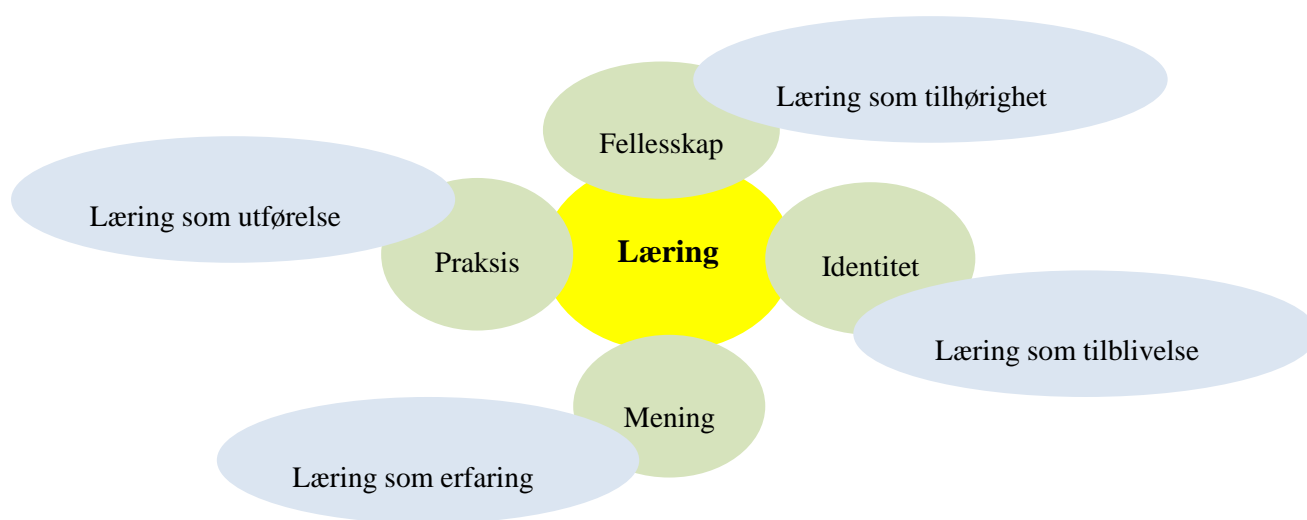
The word in language is half someone else's. It becomes "one's own" only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention. Prior to this moment of appropriation, the word does not exist in a neutral and impersonal language (...), but rather it exists in other people's mouths, in other people's contexts, serving other people's intentions: it is from there that one must take the word, and make it one's own (Bakhtin, 2008: 293-294).

I en dialogisk kommunikasjon skjer det ofte at en mening møter en annen mening. Da oppstår det gjerne en ny og mer kvalifisert mening (Fjeld, 2005). Det er et aspekt ved kommunikasjon og læring som den amerikanske filosofen og psykologen George Herbert Mead kaller å ta den andres perspektiv i rekonstruksjonen av egne meninger (Mead, 2005). Denne dialogismen bidrar til at ny kunnskap oppstår når vi gjør andres ord og tanker til våre. Det forutsetter at vi evner å forholde oss i en subjekt-subjekt relasjon til hverandre, en relasjon mellom *jeg* og *du*. Dysthe refererer til Bakhtin når hun minner om at dialogiske læringsprosesser ikke går av seg selv. De må både initieres og organiseres. En må få fram de ulike stemmene, kontrastere dem og vise hvilke alternativer de representerer (Dysthe (red.), 2001).

Dialogen hos Molander (1996) er både forbundet med prosesser i det enkelte menneske, og med menneskelig samvær og samhandling. Den er betydningsfull for vår eksistens. I en dialogisk kommunikasjon etableres og opprettholdes forståelse og fellesskap. Dialogen er en form for refleksjon, og på den måten et forbilledlig mønster for kunnskapsdannelse. Et viktig element i dialogen er at deltakerne skal få tak i den kunnskap og den innsikt de allerede har, selv om de ikke vet at de har den. Molander har hentet inspirasjon til denne dialogforståelsen fra Platons fortellinger om Sokrates. En annen viktig side med dialogen er dens uavsluttethet. Den er alltid åpen for fortsettelse. Den egner seg godt som ledelsesverktøy, blant annet fordi den dialogiske kommunikasjonen utvikler gode relasjoner. Dermed kan dialogen bli den plattform som forståelse og læring bygger på.

Det dialogiske læringsperspektivet innebærer at læring må forstås både som et individuelt, psykologisk fenomen og som resultat av deltaking i sosiale sammenhenger. Knud Illeris sin framstilling av læring som "(...) sammenhengende delprosesser som gensidigt påvirker hinanden" (Illeris, 2000: 16), er en tredimensjonal forståelse av læring. Den *kognitive*

*dimensjonen* handler om menneskets iboende evner til å tilegne seg kunnskap. I den *psyko-dynamiske dimensjonen* er opplevelser, følelser og motivasjon viktige elementer i læringsprosessen, og i *læringens sosiale dimensjon* trekker han blant annet fram Etienne Wengers teori om *praksisfellesskapet* som en forståelsesmodell. Wenger knytter begrepet praksisfellesskap til en *sosial læringsteori*, som et supplement til andre læringsteorier. Wengers teori anvender i tillegg begreper som *identitet* og *meningsskaping*, der vår læring, vår meningsdannelse og våre identitetsforhandlinger er avhengig av deltakelse i sosiale fellesskap. Individene i praksisfellesskapet har et gjensidig engasjement, et felles repertoar og er involvert i en felles virksomhet (Wenger, 2004).



Figur 3.2.2: Modell av Wengers sosiale læringsteori (Wenger, 2004: 15).

Denne modellen finner jeg relevant når jeg skal forstå rektors ledelsesutøvelse gjennom deltakelse i skolens fellesskap. De erfaringene rektor gjør seg og de tilbakemeldingene han<sup>11</sup> får fra lærerne, påvirker hans ledelsespraksis. Samhandlingen med de ulike aktørene i skolen bidrar til hans meningsdanning og utviklingen av hans lederidentitet.

### 3.3 Identitetsutvikling og dannelse av lederidentitet

Med dette som bakteppe er jeg opptatt av hvordan vi gjennom livet utvikler våre identiteter som ledere, og jeg velger i de kommende avsnittene å presentere tre perspektiver på den

<sup>11</sup> Når jeg i denne oppgaven omtaler rektor i tredje person, bruker jeg pronomenet *han*. Det kunne like gjerne vært *hun*.

menneskelige identitetsutvikling. De valgte perspektivene utfyller hverandre og danner for meg et helhetlig bilde.

### **3.3.1 Identitet og praksisfellesskap**

Læring, meningsdanning og identitetsforhandlinger er avhengige av deltakelse i sosiale praksisfellesskap, (Wenger, 2004). I denne framstillingen har jeg valgt å betrakte skolen som et praksisfellesskap, selv om Wenger kaller det for en konstellasjon der de gjensidige bånd ikke er så sterke som i praksisfellesskapet. Kjernen i praksisfellesskapet består av et gjensidig engasjement, en felles virksomhet og et felles repertoar. Medlemmene er gjensidig ansvarlig for det arbeidet som gjøres, for utviklingen av relasjoner, innhold, handlinger, og de læringshistoriene som vil være karakteristisk for akkurat dette fellesskapet. Det felles repertoar som finnes der, artefakter, struktur og kultur, utvikles gjennom påvirkning fra alle. Mennesker deltar i ulike praksisfellesskap i hjem, arbeid og fritid. Den menneskelige identitetsdannelsen er i kontinuerlig utvikling ved at den enkelte definerer seg selv gjennom de aktivitetene en engasjerer seg i (Lave & Wenger, 2010). De relasjonene som etableres i praksisfellesskapet, og den læringen som foregår der, blir viktig for identitetsutviklingen. Denne utviklingen er en prosess der identifisering og forhandling om mening gjensidig påvirker hverandre i en kontinuerlig bevegelse der fortid, nåtid og framtidforestillinger ses i sammenheng.

### **3.3.2 Fortellingene om oss selv**

I følge Antony Giddens (1996; 1997) skjer den menneskelige identitetsdannelsen prosessuelt som vår egen selvrefleksjon og selvbevissthet, gjennom våre narrativer og vår bruk av språket om oss selv i arbeidet med å skape en mening i vår tilværelse. Narrativene er identitetens kjerne, der opplevelsen av vår biografiske kontinuitet spiller en viktig rolle i å stabilisere vår identitet. Derfor vil også den tilliten vi i tidlige barneår utviklet til våre nærmeste, prege oss og vårt forhold til våre omgivelser resten av livet. I tidlige tider la tradisjoner og familie i sterkere grad premissene for våre valg. Nå, i det globaliserte, senmoderne samfunn, må den enkelte i større grad ta ansvaret selv og foreta reflekterte valg. I denne valgfriheten finnes det en risiko for å velge feil. Dette truer, i følge Giddens (1996), vår ontologiske sikkerhet.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> ”Uttrykket henspiller på den tillit de fleste mennesker har til sammenhengen i egen identitet og til det omgivende sosiale og materielle handlingsmiljøets stabilitet. En fornemmelse av personers og tings pålitelighet, som er så sentral for begrepet tillit, er essensiell for følelsen av ontologisk sikkerhet” (Giddens, 1997: 70).

At føle sig ontologisk sikker vil si, at man på et ubevidst plan og et praktisk bevidsthetsnivå har "svarene" på de fundamentale eksistensielle spørsmål, som alt menneskelig liv på en eller annen måte stiller (Giddens, 1996: 62).

Denne ontologiske sikkerheten, den tilliten vi har til oss selv og til våre omgivelser, hjelper oss til å unngå angst og til å opprettholde vår selvaktelse. Den er grunnleggende viktig for vår identitetsutvikling (Giddens, 1996). I vår omskiftelige verden der det stilles spørsmål ved det meste, der det til og med sås tvil om kunnskapsgrunnlaget for våre valg, får tilliten ekstra stor betydning i våre liv. Vår ontologiske sikkerhet må derfor til stadighet reforhandles. Det har betydning for hvordan vi omgås andre mennesker, og hvordan vi opptrer som ledere. Pedagogisk ledelse er en relasjonell aktivitet, basert på gjensidig tillit mellom mennesker. Tillit er ikke noe vi kan kreve, men noe vi må gjøre oss fortjent til gjennom den måten vi samhandler med andre på (Skjervheim, 1992). En detaljert kontroll er verken ønskelig eller mulig. De erfaringene rektor har med seg, opplevelsen av mestring, samt *fortellingen om seg selv i sitt eget liv*, er med på å danne lederidentiteten.

### 3.3.3 Samspillet med omgivelsene

Axel Honneth (2007) framstiller det slik at vår identitet dannes i samspill med våre omgivelser, der vårt "jeg" (subjektet) og vårt "meg" (objektet) utvikles i oss som forholdet mellom samtalepartnere. Vi kan bare bli bevisst hva våre ytringer og våre handlinger betyr for en annen, hvis vi har en evne til å gjenskape andres reaksjoner i oss selv. Ved å innta et eksentrisk perspektiv, danner vi oss et bilde av oss selv slik vi fornemmer at vår partner oppfatter oss. Dette bildet blir vårt "meg". Når vi får tilbakemeldinger på oss selv kan vi forstå andres reaksjoner på våre ytringer og våre handlinger. Vårt selvbilde dannes og utvikles i dette samspillet. Etter hvert som vi samhandler med stadig flere mennesker, generaliserer vi tilbakemeldingene og tilegner oss sosial kompetanse. Vi overtar normer og utvikler en identitet som et fullverdig medlem av det sosiale fellesskapet. På den måten anerkjenner vi fellesskapet og vi opplever oss anerkjent av det. Mead kaller det en relasjon av gjensidig anerkjennelse (Mead, 2005). Anerkjennelse gir oss verdighet og selvrespekt, som er uttrykk for positive opplevelser av oss selv.

Et anerkjent medlem av et fellesskap reagerer tidvis på fellesskapet på en slik måte at deler av dette fellesskapet utvikler og forandrer seg. Selv om vi er et anerkjent medlem av fellesskapet, har vi ikke internalisert alle elementene i det, og vi kan få en sterk trang til å bidra til

endringer i dette fellesskapet. Denne trangen kan komme innenfra oss selv, eller som resultat av impulser andre steder fra. Det er på den måten samfunnet utvikler seg. En kan si at det er ”jeg” som reagerer på ”meg”, der ”jeg” er vår reaksjon på fellesskapet slik vi erfarer det og ”meg” er et bilde på fellesskapets normer som styrer min atferd (Honneth, 2007). I beste fall fører reaksjonen til at fellesskapets normer endrer seg i positiv retning slik ”jeg” opplever det. Drivkraften i ”jegets” handlinger ligger i et framtidsbilde der vi ser at dette nye vil få tilslutning på sikt. Det er denne *kampen om anerkjennelse* som driver samfunnsutviklingen framover.

### 3.3.4 De tre perspektivene – en avrundning

Wenger og Giddens har noe sammenfallende syn i forhold til hvordan det senmoderne samfunn påvirker vår identitetsutvikling. Men der Giddens fokuserer på fortellingen, fokuserer Wenger på handling. Wenger framhever at vår praktiske sans for hvordan vi skal opptre utvikler seg i praksisfellesskapet mer enn i våre nedarvede strukturer. Han er tydelig på at våre handlinger i hovedsak styres av vår bevissthet og vår vilje, og at vi kan påvirke våre omgivelser i stor grad. Her har han noe sammenfallende syn med Honneth i hans beskrivelser av ”jegets” trang til å endre fellesskapet i *kampen om anerkjennelse*.

Det er imidlertid et poeng at Wengers sterke fokus på læring og identitetsutvikling i praksisfellesskap kan overskygge et perspektiv om at denne utviklinga også skjer individuelt ved at vi tilegner oss kunnskap gjennom selvstudier. På den andre siden kan det hevdes at denne kunnskapen ikke blir virkelig før den er satt ut i livet i et fellesskap. Det er først da den manifesterer seg som *læring og identitetsdanning*. I mitt videre arbeid velger jeg å forstå læring og identitetsdanning både som en individuell utvikling og som utvikling gjennom deltakelse i ulike fellesskap.

### 3.4 Ledelse

I dette kapitlet gjør jeg meg noen betraktninger omkring *ledelse* som fenomen, deriblant *lederens* betydning, og om ledelsesutøvelse i særdeleshet. Deretter presenterer jeg begrepet *pedagogisk ledelse*, og arbeider meg fram til en presisering av begrepet slik jeg forstår det.

Ledelse er knyttet til handlinger mennesker imellom, der en eller flere personer har makt og autoritet til å fatte beslutninger som gjelder fellesskapet (Sørhaug, 2006). Denne makt-

utøvelsen skal være tilpasset de rammer som gjelder for organisasjonen. Det er mange teorier om ledelse både i nasjonal og internasjonal forskning. Min studie av rektors ledelse er inspirert av begrepet *distributed leadership* (Gronn, 2002; Spillane, 2006). Det er en perspektivdreining ”fra å forstå ledelse som *det som ledere gjør* til ledelse som samhandling mellom ulike aktører i organisasjonen” (Møller & Fuglestad (red.), 2006: 43). Ledelse av skoler er ikke begrenset til skolens rektor. Den trenger egentlig ikke å distribueres – den er allerede distribuert (Hargreaves & Fink, 2006). Et distribuert perspektiv involverer to aspekter ved ledelse: ”(...) the leader-plus aspect and the practice aspect:

The leader-plus aspect recognizes that leading and managing schools can involve multiple individuals in addition to the school principal, including others in formally designated leadership or management positions, such as assistant principals, mentor teachers, and curriculum specialists. (...) Contrary to some portrayals, a distributed perspective as we understand it does not assume that everyone is or ought to have a hand in leading and managing. (...) The leadership practice aspect foregrounds the practice of leading and managing (Spillane & Healey, 2010: 256).

Min studie er også influert av forholdet mellom *distributed leadership* og *instructional leadership* (Andreassen, Irgens & Skaalvik, 2010; Hattie, 2009), eller *shared instructional leadership* (Hallinger, 2005), og hvordan det eventuelt kommer til uttrykk i ledelse av skoler der lærerne gir uttrykk for høy grad av tilfredshet med den pedagogiske ledelsen. Hallinger skriver at ”the days of the lone instructional leader are over (ibid: 550), og at en ikke lenger har tro på at rektor kan lede skolen alene på en kvalitativ god måte. Svensk skoleforskning har følgende sammenfatning av begrepet instructional leadership:

(...) ’instructional leadership’ har stor betydelse för elevers resultat genom att detta ledarskap fokuserar på lärarnas och undervisningens kvalitet och dermed på det som är skolans kärnverksamhet. Fem dimensioner av ’instructional leadership’ identifierades: sätta upp mål och ha höga förväntningar; strategisk resursallokering kopplat till pedagogiska syften; planera, koordinera och utvärdera undervisningen och undervisningsplaner; aktivt stödja och delta i lärares lärande och utveckling; och slutligen säkerställa en välordnad och stödjande omgivning genom att ha sociala förväntningar och regler. (...) Förmågan att ha goda relationer och ett gott samspel med andra är inkluderad i var och en av de ovan beskrivna fem dimensionerna av ’instructional leadership’. En konsekvens av detta är att ledare måste ha denna relationsorienterade förmåga för att nå framgång med vad de än vill åstadkomma (Höög & Johansson (red.), 2011: 76-77).



### 3.4.1 Lederen

Sosialantropologen Tian Sørhaug (2006) skriver at deler av den ledelsesforskning som er gjort i Norge vegrer seg for å studere ledere, og at dette skyldes en uvilje i forskningsmiljøene til å fokusere på ledernes innflytelse. I stedet konsentrerer man seg om institusjoner og strukturer. Han sier: ”Hvis man ikke kan operere med muligheten for at individer og enkelthendelser kan bety noe, og for at de av og til kan bety mye, så blir ledelse en meningsløs virksomhet” (ibid: 30). Synet på ledelse og ledere er ulikt i ulike kulturer, og i deler av den internasjonale forskningen tillegges lederes personlighet og betydning større vekt enn i Skandinavia (Møller & Fuglestad (red.), 2006). Denne studien handler om ledelse av skoler, med fokus på hva rektor gjør. Det betyr at jeg til fulle står inne for at lederen som person er viktig.

### 3.4.2 Ledelsespraksis

Ledelse er i litteraturen definert på mange og til dels motsetningsfylte måter. Det finnes flere hundre definisjoner av ledelse, og James MacGregor Burns sier at: ”Leadership is one of the most observed and least understood phenomena on earth” (Sørhaug 2006: 24). I en sosio-kulturell forståelse kan ledelsespraksis beskrives som påvirkning mennesker imellom innenfor gitte rammer, der makt og kontroll er legitime elementer (Møller & Fuglestad (red.), 2006).

Ledelsespraksis er situasjonsavhengig (Vroom & Yetton, 1981). Det innebærer blant annet at lederen må vurdere hensiktsmessigheten av å involvere medarbeiderne i beslutningstakingen. Den ledelsesmodellen som Vroom & Yetton utviklet i 1981, har et spenn mellom autokrati på den ene siden til delegering på den andre, avhengig av situasjonen. Modellen ble videreutviklet av Vroom & Jago (1988). Det er en relativt komplisert modell, og jeg velger å presentere deres arbeid med følgende sitat:

**In general, a consultative or collaborative style is most appropriate when:**

- ☐ You need information from others to solve a problem
- ☐ The problem definition isn't clear
- ☐ Team members' buy-in to the decision is important
- ☐ You have enough time to manage a group decision

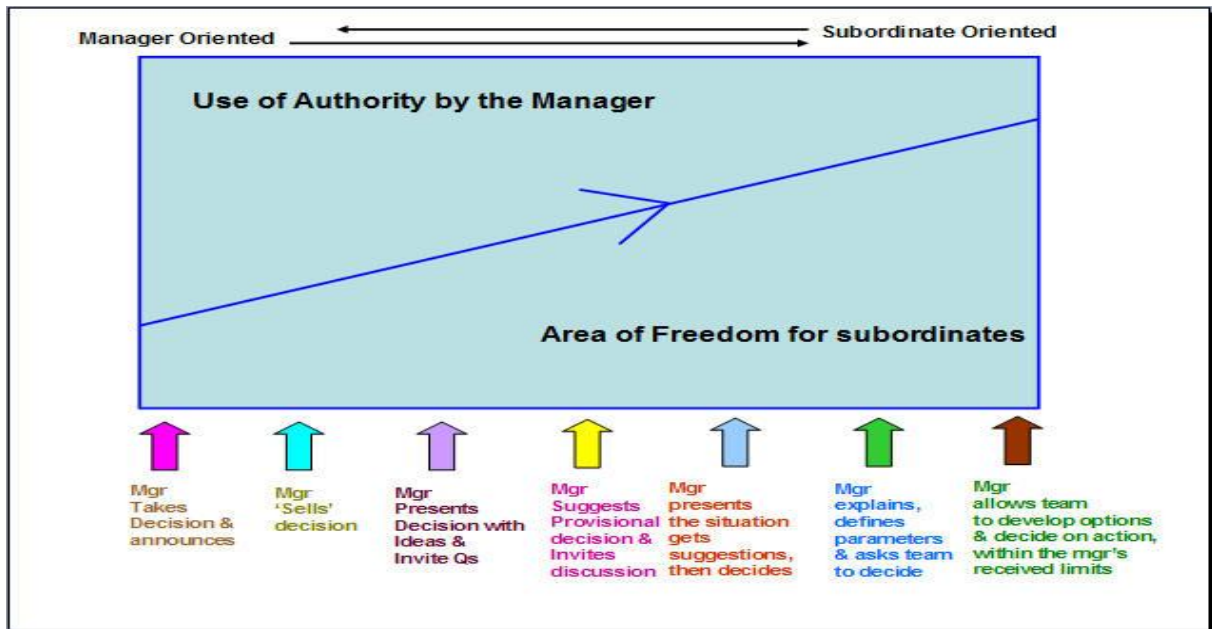
**An autocratic style is most efficient when:**

- ☐ You have more expertise on the subject than others
- ☐ You are confident about acting alone
- ☐ The team will accept your decision
- ☐ There is little time available

([http://www.mindtools.com/pages/article/newTED\\_91.htm](http://www.mindtools.com/pages/article/newTED_91.htm)).

I sitt arbeid viser Vroom & Yetton (1981) til det arbeid som Tannenbaum & Schmidt gjorde i 1958. Modellen under viser på en enkel måte spennet mellom beslutninger tatt av lederen alene, og medarbeidernes delegerede beslutningsmyndighet.

### Continuum of Leadership Behaviour



Figur 3.4.2 Continuum of Leadership Behaviour, Tannenbaum & Schmidt, 1973.

<http://leadershipchamps.wordpress.com/2008/04/27/what-is-tannenbaum-schmidt-continuum-theory-says/>), den 14.3.2011

Modellen kan tolkes slik at dersom det er lærerne som skal gjennomføre beslutningen, er det i de fleste tilfeller riktig å bevege seg mot høyre i modellen. Har beslutningen ikke noen konsekvenser for andre enn rektor, kan han gjerne ta den uten å konsultere noen andre. Det bekreftes av den forskning som Sørhaug (2006) viser til i sitatet under:

I forskningen på gruppebasert problemløsning synes det å herske stor enighet om at det ikke er noen klare positive sammenhenger mellom gruppemedvirkning og kvaliteten på selve beslutningen. Derimot er det en klar positiv sammenheng mellom gruppemedvirkning og kvaliteten på gjennomføringen av beslutninger (Sørhaug, 2006: 204).

### 3.4.3 Ledelsesutøvelse i skolen

Opplæringsloven er et av de viktigste styringsdokumenter i skolen. I § 9-1: *Leiing*, står det:

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 (...) [www.lovdata.no](http://www.lovdata.no).

Det står imidlertid ikke noe i opplæringsloven om hvordan denne ledelsen skal utøves. Men i ulike politiske dokumenter og meldinger går det tydeligere fram hvordan våre politikere mener at skolen skal ledes. St.meld. nr. 30 (2003-2004) løfter fram utviklingen av skolen til en lærende organisasjon der rektor ”deler makten” (ibid: 29) med lærerne. Det kan tolkes slik at der det er hensiktsmessig, bør rektor bevege seg mot høyre i figur 3.4.2. Samtidig poengteres det at ”lærende organisasjoner stiller derfor særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål” (ibid: 26 - 27). De utdanningspolitiske signalene i meldingen kan videre forstås på en slik måte at en ikke ser vesentlige motsetninger mellom å utvikle skolen til en lærende organisasjon der makten er distribuert, og *et kraftfullt lederskap*. Snarere tvert imot. De advarer nærmest mot *føyelige ledere* (ibid: 28) som i for stor grad overlater ansvaret for skolens kvalitet til den enkelte lærer, og poengterer at det er skolen som fellesskap som skal utvikle skolens praksis, under ledelse av rektor.

Hvordan rimer dette med tanken om et distribuert ledelsesperspektiv der rektor må være villig til å dele makt? I denne studiens perspektiv er ikke skoleledelse noe som bare rektor utfører. Stortingsmeldingens ulike signaler kan oppfattes som et dilemma, og en kan spørre hvilket forhold skolens øverste oppdragsgivere har til ledelsesutøvelse i skolen. Det er imidlertid mulig å forstå stortingsmeldinger slik at de er produkter av politiske kompromisser, der faglige og verdimeslige motsetninger nødvendiggjør formuleringer i en slik form at flere politiske syn skal kunne lese sine egne intensjoner i meldingene (Andreassen et al (red.), 2009). Derfor må slike meldinger tolkes og meningsinnholdet tilpasses virkeligheten på den enkelte skole. En annen tolkning av de tilsynelatende ulike signalene i utdanningspolitiske dokumenter kan være at man faktisk mener det er et oppnåelig mål å kombinere distribuert ledelse med en sterk rektor, og at det er en forventning at rektor klarer den balansegangen. Ledelsesforskere mener at forekomsten av distribuert ledelse i skoler er økende, og de peker på en mulig sammenheng med det fokus som er satt på organisasjonslæring og utvikling av lærende organisasjoner (Gronn, 2002; Hargreaves & Fink, 2006).

Med bakgrunn i det som er skrevet hittil i kapitlet, kan skoleledelse forstås som relasjonelle handlinger, der de ansatte samhandler og påvirker hverandre i mange av hverdagens situasjoner. Ledelsesutøvelsen er distribuert, både i den forstand at de ansatte utøver ledelse i

en eller annen form i kraft av sin stilling, men også slik at beslutninger aktivt delegeres til enkeltmedlemmer eller grupper av ansatte, eller tas i plenum etter forutgående drøftinger. Samtidig er rektor ansvarlig leder for virksomheten, og tar det fulle ansvar for de beslutninger som til enhver tid er fattet. En slik distribuert ledelsespraksis utelukker imidlertid ikke at mange daglige avgjørelser tas av rektor alene. Beslutningene fattes gjerne innenfor en ramme som er fortolket og forstått sammen med de ansatte, og ut fra det mandat som skoleeier og lovgiver setter for driften av skolen.

Den tyske filosofen og sosiologen Jürgen Habermas (1997) sin tenkning om *livsverden* og *system*, som ulike sosiale sfærer, kan være til hjelp når vi skal forstå de til dels motsetningsfylte oppfatninger av ledelsesutøvelse i skolen. Hans begrep *livsverden* omfatter det enkelte menneskes opplevelse av sin hverdag, og hvordan vedkommende forholder seg til den. Det er ingen standard for våre subjektive opplevelser, og de er gjenstand for endring gjennom kommunikasjon og samhandling med andre mennesker. Dette skjer kontinuerlig i skolen. Man kan si at det er en *kommunikativ rasjonalitet*<sup>13</sup> som preger samhandlingen, helst gjennom en likeverdighet som Habermas kaller *den herredømmefrie samtale*. Samtidig er andre deler av skolens hverdag knyttet til det Habermas kaller for *system*. Det kan være en samlebetegnelse for det økonomiske, administrative og teknologiske feltet. I denne sfæren er det *instrumentell rasjonalitet* som råder. Når disse ulike sfærene skal balanseres i skolens hverdag, blir ikke ledelse et entydig fenomen. Det kan virke som om det varierer hvilke av disse retningene som har sterkest medvind i samfunnsdebatten, og at de har ulik tyngde i forskjellige land. I en kommune som er sterkt influert av New Public Management, vil kanskje den instrumentelle rasjonalitet prege synet på ledelse og ledelsesutøvelse i sterkere grad enn hva skolens medarbeidere synes er bra. Habermas skriver at *systemet* er i ferd med å kolonisere *livsverden*. I skolen kan det bety at læring som produkt (læringsutbytte/læringsresultat) i målbar forstand får større fokus enn læring som prosess (samhandling/utvikling). Det er et alvorlig tema hvordan rektor balanserer dette i en skole med et så stort og omfattende samfunnsmandat som den norske grunnskolen.

---

<sup>13</sup> "Kriteriet på rasjonalitet er hvorvidt de beste midler velges for å nå mål" (Eriksen, 1999: 40). En kommunikativ rasjonalitet har som formål å oppnå forståelse, mens en instrumentell rasjonalitet har som formål å oppnå konkrete målbare resultater (Eriksen, 1999).

### 3.4.4 Pedagogisk ledelse

Et viktig element i pedagogisk ledelse er kompetanse om hvordan enkeltindivider og organisasjoner tilegner seg kunnskap. I denne sammenheng dreier det seg om å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i kollegiet, for eksempel kommunikasjonsprosesser, målsettingsprosesser og beslutningsprosesser (Lillejord, 2003). En av rektors oppgaver er å fremme utvikling og nødvendig endring på en måte som involverer de ansatte. Det vil blant annet si "(...) å legge til rette for en kontinuerlig utvikling og læring i skolens voksne miljø og blant elevene. Det omfatter også en kritisk bevissthet om egen læring." (Møller, 2010: 212).

Pedagogisk ledelse eller "learning centered leadership" er gjerne distribuert. Den kan kjenne-tegnes ved ledelsesoppgaver som:

- a) utvikling av ein pedagogisk visjon
- b) utvikling av ein skulekultur og eit kollegafellesskap prega av tillit, samarbeid og med vekt på gode faglege prestasjonar, og
- c) støtte til lærarane si profesjonelle utvikling – individuelt og kollektivt (Møller & Fuglestad (red.), 2006: 180).

Med utgangspunkt i Sergiovanni (1996) argumenterer den danske forskeren Lejf Moos for at skoleledelse i sin helhet må forstås som pedagogisk ledelse – *ledelse for og som dannelse*, der alle ansatte utøver ledelse. Han forankrer sin argumentasjon i formålet med skolen som institusjon, og i de oppgavene rektor har for undervisning og læring, "(...) herunder for arbeidet med skolernes værdier" (Moos et al (red.), 2002: 147). Han ser motsetninger mellom den kontroll, regnskapsplikt og top-down styring som er inspirert av New Public Management på den ene siden, og framveksten av det senmoderne samfunn på den andre. Det er vårt senmoderne samfunns kompleksitet som truer vår ontologiske sikkerhet. De store fortellingene i både vitenskap og religion har mistet mye av sin sannhet for mange mennesker. Det gjør at tillit får så stor betydning i våre liv, også tillit mellom mennesker (Giddens, 1996). Derfor argumenter Moos for at styringsstrategiene "(...) baseres på verdier eller visioner, som er temmelig vage ønsker til fremtiden, og som overlader mange beslutninger til felternes aktører" (Moos et al (red.), 2002: 150). Dette påvirker forholdet mellom makt og tillit i skolen, og utfordrer rektor til å bruke sin makt på en slik måte at det skaper tillit. Skolens dannelses- og demokratioppdrag handler om formidling av grunnleggende verdier (Andreassen et al, 2010). Det nødvendiggjør *at vi lever som vi taler*. Det er ikke mulig å dannes til demokratiske samfunnsborgere uten å oppleve demokrati i hverdagen. Og det er heller ikke mulig å praktisere demokrati i klasserommet uten at ens hverdag er preget av

demokratisk praksis. Derfor må skoleledelse og pedagogisk ledelse forstås som et hele, altså ledelse som dannelse. Dette verdibaserte ledelsesidealet kan synes å være svekket til fordel for et mer management-orientert sjefsideal inspirert av New Public Management (Moos et al (red.), 2002).

### 3.4.5 En lærende skole

En pedagogisk ledelse slik den er beskrevet i avsnittene foran, kan i beste fall stimulere til læring og fornyelse i hele organisasjonen. En lærende skole må ledes på en slik måte at de ansatte opplever forventninger til og støtte i arbeidet med å utvikle sin *personlige mestring*. Gjennom kollegiale samtaler utfordres de til å arbeide med egne *mentale modeller*, slik at den enkelte ikke begrenser seg til bare å velge kjente måter å tenke og handle på. Rektor evner å lede arbeidet med *felles visjoner*. Det gir retning og skaper engasjement. I dette arbeidet legges det til rette for *gruppelæring* der en balanserer mellom dialog og diskusjon, og det hele bindes sammen av en *systemtenkning* som sikrer at disse fem disiplinene utvikles samtidig (Senge, 2004; Wadel, 2008). Lars Ligaarden beskriver det på denne måten:

Å skape kunnskap i organisasjonen skjer gjennom en interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap i form av en sosialt preget konstruktivistisk prosess med dialogen som redskap, omsorgen og relasjonene som viktig rammeverk og en kunnskapshjelpende kontekst, et felles møtested som utvikler omsorgen og relasjonene (Monsen, Bjørnsrud, Nyhus & Aasland (red.), 2009: 80).

Å utvikle skolen til en lærende organisasjon "(...) dreier seg om på hvilke måter individer som arbeider i team eller grupper kan lære av andres erfaring" (Lillejord, 2003: 15). Det handler om de prosesser som initieres og de konkrete handlinger som rektor foretar seg for å bidra til lærernes læring, og dermed til skolens læring. I neste omgang skal det føre til at lærerne tar i bruk ny kunnskap på en måte som kommer elevene til gode.

Forventningene til distribuert ledelse og til et aktivt utviklingsarbeid internt i skolen der de ansattes læring og utvikling er satt i system, kommer tydelig til uttrykk i flere offentlige dokumenter etter århundreskiftet. I St.meld. nr. 30, (2003 – 2004) skrives følgende om forholdet mellom skoleledelse og elevenes læring:

Det foreligger også en rekke internasjonale studier som belyser hva som kjennetegner skoleledelsen ved utviklingsorienterte skoler som kan dokumentere godt læringsutbytte. Rektorene ved slike skoler holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med

elevene, og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis. De evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen. Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjon (UFD 2004: 29).

Når en velger å være så eksplisitt i ei stortingsmelding, kan det tolkes som et signal om hvilken retning norske skoler skal ta. Det kan virke normativt i den forstand at det forventes at norske rektorer utvikler sin praksis i denne retningen og at læringsutbyttet dermed øker hos elevene (Valle, 2006). Dette presenteres i St.meld. nr. 19 (2009-2010) på denne måten:

God skoleledelse innebærer å ta ansvaret for elevenes læringsresultater og læringsmiljø. Dette krever kompetanse i styring og administrasjon, samarbeid og organisasjonsbygging. Veiledning av lærere, utvikling og endring er sentralt for enhver leder. God skoleledelse kjennetegnes også ved god kommunikasjon, vektlegging av relasjonsbygging i kollegiet og en bevisst holdning til hvordan forholdene kan legges til rette for lærernes undervisning. Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevens læring og resultater for øyet (KD, 2010: 13).

De to sitatene foran styrker erkjennelsen av at resultater i form av økt læring og utvikling av et positivt læringsmiljø, oppnås i felleskap. Den forståelsen gjør at rektor opptrer og prioriterer slik at han er til stede i hverdagen sammen med lærerne (Spurkeland, 2004). Ved å involvere lærerne, gir rektor dem et dypere eierskap til skolen som organisasjon. I en slik skole er det toleranse for feil, og kultur for å dele kompetanse, visjon og grunnleggende verdier for arbeidet (Senge, 2004). Viktige avgjørelser fattes etter gode prosesser, der lærerne opplever seg som verdifulle bidragsyttere. Det skaper tillit og legitimitet – grunnleggende faktorer i skolens ledelsesarbeid.

### **3.5 Makt og tillit**

I de kommende avsnittene presenterer jeg begrepene makt og tillit, og balansen mellom dem, i forhold til ledelse. Jeg går ikke i dybden på begrepene, men knytter dem til studiens problemstilling om *rektors arbeidsmåte og lærernes tilfredshet med rektors pedagogiske ledelse*.

#### **3.5.1 Makt**

Det er vanskelig å skrive om ledelse uten å komme inn på begrepet makt. De utdanningspolitiske dokumentene som er omtalt tidligere i denne studien vier ikke begrepet makt særlig plass. Jeg tolker det imidlertid slik at bak ordene *tydelig, kraftfull* og *føyelig*

(St.meld. nr. 30 (2003-2004)), samt *prioritere, tar beslutninger, utøves lederskap* (St.meld. nr. 31 (2007-2008)), ligger det implisitt en legalisering av maktbruk innenfor rammen av rektors myndighet. Sørhaug (2006) sier at ledelse er forankret i utfoldelse og forvaltning av makt og autoritet. I hele vår vestlige kultur har det vært slik at lederen eller sjefen har hatt rett, og plikt, til å bestemme eller til å sørge for at det tas en bestemmelse som han stiller seg bak. Om rektor velger å bruke sin makt som linjeleder til å bestemme, eller om han delegerer avgjørelsen til andre – kollegiet eller nettverket (Sørhaug, 2006), er han likevel ansvarlig i siste instans for de beslutninger som tas. Å klargjøre rammene for maktutøvelse er en lederoppgave. Den tyske sosiologen Max Weber (1990) beskriver tre former for herredømme, *det tradisjonelle, det legale og det karismatiske*, der *det legale herredømme* utøver legitim makt innenfor et definert område. Det kan sammenlignes med rektors maktutøvelse. Legal makt knytter Weber til begrepet *legitimitet*. Rektors legitimitet er til stede når han holder seg innenfor sitt mandatrom, når han viser at han har faglig kompetanse, og når måten han gjør det på aksepteres av omgivelsene.

Det er en utbredt oppfatning i ledelseslitteraturen at dersom rektor ønsker innvirkning på skolens praksis og skolens utvikling må han ha makt til å påvirke og til å legge premisser for virksomheten (Møller & Fuglestad (red.), 2006). Det er tre dimensjoner i maktbegrepet som jeg finner særlig interessant. Den første dimensjonen er en forståelse av maktutøvelse som noe som skjer mellom mennesker. Altså en *relasjonell dimensjon*. Det innebærer en erkjennelse om at rektors bestemmelser har konsekvenser for medarbeiderne, og at det ofte er medarbeiderne som skal iverksette disse bestemmelsene. En *intensjonell dimensjon* er knyttet til den målsetting som ligger bak de bestemmelsene som rektor tar. Han ønsker å oppnå noe. Det er derfor bestemmelsene tas. Med den *kausale dimensjonen* forstår vi at bruk av makt skal gi resultater. Det er årsaken til maktbruken. ”Det er kombinasjonen av alle tre som utgjør det sterke maktbegrepet” (Engelstad (red.), 1999: 17).

### 3.5.2 Tillit

Rektors makt er også knyttet til om han har tillit som skolens leder og sjef (Møller & Ottesen (red.), 2011). Å ha tillit innebærer at omgivelsene mener han har nødvendige kunnskaper, er til å stole på, og at han opptrer på en ærlig og redelig måte. ”Å oppnå andres tillit er helt grunnleggende for en skoleleders maktposisjon, og det er noe som stadig må forhandles i møtet med kolleger, overordnede, medarbeidere og elever” (Møller, 2004: 15). Tillit er ikke



noe en kan kreve av sine omgivelser. Det er noe en må gjøre seg fortjent til (Skjervheim, 1992). Når Skjervheim sier at tillit ikke kan skapes, forstår jeg ham slik at han framhever relasjonsbygging i respekt for det enkelte menneske i alle pedagogiske sammenhenger. Ledelse av skoler er å forstå som en slik sammenheng.

Den danske teologen Knud Løgstrup skriver at: ”Det hører vort menneskeliv til, at vi normalt mødes med en naturlig tillid til hinanden” (Løgstrup, 2008: 17). Løgstrup tar til ordet for at tilliten hører menneskets tilværelse til, og at det skal særlige grunner til for at vi skal miste tilliten til hverandre. Tillit er her fremstilt som et ontologisk fenomen (Kristiansen, 2008), som et fenomen som hører til i det mellommenneskelige livet. Løgstrup sier også at:

Den enkelte har aldrig med et annet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej (Løgstrup, 2008: 25).

Det uttrykker en holdning til relasjonen mellom mennesker, en påminnelse eller en formaning om man vil. I dagligtale kan en snakke om et *tillitsforhold*. En leder som vil ha tillit må framstå som nærværende, ekte og sannferdig i sin omgang med sine medarbeidere.

### **3.5.3 Balansen mellom makt og tillit**

Både makt og tillit har mellommenneskelige implikasjoner. Et forhold mellom leder og ledet er et asymmetrisk forhold. Det ligger i sakens natur, og trenger ikke være noen hindring for et åpent og tillitsfullt samarbeid. En kan si at makt og tillit både truer og forutsetter hverandres eksistens (Møller, 2004). Eller som det sies i sitatet under:

Makt og tillit står i et spenningsforhold til hverandre, i det maktbruk lett kan ødelegge tilliten, samtidig som tillit lett vil kunne innby til maktbruk. Ikke desto mindre er enhver leder avhengig av så vel makt som tillit (Byrkjeflot, 1997: 35).

Mens tillit forutsetter gjensidighet, kan maktbruk være ensrettet. I skolen vil neppe ensrettet maktbruk være levedyktig over tid, og det vil sannsynligvis heller ikke føre til gode resultater i forhold til de mål som er satt. Tradisjonen for autonomi i læreryrket er et argument for distribuert ledelse der den kommunikative rasjonaliteten råder. Da er maktbruken balansert, og lærerne vises tillit og gis reell innflytelse. Da kommer gjerne også uenigheten fram.

Uenighet blir i mange tilfeller sett på som noe truende, noe som forstyrrer harmonien. Et slikt syn på uenighet kan føre til falsk konsensus, og dermed skjulte agendaer og lærere og ledere som ikke bryr seg med å følge det man har fått konsensus om. Visjoner og verdier kan i slike sammenhenger bli uten handling, de reduseres til ord, og viktig motstand kan bli neglisjert. Hargreaves & Fullan (1998) sier at man skal lytte til dem man vil skal tie, for disse representerer ofte en komplementær forståelse av situasjonen, et annet perspektiv (Møller & Fuglestad (red.), 2006: 176).

Når vi opplever aksept for våre meninger, og gis anledning til å argumentere for vårt syn, knytter vi bånd til organisasjonen og til hverandre. Den måten rektor håndterer uenighet på, er en kritisk faktor i hans reforhandlinger om fornyelse av tillit med lærerne. Det er viktig at rektor bidrar til en skolekultur der det er aksept for åpen uenighet mens ulike prosesser pågår. Det kan i neste omgang bidra til lojalitet overfor de bestemmelser som tas. På den måten blir rektor tildelt makt av lærerne, fordi han fortjener det (Fuglestad & Lillejord (red.), 2003).

### 3.6 Etisk forankring

Ledelse eksisterer ikke i et tomrom. Det er forbundet med normer og verdier, og har derfor alltid en etisk forankring. Bevissthet om verdier, ansvar og valg er grunnlaget for ledelse i skolen (Fuglestad & Lillejord (red.), 2003). Det er ikke alltid dette kommer tydelig fram, og det kan tenkes at ikke alle ledere har reflektert grundig over hvilket etisk fundament de har for sin ledelse. I ulike dokumenter uttrykkes generelle verdier som gjelder for den kommunale virksomheten og for skolens spesifikke virksomhet. Rektor forventes å være skolens ansikt utad, og en representant for den kultur og de verdier som finnes der (Höög & Johansson (red.), 2011). Da bør han også ha et aktivt forhold til de personlige verdier som styrer hans ledelse, og en bevissthet om hvordan de kommer til uttrykk i hverdagen. Robert Starrat (2005) trekker fram lederskapets tre dyder *ansvar*, *autentisitet* og *nærvær*. Ved å presentere disse i korte trekk, ønsker jeg å sette ledelsesutøvelsen inn i en etisk ramme.

Rektors *ansvar* som medmenneske og leder kan knyttes til de relasjonene han skaper og opprettholder, og til den empati og forståelse han har i forhold til de mennesker han omgås. Det er også rektors ansvar å etablere og vedlikeholde et godt læringsmiljø som er preget av respekt for andre. På den måten oppfyller rektor også sitt ansvar overfor foreldrene og myndighetene. Rektors *autentisitet* vises i hans framtrede. Å framstå som ekte, ærlig og redelig er kriterier på autentisitet. Møter med andre mennesker preges av respekt og en aksepterende holdning. Autentisitet kan også vises gjennom evnen og viljen til å ta andres perspektiv. Det er relasjonsbyggende – det inviterer til dialog. Forbindelsen mellom ansvar og

autentisitet er *nærvær*. Det kjennetegnes ved oppmerksomhet i forhold til de menneskene som er i skolen. Eller sagt på en annen måte: ”Rektorn må bry seg om dem som befolker skolan” (Höög & Johansson, 2011: 56). I en dialogisk tilnærming møtes alle som subjekter. I denne relasjonen merkes et bekreftende nærvær, og den enkelte føler seg sett i den grad vedkommende selv framstår autentisk. En kan si at:

(...) för att vara autentisk måste jag ta ansvar för det jag som jag väljer att vara. För att vara en ansvarsfull person måste jag välja att vara autentisk. Men för att vara autentisk och ansvarsfull måste jag vara närvarande inför mitt autentiska jag och inför de olika omständigheter som råder, så att jag kan koppla samman mitt autentiska jag med de roller jag har valt att spela. Närvaro är strömbrytaren som, när den är påkopplad, länkar samman min autenticitet och min ansvarskänsla i en given situation, och ansvarskänslan och ansvaret att vara mig själv i just den situationen (Starrat, 2005: 107).

Teologen og forskeren Paul Otto Brunstad (2009) presenterer begrepet *klokt lederskap*, og plasserer det mellom de klassiske og teologiske dydene (*klokskap, rettferdighet, selvbesinnelse og mot*, samt *tro, håp og kjærlighet*) og dødssyndene (*stolthet, grådighet, lyst, misunnelse, fråtseri, sinne og latskap*). Dårlig lederskap skyldes, i følge ham, ikke først og fremst mangel på kunnskap, men mangel på klokskap i betydningen lederens evne til å handle riktig i ulike situasjoner. Han poengterer den vesentlige forskjellen mellom å gjøre ting riktig og å gjøre de riktige tingene, og sier at klokt lederskap er ”(...) knyttet til det å kunne bygge og vedlikeholde gode og skapende menneskelige relasjoner” (Brunstad, 2009: 16).

Ved å vektlegge etikken i lederskapet, må en også være oppmerksom på faren for å framstå som retthaversk og prektig. Da kan etikken få et skjær av menneskefiendtlighet. Det skaper avstand og ødelegger relasjoner. Det er neppe mulig for noe menneske å leve opp til dydene, og derfor vil det alltid være behov for å få aksept for at en noen ganger ikke strekker til. Det er en viktig lederoppgave å være støttende overfor medarbeidere som trår feil, og samtidig være ydmyk i forhold til sine egne feil. Etikken kan derfor ikke stå alene. Den må suppleres med lederens støttende nærvær når medarbeidere har behov for det.

## 4. Metode

### 4.1 Innledning

Målet med denne studien er å konstruere kunnskap om hva som kjennetegner rektors arbeidsmåte i skoler med høyt læringstrykk, der lærerne gir uttrykk for høy grad av tilfredshet med rektors pedagogiske ledelse. I dette kapitlet forankrer jeg denne studien vitenskapelig og beskriver mitt forskningsmessige ståsted. Jeg begrunner mitt valg av metode og presenterer informantene. Deretter drøfter jeg begrepet *høyt læringstrykk*. Den siste delen av kapitlet er viet en gjennomgang av prosessen fra datainnsamlingen startet til analysearbeidet begynte.

### 4.2 Vitenskapelig forankring

Forskning har til hensikt å utvikle kunnskap og framskaffe nye faglige perspektiv. Ved å bringe fram nye elementer om fenomener og relasjonen mellom fenomener, utvikles forståelses- og kunnskapsgrunnlaget på ulike områder (Dalen, 2004). Denne studiens siktemål er å utfylle øvrige studier, samt å utvikle ny kunnskap om hva som kjennetegner rektors arbeidsmåte i skoler med høyt læringstrykk. I følge Kvale (2007) bør forskeren skaffe seg både en begrepsmessig og en teoretisk forforståelse av de fenomener som skal undersøkes i forkant av undersøkelsen. Som lærer og rektor i snart 30 år har jeg god innsikt i de begreper og fenomener studien omfatter, og min forforståelse er preget av det. I noen grad kan det være en fare for at jeg faglig sett er for nær, og på den måten ikke har en tilstrekkelig distanse til informantene. Denne nærheten til fenomenet kan vanskeliggjøre kritisk refleksjon (Malterud, 1996), men samtidig gir det fordeler i form av evne til å skille det vesentlige fra det uvesentlige og dermed lettere kunne holde fokus. Grunnlaget for denne studien er fire rektors subjektive opplevelse av sin pedagogiske ledelse, i dialog med meg. I samtalene oss imellom utvikles kunnskap, der mine spørsmål påvirker de fortellingene som rektor gir.

#### 4.2.1 Forskningsparadigme

Å avklare sitt forskningsparadigme er nødvendig i forkant av en kvalitativ studie (Hatch, 2002). Det handler om å definere det rammeverk jeg utvikler mine antakelser og problemstillinger innenfor. Thomas Kuhns vitenskapsteori om usammenlignbare paradigmer er en presentasjon av grunnleggende ulike forståelsessystemer, herunder de ontologiske og metodologiske forutsetninger som et vitenskapelig arbeid er bygget på (Gilje & Grimen, 2005). Et paradigme er en helhetlig vitenskapelig teori, og forskere innenfor ulike paradigmer vil ha forskjellige syn på sentrale forskningsmessige problemstillinger. Det kan formuleres slik:

”(...) there must be coherence as to how a researcher perceives or thinks about the world, the methodological approach and the perspectives she chooses when analysing her material.” (Lillejord & Søreide 2003: 2). Jeg finner mitt forskningsmessige ståsted innenfor det konstruktivistiske forskningsparadigme, som vises i figur 4.2.1.

Paradigme	Ontologi	Epistemologi	Metode	Produkter
Konstruktivistisk forskningsparadigme	Det er mulig å konstruere flere virkeligheter.	Kunnskap betraktes som en menneskeskapt konstruksjon. Forsker og informant skaper en felles forståelse.	Ulike kvalitative metoder som for eksempel intervju, case-studier, narrativer.	Fortolkninger og rekonstruksjoner av aktørperspektiver.

Figur 4.2.1: Et konstruktivistisk forskningsparadigme (inspirert av Hatch, 2002: 13).

Konstruktivismen er en del av det postmodernistiske perspektivet, og innebærer et brudd med den positivistisk orienterte forskningen (Thagaard, 2006). Det er gjennom interaksjon og samhandling at meninger konstrueres og forståelse oppstår. Når studiens materiale ses i lys av ulike forskeres forforståelse og teoretiske forankring, vil det kunne være flere tolkninger og trekkes ulike slutninger av den empiri som foreligger. Det forskningsmessige ståsted har også innflytelse på hvilke spørsmål som stilles og på hvilken måte de formuleres. ”I et slikt perspektiv er ikke skoleledelse noe statisk og ferdig definert, men noe som kontinuerlig konstrueres gjennom menneskers sosiale handlinger og utsagn” (Andreassen et al, 2009).

Et sosiokulturelt og situert perspektiv og en konstruktivistisk forankring, innebærer for meg at jeg konsentrerer meg om den delen av empirien som gir informasjon om de relasjonelle elementer i rektors ledelse, og hvordan denne samhandlingen preger rektors arbeidsmåte innenfor de kategoriene som utkrystalliserer seg i analysen. De funn som presenteres vil være subjektive og kontekstuelle. De er konstruert som et resultat av min forforståelse og informantenes fortellinger i samtalene med meg, sett i lys av tidligere forskning og av studiens teori. Det betyr at jeg som forsker ikke er nøytral, men at mine spørsmål er med på å skape den kunnskap som presenteres i studien. En annen forsker vil sannsynligvis stille andre spørsmål og konstruere andre svar på en tilsvarende problemstilling.

#### 4.2.2 En hermeneutisk tilnærming

De funn jeg legger fram er preget av min tolkning av informantenes fortellinger, basert på min forforståelse i dialog med det empiriske materialet. En slik forankring kan karakteriseres som

*hermeneutisk* i den forstand at det er meningstolkningen som er det sentrale i kunnskapsproduksjonen (Thagaard, 2006). Det kan også forklares på denne måten:

Den hermeneutiske vitenskapstradisjon i vår tid fokuserer ikke bare på hvordan man skal få tilgang til andre aktørers mening og kontekst, men også på fortolkerens kontekst. Dette fordi forståelse ikke bare kan relateres til det fenomen, de objekter og handlinger som skal forstås, men også omfatter den som fortolker disse fenomen, og den forutforståelse han eller hun har (Fossåskaret, Fuglestad & Aase (red.) 2006: 73).

Denne studien retter søkelyset på enkeltmenneskers opplevelse av sin hverdag, og hvordan den enkelte forholder seg til den. Et slikt perspektiv er fenomenologisk<sup>14</sup> – det fokuserer på informantens livsverden. Et intervju der informantene beskriver sin livsverden, og der forskeren tolker meningen med dem, er et kvalitativt forskningsintervju (Kvale, 2007). Innenfor det sosiokulturelle perspektivet utvikles forskningsbasert kunnskap i det menings- og/eller praksisfellesskapet forskningen til enhver tid befinner seg i. Denne studiens sosiokulturelle forankring og forskningsmessige ståsted medfører at min tolkning av det empiriske materialet er influert av min erfaring som rektor og den teori som er nærmere beskrevet i kapittel tre. Rektors beskrivelse av sin livsverden ses i lys av de sosiokulturelle begrepene praksisfellesskap, identitet og meningsskaping. Det sosiokulturelle og situerte læringssynet danner et fundament for min tolkning av rektors fortelling om sin pedagogiske ledelse, som igjen er influert av mine bidrag i forskningssamtalen.

#### **4.3 En kvalitativ metode**

Den overordnede problemstillingen for denne studien er kjennetegn på rektors arbeidsmåte i skoler med høyt læringstrykk, der lærerne gir uttrykk for høy grad av tilfredshet med rektors pedagogiske ledelse. Viss vi ser nærmere på denne problemstillingen, ser vi at det er egenskaper og kvaliteter som er i fokus, ikke måling og kvantitet. I min studie har jeg søkt kunnskap om mine informanternes opplevelse av sin pedagogiske ledelse av skolen, og jeg har derfor valgt en kvalitativ metode som redskap i dette arbeidet.

Kvalitative forskningsprosjekter kan kjennetegnes ved bruk av intervju og observasjon som de metodiske hovedtilnærmingene. Jeg vurderte muligheten for å kombinere disse metodene, for

---

<sup>14</sup> Kvale (2007) siterer Spradley (1979) når han forklarer den åpne fenomenologiske måten å tilnærme seg intervjuet på. Spradley formulerer seg slik: "Jeg ønsker å forstå verden fra ditt ståsted. Jeg vil vite det du vet, på din måte. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i ditt sted, føle det du føler, og forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være læreren min og hjelpe meg med det?" (Kvale, 2007: 73).

å få en større bredde i det innsamlede materialet. Da kunne jeg eksempelvis hatt observasjon som hovedmetode, og supplert informasjonsinnhentingene med kvalitative intervjuer. I observasjonene kunne jeg med egne øyne sett samhandlingen mellom rektor og lærerne, og over tid kunne jeg tegnet et mønster i rektors arbeid, slik jeg så det, som kunne være av verdi for studiens kvalitet (Fossåskaret et al (red.), 2006; Fuglestad, 1997). Jeg valgte imidlertid til slutt det kvalitative forskningsintervjuet som min kilde til studiens empiri.

Hensikten med det kvalitative intervjuet er å forstå informantens tanker, ideer, meninger, handlinger – kort sagt hans livsverden (Kvale, 2007). Da jeg valgte å konsentrere meg om det kvalitative forskningsintervjuet som metode, var det en vesentlig drivkraft for meg å forstå de valg rektorene gjorde, slik de selv opplevde det. Intervjuene var hermeneutiske i den forstand at de medførte kontinuerlig tolkning for å få en dypere forståelse av problemstillingen, fenomenologiske i den forstand at de satte fokus på informantens opplevelse, og dialogiske i den forstand at vi møttes ansikt til ansikt der samtalene skapte kontakt, erkjennelse og forståelse. Samtidig er jeg klar over den menneskelige feilkilde et intervju kan ha, der det som formidles til en forsker gjerne er innenfor det som informantene vet er god praksis, og som man ønsker å identifisere seg med (Møller & Ottesen (red.), 2011).

Jeg benyttet et halvstrukturert forskningsintervju, en forskningssamtale der hovedspørsmålet ”*Kan du fortelle om din pedagogiske ledelse?*” ble fulgt opp av underspørsmål (vedlegg 1). Intervjuene var ulike i en viss forstand, men innenfor en felles struktur. Det var et poeng for meg å følge informanten et stykke på vei i vedkommendes fortelling, for at jeg skulle få en dypere innsikt og forståelse. I alle intervjuene kom vi oss gjennom de viktigste spørsmålene i intervjuguiden. Å avslutte intervjuene med en oppsummering, og også underveis sjekke min egen forståelse i form av spørsmål som: *Har jeg forstått deg rett...?*, *Kan du fortelle mer om...?*, *Hva mener du med...?*, hjalp meg i å nyansere og å kvalitetssikre informasjonen.

#### **4.4 Informantene**

Nyere pedagogisk forskning peker på sammenhengen mellom rektors ledelse og elevenes læring (kapittel 2). Det har inspirert meg til å finne elementer i rektors ledelse som kan være av en slik art at de bidrar til økt læring i den læringskonteksten norske elever befinner seg. Ettersom mine informanter var rektorer i skoler med høyt læringstrykk, der lærerne gav uttrykk for høy grad av tilfredshet med rektors pedagogiske ledelse, var utgangspunktet for

samtalene positivt. Det handlet for rektor om å sette ord på opplevelsen av et arbeid som lærerne var tilfredse med. Som nevnt i kapittel 1.3, bidro skoleeier i utvelgelsen av tre rektorer etter kriterier i informasjonsskrivet, og jeg har også innarbeidet empirien fra prøveintervjuet i det foreliggende materiale. Kontakten med rektorene ble etablert flere måneder i forveien, og jeg hadde telefonsamtaler med den enkelte rektor og gjorde skriftlige avtaler i forkant av hvert intervju. Det var to kvinner og to menn som delte noe av sin kunnskap og noen av sine opplevelser med meg. Alle rektorene var erfarne skoleledere, og de hadde arbeidet ved sine skoler i flere år.

Utvalget av informanter kan alltid diskuteres. Jeg har ikke innsikt i de vurderinger som er gjort i forkant av skoleeiers valg, og må derfor støtte meg til at utvalget er gjort i henhold til de kriterier som går fram av informasjonsbrevet (vedlegg 2). I tillegg er den fjerde informant (prøveintervjuet) foreslått av en rådgiver i utdanningsdirektoratet, ut fra de samme kriteriene. Med et annet utvalg er det en mulighet for at oppgaven ville se noe annerledes ut. Når skoleeier, eller andre, foretar utvalget, mister forskeren noe av kontrollen over selve forskningsgrunnlaget. Det krever at utvalgskriteriene er tilstrekkelig detaljerte, og at skoleeier forholder seg lojalt til dette i utvelgelsen av informanter. Det gir skoleeier en definisjonsmakt over hvilke skoler som skal delta i denne forskningen, og dermed også innflytelse over studiens empiriske materiale. Jeg har tillit til at skoleeier har god innsikt i elevenes resultater på nasjonale prøver og de tilbakemeldingene på pedagogisk ledelse som lærerne har gitt til rektor. Tilsvarende kunnskap kunne ikke jeg skaffet meg. En kan samtidig si at når informantene blir plukket ut av en uhildet person, kan det medføre at selve forskningsarbeidet får større tillit hos leserne.

#### **4.4.1 Høyt læringstrykk og skolens kvalitet**

Det er ulike oppfatninger i fagmiljøene på hvilke måter skolens kvalitet kan måles og vurderes. Mine informanter gir tydelig uttrykk for at skolen har et bredt oppdrag, og at målinger av prestasjoner i kjernefag ikke nødvendigvis gir et riktig bilde av skolens kvalitet. Det argumenteres med at omfanget av målinger og kartlegginger kan uttrykke et instrumentelt syn på skolen (Ogden, 2004). Faren er til stede for at en slik målingskultur oppfyller innholdet i uttrykket: *Når det viktigste ikke kan måles, blir det vi måler det viktigste*. En av informantene formulerer seg slik om kvalitetsbegrepet:



(...) vi må jo ha et kvalitetsbegrep som er mye bedre enn de man får fra styrende myndigheter, for de er jo altfor dårlige. Man kan ikke bare måle utslipp av CO2 på en bil og si at det er en god bil (Rektor, skole D).

Jeg er ydmyk i forhold til at skoler der elevene over tid ikke scorer høyt på nasjonale prøver også kan være gode skoler for barna, sett i perspektivet om livslang læring og utvikling for det enkelte menneske. Skolens læreplan, *Kunnskapsløftet*, gir skolene et bredt oppdrag både med hensyn til danning og utdanning. Svært mange av skolens oppgaver kan ikke resultatmåles på samme måte som en kan med lesing, skriving og regning. De andre oppgavene er likevel svært viktige for danningen og utdanningen av de unge menneskene som er skolens elever. For å få et bredere bilde av skolens kvalitet har skoleeier blant annet tilgang til data fra foreldre- og elevundersøkelser i tillegg til medarbeidertilfredshetsmålinger samt ulike standardiserte tester og kartleggingsprøver for elevene. Lærerne har kompetanse til å vurdere skolens kvalitet fra innsiden, og bidrar på den måten til en kontinuerlig kvalitetsøkning av skolen. Det ville vært for omfattende å favne om alt dette i denne oppgaven.

Når jeg likevel velger å sette fokus på skoler med høyt læringstrykk, forstått som skoler der elevene over tid scorer høyt på nasjonale prøver, er det fordi det er et uttalt mål fra skoleeier og fra statlige myndigheter å bedre de formelle resultatene i grunnskolen (St.meld. nr. 30: (2003-2004)). Det er et utdanningspolitisk mål å gi elevene så høy formell kompetanse at de gjennomfører videregående skole, og at flere enn i dag tar høyere utdanning. En nasjon som skal livnære seg av høy kompetanse, må ha fokus på de formelle resultatene av skolens arbeid, særlig sett i perspektiv av et framtidig globalt arbeidsmarked. Selvsagt kunne jeg funnet andre parametre enn resultater på nasjonale prøver. De er bare en av flere indikasjoner på om skolen på dette området beveger seg i ønsket retning.

#### **4.4.2 Rektors pedagogiske ledelse**

*Pedagogisk ledelse* er et begrep som er nærmere omtalt i kapittel 3. Det dreier seg blant annet om de lederhandlinger som bidrar til utvikling og læring for alle i skolen, både for barna og de voksne (Møller, 2010). Min interesse for rektors arbeidsmåte i skoler der elevene over tid scorer høyt på nasjonale prøver, har sin opprinnelse i mitt eget arbeid som rektor på en barne-skole. Mitt ønske om å kunne bidra til å øke fagkompetansen til elevene er en av drivkreftene bak problemstillinga. Med bakgrunn i nasjonal og internasjonal skoleforskning finner jeg det interessant å undersøke en del av et arbeidsfelt som er nært min egen hverdag. Jeg har et

ønske om å få tilgang til deler av den handlingskompetanse i praktisk skoleledelse som jeg antar at disse rektorene er i besittelse av.

#### **4.5 Datainnsamling**

Denne studien er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste i brev av 14.10.2009. Alle intervjuene ble gjennomført på rektors kontor. Velkomsten var positiv, og etter en kort innledning (vedlegg 1) gikk samtalene uanstrengt. Jeg tok opp alle samtalene digitalt, slik vi hadde avtalt på forhånd. Samtalene varte mellom en og halvannen time, og ble i ett tilfelle avbrutt av at en lærer kom inn fordi hun måtte ha praktisk hjelp, og det var ingen andre hun kunne spørre. Kommunikasjonen mellom rektor og lærer gav inntrykk av et godt og uanstrengt forhold dem imellom, og etter at hun hadde fått hjelp av rektor fortsatte intervjuet videre uten at avbruddet hadde noen negativ betydning.

Rektorene gav uttrykk for et bevisst forhold til sin egen pedagogiske ledelse. De hadde hver sine måter å formidle opplevelsene på. En av dem snakket lett og mye, sporet litt av og trengte hjelp til å komme inn igjen, mens en annen dvelte lenge før han formidlet sine tanker og opplevelser til meg. Felles for dem alle var åpenheten de viste meg. Som svar på mine spørsmål gav de meg både saklig og følelsesrelatert informasjon. Jeg tolket det slik at tilliten oss imellom var på plass. Gjennom samtalene ble jeg, med mine spørsmål og min forståelse, en del av kunnskapsgrunnlaget for denne studien.

#### **4.6 Databehandling**

Etter at intervjuene ble tatt opp digitalt, ble de transkribert. De ble ordrett skrevet i bokmåls form, men kremting og eksterne lyder (eksempelvis at telefonen ringer) er utelatt. Tenkepauser er markert med bindestrek mellom ordene, og der informanten legger ekstra trykk på enkeltord er det markert ved understrek. Jeg lyttet gjennom intervjuene flere ganger for å få med alle ord og for å forsikre meg om at informantens uttalelser ble riktig gjengitt, mens jeg hadde et utkast av den transkriberte teksten foran meg. Det var viktig for meg å være oppmerksom på den muligheten for feiltolkning som alltid vil være til stede når en gjør en muntlig samtale om til en skriftlig tekst (Kvale, 2007). Det transkriberte intervjuet ble sendt den enkelte informant, slik at vedkommende fikk anledning til å lese transkripsjonen. Alle ble invitert til å sende meg sine kommentarer. Alle svarte, men ingen av dem hadde noen kommentarer til det tilsendte materialet. I ettertid har jeg forholdt meg til utskriftene som

studiens materiale. Det er disse som er analysert. Samtidig har jeg kunnet gå tilbake til lyd-filene ved behov. Kategoriseringen var krevende, men ved hjelp av problemstillingen og de overordnede spørsmålene mener jeg å ha klart å holde en struktur. Denne strukturen har hjulpet meg i analyse-, refleksjons- og summeringsfasen.

Det empiriske materialet gir oss ikke vitenskapelig basert kunnskap uten at vi tolker det i lys av vår for forståelse og speiler det i studiens teori. Det er gjennom tolkning og analyse vi finner svar på problemstilling og forskningsspørsmål (Alvesson & Skjöldberg, 2007). Analyseprosessen starter tidlig i kvalitative studier – allerede når vi iakttar og observerer underveis (Dalen, 2004), og når informanten beskriver sin livsverden (Kvale, 2007). En del tolkning og analyser ble gjort allerede i intervjuet ved hjelp av oppfølgingsspørsmål, som gav rektorene anledning til å bekrefte eller avkrefte om jeg som forsker hadde forstått uttalelsene korrekt. Denne typen felles forståelse er viktig, både i vurdering av studiens gyldighet og pålitelighet. I ei notatbok har jeg skrevet ned mine observasjoner av og refleksjoner rundt intervjusituasjonen. Det har blitt en del av mitt totale inntrykk, men jeg har ikke omtalt det konkret i drøftingen.

Enhver analyse er en oppdeling, en fragmentering av informantenes beskrivelser som deretter sammenstilles til ny kunnskap. I mitt arbeid har jeg lagt vekt på å formidle fortellingene med det for øye at det er rektorenes livsverden som skal presenteres. Under kategoriseringen kom noen av rektors arbeidsområder klarere fram enn andre. I arbeidet med materialet fra et beskrivende til et fortolkende nivå, har det vært utfordrende å reflektere over hva dette materialet egentlig kan fortelle meg. Jeg har trengt både analytisk og teoretisk kompetanse for å forstå materialet, og det har vært krevende å være åpen for nye perspektiver og nytolkninger av de samme tekstene. Jeg har brukt teorien om den hermeneutiske sirkel for på den måten å sette enkeltuttalelsene inn i helhetstolkningen og vice versa. Denne delen av mitt arbeid har vært inspirert av det Malterud (1996) skriver om dekontekstualisering og rekontekstualisering. Deler av stoffet har jeg tatt ut og plassert i kategorier sammen med andre elementer som sier noe om det samme. Deretter har jeg vært nøye med å framstille det på en slik måte i drøftingen at det stemmer overens med den sammenhengen der det ble hentet ut.

I det konkrete arbeidet med å bli kjent med materialet og få et helhetsinntrykk, prøvde jeg å være åpen og ikke la min forforståelse og min teoretiske forankring prege min oppfattelse av hva dette materialet egentlig besto av. Jeg brukte en enkel matrise til hjelp i sorteringsarbeidet, og sorterte det slik at hver kategori fikk en egen matrise (vedlegg 3). Disse første sorteringene resulterte i sytten mulige kategorier. Ved nærmere sortering i forhold til oppgavens problemstilling, og systematisering av meningsbærende utsagn, ble antall kategorier gradvis redusert og sitatene kodet slik at de lett kunne settes inn i den sammenhengen de var hentet ut fra. I arbeidet med å trekke ut essensen av materialet, satt jeg igjen med fire kategorier. Alle disse kategoriene rommer flere kjennetegn på rektors arbeidsmåte i skoler med høyt læringstrykk. Noen utsagn kunne passe i flere kategorier, og noen måtte velges bort i prosessen. Det har vært et mål for meg å være lojal i forhold til informantenes stemmer når jeg har sammenfattet kategoriene for å finne fram til meningsinnholdet. Sitatene som er brukt i teksten er derfor ment å være mest mulig dekkende for det helhetsinntrykk jeg sitter igjen med. Av samme grunn er det ikke en matematisk balanse mellom de ulike rektorene når det gjelder sitater. Jeg har valgt de sitatene jeg mener presenterer helheten på en best mulig måte, til en viss grad uavhengig av hvem som er opphavet til utsagnet.

#### **4.7 Tolkning av materialet**

Å fortolke er å skape mening (Dalen, 2004). Det er prosessen med å transformere empirien fra et beskrivende til et fortolkende nivå. I et hermeneutisk perspektiv innebærer tolkning av empiri en erkjennelse av at det er mange ulike måter å forstå materialet på (Kvale, 2007). Min egen forforståelse i form av mine erfaringer, mine verdier og mitt politiske syn, vil prege min tolkning av rektorenes fortellinger. Som en hjelp i fortolkningsarbeidet setter jeg studiens empiri inn i teoretiske og kontekstuelle rammer. Det relasjonelle perspektivet på ledelse beskrevet i kapittel tre preger min tolkning, og det konstruktivistiske forskningsparadigme danner den forståelsesramme jeg utvikler studiens kunnskap innenfor. Som en hjelp i tolkningsarbeidet deler jeg meningsbærende utsagn fra rektorene inn i kategorier. De enkelte kategoriene blir sett i forhold til hverandre og tolket kontekstuellt. Dette blir nærmere presentert i kapittel fem.

#### **4.8 Verifisering**

Pålitelighet eller reliabilitet i kvalitativ forskning, dreier seg ikke om å finne en objektiv sannhet, men om prosessen er troverdig, transparent og etterprøvable, og om materialet er samlet

inn, analysert, fortolket og formidlet på en systematisk, meningsfull og kvalitetsmessig solid måte. I denne studien har det vært viktig for meg å oppfylle alle disse kriteriene. Jeg mener at jeg i min framstilling presenterer en prosess og et produkt som leseren både kan kontrollere og feste lit til. Dette har jeg gjort delvis rede for i kapittel 1 og i kapittel 4, ved å beskrive denne prosessens ulike trinn fra forarbeid til analyse. Den kunnskapen som utvikles i et kvalitativt forskningsintervju er situert i en eller flere kontekster som ikke lar seg gjenskape. Den ble til der og da i samspeillet mellom forsker og informant. Det er heller ikke mulig å etterprøve reliabiliteten i transkripsjonen, fordi lydfilet slettes kort tid etter oppgavens ferdigstilling. Etterprøvbareheten i kvalitativ forskning handler om at forskeren sørger for at det er transparens i forskningsprosessen. Spørsmålene som stilles i intervjuene er en del av studiens vedlegg. Men selv der vil ikke alle nyansene komme fram, fordi intervjuene utviklet seg forskjellig selv om hovedspørsmålene var identisk formulert. Drøftingen i kapittel 5, presentasjon av funn og konklusjoner, sammen med de vedleggene som følger besvarelsen, vil gi ytterligere materiale som kan brukes til en verifisering av denne studien.

Gyldighet eller validitet handler om i hvilken grad mitt arbeid har undersøkt det jeg mente å undersøke. Argumenterer jeg godt og med tilstrekkelig faglig tyngde for mine tolkninger, og er jeg i mine drøftinger i stand til å kommunisere dette på en adekvat måte? Dersom den håndverksmessige kvaliteten av mitt arbeid er god, skal jeg underveis synliggjøre de metoder, kilder og redskaper jeg har benyttet meg av. Samtidig skal prosessene og resultatene i denne studien beskrives og drøftes (Kvale, 2007). Jeg har kontrollert min egen forståelse med oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene, ved grundig og detaljert transkripsjon, og ved å sende transkripsjonen til informantene for å få deres kommentarer. I tillegg har jeg kvalitets-sikret min tolkning ved å sammenholde den med tidligere forskning og med studiens teori. Det er en utfordring for en forsker å tolke eget intervjumateriale (Dalen, 2004). Jeg har vært kritisk til mine egne tolkninger, og vurdert om min egen forforståelse preger denne tolkningen i for stor grad. Dette har jeg gjort ved å stille spørsmål til empirien, samt å vurdere hvorvidt spørsmålene jeg stiller til teksten er adekvate. Den hermeneutiske tenkningen har preget mitt arbeid i så måte. Det er ikke et mål for denne studien å generalisere kunnskap i form av noen allmenngyldig sannhet. Drivkraften i dette arbeidet er et ønske om å få en dypere forståelse for kjennetegn på rektors arbeidsmåte som resulterer i lærernes høye grad av tilfredshet med rektors pedagogiske ledelse. Oppgavens mål om å konstruere kunnskap om dette gjennom et kvalitativt forskningsintervju med fire rektorer, vil da være oppnådd.

#### **4.9 Forskningsetiske vurderinger**

Denne studien følger de forskningsetiske krav som er gjeldende i retningslinjene fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Forskningsetikk handler om å opptre på en slik måte at det er til beste for andre, og om å bruke aksepterte og akseptable metoder som sikrer kvalitet og pålitelighet (Befring, 2007). Informantene gav på fritt grunnlag samtykke i deltakelse. De var godt informert og var fri til å trekke seg fra prosjektet om de følte for det. Jeg forsikret dem om deres anonymitet og om at jeg ville behandle all informasjon konfidensielt. Mitt inntrykk er at de kjente seg trygge på å bli godt ivaretatt, også om de skulle formulere seg eller eksemplifisere sine uttalelser på en slik måte at de ikke ville se dette på trykk noe sted. Både Silverman (2006) og Hatch (2002) advarer mot etiske fallgruver som å utnytte menneskers fortrolighet eller å avsløre noe som ikke skal avsløres. Også i mine samtaler med informantene kom det fram opplysninger som ikke er brukt i oppgaven, eller som er formulert slik at en ikke kan knytte dem til enkeltskoler eller enkeltpersoner. Disse opplysningene ble gitt i fortrolighet, og var viktige for å anskueliggjøre den problemstillingen vi snakket om der og da. I kvalitativ forskning kommer en nær andre mennesker, nettopp for å kunne avdekke hva som foregår i deres hverdag og hvordan de forholder seg til det. Det er et møte mellom mennesker i tillit og respekt. Jeg ønsket at informantene skulle dele detaljer fra sine hverdagsliv med meg. Da var det viktig for meg å opptre på en slik måte at jeg ikke ble oppfattet som en kontrollør, eller at informanten følte at virkeligheten måtte pyntes på.

Møtet med informantene var spennende for meg. Min oppriktige interesse for det de hadde å fortelle, prøvde jeg å vise ved aktiv lytting, verbale bekreftelser, smil og blikkontakt (Wadel, 1999). Disse relasjonelle elementene virker i positiv retning hva angår den kunnskap som produseres i samtalen. Det kan være av større betydning for et godt resultat enn spørsmålsformuleringene (Kvale, 2007). I møte med kolleger, og med et fagfelt jeg kjenner godt, har jeg vært nøye med å formidle informantens opplevelser slik de fortalte den. Mitt engasjement for temaet preger empirien i form av de spørsmål jeg stilte og den teori og tidligere forskning jeg har valgt. Min erfaring gjorde meg bevisst hvilke deler av fortellingene som var viktige å følge opp med tilleggs spørsmål, med tanke på den kunnskap som samtalen skulle frambringe.

## Presentasjon av funn og drøfting av resultater

### 5.1 Innledning

I kapittel fire presenterte jeg metoden som er brukt for innsamling av denne studiens materiale, samt analysearbeidet fram til inndelingen av mine funn i kategorier. I kapittel fem drøfter jeg kategoriene i lys av den empiri som finnes, og sammenholder dette med teorien som er beskrevet i kapittel tre samt tidligere forskning på dette området, presentert i kapittel to. Jeg avslutter dette kapitlet med en oppsummering av de funn denne studien har framskaffet.

### 5.2 Kategoriene

Analysen, som fokuserer på meningsinnholdet i det empiriske materialet, kan karakteriseres som en *temasentrert tilnærming* (Thagaard, 2006). I denne sammenhengen innebærer det at hver kategori inneholder informasjon fra alle informantene. Jeg er klar over at denne dekontekstualiseringen er krevende med hensyn til å ivareta helhet og sammenheng i empirien. I deler av min tolkning har jeg derfor lagt vekt på å speile meningsinnholdet i informantenes framstilling. På den måten ivaretar jeg helhet og sammenheng i så stor grad som jeg er i stand til. Jeg har valgt å samle mine funn i følgende fire kategorier, etter en koding av studiens materiale (vedlegg 3). Kategoriene har jeg kalt:

- Læring
- Kultur
- Beslutninger og makt
- Dialog og samhandling

Kategorien *læring* utkrystalliserte seg tidlig i analysearbeidet. Alle rektorene var opptatt av å beskrive sitt arbeid med tydelige referanser til elevenes læring. I deres fortellinger kom det også fram at rektorjobben i seg selv var veldig lærerik, og at de i deres hverdag også var opptatt av å ivareta lærernes læring.

Den andre kategorien *kultur* er valgt fordi rektorene ofte formulerte seg i retning av ”slik har vi det her hos oss”. De beskrev hvordan kulturen kom til uttrykk på skolen i form av takhøyde, voksenatferd, fellesskap etc., og den betydning det hadde for arbeidsmiljøet.

Den tredje kategorien har jeg kalt *beslutninger og makt*. Mange uttalelser i intervjuene kan tolkes i den retning at rektor er bevisst sin makt, og ønsker å bruke makten til å påvirke utviklinga i skolen. Rektorene beskrev hvordan de forankret sine beslutninger, og kategorien tas med fordi alle rektorene hadde klare tanker om beslutningsprosesser og maktutøvelse i lederjobben.

Kategorien *dialog og samhandling* er valgt med bakgrunn i rektorenes fortellinger om hvordan de kommuniserte og samarbeidet med lærerne. Ledelse av skoler er på mange områder distribuert og opptrer i relasjoner mellom mennesker, og i denne kategorien ser jeg på hvilke måter og i hvilken form dialog og samhandling kommer til uttrykk.

### 5.3 Læring

Læring som begrep har ulik betydning i forskjellige sammenhenger. Illeris presenterer fire oppfatninger av ordet på denne måten:

- som resultat av læreprosessene
- de mentale læreprosessene i det enkelte menneske
- de ytre samspillprosesser som en forutsetning for de indre
- mer eller mindre synonymt med undervisning (Illeris, 2000: 14-15)

Læring kan med andre ord oppfattes som både passivt og aktivt, som produkt og prosess, noe som foregår *i* den enkelte og *mellom* personer. I intervjuene snakket rektorene om læring uten at læringsbegrepet ble drøftet og presisert. De la en bred forståelse til grunn for deres fortellinger, og de snakket om læringsmiljø, organisering av læring, undervisning og tilpasset opplæring, tilsynelatende under samme paraply. I noen grad ble også begrepet læringsutbytte brukt. *Læring* og *læringsutbytte* kan ses på som begreper som beskriver henholdsvis prosess og resultat. Jeg har valgt å samle begge begrepene i samme kategori. I en sosiokulturell forståelse er ikke begrepet *læringsutbytte* uproblematiske. Det er et uttrykk som minner mer om børs enn om katedral, og en kan lett få assosiasjoner til New Public Management og en mer instrumentell tilnærming til læring (Ogden, 2004). Læringsbegrepet rommer så mye mer enn det som kan telles og måles (Illeris, 2000), noe som slås fast i St.meld. nr 31 (2007-2008), og som bekreftes i denne studien. Når jeg velger å bruke plass på begrepet læringsutbytte i dette avsnittet, er det fordi det brukes i skolens hverdag, i dokumenter fra offentlige



myndigheter og fordi det er en del av denne studiens grunnlag (resultater på nasjonale prøver). Jeg velger å forstå det synonymt med det engelske begrepet *learning outcome*, og det en forbinder med utsagn som: ”Den romanen hadde jeg stort utbytte av å lese”. Med andre ord det en sitter igjen med etter ei eller flere læringsøkter. Det er gjerne mer enn faktakunnskap.

### 5.3.1 Rektors egen læring og ledelse av læringsprosesser

Den høye bevisstheten omkring sin egen utvikling og det oppdrag rektor har som pedagogisk leder, kan sies å være en fellesnevner for mine informanter. Deres refleksjoner om dette kan tolkes slik at de ser en sammenheng mellom egen læring og den utvikling skolen har hatt de siste årene. En av rektorene sier det slik:

Jeg har også lært mye av å lede pedagogiske endringsprosesser. Før tenkte jeg at når jeg presenterte ting, så skjedde det noe i den andre enden. Og så opplevde jeg at det gjorde det ikke – endringene nådde ikke klasserommet. Det er når det skjer noe i klasserommet at vi har lykket. Jeg har nå mer kunnskap om hvor vi begynner, hvor vi sår ideene, (...). Du må skape noen prosesser og en forståelse for prosessene, for å få personalet med på lag (Rektor, skole C).

På ett av mine spørsmål om hvordan rektors ledelse har utviklet seg, får jeg et svar som gjengitt i sitatet over. Rektor er i dette tilfellet tydelig på sine oppgaver i ledelse av pedagogiske endringsprosesser (Moos et al, 2009). Kunnskap om prosesser som grunnlag for pedagogisk utvikling ser ut til å gi resultater i form av endringer i klasserommet i følge Senge (2004) og Lillejord (2003). Det kan være en viktig kompetanse når en skal lede skoler med høyt læringstrykk i en verden som endrer seg i stadig raskere tempo. Fjeld (2005) skriver at en rektor som jobber systematisk med å utvikle skolens miljø og praksis, påvirker trivsel og motivasjon hos lærerne i positiv retning. Dette støttes også av forskningen til Leithwood et al (2006). Blant flere faktorer for god skoleledelse i forhold til elevenes læring, trekker de fram rektorer som gir retning for utvikling, inspirerer lærere og tydeliggjør mål. Endring av praksis er for noen mennesker spennende og forbundet med kreativitet og vekst, mens det for andre kan sammenlignes med en opplevelse av tap og krise (Grønhaug et al, 2001). Det er derfor en stor utfordring å lede endringsprosesser på en måte som skaper positive forventninger uten at noen medarbeidere opplever at den faglige og pedagogiske grunnmuren blir utrygg.

I intervjuet gav rektor uttrykk for at han arbeider bevisst for å forankre sine ideer i kollegiet, og lar disse ideene møte lærernes tanker. Det er hva Molander (1996) kaller for *kunnskap-i-*

*använding*. Rektor omsetter sin kunnskap om prosesser i praktisk handling. I den kollegiale bearbejdingen skapes det en annen forståelse for og et annet eierforhold til rektors ønsker om endring, enn hva som ville vært tilfelle dersom rektor bare presenterte dette for lærerne i plenum. Leithwood et al, (2006) konkluderer i sin forskning med at gode skoleledere leder skolens undervisnings- og læringsprogram i den forstand at de sørger for oppslutning om den måten arbeidet organiseres på og det hovedinnhold som den pedagogiske praksis bygger på. Det kan framstilles slik at monologen er erstattet av en dialog (Bakhtin, 2008), og at overføringsmetaforen for læring (Säljö, 2007) er byttet ut med læring i sosiale fellesskap (Wenger, 2004). Dette synes å gi et annet og bedre resultat, slik rektor ser det, enn en presentasjon av endringsideer i plenum. Nå er det selvsagt ikke alltid slik at ideer får gjennomslag selv om implementeringsprosessene er gode. Det kan være mange årsaker til at et antall lærere er uenige med rektor, og det kan komme bedre alternativer fram i samtale mellom lærerne imellom. Det er i så fall en viktig indikasjon på skolens kvalitet at lærerne kan presentere alternativer som de mener er bedre enn rektors opprinnelige ideer. Det finner støtte i Habermas (1997) sin teori om at det er det beste argumentet som skal vinne fram i diskusjonen. Dersom dette settes inn i beslutningsmodellen til Tannenbaum & Schmidt (1973), tar rektor særlig hensyn til de argumenter som kommer fram i de tilfeller der lærernes medvirkning til beslutningens iverksettelse er av betydning.

Uttalelsen i sitatet over, kan tolkes slik at rektor er bevisst sin rolle som prosessleder og premissleverandør for skolens utvikling. Også denne formen for skoleledelse støttes av nyere skoleforskning. Rapporten fra den svenske Skolinspektionen (2010) trekker blant annet fram rektor som bærer av en utviklingsidé som kommuniseres internt og eksternt. Den beskrivelsen av prosessen i endringsarbeidet som rektor trekker opp, finner en igjen i teorien om pedagogisk ledelse, der nettopp de relasjonelle elementer i ledelsesutøvelsen er vektlagt (Fuglestad & Lillejord (red.), 2003).

Nye læreplaner, vurderingsforskrifter, dokumentasjonskrav, teknologisk utvikling, samt et massivt trykk fra offentligheten om at norske elever skal prestere bedre nasjonalt og internasjonalt, er elementer som forsterker nødvendigheten av å arbeide med pedagogiske endringer i skolen. Resultatet av det pedagogiske endringsarbeidet skal kunne identifiseres i klasserommet, i andre læringsarenaer og helst som gode elevprestasjoner på nasjonale prøver. Når disse endringene ikke kan identifiseres, kreves det analysekompetanse hos rektor og hos

lærerne for å justere kursen slik at resultatet i neste omgang viser seg i forandring av pedagogisk praksis. Det endringsarbeidet som er presentert i avsnittene over finner støtte i Sølvi Lillejords doktorgradsavhandling, der hun sier:

”Gjennom dialog og interaksjon vil aktørene hele tiden stille spørsmål ved og reflektere over egen praksis, ønsket praksis, etablert praksis og de strukturene praksis konstitueres og er en del av. En slik stadig spørrende og reflekterende holdning kan over tid i prinsippet bidra til å endre praksis.” (Lillejord, 2000: 255).

Slik jeg oppfatter uttalelsen til rektor ved skole C, er det viktig for ham å få personalet med på lag. Det kan tolkes som en erkjennelse av at skolen er en organisasjon som er avhengig av en indre motivasjon hos lærerne for at kvaliteten på arbeidet skal bli god (Fuglestad, & Lillejord (red.), 2003). Det er lærerne som møter elevene, og det er i det møtet at skolens kvalitet først og fremst kommer til uttrykk. Derfor er rektor avhengig av at alle drar lasset sammen, i samme retning. Da kan det være klokt av rektor å støtte, oppmuntre og delta i lærernes læring og utvikling, hvordan de planlegger, koordinerer og evaluerer undervisningen og læreplanene. Jo større vekt rektor legger i denne delen av sitt arbeid, jo større innflytelse vil han ha på elevenes læring (Hattie, 2009; Robinson et al, 2008).

Rektorenes fortellinger om læring er i hovedsak knyttet til to av de tre elementene i Illeris sin beskrivelse av læring (kapittel 3.1), den psykodynamiske dimensjonen og den sosiale dimensjonen. Det betyr ikke nødvendigvis at den kognitive dimensjonen anses som uvesentlig, men mine spørsmål var formulert slik at det var disse to dimensjonene som kom tydeligst fram i forskningsintervjuene.

### **5.3.2 Lærernes læring**

I intervjuene gir rektorene eksempler på den læring som foregår blant alle grupper i skolen. Det er mitt inntrykk fra intervjuene at de voksnes læring har et sterkt fokus i disse skolene, blant annet som et resultat av god pedagogiske ledelse (Møller, 2010). Det kan være en av flere suksessfaktorer for høyt læringstrykk blant elevene, og lærernes tilfredshet med rektors pedagogiske ledelse (Hattie, 2009; Flores, 2005). Molander har latt seg inspirere av Gilbert Ryles tekster om den kontinuerlige læringen til kyndige yrkesutøvere, når han skriver: ”I intelligent praktik lær sig den handlande fortfarande” (Molander, 1996: 57). Mine informanternes fortellinger om egen læring og deres arbeid med lærernes læring, underbygger

forståelsen av skoleledelse som intelligent praksis. På den måten viser rektor sin kunnskap om skoleledelse ved å prioritere de voksnes læring. Det er kunnskap-i-handling.

I første del av neste sitat snakker rektor om sitt arbeid med lærernes læring, og hvordan helhet og sammenheng synliggjøres. Vi kan få inntrykk av en byggeprosess der stein legges på stein i et bevisst mønster, for å lede personalet fram til en erkjennelse av ”den røde tråden”, som Wenger (2004) slik jeg forstår det, ville omtalt som *meningsdannelse*. Når rektor snakker om kjennetegn på lederkompetanse i handling, formulerer han seg slik:

Du bygger på en måte, du skaper en soliditet, du skaper en rød tråd, og jeg tenker at det er viktig at lærerne etter hvert ser at vi har en rød tråd. Fra vår visjon til vår pedagogiske plattform, til vår kartlegging, til tilpasset opplæring, til vurdering, til hvordan vi møter elever. Alt dette henger sammen. Og det å skape de bildene sammen, om den helhetlige skolen, det helhetlige tilbudet vi skal tilby elevene. Det tror jeg er kjempeviktig (Rektor, skole C).

Det kan forstås slik at skolens visjon og pedagogiske plattform er forankret i og utarbeidet av kollegiet, etter initiativ og tilrettelegging av rektor. Men i formuleringenes ”du bygger”, ”du skaper” og ”at lærerne etter hvert ser”, kan en undre seg over i hvilken grad rektor legger premissene for resultatene av dette arbeidet allerede i en tidlig fase. Dersom visjonsarbeidet og utarbeidelsen av den pedagogiske plattformen virkelig er gjort i fellesskap, at de har *skapt bildene sammen*, er det grunn til å regne med at det gir positiv energi hos den enkelte medarbeider i form av en indrestyrt vilje til å nærme seg visjonen og de overordnede målene for skolen. Det harmonerer med forskningen til Fjeld (2005) der han sier at rektor må være en visjonær leder som legger til rette for at personalet i fellesskap skaper skolens mentale bilder. Olga Dysthe refererer til Bakhtin (2008) når hun skriver om “(...) det indre overtydande ordet (...), som kommer til oss i den dialogiske kommunikasjonen i kollegiet (Fuglestad & Lillejord (red.), 2003). Rektors uttalelse om de mentale bildene kan tolkes slik at han ønsker at lærerne skal få et eierforhold til skolens grunnlagsdokumenter, og en motivasjon til å trekke i samme retning. Det er kjennetegn på det som Senge (2003) kaller for *building a learning community*: “If you are a system thinker in school planning, then you focus not on particular practices but on building collaborative relationships and structures for change (Senge, 2003: 394). Rektors fortellinger om skoleutviklingsarbeidet har mange paralleller til arbeidet med og i en lærende skole (Senge, 2004). Metaforen om den røde tråden, hvordan skolen ønsker å framstå fra visjon og pedagogisk plattform og videre til møtet med den enkelte elev, brukes bevisst til å motivere lærerne i deres arbeid med kartlegging av elevenes kompetanse, tilpasset opplæring

og vurdering. Denne delen av læringskulturen kommer fram i siste halvdel av sitatet over, der rektor trekker fram det viktige med å *skape disse bildene sammen*. Det virker som om rektor er opptatt av at det er kollegiet i fellesskap som utvikler skolen (von Krogh, Ichijo & Nonaka, 2007). Å legge til rette for gode samhandlingsprosesser som grunnlag for beslutninger, blir dermed en viktig ledelsesoppgave for rektor. På den måten blir deler av ledelsesutøvelsen distribuert (Leithwood et al, 2006; Møller, 2006; Spillane, 2006). Viss det derimot er slik at rektor i for stor grad legger premissene for resultatet av utviklingsprosessen, og at lærernes delaktighet ikke er reell, er det sannsynlig at lærerne gir uttrykk for dette i form av redusert medarbeidertilfredshet, og føler seg mindre forpliktet til resultatet av prosessen (Sørhaug, 2006).

I sitatet under gir rektor uttrykk for at det arbeid som gjøres i kollegiet trygger lærernes identitetsdannelse. Han sier at ”økt bevissthet om hva vi står for og et kollegialt samarbeid med utvalgte tema har bidratt til økt kvalitet i skolen. Det trygger lærernes pedagogiske identitet og styrker skolens læringsmiljø” (Rektor, skole B). Det samsvarer med Wengers (2004) sosiale læringsteori, der vår identitetsdannelse er avhengig av deltakelse i sosiale fellesskap. Ut fra hva rektor ellers sier i intervjuet er det grunn til å tolke uttalelsen slik at dette også gjelder for rektor. En annen rektor gir tydelig uttrykk for et sosiokulturelt læringssyn med sin uttalelse om at lærerne lærer best på team i kollegiet. Han sier at de lærer ikke best ved å sitte individuelt, men ved å gjøre hverandre gode. Den samme lærings-teoretiske forankringa finner vi eksplisitt uttalt av en tredje rektor når han sier: ”Vi er nokså tydelige på et sosiokulturelt læringssyn (...) Det tror jeg nok også preger min tilnærming til pedagogisk ledelse” (Rektor, skole D).

### 5.3.3 Elevenes læring

Alle rektorene i denne studien gav uttrykk for et pedagogisk syn som ivaretok flere deler av den menneskelige læring og utvikling. Det eksemplifiseres med sitatet under:

Det er viktig at vi både klarer å ha fokus på det hele menneske og framelske en helhetlig tilnærming til læring, men at vi også klarer å jobbe med lesing som grunnleggende ferdighet, og dermed få gode resultater på eksamen. Den balansen er viktig for meg i min pedagogiske ledelse. Jeg anskueliggjør for personalet viktigheten av å arbeide med både *basic skills* og *lifelong learning*. Vi må klare å se enkeltspørsmålene inn mot dette overordnede perspektivet. Det prøver jeg å få til (Rektor, skole D).

Rektorene forventer at lærerne legger til rette for at elevene kan utvikle ulike sider av seg selv, faglig og sosialt, og formulerer dette budskapet klart. I deres uttalelser får de tydelig fram en balansert ledelse både med fokus på elevenes læringsutbytte (produkt), og tilsvarende sterkt fokus på læring i et livslangt perspektiv (prosess). Rektorene viser at de har et syn på skolens oppdrag som står i forhold til det de statlige myndighetene tilkjennevir i St.meld. nr. 31(2007-2008). Skolens samfunnsmandat er mye bredere enn det som kan måles på lokale og nasjonale prøver. En annen rektor uttrykker også at skolen skal jobbe for å få gode resultater, men understreker at skolens oppdrag er mye større. Det er formidabelt, sier han. Barna skal lære seg å mestre livet, og da er det viktig, men ikke tilstrekkelig, at de har gode resultater på nasjonale prøver. De må også ha andre verktøy med på veien, og få utviklet andre sider ved seg selv for å være rustet for livet.

Utviklingen av et godt læringsmiljø er avgjørende for den læring som finner sted i skolen (Nordahl, 2006). Nordahl er særlig opptatt av de elevene som strever med å tilpasse sin atferd til skolens normer. Han utfordrer skolen på ikke å individualisere problemet til eleven eller til hjemmet, men å ta skolens egen praksis på alvor og se elevens atferd i den konteksten den oppstår i. Den deprivasjonsdiskursen som gjør at vi forklarer lite læring og sosiale utfordringer ved hjelp av mangler hos barnet eller i barnets omgivelser, er det viktig å gripe fatt i (Gitz-Johansen, 2006). Det er et etisk problem å plassere skyld eller ansvar for læringsmessige eller sosiale problemer hos de menneskene som lider mest under dette. En av rektorene sier at han kan fornemme læringsmiljøet og samspillet mellom elevene og lærerne etter relativt kort tid i klasserommet. Skolens oppgave på dette området kan komprimeres i følgende sitat: ”Å stimulera interessa for fag og læring og samstundes ha blick for relasjonane mellom aktørane, det er grunnlag for utvikling av gode læringsmiljø. Vi kallar dette for eit sosioididaktisk perspektiv” (Møller & Fuglestad (red.), 2006: 145).

Det er nært knyttet til det sosiokulturelle perspektivet på læring og til teorien om situert læring og deltakelse i praksisfellesskap (Wenger, 2004). Det bør være et drøftingstema på enhver skole hvordan en tilrettelegger undervisningssituasjoner der en både tar hensyn til høye faglige forventninger og utvikling av et godt læringsmiljø. Det sosiokulturelle læringssynet kommer fram i flere av rektorenes uttalelser om elevenes læring, blant annet når de forteller om bruken av basegrupper i spesialundervisningen. De argumenterer med at elevene lærer av hverandre i det sosiale fellesskapet som ei slik læringsgruppe utgjør. Lærerne varierer

oppgavene, og elevene utfordres til å samarbeide om deler av de ulike læringsaktivitetene. På den måten utvikles begreper og forståelse (Vygotskij, 2001). Jeg tolker rektorene dit at dette læringssynet ikke er forbeholdt spesialundervisningen, men er en pedagogisk tenkning som gjelder for hele skolen, spesialundervisningen inkludert.

Rektorene har høye forventninger til at lærerne tar ansvar for elevenes læring. Både ved at de er grundig forberedt og er gode klasseledere, og at de viser elevene omsorg og omtanke. Dette kommuniserer de til lærerne. Å være grundig forberedt og å utøve god klasseledelse, er relativt konkrete elementer i lærergjerningen. Til en viss grad kan en si at det er del av den tekniske og instrumentelle delen av lærernes arbeid. På den andre siden finner vi oppgavene med å vise elevene omsorg og omtanke. Det er utpregede relasjonelle og kommunikative deler av lærernes oppgaver. Sammenligner en dette med Habermas (1997) sine tanker om system og livsverden, kan en trekke paralleller direkte inn i klasserommet. En skole med en instrumentell slagside kan stå i fare for å vektlegge de relasjonelle og kommunikative sidene i for liten grad. I Habermas sin terminologi kan en også her si at systemet er i ferd med å kolonisere livsverden. Pedagogen Max van Manen (2001) bruker begrepet *pedagogisk takt* som et uttrykk for betydningen av pedagogisk omtenksomhet. Å vise elevene omsorg og omtanke er å vise dem pedagogisk omtenksomhet. Van Manen uttrykker seg slik om dette:

Pedagogisk takt kommer primært til uttrykk som en lydhør og oppmerksom orientering i samværet og samhandlingen med barn. Det dreier seg ikke først og fremst om bestemte observerbare atferdsmåter, det er mer et spørsmål om den holdningen en inntar i forholdet til barna. (van Manen, 2001: 135).

I arbeidet med å utvikle et godt læringsmiljø på skolen har en gjerne fokus på lærernes holdninger. Betydningen av pedagogisk omtenksomhet kan dermed ivaretas i den konteksten. I denne studien går det fram at rektorene i skoler med høyt læringstrykk ikke er snevert opptatt av å forberede elevene til de nasjonale prøvene. De legger vekt på å ivareta den delen av pedagogikken som van Manen er opptatt av, og er tydelige i sin kommunikasjon om at skolen skal balansere sitt oppdrag i forhold til det samfunnsmandatet den forvalter. Med bakgrunn i studiens empiri kan en slå fast at læringskulturen på disse skolene bærer preg av en balanse mellom danning og utdanning. Rektorene er tydelig opptatt av å realisere den generelle delen av læreplanen i *Kunnskapsløftet*. Rektorene mener det i denne sammenhengen er viktig å snakke om forventninger. Det motvirker en utydelighetskultur sier en av dem, og fortsetter:

Jeg forventer at de er pedagogisk interesserte og orienterte, og at de holder seg innenfor skolens pedagogiske plattform, (...) og at de har et voldsomt engasjement i jobben sin. At de er virkelig interessert i elevenes læring og samtidig interessert i pedagogisk utvikling. (Rektor, skole D).

En forventning om at lærerne er virkelig interesserte i elevenes læring, og samtidig interesserte i pedagogikk og i pedagogisk utvikling, kan forstås slik at rektor på denne skolen har et nært forhold til undervisning og læring. Det er skolens primær oppgave. Tendensen i deler av det forskningsmaterialet jeg har tilgang til, viser at det kan være et tegn på vellykket skoleledelse (Leithwood et al, 2006; Møller & Fuglestad (red.), 2006). De trekker fram at gode skoleledere motiverer og inspirerer lærerne, gir retning for utvikling og tydeliggjør mål. Målet for dette arbeidet kan ofte være å utvikle en læringskultur med fokus på å forbedre elevenes læringsresultater. Også dansk skoleforskning trekker fram noe av det samme (Mehlbye, 2010). Mehlbyes rapporter peker på viktigheten av at ledelsen er synlig og nærværende i forhold til lærerne, og at det er tydelige rammer for lærernes arbeid på skolene. Klare faglige og pedagogiske forventninger fra rektor til lærerne er et gjennomgående trekk ved de skolene i Mehlbyes rapport, der elevene år etter år presterte høyt til eksamen etter endt grunnskole.

#### **5.4 Kultur**

En organisasjons kultur kan beskrives på mange måter, avhengig av hvilket perspektiv en tar. I de kommende avsnittene vil jeg ha fokus på den delen av empirien der rektor forteller om *det mønster for atferd* (Wadel, 2008) som karakteriserer skolens personale. Det kan gi et bilde av hvordan kulturen kommer til uttrykk i hverdagen, både samværs- og læringskulturen. En av rektorene beskriver de mellommenneskelige forholdene på skolen slik:

Jeg har alltid en god følelse i forhold til den enkelte i personalet, uten at de sier så mye, men som de mer viser. De viser at de setter pris på meg. Det er en atmosfære der anerkjennende blick sier mer enn ord. De små kommentarene vi gir hverandre daglig er en del av den måten vi jobber på. Det er liksom klimaet hos oss. Vi har utviklet gode relasjoner og vi er glade for å kunne gi hverandre positive kommentarer. Gode tilbakemeldinger til hverandre er en del av måten vi er sammen på (Rektor, skole B).

Rektor beskriver her hvordan forholdet mellom han og lærerne oppleves, og sier samtidig at slik kan også forholdet lærerne seg imellom beskrives. Rektor snakker om anerkjennende blick som sier mer enn ord. Det gir assosiasjoner til sterke bånd mellom menneskene på denne skolen. Å møte anerkjennelse gjør noe med oss. Det styrker vår selvfølelse og gir



næring til en positiv identitetsutvikling (Honneth, 2007). Vi opplever oss verdifulle for andre, og vi føler oss sett og verdsatt. Rektor forteller om situasjonen da han kom til skolen for noen år siden. Da var samværskulturen helt annerledes, og rektor sier han har arbeidet bevisst og iherdig for å bidra til en kulturutvikling (Lillejord, 2003). Det utviklingsarbeidet som beskrives har paralleller til Honneths (2007) teori om vår trang til å endre deler av det fellesskapet vi selv er et anerkjent medlem av. Drivkraften i rektors endringstrang kan forstås som en *kamp om anerkjennelse*, om de normer han ønsker skal få tilslutning på sikt.

Beskrivelsen av skolens samværskultur kan tyde på at menneskene trives og er opptatte av å bidra til arbeidsfellesskapet der anerkjennende blikk og positive kommentarer preger hverdagen. Det kan virke som om den enkelte er trygg i kollegiet, og at lærerne også er trygge på at rektor vil dem vel. Det er dette Fuglestad kaller for relasjonell handlingskunnskap, og han uttrykker seg slik om det:

Me har med samhandlingssituasjonar å gjera der aktørane utviklar relasjonar til kvarandre, påverkar, står i avhengighetsforhold til, og handlar med omsyn til den andre parten. Den organisatoriske konteksten dei samhandlar i, legg føringar på samhandlingsprosessane. Saman skaper aktørane det kommunikative romet og utviklar ein relasjonell dugleik dei eig saman (Fuglestad, 1997: 147).

Vanligvis er det et godt utgangspunkt for faglig samarbeid og kreativitet. Et sted der det er lov å prøve, men også å feile. Det er grunn til å anta at dette gjelder både for lærere og for rektor. Men kan det også være slik at et kollegium som er så i harmoni med hverandre som det ser ut her, står i fare for å miste det kritiske blikket? Er dette en harmonikultur der man fortsetter å gi hverandre anerkjennende blikk og positive kommentarer, selv om man burde vært en kritisk venn og stilt utfordrende spørsmål? Kan kolleger bli for snille, slik at uenigheten og dermed utviklingstrykket hemmes? Eller er det tvert imot slik at omsorgen i de støttende relasjonene er konstruktiv på den måten at lærerne har lettere for å dele sine erfaringer med hverandre? På den måten skapes et konstruktivt klima (von Krogh et al, 2007).

En rektor forteller denne historien når vi snakker om kjennetegn på hans arbeidsmåte:

Jeg er veldig bevisst når jeg er sammen med elever at jeg modellerer en voksen atferd som jeg ønsker fra mine ansatte. Hvordan jeg snakker til elever, hvordan jeg kommuniserer med dem. Du skal være nær, men ikke altfor nær, men du skal være tilstede (Rektor, skole C).

Denne rektoren framstår som kulturbærer, og er veldig bevisst sitt oppdrag. En slik væremåte preger miljøet over tid. Det er ikke lett å fravike rektors standard, når den oppfattes som forbilledlig i positiv forstand, særlig dersom rektor har sterk status som kulturbærer. I denne beskrivelsen vurderer jeg det slik at rektor både er et forbilde, en rollemodell og en påvirkningsagent. Dette er et eksempel på det Sørhaug (2006) skriver om lederen og dens betydning. Det samsvarer også til en viss grad med funn fra det norske SOL prosjektet (Møller & Fuglestad, 2006). Rektors måte å utøve ledelse på sier noe om rektor som person og hvor viktig han kan være for den kultur som etablerer seg i skolen. I noen fagmiljøer vil kanskje dette oppfattes som en motsetning til det sosiokulturelle synet på ledelse. Jeg ser det ikke slik. Rektors handlinger er et uttrykk for hans verdier. Han har særlig sterk påvirkning på skolens utvikling når han kombinerer sin væremåte med å inkludere lærerne i gode prosesser i forkant av beslutninger.

”Du skal være nær, men ikke altfor nær, men du skal være tilstede”, sier rektor i avsnittet over. Rektors relasjon til barn og voksne må bære preg av tilstrekkelig nærhet og tilstrekkelig avstand. Nær nok til å være betydningsfull, og tilstrekkelig avstand til å kunne analysere hendelser og gi tillit til den åpenhet som er nødvendig i vanskelige spørsmål. Det kan også dreie seg om nærhet i form av å stå fram med sin egen kunnskap og samtidig kunne være åpen for andres. Starrat (2005) snakker om ”nærvarons etik” (ibid: 105). Han beskriver tre former for nærhet; *bekreftende nærvær*, *kritisk nærvær* og *tillatende nærvær*. Bekreftende nærvær kan forstås som en grunnleggende respekt for andre mennesker. En formidling av at den andre har rett til å være seg selv. Det utvikler gjensidig tillit. I møte med elever og ansatte opptrer rektor bekreftende innenfor rammen av det oppdrag skolen har fått – å utvikle et positivt læringsmiljø for alle. Kritisk nærvær gir oss mulighet til å sette ord på problemer mellom oss og en annen. Det er en gjensidig handling der begge er nærværende overfor den andre på en måte som oppmuntrer til autentisk kommunikasjon. Tillatende nærvær innebærer at begge parter går inn i en gjensidig relasjon, der man gjennom dialog eksempelvis utvikler kunnskap og kompetanse. Man tar et felles ansvar for skolens kvalitet og læringsmiljø.

Lærerne i skole C beskrives også som inkluderende, både seg imellom og i forhold til skolens ledelse. Det er en utbredt vi-følelse i kollegiet som rektor *har lagt sjela i* for å få til, ut fra en forståelse av gjensidig avhengighet mellom ledelsen og lærerne. På hvilken måte har han lagt sjela si i dette? Kanskje ved å handle relasjonelt? Ved en tydelig relasjonell ledelsesstil og ved

å være tilstrekkelig nærværende i forhold til elever og ansatte, bidrar rektor til en utviklingen av en inkluderende kultur der fellesskapet er viktig for alle involverte.

De to sitatene nedenfor viser hvordan rektorene arbeider med å utvikle sine relasjoner til lærerne ved å bry seg om mer enn den profesjonelle yrkesutøveren. Gjennom mange år har de ved sin væremåte bidratt til utviklingen av en samværskultur som har gitt dem innpass for faglig ledelse. Når grunnmuren av tillit er solid er det åpenhet for kritisk nærvær. På den måten utvikler de fellesskapet og skolen. De sier:

Å bry seg om mennesket bak stillingen, læreren som person, gir tillit og innpass. Det er viktig for en leder (Rektor, skole C).

De erfarer at jeg er opptatt av dem, også på det private hvis de har et barn som er blitt operert, eller hva det måtte være. De sier at det er så helt utrolig å komme hit og ha en rektor som ser oss på den måten, og det tror jeg danner veldig mye av grunnlaget for å få til ting også på det pedagogiske, når vi har dette lagt til grunn. Jeg er nøye med å tilpasse mine valg av ord til den enkelte. Å se den enkelte, backe opp, løfte fram og gi utviklingsmuligheter – det er kloke lederhandlinger for meg (Rektor, skole B).

Her snakker rektorene om at den samværformen de har utviklet på skolen bidrar til å gjøre hverandre gode. Rektorene viser en grunnholdning til sine medarbeidere som øker den enkeltes selvfølelse (Juul & Jensen, 2002). Det gir trygghet og generer vilje og energi til å bidra til fellesskapet etter beste evne. Med dette som bakgrunn forteller de om kollegafellesskapet som drivkraft i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Det er en form for organisasjonslæring, som igjen betinger at aktørene i fellesskap utvikler en kommunikativ praksis der den enkelte lærer både til seg og fra seg (Fuglestad & Lillejord (red.) 2003).

Flere av rektorene i denne studien karakteriserer seg selv som sterk og initiativrik, og gir samtidig uttrykk for et innovativt og distribuert syn på ledelse av skoler (Spillane, 2006). Når samværskulturen preges av trygghet, kombinert med felles fokus på pedagogisk utviklingsarbeid, fører det gjerne til at den enkelte lærer våger å utfordre seg selv pedagogisk. Da er mulighetene til stede for framveksten av, *en harmonisk innovasjonskultur*, der mangfoldet får blomstre, innenfor ei ramme som er forstått i fellesskap. Dette i motsetning til en *konfliktfylt fasitkultur*, der lærernes autonomi og kreativitet hemmes (Fuglestad & Lillejord (red.), 2003). Dette kollegafellesskapet kan være utviklet fordi rektors ledelsesutøvelse er av relasjonell art, der de positive samhandlingsprosessene påvirker kulturutviklingen i skolen. I hvilken grad har det kollegafellesskapet som presenteres i avsnittet over trekk som minner om Wengers (2004)

praksisfellesskap? Rektor beskriver et kollegium der lærerne og rektor tydeligvis liker å arbeide i lag. De er sammen i et identitetsdannende fellesskap som igjen består av mange små fellesskap rundt trinn, klasser og enkeltelever. De utnytter hverandres kompetanse og har engasjerende samtaler og diskusjoner. I det arbeidet de gjør med elevene og sammen med kolleger har de felles repertoar i form av artefakter, kultur og struktur, og hverdagen oppleves som meningsfull og lærerik. Det har likheter med praksisfellesskapet, men kanskje mer med det Wenger (2004) kaller for en konstellasjon, der de gjensidige bånd ikke er så sterke som i praksisfellesskapet.

En annen rektor beskriver sitt kollegium litt annerledes. Der vektlegges romsligheten og toleransen, og en:

(...) kultur for å kunne si det du mener, tørre å prøve og å feile, og samtidig vite at rektor er med. Det handler veldig mye om å etablere tillit gjennom kommunikasjon og handling – å snakke med folk på en sånn måte at de skjønner at du vil dem godt (Rektor, skole A).

Her forteller rektor om en skolekultur der en er mer direkte og tydelig også i forhold til uenigheter. Det kan *gå en kule varmt*, og det er helt i orden fordi engasjementet er konsentrert om fag og skoleutvikling. Det kan være *temperatur* i diskusjonene, og rektor gir uttrykk for at det er et tegn på romslighet og trygghet. Tilliten lærerne imellom, og mellom lærerne og rektor, er så sterk at den tåler dette. Læringskulturen er også preget av denne tilliten i form av pedagogisk innovasjon der det er lov både å lykkes og å trå feil noen ganger. Rektor er tydelig i sin kommunikasjon overfor lærerne på at han gjerne vil at de skal være kreative pedagoger, selv om det medfører at de av og til ikke treffer blink. I sum er det likevel en kvalitet for skolen når de deler *både sine suksesser og sine bomskudd* med hverandre. Et slikt syn kan forankres i forskning om tilpasset opplæring som konkluderer med at "(...) skoler som har utviklet den indre kollektive kulturen for å kunne drøfte konkrete spørsmål i undervisningen, lykkes bedre enn andre" (Bachmann & Haug, 2006: 53). Det kan minne om det yrkesfellesskap som Hargreaves (2004) beskriver som følelsesmessig givende for lærerne, og som samtidig bidrar til et høyere nivå på elevenes læring – med andre ord bedre læringsresultater.

Samtidig kan det også være slik at *diskusjoner* og *temperatur* hemmer enkeltes deltakelse i fellesskapet. Mange mennesker viker unna for den samværsform som er preget av diskusjon, og i særlig grad av temperatur. De er mest komfortabel med samtalene, der en er genuint

opptatt av å lytte til hva den andre sier (Bakhtin, 2008). Ikke for å forberede sitt neste innlegg, men for oppriktig å tilegne seg andres tanker i rekonstruksjonen av egne meninger (Mead, 2005). Det er derfor en viktig oppgave for rektor å stimulere til utviklingen av en samværs-kultur der en trekker alle med. Viktige bidrag kan utebli i plenumsdrøftingene dersom kultur-bærerene i kollegiet alltid har diskusjonen som ideal i stedet for samtalen.

Det siste kulturelementet jeg trekker fram i dette kapitlet, er eksemplifisert ved denne uttalelsen som jeg har satt sammen fra alle informantene:

Det er viktig for meg å være til stede når lærerne virkelig trenger det, særlig i forhold til situasjoner som oppleves vanskelige. Det er rektor som skal ta trøkket om det blir nødvendig! Å være med i alt fra et enkelt møte med mor sammen med lærer, til andre større saker, det har jeg fått veldig positive tilbakemeldinger på. Å involvere seg i krevende samtaler med foreldrene er svært viktig for meg. Det er lærerne glade for (Alle rektorene).

Selv i skoler der rektor både ønsker og til dels lykkes med distribusjon av ledelsesoppgaver, er det noen situasjoner framfor andre der han står fram som lederen med stor L. En slik situasjon er når rektor kan være en støtte for lærere i krevende samarbeidssituasjoner med foreldre. Rektorenes oppfatning av denne delen av ledelsesoppdraget er svært tydelig. Det skal ikke distribueres! Det er ikke på noen måte i konflikt med det distribuerte perspektivet på ledelse av skoler (Spillane, 2006), og helt i tråd med det som forventes fra skoleeier og overordnede myndigheter. Jeg oppfatter samleuttalelsen slik at det er rektor som skal stå i front når noe blir spesielt krevende. Særlig når det dreier seg om krevende relasjoner. Dette skal rektor fronte i kraft av sin stilling. Det genererer trygghet og tillit mellom rektor og lærere.

Det er til vanlig en klar arbeidsdeling mellom rektor og lærerne, og lærerne håndterer arbeidet med elevene og samarbeidet med foreldrene uten direkte involvering av rektor. I noen tilfeller ønsker rektor å komme tettere på praksis i klasserommet eller i dialog med foreldrene, og i andre tilfeller ønsker lærerne at rektor involverer seg i deres arbeid. Det kan man snakke om i plenum. Forventningsavklaringer i samarbeidsrelasjoner er alltid av det gode, og særlig i forhold til saker og situasjoner som oppleves vanskelig. Det klargjøres forholdsvis greit i første setning i sitatet over. Det er *når lærerne virkelig trenger det*. Læreren definerer sitt behov, og rektor stiller opp. Skal det alltid være slik? Kanskje det, i slike saker. Det er tvilsomt om en lærer ber om rektors hjelp uten at det er rimelig grunn til det. En av rektorene

trekker fram evnen til å vurdere hva den enkelte lærer trenger av støtte og omtanke, uten at læreren ber om det, som en lederkvalitet. Behovet for omsorg og anerkjennelse varierer i et kollegium (von Krogh et al, 2005). Slik vil det alltid være. Molander (1996) og Møller (2010) skriver om den reflekterte og reflekterende praktiker som er oppmerksom i sin handling. Både i handlingsøyeblikket og i etterkant. Det er kunnskapsdannende praksis, og en del av begrepet *kunnskap-i-handling*. Det dreier som om oppøvelsen av en yrkesfaglig sensitivitet, omtalt i kapittel tre. Erfaringsmessig vil lærerne gjerne takle det meste selv. Yrkesutøvelsen er preget av autonomi og selvstendighet, og yrkesstoltheten gjør at lærerne kanskje ber om rektors støtte for sjelden enn for ofte. Uansett er det grunnleggende viktig for lærerne å vite at rektor er med om de skulle ha behov for det. Og at det faktisk er noe hjelp i å ha rektor med. Et tillitsforhold mellom rektor og lærere danner grunnlaget for at lærere ber om hjelp når de føler at de trenger det. Og da stiller rektor opp.

### **5.5 Beslutninger og makt**

Både lærere og rektorer tar mange beslutninger i løpet av arbeidsdagen. Ikke alle kan tas etter grundig refleksjon og demokratisk medvirkning. Noen ganger kan det oppleves som om beslutninger må tas på refleks. Arbeidsdagens intensitet, forventninger og krav gjør ikke beslutningstaking lettere verken i klasserommene, på kontoret eller på personalrommet. I spennet mellom autokrati og demokrati er det ulike hensyn å ta når prosessen fram til en beslutning skal vurderes. Tenkningen til Victor Vrooms et al (1981; 1988) og modellen til Tannenbaum & Schmidt (1973), beskrevet i kapittel tre, peker på forholdet mellom lederens beslutning og medarbeidernes involvering. I denne oppgavens forståelse er ledelse knyttet til samhandling mellom rektor og lærere. Ledelse forstås som å gi retning og å utøve innflytelse i dialog med de ansatte (Møller, 2004). Lærerne er på den måten involvert i beslutningsprosessen i stor grad. Sørhaug (2006) skriver at ”Når gjennomføringen av en beslutning er avhengig av aksept, den ansattes forståelse, forpliktelse og motivasjon, så taler det mot en autokratisk og for en medvirkningsbasert beslutningsprosedyre” (ibid: 204).

Beslutningens formål og konsekvens, dens intensjonelle og kausale dimensjon, er noe av det første rektor må analysere. En av rektorene reflekterte rundt dette med følgende formulering: ”Å ta avgjørelser som gjør at de rundt deg faktisk fungerer bedre, både ansatte og elever, det er kloke lederhandlinger. Derfor er det viktig å ha en ledergruppe rundt deg som er ulik deg selv” (Rektor, skole A).

Denne uttalelsen kan tolkes slik at utøvelse av ledelse ved denne skolen ikke er distribuert i særlig grad. Det er rektor som tar avgjørelsene. Han er opptatt av de rundt ham skal *fungere bedre*. Hvordan kan en forstå dette, og på hvilket grunnlag kan avgjørelsene vurderes? Er det hver enkelts opplevelse av å fungere bedre, eller er det rektors vurdering av den totale effekt av beslutningen som skal gjelde? I medarbeidersamtaler og i møter rundt trinn og team har rektor anledning til å snakke med lærerne regelmessig, også om effekten av hans beslutninger. Og med de muligheter rektor har til ukentlige drøftinger med sine lærere i plenum, er det grunn til å tro at han over tid danner seg et bilde av hva lærerne mener gagnar dem selv og elevene, i den forstand at de fungerer bedre. Likevel kan rektor komme i et ledelsesmessig dilemma når han ser at ytre krav og forventninger presser lærernes tid (Møller, 2010). Disponering av lærernes planbundne tid til kartlegging, rapportering og dokumentasjon er et eksempel på beslutninger som kan gå på bekostning av samarbeid rundt den undervisning og de læringsaktiviteter som ikke så lett kan måles, men som har stor betydning for utvikling av læringsmiljøet og for elevenes dannelse, utdanning og trivsel. I et slikt tilfelle kan en spørre om rektors beslutning får lærerne til å fungere bedre, slik de opplever det selv?

I andre halvdel av sitatet pekes det på viktigheten av å ha ei ledergruppe rundt rektor. Uttalelsen kan være ment slik at ei ledergruppe gir rektor et bedre beslutningsgrunnlag enn om rektors avgjørelser kun var forankret i hva han selv mente var riktig. Det høres fornuftig ut, og vil trolig i noen tilfeller fungere godt. Det er likevel grunn til å være oppmerksom på at ei slik ledergruppe ikke må bli seg selv nok i den forstand at trinnledere, tillitsvalgte eller personalet i plenum konsulteres i for liten grad i forkant av beslutninger som angår fellesskapet (Tannenbaum & Schmidt (1973); Vroom & Yetton (1981)). I et stort kollegium kan det være dissens om rektors beslutning er en klok lederhandling, og viktige avgjørelser bør derfor fattes etter gode prosesser. Prinsippet med å vurdere beslutningens formål og konsekvens vil alltid være ei ledestjerne å følge før avgjørelse tas.

Rektor ved skole C har også fokus på rektors evne og vilje til å lytte til sine medarbeidere i forkant av beslutninger. Han sier at ”det er umåtelig viktig å kunne lytte og høre ulike synspunkter, for så å kunne ta beslutninger (...), samt hvilke demokratiske prosesser vi må ha for å skape lojalitet og forpliktelse”. Rektor er her tydelig på at avgjørelser som angår mange skal forankres i kollegiet. I alle fall i form av at rektor lytter for å få med seg hva lærerne mener, i forkant av beslutningen. Dette harmonerer med teorien om den positive sammenhengen

mellom de ansattes medvirkning og gjennomføringen av beslutningene (Grønhaug et al, 2001). Med andre ord er involvering viktig, dersom det er et mål for rektor å skape lojalitet og forpliktelse til beslutningen, og i særlig grad til gjennomføringen av den. Når beslutningsprosessen starter er det, i følge sitatet over, slik at lærerne inviteres inn med sine ulike synspunkter. I samtalene danner rektor seg et bilde av lærernes meninger. Noen beslutninger vil være av en slik karakter at de i forkant skal drøftes med tillitsvalgte. Ryddighet på dette området er svært viktig for legitimiteten av rektors beslutninger. Rektorenes uttalelser kan tolkes slik at når lærerne opplever at de er involvert i prosessen, skapes lojalitet og forpliktelse. Lojalitet og forpliktelse berører våre verdier og våre følelser. Samtidig er det aktive valg den enkelte tar, med referanse til prosess, arbeidsmiljø og identifikasjon. Det er med andre ord relasjonelt forankret, basert på gjensidig tillit (Møller, 2004). Likevel kan det finnes eksempler på at en eller flere lærere ikke viser en forventet lojalitet og forpliktelse til en beslutning, selv om den er fattet etter gode prosesser. Hvordan skal vi forstå dem og deres handlinger? Senge (2004) skriver om forholdet mellom *personlig mestring* og *gruppelæring*, der gruppa eller organisasjonen ikke kan utvikle seg uten at dens medlemmer lærer og utvikler seg. Mennesker med høy grad av personlig mestring ”(...) har lært å akseptere forandringskrefter, fremfor å motarbeide dem. (...) lever i en kontinuerlig lærende tilstand” (Senge, 2004: 148). Alle mennesker er ikke slik. Kan en tenke seg at det i noen grad kan være motsetninger mellom den enkeltes personlige behov og rektors beslutning? Når et kollegium skal bevege seg mot et felles mål har de enkelte lærere forskjellige ståsted, og de ser målet fra ulike perspektiv. ”Alle er ikke like dedikerte”, sier en av rektorene jeg intervjuet. Med bakgrunn i den erkjennelsen må rektor sette skoleutviklinga i sammenheng. Arbeidet i en lærende skole er basert på utviklingen av en felles visjon, definert som ” (...) et bilde av en ønsket fremtid” (Senge, 2004: 154). Det støttes av forskningen til Fjeld (2005) og Leithwood et al (2006) som understreker at rektorer som lykkes i sin ledelse er visjonære ledere, som legger til rette for at personalet i fellesskap skaper skolens mentale bilder. De er visjonsbyggere som gir næring til lærernes engasjement.

I gapet mellom den opplevde nåtidstilstand og visjonen ligger *den kreative spenningen*. Det er den kraften som drar oss mot visjonen – som får oss til å sette våre framtidsmål. Noen mennesker forveksler denne spenningen med sine *følelsemessige spenninger*, en tilstand av engstelse (Senge, 2004). Da hender det at de slår på bremsene. Det er lettere for disse lærerne



å være lojale dersom rammene blir vide nok og beslutningen satt i en sammenheng der alle kan finne sin plass på det utviklingstrinn den enkelte er.

Det er en tid for diskusjon og en tid for beslutningstaking og samling omkring en felles retning, sier en av rektorene. Forventningen om lojalitet og forpliktelse når vedtak er fattet etter gode prosesser, er tydelig. Samme rektor gir en billedlig framstilling av lojalitetsbegrepet ved å si at med lojalitet forventes det at alle går i samme retning. Vi går i ulikt tempo, men alle skal ut på tur. Og hvis vi skal til Galdhøpiggen er det ikke akseptabelt at noen går i retning Gaustatoppen. Den ligger i en annen retning. Ved å bruke slike metaforer gir rektor aksept for at lærere kan bruke ulik tid på å endre praksis innenfor den praksisramme som er vedtatt.

Utøvelse av makt er i stor grad basert på andres tillit (Sørhaug, 2006). Denne tilliten må til stadighet reforhandles i møte med lærerne for at rektors maktutøvelse skal være legitim. Det er denne legitimiteten som Weber (1990) kaller for *det legale herredømme*. ”Når herredømmet anerkjennes som rimelig og rettmessig, er det legitimt” (Møller, 2004: 148). Rektorene er bevisst den makt de har, og er tydelig på at ledelse handler om å ta beslutninger med konsekvenser for andre. Det er det relasjonelle elementet i maktbegrepet (Engelstad, 1999). En av rektorene sier at hvis man ikke har noen tanker om makt, er det vanskelig å forstå hvorfor man vil være leder. Rektor ved skole A sier: ”Det er jo derfor jeg ønsker å være rektor, for å utøve makt. Det forbinder jeg med noe positivt. Det å ha påvirkningskraft og beslutningskraft”. Maktbruken legitimeres av den intensjonelle og den kausale dimensjonen i maktbegrepet. Hvilke mål som settes, og hvilke resultater en ønsker å oppnå (Møller & Fuglestad (red.), 2006).

Det er en tese i organisasjons- og ledelsesdebatten at dersom ikke den formelle lederen tar makten, så er det noen andre som tar den. Det sier BI-rektor Tom Colbjørnsen i et foredrag for NAV den 1.10.2010 ([www.nav.no](http://www.nav.no)). Det oppstår et maktvakuum som okkuperes av uformelle ledere som verken har eller tar ansvar for organisasjonen. Det kan være sterke medarbeidere som motsetter seg forandring, og som bidrar til kos med misnøye samt aggresjon mot ledelsen. I noen grad får de gjennomslag. I flate strukturer, eksempelvis i arbeid på trinn uten trinnledere, gis det rom for uformelle ledere. Da kan det oppstå en maktkamp lærerne imellom. Det er et argument som taler for at det på ulike nivå bør være en definert leder med

makt til å beslutte og kraft til å gjennomføre beslutningen. Dersom vedkommende leder ivaretar behovet for begrunnelse og prosess, er det dårligere vekstgrunnlag for denne typen uformelle ledere som Colbjørnsen sikter til. På den andre siden må en være aktsom, slik at en ikke innskrenker lærerens autonomi i sterkere grad enn nødvendig.

I denne studien kommer et distribuert ledelsesperspektiv tydelig fram i intervjuene (Gronn, 2002; Spillane, 2006). Rektor ved skole B sier: ”Å delegere ansvar til lærere som kan mer enn rektor på visse områder, bidrar ofte til et godt resultat”. Hun eksemplifiserer denne uttalelsen med å si at dette året har hun gitt en lærer i oppdrag å være leder for skolens plangruppe. Læreren har fått nedsatt tid til dette arbeidet, og rektor deltar i gruppa som ”vanlig medlem”. Slik rektor ser det, har dette vært vellykket. Men er det mulig for en rektor å bli oppfattet som ”vanlig medlem”? Og er det et mål? Læreren står fram som en myndig leder, og rektor holder en tilsvarende lav profil i plangruppemøtene og i plenum. De har noen samtaler, men det er læreren som leder utviklingsarbeidet i kollegiet. Rektor opplever også at lærerne tar godt imot en kollega som har fått delegert myndighet til å lede skolens faglige utvikling. Det kan tenkes at den asymmetrien i myndighet som eksisterer mellom rektor og lærer, balanseres i en motsatt asymmetri i faglig kompetanse og faglig legitimitet. Å delegere ansvar og myndighet til lærere med spisskompetanse kan derfor være en klok lederhandling. Det kan oppleves synonymt med det som Wadel kaller en *aktelseshandling*, ”(...) en anerkjennelse av vedkommende som medarbeider” (Wadel, 2003: 63). Rektor anerkjenner lærerens kompetanse, og viser det ved å gi henne sin status i plangruppa og i ledelsen av skolens utviklingsarbeid. Men vil ikke dette svekke rektors status og redusere hans faglige legitimitet? Ikke i følge den forskning som presenteres av Leithwood et al, (2006). Der peker forskerne på at det ikke kan identifiseres noen form for redusert makt eller innflytelse hos rektor, selv om andre aktører i skolen får økt sin makt og sin innflytelse. Det kan handle om på hvilken måte rektor trekker seg til side for å la en lærer få større innflytelse. Dersom rektor fremdeles er tydelig til stede, og er den som tar viktige beslutninger etter gode prosesser, er det grunn til å regne med at legitimiteten opprettholdes. Det distribuerte ledelsesperspektivet trekkes også fram av en annen rektor når han sier:

Distribuert ledelse er en av nøklene til vår suksess. Våre klassetrinnsteam med egne teamledere er relativt selvforvaltende innenfor vår tydelige pedagogiske plattform. Teamlederne møter i pedagogisk utvalg hver uke, men også de delegerer oppgaver og ansvar til andre på teamet. Også mellom oss i ledelsen er mye distribuert. Jeg konsulteres, men arbeidet gjøres av

andre. Det gir ansvar og motivasjon til mange, og gjør skolen vår bedre. Det innebærer at jeg som rektor bare har indirekte kontroll, og må stole på at det fungerer (Rektor, skole D).

Det er en interessant analyse at distribuert ledelse anses som en av nøklene til skolens suksess. For det første erkjenner rektor at skolen har suksess med jevnt gode resultater, stor søkning og gode tilbakemeldinger gjennom flere år. Det er en kollektiv oppfattelse på skolen at de har lyktes med å utvikle en kvalitetsskole som mange ser opp til, blant annet basert på distribuering av ledelsesutøvelsen, men innenfor skolens tydelige pedagogiske plattform. Den er utarbeidet i fellesskap, og alle ansatte må signere på den når de tiltrer. Innenfor rammen er det stor frihet for den enkelte lærer og for klassetrinnsteamene. Det er et eksempel på en skole med relativt flat struktur, der mange ledelsesoppgaver er distribuert, men der man har trinnledere og skoleledere som tar ledelsen når det er påkrevet. Rektor stoler på at det fungerer. Han har ikke full kontroll, men han viser sine medarbeidere tillit ved å anerkjenne deres kompetanse. Da får han gjerne tillit i retur fra sine lærere (Fjeld, 2005; Skjervheim, 1992).

Det kan se ut til at distribusjon av ledelsesutøvelse innenfor ei tydelig ramme, og der rektor er tilstedeværende og tar ansvar i vanskelige saker, kan være ett svar på det dilemmaet som en av rektorene uttrykte: ”Lærere vil på den ene siden ha tydelige ledere, men på den andre siden så vil de gjerne bestemme selv også. Så vi lever i det der mellomrommet” (Rektor, skole A). Distribuert ledelse kan sies å balansere rektors maktutøvelse i hans kontinuerlige arbeid med å reetablere tillit blant sine lærere. Det finnes internasjonal forskning som ser sammenhenger mellom distribuert ledelse og elevenes læring. Når læringsledelsen er distribuert, i den forstand at enkeltlærere, lærerteam, andre ansatte og skolens ledelse gir sammenfallende signaler og trekker i samme retning, har det positiv innvirkning på skoleutvikling og læringsresultater (Harris & Spillane, 2008). Ledelsesforskningen dokumenterer at distribuert ledelse kan vise til langt større effekt på skoleutvikling og læringsresultater enn hva som til sammenligning rapporteres i studier av individuell ledelsespåvirkning. ”School leadership has a greater influence on schools and pupils when it is widely distributed” (Leithwood et al, 2006: 12).

## **5.6 Dialog og samhandling**

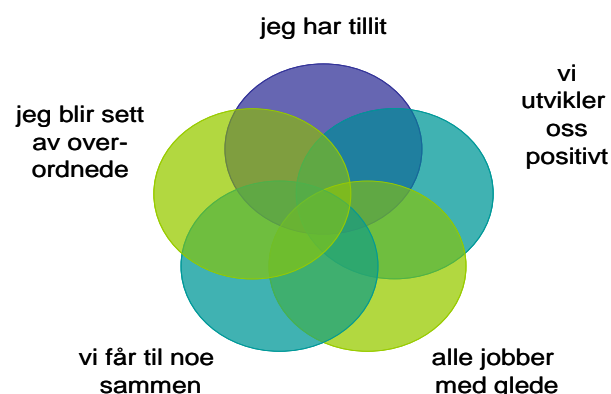
Pedagogisk ledelse dreier seg om samhandling. Det er i interaksjonen mellom mennesker at ledelse finner sted. Derfor er dialogen et viktig ledelselement. I denne studien har alle rektorene vektlagt det relasjonelle elementet i deres ledelse, og ved hjelp av konkrete

eksempler har de vist på hvilke måter de samhandler med sine lærere. I kapittel 5.3 gav jeg eksempler på læringskulturen ved skolene, og i kapittel 5.4 beskrev jeg deler av samhandlingskulturen. I kapittel 5.5 ble viktigheten av å involvere medarbeiderne i beslutningsprosessen belyst, og i dette kapitlet drøfter jeg det dialogiske ledelsesperspektivet i lys av den samhandlingen som rektorene beskriver.

Å ta avgjørelser på vegne av fellesskapet dreier seg ikke bare om selve handlingen, men også om å synliggjøre hvem vi identifiserer oss med og hvem vi vil være (Giddens, 1997). Når rektor erfarer at hans måte å prege fellesskapet på blir verdsatt av lærerne, vil det etter all sannsynlighet styrke hans lederidentitet. Den utvikles gjennom rektors arbeid med å begrunne og skape mening i sine relasjoner til andre (Møller, 2004). Han vil gjerne forsterke de elementene som verdsettes, slik det kommer fram i uttalelsen nedenfor:

Gode tilbakemeldinger er jo veldig kjekt, selvfølgelig. Da blir jeg jo glad, og det gir meg på en måte en følelse av å lykkes. Så tenker jeg at da skal jeg gjøre mer av dette. (...) På en måte bekrefter det at vi holder riktig retning (Rektor, skole D).

I sitatet over kombinerer rektor bruken av *jeg* og *vi*. Han sier at *jeg* blir glad når *vi* holder riktig retning. Rektor knytter her sine følelser til fellesskapets praksis. Det er ikke enkelt-individet men ”vi” som skaper mening, (Bakhtin, 2008). Det er sammenfallende med forskningen til Fjeld (2005), der han har funnet fram til forhold som gir rektor opplevelser av å lykkes:



Figur 5.6: Skjematisk framstilling av forhold som gir rektor opplevelser av å lykkes. Legg merke til at feltene overlapper hverandre (Fjeld, 2005).

En slik oppfatning er sosiokulturelt forankret. Den erfaring vi gjør i samhandlingen gir oss mening, og våre dialogpartnere er medprodusenter av denne. Johan Asplund har formulert dette slik: ”Jag vet inte vad jag har sagt innan du har svarat och du vet inte vad du har sagt innan jag har svarat. Du visar mig vad jag har sagt och jag visar dig vad du har sagt” (Molander, 1996: 93). Det er med andre ord noe usikkerhet i all kommunikasjon, handlinger inkludert. For å avklare denne usikkerheten er vi avhenging av andres respons. I tilbakemeldingen fra andre forstår vi oss selv og våre handlinger (Honneth, 2007). I ettertid kan refleksjon og dialog være til hjelp når vi analyserer hva vi har sagt eller hva vi har gjort, noe som igjen øker vår kunnskap. Det kan i denne sammenheng sies at vi bruker dialogen i vår handlings- og hensiktsidentifisering (Molander, 1996).

Kunnskap om kommunikasjon, om hva slags ord og uttrykk som skaper forståelse hos andre, er en viktig lederkvalitet, sier en av rektorene. I kapittel tre gjorde jeg rede for språkets og kommunikasjonens plass i menneskelig læring og utvikling, blant annet med henvisning til teoretikere som Bakhtin, Dewey og Mead. Også Martin Buber (2004) framhever den ekte dialogen som et mellommenneskelig grunnelement der relasjonen mellom *jeg* og *du*, på et dypt personlig plan, trekkes fram som en kilde til menneskelig nærhet og vekst. Vi møtes som subjekter og bekrefter hverandre og hverandres eksistens. På den måten utvikler vi vår identitet (Honneth, 2007). Vi blir sett og anerkjent, selv når vår dialogpartner forholder seg kritisk til våre handlinger. I et slikt perspektiv blir det å utvikle gode relasjoner til samarbeidspartnerne selve det grunnlaget som forståelse og læring bygger på. Det avspeiler våre grunnleggende verdier (Fuglestad & Lillejord (red.), 2003). En av rektorene fortalte denne historien da jeg ba ham gi et eksempel på en god tilbakemelding fra en lærer:

Jeg spurte lærerne om hvorfor de trodde vi fikk så gode resultater (*medarbeidertilfredshet og brukerundersøkelser, min presisering*), og da husker jeg en lærer som umiddelbart sa at jeg tror det har noe med den måten du møter mennesker på. Det handler om hvordan jeg tar imot foreldre, hvordan jeg snakker til elever og til personalet. Det ble jeg i grunnen ganske glad for. For det handler jo om menneskesyn. Det er viktig for en leder å ha god innsikt i hvor sårbare folk er. Det er ganske skjørt mye av det vi holder på med (Rektor, skole C).

Jeg tenker at denne rektoren har høy kompetanse i relasjonsledelse (Spurkeland, 2004). Han evner å forholde seg i en subjekt-subjekt relasjon til andre mennesker og har kunnskaper om anerkjennende kommunikasjon (Juul & Jensen, 2002). I møte med slike mennesker føler en seg sett og anerkjent, fordi samtalepartneren inviterer oss inn i en symmetrisk dialog - en

samtale mellom to likeverdige parter. Mennesket bak rektortittelen trer fram i dette eksempelet, og bekrefter at lederen som person kan ha stor betydning (Sørhaug, 2006). Historien over kan også gi et inntrykk av en rektor som er verdimelessig forankret i forhold til ansvar, autentisitet og nærvær (Starrat, 2005). Jeg tolker lærerens uttalelse i sitatet over som uttrykk for respekt og anerkjennelse for den måten rektor opptrer på. Rektors væremåte setter en standard i organisasjonen og gir ham samtidig autoritet.

Denne formen for modellering av atferd i møter med personalet eller foreldre kan være svært virkningsfullt. Rektorer og andre ledere (lærere i klasserommet) kan i noen grad bli oppfattet som meningsprodusenter. Og det kan hende at de selv bidrar til denne oppfattelsen, gjennom den måten de opptrer på. Da er det lett at andre mennesker reduseres til mottakere i stedet for å inkluderes som dialogpartnere og medprodusenter av kunnskap (Fuglestad & Lillejord (red.), 2003). Anerkjennende ledelse av dialogiske prosesser forteller noe om prosesslederen, om hans verdier og holdninger. En av rektorene reflekterte slik rundt dette temaet:

Dialog er et veldig viktig begrep. Og så har jeg et annet begrep som jeg er opptatt av, det er samspill. Samspill er kanskje litt mer aktivt enn dialog, jeg vet ikke. Jeg er opptatt av at det er gjennom samspill alle lærer og utvikler seg best. Å gi anerkjennelse på at det er viktig å få fram ulike synspunkter i form av: *Det var spennende det du sa der, Kan du si litt mer? Kan du utdype det? Hva tenker du? Er det noen andre som tenker noe rundt dette?* (Rektor, skole C).

Forholdet mellom rektor og lærere er asymmetrisk med tanke på makt og posisjon. Denne asymmetrien kan hindre en likeverdig kommunikasjon. For å oppnå denne likeverdigheten kreves det at rektor leder dialogen slik at den fremmer symmetriske relasjoner. Den samme asymmetrien kan en kan en finne i forholdet mellom lærere og foreldre. Sitatet over er et eksempel på hvordan rektor bruker de innspill som kommer ved å utfordre læreren til å si litt mer, eller til å invitere andre i kollegiet til å komme med deres tanker i forhold til det som nylig ble sagt. Det eksemplet er overførbart til klasserommet og til foreldremøter og utviklingssamtaler. Det er anerkjennende kommunikasjon som inviterer alle til deltakelse. Rektor sier at det er i dette *samspillet* alle lærer og utvikler seg best, og understreker på den måten at denne skolen er forankret i et sosiokulturelt læringssyn.

To av rektorene forteller at de sår noen ideer i plenum som "ligger og modnes" noen dager. Etter en tid drøftes ideene i plenum før skolens plangruppe trekker opp noen større diskusjoner. Er det uenighet i personalet, så konkluderer rektor etter at prosessen har vart en

stund. Det samme mønster for beslutning beskrives i case-studier fra Danmark (Moos et al, 2009). Når rektor presenterer sine tanker, vil kommunikasjonsformen gi noen føringer for hvordan budskapet blir mottatt. Er rektors kommunikasjon av en slik art at den inviterer til kritiske spørsmål, uttrykk for tvil eller uenighet? I så fall lover det godt for den videre prosessen. Særlig godt lover det dersom denne inviterende formen er den normale kommunikasjonsformen. Da tør lærerne delta i debatten på en slik måte at de får et eierforhold til den beslutning som tas i etterkant. Det er dette eierforholdet, eller den indre overbevisningen, som gir lærerne energi til å omsette beslutningen i praktisk pedagogikk, slik at endringene når klasserommet slik det ble omtalt i kapittel 5.3.1.

En annen rektor sier at ”rektor må styre dialogen på en slik måte at det oppleves trygt å være uenig, og der andre perspektiv anses som viktige bidrag til skolens kvalitative utvikling” (Rektor, skole A). Første setning i denne uttalelsen kan forstås slik at det produktive og konstruktive i dialogen ligger ”i (...) spenninga og konfrontasjonen mellom dei ulike stemmene” (Fuglestad & Lillejord (red.), 2003: 88). Det er derfor viktig at lærerne tør å være uenige, og tilkjenner sin uenighet. Det er en lederoppgave å få fram de ulike stemmene i personalet og kontrastere dem, slik at reelle alternativer kommer fram (Dysthe, 2001). Jeg vil imidlertid tro at dialogpartnernes vilje til å delta og til å bidra med sitt beste i dialogen, til en viss grad avhenger av om de opplever at de får gjennomslag for det de oppfatter som *det beste argument* (Habermas, 1997). I en slik sammenheng må en leder også være seg bevisst forskjellen mellom å overbevise og å overtale gjennom dialog. Overtalelse hører ikke hjemme her. Prinsippet om *det beste argument* peker, slik jeg forstår det, på overbevisning gjennom dialog - altså en kommunikativ prosess.

## **5.7 Oppsummering – tolkning av empiri**

Hittil i kapittel fem har jeg presentert deler av studiens empiri og drøftet kategoriene i forhold til hva som kjennetegner rektors arbeidsmåte i skoler med høyt læringstrykk, der lærerne gir uttrykk for høy grad av tilfredshet med rektors pedagogiske ledelse. Drøftingen har tatt utgangspunkt i et konstruktivistisk paradigme, der et relasjonelt perspektiv på ledelse og en sosiokulturell forståelse av kommunikasjon og læring har preget min forskning. En tolkning av resultatene i en slik undersøkelse er en refleksjon rundt meningsinnholdet, formulert som: Hva betyr dette? Hva kan dette materialet fortelle? (Thagaard, 2006). Det er rektorenes opplevelse av de viktigste elementene i den pedagogiske ledelsen, og deres beskrivelse av

hvordan de kommer til uttrykk i hverdagen, som har hatt fokus, og som danner grunnlaget for de kunnskapsforslag jeg presenterer.

### **5.7.1 Et kritisk blikk**

Det vil alltid være mulig å finne innvendinger til utvalg av informanter, og til denne studiens problemstilling. Jeg har intervjuet fire rektorer, som er plukket ut av for meg ukjente mennesker, på en måte som jeg ikke kan kontrollere. Det er heller ikke mulig for meg å gi god informasjon om hvor godt og over hvor lang tid elevene på disse skolene har fått gode resultater på nasjonale prøver, eller hvor gode tilbakemeldinger rektorene i denne studien har fått fra sine lærere på deres pedagogiske ledelse. Jeg velger å stole på at utvalget er gjort i tråd med informasjonsbrevet i vedlegg 2, og at det i denne sammenhengen er gyldig.

Det er styrker og svakheter i de fleste forskningsdesign. Dersom en ønsker å kvantifisere mål- bare tendenser til målbar kunnskap, er ikke det kvalitative forskningsintervjuet den rette metoden. Det særegne ved kvalitativ metode er å få tak i nettopp *kvalitetene* til et fenomen. Dette handler om egenskaper som verken kan måles eller veies. I min studie har disse egen- skapene blitt uttrykt gjennom rektorenes egne beskrivelser av hvordan de selv opplever virkeligheten. Ved å bruke en hermeneutisk tilnærming får en også fram flere tolkningsmulig- heter i det samme materialet. Det er for meg styrken i dette forskningsdesignet. Intervjuspør- målene i seg selv medvirker til dannelsen av den empiri som konstrueres, og tolkningen av intervjuene avhenger av min forforståelse og den teori som det empiriske materialet sammen- holdes med. Kvale (2007) skiller mellom tolkninger av *tekstens bokstav* og *tekstens ånd*, og hvorvidt det er *én korrekt tolkning* eller *et tolkningsmangfold* i de transkriberte tekstene. I drøftingen av de fire kategoriene har jeg fått fram noen tendenser i det empiriske materialet. Det er et resultat av rektorenes fortellinger om sine opplevelser i samtaler med meg. Samtidig er det mye jeg ikke vet, og som tilsvarende studier kan finne mer ut av i ettertid.

### **5.7.2 De viktigste elementene i rektorenes pedagogiske ledelse**

De kategoriene som er drøftet i kapittel 5.3 (læring), 5.4 (kultur), 5.5 (beslutninger & makt), og 5.6 (dialog & samhandling) er denne studiens funn. I denne empirien er det noen elementer som får større plass enn andre, når rektorene forteller om deres pedagogiske ledelse. Jeg har funnet fram til fire elementer som blir denne studiens kunnskapsforslag. Det er:



- A. Forholdet til menneskene i organisasjonen    B. Forståelse av oppdraget  
C. Kommunikasjon    D. Tydelighet og forutsigbarhet

Disse elementene presenterer jeg i neste kapittel som et konsentrat av hva drøftingene har vist.

### 5.7.3 Hvordan kommer ledelselementene til uttrykk i hverdagen?

En del av denne studiens problemstilling er forankret i begrepet *kunnskap-i-handling* (Molander, 1996). Det er den delen av den pedagogiske ledelsen som studien i særlig grad har konsentrert seg om. Kunnskapsforslagene som presenteres i avsnittene under er ment som et svar på nettopp dette.

#### A: Forholdet til menneskene i organisasjonen

Alle rektorene er opptatt av relasjonen til og relasjonen mellom menneskene i skolen. Det går tydelig fram at de ser på relasjonen menneskene imellom som viktig for deres pedagogiske ledelse. To av dem beskriver det kollegiale forholdet som nært og anerkjennende, og trekker det fram som selve fundamentet for det faglige arbeidet. De legger ikke skjul på at dette har de arbeidet hardt og målbevisst med i mange år (rektor, skole B og skole C). De to andre formulerer seg annerledes, men når jeg ber dem fortelle om gode tilbakemeldinger fra lærerne, har de mange eksempler å komme med. De forteller at ”nesten alle er kjempefornøyd med hverandre” (rektor, skole D), og ”jeg tror faktisk de er glad i meg her” (rektor, skole A).

Selv om fokuset i mine samtaler med rektorene i hovedsak var knyttet til relasjonen mellom rektor og lærerne, beskriver alle fire deres forhold til elevene og til foreldrene. En av rektorene forteller at ”personalet setter stor pris på min relasjon til elevene, at jeg bryr meg om dem (rektor, skole C)”. Han konkretiserer det til ”hvordan jeg snakker til elever” & ”du skal være nær, men ikke altfor nær”. Han sier at han modellerer en voksenatferd. Også rektor ved skole B sier ”Som rektor er jeg en modell. Personalet må oppleve at det er samsvar mellom mine handlinger og det jeg gir uttrykk for verbalt”. Det handler for rektor om å speile de holdninger som han ønsker skal prege skolen. Rektorene ved skole A og D sier begge at de har fått mange gode tilbakemeldinger fra lærerne i forhold til hvordan de har gått inn i enkelte elevsaker. Forholdet til foreldrene var også et tema som rektorene kom innom uten at jeg hadde spurt direkte om det. De sier samstemmig at det er svært viktig for dem å delta i møter med foreldrene etter egne initiativ, når lærerne ønsker det, eller når krevende situasjoner

oppstår. De vil at lærerne skal føle trygghet i forhold til at rektor alltid vil være der om de har behov for det. ”Det er aldri et møte som er for lite eller for stort” (rektor, skole A).

### B. Forståelse av oppdraget

Både elevenes læring og de voksnes læring har et sterkt fokus hos mine informanter. Rektorene har et nært forhold til undervisning og læring, og de er seg bevisst samfunnsmandatet i skolens oppdrag. Det innebærer at kollegiet arbeider parallelt med Kunnskapsløftets kompetansemål og den generelle delen av læreplanen. Rektorene er ikke snevert opptatt av å forberede elevene til de nasjonale prøvene, og denne brede tilnærmingen til læring gjør at danningen og utdanningen balanseres i skolens hverdag. Det er viktig for rektorene at skolen både ivaretar oppgaven med å utvikle *det hele menneske*, og å skape et læringsmiljø der elevene kan tilegne seg *de grunnleggende ferdighetene*. Det kan være en årsak til at det i liten grad er grobunn for et instrumentelt læringsfokus på disse skolene.

### C. Kommunikasjon

Rektorene forankrer sine ideer i kollegiet og involverer personalet i forkant av beslutninger. Tre av de fire rektorene forteller om *plangruppa* eller *pedagogisk utvalg* som møtes jevnlig for å drøfte skolens pedagogiske utvikling. De viktigste spørsmålene blir deretter drøftet i plenum. Det er et relasjonelt perspektiv på mange av de ledelselementene som beskrives, og dialogen er et hyppig brukt verktøy i den samhandlinga som foregår. Det er på den måten kollegiet i fellesskap utvikler skolen. Disse samhandlingsprosessene påvirker kulturutviklinga i skolen, og forholdet menneskene imellom.

Med dialogen som verktøy arbeider kollegiet seg gjennom forslag til endringer der blant annet rektors ideer møter lærernes tanker. Rektor ved skole C kaller det for *å skape disse bildene sammen*, når han beskriver de prosessene som rektor og lærerne i fellesskap har vært igjennom for å kunne gi elevene et helhetlig kvalitativt skoletilbud. I denne sammenheng er også lytting en viktig kommunikativ kvalitet. Han sier at kunnskap om kommunikasjon, om hva slags ord og uttrykk som skaper forståelse hos andre er en viktig lederkvalitet. Dermed setter han den språklige kompetansen hos rektor i fokus.

#### D. Tydelighet og forutsigbarhet

Forventningsavklaringer er en vesentlig forutsetning for en konstruktiv samhandling mellom rektor og de ansatte. En slik avklaring kan være at viktige avgjørelser skal forankres i kollegiet. Det betyr ikke at beslutningen er delegert til en flertallsavgjørelse, men at rektor lytter til hva lærerne mener før en bestemmelse tas. På den måten opplever lærerne seg inkludert, særlig dersom de erfarer at det beste argument (Habermas, 1997) legges til grunn for beslutningen. Samtidig er det tydelige forventninger om lojalitet når vedtak er fattet etter gode prosesser.

Deler av ledelsen er til en viss grad distribuert (Spillane, 2006) innenfor en felles fortolket ramme. Det innebærer for eksempel at lærerteam kan ta noen beslutninger av betydning for elevenes læring, uten at det nødvendigvis må legges fram for rektor i forkant. På samme måte er ledelsen distribuert mellom rektor, assisterende rektor og lærere med spesialkompetanse innenfor sitt fagfelt, etter nærmere avtale. Like tydelig er det at rektor tar ansvaret når det røyner på. Det er rektor som skal stå i front når det blir særlig krevende. Den delen av ledelsen skal ikke distribueres!

Ønsket om og viljen til å utøve makt er framtrødende for tre av rektorene i denne studien. De framstiller det som en positiv drivkraft, og som svar på et ønske fra lærerne om tydelighet. Med de er like tydelige på viktigheten av å gjennomføre gode prosesser i forkant. Da får maktutøvelsen sin nødvendige legitimitet.

## 6. Betraktinger om videre forskning

Det som kjennetegner rektors arbeidsmåte i skoler med høyt læringstrykk, der lærerne gir uttrykk for høy grad av tilfredshet med rektors pedagogiske ledelse, er besvart på de foregående sidene i denne studien. Studiens funn av kategoriene *læring, kultur, beslutninger & makt*, samt *dialog & samhandling*, er videre formulert til kunnskapsforslag som: *forholdet til menneskene i organisasjonen, forståelse av oppdraget, kommunikasjon samt tydelighet & forutsigbarhet*.

Det er mange sider ved ledelse som ikke kan bli behandlet i en og samme masterstudie. I punktene under har jeg noen betraktninger om hva som kan være interessante områder for videre arbeid.

### 6.1. Rektor i læringsarenaen

Selv om det ikke har vært noe hovedanliggende i denne studien, sier mine informanter at de ikke bruker mye tid til pedagogisk ledelse i læringsarenaen. På mine spørsmål om hyppigheten og regelmessigheten av rektors deltakelse i ulike læringsarenaer, får jeg entydige svar om at det er altfor sjelden de tar seg tid til det. En av rektorene sier at det har han definert seg ut av, og i tillegg har han sluttet å ha dårlig samvittighet for det (rektor, skole B). Samtidig er nyere forskning tydelig på at rektors deltakelse i læringsaktivitetene og i lærernes arbeid med planlegging og vurdering av elevenes arbeid (*instructional leadership*) er av stor betydning for elevenes prestasjoner (Andreassen et al, 2010; Hattie, 2009). Kanskje berører Møller et viktig problem når hun sier:

Hvis sentrale aktører på kommunalt nivå reelt sett ønsker at pedagogisk ledelse skal bli ivaretatt på skolene, må de ikke legge så mye beslag på rektorers arbeidstid i form av krav til rapportering, administrative rutiner og tidsfrister at pedagogiske oppgaver nedprioriteres fordi antall oppgaver og tid til ledelse er i disharmoni (Møller, 2010: 213).

Rektorene i min studie ivaretar den delen av den pedagogiske ledelsen som innebærer et nært og kvalitativt godt samarbeid med lærerne, men bruker ikke mye av sin tid i læringsarenaene eller sammen med lærerne i planlegging og vurdering av elevenes læring. Skolen er et komplekst system, og ledelse av lærende organisasjoner forutsetter en systemtenkning hos rektor (Senge, 2004). Det innebærer at rektor bør være tett på læringsaktivitetene, "(...) ikke over og/eller utenfor det som skjer" (Møller & Ottesen, 2011: 299).

## **6.2 Et utvidet ledelsesperspektiv**

Det er mange elementer av betydning for en studie av rektors pedagogiske ledelse. Noen er knyttet til rektor selv og til den kulturen han arbeider i, mens andre er knyttet til de perspektiver som velges for selve studien. Gjennom mitt arbeid har jeg sett kompleksiteten i dette fagområdet, og sett behovet for at framtidige norske studier utforsker dette området grundigere enn hva som er mulig i et mastergradsarbeid. Ved å intervju rektor får en viktig informasjon om hvordan rektor opplever sin egen ledelse. Like viktig tror jeg det er å sette fokus på hvordan ledelsen er distribuert mellom ulike aktører i norsk skole, for å få mer kunnskap om selve samhandlingen og dens betydning for skolens kvalitative utvikling. Nyere internasjonal skoleforskning peker også på dette når de sier: "Prior empirical work suggests that an exclusive focus on the school principal is indeed shortsighted in studying school leadership and management" (Spillane & Haley, 2010: 260). Å ta et distribuert perspektiv på ledelse er ikke å underkjenne rektors betydning, men å erkjenne betydningen av interaksjonen mellom menneskene i skolen.

## **6.3 Rektor selv**

Å lede lærende organisasjoner er både krevende og spennende. Et tidligere hovedfagsstudium i pedagogikk lister opp elleve utviklingsområder for rektor i hans kontinuerlig arbeid med å øke sin egen kompetanse (Fjeld, 2005). Det går også fram av det forskningsmaterialet jeg har tilgang til og den teorien jeg anvender i denne studien, at hver enkelt rektor kan gjøre mye for å øke sin egen kompetanse, og dermed kvaliteten av sitt arbeid. En svensk ekspertgruppe valgte å undersøke rektor som leder i en lærende organisasjon (Utbildningsdepartementet, 2001). I deres rapport kan en lese at skolen trenger en ledelse som kjennetegnes av dialog, læring, kommunikasjon og relasjoner. Det krever ledere med selvinnsikt, empati og sosial kompetanse.

## 7. Etterord

### 7.1 Forsking versus erfaring

St.meld. nr 31(2007-2008) konstaterer at norske lærere er blant de utdanningsgruppene som i minst grad nyttiggjør seg forskningsbasert kunnskap i sin yrkesutøvelse. Dette uttrykte professor Thomas Nordahl humoristisk på følgende måte i en forelesning på Høgskolen i Hedmark høsten 2008: ”Troen er så sterk blant lærerne i den norske skolen, at pedagogikk skulle vært et fag på teologisk fakultet”. Han siktet da til lærernes tro på sine pedagogiske metoder og virkemidler, i motsetning til den forskningsbaserte kunnskapen som han etterlyste at norske lærere tok mer i bruk. Slik jeg forsto professor Nordahl, gjaldt dette i like stor grad norske rektorer. Jeg har med denne studien ønsket å ta i bruk forskningsbasert kunnskap i ledelse og utvikling av skolen. Samtidig stiller jeg meg spørrende til om troen i pedagogisk forstand alltid er en dårlig pekepinn? Viktigheten av å lytte til sin indre stemme i det pedagogiske arbeidet i skolen, skal en ikke undervurdere. Det trenger på ingen måte å fortrenge den forskningsbaserte kunnskapen.

### 7.2 Rektors pedagogiske credo

Det latinske ordet *credo* betyr *jeg tror*. Med begrepet *rektors pedagogiske credo*, rettes fokus mot en tenkning omkring skoleledelse som er tuftet på grunnleggende verdier, livserfaring, yrkeserfaring, og den ledelsesteori som har vunnet gjenklang hos rektor (Gilje, 2001). Begrepet *credo* ble lansert så langt tilbake som i 1897 av John Dewey, i hans arbeid *My Pedagogic Creed*. Dewey bruker begrepet til å utdype hva hans pedagogiske tro innebærer. Dette videreutvikler Jan Gilje i en analytisk modell der han visualiserer hvor sammenvevd læreren er med lærerarbeidet (Kvam, Rise & Sæther (red.), 2008). Med dette som utgangspunkt tenker jeg at også rektor har et pedagogisk credo som viser seg i ledelsesarbeidet, og som det er mulig å identifisere. I min studie går det fram at for noen rektorer er dialogen deres pedagogiske credo, i betydningen hva de har tro på i sitt arbeid, hva som er viktig for dem, hvilke mål de har og hva de brenner for (Fullan & Hargreaves, 1995). Ledelse i et dialogperspektiv dreier seg blant annet om å se dialogen som basis for all menneskelig eksistens (Dysthe, 2001). Våre liv er uavsluttede dialoger med andre mennesker, gjerne beskrevet som *den andre* (Mead, 2005). En slik erkjennelse påvirker utformingen av rektorrollen, og står i kontrast til individualiseringa av den. Det er et hermeneutisk basert alternativ, og krever en kommunikasjonsform som inviterer andre til å være deltakende i et felles arbeid mot en stadig bedre skole.

## Litteraturliste:

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2007). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Andreassen, R.A., E.J. Irgens & E.M. Skaalvik (red.) (2009). *Skoleledelse – Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

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

Bachmann, K. & P. Haug (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda.

Bakhtin, M.M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press, USA.

Bakhtin, M.M. (2003). *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Bakhtin, M.M. (2008). *The dialogic imagination (1981)*. University of Texas Press, USA.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Buber, M. (2004). *Det mellommännsliga (1954)*. Ludvika: Dualis Förlag.

Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Brunstad, P.O. (2009). *Klokt lederskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Byrkjeflot, H. (red.) (1997). *Fra styring til ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Colbjørnsen, T. (2010). Foredrag om makt. Hentet fra: <http://www.nav.no>

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse (1980)*. Århus: KLIM.

Dysthe, O. (red.) (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.

- Dysthe, O. (red.) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Engelstad, F. (red.) (1999). *Om makt. Teori og kritikk*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- Eriksen, E. O. (1999). *Kommunikativ ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fevolden, T. & S. Lillejord (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjeld, T. (2005). *Å lykkes som rektor*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Flores, M.A. (2005). How do teachers learn in the workplace? *Journal of in-service education* 31(3), 485-508. doi: 10.1080/13674580500200491.
- Fossåskaret, E., O.L. Fuglestad & T.H. Aase (red.) (2006). *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O.L.(1997). *Pedagogiske prosessar. Empiri – teori – metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglestad, O.L. & S. Lillejord (red.) (2003). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv (1997)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fullan, M. & A. Hargreaves (1995). *Ha tillit til læreren*. Oslo: Bedre skole/Norsk Lærerlag.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax Forlag.
- Gilje, J. (2001). I spenningsfeltet mellom krav og credo. I T. Bergem (red.) *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen*, s. 63-79. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gilje, J. (2008). Lærerens credo – Hva betyr det i lærerhverdagen? I B. Kvam, S. Rise, J. Sæther (red.). *Danning og personlighetsutvikling i lærerutdanning og læreryrke*, s. 19-38. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gilje, N. & H. Grimen (2005). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi (1993)*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integrasjon og sortering*. Roskilde Universitetsforlag, (s. 47–74).
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. I Leithwood, K. & P. Hallinger (red.). *Handbook of research on educational administration*, (p.653-695). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Grønhaug, K., O. H. Hellesøy, G. Kaufmann (2001). *Ledelse i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Habermas, J. (1997). *The theory of communicative action. Vol I, (1981)*. Cambridge: Polity Press.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. In *Leadership and Policy in Schools*, 4, 1-20.  
doi: 10.1080/15700760500244793.
- Hallinger, P. & R.H. Heck (2009). Distributed leadership in schools. I A. Harris, *Distributed leadership, Studies in educational leadership* 7. doi: 10.1007/978-1-4020-9737-9\_6  
Dordrecht: Springer.
- Halvorsen, K. (2010). Uttalelse om rektorjobben. Hentet fra: <http://www.dep.no>
- Hansen, O. (red.) (2007). *Skoleledelse og læringsmiljø*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Hansson, P.H. & J.Aa. Andersen (2007). The Swedish principal: Leadership style, decision-making style and motivation profile. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 11(8).
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet (2003)*. Oslo: Abstrakt forlag
- Hargreaves, A. & D. Fink (2006). *Sustainable leadership*. San- Francisco: Jossey-Bass.
- Harris, A. & J. Spillane (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in education* 22(1), 31-34. <http://www.sagepublications.com>

- Hatch, A. (2002). *Doing qualitative research in educational settings*. Albany. State University of New York Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Pax Forlag.
- Höög, J. & O. Johansson (red.) (2011). *Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor*. Lund: Studentlitteratur
- Illeris, K. (2000). *Læring – aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Juul, J. & H. Jensen (2002). *Pædagogisk relationskompetence – fra lydighed til ansvarlighed*. København: Apostrof Forlag.
- Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng*. Oslo: Unipub Forlag.
- Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave, juni 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju (1997/2001)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lave, J. & E. Wenger (2010). *Situert læring – og andre tekster (1991/2003)*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Leithwood, K., C. Day, P. Sammons, A. Harris & D. Hopkins (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership. Hentet fra: [www.ncsl.org.uk/publications](http://www.ncsl.org.uk/publications)
- Lillejord, S. (2000). *Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning – en analyse av aktørperspektivet*. Doktorgradsavhandling i pedagogikk, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Lillejord, S. & G.E. Søreide (2003). "Tell me your story". Using narratives to understand indigenous knowledge. I *Indilinga. African Journal of Indigenous Knowledge Systems*. 2(1), 89-97.
- Løgstrup, K.E. (2008). *Den etiske fordring (1956)*.  
København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- MacNeill, N., & R. Cavanagh (2006). Principals' pedagogic obsolescence: re-assessing what is important in schools. *Curriculum Leadership Journal*, 4(29).
- MacNeill, N., R.F. Cavanagh & S. Silcox (2005). Pedagogic leadership: Refocusing on learning & teaching. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 9(2).
- Malterud, T. (1996). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*.  
Oslo: Aschehoug Norsk Forlag.
- Mead, G.H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet(1934)*. København: Akademisk Forlag.
- Mehlbye, J. (2010). *Den højt præsterende skole. Hvordan kan skolen løfte elever med svag social baggrund?* København: Anvendt Kommunal Forskning
- Mehlbye, J. & C. Ringsmose (2004). *Elementer i god skolepraksis – "De gode eksempler"*.  
København: AKF Forlaget.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Gøteborg: Bokförlaget Daidialos.
- Monsen, L., H.Bjørnsrud, L.Nyhus & B. Aasland (red.) (2009). *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaringer og utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Moos, L., M. Hermansen & J. Krejsler (red.) (2002). *Profesjonalisering og ledelse*.  
Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Moos, L., J.Krejsler & K.K. Kofod (2009). *Meninger i ledelse – succesfuld skoleledelse mellom visioner og selvledelse (2006)*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

- Mulford, B. (2003). "School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness". *Paper commissioned by OECD Education and Training Policy Division.*
- Møller, J. (2004). *Læreridentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 90(2), 96-108.
- Møller, J. (2010). *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen (1996)*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag
- Møller, J. & O.L. Fuglestad (red.) (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & E. Ottesen (red.) (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2006). *LP-modellen-Kunnskapsheftet*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Nordahl, T., S. Mausethagen & A. Kostøl (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer*. Rapport nr. 3 – 2009. Høgskolen i Hedmark, Hamar.
- NOU 2003: 16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- OECD (2005). *Improving school leadership: Rationale and plans for the activity*. Revised EDU/EC (2005)15. Paris: OECD.
- OECD (2008). *Improving school leadership: Policy and practice*. Hentet fra: [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership)
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Opplæringslova. *Forskrift til Opplæringslova av 23.6.2006*. I teksten: Opplæringsloven

- Robinson, V.M.J., C.A. Lloyd, K.J. Rowe (2008). The impact in leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. I *Educational Administration Quarterly*, .44(5), 635-674. doi:10.1177/0013161X08321509.
- Saint-Exupery, A. de (1962). *Den lille prinsen (1946)*. Oslo: Aschehoug Forlag.
- Senge, P. (2003). *Schools that learn (2000)*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Senge, P. (2004). *Den femte disiplin – kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmonts Hjemmets Bokforlag.
- Sidorkin, A.M. (1999). *Beyond discourse. Education, the self and dialogue*. New York: State University of New York Press
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk, text and interaction.(1993)*. London: SAGE Publications Ltd.
- Skjervheim, H. (1992). *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skolinspektionen (2010). *Rektors ledarskap. En granskning av hur rektor leder skolans arbete mot ökad måluppfyllelse*. Kvalitetsgranskning Rapport 2010:15.  
Hentet fra: [www.skolinspektionen.se](http://www.skolinspektionen.se)
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P. & K. Healey (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective. An exploration of some study operations and measures. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253–281.
- Spurkeland, J. (2004). *Relasjonsledelse (1998)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Starrat, R.J. (2005). *Etisk ledarskap med fokus på skolan (2004)*. Malmö: Liber.
- Stortingsproposisjon nr. 1 (2002-2003). *Den kongelige proposisjon om statsbudsjettet*. Oslo: Regjeringen
- Stortingsmelding nr. 30(2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- & forskningsdepartementet.

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

St.meld. nr. 19 (2009-2010). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Säljö, R. (2007). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv (2001)*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.

Sørhaug, T. (2006). *Managementalitet og autoritetens forvandling (2004)*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tannenbaum, A.S. & W.H. Schmidt (1973). *Continuum of Leadership Behaviour*. Hentet fra: <http://www.leadershipchamps.wordpress.com/2008/04/27/what-is-tannenbaum-schmidt-continuum-theory-says/>

Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode (2003)*. Bergen: Fagbokforlaget

Universitetet i Oslo (2011). Norske prestasjoner fra PISA. Hentet fra: <http://www.pisa.no>

Utbildningsdepartementet (2001). *Lärande ledare. Ledarskap för dagens och framtidens skola*. Stockholm: Regeringskansliet. Hentet fra: <http://www.utbildning.regeringen.se>

Utdanningsdirektoratet (2011). *Kompetanse for en rektor – forventninger og krav*. Hentet fra: [http://www.udir.no/upload/skoleledelse/Kompetanse\\_for\\_en\\_rektor.pdf](http://www.udir.no/upload/skoleledelse/Kompetanse_for_en_rektor.pdf).

Valle, R. (2006). Tydelighet og føyelighet: diskursivt blikk på norsk skoleledelse i utdanningspolitiske dokumenter. *Nordisk Pedagogik*, 26(3), 243-256.

Van Manen, M. (2001). *Pedagogisk takt (1993)*. Bergen: Caspar Forlag.

Von Krogh, G., K.Ichijo & I.Nonaka (2007). *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenking i organisasjoner (2000)?* Oslo: N.W. Damm & Søn.

Vroom, V.H. & P.W. Yetton (1981). *Leadership and decision-making (1973)*. London: University of Pittsburgh Press.

Vroom, V.H. & A. G. Jago (1988). *The new leadership: manging participation in organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall

- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale (1986)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Wadel, C. (1999). *Kommunikasjon – et mangfoldig samspill*. Flekkefjord: SEEK.
- Wadel, C. (2003). *Ledelse som et mellommenneskelig forhold*. Flekkefjord: SEEK.
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon – et mellommenneskelig perspektiv*.  
Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.
- Weber, M. (1990). *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet (1998)*.  
København: Hans Reitzels Forlag
- Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet. Den tredje vei*.  
Oslo: Universitetsforlaget

# Intervjuguide

## Problemstilling:

Hva kjennetegner rektors arbeidsmåte i skoler med høyt læringstrykk, der lærerne gir uttrykk for høy grad av tilfredshet med rektors pedagogiske ledelse?

## Innledning:

- **Svært kort om:** (5 min)
  - hvem jeg er, bakgrunn/ familie/ utdanning/ praksis/ her & nå
  - min prosess disse fire årene
  
- **Kort informasjon om masteroppgaven:** (5 min)
  - hva jeg vil skrive om – rektors handlingskompetanse
    - ”jeg har som mål å konstruere kunnskap om praktisk skoleledelse ut fra en kombinasjon av egen erfaring fra feltet, fra teoretiske studier og denne studien”
    - ”jeg ønsker å få mer kunnskap om hva de rektorene gjør, som får meget gode tilbakemeldinger fra lærerne på sin pedagogiske ledelse”
  
- **Hva vil jeg med denne samtalen – dette intervjuet?** (5 min)
  - Jeg er her for å lære av deg. For å få del i dine personlige opplevelser, inntrykk og erfaringer. Jeg er interessert i dine fortellinger og beskrivelser, og vil gjerne at du bruker konkrete hendelser og eksempler.
  
  - Hvordan skal informasjonen brukes i masteroppgaven?
  - Hvilke spørsmål vil komme?
  - Konfidensialitet og informert samtykke.
  - Samtalen tas opp digitalt.
  - Eventuelle spørsmål fra informant?

## Retningslinjer for meg som intervjuer:

- La personen snakke, fortelle, beskrive uten for mange avbrytelser
- Gi spørsmål og kommentarer som leder videre og ikke bryter tankebanen
- Aktiv lytting: ”Du sier at...”
- Oppmuntre til subjektiv tilnærming framfor politisk korrekthet
- Ikke oppfordre til tolkninger og føleri...(ref. Kvale)
- Ikke avbryte med egne tolkninger, forklaringer, vurderinger, bedømmelser
- Bryte av dersom vi beveger oss langt utenfor tema



**Hovedstrategi under samtalen:**

- Åpne spørsmål som krever refleksjon der og da – intuitive svar med narrativ inngang.
  - Oppfølgingsspørsmål
    - Ta tak i nøkkelordene/knaggene, spinn videre på dem, gå i dybden! Vær aktiv lytter!

**Spørsmålene:**

- Kan du fortelle om en situasjon da en eller flere lærere gav deg gode tilbakemeldinger på din ledelse?
  - Hvordan opplevde du det?
  - Hva betyr det for deg?
  - Var det mange som gav deg tilbakemelding?
  - Kom det uventet på deg?
  
- Kan du fortelle om en annen situasjon?
  - I ulike settinger:
    - I arbeid med lærerne
    - I arbeid med elevene
    - I møte med foreldre
    - I dialog med dine overordnede
  - Hvordan påvirker det deg?
  
- Kan du fortelle meg om dine opplevelser av å ”handle riktig” uten at du har hatt tid til å planlegge det på forhånd?
  - *(konkrete opplevelser av egen handlingskompetanse)*
  
- Kan du fortelle om din pedagogiske ledelse nå sett i forhold til dine første år som rektor?
  - Hva er det som tyder på at denne endringen har skjedd?
  - Hva er det som har utvikla seg – kan du si noe mer om det?
  - Kan du si noe om hvorfor du utvikla deg slik?
  - Hva betyr dette for lærerne, for elevene, for deg som leder?

## Vedlegg 1, (side 3 av 3)

- Hva er kloke lederhandlinger for deg?
  - Hvordan kommer de til uttrykk i hverdagen?
    - Kan du være mer detaljert omkring...
  - På hvilken måte har du funnet fram til disse ledelselementene?
    - utviklingstrekk
    - erfaringer
    - studier
  - Er det noen ledelselementer du vil trekke fram som særlig utfordrende?
    - På hvilken måte?
  
- Hvilke forventninger stiller du til dine lærere?
- Hvilke forventninger tror du de stiller til deg?
- Er det all right å snakke om forventninger her på skolen?
  
- Hvilken type makt er det du utøver som rektor?
  - Hvordan viser det seg til daglig?
  - Har dette endret seg over tid?
  
- Da er vi kommet gjennom de spørsmålene jeg hadde forberedt til denne samtalen. Er det noe du vil tilføye, som er viktig for deg i din ledelse, og som vi ikke har snakket om?
  
- Hvordan har dette vært for deg?

## Informasjonsskriv om mastergradsstudie i pedagogikk

Mitt navn er Arnstein Nærlic, og jeg er for tiden student ved Universitetet i Bergen. Jeg er utdannet lærer, og har arbeidet i grunnskolen siden 1982, de siste 15 årene som rektor. Jeg har i denne perioden vært opptatt av samhandlingen mellom rektor og lærer, og tatt utdanning i relasjonskompetanse, coaching og skoleledelse. I de to neste årene vil jeg gjennomføre en studie av rektors arbeid i skoler med høy grad av medarbeidertilfredshet i forhold til pedagogisk ledelse, og jeg håper dere ønsker å bidra i denne studien.

I studien ønsker jeg å komme i kontakt med rektorer på skoler der elevenes resultater på nasjonale prøver er meget gode, og der lærerne samtidig gir uttrykk for høy grad av tilfredshet med rektors pedagogiske ledelse. Nasjonale prøver er i denne sammenheng en måleindikator på kvalitet i skolen, uttrykt blant annet fra utdanningspolitiske myndigheter. Målet er å utvikle kunnskap om viktige ledelselementer som bidrar til lærernes tilfredshet, slik rektor selv opplever det, i en skole med høyt læringstrykk.

Studien omfatter 3 – 5 skoler, og består av kvalitative intervjuer med et tilsvarende antall rektorer. Selve deltakelsen begrenser seg til å stille seg til disposisjon for et intervju. En intervjuguide vil bli utarbeidet, og hovedproblemstillingene vil bli sendt rektor i forkant av samtale. På grunn av den tilhørende analysen av datamaterialet, vil samtalen bli tatt opp på lydbånd.

Deltakelse i studien er frivillig, og en står helt fritt til å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt, innen prosjektslutt 7.5.2011, uten noen nærmere forklaring. Det er mitt ønske at dette skal være en vinn – vinn opplevelse, der prosessen er utbytterik for begge parter. Du vil få mulighet til å lese gjennom det som direkte angår deg før informasjonen benyttes. Kommentarer og justeringer i etterkant vil bli positivt behandlet. Som deltaker vil du få tilsendt masteroppgaven når den er ferdig.

Opplysningene som blir samlet inn behandles konfidensielt, og datamaterialet anonymiseres når oppgaven leveres i mai 2011. Med anonymisering menes at lydopptak slettes og personidentifiserende opplysninger som for eksempel navn og utdanning, navn på skole, endres eller slettes. Det vil ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner i oppgaven. Det er kun undertegnede og veileder Roald Valle ved Universitetet i Bergen (tlf: 920 61 745) som har tilgang til materialet. Studien vil videre støtte seg på de generelle forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora, og er meldt inn til personvernombudet for forskning ved norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Om du lurer på noe, ta gjerne kontakt.

Brumunddal i oktober 2009

Arnstein Nærlic

Telefon: 62344875(privat) / 62336360(arbeid) / 408 50 324(mobil)

E-post: arnstnae@online.no

### Kategori 1: Læring (eksempler fra kategoriseringen og koding av intervjuetekst)

Momenter fra kapittel 3: TEORI	Uttalelsene nedenfor er utdrag fra intervjuetekstene, og fordelt i forhold til kategoriene. Mange av dem kan passe under flere kategorier.
: Pedagogisk ledelse. : Sosiokulturelt perspektiv. : Skolekultur. : Samhandlingsprosesser. : Demokratisk ledelse.	Jeg har også lært mye av å lede pedagogiske endringsprosesser. Før tenkte jeg at når jeg presenterte ting, så skjedde det noe i den andre enden. Og så opplevde jeg at det gjorde det ikke – endringene nådde ikke klasserommet. Det er når det skjer noe i klasserommet at vi har lyktes. Jeg har nå mer kunnskap om hvor vi begynner, hvor vi sår ideene, samt hvilke demokratiske prosesser må vi ha for å skape lojalitet og forpliktelse. (Rektor, skole C).
: Pedagogisk ledelse. : Lærende organisasjon. : Kunnskap i handling. : Visjonsarbeid og mentale bilder.	Du bygger på en måte, du skaper en soliditet, du skaper en rød tråd, og jeg tenker at det er viktig at lærerne etter hvert ser at vi har en rød tråd. Fra vår visjon til vår pedagogiske plattform, til vår kartlegging, til tilpasset opplæring, til vurdering, til hvordan vi møter elever. Alt dette henger sammen. Og det å skape de bildene sammen, om den helhetlige skolen, det helhetlige tilbudet vi skal tilby elevene. Det tror jeg er kjempeviktig. (Rektor, skole C).
: Læringsmiljø. : Identitet. : Samarbeid.	Økt bevissthet om hva vi står for og et kollegialt samarbeid med utvalgte tema har bidratt til økt kvalitet i skolen. Det trygger lærernes pedagogiske identitet og styrker skolens læringsmiljø (Rektor, skole B).
: Læringskultur. : Pedagogisk ledelse. : Læringsledelse.	Det er viktig at vi både klarer å ha fokus på det hele mennesket og framelske en helhetlig tilnærming til læring, men at vi også klarer å jobbe med lesing som grunnleggende ferdighet, og dermed få gode resultater på eksamen. Den balansen er viktig for meg i min pedagogiske ledelse. Jeg anskueliggjør for personalet viktigheten av å arbeide med både ” <i>basic skill</i> ” og ” <i>lifelong learning</i> ”. Vi må klare å se enkeltspørsmålene inn mot dette overordnede perspektivet. Det prøver jeg å få til. (Rektor, skole D).
: Pedagogisk ledelse. : Læring.	Jeg forventer at de er pedagogisk interesserte og orienterte, og at de holder seg innenfor skolens pedagogiske plattform, (...) og at de har et voldsomt engasjement i jobben sin. At de er virkelig interessert i elevenes læring og samtidig interessert i pedagogisk utvikling. (Rektor, skole D).
: Læring som følelsesarbeid, den psykodynamiske dimensjonen. : Motivasjon.	Nesten alle er kjempefornøyde med hverandre. Det gir pågangsmot, det gir jo masse energi – jeg får jo lyst til å gå på jobben og gjøre det enda bedre. Positive tilbakemeldinger forsterker ønsket atferd, vi gjør mer av dette. (Rektor, skole D).

## Kategori 2: Kultur (eksempler fra kategoriseringen og koding av intervjuetekst)

Momenter fra kapittel 3: TEORI	Uttalelsene nedenfor er utdrag fra intervjuetekstene, og fordelt i forhold til kategoriene. Mange av dem kan passe under flere kategorier.
<p>: Hvordan kulturen kommer til uttrykk.</p> <p>: Anerkjennelse og identitetsutvikling.</p>	<p>Jeg har alltid en god følelse i forhold til den enkelte i personalet, uten at de sier så mye, men som de mer viser. De viser at de setter pris på meg. Det er en atmosfære der anerkjennende blikk sier mer enn ord. De små kommentarene vi gir hverandre daglig er en del av den måten vi jobber på. Det er liksom klimaet hos oss. Vi har utviklet gode relasjoner og vi er glade for å kunne gi hverandre positive kommentarer. (Rektor, skole B).</p>
<p>: Modellering.</p> <p>: Kommunikasjon.</p> <p>: Etikk</p>	<p>Jeg er veldig bevisst når jeg er sammen med elever at jeg modellerer en voksen atferd som jeg ønsker fra mine ansatte. Hvordan jeg snakker til elever, hvordan jeg kommuniserer med dem. Du skal være nær, men ikke altfor nær, men du skal være tilstede (Rektor, skole C).</p>
<p>: Relasjonskompetanse.</p> <p>: Tillit.</p>	<p>Å bry seg om mennesket bak stillingen, læreren som person, gir tillit og innpass. Det er viktig for en leder (Rektor, skole C).</p> <p>De erfarer at jeg er opptatt av dem, også på det private hvis de har et barn som er blitt operert, eller hva det måtte være. De sier at det er så helt utrolig å komme hit og ha en rektor som ser oss på den måten, og det tror jeg danner veldig mye av grunnlaget for å få til ting også på det pedagogiske, når vi har dette lagt til grunn. Jeg er nøye med å tilpasse mine valg av ord til den enkelte. Å se den enkelte, backe opp, løfte fram og gi utviklingsmuligheter – det er kloke lederhandlinger for meg (Rektor, skole B).</p>
<p>: Læringsledelse.</p> <p>: Distribuert ledelse.</p>	<p>Det er viktig det ikke er private agendaer, men at det er elevenes læring som er i sentrum. Og hvis vi har det fokuset, da er det ikke så interessant lenger hva jeg mener. Da er det interessant hva vi utvikler for at læringsresultatet for våre elever skal bedres. (Rektor, skole A).</p>
<p>: Hvordan kulturen kommer til uttrykk.</p> <p>: Tillit &amp; åpenhet.</p>	<p>Det må være en kultur for å kunne si det du mener, tørre å prøve og feile, vite at rektor er med. Det handler veldig mye om å etablere tillit gjennom kommunikasjon og handling – å snakke med folk på en sånn måte at de skjønner at du vil dem godt. (Rektor, skole A).</p>
<p>: Rektor som leder.</p> <p>: Samarbeid.</p> <p>: Kommunikasjon.</p>	<p>Det er viktig for meg å være til stede når lærerne virkelig trenger det, særlig i forhold til situasjoner som oppleves vanskelige. Det er rektor som skal ta trøkket om det blir nødvendig! Å være med i alt fra et enkelt møte med mor sammen med lærer, til andre større saker, det har jeg fått veldig positive tilbakemeldinger på. Å involvere seg i krevende samtaler med foreldrene er svært viktig for meg. Det er lærerne glade for (Alle rektorene).</p>

### Kategori 3: Beslutninger og makt

(eksempler fra kategoriseringen og koding av intervjuetekst)

Momenter fra kapittel 3: TEORI	Uttalelsene nedenfor er utdrag fra intervjuetekstene, og fordelt i forhold til kategoriene. Mange av dem kan passe under flere kategorier.
: Ledelsesutøvelse. : Dialog.	Å ta avgjørelser som gjør at de rundt deg faktisk fungerer bedre, både ansatte og elever, det er kloke lederhandlinger. Derfor er det viktig å ha en ledergruppe rundt deg som er ulik deg selv (Rektor, skole A).
: Ledelsesutøvelse. : Gi retning.	Jeg tror at jeg, som leder må vite hvor jeg vil. Det er ikke sikkert jeg deler målet mitt med alle til å begynne med, men jeg må vite hvor jeg vil. Vi skal vite hvilket fjell vi skal til – om vi skal til Galdhøpiggen eller Gaustatoppen. Det er viktig, for det går i to ulike retninger. Så kan veien opp være litt forskjellig – noen klatrer rett opp, mens andre må gå på kryss og tvers. Men alle skal ut å gå, selv om ikke alle til enhver tid er like dedikerte.(Rektor, skole C).
: Ledelsesutøvelse. : Beslutning.	Og da sier jeg at nå konkluderer jeg med, så jeg er ganske tydelig på hvor i prosessen vi er. For det er liksom en tid for diskusjon, og så er det tid for at vi har en felles retning (Rektor, skole C).
: Makt.	Det er jo derfor jeg ønsker å være rektor, for å utøve makt. Det forbinder jeg med noe positivt. Det å ha påvirkningskraft og beslutningskraft. (Rektor, skole A).
: Distribuert ledelse.	Å delegerer ansvar til lærere som kan mer enn rektor på visse områder, bidrar ofte til et godt resultat (Rektor, skole B).
: Tillit : Distribuert ledelse. : Samarbeid. : Motivasjon.	Distribuert ledelse er en av nøklene til vår suksess. Våre klassetrinnsteam med egne teamledere er relativt selvforvaltende innenfor vår tydelige pedagogiske plattform. Teamlederne møter i pedagogisk utvalg hver uke, men også de delegerer oppgaver og ansvar til andre på teamet. Også mellom oss i ledelsen er mye distribuert. Jeg konsulteres, men arbeidet gjøres av andre. Det gir ansvar og motivasjon til mange, og gjør skolen vår bedre. Det innebærer at jeg som rektor bare har indirekte kontroll, og må stole på at det fungerer (Rektor, skole D).
: Ledelsesutøvelse. : Relasjoner.	Da fikk jeg en hyggelig tilbakemelding fra en lærer som sa: <i>Det var bra at du så tydelig viste hva du er, og dette kommer vi til å vinne på, på sikt</i> (Rektor, skole A).

## Kategori 4: Dialog og samhandling

(eksempler fra kategoriseringen og koding av intervjuetekst)

Momenter fra kapittel 3: TEORI	Uttalelsene nedenfor er utdrag fra intervjuetekstene, og fordelt i forhold til kategoriene. Mange av dem kan passe under flere kategorier.
: Dialog. : Relasjoner. : Tilbakemeldinger.	Gode tilbakemeldinger er jo veldig kjekt, selvfølgelig. Da blir jeg jo glad, og det gir meg på en måte en følelse av å lykkes. Så tenker jeg at da skal jeg gjøre mer av dette. (...) På en måte bekrefter det at vi holder riktig retning (Rektor, skole D).
: Dialog. : Relasjons kompetanse. : Etikk. : Lederen og dens betydning.	Jeg spurte lærerne om hvorfor de trodde vi fikk så gode resultater, og da husker jeg en lærer som umiddelbart sa at jeg tror det har med måten du møter mennesker på. Det handler om hvordan jeg tar imot foreldre, hvordan jeg snakker til elever og til personalet. Det ble jeg i grunnen ganske glad for. For det handler jo om menneskesyn. Det er viktig for en leder å ha en god innsikt i hvor sårbare folk er. Det er ganske skjørt mye av det vi holder på med, ja, det skal ikke mye til før noen føler at andre blir verdsatt mer eller får mer oppmerksomhet. Så det å finne den rette balansen, tenker jeg er en krevende lederhandling (Rektor, skole C).
: Kulturutvikling.	Det er den tiden du har kastet bort på rosen din som gjør den verdifull for deg (Rektor, skole D).
: Ydmykhet. : Balanserer etikken.	At lederen er åpen på sine svake sider, og også kan dele de feil han gjør, senker stressfaktoren hos lærerne slik at de kan konsentrere seg om det de er gode på (Rektor, skole B).
: Dialog. : Anerkjennende kommunikasjon.	Dialog er et veldig viktig begrep. Og så har jeg et annet begrep som jeg er opptatt av, det er samspill. Samspill er kanskje litt mer aktivt enn dialog, jeg vet ikke. Jeg er opptatt av at det er gjennom samspill alle lærer og utvikler seg best. Å gi anerkjennelse på at det er viktig å få fram ulike synspunkter i form av: <i>Det var spennende det du sa der, Kan du si litt mer? Kan du utdype det? Hva tenker du? Er det noen andre som tenker noe rundt dette?</i> (Rektor, skole C).
: Dialog. : Tydelig ledelse. : Trygghet.	Rektor må styre dialogen på en slik måte at det oppleves trygt å være uenig, og der andre perspektiv anses som viktige bidrag til skolens kvalitative utvikling. Det er en viktig ledelseskvalitet å klare å samle personalet om en retning, formulere seg enkelt og lede refleksjonsprosesser i etterkant (Rektor, skole A).

