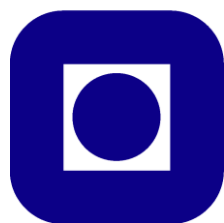


NTNU



Bjørg Vaagen Jakobsen  
Hege Alice Østmark

## **Oppfatninger om rektorrollen**

Hvilke oppfatninger om rektorrollen er rådende i en kommune  
og hvordan henger de sammen med nasjonale føringer?

Master i skoleledelse

NTNU 2013

## **Forord**

Dette er vår masteroppgave i faget Master i skole ledelse. Når vi nå leverer det ferdige sluttproduktet etter fire år med studier er det interessant å reflektere litt over hvordan samarbeidet har forløpt. Vi som står bak denne oppgaven er to rektorer fra samme kommune. Vi har fulgt hverandre gjennom hele masterstudiet, og gjennom det støttet og oppmuntret hverandre ved behov. I oppstarten av skriveprosessen gjorde vi oss tanker om at vi ville utfylle hverandre gjennom skrivearbeidet, og det mener vi har skjedd. Nå på målstreken kan vi begge trygt si at denne masteroppgaven representerer vårt **felles** produkt.

Likevel må vi kanskje innrømme at arbeidet tidvis har vært krevende. To hoder tenker ikke alltid likt. Det vi i dag kanskje anser som mest krevende i samarbeidet er behovet vi etter hvert fikk når det gjelder det å jobbe sammen om alle deler av skrivingen. Vi ser at vi kunne fordelt mer mellom oss, men vi valgte heller samskriving. Vi har sparret mye for å forstå hverandre godt nok og slik være sikker på at vi har ment og tenkt det samme om hvordan vi har syntes at delene i oppgaven skulle formes. Noen av formuleringene har vi skrevet mange ganger før vi ble enige og fornøyd. Gjennom hytteturer, lange helger og sene kvelder har vi sakte, men sikkert arbeidet oss frem til ferdig sluttprodukt. Vi ser at vi kunne ha effektivisert arbeidet ved å fordele mer i mellom oss, men vi mener at læringsprosessen og læringsutbyttet, som jo er hovedhensikten med masteroppgaven, kanskje har vært bedre nettopp gjennom samskrivingen vi har valgt å stå ved til siste punktum.

Vi vil takke vår gode veileder, Kjell Atle Halvorsen, for all konstruktiv kritikk, hjelp og støtte. Uten han ville vi kanskje ha vært ferdige for lenge siden, men vi er rimelig sikre på at resultatet da ville ha vært noe helt annet.

Vi vil ellers takke tålmodige samboere og barn som har støttet oss og vært forståelsesfull i denne perioden. Å studere ved siden av jobb og familieliv er en krevende øvelse og uten deres omtanke og forståelse hadde nok dette blitt for vanskelig. Sammen med dem er vi glade for at oppgaveskrivingen nærmer seg slutten.

Hitra, 15. oktober, 2013

Hege Alice Østmark

Björg Vaagen Jakobsen

## **Sammendrag**

I denne oppgaven har vi belyst oppfatninger om rektorrollen. Vi har sett på nasjonale styringsdokumenter som Opplæringsloven og et utvalg stortingsmeldinger. På lokalt nivå har vi prøvd å få innblikk i rådende oppfatninger om rektorrollen gjennom å intervju skoleeier, kommuneadministrasjon og en rektor.

**Problemstillingen** vi tok utgangspunkt i er: Hvilke oppfatninger om rektorrollen er rådende i en kommune og hvordan henger de sammen med nasjonale føringer?

Til problemstillingen vi utarbeidet knyttet vi tre forskningsspørsmål:

1. Hva er de rådende oppfatninger om rektorrollen i stortingsmeldinger og andre sentrale styringsdokumenter?
2. Hvilke oppfatninger har Formannskapet, rådmannen og rektor om rektorrollen?
3. Hvilke likheter og eventuelle spenninger ser vi mellom nasjonalt nivå, skoleeiernivå, administrasjonsnivå og rektornivå om rektorrollen?

Oppgaven har en kvalitativ **metodisk tilnærming**. ”Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv” (Postholm, 2010). I problemstillingen og videre i forskningsspørsmålene har vi vært opptatt av Formannskapets, rådmannens og rektors forståelse for og opplevelse av rektorrollen. Med dette som bakgrunn valgte vi en fenomenologisk tilnærming. I denne studien har vi intervjuet Formannskapet gjennom et fokusgruppeintervju, samt at vi har intervjuet rådmannen ved skolefaglig ansvarlig og en rektor i samme kommune gjennom semistrukturerte intervjuer. Intervjuene ble transkribert og systematisert i 4 kategorier som vi har brukt i analysearbeidet.

I det **teoretiske rammeverket** tok vi utgangspunkt i teori om profesjonen skoleledelse. Teoriene vi har sett nærmere på er Instruksjonell ledelse, Transformasjonsledelse, Distribuert ledelse og Elevsentrert ledelse. I tillegg har vi belyst teorier omkring indre og ytre ansvarlighet, New Public Management samt at vi har sett på et forskningsprosjekt som har studert fremgangsrike skoler.

Kort **oppsummert** viser vår studie at alle nivåer vi har studert, lest om og intervjuet er enige om at elevenes læring og det pedagogiske arbeidet er hovedmandatet i skolen. På tross av dette melder rektor at tiden ikke strekker til.

|       |                                                                     |    |
|-------|---------------------------------------------------------------------|----|
| 1     | INNLEDNING .....                                                    | 6  |
| 2     | TEORI .....                                                         | 10 |
| 2.1   | PROFESJONALITET – EN FORUTSETNING FOR Å LYKKES? .....               | 11 |
| 2.1.1 | <i>Ledere som lykkes</i> .....                                      | 12 |
| 2.1.2 | <i>Kunsten å være rektor</i> .....                                  | 13 |
| 2.2   | INSTRUCTIONAL LEADERSHIP .....                                      | 14 |
| 2.3   | TRANSFORMASJONSLEDELSE .....                                        | 16 |
| 2.3.1 | <i>De fire dimensjonene</i> .....                                   | 17 |
| 2.3.2 | <i>Tre overordnede kategorier</i> .....                             | 18 |
| 2.4   | DISTRIBUERT LEDELSE .....                                           | 21 |
| 2.4.1 | <i>To hovedkategorier</i> .....                                     | 21 |
| 2.5   | ELEVSENTRERT LEDELSE .....                                          | 24 |
| 2.5.1 | <i>Fem ledelsesdimensjoner</i> .....                                | 25 |
| 2.5.2 | <i>Studien Successful School Leadership</i> .....                   | 26 |
| 2.6   | NEW PUBLIC MANAGEMENT .....                                         | 26 |
| 2.7   | ACCOUNTABILITY .....                                                | 27 |
| 2.7.1 | <i>Den norske konteksten</i> .....                                  | 29 |
| 2.7.2 | <i>Oppfatninger om ledelse og elevresultater</i> .....              | 30 |
| 3     | METODE .....                                                        | 32 |
| 3.1   | INNHEMTING AV DATA .....                                            | 35 |
| 3.1.1 | <i>Tematisering</i> .....                                           | 36 |
| 3.1.2 | <i>Design/Planlegging</i> .....                                     | 37 |
| 3.1.3 | <i>Gjennomføring av intervju</i> .....                              | 39 |
| 3.1.4 | <i>Transkribering</i> .....                                         | 40 |
| 3.1.5 | <i>Analyse</i> .....                                                | 42 |
| 3.1.6 | <i>Kategorisering</i> .....                                         | 42 |
| 3.1.7 | <i>Verifisering</i> .....                                           | 44 |
| 3.1.8 | <i>Rapportering</i> .....                                           | 46 |
| 3.1.9 | <i>Etiske vurderinger</i> .....                                     | 46 |
| 4     | ANALYSE AV EMPIRI OM REKTORROLLEN .....                             | 48 |
| 4.1   | FORSKNINGSSPØRSMÅL NR. 1 .....                                      | 48 |
| 4.2   | FORSKNINGSSPØRSMÅL NR. 2 .....                                      | 56 |
| 4.3   | FORSKNINGSSPØRSMÅL NR. 3 .....                                      | 68 |
| 5     | DRØFTING .....                                                      | 72 |
| 5.1   | REKTORS BETYDNING FOR ELEVENES LÆRING .....                         | 72 |
| 5.2   | SKOLEN SOM LÆRENDE ORGANISASJON .....                               | 74 |
| 5.3   | TEGN PÅ TENKNING INNENFOR TEORIER OM NEW PUBLIC MANAGEMENT .....    | 75 |
| 5.4   | EFFEKTIVE SKOLER .....                                              | 76 |
| 5.5   | DISTRIBUERT LEDELSE OG MYNDIGGJORTE MEDARBEIDERE .....              | 76 |
| 5.6   | ACCOUNTABILITY - INDRE OG YTRE ANSVARLIGHET .....                   | 77 |
| 6     | KONKLUSJON .....                                                    | 80 |
| 6.1   | LOKALE OPPFATNINGER OM REKTORROLLEN .....                           | 80 |
| 6.2   | NASJONALE FØRINGER OM REKTORROLLEN .....                            | 81 |
| 6.3   | SAMMENHENGER MELLOM LOKALE OPPFATNINGER OG NASJONALE FØRINGER ..... | 82 |
| 6.4   | EN LITEN AVSLUTTENDE DIGRESJON KAN VÆRE FØLGENDE UTSAGN... ..       | 83 |
| 7     | SITERTE VERK .....                                                  | 84 |
| 8     | VEDLEGG .....                                                       | 87 |
| 8.1   | VEDLEGG 1A, SVAR FRA NSD .....                                      | 87 |

|            |                                                        |           |
|------------|--------------------------------------------------------|-----------|
| <b>8.2</b> | <b>VEDLEGG 1B, PROSJEKT REGISTRERT HOS NSD.....</b>    | <b>88</b> |
| <b>8.3</b> | <b>VEDLEGG 2, SKRIV TIL INFORMANTER.....</b>           | <b>89</b> |
| <b>8.4</b> | <b>VEDLEGG 3, UTDRAK FRA MATRISE OVER SITATER.....</b> | <b>90</b> |

## 1 INNLEDNING

Det er mange masterstudenter som har forsket på rektorrollen tidligere, så hvorfor skal du som leser fatte interesse for akkurat denne oppgaven? Kanskje fordi du er i samme rolle selv? Kanskje du er lærer og har en rektor som sjef? Kanskje du er rådmann og øverste leder for rektorer? Kanskje du er skoleeier og undres på hva du egentlig ”eier”? Eller kanskje du sitter med en rektor i magen? Uansett beveggrunn du måtte ha for å lese oppgaven, så mener vi at rektorrollen er en veldig interessant rolle å forske på, nettopp fordi den inneholder et mangfold av aspekter.

Hvor enkelt er det for rektor å utvikle skolens organisasjon og egenart, systemer, samarbeidsformer og rutiner? Hvor enkelt er det for rektor å utvikle eksterne relasjoner og bygge gode nettverk? Hvor enkelt er det for rektor å utvikle de ansattes kompetanse? Hvor enkelt er det for rektor å navigere mellom daglige driftsoppgaver og langsiktige utviklingsmål? Hvor enkelt er det for rektor å navigere mellom indre ansvarlighet og ytre ansvarlighet, og hva ligger i det? Hvilke forventninger og oppfatninger finnes om rektorrollen, og hvem har egentlig definisjonsretten? Reguleres rektorrollen nasjonalt eller lokalt? Med utgangspunkt i disse spørsmålene har vi undret oss over hvordan rektor skal kunne greie å holde hovedfokus på å utvikle skolen til å bli en bedre skole. Disse spørsmålene har spøkt i bakhodene våre gjennom flere år, og har sikkert slik vært med på å forme problemstillingen vi har valgt å ta utgangspunkt i gjennom denne masteroppgaven. Vi vil presisere at vi ikke svarer på alle disse spørsmålene, men at de danner et bakteppe for oppgaven og oppgavens form. I utgangspunktet mener vi at alt rektor foretar seg mest sannsynlig har utspring i ønsket om elevers læring. I følge Viviane Robinson (2011) uttalte en skoleleder i Texas følgende: ”*The main thing is to keep the main thing the main thing*”. Dette uttrykket mener vi representerer rektors største utfordring med å holde fokus på det viktigste, nemlig elevenes læringsutbytte.

Stortingsmeldinger tydeliggjør stadig flere krav og forventninger overfor rektor.

Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) skisserer at skolen er blant våre viktigste samfunnsinstitusjoner. Den sier videre at 80 % av den norske nasjonalformuen består av menneskelige ressurser. I et slikt lys får menneskenes kunnskap, kompetanse og holdninger en helt avgjørende betydning både for samfunnet og for menneskene selv.

Stortingsmelding nr. 16: ... *og ingen sto igjen* (2006-2007) setter lys på at utdanningssystemet er avgjørende for hvorvidt man lykkes i å skape sosial utjevning. Stortingsmelding nr. 31 *Kvalitet i Skolen* (2007-2008) følger opp med å si at det er mange faktorer som påvirker

elevenes læring, mestring og gjennomføring. Lærernes kompetanse og samspill med elevene er den viktigste faktoren. Lærernes mulighet for videre kompetanseutvikling og samarbeid i et profesjonsfellesskap, skoleledelse, skoleeierens oppfølging av skolene og nasjonale myndigheters styring har også betydning. Stortingsmelding nr. 19 *Tid til Læring* (2009-2010) fokuserer på tidsbruk i skolen. Tidsbrukutvalget pekte på tiltak som kunne gjennomføres av nasjonale myndigheter, skoleeier, skoleleder og lærerne. De kom med en rekke anbefalinger angående tidsbruken i skolen. Stortingsmelding nr. 22 *Motivasjon-Mestring -Muligheter* (2010-2011) setter fokus på ungdomstrinnet og elevers valgfrihet. Skolen skal gjøre elevene i stand til å gå videre på en rekke utdanningsvalg og senere yrkesvalg. Elevene skal forberede seg på en fremtid som ingen kjenner, men som stiller store krav til faglig, sosial og kulturell kompetanse.

Alle Stortingsmeldingene skisserer store krav og forventninger overfor rektors evne til å nå målene for skolen. Det er rektor som har det overordnede ansvaret for opplæringen ved sin egen skole og for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte. De skisserer at rektor og den øvrige ledelsen ved skolen har stor betydning for elevenes læringsutbytte og trivsel på flere måter. Først og fremst ved å ha ansvar for å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene og vurdere om målene er nådd.

Vi forstår her at forventningene til norske skoleledere er høye, og at rektorene har fått mer omfattende oppgaver og ansvar de siste årene. Desentralisering, ansvarliggjøring av elevresultater, iverksetting av nye reformer og nye tilnærminger til læring har bidratt til at rektorjobben nå er mer krevende og komplisert enn tidligere. Med bedre tilgang på informasjon om skolens faglige resultater har forventningene om at lederen tar beslutninger som samlet sett gir elevene en god opplæring økt. Grunnet større fokus på skolerresultater må skolelederne i større grad svare for sin skoles resultater og utvikling til skoleeier, foreldre, folkevalgte, og lokalsamfunnet for øvrig.

Med blikk på alle disse forventningene fant vi ut at vi ønsket å se nærmere på rådende oppfatninger om rektorrollen. Dette har ledet oss til følgende problemstilling:

**Hvilke oppfatninger om rektorrollen er rådende i en kommune og hvordan henger de sammen med nasjonale føringer?**

For å kunne undersøke problemstillingen så vi at vi hadde behov for å henvende oss til tre ulike nivå, hvilket førte oss frem til følgende forskningsspørsmål:

1. Hva er de rådende oppfatninger om rektorrollen i stortingsmeldinger og andre sentrale styringsdokumenter?
2. Hvilke oppfatninger har Formannskapet, rådmannen og rektor om rektorrollen?
3. Hvilke likheter og eventuelle spenninger ser vi mellom nasjonalt nivå, skoleeiernivå, administrasjonsnivå og rektornivå om rektorrollen?

Ved å se nærmere på alle kravene som stilles kan man lett tenke at det må da være ”overmennesker” som besitter slike stillinger og innehar et slikt ansvar, men er det slik det er? Et formannschaftsmedlem vi har intervjuet i dette forskningsarbeidet sa følgende om rektorrollen: ”Det å være rektor er en viktig oppgave, en ansvarsfull oppgave og det er en vanskelig oppgave” Representerer dette utsagnet en rådende oppfatning om rektorrollen?

Vi som står bak denne oppgaven er to masterstudenter i skoleledelse. Vi har begge rektorerfaring og vi har begge innehatt rollen noen år nå. Sånn sett må vi vel kunne si at vi har noenlunde god kjennskap til det mangfold av oppgaver rektor skal administrere. Det er nettopp gjennom kjennskapen vår til rollen vi håper at leseren kan fatte interesse for hvorfor vi vil forske på noe vi i utgangspunktet bør kjenne godt til fra før.

Vår for forståelse av rollen og ansvaret vårt er slik at vi anser elevenes læring som vår fremste kjerneoppgave. Vi mener og tror at vi gjennom rollen vår er viktig for hvordan elevene våre mestrer skolehverdagene sine og for hvor godt de lærer. På tross av denne forståelsen opplever vi tidvis at det er vanskelig å se at nettopp dette får størst fokus. Det å jobbe med mennesker, små eller store, fører mye med seg, både av gleder og utfordringer. Samtidig skal vi sørge for at skolehverdagen går sin gang, at Opplæringsloven og Kunnskapsløftet følges, at alle elevene våre har kvalifiserte pedagoger i alle timer, at vi greier å videreutvikle undervisningsarbeidet på best mulig måte, at vi har ressurser til å lønne de folkene vi har og at vi følger opp alle ansatte i skolen. Det ligger jo til rektors ansvar å sørge for stabil drift. I dette mangfoldet av utfordringer og fokusområder anser vi anser denne masteroppgaven som hjelp til selvhjelp, og vi har som mål å utvikle egen profesjonsforståelse gjennom arbeidet med oppgaven.

I tillegg til å se denne oppgaven som hjelp til selvhjelp, mener vi også at masteroppgaven kan ha betydning for andre rektorer som kan føle at krav og forventninger tidvis blir overveldende.



Gjennom studiet Master i skoleledelse har vi stort sett skrevet individuelle oppgaver, men ved et par anledninger har vi samarbeidet om noen innleveringsoppgaver. Erfaringene fra samarbeidsoppgavene førte til et ønske om å skrive denne masteroppgaven sammen. Som personer erfarer vi at vi har utfyllende kvaliteter overfor hverandre. Gjennom forskningsarbeidet og skrivingen som ligger til grunn for sluttproduktet i denne masteroppgaven har vi samarbeidet tett. Vi har skrevet og arbeidet med all tekst sammen, og teksten har tatt form gjennom utallige gjennomganger. Vi mener derfor at vi kan stå inne for at dette er vårt felles produkt, og at vi begge opplever å ha et like sterkt eierforhold til alle deler av teksten.

Lykke til med å lese masteroppgaven vår! Vi håper oppgaven vår kan bidra til at flere enn oss finner grunnlag for å reflektere over innhold vi har og funn vi har gjort. Kanskje for bedre å kunne forstå egen hverdag som skoleleder?

Hege og Bjørg

## 2 TEORI

I dagligtale, hevder Møller (2011, s. 30), bruker man gjerne begrepet profesjon med referanse til forskjellige yrker. Det å være profesjonell i yrket sitt er det motsatte av å være amatør. Hvis man er profesjonell, er man dyktig og har den kompetansen som er nødvendig i yrket sitt. Det forutsettes at man har innsikt og at man er handlingsdyktig. En vanlig definisjon av profesjon i faglitteraturen er at det omfatter de yrkene som utfører tjenester basert på kunnskap utøverne har tilegnet seg gjennom en spesialisert utdanning (Møller, 2011).

I vår masteroppgave har vi til hensikt å finne ut hvilke oppfatninger som finnes om rektorrollen i nasjonale og lokale styringsdokumenter. Problemstillingen vi har tatt utgangspunkt i er *Hvilke oppfatninger om rektorrollen er rådende i en kommune og hvordan henger de sammen med nasjonale føringer?* Med utgangspunkt i problemstillingen har vi valgt å redegjøre for noen sentrale ledelsesteorier. Vi innleder kapitlet med å beskrive rektorrollen som profesjon. Hvilke kvaliteter må rektor inneha, eller bestrebe seg på, for å kunne opptre profesjonelt i rollen, og hva betyr det å være profesjonell? ”En profesjonsutdanning innebærer en kompetanseutvikling som skal gjøre den ansatte i stand til å utføre sitt arbeid bedre enn andre er i stand til” (Irgens, 2012). I dette må det ligge en forventning om at en rektor som gjennomfører en kompetanseheving i rektorrollen vil være bedre i stand til å lede en skole, enn en rektor uten en slik profesjonsutdanning vil være.

Hva er så ledelse? I artikkelen *Utvikling av ledelsesformer i skolen* i boka *Klasseledelse – for elevenes læring*, viser Irgens til at ledelse er et komplekst fenomen og at det finnes hundrevis av definisjoner på ledelse. Vi forstår det slik at noen definisjoner kan være nyttigere enn andre, men at ingen er den ene ”korrekte”. Ledelse kan være instrumentell eller relasjonell i sin form. Irgens beskriver at de mest markante definisjonene på ledelse ligger til de teoriene som blir kalt instrumentelle. Her handler ledelse om styring med vekt på planlegging, måling og overvåkning. Videre beskriver Irgens en annen definisjon på ledelse hvor ledelse handler om aktiviteter relatert til kjernearbeidet i en organisasjon. Aktiviteter utvikles for å påvirke motivasjon, kunnskap, følelser og praksiser til andre organisasjonsmedlemmer. Det kan også dreie seg om aktiviteter som oppfattes slik av andre organisasjonsmedlemmer. Dette er en definisjon på ledelse som peker mot relasjoner og distribusjon av ledelse. Ledelsesteoriene vi har valgt å se nærmere på lener seg i stor grad mot et slikt syn på ledelse. I dette oppfatter vi at det er et spenn mellom instrumentell ledelse og relasjonell ledelse, og det er i dette spennet vi har valgt å se litt nærmere på noen sentrale ledelsestradisjoner.

Med dette som utgangspunkt vil vi videre i teoridelen derfor belyse teori om Instructional Leadership som en form for instrumentell ledelse. Videre vil vi se på teori omkring New Public Management, Transformasjonsledelse og Distribuert ledelse, der vi oppfatter at distribuert ledelse kanskje er den ledelsesformen som er mest relasjonell. Vi vil også redegjøre for Viviane Robinsons forskning og teori omkring Student- Sentered Leadership som sier noe om hva som virker når det gjelder elevers læring. Som utgangspunkt for det videre arbeidet mener vi at uansett hvilken ledelsesform skolelederen anser for å være den beste for seg, så vil vi legge til grunn at skolelederen gjennom sitt virke vil kunne støtte seg til deler av alle ledelsesformene. Uansett hvilken ledelsesform, eller ledelsesformer, en skoleleder kan støtte seg til vil kravet uansett være at skolelederen utøver profesjonell ledelse.

## **2.1 Profesjonalitet – en forutsetning for å lykkes?**

Gjennom en evaluering av et prosjekt gjennomført i Nord- Trøndelag angående arbeidstidsavtaler fant Irgens (2012) tre utfordringer i skolen. Han viser her til en undersøkelse som ble gjennomført av KS og Utdanningsforbundet. Her var 6 skoler involvert. Gjennom undersøkelsen kom det frem tre utfordringer som hver og en inneholdt et spenningsforhold. Den første omhandler hvordan skolene håndterer forholdet mellom kortsiktige og langsiktige oppgaver, altså *spenningsforholdet mellom drift og utvikling*. Den andre omhandler hvordan skolene avstemmer tid til samarbeid og tid til individuelt arbeid, altså *spenningsforholdet mellom individuell og kollektiv praksis*. Den tredje omhandler hva rektor har rett til og hva hun eller han blir gitt lov til, altså *spenningsforholdet mellom det legale og det legitime*. (Irgens, 2012)

I tråd med det vi ønsker å undersøke i masteroppgaven vår, velger vi her å se nærmere på det Irgens (2012) beskriver som spenningsforholdet mellom drift og utvikling. I følge Irgens var det et gjennomgående trekk ved skolene at de kortsiktige oppgavene hadde en tendens til å forskyve utviklingsoppgavene. ”Å arbeide med utvikling synes å være en utfordring ved de fleste skolene” (Irgens, 2012). I følge Irgens kan det være mange grunner til at man nedprioriterer utvikling og heller bruker tid på daglige driftsoppgaver. Tidsaspektet nevnes som en mulig årsak. I skolehverdagen vil det alltid være uventede oppgaver som dukker opp og som må løses. Det kan være slik at skoleleder bruker for stor del av tiden sin til slike oppgaver. En annen grunn kan være at det er lett å glemme sammenhengen mellom kortsiktig og langsiktig arbeid, samt å glemme at godt utviklingsarbeid kan gjøre skolelederen i stand til

å være i forkant (ibid.) Videre sier Irgens at det er svak utviklingskompetanse i skoler. Forklaringen kan, i følge Irgens, være at skoleledere prioriterer de oppgavene de opplever å beherske fordi det gir større mestringsopplevelse (ibid.).

### **2.1.1 Ledere som lykkes**

I arbeidet med å evaluere forsøket vi her viser til beskriver Irgens i seks punkter ”ledere som lykkes”. Disse punktene synes å være kritiske suksessfaktorer for profesjonell skoleledelse.

*Ledere som lykkes*, kommer seg ut og tar del i samtalene mellom ansatte. De har skjønnet at de viktigste beslutningene ikke er de som blir tatt på kontoret eller i ledergruppens møter, men de beslutningene ansatte tar når de bestemmer hvordan de skal forholde seg til beslutningene ledelsen har tatt. De lederne som ikke tar del i dialogene, som ikke påvirker samtalene om ledelsens beslutninger, mislykkes. Det betyr ikke å jatte med, men å lytte, lære og samtidig si sin tydelige mening. Ansatte er ikke ute etter kameratskap fra sine ledere, men lederskap. Selv i store organisasjoner er det viktig at lederne kommer seg ut, selv om de ikke får truffet alle. Det som lederen sier og gjør, blir uansett plassert i den mest effektive av alle kanaler: ryktebørsen, og gjenfortalt fra avdeling til avdeling (Ekman, 2004)

*Ledere som lykkes*, forstår at utvikling av felles bilder er viktigere enn plandokumenter. I arbeidsmiljøer der ansatte oppfatter å dra lasset i samme retning, trenger nødvendigvis ikke de ansatte å kjenne til mål og delmål i virksomhetsplanen, men de har en omforent oppfatning av hva avdelingen skal utvikles til (Haas, Sypher & Sypher, 1992, her etter Irgens, 2012, s. 227).

*Ledere som lykkes* forstår at en virkelig god skole verken skapes gjennom omstillingstiltak, endringsprogrammer, kriser, insentivprogrammer, resultatbasert lønn, frykt, innføring av ny teknologi eller sammenslåing med andre virksomheter. De vet det skjer gjennom langsiktige, tålmodige, jordnære, pragmatiske prosesser, der ledelse og ansatte føler forpliktelse til et ”ideologisk” rammeverk og har en høy bevissthet om hvilken misjon og hvilke kjerneverdier som skal kjennetegne virksomheten (Collins & Porras, 1996; Collins 2001)

*Ledere som lykkes*, skjønner at man ikke kan skape motiverte ansatte gjennom ”hard” personalpolitikk med systemer for kontroll og belønning, men gjennom å lede slik at ansatte utvikler indre motivasjon. De vet at gevinsten av høy indre motivasjon er bedre arbeidsprestasjoner, større vilje til å hjelpe andre ut over det som jobben formelt krever, lavere turnoverintensjon (intensjon om å slutte i jobben) samt større affektiv organisasjonsforpliktelse (Kuvaas, 2008)

*Ledere som lykkes*, sørger for at ansatte har tilstrekkelig grad av selvstendighet. De vet at ansatte som opplever høy grad av autonomi, presterer bedre i jobben, er mindre preget av stress, sjeldnere blir utbrent, har mindre angst og er sjeldnere borte fra jobben (Humphrey, Nahrgang & Morgeson, 2007)

*Ledere som lykkes*, vet at skolens mål nås gjennom lærernes innsats, og at dette krever større fokus på læringsorienterte enn på prestasjonsorienterte målstrukturer. De vet at det er viktigere at lærerne har fokus på kunnskap, forståelse, forbedring og innsats enn på resultater og sammenligning og belønning av prestasjoner, og de vet at det er viktig at de som skoleledere sender signaler om dette til sine ansatte (Skaalvik & Skaalvik, 2009)

### **2.1.2 Kunsten å være rektor**

I sin innledning til kapittelet *Kunsten å være rektor* i boka *Rektor som leder og sjef*, skriver Lillejord (2011) at som *faglige* ledere skal rektorer kunne *administrere* skoleorganisasjonen og lede skolens personale i en samlet pedagogisk innsats for elevenes læring og utvikling. I tett dialog med skolens ansatte skal de kunne sortere og prioritere i mengden av *politiske* føringer for skolens faglige arbeid og omdanne politiske vedtak til god pedagogisk praksis. Med dette forstår vi at rektor skal få informasjon om, delta i og ta inn over seg de føringer som til en hver tid er aktuelle, både nasjonalt og lokalt. Skoleledere skal dessuten være utviklingsagenter med kunnskap om og forståelse for hvordan samfunnsutviklingen kommer til å prege og utfordre skolen i årene som kommer. Lillejord beskriver at mange mener jobben som skoleleder er overbelastet, og at det er en stilling som krever en slags tusenkunstner. Det kan derfor være nyttig å stoppe opp litt og undersøke hvorfor det har blitt slik, og om noe kan gjøres med det (Lillejord, 2011).

I skoleverket har det lenge vært vanlig å skille mellom administrativ og pedagogisk ledelse. Lillejord beskriver også at det til og med har vært operert med en tredeling mellom personalledelse, administrativ ledelse og pedagogisk ledelse. I dag, skriver hun videre, oppleves imidlertid ikke slike skiller som spesielt funksjonelle, nyttige eller relevante. Nå har det blitt mer vanlig å betrakte administrasjon og pedagogikk som praksiser som flyter over i hverandre og forutsetter hverandre (Lillejord, 2011). Lillejord skriver videre at en skoleleder skal lede personalet og skolens administrative og pedagogiske arbeid på en slik måte at administrative og pedagogiske avgjørelser gjensidig styrker hverandre og bidrar til profesjonell praksis. Pedagogiske valg må følges opp administrativt, og administrative beslutninger får konsekvenser for skolens pedagogiske arbeid. Hvordan den samlede

kompetansen i personalet kan utnyttes på måter som optimaliserer det pedagogiske arbeidet i skolen, er dermed rektors daglige utfordring. I mange sammenhenger gjør dette ledelse av utdanningsinstitusjoner til den reneste balansekunst (Lillejord, 2011). Videre sier Lillejord at for å kunne lede en organisasjon eller en skole kreves det at rektor ikke bare har formell, men også legitim anerkjennelse fra personalet. En leders legitimitet og autoritet henger sammen med anerkjennelse fra dem som skal ledes, både overordnede og instanser utenfor organisasjonen. Slik anerkjennelse kan være knyttet til lederen som person, men er minst like ofte, og kanskje vel så ofte, forankret i lederens faglige trygghet og tyngde. Å kunne sitt fag er derfor en forutsetning for enhver leder i et kunnskapssamfunn hvor kompetanse har blitt et sentralt kunnskapsbegrep (Lillejord, 2011).

Så langt i dette kapitlet har vi sett på det Irgens benevner som spenninger i skolen. Vi har sett eksplisitt på det han kaller spenningsforholdet mellom drift og utvikling. Videre har vi sett på kriterier som må være på plass for å lykkes med god skoleledelse. Avslutningsvis i denne delen har vi sett på *Kunsten å være rektor*. Vi fant at rektor må holde seg oppdatert i mengden av politiske føringer, men sortere og prioritere. I følge Lillejord kan dette være den reneste balansekunst.

## **2.2 Instructional leadership**

I følge Viviane Robinson (2011) er Instructional Leadership den ledelsesformen som virker best på elevers læring. Vi vil derfor se litt nærmere på hva denne ledelsesformen innebærer. Vi vil her redegjøre for teori om Instructional Leadership slik den blir beskrevet i kapitlet *Instructional Leadership* i boka *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (Postholm m.fl., 2012). Her ser Engvik på hva som kjennetegner skoleledere som klarer å snu skoler fra en negativ til en positiv utvikling. Forskning fra 1970 og 1980-tallet viser at rektor er viktig for å lykkes med å gjennomføre endringer i skolen (Engvik, 2012)

Dette ble ytterligere forsterket av funn fra andre studier der elever oppnådde resultater utover det som kunne forventes. Forskerne kom frem til at noen rektorer i disse studiene klarte å få ”grep om” de mange oppgavene som tok lærernes oppmerksomhet vekk fra arbeidet med læreplaner, undervisning og elevenes læring. Forskerne konkluderte med at rektorene var målrettede og i stand til å definere en klar retning for skolen. Samtidig motiverte de lærere til å delta i egen læring og utvikling. Skolene var preget av at de fokuserte på forbedring av elevenes faglige resultater, og de fikk betegnelsen ”Effective Schools”(ibid.).

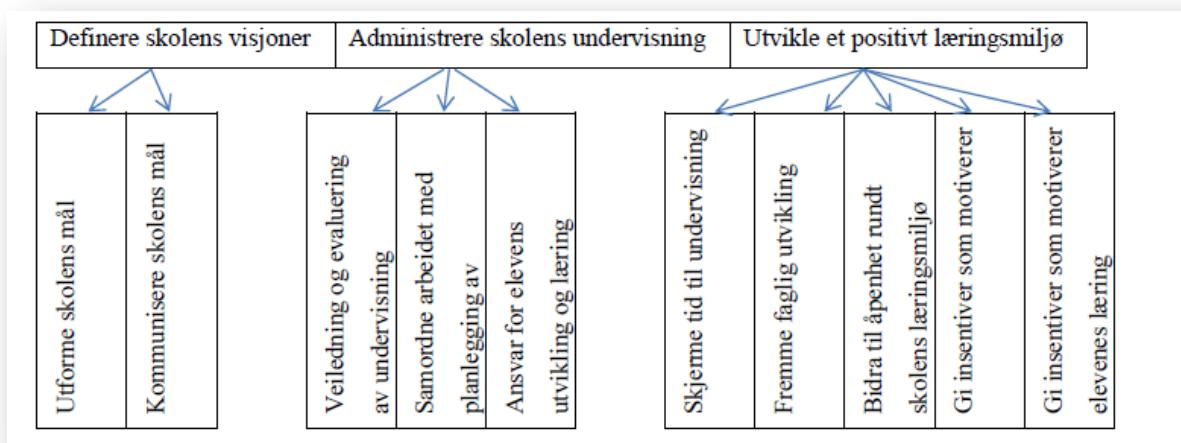
Rektorene ved de effektive skolene var i stand til å justere skolens strategier og aktiviteter med bakgrunn i faglige mål (ibid.). De var i stand til å fokusere på de administrative oppgavene, samtidig som de hadde blikk mot utvikling og veiledning av læreplanarbeid og undervisning. De klarte å definere tydelige og målbare mål samt holde fokus på skolens visjon og oppdrag. Med bakgrunn i denne forskningen og politiske initiativ ble en modell for effektive skoler utviklet. Modellen kalles *Instructional Leadership* og er en ledelsesmodell for å skape effektive skoler. Modellen opererer med tre dimensjoner ved rektorrollen.

Første dimensjon omhandler å definere skolens visjoner. Her skisseres to ledelsesfunksjoner: å utforme skolens mål og å kommunisere disse målene. Denne dimensjonen fokuserer også på skoleeiers rolle i arbeidet med å sikre at skolen har klare mål som fokuserer på elevenes faglige utvikling og som det er mulig å etterprøve. Det er samtidig skoleleders og skoleeiers oppgave å kommunisere skolens mål slik de er kjent og blir støttet av de som arbeider i skolen og er implementert i lærernes praksis.

Den andre dimensjonen omhandler å administrere skolens undervisning. Denne fokuserer på koordinering og oppfølging/kontroll av skolens undervisning. Videre har den tre ledelsesfunksjoner; å veilede og evaluere undervisningen, å samordne arbeidet med planlegging av undervisning og å ta ansvar for elevenes læring og utvikling. Disse funksjonene forutsetter samtidig at rektor har kompetanse i undervisning og læring og en forpliktelse til å utvikle skolen. Samlet sett krever denne dimensjonen at rektor er engasjert i å følge opp undervisningen og læringen i skolen.

Den tredje dimensjonen i *Instructional Leadership* er å utvikle et positivt læringsmiljø. Den tredje dimensjonen inneholder fem ledelsesfunksjoner; å skjerme tid til undervisning, å fremme faglig utvikling, å bidra til åpenhet rundt skolens læringsmiljø, å gi insentiver som motiverer lærernes undervisning og å gi insentiver som motiverer elevenes læring.

Hallinger & Murphy (1985) har utviklet en figur for å synliggjøre *Instructional Leadership*.



Figur 1: Instructional Management Framework (Hallinger & Murphy, 1985, her hentet fra Postholm, s. 53)

Effektive skoler bidrar til å skape et faglig ”trykk” gjennom å utvikle høye mål og forventninger overfor elever og lærere. Hallinger og Murphy, 1985, hevder at ”Instructionally Effective Schools” utvikler en kultur for kontinuerlige forbedringer der bruk av insentiver er i tråd med formål og praksis. Målet med denne modellen er å utvikle verdier og praksiser som skaper et klima og en støtte til kontinuerlig forbedring av undervisning og læring (Engvik, 2012, s. 54). *Instructional Leadership* kan oversettes med *undervisningsledelse* (Moos, 2006). Som en oppsummering ser vi at rektor er viktig for å kunne lykkes med endringer i skolen. Rektorer må være målrettede og kunne definere en klar retning for skolen. Rektor må være engasjert i, og følge opp, både undervisning, læring og resultater. Vi har vist til en modell for skoleledelse, utviklet av Hallinger og Murphy, som synliggjør dimensjoner ved Instructional Leadership. Vi oppfatter at rektor gjennom denne ledelsesmodellen må være tett på lærerne og deres yrkesutøvelse. Rektor fokuserer på koordinering og kontroll av skolens undervisning gjennom å skjerme tid til undervisning og fremme faglig utvikling.

## 2.3 Transformasjonsledelse

Transformasjonsledelse er en annen ledelsesteori som også kan være instruksjonell i sin form. Her kan vi også finne ledere som er tett på medarbeiderne sine, og som inspirerer og motiverer.

Vi vil nå se på Transformasjonsledelse slik vi finner den i Emstad (2012). Emstad bygger sin forståelse på Bass & Riggios teorier omkring denne ledelsesformen. Transformasjonsledelse har fokus på å utvikle organisasjonens kapasitet til endring, og det hevdes at denne formen for



ledelse bidrar til å motivere andre til å yte mer enn de egentlig hadde forventet, og ofte mer enn de hadde trodd var mulig. Teorier om transformasjonsledelse fokuserer på skolens evne til å innovere og legger vekt på å utvikle skolens kapasitet til å velge mål og begrunne disse, samt støtte endringer av praksiser gjennom utvikling av undervisning og læring (Emstad, 2012).

I teorier om transformasjonsledelse beskrives ledere som noen som stimulerer og inspirerer sine medarbeidere til å oppnå gode resultater, samtidig som de bidrar til at medarbeiderne utvikler sin egen ledelseskapasitet (Bass & Riggio, 2006). Transformasjonsledere hjelper sine medarbeidere til å utvikle seg som ledere. Dette skjer gjennom å støtte og veilede og å skifte medarbeidernes fokus fra deres selvsentrerte motiver og over til et større fokus på felles mål. Dette skaper en fellesskapsånd som fremmer motivasjonen, og organisasjonsmedlemmenes etiske holdninger forsterkes (Emstad, 2012).

Emstad skriver at det er fire dimensjoner, fire i-er, som er det sentrale i transformasjonsledelse. Disse er *individuelle hensyn*, *intellektuell stimulering*, *inspirerende motivasjon* og *idealisert innflytelse* (Emstad, 2012).

### **2.3.1 De fire dimensjonene**

Den første dimensjonen omhandler *Individuelle hensyn*. Individuelle hensyn innebærer å gi den enkelte medarbeider personlig oppmerksomhet, og se den enkeltes behov for støtte og utvikling slik at hver og en føler seg verdsatt. Videre innebærer det å bringe frem kunnskapen den enkelte medarbeider besitter, skape rom for å skape suksesshistorier, men også skape åpenhet til å dele problemer og utfordringer. Individuelle hensyn legger stor vekt på læring, og lederen delegerer oppgaver i den hensikt å utvikle medarbeiderne. Det er lederens oppgave å støtte og veilede medarbeiderne dersom dette er nødvendig for at de skal lykkes. Et utsagn som beskriver en leder som vektlegger individuelle hensyn, er: ”Lederen bruker tid på undervisning og coaching”. Undervisning peker her på opplæring av de ansatte (ibid.).

Den andre dimensjonen omhandler *Intellektuell stimulering*. Intellektuell stimulering innebærer å oppmuntre medarbeiderne til å være kreative og innovative. Lederne stimulerer medarbeiderne til personlig utvikling ved å oppfordre dem til å komme med ideer og tanker til problemløsning i organisasjonen. Videre innebærer intellektuell stimulering at lederen gir sine medarbeidere utfordringer som bidrar til at de stiller spørsmål ved sine antakelser, og medarbeiderne blir samtidig utfordret til å se på sine utfordringer fra nye synsvinkler. Et

eksempel på utsagn som identifiserer intellektuell stimulering er: ”Lederen får andre til å se på problemene fra ulike synsvinkler” (ibid.).

Den tredje dimensjonen omhandler *Inspirerende motivasjon*. Inspirerende motivasjon favner lederens evne til å kommunisere optimisme og høye forventninger, som forplikter medarbeiderne til å yte sitt aller beste. Lederen oppfordrer sine medarbeidere til å jobbe sammen om en felles visjon og felles mål. Det legges vekt på å skape både mening og forståelse for det arbeidet som utføres. Lederen inspirerer sine medarbeidere til å se fremover og uttrykker entusiasme for mulighetene til å nå mål. Et eksempel på et utsagn som beskriver inspirerende motivasjon er: ”Lederen kommuniserer en visjon som fremstår som overbevisende” (ibid.).

Den fjerde og siste dimensjonen omhandler *Idealisert innflytelse*. Idealisert innflytelse representerer en rollemodell som skaper en visjon som gir mening, og som utløser tillit og respekt fra medarbeiderne. Lederne oppnår også respekt for sine høye etiske og moralske verdier, som kommer til uttrykk gjennom deres atferd. Dette dreier seg om å behandle medarbeiderne rettferdig og vise at leder har tillit til dem. Eksempler på beskrivende utsagn for idealisert innflytelse er: ”Lederen legger vekt på betydningen av å ha en felles forståelse av visjonen” og ”Lederen forsikrer alle om at det er mulig å overkomme hindringer på veien”. Målet er å etablere forpliktelser for felles mål og å forsterke en slik forpliktelse gjennom intellektuell stimulering og individuelle hensyn. (ibid.)

Som en oppsummering kan vi si at de fire i-ene viser til betydningen av lederen som rollemodell. Lederen går foran som et godt eksempel og bruker gjerne dramatiske, symbolske handlinger for å understreke nøkkelverdiene organisasjonen står for. Hva rektor bruker tid på, ressursallokering og de spørsmålene som blir stilt, viser hvilke verdier han/hun står for. ”Actions speak louder than words” (Yukl, 2002). Hvordan lederen står frem er av stor betydning fordi medarbeiderne alltid vil følge nøye med på hvordan lederen fremstår.

### **2.3.2 Tre overordnede kategorier**

Fremstillingen vår bygger i stor grad på Emstads beskrivelse av transformasjonsledelse hvor vi finner at denne består av tre overordnede kategorier: *Å angi retning, å utvikle mennesker og å omstrukturere organisasjonen*. I disse tre kategoriene inngår en intensjon om å utvikle en felles forståelse og en aksept for skolens visjoner og mål. Modellen handler om en tilrettelegging for å støtte utviklingen i skolen, slik at lærerne blir i stand til og har tro på at målene skolen har satt, kan nås. Vi vil nå gjøre rede for hva som ligger i disse tre kategoriene.

Den første kategorien skisserer *Å angi retning*. Å angi retning kan innebære å bidra til at lærerne utvikler en felles forståelse for skolens aktiviteter og mål, som binder sammen en følelse av formål eller visjon. En visjon skal gi et bilde av et ønsket, fremtidig mål, men skal samtidig være attraktivt og troverdig. Den skal være inspirerende, angi retning, og engasjere medarbeiderne. På dette viset vil visjoner være et viktig virkemiddel for transformasjonsledere (Emstad, 2012). Et vesentlig moment i transformasjonsledelse er at ledelsen klarer å omforme (transformere) selve ideen om hva skolen er og skal være, og snu den enkelte medarbeiders egeninteresser i jobben til et kollektivt engasjement, der den enkelte bidrar til å realisere organisasjonens visjoner (Kaufmann & Kaufmann, 2003). Dette skjer blant annet ved at lederen formidler klare forventninger til høy kvalitet og gode prestasjoner. Emstad beskriver visjonsbyggingen som viktig for lærernes individuelle mål og hvorvidt læreren blir delaktig i beslutningsprosessene. Visjonene bør være kollektive, utgjøre en forskjell og beskrive en situasjon som lærerne ønsker den. Når lærerne føler en forpliktelse til å nå målene som er satt, samtidig som de har tro på egen kapasitet til å nå målene, kan dette bringe med seg en psykologisk effekt i form av en følelse av mening, personlig yteevne og jobbtilfredshet, som reduserer eventuell frustrasjon (Robinson, 2011).

Den andre kategorien skisserer *Å utvikle mennesker*. Å utvikle mennesker innebærer en vektlegging av profesjonell utvikling hos lærerne og dermed bygge kapasitet for læring inn i skolen. Ledelsen legger til rette for intellektuell stimulering og gir individuell veiledning. Intellektuell stimulering kan bety at lederen delegerer autoritet til å kunne ta beslutninger på individuelt nivå eller teamnivå. Det betyr at lærerne selv må finne den beste måten å gå frem på, heller enn at lederne forteller dem hva de skal gjøre (Yukl, 2002). Lederen legger ikke løsningen frem, men viser at lærerne i skolen har en vital rolle i å komme frem til hvordan skolens mål kan oppnås. I stedet for å påvirke det som skjer i klasserommet direkte, forsøker lederen å øke yteevnen til lærerne slik at de er i bedre stand til å gjøre forbedringer i klasserommet. Dette kan skje gjennom felles refleksjon og læring. Videre må lederen uttrykke tiltro til sine ansatte, og ved individuell støtte hjelpe dem i dette arbeidet slik at medarbeiderne har mulighet til å bevege seg mot visjonen (Yukl, 2002) (Robinson, 2011).

Den tredje kategorien skisserer *Omstrukturering av organisasjonen*. Omstrukturering av organisasjonen dreier seg om lederens arbeid for å påvirke organisasjonskulturen, skape strukturer som legger til rette for samarbeid, og bygge gode relasjoner mellom skole og hjem. Organisasjonsstrukturen kan beskrives som en ramme for arbeidet som skal gjennomføres.

Ledere kan følge med på hvordan tid og rom, utstyr og andre ressurser forsterker eller hindrer gode arbeidsprosesser, og gjøre justeringer der det anses som nødvendig (Emstad, 2012).

Kort oppsummert dreier disse tre kategoriene seg om at ledelsen angir retning, bygger visjoner og setter mål, organiserer og bygger relasjoner i skolefellesskapet.

Kritikk mot transformasjonsledelse går ut på at den kan være manipulerende eller kontrollerende i sin form. Det er lederens forventninger, visjoner og mål som skal etterleves (Bush, 2003). Hallinger (2003) mener derimot at transformasjonsledelse ikke betyr at rektor alene skal skape disse forholdene. Ledelsen kan like godt være delt og utøves av lærere så vel som av rektor. På denne måten kan transformasjonsledelse beskrives som distribuert i sin natur. Målet er å bidra til økt kapasitet til utvikling på alle nivå i skolen (Hallinger, 2003).

I flere studier har det vist seg at det å kommunisere visjoner aktivt og med tydelighet har stor effekt. Det handler blant annet om å oppmuntre og motivere lærere til å arbeide sammen for å håndtere utfordringene i hverdagen og nå ambisiøse mål (Hattie, 2009), hvilket dreier seg om å utvikle mennesker gjennom intellektuell stimulering og individuell støtte (Emstad, 2012).

Teorien kritiseres for å vektlegge universelle teorier om ledelse høyt, mens underliggende påvirkningsprosesser nedtones (Emstad, 2012). Det pekes videre på at det er for mye fokus på toppledelsen og forholdet mellom lederen og den enkelte medarbeider, og mindre på hvordan lederen påvirker gruppeprosesser og organisasjonsprosesser. De uformelle ledelsesprosessene i organisasjonen blir heller ikke vektlagt. Emstad påpeker at studiene hun har vist til i stor grad er gjennomført i skolekontekster som bygger på andre tradisjoner enn den norske konteksten (ibid.). Faren er at transformasjonsledelsen kan bli for sterk – ”det er alltid en fare for at de ansatte blir mer underordnede enn medarbeidere” (Grønhaug, Hellesøy, & Kaufmann, 2001).

Som en oppsummering kan vi nevne at transformasjonsledelse har fokus på å utvikle organisasjonens kapasitet til endring, innovasjon og å sette mål. Vi forstår at lederen bør bruke tid på undervisning og coaching av medarbeidere. Som leder må man være i stand til å få andre til å se på problemene fra flere synsvinkler. Skal man være en god transformasjonsleder må man være i stand til å kommunisere en visjon som fremstår som overbevisende, samt å vektlegge betydningen av å ha en felles forståelse for den. Lederen må også være en god rollemodell og forsikre alle om at det er mulig å overkomme hindringer på veien. Vi ser at det er viktig å uttrykke tiltro til sine medarbeidere.

## **2.4 Distribuert ledelse**

Distribuert ledelse handler om å dele ledelse og på flere ansatte i en organisasjon. Begrepet distribuert ledelse kan beskrives som et perspektiv på ledelse hvor fokus flyttes fra lederen til hvordan ledelse utøves, altså ledelsespraksis. Distribuert ledelse kan ha positiv virkning både på utvikling av skolen som organisasjon og på elevenes læring. Teori om distribuert ledelse åpner for en tydeligere ansvarliggjøring av alle skolens ansatte (Halvorsen, 2012). Skal man lykkes med et endringsarbeid i skolen er det viktig at flere enn lederen ansvarliggjøres og tar tak. Rektor har en vesentlig betydning på elevers læring gjennom at det er rektor som er øverste ansvarlige i forhold til pedagogiske valg og fokusområder det er ønskelig at skolen skal satse på. Rektor må deretter gjøre sitt for at alle ansatte drar i samme retning og videre er tro mot og utøver det som er bestemt i sitt videre arbeid mot elevene. Dette er, i følge Halvorsen, en av årsakene til at distribuert ledelse har fått økende oppmerksomhet gjennom de senere årene.

”I teorier om distribuert ledelse legges det vekt på at ledelse er noe langt mer komplekst enn det som utføres av personer i formelle lederstillinger. Når det gjelder skole vil det derfor være vanskelig å forstå hvordan skoler ledes ved å studere rektor alene” (ibid.). ”Ledelse er et relasjonelt og distribuert fenomen, noe som skjer i interaksjoner mellom mennesker og situasjon. Fokus flyttes fra lederen til ledelsespraksis” (Spillane, 2006). ”Skal vi forstå hvordan en skole ledes, må vi studere det komplekse samspillet mellom formelle ledere, de som ikke har formelle lederposisjoner, og de redskapene og rutinene som er utviklet ved en skole. Det er dette samspillet som konstituerer ledelsespraksis ved den enkelte skole” (Gronn, 2002) (Spillane, 2006)

### **2.4.1 To hovedkategorier**

I litteraturen finner vi to hovedkategorier for distribuert ledelse. Gronn (2002) skiller mellom numerisk distribusjon og samhandling. Numerisk distribusjon handler, i følge Gronn, om det kvantitative aspektet ved distribuert ledelse. Her utføres ledelseshandlinger av flere personer i en organisasjon. All ledelse som utføres kan betraktes som summen av alle disse delhandlingene (Gronn, 2002). Distribuert ledelse som samhandling innebærer en mer kvalitativ og holistisk tilnærming. Hos Gronn kan vi lese om tre former for distribuert ledelse som samhandling. Disse er spontant samarbeid mellom kolleger, intuitive samhandlingsrelasjoner som oppstår mellom kolleger over tid og institusjonaliserte praksiser. De tre formene for distribuert praksis som samhandling utgjør videre tre stadier i en prosess hvor de blir en del av institusjonens etablerte praksis (ibid.)

Mens Gronn (2003) problematiserer og nærmest avskaffer skillet mellom leder og de som blir ledet, hevder Spillane (2006) at denne distinksjonen er tydelig nok i skolen, men ikke slik at ledelse er noe som blir utøvet mot de som ledes. ”For å forstå hvordan skolen ledes, må vi derfor undersøke samspillet mellom de som innehar formelle lederposisjoner i skolen, de som ikke har det, og deres situasjon” (Halvorsen, 2012).

Halvorsen beskriver videre at distribuert ledelse ikke er en spesiell form for ledelse som man kan velge å ta i bruk. Han sier at begrepet distribuert ledelse først og fremst brukes analytisk for å forklare hvordan ledelse faktisk utøves. ”Det er ikke et normativt begrep som sier noe om hvordan skoler bør ledes. Likevel kan et distribuert perspektiv på ledelse tjene som et diagnostisk verktøy i analyser av hvordan ledelse faktisk utøves” (ibid.).

Halvorsen påpeker videre at synet på ledelse som et distribuert fenomen har fått økende tilslutning innenfor skolelederforskningen, og at det er flere grunner til dette. Begrepet distribuert ledelse fanger opp reelle endringer i skolens virksomhet som har medført en vekst i arbeidsoppgaver. Denne veksten av arbeidsoppgaver og omfang har igjen gjort det nødvendig å spre ledelsesoppgaver på flere ansatte. Slik har økte krav og økt ytre press på skolene gjort det nødvendig å omstrukturere skolens ledelse og fordele ansvar på flere. Halvorsen sier videre at forskere påpeker at det er økende forskningsmessig belegg for at distribusjon av ledelsesoppgaver virker positivt på skoleutvikling og elevenes læring (ibid.).

I skolen som organisasjon er det slik at alle kan være potensielle ledere. Dersom vi forstår ledelse som påvirkning av andre slik at de gjennom sine handlinger fremmer, eller hemmer, skolens kjernevirksomhet, vil dette trå frem. Dette gir alle i skoleorganisasjonen et ansvar for å bidra til å utvikle skolesamfunnet som det ikke går an å fraskrive seg. Et slikt perspektiv på ledelse reduserer avhengigheten av enkeltpersoners genialitet, og har derfor et potensial til å forløse og utnytte lærerkollegiets kollektive kompetanse på en helt annen måte enn troen på ”tydelig ledelse” utøvd av enkeltpersoner som vi finner i en del styringsdokumenter av ny dato (ibid.).

Distribuert ledelse er en form for kollektivt lederskap hvor lærerne utvikler sin profesjonalitet gjennom samarbeid. Teoriene om distribuert ledelse fratar ikke formelle ledere hverken handlingsrom eller lederansvar. Personer i formelle lederposisjoner har innflytelse på sine kollegers yrkesutøvelse i kraft av den status og tilgang til makt- og kontrollmidler som følger med posisjonen (ibid.).

Når ledelse ikke lenger er det som (formelt tilsatte) ledere gjør, men beskrives som påvirkning, ”noe” som konstitueres i interaksjoner mellom mennesker og situasjon, blir ledelsesbegreper lett abstrakt og vanskelig å skille fra annen aktivitet i en organisasjon. Den blir også vanskelig å beskrive på en slik måte at det gir økt forståelse av eksisterende praksis og grunnlag for utvikling av ny praksis. En annen grunnleggende begrensning ligger i det fokuset som forskere på distribuert ledelse synes å ha på ledelse i den enkelte organisasjon. Teoriene sier ikke noe om hvordan ledelse bør distribueres. Skoler er komplekse organismer, befolket av komplekse enkeltindivider med utallige ”feedback loops” som gjør det vanskelig å tenke seg at de konkrete interaksjonene som fungerer godt på en skole, er reproduerbare et annet sted. Hvis den grunnleggende antakelsen er at all ledelse er distribuert, er det imidlertid ikke spørsmål *om* skoleledelsen er distribuert, men *hvordan* den er distribuert. Det er denne problemstillingen som bør stå sentralt i fremtidig forskning på skoleledelse (ibid.).

Gjennom å sammenfatte forskjellige teorier om distribuert ledelse ser vi at ledelse er et relasjonelt og distribuert fenomen, noe som skjer i interaksjoner mellom mennesker og situasjon. Distribuert ledelse kan oppfattes som et analytisk begrep, et perspektiv for å forstå hvordan ledelse faktisk utøves, for eksempel i skolen. Distribusjon av ledelsesoppgaver virker positivt på skoleutvikling og elevenes læring. I skolen er praksisfellesskap dominert av høyt utdannende profesjonsutøvere. Her blir *selvledelse*, som er distribuert ledelse i sin mest rendyrkede form, et viktig begrep for å forstå hvordan ledelse utøves. Et distribuert perspektiv på ledelse har potensial til å forløse og utnytte lærerkollegiets kollektive kompetanse. Dette utfordrer forventningen om ”tydelig ledelse” utøvd av enkeltpersoner som signaliseres som nødvendig i en del styringsdokumenter av nyere dato.

Hvis vi skal oppsummere hvordan vi oppfatter distribuert ledelse i skolen så kan vi kort si at det handler om hvordan ledelse er fordelt på ulike nivåer i skoleorganisasjonen. Rektor og skolens ledelse har en overordnet påvirkning på elevenes læring gjennom de valg de tar i den felles ledelsen av skolen. Videre har enhver lærer et ledelsesansvar i forhold til elevene de leder i klasserommene sine. Dersom distribuert ledelse skal fungere helt ut til elevenes læring vil det være avgjørende at det lærerne utøver i klasserommet er forent med skolens overordnede målsettinger som skolens øvrige ledelse har ansvar for. Her er ansattes, eller læreres, selvledelse viktig. Videre forstår vi at gjennom et distribuert perspektiv på ledelse kan lærerkollegiets kollektive kompetanse forløses på en helt annen måte enn hva som ville vært resultatet av det vi forstår med tydelig ledelse utøvd av enkeltpersoner.

## 2.5 Elevsentrert ledelse

I Robinsons bok *Student- Centered Leadership* (2011) defineres elevsentrert ledelse som en ledelse som gjør en positiv forskjell for elevene både når det gjelder læringsutbytte, kulturell utvikling og sosial utjamning. Enkelt beskrevet handler boken om hvordan skoleledere kan snu gode idealer til å bli god praksis. Den representerer en guide om hvordan dette kan gjøres. Metoden som skisseres bygger på de beste ”bevis” om hva som virker overfor elevenes læring (Robinson, 2011).

Robinson skisserer at ledelse som påvirker elevresultater dreier seg om noe mer enn gode relasjonelle forhold og en innovativ praksis. Hun sier at nytenkning og endring ikke har noen verdi i seg selv og at en ny praksis til og med kan medføre at det blir verre for elevene (Robinson, 2011). Videre sier Robinson at det som må stå i fokus er å se på hva lederne trenger for å få til en ny praksis som har større påvirkning på elevresultatene. Fokus på skoleledelse må skiftes fra lederstiler til lederpraksiser. I denne sammenhengen skisserer hun at ledersstiler som eksempelvis transformasjonsledelse, transaksjonsledelse, demokratisk eller autentisk ledelse er abstrakte konsepter som forteller lite om hva de betyr i praksis og hvordan de skal utøves (ibid.)

I boken *Student - Centered Leadership* viser Robinson til en metaanalyse av studier som foreligger og hun analyserer hvordan forskjellige typer ledelsespraksiser virker inn på elevresultater. Studiene hun viser til er gjennomført i den amerikanske konteksten og de måler hvordan skoleledelse direkte og indirekte kan påvirke elevenes læringsutbytte. Videre viser hun til at analyser av disse studiene avdekker fem ”vide” dimensjoner ved ledelse som viser seg å ha positiv effekt på elevenes læringsutbytte (Robinson, 2011). Robinson ser også på skillet mellom transformasjonsledelse og Instructional Leadership. Transformasjonsledelse beskriver hun som generisk, karismatisk, intellektuell og administrativ. Instructional Leadership representerer det hun forbinder med pedagogisk ledelse. I denne formen for ledelse har lederen spesifikk innsikt i skolefaglige oppgaver. Hun sier også at slike skoleledere utøver *shared instructional leadership* i og med at alle lærere også utøver pedagogisk ledelse (Robinson, 2011). Når det gjelder elevenes læringsutbytte viser Robinson til at den instruksjonelle, pedagogiske ledelsespraksisen har tre til fire ganger større effekt enn den transformasjonelle ledelsespraksisen (ibid.).



### 2.5.1 Fem ledelsesdimensjoner

Som tidligere nevnt identifiserer Robinson fem ledelsesdimensjoner som synes å ha en effekt på elevenes læringsutbytte og resultater. Alle disse identifiseres innenfor instruksjonell, pedagogisk ledelse. De fem ledelsesdimensjonene er: *Å etablere mål og ha høye forventninger*, *Strategisk bruk av ressurser*, *Planlegging, koordinering og evaluering av undervisning og pensum*, *Å fremme og delta i lærernes læring og utvikling* og *Å sikre orden og trygge omgivelser*. Vi vil her kort skissere hva disse dimensjonene innebærer (Robinson, 2011).

*Å etablere mål og ha høye forventninger* skisserer at det er viktig å sette seg målbare og læringsrelaterte mål. Robinson sier målene som settes må relateres til det elevene trenger å lære og at de må baseres på en analyse av behovene. Målene skal sette fokus og de må kommuniseres til alle parter. Dess mer spesifikke målene er, jo enklere er de å måle. *Strategisk bruk av ressurser* har i følge Robinson indirekte og moderat effekt på elevenes resultater. Hvis skolen har satt seg klare mål, kan lederen være strategisk i ressursbruk. *Planlegging, koordinering og evaluering av undervisning og pensum* har i følge Robinson sterk effekt på elevenes utbytte. Kvaliteten på undervisningen er den største årsaken på variasjonen i læringsutbytte. Hun mener skolen må identifisere lærere som gjør en dårlig jobb og sette inn effektiv støtte. Skolen må ha klare standarder for god kvalitet i undervisningen. Lederen må i tillegg evaluere kvaliteten og legge til rette for en god utvikling. Lærerne må involveres i drøftingen av dette. Det som har sterkest innflytelse på skolens resultater er *Å fremme og delta i lærernes læring og utvikling*. Da handler ledelse i følge Robinson om å delta i personalets formelle og uformelle læring. Videre skisserer Robinson at det *Å sikre orden og trygge omgivelser* er viktig for å skape et trygt og støttende klima med klare forventninger og entydige normer og rutiner. Lederen må sikre at lærerne kan fokusere på undervisning og elevene på læring.

En oppsummering og hovedkonklusjon fra Robinsons metaanalyse i boken *Student – Centered Leadership* er at spesielle typer skolelederpraksiser har vesentlig innflytelse på elevenes læringsutbytte. Den praksisen som har størst effekt er det å fremme og delta i lærernes læring. I følge Robinson har altså ledelsesdimensjonen instruksjonell, pedagogisk ledelse best innflytelse på elevresultatene (Robinson, 2011).

### 2.5.2 Studien *Successful School Leadership*

I sitt kapittel *Successful School Leadership* i boka *Læreres læring og ledelse av*

*profesjonsutvikling* (2012) starter Engvik med å beskrive Leithwood og Riehls presentasjon av et forskningsarbeid i 2003. Dette forskningsarbeidet ble starten på den internasjonale studien *Successful School Leadership*. Hensikten med studien var å identifisere kjennetegn ved god skoleledelse i skoler på tvers av land. Leithwood og Riehl viste til 294 publiserte arbeider, de fleste kvantitative studier. Analysene er sammenfattet i seks påstander om god skoleledelse.

1. God skoleledelse bidrar til å forbedre elevenes læringsresultater, men lederskapets effekt er primært *indirekte* da den medieres (formidles) gjennom variabler som skolens visjon og mål, læreplan og undervisningspraksis (Engvik, 2012).

2. De viktigste kilder til ledelse i skolen er skoleledere og lærere.

3. Ledelse bør også distribueres til andre i skolen og i skolens nærmiljø.

4. Ledelsespraksis kan beskrives ved hjelp av noen grunnleggende kvaliteter som har verdi i nesten alle sammenhenger på tvers av organisasjonstyper og kontekster. Det omfatter å *gi retning, bidra til personalutvikling og påvirke utvikling av organisasjonen*. Dette er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig del av en leders repertoar.

5. I tillegg til å ivareta slike grunnleggende kvaliteter, tar gode skoleledere på alvor at de må stå til ansvar for det arbeidet de utfører overfor ulike grupper (Accountability).

6. Gode ledere i skoler med en svært heterogen elevgruppe, er i sin praksis fokusert på å fremme kvalitet, likeverd og sosial rettferdighet. Dette inkluderer å utvikle undervisning og læringsbetingelsene, skape sterke fellesskap i skolen, fremme utviklingen av en utdanningskultur blant foreldrene og bidra til å øke elevenes sosiale kapital. Hvis man lykkes i å etablere en hjemmekultur som støtter opp om skolens læringsprogram, mestrer elevene skolen bedre (ibid).

### 2.6 New Public Management

Siden sist på 1980-tallet har norske myndigheters tenking om styring av offentlig sektor blitt sterkt influert av internasjonale påvirkninger. Gjennom de siste tiårene har vi sett en vridning mot en sterkere markedsorientering innen offentlig sektor. Dette forklares ut fra teorien om New Public Management. Irgens (2007) kaller New Public Management for "en samlebetegnelse på ideer om hvordan offentlig sektor bør styres" (Irgens, 2007). Hovedtanken er at systemer og metoder kjent fra markedsliberalistisk økonomi og privat virksomhet med hensyn til ledelse, kvalitetsutvikling og effektivitet skal kunne overføres til offentlige tjenester som helsevesen og skoler. I teori om New Public Management er tydelig ledelse et av de viktigste kjennetegnene på suksess. Videre beskrives viktigheten av økt handlingsrom for

hver driftsenhet (i vårt tilfelle skolen), samt økte krav til måloppnåelse og resultat. Konkurransen som insentiv vektlegges. Det handler om å score best mulig.

I 1989 kom en OECD-rapport som utfordret myndighetenes mulighet til å styre og kontrollere norske utdanningssystemer når planer ble utarbeidet lokalt og makt og myndighet ble delegert nedover i utdanningshierarkiet. Som et svar på dette kom stortingsmelding nr. 37

*Organisering og styring i utdanningssektoren (1990-1991)*. Denne Stortingsmeldingen førte til at målstyring ble innført som nytt styringsregime på mange områder i kommunene.

Systemet innebærer et tydelig kontroll- og rapporteringssystem innenfor en hierarkisk modell. Dette har medført at rektor i dag må rapportere om sin skoles resultater til overordnet nivå, skoleeiernivå, foreldre og samfunnet for øvrig. Rapporteringen kan dreie seg om økonomi, elevundersøkelser, resultater på nasjonale prøver og eksamener. Rektor står slik til ansvar for resultatene han eller hun kan vise til. Et begrep som forklarer denne ansvarliggjøringen eller regnskapsplikten er *accountability*. Vi oppfatter *accountability* som en teori som har sprunget ut av New Public Management. Vi ser nå på hva denne innebærer.

## 2.7 Accountability

I tråd med vårt fokus i denne masteroppgaven velger vi nå å se nærmere på den femte påstanden vi viste til i studien *Successful School Leadership*. Her ser vi at det hevdes at gode skoleledere må **stå til ansvar for** det arbeidet de utfører overfor ulike grupper (*Accountability*). Vi vil nå undersøke nærmere hva dette innebærer.

Engvik refererer fra boka *Ansvarlighet i skolen*, der Birkeland skriver at vi fortsatt mangler et norsk samlebegrep for *accountability*, men at ansvars- og /eller regnskapsplikt grovt sett er en dekkende oversettelse av begrepet. Videre skriver Engvik at den amerikanske forskeren Elmore sier at en skole som lykkes og gir gode elevresultater, er en skole som har en sterk ”indre ansvarlighet” (*Internal Accountability*) (Engvik, 2012). En indre ansvarlighet innebærer at det i skolen er enighet om normer, verdier, forventninger og prosesser for å få arbeid gjennomført, som i neste prosess fører til en høy kapasitet til å respondere på det ytre presset som skolene står overfor. Elmore hevder videre at skoler ikke forbedrer seg ved å følge regler, men at de blir bedre ved å engasjere seg i praksiser som fører til at de lykkes med enkeltelever i spesifikke kontekster (ibid).

Det er flere dimensjoner og funksjoner i *Instructional Leadership* som klart peker i retning av at rektor forventes å ivareta ”indre ansvarlighet” og gjennom det **ta ansvar for** å lede lærernes

læring. Under dimensjonen ”å administrere skolens undervisning” i modellen for Instructional Leadership (figur 1, side 15) er rektors *veiledning og evaluering av undervisning* og rektors ansvar for å *samordne arbeidet med planlegging av undervisning* viktige ledelsesfunksjoner. Går vi videre til dimensjonen ”å utvikle et positivt læringsmiljø”, finner vi at en av rektors funksjoner er å *fremme faglig utvikling* og å *gi insentiver som motiverer lærerne til å videreutvikle sin undervisning* (se figur 1) (Engvik, 2012).

Engvik refererer at Elmore benevner krav og forventninger fra nasjonale myndigheter som en *ytre ansvarlighet* (External Accountability). Denne formen for ansvarlighet kan føre til at rektors oppmerksomhet vendes mot testing og kontroll av elevenes læring uten at det legges vekt på å utvikle lærernes kunnskaper, ferdigheter og deres motivasjon til å videreutvikle undervisningen. Det er ikke gitt at informasjon om egen undervisningspraksis vil forbedre praksisen (Engvik, 2012). Elmore mener imidlertid at informasjon av denne karakteren kan bidra til å videreutvikle undervisningspraksisen dersom den gis i sammenheng med ny kunnskap og nye ferdigheter. En politikk som ikke tar hensyn til kunnskap og ferdighetskrav, vil i følge Elmore ikke virke (ibid).

Roald (2010) finner, i det norske forskningsprosjektet *Achieving School Accountability in Practice* (ASAP), at rektors ledelse av lærernes kompetanse- og profesjonsutvikling er kunnskapsutviklende prosesser, som krever planlegging, gjennomføring og oppfølging. Skoleleders hovedoppgave blir å legge opp faglige problemstillinger rundt lærernes kompetanse og deres profesjonsutvikling, som fremmer refleksjon, kreativitet og ansvar mellom de som er involvert i dette arbeidet (Roald, 2010) (Engvik, 2010). Dette forutsetter rektorer som tar tak i den ytre ansvarligheten (External Accountability) og omdanner informasjon til handlingsrelatert kunnskap (Roald, 2010).

Postholm (2012) skisserer at undervisning og en kontinuerlig forbedring av denne forutsetter at lærere opplever en indre ro og et handlingsrom i skolen. Det betyr at de ikke til stadighet må forholde seg til nye ytre reguleringer og krav. Aktivitet i skolen er regulert av nasjonale styringsdokumenter, som læreplaner, stortingsmeldinger og forskrifter. På lokalt nivå er det også planer for virksomheten i skolen. Slik er det flere av handlingene som utspiller seg i skolen som i første omgang kan oppfattes som ytre regulert. Krav som nasjonale myndigheter retter mot skolen, benevnes som en ytre ansvarlighet (External accountability). Elmore sier videre at en forbedring av undervisningspraksisen i fremtiden vil være knyttet til om ledelsen

på skolen har suksess eller ikke. Skoler som lykkes og gir gode elevresultater, er skoler som har en sterk indre ansvarlighet (Internal accountability). En indre ansvarlighet innebærer at det i skolen er enighet om normer, verdier, forventninger og prosesser for å få arbeid gjennomført, som i sin tur fører til en høy kapasitet når det gjelder å respondere på det ytre presset som skolene står overfor. Elmore hevder at skoler ikke forbedrer seg ved å følge regler, men at de blir bedre ved å engasjere seg i praksiser som fører til at de lykkes med enkeltelever i spesifikke kontekster. Det betyr at lærere må ha tid og mulighet til å rette blikket mot undervisningen og samtidig lære av praksishandlinger for slik å kunne forbedre undervisningen (Postholm, 2012). I dette ser vi at det må være skoleleders ansvar å sørge for at lærerne har tid og rom til å utføre det som bestemmes, eller settes i verk.

Som en oppsummering av Accountability finner vi at skoler som lykkes, og gir gode elevresultater, er skoler som har en sterk ”indre ansvarlighet”. I slike skoler tar rektor tak i den ytre ansvarligheten og omdanner informasjonen til handlingsrelatert kunnskap.

### **2.7.1 Den norske konteksten**

Norske styringsdokumenter gjennom de senere årene, skriver Engvik, har lagt forskningen til Leithwood og Riehl til grunn for å underbygge at skoleledelsen er en viktig faktor for elevenes læring. Styringsdokumentene viser at rektors posisjon og rolle er helt sentral for å håndtere utfordringene i skolen. Skoleledelsen har også ansvaret for konflikthåndtering, veiledning av lærere og samarbeid med aktører utenfor skolen. Kunnskapsløftets forventninger om lokalt arbeid med læreplanene innebærer at mer av ansvaret for innholdet i opplæringen er lagt til lokalt nivå. Ut fra dette perspektivet på ledelse blir det viktig å forstå hva lederen gjør sammen med sine medarbeidere, både de formelle og uformelle sidene ved skoleledelse. Selv om det individuelle og personlige aspektet i skoleledelse kan være viktig nok i mange sammenhenger, er det gjennom dialog og samhandling at ledelsespraksis kommer til uttrykk (Engvik, 2012).

Teorier om Instructional Leadership bygger i stor grad på skolestrukturer som kan være ulik den norske skolestrukturen. Empirien fra den norske forskningsdelen av OECD-programmet *Improving School Leadership* peker mot en mer kollektiv og demokratisk skoleledelsespraksis, og at dette plasserer ansvaret både hos rektor og i fellesskapet (Møller, 2006b). Samhandling mellom aktørene i skolen blir slik kjernen i effektiv skoleledelse, og det vil fordre at skolelederen har en bred kompetanse, på alt fra klasseromsobservasjoner til

datainnsamlinger, kunnskap om lærernes læring og utvikling, og på gode relasjoner og kommunikasjonsevner (ibid.). Utfordringen kan være at med de mange og store oppgavene skolens leder har, kan en rektors valg om å være ”tett på” skolens mangfold av klasseromspraksiser føre til at hun/han over tid mister av syne det vide mandatet rektor har. Ved å foreta noen sammenligninger på tvers av skoler i denne undersøkelsen trår det frem at den kollektive dimensjonen ved skoleledelse er styrket i norske skoler. Dette kommer til uttrykk gjennom et utstrakt teamarbeid, et omfattende lærersamarbeid om planlegging og gjennomføring av undervisning (Møller, 2006b).

Møller (2006b) mener at norske skoleledere retter stor oppmerksomhet mot elevenes og personalets læringsprosesser, og at de fanger inn skolehverdagen på en mangfoldig måte. Med vekt på en kollektiv ledelsestradisjon og på en demokratisk inspirert ledelsespraksis i den norske skolekonteksten, samsvarer ikke dette fullt ut med den kontekstfrie individualismen, som er skolekonteksten og ledelsestradisjonen for teorier om Instructional Leadership. (ibid)

### **2.7.2 Oppfatninger om ledelse og elevresultater**

Etter å ha sett på forskning utført i skoler over hele verden fra 1980-tallet og frem til 2005, hevder Hallinger at den bekrefter det som ”aktører i skolen” og foreldre alltid har kjent til: Skoleledelse utgjør en forskjell i skolenes evne til utvikling. Dette har ført til økt fokus på å identifisere hvordan skoleledere ”gjør en forskjell” (Hallinger, 2005).

Engvik støtter seg til Leithwood og Riehl(2003) som mener skoleledelse er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for å skape fremgangsrike skoler. Det er mange ubesvarte spørsmål i dette forskningsområdet, og forfatterne hevder det er liten kunnskap om hvordan skoleleder mestrer å balansere styring, administrasjon og ledelse slik at skolen utvikler seg i riktig retning... De etterlyser samtidig studier som belyser hvordan skoleledere i hverdagen møter utfordringer av mer langsiktig karakter og oppgaver som krever øyeblikkelige avgjørelser og handlinger (Engvik, 2012).

Robinson, Lloyd og Rowe presenterte i 2008 en metaanalyse av forskning som viser i hvor stor grad skoleledelse har en direkte og en indirekte effekt på elevenes resultater. Robinson og hennes kolleger konkluderte med at effekten av skoleledelse som defineres inn under teorier om Instructional Leadership, var to til fire ganger høyere enn transformasjonsledelse, målt opp mot elevens resultater. En annen metaanalyse identifiserte at det er en relativ effekt av fem lederdimensjoner i Instructional Leadership. På grunnlag av disse to metastudiene fant

forskerne at jo mer skolelederne fokuserte på relasjoner og oppgavene knyttet til skolens kjernevirksomhet, som er undervisning og læring, jo større ble skolelederens innflytelse på elevenes resultater (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008).

I den internasjonale litteraturen knytter Elmore *Instructional Leadership* til *distribuert ledelse*. Utgangspunktet er at skolens samlede oppgaver krever en ledelse som vet å dra nytte av ekspertisen i kollegiet, og at rektor leder en kunnskapsorganisasjon som er kompleks og fordrer kompetanse på svært mange og ulike områder. Ledelse vil i større grad innebære å angi retning, å veilede og å fordele oppgaver og ansvar på flere personer i skolen (Emstad & Postholm, 2010).

Gjennom teoridelen av denne masteroppgaven har vi valgt å se på ulike aktuelle ledelsesteorier. Forbindelseslinjen mellom disse teoriene er at de alle fokuserer på rektors, eller skoleledelsens, innvirkning på elevenes læring. Gjennom aktiviteter som påvirker motivasjon, kunnskap, følelser og praksiser i alle organisasjonsmedlemmene vil rektor og skoleledelsen kunne påvirke slik at hele organisasjonen arbeider i samme retning mot felles mål. Selv om fundamentet kanskje er ulikt mellom teoriene prøver de alle å si noe om hva de mener må til for at elevene skal kunne få et økt læringsutbytte og slik kunne prestere enda bedre i skolen. Teoriene definerer på ulikt vis betydningen av relasjoner og distribusjon av ledelse. I oppgavens drøftingsdel vil det videre bli interessant å se nærmere på om vi finner spor av de ulike ledelsesteoriene i de ulike nivåene vi har fokus på.

### 3 METODE

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for våre valg av metoder. Vi som står bak denne masteroppgaven arbeider begge som rektorer innenfor skolesektoren i en liten kommune. Vi har begge flere års erfaring som rektorer. Med denne bakgrunnen mener vi at vi har forholdsvis god forståelse for feltet vi skal studere. Gjennom studiet *Master i Skoleledelse*, som vi snart har holdt på med i fire år og er i innspurten av, har vi styrket og utviklet vårt faglige og vitenskapelige ståsted. Dette mener vi kan ha betydning for våre subjektive teorier og vurderinger. Vi ser at vår bakgrunn og forforståelse kan være vår styrke i dette forskningsarbeidet, men vi ser også at det gir noen utfordringer. Vi ser at det er en utfordring å forske på egen praksis i egen kommune. Vi ser også at det er en utfordring at forskningsdeltakerne kjenner oss i vårt daglige virke som rektorer i kommunens skoler. Disse utfordringene kommer vi tilbake til senere i metodedelen.

I metodekapitlet vil vi redegjøre for metodisk tilnærming og valg vi har gjort. Vårt utgangspunkt for masteroppgaven var et ønske om en økt forståelse for sammenhenger mellom oppgaver og ansvar for rektorer. Hva er det som kan ligge til grunn for den ”disharmoni” som vi, og også andre rektorer, gir uttrykk for når det gjelder forventninger til rollen. Vi anerkjenner ansvaret vi innehar i rollen vår, men opplever tidvis at forventninger og krav overstiger muligheten til å kunne gjennomføre tilfredsstillende.

Med utgangspunkt i innledende tanker for forskningsarbeidet formulerte vi derfor følgende problemstilling:

**Hvilke oppfatninger om rektorrollen er rådende i en kommune og hvordan henger disse sammen med nasjonale føringer?**

Det finnes ulike elementer i problemstillingen. Elementene vi har valgt å se nærmere på omhandler kommunenivåets oppfatninger om skoleledelse på den ene siden og nasjonale føringer angående skoleledelse på den andre siden. På bakgrunn av dette har vi formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hva er de rådende oppfatninger om rektorrollen i stortingsmeldinger og andre sentrale styringsdokumenter?
2. Hvilke oppfatninger har Formannskapet, Rådmannen og Rektor om rektorrollen?
3. Hvilke likheter og spenninger ser vi mellom nasjonalt nivå, skoleeieinivå, administrasjonsnivå og rektornivå i oppfatninger om rektorrollen?



Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har vi lest og belyst aktuell teori, samt at vi har gjennomført fokusgruppeintervju og intervju av enkeltpersoner. I vårt mål om å finne svar på problemstillingen så vi at vi måtte skille mellom ulike styringsnivå i forskningsspørsmålene våre. Dette for at vi skulle greie å rydde i funnene våre og nå målsettingen om å sammenligne de ulike nivåene. Forskningsspørsmålene oppsto gjennom arbeidet med å strukturere funnene. I forskningsspørsmålene representerer derfor det nasjonale nivået de vedtatte overordnede nasjonale føringene for det norske skoleverket. Lokalt i en kommune er det videre kommunestyret som skal legge til rette for at nasjonale føringer for skolen blir implementert og iverksatt. Skoleeier er videre avhengig av at administrasjonsnivået legger til rette for at skoleeier skal kunne fatte nødvendige og riktige vedtak for skolen. Til sist er det rektor og skolens ledelse som å ta inn over seg de vedtak som er fattet og utøve ledelse av skolen best mulig ut fra de rammer og ressurser rektor har til rådighet. Forskningsspørsmålene vil videre hjelpe oss til å kunne se på om det er god sammenheng mellom alle nivåene og til sist gi svar på problemstillingen.

Når det gjelder det nasjonale nivået valgte vi tekstanalyse for å finne svar. Vi gikk inn i Opplæringsloven samt et utvalg Stortingsmeldinger for å lete etter de nasjonale føringene som sier noe eksplisitt om rektor eller skoleledelse. I de Stortingsmeldingene vi har sett på valgte vi å bruke søkemuligheten i dokumentene. Vi søkte da på ord som rektor, skoleleder, skoleledelse for å se på hva Stortingsmeldingene sa om begrepene. Funnene våre i dette arbeidet mener vi ga oss en oppfatning om nasjonale føringer om rektorrollen.

I vårt forsøk på å finne svar har vi valgt å gjennomføre et kvalitativt forskningsarbeid med en fenomenologisk tilnærming.

Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men dette forskerblikket blir selvsagt farget av forskerens teoretiske ståsted. Teori på ulike nivå gir retning for forskningsarbeidet, samtidig som forskerens egne opplevelser og erfaringer påvirker forskningsfokuset (Postholm, 2010).

”Det er en nær sammenheng mellom forskerens teoretiske ståsted, spørsmålene som blir stilt, metoden som blir valgt, og dermed måten materialet blir samlet inn, analysert og tolket på” (ibid).

Innenfor kvalitativ metode finnes det ulike tilnærminger, for eksempel fenomenologi, etnografi og kasusstudie. Vårt forskningsarbeid har en fenomenologisk tilnærming på grunn av at vi i vårt forskningsarbeid er interesserte i "... å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene" (Kvale & Brinkmann, 2010). Når vi i denne oppgaven ønsker å finne ut hvordan sentrale styringsdokumenter beskriver rektorrollen, og hvordan Formannskap, Rådmann og en rektor i en kommune tenker rundt rektors viktigste oppgaver, kan man se dette som å utforske deres opplevelse av fenomenet "rektorrollen". Med dette sier vi at rektorrollen kan sees på som et fenomen.

Postholm beskriver målet med fenomenologiske studier som å fokusere på enkeltindividet og "... gripe enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider" (Postholm, 2010). Hun viser til Wilhelm Dilthey (1833-1911) som beskriver den hermeneutiske tilnærmingen til forskningsarbeid. Denne innebærer at forskeren skal prøve å oppdage og legge frem meningsperspektivet til folkene som blir studert ved å studere talen til den som snakker. I en analyse av denne teksten, en prosess som også blir kalt den hermeneutiske sirkelen, blir mening skapt. Mening blir da konstruert gjennom en prosess hvor de enkelte delene i teksten blir påvirket av den globale meningen eller oppfatningen av den. En dypere forståelse av de enkelte delene påvirker igjen forståelsen av det hele (Postholm, 2010).

Da vi hadde klart for oss at det var oppfatninger om rektorrollen vi ønsket å forske på, reflekterte vi omkring hvilken metode vi skulle velge for å kunne finne ut noe om dette. Med utgangspunkt i problemstillingen anså vi dokumentanalyse og intervju som mest formålstjenlig for vår datainnsamling.

I følge Postholm er intervju er den mest brukte formen for datainnsamling i kvalitativ metode (Postholm, 2010). Intervju har som formål "... å fortolke meningen med sentrale temaer i intervjupersonens livsverden" (Kvale & Brinkmann, 2010). Når det gjelder dokumentanalyse er det viktig at vi har et bevisst forhold til hvem som har skrevet eller produsert dokumentet, hvem mottakeren er ment å være og hva som er formålet med dokumentet. Slike forhold vil ha betydning for hvordan dokumentet bør leses og hvordan det kan brukes for å belyse problemstillingen. De sentrale dokumentene vi har valgt å se på er Opplæringsloven, som er en vedtatt og gjeldende lov for skoleverket, og noen utvalgte Stortingsmeldinger som

representerer politiske føringer for skoleverket. Stortingsmeldingene skal oppfattes som Kunnskapsdepartementets intensjoner, mål og føringer for skoleutvikling i Norge. De bygger på sentrale politiske vedtak fra de til enhver tid sittende regjeringer. En Stortingsmelding er en ”melding” til Stortinget fra aktuelt departement. Stortingsmeldingene fungerer også som informasjon, i vårt tilfelle om skolepolitikk, til skoleeiere og skoleledere i fylkeskommuner og kommuner, samt andre som kan ha dette som interessefelt.

I vårt forskningsarbeid har vi gått nærmere inn i hva aktuelle Stortingsmeldinger sier om rektor og ledelse av skoler. Stortingsmeldingene vi har sett på er Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for Læring* (2003-2004), Stortingsmelding nr. 16 ... *og ingen sto igjen* (2006-2007), Stortingsmelding nr. 31 *Kvalitet i Skolen* (2007-2008), Stortingsmelding nr. 19 *Tid til Læring* (2009-2010) og Stortingsmelding nr. 22 *Motivasjon-Mestring-Muligheter* (2010-2011). Vi har analysert funnene i Stortingsmeldingene opp mot oppfatninger om rektorrollen skissert av lokale aktører innen ledelse av skoler i en kommune. For å finne lokale oppfatninger om rektorrollen valgte vi å intervju skoleeier representert ved Formannskapet, rådmannsnivået representert ved skolefaglig ansvarlig, og en rektor ved en skole i samme kommune.

”I kvalitativ forskning er det viktig å klargjøre hensikten med forskningen, det er det som danner utgangspunktet for hvem man søker å få som informanter. Det at utvalget er hensiktsmessig blir et generelt utvalgsriterium” (Postholm, 2010) Å finne gode, representative informanter som har bred kjennskap til temaet, og som ønsker å formidle sine erfaringer og tanker om det, er svært viktig for å få utarbeidet en god studie (ibid). Med tanke på vår problemstilling blir de som har et forhold til skoleledelse, og som har påvirkningskraft overfor skoleledelse, relevante å få i tale. I følge Kvale og Brinkmann er gode intervjupersoner motiverte, kunnskapsrike og ærlige. (Kvale & Brinkmann, 2010).

Begrunnelsen for at vi valgte Formannskapet som representant for skoleeier var at vi så det som for omfattende å intervju et samlet kommunestyre, som ville utgjøre et tjuetalls medlemmer. I vårt forskningsarbeid så vi i tillegg at det ville være mest hensiktsmessig å intervju skolefaglig ansvarlig som representant for rådmannsnivået. Dette fordi han er delegert myndighet for skolene i kommunen.

### **3.1 Innhenting av data**

Vi vil her gjøre rede for det metodiske arbeidet med intervjuundersøkelsen etter en modell i sju stadier utarbeidet av Kvale og Brinkmann. De sju stadiene er *tematisering*,

*design/planlegging, gjennomføring av intervju, transkribering, analyse, verifisering og rapportering* (Kvale & Brinkmann, 2009)

### **3.1.1 Tematisering**

I følge Kvale og Brinkmann henviser *tematisering* til formuleringen av forskningsspørsmål og en teoretisk avklaring av det undersøkte temaet. Kvale og Brinkmann skisserer videre at de sentrale spørsmålene i forbindelse med planlegging av en intervjuundersøkelse dreier seg om intervjuets hvorfor, hva og hvordan. *Hvorfor* klargjør formålet med studien. *Hva* innhenter forkunnskap om emnet som skal undersøkes. *Hvordan* innhenter kunnskap om ulike intervju- og analyseringsteknikker, og bestemmer hvilken man skal benytte for å innhente den kunnskapen man ønsker (Kvale & Brinkmann, 2010). Den opprinnelige betydningen av ordet metode er ”veien til målet”. Hvis man skal finne eller vise andre veier til målet, må man vite hva målet er. Når et intervjuprosjekt skal planlegges, er det viktig at man har fastlagt innholdet i og målet med studien, slik at man kan gjøre gjennomtenkte metodevalg i studiens ulike faser. ”... de tematiske spørsmålene ”hva” og ”hvorfor” må besvares før man kan stille spørsmålet ”hvordan”. (Kvale & Brinkmann, 2010).

Formålet med vår masteroppgave, altså *hvorfor* vi ønsket å undersøke problemstillingen skissert ovenfor, er å utvikle en bedre profesjonsforståelse i egen utøvelse av rektorrollen. Nytteverdien av dette forskningsarbeidet er ”å rydde litt i skapet” når det gjelder utøvelsen av rollen. Vi oppfatter elevenes læring som hovedmandatet for alt arbeid i skolen. Det vi som rektorer opplever som utfordrende i forlengelsen av alt vi tross alt har fokus på, er å lykkes med å komme enda tettere på elevenes læringsarbeid. Vi har et ønske om å være mer til stede i klasserommene. Vi ønsker å være tettere på det utøvende læringsarbeidet for å kunne se lærerne og elevene bedre. Vi ønsker også at lærerne og elevene i større grad skal oppfatte forventningene vi har til arbeidet som utøves.

Innhenting av forkunnskaper av hva som skal undersøkes, altså Kvale og Brinkmanns *hva*, dreier seg om funn i de sentrale styringsdokumentene og funn i intervjumaterialet. I tillegg til funnene vi viser til i sentrale styringsdokumenter og i intervjumaterialet vil *hva* i vårt forskningsarbeid dreie seg om likheter og spenninger vi kan vise til mellom de ulike nivåene vi har studert og analysert.

*Hvordan* vil her dreie seg om hvilken metode vi benytter for å innhente data i forskningsarbeidet vårt. I vårt tilfelle vil det dreie seg om dokumentanalyse og intervju.

### 3.1.2 Design/Planlegging

Da vi hadde funnet tema for oppgaven, en foreløpig problemstilling og hvilken metode vi ville bruke, gikk vi i gang med å planlegge datainnsamlingen. I tillegg til dokumentanalyse av sentrale dokumenter som Opplæringsloven og utvalgte Stortingsmeldinger bestemte vi oss for å gjennomføre et fokusgruppeintervju med Formannskapet i kommunen, et semistrukturert intervju med Rådmannen ved skolefaglig ansvarlig og et semistrukturert intervju med en rektor i samme kommune. Dokumentanalyse er beskrevet ovenfor. Vi vil i det videre se på hva som kjennetegner de ulike intervjuformene vi har valgt å benytte.

”Fokusgruppeintervju kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen” (Kvale & Brinkmann, 2009). Emnet i vårt fokusgruppeintervju var medlemmene i Formannskapets ulike oppfatninger om rektorrollen og av rektors viktigste oppgaver. Formannskapet representerer ulike politiske partier som igjen representerer ulike tanker og visjoner for skolene i kommunen. De representerer i tillegg veldig ulik kjennskap til skolen. Enighet omkring emnene som var i fokus var ikke av interesse for oss i vårt forskningsarbeid. Det var av større interesse å få kjennskap til de ulike betraktningene Formannskapet skisserte. Kvale og Brinkmann skisserer videre at gruppen i et fokusgruppeintervju kan bestå av seks til ti personer, samt at intervjuet ledes av en moderator. Som moderatorer presenterte vi emnene som skulle diskuteres, og la slik til rette for ordveksling. En oppgave for moderator er i tillegg å skape en velvillig og åpen atmosfære der man kan uttrykke personlige og motstridende synspunkter på emnene som er i fokus. Slik vi skisserte målsettingen med dette intervjuet over har altså ikke fokusgruppen til formål å komme til enighet om eller presentere løsninger på de spørsmålene som diskuteres, men å få frem forskjellige synspunkter på saken (ibid).

Beskrivelsen av et semistrukturert intervju er at man, i følge Kvale og Brinkmann, søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden. Målet er å fortolke meningen med fenomenene som blir beskrevet. Et semistrukturert intervju ligger nært opp til en samtale i dagliglivet, men har et formål. Det er nødvendig med en særegen tilnærming og teknikk. Det at intervjuet er semistrukturert betyr at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. I forkant av gjennomføringen av intervjuene utarbeidet vi en intervjuguide som vi ville støtte oss til dersom det skulle bli behov for det. Intervjuguiden inneholdt forslag til spørsmål og oppfølgingsspørsmål eller støttespørsmål. I forkant hadde vi gjort oss opp noen tanker om hva det var vi ønsket at forskningsdeltakerne skulle si noe om. Spørsmålene og støttespørsmålene skulle dermed hjelpe oss i struktureringen av intervjuet.

Dette for å forsikre oss om at vi fikk svar på det vi hadde behov for ut fra problemstillingen vil ville forske på. I etterkant av gjennomføringen transkriberte vi alle intervjuene.

Transkripsjonene dannet så grunnlag for videre bearbeiding og analyser. Kvale og Brinkmann skisserer at lydopptakene fra gjennomføringen av intervjuene og transkripsjonene danner grunnlaget for den etterfølgende meningsanalysen (Kvale & Brinkmann, 2010).

Vi utarbeidet så et informasjonsskriv til de vi ønsket å intervju (Vedlegg 2) Dette for at de skulle få vite formålet med intervjuet og med det kunne vite hva de eventuelt sa ja til.

Da alt lå til rette for oppstart av forskningsarbeidet utarbeidet vi et åpent spørsmål som forberedelse til de ulike intervjuene. Intervjuspørsmål er ”begrepsmessige og teoretiske spørsmål knyttet til forskningstemaet” (Kvale & Brinkmann, 2010). Vi formulerte spørsmålene til intervjuguiden med utgangspunkt i problemstillingen *Hvilke oppfatninger om rektorrollen er rådende i en kommune og hvordan henger disse sammen med nasjonale føringer*. Nedenfor viser vi det åpne spørsmålet stilt de til tre ulike nivå vi intervjuet.

Hovedspørsmålet til Formannskapet var: *Hva mener Formannskapet som skoleeier er rektors viktigste oppgaver?* Tilsvarende spørsmål til Rådmannen ved skolefaglig ansvarlig ble *Hva mener Rådmannen ved skolefaglig ansvarlig er rektors viktigste oppgaver?* Samme spørsmål til rektoren ble *Hva mener du som rektor er dine viktigste oppgaver?*

I tillegg til det åpne hovedspørsmålet som vi stilte alle informantene inneholdt intervjuguiden en del støttespørsmål. Disse omhandlet tema og områder vi på forhånd hadde tanker om at informantene kanskje ville si noe om. Ved å gjøre dette forarbeidet i forberedelsesfasen ble det lettere å holde oversikt underveis i intervjuet. Vi kunne også notere stikkord til støttespørsmålene dersom vi for eksempel ville stille noen ytterligere oppfølgingsspørsmål. Støtte til dette forarbeidet finner vi i Kvale og Brinkmanns teorier om intervjuguide. Slik vi tolker Kvale og Brinkmann vil en intervjuguide være et ”manuskript som strukturerer intervjuforløpet” (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg skisserer Postholm at det semistrukturerte intervjuet vil være et oppsett over temaer og spørsmål som intervjueren kan stille i den hensikt å gi intervjuet retning og holde et spor som gir informasjon som kan brukes i studien. Intervjueren må være forberedt på stille nye og oppfølgende spørsmål som kan få informanten til å utdype eller avklare svarene sine (Postholm, 2010). Med utgangspunkt i at samtalen kanskje kunne stoppe opp eller ta feil retning hadde vi en refleksjon i utarbeidelsen av intervjuguiden der vi satte opp en del tema som vi tenkte forskningsdeltakerne kanskje ville berøre i svarene sine. Ved gjennomføringen måtte vi, ved noen tilfeller, konkretiserte spørsmålet for å få informantene til å utdype svaret sitt litt nærmere.

Ideelt sett bør man gjennomføre et prøveintervju, en såkalt ”piloting”, før man foretar selve forskningsintervjuet. Hensikten med et pilotintervju er å skape en formening om i hvilken grad spørsmålsformuleringene gir slike svar vi forventer å få. Det bidrar til å sikre at forskningsdeltakerne belyser det vi ønsker at de skal fokusere på. I tillegg fungerer pilotingen som en sjekk av at utstyret er i orden, at lydkvaliteten er god, samt at vi får erfart hvor og hvordan det kan være lurt å sitte. I vårt pilotintervju valgte vi å intervju et tidligere Formannskapsmedlem i og med at hun hadde erfaring med arenaen for Formannskapet. Vi tenkte at dette var et relevant valg for å teste ut spørsmålene. Vi erfarte at hun syntes spørsmålene var gode, samt at vi erfarte at hun berørte de temaene vi på forhånd hadde håp om å få belyst.

### **3.1.3 Gjennomføring av intervju**

Når det gjelder gjennomføring av intervjuene beskriver Postholm at hovedformålet med fenomenologisk forskning er at man skal kunne ”... forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er tilstede i en erfaring i en bestemt situasjon i en bestemt kontekst” (Postholm, 2010). På grunn av at erfaringen er noe informanten har opplevd, eller kjenner til, kan den ikke observeres av forskeren, men må formidles av informanten selv. For å få tak i denne opplevelsen må forskeren samtale med informanten. Vanligvis foregår en slik samtale i form av et intervju (ibid). Dette for at vi skal kunne ”... forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene” (Kvale & Brinkmann, 2010). I denne masteroppgaven har vi gjennom dokumentanalyse og to ulike former for intervju sett nærmere på *skoleeier-* og *skoleledernivået* i kommunen og deres oppfatninger om rektorrollen.

Vi gjennomførte først et fokusgruppeintervju med Formannskapet i kommunen. Da vi møtte opp til avtalt tid hadde de glemt at vi skulle komme, og de konkluderte med at de ikke hadde tid til å møte oss fordi de hadde så mange viktige saker på agendaen. Dette førte til at vi måtte avtale et nytt møtetidspunkt i neste formannskapsmøte. Da vi kom til neste avtale var Formannskapet allerede i gang med møtet. Vi ankom et rom der alle medlemmene allerede hadde plassert seg ved det avlange bordet på ordførerens kontor. Vi hadde derfor ingen mulighet til å kunne plassere oss strategisk med tanke på hvor for eksempel lydopptaker skulle stå. Vi brukte to datamaskiner med lydbehandlingsprogrammet Audacity installert for å gjøre opptakene. Vi plasserte maskinene på hver ende av det avlange bordet. Selv satte vi oss på de to eneste ledige stolene som befant seg ved den ene enden av bordet. Resultatet av denne løsningen førte til at det ble stor forskjell på lydopptakene på grunn av at noen satt nært

mikrofonen mens andre satt lengre unna. Deler av noen innlegg har vi derfor hatt utfordringer med å tolke på grunn av varierende lyd kvalitet. Om vi skulle invitert Formannskapet på en arena etter vårt valg, ville vi valgt et mer kvadratisk bord og sørget for å sitte mer sentralt blant dem.

I intervjuene med rådmannen ved skolefaglig ansvarlig og rektor i samme kommune inviterte vi til arenaer vi hadde større innvirkning på. Vi satte opp maskinene, serverte kaffe og forsøkte å lage en mer avslappet atmosfære enn det vi syntes vi opplevde i vårt intervju med Formannskapet.

I likhet med Kvale og Brinkmanns beskrivelse av den ”gode intervjuperson” svarte både formannschaftsmedlemmene, rådmannen og rektor presist og ga stort sett sammenhengende fortellinger. Den ”gode intervjuperson” er i følge Kvale og Brinkmann en behagelig intervjuperson fordi han/hun holder seg stringent til å svare på intervju spørsmålet uten å snakke om andre ting. Våre intervju personer holdt seg stort sett til spørsmålene i intervjuene og sporet ikke ofte av, selv om formannschaftsmedlemmene uttrykte seg på flere like og ulike måter. De representerer forskjellige politiske fløyer med forskjellig opptatthet av skole. Dette ble synlig i funnene våre. Selv om informantene våre stort sett forholdt seg til de stilte spørsmålene, skisserer Kvale og Brinkmann et ”men”. De påpeker at ”... slike intervju personer kan virke behagelige for intervjueren”. Dette kan føre til at man kan gå glipp av verdifull informasjon som kunne ha kommet hvis informanten hadde svart mindre strukturert og ikke så direkte til det stilte spørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2010).

### **3.1.4 Transkribering**

Vi berammet hvert av de tre intervjuene til å vare omtrent en time hver. Vi lyktes godt med tidsstrukturen. Alle intervjuene ble tatt opp på datamaskin ved hjelp av lydbehandlingsprogrammet Audacity. Neste etappe var så å gå løs på transkriberingen av intervjuene. Å transkribere vil si ”å skrive, i betydningen å omskrive” (Kvale & Brinkmann, 2010). ”Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen”(ibid). Vi fordelte transkriberingen av intervjuene mellom oss. I første runde transkriberte vi intervjuene lyddrett på dialekt, også med lyder som ”eh” og ”hm”. I arbeidet med å overføre det talte språk til skrift møter man mange utfordringer. Det er en utfordring å klare å gjengi det som blir sagt så riktig som mulig. En annen utfordring er at informanten alltid vil gi et supplement til budskapet sitt gjennom kroppsspråk, trykk på enkelte ord, små sukk, pauser og nøling. Slike ting kan være vanskelig



å gjengi i arbeidet med transkriberingen. Vi har etter beste evne forsøkt å gjengi det som ble sagt så riktig som mulig. Etter skriftliggjøringen av det talte språk gjennomgikk vi hele transkripsjonen for å finne meningsfortettingen vi var ute etter. I denne prosessen valgte vi å omformulere uttalelsene til bokmål. Å gjøre om sitatene til bokmål var en bevisst handling. Målet var at innholdet i masteroppgaven vår som sådan skulle være lettere å tilegne seg for leseren. Vi ser at det å behandle teksten flere ganger ga oss bedre oversikt over og innsikt i innholdet. Det som imidlertid kan være en utfordring i en slik løsning er å være tro mot innholdet og forskningsdeltakerne, og ikke overfortolke i noen retning. Dette handler om verifisering. Vi ”røyket” i tillegg ut sitater og satte dem opp i en matrise som hjalp oss i arbeidet med å strukturere innholdet i funnene våre. Se utdrag nedenfor:

|           | FORMANNSKAPET                                                             |                                                        | RÅDMANNEN                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | REKTOR                                                                                          |                                                                  |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| SKOLEER   | Attraktiv skoleeier som gir utviklingsmuligheter                          | Pengene styrer verden og pengene                       |                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Politikerne ofte oppatt av detaljer, mindre av helhet. Rektor må fortelle dem om kompleksiteten | Lite sammenheng mellom satsing på "barn og unge" og budsjettene. |
|           | Gi skoleleder autoritet som leder i fht skoleeier                         | vi bevilger er å støtte opp under arbeidet som gjøres. |                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Satsing må være mer synlig i budsjettene.                                                       |                                                                  |
|           |                                                                           | Det er den beste hjelp til selvhjelp som vi kan gi.    |                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | For mange ad hoc-innspill                                                                       |                                                                  |
|           | Lage tydelige og målbare mål for skolen                                   |                                                        |                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Ressursen er ikke dimensjonert til oppgavene                                                    |                                                                  |
|           |                                                                           |                                                        |                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Skoleleder bør ha full stilling som skoleleder                                                  |                                                                  |
| RÅDMANNEN |                                                                           |                                                        | Sørge for riktig person på riktig sted                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Tilstedeværelse                                                                                 |                                                                  |
|           |                                                                           |                                                        | Å gjøre en god jobb i forhold til tilsetning (Finne de beste)                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                 |                                                                  |
|           |                                                                           |                                                        | Rom for å tilføre kompetanse hos ledne                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                 |                                                                  |
|           |                                                                           |                                                        | Veiledning slik at skolelederen kan jobbe mest mulig effektivt                            | Så har vi de kommunale målene for vår virksomhet, som politikerne vedtar. Det er en utfordring i seg selv å få til en god samhandling mellom politikerne og virksomhetene. Det har vi jobbet med over lang tid i forbindelse med kommunedelplanen vår som politikerne er med på. Graden av fokus har blitt bedre over tid. Her kan nevnes pedagogisk verksted, der politikerne og skolelederne møtes i samarbeid. |                                                                                                 |                                                                  |
|           |                                                                           |                                                        | Gi støtte og samarbeide med lederne                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                 |                                                                  |
|           |                                                                           |                                                        | Sørge for en god dialog                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                 |                                                                  |
|           |                                                                           |                                                        | Sørge for å foreta gode analyser - sammen for å løse utfordringer                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                 |                                                                  |
|           |                                                                           |                                                        | Synliggjøre at skolelederen ikke er alene med ansvaret                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                 |                                                                  |
|           |                                                                           |                                                        | Relasjoner og følelsen av alltid å ha noen sammen med seg som vil en noe godt             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                 |                                                                  |
|           |                                                                           |                                                        | Rådmannens kompetanse er summen av det skolefaglig ansvarlig kan og det skolelederne kan. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Prioritere og sette seg "over" slik at man ser det store bildet.                                |                                                                  |
|           |                                                                           |                                                        |                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                 |                                                                  |
|           |                                                                           |                                                        |                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                 |                                                                  |
|           |                                                                           |                                                        |                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                 |                                                                  |
| KVALITET  | Lojalitet først og fremst mot elevene, så mot skoleeier- elevperspektivet |                                                        | Tjenesteyting til brukerne - som er elever i grunnskolen                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Vi må begrunne valg                                                                             |                                                                  |
|           |                                                                           |                                                        |                                                                                           | Det trengs gode prosesser for å                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                 |                                                                  |

Utdrag fra matrise (se vedlegg 3)

I denne matrisen sorterte vi etter sitater som vi tolket tilhørte felles områder. Denne ”ryddingen” førte til de kategoriene vi har brukt. Vi fant for eksempel sitater fra både formannskapsmedlemmene, rådmannen og rektor som omhandlet områdene skoleeiernivå, rådmannsnivå, skolenivå og elevnivå.

Med utgangspunkt i problemstillingen rettet vi størst fokus mot de oppfatninger vi fant om rektorrollen på skolenivå. Disse oppfatningene sorterte vi etter fire kategorier. Disse er *Rektor som pedagogisk leder*, *Rektor som arbeidsgiver og personalleder*, *Rektor som*

*forvaltningsleder og Rektor som leder for samarbeidet mellom skole og hjem.* Det er disse fire kategoriene som vil utgjøre hovedfokus i både teori og empiri i denne masteroppgaven.

### **3.1.5 Analyse**

Formen på datamaterialet i en studie avhenger av type datainnsamling. Det kan være mye som er irrelevant for problemstillingen vi planlegger å belyse og datamaterialet i en analyse kan bli både omfattende og ustrukturert. Vårt materiale består av notater, nedskrevne samtaler, utskrifter av lydopptak og selve lydopptakene. Analysen består i å systematisere, ordne og komprimere materialet. Gjennom denne prosessen har vi greid å rydde, forstå og tolke funnene. En viktig del av jobben med analysen var å finne felles kategorier som funnene kunne kategoriseres etter.

Selve analysen av data har vært et omfattende arbeid. Det var en målsetting å starte med et åpent sinn og ikke styres av de teoriene som vi hadde i forkant av datainnsamlingen. Vi ser nå at det er vanskelig, for ikke å si umulig, å fortolke inntrykk uten å ta i bruk de begrepene, erfaringene og antakelsene vi har hatt i utgangspunktet. Det har i tillegg vært viktig å være bevisst hvilke begreper, erfaringer og forståelsesrammer våre forskningsdeltakere har hatt. Et eksempel på dette er at rådmannen ved skolefaglig ansvarlig bruker uttrykk som *tjenesteyting til brukerne*. Om vi ikke hadde hatt kjennskap til skolefaglig ansvarlig sine intensjoner og tanker rundt skole og undervisning kunne vi lett ha fortolket et slikt uttrykk til å bety noe helt annet enn det vi her har fortolket det til, nemlig å gjelde undervisningen til elevene. Dette blir problematisert i masteroppgavens drøftingsdel. Om vår rolle som forskere sier Postholm at forskeren, med sin forståelsesbakgrunn, er det viktigste forskningsinstrumentet i analysene som foregår, helt fra datainnsamlingen starter og til skrivingen er ferdig. Dette gjelder for hele forskningsprosessen (Postholm, 2010).

### **3.1.6 Kategorisering**

Da vi hadde gjennomført intervjuene og videre transkribert dem gikk vi systematisk gjennom dem og sorterte uttalelsene for å finne ut hva svarene egentlig betydde. Dette var et omfattende arbeid. Vi brukte mye tid på å utarbeide en matrise for å skape oss oversikt. (Vedlegg 3) Arbeidet med denne matrisen viste seg å være til uvurderlig hjelp i det videre arbeidet med å gjøre oss kjent og fortrolig med innholdet av intervjuene vi hadde gjennomført. I første omgang så vi at tre variabler utpekte seg. Disse omhandlet kvalitet, forventninger og prioriteringer. Vi systematiserte i tillegg funnene etter nivå som ble omtalt i

intervjuene. Her nevner vi Formannskapet om rådmannen og om rektor, Rådmannen om rådmannen og rektor og så videre. Etter flere runder med diskusjon, refleksjon og vurderinger fant vi ut at det mest sentrale i henhold til problemstillingen vår var å bygge videre på det som ble sagt om rektorrollen. Etter denne erkjennelsen gikk vi videre og utarbeidet kategoriene vi viser til i denne masteroppgaven. Disse er *Rektor som pedagogisk leder*, *Rektor som arbeidsgiver og personalleder*, *Rektor som forvaltningsleder* og *Rektor som leder for samarbeidet mellom skole og hjem*. Inspirasjonen til å finne kategoriene fikk vi av Lillejords innledning til artikkelen *Kunsten å være rektor* der hun beskriver at "... nettopp disse skillene ikke oppleves som verken funksjonelle, nyttige eller relevante" (Lillejord, 2011). Vi fant ut at de fire nevnte kategoriene kunne gi struktur for analysen av empirien.

Innenfor den første kategorien *Rektor som pedagogisk leder* forstår vi de oppgavene som rektor har direkte knyttet opp mot elevenes læring. Her kommer blant annet hvordan rektor leder det pedagogiske arbeidet på skolen, kompetanseheving for lærerne, vurdering og arbeid opp i mot læreplaner og så videre. Den andre kategorien *Rektor som arbeidsgiver og personalleder* omhandler rektors oppgaver opp i mot lærere og andre ansatte som arbeidstakere i organisasjonen. Tredje kategori *Rektor som forvaltningsleder* omhandler forvaltning av lover og forskrifter som skal styre arbeidet på skolen samt styring av skolens ressurser og økonomi. Siste kategori *Rektor som leder for samarbeidet mellom skole og hjem* omhandler rektors ansvar for å skape et godt samarbeidsklima gjennom å legge til rette for at opplæringen skjer i samråd og forståelse med hjemmet.

I arbeidet med analysen oppdaget vi noen kjennetegn ved de fire kategoriene. Disse kjennetegnene ga oss nødvendige redskaper, "knagger", for å kunne analysere funnene. Et av kjennetegnene er spesifikk til hver kategori, eksempelvis under *Rektor som pedagogisk leder* kaller vi det ene kjennetegnet for *Pedagogisk ledelse*. Under kategorien *Rektor som arbeidsgiver og personalleder*, kaller vi det ene kjennetegnet for *Personalledelse*. De andre to kjennetegnene var mer generell og vi har valgt å kalle dem *Det daglige virket* (Kortsiktige oppgaver) og *Utviklingsarbeid* (Langsiktige oppgaver). Med begrepene Kortsiktige og Langsiktige oppgaver har vi valgt å lene oss til artikkelen "Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole" (Irgens, 2010). I denne artikkelen har Irgens et eget fokus på spenningsforholdet mellom drift og utvikling.

Vi vil i tillegg nevne at teorigrunnlaget vi har benyttet ikke var bakteppe fra starten av i forskningsarbeidet. Ved oppstart tenkte vi gjennom hva vi ville ha som tema, men det er

resultatet av analysene av intervjuene som har ført oss i retning av den litteraturen vi har brukt. På den måten kan vi konkludere med at vi benyttet en induktiv tilnærming til forskningsarbeidet.

### **3.1.7 Verifisering**

Verifisering innenfor kvalitativ forskning kan beskrive om funnene kan generaliseres, hvor pålitelige de er og hvilken validitet de har. Reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene er, og validitet vil si hvorvidt en studie undersøker det den er ment å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2010). I følge Kvale og Brinkmann har reliabilitet med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. ”Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Dette har å gjøre med om intervjupersonen ville endre sine svar i et intervju med en annen forsker” (Kvale & Brinkmann, 2010). Hos fenomenologiske forskere brukes gjerne uttrykket pålitelighet i stedet for reliabilitet. Pålitelighet (dependability) er et mer hensiktsmessig begrep og dreier seg om hvorvidt undersøkelsen er konsekvent gjennomført, om den er relativt stabil over tid eller om den blir utført av andre forskere og med andre metoder. Resultatene skal være bekreftbare (Postholm, 2010). Validitet blir i ordbøker definert som en uttalelses sannhet. I samfunnsvitenskapene dreier det seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke, og i hvilken grad observasjonene faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene det er ønskelig å vite noe om (Kvale & Brinkmann, 2010).

Partisk subjektivitet betyr, i følge Kvale og Brinkmann, dårlig og upålitelig arbeid. Forskerne som bare ser bevis som støtter egne meninger, velger fortolkninger og rapporterer det som kan begrunne deres egne konklusjoner. De kan ha en tendens til å ignorere alt som kan gi andre fortolkninger. Perspektivisk subjektivitet derimot oppstår når forskere ser på funnene fra ulike perspektiver. Denne forskeren stiller flere og ulike spørsmål til den samme teksten. Gjennom et stringent fortolkningsarbeid kommer forskeren frem til ulike konklusjoner eller fortolkninger. ”Subjektivitet i denne betydningen, som et mangfold av perspektiviske fortolkninger, er nettopp intervjuforskningens styrke” (Kvale & Brinkmann, 2010).

Når det gjelder forskningsarbeidet vårt ser vi en fare for at forskningsarbeidet kan tendere mot det Kvale og Brinkmann beskriver som partisk subjektivitet. Partisk subjektivitet beskriver upålitelig og dårlig forskningsarbeid hvor forskeren bare ser bevis som støtter opp om egne meninger (ibid). Perspektivisk subjektivitet oppstår når forskerne velger ulike perspektiver,

stiller ulike spørsmål og videre fortolker materialet på en subjektiv måte (ibid). Med blikk på faren for partisk subjektivitet mener vi å ha vært bevisste både i intervjuene og i fortolkningsarbeidet. Vi gjorde vårt beste i forhold til det å skape distanse til hverdagsrollen vår. Slik mener vi at vi har lyktes med en mer perspektivisk subjektivitet gjennom at vi i analysene våre har vært bevisste på å se forskningsdeltakernes perspektiver for de uttalelsene de har kommet med.

En annen måte å verifisere arbeidet vårt på består av member checking. Member checking innebærer at forskeren spør forskningsdeltakerne om de kjenner seg igjen i de beskrivelsene og tolkningene forskeren har gjort. Også dette for å kunne skape en troverdig studie. Member checking kan foregå gjennom hele forskningsperioden. (Postholm, 2010). Vår member checking har foregått i etterkant av transkribering og oppsett av matrisen. Da så vi at vi som forskere satt med noen spørsmål som gikk ut på om vi hadde oppfattet noen av svarene riktig. Gjennom noen uformelle samtaler fikk vi sjekket ut det vi var usikre på og deretter justert innholdet i svarene. Slik greide vi å verifisere funnene våre.

Ved ytterligere verifisering av forskningsarbeidet vårt ser vi likevel visse aspekter som vi trenger å påpeke. Vi har for det første forsket på eget praksisfelt i egen kommune. Våre forskningsdeltakere kjenner oss i vårt daglige virke. Dette ser vi påvirket intervjusituasjonen i alle de tre intervjuene vi har gjennomført. Vi kan i tillegg bekrefte at det var en utfordring å klare å holde forskerperspektivet ved gjennomføringen av intervjuene. Likedan ser vi at det i tillegg var en utfordring for forskningsdeltakerne å betrakte oss som forskere. Vi antar at de kanskje svarte på intervju spørsmålene med utgangspunkt i at vi er rektorer i kommunen. Det kan ha farget svarene deres. Formannskapet satt nok med en bevissthet om at de har overordnet ansvar for oss som rektorer i kommunen. Med dette i betraktning kan vi se at andre og ukjente forskere i samme setting kunne ha fått andre svar på intervju spørsmålene. Likedan kunne andre forskere ha ilagt sitatene et noe annet innhold fordi de ikke ville inneha samme kjennskap til forskningsdeltakerne som vi hadde i vårt forskningsarbeid.

Som forskere i egen kommune og i eget fagfelt befinner vi oss midt i forskningsfeltet. En fare ved dette er at vi kan fortolke situasjoner og funn på en slik måte at det går utover forskningens troverdighet. Måten vi for eksempel omtaler Formannskapet, rådmannen ved skolefaglig ansvarlig og/eller rektoren kan bære preg av vår relasjon til dem og slik farge forskningen. På grunn av dette kan nære relasjoner i en liten kommune prege forskningen og

skape tvil om troverdigheten til de funn vi gjør. Vi ser derfor at tolkninger og funn vi har gjort i denne analysen vanskelig vil kunne overføres til å gjelde andre kommuner, andre Formannskap, andre rådmenn eller andre rektorer. Likevel tror vi at funnene våre vil kunne være gjenkjennbare for andre i samme situasjon i andre kommuner, og slik ha nytteverdi.

### **3.1.8 Rapportering**

I kunsten er det sluttproduktet, i form av et maleri eller en skulptur, det dreier seg om. I kunsten dreier det seg ikke om metodene i selve produksjonsprosessen. Et maleri er bærer av sitt eget budskap. Det vil overbevise mottakeren i kraft av sitt uttrykk og stil (Kvale & Brinkmann, 2010).

Vår rapportering vil bestå av denne masteroppgaven i dens ferdige form. I motsetning til kunsten vil produksjonsprosessen for vår masteroppgave ha betydning for vurderingen av sluttproduktet. Masteroppgaven vil beskrive alle faser i produksjonsfasen, den vil sammenligne og den vil drøfte før den konkluderer i forhold til problemstillingen skissert som utgangspunktet for forskningsarbeidet. Selvfølgelig kan vi håpe at sluttproduktet har nytteverdi selv om det kanskje ikke har estetisk verdi og bli utstilt som et kunstverk. Den økte innsikten vil for oss ha størst verdi.

### **3.1.9 Ethiske vurderinger**

Med bakgrunn i våre erfaringer før oppstart av forskningsarbeidet og derav våre antakelser om rektors viktigste oppgaver ser vi klart at vi gikk inn i forskningen med formeninger om hva rektors rolle og ansvar er. Våre oppfatninger representerer våre subjektive, individuelle teorier om rektorrollen. Vi var forberedt på at våre subjektive teorier ville påvirke forskningsarbeidet, og i ettertid ser vi at våre oppfatninger skinner klart igjennom i spørsmålene vi stilte i intervjuene og i holdninger vi hadde både før og underveis. Vi ser at kroppsspråk, bevisste og ubevisste holdninger, hvor og når vi nikket eller bekreftet og hvilke steder vi eventuelt ba om utdypninger nok var farget av våre oppfatninger i forkant av gjennomføringen. Både antakelser av virkeligheten om rektorrollen og antakelser om hva eller hvordan intervjuobjektene kom til å akte eller uttale ligger nok dermed til grunn for våre videre analyser. Ikke det at vi tror at vi kommuniserte ut mistro, men vi ser at det er lett å respondere mer på uttalelser som underbygger våre antakelser enn på de som strider imot. Et annet aspekt vi må erkjenne er at vår forforståelse og våre holdninger ganske sannsynlig vil komme til å farge analyse, drøfting og konklusjon i vår bearbeidelse av funnene. Vår rapportering vil dermed kunne bære preg av dette. Med bakgrunn i disse utfordringene kan kanskje rektorer som forskere på egen rolle eller praksis være et fenomen for andre å forske

på? Ut fra et konstruktivistisk syn på kunnskap, kan det være interessant å se på i hvilken grad vi her har utviklet vår kunnskap og kompetanse i samspill med de aktører vi har forholdt oss til i arbeidet med denne masteroppgaven. Ville vi fått et annet resultat om vi var journalister eller skolelederstudenter *uten* praksis fra området? Et konstruktivistisk paradigme viser til at kunnskap og mening skapes gjennom samhandling mellom mennesker og situasjon. Kunnskap er altså ikke noe som gis eller erverves en gang for alle og så overføres, men er heller noe som er i stadig endring og fornyelse.

Her har vi belyst noen etiske vurderinger vi har gjort oss om hvordan vi har ivaretatt de personene vi intervjuet og den informasjonen de ga oss. Før vi i det hele tatt kunne starte med selve arbeidet måtte vi forsikre oss om at de formelle retningslinjene ble fulgt. Vi søkte derfor om godkjenning av forskningsprosjektet fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, NSD. Godkjenningen av forskningsprosjektet ligger vedlagt (vedlegg 1).

## **4 ANALYSE AV EMPIRI OM REKTORROLLEN**

I rollen som rektor eller skoleleder har man mange fokusområder. I myldret av oppgaver er det kanskje lett å føle at fokus blir dratt vekk fra primæroppgaven som omhandler elevers læring og over til administrasjon og forvaltning. I vår masteroppgave ønsket vi å se litt nærmere på hva Opplæringsloven og andre styringsdokumenter i Norge krever av rektor, samt se de gitte signaler opp mot nyere skole- og ledelsesforskning og teori. Videre vil vi se på hvilke oppfatninger om rektorrollen vi finner i egen kommune. Vi vil også betrakte likheter og spenninger vi kan finne.

Problemstillingen vi har valgt å ta utgangspunkt i er *Hvilke oppfatninger om rektorrollen er rådende i en kommune og hvordan henger de sammen med nasjonale føringer?* For å kunne undersøke problemstillingen utarbeidet vi videre tre forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmålene vi kom frem til er:

1. Hva er de rådende oppfatninger om rektorrollen i stortingsmeldinger og andre sentrale styringsdokumenter?
2. Hvilke oppfatninger har Formannskapet, rådmannen og rektor om rektorrollen?
3. Hvilke likheter og eventuelle spenninger ser vi mellom nasjonalt nivå, skoleeiernivå, administrasjonsnivå og rektornivå om rektorrollen?

I analysekapittelet vil vi først vise til empiri vi har funnet som tilhører forskningsspørsmål 1 og 2. I forskningsspørsmål 3 analyserer vi likheter og spenninger vi har funnet.

### **4.1 Forskningsspørsmål nr. 1**

**Hva er de rådende oppfatninger om rektorrollen i Stortingsmeldinger og andre sentrale styringsdokumenter?**

I tråd med vårt første forskningsspørsmål starter vi med å se nærmere på hvilke oppfatninger vi finner om rektorrollen i sentrale styringsdokumenter. Vi tar utgangspunkt i Opplæringslovens § 1.1, der formålet med opplæringen skisseres. Videre ser vi på Opplæringsloven § 9.1 som handler om ledelse ved skoler. Deretter ser vi på følgende Stortingsmeldinger: Stortingsmelding nr. 30 *kultur for Læring* (2003-2004), Stortingsmelding nr. 16 *"... og ingen sto igjen"* (2006-2007), Stortingsmelding nr.31 *"Kvalitet i skolen"* (2007-2008), Stortingsmelding nr.19 *"Tid til læring"* (2009-2010) og Stortingsmelding nr. 22 *"Motivasjon - Mestring - Muligheter"* (2010-2011).



Grunnen til dette utvalget av Stortingsmeldinger er vår egen opplevelse av at skoleledelse nå er langt mer vektlagt enn tidligere. Denne oppfatningen kan selvfølgelig forklares ved at vi de senere årene har studert faget skoleledelse, og at vår oppfatning nødvendigvis ikke trenger å speile oppfatninger generelt i skolenorge. Vi ønsker å se på hvilke rådende oppfatninger om rektorrollen vi kan lese ut av disse Stortingsmeldingene.

Når det gjelder dokumentanalyse er det viktig at vi har et bevisst forhold til hvem som har skrevet eller produsert dokumentet, hvem mottakeren er ment å være og hva som er formålet med dokumentet. Slike forhold vil ha betydning for hvordan dokumentet bør leses og hvordan det kan brukes for å belyse problemstillingen.

De sentrale dokumentene vi har valgt å se på er Opplæringsloven, som er vedtatt og gjeldene lov for skoleverket, og noen utvalgte Stortingsmeldinger som representerer politiske føringer for skoleverket. Stortingsmeldingene skal oppfattes som Kunnskapsdepartementets intensjoner, mål og føringer for skoleutvikling i Norge. De bygger på sentrale politiske vedtak fra de til enhver tid sittende regjeringer. Stortingsmeldinger benyttes når regjeringen vil presentere saker til Stortinget uten at de er knyttet til forslag om lovendringer, etc. De har ofte karakter av å være en rapport til Stortinget om arbeid som er gjort på et spesielt felt. Vår analyse av dokumenter vi har brukt ble beskrevet i metodekapitlet i denne masteroppgaven. For å kunne systematisere funnene våre fant vi behov for å dele skoleledelse i flere områder av oppgaver. Lillejord sier: ”I skoleverket har det lenge vært vanlig å skille mellom personalledelse, administrativ ledelse og pedagogisk ledelse” (Lillejord, 2011). På tross av at Lillejord i sin fortsettelse skriver at slike skiller ikke er spesielt funksjonelle, nyttige eller relevante ønsker vi, som tidligere nevnt, å bruke nettopp disse skillene i vår analyse for å kunne systematisere funnene. I tillegg til Lillejords tredeling velger vi å vise til en fjerde kategori som handler om samarbeid mellom skole og hjem. Dette fordi Opplæringsloven § 1.1, også kjent som Formålsparagrafen, i første setning understreker at opplæringen skal foregå i samarbeid og forståelse med hjemmet.

Opplæringslovens § 1-1 handler om formålet med opplæringen og her gjengir vi et resymé. I samarbeid og forståelse med hjemmet skal opplæringen åpne dører mot verden og fremtiden og gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring. Skole og hjem skal bidra til å utvide kjennskap til og forståelse av den nasjonale kulturarven. Elevene skal utvikle

kunnskap, kompetanse og holdninger for å kunne mestre livet sitt og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav og gi dem utfordringer som fremmer dannings og lærelyst.

Vi ser at formålsparagrafen ikke nevner rektor eksplisitt, men at den snakker om opplæringen i et videre og mer overordnet perspektiv. For å finne noe om rektor, eller om ledelse, må vi gå til Opplæringslovens § 9.1. Denne paragrafen sier at opplæringen ved skolene skal ledes av en rektor. Den sier i tillegg at hver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse. Videre skal rektor holde seg fortrolig med det daglige virket i skolen og arbeide for å videreutvikle virksomheten. Rektor skal også ha pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper.

I Opplæringslovens § 9.1 ser vi at skolene skal ledes av rektorer og at rektors oppgave er å sørge for faglig, pedagogisk og administrativ ledelse av skolen. Med bakgrunn i denne formuleringen forstår vi at rektor er ansvarlig for opplæringen ved skolen, og at rektor dermed har ansvaret for alle de elementene som nevnes i Opplæringslovens §§ 1.1 og 9.1.

Holdningsskapende arbeid skal stå sentralt i opplæringen. Opplæringslovens § 9.1 er omfattende i hva den skisserer. (Kunnskapsdepartementet, 2012). Forskrift til Opplæringsloven (2012) utdyper at rektor har et omfattende lederansvar for ansatte og elever og for faglig innhold. Videre har rektor ansvar for gjennomføring av kommunal politikk, samt at rektor er ansvarlig for et betydelig budsjett. I lovteksten settes det videre krav om at rektor skal inneha pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper. Vi oppfatter her at rektor er sentral i arbeidet som skal foregå i skolen, og i videre utvikling av skolen.

Vi vil nå se på hvilke oppfatninger vi kan finne om rektorrollen i noen av de senere års stortingsmeldinger. Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for Læring* (2003-2004) er selve grunnlaget for Kunnskapsløftet, også kjent som LK06. I forkant av overgangen til Kunnskapsløftet ble det fokusert på at norsk skole fikk lav score i internasjonale undersøkelser. Dette måtte det gjøres noe med. Kunnskapsløftet representerer derfor en tydelig vridning mot et sterkere fokus på fag, undervisning og læringsresultater.

Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for Læring* (Kunnskapsdepartementet, 2003 - 2004) er selve grunnlaget for Kunnskapsløftet. Her ansvarliggjøres både skoleeiere og rektorer i hva som forventes. Meldingen understreker at lærende organisasjoner, som det er ønskelig at skolene utvikler seg til, stiller særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap (s.99). Dette for å kunne møte utfordringene skolen står overfor. Stortingsmeldingen skisserer videre at rektor

har det overordnede ansvaret for opplæringen ved egen skole og for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte. Rektors ansvar tydeliggjøres i denne Stortingsmeldingen. Stortingsmeldingen skisserer også at det er skoleeier som har ansvar for lederopplæringen for sine egne ledere, inkludert skolelederne. Den viser til at utvikling og skolering av skoleledere har hatt høy prioritet hos sentrale utdanningsmyndigheter i lengre tid og at det er et viktig virkemiddel for å nå de nasjonale målene for skolen(s. 99 og 100).

Stortingsmelding nr. 16 ... *og ingen sto igjen* (Kunnskapsdepartementet, 2006 - 2007) presiserer at rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen ved sin egen skole, samt å ha ansvar for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte. Det er rektors ansvar å organisere og tilrettelegge innhold og arbeidsmåter slik at den enkelte elevs behov for tilpasset opplæring blir ivaretatt (s.72). Stortingsmelding nr. 16 drøfter blant annet sammenhengen mellom elevresultater og ledelse. Den skisserer at ledelsen ved skoler der elevene oppnår gode resultater, har et tydelig og aktivt pedagogisk lederskap med fokus på skolens kunnskapsmål. Videre sier den at skoleledelsen ved slike skoler har høye faglige forventninger til elevene ut fra deres forutsetninger og har klare sosiale spilleregler som håndheves konsekvent. Når det gjelder vurdering får elevene løpende og systematisk oppfølging og godt arbeid belønnes. Her dreier det seg om lærende skoler der ledelsen, lærerne og elevene i fellesskap utvikler en fleksibel skoleorganisasjon for å involvere alle i læringsprosessene (s.33).

Stortingsmeldingen beskriver skolen som en kompleks og sammensatt organisasjon. Beskrivelsen gir klare indikasjoner på betydningen av ledelse. Når vi så tar i betraktning det som står i Opplæringslovens § 9-1 om at skolen skal ledes av rektor vil lederoppgavene her være rektors ansvar. Rektor kan delegere eller distribuere oppgaver, men det øverste ansvaret vil alltid være rektors. ”Det store faglige handlingsrommet i skolen er basert på en grunnleggende tillit til lærernes og skolens faglighet, og legger et stort ansvar for elevenes læring på skolens pedagogiske personale og ledelse” (s.72). I og med at det faglige handlingsrommet er stort i skolen oppfatter vi at det er desto viktigere med en rektor som lykkes med en klar, tydelig og nærværende ledelse.

Så langt har vi brukt både begrepet rektor og begrepet skoleledelse. I Opplæringslovens § 9.1 står det at skoler skal ledes av rektor. Selv om rektor er øverste ansvarlig kan det i mange skoler være slik at ledelsesoppgaver er fordelt på flere personer. Slik vil begrepene rektor og

skoleledelse kunne gå litt over i hverandre. Vi vil klargjøre at vi her tydelig oppfatter at rektor er øverste ansvarlig selv om vi i det videre vil kunne bruke begrepene skoleledelsen eller ledelsen. Uansett om det er flere som bidrar til ledelse i skolen, så vil det altså være rektor som har det øverste ansvaret.

Videre kan vi lese i Stortingsmelding nr. 31 *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008) at rektor og den øvrige ledelsen ved skolen har betydning for elevenes læringsutbytte og trivsel på flere måter. Først og fremst ved å ha ansvar for å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene og vurdere om målene er nådd (s.44). Gjennom dette har rektor et stort ansvar i det å følge opp læringsarbeidet og læringsresultatene overfor klassene og elevene. Også i følge denne Stortingsmeldingen er forventningene til norske skoleledere høye. Rektorene har fått mer omfattende oppgaver og ansvar de siste årene.

Desentralisering, ansvarliggjøring for elevresultater, iverksetting av nye reformer og nye tilnærminger til læring har bidratt til at rektorjobben nå er mer krevende og komplisert enn tidligere (s.44). ”Med bedre tilgang på informasjon om skolens faglige resultater har forventningene om at lederen tar beslutninger som samlet sett gir elevene en god opplæring økt”(s.44). ”... skolelederne må svare for sin skoles resultater og utvikling til skoleeier, foreldre, folkevalgte, og lokalsamfunnet for øvrig” (s.44). Vi leser videre at ”... mer vekt på læringsresultater gir rektorene større legitimitet til å gripe inn i lærernes arbeid” (s.45). Et paradoks til dette er at de fleste skolelederne uttrykker et ønske om å kunne prioritere pedagogisk ledelse i større grad, men at denne delen av lederoppgaven ofte taper i konkurransen med de administrative oppgavene (s.45). Stortingsmelding nr. 31 skisserer at endringene for skolelederen som det vises til baner vei for en ny skolelederrolle. ”For å lykkes i jobben må lederne ha analytisk og pedagogisk kompetanse, evne til å håndtere motsetninger og interessekonflikter og evne til å kommunisere godt med ulike aktører både internt og eksternt”. For at skoleleder skal kunne lykkes skisserer meldingen: ”både formell lederkompetanse og praktisk støtte og tilbakemelding fra skoleeier og fra nasjonalt nivå er viktig”.

I Stortingsmelding nr. 19: *Tid til læring* (Kunnskapsdepartementet, 2009 - 2010) leser vi at ”jo mer leder fokuserer på sine relasjoner, sitt pedagogiske arbeid og sin egen læring om skolens kjernevirksomhet, desto større er lederens innflytelse på elevenes læringsresultater. Det påpekes at rektors posisjon og rolle er helt sentral for å håndtere utfordringene i skolen (s.16). Rektors bruk av egen tid utfordres kontinuerlig, ikke bare med forventninger ”utenfra”,

men også gjennom krav til dokumentasjon og administrasjon, som ofte tar tid før rektor finner nødvendig tid til pedagogisk ledelse (s.17). I Stortingsmelding nr.19 kan vi videre lese:

”... skolen trenger kompetente og tydelige skoleledere med positive holdninger til endring for å kunne utvikle seg til en lærende organisasjon. Disse rektorene evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til samtaler med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen. Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjon” (s.17-18).

En lærende organisasjon knyttes blant annet til personalets kunnskapsutvikling, ledelsesfunksjonene ved skolene og organisasjonens endringskultur. Lærende organisasjoner kjennetegnes blant annet ved fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering. De preges i tillegg av kompetanseutvikling og kunnskapsspredning.

Når vi leser Stortingsmelding nr. 22 *Motivasjon – Mestring - Muligheter* (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011) finner vi at ”Nest etter læreren representerer skoleledelsen den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring. Skoleledelsen har først og fremst indirekte betydning for elevresultater gjennom å påvirke lærerrekruttering, ambisjonsnivå, normer, kulturer og arbeidsmiljø”(s.97). Stortingsmeldingen sier videre at rektorrollen blir av mange oppfattet som mer omfattende enn tidligere. Mange kommuner har delegert mange oppgaver til den enkelte skole, uten at ressurser i form av tid eller kompetanse har fulgt med. Meldingen skisserer at forskning og kartlegging viser at skolelederne oppgir å ha en overvekt av administrative oppgaver, noe som går på bekostning av personalledelse og pedagogisk ledelse, oppfølging og veiledning av lærere (s.98). Det viser seg statistisk at tre av fire rektorer oppgir at de ikke opplever den balansen de ønsker i forholdet mellom de administrative og de pedagogiske lederoppgavene (s.98).

Gjennom sitatene vi har hentet fra Stortingsmeldingene vi referer til forstår vi at det er en rådende oppfatning at rektor har stor betydning for elevens læring. Det at rektor har et tydelig og aktivt lederskap og har høye forventninger til både lærere, elever og organisasjon er det som beskrives å ha størst effekt på elevresultater. Videre ser vi at rektorer som lykkes med dette er kompetente og har en tydelig og nærværende ledelse. Gjennom en slik ledelse utvikler og forbedrer rektorene læringsmiljøet ved skolen. Videre er dette rektorer som klarer å sette felles mål og inspirerer til felles innsats og følger opp læringsresultatene. Disse rektorene klarer å skape lærende organisasjoner gjennom å implementere en felles forståelse for

målsettingen om å holde eleven i fokus. Bilde av den gode rektor trår tydelig frem i det vi her har skissert. Samtidig vises det til at mange rektorer ikke opplever at de har nok tid til personalledelse og pedagogisk ledelse på grunn av omfanget av administrative oppgaver. Rektorene rapporterer at tid til personalledelse og pedagogisk ledelse må vike for mengden av administrative oppgaver.

### **Kategorisering**

Innledningsvis viste vi til Lillejords kategorisering av rektors ansvarsområder. Hun snakket om kategoriene personalledelse, administrativ ledelse og pedagogisk ledelse. I tillegg viser vi til en fjerde kategori som omhandler samarbeidet med hjemmet. Den fjerde kategorien mener vi må være med i og med at Formålsparagrafen allerede innledningsvis skisserer at opplæringen skal foregå i samarbeid med hjemmet. Våre kategorier blir dermed *Rektor som pedagogisk leder*, *Rektor som arbeidsgiver og personalleder*, *Rektor som forvaltningsleder* og *Rektor som leder for samarbeidet mellom skole og hjem*. Vi erkjenner at våre fire kategorier vil være deler av helheten i faget skoleledelse. Pedagogisk ledelse forutsetter administrativ ledelse, personalledelse og forvaltningsledelse.

Pedagogiske valg må følges opp administrativt, og administrative beslutninger får konsekvenser for skolens pedagogiske arbeid. Hvordan den samlede kompetansen i personalet kan utnyttes på måter som optimaliserer det pedagogiske arbeidet i skolen, er dermed rektors daglige utfordring”. (Lillejord, 2011)

Med dette i tankene ser vi at kategoriene tidvis vil kunne flyte over i hverandre. Noen av funnene vil nok kunne tilhøre flere kategorier.

I det videre vil vi kategorisere det vi har vist til fra Opplæringsloven og de sentrale Stortingsmeldingene.

Vår første kategori vil omhandle rektor som pedagogisk leder. Gjennom studiet av Opplæringsloven og de valgte stortingsmeldingene, finner vi at skolen skal ha en forsvarlig faglig pedagogisk ledelse. Det skisseres at rektor må inneha pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper. Rektor har ansvaret for det faglige innholdet i skolen og det overordnede ansvaret for opplæringen. Rektor skal lede utviklingen og forbedringen av skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte ved at hver elev får tilpasset opplæring. Rektor skal også sørge for at skolen møter elevene med tillit, respekt og krav og gi dem utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Rektor skal ha et tydelig og aktivt pedagogisk lederskap med fokus på kunnskapsmål, ha klare forventninger til elevene ut fra deres

forutsetninger og ha klare sosiale spilleregler som håndheves konsekvent. Rektor skal også sørge for løpende og systematisk oppfølging og belønne godt arbeid. Slik har rektor og den øvrige ledelsen ved skolen betydning for elevenes læringsutbytte og trivsel. Rektor skal følge opp læringsarbeid og læringsresultater og prioritere pedagogisk ledelse. Gjennom egne relasjoner, sitt pedagogiske arbeid, og egen læring om skolens kjernevirksomhet vil rektor kunne sikre ønsket innflytelse på elevenes læringsresultater. Det er viktig at rektor har et aktivt lederskap og har høye forventninger til både lærere, elever og organisasjon. Rektor skal sørge for at skolen har felles mål og inspirere til felles innsats og følge opp læringsresultatene. Det er dette som beskrives å ha størst effekt på elevresultater.

Vår neste kategori omhandler rektor som arbeidsgiver og personalleder. Opplæringslov og stortingsmeldinger skisserer at rektor skal ha nødvendige lederegenskaper. Rektor har et omfattende lederansvar for ansatte og elever. Rektor skal sette mål og inspirere til felles innsats. Det at læringsresultater nå er mer vektlagt i det offentlige gir rektor større legitimitet til å gripe inn i lærernes arbeid. For å kunne lykkes bedre med personalledelse ytres et ønske om mer tid til dette arbeidet.

Vår tredje kategori omhandler rektor som forvaltningsleder. I Opplæringsloven og de valgte stortingsmeldingene skisseres det at rektor skal holde seg fortrolig med det daglige virket i skolen og arbeide for å videreutvikle virksomheten. Rektor har ansvar for gjennomføring av kommunal politikk. Rektor har også ansvar for et betydelig budsjett. Det krever nødvendige lederegenskaper for å utvikle en lærende og fleksibel skoleorganisasjon, og en klar, tydelig og nærværende ledelse. Rektor må ha evne til å håndtere motsetninger og interessekonflikter og ha evne til å kommunisere godt med ulike aktører både internt og eksternt. Rektors bruk av egen tid utfordres kontinuerlig, ikke bare med forventninger ”utenfra”, men også gjennom krav til dokumentasjon og administrasjon, som ofte tar tid før rektor finner nødvendig tid til pedagogisk ledelse. Det kreves en rektor med positive holdninger til endring for å kunne utvikle en lærende organisasjon. Rektor har betydning for elevresultater gjennom å påvirke lærerrekuttering, ambisjonsnivå, normer, kulturer og arbeidsmiljø. Mange kommuner har delegert mange oppgaver til den enkelte skole, uten at ressurser i form av tid eller kompetanse har fulgt med. Mange rektorer oppgir å ha overvekt av administrative oppgaver og en opplevelse av ubalanse i forholdet mellom administrative og pedagogiske lederoppgaver.

Vår siste kategori omhandler rektor som leder for samarbeidet mellom skole og hjem.

Opplæringsloven understreker at rektor skal sørge for at opplæringen skjer i samarbeid og forståelse med hjemmet. Skole og hjem skal bidra til å utvikle kjennskap til og forståelse av den nasjonale kulturarven.

## **4.2 Forskningsspørsmål nr. 2**

### **Hvilke oppfatninger har Formannskapet, rådmannen og rektor om rektorrollen?**

Vårt andre forskningsspørsmål går på hvilke oppfatninger vi finner om rektorrollen på kommunenivå. Med begrepet kommunenivå mener vi her Formannskapet som representant for skoleeier og skolefaglig ansvarlig som representant for rådmannen, samt en rektor i samme kommune. Så langt har vi redegjort for oppfatninger om rektorrollen i sentrale styringsdokumenter. Vi vil nå redegjøre for et lokalt styringsdokument i en kommune, før vi synliggjør hvilke oppfatninger kommunens Formannskap, rådmannen ved skolefaglig ansvarlig og en rektor har om rektorrollen. Det lokale styringsdokumentet har tittelen *Kvalitet i Oppvekstsektoren*

I kommunen vi har tatt utgangspunkt i har politikerne vedtatt en kommunedelplan for oppvekstsektoren. Dette dokumentet innehar tittelen *Kvalitet i Oppvekstsektoren*. Dokumentet ble til gjennom en lang og inkluderende prosess mellom skolene, barnehagene, administrasjonen og politikerne i kommunen. Til sist ble dokumentet enstemmig vedtatt i kommunestyret. Kommunedelplanen legger føringer for sektorens satsingsområder og skal legges til grunn for sektorens drift. Planen skal rulleres hvert år der mål for virksomheten for kommende år angis. Planens økonomiske konsekvenser søkes innarbeidet i rammene for virksomhetens budsjetter, her også de langsiktige konsekvensene.

En kommunedelplan er en utdyping av kommuneplanens samfunnsdel, i denne kommunen kalt "Strategisk plan for samfunnsutvikling". Denne angir lokale satsingsområder for sektoren gjennom hovedmål og delmål. Kommunedelplanens "utøvelse" skal synliggjøres i virksomhetenes virksomhetsplaner, årsplaner og lokale læreplaner. I kommunedelplanen formuleres følgende målsettinger knyttet til grunnskoleopplæring: Hovedmål 1; X kommune – kommunen som satser på barn og unge. Hovedmålet skal nås gjennom følgende delmål: Kommunen vil ha varierte og identitetsskapende tilbud innenfor fritid, kultur, kirke, idrett og friluftsliv. Kommunen vil videre at barn og unges tilbud på oppvekstarenaene skal kjennetegnes av læring, mestring og utvikling. Kommunen vil at foreldrene skal føle hjelp og støtte i rollen som oppdragere.



Kommunedelplanen legger føringer for sektorens satsningsområder og skal legges til grunn for sektorens drift. Planen rulleres hvert år i forbindelse med kommunens budsjett- og økonomiplanprosess der mål for virksomheten kommende år angis. Planen skisserer ni satsningsområder for sektoren. Disse er grunnleggende ferdigheter, tidlig innsats og barn med spesielle behov, sosial kompetanse og læringsmiljø, flerspråklige barn og unge, alternative læringsarenaer og fysisk aktivitet, kvalitet på tjenestene (vurdering og evaluering), lokale mål for virksomhetene, skole- og fritidsordningen og kompetanse. Hvert satsningsområde skisserer videre prioriterte tiltak kommende år.

Vi vil nå se litt nærmere på hvilke oppfatninger kommunedelplanen synliggjør angående rektor og skoleledelse. Ledelse av enhetene innen oppvekstområdet angis ikke som en av de ni satsningsområdene. I beste fall kan faget ledelse bli sett på som noe overordnet over det direkte arbeidet mot barn og unge i kommunen. Vi finner likevel noe om ledelse på siste side i dokumentet. Her skisseres at ledelse vil være "... et sentralt begrep i alle organisasjoner, og at ledelse av kompetansestrukturer kan deles inn fire hovedområder". Det første hovedområdet er ledelse generelt, herunder personalledelse, organisasjonsutvikling, økonomistyring, osv. Det andre hovedområdet er strategisk ledelsesutvikling, herunder tjenesteutvikling, kompetansebygging, virksomhetsplanlegging osv. Det tredje hovedområdet er intern administrasjon, herunder rapportering (måned, tertial, år), budsjett, forvaltning, saksbehandling osv. Det siste hovedområdet er statlige pålagte eksterne administrasjonsoppgaver som nasjonale prøver, eksamen, ulike former for rapportering osv. Videre skisseres at kommunen har gjennomført felles lederutviklingssamlinger for ledere i sektoren. I samlingene har det blitt jobbet med fagutvikling innenfor faget ledelse. Kommunens målsetting er at ledere innenfor kompetansebedrifter som skoler og barnehager, skal ha formell kompetanse i ledelse.

Vi merker oss at dokumentet skisserer mange aspekter for ledelse. Personalledelse, organisasjonsutvikling, økonomistyring, strategisk ledelsesutvikling, kompetansebygging, virksomhetsplanlegging og rapporteringer, herunder økonomirapportering og diverse eksterne rapporteringer. Vi ser også at kommunen har gjennomført ledelsesutvikling i faget ledelse, men selv om det bemerkes at to av kommunens rektorer har gjennomført skolelederutdanning ser vi ikke at lederutviklingen kommunen sentralt har gjennomført er tuftet på skolefaglig ledelse. Vi ser også at den faglige ledelsen virker lite synlig når vi ser på de fire

hovedområdene som beskrives for ledelse. Her kommer det tydelig frem at det satses på *ledelse som fag*, og ikke på *ledelse av fag*.

### **Formannskapetets oppfatninger om rektorrollen**

I det følgende vil vi se på hva Formannskapetets medlemmer har av oppfatninger om rektorrollen. Da vi møtte dem til et fokusgruppeintervju var fem medlemmer av Formannskapet til stede i møtet. Vi vil presisere at disse representerer ulike politiske partier. Ordfører tilhører Arbeiderpartiet. En representant tilhører partiet Høyre. To representanter tilhører Pensjonistpartiet, hvorav den ene av disse er tidligere politiker for Fremskrittspartiet, mens den andre er tidligere politiker for Arbeiderpartiet. Den politisk uavhengige representanten i Formannskapet er tidligere politiker for partiet Høyre. Tre av de fem medlemmene er tidligere næringslivsledere, et medlem er tidligere rådmann i kommunen, et medlem er tidligere lærer og rektor og et medlem har innehatt ordførerverv i kommunen.

I vår fremstilling av funnene har vi ikke hensyntatt de ulike politiske ståstedene Formannschaftsmedlemmene innehar. Formannskapet i kommunen vi har valgt å undersøke består av få medlemmer. Dersom vi da knytter flere utsagn mot enkeltmedlemmer i Formannskapet vil det kanskje være lett å kunne identifisere medlemmene, noe som ikke er en intensjon med dette forskningsarbeidet.

Vi ser at formannschaftsmedlemmene tidvis hadde sammenfallende oppfatninger om rektorrollen. For å forenkle fremstillingen har vi derfor valgt å slå sammen noen av utsagnene. Det første Formannskapet påpeker som viktig i rektorrollen er at skolen skal ”produsere dugende mennesker”. Med dette utdyper de at skolen skal dyktiggjøre eleven til videre utdanning og arbeid, og at det slik kan komme elever ut av skolen som kan hevde seg i alle sammenhenger. De påpeker som viktig at rektor legger forholdene til rette for å muliggjøre dette. Om sin egen rolle som skoleeier uttaler de: ”Vi må se at skal vi få gangs mennesker av elevene så er rektor først og fremst ansvarlig for jobben sin mot elevene, og i neste omgang ansvarlig overfor oss som skoleeier”

Om skoleledelse finner vi utsagn som spriker i Formannskapetets uttalelser. Vi vil her synliggjøre ytterpunktene. På den ene siden finner vi uttalelser som:

Det å være skoleleder er en viktig oppgave, en ansvarsfull oppgave og det er en vanskelig oppgave. Rektor er skviset mellom skoleeieren og de som han har ansvaret for, nemlig elevene og lærerne. For ofte er det her det kan ligge en skvis. ... Alle kan

ha noe de vil si om skole, alle har gått på skole og alle kan være mester i det å uttale seg om skole. Det setter rektoren i en annen og ganske krevende situasjon enn det å være leder for en trevarebedrift eller noe annet, etter mitt syn.”

På den andre siden finner vi utsagnet:

... man skal være forsiktig med å definere skolelederoppgaven som veldig annerledes enn en annen lederjobb. Det er like mye ledelse som må vektlegges, som skole. Jeg tror ikke det finnes en lederoppgave her i verden hvor lederen ikke må finne seg i å leve i krysspress. Altså forventninger fra både over, under og sideveis. ... Har man tatt en lederoppgave så må man forstå og ta til etterretning at sånn er det. Man lever i krysspress.

Her ser vi at et Formannskapsmedlem mener at skolelederjobben er utfordrende på grunn av skvisen rektor står i. Skvisen mellom de ulike nivåene rektor må forholde seg til forsterkes ytterligere av skoleeiers krav om god økonomistyring og kontroll på driften, samt at de forventer gode læringsresultater. Medlemmet sier også at det er utfordrende for rektor at alle kan ha klare formeninger om skole på grunn av egne erfaringer fra skolen. Dette Formannskapsmedlemmet mener at rektorrollen er annerledes enn andre lederroller fordi skolen handler om det enkelte barns forutsetning for læring. Et annet Formannskapsmedlem vil ikke definere skolelederoppgaven som annerledes enn andre lederoppgaver i samfunnet. Det å være leder betyr å stå i skvis. Har man tatt på seg en lederrolle må man forstå og ta til etterretning at slik er det. Hvis vi tar utgangspunkt i trevarebedriften som blir brukt som eksempel kan vi tenke oss at kvaliteten på trevirket i utgangspunktet er utslagsgivende for sluttproduktet, samt for markedsverdien av produktet. Trevarebedriften kan også gi kriterier for hvilken kvalitet de ønsker på råvaren og eventuelt forkaste den. Skolen må favne alle elever uansett hvilke forutsetninger de måtte ha, og selv om det er skolens resultater som slås opp i media sier ikke disse alt om kvaliteten på jobben som er gjort i skolen overfor den enkelte elev. Skolen kan aldri forkaste elever dersom de ikke har de beste forutsetninger for læring.

Når det gjelder kompetanse sier Formannskapet følgende: ”... det er viktig at man har en rektor som er godt utdannet, en rektor som har greie på skoleutvikling, en rektor som kan personalledelse og en rektor som er interessert i stadig å utvikle seg videre i jobben”. Videre sier de: ”Rektor er en som må være veldig interessert, faglig dyktig, ha syn for elevene og se

hver og en av dem”. Formannskapet sier også at det er viktig at rektor greier å motivere lærerne og medarbeiderne.

Alle medlemmene i Formannskapet var samstemte når det gjelder det de betrakter som rektors viktigste oppgave. ”Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum i skolen”. Videre sier de: ”... rektor må legge forholdene godt til rette for at skolen best mulig skal kunne lykkes med kjerneoppgaven overfor elevene”. De fortsetter med: ”... rektors lojalitet skal først og fremst gå til elevene og deretter til skoleeier”.

Vi ser at det er klare forskjeller mellom Formannskapsmedlemmene i oppfatningen om rektorrollen versus andre lederjobber. Det at representantene for skoleeier har forskjellige oppfatninger om rektorrollen er interessant, men ikke uventet. Vi undres likevel på om dette kan ha betydning for hvor sterkt skole prioriteres politisk versus andre oppgaver de har.

### **Kategorisering**

Vår første kategori omhandler rektor som pedagogisk leder. Formannskapet sier at rektor må legge forholdene til rette slik at skolen kan skape elever som kan hevde seg i alle sammenhenger. For å kunne lykkes sier Formannskapet at rektor må være godt utdannet og ha greie på skoleutvikling. Rektor må være veldig interessert, faglig dyktig, ha syn for elevene og se hver og en av dem. Formannskapet sier videre at rektor må sørge for at elevenes læring og utvikling står i sentrum for arbeidet på skolen. Som representant for skoleeier forventer Formannskapet at rektor setter gode mål og forventer gode læringsresultater.

Vår andre kategori omhandler rektor som arbeidsgiver og personalleder. Her sier Formannskapet at rektor må være god på personalledelse. De mener blant annet at rektor må kunne engasjere og motivere sine lærere og medarbeidere.

Vår tredje kategori omhandler rektor som forvaltningsleder. Ut fra de utsagnene Formannskapet hadde, ser vi en forventning om at rektor må møte og fylle skoleeiers krav om god økonomistyring og ha kontroll på driften. Rektor må også være interessert i stadig å utvikle seg videre i jobben. De ytrer at rektor må legge forholdene godt til rette for at skolen best mulig skal kunne lykkes med kjerneoppgaven overfor elevene. Formannskapet sier også at de synes at rektors lojalitet først og fremst skal gå til elevene og deretter til skoleeier.

Vår siste kategori omhandler rektor som leder for samarbeidet mellom skole og hjem. Vi fant ikke at Formannskapet nevner noe eksplisitt om *Rektor som leder for samarbeidet mellom skole og hjem*. Imidlertid står det skrevet i Kommunedelplanen Kvalitet i Oppvekstsektoren at

kommunen vil at foreldrene skal føle hjelp og støtte i rollen som oppdragere. Denne planen ble enstemmig vedtatt i kommunestyret, og vi må derfor kunne anta at de er enige i denne målsettingen.

### **Rådmannens oppfatninger om rektorrollen - i denne kommunen ved skolefaglig ansvarlig.**

I det videre vil vi se nærmere på oppfatninger som rådmannen, ved skolefaglig ansvarlig, har om rektorrollen. Rådmannen sier: ” de viktigste oppgavene til rektor er tjenesteytingen til brukerne i hverdagen”. Vi kan lett finne flere tolkninger av dette utsagnet. På den ene siden kan uttrykket ”brukerne i hverdagen” være elevene og uttrykket ”tjenesteytingen til brukerne” kan tolkes som undervisning og elevers læring. I en slik tolkning ser vi at Rådmannen er på linje med politikerne om at hensynet til elevene er det viktigste. I en annen tolkning ser vi begreper som ligger fjernt fra elever og skolehverdag og som vi best kjenner fra helse, bibliotek og markedsorienterte tjenester i en kommune. Vi finner en slik tolkning svært interessant og vi vil komme tilbake til denne i drøftingen.

Rådmannen sier videre: ”... rektorer er ledere av enheter som skal gi tjenester til elever i grunnskolen på en så kvalitativ god måte som mulig innenfor eksisterende rammer”. Videre sier han: ”I dette ligger det at den daglige driften skal gå som planlagt, samt at rektor skal foreta analyser og vurdere kvaliteten på tjenestene”. Rådmannen sier også: ”... rektor kommer i et skjæringspunkt mellom daglig drift og faglig utvikling. Fokus for rektorer blir veldig mye på daglig drift for å få virksomheten til å gå, spesielt hvis det oppleves relativt stort sykefravær en periode”. Rådmannen fortsetter: ”... da går veldig mye av energien til å finne de gode løsningene for elevene i perspektivet å erstatte de som er syke. At rektor da greier å disponere personalet på best mulig måte, det er også kvalitetsarbeid”!

Her kan det synes som rektor har i oppgave å løse alle utfordringer i skolen, og styre etter bunnlinja i budsjettet, uansett hvilke økonomiske rammer og eventuelle utfordringer som oppstår. Ut fra det Rådmannen sier, ser vi at det kan være vanskelig å være rektor hvis det gjennom skoleåret oppstår nye og uforutsette behov. Det kan virke som Rådmannen er fornøyd med det arbeidet som foregår så lenge bunnlinja stemmer. I denne sammenhengen er det betimelig å stille spørsmål om hva som skjer med de oppgavene rektor i de mest hektiske periodene ikke klarer å sette fokus på selv om bunnlinja stemmer. Dette vil vi komme tilbake til i drøftingen.

Rådmannen beskriver tre områder han tenker rektor må være god på. ”Først og fremst må rektor være god på faget skole. Så må rektor være god på personalledelse. Videre må rektor være god på å følge opp forvaltningen”. Når det gjelder faget skole viser han til de faglige kravene og utfordringene som ligger i det å lykkes med å oppnå en ”kvalitativ god skole”. Rektor må ”... være oppdatert på hvilke krav samfunnet har til institusjonen skole”. Dette handler om den faglige utøvelsen av jobben. Rådmannen forklarer ”... I dette ligger også rektors evne til å overføre kunnskapen sin ut i skolen. Dette omhandler den pedagogiske faglige ledelsen av skolen”. Når det gjelder personalledelse sier rådmannen ”... hvis vi skal få til en god skole, eller en enda bedre skole, er vi helt avhengig av at rektor får overført kunnskapen sin til personalet som ressurs.”

Når det gjelder å følge opp forvaltningen sier rådmannen: ”... det handler om å forvalte ressursene på en god måte, ha god styring på pengene og klare å ivareta kravet om stabil drift ved skolen”. Her utdyper rådmannen ”Da er ressursene ikke bare penger, men også tid, og de ressursene som ligger i stillingene og hvordan rektor disponerer folket sitt”.

Her er rådmannen bevisst at ressursene omhandler både personal, kompetanse, tid og penger.

Om samarbeidet mellom skolenivå og politisk nivå sier rådmannen:

Rektor må legge til rette for at politikerne skal kunne gjøre gode vurderinger og sette mål for virksomheten ut fra de analyser som rektor til en hver tid gjør.

Rektor må gjennom god samhandling med politikerne i politiske verksted sørge for at kommunedelplanen blir et godt dokument som gir retning. Hvor fort ting kan settes ut i livet kan oppleves annerledes fra rektors ståsted enn fra rådmannens ståsted og fra kommunestyret som skoleeier sitt ståsted. Sammen gjelder det å avstemme skoleutviklingsønsket opp mot hva som faktisk er mulig. Det vil alltid være mer som er ønsket enn hva som reelt er mulig. Det handler om å skape arenaer hvor dette drøftes slik at vi kan få til en felles forståelse.

Her ser vi at Rådmannen vektlegger å skape en felles arena mellom rektorer og politikere hvor kommunedelplanen drøftes. Sammen kan det se ut til at alle parter får anledning til å skape felles ståsted som utgangspunkt for videre arbeid med å sikre elevene så god opplæring som mulig. Disse politiske verkstedene finner sted når kommunedelplanen skal rulleres. Som vi tidligere nevnte, skal politikerne stå for lekmannsskjønnet. Det kan lett bli slik at de som har elever og læring som fagfelt styrer disse diskusjonene for mye i kraft av sin fagkompetanse.

Hvis møtearenaen kan beskrives slik, kan dette bli en vanskelig arena for rådmannen å lykkes med, fordi det er politikerne som skal sette rammene.

Rådmannen gir videre uttrykk for: ”Jeg forstår at graden av rapportering tar en stor del av rektors hverdag”. Han sier: ”... det er forholdsvis stor grad av rapportering innenfor forvaltningsbiten av driften”. Her utdyper rådmannen at dette dreier seg om lønn, sykefravær, rapporter, økonomistyring og så videre, og at det ikke alltid er slik at rektor tenker på slik rapportering som kvalitetsarbeid. I overført betydning, når vi vet at det er pengene som styrer, så blir det fokuset et viktig perspektiv i kvalitet. En annen viktig oppgave er i følge Rådmannen at: ”... rektor må sørge for nok kompetanse og riktig kompetanse i lærergruppen”. En av de største utfordringene for rektor er: ”... krysspresset mellom forventningene fra de ulike nivåene.”

Vi ser at rådmannen bruker uttrykk som *brukerne i hverdagen*, *tjenesteyting til brukerne*, *personalet som ressurs*, samt *eksisterende ramme*. Vi undrer oss over begrepsbruken. Uttrykk vi her viser til oppfatter vi som relatert mot andre tjenesteområder som kanskje i større grad bygger på kjøp og salg. Vi ser at uttrykkene kan ses mot det som ledelsesteoriene kaller resultatansvar. Vi lurer i tillegg på om en slik terminologi kan vitne om en ”distanse” til skolene og skolehverdagen med elever og læringsarbeid. I det videre vil vi se at rektor ikke benytter slike begreper om arbeidet i skolen. Vi finner heller ikke slike begrep og terminologi i Opplæringsloven og de stortingsmeldingene vi har studert.

### **Kategorisering**

Når vi ser på kategorien rektor som pedagogisk leder ser vi at Rådmannen sier at rektors viktigste oppgave er undervisningen og elevenes læring. Først og fremst må rektor være god på faget skole, og være oppdatert på hvilke krav samfunnet har til institusjonen skole. Rådmannen sier videre at rektor må fylle de faglige kravene og ta utfordringene som ligger i det å drive en skole med god kvalitet. Rektor må også evne å overføre kunnskap ut i organisasjonen. Rådmannen sier også at rektor må sørge for god samhandling med politikerne og medvirke til at kommunedelplanen *Kvalitet i Oppvekstsektoren* blir et godt styringsdokument som gir retning. I dette kan det ligge deltakelse i de politiske verkstedene sammen med politikerne der kommunedelplanen blir rullert.

Neste kategori omhandler rektor som arbeidsgiver og personalleder. Rådmannen sier her at rektor må være god på personalledelse. Videre må rektor greie å disponere personalet sitt på en god måte. Rådmannen trekker frem at dette er særlig viktig ved stort sykefravær.

Rådmannen sier videre at rektor må sørge for nok og riktig kompetanse i lærergruppen ved skolen. Her etterlyser vi begreper som omhandler personalledelse og relasjoner mellom rektor og medarbeidere. Når det gjelder det å sørge for nok og riktig kompetanse, tolker vi at dette må skje både gjennom rekruttering og kompetanseheving.

Den neste kategorien omhandler rektor som forvaltningsleder. Her sier Rådmannen at rektor må lede enheten slik at den kan gi tjenester til elever i grunnskolen på en så kvalitativ god måte som mulig innenfor eksisterende rammer. Rektor må være god på å følge opp forvaltningen og slik kunne forvalte ressursene på en god måte, ha god styring på pengene og klare å ivareta kravet om stabil drift. Rådmannen sier at rektor må sette mål for virksomheten ut fra gode analyser og avstemme skoleutviklingsønsket opp mot hva som faktisk er mulig. Rådmannen sier videre at rektor må ta inn over seg at graden av rapportering tar en stor del av hverdagen.

Den siste kategorien omhandler rektor som leder for samarbeidet mellom skole og hjem. Vi kan ikke se at rådmannen sier noe om foreldreperspektivet og om *Rektor som leder for samarbeidet mellom skole og hjem*, utover det som står i dokumentet Kvalitet i oppvekstsektoren.

### **En rektors oppfatninger om rektorrollen**

I det følgende vil vi se på hva en rektor i samme kommune oppfatter om egen rolle. Han sier at rektor har mange viktige oppgaver. ”... hovedmandatet jeg jobber ut fra er elevenes læring, både faglig og sosialt. Ikke bare etter kunnskapsløftet, men også den generelle læreplanen. Vi skal utvikle hele mennesket”. Hovedoppgaven i følge rektor er å løse den oppgaven så godt som mulig med de ressursene og mulighetene han har. Han sier videre: ”... det er viktig å være i forkant av ting, jo mer jeg er i forkant, dess bedre lykkes vi, men det er en krevende og utfordrende oppgave fordi det er så mye som forventes av oss, både av myndigheter og skoleeier.” Videre sier rektor:

En stor utfordring er driftsoppgavene, som plutselig dukker opp som uventede problemstillinger som må løses der og da. Periodevis kan vi ha stort sykefravær og det og da få dagene til å gå... Da bruker jeg kanskje alt av tid og energi på det. Da handler det om å prioritere. Ved dagens slutt kan jeg tenke: Hva var det jeg egentlig skulle



gjøre i dag? Jeg har kanskje ikke fått gjort noe av det jeg hadde planlagt, men mye annet. Det er en sånn jobb som kan ta deg, og som tar deg da, tenker jeg.

Videre sier rektor: "... det er viktig med lojalitet mot elever og ansatte. Jeg tenker at jeg er deres talsperson og at jeg skal være en slags motvekt mot innspill utenfra." Videre beskriver han: "... det er viktig at jeg er til stede og nærværende, hvis ikke klarer jeg ikke å være oppdatert og få med meg det som skjer". Når det gjelder å være til stede for elevene sier rektor: "Som rektor blir jeg litt distansert fra elevene. Jeg er ikke på høyde med det som skjer i klasserommet til en hver tid".

Her sier rektor at han ikke greier å være på høyde med det som skjer i klasserommet. Vi ser at en følge av dette kan bli at rektor får utfordringer med å veilede lærere og påvirke læringsprosessene i den retning han ønsker. Dette kan hindre utviklingsarbeidet ved skolen og gi lærerne en mulighet til å fortsette i sin vante praksis, kanskje som privatpraktiserende lærere? Rektor sier videre: "... det direkte elevarbeidet blir gjerne opp mot elever som strever faglig eller sosialt, eller som strever med samspillet overfor medelever eller voksne på skolen". Han sier det er der ting ikke fungerer han må ta tak. "Det er jo der jeg bruker mye av tiden min i forhold til elevene". Rektor sier: "... det er lett å henge seg opp i enkeltelever". Og videre sier han: "Det kan være lurt å trekke seg tilbake for å se helheten, og ta inn over oss at vi skal fokusere på det vi får til mens eleven er hos oss. Det er viktig å trekke inn foreldrene og eventuelle hjelpetjenester."

Vi ser her at rektor fokuserer på foreldrene som ressurs for barna sine i skolen, og at han vil bruke dem aktivt i arbeidet med elevene.

Vi kan se at det ligger en utfordring i at rektor mener han bør være en motvekt mot innspill utenfra. Resultatet av at skolen selv definerer hva som er viktig kan på sikt gi en skole som er i utakt med samfunnet for øvrig. I teorien kan man se dette fenomenet beskrevet som skolen som løst koblet system:

"Alle avgjørelser som angår utdanningens "faglige kjerne" fattes i klasserommet, uavhengig av organisasjonen rundt skolens pedagogiske aktivitet. Det vil si at lærerne bestemmer i alle didaktiske, praksistilknyttede spørsmål som hva som skal undervises, hvordan det skal undervises, hva det forventes at elevene skal lære til en hver tid, hvordan elevene skal grupperes i klasserommet og hvordan elevenes arbeider skal

evalueres. Skolens ledelse ligner mest et distansert byråkrati som har lite eller ingen ting å gjøre med de faglige spørsmålene.” (Lillejord, 2011).

Når det gjelder det pedagogiske arbeidet sier rektor ”... vi skal tenke noe og gjøre noe, men vi må begrunne hvorfor vi gjør som vi gjør. Vi må fokusere på våre langsiktige målsettinger”. Her tolker vi at rektor med begrepet pedagogisk arbeid, mener det elevrettede arbeidet i klasserommet. Han sier videre at han som rektor synes det er viktig å være trygg og stødig og kunne si ”... vi ser at dette kan være bra, men vi har en strategi og den vil vi fortsette på...” Han sier det er en viktig jobb som rektor å trygge de ansatte på ”... nå har vi bestemt oss for å jobbe sånn og det skal vi stå i”. Han sier videre: ”... vi må selvfølgelig stoppe opp av og til og evaluere og kanskje justere, det er utvikling i å gjøre det”. I denne sammenhengen gjør rektor seg også tanker om at politiske adhocvedtak ikke skal få forstyrre de langsiktige målsettingene de har satt seg på skolen. ”Jeg tenker lenger enn fire år og må ikke la dette få komme inn og forrykke”. Vi ser at dette kan være en strategi rektor bruker overfor rådmannen for å kunne ha fokus på de langsiktige målene skolen har satt seg. Det kan komme mange gode initiativ og innspill utenfra som kan være positive for skolen, men som også kan komme i konflikt med de målsettinger de jobber mot. Det er her rektors analysekunnskap og pedagogiske vurderingsevne kommer inn.

Når det gjelder oppgavene han har ansvar for sier rektor: ”... det er for mange oppgaver i forhold til ressurser, det føles som vi stadig skal få til mer av mindre”. Han sier: ”... tidvis nærmer det seg grensen for hva jeg synes er pedagogisk forsvarlig”. Han reflekterer også over det som handler om å flytte ressurser internt på skolen. Han sier at flytting av ressurser er vanskelig. ”... hva gjør jeg om flere elever får behov for spesialundervisning et år? Det kan være vanskelig å finne løsninger innenfor rammen jeg har”.

Også rektor snakker om Kvalitetsdokumentet som er politisk vedtatt i kommunen. Han sier ”Kvalitetsdokumentet er et godt dokument som forteller mye om skolesektoren og om skolehverdagen”. I arbeidet med dokumentet møtes rektorene og politikerne for å drøfte innholdet. ”Det er viktig at vi sier i fra og forteller om de utfordringene vi har, for eksempel når det gjelder spesialundervisning og rammene som er lagt”. Han sier han opplever at politikerne i prosessen opp mot plandokumentet ser at ting henger litt mer sammen enn det han kanskje har trodd de gjør. Han sier han opplever forståelse fra politikerne om at det ikke alltid er like enkelt å få til alt som tenkes med en gang. ”... ikke minst at politikerne ser at det er sammenheng mellom det vi klarer å få til pedagogisk og de ressursene som blir gitt. Når vi

skal være kommunen som satser på barn og unge, mener jeg det skulle ha vært mer synlig i budsjettene til oppvekst.” Rektor understreker at denne kommunen har som slagord for oppvekst at de er *Kommunen som satser på barn og unge*.

Avslutningsvis betrakter rektor hva han synes om å inneha en rektorstilling:

Jeg har vurdert stillinga mi fordi jeg synes jobben er omfattende og krevende.

Vilkårene for skoleledere er tøffe, og gir lite økonomisk utbytte i forhold til det å være lærer. Likevel har jeg valgt å fortsette. Jeg liker at ting er litt hektisk og at dagene ikke er likedan, og jeg liker å være med å bestemme. Det er det som holder meg i jobben.

Det er jo spennende også. Jeg trives for så vidt i jobben, men kjenner at den er krevende.

Vi ser at rektor er årvåken for hva som blir for mye å ta innover seg, men faren er i forhold til innspill utenfra. Skolen skal utvikle elever som er i takt med samfunnsutviklingen, men det kan være vanskelig for lærerne å ta inn over seg og følge med i utvikling fra alle retninger, særlig dersom rektor anser seg selv som en ”motvekt” mot innspill utenfra. Det virker som om rektor velger å ta hensyn til lærerne gjennom å ”sile” det han velger å ta inn til lærerkollegiet sitt. Han velger å gi dem anerkjennelse på det de allerede har satt som mål samtidig som han utfordrer med nye ting etter egen analyse for å løfte skolen dit han vil. Lærerne har gjennom utdanning og egen praksis utviklet sin profesjon, og rektor velger å godta at lærerne opplever nye føringer som krav og som vanskelig å ta innover seg i egen praksis.

Videre er det interessant å se at rektor betrakter seg som en motvekt til innspill som måtte komme utenfra. Han sier at han ikke vil la disse få forstyrre de langsiktige målsettingene de har satt seg på skolen. Her er det interessant å se at rektor innehar ganske stor makt over hva han velger å ta inn i arbeidet de gjør på skolen.

Vi ser videre at rektor beskriver jobben sin som krevende, og at dagene tidvis kan være uoversiktlige. Han sier at det er mange viktige oppgaver, men at den viktigste er elevenes læring og utvikling. Likevel sier han at han har for lite tid til direkte elevarbeid og at tiden han må bruke mot elever gjerne handler om elever som strever.

### **Kategorisering**

Vår første kategori omhandler rektor som pedagogisk leder. Rektor anser elevenes læring, både faglig og sosialt, som sitt hovedmandat. Han sier at det er det elevrettede arbeidet i klasserommet som bør stå mest sentralt for alt arbeid i skolen. Rektor opplever at

kvalitetsdokumentet som kommunen har utarbeidet er et godt styringsdokument. Rektor sier videre at det er viktig med en synlig sammenheng mellom ressurser og pedagogiske forventninger fra overordnet nivå. Vi tolker her at rektor etterlyser en klarere sammenheng mellom ressurstildeling og skisserte forventninger i kommunedelplanen.

Når det gjelder kategorien rektor som arbeidsgiver og personalleder sier rektor at det er viktig med lojalitet overfor ansatte og elever. Rektor anser seg selv som en talsperson for ansatte og elever og som en motvekt mot innspill utenfra. Videre mener han det er viktig å kunne være tilstede og nærværende for å klare å være oppdatert på det som skjer i skolen. Rektor sier i tillegg det er viktig å ha en langsiktig strategi og stå for de valg skolen har gjort internt når det gjelder fokusområder og pedagogisk utvikling for skolen.

Under kategorien rektor som forvaltningsleder mener rektor at rektorer i enhver skole bør inneha full stilling som leder. Han sier at rektor må kunne være i forkant av ting for å kunne lykkes bedre. Rektor ser på driftsoppgavene som en utfordring. Han sier at det plutselig kan dukke opp uventede problemstillinger som må løses der og da. Rektor sier at en viktig del av jobben er evnen til å analysere situasjonen skolen til en hver tid står i. Han sier videre at det er viktig å fokusere på langsiktige målsettinger. Initiativ og innspill utenfra kan være positive for skolen, sier rektor, men de kan også komme i konflikt med de målsettinger skolen jobber mot. Rektor sier også at det er forholdsvis mange oppgaver ut fra ressursene han har til rådighet, og at det føles som at han stadig må klare mer innenfor eksisterende rammer. Han sier at dette kan være vanskelig. Rektor sier at det er viktig å kunne si fra og fortelle om de utfordringene han har til politikerne. Rektor sier at han ser at politikerne forstår at ting henger mer sammen enn det han kanskje hadde trodd de gjorde. Han gir prosessen med kvalitetsdokumentet æren for dette. Han sier at han opplever forståelse fra politikerne om at det ikke alltid er like enkelt å få til alt det som tenkes med en gang.

Om rektor som leder for samarbeidet mellom skole og hjem sier rektor at det er viktig å trekke inn foreldrene som ressurs.

#### **4.3    Forskningsspørsmål nr. 3**

**Hvilke likheter og eventuelle spenninger ser vi mellom nasjonalt nivå, skoleeignivå, administrasjonsnivå og rektornivå om rektorrollen?**

Så langt i empirikapitlet har vi redegjort for ulike nivåer og deres oppfatninger om rektorrollen. Vi har sett nærmere på noen sentrale nasjonale styringsdokumenter, herunder

Opplæringsloven og noen utvalgte Stortingsmeldinger. Videre har vi sett nærmere på et lokalt styringsdokument i en kommune, kalt *Kvalitet i Oppvekstsektoren*. I tillegg har vi intervjuet Formannskapet, Rådmannen ved skolefaglig ansvarlig og en rektor i samme kommune. I forskningsspørsmål 1 og 2 har vi oppsummert funnene gjennom de fire kategoriene *Rektor som pedagogisk leder*, *Rektor som arbeidsgiver og personalleder*, *Rektor som forvaltningsleder* og *Rektor som leder for samarbeidet mellom skole og hjem*.

Vi vil i det følgende først se nærmere på hvilke generelle likheter vi finner mellom nivåene når det gjelder oppfatninger om rektorrollen. Deretter vil vi se nærmere på hvilke generelle spenninger vi har avdekket. I masteroppgavens drøftingsdel vil vi i ta tak i analysen for å drøfte funnene opp mot oppgavens teoridel.

I de dokumentene vi har undersøkt og i intervjuene vi har gjennomført finner vi at det er full enighet om at elevenes læring er den absolutt viktigste oppgaven for rektor. Vi finner også enighet om at rektor skal utøve en forsvarlig, faglig og pedagogisk ledelse av skolen. Vi oppfatter at rektor skal tilrettelegge for et godt læringsmiljø på skolen. Gjennom å holde seg fortrolig med det daglige virket, kan rektor legge til rette for at elevene skal kunne utvikle seg til gode samfunnsborgere.

Vi ser videre at det er enighet om at rektor skal utøve et aktivt og tydelig lederskap. Gjennom å være ”god på ledelse”, og med det engasjere, motivere og inspirere personalet vil rektor kunne videreutvikle skolen. Vi oppfatter her en forventning om en leder som greier å stimulere, inspirere og opptre overbevisende over for sitt personale samtidig som han greier å ivareta individuelle hensyn. Det beskrives også som viktig at rektor setter mål for skolen og forventer gode læringsresultater. Det forventes også at rektor sørger for nok og riktig kompetanse slik at læringsresultatene kan bli optimale. Det beskrives som en forutsetning at rektor har positive holdninger til endring og utvikling.

I personalgruppa, blant elevene, de foresatte og eksterne samarbeidspartnere må rektor ha evne til å håndtere motsetninger og interessekonflikter. Gode kommunikasjonsferdigheter er viktig. Rektor har ansvar for å få til et best mulig samarbeid rundt elevene.

Vi finner ingen uenighet om at rektor skal gjennomføre kommunal politikk. Vi finner heller ingen uenighet om at rektor skal være god på forvaltning. Rektor forventes også å ha ansvar for budsjettet. Gjennom godt og målrettet arbeid forventes det at rektor har kontroll på driften.

For å kunne lykkes med alle nevnte områder er det en forutsetning at rektor er godt utdannet og har god greie på skoleutvikling.

Som vi har beskrevet over er det ingen som er uenig i de punktene vi har skissert under likheter. Det er når vi kommer til den praktiske hverdagen at utfordringene kommer til syne. Det er ingen som er uenig i hva som er de viktigste oppgavene, men rektor melder at det ikke er nok tid til å gjennomføre alle de oppgavene som rektor har ansvar for.

Rektor anser seg selv som talsperson for personalet og elevene han har ansvar for. For rektor er det viktig å være lojal mot personalet og elevene. Videre sier han at han ønsker å være mer tilstede for elever og ansatte.

Stortingsmeldingene beskriver nødvendigheten av at skolene utvikler seg til å bli lærende organisasjoner for å sørge for best mulig læringsresultater for elevene. Her beskrives at rektor har stor betydning for elevers læring. Det at rektor har et tydelig og aktivt lederskap og har høye forventninger både til lærere, elever og organisasjon er det som beskrives å ha størst betydning for elevresultater. Gjennom intervju av rektor får vi en forståelse av at han ønsker å være mye tettere på læringsarbeidet, men at han synes at for mye av tiden går med til forvaltning og administrative oppgaver.

Stortingsmelding nr. 22, *Motivasjon -Mestring-Muligheter* (2010-2011) og Stortingsmelding nr. 31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008) beskriver at rektorjobben nå er mer krevende og komplisert enn tidligere fordi mange kommuner har delegert mange flere oppgaver til skolene uten at det har fulgt med ressurser i form av tid eller kompetanse. Offentliggjøring av elevresultater, samt iverksetting av nye reformer og nye tilnærminger til læring forsterker dette bildet. Skolelederen må svare for sin skoles resultater og utvikling til skoleeier, foreldre, folkevalgte og lokalsamfunnet for øvrig.

Stortingsmelding nr. 22 skisserer at forskning og kartlegging viser at skolelederne oppgir å ha en overvekt av administrative oppgaver, noe som går på bekostning av personalledelse og pedagogisk ledelse, oppfølging og veiledning av lærere. Statistisk viser det seg at tre av fire rektorer oppgir at de ikke opplever den balansen de ønsker i forholdet mellom de administrative og de pedagogiske lederoppgavene. Vår rektor bekrefter dette ved å si at det er for liten tidsressurs til ledelse av skolen. Det er interessant å se at verken Formannskapet eller

Rådmannen ved skolefaglig ansvarlig betrakter en slik virkelighetsbeskrivelse. Vi synes å se en distanse fra skoleeier og Rådmannen ved skolefaglig ansvarlig til rektor og hans utøvelse av rektorjobben.

I stortingsmeldingene vi har vist til, sies det mye om at det er en målsetting at alle skoler skal utvikle seg til å bli lærende organisasjoner. Lokalt ser vi verken at nivåene vi har intervjuet eller dokumentet *Kvalitet i Oppvekstsektoren* benevner dette som en målsetting. En lærende organisasjon knyttes blant annet til personalets kunnskapsutvikling, ledelsesfunksjonene ved skolene og organisasjonens endringskultur. Lærende organisasjoner kjennetegnes blant annet ved fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering. De preges i tillegg av kompetanseutvikling og kunnskapsspredning. Rektorer som lykkes med dette er kompetente og har en tydelig og nærværende ledelse. Gjennom en slik ledelse utvikler og forbedrer rektorene læringsmiljøet ved skolen. Disse rektorene klarer å skape lærende organisasjoner gjennom å implementere en felles forståelse for målsettingen om å holde eleven i fokus.

Det at Rådmannen ved skolefaglig ansvarlig bruker begreper som *tjenesteyting til brukerne* i hverdagen i stedet for undervisning til elevene, *kvalitet på tjenestene* i stedet for godt læringsmiljø og god undervisningspraksis bør problematiseres. Vi ser verken at nasjonalt nivå, Formannskapet eller rektor benytter slike begreper om arbeidet som foregår i skolen. Når han videre beskriver rektorer som *ledere av enheter som skal gi tjenester til elever i grunnskolen på en så kvalitativt god måte som mulig innenfor eksisterende rammer*, blir begrepene ganske fjerne fra de som ellers blir benyttet i både dagligtale og offentlige dokumenter som omhandler norsk grunnskole.

## 5 DRØFTING

I vår masteroppgave har vi tatt utgangspunkt i følgende problemsstilling:

**Hvilke oppfatninger om rektorrollen er rådende i en kommune og hvordan henger de sammen med nasjonale føringer?**

I vårt forsøk på å finne svar på problemstillingen har vi benyttet kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming. Vi har gjennomført et fokusgruppeintervju overfor Formannskapet i en kommune og to semistrukturerte intervjuer overfor Rådmannen ved skolefaglig ansvarlig og en rektor i samme kommune. Vi har i tillegg sett på hva Opplæringsloven og et utvalg stortingsmeldinger sier om rektorrollen.

Vi har belyst funnene våre gjennom tre forskningsspørsmål. *Hva er de rådende oppfatninger om rektorrollen i stortingsmeldinger og andre sentrale styringsdokumenter, Hvilke oppfatninger har Formannskapet, rådmannen og rektor om rektorrollen og Hvilke likheter og eventuelle spenninger ser vi mellom nasjonalt nivå, skoleeiernivå, administrasjonsnivå og rektornivå om rektorrollen?*

Gjennom arbeidet med de tre forskningsspørsmålene har vi vist til oppfatninger om rektorrollen på ulike nivå, samt at vi har funnet frem til noen likheter og spenninger mellom nivåene. I drøftingen vil vi ta tak i det vi synes er de viktigste funnene.

### 5.1 Rektors betydning for elevenes læring

Det er interessant å se at det er ganske stor enighet mellom nivåene omkring rektors betydning for elevenes læring og det øvrige arbeidet i skolen. Gjennom analysen av empirien har vi ikke greid å finne at nivåene vi har undersøkt er uenige om hva rektor bør fokusere på. Det er når vi går i dypere inn i uttalelsene til rektor og Rådmannen ved skolefaglig ansvarlig at utfordringene kommer til syne. **Hva er det som skjer når ledelse av skolen skal utøves i praksis?** Gjennom arbeidet med analysen finner vi at det er størst enighet mellom nivåene omkring de oppgavene som befinner seg innenfor områdene pedagogisk ledelse og personalledelse. Det er innenfor disse områdene utvikling av det pedagogiske læringsarbeidet vil finne sted. Der vi finner spenning dreier det seg i hovedsak om den administrative ledelsen av skolen. Drøftingen vår vil derfor i hovedsak dreie seg om denne overordnede spenningen.



Rådmannen ved skolefaglig ansvarlig understreker viktigheten av å ha kontroll på driften som et utgangspunkt for å kunne drive godt utviklingsarbeid ved skolen. Dersom rektor lykkes med stabil drift, vil rektors fokus i større grad kunne rettes mot de andre oppgavene. Rektor derimot, melder at det nettopp er de administrative oppgavene som kommer i første rekke, men at omfanget av disse går på bekostning av det pedagogiske arbeidet han har ansvar for. Han sier at det føles som om han stadig må greie mer innenfor den tidsrammen han har til rådighet. Her kan det synes som om rektor opplever at de administrative oppgavene går ut over det han regner for å være skolens primæroppgave. Han sier han ikke greier å være tett nok på lærerne og elevene i det læringsarbeidet som foregår på skolen. Her ser vi at rektor ikke greier å gjøre det som teorier om skoleledelse anser som viktig. Viviane Robinsons teori om Student Centered Leadership understreker nettopp viktigheten av at rektor deltar i elevenes og lærernes læring for å oppnå gode resultater. Også innen transformasjonsledelse finner vi beskrivelsen av at gode skoleledere er ledere som er tett på lærerne og medarbeiderne sine, og som inspirerer og motiverer dem. Kan det være slik at utfordringen for vår rektor er å se mer sammenheng mellom de administrative oppgavene og det pedagogiske arbeidet, eller er det slik at han ikke har nok tid til rådighet? Blant annet Irgens forklarer at dette kan henge sammen med hva skolelederen finner trygghet i. Dette kommer vi tilbake til nedenfor.

I teoridelen har vi vist at Lillejord beskriver at mange mener jobben som skoleleder er overbelastet, og at det er en stilling som krever en slags tusenkunstner. Hun mener at det derfor kan være nyttig å stoppe opp litt og undersøke hvorfor det har blitt slik, og om noe kan gjøres med det (Lillejord, 2011). Både Stortingsmelding nr. 19 *Tid til læring* og Stortingsmelding nr. 31. *Kvalitet i skolen* beskriver at rektorjobben har blitt langt mer omfattende ved at flere og flere oppgaver er delegert til rektor. Dette uten at ressurser i form av tid eller kompetanse har fulgt med. I følge Lillejord må administrasjon og pedagogikk betraktes som praksiser som flyter over i hverandre og forutsetter hverandre. Det er slik at pedagogiske valg må følges opp administrativt, og administrative beslutninger får konsekvenser for skolens pedagogiske arbeid (Lillejord, 2011).

I følge Irgens kan det være mange grunner til at man nedprioriterer utvikling og heller bruker tid på daglige driftsoppgaver. Tidsaspektet nevnes som en mulig årsak. I skolehverdagen vil det alltid være uventede oppgaver som dukker opp og som må løses. Det kan være slik at skoleleder bruker en for stor del av tiden sin til slike oppgaver. En annen grunn kan være at det er lett å glemme sammenhengen mellom kortsiktig og langsiktig arbeid, samt å glemme at

godt utviklingsarbeid kan gjøre skolelederen i stand til å være i forkant (Irgens, 2012). Om dette sier rektor at han hele tiden prøver å være i forkant, men likevel opplever at tiden han har til rådighet ikke strekker til for å løse alle de oppgavene han har ansvar for.

Stortingsmelding nr. 22 *Motivasjon-Mestring-Muligheter* skisserer at forskning og kartlegging viser at skolelederne oppgir å ha en overvekt av administrative oppgaver, noe som går på bekostning av personalledelse og pedagogisk ledelse, oppfølging og veiledning av lærere. Statistisk viser det seg at tre av fire rektorer oppgir at de ikke opplever den balansen de ønsker i forholdet mellom de administrative og de pedagogiske lederoppgavene. Vår rektor bekrefter dette ved å si at det er for liten tidsressurs til ledelse av skolen. Det er interessant å se at verken Formannskapet eller Rådmannen ved skolefaglig ansvarlig betrakter en slik virkelighetsbeskrivelse. Vi synes å se at skoleeier og Rådmannen ved skolefaglig ansvarlig kan være noe distansert fra rektor og hans utøvelse av rektorjobben. Et vesentlig spørsmål kan være hvem sitt ansvar det vil være å undersøke dette og kanskje ta tak i det.

## **5.2 Skolen som lærende organisasjon**

I stortingsmeldingene vi har vist til, sies det mye om at det er en målsetting at alle skoler skal utvikle seg til å bli lærende organisasjoner. Lokalt ser vi verken at nivåene vi har intervjuet eller dokumentet *Kvalitet i Oppvekstsektoren* benevner dette som en målsetting. En lærende organisasjon knyttes blant annet til personalets kunnskapsutvikling, ledelsesfunksjonene ved skolene og organisasjonens endringskultur. Lærende organisasjoner kjennetegnes blant annet ved fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering. De preges i tillegg av kompetanseutvikling og kunnskapsspredning. Rektorer som lykkes med dette er kompetente og har en tydelig og nærværende ledelse. Gjennom en slik ledelse utvikler og forbedrer rektorene læringsmiljøet ved skolen. Disse rektorene klarer å skape lærende organisasjoner gjennom å implementere en felles forståelse for målsettingen om å holde eleven i fokus. Lærende organisasjoner beskrives som en forutsetning for at skolen skal kunne forbedre elevenes læringsresultater.

Alle våre nivå er enige om at rektor har stor betydning for elevenes læring. Gjennom et tydelig og aktivt lederskap, og gjennom høye forventninger både til lærere, elever og organisasjon vil rektor kunne ha stor betydning for elevresultater. I følge Viviane Robinson er den enkeltfaktoren som har størst betydning for elevenes læring det at rektor klarer å fremme og delta i lærernes læring og utvikling. Da handler ledelse i følge Robinson om å delta i personalets formelle og uformelle læring (Robinson, 2011). Gjennom intervju av rektor får vi en forståelse av at han ønsker å være mye tettere på læringsarbeidet, men at han synes at for

mye av tiden går med til forvaltning og administrative oppgaver. Rådmannen ved skolefaglig ansvarlig forklarer dette med å si at det alltid vil være slik at rektor står i krysspress mellom alle forventninger. Det kan være lett å konkludere med hva som skal til for at skolen skal bli bedre. Realiteten for rektor virker å være at omfanget av administrative oppgaver hindrer han i å kunne delta i og fremme lærernes læring og utvikling i den grad han ønsker. Vi ser at økt ressurs kunne ha hjulpet rektor.

### **5.3 Tegn på tenkning innenfor teorier om New Public Management**

I analysen satte vi fingeren på det at Rådmannen ved skolefaglig ansvarlig bruker begreper som *tjenesteyting til brukerne i hverdagen* i stedet for undervisning til elevene og *kvalitet på tjenestene* i stedet for godt læringsmiljø og god undervisningspraksis. Vi beskrev videre at verken nasjonalt nivå, Formannskapet eller rektor benytter slike begreper om arbeidet som foregår i skolen. Videre beskriver han rektorer som *ledere av enheter som skal gi tjenester til elever i grunnskolen på en så kvalitativt god måte som mulig innenfor eksisterende rammer*. Vi finner det nødvendig å problematisere begrepsbruk og utsagn vi her viser til. Vi ser at denne bruken av begreper føyer seg inn i tradisjonene innenfor New Public Management.

Et annet utsagn vi finner som tydelig viser tilsvarende tenkning er følgende utsagn fra et Formannskapsmedlem:

... man skal være forsiktig med å definere skolelederoppgaven som veldig annerledes enn en annen lederjobb. Det er like mye ledelse som må vektlegges, som skole. Jeg tror ikke det finnes en lederoppgave her i verden hvor lederen ikke må finne seg i å leve i krysspress. Altså forventninger fra både over, under og sideveis. ... Har man tatt en lederoppgave så må man forstå og ta til etterretning at sånn er det. Man lever i krysspress.

Teori om New Public Management representerer systemer og metoder kjent fra markedsliberalistisk økonomi og privat virksomhet med hensyn til at ledelse, kvalitetsutvikling og effektivitet skal kunne overføres til offentlige tjenester som helsevesen og skoler. New Public Management skisserer viktigheten av økt handlingsrom, økte krav til måloppnåelse og forbedring av resultater (Irgens, 2007). Systemet innebærer et tydelig kontroll- og rapporteringssystem innenfor en hierarkisk modell. Tidligere i drøftingen skisserte vi en mulig distanse mellom Rådmannen ved skolefaglig ansvarlig sin orientering og rektors utøvelse av jobben. Vi mener det er rådmannens markedsliberalistiske tankegang som

ligger til grunn for denne mulige distansen. Vi ser tilsvarende tankegang i Formannskapsmedlemmets utsagn om ledelse.

For skolen vil dette bety at rektor må rapportere sin skoles resultater til overordnet nivå, skoleeiernivå, foreldre og samfunnet for øvrig. En konsekvens av dette kan eventuelt være godkjenning eller kanskje en ”bestilling av bedring” i resultatene i videre arbeid. Som tidligere beskrevet anser rektor at det viktigste mandatet i skolen er elevenes læring, både faglig og sosialt, samt ledelse av personalet. Han beskriver seg selv som en motvekt mot mange innspill og ideer som kan komme til å forrykke de langsiktige målsettinger skolen jobber for. Rådmannen ved skolefaglig ansvarlig betrakter det som viktigst å sørge for stabil drift. Stabil drift vil gi det beste utgangspunktet for alt det som rektor i tillegg skal sørge for. I arbeidet med å sikre stabil drift ligger oppgaver som analyse, økonomi og rapporteringer. Dersom rektor har nok ressurser til å greie alle oppgavene vil det ikke tre frem noen spenning. I det øyeblikket oppgavene blir for mange i forhold til ressurs, vil det kunne bli en utfordring å måtte prioritere bort noen oppgaver på bekostning av andre. Rektor bekrefter dette gjennom å betrakte det han synes han ikke har tid til å følge opp.

#### **5.4 Effektive skoler**

I teoridelen av denne masteroppgaven har vi vist til Engvik og hans beskrivelse av effektive skoler. Han sier at rektorer ved effektive skoler er i stand til å justere skolens strategier og aktiviteter. Disse rektorene er i stand til å fokusere på de administrative oppgavene samtidig som de har blick mot utvikling og veiledning av læreplanarbeid og undervisning (Engvik, 2012). I kommunen vi viser til er det utarbeidet et kvalitetsdokument for oppvekstsektoren. Dette dokumentet skisserer at det er et mål for kommunen å utvikle *myndiggjorte medarbeidere*. Med myndiggjorte medarbeidere kan vi oppfatte at personal og ansatte settes i stand til selvledelse og at skolene slik lykkes med å være effektive.

#### **5.5 Distribuert ledelse og myndiggjorte medarbeidere**

I følge Halvorsen (2012) er selvledelse den mest rendyrkede form for distribuert ledelse. For rektor ser vi dette som en mulig vei å gå. Dersom lærere i større grad lykkes med egen selvledelse, og jobber mot skolens felles visjoner og mål, vil rektor i større grad kunne frigjøres til å bruke mer tid på det han synes må vike i totaliteten av oppgaver han skal administrere. Faren kan være privatpraktiserende lærere hvor resultatet blir at lærerne ikke jobber mot felles mål. Vår rektor sier at det er det pedagogiske utviklingsarbeidet han synes han har minst tid til. Dette kan forsterke faren for privatpraktisering. Gjennom teori og drøfting skissert over kan vi se at selv om rektor synes han har for lite tid til å delta i

klasserommet, eller i samtaler med lærere, så har han store muligheter til å kunne påvirke elevenes læring. Rektor kan lykkes med målsettingen om å påvirke det elevrettede arbeidet dersom han er bevisst å stimulere, inspirere og myndiggjøre lærerne for å sikre at skolen som organisasjon jobber sammen mot felles mål. Dersom skolen lykkes med distribuerte ledelsesformer vil fokus slik kunne flyttes fra ledelse til ledelsespraksis. Ingen av nivåene vi har undersøkt betrakter distribuerte ledelsesformer som en mulig hjelp og støtte for rektor. I funnene synes vi å se tegn som tyder på at rektor beskrives som den som leder mens øvrig personale ved skolen blir ledet. En annen forklaring kan være at vi ikke forutså en slik mulig vinkling gjennom intervjuguiden vår. En annen spørsmålsformulering kunne gitt andre svar. Likevel vil vi påpeke at det kan være slik at oppgavene er for mange og omfattende innenfor tiden og mulighetene rektor har til disposisjon. Rektors egne betraktninger bør derfor tillegges vekt.

Jeg synes at jeg har for liten ressurs. Det føles som om jeg skal få til mer av mindre hele tiden. Jeg har i alle fall ikke løsningen. Det vil krasje innimellom... Jeg ser at det er min jobb å finne løsningen, men innimellom synes jeg det nærmer seg grensen for hva som er pedagogisk forsvarlig (Rektor).

Rektor uttaler at han opplever en ubalanse i forholdet mellom tiden og ressursene han har til disposisjon og de krav og forventninger han stilles overfor i arbeidet sitt. Selv om alle nivå er enige om hva som er rektors viktigste oppgaver ser det ut til at rektor, som er den ene i vår undersøkelse som utøver rollen, strever med å få tiden til å strekke til. Konsekvensen for rektor vil kunne bli at han ikke vil lykkes med å være tett nok på læringsarbeidet.

## **5.6 Accountability - indre og ytre ansvarlighet**

Som vi viste til i teorien handler accountability om rektors ”regnskapsplikt” både når det gjelder økonomi og skolens resultater. Både Formannskapet og Rådmannen ved skolefaglig ansvarlig understreker at rektor er ansvarlig for å drive skolen på en god måte og oppnå gode resultater. Rådmannen ved skolefaglig ansvarlig skisserer at det å ha kontroll på driften er det viktigste. En skole som lykkes og gir gode elevresultater er i følge Engvik (2012) en skole som har en sterk indre ansvarlighet. Indre ansvarlighet innebærer at det er enighet om normer, verdier, forventninger og prosesser for å få arbeid gjennomført, som i neste omgang fører til en høy kapasitet til å respondere på det ytre presset som skolene står overfor (Engvik, 2012).

Vi mener rektor i vår undersøkelse synes å vise en sterk indre ansvarlighet når det gjelder mål de har satt seg på skolen. Han kommuniserer klart at han og lærerne setter seg mål for videre arbeid gjennom samarbeid og refleksjon omkring det pedagogiske arbeidet ved skolen. Det er målene de har satt seg rektor hevder å verne når han sier at han vil demme opp for innspill utenfra. Rektor sier "... selvfølgelig må vi stoppe opp av og til, å evaluere og kanskje justere. Det er jo noe av læringen å gjøre det". Det at rektor er i stand til å fremme klare mål og strategier som de i fellesskap har satt seg på skolen setter rektor i stand til å møte et ytre press som kanskje kan forrykke planene. Dersom det ytre presset dreier seg om nye ideer og innspill som noen ønsker å implementere i skolen, vil rektor kunne komme til å skjerme skolen mot disse. Dette mener vi vitner om tegn på indre ansvarlighet.

Krav og forventninger fra nasjonale myndigheter benevnes som en "ytre ansvarlighet". Den ytre ansvarligheten kan føre til at rektors oppmerksomhet vendes mot testing og kontroll av elevenes læring uten at det legges vekt på å utvikle lærernes kunnskaper, ferdigheter og deres motivasjon til å videreutvikle undervisningen. I tillegg til læringsresultater kan ytre ansvarlighet også forstås som budsjett- og økonomiarbeid, nærværarbeid, rapportering både lokalt og sentralt og annet. Rektor vil også være ansvarlig overfor foreldre og lokalsamfunnet for øvrig. Den ytre ansvarligheten inneholder så mangt. Vi gjør oss tanker om at alle de elementene vi her viser til som deler av den ytre ansvarligheten tidvis kan være til hinder for rektors muligheter til å lede og delta i lærernes læring ved skolen han leder. Det kan tyde på at alle oppgaver som tilfaller den ytre ansvarligheten blir for omfattende for rektor, noe som kan svekke rektors evne til indre ansvarlighet.

Vi har tidligere beskrevet det norske forskningsprosjektet Achieving School Accountability in Practice (ASAP). Der beskrives rektors ledelse av lærernes kompetanse- og profesjonsutvikling som kunnskapsutviklende prosesser. Hovedoppgaven for rektor vil være å legge opp faglige problemstillinger rundt lærernes kompetanse og deres profesjonsutvikling. Vi forstår at dette forutsetter rektorer som tar tak i den ytre ansvarligheten, og omdanner informasjon til handlingsrelatert kunnskap (Engvik, 2012). Det å ta tak i den ytre ansvarligheten kan være en utfordring for rektor dersom summen av oppgaver blir for omfattende. Rektor trenger armslag og tid for å kunne planlegge det å legge opp problemstillinger rundt lærernes kompetanse og videre profesjonsutvikling (Postholm, 2012). Her bekreftes behovet for indre ro når det gjelder videre utvikling. Hun skisserer at

undervisning og en kontinuerlig forbedring av denne forutsetter at lærere opplever en indre ro og et handlingsrom i skolen. Det betyr at de ikke til stadighet må forholde seg til nye ytre reguleringer og krav (Postholm, 2012). Engvik (2012) antyder at det er liten kunnskap om hvordan skoleleder mestrer å balansere styring, administrasjon og ledelse slik at skolen utvikler seg i riktig retning (Engvik, 2012). Våre funn synes å bekrefte dette. Rektors uttalelser vitner om et oppgaveomfang og en kompleksitet som kan føre til uttalelsen om at tiden ikke strekker til.

En tidligere rektor i kommunen vi har sett nærmere på, sa ved en anledning ”... det å skulle etterleve alle krav og forventninger i hverdagen føles som å skulle kaste seg på hesten og ri i alle retninger”. Ut av et slikt utsagn er det lett å forstå at rektor kan føle at alle krav og forventninger blir overveldende. Oppgittheten som kanskje kan ligge i uttalelsen bekrefter kanskje Engviks forslag om behovet for å forske på hvordan rektor greier å balansere styring, administrasjon og ledelse slik at skolen kan utvikle seg i riktig retning.

I innledningen skisserte vi at vi ville gå nærmere inn i den overordnede spenningen vi synes å se i en mulig distanse mellom administrativt nivå i kommunens forventninger til rektorrollen og rektors opplevelse i utøvelsen av jobben. Med utgangspunkt i teorigrunnlaget vårt har vi prøvd å belyse områder hvor rektor ikke synes at ting henger sammen.

Avslutningsvis vil vi tegne et bilde på en god rektor. Innenfor transformasjonsledelse skisseres utsagn som til sammen beskriver en god leder. Vi forstår at en rektor som bruker tid på undervisning og coaching, som får andre til å se på problemene fra ulike synsvinkler, som kommuniserer en visjon som fremstår som overbevisende, som legger vekt på betydningen av felles forståelse av visjonen og samtidig forsikrer alle om at det er mulig å overkomme hindringer på veien, er denne gode lederen.

## 6 KONKLUSJON

Problemstillingen for masteroppgaven vår er: **Hvilke oppfatninger om rektorrollen er rådende i en kommune og hvordan henger de sammen med nasjonale føringer?**

Avslutningsvis i denne delen vil vi nå prøve å skissere svaret vi synes å ha funnet gjennom en konklusjon.

Nivåene vi har gått nærmere inn i er Opplæringsloven og dens føringer, sentrale styringsdokumenter som aktuelle Stortingsmeldinger, et lokalt styringsdokument i en kommune, Formannskapet som representant for skoleeier i kommunen, Rådmannen ved skolefaglig ansvarlig og en rektor i samme kommune. Problemstillingen, slik den er formulert, har ledet oss til å se nærmere på om de lokale oppfatningene henger sammen med angitte nasjonale føringer.

For å kunne svare på problemstillingen velger vi å oppsummere hvilke oppfatninger som er rådende om rektorrollen lokalt i kommunen. Deretter oppsummerer vi hvilke nasjonale føringer vi har funnet i stortingsmeldingene. Avslutningsvis vil vi konkludere hvordan de lokale oppfatningene samsvarer med de nasjonale føringene.

### 6.1 Lokale oppfatninger om rektorrollen

På lokalt nivå sier Formannskapet at rektor må tilrettelegge forholdene slik at skolen best mulig skal lykkes med kjerneoppgaven overfor elevene, og slik skape elever som kan hevde seg i alle sammenhenger. I dette forventer de at rektor setter gode mål og forventer gode læringsresultater. Videre må rektor være godt utdannet og faglig dyktig og gjennom det sørge for at elevenes læring og utvikling står i sentrum for arbeidet på skolen. Formannskapet sier også at rektor må være god på personalledelse og slik kunne engasjere og motivere sine lærere og medarbeidere. Dette samsvarer godt med ledelsesteorier vi har benyttet i oppgaven. Det forventes videre at rektor møter og fyller skoleeiers krav om god økonomistyring og har kontroll på driften.

Rådmannen ved skolefaglig ansvarlig skisserer også at rektors viktigste oppgave er undervisningen og elevenes læring. Han sier at rektor må være god på faget skole, være oppdatert på hvilke krav samfunnet har til institusjonen skole og ta utfordringene som ligger i å drive en skole. Slik vil rektor lykkes med bedring av kvaliteten. Rådmannen ved skolefaglig ansvarlig forventer at rektor er god på personalledelse og videre evner å overføre kunnskap ut i organisasjonen. Når det gjelder forholdet til politisk nivå forventer skolefaglig ansvarlig at rektor sørger for god samhandling med politikerne og slik kunne medvirke til at



kommunedelplanen blir et godt styringsdokument som gir retning. Videre er det viktig at rektor greier å disponere personalet på en god måte og videre sørge for nok og riktig kompetanse i lærergruppen. Rådmannen ved skolefaglig ansvarlig forventer videre at rektor leder skolen slik at den gir tjenester til elever på en så kvalitativ god måte som mulig innenfor eksisterende rammer. Her er det viktig at rektor følger opp forvaltningen og disponerer ressursene på en god måte. Gjennom å ha god styring på pengene vil rektor klare å ivareta kravet om stabil drift. Rådmannen ved skolefaglig ansvarlig forventer også at rektor setter mål for skolen ut fra gode analyser og avstemmer skoleutviklingsønsket opp mot hva som faktisk er mulig. I tillegg er det viktig at rektor tar innover seg at graden av rapportering tar en stor del av hverdagen.

Om sin egen rolle sier rektor at han betrakter elevenes læring, både faglig og sosialt som sitt hovedmandat. Han mener det elevrettede arbeidet i klasserommet bør stå mest sentralt for alt arbeid i skolen. Rektor understreker at det er viktig med lojalitet overfor ansatte og elever, og han betrakter seg selv som talsperson for ansatte og elever og som en mulig motvekt mot innspill utenfra. For å påvirke læringsarbeidet i skolen anser rektor det som viktig å være til stede og nærværende. Langsiktige strategier de har gjort seg internt på skolen skal stå sentralt i arbeidet. Rektor synes videre det er viktig med en synlig sammenheng mellom ressurser og pedagogiske forventninger fra overordnet nivå. Som det er nå melder han at han har for mange oppgaver i forhold til ressursene han har til rådighet. Han betrakter driftsoppgavene som en utfordring. Avslutningsvis sier rektor at det er viktig å analysere situasjonen skolen til enhver tid står i for slik å kunne være i forkant av ting for å kunne lykkes bedre.

Lokalt ser vi likhet i oppfatninger om rektorrollen mellom nivåene. Likevel har vi prøvd å synliggjøre et skille vi synes å se mellom den utøvende rektoren og de overordnede nivåene lokalt. Vi vil nå se på hvordan de lokale oppfatningene henger sammen med nasjonale føringer.

## **6.2 Nasjonale føringer om rektorrollen**

I gjennomgang av stortingsmeldingene finner vi noen områder som skisserer føringer for rektorrollen. For det første tilsier føringene en vridning mot et sterkere fokus på fag, undervisning og læringsresultater. Til grunn for dette påvises klar sammenheng mellom elevresultater og ledelse. Stortingsmeldingene skisserer at ledelsen ved skolene der elevene oppnår gode resultater har et tydelig og aktivt pedagogisk lederskap med fokus på skolens kunnskapsmål. Med dette vises det til at rektor har et stort ansvar for det å følge opp

læringsarbeidet og læringsresultatene overfor klassene og elevene og at jo mer leder fokuserer på sine relasjoner, sitt pedagogiske arbeid og sin egen læring om skolens kjernevirksomhet desto mer vil lederen kunne lykkes med sin innflytelse på elevenes læringsresultater.

Stortingsmeldingene vi har sett på betrakter nødvendigheten av at skolene utvikler seg til å bli lærende organisasjoner der lederne og lærerne og elevene i fellesskap utvikler en fleksibel skoleorganisasjon. Vi finner dermed sterke føringer om at skolene bør utvikle seg til å bli lærende organisasjoner.

Det skisseres som viktig at rektor lykkes med en klar, tydelig og nærværende ledelse. Stortingsmeldingene skisserer at forventningene til norske skoleledere er høye. Blant annet vil større vektlegging på læringsresultater gi rektorene mer legitimitet til å gripe inn i lærernes arbeid. Likevel er det et paradoks at rektorene uttrykker et ønske om å kunne ta et større tak i de pedagogiske utfordringene, men at dette ønsket taper i kampen mot de administrative oppgavene. Meldingene skisserer videre at endringene i skolelederrollen baner vei for en ny skolelederrolle. For å lykkes i jobben må lederne ha analytisk og pedagogisk kompetanse, evne til å håndtere motsetninger og interessekonflikter og evnen til å kommunisere godt med ulike aktører både internt og eksternt. Både formell lederkompetanse og praktisk støtte og tilbakemelding fra skoleeier og fra nasjonalt nivå vil i følge stortingsmeldingene være viktig. Stortingsmeldingene skisserer at det er skoleeier som har ansvar for lederopplæring, også når det gjelder rektorer.

Stortingsmeldingene beskriver at rektors egen bruk av tid utfordres kontinuerlig, ikke bare med forventninger utenfra, men også gjennom krav til dokumentasjon og administrasjon. Dette tar ofte mye tid før rektor finner nødvendig tid til pedagogisk ledelse. Rektorrollen blir derfor av mange oppfattet som mer omfattende enn tidligere, og det vises til at mange kommuner har delegert mange oppgaver til den enkelte skole uten at ressurser i form av tid eller kompetanse har fulgt med. Også forskning og kartlegging viser at skolelederne oppgir å ha en overvekt av administrative oppgaver, og at dette går på bekostning av personalledelse og pedagogisk ledelse, oppfølging og veiledning av lærere.

### **6.3 Sammenhenger mellom lokale oppfatninger og nasjonale føringer**

Sammenhenger vi finner mellom lokale oppfatninger og nasjonale føringer er forståelsen av rektors betydning for læringsarbeidet i skolen. Alle nivåene er enige om at rektor må utøve et tydelig og aktivt lederskap for å kunne oppnå gode resultater. Nasjonale føringer signaliserer store forventninger til norske skoleledere. Denne forventningen finner vi også uttalt lokalt.

Det er gjennomgående forventet at rektor skal fremme og delta i læreres og elevers læring. Vi oppfatter dermed at rektor er sentral i skolens læringsarbeid og at rektor kan ha stor påvirkning både overfor lærere og elever.

Selv om det er full enighet om at rektor skal være tett på og gripe inn i læringsarbeidet på skolen rapporterer rektor at det er vanskelig å klare å prioritere pedagogisk arbeid foran de administrative må-oppgavene. Stortingsmeldingene bekrefter denne utviklingen ved å referere til forskning som viser at rektors arbeidsoppgaver de senere år har blitt mer omfattende fordi flere og flere oppgaver har blitt desentralisert fra kommuneadministrasjonen til rektor.

Nasjonale føringer skisserer et mål om at skolene skal utvikle seg til lærende organisasjoner. Denne målsettingen kan vi ikke se at noen av de lokale aktørene vi har studert har tatt innover seg. Verken Formannskapet, Rådmannen ved skolefaglig ansvarlig eller rektor betrakter dette.

Vi ser at det kan være en svakhet i denne masteroppgaven at spørsmålene våre omhandler oppfatninger om rektorrollen og ikke skoleledelse generelt. Det er mulig en mer generell tilnærming i ordlyden ville gitt andre eller mer utdypende svar. Vi synes vi likevel har funnet svar på problemstillingen gjennom redegjørelsen overfor. Vi vil imidlertid gjenta at det bør settes lys på den distansen som synes å være mellom administrativt nivå i kommunen og rektors situasjon i hverdagen. Vår rektor sier at han har vurdert å si opp stillingen sin på grunn av stort arbeidspress... Vi synes kanskje å se en form av ensomhet bak rektors uttalelser på grunn av at rektor opplever at overordnede nivå synes å være noe distant til hva rektorrollen faktisk krever.

#### **6.4 En liten avsluttende digresjon kan være følgende utsagn...**

”... over 400 lover og regler sier noe om hvordan den norske skole skal være. Dette forutsetter kunnskap om regelverket og evne til å utvise skjønn i skolen. De færreste rektorer er jurister?” (Welstad, 2011). Vi synes at dette sitatet viser til noe av kompleksiteten i forvaltning av skoler.

## 7 SITELTE VERK

- Andreassen, R., Engvik, G., Halvorsen, K., Postholm, M., & Rokkones, K. (2011). Lærernes profesjonelle utvikling og elevenes læring - skoleleders ansvar? *Utdanning*, 4, 48-51.
- Bass, B., & Riggio, R. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. London: Sage Publications Ltd.
- Collins, J. (2001). *Good to Great: Why Some Companies Make the Leap...And Others Don't*. New York: Harper Collins.
- Collins, J., & Porras, J. (1996, september - oktober). Building your company's vision. *Harvard Business Review*.
- Ekman, G. (2004). *Fra papir til resultat - om lederskap i hverdagen*. Oslo: Abstract Forlag.
- Elmore, R. (2000). *Building a New Structure for school Leadership*. Washington DC: Albert Shanker Institute.
- Emstad, A. B. (2012). Transformasjonsledelse. I M. B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 67 - 82). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Emstad, A., & Postholm, M. (2010). Instructional leadership - et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I R. Andreassen, E. Irgens, & E. Skaalvik, *Kompetent skoleledelse* (ss. 183-194). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Engvik, G. (2010). Tilbud om veiledning for nyutdannede lærere - noen skolelederutfordringer. I T. E. Hoel, *Ny som lærer - sjansespill og samspill* (ss. 271-286). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Engvik, G. (2012). Instructional leadership. I M. B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 51 - 65). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Fullan, M. (2001a). *Leading an Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2001b). *Change Forces: The Sequel*. London: Farmers Press.
- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly* 13(4), 423-451.
- Gronn, P. (2003). Leadership: Who needs it? *School Leadership and Management* 23(3), 267-291.
- Grønhaug, K., Hellesøy, O., & Kaufmann, G. (2001). *Ledelse i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haas, J., Sypher, B., & Sypher, H. (1992). Do shared Goals Really Make a Difference? 6, 6: *Management Communication Quarterly*.
- Hallinger, P. (2003, 3 33). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education* 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in School* 4(3), 221-239.

- Halvorsen, K. A. (2012). Distribuert ledelse. I M. B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 83 - 96). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Humphrey, S., Nahrgang, J., & Morgeson, F. (2007). Integrating Motivational, Social, and Contextual Work Design Features: A Meta-analytic Summary and Theoretical Extension of the Work. I J. o. Psychology. Design Literature.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon : å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R. A. Andreassen, E. J. Irgens, & S. E. M., *Kompetent skoleledelse* (ss. 125 - 145). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Irgens, E. J. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I M. B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 217 - 231). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2003). *Psykologi i organisasjon og ledelse (3.utg)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2003 - 2004). *St. Meld 30 Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. Oslo: Forfatterne.
- Kunnskapsdepartementet. (2006 - 2007). *St.Meld 16 ...og ingen sto igjen*. Oslo: Forfatterne.
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *St.Meld 31 Kvalitet i skolen*. Oslo: Forfatterne.
- Kunnskapsdepartementet. (2009 - 2010). *St.Meld 19 Tid til læring - oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Kunnskapsdepartementet. Oslo: Forfatterne.
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *St. Meld 22 Motivasjon-Mestring-Muligheter*. Oslo: Forfatterne.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Opplæringslova og forskrifter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kuvaas, B. (2008). Prestasjonsbasert belønning og motivasjon. I K. I.B, *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser: Evidensbasert HRM* (ss. 15 - 48). Oslo: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. 0130 Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005a). Transformational leadership. I I. Davies, *The essentials of school leadership*. Sage publications Ltd.
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J. Møller, & E. Ottesen, *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (ss. 265 - 283). 0105 Oslo: Universitetsforlaget.

- Moos, L. (2006). *Pædagogisk ledelse. Om ledelsesopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsens Forlag.
- Møller, J. (2006a). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2, ss. 96-108.
- Møller, J. (2006b). Det norske kasuset i lys av andre land. I O. Fuglestad, *Ledelse i anerkjente skoler* (ss. 255-274). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2011). Rektors profesjonsforståelse - faglig autonomi og administrativ underordning. I J. Møller, & E. Ottesen, *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (ss. 27 - 50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 0105 Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of differential effects of leadership type. *Educational Administration Quarterly* 44(5), 636-674.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2007). Lærernes mestringsforventninger: utprøving av en norsk skala og sammenheng med utbrenthet og skolekontekst. *Spesialpedagogikk* 2, ss. 52-71.
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum* 69(2), 143-150.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Welstad, T. (2011). Skoleledere som rettsanvendere. I J. Møller, & E. Ottesen, *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (ss. 119-146). 0105 Oslo: Universitetsforlaget.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

## 8 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1a, Svar fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 1  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47 55 58 21 17  
Fax: +47 55 58 96 50  
nsd@red.uib.no  
www.red.uib.no  
Org nr. 985 321 884

Kjell Atle Halvorsen  
Program for lærerutdanning  
NTNU  
Låven, Dragvoll gård  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 26.10.2012

Vår ref: 31918 / 3 / MAS

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.10.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

|                      |                                        |
|----------------------|----------------------------------------|
| 31918                | Skoleledelse - en krevende øvelse      |
| Behandlingsansvarlig | NTNU, ved institusjonens øverste leder |
| Daglig ansvarlig     | Kjell Atle Halvorsen                   |
| Student              | Bjørge Vaagen Jakobsen                 |

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.10.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Mads Solberg

Mads Solberg tlf: 55 58 89 28

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Bjørge Vaagen Jakobsen, Bjørnevågen, 7247 HESTVIKA

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo, Tel.: +47 22 85 52 11, nsd@uio.no

0230 001.pdf - Adh.

## **8.2 Vedlegg 1b, Prosjekt registrert hos NSD**

**31918 Skoleledelse - en krevende øvelse**

### **Ansvarlig**

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning

Daglig ansvarlig Kjell Atle Halvorsen

Student Björg Vaagen Jakobsen

### **Prosjektadministrasjon**

Innmeldt 24.10.2012

Prosjektperiode: 01.11.2012 - 01.10.2013

Hjemmels og behandlingsgrunnlag: Meldepliktig prosjekt, jf. personopplysningsloven § 31



### 8.3 Vedlegg 2, Skriv til informanter

Til Formannskapet i Hitra kommune

14.11.12

Forespørsel til Formannskapet om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave i skoleledelse

Vi er to masterstudenter i skoleledelse ved NTNU som holder på med den avsluttende masteroppgaven. Vår foreløpige formulering av problemstilling er *Hvilke handlingsrom har rektor til å påvirke elevers læring?*

Vi har valgt å kategorisere vår problemstilling innenfor området organisasjonsutvikling.

Kommunestyret er formell skoleeier. Da vi ser at det vil bli for stort å gjennomføre intervju med hele Kommunestyret har vi valgt å forespørre Formannskapet som representant for Kommunestyret og skoleeier.

Vårt mål er å høre Formannskapets refleksjon omkring forventningene de har til skolelederne i kommunen.

Intervjuet vil ta omtrent en time, og det vil bli gjort lydopptak og tatt notater mens vi snakker sammen.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

Det er frivillig å være med, og hvert medlem i Formannskapet har mulighet til å trekke seg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom Formannskapet ønsker å være med på intervjuet, er det fint om hver enkelt skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen. Vi håper også det er i orden at vi tar kontakt for eventuelle klargjøringer/oppfølgingsspørsmål i etterkant.

Kontaktinformasjon:

Björg Vaagen Jakobsen  
E-post: [bjorg.jakobsen@hitra.kommune.no](mailto:bjorg.jakobsen@hitra.kommune.no)  
Tlf.: 47605630

Hege Alice Østmark  
E-post: [hege.ostmark@hitra.kommune.no](mailto:hege.ostmark@hitra.kommune.no)  
Tlf.: 41610935

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Björg Vaagen Jakobsen

Hege Alice Østmark

#### Samtykkeerklæring:

Jeg, .....

har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Dato: .....

Signatur: .....

Telefonnummer: .....

## 8.4 Vedlegg 3, Utdrag fra matrise over sitater

| Vedlegg 3, Matrise over sitater |           |                                                                           |                                                                                                                                             |                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                           |                                                                                           |
|---------------------------------|-----------|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                 |           | FORMANNSKAPET                                                             |                                                                                                                                             | RÅDMANNEN                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | REKTOR                                                                                                                                                                    |                                                                                           |
| KVALITET                        | SKOLEEIER | Attraktiv skoleeier som gir utviklingsmuligheter                          | Pengene styrer verden og pengene vi bevilger er å støtte oppunder arbeidet som gjøres. Det er den best e hjelpt il selvhjelp som vi kan gi. |                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Politikerne ofte oppatt av det aller, mindre av helhet. Rekt or må fort elle dem om kompleksiteten                                                                        | Lite sammenheng mellom sat sing på "barn og unge" og budsjettene.                         |
|                                 |           | Gi skoleleder autoritet som leder i fht skoleeier                         |                                                                                                                                             |                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Sat sing må være mer synlig i budsjettene.                                                                                                                                |                                                                                           |
|                                 |           |                                                                           |                                                                                                                                             |                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | For mange ad hoc- innspill                                                                                                                                                |                                                                                           |
|                                 |           |                                                                           |                                                                                                                                             |                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Ressursen er ikke dimensjonert til oppgavene                                                                                                                              |                                                                                           |
|                                 |           | Lage tydelige og målbare mål for skolen                                   |                                                                                                                                             |                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Skoleleder bør ha full stilling som skoleleder                                                                                                                            |                                                                                           |
|                                 |           |                                                                           |                                                                                                                                             |                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Tilstedevær else                                                                                                                                                          |                                                                                           |
|                                 | RÅDMANNEN |                                                                           |                                                                                                                                             | Sørge for riktig person på riktig sted                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                           |                                                                                           |
|                                 |           |                                                                           |                                                                                                                                             | Å gjøre en god jobb i forhold til tilsetting (Finne de beste)                                               | Så har vi de kommunale målene for vår virksomhet, som politikerne vedtar. Det er en utfordring i seg selv å få til en god samhandling mellom politikerne og virksomhetene. Det har vi jobbet med over lang tid i forbindelse med kommunedelplanen vår som politikerne er med på. Graden av fokus har blitt bedre over tid. Her kan nevnes pedagogisk verksted, der politikerne og skolelederne møtes i samarbeid. |                                                                                                                                                                           |                                                                                           |
|                                 |           |                                                                           |                                                                                                                                             | Rom for å tilføre kompetanse hos ledne                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                           |                                                                                           |
|                                 |           |                                                                           |                                                                                                                                             | Veiledningslik at skolelederen kan jobbe mest mulig effektivt                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                           |                                                                                           |
|                                 |           |                                                                           |                                                                                                                                             | Gi støtte og samarbeide med lederne                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                           |                                                                                           |
|                                 |           |                                                                           |                                                                                                                                             | Sørge for en god dialog                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                           |                                                                                           |
|                                 |           |                                                                           |                                                                                                                                             | Sørge for å foreta gode analyser - sammen for å løse utfordringer                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                           |                                                                                           |
|                                 |           |                                                                           |                                                                                                                                             | Synliggjøre at skolelederen ikke er alene med ansvaret                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                           |                                                                                           |
|                                 |           |                                                                           |                                                                                                                                             | Relasjoner og følelsen av alltid å ha noen sammen med seg som vil en noe godt                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                           |                                                                                           |
|                                 |           |                                                                           |                                                                                                                                             | Rådmannens kompetanse er summen av det skolefaglig ansvarlig kan og det skolelederen kan.                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                           | Prioritere og sette seg "over" slik at man ser det store bildet.                          |
|                                 | REKTOR    | Loyalitet først og fremst mot elevene, så mot skoleeier- elevperspektivet |                                                                                                                                             | Tjenesteyting til brukerne som er elever i grunnskolen                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Det trengs gode                                                                                                                                                           | Vi må begrunne valg                                                                       |
|                                 |           | Medarbeiderne og lærerne er den viktigste ressursen for rektor            |                                                                                                                                             | En god skole er avhengig av at skolelederen får fram det viktigste ut fra en analyse                        | prosesser for å omdisponere ressursene slik at vi kan lykkes med den                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Det føles som vi hele tiden skal få til mer av mindre- Det nærmer seg grensen for hva som er pedagogisk forsvarlig                                                        |                                                                                           |
|                                 |           |                                                                           |                                                                                                                                             | Faget skolehandler om den faglige utøvelsen av jobben og evnen til å overføre kunnskapen til organisasjonen | sat singen vi tror skal gi en god effekt.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Strid med egne etiske retningslinjer                                                                                                                                      |                                                                                           |
|                                 |           | Skoleleder som er utviklings- og endringsvillig                           |                                                                                                                                             | Fokus på grunnleggende ferdigheter                                                                          | Det er mange måter vi kan tenke på for å drive målstyringen og dreie fokuset, både på vårt , administrativt, og                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Mange mener mye om skolen, jfr de siste års fokus på resultater, men det er viktig at vi fokuserer på langsiktige målsettinger og at vi har tro på at det vi gjør er bra. | Min rolle er å være elevenes og de ansattes talerør for, og tidsvis motvekt til, eksterne |
|                                 |           | Skoleleder som har faglig fokus i tillegg til fokus på sosial kompetanse  |                                                                                                                                             | Bedre når det blir faglig fokus i ramme for det fysiske                                                     | skoleeier og politikerne fra å ha fokus på                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Viktig med gode systemer og klargjøring av roller                                                                                                                         |                                                                                           |
|                                 |           | Sørge for kvalifiserte lærere                                             |                                                                                                                                             | Å følge opp forvaltningen                                                                                   | ressurser, bygg og utstyr til å dreie det over til hva vi gjør med de ressursene vi har.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Ha tillit til at andre kan gjøre noen avgjørelser                                                                                                                         |                                                                                           |
|                                 |           |                                                                           |                                                                                                                                             | Følge opp økonomi og sørge for stabil drift                                                                 | Dette har                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Det er høy defor å si fra oppover                                                                                                                                         |                                                                                           |
|                                 |           |                                                                           |                                                                                                                                             | Tid, gruppesammensetning, gruppestørrøelse                                                                  | konsekvenser for skolelederrollen for da blir det mye snakk om                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                           |                                                                                           |
|                                 |           |                                                                           |                                                                                                                                             | Personaledelse                                                                                              | riktig kompetanse på                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                           |                                                                                           |
|                                 |           |                                                                           |                                                                                                                                             |                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                           |                                                                                           |
|                                 |           |                                                                           |                                                                                                                                             |                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                           |                                                                                           |