

Rektor og hennes sjef

- Sjefens betydning for rektors skoleledelse

Masteroppgave i skoleledelse

Tor Bitustøyl

Vår 2014

Program for lærerutdanning, NTNU

Master i skoleledelse

NTNU 2014

Forord

Da jeg ble bedt om å komme med ønske om veileder på dette masterprogrammet var jeg ikke i tvil om hvem jeg ville ha. Klok, realistisk, effektiv og faglig tung er egenskaper som alle beskriver min veileder Anne Berit Emstad. Tusen takk for hjelp og støtte i dette prosjektet.

Takk til informantene mine som stilte opp og delte sine tanker og erfaringer med meg, på grunn av anonymiseringa kan jeg dessverre ikke nevne dere med navn her, men jeg skal takke dere skikkelig personlig. Takk til sjef Ann Kristin Geving og rektor Elin Skrødal som stilte opp slik at jeg fikk gjennomført gode prøveintervju. Takk til barndomsvenn og forsker ved Nordlandsforskning Tore Sveen for gode bidrag. Takk til min egen “rektors sjef”; Ole Folland, som har gitt meg mulighet til å studere ved siden av rektorjobben og har tatt regningene fra NTNU Videre.

Takk til min far, Einar Bitustøyl, som har fått logistikken i familien til å gå opp når full studieprogresjon og en krevende rektorjobb har gjort hverdagen utfordrende.

En stor takk til kjernefamilien, min styrke og ære. Min kjære Anita Grimsrud, som har holdt ut med at jeg studert i fire år. Takk til gutta mine, Arn og Ty, for at dere har mint meg på at det fins viktigere ting her i livet enn å skrive masteroppgave og å være rektor.

En helt spesiell takk til mora mi, Berit Nicolaysen, superakademikeren som takka meg i sin hovedoppgave, fordi jeg lærte henne at det finnes viktigere ting her i livet enn å skrive hovedoppgave. Takk for fantastisk veiledning i de siste fire åra; tøff og direkte, men alltid konstruktiv og med fokus på læring. Uten deg hadde dette blitt mye vanskeligere.

Oppgavens tittel er *Rektor og hennes sjef*. Å bruke hennes i stedet for hans er sjølsagt et bevisst valg. Vi har fortsatt langt igjen til menn og kvinner er likestilte i Norge. De fleste rektorer og sjefene deres er fortsatt menn til tross for at de leder virksomheter som er kvinnedominerte. Vi må fortsatt kjempe for å sikre Opplæringslovens § 1; Opplæringa skal (...) fremje likestilling.

Trondheim juni 2014

Tor Bitustøyl

Sammendrag

Denne oppgaven handler om to viktige roller i den norske skolen; rektor og hennes sjef. Problemstillinga som utforskes er: Hvordan påvirker sjefen rektors skoleledelse og hva tenker sjefen om egen påvirkning? Hensikten med studien er å gi et kunnskapsgrunnlag som kan skape refleksjon omkring hvordan rektors sjef påvirker rektors skoleledelse.

Den teoretiske tilnærminga til problemstillinga er basert på fire ledelseskategorier utleda av teoriene til Ichak Adizes (1979). For å belyse funnene og drøfte problemstillinga brukes tilnærminga til Torodd Strand (2001) om ledelse i ekspertorganisasjoner som overordna perspektiv. I tillegg brukes transformasjonsledelse slik det er framstilt av Bass (2006), Leithwood (2007) og Emstad (2012) for å se på ett av hovedfunnene og Moos (2003) som et utgangspunkt for det jeg har kalt nivåledelse for å se på et annet av hovedfunnene.

Metoden er kvalitativ. Jeg har gjennomført dybdeintervjuer med tre rektorer fra samme kommune og deres felles sjef. Jeg kommer fram til at sjefen i følge informantene faktisk påvirker rektors skoleledelse. Jeg finner videre at sjefen påvirker rektors skoleledelse på tre hovedmåter; gjennom å være orientert mot det kommunale, gjennom å være nærværende og gjennom å være garantist for forskjellige aspekter av rektors skoleledelse.

Ut fra min teoretiske optikk er min forståelse at sjefen i sin påvirkning tar i bruk elementer av ekspertledelse, transformasjonsledelse og nivåledelse. For å komme fram til dette har de fire ledelseskategoriene med utgangspunkt i Adizes' ledelsesteori vist seg å være fruktbare.

Innhold

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Tema og hensikt	3
1.3 Problemstilling	4
1.4 Tidligere forskning.....	4
2.0 Teori	6
2.1 Ledelsesaspekter.....	6
2.2 Ekspertledelse.....	7
2.3 Transformasjonsledelse	10
2.4 Nivåledelse	11
3.0 Metode.....	13
3.1 Metodevalg.....	13
3.2 Utvalg	15
3.3 Intervju	17
3.4 Analyse og presentasjon av data.....	18
3.5 Validitet.....	19
3.6 Reliabilitet	20
3.7 Overførbarhet	21
3.8 Etikk	22
4.0 Empiri.....	24
4.1 Pedagogisk ledelse	24
4.1.1 Informantenes oppfatning av begrepet	24
4.1.2 Sjefen som nærværende pedagog	26
4.1.3 Sjefen som pedagogisk garantist	27
4.2 Administrativ ledelse.....	28
4.2.1 Informantenes oppfatning av begrepet	28
4.2.2 Sjefen som en del av kommunal administrativ støtte	29
4.2.3 Sjefen som garantist for det kommunale	30
4.3 Personalledelse	30
4.3.1 Informantenes oppfatning av begrepet	30
4.3.2 Kommunens personalavdeling heller enn sjefen	31
4.3.3 Sjefen som garantist i personalledelse.....	31

4.4 Utviklingsledelse	32
4.4.1 Informantenes oppfatning av begrepet	32
4.4.2 Sjefens betydning i kommunal utviklingsledelse	33
4.4.3 Sjefens betydning i statlig utviklingsledelse	34
4.4.4 Sjefen som garantist for utvikling	34
4.5 Det ideelle forholdet mellom rektor og hennes sjef	35
4.5.1 Sjefen som nærværende garantist	35
4.5.2 Sjefen er kommunal	37
4.5.3 Gjensidig påvirkning	37
4.6 Sammenfatning	38
5.0 Drøfting	38
5.1 Fruktbare ledelseskategorier	39
5.2 Sjefen er kommunal	40
5.2.1 Rektor i krysspress mellom det kommunale og det statlige	41
5.2.2 Sjefen gjør rektor mer kommunal	43
5.3 Sjefen er nærværende	45
5.3.1 Sjefen er nærværende i formelle strukturer	45
5.3.2 Sjefen er nærværende på skolen	47
5.3.3 Sjefen er nærværende i dialog	48
5.4 Sjefen er garantist	49
5.4.1 Sjefen er garantist for fokus på kjerneoppgaven	49
5.4.2 Sjefen er garantist for utvikling	50
5.4.3 Sjefen er garantist i vanskelige saker	51
5.5 Sjefen som kommunal nærværende garantist	51
6.0 Avslutning	52
6.1 Funn og forståelser	52
6.2 Implikasjoner for praksis	53
6.3 Veien videre	54
Litteraturliste	55
Vedlegg 1: Intervjuguide rektor	58
Vedlegg 2: Intervjuguide rektors sjef	59
Vedlegg 3: Brev til forskningsdeltagerne	61

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

I PISA-undersøkelsene i 2000, 2003 og 2006 scora norske elever dårligere for hver gang (Kjærnsli m.fl., 2001, 2004 og 2007). Undersøkelsene viste at elevene scora under OECD-gjennomsnittet og dårligere enn de fleste land det er naturlig å sammenligne seg med. Som følge av dette ”PISA-sjokket” blussa en heftig skoledebatt opp, ikke minst politisk. I kjølvannet av PISA-resultatene i 2000 ble det nedsatt et Kvalitetsutvalg, som i 2002 la fram NOU 2002:10 ”Førsteklasses fra første klasse” (Kunnskapsdepartementet, 2002). Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, der nasjonale prøver utgjør en viktig del, ble som følge av dette innført fram mot 2004. Etter PISA i 2000 og 2003 ble det også bestemt at norsk skole trengte en ny læreplan med økt fokus på kunnskap (Sjøberg, 2007). I 2006 kom den nye læreplanen Kunnskapsløftet, med blant annet sterke føringer på grunnleggende ferdigheter, som etterspørres i PISA og andre internasjonale tester. Føringer på arbeidsmåter forsvant, den nye læreplanen reindyrka målstyringslogikken.

En ny styringslogikk krevde også store endringer i måten å tenke skoleledelse på. I den samme tidsperioden ble forhandlingsansvaret for lærere overført fra staten til kommunene. Kommunestyret ble enda tydeligere skoleeier, og skoleeier som ansvarlig for utvikling og resultat i skolen ble stadig tydeligere (Langfjæran, Jøsendal, & Gjølberg Karlsen, 2009). Som følge av dette endra også rektorrollen seg fra å være den første blant likemenn blant statlig orienterte lærere, til å bli en tydelig kommunal mellomleder som sjef for lærerne. Dette medførte at skoleledelse og rektorrollen i langt større grad en tidligere nå ble diskutert som viktig for skolen.

I forlengelsen av dette rettes oppmerksomheten i denne oppgaven mot to viktige roller i norsk skole; rektor og hennes sjef. Det er mange nivå i hierarkiet i den offentlige grunnskolen i Norge: Kommunestyret – rådmannen – ”skolesjefen” – rektor – læreren – eleven. Temaet mitt er forholdet mellom to av disse nivåene; rektors sjef og rektor. Rektors sjef er en del av det som gjerne kalles den administrative skoleeier, den som utøver kommunestyrets skoleeierrolle mellom kommunestyremøtene. Av nivåene i skolehierarkiet er rektors sjef i en særstilling, det er den eneste av rollene jeg har måttet skrive i hermetegn, under samlebetegnelsen ”skolesjefen”. Rådmannen er (med noen meget få unntak) rådmannen, rektor er rektor,

læreren er læreren og eleven er eleven. Men i nivået mellom rådmannen og rektor kan vi finne en rekke forskjellige organiseringer og titler, eller til og med fravær av dette nivået. Rektors sjef kan hete utdanningsdirektør (Drammen kommune), kommunalsjef (Tinn), områdedirektør (Oslo), skolesjef (Lillehammer), oppvekstsjef (Tydal), rådmann (Utsira) og sektorsjef (Meldal). Rektor er rektor i alle landets kommuner. Rektorrollen er sjølsagt forskjellig ut fra for eksempel kommune- og skolestørrelse, men regelverkets føringer på innhold i rollen er likt, i motsetning til rollen rektors sjef har.

De to rollene har begge skoleledelse som ansvarsområde, men de har forskjellige oppgaver. Rektors gjøremål er i stor grad bestemt av et sentralt regelverk (Seland, Schei Olsen, Solem, Hybertsen Lysø, Aamodt, & Røsdal, 2012). Opplæringslovens § 9-1 slår fast at ”Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar”. En rekke andre paragrafer i opplæringsloven legger føringer på rektorrollen, for eksempel § 11-1 om Samarbeidsutvalg og § 11-2 om Elevråd. Også i forskrift til opplæringsloven er rektors handlinger og hennes ansvarsområder bestemt, for eksempel i § 3-19 om Orden og oppførsel og § 3-24 om Fritak fra eksamen. En særlig presisering fra lovgiver om at det er rektor som skal gjøre noe framheves med formuleringa ”rektor sjølv”, for eksempel i forskriftens § 3-36 om Bortvisning fra eksamen. Sammenligna med andre kommunale ledere er rektor annerledes; i løpet av en kort periode har en sykehjemsleder i en norsk kommune hatt en rekke ulike stillingstitler, mens rektors tittel er lovbeskytta og derfor ikke har kunnet bli endra av kommunen (Seland m.fl. 2012).

Lovverket sier ingenting om hvem som skal være sjefen til denne personen som lovverket sier skal lede hver enkelt skole. Opplæringslovens § 13-1 slår fast at kommunen skal ha skolefaglig kompetanse i kommuneadministrasjonen over skolenivået. Men den som har denne kompetansen trenger ikke å være rektors sjef, den kan for eksempel ivaretas av en rådgiver. I Utdanningsdirektoratets tolkningsuttalelse av denne paragrafen kan vi lese (Utdanningsdirektoratet, 2013, tolkningsuttalelse til § 13-1):

Det er heller ikke nærmere angitt hvilken plass i kommunens administrasjon den skolefaglige kompetansen skal forefinnes, eksempelvis om kompetansen må forefinnes i organisasjonens beslutningslinje.

Vi kan altså slå fast at rektors sjef ikke må ha skolefaglig kompetanse. Det stilles krav til den som skal bli rektor. Opplæringslovens § 9-1 sier at ”den som skal tilsetjas som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiaregenskapar”. Lovverket stiller hverken krav om

pedagogisk kompetanse eller nødvendige lederegenskaper til den som blir satt til å lede rektor.

Noen oppgaver er definert til ”Skoleeigaren” i Opplæringsloven, for eksempel § 13-5 om Frukt og grønnsaker og i Forskrift til Opplæringsloven, for eksempel § 1-14 om Valgfag. Begrepet ”kommunen” er også brukt, for eksempel i § 13-7a om Leksehjelp, i Opplæringsloven. Det er ikke definert hvem ”Skoleeigaren” eller ”Kommunen” er. I utgangspunktet, før delegasjon er gitt, er dette kommunestyret.

Sammenligna med andre kommunale ledere skiller rektor seg ut ved at tittel, kompetanse og oppgaver er lovregulert. Men det stilles ingen krav til hvilken tittel, kompetanse eller oppgaver sjefen til rektorene skal ha. Rollen kan derfor, i motsetning til rektorrollen, ha svært forskjellig utforming fra kommune til kommune. Hvilke implikasjoner dette kan ha er i liten grad problematisert i norsk skoledebatt.

1.2 Tema og hensikt

Oppgaven handler om forholdet mellom de to rollene; temaet er hvordan sjefen påvirker rektors skoleledelse. Hensikten er å gi et kunnskapsgrunnlag som kan skape refleksjon omkring hvordan rektors sjef påvirker rektors skoleledelse.

Skoleeier, i denne oppgaven representert ved rektors sjef, er et viktig nivå i norsk skoleledelse. Temaet har et åpenbart ledelsesaspekt. En masteroppgave med dette temaet kan være av interesse for alle skoleeiere (kommunestyre, rådmenn, alle som kan kalle seg rektors sjef), rektorer og andre skoleledere. Funnene vil kunne være nyttige også for kommunale rådgivere som har oppfølging av rektorer og andre skolebyråkrater. Videre kan studien gi innspill til de som driver med oppfølging og støtte av skoleeier og skoleledere, for eksempel KS. For nasjonale og lokale politikere kan dette være et kunnskapsgrunnlag for videreutvikling av lovverket, av skoleeierrollen og skolelederrollen. Temaet er også relevant for universiteter og høyskoler som driver med videreutdanning av skoleledere og skoleeiere eller har planer om slik utdanning.

1.3 Problemstilling

Med dette som bakgrunn er problemstillinga:

Hvordan opplever rektor at sjefen påvirker egen skoleledelse og hva tenker sjefen om sin påvirkning?

Problemstillinga er avgrensa til rektorer og skoleeiere i offentlige kommunale skoler. Det vil si at rektorene er rektorer i grunnskolen og at studien ikke handler om private, statlige eller fylkeskommunale skoler, skoleledere eller skoleeiere. Problemstillinga handler om forholdet mellom skoleeier og skoleleder. Men den handler ikke om den formelle skoleeier, altså kommunestyrets, forhold til rektor. Det handler om rektor og hennes sjef. Rektors sjef er i alle kommuner jeg kjenner til en person som kommunestyret via rådmannen har delegert en del av sin skoleeierrolle til. Jeg definerer rektors sjef som den som har personalansvaret for rektor.

1.4 Tidligere forskning

Sett i en større sammenheng dreier min studie seg om forholdet mellom skoleeiernivået og skolenivået i Norge. En omfattende undersøkelse av dette temaet er utført på oppdrag fra Kommunenes Sentralforbund og publisert i rapporten “Kom Nærmere!” (Langfjæran m.fl., 2009). Denne rapporten har vært et viktig utgangspunkt i arbeidet med mitt prosjekt.

I rapporten slås det fast at det er kommunestyret som er den formelle skoleeier, men også at det er kommunens administrasjon som ivaretar skoleeierskapet mellom kommunestyremøtene. Administrasjonens utøvelse av skoleeierskapet innebærer kontroll, oppfølging og støtte til den enkelte skole og rektor. Denne nærheten må ivaretas av noen, i praksis ofte av rektors sjef.

“Kom Nærmere!” beskriver en utvikling fra en skole styrt av staten til en skole som blir mer og mer kommunal. Det vises til at den nye kommuneloven som kom i 1992 ga kommunene myndighet til å bestemme styringa av grunnskolene. Videre går det fram at helt fram til 2000, da retten slo fast at staten ikke hadde hjemmel til det, styrte departementet organisering, ressursdisponering, utviklingsarbeid og kompetanseutvikling i den norske skolen. Forfatterne påpeker at skolen har blitt mer og mer kommunal fra 1980-tallet og fram til i dag. Her vil jeg tilføye at i januar 2003 innhenta utviklinga også lærernes arbeidsforhold, da ble arbeidsgiveransvaret helt tillagt arbeidsgiverne – kommunene.

Forholdet mellom nivåene er også tema i OECDs undersøkelse av undervisning og læring, TALIS. En hovedkonklusjon fra denne undersøkelsen i 2008 er at norsk skole er preget av en svak oppfølgingskultur der tilbakemelding, evaluering og oppfølging ser ut til å mangle fra skoleeier til skoleleder (Seland m.fl., 2012). I følge Møller og Ottesen (2011) kan dette henge sammen med deres funn om at overordnede har stor tillit til at skolen styres og ledes på en kompetent måte – eller at det finnes en “skjult kontrakt” mellom rektors sjef og rektor om at så lenge skolene holder seg innafor budsjetttrammene stilles det ingen kritiske spørsmål.

Gjennom søk på Bibsys, Scopus og Google Scholar og gjennom dialog med min veileder har jeg lett etter annen relevant nasjonal og internasjonal forskning om temaet. Det finnes en del forskning på forholdet mellom skoleeier og skolenivå, men lite som er relevant for min problemstilling. Jeg har ikke funnet noe som handler spesifikt om forholdet mellom rektor og rektors sjef, altså den som har personalansvaret for rektor. To masteroppgaver i skoleledelse peker seg allikevel ut som interessante i min sammenheng.

Masteroppgaven til Merete Jølstad (2012) handler om hvordan rektor praktiserer kvalitetsutvikling i spenningsfeltet mellom egen organisasjon og skoleeiers forventninger. Som representant for den administrative skoleeier har hun intervjuet kommunens “skolefaglig ansvarlige”. Dette er et begrep som ofte brukes når en annen en rektors sjef følger opp det skolefaglige. Funnene gir et nyansert bilde av spenningsforholdet mellom rektor og skoleeier.

Masteroppgaven til Nina Rungstad og Hilde Marie Lind (2012) handler om hvordan skoleeier ivaretar skoleeierrollen på en slik måte at det oppleves som støtte til rektors ledelse av skolen. Slik sett er jeg inne på noe av det samme, men en viktig forskjell er at de ser på hvordan skoleeier støtter rektorene mens jeg ser på hvordan sjefen påvirker rektorene. Det er ikke spesifisert hvilken rolle skoleeierrepresentanten de har brukt som informant har, han er anonymisert som “skolesjefen”. En viktig presisering i min studie er altså at jeg ser på rektors sjef, i motsetning til den mer diffuse “skoleeier”.

Min masteroppgave er et bidrag til å kaste mer lys over et område som hittil er lite belyst. Oppgaven er bygd opp på en klassisk måte med teori-, metode-, empiri-, drøftings- og avslutningskapittel. I kapittel to vil jeg beskrive teori som både danner utgangspunkt for datainnsamling og brukes som optikk for å forstå og drøfte funnene.

2.0 Teori

I dette kapitlet presenteres teori jeg bruker for å belyse hvordan rektor opplever at sjefen påvirker egen skoleledelse og hva sjefen tenker om sin påvirkning. Teorien er valgt som grunnlag for å samle inn, analysere og tolke data. De teoretiske bidragene nedenfor vil i seinere kapittel brukes som utgangspunkt for presentasjon og drøfting av funnene.

Da problemstillinga var klar, fant jeg sammen med min veileder fram til en teoretisk plattform for metodevalg og datainnsamling. Denne plattformen er fire ledelsesaspekter basert på lederrollene til Ichak Adizes (1979). Bakgrunnen for dette valget var at Adizes' lederroller har vært sentrale i ledelsesforskning i flere årtier og fremdeles er det. De er anerkjente, relevante og robuste kategorier som vi anså som velegna til å skille og systematisere informasjon; det vil si å operasjonalisere problemstillinga, lage intervjuguide og analysere data.

Ledelsesaspektene er også brukt som forståelsesramme for oppbygginga av empirikapitlet. De presenteres derfor først i teorikapitlet.

Teori er et hjelpemiddel til å forstå og fortolke data. Ved å gå fram og tilbake mellom data og teori er det mulig å se mønstre og komme fram til forståelse, noe som kjennetegner en abduktiv tilnærming (Thagaard, 2013). Mitt utvalg av teori for å kunne gjøre denne vandringen er pragmatisk. På grunnlag av funnene har jeg satt samme tre ulike teoretiske perspektiv som jeg mener kan brukes til å belyse funnene. Disse perspektivene kaller jeg her ekspertledelse, transformasjonsledelse og nivåledelse. Ekspertledelse brukes som overordna optikk i drøftingskapitlet og presenteres etter ledelsesaspektene basert på Adizes' lederroller. Deretter følger en framstilling av relevante trekk ved transformasjonsledelse og det jeg har kalt nivåledelse. Disse to bidragene vil jeg bruke til å belyse deler av empirien.

2.1 Ledelsesaspekter

Som et rammeverk for datainnsamlinga tok jeg altså utgangspunkt i fire aspekter ved ledelse. Rollene Adizes (1979) peker på er: Produsent, administrator, integrator og entreprenør. Hver enkelt av disse rollene er nødvendige og til sammen er de tilstrekkelige for å sikre en virksomhet god ledelse, sier Adizes. Ved å bearbeide Adizes' roller kan vi få fire aspekter ved skoleledelse: Det pedagogiske (produsent), det administrative (administrator), det personalmessige (integrator) og det utviklende (entreprenør). Disse aspektene vil danne utgangspunkt for min intervjuguide, dataanalyse og tolkning av dataene. Kategoriene er i tråd

med kategorier som er mye brukt i forskning på skoleledelse, for eksempel Lillejord (2011), Møller og Ottesen (2010), Vibe og Sandberg (2010) og Seland (2012). Kategoriene kan altså sies å være allment brukte innafør skoleledelse, noe som skulle tilsi at de er fruktbare for å utforske dette feltet.

Adizes sier at produsentrollen handler om lederens evne til å jobbe med virksomhetens kjerneområde, produksjonen av den varen eller tjenesten bedriften produserer. Lederen må videre kjenne sitt felt og kunne skape faglige resultater. For en rektor i den norske grunnskolen kan vi kalle dette aspektet pedagogisk ledelse.

I følge Adizes innebærer administratorrollen at lederen må kunne lage system, ha kontroll, koordinere og sikre at systemet fungerer etter planen. Enhver vellykket organisasjon er avhengig av å ha effektiv administrasjon. I en del organisasjoner, for eksempel skoler, påpeker Adizes at lederrollene tradisjonelt har hatt en tjenende karakter, de har ofte blitt kalt administrasjon, ikke ledelse. Denne forståelsen ser jeg som relevant for norsk skoleledelse. Jeg kaller dette aspektet administrativ ledelse.

Integratorens lederrolle er å få mennesker til å arbeide sammen, sier Adizes. Organisasjoner består av mennesker, lederen må være følsom for disse menneskenes behov. Det er derfor viktig at lederen evner å integrere sitt personale. Lederen må være i stand til å lytte til sine folk. Dette aspektet har jeg kalt personalledelse.

Adizes' entreprenørrolle er lederrollen som utvikler organisasjonen, noe som innebærer å komme med nye ideer og å sørge for at organisasjonen utvikler seg. Dette aspektet kaller jeg utviklingsledelse.

Oppsummert sier Adizes at ledelse er en meningsfylt, systematisk, proaktiv og sosial prosess. Det sies videre at produktivitet, organisasjonsstruktur, det menneskelige og forandring er essensielt for å oppnå god ledelse, og at alle aspektene er nødvendige.

2.2 Ekspertledelse

Den norske organisasjonsforskeren Torodd Strand (2001) skriver om ledelse i ekspertorganisasjoner. Strand bygger sine teorier om ledelse i ekspertorganisasjoner på blant annet Adizes' fire lederroller og er dermed et nærliggende valg i forlengelsen av at disse lederrollene er det teoretiske utgangspunktet for min studie. I følge Strand kjennetegnes ekspertorganisasjoner ved at de har lite hierarki, stor fagautonomi, komplekse utfordringer og

stor autonomi i yrkesutøvelsen. Strand holder fram skolen som eksempel på en ekspertorganisasjon. På bakgrunn av dette kaller jeg Strands bidrag i denne sammenhengen for ekspertledelse. Dette skal jeg bruke som gjennomgående teoretisk perspektiv.

Standardrollen for ledere i ekspertorganisasjoner er at de er tett knytta til arbeidsprosessene og at de blir vurdert etter de faglige resultatene de oppnår, sier Strand. Ut fra Adizes' terminologi ser jeg det som at lederen i ekspertorganisasjonen i stor grad har produsentrollen.

Produsentrollen har jeg i konteksten for denne oppgaven oversatt til den faglige ledelsen, altså den pedagogiske ledelsen. Strand framholder at den faglige lederen av ekspertorganisasjonen har betydelig spillerom innafor de grensene ressursene og faglige normer setter, og faglighet og brukere er viktige premissleverandører for disse lederne. De følgende avsnittene gir ei framstilling av relevante trekk ved en ekspertorganisasjon basert på Strand (2001).

I følge Strand har den offentlige ekspertorganisasjonens leder ofte en langvarig og spesifikk universitets- eller høyskoleutdanning. Lederen har den samme praktiske yrkesferdigheten som de han leder, medlemskap i ei fagforening som søker å monopolisere yrkesutøvelsen og lojaliteten hans er i stor grad knytta opp mot arbeidet og profesjonen han tilhører. De fleste lederne har offentlige ekspertorganisasjoner har en beskytta tittel og forpliktelser overfor det offentlige på et overordna samfunnsnivå.

Strand hevder at offentlige ekspertorganisasjoner gjerne er innkapslet i, og får styringssignaler fra, byråkratisk pregede organisasjoner. Lederen av ekspertorganisasjonen har som oftest sin overordna leder plassert i denne byråkratiske organisasjonen. Lederen i den byråkratiske organisasjonen er altså overordna lederen i ekspertorganisasjonen. Lederen i den byråkratiske organisasjonen har formelt høyere rang, men kan savne faglig legitimitet hos dem hun er satt til å lede, dette skaper spesielle utfordringer i ekspertorganisasjoner, når "kyndighet" møter "myndighet"

Strand sier videre at byråkratiske organisasjoner er prega av at det er mange nivåer, skrevne regler og formell autoritet. Ledelse i en byråkratisk organisasjon handler om å kjenne og håndheve regler, lage og tilpasse systemer og å unngå feil. Ekspertorganisasjoner er prega av få nivåer, uskrevne regler og faglig basert autoritet. Ledelse i ekspertorganisasjoner handler om å sørge for at brukerne får levert det faglige, og at det er god kvalitet på det faglige. I en ekspertorganisasjon har ledelse basert på noe annet enn faglig autoritet dårlige kår.

I følge Strand har de fleste ansatte i en ekspertorganisasjon en status og en kyndighet de ikke har oppnådd gjennom å arbeide seg oppover i organisasjonen, de er på en måte sjølstendig næringsdrivende som bruker organisasjonen som et serviceapparat og ei ramme som de i større eller mindre grad anerkjenner. Arbeidstakere og ledere i ekspertorganisasjoner trenger generelt lite instruksjoner, mål og oppgaver fra ledelsen i den byråkratiske organisasjonen, de har sjøl kunnskap om hva som er "riktig". Kunnskapen de ansatte og lederen i ekspertorganisasjonen har er tilgjengelig for deres kollegaer, men hierarkisk overordna har ikke lett for å forstå eller få tilgang til denne informasjonen. Mange ledelsesoppgaver blir derfor nøytralisert i ekspertorganisasjoner, lederen fungerer som en "primus inter pares" – den første blant likemenn. Fagfolkene merker krav fra den overordna byråkratiske organisasjonen om kontinuerlig forbedring, fokus på budsjett, internkontroll og hierarki; den faglige lederen utfordres av hierarkisk styring. Problemene blir særlig tydelige hvis en med lavere faglig kompetanse får stilling som overordna hierarkisk leder.

Strand skiller mellom ledelsen som er knytta til yrkesutøvelsen direkte i et kollegialt hierarki, og den ledelsen som utøves i den omkringliggende organisasjonen, som ofte er et byråkrati. Ikke bare skilles det mellom dem formelt sett, men også gjennom at de har forskjellig styringslogikk. Ledelse i en byråkratisk organisasjon baserer seg på en annen logikk enn ledelse i en ekspertorganisasjon. Kollegial ledelse handler om faglig veiledning og utvikling, mens den administrative ledelsen ivaretar den omkringliggende organisasjonens behov for styring, ressursdisponering og grensesetting. Dette fører til at administrativ ledelse ofte oppfattes som besværlig, fremmed og lite ønskelig for fagpersonene. Strand innrømmer at det finnes kombinasjoner av de to lederlogikkene, men at empirisk forskning støtter at dette er tydelig atskilte måter å drive ledelse på.

Ut fra Adizes' terminologi ser jeg det som at lederen i den byråkratiske organisasjonen i stor grad har administratorrollen og at lederen i ekspertorganisasjonen har produsentrollen. Som tidligere nevnt ser Strand skolen som en ekspertorganisasjon. Fordi min studie handler om påvirkning av rektorenes skoleledelse rettes oppmerksomheten særlig mot ledelse i skolen som ekspertorganisasjon. For klarhetens skyld kaller derfor Strands perspektiv for ekspertledelse i denne oppgaven. Strands tilnærming vil jeg bruke som gjennomgående teoretisk perspektiv i tolkning av funnene.

2.3 Transformasjonsledelse

Transformasjonsledelse er en ledelsesteori beskrevet av den amerikanske ledelsesforskeren Bernard Bass (Bass & Riggio, 2006). I transformasjonsledelse inspirerer lederen gjennom å utfordre og overtale de han leder. Lederen skaper mening og forståelse, lederskapet er intellektuelt stimulerende, det baserer seg ikke på mekanisk ytre belønningssystemer. Lederskapet tar også hensyn til individet, den som ledes får støtte, coaching og mentoring av lederen.

I følge Bass oppfører transformasjonsledere seg slik at de er rollemodeller. De som ledes identifiserer seg med lederen, de stoler på at lederen tar riktige valg og har høye etiske og moralske standarder. Et annet viktig aspekt er at lederen samler de som ledes om en felles misjon, en felles oppgave – lederen jobber mot virksomhetens visjon.

Det er viktig å inspirere de man leder, sier Bass. Transformasjonsledere har videre måter å motivere og inspirere de som ledes gjennom å skape mening og utfordre. Lagfølelse, entusiasme og optimisme er viktig for transformasjonslederen. Lederen inspirerer de han leder gjennom å lage bilder av en attraktiv framtid, tydelige forventinger og å sette klare mål.

Bass viser at transformasjonslederen stimulerer innovasjon og kreativitet gjennom å stille spørsmålsteget ved gjeldende praksis, gjennom å utfordre gjeldende oppfatninger og å etterspørre begrunnelser hos de som ledes. Transformasjonslederen inkluderer de som ledes i prosesser med å finne nye løsninger og å legge planer for virksomheten. Lederen får de som ledes til å se på praksis og problemer fra nye synsvinkler.

Aspektet individuell omsorg og støtte til den som ledes er ut fra Bass viktig i transformasjonsledelse. Det tas spesielt hensyn til behovet for at den enkelte skal oppleve mestring og vekst gjennom å opptre som en coach eller mentor. Transformasjonslederen søker å hjelpe den som ledes til å oppfylle mer av sitt potensiale. Individuelle forskjeller når det kommer til behov og ønsker blir tatt hensyn til. Lederen tar hensyn til at de som ledes har forskjellige behov når det gjelder oppmuntring, støtte og autonomi. Toveis-kommunikasjon oppmuntres og transformasjonslederen bruker i følge Bass metodikken “Management by Walking Around”.

Emstad (2012) peker på de “fire I-ene” i transformasjonsledelse; Individuelle hensyn, Intellektuell stimulering, Inspirerende motivasjon og Idealisert innflytelse. Individuelle

hensyn handler om at lederen gir hver enkelt medarbeider positiv oppmerksomhet. Det er et poeng å dele god praksis og suksesshistorier, men også å ta opp problemer og utfordringer. Læring er viktig innafor dette aspektet og lederen delegerer oppgaver for å utvikle medarbeiderne. Intellektuell stimulering innebærer blant annet at lederen oppfordrer medarbeiderne til å komme med problemløsning og ideer i organisasjonen og dermed sørge for personlig utvikling av medarbeiderne. Inspirerende motivasjon favner lederens vilje og evne til å kommunisere optimisme og høye forventinger, han får sine ansatte til å jobbe sammen mot et felles mål. Idealisert innflytelse innebærer at lederen er en rollemodell for sine ansatte. Han har en væremåte som utløser tillit og respekt fra sine underordnede, sier Emstad.

Leithwood (Leithwood & Jantzi, 2005) ser på Bass' transformasjonsledelse innafor ledelse av skoler. Når Leithwood her skriver om skoleledere, tolker jeg han som at det hovedsakelig handler om rektorer. Jeg velger å se det slik at samme perspektiv også kan gjelde for en annen skoleleder, nemlig rektors sjef.

En skoleleder som utøver transformasjonsledelse, vil gripe mulighetene han får til å beskrive manglene ved status quo og beskrive ei ønska framtid (Leithwood & Jantzi, 2005). I følge Leithwood peker en slik skoleleder ut retninga, får sine lærere med på at dette er retninga skolen bør gå i, setter klare mål og får sine medarbeidere til å jobbe mot dem. Emstad (2012) sier at skoleledere som utøver transformasjonsledelse skaper tid og rom til refleksjon og læring, samtidig tar de hensyn til individuelle behov og forskjeller og støtter opp om endringsarbeid.

Transformasjonsledelse slik det er framstilt over er et velegna perspektiv på skoleledelse. Jeg vil seinere bruke det til å forstå og tolke deler av studiens empiriske funn.

2.4 Nivåledelse

Den norske skolen kan sies å være styrt av to herrer, kommunen og staten (Langfjæran m.fl., 2009). Den danske skoleforskeren Leif Moos (2003) sine tanker om krysspress og dilemmaer innafor feltet skoleledelse kan brukes til å belyse dette. Han hevder at kravene rektor må forholde seg til er motsetningsfylte på flere nivå. De pedagogiske og faglige krav i loven kan stå i konflikt med det å skulle leve opp til de lokale krav. Felles krav fra stat og kommune om utvikling kan også komme i konflikt med skolens interne tradisjoner. Skolelederen befinner seg også midt i skuddlinja med press fra foreldre, lærere og nasjonale og lokale politikere. Ut fra dette kaller jeg Moos' teoretiske bidrag i denne sammenhengen for nivåledelse.

Moos slår fast at det ikke lengre kan være noen tvil om at skoleledere er en del av det kommunale fellesskap. Sammen med andre ledere på samme nivå, sine administrative ledere og lokalpolitikere skal de ikke bare arbeide for sin egen enhet, men også for det fellesskapet kommunen utgjør. Men det er noe særskilt ved å være både nasjonal og kommunal. Hvis skolelederen ikke holder fast i hva skolens kjerneoppgave er, men ser på det som en hvilken som helst annen kommunal oppgave, risikerer vi å tro at veiarbeid, eldreomsorg og plenklipping er det samme som læring, sier Moos.

I Norge er det staten som bestemmer hva skolens formål skal være, mens det er kommunene som skal sørge for at statens krav realiseres. Moos påpeker at det er stor forskjell på å utforme formålsparagrafen og å realisere den, særlig siden det er to forskjellige forvaltningsnivåer som skal utforme og realisere. Det er i følge Moos ikke så lett for kommunen å prioritere å nå statens mål, når det innebærer at en må prioritere ned lokale mål og satsninger, som innbyggernes ønsker og økonomi.

Rektor står slik Moos ser det i et krysspess mellom det lille og det store fellesskapet. Det lille fellesskapet er skolen, det profesjonelle fellesskapet lærerne utgjør sammen med skolekulturen. Det store fellesskapet er samfunnet, det kan være kommunen eller staten. Det lille fellesskapet i skolen er beskrevet som en blanding av medarbeidernes motstand mot å bli ledet og lederens manglende ønske om å lede. Dette kan stå i motsetning til det store fellesskapets krav. Dette bildet bygger på et løst grunnlag, i virkeligheten er ikke det store fellesskapet noe stort fellesskap, det er store forskjeller i forventninger også mellom de som utgjør det store fellesskapet. På den ene siden må rektor forholde seg til statens lovmessige og faglige krav. På den andre side har en kommunens krav, ofte økonomisk begrunnet og stadig oftere basert på en New Public Management – filosofi. Kommunens krav er basert på effektivitet, mistillit og kontroll, som gir seg utslag i økt fokus på evaluering og kontroll gjennom kontrakter, sier Moos.

Moos sier om danske rektorer at deres relasjoner til det kommunale nivået er kjennetegna ved kompleksitet og konflikter. Rektorene opplever at de må være lojale mot kommunenivået. I følge Moos opplever de at lederne på kommunenivået er hjelpsomme og støttende, men ikke at de tar initiativ til å støtte skoleutviklinga. Møller (1997, i Moos 2003) har undersøkt det samme med norske rektorer, også hun sier at forholdet til kommunenivået skaper konflikter og lager dilemmaer for rektorene. I følge Møller er skolelederens dilemmaer konfliktfylte, de krever etiske valg, fordi konkurrerende verdier ikke kan tilfredsstilles samtidig.

Hver dag må rektor ta et utall beslutninger, mange av dem på bakgrunn av motsetningsfylte krav, sier Moos (2003). Kravene utenfra er motstridende, det betyr at skolelederen havner i et krysspress mellom pedagogisk-etiske og økonomisk-regnskapsmessige krav. Rektor må prioritere, og foreta valg mellom posisjonene.

Moos' perspektiv kaller jeg for klarhetens skyld nivåledelse i denne oppgaven. Nivåledelse får tydelig fram en del dilemmaer og utfordringer i å lede en ekspertorganisasjon i skjæringspunktet mellom flere nivåer. Jeg vil seinere bruke nivåledelse til å forstå og tolke noen av funnene i studien.

Ut fra framstillinga ovenfor vil de fire ledelsesaspektene basert på Adizes (1979) og ledelsesteoriene til Strand (2001), Bass (2006) og Moos (2003) danne det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Neste kapittel tar for seg undersøkelsens metodiske valg og vurderinger.

3.0 Metode

I dette kapittelet skal jeg beskrive studiens metodiske tilnærming. Det er problemstillinga som sammen med rammebetingelsene legger grunnlaget for metodevalget. Jeg vil derfor først beskrive prosjektet mitt og begrunne valg av metode ut fra dette. Så vil jeg beskrive utvalg, datainnsamling og analyse, og diskutere validitet, reliabilitet, overførbarhet og forskningsetikk.

3.1 Metodevalg

Problemstillinga er retningsgivende for forskningsdesignet. Å lage forskningsdesign innebærer å legge en plan, velge datainnsamlingsmetode, utvalg og dataanalyse som er gjennomførbar innafor tidsramma og de ressursene en har (Thagaard, 2013). Ei problemstilling skal være fokusert, relevant, forskbar og mulig å endre. Følgende problemstilling danner grunnlaget for mine metodevalg: Hvordan opplever rektor at sjefen påvirker egen skoleledelse og hva tenker sjefen om sin påvirkning?

Forskningsmetode kan grovt sett deles i to hovedgrupper: Kvalitative og kvantitative metoder. Innafor disse kategoriene finnes en rekke tilnærminger. Mitt første valg er om jeg skal velge en kvalitativ eller en kvantitativ metode.

Kvantitativ metode handler som navnet indikerer om det som er kvantifiserbart, altså mengde. Kvalitativ forskning fokuserer som navnet indikerer på det motsatte, kvalitet, det som ikke kan kvantifiseres. Enkelt sagt kan man si at kvantitativ forskning gir oss tall som data og kvalitativ metode gir oss tekst som data. Man kan også si at kvantitativ metode går i bredden, mens kvalitativ metode går i dybden (Thagaard, 2013).

Problemstillinga vil være viktig med tanke på hva slags metode en skal velge i et forskningsprosjekt. Ringdal (2007) mener at noen problemstillinger klart vil kunne besvares best med en kvantitativ metode, mens andre problemstillinger vil kunne besvares best ved hjelp av kvalitativ metode. Slik problemstillinga mi er, mener jeg at den i utgangspunktet kan utforskes både kvalitativt og kvantitativt.

En kvantitativ tilnærming kunne vært en strukturert spørreskjemaundersøkelse med et representativt utvalg av rektorer og sjefer med graderte svar på spørsmål som for eksempel: I hvilken grad opplever du at din sjef påvirker din pedagogiske ledelse? Et argument for ikke å bruke kvantitativ metode er mine forhåndsdefinerte begreper; pedagogisk ledelse, administrativ ledelse, personalledelse og utviklingsledelse. Det ville være vanskelig å si hva respondentene i en slik kvantitativ undersøkelse la i disse begrepene.

Korrelasjon mellom forskjellig svar og resultater i en kvantitativ undersøkelse ville ha vært interessante for å belyse problemstillinga mi. For å få valide og reliable resultater burde undersøkelsen være basert på et tilfeldig, representativt utvalg med informanter fra hele landet. Med et stort nok utvalg ville dette kunne gi grunnlag for statistisk generalisering til å gjelde rektorer og deres sjefer i Norge, sjøl om svarprosenten kanskje hadde blitt lav. Med mine rammebetingelser ville en slik undersøkelse ikke være gjennomførbar.

Tilgjengeligheten av personer er enklere med en kvalitativ tilnærming. For mange er den direkte kontakten med forskeren avgjørende for om de vil delta i et forskningsprosjekt (Thagaard, 2013). En kvalitativ tilnærming vil gi større fleksibilitet i løpet av prosjektet, opplegget vil kunne endres underveis ved funn på en helt annen måte en ved valg av en kvantitativ metode (Grønmo, 2004).

En kombinasjon av de to ville være en interessant mulighet. Men på grunn av prosjektets rammer, både tidsmessig, oppgavens omfang og med utfordringene med å få til et stort nok kvantitativ utvalg, har jeg sett bort fra denne muligheten.

Det ville altså være interessant og mulig å jobbe med denne problemstillinga med en kvantitativ metode. Men jeg har valgt en kvalitativ tilnærming fordi den er mest velegna for min problemstilling og studiens rammer med hensyn til tid, økonomi og oppgavens omfang.

Det kvalitative preges av et mangfold av typer data og framgangsmåter (Thagaard, 2013). I følge Thagaard prøver kvalitative tilnærminger å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, i mitt tilfelle forholdet mellom rektor og hennes sjef. Utfordringene ligger i analyse og tolkning av dataene, som for en stor del består i en fortolkning av de sosiale fenomenene som studeres (Thagaard, 2013). Det kvalitative ser på menneskers handlinger i deres kontekst, forskninga blir på en helt annen måte enn i kvantitativ forskning farga av forskeren sjøl (Postholm, 2010).

Å bruke en kvalitativ framgangsmåte innebærer fleksibilitet, og det innebærer ofte at man arbeider parallelt med de ulike delene av prosessen (Postholm, 2010). Hun sier videre at en positiv effekt av dette er at de ulike sidene av prosjektet kan påvirke hverandre. Dette har i høy grad vært tilfelle for min studie.

3.2 Utvalg

Utvalg handler om hvor man skal skaffe data, og fra hvem. I kvalitative studier baserer utvalgets størrelse seg på en annen logikk enn i kvantitative studier, ved at representative utvalg ikke er relevante; det som er viktig er at utvalget er egna til å utforske problemstillinga (Thagaard, 2013). Jeg baserer meg på et strategisk utvalg, det vil si at jeg har valgt deltagere som har roller, egenskaper og kvalifikasjoner som er strategiske med tanke på hensikten og problemstillinga (Thagaard, 2013). I tillegg har jeg gjort et tilgjengelighetsutvalg, i følge Thagaard vil det si at jeg har valgt deltagere som er basert på at de er tilgjengelig for meg som forsker.

Av tilgjengelighetshensyn vurderte jeg bare kommuner i mitt eget fylke og ett nabofylke. Fra min tidligere jobb som pedagogisk konsulent og min nåværende jobb som rektor kjenner jeg til mange rektorer og rektorerers sjefers og kommunenes skoleeierskap. En av konklusjonene i "Kom Nærmere!" er at det er et påfallende trekk at kommuner som gjør det bra på målbare resultater har aktive politiske skoleeiere og en aktiv og god skolefaglig administrasjon (Langfjæran m.fl. 2009). Jeg ønsket derfor å studere en kommune som har oppnådd gode resultater som skoleeier og som har et godt omdømme. Å se på en velfungerende kommune er et strategisk valg.

Kommunen jeg valgte er kjent for aktivt skoleeierskap, den er en profilert skolekommune med stor delttagelse i nasjonale utviklingsprosjekter. Kommunen har gode resultater på for eksempel nasjonale prøver og grunnskolepoeng. Hvis antagelsene i “Kom Nærmere!” stemmer, kan vi anta at kommunen har en god skolefaglig administrasjon. I denne skolefaglige administrasjonen er rektors sjef den viktigste personen. Ut fra dette mener jeg at kommunen er et strategisk eksempel som kan gi gode data som kan belyse problemstillinga.

I følge Statistisk sentralbyrås definisjoner har en mellomstor kommune mellom 10 000 og 20 000 innbyggere (Langørgen, Galloway, & Aaberge, 2003). Kommunen er mellomstor, bynær og har seks grunnskoler. I motsetning til noen andre kommuner er det sjefen sjøl som har oppfølging av rektorene, både formelt og reelt.

Det er forskjellige meninger om hvor mange informanter som er ønskelig i en kvalitativ studie. Polkinghorne (1989 i Postholm 2010) foreslår fra fem til tjuet, Dukes (1984 i Postholm 2010) mener at et mindre antall, fra tre til ti personer, er bedre. Antallet informanter bør ikke være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2013). Postholm (2010) sier at tre personer er bra for å finne en felles essens og opplevelse de har av et fenomen. Med mine ressurser og tidsrammer er studien begrensa til fire informanter.

Jeg ønsket å intervju tre rektorer og deres felles sjef fordi dette kunne gi et bredere bilde av en sjefs påvirkning. Et alternativ kunne være å intervju to par med rektorer og sjefer, noe som ville gitt to ulike bilder av sjefens påvirkning. Da måtte jeg i så fall se på to kommuner.

De tre rektorinformantene ble valgt ut fra kriterier om å få med forskjellig kjønn, skoletype og erfaring som rektor. Med dette utgangspunktet ga rektorinformantene seg sjøl. Siden det bare er en sjef, var denne informant gitt. For å sikre mine informanters anonymitet har jeg gitt dem fiktive navn; rektorenes sjef har jeg kalt Ellinor, rektorene Kaja, Rolf og Hege. Ellinor har personalansvaret for de tre rektorene. Ellinor er tidligere lærer og rektor. Hun har altså sjøl den pålagte “skolefaglige kompetansen” i kommunen. Hun har i tillegg til skolene ansvar for en del andre kommunale enheter. Alle rektorene har vært lærere. Kaja og Rolf er rektorer på ungdomsskoler som har rundt 300 elever. Hege er rektor på en barneskole med omtrent 400 elever. Av de tre rektorinformantene har to lang erfaring i rollen, mens den siste er relativt fersk i rektorrollen.

Forespørselen om å være informant ble gjort ansikt til ansikt med to av informantene og på telefon med de to andre. Det var viktig for meg å spørre i en samtale slik at jeg fikk mulighet

til å informere grundig, forklare eventuelle positive følger av å delta og eventuelle negative konsekvenser av det samme. I tillegg gjør en samtale det lettere å svare på eventuelle spørsmål. Det var viktig å få de ønskede informantene med i utvalget. Dette var også medvirkende til at jeg ville snakke med dem framfor skriftlig kontakt. Alle som ble spurt sa ja til å delta.

3.3 Intervju

Intervju er et godt verktøy for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sosialt samspill og situasjoner (Thaagard, 2013). Vil du vite hvordan folk oppfatter seg sjøl og sine omgivelser – hvorfor ikke spørre dem? (Kvale & Brinkmann, 2009). Å dybdeintervjue informanter egner seg godt når en vil undersøke personers opplevelse, synspunkter og forståelse av egen rolle og egen person (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte derfor intervju som datainnsamlingsmetode.

Ut fra problemstilling og hensikt laga jeg utkast til to intervjuguider, en for intervjuet med rektorenes sjef og en for intervjuene med rektorene. Intervjuguidene er ganske like, begge er bygd på mitt teoretiske utgangspunkt; ledelsesaspektene definert på bakgrunn av Adizes' kategorier (Adizes, 1979). Aspektene er utgangspunktet for hovedspørsmålene i intervjuguiden. Antagelsen var også at de fire aspektene ville gjøre intervjuene ryddige og oversiktlige for informantene og for meg som forsker. Et element i intervjuene var det Kvale og Brinkmann (2009) kaller begrepsintervjuer, det vil si å be informantene om hjelp til å utforske betydninga av sentrale begrep. Et viktig valg var å la informantene definere begrepene, ikke gjøre det for dem. Utfordringa med dette var at de muligens ville legge forskjellig innhold i de fire hovedbegrepene, også i forhold til mine oppfatninger basert på Adizes.

Før jeg intervjuer forskningsdeltagerne gjennomførte jeg to prøveintervju, med en rektor og hennes sjef. Disse er fra en annen kommune enn den jeg har brukt i studien. En lærer seg å intervju gjennom å gjøre det (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg til verdifull trening i intervjuhåndverket, fikk jeg innspill til endringer i intervjuguiden og råd om det videre arbeidet fra to personer i rollene jeg skriver om.

Dybdeintervju innebærer en forholdsvis langvarig direkte interaksjon mellom forsker og informanter. Relasjonene som etableres er viktige for kvaliteten på forskninga og medfører en rekke forskningsetiske utfordringer (Kvale & Brinkmann 2009). Dette kommer jeg tilbake til.

Jeg har brukt det Kvale og Brinkmann (2009) kaller et semistrukturert intervju. At det er semistrukturert innebærer at det hverken er en helt åpen samtale om temaet eller at det er et lukket spørreskjema som går gjennom. Jeg tok utgangspunkt i en intervjuguide (vedlegg 1 og 2), men fulgte opp interessante svar med utdypende spørsmål eller spørsmål om andre relevante aspekter.

Intervjuene ble gjennomført fra midten av september til begynnelsen av november 2013. De fant sted på informantenes eller mitt arbeidssted og varte rundt en time. Lydopptak av intervjuene ble tatt på min telefon.

3.4 Analyse og presentasjon av data

Av praktiske årsaker ble lydopptakene transkribert av en erfaren transkribent. Jeg er klar over at det har mange fordeler å transkribere sjøl, men jeg har prøvd å oppveie dette ved gjentatt grundig lytting til lydopptakene. Som Kvale og Brinkmann (2009) foreslår for semistrukturerte intervjuer utgjorde de transkriberte intervjuene og lydopptakene til sammen materialet for analysen jeg gjorde av datamaterialet.

Da jeg starta med å systematisere dataene tok jeg utgangspunkt i analyse med fokus på mening (Kvale & Brinkmann, 2009). For å få et helhetsinntrykk av materialet lyttet jeg først til lydopptakene og leste de transkriberte intervjuene i sammenheng. For å fange opp nyanser og detaljer hørte jeg gjennom lydopptakene på nytt før jeg gikk videre. Dette er det Thagaard (2013) kaller en vid analyse fordi den bidrar til å utvikle en helhetsforståelse av materialet.

Jeg hadde tenkt gjennom dataanalysen før jeg foretok datainnsamlinga, etter råd fra Kvale og Brinkmann (2009). Først gjorde jeg en meningskoding, deretter en meningskondensering og til slutt en meningstolkning. Første steg i dette arbeidet var koding, som vil si å kategorisere intervjuuttalelsene etter relevans og tema. Kvale og Brinkmann (2009) kaller det å bruke koder som forskeren har utvikla på forhånd for begrepsstyrt koding. Kategoriene jeg brukte er sammenfallende med mine teoretiske knagger; pedagogisk ledelse, administrativ ledelse, personalledelse og utviklingsledelse. Hovedkategoriene for kodinga hadde jeg bestemt på forhånd og brukt som overskrifter i intervjuguiden.

Jeg fargekoda teksten fra de forskjellige informantene; rektors sjef ble rød, rektorene henholdsvis oransje, grønn og blå. Så klipte og limte jeg digitalt de forskjellige informantenes utsagn om mine forhåndsdefinerte begreper sammen slik at hver overskrift fikk hver

informants utsagn under seg. Under dette arbeidet laget jeg flere kategorier ut fra utsagn som ikke passa inn i den begrepsstyrte, forhåndsdefinerte kodinga. Kvale og Brinkmann (2009) sier at kategoriene i koding kan utvikles på forhånd, eller de kan oppstå under analysen. Jeg gjorde begge deler.

Neste steg var å kondensere, eller meningsfortette, informantenes utsagn. Meningsfortetting innebærer en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til mindre tekst (Kvale & Brinkmann, 2009). Til slutt gjorde jeg en meningsfortolkning. Dette innebærer i følge Kvale og Brinkmann å få fram og strukturere meningsinnholdet, men det innebærer også en kritisk fortolkning av informantenes utsagn.

Jeg har gjort det Thagaard (2013) kaller en temabasert analyse. Dette innebærer å studere informasjon om hvert tema for alle informantene. Thagaard understreker at det er et viktig poeng å gå i dybden på de enkelte temaene, å sammenligne informasjonen fra de forskjellige informantene om hvert tema kan gi en god forståelse av hvert enkelt tema.

Jeg framstiller hva informantene har sagt med en blanding av deres egne ord og mine egne gjengivelser av meningsinnholdet. Dette vil kunne være mine tolkninger av informantenes utsagn, men jeg har prøvd å fortette heller enn fortolke. For å gi et mer utfyllende bilde og øke studiens reliabilitet har jeg i tråd med vanlig presentasjonsmåte for kvalitative data tatt med en del direkte sitater.

Forskningas validitet og reliabilitet er avhengig av at grunnlaget for kunnskapen som skapes gjøres eksplisitt (Thagaard, 2013). Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på dette.

3.5 Validitet

Resultatet av kvalitativ forskning kan oppleves som sjølsagt, men funnene representerer ofte en ny forståelse av fenomener og sammenhenger vi kjenner fra før (Thagaard, 2013).

Validitet handler om forskningas gyldighet (Thagaard, 2013), eller sagt på en annen måte:

Undersøker man det man har intensjoner om å undersøke? (Postholm, 2010).

Begrepsintervjuene kunne brukes til å sjekke informantenes oppfatning av ledelsesaspektene og dermed fungere som en validitetstest.

Vi kan si at funnene er valide hvis fortolkningene er rimelig dokumenterte og logisk konsekvente (Postholm, 2010). For å øke validiteten har jeg tidligere i dette kapittelet

redegjort for metodevalg under innsamling av data og analyse av data. For å sikre systematikk i analysen har jeg fulgt en anerkjent metode steg for steg. Når et utsagn blir fortolka i lys av teori, er validiteten avhengig av om teorien passer og om tolkninga er logisk i forhold til teorien (Kvale, 1987 i Postholm, 2010). Jeg har i forrige kapittel argumentert for at teoriene jeg har valgt passer til forskningstemaet. I drøftingskapittelet vil det gå fram hvorvidt tolkningene mine er logiske i forhold til teorien.

Spørsmålet om validitet er også relevant med tanke på informantenes svar. Informantene kan være upålitelige eller lite egna til å belyse problemstillinga (Postholm, 2010). Mine informanter er skoleledere med lang erfaring og tung formell kompetanse. De skulle dermed ha evne til å se nyanser, tenke sjølstendig og uttrykke tanker om temaene. Som informanter anser jeg dem derfor som godt egna til å belyse problemstillinga.

Forskerens relasjon til det som studeres er også viktig for validiteten (Thaagard, 2013). Min tilknytning til den norske skolen og kommunen jeg har undersøkt skal jeg si mer om under neste underoverskrift; reliabilitet.

3.6 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningas pålitelighet, altså om vi kan stole på funnene som er gjort (Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning kalles dette ofte troverdighet og kjennetegnes ved metodisk transparens eller gjennomsiktighet. Jeg har prøvd å klargjøre refleksjoner omkring metodevalg, analyse og tolkning, noe Thagaard (2013) mener gir bedre grunnlag til å vurdere reliabiliteten.

Jeg har fullført og bestått barnehagen, grunnskolen, videregående opplæring, universitetsstudier, lærerutdanning og flere års lederstudium. Som lærer har jeg undervist i barneskole, ungdomsskole, videregående og voksenopplæring. Jeg har jobba som administrativ skoleeier og vært rektor i tre år. Jeg kjenner skolen som organisasjon og rollene jeg skriver om godt fra ulike posisjoner. Denne bakgrunnen bidrar til å styrke reliabiliteten i min studie. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at å kjenne forskningstemaet godt er også en fordel i intervjusituasjonen, det gjør det mulig å stille gode oppfølgingsspørsmål og å forstå svarene i intervjuet. Forfatterne sier at kvaliteten på de dataene som blir produsert i et kvalitativt intervju avhenger av kvaliteten på intervjuerens kunnskaper om temaet.

Men min lange skoleerfaring kan også være en ulempe. På grunn av egne opplevelser og erfaringer med hvordan ting henger sammen, kan jeg gå glipp av poenger og funn andre ville fått med seg fordi deres blikk ikke var påvirket av lang praksis. Fordelen med stor forhåndskunnskap om temaet står i motsetning til det å ha en forutsetningsløs tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne spenninga mellom å se på temaet gjennom et blikk påvirket av erfaring kontra å se på det uten særlig mye erfaring kan uttrykkes i ønsket om en kvalifisert naivitet fra intervjuerens side (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette har jeg prøvd å etterstrebe ved å stille kritiske spørsmål om i hvilken grad egen erfaring preger tolkningene mine.

Lange opphold i forskningsfeltet kan styrke reliabiliteten (Postholm, 2010). Her er min erfaring en styrke. Jeg har fulgt kommunen jeg har undersøkt forholdsvis tett de siste fire årene. Men denne studiens omfang har ikke gjort det mulig å studere praksisen til mine forskningsdeltagere over tid. Dette kan være en svakhet, jeg har bare et øyeblikksbilde av deltagerens oppfatninger.

For å øke reliabiliteten har jeg prøvd å se enkeltfunn i intervjuene i sammenheng med uttalelser fra de andre forskningsdeltagerne, og også sett hvordan de stemmer med teori og min egen erfaring. Jeg har også benyttet meg av såkalt "member checking". Dette innebærer at informantene får lese gjennom for eksempel transkripsjoner (Postholm, 2010). Mine informanter har fått lese gjennom sine egne transkriberte intervju og fått muligheten til å komme med uttalelser om eventuelle feil, presiseringer eller andre kommentarer. Jeg fikk ikke noen tilbakemeldinger fra informantene om at noe var feil eller at de ville presisere noe.

3.7 Overførbarhet

Overførbarhet handler om hvorvidt funnene i en studie kan overføres til andre sammenhenger (Thaagard, 2013). Kvale og Brinkmann (2009) sier at hvis resultatene av intervjuene i en studie vurderes som rimelig pålitelige, gjenstår spørsmålet om funnene bare er relevante lokalt eller om de kan overføres til andre rektorer og deres sjefer. De sammenligner argumentasjonen for overførbarhet i kvalitativ forskning med rettspraksis: I rettspraksis vurderer man om man kan trekke slutninger fra tidligere saker til den nåværende, slik kan også forskeren argumentere for forståelsen han har kommet fram til også er gyldig i andre, lignende, sammenhenger.

I motsetning til kvantitative studier er det i kvalitative studier fortolkninga som er grunnlaget for overførbarhet (Thaagard, 2013). Spørsmålet er om mine tolkninger av utsagnene fra informantene, sett i lys av teori, kan overføres til andre rektorer og deres sjefers enn akkurat mine informanter. Mine informanters meninger og oppfatninger kan ikke overføres direkte til alle rektorer og deres sjefers i Norge. Men de kan danne grunnlaget for gode refleksjoner hos leserne (Postholm, 2010). Stake og Trumbull (1982 i Postholm, 2010) kaller dette naturalistisk generalisering. Gjennom min beskrivelse kan leserne erfare en sammenheng mellom sin egen situasjon og rolle og situasjonen jeg har beskrevet (Postholm, 2010).

Et viktig aspekt ved overførbarhet er utvalget. Utvelgelse av deltagere har betydning for overførbarhet (Postholm, 2010). Min studie vil ikke ha særlig overførbarhet til kommuner der sjefen har liten kontakt med rektorene. Men mine funn vil være overførbare til mange norske kommuner der rektors sjef har direkte kontakt med og oppfølging av sine rektorer.

Kennedy (1979 i Postholm 2010) hevder at det er mottakeren som bestemmer hvorvidt funn kan overføres, som ved juridisk argumentasjon er det informasjonsmottakerens ansvar å vurdere overførbarheten. I tråd med anbefalingene fra Kvale og Brinkmann (2009) har jeg prøvd å gjøre fortolkningene og argumentene eksplisitte for at leseren sjøl kan bedømme overførbarheten til andre personer og kontekster.

3.8 Etikk

Jeg har samla inn og bearbeida data som kan knyttes til mine forskningsdeltagere. Disse opplysningene er behandla etter retningslinjene til De Nasjonale Forskningsetiske Komiteer (NESH). Prosjektet er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og godkjent.

Etiske retningslinjer for samfunnsforskning stiller krav om informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2009). Mine forskningsdeltagere er blitt fortalt om prosjektet muntlig og skriftlig (vedlegg 3) og de har gitt både skriftlig og muntlig samtykke til å delta. De har blitt informert, skriftlig (vedlegg 3) og muntlig, om at de kan trekke seg fra prosjektet når som helst uten at det ville få konsekvenser for dem.

I følge Thagaard (2013) krever all forskning at forskeren forholder seg til etiske prinsipper for slik virksomhet. Hun sier at disse prinsippene blant annet krever at forskeren er redelig og nøyaktig i forskningsprosessen og i framstillinga av forskninga. Dette gjelder også i vurdering

av andre forskeres arbeid og i henvisning til disse. Et grunnleggende prinsipp er å ikke plagiere andre forskere; for å hindre mistanke og for å gjøre egen presentasjon etterprøvable er det nødvendig å oppgi kilder på en grundig måte der man bruker andres stoff (Thagaard, 2013). Jeg har etterlevd dette etter beste evne.

Å delta i en forskningsstudie bør ikke føre til negative konsekvenser for deltagerne (Thagaard, 2013). For min studie er dette særlig relevant fordi tre av informantene snakker om sin egen sjef, som er den fjerde informanten. Det å snakke om sin egen sjef kan være utfordrende, særlig når denne deltar i samme undersøkelse og kommer til å lese resultatene. Negative utsagn om sjefen kunne få negative konsekvenser for forholdet mellom rektor og hennes sjef. Dette er ett av aspektene jeg har tenkt gjennom i forskningsprosessen. Under analysearbeidet har jeg tatt med meg rådet fra Finn Sivert Nielsen (1996 i Thagaard, 2013): Hver gang jeg har tenkt ”dette kan jeg bruke”, har jeg stilt spørsmålet om hvorfor jeg (ikke) bør bruke denne informasjonen.

Å få snakke om seg sjøl og sin egen situasjon til en oppmerksom lytter kan oppleves som positivt av mange (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er ikke vanskelig å forestille seg at det å få snakke en time uforstyrret og stort sett om tema som omhandler viktige aspekter ved jobben er positivt. Jeg fikk tilbakemeldinger fra mine informanter om at de syntes dette var givende.

Deltagelsen kan oppleves problematisk for informantene også når de leser den skriftlige framstillinga. Forskningsdeltagernes utsagn satt i en analytisk sammenheng utvikla av forskeren kan være provoserende (Thagaard, 2013). Member-checking (Postholm, 2010) kan bidra til å styrke forskningsetikken gjennom at deltagerne får en ekstra mulighet til å se hva de har sagt i intervjuene. Mine informanter har ikke lest den helhetlige framstillinga, men bare sine egne transkriberte intervju.

Min studie innebærer tett kontakt mellom meg som forsker og mine forskningsdeltagere. Jeg har ikke noe nært forhold til noen av informantene, men kjente alle fra før gjennom både min tidligere jobb i kommunal administrasjon og min nåværende jobb som rektor. Alle informantene hadde altså en oppfatning av meg før jeg intervjuer dem. Min kvalitative tilnærming med intervju skaper det Thagaard (2013) kaller et subjekt-subjekt forhold, der både forsker og deltager, og relasjonen mellom dem, påvirker resultat og funn. Dette har jeg prøvd å ha i bakhodet under arbeidet med prosjektet.

Jeg har her gjort rede for ulike valg og vurderinger knytta til min metodiske tilnærming. I neste kapittel presenteres resultatene fra min undersøkelse.

4.0 Empiri

Problemstillinga som empirien skal belyse er: Hvordan opplever rektor at sjefen påvirker egen skoleledelse og hva tenker sjefen om sin påvirkning? For å beskrive og forstå skoleledelse har jeg med utgangspunkt i Adizes (1979) operasjonalisert begrepet i kategoriene pedagogisk ledelse, administrativ ledelse, utviklingsledelse og personalledelse. Jeg har gjort en temabasert analyse av intervjumaterialet med utgangspunkt i meningskategorisering der kategoriene var utvikla i forkant (Kvale & Brinkman, 2009). Delvis er empirien også begrepsintervju. Hva informantene legger i begrepene kan ha betydning for hva de tenker og uttrykker om sjefens påvirkning. Om de har sammenfallende eller ulike oppfatninger av disse ledelsesaspektene vil også påvirke hvordan jeg kan fortolke deres utsagn.

Empirien er sortert i de fire kategoriene pluss en kategori for informantenes oppfatning av det ideelle forholdet mellom rektor og hennes sjef. Disse fem overskriftene danner hoveddelene i kapitlet. Under hvert hovedtema presenterer jeg først informantenes oppfatninger av dette ledelsesaspektet. Deretter følger hvordan de oppfatter at sjefen har betydning for rektors skoleledelse på dette området. De tre rektorene har fått navnene Kaja, Rolf og Hege, sjefen kalles Ellinor.

4.1 Pedagogisk ledelse

4.1.1 Informantenes oppfatning av begrepet

Det er to felles hovedoppfatninger blant informantene om begrepet pedagogisk ledelse. Den første er at pedagogisk ledelse er noe som skal ha en konsekvens i klasserommet, den andre er at ledelseskategoriene går over i hverandre.

Alle informantene ser på pedagogisk ledelse som det som handler om pedagogikk og didaktikk eller den delen av ledelsen som har påvirkning på det som skjer i klasserommet.

Følgende tre utsagn er eksempler på dette:

I det legger jeg ledelse som skal utvikle de pedagogiske prosessene som er på skolen, det som skal få utslag i klasserommet. (Rolf)

Pedagogisk ledelse handler om nesten alt som skjer i skolen. Det handler jo sjølsagt om det som foregår i klasserommet. (Hege)

Pedagogisk ledelse er den aktiviteten, de samtalene, de møtene du gjør i forhold til det som skjer ute i klasserommet. For rektorer vil det handle om å etterspørre hva som egentlig skjer i klasserommet. (Ellinor)

Ellinor sier at pedagogisk ledelse handler om at rektorene må ha god oversikt over styrkene til pedagogene sine, slik at de kan organisere dem på en god måte. Som et eksempel trekker hun fram skolevandring, en anerkjent metode for rektor å være tett på undervisninga. Også Kaja nevner skolevandring som eksempel på pedagogisk ledelse.

Den andre felles oppfatninga er at ledelseskategoriene går over i hverandre og kan være vanskelig å skille fra hverandre. Kaja synes det er problematisk å skille mellom de fire ledelsesaspektene:

Jeg syns jo egentlig det er vanskelig å skille fra hverandre da og kalle det det ene eller det andre (...). Når vi sitter for eksempel og organiserer timeplanene til ansatte, så er vi innom alle aspektene. Så det handler både om å få til gode pedagogiske løsninger, det handler om å ivareta den ansatte, det handler om å få en god administrering av det, ikke sant. Og vi skal tilrettelegge for utvikling. Sånn at for meg så er det ganske unaturlig å legge ting i de ulike begrepene for at jeg syns det går så over i hverandre.

Hun understreker flere ganger at alt henger sammen og at det er svært vanskelig å skille den pedagogiske ledelsen fra de andre aspektene ved skoleledelse. Hun trekker fram at man må tenke på de fire perspektivene på en gang. Hege sier at pedagogisk ledelse handler om hvordan hun veileder og støtter i det pedagogiske arbeidet på skolen, hun trekker fram sammenhengen mellom den pedagogiske ledelsen og utviklingsarbeid. Hege problematiserer også det skarpe skillet mellom pedagogisk og administrativ ledelse som ofte trekkes fram av skoleledere og lærere: "Vi skiller så mye at vi ser ikke at det faktisk er noen sammenhenger." Hun sier at alt har en pedagogisk side, at det er lite som er bare administrativt. Det pedagogiske handler også om hvordan du bruker ressursene dine; både de økonomiske og de personmessige – dette er ikke bare enkel administrering – det er pedagogisk ledelse, sier hun. Hun avslutter definisjonsrunden med å si at en rektor alltid må bruke sin pedagogiske side.

Alle informantene uttrykker at sjefen har en viktig pedagogisk rolle. I det følgende skal vi se at påvirkninga kommer til syne gjennom at sjefen kan være nærværende ved å bruke de formelle strukturene som arena for påvirkning, være sparringspartner i pedagogiske diskusjoner og være garantist for kjerneoppgaven.

4.1.2 Sjefen som nærværende pedagog

Alle informantene kommer inn på de formelle strukturene som finnes der sjefen kan påvirke rektorenes pedagogiske ledelse. Dette handler først og fremst om månedlige faste møter mellom sjefen og rektorene, men også om det årlige strategiseminarer sjefen avholder.

Rolf har i sin tidligere skolelederjobb erfart at skoleledermøter har handla bare om administrativ ledelse og ikke om pedagogisk ledelse. Dette har endra seg etter at han fikk Ellinor som sjef. Rolf trekker fram viktigheten av at rektorene kan ha gode pedagogiske diskusjoner sammen med sin sjef. Han oppfatter at disse diskusjonene påvirker hans pedagogiske ledelse ganske mye. Når saker av pedagogisk art står på sakslista til møter med sjefen, starter han å reflektere over dem også før møtet. Dette kan også føre til gode diskusjoner på skolen i forkant av møtet, fordi Rolf diskuterer sakene med sine avdelingsledere og ber dem om innspill til diskusjonene om temaene på kommunenivå. Slik blir også disse lederne involvert, sier Rolf. Han liker at sjefen utfordrer alle i møtet og at de må presentere hva de tenker om de pedagogiske sakene i møtene.

Ellinor forteller fra møtene hun har med rektorene: I disse møtene er det om å gjøre å gripe fatt i gode eksempler, å be rektorene om å fortelle mer og så kan man reflektere rundt hvordan man kan få tida til å jobbe med pedagogisk ledelse og hvordan man kan gjøre det.

Det er sjefens ansvar å sette dagsorden i de formelle strukturene, mener Ellinor. Hun sier at det er rett å bruke tida på å reflektere over viktige pedagogiske området i stedet for å bruke tida på bare rutiner, informasjon og avklaringer. I kommunen har de strategisamlinger med rektorene – ledet av rektors sjef. Ellinor synes disse samlingene har inneholdt veldig spennende prosesser. Hun mener det er viktig å ta seg tid til å reflektere – å tørre å bruke tida til å reflektere pedagogisk. Et eksempel på diskusjoner om pedagogisk ledelse som starta på ei slik strategisamling er det aktuelle spørsmålet om spesialundervisning. Dette temaet ble tatt videre med ei halvdagssamling der også skolens avdelingsledere og PP-tjenesten deltok.

Ellinor deltok sjøl på to studiedager på skolene ved oppstarten av dette skoleåret. Hun opplevde dette som positivt, hun skjønte av deltagelsen der at det skjedde utvikling. Hun så resultater av det overordna arbeidet de hadde gjort med spesialundervisning:

Lærerne snakka om hvordan de kunne tilpasse for elever, ikke om at det var om å gjøre å melde opp så mange som mulig så får vi penger.

Ellinor ser på dette som et bevis på at det de har jobba med på ledernivå har kommet ned og ut i klasserommene.

Rolf har erfaringer med å få hjelp og støtte med den pedagogiske ledelsen fra sjefen. Han er avhengig av tett dialog med noen. Hege ser også behovet for en pedagogisk sparringspartner. Men hun trekker fram at eget lederteam, altså rektor og avdelingsledere, er mer hensiktsmessig og mer tilgjengelige. Hun er ikke bekymra for eventuell manglende hjelp og støtte ovenfra med det pedagogiske – det kan skolens lederteam sjøl håndtere. Ellinor trekker fram det positive med at hun som sjef er med på utviklingsarbeid og deltar i den pedagogiske ledelsen på skolenivå.

4.1.3 Sjefen som pedagogisk garantist

Rolf opplever at sjefen påvirker den pedagogiske ledelsen ved å lage rom for å ta pedagogiske diskusjoner. Han sier:

Sjefen påvirker min pedagogiske ledelse ganske mye. (...) Vi får jo ei sakliste. Og vi vet jo hvilke saker som skal diskuteres. Og når du vet hvilke saker som diskuteres, så forbereder du deg gjerne lite grann. Da får du også gjerne begynt en liten meningsdannelse. Og til å begynne med i diskusjonen så skal vi jo på en måte komme med vårt syn. Alle får ordet og så må vi på en måte presentere hva vi tenker om det (...) Så da tenker jeg at, jo, det er faktisk med og bestemmer litt hvordan jeg skal styre og hva jeg skal tenke om pedagogikken på min skole. Jeg tenker at i en kommune så må du også ha noe noenlunde lik pedagogisk tenking (...).

Rolf bruker en diskusjon de har hatt om spesialundervisning kontra tilpassa opplæring som eksempel. Han trekker fram sjefens særlige ansvar for å lage rom for den pedagogiske ledelsen i samhandlinga mellom rektorene og deres sjef. Han oppfatter at dette påvirker hans pedagogiske ledelse. “Sjefen er en koordinator som angir fart og retning på det pedagogiske arbeidet”, sier han.

Som sjef for rektorene jobber også Ellinor med pedagogisk ledelse, sier hun. Da handler det for eksempel om å få tak i gode eksempler slik at de kan deles og skape en kultur blant skolelederne for det. Ellinor sier at hun som rektors sjef må ha oversikt over hva som skjer på skolene, hun bør etterspørre hvordan skolen drives, helt ut i klasserommet. “Når man driver med pedagogisk ledelse har, da har man fokus på læring”, sier hun.

Ellinor mener hun kan påvirke rektors skoleledelse gjennom å etterspørre, skape refleksjon, sette dagorden og å prioritere. Hun etterspør gode eksempler og bruker disse til å skape

refleksjon over egen ledelse hos rektorene. Det er hun som sjef som har ansvaret for å sette dagsorden og sørge for at møter og samhandling handler om pedagogisk ledelse.

4.2 Administrativ ledelse

4.2.1 Informantenes oppfatning av begrepet

Informantene synes ikke det er vanskelig å gi eksempler på administrativ ledelse. Kaja påpeker at administrativ ledelse ikke er det samme som å gjøre administrative oppgaver og har mange eksempler på hva administrativ skoleledelse kan være:

GSI, ymse rapportering. Møtereferat og sånn. Arkivering (...). Ikke nødvendigvis det å gjøre selve tingen, men det å avklare hvordan vi gjør det (...), sånn at det blir mest mulig effektivt for oss.

Rolf kommer også raskt opp med en rekke eksempler:

(...) svare på undersøkelser, mye av budsjettarbeidet, brevskrivning. Ting som en annen, for eksempel en sekretær, kunne gjort mye av.

Hege kommer med flere eksempler på administrativ ledelse; rapporteringer, GSI, økonomi og timetall. Hun problematiserer at mange skoleledere hevder de bruker så mye tid på administrasjon at det blir lite tid til pedagogisk ledelse:

Jeg mener vi feiltolker litt det der med at vi bruker så mye tid på administrasjon og så lite tid på det pedagogiske. Vi skiller så mye mellom de to at vi ikke ser sammenhenger.

Ellinor trekker fram budsjettarbeid som et eksempel på administrativ ledelse. Hun trekker fram et aspekt som rektorene ikke nevner, nemlig rammene, og at disse rammene settes av kommunen:

(...) at man har ansvar for å legge til rette rammer. Sørge for at skolene blir kjent med rammene sine, at de opplever at de har støttefunksjoner og at de opplever at det er krav, at det er alvor, at de er en del av en kommune.

Rolf er tydelig på at det har blitt mer og mer administrasjon på rektorer i det siste. Rektorer må etter hans mening være bevisste på om de først og fremst ønsker å være en administrativ leder eller en pedagogisk leder.

Informantene sier altså at det ikke er så lett å skille administrativ ledelse fra pedagogisk ledelse. De har likevel ingen vanskeligheter med å komme med eksempler på hva som er administrativ ledelse.

4.2.2 Sjefen som en del av kommunal administrativ støtte

Alle trekker fram viktigheten av gode administrative støttefunksjoner, både på skole og kommunenivå, for å frigjøre tid til å jobbe med kjerneoppgaven. På skolenivå snakker de om skolesekretæren som en rolle rektor kan deleger administrative arbeidsoppgaver til. På kommunenivå trekker de fram personalavdelinga og personalsjefen.

Rolf opplever at han får hjelp og støtte med sin administrative ledelse fra sjefen. Hege sier også at hun får hjelp og støtte med det administrative fra sjefen, men at hun også hjelper og støtter sjefen:

I det årshjulet som vi virksomhetsledere er en del av så ligger det inn faste rapporteringer og tilbakemeldinger. Og sjølsagt innimellom så gir vi jo tilbakemeldinger til sjefen på ting hun ønsker å få tilbakemeldinger på. Så da blir det jo på en måte når hun har behov for å bruke det til noen ting, så blir vi jo spurt. Ja. Men støtte og.

Det hender altså at Ellinor tar kontakt for å få tilbakemeldinger på ting hun skal rapportere videre på. Eksempler på dette er sjukefravær, HMS eller enkeltvedtak etter Opplæringslovens § 9a.

Ellinor mener at hvis man ikke har gode støttefunksjoner blir det mye arbeid og frustrasjon på rektor. Hvis rektor må ordne opp i alt mulig administrativt, for eksempel skoleskyss, blir det mindre tid til pedagogisk ledelse. Ellinor mener de har kommet et stykke på vei med de administrative støttefunksjonene i kommunen, hvis det er noe rektorene lurer på skal de få hjelp til det. Og da kan sjefen sjøl være den pedagogiske støttefunksjonen. Ellinor trekker også fram viktigheten av gode administrative støttefunksjoner lokalt på skolene – sekretærene må fungere for å ta unna mye av det administrative arbeidet for rektor.

Når det kommer til administrative avklaringer kan sjefen bidra. Kaja etterlyser tydeligere administrative avklaringer fra sjefen og nivået over:

(...) at nivået over legger til rette for å finne ut av hvordan vi skal gjøre det. Hvilket system skal vi ha i kommunen for å gi lærere tilgang til det digitale arkivet for eksempel. Sånn at man ikke må gå gjennom avdelingsleder eller kontorsekretær for å få ut et papir derifra. Hvilket system skal vi ha for innkjøp av pedagogisk

programvare? Hvem skal ha et overordna ansvar for læringsplattformen? Masse sånne ting som vi ikke har fått på stell per i dag.

Kaja opplever at denne mangelen på administrative avklaringer fra sjefen påvirker hennes administrative skoleledelse på den måten at rektorene driver med brannslukking eller finner midlertidige løsninger.

4.2.3 Sjefen som garantist for det kommunale

Ellinor sier at en viktig bit er å sørge for at ledelsen har ansvar for at skolen henger sammen med både kommuneplan, handlingsdel og  konomiplan. Støttefunksjonene i en kommune er ofte av administrativ art sier hun. For rektors sjef handler det om å etterspørre, for eksempel rutiner - følger dere prosedyrene på tilsetting?

Ellinor trekker altså fram sammenhengen. Det er hun som må minne rektorene på at de er en del av kommunen, rektors skoleledelse må henge sammen med kommuneplanen og økonomiplanen, ikke bare med statens krav til rektor gjennom lovverket.

4.3 Personalledelse

4.3.1 Informantenes oppfatning av begrepet

Informantene kobler personalledelsen til kjerneoppgaven – pedagogisk ledelse. Men de gir også uttrykk for at personalledelse er noe annet enn pedagogisk ledelse. Rolf sier om begrepet personalledelse: “I det så tenker jeg det at jeg har et ansvar for å hjelpe og støtte personalet til å utføre en jobb i forhold til noe.” Han fortsetter:

Jeg er jo såpass gammel (...) så hadde vi lærerråd der rektor var først blant de fremste, men han levde da på nåde og hva lærerrådet bestemte. (...) vi henger nok litte grann tilbake dit i dag hos spesielt kanskje den eldste garde. Men jeg ser det har vært utvikling. Nå er ledelse som profesjon der personalledelse inngår som en viktig del. Samtidig så skal jeg også gjøre det samme som jeg prøvde å beskrive i forhold til min sjef til meg, jeg skal også være den nødvendige korreksen.

Ellinor trekker også fram hvordan personalledelse henger sammen med kjerneoppgaven:

Personalledelse er overordna for å få til resultater ute i klasserommet. I personalledelse legger jeg å se folk. At folk føler seg sett i organisasjonen.

Hun sier videre at rektor skal se læreren, rektors sjef må se rektor. Rektors sjef skal påvirke rektors skoleledelse gjennom å være støttende og tydelig.

Kajas ser personalledelse som noe i seg sjøl, hun kobler det ikke til kjerneoppgaven på samme måte som Rolf og Ellinor: “Personalledelse handler om å ivareta de folkene som jobber under deg på en god og rettferdig måte”.

Hege sier at personalledelse kan være det aspektet ved skoleledelse som kan tappe deg mest for krefter. Hun sier at personalledelse handler om både urimeligheter og rimeligheter og alt i mellom i møte med de ansatte. Personalledelse er for henne mangfoldig, det kan være alt fra oppfølging av sjukmeldinger til personalsaker som handler om en konflikt.

4.3.2 Kommunens personalavdeling heller enn sjefen

Når det gjelder hjelp og støtte med personalarbeid kommer alle rektorene og sjefen inn på at slik hjelp og støtte ikke bare ivaretas av sjefen, men også av kommunens støttefunksjoner.

Kaja forteller at avdelingslederne har personalansvar for lærerne, men prinsipielle saker diskuterer hun sammen med dem. Kaja sier at hun ikke diskuterer slike saker med sjefen sin, i slike saker er det mer naturlig å søke råd hos kommunens personalavdeling.

Rolf sier at det er organisasjonssjefen eller personalavdelinga, ikke rektors sjef, rektorene oftest henvender seg til i personalsaker. Han trekker fram en vanskelig personalsak der han fikk god hjelp og støtte fra personalavdelinga. Men han understreker at personalledelse er noe mer enn de vanskelige personalsakene.

I personalsaker kan det være naturlig å trekke inn hjelp, forteller Hege:

(...) er det personalsaker som omhandler et svangerskap, ei sykemelding, så er det jo ikke Ellinor. Da er det direkte til personal og de konsulentene som er der da (...). Men er det sånne saker som på en måte kan få på en konsekvens når du begynner på en måte å løsne opp i ting, da tar jeg det med Ellinor først.

Rektorene er enige i at det er viktig med hjelp og støtte fra andre i personalsaker, men spørsmålet er: Hvem skal hjelpe og støtte rektor i personalsaker? Svaret fra rektorene er at det kommer an på saken, men at de oftest går til personalavdelinga.

4.3.3 Sjefen som garantist i personalledelse

Rolf opplever at han har noen som er hierarkisk over seg, som ser på hva han gjør. Det er like viktig for rektor å bli sett av sin sjef, som det er for læreren å bli sett av rektor. Han sier:

Støtte og krav fra sjefen påvirker personalledelsen på en s nn måte at jeg tenker at jeg går ting mer ordentlig. Det kan ikke skje etter innfallsmetoden det der. Du må være rettferdig og konsekvent.

Sjefen kan være en sparringspartner for rektor, sier Ellinor. En hun kan drøfte med og tenke høyt sammen med om personalledelse, på en måte være en coach for rektorene. Hun forteller at hun har hatt noen gode opplevelser der rektorene opplevde at de fikk gode ideer og tanker i slike situasjoner.

Sjefen kan også drøfte personalledelse på generelt grunnlag med rektorene. Et eksempel er diskusjon rundt lærere som er illojale, noe som sjølsagt er en utfordring for rektor. Her bør også de andre skolelederne med personalansvar være med i diskusjonen sammen med rektorene og sjefen mener Ellinor.

Et annet eksempel er klager på lærere fra l rerkollegaer eller fra brukere. Ellinor forteller at hun blir informert av rektorene i slike saker. Hun mener det hører med til rollen sin   være involvert i prosesser med klager på lærere, å være med å hjelpe og støtte rektor i disse sakene, men være bevisst på ikke å overta problemet – klager på en lærer er rektors ansvar. Hun kan bli med på m ter i slike saker hvis rektor ønsker det, men hun er bevisst på at rektors autoritet kan svekkes hvis hun er med. Hun vil prøve å støtte rektor på en slik måte at rektor beholder sin autoritet, hun forteller at hun alltid snakker om hva hennes rolle skal være i m ter både hun og rektor deltar.

4.4 Utviklingsledelse

4.4.1 Informantenes oppfatning av begrepet

Utviklingsledelse er å se på de resultatene vi oppnår og den praksisen vi har, for så å g re noe med det, sier Kaja: “Utviklingsledelse handler om å identifisere de områdene i virksomheten her som vi trenger å utvikle”. Ellinor sier:

I utviklingsledelse ligger det å være i forkant. Det er å lede forfra og ikke bakfra. Det å være våken for det som skjer og ha et overblikk, ha et fokus på hvordan og om ting blir evaluert.

Ellinor fortsetter: “Man kan umulig ta tak i alle resultatene, men hensikten med alt er jo å hjelpe oss i skolen til å treffe tiltak for at skolen skal bli bedre”. For Ellinor innebærer utviklingsledelse å legge til rette for prosesser hvor folk får kunnskap om hvor skolen er og hva vi bør g re for å utvikle den videre. Hun sier at utviklingsledelse handler om endring,

utviklingsledelse er å skape en kultur i kommunen og på skolen for endringsvilje.

Utviklingsledelse er også å jobbe med organisasjonsutviklinga på skolen.

4.4.2 Sjefens betydning i kommunal utviklingsledelse

Kaja peker på viktigheten av at skoleeier og skoleledelse må ha et omforent perspektiv på hva som skal utvikles og understreker at sjefens syn har påvirkning på hennes skoleledelse: ”Om sjefen hadde sagt at nå skal vi sette søkelyset på internasjonal folkedans, så er det klart at da hadde vi kunnet bli knallgode på det.” Her understreker hun at sjefen kan ha påvirkning på rektors prioritering av satsningsområder, og dermed direkte påvirkning på rektors skoleledelse.

Et eksempel som tydeliggjør sjefens påvirkning på rektors utviklingsledelse trekkes fram av alle informantene. Det er et stort prosjekt hele oppvekstsektoren i kommunen har jobba med i flere år. Dette prosjektet var initiert ovenfra sier Kaja. Det var innført “top-down”, men lyktes godt. Det ble initiert av den forrige sjefen og er nå videreført av Ellinor. Det er et spor fra sjefen som vises ned i skolene, sier hun..

Føringene fra kommunenivået for utviklingsarbeidet er tydelige for Kaja. Hun forteller at skolen har en utviklingsplan som er utvikla fra kommuneplanens samfunnsdel og handlingsdel og som har tatt ned noen punkter som alle virksomhetene i kommunen skal jobbe for å utvikle. Her får rektor og hennes sjef ei stor utfordring med å få dette til å henge sammen med statlige satsinger som for eksempel skolebasert kompetanseutvikling og Ny GIV. Hun mener at sjefen må være en oversetter og sørge for at det henger sammen.

Hege sier at en viktig del av sjefens rolle i møtene er å være en god prosessleder og møteleder, hun har ansvaret for å få til gode strukturer på møtene, sjefen må sørge for at det blir lærende møter. Hege trekker også fram ledelsen av kommunens store prosjekt for å få oppvekstsektoren til å henge sammen som et eksempel på utviklingsledelse. Det er viktig at sjefen binder rektorene og skolene sammen, Hege tror sjefen er bevisst på at hun er en viktig faktor med tanke på dette. Hver skole må ikke bli en øy – de må henge sammen, sier hun.

Ellinor sier sjefen kan diskutere spørsmål om utviklingsledelse sammen med rektorene sine, for eksempel; Hva vil det si at vi har blitt enige om det her nå? Hva gjør vi hvis noen ikke følger opp? Det er viktig at det er sjefen om rektorene som setter dagsorden. Ellinor mener at organisasjonsutvikling handler mye om den lille samtalen og om det å se folk.

Rektorene sier at de får bidra i utviklingsledelsen på kommunenivået også. Her er de involvert i prosesser sammen med sjefen. Flere av dem trekker fram det arbeidet som foregår i de faste ledermøtene og på en årlig strategisamling sjefen har med rektorene. Det kommer fram flere eksempler på at rektorene jobber med utviklingsarbeid og har pedagogiske diskusjoner med sjefen, et nylig eksempel som trekkes fram av flere er temaet spesialundervisning. Kommunens store utviklingsprosjekt trekkes fram av alle.

Kaja forteller at i ansettelsesprosessen av den siste sjefen ble rektorene tatt med på råd sammen med organisasjonssjefen og fikk komme med innspill. I denne sammenhengen la rektorene vekt på at sjefen burde ha skolekompetanse og skoleerfaring, og at han eller hun måtte være utviklingsorientert.

4.4.3 Sjefens betydning i statlig utviklingsledelse

Rektorene jobber med både kommunalt og statlig initierte utviklingsprosjekter. I følge rektorene er det de kommunale prosjektene som blir mest etterspurt av sjefen, mens de statlige i mindre grad blir fulgt opp av sjefen. Et aktuelt eksempel for Kaja er det statlige prosjektet Skolebasert kompetanseutvikling. Dette er et prosjekt som er veldig styrt av den enkelte skoles behov og ønsker, men som samtidig stiller store krav til skoleeier. Kaja har vært tydelig på at hun har noen forventninger om at skoleeier kommer på banen og lager noen rammer. Hun forteller om et felt i skolens plan for den skolebaserte kompetanseutviklinga der det står “skoleeiers forventninger”. I dag er den tom.

Ny GIV er et annet eksempel som to av rektorene bruker på et stort statlig utviklingsprosjekt der sjefen er lite involvert. Kaja sier at det ble veldig opp til de to ungdomsskolene hvordan det skulle gjøres, sjefen var lite involvert i dette prosjektet.

Ellinor peker på alle verktøyene, den store mengden data som finnes i skolen i dag. Hun trekker fram en rekke eksempler; ståstedsanalysen, organisasjonsanalysen, elevundersøkelsen, nasjonale prøver, lærerundersøkelsen og rektorundersøkelsen og foreldreundersøkelsen. “Vi har evaluering opp og ned veggene” sier hun.

4.4.4 Sjefen som garantist for utvikling

Ellinor snakker om å lede forfra, å ha oversikt og overblikk som viktig for hennes rolle. Hun peker på de store mengdene data alle skoler har som er tenkt som et utgangspunkt for

utvikling. Ellinor opplever at rektorene ønsker å bruke tida på utviklingsledelse og få enda mer støtte på denne delen av rektorjobben. Som sjef stiller hun klare krav til at rektorene skal drive med utviklingsledelse og sette utviklingsarbeid på dagsordenen.

I en periode da rektorenes sjef hadde slutta uten at etterfølgeren var ansatt var rektorene, i alle fall i praksis, uten en egen sjef. Kaja forteller at rektorene i denne perioden hadde mye kontakt med hverandre, det var omtrent et halvt år der de måtte finne ut av mye sjøl. Noe ved det var behagelig, rektorene kunne gjøre som de sjøl ville, sier hun. Men samtidig mener Kaja at det ble tydelig at det er viktig at noen legger rammene og setter agendaen, slik at man ikke bare jobber med drift. Rektor kan bli veldig driftsorientert uten sjef, sier hun. I tillegg blir skolene mindre samkjørte når ingen koordinerer, uten sjef må hver skole bruke tid og krefter på å finne forskjellige løsninger på samme problem, sier Kaja.

4.5 Det ideelle forholdet mellom rektor og hennes sjef

4.5.1 Sjefen som nærværende garantist

Informantene trekker særlig fram betydninga av at sjefen er nærværende når de skal beskrive det ideelle forholdet mellom rektor og sjefen. De nevner også viktigheten av at sjefen er en garantist.

Kaja er fornøyd med at sjefen legger mye arbeid i å forberede møtene med rektorene for at det skal bli gode møter med relevante saker på agendaen. Hun er glad for at de ikke har møter der sjefen bare står og informerer om ting som kunne vært informert om for eksempel på e-post. Kaja sier:

Jeg ser for meg det ideelle forholdet mellom rektor og hennes sjef på en sånn måte at du har jevnlig kontakt. Det kan være at du har jevnlig faste møter. Du har en dialog som er basert på gjensidig tillit, gjensidig støtte og dialog.

Rolf er opptatt av et viktig aspekt ved rektorrollen – det å tørre. Han møter ofte oppgaver som er vanskelige eller som det er ekkelt å gå inn i eller som ikke er noe behagelig. Da kan det være bra å ha en sparringspartner, det kan være en annen rektor eller det kan være sjefen. Sjefen kan altså hjelpe til med å gjøre rektor modigere, mener Rolf.

Kaja sier at med oppgaver innafor de fire ledelsesperspektivene og alle de arbeidsoppgavene de har som rektorer, så er det klart at de kommer i en skvis mellom hva man skal bruke tida si til. Det samme gjelder jo også sjefen. Men hun tror at det er nyttig å utfordre sjefen på det;

“kom hit, ha en times samtale med meg, spør hva vi holder på med, vær med ut på personalrommet og spis lunsj den dagen”. Kaja ønsker seg altså sjefen ut på skolen.

Det kommer også fram at rektorene har det samme ønsket som sjefen ga uttrykk for under avsnittet om pedagogisk ledelse: Rektors sjef må komme ut på skolene. Hege sier:

Jeg syns det var veldig hyggelig at sjefen kom hit (til skolen) fordi at da blir du på en måte sett på en annen måte (...), du blir ikke sett i den settingen så nøye til vanlig da. Og så kunne du hvis det var et eller annet, så kunne jeg og ha med meg flere inn (...).

Hege og Rolf vil gjerne bli utfordra av sjefen og kunne reflektere sammen med sjefen. Hege mener egne erfaringer med å bli utfordra og reflektere sammen har høyna både tankegang og refleksjonsevne og at det har fått konsekvenser for praksis. Når Rolf får spørsmålet “Ja, hva bygger du dine antagelser på?” så begynner refleksjonen, forteller han. Han liker at det blir en meningsbryting og å få kritiske spørsmål av sjefen. Han oppfatter at sjefen er flink til å stille kritiske spørsmål og å etterspørre begrunnelser. Når sjefen stiller de spørsmålene opplever han at han har en faglig veileder på skolelederspørsmål, noe han anser som veldig viktig å ha i rektorrollen. En rektor kan etter hvert tro at han ufeilbarlig hvis han ikke får sånne typer spørsmål, mener han.

Ellinor trekker fram dialogen som en forutsetning for et ideelt forhold mellom rektor og sjefen. Hun vil ha en framtidsretta prosess som de to holder på med sammen. Hun sier rektor skal oppleve at sjefen er støttende og samtidig at det blir stilt krav. Sjefen kan ligge foran på noen områder og bak rektor på andre områder. Sjefen må hele tida være åpen, hun må bli med inn i diskusjonen. Sjefen er på en måte læreren til rektorene, slik som rektor også blir sett på som lærernes lærer. Som en god klasseleder og pedagog må sjefen holde overblikket. En sjef må først og fremst ta ansvar og være den som står foran, sier Ellinor. Hun trekker fram noen eksempler:

Hvis ting blir veldig vanskelig så må du være forberedt på det. Hvis for eksempel media kommer så skal du ha sjefen i hvert fall ved siden av deg, og kanskje litt foran og tar støytten. Sjefen skal beskytte rektor. Også hvis hun har gjort noe galt, fordi det er lov å gjøre noe galt.

Sjefen må gi rektor lyst til å ta fatt på jobben, men samtidig være tydelig på at det er en heftig og krevende jobb som skal gjøres. Sjefen må stille krav og ha høye forventinger til rektor, sier Ellinor.

4.5.2 Sjefen er kommunal

Ellinor er den eneste som nevner det kommunale aspektet på spørsmål om det ideelle forholdet mellom rektor og sjefen. Hun sier sjefen har ansvaret for å koble sammen og koordinere helheten alle skolene i en kommune utgjør. Eksempler hun trekker fram er ansvaret for at det blir laget felles rutiner og maler, og for at skolene henger sammen med resten; det er sjefen som må ta ansvar for at kommuneplanen forankres nedover i organisasjonen. Sjefen er bindeleddet mellom det politiske nivået og skolenivået, sier Ellinor og understreker at sjefen må jobbe med planene og målsettingene for skolen i kommunen. Hun ser også den årlige strategisamlinga for sjefen og rektorene som viktig for å skape helhet og sammenheng.

4.5.3 Gjensidig påvirkning

Både Ellinor og de tre rektorene sier det samme på litt forskjellige måter: Det er ikke bare sjefen som skal støtte og stille krav til rektor, rektorene skal også stille krav til og støtte sjefen sin.

Kaja sier at det er viktig at det ligger en god relasjon som grunnmur og at en på denne grunnmuren kan bygge på med krav og forventinger, ros og støtte. Dette må gå begge veier. Hun sier at hjelp og støtte må også gå oppover i linja, altså også fra rektorene og opp til sjefen. ”Det blir en kombinasjon mellom klapp på skuldra og spark på leggen i hverdagen. Men det er også tegna opp noen store rammer og innafor den så kan dere bare boltre dere”, sier hun.

Rolf sier at skoleeier stiller krav til rektor, men at rektor også kan stille krav til skoleeier på samme måte som lærerne ofte har klare forventinger og krav til rektor. Rolf sier:

Et viktig spørsmål sjefen må stille rektor er: Hva er den langsiktige planen din med skolen din? Dette spørsmålet kan også rektor stille til sjefen: Hva er den langsiktige planen din med skolen i kommunen?

Ellinor sier at sjefen må innhente informasjon fra rektorene, men rektorene har også et ansvar for å informere sjefen, både om bra ting som er på gang og utfordringer de strever med. Ellinor forventer at rektorene kommer nærmere henne også, og at de deltar i plan og strategiplanlegging på kommunenivået. Det er altså ikke bare sjefen som må komme nærmere rektor, rektor må også komme nærmere sin sjef og gi hjelp og støtte oppover.

4.6 Sammenfatning

Kajas fortelling uttrykker betydninga av sjefens påvirkning: Hun har hatt fire forskjellige sjefer i de ti årene hun har vært rektor. De fire sjefene har løst oppgavene sine og fylt rollen som rektors sjef på fire forskjellige måter. Hun mener man kan se spor av rektors sjef ned i skolene. Hun har vært en forskjellig rektor som følge av at hun har hatt forskjellige sjefer. Rektor fokuserer nok mer på det sjefen fokuserer på som viktig, det er jo det som blir etterspurt, sier hun.

Informantene har tilnærmet sammenfallende oppfatninger av hva som ligger i pedagogisk ledelse, administrativ ledelse, personalledelse og utviklingsledelse. Dette er et viktig grunnlag for å beskrive sjefens påvirkning av rektors skoleledelse videre i studien. Rektorene opplever at sjefen faktisk påvirker deres skoleledelse, og sjefen mener også at hun påvirker rektorenes skoleledelse. Dette gjelder innafor alle de fire ledelsesaspektene.

Problemstillinga handler om hvordan sjefen påvirker rektors skoleledelse. I empirien peker tre hovedfunn seg ut på tvers av de fire ledelseskategoriene: Påvirkninga skjer ved at sjefen er kommunal, sjefen er nærværende og sjefen er garantist. For det første trekker sjefen i stor grad fram betydninga av det kommunale, mens hun i liten grad nevner det statlige. Dette gjelder for administrativ ledelse, personalledelse og utviklingsledelse. For det andre gir alle informantene eksempler på positive effekter når sjefen kommer nærmere rektor, både med hensyn til oppmerksomhet og fysisk nærvær. Betydninga av nærvær nevnes særlig innafor aspektet pedagogisk ledelse. For det tredje mener alle informantene at sjefen hjelper rektorene med å følge spillereglene og prioritere pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid. Dette kategoriserer jeg som at sjefen er garantist, noe som gjelder innafor alle fire ledelsesaspektene. Disse tre hovedfunnene danner grunnlaget for drøftinga i neste kapittel.

5.0 Drøfting

Min studie handler om hvordan rektor opplever at sjefen påvirker egen skoleledelse og hva sjefen tenker om sin påvirkning. I empirikapitlet har jeg beskrevet hva tre rektorer og deres felles sjef sier om dette. Med bakgrunn i de teoretiske perspektivene vil jeg nå drøfte hvordan funnene kan forstås. Utgangspunktet er ledelsesaspektene bygd på Adizes (1979), i tillegg til ekspertledelse (Strand, 2001), transformasjonsledelse (Bass & Riggio, 2006; Leithwood &

Jantzi, 2007; Emstad, 2012) og nivåledelse (Moos, 2003). Teoriene til Torodd Strand (2001) om ledelse i ekspertorganisasjoner brukes som et overordna perspektiv på hovedfunnene. For å underbygge og diskutere funnene ytterligere, vil jeg også se dem opp mot nyere norske empiriske studier. Drøftinga er prega av mine valg av teoretisk tilnærming, for eksempel kunne jeg ha brukt transformasjonsledelse som overordna perspektiv i tillegg til, eller i stedet for ekspertledelse. Av hensyn til oppgavens omfang og min vurdering av ekspertledelse som mest relevant, har jeg valgt å bruke transformasjonsledelse bare for å drøfte funnene som handler om sjefen som nærværende. Andre valg av teori og belegg ville kunne gi andre forståelser enn de jeg presenterer her.

Utgangspunktet er at både rektorene og sjefen i mitt materiale mener sjefen påvirker rektorenes skoleledelse. Først drøftes fruktbarheten av de fire ledelsesaspektene. Kapitlet bygges videre opp ut fra de tre hovedfunnene: Sjefen påvirker rektor ved at sjefen er kommunal, sjefen er nærværende og sjefen er garantist. Under hvert av disse drøfter jeg de mest sentrale temaene i empirien.

5.1 Fruktbare ledelseskategorier

Informantene har sammenfallende oppfatninger av hva som ligger i ledelsesaspektene. Alle informantene mener at de fire ledelsesaspektene flyter over i hverandre. Til tross for dette har de ikke vanskelig for å komme med eksempler på hva som ligger i hver av aspektene. Særlig mener de at de to første aspektene flyter over i hverandre; det kan være vanskelig å sette en tydelig grense for når den administrative ledelsen stopper og den pedagogiske ledelsen begynner. Jeg tolker det som at informantene ikke synes det er så relevant å skille skarpt mellom pedagogisk og administrativ ledelse i dagens skole.

At informantene gir uttrykk for at det ikke er så relevant å skille mellom pedagogisk og administrativ skoleledelse stemmer overens med poengene til Lillejord (2011), som sier at det nå er mer vanlig å si at begrepene flyter over i hverandre og forutsetter hverandre, særlig gjelder dette begrepene pedagogisk og administrativ ledelse. Jorunn Møller skriver også om de idealtypiske rollene som produsent, administrator, integrator og entreprenør som gir fire ledelsesfunksjoner: Arbeidsgiver- og personalfunksjon, strategiutvikling, økonomi/administrasjon og faglig/pedagogisk arbeid (Møller og Ottesen, 2010).

Mine informanter går langt i å si at den pedagogiske ledelsen er det viktigste ledelsesaspektet for rektor. OECDs TALIS - undersøkelse skiller mellom administrativ ledelse og pedagogisk

ledelse for skoleledere (Seland m.fl. 2012). Funnene fra 2008 i denne undersøkelsen forteller at norske rektorer bruker mer tid på administrativ ledelse og mindre tid på pedagogisk ledelse enn rektorer i andre land. Dette henger sannsynligvis sammen med at mange beslutningsoppgaver er delegert til skoleledernivået i Norge (Seland m.fl., 2012). Forfatterne av den norske rapporten av TALIS - resultatene understreker allikevel at det ikke nødvendigvis er noen motsetning mellom administrativ og pedagogisk ledelse.

Retorikken fra norske politikere er klar; både den forrige og den sittende kunnskapsministeren har kommet med tydelige signaler om at rektor skal ha et særskilt fokus på den pedagogiske ledelsen. Rektorenes fagforeninger, i første rekke Utdanningsforbundet og Skolelederforbundet, understreker stadig at det må frigjøres tid fra andre oppgaver til den pedagogiske ledelsen. Det administrative aspektet er oftest det som trekkes fram av nasjonale politikere og rektorenes fagforeninger når det gjelder spørsmålet om hvor det skal hentes tid til økt pedagogisk ledelse. Mine informanter er opptatt av dette; administrative avklaringer vil lette skoleledelsen og det er viktig å ha støttefunksjoner både på rådhuset og på skolen. Men de ser også ut til å mene at administrativ ledelse er viktig og ikke nødvendigvis en motsetning til det de mener er kjerneoppgaven – pedagogisk ledelse.

Sjefen sier i et sitat at det administrative blant annet handler om at rektorene skal se at de er en del av en kommune. Dette er et viktig funn som understreker viktigheten av ledelseskategoriene – sjefen forstår administrativ ledelse som at skolene er en del av kommunen. Her har forståelsen av aspektet betydning for påvirkning fra sjefen til rektor.

Ut fra informantens utsagn, teori og at de er allment brukte begrep synes ledelsesaspektene å være en god optikk og et godt verktøy for å jobbe med problemstillinga. Det er meg bekjent ikke gjort mange undersøkelser der rektorer er spurt om hva de legger i disse kategoriene som er mye brukt i skoleforskning. Mine funn indikerer at aspektene er fruktbare kategorier for å undersøke rektorenes skoleledelse. Dette styrker validiteten i min studie og underbygger at mine fortolkninger ut fra de fire ledelsesaspektene er i tråd med informantens forståelser.

5.2 Sjefen er kommunal

Et interessant funn er at rektorene opplever et krysspress mellom det jeg definerer som statlige og kommunale krav og oppgaver. Empirien viser videre at sjefen er langt mer kommunalt orientert enn de tre rektorene, særlig innafor aspektene administrativ ledelse, personalledelse og utviklingsledelse. På disse områdene sier også rektorene at deres

prioriteringer blir preget av sjefens vektlegging av det kommunale, altså har vi et grunnlag for å si at sjefen gjør rektor mer kommunal.

5.2.1 Rektor i krysspress mellom det kommunale og det statlige

Empirien indikerer at rektor står i et krysspress mellom de statlige og de kommunale føringene på rektorrollen. En av rektorenes utsagn om at man som rektor ofte kommer i en skvis med tanke på hva en skal bruke tida si på, er betegnende for krysspresset. Sjefen ser jeg som mer kritisk til å prioritere det statlige på bekostning av det kommunale. Utsagnet hennes om at “vi har evaluering opp og ned veggene” tolker jeg som at hun er litt negativ til all evalueringa, at det er for mye. Da er det interessant å se på eksemplene hun bruker: Ståstedsanalysen, organisasjonsanalysen, elevundersøkelsen, nasjonale prøver, lærerundersøkelsen og rektorundersøkelsen. Disse evalueringene har en ting felles: De er statlige. Hun nevner ingen kommunale eksempler. En av rektorene på sin side nevner disse eksemplene på rapporteringer: Økonomirapporter, sjukefravær og antall vedtak etter Opplæringslovens kapittel 9a. Disse har en ting til felles: De er kommunale. Rektoren nevner ingen statlige eksempler.

Staten etterspør noe annet enn kommunen; staten bryr seg ikke om skolen holder budsjettet eller har en virksomhetsplan eller får grønt flagg – det er elevenes ve og vel og deres læringsutbytte som er statens prioritering. Som jeg har vist tidligere er det statens føring at rektor først og fremst skal være en pedagogisk leder, mens kommunen ofte ser at rektor som virksomhetsleder skal være mer orientert mot det administrative. I tråd med Moos (2003) ser jeg statens hovedansvar som at rektor skal være en faglig pedagogisk leder av skolen, mens kommunens hovedansvar er at virksomhetslederen for skolen først og fremst skal være en kommunal mellomleder.

Strand (2001) ser på skolen som en ekspertorganisasjon. Strands påstand om at offentlige ekspertorganisasjoner ofte er innkapsla i byråkratisk orienterte organisasjoner er ikke vanskelig å oversette til at skolen er innkapsla i kommunen, organisasjonen den formelt sett tilhører. Strand forklarer hvordan lederen i ekspertorganisasjonen leder etter en annen logikk enn lederen i den byråkratiske organisasjonen. Staten er gjennom regelverket opptatt av elevens ve og vel og elevenes læringsutbytte. Jeg tolker det som staten er opptatt av at rektor først og fremst skal være en pedagogisk leder. Staten er altså opptatt av rektors pedagogiske ledelse, eller med andre ord ekspertledelsen. Hvis kommunen er den byråkratiske

organisasjonen som skolen er innkapsla i, kan vi ut fra Strands logikk anta at den er mer opptatt av regler, rammer og økonomi, altså har fokus på det administrative.

Strand sier at lojaliteten til ekspertlederen i stor grad er knytta opp mot profesjonen hun tilhører, i vårt tilfelle lærer. Hun har en beskytta tittel, i vårt tilfelle rektor, og hun har forpliktelser overfor det offentlige på et overordna samfunnsnivå, i vårt tilfelle staten. Vi kan skimte noen konfliktlinjer; staten som ønsker at rektor skal fokusere på ekspertledelsen, altså det pedagogiske, mens kommunen ønsker at virksomhetslederen - som rektor ofte kalles i kommunal språkbruk - skal ha fokus på det byråkratiske og administrative. Rektor kan havne i et krysspress mellom logikken i ekspertorganisasjonen, representert ved skolen og statens forventinger om fokus på brukerne, og logikken i den byråkratiske organisasjonen kommunen.

I følge Strand kan det bli problematisk når ekspertlederen har en hierarkisk overordna som leder etter en annen logikk. Han sier at ekspertlederen kan oppleve sjefen sin som besværlig og fremmed, han spår trøbbel når den faglige ledelsen utfordres av hierarkisk styring. Det er min oppfatning at informantene i denne oppgaven ikke opplever sjefen slik. Hva kan forklaringa på dette være? I tilfellet jeg har undersøkt har sjefen i den byråkratiske organisasjonen bakgrunn som leder for ekspertorganisasjonen. Hun oppfyller alt det Strand nevner som kjennetegn ved ledere av offentlige ekspertorganisasjoner i Norge. Hun har altså en faglig legitimitet. Dette viktige poenget skal jeg komme tilbake til seinere i drøftinga.

I følge Moos (2003) kommer rektor i et krysspress mellom skolens innholdsleverandør staten og den formelle eieren kommunen. Styringssignaler fra to forskjellige forvaltningsnivåer må håndteres av rektor. Dette innebærer noen særegne utfordringer innafor det jeg med utgangspunkt i Moos kaller nivåledelse. Det er ikke så lett for kommunen å prioritere å nå statens mål om stadig økt læringsutbytte og forbedring for elevene, når det betyr at en må prioritere ned lokale mål og satsninger. Kommunens krysspress merkes på rektors kontor: Moos sier at rektor hver dag må ta et utall beslutninger på bakgrunn av motsetningsfylte krav som krever etiske valg, hun havner i et krysspress mellom statens pedagogisk - etiske og kommunens økonomisk - regnskapsmessige krav. Det blir altså viktig for rektor å prioritere eller å finne en balansegang. I empirien trekker informantene fram at sjefen hjelper dem å prioritere. De sier også at hun prioriterer det pedagogiske, altså det som i størst grad handler om læringsutbytte for elevene. Jeg tolker dette som at sjefens fokus på det pedagogiske, og dermed statlige, letter rektorenes krysspress i denne kommunen.

Moos peker på at samtidig som rektorrollen har endra seg fra administrator til pedagogisk leder, og slik overtatt den pedagogiske ledelsen fra lærerne, har hun fått nye kommunale krav ovenfra. Han sier videre at rektor har fått nye oppgaver og nytt ansvar både nedenfra og ovenfra og at dette sjølsagt stiller store krav til forholdet både mellom rektor og lærere og til forholdet mellom rektor og rektors sjef.

Moos peker altså på at rektor på den ene siden må forholde seg til statens lovmessige og faglige krav og på den andre side kommunens krav, som ofte er økonomisk begrunnet. Moos' poeng om at det er stor forskjell på å utforme formålsparagrafen og å realisere den viser til krysspreset den statlige pålagte rektorrollen opplever som kommunal mellomleder. Krysspreset rektor kommer i blir også framstilt i Møller og Ottesen (2010). Her beskrives rektors posisjon som sentral i spenningsfeltet mellom statlig og kommunal styring av skolen. Forfatterne understreker at rektor er både kommunal mellomleder og kommunal arbeidsgiver, samtidig som hun av staten får ansvaret for å lede implementeringa av reformer i skolen. Rektor blir dermed ofte involvert i interessekamper og kan komme i en etisk klemme.

Dette krysspreset mellom det statlige og det kommunale som rektor havner i kan gjøre det utfordrende å holde fast i hva som er kjerneoppgaven, sier Moos (2003). I følge Strand (2001) skal den hierarkisk overordna sjefen logisk sett ikke være orientert mot det faglige i ekspertorganisasjonen. Informantene er enige i hva som er rektors kjerneoppgave – det er den pedagogiske ledelsen. Men informantene sier at sjefen faktisk prioriterer det faglige, hun har et annet fokus enn det vi kan anta hvis vi tar utgangspunkt i Moos og Strand. Det er klart at dette blir lettere for rektor hvis hun har en sjef som også forventer at hun prioriterer kjerneoppgaven pedagogisk ledelse, og at sjefen sjøl prioriterer den. At sjefen har et annet utgangspunkt enn det vi kunne tro med utgangspunkt i teorien, kan skyldes at sjefen sjøl kommer fra ekspertorganisasjonen, hun har sjøl vært rektor for noen år siden. Strand sier at ledelsen i ekspertorganisasjoner må hente sin autoritet fra det faglige. I forlengelsen av dette tolker jeg det som at sjefen i kraft av sin utdanning, praksis og ferske erfaring som leder av en ekspertorganisasjon, fortsatt har den faglige autoriteten i behold. Dette gjør at hun ikke oppfattes som besværlig eller fremmed av sine underordna ledere, rektorene.

5.2.2 Sjefen gjør rektor mer kommunal

Sjefen sier at hun må sikre at skolen er en del av kommunen. Det er hun som må minne rektorene på at de er en del av kommunen, hun sier at rektors skoleledelse må henge sammen

med kommuneplanen og økonomiplanen. Rektorene på sin side opplever at det er mer krav og støtte fra sjefen på kommunale satsningsområder og prosjekter enn på statlige satsningsområder og prosjekter. Ut fra min optikk påvirker sjefen rektors skoleledelse slik at den blir mer orientert mot det kommunale.

At sjefen framstår som langt mer kommunalt orientert enn rektorene er ikke overraskende. Sammenligna med rektor er sjefen mye tydeligere en del av det kommunale, hun innehar en rolle uten statlige føringer og ansvar, men med klare kommunale føringer og ansvar. Rektors sjef jobber tett på kommunestyret og rådmannen og er som oftest en del av kommunens toppledelse. Det er med andre ord klart at rektors sjef må kunne sies å være styrt av kommunale føringer og prioriteringer på en helt annen måte enn rektor.

Her blir påstandene til Strand (2001) relevante: Den offentlige ekspertorganisasjonen er innkapslet i, og mottar styringssignaler fra, den overordna byråkratiske organisasjonen. Det handler om at sjefen, som hierarkisk overordna skal ivareta den byråkratiske organisasjonens behov for økonomisering, kontroll og lojalitet. I empirien gir rektorene uttrykk for at sjefen påvirker deres skoleledelse og at de vil levere på det hun etterspør. Det kommer også fram at det hun etterspør er i stor grad det kommunale, altså den byråkratiske organisasjonens krav og behov.

Det er ikke vanskelig å tolke Moos (2003) som kritisk til kommunens styring av skolen. Når han beskriver rektors krysspress sier han at rektor på den ene sida må forholde seg til statens lovmessige og faglige krav. På den andre side har en kommunens krav, ofte økonomisk begrunnet og stadig oftere basert på en New Public Management – filosofi. Kommunens krav er basert på effektivitet, mistillit og kontroll. På bakgrunn av dette sier han at danske rektors relasjoner til kommunenivået ofte er kjennetegna ved konflikter. Moos slår videre fast at det ikke lengre kan være noen tvil om at skoleledere er en del av det kommunale fellesskap. De kan ikke lengre bare arbeide for sin egen skole slik de har gjort før, men også for det fellesskapet kommunen utgjør, sier Moos. Rektorene forventes også å delta i prosesser med å legge planer på kommunenivå av sjefen, slik kan vi med utgangspunkt i Moos også si at sjefen bidrar til å gjøre rektor til en mer tydelig del av det kommunale.

Sjefen påvirker rektors skoleledelse, men rektorene påvirker også sjefens skoleledelse og den mer overordna kommunale ledelsen. Flere av informantene trekker fram at påvirkninga også går oppover i linja. Mye av den gjensidige påvirkninga foregår i de formelle strukturene, særlig trekker informantene fram det regelmessige møtet mellom sjef og rektor og den

årlige strategisamlinga. Begge nivåene forteller at rektorene får delta og bidra på kommunenivå i store prosesser og prosjekter. Dette tolker jeg som et eksempel på Moos' påstand om at det ikke lenger er noen tvil om at rektor er en del av kommunen.

Sjefen er altså kommunal - derfor etterspør hun kommunale satsningsområder. Legger vi dette sammen med det at rektorene og sjefen mener sjefens prioriteringer er viktige for rektor, kan vi si at sjefen gjør rektor - og dermed skolen - mer kommunal. Sjefen legger tyngde på den kommunale sida av den vekta rektor holder, som skal balansere skolen mellom kommunale og statlige føringer. Dette tolker jeg som en fortsettelse av utviklinga med en skole som har blitt mer og mer kommunal de siste tiårene, slik Moos (2003), Lillejord (2011) og Langfjæran (2009) peker på.

5.3 Sjefen er nærværende

I empirien finner vi at det er etablert en praksis der sjefen er nærværende i formelle strukturer sammen med rektorene. Dette opplever alle som positivt. De formelle møtestedene er ikke på skolen, men på rådhuset eller andre steder utafør skolen. Alle trekker fram det positive i at sjefen også kommer til rektors hjemmebane, skolen. Både rektorene og sjefen sier de ønsker at sjefen skal komme nærmere. Betydninga av nærvær nevnes særlig innafor aspektet pedagogisk ledelse. Nærværet omtales i stor grad i fysisk forstand, men vektlegges og etterspørres også som oppmerksomhet og dialog. Dette gir grunnlag for tre sider ved nærvær som drøftes nedenfor.

5.3.1 Sjefen er nærværende i formelle strukturer

Alle informantene kommer inn på de eksisterende formelle strukturene der sjefen kan påvirke rektorenes pedagogiske ledelse. Dette handler først og fremst om månedlige faste møter mellom sjefen og rektorene, men også om det årlige strategiseminarer sjefen avholder.

At rektor og sjefen er sammen i formelle strukturer utafør skolen kan ut fra Strands teori forstås som at rektor som sjefen i ekspertorganisasjonen kommer inn i den byråkratiske organisasjonens sfære. Når rektor og sjefen hører til i en ekspert- respektive en byråkratisk organisasjon, kan vi med utgangspunkt i Strand (2001) si at de har forskjellig logikk for å forstå sitt ståsted og sin organisasjon. Når de er sammen på en felles arena, kan dette føre til at de får større forståelse for hverandres oppgaver, tenkemåter og utfordringer. Vi kan se på det

som en gjensidig påvirkning mellom lederen i ekspertorganisasjonen og lederen i den byråkratiske organisasjonen.

Innafor transformasjonsledelse er det viktig å dele eksempler på god praksis og skape læring i organisasjonen (Bass & Riggio, 2006). I intervjuet sier sjefen at hun prøver å få tak i de gode eksemplene fra rektors praksis i de formelle møtene, slik at disse kan deles og at de sammen kan skape en kultur for deling. De formelle arenaene gir sjefen en mulighet til å inspirere alle rektorene samtidig, sier hun. Perspektivet transformasjonsledelse kan bidra til å forstå og forklare hvordan sjefens atferd kan påvirke rektors skoleledelse på en positiv måte. I det årlige strategiseminalet sjefen holder for rektorene sine har hun er god arena for å sette klare mål og være strategisk. Rektorene forventes også å delta i prosesser med å legge planer på kommunenivå av sjefen. De formelle strukturene kan slik sett sies å være en viktig arena der sjefen utøver elementer av transformasjonsledelse.

I transformasjonsledelse inspirerer lederen gjennom å utfordre de som ledes (Bass & Riggio, 2006). Lederen får de som ledes til å se på praksis og problemer fra nye synsvinkler. Hun stimuler dem gjennom å sette spørsmålsteget ved gjeldende praksis, gjennom å utfordre gjeldende oppfatninger og å etterspørre begrunnelser hos de som ledes.

Transformasjonslederen får sine underordna til å jobbe sammen mot felles mål. En av rektorene gir uttrykk for dette når han beskriver hvordan de faste møtene arter seg: Han må forberede seg og reflektere på forhånd, han blir utfordra av sjefen, når begrunnelsene etterspørres kommer refleksjonen. Sjefen sier at hva målene skal være får hun sine underordna, rektorene, til å være med på å fastsette, blant annet gjennom det årlige strategiseminalet hun tar dem med på. I min tolkning er sjefens praksis her i tråd med sentrale trekk ved transformasjonsledelse.

Møller og Ottesen (2010) hevder at sjøl om kommunen har faste møter mellom rektorene og sjefen, kan det se ut som slike møteplasser brukes til utveksling av informasjon mer enn til dialog og forventinger. Her sier informantene at deres kommune har kommet lengre – møtene er godt forberedte og oppleves relevante. Kommunens årlige strategisamlinger med sjefen og rektorene er ikke utveksling av informasjon, men mer prega av dialog og utviklingsfokus.

Møller og Presthus (2006) hevder at det ikke er tilstrekkelig å etablere formelle møtearenaer mellom kommune og skolenivå, strukturen i samarbeidet utvikler seg best i dialog om reelle utviklingsoppgaver. Dette ser ut til å ha funnet sted i kommunen jeg har sett på, de formelle strukturene brukes til noe mer enn informasjon og diskusjon om økonomi. Formelle strukturer

ser ut til å være et godt sted å starte i og med at det kan føre til forutsigbar og regelmessig nærhet mellom rektorene og sjefen.

Formelle strukturer kan føre til forutsigbar og regelmessig nærhet mellom rektorene og sjefen, to ledere som representerer Strands to ulike organisasjonstyper. I denne sammenheng mener jeg at elementer ved transformasjonsledelse kan bidra positivt.

5.3.2 Sjefen er nærværende på skolen

En av rektorene sier at hun gjerne vil invitere sjefen til skolen, slik at sjefen kan få en bedre oppfatning av hvordan det er der. Gjennom egen deltagelse, og fysisk tilstedeværelse, på skolenivå tror sjefen tror at hun kan bidra til utviklingsarbeid og støtte rektors pedagogiske ledelse. Informantene nevner en rekke steder i datamaterialet at det er positivt at sjefen kommer fysisk til skolen og de ønsker gjerne at hun kunne ha gjort dette mer.

I følge Strand (2001) kan sjefen i den byråkratiske organisasjonen oppleves av sin underordnede i ekspertorganisasjonen som fremmed, besværlig og lite ønsket. Det å være fremmed, besværlig og lite ønsket er ikke noe positivt utgangspunkt for å påvirke rektors skoleledelse. Rektorene opplever imidlertid ikke sjefen slik, tvert i mot er de positive til henne. Informantenes positive holdning til sjefens nærvær kan forstås ved at hver gang sjefen kommer til skolen blir hun mindre fremmed, ikke minst fordi hun får tilgang til kunnskap og forståelse som gjør at hun kommer nærmere ekspertorganisasjonen.

Aspektene i transformasjonsledelse forutsetter nærhet (Bass & Riggio, 2006). Hvis sjefen klarer å følge sitt eget og rektorenes ønske om å komme mer ut på skolene, vil dette være en mulighet til å gi den enkelte positiv oppmerksomhet og å være en pedagogisk leder som kan fungere som veileder og coach for den enkelte rektor sin hjemmebane.

Transformasjonslederen praktiserer i følge Bass "Management by Walking Around". For vår sjef må et slikt ledelsesgrep ivaretas gjennom at hun reiser ut på skolene for å se sine rektorer i aksjon i deres eget miljø. Dette vil innebære at hun må prioritere dette på bekostning av å bruke tid på noe annet.

Å være tett på skolene gir den administrative skoleeier innsikt og kunnskap om skolenes utfordringer og muligheter (Jøsendal, Langfeldt og Roald, 2012). Hvis den administrative skoleeier kommer nærmere, gir dette også en mulighet for skolene til å vise fram hva de gjør og hva arbeidet fører til. En slik tett samhandling har flere positive konsekvenser, og for å

lykkes som skoleeier er det behov for å være mer synlig (Jøsendal m.fl., 2012). I min forståelse underbygger dette påstandene ovenfor.

5.3.3 Sjefen er nærværende i dialog

En av rektorene trekker fram viktigheten av at rektorene kan ha gode pedagogiske diskusjoner med sin sjef. Rektoren oppfatter at disse diskusjonene påvirker hans pedagogiske ledelse ganske mye. En annen av rektorene understreker også behovet for pedagogiske sparringspartnere og trekker fram sine avdelingsledere som det naturlige valget for å dekke dette behovet. Mellomlederne på skolen, avdelingslederne, nevnes altså både som et alternativ til å bruke sjefen til pedagogisk sparringspartner og som et supplement til sjefen som pedagogisk sparringspartner.

Strands postulat om at sjefen i den byråkratiske organisasjonen kan oppleves som fremmed for lederen i ekspertorganisasjonen er interessant. Rektoren som ønsker sjefen som faglig sparringspartner, kan umulig se på sjefen som fremmed og lite ønska. Begrunnelsen for dette er sannsynligvis at sjefen sjøl har den relevante faglige utdanninga og erfaringa. Hun har vært leder og del av ekspertorganisasjonen ganske nylig, derfor er hun ikke så fremmed. Strand (2001) hevder at ekspertledelse forutsetter faglighet. Det er viktig å ha en faglig, altså pedagogisk, sparringspartner for rektor, fordi som leder i en ekspertorganisasjon er hennes ledelse faglig begrunna. To roller trekkes fram i empirien som mulige faglige sparringspartnere for rektor; sjefen og avdelingslederne på skolene. Begge har i vårt tilfelle den faglige autoriteten for å ivareta denne viktige funksjonen. Avdelingslederne har kompetansen i kraft av sin utdanning, erfaring og posisjon i ekspertorganisasjonen. Slik vil det nok være i alle kommuner i Norge. Ut fra Strands logikk er disse et mer naturlig valg enn sjefen for rektor som sparringspartner i faglige, altså pedagogiske, spørsmål. Men i vår kommune har også sjefen det som trengs, fordi hun nylig har vært en del av ekspertorganisasjonen og (fortsatt) har faglig autoritet. Dette i motsetning til sjefer som ikke har den samme faglige bakgrunnen som rektor, eller som har vært i den byråkratiske organisasjonen så lenge at hun har mista sin faglige legitimitet. Fordi vår sjef har fersk fagkunnskap fra ekspertorganisasjonen, har hun forutsetninger for å støtte og forbedre rektors pedagogiske skoleledelse. Møller og Ottesen (2012) hevder også at gjensidig tillit til hverandres kompetanse mellom nivåene er nødvendig. Jeg tolker rektorinformantene som at de har tillit til sjefens kompetanse.

Et poeng som kommer fram flere steder i materialet, er at påvirkninga er gjensidig. Rektorene påvirker også sjefens ledelse og det er ikke bare sjefen som har ansvar for å gjøre rektorene gode, rektorene har også ansvar for å gjøre sjefen god. Informantene sier at det å ha en sjef på kommunalt nivå sikrer at rektorene kan påvirke kommunale prosesser og skoleeiers skoleledelse. I transformasjonsledelse får lederen de underordna med på problemløsning og de inviteres til å komme med nye ideer i organisasjonen (Bass & Riggio, 2006).

Transformasjonslederen inkluderer de hun leder i prosesser med å finne løsninger og i planarbeidet i virksomheten. Jeg tolker det slik at sjefen i materialet påvirker ledelsen i ekspertorganisasjonene gjennom bruk av virkemidler vi finner i transformasjonsledelse.

5.4 Sjefen er garantist

Informantene gir tydelig uttrykk for at sjefen skal og bør passe på at rektorene er utviklingsorienterte og “rettvendte”, altså at de har fokus på den pedagogiske ledelsen. Det kommer også fram at sjefen sørger for at rektorene følger de forskjellige spillereglene i kommunen, for eksempel når det gjelder ansettelse. Sjefen sier at en viktig del av hennes lederrolle er å hjelpe og støtte rektorene når de er under press, for eksempel i vanskelige personalsaker og negative mediasaker. Dette ser jeg med en samlebetegnelse på som at sjefen er en garantist. En garantist er i følge Bokmålsordboka (Wangensteen & Landrø, 1993) en person som stiller sikkerhet for og går god for noe. I vårt tilfelle er sjefen en garantist innafor alle fire ledelsesaspektene. Innafor det administrative er hun er garantist for at rektorene følger regler og retningslinjer. Det pedagogiske garanterer hun ved å sette det på dagsorden. Hun er et sikkerhetsnett i personalarbeidet og en garantist for at rektor skal få hjelp og støtte i vanskelige saker. Hun er også en garantist for utvikling.

5.4.1 Sjefen er garantist for fokus på kjerneoppgaven

I mitt materiale sier rektorene at sjefen har fokus på det de oppfatter som kjerneoppgaven; den pedagogiske ledelsen. Sjefen sier at hun prøver å prioritere dette ledelsesaspektet, blant annet gjennom å sette det på dagsordenen. I følge Strand (2001) er det lederen i ekspertorganisasjonen, ikke hennes overordna leder i den byråkratiske organisasjonen, som er beskytter av det faglige. At empirien ikke stemmer helt med dette, forklarer jeg med sjefens egenart som faglig orientert tidligere leder i ekspertorganisasjonen. Sjefen i min studie har kommet fra ekspertorganisasjonen og jobbet seg opp i den byråkratiske organisasjonen. Hun har gått fra rektor til sjef. Hun har fortsatt fokus på kjerneoppgaven, sjøl om kommunen

egentlig etterspør andre ting i større grad. Sjefen er en del av den omkringliggende byråkratiske organisasjonen, hun har formelt sett høyere rang enn rektor. Strands påstand er at en slik sjef kan savne faglig legitimitet hos den faglige lederen i ekspertorganisasjonen. I mitt materiale savner ikke sjefen den faglige legitimiteten. Ingen av rektorinformantene sier noe som kan tolkes dit hen at sjefen har liten faglig legitimitet, tvert i mot.

Norske skoleledere bruker forholdsvis mye tid på administrasjon, noe som innebærer mindre tid til pedagogiske oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2009-2010). Møller og Ottesen (2011) mener at hvis en skal ta på alvor at yrkesutøvelsen i skolen skal være faglig begrunna og kunnskapsbasert, må dette også gjelde de som har det overordna ansvaret for skolen i kommunen. Dette tolker jeg slik at ledere med ansvar for skole må ha oppmerksomheten sin retta mot elevenes læring. Sjefen bør altså være en garantist for at oppmerksomheten er retta mot elevenes læring, ikke mot andre kommunale behov. Informantene mener at den faglige ledelsen er den viktigste for rektor. Da tolker jeg det som positivt at de får hjelp av sjefen til å prioritere dette ledelsesaspektet.

5.4.2 Sjefen er garantist for utvikling

I et av utsagnene sier sjefen at hun stiller krav til rektorene om at de skal drive med utviklingsledelse og prioritere utviklingsarbeid. Sjefens årlige strategisamling blir trukket fram flere steder. Strategi sees i motsetning til drift, det er en måte å sette mål og å legge en strategi for å nå målet på. Det handler mye om utvikling og utviklingsprosjekter. Et slikt strategiseminar er en garanti for at man minst en gang i året tvinges til å tenke strategisk, sier sjefen.

Strand (2001) mener at fagfolkene i de offentlige ekspertorganisasjonene merker krav om kontinuerlig forbedring. I skolen er en vant til å jobbe med utviklingsprosjekt, men en av rektorene sier i intervjuet at i perioden der de sto uten sjef ble skolene mindre utviklingsorienterte. Rektorene vil levere på det sjefen etterspør. På grunn av arbeidspresset i skolen og i rektorrollen har en mer enn nok med å få drifta til å gå rundt, hvis ikke utvikling kreves og etterspørres vil det kunne prioriteres bort. På bakgrunn av dette ser jeg sjefen som en viktig garantist for at rektorene og skolene har fokus på kontinuerlig forbedring og utvikling. Uten en sjef som etterspør utvikling og forbedring, kan skolene fort falle inn i et spor der det bare er drift som teller.

5.4.3 Sjefen er garantist i vanskelige saker

Vi har tidligere sett at sjefen ser på seg sjøl som en garantist for rektor i vanskelige saker, for eksempel personalsaker eller saker som kan involvere media. Jeg tolker dette som en måte å støtte rektor på. Strand (2001) sier at byråkratiske organisasjoner er prega av formell autoritet. Ledelse i en byråkratisk organisasjon handler blant annet om å kjenne og håndheve regler. Dette står i kontrast til ledelse i ekspertorganisasjoner som er prega av faglig basert autoritet. Konflikter kan bli personlige i ekspertorganisasjoner, sier Strand (2001). Min forståelse ut fra dette er at hvis rektor er den første blant likemenn, er det ikke lett å bruke sin autoritet i vanskelige personalsaker. Hvis ekspertlederens faglige autoritet kommer til kort, vil det være behov for en annen styringslogikk; kjennetegna ved den administrative ledelsens grensesetting og kunnskap om regelverket i arbeidslivet. Også i vanskelige saker der media er involvert kan den formelle autoriteten sjefen har i kraft av sin hierarkiske posisjon i den byråkratiske organisasjonen komme til nytte.

Transformasjonsledelsens aspekt individuell omsorg kan også sees på som viktig her (Bass & Riggio, 2006). I min fortolkning er det at sjefen stiller opp som garantist i vanskelige saker en måte å beskytte rektor på – hun viser individuell omsorg for sin underordna.

5.5 Sjefen som kommunal nærværende garantist

I drøftinga har jeg prøvd å vise en sammenheng mellom de teoretiske perspektivene, annen forskning og funnene mine. Bildet indikerer grunnleggende forskjeller i systemet mellom kommunen som skoleeier og rektor som leder i en statlig orientert skole. Gjennom å være både pedagogisk og administrativt orientert, gjennom faglig legitimitet og med fersk erfaring fra skolen finner jeg belegg for at sjefen, uten å kompromisse på sin klare rolle som kommunal leder, kan bygge bro over kløfta mellom de to styringslogikkene. I min fortolkning bidrar rektors sjef i sin rolleutforming til å forene ekspertorganisasjonens, statens og storsamfunnets forventinger med den byråkratiske organisasjonens, kommunes og lokalsamfunnets forventinger til rektor.

Gjennom empiri, teoretisk perspektiv og annen nyere forskning på feltet har jeg tegna et bilde av rektors sjef som kommunal, nærværende garantist. Nærvær er en måte å bøte på at de to systemene, ekspertorganisasjonen og byråkratiet, i stor grad ikke er kompatible. Nærvær åpner for positiv påvirkning som gjør de to nivåene mer kompatible. Sjefen som nærværende

og sjefen som garantist henger tett sammen fordi å være garantist forutsetter nærvær. At sjefen er nærværende og garantist i viktige sammenhenger gir henne muligheter til å få gjennomslag for sin vektlegging av det kommunale. I sin påvirkning tar sjefen i bruk elementer av ekspertledelse, transformasjonsledelse og nivåledelse. I følge min analyse er det gjennom dette at sjefen påvirker rektors skoleledelse.

6.0 Avslutning

6.1 Funns og forståelser

Problemstillinga i denne oppgaven har vært: Hvordan opplever rektor at sjefen påvirker egen skoleledelse og hva tenker sjefen om sin påvirkning? Ut fra intervjuer med tre rektorer og deres felles sjef er mitt funn at informantene mener sjefen faktisk påvirker rektorenes skoleledelse innfor fire ledelsesaspekter. Med bakgrunn i empiri og teori er min tolkning at sjefen påvirker rektorenes skoleledelse gjennom å være en kommunal nærværende garantist, og at hun i sin påvirkning tar i bruk elementer av ekspertledelse, transformasjonsledelse og nivåledelse.

Jeg finner at sjefen er langt mer orientert mot det kommunale enn rektorene. Krysspresset moderne rektorer opplever mellom statens pedagogiske krav og kommunens administrative krav er heller ikke vanskelig å få øye på. Nærvær går som en rød tråd fra utgangspunktet i “Kom Nærmere!” av Langfjæran med flere (2009) og gjennom teori og empiri. Det at sjefen er nærværende kan etter min vurdering bøte på de naturlige motsetningene mellom ekspertorganisasjonen som en skole er på den ene sida og en byråkratisk orientert organisasjon som en kommune er på den andre sida. Sjefen er videre garantist for forskjellige aspekter av rektors skoleledelse. Å være garantist for rektor i vanskelige saker og for at spilleregler blir fulgt, kan ivaretas av rektors overordna uavhengig av sjefens bakgrunn. Men å påvirke rektors skoleledelse ved å ha fokus på kjerneoppgaven og å sikre at rektors skoleledelse også fokuserer på utvikling, krever at sjefen har faglig legitimitet og bakgrunn fra ekspertorganisasjonen skolen. Vi har også sett at rektors sjef kan fungere som en garantist for utvikling på bekostning av ensidig vektlegging av daglig drift.

Betydninga av sjefens egenart kommer fram mange steder i studien. Ut fra teoriene til Strand (2001) og Moos (2003) ville det være sannsynlig at rektors sjef hadde et annet fokus enn det pedagogiske. Min forståelse er at hvis rektor hovedsakelig skal være en pedagogisk leder, er

dette lettere å oppnå hvis sjefen også er en pedagogisk leder for rektorene. Grunnen til at sjefen i dette tilfellet er orientert mot det pedagogiske, handler i min fortolkning om hennes rolleutøvelse, ikke systemet. I kraft av sin utdanning, praksis og ferske erfaring som rektor, har hun faglig autoritet og er fortsatt “rettvendt” mot det pedagogiske. Jeg antar at hvis sjefen hadde hatt en annen bakgrunn eller mangla faglig utdanning eller praksis ville hun vært mer orientert mot andre aspekter ved ledelsen enn det pedagogiske.

6.2 Implikasjoner for praksis

For å kunne si noe om implikasjoner for praksis må reliabilitet, validitet og overførbarhet klargjøres. Reliabilitet handler om forskningas pålitelighet, altså om vi kan stole på funnene som er gjort (Thagaard, 2013). Jeg har i framstillinga prøvd å vise at mine funn og forståelser er pålitelige gjennom å klargjøre refleksjoner omkring metodevalg, analyse og tolkning. Validitet handler om forskningas gyldighet, eller sagt på en annen måte: Undersøker en det en har intensjoner om å undersøke? (Thagaard, 2013; Postholm, 2010). Mine forståelser med utgangspunkt i ledelseskategoriene viste seg å ligge nært opp til informantenes forståelser. Når teorien, forskeren og informantene har like forståelser, underbygger det at jeg har undersøkt det jeg hadde som intensjon å undersøke. Overførbarhet handler om at funnene og forståelsene også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Dette kan knyttes til lesernes gjenkjennelse: Hvert gjenkjennende nikk fra de leserne som kjenner feltet, øker overførbarheten av mine funn og forståelser. På denne bakgrunn vil jeg si noe om hvilke implikasjoner min studie kan ha for praksis og driste meg til å gi noen anbefalinger.

Sjefen er tydelig orientert mot det kommunale, men må innse at rektorene hun er satt til å lede er i et krysspress mellom kommunale føringer og statens føringer. Det er ønskelig at sjefen må forstå dette krysspresset og hjelpe rektor med å prioritere.

Ønsket om at sjefen skal komme enda nærmere rektor for å skape en bedre skole, bør tas på alvor. Sjefen bør i stor grad være til stede på hver enkelt skole. For å få til dette må sjefen ha vilje, evne og mot til å prioritere dette. En mulighet kan være å holde møter mellom sjefen og rektorene på skolene.

Skal sjefen fungere som garantist for rektor i vanskelige saker, trenger hun kompetanse til å håndtere disse. Men skal hun være en garantist for kjernevirksomheten og for pedagogisk utviklingsarbeid, bør hun også ha faglig kompetanse. Hvis sjefen skal kunne forstå rektors krysspress, være en pedagogisk nærværende sparringspartner og fungere som garantist for

kjerneoppgaven pedagogisk ledelse og for pedagogisk utviklingsarbeid, bør sjefen sjøl ha den pedagogiske kompetanse lovverket krever av norske kommuner, og helst ha bakgrunn fra skolen som ekspertorganisasjon. Kommuner der rektors sjef mangler den pedagogiske bakgrunnen, eller har manglende eller forelda erfaring med å lede den kompliserte ekspertorganisasjonen en skole er, bør finne gode tiltak for motvirke de negative konsekvensene dette kan ha.

6.3 Veien videre

Mine informanter mener at sjefen påvirker rektors skoleledelse – på det jeg tolker som en positiv måte. Men jeg har ikke undersøkt denne påvirkningas betydning for annet enn rektors ledelse av skolen. Det kunne for eksempel vært interessant å se på hva sjefens påvirkning av rektors skoleledelse har å si for lærerne eller for elevene og deres læringsutbytte.

På bakgrunn av min studie spår jeg at skolen i stadig større grad vil bli kommunalt orientert på bekostning av sentral statlig orientering i årene som kommer.

Siden lovverket ikke legger føringer på rollen som rektors sjef, vil denne rollen kunne fylles av personer med ulik utdanning og yrkesbakgrunn. Det er nok foreløpig svært vanlig at sjefene har vært lærere og/eller rektorer tidligere. Dette hadde vært spennende å utforske med en kvantitativ tilnærming. I studien har jeg dannet meg en oppfatning av at sjefens legitimitet kan ha sammenheng med forholdsvis fersk (leder)erfaring fra ekspertorganisasjonen. Dette er også et spennende felt en kunne ha undersøkt. På bakgrunn av dette hadde det vært interessant om noen utførte en lignende studie som min i en kommune der sjefen har en annen bakgrunn enn lærer/rector eller med forelda erfaring fra skolen. Slik sett hadde det også vært interessant å undersøke kommunen jeg har sett på om noen år, når sjefen har vært lengre i den byråkratiske organisasjonen og har vært lenge borte fra daglig virke i ekspertorganisasjonen.

Som klassens pedagogiske leder er læreren den viktigste personen for læringsutbyttet til enkelteleven og klassen. Som lærerens pedagogiske leder er rektor den viktigste personen for det samla læringsutbyttet til skolens elever. Som rektors pedagogiske leder kan rektors sjef være den viktigste personen for å øke læringsutbyttet for alle elevene i kommunen. Mitt bidrag gjennom denne oppgaven er å belyse noen sider ved sjefens påvirkning i denne sammenhengen.

Litteraturliste

Adizes, I. (1979). *Lederens faldgruber*. København: Børsens.

Bass, B., & Riggio, R. (2006). *Transformational Leadership*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Emstad, A.B. (2012). Transformasjonsledelse. I Postholm, M.B. (red.) *Læreres læring*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

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

Jølstad, M. (2012). *Kvalitetsledelse i skolen: Hvordan praktiserer rektor kvalitetsutvikling i spenningsfeltet mellom egen organisasjon og skoleeiers forventninger?* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Oslo: Universitetet i Oslo.

Kjærnsli, M., Lie, S., Roe, A., & Turmo, A. (2001). *PISA hovedrapporten fra 2001: Godt rustet for fremtida? Norske elevers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen R.V., Roe, A., & Turmo, A. (2004). *PISA hovedrapporten fra 2004: På rett spor eller ville veier? Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget..

Kjærnsli, M., Lie S., Olsen, R.V., & Roe, A. (2007). *PISA hovedrapporten fra 2007: Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kunnskapsdepartementet (2002). *Førsteklasses fra første klasse*. (NOU 2002:10). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

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

- Langfjæran, D., Jøsendal, J.S., & Gjølberg Karlsen, Ø. (2009). *Kom nærmere! Sluttrapport fra FoU-prosjektet "Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte"*. Tønsberg/Oslo: PriceWaterhouseCoopers/KS.
- Langørger, A., Galloway, T.A., & Aaberge, R. (2003). *Gruppering av kommuner etter folkemengde og økonomiske rammebetingelser*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2007). A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005. I *Leadership and Policy in Schools*. London: Routledge.
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J. Møller, & E. Ottesen, *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse – om ledelsesoppgaven og relasjonen i uddannelsesinstitusjoner*. København: Børsen.
- Møller, J., & Ottesen, E. (2012). Kunnskapsinformert ledelse i skolen – en utfordring for skoleeier. I Jøsendal, J.S., Langfeldt, G., & Roald, K. (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Møller, J., & Ottesen, E. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo*. Oslo: NIFU STEP.
- Møller, J., & Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B., (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rungstad, N., & Lind H.M., (2012). *På hvilke måter synes skoleeier å gi støtte til utøvelse av ledelse i skolen?* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Seland, I., Schei Olsen, M., Solem, A., Hybertsen Lysø, I., Aamodt, P.O., & Røsdal, T. (2012). *Spørsmål om tid*. Oslo: NIFU/NTNU Samfunnsforskning.

Sjøberg, S. (2007). Internasjonale undersøkelser: grunnlaget for Kunnskapsløftet? I Hølleland, H. (red.). *På vei mot kunnskapsløftet*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Strand, T. (2001). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thaagard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Tolkningsuttalelse til § 13-1 i Opplæringsloven*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Wangensteen, B., & Landrø, M.I., (Red.). (1993). *Bokmålsordboka*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Intervjuguide rektor

Problemstilling: Hvordan støtter sjefen rektor og hvordan påvirker dette rektors skoleledelse?

1. Pedagogisk ledelse

Hva legger du i pedagogisk ledelse?

Har du noen eksempler på pedagogisk skoleledelse?

Hvilke erfaringer har du med å få hjelp og støtte fra sjefen din til din pedagogiske ledelse? Eksempler?

Hvordan opplever du at denne støtta påvirker din pedagogiske ledelse? Eksempler?

2. Administrativ ledelse

Hva legger du i administrativ ledelse?

Har du noen eksempler på administrativ ledelse?

Hvilke erfaringer har du med å få hjelp og støtte med det administrative fra din sjef? Eksempler?

Hvordan opplever du at dette påvirker din administrative ledelse?

3. Personalledelse

Hva legger du i personalledelse?

Har du noen eksempler på personalledelse?

Hvilke erfaringer har du med å få hjelp og støtte med personalledelsen din fra din sjef?

Hvordan opplever du at dette påvirker din personalledelse?

4. Utviklingsledelse

Hva legger du i utviklingsledelse?

Har du noen eksempler på utviklingsledelse?

Hvilke erfaringer har du med å få hjelp og støtte fra din sjef med din utviklingsledelse?

Hvordan opplever du at dette påvirker din utviklingsledelse? Eksempler?

5. Avslutning

Hvordan ser du for deg det ideelle forholdet mellom rektor og hennes sjef?

Er det noe du har tenkt på? Noe du ikke har fått sagt? Noe som ikke er fanga opp?

Nå slår jeg av. Hvordan har dette vært? Har du noen råd i det videre forskningsarbeidet?

Vedlegg 2: Intervjuguide rektors sjef

Problemstilling: Hvordan støtter sjefen rektor og hvordan påvirker dette rektors skoleledelse?

1. Pedagogisk ledelse

Hva legger du i pedagogisk ledelse?

Har du noen eksempler på pedagogisk skoleledelse?

Hvilke erfaringer har du med å gi hjelp og støtte til rektor med tanke på hennes pedagogiske ledelse? Eksempler?

Hvordan opplever du at denne støtta påvirker hennes ledelse? Eksempler?

2. Administrativ ledelse

Hva legger du i administrativ ledelse?

Har du noen eksempler på administrativ skoleledelse?

Hvilke erfaringer har du med å gi hjelp og støtte til rektor med tanke på hennes administrative ledelse? Eksempler?

Hvordan opplever du at denne støtta påvirker hennes ledelse? Eksempler?

3. Personalledelse

Hva legger du i personalledelse?

Har du noen eksempler på personalledelse?

Hvilke erfaringer har du med å gi hjelp og støtte til rektor med tanke på hennes personalledelse? Eksempler?

Hvordan opplever du at dette påvirker hennes ledelse? Eksempler?

4. Utviklingsledelse

Hva legger du i utviklingsledelse?

Har du noen eksempler på utviklingsledelse?

Hvilke erfaringer har du med å gi hjelp og støtte til rektor med tanke på hennes utviklingsledelse? Eksempler?

Hvordan opplever du at dette påvirker hennes ledelse? Eksempler?

5. Avslutning

Hvordan ser du for deg det ideelle forholdet mellom rektor og hennes sjef?

Er det noe du har tenkt på? Noe du ikke har fått sagt? Noe som ikke er fanga opp?

Nå slår jeg av

Hvordan har dette vært? Har du noen råd i det videre forskningsarbeidet?

Vedlegg 3: Brev til forskningsdeltagerne

Tor Bitustøyl

Wilhelm K Størens vei 6a

7048 Trondheim

Til deltakerne

Informasjon om prosjektet ”Rektor og hennes sjef”

Takk for at du har sagt ja til å bidra som informant i mitt forskningsprosjekt. Ut fra fire intervju skal jeg skrive en masteroppgave i skoleledelse ved NTNU. Tema for oppgaven er to viktige roller i norsk skole – rektor og hennes sjef.

Hensikten med oppgaven er å studere hvordan forholdet mellom rektor og hennes sjef påvirker rektors skoleledelse. Det handler om rollene, ikke personer/personlige egenskaper eller egnethet. Ønsket er å bidra med kunnskap som kan føre til utvikling av hvordan sjefen støtter rektor og dermed til en forbedring av rektors skoleledelse. Forskning har vist at skoleledelse har effekt på elevers læring - den øverste hensikten med dette arbeidet er slik sett å kunne bidra til å øke norske elevers læringsutbytte av å gå på skolen. Under arbeidet vil jeg få veiledning av førsteamanuensis Anne Berit Emstad ved NTNU, som er faglig ansvarlig for prosjektet. Masteroppgaven skal etter planen leveres i juni 2014. I tillegg er det mulig jeg vil presentere funnene i en artikkel.

Jeg skal intervju tre rektorer og deres felles sjef. Lengden på intervjuene blir maksimalt en time. Intervjuene vil bli tatt opp med mobiltelefon, deretter transkribert av min forskningsassistent og så analysert og tolket av meg. Direkte sitater fra intervjuene kan bli brukt i oppgaven for å dokumentere funn. Som deltaker vil du få mulighet til å lese og kommentere det transkriberte intervjuet og min bruk av intervjuet i oppgaven, og du kan eventuelt trekke deg underveis om du ønsker det.

Prosjektet er meldt til Norges samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) og er i tråd med retningslinjene fra NSD om datainnsamling, dataanalyse, metode, personvern og forskningsetikk. Intervjudataene vil være anonymisert, og alle lydopptak og transkriberte intervju vil slettes etter at oppgaven er levert. Prosjektet skal avsluttes 01.07.2014, alle opplysninger anonymiseres og lydopptakene vil slettes da.

Kontaktinformasjon veileder Anne Berit Emstad:

anne.emstad@plu.ntnu.no 98452633

Dersom noe er uklart kan du kontakte meg på mobil 97710017 eller e-post
tor.bitustoyl@klabu.kommune.no

Vennlig hilsen

Tor Bitustøyl

rektor og masterstudent