

Mellomlederen som pedagogisk leder i ungdomsskolen

Anne Kjersti Jacobsen og Thale Sandberg



Masteroppgave i utdanningsledelse

UNIVERSITETET I OSLO

November 2020

En kvalitativ undersøkelse av hvordan et utvalg mellomledere oppfatter sin rolle som pedagogiske ledere i ungdomsskolen

© Anne Kjersti Jacobsen og Thale Sandberg

2020

Mellomlederen som pedagogisk leder i skolen

Anne Kjersti Jacobsen og Thale Sandberg

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne oppgaven er en kvalitativ aktørstudie som utforsker hvordan et utvalg mellomledere oppfatter sin rolle som pedagogiske ledere i ungdomsskolen. For å svare på problemstillingen har vi brukt to teoretiske modeller som på ulikt vis har belyst mellomlederens handlingsrom innenfor pedagogisk ledelse.

Datagrunnlaget kommer fra intervjuer med fem avdelingsledere som formell lederstatus med personalansvar. Avdelingslederne kommer fra ulike skoler i samme kommune.

Vi finner at begrepet pedagogisk ledelse er godt innarbeidet hos alle informantene, og det var samsvar mellom hvordan de forstod begrepet og hvordan de beskrev at de utøvde det i praksis. Vi fant variasjon mellom dem når det gjaldt hvordan de posisjonerte lederrollen med hensyn til pedagogiske prosesser og hvilke strategier de brukte for å utøve ledelse. Funnene våre viser at i utøvelse av pedagogisk ledelse så legger våre informanter mer vekt på å påvirke gjennom støtte og innflytelse enn gjennom kontroll. Men her viser funnene variasjon.

Implikasjoner viser at det er behov for å styrke mellomlederens egen rolleforståelse for å kunne utnytte potensialet i mellomlederrollen fullt ut. Det er også viktig å identifisere ferdigheter mellomlederen trenger for å kunne etablere et målrettet kompetansehevingstilbud til denne målgruppen. Det er også viktig å forske mer på hvordan organisering i skolen kan påvirke mellomlederens handlingsrom, og å tydeliggjøre forventningene til denne rolle.

Forord

Vi arbeider begge to som avdelingsledere i ungdomsskolen, og det har gjort oss interessert i skoleledelse generelt, og mellomlederens handlingsrom spesielt. Denne masteroppgaven er det avsluttende leddet i det erfaringsbaserte masterprogrammet i Utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo.

I skolen har det tradisjonelt vært lite fokus på mellomlederens rolle. Etter hvert som mange norske kommuner har valgt å delegerer personalansvar fra rektor til mellomlederne og bygget opp ledergruppen som en strategisk enhet, har innholdet i rollen som mellomleder endret seg. Denne reformen har betydning for vårt eget arbeid i skolen, og det la grunnlaget for vår interesse for å se nærmere på mellomlederens rolle som pedagogiske leder i ungdomsskolen.

Målet med oppgaven er å se nærmere på hvordan mellomledere i skolen forstår begrepet pedagogisk ledelse, og hvordan de beskriver egen praksis innenfor denne forståelsen. Det å kunne fordype oss i dette temaet er med på å gi oss mer kunnskap og gjør oss tryggere i den jobben vi står i til daglig.

Denne masteroppgaven har opplevd mye på sin vei fra start til endelig levering. Den har vært gjennom flytting, skolebygging, busstreik og til og med en global pandemi. Vi har vært så heldige å ha blitt kjent med tre dyktige veiledere som til sammen har gitt oss hjelp til å ta riktige valg i arbeidet med oppgaven, og som har gitt oss innspill og tydelig veiledning hele veien. Vi står selv inne for alle feil og mangler ved oppgaven.

Vil vil derfor takke Dijana Tiplic, Judit Novak og Jan Merok Paulsen for konstruktive tilbakemeldinger gjennom en spennende, og for oss, lærerik prosess. Spesielt ønsker vi å rette en takk til Jan Merok Paulsen for all den kunnskapen vi fikk med oss nå i denne siste og avgjørende fasen av arbeidet, og ikke minst for tålmodighet helt inn til målstreken.

Vi vil også takke informantene våre som velvillig har delt sine erfaringer som avdelingsledere med oss. Det har vært lærerikt og til stor inspirasjon for vårt arbeid med oppgaven. Til slutt vil takke familie, kollegaer og våre nærmeste ledere som til tider har savnet oss, og som til andre tider har holdt ut med oss.

Bærum, 02.11.2020

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	
1.1 Bakgrunn og aktualisering.....	9
1.2 Avgrensning og problemstilling.....	11
1.3 Oppgavens struktur.....	13
2 Tidligere forskning og begrepsavklaring.....	14
2.1 Begrepsmessig forståelse av pedagogisk ledelse.....	14
2.2 Forskning på mellomledelse i skolen.....	17
2.3 Oppsummering.....	21
3 Teoretisk rammeverk.....	22
3.1 Pedagogisk ledelse i lys av Robinsons modell.....	23
3.2 Utøvelse av pedagogisk ledelse.....	26
3.3 Oppsummering.....	27
4 Metode.....	28
4.1 Studiens ontologiske forankring.....	28
4.2 Forskningsdesign.....	29
4.3 Datainnsamlingsmetode.....	29
4.3.1 Forskerens rolle.....	30
4.3.2 Datagrunnlag og utvalg av informanter.....	31
4.3.3 Etske refleksjoner	34
4.4 Empirisk kontekst og innsamling data.....	35
4.5 Dataanalyse.....	36
4.6 Datakvalitet.....	37
4.6.1 Validitet.....	37
4.6.2 Reliabilitet.....	39
4.7 Oppsummering.....	39
5 Empiriske funn og analyse.....	40
5.1 Begrepsforståelse.....	40
5.1.1 Pedagogisk ledelse som et innarbeidet begrep.....	40
5.1.2 Mellomlederens rolle og posisjon.....	41
5.1.3 Pedagogiske lederoppgaver.....	45
5.1.4 Oppsummering begrepsforståelse.....	49
5.2 Utøvelse av pedagogisk ledelse.....	50
5.2.1 Mål, visjon og retning.....	50
5.2.2 Ledelse av lærernes læring og utvikling.....	52
5.2.3 Oppfølging gjennom å kvalitetssikre undervisningen.....	55
5.2.4 Oppsummering.....	60

6 Drøfting	61
6.1 Begrepsforståelse.....	62
6.1.1 Pedagogisk ledelse som et innarbeidet begrep.....	62
6.1.2 Mellomlederens rolle og handlingsrom.....	63
6.1.3 Pedagogiske lederoppgaver.....	65
6.1.4 Oppsummering drøfting av begrepsforståelse.....	67
6.2 Utøvelse av pedagogisk ledelse.....	69
6.2.1 Mål, visjon og retning.....	69
6.2.2 Ledelse av lærernes læring og utvikling.....	71
6.2.3 Oppfølging gjennom å kvalitetssikre undervisningen.....	73
6.2.4 Oppsummering drøfting.....	77
7 Konklusjoner og implikasjoner	79
7.1 Konklusjoner.....	79
7.2 Implikasjoner for praksis og videre forskning.....	81
Litteraturliste	83
Vedlegg	89

1 Innledning

I de siste årene har antallet mellomledere i skolen økt betraktelig. Dette er en konsekvens av et større fokus på ledelse i skolen som har vokst frem etter tusenårsskiftet. Erkjennelsen av at lederoppgavene i skolen etter hvert ble så mange og omfattende at de ikke lot seg gjennomføre av en leder på toppen, har banet vei for et nytt syn på ledelse i skolen som en distribuert praksis utøvd av et lederteam bestående av rektor og mellomledere (Marks & Printy, 2003; Meld.St. 21 (2016-2017)). I denne undersøkelsen ønsker vi å studere fenomenet mellomlederen som pedagogisk leder i ungdomsskolen. Gjennom å intervju et utvalg mellomledere ønsker vi å gi et bidrag til forståelsen av hvordan de oppfatter sin rolle som pedagogiske ledere, hva de selv mener er viktige pedagogiske lederoppgaver og hvilket handlingsrom de opplever at de har til å påvirke skolens utvikling gjennom å utøve pedagogisk ledelse. I dette innledningskapitlet vil vi først rekapitulere innføringen av en ledelsesstruktur med mellomledere i norsk skole som bakteppe for de fenomenet vi studerer. Deretter vil vi presentere problemstilling og forskningsspørsmål. Til slutt vil vi redegjøre for oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn og aktualisering

I Norge var det resultatene av PISA-undersøkelsene på begynnelsen av 2000-tallet som for alvor rettet myndighetenes oppmerksomhet mot elevens læring og forbedring av undervisningen i skolen (Røvik, 2014). Stortingsmelding 30 *Kultur for læring* (2003-2004) var det første nasjonale styringsdokumentet som for alvor vektla skoleledelsens betydning for å nå de nasjonale målene som var satt for skolen. Dette fokuset ble videreført i Stortingsmelding 31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008). I første omgang ble fokus rettet mot rektor. Det ble satt i gang en nasjonal rektorutdanning som skulle utdanne skoleledere, og det ble forsket på og publisert bøker og artikler om endringen i rektors rolle fra å være den fremste blant likemenn til å bli en overordnet og tydelig leder. Den nye lederrollen innebar målstyring, effektiviseringskrav, konkurranse og økt vekt på resultatoppfølging. Rektor fikk et selvstendig ansvar for elevenes resultater (Meld. St. 30 (2003-2004); Meld. St. 31 (2007-2008); Møller & Ottesen, 2011; Abrahamsen & Aas, 2019).

Fra begynnelsen av 2000-tallet ble det også i stadig større grad lagt vekt på å utvikle lærerne som profesjonsutøvere og skolen som en lærende organisasjon. I nasjonale styringsdokumenter ble det slått fast at en av de viktigste oppgavene til skoleledere var å legge til rette for samarbeid i egen organisasjon. Det innebar blant annet å være tett på lærernes arbeid i klasserommet, oppmuntre til prøving og feiling internt i organisasjonen og på den måten stimulere til innovasjon og utvikling (Meld. St. 21, 2016-2017). I overordnet del av læreplanen - verdier og ´ for grunnopplæringen, som ble fastsatt ved kongelig resolusjon i 2017, står det svart på hvitt at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, leder og andre ansatte reflekterer over felles verdier, vurderer og videreutvikler sin praksis. Videre blir det slått det fast at skolens ledelse er ansvarlig for å sørge for elevenes og lærernes læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det ble etter hvert åpenbart at alle disse oppgavene som etter hvert gikk under betegnelsen pedagogisk ledelse, ikke kunne ivaretas av rektor alene. Stortingsmelding 21 var inne på at de samlede forventningene til rektor var blitt store og kunne være en utfordring å møte, særlig på små skoler der rektor var alene i ledelsen. Meldingen åpnet for at en skoleledelse både kunne bestå av rektor alene eller en større skoleledelse med rektor på topp. Antallet mellomledere i skolen hadde også økt. Undersøkelser viste at 67% av barneskolene og 91 % av ungdomsskolene hadde etablert lederteam sammensatt av rektor og mellomledere (Meld. St. 21, 2016-2017, s 37) I løpet av 10 år hadde antall årsverk til mellomledere økt med 40 %. Det var imidlertid stor variasjon mellom kommuner og skoleslag når det gjaldt organisering, ansvarsområder og arbeidsoppgaver (Rambøll, 2016; Meld.St. 21, 2016-2017; Abrahamsen & Aas, 2019).

Høsten 2020 skal en ny utdanningsreform, Fagfornyelsen, iverksettes. De nye læreplanene vektlegger, i likhet med Kunnskapsløftet, å utvikle elevenes kompetanse. Det som er nytt er at det er blitt færre kompetansemål slik at elevene skal kunne gå mer i dybden på de enkelte temaene. Dybdelæring er lansert som et viktig begrep. Dessuten skal tre tverrfaglige temaer: bærekraft, livsmestring og demokrati og medborgerskap gjennomsyre arbeidet med fagene. Stortingsmelding 28 *Fag - Fordypning - Forståelse* (2015-2016) sammen med *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket* (2017) slår fast at nøkkelen til å lykkes med denne reformen er at skolene utvikler profesjonelle læringsfellesskap (Meld. St. 28, 2015-2016; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Enkelte forskere hevder at en konsekvens av å utvikle profesjonelle læringsfellesskap, er at man samtidig utvikler et fellesskap av ledere (Spillane, 2013; MacBeath, 2013). Det er altså et distribuert perspektiv på ledelse som kommer til syne i grunnlagsdokumentene for Fagfornyelsen (Meld. St. 28, 2015-2016). Dette perspektivet understrekes ytterligere ved at det i Stortingsmelding 28 understrekes at ledelse er noe som skjer på ulike nivåer i organisasjonen. Ifølge OECD er det nødvendig med en skole som er innovativ og nyskapende for å møte fremtidens utfordringer. En forutsetning for å få til dette er en skoleledelse som er nysgjerrig og samarbeidsorientert, og som evner å bygge profesjonelle læringsfellesskap (Meld. St. 28, 2015-2016; OECD, 2013b; Abrahamsen & Aas, 2019).

1.2 Avgrensning og problemstilling

Fenomenet vi ønsker å undersøke er mellomlederen som pedagogisk leder i ungdomsskolen. Tidligere undersøkelser om mellomledere i norsk skole viser at de på mange måter er en uutnyttet ressurs. Arbeidsdagene deres preges ofte av mange ad-hoc-oppgaver der jobben bestemmes av rektors behov for avlastning og lærernes behov for skjerming og hjelp til praktiske oppgaver (Lillejord & Børte, 2018). Selv om både rektorer og mellomledere mener at pedagogisk utviklingsarbeid er den viktigste primæroppgaven til mellomlederen, oppgir både mellomledere selv og rektorer at det meste av arbeidstiden går med til administrative oppgaver (Rambøll, 2016). Med de forventningene som ligger til skoleledelse i fremtiden, har flere kommuner reorganisert ledelsesmodellen i skolen. Rektor har blitt en strategisk leder på toppen, og mellomlederne har fått en formell lederfunksjon med personalansvar og en forventning om å drive pedagogisk ledelse og være tett på lærerne. De har også fått en ny tittel: avdelingsledere. Denne avdelingslederrollen er ny i norsk grunnskole, og det er ikke forsket mye på hvordan disse avdelingslederne forstår og opplever sin rolle (Abrahamsen & Aas, 2019).

Med denne oppgaven ønsker vi å gi et bidrag til forståelsen av hvordan avdelingsledere forstår og opplever den nye avdelingslederrollen. Vi har avgrenset undersøkelsen til å gjelde mellomledere med formell lederstatus, personalansvar og tittelen avdelingsleder. Vi har også valgt å konsentrere oss om avdelingsledere i ungdomsskolen. Det er den konteksten vi selv kjenner. Videre har vi valgt å avgrense undersøkelsen til å dreie seg om den delen av avdelingslederens arbeidsoppgaver som handler om pedagogisk ledelse. Vår problemstilling

er derfor: **Hvordan opplever mellomledere sin rolle som pedagogiske ledere i ungdomsskolen?**

Denne problemstillingen vil vi svare på ved hjelp av tre forskningsspørsmål. En av hovedoppgavene til avdelingslederen er å drive pedagogisk ledelse (Meld. St. 21, 2016-2017). Begrepet har sitt utspring i det som i engelskspråklig litteratur betegnes som “Instructional Leadership”. Forskere mener at det er problematisk å oversette dette direkte til en norsk kontekst, men det er gjort forsøk på å oversettes det med pedagogisk ledelse, elevsentrert ledelse (Robinson, 2014) eller læringssentrert ledelse (Abrahamsen & Aas, 2019). Det innebærer at avdelingslederen har et selvstendig ansvar for å påvirke elevenes læring gjennom lærerne, og må være tett på dem og den undervisningen som skjer i klasserommet. Vi ønsker å undersøke hva våre avdelingsledere forstår med begrepet pedagogisk ledelse og Vårt første forskningsspørsmål er derfor: **Hvordan definerer mellomledere begrepet pedagogisk ledelse?**

Avdelingslederrollen er tillagt en formell lederfunksjon som gir den en selvstendig tyngde i utøvelsen av pedagogisk ledelse. (Abrahamsen & Aas, 2019). Det er likevel en utfordring at skolen fortsatt er preget av en byråkratisk og hierarkisk struktur, med rektor på topp. Avdelingslederen er ikke øverste leder, mange er rekruttert fra lærerkollegiet og avdelingslederrollen er kanskje deres første lederjobb. Vi er opptatt av å forstå hvordan våre informanter forteller at de utøver pedagogisk ledelse fra denne mellomposisjonen. Hvilket repertoar av praktiske lederhandlinger bruker de i samspill med lærerne for å påvirke (Abrahamsen & Aas, 2019; Spillane, 2006) Vårt andre forskningsspørsmål er derfor: **Hvordan beskriver mellomledere at de utøver pedagogisk ledelse?**

1.3 Oppgavens struktur

I kapittel 1 har vi trukket opp et bakteppe og forsøkt å ramme inn og aktualisere fenomenet vi vil behandle. Deretter har vi avgrenset fenomenet og presentert oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Til slutt har vi redegjort for oppgavens struktur.

I kapittel 2 har vi presentert tidligere forskning om pedagogisk ledelse og mellomledelse i skolen, og avklart nøkkelbegrepene vi bruker i oppgaven.

I kapittel 3 presenterte vi et teoretisk rammeverk for å kaste lys over våre to forskningsspørsmål.

I kapittel 4 har vi redegjort for og begrunnet valg av forskningsdesign. Vi har foretatt en kvalitativ aktørstudie, og dataene våre er samlet inn ved hjelp av semistrukturerte intervjuer med fem mellomledere i ungdomsskolen. Vi har også diskutert oppgavens validitet og reliabilitet.

I kapittel 5 har vi presentert hovedfunnene fra dataene våre og analysert dem opp mot teori vi presenterte i kapittel 3.

I kapittel 6 har vi analysert og drøftet funnene våre mer inngående.

I kapittel 7 har vi trukket konklusjoner av drøftingene i kapittel 6, og besvart oppgavens problemstilling. Vi har også presentert noen implikasjoner for videre utvikling av mellomlederrollen, og pekt på muligheter for videre studier.

2 Tidligere forskning og begrepsavklaring

I dette kapitlet vil vi trekke frem tidligere forskning om pedagogisk ledelse og mellomledelse i skolen og bruke denne til å avklare to sentrale begreper i oppgaven: pedagogisk ledelse og mellomledelse.

2.1 Begrepsmessig forståelse av pedagogisk ledelse i skolen

Med ledelse mener vi i denne sammenheng *“En spesiell atferd som mennesker utviser i den hensikt å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og atferd.”* (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s 416; Yukl, 2013). Denne definisjonen knytter ledelse til påvirkning, og da til hvordan ledere kan skape ønsket atferd hos sine medarbeidere. Skoleledelse handler om å påvirke mennesker og ressurser i retning av å heve kvaliteten på undervisningen, utvikle organisasjonen og forbedre elevenes læring (Abrahamsen og Aas, 2019; OECD, 2008, 2013).

I årene etter årtusenskiftet har det vært et økt fokus på skoleledelse for å løse utfordringer i skolen (Møller, 2014) Forskere peker på at reformer i skolen ofte er tidstypiske, men selv om perspektiver endrer seg over tid, er det ledelse i en eller annen form som er løsningen. For å finne frem til den mest effektive formen for skoleledelse, har det blitt utviklet en rekke ulike ledelsesmodeller. Pedagogisk ledelse, endringsledelse, strategisk ledelse, læringsledelse, transformasjonsledelse og distribuert ledelse er eksempler på slike modeller som har blitt populære bestemt av skiftende fokus og vekslende diskurser innen forskning og politikk (Brandmo & Aas, 2018; Røvik, 2014; Abrahamsen & Aas, 2019).

To ledelsesmodeller som ofte blir trukket frem fordi forskning viser at de fremmer god og effektiv skoleledelse er Instructional leadership, som vi videre vil kalle lærings-sentret ledelse, og transformasjonsledelse. Begge modellene har røtter i skoleledelse praktisert i USA på 1980-tallet (Brandmo & Aas, 2018; Abrahamsen & Aas, 2019).

Lærings-sentret ledelse betegner en ledelse som er tett på lærerne og kontrollerer og overvåker den pedagogiske praksisen. Empiriske studier av rektorer i barneskoler i USA i 1960-årene viste at i skoler der rektorene i tillegg til å sette mål og gi retning og mening til arbeidet, også var opptatt av pedagogiske standarder og lærernes profesjonelle utvikling,

kunne vise til en positiv effekt på personalets arbeidsinnsats, standarden på undervisningen og elevenes læringsutbytte (Gross & Herriott, 1965, Hallinger, 1990, Leithwood & Heck, 2010). Hallinger og Murphy utarbeidet i 1985 en modell for, eller rammeverk rundt det de mente lå innenfor denne retningen. Modellen inneholdt tre dimensjoner med ti ulike underpunkter. Den første dimensjonen var å sørge for at skolen hadde klare og tydelige mål, og at disse var kommunisert til personalet. Den andre innebar å være tett på den pedagogiske virksomheten ved å koordinere læreplaner, veilede lærere, overvåke undervisningen og følge med på elevenes resultater. Den tredje dimensjonen handlet om å skape et godt læringsmiljø (Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger, Leithwood & Heck, 2010; Brandmo & Aas, 2017).

Transformasjonsledelse vokste frem som en motvekt til læringssentrert ledelse. Mens læringssentrert ledelse har fokus på en tydelig rektor som instruerer og kontrollerer personalet, representerer transformasjonsledelse et mer demokratisk og innovativt alternativ. Denne modellen vektlegger følelser og verdier. Lederen er opptatt av relasjoner, lytter til sine ansatte og skaper en skolekultur preget av en felles visjon, optimisme og engasjement. Lederen i denne modellen arbeider sammen med personalet for å nå felles mål (Brandmo & Aas, 2018; Burns, 1978; Yukl, 1989; Leithwood & Louis, 2012). Leithwood har utarbeidet en modell for transformasjonsledelse sentrert rundt tre områder: 1) å dele en visjon og bygge konsensus rundt den 2) å gi støtte, stille krav og tilrettelegge for intellektuell stimulering av den enkelte medarbeider og 3) å bygge kultur og organisasjon. Det innebærer modellering av organisasjonens verdier, styrke en produktiv skolekultur, bygge kultur for samarbeid og lage strukturer for deltakelse i skolens beslutninger (Leithwood, 1994; Marks & Printy, 2003; Brandmo & Aas, 2018). Et viktig poeng i denne modellen er at man ikke kan forvente at en rektor kan skape alle disse betingelsene alene. Ledelsen betraktes som delt med lærerne (Brandmo & Aas, 2018; Law, Ireland & Hussein, 2007). Enkelte forskere mener at denne typen lederskap er nødvendig for å kunne utvikle en lærende organisasjon (Senge, 2004), noe som er et uttalt mål med skoleutvikling i Norge i dag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Empiriske studier har vist at effekten på elevenes læringsutbytte er tre til fire ganger sterkere på skoler der ledelsen praktiserer læringssentrert ledelse i forhold til skoler der ledelsen praktiserer transformasjonsledelse (Robinson et al. 2008; Robinson, 2014). Enkelte forskere peker på at læringssentrert ledelse kan forstås som en ovenfra-og- ned ledelse med vekt på koordinering og kontroll av lærernes virksomhet, mens transformasjonsledelse kan ses som en

delt ledelse med et nedefra-og- opp perspektiv med vekt på demokratisk deltakelse der lederen legger til rette for at lærere kan lære av hverandre (Brandmo & Aas, 2017).

Viviane Robinson plasserer seg i en slags mellomstilling med sin modell over elevsentrert skoleledelse. Den inneholder fem dimensjoner: å etablere mål og forventninger, strategisk ressursallokering, evaluering av undervisningen, å fremme og delta i lærernes læring og utvikling og å sørge for et velordnet og trygt læringsmiljø. Selv om Robinson legger vekt på at det er lederens oppgave å kontrollere skolens resultater, så hevder hun også at det er viktig at lederen deltar sammen med lærerne i skolens kollektive ledelsesprosesser (Robinson, 2014).

Det er problematisk å finne igjen disse internasjonale ledelsesmodellene i en norsk kontekst. Den norske skolekonteksten kjennetegnes av kort avstand mellom styringsnivåene og med fokus på verdier som demokrati og likeverdighet (Brandmo & Aas, 2017; Arnesen og Lundahl, 2006). Det gjør at det er diskusjon blant forskere om vi kan bruke disse modellene til å si noe om den norske virkeligheten. Forskning på norske skolelederes preferanser viser at de foretrekker lederpraksiser som er forankret både læringsrettet ledelse og i transformasjonsledelse, og at de ofte kombinerer disse. Lojalitet oppover sørger for implementering av nasjonale og lokale mål. Samtidig er det samarbeid, forankring og distribuert ledelse som vektlegges i implementeringen av mål på egen skole (Brandmo & Aas, 2018).

Gjennomgang av forskning om skoleledelse viser en utvikling fra et individuelt søkelys på en tydelig og instruerende rektor, det vi forbinder med læringsrettet ledelse, til et mer systemisk perspektiv på ledelse som distribuert praksis med lederen som leder av kollektive, demokratiske prosesser, slik vi forbinder med transformasjonsledelse. Dagens situasjon kjennetegnes av diskurser innen forskning og politikk der begge retninger har pass, og med reformer der målet er å innføre mer distribuert ledelse, blant annet gjennom å etablere flere formelle og uformelle lederroller (Abrahamsen & Aas, 2019).

2.2 Forskning på mellomledelse i skolen

Med “mellomleder” mener vi denne sammenheng den gruppen formelle ledere i skolen som står mellom rektor og lærere i myndighetshierarkiet. Videre vil vi veksle mellom å bruke betegnelsen mellomleder og avdelingsleder. Med “mellomleder” og “mellomledelse” ønsker vi å fange opp det som har med utøvelse av ledelse å gjøre, mens betegnelsen “avdelingsleder” beskriver aktøren. I skolesammenheng har avdelingslederen blitt delegert personalansvar for sin avdeling.

Skolen, tilsvarende andre organisasjoner av en viss størrelse, har både et strategisk nivå ledet av toppledelsen, og et operativt nivå, der kjernevirksomheten blir utført av organisasjonens ansatte (Thompson, 1967; Paulsen, 2019). Rektor blir da skolens toppleder og assisterende rektorer, og avdelingsledere blir mellomledere som fyller gapet mellom rektor og lærerne, med faglig ansvar og personalansvar for egne avdelinger av lærere (Abrahamsen & Aas, 2019, Paulsen, 2019). Historisk sett har rollen endret seg fra en administrativ stilling med betegnelsen inspektør til en formell lederrolle med personalansvar. Når vi videre bruker termen “avdelingsleder”, er det denne lederrollen vi viser til. Innholdet i rollen og stillingen varierer avhengig av skoleslag og skolestørrelse, og den kan også beskrives som kontekstavhengig og organisasjonsspesifikk (Currie & Procter, 2001; Paulsen, 2019).

Et fellestrekk ved rollen er at avdelingslederen har personalansvar for kolleger, et avgrenset besltnings - og ansvarsområde, at vedkommende er underordnet rektor, og er medlem av skolens ledergruppe. Det er nettopp gjennom deltakelse i ledergruppen, at mellomlederen også blir en del av det strategiske nivået i skolen. I etterhånd av Kunnskapsløftet (K-06), har flere kommuner omorganisert sin administrative struktur, tilsvarende den prosessen som ble gjennomført i videregående skole noen år tidligere. Målet er å øke den totale ledelsesressursen og skolens utviklingskapasitet, gjennom å etablere en tydeligere pedagogiske ledelse (Paulsen, 2019).

I takt med endringer i samfunnet, og med nye ideer inn i skolen, er også roller og funksjoner i endring blant lærere og andre ansatte. Dette skaper en spenning mellom idealet om en individuell lederpraksis, og ønsket om en distribuert lederpraksis med større rom for flere aktører som utøver ledelse, kjennetegnet av pedagogisk samskaping mellom likeverdige partnere. Forskning på mellomledelse i ungdomsskolen peker på at avdelingslederrollen også

eksisterer i det samme spenningsforholdet mellom den individuelle siden av avdelingslederrollen, og forventningene om ledelse som distribuert praksis (Abrahamsen & Aas, 2019). Det er et motsetningsforhold mellom idealet om distribuert lederpraksis, og det at skolen fortsatt er organisert etter en hierarkisk struktur, der folk utøver sine daglige oppgaver i siloer (Paulsen, 2019). I en ungdomsskole kan slike siloer være den klassevise inndeling med lærere som har ansvar sin egen gruppe med elever. et trinn, avdelinger eller faggrupper.

I et organisasjonsteoretisk perspektiv beskrives skolen ofte som et profesjonsbyråkrati (Jacobsen & Thorsvik, 2013) der beslutningsmyndighet i faglige spørsmål er delegert til lærerne, den operative kjernen. Det legges vekt på formalisert kompetanse gjennom utdanning og spesialisering, og rekruttering av lærere som dekker sine fag. Det kan diskuteres hvor godt denne konfiguratoriske beskrivelsen gir et treffende bilde av grunnskolens struktur og oppbygging. Modellen viser til en høy grad av spesialisering innenfor avdelinger. Her er det forskjeller mellom barneskoler, ungdomsskoler og videregående. Spesialisering og inndeling i fagavdelinger er mer typisk for videregående skole enn i grunnskolen. Likevel er det verdt å ta med seg at avdelingslederens rolle påvirkes av de skal lede lærere med høy faglig kompetanse, indre motivasjon og med ønske om faglig autonomi

Innen forskning på ledelse er det ulike innfallsvinkler avhengig av hva som er i fokus. Eksempler på dette kan være teorier om valg av lederstil og teorier om lederes personlighetstrekk (Jacobsen & Thorsvik, 2013). I vår undersøkelse fokuserer vi først og fremst på mellomlederens rolle, hvordan de selv oppfatter sin egen rolle som pedagogiske ledere. Med lederrolle mener vi her «Det mønsteret av atferd som en leder faktisk utviser for å fylle sine lederforpliktelser, og de forventninger de andre har til lederens atferd» (Jacobsen & Thorsvik 2013, s 420).

Henry Mintzberg (1979) deler lederrollen inn i tre hovedkategorier, 1) interpersonelle roller, 2) informasjonsroller og 3) beslutningsroller. Til sammen utgjør de en integrert helhet, og betydningen av dem vil variere mellom ulike hierarkiske nivåer og funksjoner som er knyttet til lederposisjonen (Mintzberg 1979, Jacobsen & Thorsvik, 201, s. 423). En avdelingsleder i skolen kan sies å inneha alle de tre rollene. Det å være avdelingsleder innebærer blant annet å være anfører for sin avdeling og forbindelsesledd mellom elever ansatte og rektor (interpersonell rolle), informasjonsformidler og talsmann (informasjonsrolle), og

ressursfordeler, kriseløser og forhandler (beslutningsrolle), og i lys av denne typologien vil handlingsrommet til avdelingslederen variere blant annet med hvilke funksjoner og ansvarsområder som er tilknyttet rollen på den enkelte skole.

Mellomlederen kan ha ulike roller i en organisasjon fra sin posisjon mellom toppledelsen og lærerkollegiet (Paulsen, 2008). Han peker på det han kaller fem ulike dimensjoner: brobyggeren, oversetteren, sammenbinderen, fasilitatoren og megleren (Paulsen, 2008). Med disse dimensjonene tegnes et bilde av mellomlederen som den som binder organisasjonen sammen.

Skolen kan karakteriseres som «en løst koblet organisasjon» (Weick, 1995; Paulsen, 2011). Det innebærer at det er mangel på samsvar mellom formelle strukturer på den ene siden, og arbeidsprosesser og resultater på den andre (Abrahamsen & Aas, 2019). Beslutninger tatt på ledelsesnivået får sjelden konsekvenser for det operative nivået, men har en tendens til å stoppe på veien. Det hersker en usynlig kontrakt mellom skoleleder og lærere der ledelsens beslutningsmyndighet stopper ved døren til klasserommet. Innenfor den får læreren være i fred (Paulsen 2008). Innføring av et formelt mellomledernivå i skolen kan sees som et forsøk på å rekoble virksomheten i klasserommet med ledelsesnivået, og mellomlederen kan ha ulike roller i spennet mellom skolens kjernevirksomhet og ledelsen (Abrahamsen & Aas, 2019; Paulsen, 2008). Sentralt i denne modellen er mellomlederens rolle og mulighet som endringsagent og oversetter i skolen.

Oversetterdimensjonen kjennetegnes ved at den som innehar rollen som mellomleder kommuniserer mål, visjoner og styringssignaler fra ledelsen til lærerkollegiet. På veien fortolkes budskapet og oversettes slik at det passer inn og kan bli akseptert der. Det samme kan skje den andre veien, der oversetteren kan bringe med seg perspektiver og synspunkter fra lærerne opp i systemet på en slik måte at de blir akseptert av ledelsen. Oversettere i organisasjoner har blitt definert som “individuals who can frame the interests of one community in terms of another community’s perspective” (Brown & Duguid, 1998, s 36; Paulsen 2008, s 63; Røvik, 2014). Abrahamsen og Aas (2019) bygger videre på Paulsens teori om mellomlederen som endringsagent og som oversetter og megler i organisasjonen. På samme måte som Paulsen, legger de vekt på den undervurderte betydningen mellomledere har i organisasjonen, og muligheten avdelingslederen har til å utøve pedagogiske ledelse og

påvirkning gjennom støtte, innflytelse og kontroll. De beskriver ikke bare en overgang til en distribuert av ledelse, men en redistribuering der ledergruppene er blitt reorganisert, og der det i større grad forventes at avdelingslederen skal være tettere på det som skjer i klasserommet (Brandmo & Aas, 2017).

Et paradoks innen forskning på ledelse av skoler, er at selv om antall mellomledere har økt i skolen, så har det tradisjonelt vært langt mindre oppmerksomhet på mellomlederen, og det mellomoperative nivået, enn på rektor som skoleleder (Paulsen, 2019). Felles for nyere forskning på skoleledelse er økt fokus på de mulighetene som den nye avdelingslederrollen bringer med seg, i kraft av den posisjonen mellomlederen har i organisasjonen.

Oppmerksomheten er også i større grad rettet mot ledergruppen som den samhandlingsarenaen som ligger tettest opp til den distribuerte praksisen (Paulsen, 2019), og viktig i arbeidet med å styrke skolens utviklingskapasitet.

Den nye avdelingslederrollen, og de økte forventningene som følger med den nye rollen, har vist seg å medføre økt arbeidsomfang og flere sammensatte oppgaver (Paulsen, 2019, Lillejord & Børte, 2018). De krysser organisasjonsgrenser både vertikalt og horisontalt og kan på denne måten påvirke beslutninger i ledergruppen og innad i gruppen de er leder for. Mange avdelingsledere mestrer arbeidssituasjonen, og de bruker posisjonen bevisst for å skape seg et handlingsrom (Paulsen, 2019). Samtidig er det utfordringer som følge av rollestress som følge av rolleklarheter, med hensyn til posisjon, beslutningsmyndighet og omfattende arbeidsoppgaver (Paulsen, 2019; Lillejord & Børte, 2018). I tillegg er det viktig å ta med forskning på hvilke barrierer som kan påvirke handlingsrommet til avdelingslederen. Paulsen (2019, s. 117-118) refererer til Leithwoods (2016) forskning, og deler de inn i fire hovedbarrierer, vist nedenfor:

Mellomlederens handlingsrom og utvikling:

- 1) Lærerens oppfatninger og preferanser i egen avdeling
- 2) Fagforeningspolitikk på noen områder
- 3) Noen rektorers oppfatning av egen rolle og eget ansvar
- 4) Mellomlederens egen rolleforståelse

Videre i denne oppgaven vil vi trekke inn den fjerde barriereren som aktuell, det vil si mellomlederens egen rolleforståelse.

Intensjon med den nye modellen har blant annet vært å distribuere flere oppgaver fra rektor til avdelingslederne, og på den måten styrke mellomlederens beslutningsmyndighet. Det er mange aspekter rundt distribusjon. Distribuert ledelse kan defineres som det å dele ut, eller å fordele oppgaver horisontalt på samme nivå, eller vertikalt på tvers av nivåene. Vi har valgt å ta å hente frem to de hovedperspektivene i forskning om distribuert ledelse: 1) Formell distribuert ledelse med vekt på oppgavefordeling, og 2) Uformell distribuert ledelse, med muligheten for å påvirke avgjørelsesprosessene er spredt i organisasjonen (Lillejord & Børte, 2016)

2.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi redegjort for tidligere forskning på pedagogisk ledelse og mellomledelse i skolen. Vi har vist hvordan det vi kaller pedagogisk ledelse i norsk grunnskole i dag, henter elementer både fra det forskningen kaller Instructional Leadership og Transformational Leadership. Videre har vi pekt på hvordan økt fokus på pedagogisk ledelse i årene etter 2000 har skapt forventninger til skoleledelsen som rektor ikke kan klare å oppfylle alene. Det har beredt grunnen for ikke bare et distribuert syn på skoleledelse, men også et som et samarbeid med rektor på toppen og flere mellomledere under seg. I mange kommuner har mellomlederne også fått en formell lederfunksjon med personalansvar. Mens rektor er en strategisk leder på toppen, er det avdelingslederen som har blitt lærernes nærmeste leder, og skal være tett på lærernes undervisning og elevens læring. Rolle, muligheter. Rolle, utfordringer.

3 Teoretisk rammeverk

Teori er som et sett med briller som hjelper forskeren å gi forskningsarbeidet retning, samtidig som teorien danner utgangspunkt for forskningsspørsmål og antakelser som utvikles underveis i forskningsforløpet. Forskning skjer i en stadig interaksjon mellom teori som blir studert og data som blir samlet inn og analysert (Postholm, 2020; Yin, 2009) I dette kapitlet skal vi presentere et utvalg teori som hjelper oss å oppdage og forstå funnene våre. Kapitlet er delt i to underkapitlet. Som teoretisk rammeverk for å kaste lys over hvordan begrepet pedagogisk ledelse blir forstått av våre informanter og hvilke av sine oppgaver de selv mener ligger innunder pedagogisk ledelse, har vi valgt Viviane Robinsons modell for elevsentrert skoleledelse (Robinson, 2014). Hun beskriver elevsentrert skoleledelse som ledelse av pedagogiske aktiviteter utenfor klasserommet med mål å forbedre elevens læring. Vi har valgt å bruke hennes modell fordi den favner viktige dimensjoner ved det forskere på skoleledelse vil definere som pedagogisk ledelse. Viviane Robinsons modell har rektor i fokus, men fordi rektor alene umulig kan oppfylle alle fem lederdimensjonene innenfor modellen, så mener forskere at den peker mot en mer distribuert lederpraksis (Abrahamsen & Aas, 2014). Vi mener derfor at den også kan kaste lys over den pedagogiske lederrollen til våre avdelingsledere. I en norsk kontekst vil det ofte være de som utøver nærledelsen overfor lærerne.

I kapittel 2 slo vi fast at skoleledelse handler om å påvirke mennesker og ressurser i retning av å heve kvaliteten på undervisningen, utvikle organisasjonen og forbedre elevenes læring (Abrahamsen og Aas, 2019; OECD, 2008, 2013). Når det gjelder hvordan våre avdelingsledere utøver pedagogisk ledelse, så er vi opptatt av deres påvirkningskraft. For å belyse forskningsspørsmål 2 har vi derfor valgt Hedvig Abrahamsens modell over hvilke muligheter avdelingslederen har til å øve påvirkning på utviklingen i en skole (Abrahamsen & Aas, 2019; Abrahamsen, 2017).

3.1 Pedagogisk ledelse i lys av Robinsons modell

Viviane Robinsons modell bygger på forskning som viser en tydelig sammenheng mellom skoleledelse og elevenes resultater (Robinson, 2014; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). I stedet for å fokusere på lederstiler som transformasjonsledelse eller transaksjonsledelse, er Viviane Robinson opptatt av praktiske lederhandlinger (2014). Selve modellen består av fem ledelsesdimensjoner valgt ut etter hva forskning har vist at har størst effekt på elevenes læringsutbytte, og tre lederkompetanser hun mener er nødvendig for å lykkes med de fem dimensjonene. En grunn til at vi har valgt denne modellen er at den i sin kompleksitet åpner for distribuert ledelse, og at den legger opp til en tett-på-ledelse som ligger nært opp til forventningene til mellomlederrollen våre informanter har.

Den første av de fem ledelsesdimensjonene er å etablere mål og forventninger. Skoler er komplekse organisasjoner der mange hensyn og interesser konkurrerer med hverandre. Det å sette mål og retning tvinger frem fokus og sammenheng og bidrar til å prioritere noe fremfor noe annet. Dette er en viktig lederoppgave i en skole, og den innebærer å bestemme hvilke mål som skal settes, kommunisere dem tydelig til personalet og motivere det til å arbeide mot målene. Det innebærer også å ansvarliggjøre de som skal oppnå målene og få dem til å forplikte seg. Denne dimensjonen krever derfor god relasjonskompetanse hos lederen (Robinson, 2014). Også andre forskere har understreket at det er en viktig lederoppgave å samle og motivere personalet til å arbeide mot et felles mål for organisasjonen (Brandmo & Aas, 2018; Burns, 1978; Yukl, 1989; Leithwood & Louis, 2012; Senge, 2004).

Den andre dimensjonen i Viviane Robinsons modell er å bruke ressurser strategisk. Dette handler om å fordele personal- og undervisningsressurser slik at de støtter opp om de målene som er satt (Robinson, 2014). Det kan for eksempel være å forsterke en klasse med tolærer dersom det er behov for det, sette inn krefter til å arrangere lesekurs i etterkant av Nasjonale prøver eller endre på læreres timeplaner ved terminprøver.

Den tredje dimensjonen er å forsikre seg om at kvaliteten på undervisningen er høy. Viviane Robinson viser til at på skoler der elevene presterer er høyt, arbeider ledelsen aktivt gjennom lærerne med å forbedre undervisningen innenfor følgende fire områder: For det første dreier det seg om å koordinere og føre aktivt tilsyn med læreplanarbeid og jobbe med lærerne for å utvikle progresjon i undervisningsmål. For det andre dreier det seg om å delta i diskusjoner

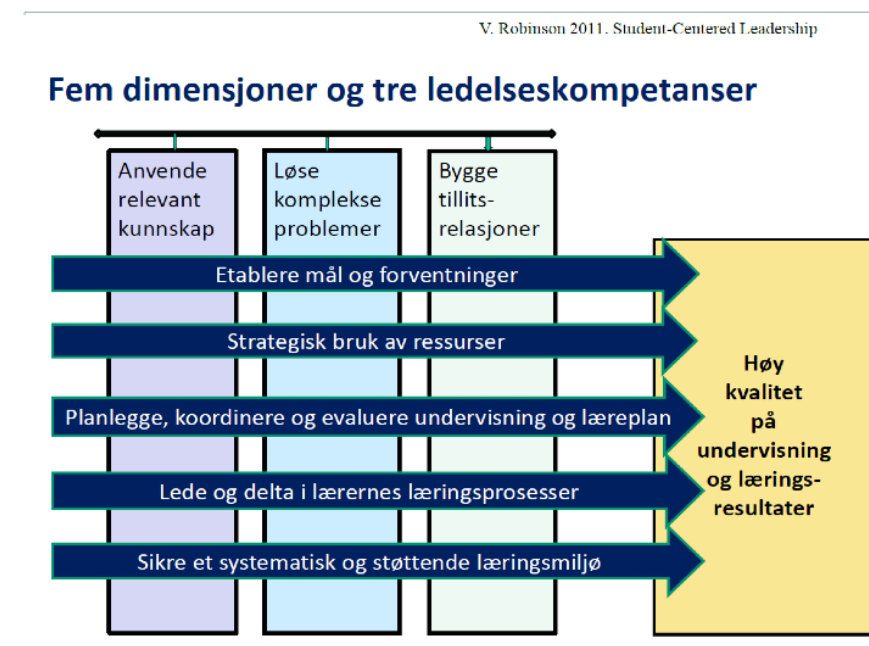
med lærerne om pedagogikk og undervisning og hvordan den påvirker elevresultatene (Heck, Marcoulides & Lang, 1991; Robinson, 2014). For det tredje dreier det seg om å sette standarder og følge dem opp, være engasjert i klasseromsobservasjon og gi tilbakemelding til lærerne (Andrews & Soder, 1987; Bamberg & Andrews 1991; Heck, 1992; Robinson, 2014). Til slutt dreier det seg om å systematisk følge opp elevprestasjoner (Heck, Marcoulides & Lang, 1991; Heck, 1992; Robinson, 2014). Også andre forskere understreker betydningen av å overvåke læringsprosessene i skolen (Hallinger, 2003), og at fokus på undervisning og læring er en viktig lederoppgave (West et al., 2005; Robinson, 2014).

Den fjerde dimensjonen er å lede lærernes læring og utvikling. En av de mest effektive måtene ledere kan bidra for å fremme elevenes læring, er ved å delta i den profesjonelle læringen til lærerne. Dette kan skje både i formelle fora som personalmøter eller andre organiserte opplæringsaktiviteter eller som i mer uformelle diskusjoner i korridorer eller på personalrom. Det er viktig at ledere involverer seg i lærernes læring av flere grunner. En ting er den symbolske virkningen. Når lærere ser at ledere prioriterer å delta i læringen, gir det signal om at dette er viktig. Når ledere og lærere deltar i de samme læringsaktivitetene, vil de utvikle et felles språk som gjør at de senere kan delta i pedagogiske diskusjoner med lærerne. Endelig vil ledere som deltar i læringsaktiviteter med lærerne, erfare hvilke utfordringer de møter og hva de trenger for å lykkes, slik at de kan tilrettelegge for dette. Viviane Robinson understreker at profesjonell utvikling av lærerne bør være en kollektiv prosess. I et effektivt profesjonelt læringsfellesskap tar lærerne kollektivt ansvar for sine elevers læring, de hjelper hverandre og forplikter hverandre til å drive god undervisning. Det oppstår en profesjonell ansvarliggjøring innad i fellesskapet (Robinson, 2014; Newmann, 1994; Kruse, Louis & Bryk, 1994).

Den femte dimensjonen er å sørge for et velordnet og trygt læringsmiljø som bidrar til at elevene kommer på skolen og møter opp i timene, identifiserer seg med skolen sin og trives med lærerne og aktivitetene og konsentrerer seg om det de skal lære. Denne dimensjonen innebærer blant annet at ledelsen håndhever regler og retningslinjer slik at læringsmiljøet blir trygt og godt, at den skjærmer lærerne fra press fra foreldre og pressgrupper (Heck, 1991; Heck, Marcoulides & Lang, 1991; Robinson, 2014) og at den griper tidlig inn i konflikter og løser dem (Eberts & Stone, 1986; Robinson, 2014).

I tillegg inkluderer Viviane Robinson tre ledelseskompetanser i modellen. Disse er nødvendige forutsetninger for å lykkes med de fem dimensjonene. Det er for det første å anvende relevant kunnskap. Det vil si at ledere må ha kunnskap om pedagogikk, fag og om elevene, og de må bruke denne kunnskapen når de støtter og veileder lærerne (Spillane & Seashore Louis, 2002; Robinson, 2014). En annen viktig kompetanse er å kunne løse komplekse problemer. Det innebærer å kunne identifisere problemer og kunne lede kollektive problemløsningsprosesser der alle involverte blir hørt, slik at løsningen er mest mulig akseptabel for alle parter (Robinson, 2014). Den tredje viktige kompetansen er det å kunne bygge tillitsrelasjoner. Forskning viser at ved skoler der det er stor grad av tillit mellom alle medlemmene i skolesamfunnet, opplever lærerne et sterkere profesjonsfelleskap, og de er i større grad villige til å fornye praksisen sin. Elevene presterer også bedre enn på skoler der tilliten er mindre (Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran & Hoy, 2000; Robinson, 2014).

Figur 3.1. Robinson modell over elevsentrert ledelse



Udir.no

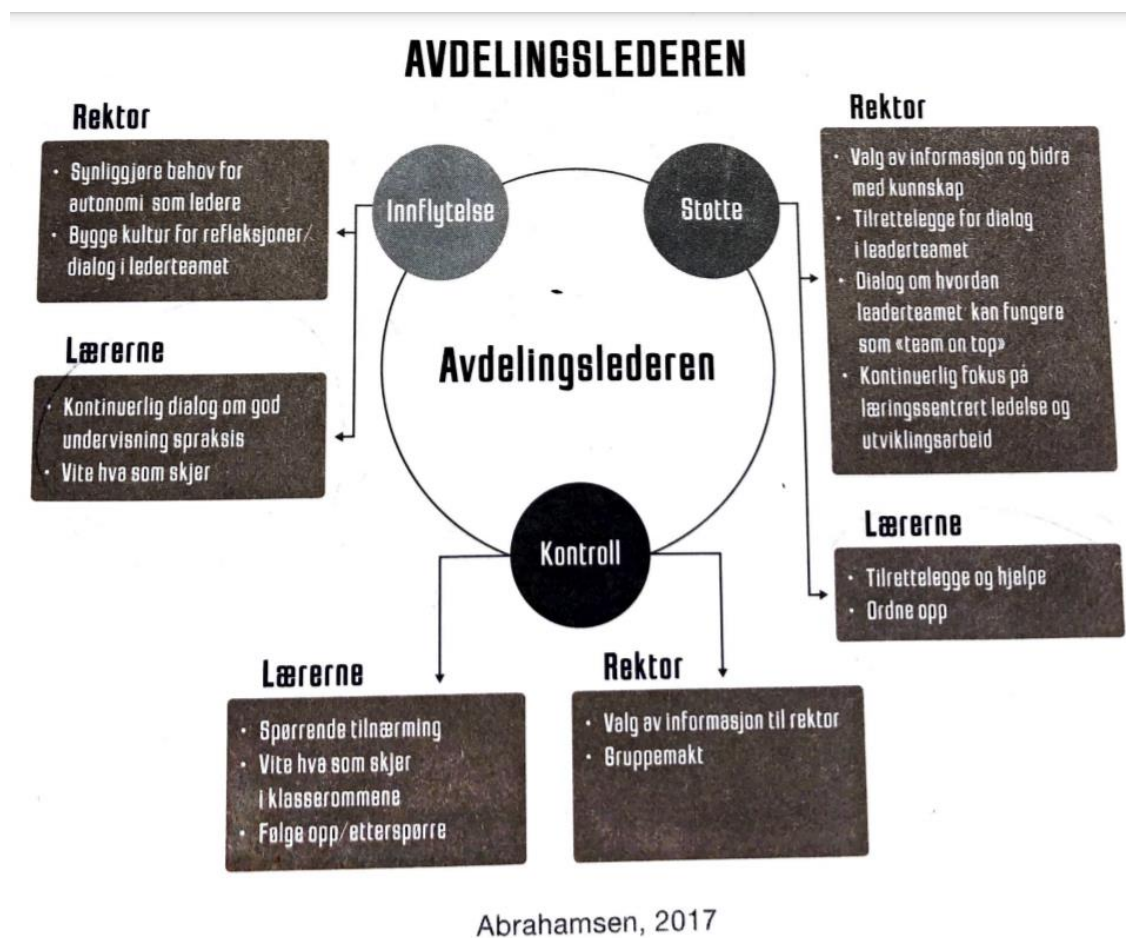
3.2 Utøvelse av pedagogisk ledelse

En ting er at avdelingslederen etter reorganiseringen av mellomlederrollen har fått en formell lederrolle. I forskningsspørsmål to er vi interessert i hva avdelingslederne forteller om hvordan de utøver pedagogisk ledelse i samspill med lærerne i den praktiske hverdagen, og hvilke muligheter de har for å påvirke lærernes praksis. Som teoretisk rammeverk for å kaste lys over dette har vi valgt en modell utviklet av Hedvig Neerland Abrahamsen. Modellen viser hvordan avdelingslederen kan øve påvirkning på rektor og lærere gjennom innflytelse, støtte og kontroll.

Etter reorganiseringen av mellomlederrollen viser forskning at avdelingslederen kan ha en selvstendig påvirkningskraft overfor både rektor og lærerne (Abrahamsen & Aas, 2019). De kan dermed innta en rolle som i større grad er rettet mot å forbedre undervisningen og derigjennom elevenes læring (Spillane, 2013). I denne oppgaven er vi opptatt av relasjonen mellom avdelingslederne og lærerne, og vi vil bruke den delen av modellen som omhandler dette.

Modellen tar utgangspunkt i at avdelingslederen kan påvirke lærernes undervisning i klasserommet på tre måter: gjennom innflytelse, støtte og kontroll. Avdelingslederne kan øve innflytelse på lærerne ved å vite hva som foregår i klasserommet, og ved å være i kontinuerlig dialog med lærerne om hva som er god undervisningspraksis. Det innebærer at avdelingslederen jevnlig er innom klasserommene for å se hva som foregår mellom lærere og elever. Det innebærer også at avdelingslederen etablerer arenaer der de kan diskutere undervisning med lærerne i sin avdeling. Avdelingslederen kan støtte lærerne i deres arbeid ved å tilrettelegge og hjelpe dem, og ved å ordne opp når det trengs så lærerne kan konsentrere seg om undervisning og elevenes læring. Til slutt kan avdelingslederne påvirke lærerne gjennom kontroll av deres profesjonsfaglige utvikling. Det innebærer å vite hva som skjer i klasserommet, ha en spørrende tilnærming til læreren som profesjonsutøver, følge opp arbeidet med profesjonsutvikling og etterspørre profesjonsfaglig refleksjon hos lærerne (Abrahamsen & Aas, 2019; Abrahamsen, 2017).

Figur 3.2. Abrahamsens modell over støtte, innflytelse og kontroll



3.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi redegjort for de to teoretiske rammeverkene i bruker for å analysere funnene våre. For å kaste lys over funnene i kapittel 5.1 hva informantene våre forstår med begrepet pedagogisk ledelse og hvilke lederoppgaver de definerer inn under dette, har vi valgt Viviane Robinson modell over elevsentrert skoleledelse. For å belyse funnene våre i kapittel 5.2, hvordan avdelingslederne beskriver at de utøver pedagogisk ledelse, har vi valgt Hedvig Neerland Abrahamsens modell over hvordan avdelingslederen kan øve påvirkning på lærernes virksomhet gjennom innflytelse, støtte og kontroll.

4 Metode

4.1 Studiens ontologiske forankring

Hvilken filosofisk verdensanskuelse man legger til grunn, hvordan man oppfatter virkeligheten og hvordan man forstår kunnskap om den, har betydning for valg av forskningsobjekt, forskningsdesign og metode. Forskere anbefaler derfor at man i en studie gjør rede for dette utgangspunktet (Creswell & Creswell, 2018). Et slikt filosofisk utgangspunkt har flere navn. Noen skriver om forskningsprosjektets ontologiske forankring (Cohen, Manion & Morrison, 2018), andre kaller det for en verdensanskuelse (Creswell & Creswell, 2018) mens andre igjen kaller det for paradigmer (Lincoln, Lynham, & Guba, 2011).

Når det gjelder en studies ontologiske forankring, er det vanlig å skille mellom to måter å forstå sosiale fenomener på: realismen og nominalismen. Innenfor realismen antar man at det eksisterer sosiale fenomener uavhengig av hva vi som mennesker oppfatter, mens nominalismen representerer en mer subjektiv posisjon der fenomener skapes i menneskers bevissthet (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Denne studiens ontologiske utgangspunkt er realismen. Vi mener at det eksisterer en virkelighet uavhengig av hva vi oppfatter, som vi kan få innsikt i ved hjelp av forskningsdataene våre. Gjennom beskrivelsene til informantene tror vi at vi kan gi et bidrag til forståelsen av hvordan mellomledere i ungdomsskolen opplever sin rolle som pedagogiske ledere. Vi er klar over at disse subjektive erfaringene er få og ikke representerer annet enn seg selv. Denne studien pretenderer derfor ikke å si noe generelt om mellomlederes oppfatning av sin rolle som pedagogiske ledere i ungdomsskolen, men kan ved sine enkeltbeskrivelser kaste lys over fenomenet mellomlederen som pedagogisk leder i grunnskolen.

Studien plasserer seg innenfor et konstruktivistisk eller sosialkonstruktivistisk verdensbilde. Dette verdensbildet legger til grunn at mennesker konstruerer mening, kunnskap og forståelse om den verden de er en del av gjennom aktiv deltakelse og samspill med andre (Creswell & Creswell, 2018; Cohen, Mannion & Morrison, 2018). Gjennom kvalitative intervjuer med informantene våre, kommer det frem at både kunnskapen og forståelsen er en fortolkning av de ulike informantenes historier og erfaringer. Den konstrueres også i møtet mellom

informantene og oss selv, med vår egen historie og erfaring. Ut fra dette søker vi å gi et bidrag til mer kunnskap og forståelse om hvordan mellomledere i grunnskolen opplever og utøver sin rolle.

4.2 Forskningsdesign

Målet med studien er å prøve å gi et bidrag til forståelsen av mellomlederen som pedagogisk leder i grunnskolen gjennom erfaringene til et utvalg mellomledere i møte med oss som forskere. Vi er ute etter individuelle oppfatninger og erfaringer. Derfor har vi valgt et kvalitativt forskningsdesign. I denne oppgaven ønsker vi å belyse fenomenet mellomlederen som pedagogisk leder, og fenomenet er avgrenset til ungdomsskolen og til mellomledere som har en formell lederfunksjon og personalansvar. Gjennom beskrivelsene til fem mellomledere på ulike ungdomsskoler i samme kommune, håper vi å kunne gi et bidrag til en større forståelse av dette fenomenet.

Informantene våre er hentet fra ulike skoler. De er hentet fra samme skoleeiersystem, men skolene er ellers ikke tett sammenkoblet. Undersøkelsen kan derfor kategoriseres som en kvalitativ aktørstudie der aktørene er samlet strategisk for å belyse fenomenet mellomledere som pedagogiske ledere i grunnskolen.

4.3 Datainnsamlingsmetode

Fordi vi har vært opptatt av å få fatt i informantenes subjektive opplevelser og erfaringer, har vi valgt det kvalitative forskningsintervjuet som datainnsamlingsmetode. Et kvalitativt forskningsintervju er en samtale mellom en intervjuer og et intervjuobjekt. Det skiller seg fra et strukturert intervju, eller surveyundersøkelse, der respondentene besvarer et skjema med spørsmål og svaralternativer som er formulert på forhånd. Det kvalitative forskningsintervjuet er mindre strukturert og likner mer en friere samtale mellom intervjuer og informant.

Utgangspunktet er en intervjuguide med spørsmål som både bør være spesifikke nok til at intervjueren får tak i den informasjonen som er relevant for studien, men samtidig såpass enkel og generell at den gir intervjueren mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål og grave mer i dybden hvis det er ønskelig (Grønmo, 2016).

4.3.1 Forskerens rolle

Som forskere har vi med oss verdier, erfaringer og oppfatninger som er med å bestemme hvordan vi oppfatter verden og dermed hva vi ønsker å undersøke. “Hva vi fokuserer på, hva vi ser, hvordan vi forstår, beskriver, fortolker og forklarer er formet av oss selv og hva vi bringer inn i situasjonen” (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 302). Det å reflektere over sin egen rolle som forsker i en forskningsprosess, kalles for refleksivitetsprosessen (Lincoln, Lynham & Guba, 2011). I en forskningsoppgave er det viktig både å redegjøre for den personlige refleksiviteten, dvs de personlige erfaringene som har bidratt til at man som forsker har blitt interessert i og bestemt seg for å undersøke et bestemt fenomen, og en mer epistemologisk refleksivitet som har å gjøre med hvordan forskerens erfaringer og oppfatninger kan komme til å farge fortolkningen av forskningsdataene, herunder faren for bias (Creswell & Creswell, 2018).

Da vi bestemte oss for hvilket fenomen vi ønsket å undersøke, var det avgjørende at det var et fenomen vi var nysgjerrig på og ønsket å vite mer om. Vi jobber selv som avdelingsledere i ungdomsskolen, en mellomlederstilling med formelt lederansvar og personalansvar, og med en forventning fra skoleeier om at vi skal drive pedagogisk ledelse som deltakere i skolens ledergruppe og med tett oppfølging av lærerne i egen avdeling. Det var utgangspunktet for at vi valgte å undersøke vår egen rolle: fenomenet mellomlederen som pedagogisk leder. Det vil si at utvalget av informanter var i en symmetrisk relasjon til oss selv. Enkelte av informantene hadde vi også truffet før. Det var derfor viktig for oss å at vi møtte dem med et åpent sinn og likebehandlet alle. Dette tok vi hensyn til da vi laget intervjuguiden. Vi valgte bevisst tre dimensjoner fra Viviane Robinson som utgangspunkt for forskningsspørsmålene, og var nøye med å følge intervjuguiden slik at alle fikk de samme spørsmålene.

Det kan på en side være en fordel at vi kjenner konteksten. Det var kunnskap vi kunne bruke da vi utformet intervjuguiden og også i møte med informantene. Men vi visste ikke hvilken posisjon de hadde vis-a-vis rektor og resten av ledergruppa, hvilke arbeidsoppgaver de var blitt tildelt og hvordan de utøvde dem. Vi visste i det hele tatt ikke hvordan informantene utformet sin rolle. Derfor var det viktig for oss å møte informantene med et åpent sinn, for å lære noe nytt.

Faren for bias er til stede når relasjonen til informantene er såpass lik og konteksten kjent.

Dette var noe vi diskuterte helt fra vi begynte å utarbeide intervjuguiden. Vi måtte være åpne nok i spørsmålene i guiden og ikke la dem bli farget av våre egne erfaringer. Vi diskuterte oss imellom flere forhold vi måtte være oppmerksomme på under intervjuene. For det første måtte vi ikke komme med bekreftende ord og lyder. Slike verbale responser kan fungere som positive forsterkere på informantens svar og dermed påvirke svarene også på andre spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017). For det andre var det viktig for oss å være klar over at det var en fare at vi kunne komme til å tolke egne erfaringer og oppfatninger inn i informantenes beskrivelser. Vi har diskutert oss imellom gjennom hele prosessen for å unngå dette.

Også da vi transkriberte, tolket og analyserte dataene våre var vi oppmerksomme på faren for å la dataene bli farget av våre egne oppfatninger og interesser. Vi har diskutert dette med veiledere og med medstudenter på seminarer underveis i studiet og fått gode innspill tilbake. Vi tenker at ved å bruke kjennetegn på pedagogisk ledelse hentet fra Viviane Robinson, unngår vi å falle i den grøften at vi konsentrerer oppgaven for mye om temaer vi selv er opptatt av. Det er vanskelig å frigjøre seg fra vår egen kontekst, og vi vet at vi kanskje ikke har lyktes helt med å unngå bias, men det har vært en ambisjon gjennom alle ledd i studien å unngå dette.

4.3.2 Datagrunnlag og utvalg av informanter

Når man skal velge ut datamateriale til en slik undersøkelse, er det flere forhold man må ta stilling til, blant annet hvor mange informanter man trenger for å kunne få et godt nok resultat, etter hvilke kriterier informantene skal velges ut og hvor datainnsamlingen skal finne sted (Miles & Huberman 1994).

Det første vi måtte ta stilling til var hvor mange informanter vi skulle ha, og etter hvilke kriterier vi skulle velge ut disse. Enkelte forskere advarer mot at utvalget blir tilfeldig eller at man bruker de informantene som er enklest å få tak i (Maxwell, 2013). Det er viktig at informantene er særlig egnet til å kaste lys over problemstillingen. Vi vet at en stilling som mellomleder i skolen kan innebære mye forskjellig. I videregående skole kan det være flere mellomledere med ansvar for ulike fagavdelinger, og de kan ha ansvar for å etablere kontakt med eksterne aktører som for eksempel lærlingebedrifter. På barnetrinnet kan mellomlederen også ha ansvar for SFO. I noen kommuner har mellomlederne personalansvar, i andre har de det ikke. Mellomledelse i skolen praktiseres på ulike måter. Det ligger mange mulige

forskningsoppgaver i å undersøke og kartlegge mellomledelse på ulike skoler rundt om i Norge.

Vi ønsket å studere avdelingsledere i ungdomsskolen. Et kriterium var at de måtte ha formell lederstatus og personalansvar. Vi måtte derfor lete etter informanter i kommuner som hadde innført en slik ledelsesmodell. Det var et poeng for oss å undersøke i hvilken grad det var samsvar eller variasjon i informantenes forståelse og utøvelse av rollen som pedagogisk leder innenfor samme kontekst. Vi ønsket at denne skulle være så lik som mulig for alle informantene. Det gjorde at vi valgte ut informanter innenfor samme kommune. Det sikrer at forventningene og styringssignalene fra skoleeier er den samme for alle. Våre informanter har samme utdanningsbakgrunn i det at de har gjennomført skolelederutdanning. Skolene er definert som mellomstore skoler med elevtall mellom ca 400 og 650 elever.

Informanter. Tabell 4.3.2

Informant	Kontekst
Anna	Ledelsen består av rektor og to avdelingsledere. En lærer på trinnet leder trinnmøtene.
Bernhard	Ledelsen består av rektor og tre mellomledere. Avdelingsleder er trinnleder og leder trinnmøtene.
Cecilie	Ledelsen består av rektor og tre mellomledere. Avdelingsleder er trinnleder og leder trinnmøtene.
Didrik	Ledelsen består av rektor og tre mellomledere. En lærer på trinnet er trinnleder og leder trinnmøtene.
Emma	Ledelsen består av rektor og tre mellomledere. En lærer på trinnet er trinnleder og leder trinnmøtene.

Alle de fem avdelingslederne jobber på skoler der ledelsen er definert som et lederteam, med rektor som øverste leder. På fire av skolene består ledelsen av rektor og tre avdelingsledere, og på den femte av rektor og to avdelingsledere. Beslutninger tas gjennom diskusjon og samarbeid innad i ledergruppen. Avdelingsledernes formelle rolle fremstår som ganske lik, og ansvarsområder og funksjoner går igjen på alle skolene. Avdelingslederne følger opp alt av

aktiviteter rundt elever og lærere på sitt trinn, i tillegg til at de har spesifikke oppgaver på tvers av trinnene på skolen. Skolene har valgt ulike modeller når det gjelder den formelle distribusjonen av oppgaver mellom lærerne på trinnet og dere nærmeste leder. Den største forskjellen er at noen av skolene har lærere som er leder av trinnmøtene. Videre vil vi vekse mellom å bruke betegnelsen avdeling og trinn når vi beskriver den enheten som avdelingslederen har ansvar for. Tre av avdelingslederne fortalte at de har lærere på trinnet som har i posten sin å lede de ukentlige samarbeidsmøtene i sine avdelinger. De to andre avdelingslederne ledet de ukentlige samarbeidsmøtene selv.

I prosessen med å rekruttere informanter opplevde vi at noen av de vi kontaktet, ikke hadde anledning til å være med eller ikke svarte på henvendelsen vår. Vi stilte oss stadig spørsmålet om hvor mange informanter vi trengte for å gjennomføre undersøkelsen. På et tidspunkt tenkte vi å inkludere alle avdelingslederne ved en av skolene for å fange opp hvordan lederoppgavene var fordelt innad på skolene, og om det var noen som bare utførte administrative oppgaver og andre pedagogiske lederoppgaver. Det lot seg av tidsmessige hensyn ikke gjennomføre. Høsten 2019 bestemte vi oss derfor for å bruke de intervjuene vi hadde på det tidspunktet. Tanken var å supplere dersom det viste seg nødvendig. Da vi hadde nådd fem intervjuer mente vi at metningspunktet var nådd. Vi opplevde da at vi hadde tilstrekkelig med materiale for å kunne skrive oppgaven. Det å inkludere flere ville ikke bidra med noe vesentlig nytt.

Et annet forhold vi måtte ta stilling til var valg av sted for intervjuene. En viktig del av intervjuerens oppgave er å etablere en god kommunikasjonssituasjon. Vi måtte velge et sted for intervjuet der informantene følte seg vel. Det innebar også å velge et tidspunkt der man kan få ro rundt situasjonen (Grønmo, 2016). Vi valgte å intervju informantene på deres egen skole, noen på sitt eget kontor, andre i et tilstøtende møterom, og vi valgte å legge intervjuene utenom ordinær skoletid så vi kunne gjennomføre dem uten forstyrrelser og avbrytelser. Et slikt valg av sted for intervjuene gav oss også noe kunnskap om skolens fysiske organisering. Vi fikk også informasjon om hvordan informantene var plassert i forhold til resten av virksomheten på skolen. De var enten avsondret i en egen administrasjonsdel, utplassert der elevene holdt til, eller plassert slik at det var naturlig at lærerne stakk hodet innom.

4.3.3 Etiske refleksjoner

I en forskningsprosess er etiske problemstillinger integrert i alle fasene av prosessen. På et overordnet plan dreier det seg om at selve forskningsprosjektet skal tjene vitenskapelige og menneskelige interesser. Videre dreier det seg om å behandle informantene og dataene de formidler i henhold til etiske retningslinjer både i forkant av intervjuet, i selve intervjusituasjonen, i behandlingen av dataene i etterkant og hvordan funnene fremstilles i den endelige studien (Kvale & Brinkmann, 2017).

Våre informanter er avdelingsledere i ungdomsskolen, og formålet med vår undersøkelse er først og fremst å gi et bidrag til forståelsen av avdelingslederrollen og avdelingslederens innsats for å bedre elevenes trivsel og læring. Kanskje vil det kunne berede grunnen for bedre rammevilkår, som igjen kan øke effekten av deres arbeid til elevenes beste. Flere forskere har pekt på at mellomledere i skolen er en ressurs som kan utnyttes bedre. Noen peker også på at fending av avdelingslederrollen har ført til en større arbeidsbelastning og uklare forventninger til hva avdelingslederen skal kunne prestere. (Lillejord & Børte, 2018; Abrahamsen & Aas, 2019; Paulsen 2019). Vi ønsker også at vår undersøkelse skal bidra til å belyse denne problemstillingen og kanskje behovet for å rydde opp i forventningene.

Da vi kontaktet informantene våre, redegjorde vi for temaet for oppgaven vår. I forkant av intervjuene innhentet vi informert samtykke fra dem. Vi gjorde oppmerksom på hvordan vi ville behandle dataene og forsikret dem om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Vi har forsikret informantene om at alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og slettet ved prosjektets slutt. Alle informantene har fått tilbud om å lese intervjuet etter at det er transkribert.

Ved skriving av oppgaven har vi lagt vekt på å skjule informantenes identitet. Før vi startet med intervjuene, sendte vi prosjektet inn for godkjenning i Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Prosjektet ble godkjent 08.04.2019 (Vedlegg 5). Intervjuene ble foretatt i perioden juni til oktober 2019. I tillegg til dette har vi reflektert over etiske problemstillinger i alle faser av intervjuene, ved bearbeiding og presentasjon av dataene og i den ferdige oppgaven. Gjennom hele prosessen har vi sett til de forskningsetiske retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).

4.4 Empirisk kontekst og innsamling av data

Høsten 2018 gjennomførte vi en pilot til denne undersøkelsen. Ganske tidlig i arbeidet med piloten fant vi ut at vi ville undersøke hvordan mellomledere i ungdomsskolen bidro til pedagogisk ledelse av sine skoler. Gjennom arbeidet med piloten fikk problemstillingen og forskningsspørsmålene etter hvert sin form, hjulpet av veileder og tilbakemelding fra medstudenter på seminarene vi deltok i. Våren 2019 gikk vi for alvor i gang med undersøkelsen. Ved første henvendelse til informantene presenterte vi oss og fortalte kort om temaet og formålet for forskningsoppgaven vår. Dato for intervjuene ble bestemt via mail. Noen dager før hvert intervju sendte vi en liten påminnelse på mail og la ved informasjon om prosjektet og samtykkeerklæring.

Som utgangspunkt for intervjuene hadde vi utarbeidet en intervjuguide. Intervjuguiden var oppbygd slik at vi startet med noen oppvarmingsspørsmål for å komme i gang. Dette var delvis for å få noen bakgrunnsopplysninger om informantene, og delvis for å skape en så rolig og avslappet atmosfære som mulig under selve intervjuet ved at intervjuobjektene fikk spørsmål som handlet om fakta og dermed var forholdsvis enkle å besvare. Deretter stilte vi noen spørsmål om organiseringen og ledelsen av skolen før vi gikk over til spørsmål som tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene våre. Vi sendte ikke intervjuguiden til intervjuobjektene på forhånd, men de mottok en e-post der vi redegjorde i korte trekk for hva undersøkelsen skulle handle om. Intervjuguiden brukte vi som disposisjon under intervjuene. Et kvalitativt intervju er en samtale mellom intervjuer og informant der mening også produseres i møtet mellom de to. Forskere har pekt på at det er et asymmetrisk forhold mellom intervjuer og informant, noe som kan gjøre informantene usikre i situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2017). Vi startet derfor alle intervjuene med en kort briefing der vi presenterte oss og temaet for oppgaven, redegjorde for hvordan vi hadde utformet intervjuguiden, hvordan vi kom til å gjennomføre intervjuet og hvordan vi ville behandle dataene i etterkant. Informantene fikk også komme med spørsmål om det var noe de lurte på. Dette for å trygge dem og skape en god og åpen atmosfære. Vi brukte intervjuguiden som disposisjon for å sikre at vi var innom alle forskningsspørsmålene. I tillegg stilte vi oppfølgingsspørsmål på områder vi opplevde at informantene ønsket å utdype, og som vi mente var interessante for undersøkelsen.

Vi var begge to med på alle intervjuene, og vi brukte lydopptaker for å være sikre på å få med oss alt informantene sa. Bruk av opptaker gav også mulighet til å få intervjusituasjonen til å likne en naturlig samtale uten at vi måtte stoppe opp og notere underveis. Den av oss som intervjuet, kunne hele tiden holde oppmerksomheten rettet mot informanten og opptre som en interessert samtalepartner, noe som er viktig for å oppnå god kontakt (Kvale & Brinkmann, 2017). Vi hadde også med en pc, og vi fordelte arbeidsoppgavene oss imellom slik at den ene stilte spørsmålene mens den andre noterte og kunne komme med oppfølgingsspørsmål. Vi beholdt den samme arbeidsfordelingen gjennom alle intervjuene for at rammene rundt intervjuene skulle bli så like som mulig for alle informantene. Alle intervjuene varte ca en time.

Vi transkriberte intervjuene i løpet av høsten 2019. Dette var et arbeid som var nytt for oss, og som tok lang tid. For å spare noe tid delte vi intervjuene mellom oss. Etterpå leste og diskuterte vi transkripsjonene sammen for forsikre oss om at vi hadde den samme forståelsen av intervjuene, og at transkripsjonene ikke var farget av egne interesser og oppfatninger. Intervjuene ble transkribert ved hjelp av dataprogrammet Nvivo. For å beskytte konfidensialiteten til informantene, valgte vi å anonymisere dem og gi dem andre navn allerede under transkripsjonen. Å overføre et intervju fra talemål til skriftspråk reiser flere tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger. Skal man velge å legge seg til en stil nær talemålet og notere ned pauser, gjentakelser, eh-er osv., eller skal man legge seg mer opp til et ordinært skriftspråk? Begge deler er gyldige måter å transkribere på. Hva man velger dreier seg mer om hva man ønsker å få ut av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017). Å legge seg nært opp til talemålet er aktuelt dersom man ønsker å foreta en lingvistisk analyse. Vi var mer opptatt av å få tak i meningen i det informantene uttrykte, og la oss derfor tettere opptil et normalisert skriftspråk.

4.5 Dataanalyse

Dataanalyse handler om gå systematisk gjennom det innsamlede datamaterialet med sikte på å avdekke mønstre som kan brukes til å svare på problemstillingen. Dette er en prosess som foregår delvis parallelt med datainnsamlingen (Grønmo, 2016). Allerede før vi gikk i gang med intervjuene, hadde vi avklart hva vi ønsket å få ut av datamaterialet vårt, og formulert det i en foreløpig problemstilling og forskningsspørsmål. Den første meningsfortettingen vi

foretok, tok utgangspunkt i deduktive kategorier hentet fra intervjuguiden, som *oppfølging av mål og retning*, *oppfølging av lærernes læring* og *kvalitetssikring av undervisning* og fra det teoretiske rammeverket til forskningsspørsmål 2, som *støtte*, *innflytelse* og *kontroll*. Etter hvert som vi analyserte transkripsjonene ble det avdekket mønstre som gav opphav til induktive koder som *prioriterte oppgaver*, *begrepsforståelse* og *ønsket resultat*.

Analyseprosessen skjedde som en vekselvirkning mellom koding av materialet, refleksjon over datamaterialet, revurdering og omformulering av problemstilling og forskningsspørsmål. Vi valgte å kategorisere og kode i dataprogrammet Nvivo. Det gav oss mulighet til å hente frem allerede kodede avsnitt og omkode dem etter hvert som vi gransket og fortolket datamaterialet vårt og reformulerte problemstilling og forskningsspørsmål. Dette var tidkrevende. Vi måtte lære oss selve analyseprosessen mens vi analyserte dataene våre. Det kan ha gått ut over kvaliteten på analysen. Underveis støtte vi også på noen tekniske problemer. På den annen side bidro den omstendelige analyseprosessen til å heve kvaliteten på oppgaven ved at det fremkom nye kategorier og mange interessante funn som vi ikke hadde forutsett før vi startet.

4.6 Datakvalitet

Kvaliteten på datamaterialet til en forskningsoppgave har både å gjøre med hvor godt det er egnet til å belyse oppgavens problemstilling, og hvorvidt det er innhentet på en systematisk og vitenskapelig forsvarlig måte (Grønmo, 2016). Datakvaliteten drøftes gjerne opp mot to kriterier: validitet og reliabilitet.

4.6.1 Validitet

Validering av et forskningsopplegg innebærer å stille spørsmål for kontrollere opplegget for feilkilder ved alle fasene av prosessen. Har opplegget vært vitenskapelig forsvarlig hele veien? Kvale & Brinkmann viser til en validering i syv stadier (Kvale & Brinkmann, 2017).

Vi har gjennomgående diskutert vår egen rolle gjennom hele forskningsprosessen, Vi har valgt ut informanter etter kriterier som vi vurderte som best egnet til å belyse problemstillingen vår. Videre har vi vurdert de etiske aspektene ved intervju som datainnsamlingsmetode og vår egen rolle i dette, blant annet faren for bias i og med at vi har forsket på et felt vi selv er en del av.

Tre begreper er sentrale i valideringen av et forskningsopplegg: kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet (Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2017).

Kompetansevaliditet handler om at forskerens troverdighet er avhengig av kompetanse, erfaring og forutsetninger. Dette er første gang vi foretar en samfunnsvitenskapelig undersøkelse. Vi har forsøkt å kompensere for vår manglende kompetanse ved å delta på seminarer, søke veiledning fra forskere som er mer erfarne og bedre enn oss, og følge de retningslinjer for gode forskningsopplegg som litteraturen gir. Kompetansevaliditet handler også om å ha kompetanse på det feltet man studerer, slik at man kan utvikle et nært forhold til kildene og få mest mulig ut av dem (Grønmo, 2016). Vi kjenner til feltet gjennom vårt arbeid som avdelingsledere i ungdomsskolen. Vi har også gjennom arbeidet med denne oppgaven satt oss inn i litteratur om skoleledelse og mellomledelse. Men vi ser at vi gjerne skulle hatt enda mer tid til å gå i dybden på feltet. Flere av de sentrale verkene vi har brukt i oppgaven, ble publisert i 2019, mot slutten av analyseprosessen vår. Dette har økt kompetansen vår, men var også en grunn til at vi valgte å utsette innleveringen for å øke kompetansevaliditeten.

Kommunikativ validitet handler om å kommunisere med andre om hvorvidt datamaterialet er treffende for å belyse problemstillingen. Vi har diskutert dette mye med hverandre, og også lagt deler av materialet frem til diskusjon på seminarer og i møte med veileder. I begynnelsen av prosessen famlet vi fordi vi var usikre på hvilke modeller vi kunne bruke for å belyse problemstillingen. Det er først og fremst gjennom direkte veiledning og gjennom diskusjoner med hverandre, at vi har hevet den kommunikative validiteten til oppgaven.

Pragmatisk validitet handler om at resultatet av studien danner grunnlag for senere handlinger til det bedre. Dette er det vanskelig å si noe om på det nåværende tidspunktet, men intensjonen vår har vært å synliggjøre det viktige arbeidet mellomledere gjør i spennet mellom skoleeiers forventninger, ytre rammer og praksisfeltet. Vi håper noen vil lese oppgaven og kanskje tenke tanker som kan legge forholdene bedre til rette for at mellomledere i større grad kan bidra til elevenes læring og trivsel.

4.6.2 Reliabilitet

Undersøkelsens reliabilitet dreier seg om hvor pålitelig datamaterialet er. To kriterier på studiens reliabilitet er stabilitet og ekvivalens (Grønmo, 2016). I en kvalitativ undersøkelse er det vanskelig å vurdere datamaterialets stabilitet på samme måte som man ville kunne ha gjort i en kvantitativ studie. Det er for eksempel vanskelig å gjenskape en intervjusituasjon på et senere tidspunkt for å vurdere om datamaterialet hadde blitt det samme. Vi har imidlertid vendt tilbake til intervjuene våre og foretatt en kritisk gjennomgang av det samme datamaterialet på ulike tidspunkter for å sjekke om de gir den samme informasjonen. På den måten har vi kunnet drøfte om datagrunnlaget har vært påvirket av ulike feilkilder.

Det å vurdere reliabiliteten i form av ekvivalens handler om at ulike forskere ser på det samme materialet slik at man kan sammenlikne beskrivelser av de samme forholdene. Vi har hele veien vært to forskere som har samarbeidet. Av tidshensyn delte vi transkriberingsarbeidet mellom oss, men vi har begge to kodet materialet uavhengig av hverandre, og vi har diskutert materialet og hvordan det belyser problemstillingen vår gjennom hele forskningsprosessen for å finne ulike feilkilder.

Vi har også vurdert materialet opp mot intern og ekstern konsistens. Vi mener at det er god intern konsistens i form av at informasjonene fra de ulike intervjuene er plausible i forhold til hverandre. De beskriver den samme virkeligheten. I og med at vi selv arbeider innenfor den samme konteksten som oppgaven behandler, har vi også mulighet til å vurdere materialets eksterne konsistens. Det er godt samsvar mellom datamaterialet og den konteksten vi selv kjenner.

Til slutt kan vi tilføye at vi gjennom hele denne metodedelen har forsøkt å beskrive og diskutere de ulike stadiene i forskningsprosessen slik at den skal fremstå transparent og etterprøvbar.

4.7 Oppsummering

I dette kapitlet har vi gjort rede for oppgavens ontologiske forankring, forskningsdesign og de metodiske sidene ved forskningsprosjektet. Vi har drøftet utvalget av informanter, datainnsamling og analyseprosessen. Til slutt har vi drøftet oppgavens validitet og reliabilitet.

5 Empiriske funn og analyse

I denne delen av oppgaven presenterer vi sentrale funn knyttet til vår problemstilling:

Hvordan opplever mellomledere sin rolle som pedagogiske ledere i ungdomsskolen?

Kapittelet er delt inn i to hoveddeler og er tematisk strukturert etter undersøkelsens to forskningsspørsmål. Først presenterer vi data og empiriske funn knyttet til hva mellomledere legger i begrepet pedagogisk ledelse og hvilke egne oppgaver de mener hører til denne formen for ledelse. Deretter legger vi frem data og funn som beskriver hvordan de selv mener de utøver pedagogisk ledelse.

5.1 Begrepsforståelse

I det følgende vil vi presentere data knyttet til det første forskningsspørsmålet: **Hvordan definerer mellomledere pedagogisk ledelse?** Vi har valgt å fokusere på tre områder: pedagogisk ledelse som et innarbeidet begrep, pedagogiske lederoppgaver og mellomlederens rolle i prosesser. Videre har vi belyst disse ved hjelp av Viviane Robinsons rammeverk for elevsentrert ledelse. Vi har avgrenset spørsmålene til tre av hennes dimensjoner, som vi i denne sammenhengen mener kjennetegner pedagogisk ledelse: ledelse gjennom mål og retning, ledelse av lærernes læring, og utvikling og ledelse gjennom kvalitetssikring (Robinson, 2014). I intervjuene stilte vi oppfølgingsspørsmål, slik at vi fikk flere svar som kunne bidra til å gi et bredere bilde av hva informantene mener kjennetegner pedagogisk ledelse.

5.1.1 Pedagogisk ledelse som et innarbeidet begrep

Ved spørsmål om hva informantene legger i begrepet pedagogisk ledelse, er det flere fellestrekk mellom svarene deres. Dataene fra intervjuene gir et hovedinntrykk av at selve begrepet pedagogisk ledelse er godt innarbeidet hos de fem avdelingslederne vi intervjuet. Didrik beskrev blant annet at pedagogisk ledelse ikke kan inkludere absolutt alle former for ledelsesaktiviteter i skolen. I sitatet nedenfor beskrev Didrik det han mente var kjernen i pedagogisk ledelse, det vil si ledelse som skaper god læring og utvikling hos eleven, og ikke alt mulig som foregår innenfor skolebyggets vegger. Denne beskrivelsen er også representativ

for svarene fra de andre informantene, hvilket igjen samsvarer med Robinsons rammeverk for elevsentrert ledelse.

... ledelse av det arbeidet som skal gi god læring og som skal være fundamentert på det som handler om pedagogisk forskning, og det kan godt også være psykologisk forskning og andre typer forskning. Det som faktisk bidrar til god ledelse, nei god læring, mener jeg, og har hørt et begrep brukt i kommunen som sier administrativ-pedagogisk ledelse. Det er et begrep som jeg ikke forstår, for jeg tenker at pedagogisk ledelse i hovedgrunn handler om kjerneoppgaven som er å få til en god læring hos eleven, og at det selvfølgelig også kan handle om organisering og mange andre ting, men at det skal være basert i forskning på hva god læring er (Didrik).

Informanten beskrev her viktigheten av at arbeid med skoleutvikling skal være forankret i relevant forskning. I Robinsons rammeverk for elevsentrert ledelse er dette en av tre viktige lederkompetanser for å kunne skape best mulig undervisning og læring. Som leder må du kunne anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og lede gjennom å bygge relasjoner og etablere tillit. Ledelsehandlingene utgjør ifølge denne modellen en forskjell for læringen i en skole, og er en forutsetning for å bygge profesjonelle læringsfellesskap (Robinson, 2014). Både Didrik og Bernhard skilte seg ut i undersøkelsen ved at de fremhevet viktigheten av at pedagogisk ledelse tar utgangspunkt i forskning på hva som har en effekt på læring.

Gjennom intervjuene med avdelingslederne kom det frem at de betraktet pedagogisk ledelse som en sentral del av rollen som avdelingsleder, og som et ideal. På et overordnet nivå var det en felles oppfatning om at pedagogisk ledelse gir mulighet for å påvirke, og er en forutsetning for fremdrift i organisasjonen.

5.1.2 Mellomlederens rolle og posisjon

Dataene kan tyde på at informantene har en felles oppfatning om at pedagogisk ledelse innebærer det å lede kollektive læringsprosesser. Pedagogisk ledelse ble blant annet beskrevet som å tilrettelegge for pedagogisk utviklingsarbeid, delta i prosesser, og å skape resultater sammen med lærerne. Anna la for eksempel vekt på at pedagogisk ledelse handler om å legge til rette for lærernes samarbeid, og det å ta utgangspunkt i initiativ og ideer fra lærerne. Hun uttrykte det slik:

Min jobb som pedagogisk leder er en slags sånn støttestøttefunksjon, en rådgiverfunksjon, eller en tilrettelegger for lærerne for å gjøre det arbeidet. Så ideen for hva som skal gjøres, eller gjennomføringen, hviler ikke nødvendigvis på meg, men jeg er til stede som en som hjelper med den pedagogiske utviklingen. Det pedagogiske arbeidet ligger hos lærerne. Men ledelsen av det ligger mer i sånn støtte-hjelp, eller en sånn funksjonell støttehjelp rundt det hele, enn å gå foran som en leder akkurat på det feltet. Selv om jeg ikke er sikker på at de matcher teorien Ideene til ny pedagogisk utvikling kommer ikke fra meg nødvendigvis, den kommer fra læreren, og så jobber vi sammen om å skape kanskje ny pedagogiske praksis, eller prøver ut noe nytt (Anna).

Både Anna og Bernhard beskrev pedagogisk ledelse som det å delta i prosesser, og at det er i disse prosessene de som mellomledere kan påvirke og lede lærerne:

Med pedagogisk ledelse da tenker jeg det å være med i prosesser som handler om hvordan gjør vi ting ... Hvordan lærer vi elevene å lære? Hvordan legger vi opp undervisningen? Hvordan samhandler vi? Hvordan vurderer vi? Kontakten med hjemmet ... Det viktigste for skolen, det er jo læringen. Det er fagene lærere er her for. Og det var sånn jeg tenkte også. Å kunne være med å påvirke undervisningen. God undervisning (Bernhard).

Et viktig fellestrekk er at det i utgangspunktet ser ut til å være samsvar mellom hvordan informantene definerer begrepet pedagogisk ledelse og Viviane Robinsons (2014) fjerde ledelsesdimensjon: *Lede lærernes læring og utvikling*. Et gjennomgående trekk i dataene er at de vektlegger prosessledelse som en viktig lederoppgave, og at de som avdelingsledere kan utøve pedagogisk ledelse og påvirkning først og fremst gjennom tilrettelegging av lærings- og utviklingsarbeid på skolen.

Samtidig er det variasjon i svarene med hensyn til hvordan de plasserer lederen i disse prosessene. Et eksempel på dette er når Anna i det første sitatet la vekt på at ideer til pedagogisk utvikling kommer fra lærerne, kan dette tolkes som et nedenfra-opp perspektiv på pedagogisk ledelse i tråd med transformasjonsledelse. Dette til forskjell fra Emma som i flere sammenhenger knyttet styring og kontroll til pedagogisk ledelse, blant annet vist gjennom dette sitatet:

Det er vel ledelse jeg utøver, altså noe jeg gjør med mine lærere slik at de kan bli enda bedre lærere ... Jeg tenker jo at det å være leder, og å utøve pedagogisk ledelse, er noe som gjør at det blir bedre læring og bedre tilpasset læring for den enkelte elev da ... (Emma).

Gjennom intervjuet med Emma kom det frem at hun, i større grad enn de andre informantene, beskrev ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid som en ovenfra-ned prosess. Denne formen for ledelse hører hjemme i læringsrettet ledelse, med et mer individorientert fokus på ledelse av læring og utvikling.

Et annet viktig fellestrekk er at selv om ingen av informantene eksplisitt beskrev målsetting som en form for pedagogisk ledelse, var det flere steder i intervjuene at hver og en av dem indirekte uttrykte viktigheten av å gi det pedagogiske arbeidet både overbygning og retning. Dette aspektet ved pedagogisk ledelse samsvarer med den første ledelsesdimensjonen til Viviane Robinson (2014): *Ledelse gjennom å etablere mål og forventning*.

Alle de fem informantene derimot, var opptatt av at pedagogisk ledelse i stor grad dreier seg om å lede gjennom lærere ved å bygge tillit og relasjoner. Cecilie beskrev pedagogisk ledelse som det å jobbe langsiktig og helhetlig med å endre lærernes tankesett. Det å lede lærere er en utfordring, og en forutsetning for å lykkes er derfor å bruke flere innfallsvinkler og lengre tid:

Jeg synes det er et veldig vanskelig begrep. Lærere hater jo å bli ledet. De er autonome og skal styre seg selv. Det da å få sådd inn tankesett om hvordan de skal jobbe, og over lang tid, det å gå inn og fortelle lærere hvordan de skal jobbe pedagogisk, det kan du bare glemme egentlig. Du må lure det inn på forskjellige måter, med det å tenke helhetlig, hvordan man skal lære, hvordan drive vurderingspraksis og relasjonskompetanse, altså helheten. Hvordan man kan oppnå ting gjennom den måten man motiverer lærere til å jobbe på en spesiell måte. (Cecilie).

Sitatet fra Cecilie belyser både utfordringen i det hun beskriver som autonome lærere, og de mulighetene posisjonen gir til å påvirke gjennom å jobbe tett på lærerne. Eksempelet er også representativt for hvordan informantene gjennomgående, men i ulik grad, knytter pedagogisk ledelse til relasjonsledelse. Cecilie kom flere ganger tilbake til hvor viktig det er å påvirke og å løse utfordringer gjennom å knytte relasjoner. I Robinsons rammeverk for elevsentrert ledelse er det å bygge tillitsrelasjoner en viktig lederkompetanse (Robinson, 2014).

Ved spørsmål om hva de som mellomledere ønsker å oppnå i rollen som pedagogiske ledere, kom det frem at hensikten med pedagogisk ledelse er å tilby best mulig kvalitet på undervisningen, og å skape et miljø på skolen for både faglig og personlig utvikling. Funnet samsvarer med Robinsons tredje lederdimensjon: *Lede gjennom å forsikre seg om kvalitet*. Anna beskrev det på følgende måte:

Det jeg ønsker å oppnå er at elevene skal få den best mulige skolegangen som er mulig her, med de ressursene og det vi kan tilby, men for å få til det må jo lærerne ha noe samkjøringshjelp legge til rette for at de sammen skal få det best mulig for elevene på alle måter. Jeg ønsker at det skal være variasjon. Det skal være høy kvalitet, det skal være god tilrettelegging på alle nivåer, fra bunn til topp sånn resultatmessig, og at det skal være trivsel hos både elever og lærere, og mestringsfølelse hos både elever og lærere. Så jeg tenker at jeg leder jo på en måte elevens opplæring, men verktøyet er jo lærerne. Men jeg leder også lærernes fungering og trivsel. Så det blir to nivåer nesten (Anna).

Sitatet ovenfor viser at når målet er best mulig kvalitet for elevene, er avdelingslederens rolle å lede gjennom å lede lærerne. Alle informantene pekte på inkludering og involvering som en viktig form for pedagogisk ledelse. Sitatet kan brukes som et eksempel på ledelse i et nedenfra- opp perspektiv der pedagogisk ledelse handler mye om å tilrettelegge og støtte opp om prosesser. Dette forutsetter at mellomlederen er tett på i det daglige.

Nok en gang skilte Emma seg noe ut ved at hun, i større grad enn de andre informantene, la vekt på at det å jobbe med kvalitetssikring bidrar til mer kontroll over egne ansvarsområder. Hun uttrykte det på følgende måte:

... Å stille de spørsmålene som gjør at de tenker høyt. ... Jeg ser noen av lærerne blir veldig revet med da, og gira også. Kanskje man glemmer at november kommer da. Å ja, men hvordan skal vi gjøre sånn at du ikke bruker opp deg selv før november da? Så ikke det at jeg skal korrigere. Nå høres det ut som jeg er en sånn pekepinn hele tiden, men å være med å reflektere sammen med de da. ... Jeg ønsker jo både på en måte å bidra til refleksjon, pedagogisk refleksjon på hvordan man skal gjøre ting, og jeg ønsker jo også å ha rett og slett kontroll på hva som skjer på skolen. På det jeg har ansvaret for da. Men ja, Uff dette høres ikke noe bra ut. Jeg synes det høres ut som om jeg er veldig kontrollerende Emma).

Hun beskrev pedagogisk ledelse som prosesser der lærerne involveres gjennom refleksjon, og som et verktøy for å ha kontroll på kvaliteten i opplæringen. Både Didrik og Emma brukte mer kontroll i oppfølging av mål, arbeidsoppgaver og utviklingsarbeid. Dette indikerer noe mer innslag av læringsrettet ledelse enn hos de andre avdelingslederne.

Gjennom å stille åpne spørsmål i intervjuene fikk vi rike beskrivelser av hva avdelingslederne la i begrepet pedagogisk ledelse. I og med at spørsmålene tok utgangspunkt i tre av ledelsesdimensjonene til Viviane Robinson (2014), var det også her vi fikk mange treff. Likevel viste det seg at deres oppfatning av pedagogisk ledelse på mange områder samsvarte

med hele rammeverket for elevsentrert ledelse. Mest fremtredende er likevel vektlegging av pedagogisk ledelse som ledelse og tilrettelegging av prosesser i samspill med lærerne, at målet med pedagogisk ledelse er kvalitet gjennom å tilby elevene best mulig læring, og at det er variasjon mellom avdelingslederne med hensyn til i hvilken grad de vektla kvalitetssikring gjennom kontroll. Forståelsen av begrepet samsvarer på mange områder med Viviane Robinsons rammeverk, men dataene viser at det er variasjon i oppfatningen av lederens rolle og posisjon, og også hvilke oppgaver som hører inn under pedagogisk ledelse.

5.1.3 Pedagogiske lederoppgaver

Vi var interessert i hvilke lederoppgaver informantene oppfattet som pedagogiske lederoppgaver. Med pedagogiske lederoppgaver mener vi oppgaver tilknyttet de tre valgte lederdimensjonene. Vi ønsket å få en bedre forståelse av hvordan de som avdelingsledere knytter pedagogiske lederoppgaver til rollen som mellomleder.

Avgrensning av pedagogiske lederoppgaver

Alle de fem avdelingslederne vi intervjuet la vekt på at de viktigste lederoppgavene følger med det overordnede ansvaret de har for elever og lærere på sin avdeling. I tillegg har de ansvarsområder som ligger på tvers av trinn, og som er fordelt innad i ledergruppen. Bernhard beskrev det slik:

... Bortsett fra at det er personalledelse og alle oppgaver som hører til trinnet mitt. Så nå når jeg har hatt tiende (trinn), så har det vært, alt med eksamen, det har jo ligget på meg, det. Hele den greia. Og ellers så har det vært all aktivitet som ligger til trinnet. Men i tillegg så har vi jo andre områder. Den kulturelle skolesekken, SNO, skolebøker. Jeg husker ikke. Det er mange ting, den sosialpedagogiske oppfølgingen også. Selv om det er også en rådgiver så er det likevel på mitt trinn. Jeg må se til at jeg har et overordnet ansvar for elevene da (Bernhard).

Sitatet ovenfor gir en oversikt over eksempler på typiske lederoppgaver som gikk igjen som et fellestrekk i intervjuene. Felles for informantene er at de skilte mellom administrative oppgaver, og det de opplevde som pedagogiske lederoppgaver. Videre pekte de på oppgaver som innebærer det å følge opp lærings- og utviklingsarbeid på trinn som eksempler på pedagogiske lederoppgaver. Samtidig var det variasjon i svarene når det gjaldt hvordan den enkelte av dem skiller mellom hvilke oppgaver som kan kategoriseres som pedagogiske

lederoppgaver, og hva de beskrev som administrative driftsoppgaver. Cecilie brukte arbeidet med den årlige timeplanleggingen som et eksempel på hvordan hun gjennom ressursforvaltning også påvirker utvikling i organisasjonen, og Anna fortalte at hun bevisst setter av timer til fagsamarbeid i timeplanen for å legge til rette for samarbeid på trinnet. Didrik viste også til at administrasjon kan være av pedagogisk verdi, for eksempel det administrative arbeidet med spesialpedagogisk oppfølging av elever.

... Kan være så mangt, men og jeg ser nok også spesial pedagogisk oppfølgingen som en pedagogisk ledelse. Der er det veldig mye papirarbeid og sånn, og så er det mye administrasjon, men det er en likevel en veldig viktig oppfølging av elevers læring. så jeg synes absolutt det også hører til pedagogisk ledelse (Didrik).

Emma på sin side, mente at administrative oppgaver trekker fokus bort fra det pedagogiske utviklingsarbeidet.

Og så har jeg skjønnet at vår skolesjef også har et begrep som heter pedagogisk administrativ ledelse, som er alle disse dølle tingene vi gjør ved PCen. Som gjør at vi ikke er ute i klasserommene og ser hvor skoen trykker. Jeg tenker jo at det å være leder, og utøve pedagogisk ledelse, er noe som gjør at det blir bedre læring og bedre tilpasset læring for den enkelte elev da (Emma).

Dette er eksempler på hvordan informantene kategoriserer noe ulikt, og som antyder at det i avdelingslederrollen ligger en rolleklarhet. Felles for informantene er at de beskriver oppgaver der de er tett på lærerne, hvilket er i samsvar med Viviane Robinsons perspektiv på pedagogisk ledelse. Hun beskriver nettopp at all pedagogisk ledelse er å være tett på der læring skjer. Avdelingslederne i undersøkelsen viser til oppgaver som ligger innenfor området læringsledelse, hvilket også samsvarer med Robinsons lederdimensjon; *ledelse av lærernes læring og utvikling*.

Rollestress

Et viktig funn er at alle er klare på at de opplever et tidspress, og at pedagogiske oppgaver ofte må vike for rent administrative driftsoppgaver. De beskrev i intervjuene pedagogisk ledelse som noe de strakk seg etter, og Cecilie illustrerte forventningene i møte med den reelle verden på følgende måte:

Det var jo egentlig den tanken jeg hadde lengst fremme i hodet da jeg ville være avdelingsleder, eller ville inn i skoleledelse fordi at man har en forestilling om at om man kan være med på det pedagogiske, så kan du også lage en god skole. Også er virkeligheten kanskje litt annerledes. Rent praktisk. Det er veldig mye drift. Veldig mye som skal sys sammen som skal passe med planer og hva skal jeg si, alles ønsker ... (Cecilie).

Sitatet nedenfor gir en oversikt over hvilke oppgaver Bernhard mener er viktige. Her fremhever han, på linje med de andre informantene, viktigheten av nærledelse: det å være tett på læreren og klasserommet, engasjere seg i det faglige, og det å følge opp lærernes planer.

Man kommer jo ikke utenom dette med tidsklemma. Det handler veldig mye om det. Og jeg er veldig redd for at alle disse nye oppgavene man tillegger avdelingsledere så blir man på en måte en kontorrotte. Det står så fint i alle stillingsutlysninger at du skal drive med nærledelse, du skal være tett på læreren. Det hadde vært veldig fint å kunne være enda tettere i klasserommene. Mer tid til å følge planer som lærerne legger opp til. Man hadde mer tid til å snakke fag. Å kunne være med på møter som handler om undervisning som handler om vurdering. Det er en så stor del av virket til skolen. Det er jo det skolen er til for da. I hvert fall på et overordnet tankenivå. ...Jeg er så redd for at vi havner uti det der at vi sitter og behandler sykemeldinger og permisjonssøknader eller de mer mekaniske tingene (Bernhard).

Bernhard beskriver her hvordan forventningene som er knyttet til rollen som mellomleder i skolen, både med hensyn til pedagogisk ledelse gjennom nærledelse, og på et mer overordnet nivå, møter skolehverdagen og ledelse i praksis. Samtidig som han vektla viktigheten av nærledelse, uttrykte han også et ønske om å kunne bruke mer tid på oppgaver på et mer overordnet pedagogisk nivå.

Fordeling av oppgaver og organisering

I undersøkelsen kom det frem at Anna, Didrik og Emma jobbet på skoler der noen av de formelle lederoppgavene var delegert til lærere på trinnet. Gjennom dataene fant vi ut at organisering kan ha en konsekvens for rollen som mellomleder. Et eksempel vi har trukket ut i denne sammenhengen er ledelse av trinnmøter.

Ved skolene til Anna, Didrik og Emma er møteledelsen delegert til lærere ved skolene, mens Bernhard og Cecilie leder avdelingsmøtene selv. Der møteledelsen er distribuert, deltar avdelingslederne likevel selv på flere, spesielt der det er behov for avklaringer fra skolens ledelse, og i forbindelse med utviklingsarbeid. Anna beskriver det slik:

Men så har vi jo også at jeg deltar på møtene med trinnet, og der kan vi ha mere sånn faglig spill med ideer og hvilke fag som passer inn hvis det er prosjekt, for hvordan vi kan organisere, hvordan vi kan bruke ressursene (Anna).

Der noen av lederoppgavene er formelt distribuert til lærerne, kan mellomlederen gi lærerne oppdrag som de sammen finner lokale løsninger på. Didrik pekte på at skolen hun jobber på i medarbeiderundersøkelser pleier å skåre høyt på grad av opplevd autonomi og peker blant annet på dynamikken mellom lærere og mellomleder som en mulig årsak:

Men lærerne de sier selv at de opplever stor autonomi. Jeg tror at det har med kultur å gjøre. Man har etablert en kultur hvor prinsippene og visjonen for opplæringen sitter sterkt i veggene, og vi har en organisering som gjør at den smitter på en måte innad i kollegiet. (Didrik).

Bernhard og Cecilie jobber på skoler der de selv er møteledere. Begge forteller at de ofte opplever at disse møtene har lett for å bli preget av driftssaker, på bekostning av pedagogiske oppgaver.

... Men det hender vi har diskusjoner på ting, det er ikke så ofte, det er mer sporadisk og tilfeldig. Men det hender vi har diskusjoner om opplegg på avdelingsmøtene, men jeg skulle ønske at de var mye mer. Vekk med administrasjon og mer inn på det ... (Cecilie).

Det er noe variasjon i hvordan de fremhever lederoppgaver tilknyttet egen rolle, og dette indikerer at de inntar litt ulike posisjoner som mellomledd mellom det operative og det strategiske nivået i egen skole. Svarene fra intervjuene tyder på at Anna, Bernhard og Cecilie i større grad fremhevet lederoppgaver knyttet til det praktiske arbeidet rundt klasserommet. Didrik og Emma la mer vekt på oppgaver på et mer strategisk nivå, som det å holde seg oppdatert på pedagogiske planer laget av lærerne, delta i årsplanleggingen, aktivt følge opp gjennom å stille kritiske spørsmål og reflektere sammen med lærerne. Didrik og Emma skiller seg derfor ut ved at de begge vektlegger pedagogiske lederoppgaver som kan hjelpe dem med å ha oversikt og kontroll over læringsarbeidet på skolen.

Med dette som utgangspunkt kan dataene i undersøkelsen indikerer at mange av lederoppgavene er tilknyttet koordinering og organisering av elevaktiviteter. Desto vanskeligere kan det se ut til å være å prioritere pedagogisk ledelse på et mer overordnet nivå.

De avdelingslederne som hadde distribuert flere av de praktiske driftsoppgavene, la mer vekt på pedagogiske lederoppgaver som vi innenfor Viviane Robinsons lederdimensjon: *å lede gjennom kvalitetssikring*.

5.1.4 Oppsummering begrepsforståelse

I den første delen av dataanalysen har vi presentert empiriske funn på hvordan avdelingslederne oppfatter rollen som pedagogisk leder med utgangspunkt i hvordan de oppfatter pedagogisk ledelse som begrep, og hvilke oppgaver de mener hører til rollen. Det er tydelig at informantene mener at pedagogisk ledelse kjennetegnes av det å lede og tilrettelegge prosesser, og som mellomledere kan de påvirke de faktorene som bidrar til å heve kvaliteten på opplæringen. Vi mener dataene fra intervjuene viser at informantene tar utgangspunkt i at målet med pedagogisk ledelse er å bidra til å forbedre og utvikle skolen.

Et interessant funn er at ingen av dem eksplisitt nevnte det å lede gjennom arbeid med mål, visjon og retning da vi ba dem om å definere pedagogisk ledelse. Det var heller ingen som direkte brukte begrepet kvalitetssikring direkte, selv om dataene indikerer at dette er dette områder som definerer inn under pedagogisk ledelse. sentrale i beskrivelsen av hva som kjennetegner pedagogisk ledelse.

Flertallet av informantene plasserte lederen som deltaker i lærings-og utviklingsprosessene. Emma skilte seg ut ved at hun i større grad enn de fire andre informantene, la vekt på observasjon og kontroll.

Både Didrik, Emma og Anna jobber på skoler der ledelse av de faste og ukentlige møtene er delegert til lærerne. På grunnlag av svarene kan det se ut som det er er variasjon mellom informantene og skolene med hensyn til hvordan ledelse av pedagogiske oppgaver er fordelt mellom mellomlederen og lærerne, og at dette gjenspeiler hvordan de oppfatter mellomlederens rolle som pedagogisk leder.

5.2 Utøvelse av pedagogisk ledelse

I denne delen vil vi presentere data knyttet til vårt andre forskningsspørsmål: Hvordan beskriver mellomledere at de utøver pedagogisk ledelse? Vi har spurt mellom lederne om hvordan de følger opp lederoppgavene innenfor de tre ledelsesdimensjonene vi redegjorde for i 5.1. Som teoretisk rammeverk for å kaste lys over dette forskningsspørsmålet, har vi brukt Hedvig Neerland Abrahamsens modell over hvordan avdelingslederen kan ha påvirkningskraft overfor lærerne i skolen gjennom innflytelse, støtte og kontroll.

5.2.1 Mål, visjon og retning

Mål, visjon og retning for skolene var nedfelt i skolenes visjoner og utviklingsplaner. Det å velge ut mål skolen skulle arbeide med, og forankre dem i personalet, var en prosess som foregikk på samme måte ved alle skolene. Den foregikk gjerne i fellestiden, og var ledet av rektor eller en samlet ledelse. Operasjonaliseringen av målene i form av felles prosjekter og endring av undervisningspraksis skjedde på trinn/team og ble ledet av avdelingslederen. Vi spurte informantene om hvordan de fulgte opp dette arbeidet på trinn.

Anna og Bernhard fortalte at de la vekt på å støtte og hjelpe lærerne. Anna fortalte at ideene til felles prosjekter de hadde gjennomført på trinnet, ofte kom fra lærerne selv, noe hun syntes var fint. Så hjalp hun dem med å få dem gjennomført ved å bidra med ideer og praktisk hjelp som for eksempel å koordinere timeplaner. Hun karakteriserte sitt bidrag som en slags støttefunksjon.

Stort sett går jeg ikke foran og leder vei på en måte. Jeg hjelper dem litt med å gi dem ideer. Trenger dere hjelp til vikarer? Trenger dere noen til å rigge for dere? Det blir mer sånn støtte. Jeg opplever det mer så om sånn støttefunksjon enn at jeg kunne vært en sånn som gikk foran og hadde linet opp og gitt dem alt sammen, ...(Anna)

Bernhard understreket at han også la vekt på å støtte og hjelpe lærerne med å få gjennomført oppleggene sine, blant annet ved å hjelpe til når de hadde problemer med vanskelige elever. Her plasserer både Anna og Bernhard seg innenfor det Abrahamsen definerer som støtte i sin modell (Abrahamsen, 2017). Ved å hjelpe lærerne med det praktiske, frigjør de tid og krefter så lærerne kan konsentrere seg om elevenes læring.

Bernhard, Cecilie og Didrik fortalte at de jobbet med skolens mål og verdier ved hjelp av samtaler og diskusjoner både med enkeltlærere og på samarbeidsmøter. Cecilie hadde skolens visjon som fast punkt i medarbeidersamtalene. På avdelingsmøtene hun ledet, prøvde hun å endre undervisningspraksis ved å diskutere pedagogikk. Det hendte at hun hadde med seg styringsdokumenter fra Udir for å vise lærerne at målene de jobbet mot samsvarte med nasjonale føringer. Bernhard var også opptatt av at lærerne skulle endre praksis i tråd med utviklingsmålene, og også han tok av og til med seg noe litteratur trinnet kunne lese sammen for å få et felles utgangspunkt for å prøve ut ny pedagogisk praksis.

... det å ha et felles utgangspunkt på noe litteratur, eller en felles tenkning, eller prøve ut en felles metode, det kan være seg at man prøver en felles måte å gi tilbakemelding på. (Bernhard)

Didrik på sin side prøvde å bevisstgjøre lærerne på skolens mål og verdier ved å snakke mye om dem og hvordan de kunne operasjonaliseres i mål for timene. Didrik fortalte at han generelt var opptatt av å lede ved hjelp av diskusjon og samtale, slik at ikke bare han, men også lærerne kunne rådgi hverandre og "spille hverandre gode". Her ser vi at alle de tre informantene prøver å påvirke lærerne ved å samtale og diskutere pedagogikk både med enkeltlærere og lærerkollegiet på avdelingsmøtene. Denne måten å øve påvirkning på, ligger inn under punktet innflytelse i Abrahamsens modell (Abrahamsen, 2017). Vi ser også at alle de tre informantene inntar en oversetterrolle (Paulsen, 2008). På ulike måter forsøker de å gi mening til skolens overordnede visjon, eller å diskutere med lærerne hvordan de kan operasjonalisere skolens mål og verdier i konkrete mål for timene.

I tillegg til å snakke om mål og retning, skilte Didrik og Emma seg ut ved at de også var opptatt av å følge opp og kontrollere at lærerne gjorde det de hadde bestemt. Didrik fortalte at ved hans skole måtte lærerne med jevne mellomrom avgi rapport om hvordan trinnet lå an i forhold til de målene de hadde satt seg på trinnmøtene. Emma fortalte at hun stilte kritiske spørsmål på teammøtene for å få lærerne til å reflektere over ulike spørsmål, for eksempel hvordan de kunne gjøre en plan bedre eller samhandle bedre dersom hun syntes de trengte det.

Nei, hva jeg gjør da? Nei, jeg stiller spørsmål da. Ja, men. Kontraspørsmål. Jeg bruker eksempel, og hvis man merker at folk ikke selv reflekterer over det så sier jeg, jo men vi ser at vi som helhet trenger å jobbe med dette her. (Emma)

Her ser vi at Didrik og Emma bruker påvirkningsstrategier Hedvig Abrahamsen definerer inn under kontroll (Abrahamsen, 2017). Didrik kontrollerer ved å følge opp at lærerne gjør det de har bestemt mens Emma stiller kritiske spørsmål for å få lærerne til å reflektere.

Vi ser at i arbeidet med å operasjonalisere skolens mål og visjoner bruker informantene alle de tre påvirkningsstrategiene, støtte, innflytelse og kontroll i Abrahamsens modell (Abrahamsen, 2017). Anne og Bernhard støtter lærerne i det praktiske så de kan gjennomføre sine opplegg. Bernhard, Cecilie og Didrik samtaler om pedagogikk, og bruker det som verktøy til å oversette og operasjonalisere skolens overordnede mål og verdier til praktisk pedagogikk i klasserommet. Didrik og Emma var også opptatt av å kontrollere ved å følge opp lærerne og stille kritiske spørsmål. Vi ser også at både Anna og Didrik på hver sin måte er opptatt av å ta i å bruke ideer og løsningsforslag som kommer fra lærerne. Dette kan sees som et utslag av den norske tradisjonen der pedagogisk ledelse ikke nødvendigvis behøver å være en ovenfra-ned-ledelse, men der lærernes bidrag og kompetanse også ses som en viktig forutsetning for at skolen skal utvikle seg og lære.

5.2.2 Ledelse av lærernes læring og utvikling

På alle skolene er det å lede lærernes kompetanseutvikling både individuelt og kollektivt en viktig del av virksomheten. Vi spurte informantene våre om hvordan de fulgte opp dette arbeidet.

Anna og Didrik trakk frem at de la til rette for at lærerne skulle lære av hverandre. Anna fortalte at det var et mål for henne at lærerne på trinnet hennes opptrådte som en enhet både overfor elever og foreldre. Gjennom å samkjøre lærerne på trinnet, både med hensyn til faglig progresjon, vurdering og klasseregler, ville nye lærere kunne lære av de som var mer erfarne. For å få til dette hadde ledelsen lagt til rette for at lærere i samme fag skulle samarbeide en time i uken. Annas oppgave var å forankre denne samkjøringen gjennom å delta i diskusjoner på trinnmøter. Hun understreket at det også var en viktig lederoppgave å være så tett på lærerne sine i det daglige at hun oppdaget og kunne korrigere lærere som brøt ut av fellesskapet.

Alle er jo ikke like, men at vi kjører samme typer regler og grenser og sånt. Og da, tenker jeg at jeg må være nær nok til å oppdage at noe er annerledes, eller at ting utvikler seg, og så må jeg tørre å si det til lærerne jeg er leder for. (Anna)

Her ser vi at Anna bruker alle de tre påvirkningsstrategiene i modellen til Abrahamsen (2017). Ved å delta i diskusjoner på trinn bruker hun innflytelse, og ved å legge timeplanen slik at det blir plass til en time fagsamarbeid i uka, bruker hun støtte slik at det blir enkelt for lærerne å finne tid til samarbeid. Til slutt bruker hun kontroll ved å være tett på lærerne, følge opp at de gjør som avtalt og gripe inn dersom noen bryter ut av samarbeidet.

Cecilie mente at medvirkning var en nøkkel til å kunne utvikle lærerne. Hennes erfaring var at noen lærere gjerne ville diskutere pedagogikk og prøve ut nye ting mens andre var utrygge og redde for å dele. Derfor gikk hun forsiktig frem. Hennes strategi gikk ut på å forankre utviklingsmålet blant lærerne gjennom diskusjoner på trinnet, deretter ville hun involvere de utviklingsorienterte lærerne og få dem til å trekke de andre med seg gjennom samarbeid på trinnet. Cecilie fortalte at hun tenkte at det å utvikle en organisasjon tok tid. Det gjaldt både enkeltlærere og organisasjonen som helhet.

Du kan ha et mål. Du vil ha at de skal gjøre det på en annen måte, slik at det er rom for å åpne for å være aktiv på din måte i klasserommet, men da må du ha et langsiktig perspektiv på 2-3 år, tenke at «jeg skal dit», og ta diskusjonen: «Hva kan vi begynne med?» Diskusjoner om hva som er viktig. Og så må man gå forsiktig frem. Og så må man finne noen av de ansatte som kan være med på den tankegangen, slik at de kan få arbeidet i riktig retning. (Cecilie)

Her bruker Cecilie innflytelse som påvirkningsstrategi. Gjennom diskusjoner om pedagogikk prøver hun å forankre utviklingsprosessen blant lærerne før hun distribuerer ledelsen av den videre til enkeltlærere. Dette mener vi er et eksempel på uformell distribusjon, til forskjell fra formell distribusjon der lærere for eksempel har blitt delegert møteledelse.

Didrik fortalte at på hans skole var ledelsen opptatt av at lærerne skulle lære av hverandre gjennom kollegaveiledning. Didriks oppgave var å legge til rette for at lærerne hadde konkrete problemstillinger som utgangspunkt. Det kunne for eksempel være noe teamet gjennom diskusjon hadde funnet ut at det trengte å utvikle seg på. Didrik var gjerne med på diskusjonen i forkant av en slik prosess, og kunne også være med i oppsummeringen i etterkant. Diskusjonen etter et slikt utviklingsarbeid ble oppsummert og levert inn til ledelsen.

For det er ikke sikkert at jeg, selv om jeg kan være en god veileder for studenter og ha det så er det ikke sikkert at jeg har alle svarene på hva en god undervisning er i alle fag. Da kan vi heller bruke hverandres profesjon, kompetanse vil hjelpe og utvikle oss. Men vi må ha noen mål om hva vi vil. Og de kan vi legge sammen. (Didrik)

Som en del av prosessen måtte lærerne formulere individuelle mål som de skrev ned og som ble fulgt opp i medarbeidersamtalene han hadde med dem.

Det hendte av og til at Didrik Ikke syntes at utviklingen gikk riktig vei, eller gikk for langsomt i forhold til den planen de hadde lagt, og da tok han opp dette med lærerne, og kanskje måtte de sette noen nye delmål for å få utviklingsarbeidet i gang igjen. Her ser vi at Didrik bruker en kombinasjon av støtte, innflytelse og kontroll. Han legger til rette ved å bidra med konkrete problemstillinger og sikrer seg innflytelse ved å delta i diskusjoner i forkant og etterkant av kollegaveiledningen. Videre bruker han kontroll ved at han følger opp medarbeidernes individuelle mål og selve utviklingsarbeidet i avdelingen. Det er interessant å merke seg at når det gjelder selve utviklingsarbeidet, kollegaveiledningen, så trekker han seg tilbake og overlater til lærerne å lære opp hverandre. Som hos Anna, Bernhard og Cecilie ser vi igjen at selve det kollektive læringsarbeidet har en demokratisk dimensjon der avdelingslederne anerkjenner lærernes pedagogiske kompetanse og bruker denne i læringen av lærerne. Hvis utviklingen går for sakte derimot, så bruker Didrik sin posisjonsmyndighet til å gripe inn, sette nye mål og få utviklingsarbeidet i gang igjen.

Emma, som også ledet kollektive utviklingsprosesser på sitt trinn, var i likhet med Didrik opptatt av at hun skulle se spor av det de hadde blitt enige om i undervisningen. Dersom hun ikke så noen resultater, gikk hun tilbake til lærerne og etterspurte disse.

Og da kunne jeg gå inn mye lettere: Ok dere sa at dere skulle ha dette, hvor er det dere har gjort det? Hvordan er det dere har gjort det? hvordan har elevenes respons vært på det? Hvordan? Hva må vi korrigere til neste periode eller neste uke? (Emma)

Her ser vi at Emma utøver kontroll og at hun bruker sin posisjonsmyndighet til å kontrollere lærerne ved å etterspørre konkrete resultater av utviklingsarbeidet de har bestemt seg for å gjennomføre.

Personalansvaret som fulgte med stillingen, gjorde at alle avdelingslederne også hadde ansvar for å følge opp og veilede enkeltlærere. Mye av den individuelle veiledningen til lærerne skjedde som del av de kollektive utviklingsprosessene på trinn med oppfølging av individuelle mål i medarbeidersamtaler. Bernhard var den eneste av avdelingslederne som var involvert i systematisk oppfølging av nye lærere. Han fortalte at på hans skole hadde de et pedagogisk program for nyansatte. Det innebar observasjon med etterfølgende samtale med Bernhard, og det hendte at enkeltlærere trengte ekstra oppfølging. Det gjaldt i første rekke nyutdannede lærere og lærere som ikke fungerte så godt i jobben sin. Bernhard og Emma fortalte at de av og til også måtte irettesette lærere som kom med kommentarer de mente uttrykte et dårlig elevsyn. Her ser vi at avdelingslederne både bruker innflytelse gjennom samtaler om god pedagogikk, men de bruker også kontroll ved å følge opp enkeltlærere som ikke fungerer så godt. Det er interessant å merke seg at både Bernhard og Emma forteller at de bruker sin posisjonsmyndighet til å gripe inn ved normbrudd, som for eksempel når de mente at lærerne ga uttrykk for et dårlig elevsyn.

På alle skolene foregikk utviklingsarbeidet langs to akser: å endre undervisningspraksis innenfor enkelte områder, og å bidra til samarbeid og samkjøring av undervisningen blant lærerne. Anna og Didrik brukte støtte ved at de la til rette for at lærerne skulle utvikle hverandre. Anna, Cecilie og Didrik brukte innflytelse når de deltok i diskusjoner om pedagogikk på samarbeidsmøtene. Anna, Didrik og Emma brukte kontroll ved å følge opp at lærerne gjorde det de sammen hadde bestemt seg for. Anna, ved å være så tett på lærerne at hun oppdaget når noen brøt ut, Emma og Didrik ved å etterspørre resultater på trinnet, og ved å ta opp lærernes individuelle utviklingsmål i medarbeidersamtalene. Bernhard brukte både innflytelse og kontroll når han fulgte opp nye lærere individuelt,

5.2.3 Oppfølging gjennom å kvalitetssikre undervisningen

5.2.4 Oppsummering

I denne delen har vi presentert funn som viser hvordan informantene sier at de utøver pedagogisk ledelse. Vi har analysert funnene våre i lys av Hedvig Neerland Abrahamsens modell over hvordan avdelingslederen kan ha påvirkningskraft gjennom støtte, innflytelse og

kontroll. Vi har spurt informantene om hvordan de leder utviklingsarbeid knyttet til skolens mål, visjon og retning, hvordan de leder lærernes læring og hvordan de kvalitetssikrer undervisningen gjennom å bruke elevdata, involvere seg i arbeidet med å koordinere læreplaner og gjennom observasjon i klasserommet. Funnene våre viser at informantene bruker mange ulike strategier som faller inn under de tre påvirkningsmetodene. De påvirket gjennom støtte ved å tilby praktisk hjelp i hverdagen som å koordinere timeplaner, hjelpe til med vikarer, bidra med tips til hvordan opplegg kunne gjennomføres, hjelpe til hvis lærerne har problemer med utfordrende elever og sette inn lesekurs i etterkant av kartlegginger og nasjonale prøver. Avdelingslederene tilrettela også for ulike typer læringsprosesser i kollegiet.

Informantene hadde påvirkningskraft gjennom innflytelse ved at de diskuterte pedagogikk med lærerne både individuelt og på trinnmøter. De inntok en oversetterrolle i arbeidet med å operasjonalisere skolens mål og visjoner til praktisk pedagogikk i klasserommet. De deltok i diskusjoner om pedagogikk med lærerne for å forankre utviklingsprosesser, legge til rette for læringsprosesser og i forbindelse med årsplanlegging. Det er verdt å merke seg at avdelingslederene i disse pedagogiske diskusjonene ofte inntok en posisjon på lik linje med lærerne, noe som viser at de anerkjenner deres profesjonalitet og kompetanse. I arbeid med mål og visjoner lot Anna ideene til pedagogiske opplegg komme fra lærerne, så hjalp hun til med å få dem gjennomført. Didrik var med å legge mål og rammer for kollegaveiledning på trinnet, men selve gjennomføringen og veiledningen overlot han til lærerne. Flere av informantene overlot deler eller hele arbeidet med å lage årsplaner til lærerne, men her var bildet mer sammensatt. Mens Anna og Bernhard overhode ikke var involvert, deltok Didrik og Emma i arbeidet med å legge planene, og fulgte dem også aktivt opp i etterkant. Alle informantene besøkte også klasserom for å observere og gjøre seg kjent med hva som foregikk der.

Informantene utøvde påvirkning gjennom kontroll på flere måter. Anna, Didrik og Emma fulgte opp at lærerne faktisk gjorde det trinnet hadde bestemt og sa tydelig ifra dersom noen brøt ut av samarbeidet, eller utviklingsprosessene stoppet opp. Emma stilte ofte kritiske spørsmål for å få lærerne til å reflektere over egen praksis. Flere av informantene sa at de intervenerte ved normbrudd, for eksempel når enkeltlærere ga uttrykk for et dårlig elevsyn. Flere av avdelingslederene brukte elevdata i påvirkningsarbeidet. Anna brukte elevundersøkelsen for å følge opp arbeidsmiljøet i klassene, og Bernhard og Didrik brukte

nasjonale prøver til å følge opp kvaliteten på undervisningen. Det er verdt å merke seg at selv om alle avdelingslederne var innom klasserommene og observerte undervisningen der, var det ingen av dem som mente at de drev med kontroll av undervisningen. Enten fulgte de opp enkeltlærere som slet, eller de var bare innom for å oppleve og ta pulsen på undervisningen. Det kom frem at dersom de skulle bruke klasseromsobservasjon for å kontrollere og forbedre kvaliteten på undervisningen, må det skje i tett samarbeid med lærerne, og rammene må være tydelige og avklarte.

6 Drøfting

I dette kapitlet skal vi drøfte resultatene av de empiriske funnene våre opp mot de teoretiske modellene vi har lagt til grunn for forskningen vår. Vi har strukturert kapitlet etter forskningsspørsmålene. Først tar vi for oss hva avdelingslederne selv legger i begrepet pedagogisk ledelse. Deretter ser vi på hvordan de beskriver at de utøver lederoppgavene sine.

Et hovedfunn innenfor vårt første forskningsspørsmål er at informantene opplever pedagogisk ledelse som en viktig del av lederjobben. Alle informantene kjenner til begrepet og på overordnet nivå forstår de det på samme måte. Når de beskriver hvilke oppgaver og ansvarsoppgaver de mener ligger innenfor pedagogisk ledelse i praksis, så varierer det noe mellom informantene. Det er i stor grad samsvar mellom informantenes oppfatning av begrepet og Viviane Robinsons rammeverk, særlig når det gjelder dimensjon 4: å lede lærernes læring og utvikling. Noen av informantene skiller seg ut ved at de peker på ledelse gjennom kvalitetssikring som et viktig område innenfor pedagogisk ledelse.

Et hovedfunn innenfor vårt andre forskningsspørsmål er at informantene har et ganske stort repertoar av strategier for å utøve påvirkning. Vi ser at de inntar en oversetterrolle mellom ledelsesnivået og lærerne, men de er ikke alltid seg bevisst denne rollen. Vi ser også at det forskjeller i hvordan de skaffer seg posisjon til å utøve påvirkning.

Vi har brukt Viviane Robinsons modell over pedagogisk ledelse for å belyse informantenes begrepsoppfatning (forskningsspørsmål 1), og Hedvig Neerland Abrahamsens modell over hvordan avdelingsledere kan øve påvirkning for å belyse hvordan de utøver pedagogisk ledelse (forskningsspørsmål 2). Begge modellene egner seg langt på vei for å få belyst

problemstillingen. Vi ser likevel at de ikke er tilstrekkelige til å fange opp alle nyanser av fenomenet mellomlederen som pedagogisk leder i ungdomsskolen. Vi bruker derfor også annen teori for å få en bedre forståelse av hvordan mellomledere oppfatter sin rolle som pedagogiske ledere i ungdomsskolen.

6.1 Begrepsforståelse

Gjennom kapittel 5 presenterte vi funnene våre og analyserte i hvilken grad avdelingsledernes oppfatning av hva som kjennetegner pedagogisk ledelse samsvarer med Robinsons modell for elevsentrert ledelse. Vi hadde hovedsakelig fokus rettet mot tre av ledelsesdimensjonene da vi valgte disse kjennetegn på pedagogisk ledelse. I denne første delen av drøftingen vil vi diskutere de mest sentrale funnene i et forsøk på å besvare forskningsspørsmålet: **Hvordan definerer avdelingslederne begrepet pedagogisk ledelse?**

6.1.1 Pedagogisk ledelse som et innarbeidet begrep

I undersøkelsen fant vi at alle avdelingslederne har en grunnleggende felles forståelse av at pedagogisk ledelse er en viktig del av rollen som mellomleder. I tillegg beskrev de pedagogisk ledelse som den formen for ledelse som er nødvendig for å kunne bidra til skolens utvikling, og for å skape best mulig læringsbetingelser for elevene. Måten informantene brukte begrepet i sine forklaringer tyder på at det har vært i bruk over tid, og at pedagogisk ledelse som idé er implementert som begrep blant skoleledere, gjennom forskningslitteratur og i opplæringen av skoleledere. To av informantene var spesielt opptatt av at kunnskap om god pedagogisk ledelse bør være forankret i forskning på, og kunnskap om, hva som bidrar til læring og utvikling. Dette sammenfaller med rapporten til Lillejord & Børte (2018), der de påpeker viktigheten av at mellomledere i skolen har kompetanse både innenfor generell ledelse og ledelse av læring. Alle informantene hadde gjennomført skolelederutdanning på universitets- og høyskolenivå gjennom skoleeiers vedtatte programmer for skoleutvikling. Noen av dem hadde i tillegg, på eget initiativ, fullført en mastergrad i Utdanningsledelse. Dette kan bidra til å forklare hvorfor informantene deler en lik oppfatning av kjernen i pedagogisk ledelse på et overordnet og abstrakt nivå. Når de videre pekte på hvilke oppgaver de mente hørte inn under pedagogisk ledelse, og hvordan de vektla mellomledernes pedagogiske rolle i praksis, var det større variasjon. Det kan tyde på at pedagogisk ledelse i

utgangspunktet beskriver et ideal, men at andre strukturelle forhold påvirker opplevelsen av hva det vil si i praksis i skolehverdagen.

6.1.2 Mellomlederens rolle og handlingsrom

Intensjonen med å endre mellomlederrollen i skolen, var nettopp at den skulle bidra til å styrke skolens samlede utviklingskapasitet. Delegering av beslutningsmyndighet fra rektor til avdelingsledere bør derfor ha økt mellomledernes posisjonsmyndighet. Det betyr at de fra sin plassering som mellomledere kan påvirke rammene for læring og utvikling for elevene i egen avdeling og for skolen i sin helhet. Med begrepet rolle følger også et sett av forventninger knyttet til den spesifikke rollen. Kenneth Leithwoods (2016) har utarbeidet en oversiktsstudie der mellomlederens egen rolleforståelse blir oppgitt som en av flere mulige barrierer for mellomlederens handlingsrom. Et interessant funn var at avdelingslederne i vår undersøkelse var uklare når det gjaldt rollen mellomlederen har i det pedagogiske arbeidet på skolen. Dette bidrar til å underbygge vårt inntrykk av at det mangler en klar bevissthet rundt hvilke muligheter som ligger i posisjonen som mellomleder.

Det som gikk igjen i svarene hos alle de fem informantene var et prosessperspektiv på pedagogisk ledelse. Samtidig pekte de også på viktigheten av å lede gjennom å bygge tillit gjennom relasjoner. Dette betyr at de har både et et prosessuelt og relasjonelt perspektiv på ledelse. I vår definisjon av ledelse har vi valgt å fokusere på påvirkning, men mye ledelsesforskning er også opptatt av ledelse som samhandling mellom aktørene.

Ledelse kan også betraktes som” ... en *relasjon som baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta.*” (Sørhaug, 1996, s 45). I undersøkelsen vår kan det se ut som om informantene oppfatter den relasjonelle delen av pedagogisk ledelse som en forutsetning for å kunne påvirke. Handlingsrommet for dem som mellomledere ligger i det å etablere tillit og legitimitet gjennom å være nyttige for lærerne. Vi mener at dette kan være en bakenforliggende årsak til at de gjennom svarene ofte viser til støtte og tilrettelegging som viktige funksjoner i rollen som mellomleder.

Slik vi leser Robinsons rammeverk for elevsentrert ledelse, ligger hennes perspektiv på ledelse av læring og utvikling et sted mellom læringsrettet ledelse og transformasjonsledelse. På den ene siden påpeker hun viktigheten av at lederen deltar i læringsprosesser med lærerne.

Hun ser pedagogisk ledelse som det å lede kollektive prosesser som ikke bare kan knyttes til lederen. Hun definerer pedagogiske ledere som “... alle lærere som er tildelt et ansvar for kvaliteten på undervisning og læring utenfor sitt eget klasserom” (Robinson, 2014, s 81). Samtidig er hun tydelig på at veien til gode resultater ligger i det overordnede systematiske arbeidet, og ikke minst i den formelle lederens ferdigheter og kompetanse.

Det er interessant å merke seg at informantene plasserer seg ulikt når det gjelder lederens rolle i det å lede læring- og utviklingsarbeid. Anna la vekt på at for henne dreier pedagogisk ledelse seg om å delta i prosesser, legge til rette og skape noe sammen med lærerne. Hun sier at ideene ofte kommer fra lærerne, og hennes rolle er videre å hjelpe dem med å realisere disse. Med dette gir Anna uttrykk for et syn på ledelse som ligger opp mot transformasjonsledelse. Emma på sin side legger større vekt på styring og kontroll. Hun beskrev pedagogisk ledelse som noe hun gjør med lærerne for at de skal bli bedre lærere. Her gir hun uttrykk for et mer ovenfra- og ned perspektiv som i større grad kjennetegner læringsrettet ledelse. Dette viser at selv om informantene på et overordnet nivå gir uttrykk for en felles oppfatning av begrepet pedagogisk ledelse som samsvarer med Robinsons dimensjon fire, så er det variasjoner mellom dem når det gjelder hvordan de ser for seg denne formen for ledelse i praksis. For å fange opp denne variasjonen, trenger vi andre forklaringsmodeller som transformasjonsledelse og læringsrettet ledelse.

Cecilie synliggjorde i intervjuet noen utfordringer med pedagogisk ledelse knyttet til det som i forskning og litteratur gjerne blir omtalt som en løst koblet organisasjon (Weick, 1995; Paulsen, 2011). Det som besluttes på ledelsesnivå stopper ofte opp på vei inn i klasserommet. Som organisasjon kan skolen også betraktes som et profesjonsbyråkrati (Mintzberg, 1979) der lærerne, spesialiserte innenfor sine fagfelt, tilstreber å beholde mest mulig autonomi i arbeidet sitt. Dette gir både muligheter og utfordringer i rollen som mellomleder i skolen. Avdelingslederen kan bruke sin posisjon mellom toppledelsen og lærerkollegiet til å påvirke det pedagogiske arbeidet ved å være bindeledd og oversetter der budskapet fortolkes og oversettes slik at det passer inn i sammenhengen, og til riktig tid (Røvik 2014, Paulsen, 2019). Slik vi tolker dataene er det lite bevissthet rundt mellomlederens unike posisjon som bindeledd og oversetter.

6.1.3 Pedagogiske lederoppgaver

I kapittel 5.1.2 presentere vi en rekke funn som viser hvilke lederoppgaver de fem avdelingslederne i undersøkelsen la vekt på som viktige kjennetegn på pedagogisk ledelse.

Avgrensning av pedagogiske lederoppgaver

Felles for informantene var at de opplevde at det å lede trinnet sitt var den viktigste lederoppgaven de hadde. Vårt utvalg av skoleledere jobbet alle i samme kommune, med samme skoleeier. Likevel var det forskjeller i hvilke oppgaver de mente tilhørte deres ansvarsområde. Det var også variasjon i hvor de satte skillet mellom det de oppfattet som administrative og pedagogiske oppgaver. Det kan være ulike årsaker til dette, blant annet erfaringsbakgrunn, personlige preferanser i valg av oppgaver, skolens organisering og rektors disponeringer. Det kan også ha sammenheng med at noen oppgaver kan gi den enkelte mellomleder en opplevelse av mulighet for makt og påvirkning, som for eksempel timeplanlegging. Mellomlederen forvalter her skolens ressurser og kan gjøre økonomiske og pedagogiske prioriteringer. Et interessant funn er at arbeidsoppgaver på den ene siden kan være tegn på strategisk fordeling av oppgaver i ledergruppen og organisasjonen, eller at oppgavene blir fordelt mer tilfeldig. Forskning på mellomlederens rolle i skolen, peker på at mellomlederens oppgavetilfang er uavklart og ofte preget av at ad-hoc oppgaver som må prioriteres og tar fokuset bort fra det pedagogiske arbeidet (Lillejord & Børte, 2018; Paulsen, 2019). Avdelingslederne vi intervjuet, fortalte at pedagogisk ledelse er et viktig ideal, men at administrative oppgaver må prioriteres i det daglige.

Dataene tyder på at det er uklart hva mellomlederstillingen inneholder. Dette samsvarer med andre forskeres funn (Lillejord & Børte, 2018; Paulsen, 2019, Abrahamsen & Aas, 2019). Vi mener at med rollen som avdelingsleder følger det flere sett av forventninger. Fortsatt er avdelingslederen inspektør og vaktmester. I tillegg har de fått personalansvar. Videre er intensjonen med å innføre en ny avdelingsledermodell nettopp å styrke den enkelte skoles utviklingskapasitet gjennom å bygge opp ledergruppen som strategisk enhet (Abrahamsen & Aas, 2019). Distribusjon av strategisk beslutningsmyndighet til avdelingslederne vil derfor innebære enda flere arbeidsoppgaver, både av administrativ og pedagogisk karakter. Dette er med på men medfølgende forventninger. Vi mener at dette er med på å skape et økt oppgavetilfang og en mer uavklart mellomlederrolle i ungdomsskolen.

Rollestress og opplevd handlingsrom

Forskning på mellomledelse i skolen peker nettopp på utfordringen med rolleklarhet som en konsekvens av stort arbeidsomfang og stor variasjon i arbeidsoppgavene (Lillejord og Børte, 2018; Paulsen, 2019). I intervjuene med avdelingslederne kom det frem at de opplever forventninger fra sine rektorer, lærere, elever og fra foreldregruppen. De jobber både inn mot rektor og ledergruppen, nedover i egen avdelingen og ut mot lokalmiljøet, og andre interessenter. Med disse rollesettene følger egne forventninger, som kan skape krysspess (Paulsen, 2019, s 108-109).

Avdelingslederne beskrev at pedagogisk ledelse dreier seg om å være tett på lærerne og det pedagogiske arbeidet. Alle fremhevet at administrative oppgaver tok fokus vekk fra pedagogisk ledelse i skolehverdagen. Bernhard beskriver dette direkte når han peker på at når man blir avdelingsleder, så er en del av motivasjonen å få mulighet til å påvirke elevenes læring ved å være tett på lærerne og den pedagogiske praksisen i klasserommet.

Fordeling av oppgaver og organisering

Mye ledelse er distribuert i skolen. Det henger naturlig sammen med skolens natur som en pedagogisk institusjon der læreren er leder for sine egne undervisningsgrupper. Det ligger et stort ansvar i den faglige og den sosiale oppfølgingen av den enkelte elev. Ledelse av læring er derfor ikke bare skoleledelsens anliggende, men det er ledelsen som har ansvaret for rammene, at kvaliteten på undervisningen er god, og for utviklingen av skolen som organisasjon. Vi har i det følgende sett nærmere på forholdet mellom fordeling av oppgaver, organisering og hvordan dette igjen kan påvirke mellomlederens posisjonsmyndighet. I denne sammenheng berører dette den formelle formen for distribusjon, det vil si fordeling av oppgaver vertikalt eller horisontalt.

Et av funnene i undersøkelsen vår var at avdelingslederne inntok litt ulike posisjoner i organisasjonen avhengig av hvilke lederoppgaver som dominerte hverdagen deres. Alle avdelingslederne fortalte om utfordringer med uavklarte arbeidsoppgaver og rollestress.

De avdelingslederne som hadde distribuert flere av sine oppgaver vertikalt, altså ned til lærerne i avdelingene sine, beskrev pedagogisk ledelse på et mer overordnet nivå. Ikke bare i hvordan de definerte begrepet, mens også hvilke lederoppgaver de oppga som viktige.

Vårt utvalg er for lite til at vi kan påvise et mønster, men vi mener å ha identifisert en mulig kobling mellom fordeling av oppgaver i organisasjonen, og mellomlederens posisjonsmyndighet som kan være interessant å forske videre på.

6.1.4 Oppsummering drøfting av begrepsforståelse

I dette kapitlet har vi drøftet funnene våre opp mot det første forskningsspørsmålet. Når det gjelder hvordan informantene forstår begrepet pedagogisk ledelse, så fant vi at de hadde en ganske felles oppfatning av begrepet. Alle svarte at pedagogisk ledelse hadde å gjøre med kollektive læringsprosesser i personalet, men det var litt variasjon i hvor de plasserte den pedagogiske lederrollen i forhold til lærerne. Informantene beskriver enighet på et overordnet abstrakt nivå, men spriker når de beskriver praksis og relasjon til lærerne.

Det at avdelingslederne fortelle om ulik fordeling av lederoppgaver og noe ulik oppfatning av hvilke oppgaver som hører til innenfor pedagogisk ledelse, kan i utgangspunktet se ut som det faller sammen med hvordan de er fordelt oppgavene på egen skole. Imidlertid er utvalget er vårt for lite til at vi kan peke et bestemt mønster og mulige årsakssammenhenger.

Både Didrik, Emma og Anna jobber på skoler der ledelse av de faste og ukentlige møtene er delegert til lærerne. På grunnlag av svarene kan det se ut som det er en variasjon mellom informantene og skolene med hensyn til hvordan ledelse av pedagogiske oppgaver er fordelt mellom mellomlederen og lærerne, og at dette gjenspeiler hvordan de oppfatter mellomlederens rolle som pedagogisk leder.

Vi ser at to av informantene har mer innslag av nedenfra- og opp-ledelse, mens to andre hadde mer innslag av ovenfra- og ned-ledelse. De oppgavene informantene mente lå inn under begrepet pedagogisk ledelse, samsvarer godt med Viviane Robinsons dimensjon fire: *å lede lærerens læring og utvikling*. I tillegg var de opptatt av ledelse gjennom å utvikle skolen i en retning, og de var opptatt av at pedagogisk ledelse handler om å sikre best mulig kvalitet i

undervisningen. Gjennom analysen av dataene fant vi at Viviane Robinsons modell dekker de fleste områdene vi har tatt for oss, men at den ikke er tilstrekkelig til å fange opp alle nyansene i informantenes begrepsforståelse. Derfor har vi supplert analysen med teorier om læringsrettet ledelse og transformasjonsledelse.

6.2 Utøvelse av pedagogisk ledelse

I dette kapitlet drøfter vi forskningsspørsmål to: **Hvordan beskriver mellomledere at de utøver pedagogisk ledelse?** Funnene som vi presenterte i kapittel 5.2, har vi analysert ved hjelp av Hedvig Neerland Abrahamsens modell over hvordan avdelingsledere kan påvirke lærerne gjennom å yte støtte, øve påvirkning eller utøve kontroll. Her skal vi diskutere noen hovedfunn nærmere.

6.2.1 Mål, visjon og retning

Vi så i kapittel 5 at da vi spurte informantene om hva de selv la i begrepet pedagogisk ledelse, var det ingen som nevnte arbeid med mål, visjon og retning eksplisitt. Da vi litt senere i intervjuet tok utgangspunkt i denne dimensjonen fra Robinsons modell og spurte hvordan de fulgte opp dette arbeidet, så kom det frem at dette var noe de var opptatt av, og som de fulgte opp på ulike måter.

En årsak til at dette i ikke var en oppgave de nevnte av seg selv, kan ha å gjøre med at mål og visjoner i skolen, ofte kommer ovenfra gjennom nasjonale og kommunale styringsdokumenter (Meld. St. 21, 2016-2017; Abrahamsen & Aas, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Informantene våre beskrev arbeidet med mål- og visjonsarbeid på skolen som en prosess i personalet ledet av rektor eller hele ledelsen samlet. Ser vi skolen som et profesjonshierarki (Paulsen, 2019; Thompson, 1967, Mintzberg, 1993), så tilhører arbeidet med å bestemme skolens visjon og mål altså det strategiske nivået på skolen og det kan antakelig forklare hvorfor informantene ikke definerte det som en mellomlederoppgave. Det var interessant å merke seg at da informantene snakket om arbeid med mål og visjoner under intervjuene, så brukte de pronomenet vi og snakket om seg selv som del av ledergruppen mens de brukte jeg når de snakket om det daglige arbeidet på trinnet.

Som vi så i kapittel 2, så har mellomlederen i tillegg til å være en del av ledergruppen og personalleder for lærere på sin avdeling, en rolle som bindeledd mellom det strategiske nivået ved skolen og den operative kjernen (Paulsen, 2019). Paulsen har identifisert ulike roller en slik mellomlederrolle kan ha, og en av dem er det han kaller oversetteren (Paulsen, 2008; Abrahamsen & Aas, 2019). Fra sin plass i profesjonshierarkiet mellom rektor og lærerne inntar avdelingslederne en oversetterrolle når de gir mening til og operasjonaliserer

overordnede mål og verdier sammen med lærerne slik at målene kan gjenfinnes i den praktiske virksomheten i klasserommet (Paulsen, 2008).

Weick, Sutcliffe og Obstfeld bruker begrepet meningsdanning om en prosess der individer forsøker å gi og skape mening til erfaringer og informasjon sammen med sine omgivelser for å utvikle kultur, sosiale strukturer og rutiner over tid (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005). Vi så i analysen at Bernhard, Cecilie og Didrik sa at de diskuterte mål og verdier i medarbeidersamtaler og på sine møter med lærerne. Dette er eksempel på en slik meningsdanning der de sammen med lærerne skaper en felles forståelse av hva som er skolens verdier og hva som er god pedagogikk. En annen måte å gi mening til skolens verdiuttrykk på, kan være å tydeliggjøre grensene for hva som er akseptabel oppførsel. Anna, Emma og Bernhard sa at de grep inn når enkeltlærere enten brøt ut av samarbeidet på trinnet eller ga uttrykk for et dårlig elevsyn. En tredje måte er å utfordre lærernes egne normer og verdier, noe Emma sa at hun gjorde gjennom å stille kritiske spørsmål for å få lærerne til å reflektere. Dataene våre viser også at i arbeidet med skolens mål og retning bidro avdelingslederne med å operasjonalisere skolens mål og verdier i praktisk pedagogikk i klasserommet. Anna og Bernhard sa at de brukte støtte i form av praktisk hjelp slik at lærerne kunne få gjennomført oppleggene sine i tråd med målene i utviklingsplanen. Didrik og Emma brukte også kontroll av lærerne ved at de fulgte opp at lærerne faktisk gjorde det de hadde bestemt på trinnmøtene.

Flere forskere har pekt på at det ligger et betydelig potensial for å kunne øve påvirkning på skolens retning i mellomlederrollen, men at den fremdeles er å regne som en uutnyttet ressurs (Lillejord & Børte, 2018; Abrahamsen & Aas, 2019, Paulsen, 2019). Funnene våre viser at med unntak av Didrik, som svarte eksplisitt på at det var hans oppgave å operasjonalisere skolens visjon i mål for timene, så var det ingen av avdelingslederne som nevnte at de hadde en oversetterrolle selv om de var tydelige på at deres oppgave var å lede et endringsarbeid. Dette funnet samsvarer med andre undersøkelser som viser at de fleste aktører i skolen som er involvert i reformarbeid, oversetter uten at de reflekterer særlig over sin rolle som oversetter (Røvik, 2014). Oversetterrollen i et reformarbeid innebærer å ta med seg et sett ideer fra en kontekst og implementere dem i en annen. Røvik skriver at for å lykkes med dette arbeidet, er det å ha translatørkompetanse en kritisk faktor. Translatørkompetanse innebærer blant annet at man har kjennskap til de ulike kontekstene man oversetter fra og til, at man er bevisst hva slags tilpasninger som må gjøres underveis og hvordan det er mest hensiktsmessig å gå frem

(Røvik, 2014). Dette forutsetter at mellomledere er bevisst sin rolle som oversetter og har kompetanse til å fylle denne slik at de kan øve påvirkning.

Paulsen peker på at mellomledere ofte henter sin kompetanse fra egen erfaring som lærer, og at denne er utilstrekkelig i møte med en kompleks virkelighet (Paulsen, 2019). Lillejord og Børte peker på at mellomledere mangler kompetanse på hvordan de skal lede skoleutvikling via profesjonelle læringsfellesskap og ferdigheter til å lede profesjonelle diskusjoner blant ledere og lærere med formål å skape oppslutning om skolens kvalitetsarbeid (Lillejord og Børte, 2018) Alle våre avdelingsledere hadde solid skolelederutdanning fra universitet og høyskole, men denne er ikke rettet direkte inn mot mellomledernivået og dets utfordringer og muligheter. Det kan likevel forklare at de har et sett med strategier for å oversette skolens overordnede mål og verdier inn mot lærerkollegiet, selv om et flertall av dem ikke var bevisst sin egen rolle som oversetter. Vi vet derimot ikke noe om hvordan de lyktes med dette reformarbeidet. I disse dager implementeres Fagfornyelsen i norske skoler. Mye av ansvaret for at denne reformen skal lykkes, og at praksis i klasserommet skal endres i tråd med denne, ligger på mellomlederne. Det kan tenkes at en mer systematisk kompetanseheving med vekt på nettopp potensialet i mellomlederrollen, og den rolleforståelsen og ferdighetene mellomlederne trenger for å styrke sin påvirkningskraft, vil være viktig for at de skal klare å føre reformen helt inn i klasserommet.

6.2.2 Ledelse av lærernes læring og utvikling

Det er bred internasjonal enighet om at kvalitetsutvikling i skolen må skje via læringsprosesser i et profesjonelt læringsfellesskap (Abrahamsen & Aas, 2019). Med implementeringen av Fagfornyelsen er det å utvikle profesjonelle læringsfellesskap et uttalt mål med skoleledelse (Meld. St. 28, 2015-2016; Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom utvikling av felles visjon og verdier, refleksjon, samarbeid og gruppelæring skal deltakerne i et profesjonelt læringsfellesskap utvikle et felles ansvar for sitt eget arbeidsmiljø, og dermed også for elevenes læring (Abrahamsen & Aas; Robinson, 2014) Selv om ingen av våre informanter nevnte eksplisitt at det å utvikle profesjonelle læringsfellesskap var en viktig pedagogisk lederoppgave, viser dataene våre at det utgjorde en stor del av arbeidet deres.

Alle informantene var enige om at det å lede kollektive læringsprosesser i lærerkollegiet var en viktig pedagogisk ledelsesoppgave. Dette samsvarer på flere områder med å utvikle et

profesjonelt læringsfellesskap. Dataene viser at arbeidet med kollektive læringsprosesser gikk langs to akser: Den ene gikk ut på å utvikle den pedagogiske praksisen, lære seg nye metoder og diskutere pedagogikk for å utvikle et felles pedagogisk språk. Den andre dreide seg om å samkjøre lærerne om en felles praksis, både for å etablere standarder innad på trinnet, og for at yngre lærere skulle lære av de eldre. I arbeidet med dette brukte de alle de tre påvirkningsmåtene i Hedvig Neerland Abrahamsens modell (Abrahamsen, 2017; Abrahamsen & Aas, 2019)

Et funn verdt å merke seg er at mye av den organiserte kollektive læringen skjedde ved å legge til rette for at lærerne skulle lære av hverandre. Anna jobbet med å samkjøre lærerne på trinnet slik at nye lærere kunne lære av de mer erfarne, mens Didrik la til rette for at lærerne skulle utvikle hverandre ved hjelp av kollegaveiledning. Både Anna og Didrik var med i pedagogiske diskusjoner på team og trinn når innholdet og rammene for læringen skulle legges, og de fulgte opp og etterspurte resultatene av læringen. Men selve læringsprosessen overlott de til lærerne. Cecilie var også opptatt av at det gjaldt å spille på utviklingsorienterte lærere som kunne dra andre med seg gjennom samarbeid.

Det å utvikle profesjonelle læringsfellesskap innebærer å legge til rette for distribuert ledelse (Spillane, 2006). Det er viktig at ikke bare formelle ledere, men også uformelle, som lærerne, kan ta ansvar for utviklingsarbeidet i skolen. Å utvikle profesjonelle læringsfellesskap innebærer å utvikle et fellesskap av ledere (Harris, 2003; Spillane & Macbeth, 2013). Dette ser vi at Anna og Didrik gjør når de etablerer rammene for kollektiv læring, men overlater den pedagogiske opplæringen til lærerne gjennom å la erfarne lærere lære opp nye, og ved kollegaveiledning. Vi ser det også når Anna og Bernhard lar ideer til pedagogiske opplegg komme fra lærerne, og istedenfor å gå foran å lede, hjelper og støtter dem i å få gjennomført oppleggene. Vi ser at alle informantene sa at de deltok i diskusjoner om pedagogikk på avdelingsmøter. Slike diskusjoner kan ha to funksjoner: For det første kan de bidra til refleksjon over egen praksis, både kollektivt og individuelt. For det andre kan de bidra til å skape mening og konsensus om mål, verdier og hva som er god pedagogikk innad i profesjonsfellesskapet, og gjennom det skape en følelse av felles ansvar for elevenes læring.

En utfordring i arbeidet med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap kan ligge i de institusjonelle rammene og den historiske tradisjonen til norsk skole. I kapittel 2 beskrev vi

skolen som et profesjonsbyråkrati der den faglige beslutningsmyndigheten var delegert til lærerne (Jacobsen & Thorsvik, 2013; Minzberg, 1978) Det har vært tradisjon i norsk skole med faglig sterke, autonome lærere, og det kan være vanskelig å få dem til å samarbeide. Cecilie var inne på dette da hun i da hun i kapittel 5.1.2 sa at lærere hater å bli ledet. Man kan derfor stille spørsmål ved om den uformelle distribusjonen avdelingslederne legger opp til, faktisk fører til et profesjonelt læringsfellesskap eller om det gir faglig autonome lærere en ny mulighet til å bestemme den faglige retningen. Vi ser variasjon mellom informantene i at Didrik og Emma er tydelige på at de følger opp utviklingsarbeidet og etterspør resultater av det kollektive læringsarbeidet, mens Anna, Bernhard og Cecilie ikke nevner dette. Anna, Bernhard og Cecilies tilnærming til de kollektive læringsprosessene viser innslag transformasjonsledelse mens vi ser større innslag av læringsrettet ledelse hos Didrik og Emma (Brandmo & Aas, 2018). Spørsmålet om hvilken av disse måtene som fører frem, er avhengig av avdelingsledernes posisjonsmyndighet og påvirkningskraft, og det sier dataene våre ikke noe om.

6.2.3 Oppfølging gjennom å kvalitetssikre undervisningen

Bruk av elevdata

Flere forskere peker på at det å kvalitetssikre standarden på undervisningen er en viktig lederoppgave innenfor pedagogisk ledelse (Robinson, 2014; Robinson, Robinson, Lloyd & Rowe, 2008); Hallinger & Murphy, 1985). Derfor er det interessant å merke seg at ingen av våre informanter nevnte eksplisitt at det å kvalitetssikre undervisningen ved å bruke elevdata var en viktig pedagogisk oppgave. Dette var likevel noe de gjorde. Alle skolene brukte nasjonale prøver og Elevundersøkelsen, som er lovpålagte undersøkelser, i tillegg til egne kartleggingsverktøy.

Når det gjaldt de nasjonale prøvene og andre kartlegginger så viser dataene at avdelingslederne bruker dem på litt ulike måter. Alle informantene svarte at de brukte dem til å identifisere elever som trengte mer hjelp, og det er nok den vanligste måten å bruke resultatene på i norsk skole. Men vi så at Didrik og Bernhard også brukte resultatene på gruppenivå for å se om det var noe de som trinnet måtte jobbe mer med. Bernhard sammenliknet også resultatene fra 8. til 9. trinn for å se om det var skjedd en utvikling. Vi kan si at både Bernhard og Didrik brukte elevdata fra de nasjonale prøvene til å undersøke

kvaliteten på undervisningen. Men funnene våre viser variasjon. Det samme mønsteret viser seg for Elevundersøkelsen. Det var kun Anna som nevnte at hun gjennomgikk resultatene fra elevundersøkelsen med lærerne sine med sikte på å forbedre arbeidsmiljøet i klasser der resultatene ikke var så gode. Didrik var den eneste som trakk frem eksamensresultater som noe han brukte for å vurdere standarden på undervisningen. Resultatene tok han imidlertid ikke opp med lærerne, men han brukte dem inn mot ledelsen med sikte på å gjøre justeringer på skolenivå.

Utfordringen for skoleledere er ikke å ha dokumentasjon om elevenes prestasjoner tilgjengelige, men å skape en kultur der data om elevprestasjoner brukes systematisk for å forbedre kvaliteten på undervisningen, hevder Viviane Robinson (Robinson, 2014). Våre funn kan tyde på at det er variasjon i feltet med hensyn til i hvilken grad skolene har etablert en kultur der elevdata blir brukt systematisk for å forbedre undervisningen. Dette er forhold som kan ha mer å gjøre med skolens og rektors strategiske valg enn med avdelingsledernes rolleforståelse. Mens det i engelskspråklige land der Viviane Robinson henter sine data fra, generelt har vært vanlig å legge stor vekt på elevenes skoleprestasjoner (Robinson, 2014), har det ikke vært så fremtredende i Norge. Det var først med Kunnskapsløftet på 2000-tallet at skoleleder fikk et selvstendig ansvar for elevenes resultater, og det dermed ble viktig med gode og pålitelige elevdata (Meld. St. 30 (2003-2004); Møller, Prøitz, Rye & Aasen, 2013). Kartleggingen av elevenes resultater har vært omstridt i norsk skole og offentlighet. Som Cecilie var inne på, så tar det tid å utvikle en skolekultur. Det er avhengig av hva som kjennetegner den eksisterende kulturen, og hvilke strategiske valg rektor tar for å møte nye forventninger til skoleledelse. Det kan forklare hvorfor skolene har kommet ulikt i arbeidet med å bruke elevdata til å kvalitetssikre undervisningen.

Koordinere læreplanarbeid

Det å koordinere læreplanarbeid for å skape sammenheng og progresjon i undervisningen, er en viktig oppgave innenfor pedagogisk ledelse (Robinson, 2014). Funnene våre viser, i likhet med bruken av elevdata, stor spredning i feltet. Anna og Bernhard overlot arbeidet med årsplanene helt og holdent til lærerne, Cecilie var med på diskusjoner om det pedagogiske i forkant av læreplanarbeidet for å finne ut hva lærerne tenkte rundt det, men fastholdt at hun hadde tillit til at lærerne gjorde en god jobb med å utarbeide de konkrete planene. Didrik og Emma både deltok i utarbeidelse av årsplaner på sine trinn, og fulgte dem tett opp i etterkant.

Også her tenker vi at årsaken til forskjellene handler om skolekultur. Det bekreftes indirekte av Anna når hun sier at ledelsen på hennes skole har diskutert om de burde følge opp planarbeidet tettere, og at kanskje Fagfornyelsen kunne åpne for en mulighet til å gjøre dette. Det kan virke som om ledelsen ikke har legitimitet til å engasjere seg i det nåværende planarbeidet, men at det kan åpne være mulig når alle likevel må sette seg inn i nye læreplaner.

Enkelte forskere har karakterisert skolen som en løst koblet organisasjon der ledelsen har liten innflytelse på det faglige arbeidet som foregår i klasserommet (Weick, 1998; Paulsen, 2008). Det å utarbeide fagplaner og sørge for progresjon i fagene har tilhørt lærernes domene. I Fagfornyelsen ligger det en forventning til skoleledelsen om å reformere skolen på flere områder (Meld.St.28, 2015-2016). Målet om å utvikle profesjonelle læringsfellesskap, det nye kompetansebegrepet og kravene til å jobbe tverrfaglig, utfordrer den tradisjonelle, faglig solide og autonome læreren. Å få til dette, vil kreve mye av ledelsen, og ikke minst av avdelingslederen som skal lede denne utviklingen i samspill med lærerne. Funnene våre viser at Didrik og Emma er tett på sine lærere når de engasjerer seg i planarbeid. De øver innflytelse på planene ved å være med når de legges, og de utøver forholdsvis sterk kontroll ved å be om å få lese igjennom periodeplaner og diskutere dem på teamet. De følger også opp lærerne ved å etterspørre spor av det de har blitt enige om i undervisningen. Det kan virke som om dette arbeidet er del av en innarbeidet kultur, der lærerne har akseptert at ledelsen er tett på og kvalitetssikrer det faglige arbeidet. For Cecilie som har tillit til at lærerne gjør en god jobb med årsplanene, kan det bli mer problematisk å skulle legitimere ledelsens innflytelse på planarbeidet. Men kanskje ligger løsningen i Fagfornyelsen slik Anna er inne på. Når reformen bringer med seg nye læreplaner og forventninger om samarbeid og undervisningsformer som bryter med det gamle, så åpner det seg kanskje en mulighet for ledelsen til å komme tettere på det pedagogiske arbeidet.

Klasseromsobservasjon

Dataene våre viser at alle avdelingslederne var innom klasserommet med jevne eller ujevne mellomrom. Hedvig Neerland Abrahamsen plasserer det å vite hva som skjer i klasserommet under kontroll i sin modell (Abrahamsen & Aas, 2019; Abrahamsen, 2017). Viviane Robinson påpeker at skoler med elever som presterer godt, kjennetegnes av at lederne jevnlig foretar klasseromsobservasjon og kommer med tilbakemeldinger til lærerne som kan hjelpe

dem med å forbedre praksis (Robinson, 2014). Det er derfor interessant at våre informanter så eksplisitt understreket at de ikke var i klasserommet for å kontrollere kvaliteten på lærernes undervisning. Didrik var den eneste som sa at de på hans skole brukte klasseromsobservasjon som redskap for å utvikle undervisningen. Da var det som ledd i en kollektiv læringsprosess med kollegaveiledning, og det var lærerne som observerte og ga hverandre tilbakemeldinger, ikke avdelingslederne.

Vi så at Bernhard og Emma var tydelige på at dersom klasseromsobservasjonen skulle være etterfulgt av en tilbakemelding til lærerne, måtte observasjonen og hva det skulle gis tilbakemelding på, være diskutert og avklart med lærerne på forhånd. Det kan være flere grunner til at det er slik. For det første kan det tyde på at de mener at den formelle posisjonen som avdelingsleder i seg selv ikke gir dem nok legitimitet til å gripe inn og mene noe om lærernes undervisning i klasserommet. Det som kan være god og effektiv pedagogisk ledelse i den engelskspråklige konteksten Viviane Robinson skriver i, kan fort bli kontroversielt i en norsk kontekst der ovenfra-ned-ledelse ikke har så sterkt fotfeste (Robinson, 2014; Abrahamsen & Aas, 2019). Igjen kan tradisjonen med høyt utdannede, autonome lærere være en forklaring på at avdelingslederne ikke opplever at de har den nødvendige legitimiteten de trenger for å kunne vurdere lærernes kompetanse i klasserommet. Didrik er inne på dette når han forklarer skolens satsning på kollegaveiledning med at han, selv i kraft av å være avdelingsleder, ikke har svaret på hva god undervisning er i alle fag, og at lærerne derfor heller kan bruke hverandres kompetanse og profesjon. Et poeng her kan også være at avdelingsledere ofte er rekruttert fra lærerstanden, noen sågar på egen skole. Det er dermed ikke så lenge siden de selv var en av dem de nå leder. For en del avdelingsledere er kanskje også avdelingslederstillingen deres første lederstilling, noe som kan bidra til at de heller ikke har nok selvtillit til å kunne mene så mye om lærernes undervisning i klasserommet (Paulsen, 2019). Unntaket er, som funnene våre viser, hvis det foreligger en klage på en lærer, det er en lærer som sliter, eller det dreier seg om veiledning av nyansatte. Da er det akseptert at avdelingslederen observerer og gir tilbakemeldinger til den aktuelle læreren. Funnene våre indikerer at den myndigheten den formelle lederposisjonen gir avdelingslederen, har sine begrensninger. Ledelsens påvirkningsmakt stopper fremdeles ved døren til klasserommet (Abrahamsen & Aas, 2019; Vibe et al., 2009; Paulsen, 2008). For å slippe inn dit, må avdelingslederen forhandle seg til et mandat fra lærerne som gir ham legitimitet til å utøve

denne formen for ledelse. De tydelige rammene må til for at lærerne skal ha tillit til at makten utøves forsvarlig (Sørhaug, 1996).

6.2.4 Oppsummering drøfting

På forskningsspørsmål 2 om hvordan informantene beskriver at de utøver pedagogisk ledelse, så ser vi at til tross for at avdelingslederne jobber i samme kommune, med de samme forventningene til hva som skal ligge i avdelingslederrollen, så var det variasjon med hensyn til hvordan de utøver pedagogisk ledelse. Med utgangspunkt i Hedvig Neerland Abrahamsens modell over påvirkningsmåter, så bruker de både støtte, innflytelse og kontroll. Arbeid med mål og verdier i lærergruppen, er en lederoppgave informantene ikke uttaler eksplisitt at de har, men det kommer frem at de jobber med det. I dette arbeidet har de en oversetterrolle mellom ledelsen og lærerne. De bruker metoder som å skape mening til visjonsuttrykk og å operasjonalisere overordnede verdier i konkrete mål for timene slik at man ser spor av dem i praksisen i klasserommet. Med unntak av Didrik virket det ikke som om de var seg bevisst oversetterrollen. Noe som kan være et problem fordi de da ikke opparbeider seg translatørkompetanse, en kompetanse forskere mener er viktig for å lykkes med reform av skolen.

Å lede kollektive læringsprosesser var noe alle informantene nevnte som en viktig pedagogisk lederoppgave. Funnene viser at informantene gjennom denne lederoppgaven leder lærerne i retning av et profesjonelt læringsfellesskap. Dette arbeidet foregikk langs to akser: ved å prøve ut nye metoder sammen, og ved å samle lærerne om felles praksis. Ved at de overlot mye av ansvaret for pedagogiske utviklingsarbeidet til lærerne selv, gjennom kollegaveiledning og la erfarne lærere lære opp nye, legger de til rette for en distribuert ledelse, noe som er et av målene med et profesjonelt læringsfellesskap.

Å følge opp kvaliteten av undervisningen var heller ikke en pedagogisk lederoppgave informantene nevnte selv. Funnet her er at det var stor variasjon i hvordan og i hvilken grad avdelingslederne fulgte opp dette. Elevdata ble først og fremst brukt til å identifisere svake elever, men noen av avdelingslederne bruket også resultatene til pedagogiske diskusjoner på trinnet om hva klassene burde prioritere for å møte elevens behov. Elevdata ble også brukt til å følge opp læringsmiljøet i klassene, altså som en form for kontroll.

Også når det gjaldt å koordinere læreplanarbeid var det stor variasjon blant avdelingslederne. Tre av dem overlot arbeidet med årsplaner helt og holdent til lærerne. En av dem hadde riktignok diskutert med resten av ledelsen på sin skole om ledelsen kanskje burde være tettere på læreplanarbeidet, og så Fagfornyelsen som en mulighet til å gjøre det. De to siste fulgte læreplanarbeidet tett og fulgte også opp at planene ble fulgt i etterkant. Vi tenker at hvordan avdelingslederne følger opp arbeidet med læreplaner ikke sier så mye om hvordan den enkelte lærer forstår sin rolle, men at det henger sammen med strategiske grep tatt av rektor. Det er tydelig at læreplanarbeidet er en del av det arbeidet som tradisjonelt har vært ivaretatt av lærerne selv, og tilhører den delen av skolens virksomhet der lederne ikke har sluppet inn.

Alle avdelingslederne rapporterte at de var i klasserommene til lærerne. Bortsett fra å følge opp enkeltlærere som enten slet eller var nye, så understreket lærerne at de ikke var der for å kontrollere undervisningen. De “tok pulsen på”, “så på” eller “deltok” i undervisningen for å se hva som foregikk på skolen. Et par av dem var tydelige på at dersom klasseromsobservasjonen skulle ha karakter av kontroll og for å følge opp kvaliteten på undervisningspraksisen, måtte rammene være helt andre. Da måtte situasjonen være avklart med lærerne og det måtte være enighet om hva de skulle se på. Da holdt det ikke med avdelingsledernes formelle posisjon som ledere for å få legitimitet. De måtte også få et mandat fra lærerne som innebar at lærerne hadde tillit til at observasjonen gikk rett og riktig for seg.

7 Konklusjoner og implikasjoner

I dette kapitlet presenterer vi først konklusjoner som svar på problemstillingen vår.

Konklusjonene er basert på drøftingene i kapittel 6. Til slutt diskuterer vi hvilke implikasjoner disse konklusjonene kan ha for utvikling av mellomlederrollen i skolen, og eventuell videre forskning på fenomenet mellomlederen som pedagogisk leder i ungdomsskolen.

7.1 Konklusjoner

Målet med denne undersøkelsen var å gi et bidrag til forståelsen av avdelingslederens begrepsforståelse og hvordan de utøver sin mellomlederrolle i lys av denne. Det har vi gjort gjennom problemstillingen: **Hvordan opplever mellomledere sin rolle som pedagogiske ledere i ungdomsskolen?**

Vi har brukt semistrukturerte intervjuer i innsamlingen av data. Informantene var fem avdelingsledere fra ulike ungdomsskoler. Alle avdelingslederne hadde formell lederstatus og personalansvar. Funnene våre faller inn under to hovedkategorier: begrepsforståelse og utøvelse av pedagogisk ledelse.

For det første viser funnene våre at det var stort samsvar mellom hvordan avdelingslederne forstod begrepet pedagogisk ledelse på et overordnet nivå. Det var et kjent begrep for dem, og de opplevde pedagogisk ledelse som viktig. Det var derimot variasjon i hvilke oppgaver de valgte å definere inn under begrepet i sitt daglige virke. Det var videre også variasjon i hvor de trakk grensene mellom pedagogiske lederoppgaver og administrative oppgaver.

Et viktig funn er at alle informantene beskrev pedagogisk ledelse som ledelse av prosesser, men det var forskjeller mellom dem når det gjaldt hvordan de plasserte lederrollen sin i disse prosessene. Noen av informantene hadde et mer nedenfra - og - opp-perspektiv på ledelse, der de definerte sin rolle som en støttefunksjon. Andre la mer vekt på å øve innflytelse ved å diskutere pedagogikk og kontrollere ved å følge opp læreplanarbeid og bruke elevdata.

Et annet interessant funn er at avdelingslederne hadde et bredt repertoar av ledelsesstrategier i utøvelsen av pedagogisk ledelse. De brukte både støtte, innflytelse og kontroll i arbeidet med

å lede avdelingene sine. Forskning viser at det ligger store påvirkningsmuligheter i mellomlederrollen som bindeledd mellom rektor og lærerne (Paulsen, 2019). Det var derfor spesielt interessant at det kan se ut som om avdelingslederne ikke var seg bevisst de mulighetene og det handlingsrommet for å påvirke som ligger i rollen, blant annet oversetterperspektivet. Enkelte forskere peker på at mellomlederens egen rolleforståelse kan være en barriere for mellomlederens handlingsrom og utviklingsmuligheter. Våre funn støtter denne teorien (Paulsen, 2019; Leithwood, 2016).

Våre informanter beskrev en hverdag preget av et stort og uavklart arbeidstilfang. Utfordringen ligger i det som kan oppleves som rolleklarhet og rollestress (Lillejord & Børte, 2018; Paulsen, 2019). Selv om de har fått en ny rolle, puster forventningene til den gamle inspektørrollen dem i nakken. Administrative driftsoppgaver, gjerne knyttet til elevaktiviteter og lignende, tok fokus bort fra pedagogisk ledelse. Vi mener det er interessant sett i sammenheng med det vi betrakter som manglende rollebevissthet.

Som teoretisk rammeverk har vi brukt Viviane Robinsons modell over pedagogisk ledelse, med hovedfokus på tre av lederdimensjonene hennes: mål og retning, ledelse av læring og utvikling og sikre kvaliteten på undervisningen. På spørsmål om hvordan avdelingslederne utøver pedagogisk ledelse har vi brukt Abrahamsens modell og analysert dataene opp mot de tre kategoriene for påvirkning: støtte, kontroll og innflytelse. Vår konklusjon er at begge disse modellene gir en god oversikt over de muligheter mellomlederne i skolen har til å påvirke i kraft av rollen sin.

Vi mener at en viktig årsak til at Viviane Robinsons rammeverk for elevsentrert ledelse har fått stort gjennomslagskraft er nettopp det at hun synliggjør viktigheten av at skoleledere arbeider systematisk og målrettet for å sikre best mulig kvalitet på undervisningen. En del av kritikken mot denne modellen er at den tar som en selvfølge skolelederens makt til å utøve kontroll på en måte som mange i det norske skolesystemet vil oppleve som for kontrollerende og med for mye fokus på kontroll og ansvarliggjøring. Dette vil bryte med den norske konteksten fundamentert i norske sosialdemokratiske samfunnsverdier. Vellykket pedagogisk ledelse er avhengig av den tillit lærerne viser lederen og gjennom dette avdelingslederens legitimitet. I vår undersøkelse var det mye samsvar mellom Robinsons rammeverk og hvordan informantene beskrev pedagogisk ledelse. Men modellen beskriver

ikke hele virkeligheten. Når vi skal forstå mellomlederens rolle, handlingsrom og praksisrepertoar, er det derfor nødvendig å bruke flere teoretiske rammeverk for å fange inn dette. Dette er i tråd med studien til Brandmo & Aas (2017). Ved å benytte andre teoretiske modeller som læringsledelse, transformasjonsledelse og distribuert ledelse fanger vi opp flere aspekter ved mellomlederen som pedagogisk leder. I Viviane Robinsons modell ser vi innslag av både læringsrettet ledelse og transformasjonsledelse. Det gjør vi også i våre informanternes beskrivelser av hvordan de oppfatter pedagogisk ledelse. Et veldig spennende funn er at det var tydelig variasjon mellom dem i hvilken grad de plasserer sin rolle innenfor disse teoretiske perspektivene. I tillegg var det samsvar mellom hvordan de oppfatter begrepet pedagogisk ledelse og hvordan de beskrev at de utøvde denne ledelsen.

På sammen måte er modellen til Abrahamsen hensiktsmessig for å forstå hvilke påvirkningsmuligheter mellomlederen har. Men den fanger ikke opp hele handlingsrommet til mellomlederen. Et sentralt funn er dataene våre kan tyde på mellomlederens posisjon som oversetter og organisering av lederoppgaver på den enkelte skole kan ha en betydning.

Funnene våre beskrevet ovenfor, mener vi svarer på problemstillingen om hvordan våre avdelingsledere opplever rollen som pedagogisk leder i ungdomsskolen.

7.2 Implikasjoner for praksis og videre forskning

Målet med oppgaven vår har vært å gi et bidrag til forståelsen av mellomlederen som pedagogisk leder i ungdomsskolen. Til slutt vil vi redegjøre for noen implikasjoner dette kan ha for utvikling av rollen og videre forskning.

De empiriske funnene viser at pedagogisk ledelse er et viktig ideal for mellomlederen i skolen, men at dette er vanskelig å få til på en god måte i praksis. Våre viser at det er behov for å øke rollebevisstheten hos mellomlederne. Forskere har pekt på at mellomlederens mangel på rollebevissthet kan utgjøre en hindring mot å få utnyttet potensialet som ligger i rollen (Paulsen, 2019). Mellomlederen fra sin posisjon midt i organisasjonen, kan en viktig funksjon som oversetter av verdier og styringssignaler fra skoleeier og ledelse ned mot lærerne. Dette forutsetter imidlertid at mellomlederen er seg bevisst sin rolle som oversetter, og har det enkelte forskere kaller translatørkompetanse. Denne kompetansen er avgjørende for

at en skole skal lykkes med reformer (Røvik, 2014). Selv om alle avdelingslederne vi intervjuet har gjennomført skolelederutdanning, så er ikke denne rettet spesielt inn mot mellomlederrollen. For å kunne vite hva slags opplæring mellomleder trenger, trengs det forskning på hvilke ferdigheter som mellomlederen trenger for å kunne øve påvirkning. Dette kan for eksempel være kommunikasjon, relasjonsledelse, strategi- og læreplanarbeid og translatørkompetanse.

I undersøkelsen fant vi indikasjoner på at det er en sammenheng mellom grad av distribusjon innad på den enkelte skole og avdelingslederens handlingsrom innenfor pedagogisk ledelse. Vi har ikke nok data til å kunne se et mønster, men vi synes at dette er interessant, og mener det er behov for mer forskning på organiseringens betydning for mellomlederens posisjon og dermed handlingsrom. Det er ikke noe nytt at ledere opplever utilstrekkelighet i forhold til å få jobbe med utviklingsorienterte oppgaver, men vi stiller spørsmål ved om skoleeier og rektorer gjør bevisste valg med hensyn til organisering.

I arbeidet med denne oppgaven har vi stilt oss spørsmål ved om den nye avdelingslederrollen, med formell lederkompetanse og personalansvar, har bidratt med mer lederkraft inn i skolen. Avdelingslederen har fått økt beslutningsmyndighet, men det kan stilles spørsmål ved om dette har ført til økt posisjonsmyndighet. Funnene våre viser at avdelingslederne har fått nye arbeidsoppgaver knyttet til personalansvar og pedagogisk ledelse, men må fremdeles utføre små og store oppgaver som tidligere lå til inspektørrollen. Det kan være alt fra administrative oppgaver til å hjelpe lærerne med koordinering av elevaktiviteter og annen støtte og hjelp. Samtidig er det forventet at de skal fungere som en strategisk enhet sammen med rektor. Vi mener at det er nødvendig med en tydeligere forventningsavklaring for å få utnyttet potensialet i mellomlederrollen fullt ut.

Litteraturliste

Abrahamsen, H. N. (2017). Redesigning the role of deputy heads in Norwegian schools - tension between control and autonomy? I *International Journal of Leadership in Education*, 21 (3) s 327-343.

Abrahamsen, H.N. & Aas, M. (2019). *Mellomleder i skolen*. Fagbokforlaget
Andrews, R., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. I *Educational Leadership*, Vol. 44, (6), s 9-11.

Arnesen, A.-L. & Lundahl, L. (2006), Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. I *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (3), s. 285-300.

Bamburg, J. D., & Andrews, R. L. (1991). School goals, principals and achievement. I *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), s 175-191.

Brandmo C., & Aas, M (2017). Med skråblikk på ledelsesmodeller, i Aas, M., Paulsen, M. J. (Red.) *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforlaget.

Brown, J. S., & Duguid, P. (1998). Organizing Knowledge. I *California Management Review*, Vol. 40, No 3. s 90-111.

Bryk, A. S., & Schneider, B. L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg). Routledge.

Creswell, J.W. & Creswell J.D. (2018). *Research Design* (5. utg.): SAGE Publications Inc.

Currie, G. & Procter, S. (2005). The Antecedent of Middle Managers` Strategic Contributions: the case of a Professional Bureaucracy. *Journal of Management Studies*, 42 (7), 1325-1356.

Eberts, R. W., & Stone, J. A. (1986). Student achievement in public schools: Do principals make a difference? *I Economics of Education Review*, 7 (3), s 291-299.

Gross, R. E. & Herriott, N. (1965). *Staff Leadership in Public Schools: A Sociological Inquiry*. John Wiley & Sons.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Hallinger, P. (1990). *Principal Instructional Management Rating Scale*. Sarasota, FL: Leading Development Associates.

Hallinger, P., Leithwood, K. & Heck, R. H. (2010) Leadership: Instructional. I P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Red.) *International Encyclopedia of Education* (s. 18-25). Elsevier.

Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behaviour of Principals. I *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217-247.

Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), s 329-352.

Heck, R. H. (1992). Principals` instructional leadership and school performance. Implications for policy development. I *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (1), 21-34.

Heck, R. H., Marcoulides, G. A. & Lang, P. (1991). Principal Instructional leadership and school achievement: The application of discriminant techniques. I *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (2), 115-135.

Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4.utg.). Fagbokforlaget.

Kruse, S., Louis, K. S. & Bryk, A. (1994). Building professional communities in schools. I *Issues in restructuring schools* (Issue Report no. 6, s 3-6). Madison Center on Organization and Restructuring of Schools, University of Wisconsin.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kvale, S., Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Gyldendal Akademisk.

Law, H. C., Ireland, S. & Hussain, Z. (2007). *Psychology of Coaching, Mentoring and Learning*. Wiley.

Leithwood, K. (1992). The Move toward Transformational Leadership. I *Educational Leadership*, 49 (5), s 8-12.

Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. I *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), s 498-518.

Leithwood, K. & Louis, K. S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. Jossey-Bass.

Leithwood, K. (2016). Department-Head-Leadership for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15 (2), 117-140.

Lillejord, S. & Børte, K (2018). *Mellomledere i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov - en systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning, Norge forskningsråd.

Lincoln, Y.S., Lynham S.A., & Guba E.G. (2011) Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences revisited i Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg.s. 97-128) Thousand Oaks, CA: SAGE

MacBeath, J. (2013). Leading learning in a world of change. I OECD (Red.) *Leadership for 21st Century Learning. Educational Research and Innovation* (s 83-106): OECD Publishing.

Marks, H. & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformation and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly* 39, 370-397.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research Design - An Interactive Approach* (3. utg.) Sage Publications, Inc.

Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=1>

Meld.St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokument/id2000006/>

Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=1>

Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokument/id2000006/>

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Application in Education*. Jossey-bass.

Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mintzberg, H. (1979), *The structuring of organizations*. Prentice-Hall.

Mintzberg, H. (1989), *Mintzberg on Management: Inside our Strange World of Organizations*. Free Press.

Møller, J. (2014). Ledelse som masteridé i norsk skole sett i et internasjonalt perspektiv. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. Moksnes (Red.). *Reformideer i norsk skole - spredning, oversettelse og implementering* (s. 147-165). Cappelen Damm Akademisk.

Møller, J. & Ottesen, E. (2011). Styring ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I J.Møller & E. Ottesen (Red.) *Rektor som leder og sjef - Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 15-25). Universitetsforlaget.

Møller, J., Prøitz, T. S., Rye, E., & Aasen, P. (2013). Kunnskapsløftet som styringsform. I Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen (s 23-39). Universitetsforlaget.

Newmann, F. (1994). School-wide Professional Community. I *Issues in restructuring schools* (Issue Report no. 6 (s. 2). Center on Organization and Restructuring of Schools, University of Wisconsin.

OECD (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practice*. OECD Publishing.

OECD (2013a). *Innovative Learning Environment*. OECD Publishing.

OECD (2013b). *Leadership for 21st Century Learning. Educational Research and Innovation*: OECD Publishing.

Paulsen, J. M. (2008). *Managing Adaptive Learning from the Middle*. BI Norwegian Business School.

Paulsen, J. M. (2011). Å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner - "mission impossible"? I J. P. Madsbu & M. Pedersen (Red.). *I verdens rikeste land. Samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid*. Opplandske Bokforlag.

Paulsen, J. M. (2019) *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget.

Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode. En innføring fokus på fenomenologi etnografi og kasusstudier* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Rambøll (2016). *Utvikling av mellomledere i grunn- og videregående opplæring*.

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008) The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. I *Educational Administration Quarterly* Vol. 44, No 5 (s. 635-674).

Robson, C. (2002). *Real World research* (2. utg.) Blackwell.

Røvik, K.A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K.A. Røvik, T.V. Eilertsen & E.M. Furu (Red.) *Reformideer i norsk skole* (s. 13-50). Cappelen Damm Akademisk.

Senge, P. M. (2004) *Den femte disiplin - Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*, Egmont Hjemmets Bokforlag.

Spillane, J. P. (2006) *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

Spillane, J. P., & Seashore Louis, K. (2002). School improvement process and practices: Professional learning for building instructional capacity. I J. Murphy (Red.) *The educational*

leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century (s 83-104) University of Chicago Press.

Spillane, J. P. (2013). The practice of leading and managing teaching in educational organisations. I OECD (Red.) *Leadership for 21st Century Learning. Educational Research and Innovation* (s 59-82). OECD Publishing.

Stake, R. E. (1995). *The art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Thompson, J. D. (1967). *Organizations in Action*. McGraw-Hill.

Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Universitetsforlaget.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70 (4), s 547-593.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousands Oaks. CA: SAGE

Yin, R.K. (2009) *Case Study Research: Design and Methods* (4. utg.). Thousand Oaks, CA: SAGE

Yukl, G. (1989). Managerial Leadership: A Review of Theory and Research. I *Journal of Management* 1989, Vol. 15, No 2 (s. 251-289).

Vedlegg

Vedlegg 1 Intervjuguide

Oppvarmings spørsmål

1. Hva heter du?
2. Hvor lenge har du vært avdelingsleder ved skolen?
3. Hva er din utdanning/yrkesbakgrunn?

Spørsmål om skolen

- Hvor mange elever og lærere er det på skolen?
- Kan du si noe om hvordan skolen er organisert? (ledelse, trinn inndeling i team, fagseksjoner osv)
- Hvordan er ledergruppen satt sammen?
- Hvilke ansvarsområder ligger under din stilling?

Begrepsavklaring

- Hva forstår du med begrepet pedagogisk ledelse?
- Hvilke oppgaver mener du ligger under den pedagogiske ledelsen?
- Hvilke av dine oppgaver definerer du inn under pedagogisk ledelse?
- Hva ønsker du oppnå?

Etablere skolens mål og visjon for elevenes læring

Visjon

- Kan du fortelle om skolens visjon?
- Tenker du at de ansatte deler skolens visjon? Gi eksempler.
- Tenker du at de opplever de den som viktig?
- Opplever du at skolens visjon gjenspeiles i de mer operative målene og planene?

Mål

- Fortell litt om skolens langsiktige og kortsiktige mål (f.eks utviklingsplaner..).
- Hvilke mål mener du er med på å definere skolens retning?
- Hvem definerer målene? Gi eksempler!
- Hvordan følger du opp skolens mål i ditt arbeid som avdelingsleder/mellomleder?
- Hvordan håndterte du eventuell motstand i denne prosessen?
- Tenker du at din rolle som avdelingsleder/mellomleder gir andre forutsetninger for å jobbe med mål og visjoner, enn f.eks rektor?

Lede lærernes læring og utvikling

- Hva legger du i det å lede lærernes læring?
- Hva mener du er viktig?
- Fortell om ett eller flere utviklingsprosesser der fokuset er å utvikle lærere på din skole.
- Fortell om din rolle i dette arbeidet.
- Hvordan jobber du som mellomleder/avdelingsleder for utvikle lærerne?
- Kan du gi noen eksempler på dette?
- Hvilke utfordringer møter du?
- Hvordan håndterer du disse?

Forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis?

- Hvordan følger (eller koordinerer) du som mellomleder/avdelingsleder opp arbeidet med læreplanarbeid og arbeid med fag? Kan du gi et eksempel?
- Bruker du data fra kartlegginger og vurderinger som grunnlag i arbeidet med å forbedre kvaliteten på undervisningen? Hvordan? Gi gjerne et eksempel!
- Er dette systematisert på noen måte?
Hvordan skaffer du deg kunnskap om kvaliteten på den undervisningen som foregår? (f.eks klasseromsobservasjoner..ol.).
Gir du som mellomleder/avdelingsleder tilbakemeldinger til lærerne som er ment å forbedre kvaliteten på undervisningen?
- I hvilken sammenheng?
- Hva slags type tilbakemeldinger?
- Er dette systematisert på noen måte?

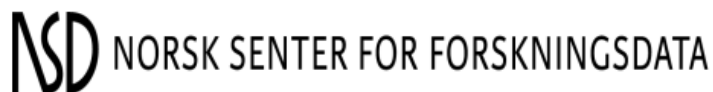
Handlingsrom

- Fortell om hvordan du opplever ditt handlingsrom som mellomleder/avdelingsleder.
- Muligheter?
- Begrensninger?
- Eksempler?

Vedlegg 2 Godkjenning fra NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

6.11.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Mellomlederen som pedagogisk leder i skolen

Referansenummer

499874

Registrert

31.03.2019 av Thale Elise Løvås Sandberg - tesandbe@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Dijana Tiplic, dijana.tiplic@ils.uio.no, tlf: 22854318

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Thale Sandberg, thale.sandberg@baerum.kommune.no, tlf: 92410826

Prosjektperiode

01.01.2019 - 30.11.2020

Status

29.10.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

29.10.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 25.10.2020.

Vi har nå registrert 30.11.2020 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5c9d1ebc-4a1f-440f-a24f-7155e9533fb8>

1/3

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 08.04.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5c9d1ebc-4a1f-440f-a24f-7155e9533fb8>

2/3

6.11.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henriette N. Munthe-Kaas
