

Master i utdanningsledelse, Høgskolen i Buskerud

# Rektors arbeidsoppgaver i små og store skoler

Rune André Punnerud



Høst 2011

# Innhold

<b>Forord</b> .....	5
<b>1. INNLEDNING</b> .....	6
1.1 Innledning.....	6
1.2 Bakgrunn.....	6
1.2.1 Utdanningsforskning og krav til skoleledelse.....	7
1.2.2 Politikk.....	8
1.2.3 Egne erfaringer.....	9
1.3 Problemstilling.....	9
1.3.1 Forskningsproblem.....	9
1.3.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	10
1.4 Teori.....	10
1.5 Bidrag og avgrensninger.....	15
1.6 Organisering av oppgaven.....	16
<b>2. LITTERATUR</b> .....	17
2.1 Innledning.....	17
2.2 Skoleleders arbeidsoppgaver.....	17
2.3 Pedagogisk og administrativ ledelse.....	19
2.4 Politiske momenter.....	20
2.5 Empiriske studier.....	21
2.6 Oppsummering.....	28
<b>3. METODE</b> .....	29
3.1 Innledning.....	29
3.2 Forskningsdesign og strategi.....	29
3.3 Utvalg.....	31

3.4 Metode.....	33
3.4.1 Intervju og transkripsjon.....	33
3.4.2 Observasjon.....	37
3.5 Kvalitet.....	41
3.5.1 Hva er kvalitet innen forskning?.....	41
3.5.2 Hva har jeg gjort for å sikre kvalitet?.....	42
3.6 Etiske spørsmål.....	45
3.7 Oppsummering.....	47
<b>4. ANALYSE.....</b>	<b>48</b>
4.1 Innledning.....	48
4.2 Analysemåter.....	48
4.2.1 Analyse av intervjuene.....	49
4.2.2 Analyse av observasjonene.....	51
4.2.3 Triangulering.....	51
4.3 Analyse.....	52
4.3.1 Kontekst.....	52
4.3.2 Hvilke arbeidsoppgaver gjør rektor?.....	54
4.3.3 Hvordan utøves pedagogisk ledelse og hvor mye tid brukes til det?.....	65
4.3.4 Hvilke muligheter og hindringer ser rektor for å drive pedagogisk ledelse med den organiseringen skolen har?.....	70
4.4 Oppsummering.....	76
<b>5. KONKLUSJON.....</b>	<b>77</b>
5.1 Sammendrag.....	77
5.2 Konsekvenser for praksis.....	80

5.3 Videre forskning.....	81
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>83</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>87</b>

## FORORD

Da er endelig denne oppgaven ferdig. Dette er avslutningen på mitt mastergradsstudium ved Høgskolen i Buskerud. Studiet har vært en lærerik prosess gjennom de siste tre årene. Som rektor ved en grunnskole har det til tider vært en utfordring å sette av nok tid til studiearbeidet. På den annen side har det å være i en rektorstilling gjort at studiet har vært ekstra interessant. Det at jobben og studiet henger så tett sammen er nok også grunnen til at det lar seg gjennomføre. Læringskurven har vært bratt underveis og det har gitt ny erfaring både som leder og menneske. Jeg ville ikke vært det foruten.

For det første er det viktig å takke mine informanter for at de velvillig stilte opp til intervjuer og ikke minst til å bli fotfulgt av meg i flere dager. Uten dere ville ikke dette blitt noe av i det hele tatt.

Videre må jeg takke min veileder, Berit Fonsdal, for konstruktiv og kritisk veiledning. Du har en ikke ubetydelig del av æren for dette sluttresultatet. Takk skal du ha.

Rune A. Punnerud

# 1 INNLEDNING

## 1.1 Innledning

Dette er en studie av rektorer i grunnskolen med fokus på hva rektor faktisk bruker arbeidstiden til.

I de siste 3 årene har jeg vært rektor ved en, etter min mening, liten barneskole med ca. 120 elever. Vi har et personale på totalt 17 personer inkludert assistentene på skolefritidsordningen. I det daglige har jeg erfart at det er en del arbeidsoppgaver jeg gjør som mine kollegaer på større skoler har delegert. Dette er utgangspunktet for temaet i oppgaven, nemlig innholdet i rektorjobben og eventuelle forskjeller mellom små og store skoler.

Petter Aasen har skrevet om ressursøkonomien som dominerte i de vestlige land på 1800-tallet. Naturressurser og det å eie gård og grunn eller bedrift var viktig. Etter hvert gjorde den teknologiske utviklingen sitt til at man kom over i industriøkonomi. Da var det de med kapitalen som var grunnlaget. De med kapital ”kunne kjøpe råvarer, maskiner, arbeidskraft og markedsrett” (Aasen 2006: 26). Mot slutten av 1900-tallet vokste tjenesteøkonomien fram. Det var da kunderelasjoner og merkenavn som stakk seg fram som viktige konkurransefaktorer. Kundekapitalen var sentral. Så, ved tusenårsskiftet, kom kunnskapsøkonomien i fokus. De viktigste konkurransefaktorene er kunnskap og innovasjon. Kompetansekapitalen er sentral. Kunnskapsarbeideren blir en viktig ressurs. I et kunnskapsamfunn er behovet for kunnskapsarbeidere stort. Her blir utdanning og utdanningsnivå en viktig suksessfaktor (ibid 2006: 27). Dette gjør at grunnskolen og utdanningsinstitusjonene blir enda viktigere framover, enn de har vært til nå.

Jeg vil nå komme nærmere inn på bakgrunnen for mitt valg av tema for denne oppgaven.

## 1.2 Bakgrunn

”Kvalitet i skolen angår oss alle. En tredjedel av Norges befolkning er enten i formell skolegang eller ansatt i utdanningssektoren. Utdanning er, nest etter helse og sosial beskyttelse, den største enkeltposten i den offentlige forvaltning med over 100 milliarder kroner i årlige utgifter. En begrunnelse for en slik omfattende investering er forestillingen om at utdanning skal sikre nasjonens velferd, nå og i framtiden. Men like viktig, utdanning er et vilkår for den enkeltes mulighet til samfunnsmessig deltakelse, og er dermed av betydning for styrking og videreutvikling av et demokratisk samfunn og for den enkelte borgers livskvalitet. Med andre ord, skolen er en nøkkelinstitusjon som er viktig for samfunnets integrasjon og

enkeltmenneskers livsprosjekter” (Møller og Ottesen 2011: 15). Begrunnelsen min for å ta med dette sitatet er at skole er et av de viktigste områdene man kan arbeide med i vårt samfunn. Det å kunne være med på å prege livet til kommende generasjoner er stort, og det forteller oss hvor stort ansvar vi faktisk har.

Bakgrunn for denne studien er tredelt: utdanningsforskning og krav til skoleledelsen, politikk og egne erfaringer.

### 1.2.1 Utdanningsforskning og krav til skoleledelsen

Skoleledelse er et arbeidsfelt i stadig utvikling. Møller skriver om skolelederbegrepet som har endret karakter over tid, og at det er vanskelig å lage en definisjon av begrepet (Møller 2006: 29). I NIFU STEP-rapporten TALIS beskriver Vibe m. fl. hvordan skolene rundt om i landet de seinere år har fått større frihet til drift og organisering av undervisning. Det er også større frihet i valg av undervisningsmetoder. Læreplanen Kunnskapsløftet gir lite føringer i så måte. I tillegg har skolene fått stadig flere administrative oppgaver tilført sitt ansvarsområde (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009: 141). Dette påvirker blant annet rektors mulighet for å drive med pedagogisk ledelse. Rapporten sier også at det varierer hvordan lederoppgaver ved en skole fordeles i personalet. Dette påvirkes av f. eks. skolestørrelse, skoletype og kompetanse hos medarbeiderne (ibid 2009: 141). Når jeg velger å undersøke nettopp innholdet i rektors arbeidsoppgaver, så er dette interessante innspill. Dersom jeg finner forskjeller i hvordan rektorene ved henholdsvis små og store skoler prioriterer sine arbeidsoppgaver, hva kan det eventuelt komme av? I følge det jeg viser til fra TALIS-rapporten, kan det jo være tydelige organisatoriske valg som påvirker rektors arbeidsoppgaver og selvsagt arbeidsoppgavene til øvrige medlemmer av skoleledelsen. Muligheten for å foreta slike valg varierer nok fra skole til skole.

Lillejord skriver at det i dag forventes at skoleledere skal kunne være faglige ledere som administrerer organisasjonen og leder skolens personale ”i en samlet pedagogisk innsats for elevenes læring og utvikling” (Lillejord 2011: 284).

I St. meld. nr. 37 (1990-1991) står det at: ”Det er i denne sammenheng viktig å understreke at skoleledelsen ikke bare utøves av rektorene. Moderne ledelse er et teamarbeid.” (St. meld. nr. 37 1990-1991).

Møller skriver om forskningstradisjonen ”School Effectiveness” og hun viser da til forfatterne Hallinger og Heck (1996), som etterlyser flere studier som kan ”fange inn kompleksiteten i

ledelse som begrep og virksomhet” (Møller 2006: 33). Kanskje min studie kan gi et lite bidrag til å forstå omfanget og kompleksiteten til rektors arbeidsoppgaver, spesielt ved små skoler?

### 1.2.2 Politikk

Gjennom de siste drøyt 20 årene har det skjedd relativt store utdanningspolitiske endringer. Vi har gått fra regelstyring til målstyring gjennom innføringen av stadig flere verktøy fra New Public Management (NPM). Dette er ”en fellesbetegnelse på en reformbølge som har preget offentlig sektor de siste 20 årene...” (Christensen, Egeberg, Larsen, Lægheid og Roness 2007: 98). Det er ikke en egen teori, men en samling av reformelementer (Olaussen og Wollebæk 2002: 1). NPM vurderes å ha stor likhet med privat sektor og at dette gir større valgmuligheter for hver enhet til å drive mer effektivt (Christensen et al. 2007: 98). Andre viktige elementer i NPM er at lederen skal være tydelig, økte krav til måloppnåelse, resultater og produktivitet, konkurranse mellom enhetene og brukernes syn på tjenesten (Sivesind, Langfeldt og Skedsmo 2006: 162). Rektorjobben innebærer mye rapportering, arbeidsgiveroppgaver og kontroll som er følger av NPM. Hvordan påvirker dette rektors muligheter for å drive med pedagogisk ledelse generelt? Og i forholdt til min studie, er det forskjeller mellom små og store skoler?

Fra myndighetenes side blir det i stadig større grad poengtert hvor viktig ledelse er i skolen. I St. meld. nr. 19 *Tid for læring*, kan vi lese at ”En bredt anlagt internasjonal studie om sammenhengen mellom ledelse og elevens læringsresultater viser at jo mer ledere fokuserer på sine relasjoner, sitt pedagogiske arbeid og sin egen læring om skolens kjernevirksomhet, desto større er deres innflytelse på elevenes læringsresultater” (St. meld. nr. 19 2010: 16). Det framheves i stortingsmeldingen hvor viktig ledelse er på alle nivåer i skolen. Rektor har det overordnede pedagogiske og administrative ansvaret, men ledelse utøves også av de medarbeiderne som ikke innehar formelle lederroller. Lærerne skal være ledere i klasserommet, i faglige samarbeidsfora og overfor foreldre. (ibid 2010: 16).

I en mindre kommune i Norge har jeg sett at de er i ferd med å endre skolestrukturen ved at de legger ned flere små skoler. I en rapport om ”Framtidig skolestruktur i NN kommune” har de begrunnet dette med at ”de små skolene er kostbare, medfører at det pedagogiske miljøet er faglig sårbart, gjør at det er få å spille på og fordele fellesoppgaver på og gir færre samarbeidsmuligheter. Små elevmiljøer kan få negative sosiale konsekvenser for enkelte elever”. Videre skriver de også at de ønsker ledere skal få ”frigjort tid fra administrasjon til å være den pedagogiske leder hun/han er ment å være”. Dette er interessant i forhold til rektors



arbeidsoppgaver. De ønsker jo å gripe inn i hverdagen og hjelpe rektor med å prioritere blant alle arbeidsoppgavene. Hva slags konsekvenser har størrelsen på skolen på rektors muligheter til fordeling av arbeidsoppgaver, og til å prioritere pedagogisk ledelse? Dette er noe NN kommune mener å kunne påvirke ved å slå sammen skoler, slik at de unngår små enheter.

### 1.2.3 Egne erfaringer

Bakgrunnen for temaet i denne oppgaven har i høy grad også med mine egne erfaringer å gjøre. Etter å ha vært lærer på to forskjellige skoler i 12 år, ble jeg i 2007 skoleleder. Først som leder for skolefritidsordningen, og siden november 2008 som rektor. En av mine erfaringer er at rektorer på større skoler synes å kunne delegerer en del oppgaver som jeg må gjøre selv. Dette noe av grunnen til at jeg vil undersøke rektors arbeidsoppgaver.

Johannessen, Tufte og Kristoffersen skriver om at det i hverdagen er ting vi mener å vite, som egentlig er noe vi tror (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2005). Forskning kan brukes for å undersøke om den oppfatningen man har faktisk stemmer med virkeligheten, og det er noe av det jeg ønsker å oppnå med denne oppgaven.

I følge O`Leary er det ofte dine egne erfaringer som bidrar til at du finner problemer som trenger å bli undersøkt. (O`Leary 2005). Postholm skriver om hvordan forskeren selv fremstår som det viktigste forskningsinstrumentet i den kvalitative forskningen. Det er viktig at forskeren da redegjør for sin subjektivitet slik at leseren kan forstå tolkninger og analyser ut i fra dette forskningsperspektivet (Postholm 2005).

Oppsummert er bakgrunnen for denne undersøkelsen resultater fra utdanningsforskning, politiske endringer over tid og mine egne erfaringer som skoleleder.

## 1.3 Problemstilling

### 1.3.1 Forskningsproblem

Som nevnt har rektorjobben vært under utvikling og forandring gjennom mange år. Det stilles stadig høyere krav til den administrative delen av jobben. Rektor er arbeidsgiver, skal rapportere og dokumentere. Dette påvirker mulighetene for å drive med pedagogisk ledelse. Hvordan slår dette ut på de forskjellige skolene? Er det slik at ved store skoler kan man dele den administrative jobben på flere og dermed frigjøre tid til den pedagogiske ledelsen? Klarer man da å gjøre mer av den pedagogiske delen? Eller er det slik at det er lettere for rektor ved en liten skole å gjøre jobben fordi forholdene er mindre?

I boken *Rektor som leder og sjef* skriver Sølvi Lillejord om skoleledelse og reflekterer blant annet over at det å lede en skole ikke er en ensartet oppgave som er lik fra skole til skole. Skolestørrelse er med på å prege innholdet i jobben. ”Det er annerledes å lede en liten skole enn en stor” (Lillejord 2011: 288).

Forskningsproblemet for denne oppgaven er manglende innsikt i prioriteringer knyttet til rektors arbeidsoppgaver ved små og store skoler.

### 1.3.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen i denne oppgaven formuleres på følgende måte:

*Formålet med denne oppgaven er å beskrive og forsøke å forstå om det er forskjell i arbeidsoppgavene til rektorer ved små og store skoler.*

For å belyse denne problemstillingen har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke arbeidsoppgaver gjør rektor?
- Hvordan utøves pedagogisk ledelse og hvor mye tid brukes til det?
- Hvilke muligheter og hindringer ser rektor for å drive pedagogisk ledelse med den organiseringen skolen har?

Disse forskningsspørsmålene ønsker jeg å bruke for å kartlegge rektors arbeidsoppgaver. Jeg ønsker å se på alle rektors arbeidsoppgaver, men spesielt på de arbeidsoppgavene som dreier seg om pedagogisk ledelse. Pedagogisk ledelse er i følge Jorunn Møller ledelse av kjernevirksomheten i skolen, elevenes læring (Møller 2007: 169). Grunnen til at jeg vil se nærmere på dette er at jeg tror det er her forskjellene kanskje er størst mellom rektorer ved små og store skoler. Den administrative delen av jobben, som dreier seg om virksomhetsledelse, er stor og tar mye tid, men det må gjøres i og med at det ofte er snakk om rapportering og frister. I tillegg er det papirarbeid knyttet til personalsaker i forhold til lønn, ansettelse etc. Dette er det kanskje lettere for rektor ved en stor skole å delegerer til andre? Da kan han frigjøre tid som eventuelt kan bli brukt til pedagogisk ledelse.

## 1.4 Teori

Hva er teori i forskning? Det kommer fra det greske ordet *theoria* som henspeiler på det å se på, betrakte eller granske. ”Innen vitenskapelig litteratur finnes ingen entydig, men mange forskjellige definisjoner og bruk av teori” (Johannessen et al. 2005: 47). For meg er teori i

denne sammenheng å forstå som et bakteppe av kunnskap for å kunne få innsikt i fenomener jeg finner i min forskning. Det er på en måte det jeg bygger på i oppgaven. Jeg har de teoriene jeg redegjør for her som et perspektiv på hvordan jeg tolker de dataene jeg får inn gjennom min forskningsaktivitet i form av intervjuene og observasjonen.

Skal en teori være ”gyldig” i vitenskapelig forstand, må den oppfylle visse kriterier. Den må til en viss grad kunne generaliseres, den må være mer som en allmenn påstand enn et enkelttilfelle. I tillegg må den vise en form for forenkling av virkeligheten. Videre skal den si noe om regelmessigheter, og til sist må den fortelle om sammenhenger mellom fenomener. Det må i tillegg ligge en faglig begrunnelse i bunnen for teorien med bakgrunn i empiri og/eller logiske resonnementer (Johannessen et al. 2005: 47).

I boka *Utdanningsledelse* skriver Petter Aasen om skolen i samfunnet og det å være skoleleder. Aasen skriver om et historisk perspektiv som viser at skolen har gått gjennom store forandringer. Det stilles ”en rekke nye krav til skole, utdanning, lærere og skoleledere som følge av endringer i samfunnsliv og arbeidsliv; ny teknologi som gir nye rammer for læring, nye utdanningsreformer som har endret den politiske styring og ansvaret for skolen, veksten i antall barn og unge under utdanning og betydningen av å se læring i et livslangt perspektiv” (Aasen 2006: 24). Det var noen tiår tilbake ikke mange som stilte spørsmål ved skolens innhold. Læreren og foreldre var i grunn enige om skolens verdigrunnlag og innhold. Læreren var respektert av samfunnet og over han var ”rektor som nøt stor faglig og personlig tillit som den fremste blant kolleger – *primus inter pares*” (Aasen 2006: 25). Denne statusen for skolen og dens personale fikk seg en knekk allerede på 70-tallet. Velstanden økte, det kulturelle klimaet endret seg og autoritetsstrukturene i samfunnet begynte å gå i oppløsning. Dette gjorde sakte men sikkert at skolens og lærernes rolle og status i samfunnet endret seg. Verden har på mange måter blitt mindre blant annet gjennom teknologiske nyvinninger som f. eks. internett. Barn og voksne har nå tilgang til en voldsom mengde informasjon fra hele verden. Vi har fått et større mangfold og økt innblikk i andre samfunn, religioner og kulturer gjennom media, den nye teknologien og gjennom økt innvandring. Denne store samfunnsmessige forandringen har vært med på å påvirke til at foresatte og andre stiller seg mer kritisk til det som foregår i skolen. Skolen må gjøre seg fortjent til respekt gjennom det som blir gjort med de oppgavene som skal løses.

Aasen beskriver en forandring de siste tiår i hva som ligger til en skoleleders arbeidsoppgaver. Tidligere ble skoleleder betraktet som den fremste blant likemenn. Nå blir det mer og mer

vanlig å se skolelederen (rektor) som en rolle mer og mer frigjort fra læreryrket. Flere nye reformer har kommet med nye og annerledes krav, noe som har gjort skolelederjobben mer krevende. Han deler rollen inn i flere kategorier; undervisningslederrollen, utviklingslederrollen, personallederrollen, administratorrollen og politikerrollen (Aasen 2006: 33-34). Dette gir bilde av en meget sammensatt og krevende rolle.

Jorunn Møller skriver også om et skoleledelsesbegrep som har endret seg over tid. Stadig nye betegnelser konstrueres for å omfavne nye sider ved ledelse. Hun skriver også at det er kun begrepet *pedagogisk ledelse* som har sitt opphav i skolen. Øvrige begreper har i stor grad sin opprinnelse fra privat sektor (Møller 2006: 29). En vanlig inndeling av skoleledelse synes å være å skille mellom administrativ og pedagogisk ledelse, som også NIFU STEP-rapporten TALIS bruker (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009).

Dag Øyvind Lotsberg har skrevet om den ”nye og gamle” rektorrollen. Han beskriver to ledelsesmodeller, en for den tradisjonelle - og en for den moderne rektorrollen. (Lotsberg 1997: 159). Selv om dette ble skrevet mot slutten av 90-tallet, er det absolutt relevant i og med at den moderne rektorrollen som blir beskrevet, etter min mening i stor grad beskriver den rektorrollen vi nå ser i skoleverket. Han beskriver endringer i rollen som følge av flere forhold. Innføring av reformer i skolen er sentralt. Lotsberg skriver om Reform 97, i ettertid har jo innføringen av Kunnskapsløftet 06 også påvirket rektorrollen. I disse reformene blir rektors arbeidsgiverrolle fremhevet som sentral. Det at ledelse innen skoleverket har blitt løftet frem og i økende grad fokusert på, hevder Lotsberg er del av en generell trend. Man ser en trend hvor man beveger seg bort fra den tradisjonelle sjefen til å se på en moderne og synlig leder. Detaljert fagkunnskap kommer litt i bakgrunnen og det er mer fokus på å lede. ”Her er lederskap knyttet til fleksibilitet, engasjement og visjoner” (ibid 1997: 160).

Lotsberg beskriver den tradisjonelle rektoren som en rolle dratt mot ”administrasjon, forvaltning av regler og rutiner og ivaretagelse av skolens daglige drift. Utstrakt ledelse av lærerpersonalet er vanskelig i den type organisasjon som den tradisjonelle rektoren arbeider innenfor” (Lotsberg 1997: 166). Her er rektor typisk fremst blant likemenn. Dette er en beskrivelse som går igjen hos flere av de som har skrevet om rektorrollen i tradisjonell forstand.

Den moderne rektor blir beskrevet som en rolle i sterk kontrast til den tradisjonelle. Den moderne rektoren har mer fokus mot endringsprosesser og skolens omgivelser. Rollen som pedagogisk leder og som pådriver til pedagogisk utviklingsarbeid er viktig. Rektor skal lede

lærerpersonalet og deres arbeid med undervisning. Arbeidsgiverrollen er tydelig (Lotsberg 1997: 170).

Lotsberg har en inndeling av rektors arbeidsoppgaver som er interessant. Han har i en studie blant norske rektorer brukt en modell hvor han deler inn ledelsesfunksjoner, rektors arbeid, i fire deler (ibid 1997: 174-175):

- Integrasjon: skape oppslutning om mål, støtte og inspirere medarbeiderne.
- Entreprenørskap: forholdet til omgivelsene.
- Administrasjon: kontroll. Tilrettelegging og utvikling av regler og rutiner.
- Produksjon: arbeid med faglig fokus.

Overført til ”skolespråk” viser Lotsberg til følgende forklaring på de fire ledelsesfunksjonene og hva som kan inngå i dem (Lotsberg 1997: 175):

- Integrasjon: kan dreie seg om å løse konflikter mellom lærere, mellom lærere og elever og mellom lærere og foreldre.
- Entreprenørskap: kan blant annet komme til uttrykk gjennom samarbeid med skolemyndigheter og frivillige organisasjoner.
- Administrasjon: arbeid med timeplan, budsjett og tilpasning til skoleverkets regelverk.
- Produksjon: arbeid rettet mot de faglige og pedagogiske aspektene ved skolen og det som er hovedmålet ved skolens virksomhet. Pedagogisk utviklingsarbeid, veiledning av lærere og tilrettelegging av spesialundervisning.

Dette vil være det begrepsmessige rammeverket for min analyse av egne data i kapittel 4.

I denne oppgaven har jeg valgt å ha fokus på lederens (rektorens) arbeidsoppgaver. Da har jeg valgt bort å se på hele ledelsen ved skolene. Det ville vært et alternativ å se mer på hele ledelsens arbeidsoppgaver, og da ville det vært naturlig å se på relasjonell ledelse. Fuglestad og Lillejord har fokus på det relasjonelle aspektet knyttet til pedagogisk ledelse. De sier at ledelse ikke kan knyttes til en enkeltperson eller lederrolle, men at det er noe som påvirkes av alle individene i organisasjonen. De konsentrerer seg om det aktørene gjør sammen (Fuglestad og Lillejord 1997:14).

Det relasjonelle er også viktig for Fuglestad når han skriver om et perspektivskifte i ledelsesforskning. Tidligere var det fokus på den individuelle lederen, men nå er det mer snakk om å studere ledelsespraksis i et breiere perspektiv. Han skriver ”leining som ein

kollektiv prosess er meir i fokus” (Fuglestad 2006:179-180). Fokuset blir på hva lederne og medarbeiderne gjør sammen. Sentrale begreper vil da være samhandling og dialog. Ottesen og Møller er inne på det samme. De skriver at ledelse ofte har dreid seg om lederen og dennes egenskaper. Nå har man derimot blitt mer opptatt av å se ”ledelse som en aktivitet i organisasjonen. Ledelse forstås som en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og teknologi...” (Ottesen og Møller 2006:136). Dette er en måte å se på ledelse på som blir kalt for et distribuert perspektiv på ledelse. Ledelsen er distribuert, det vil si fordelt på flere, og det er ikke bare den formelle lederen i seg selv som er sentral. Flere er med og bidrar til utøvelse av ledelse. Det dreier seg om ”ledelse som en følge av samhandling mellom ulike aktører i organisasjonen. Ledelse er ikke mer eller mindre distribuert, men distribuert på ulike måter, og avgrenses ikke i forhold til dem som utfører formelle ledelsesoppgaver” (ibid 2006: 145). Det er viktig hva leder gjør, men det er summen av ledelsen som flere gjør, aktiviteten, som er viktigst. Selvsagt kan leder bevisst legge opp til hvordan dette skal foregå. Ledelse er en aktivitet som viser seg mellom aktørene og den samhandlingen de har for å nå skolens mål.

I denne oppgaven ser jeg på rektors arbeidsoppgaver ved to små og to store skoler. Ved de små skolene er det mindre muligheter for å distribuere ledelse enn på de større. Derfor har jeg valgt å avgrense meg til rektorers arbeidsoppgaver og har lite fokus på de andre lederne ved skolene. Når det er sagt spør jeg om rektorene delegerer oppgaver, til hvem de eventuelt delegerer og hvilke oppgaver det er snakk om. Det er viktig å være klar over den relasjonelle dimensjonen for å kunne forstå forskjeller i rektorenes praksis ved de små og de store skolene.

Fevolden og Lillejord understreker betydningen av å fokusere på de pedagogiske oppgavene på hver enkelt skole. Pedagogisk ledelse dreier seg her om at det tilrettelegges for lokale pedagogiske tilpasninger med læreplanen som utgangspunkt. Det presiseres at det pedagogiske lederskapet bør ha økt oppmerksomhet mot praksis heller enn planer og dokumenter (Fevolden og Lillejord 2005:110-111).

I kapittel 1.2.2 skrev jeg om New Public Management (NPM). I et Temanotat fra Utdanningsforbundet blir NPM delt inn i tre hovedkomponenter, nemlig ”tro på ledelse, indirekte kontroll og bruker/borgerfokusering” (Olaussen og Wollebæk 2002/6: 1). Videre sies det i Temanotatet at lederen blir mer rendyrket og framhevet, men i tillegg økes fokuset på resultater og måloppnåelse. Indirekte kontroll er knyttet til overgangen fra en regelstyrt offentlig sektor til å bli mer styrt av mål og resultater. Hver enhet står på en måte alene mot

resten (Olaussen og Wollebæk 2002/6: 2). Dette siste ser vi ved at det blir konkurranse mellom skoler, jamfør offentliggjøring av resultater fra nasjonale prøver i media gjennom rankinglister. Benchmarking er et uttrykk som blir brukt om det å sammenligne seg med ”beste praksis, med standarder eller andre virksomheter” (Christensen et al. 2007: 109). Når det gjelder brukernes innflytelse, så er den betydelig styrket av NPM. ”Intensjonen er å etablere mekanismer som kan bedre informasjonsflyten fra innbyggerne og inn i beslutningsprosessene” (Olaussen og Wollebæk 2002/6: 2). Brukerundersøkelsene i skolen er et eksempel på dette.

Åsmund Dimmen har skrevet utfyllende om lærende organisasjoner (Dimmen 2005). Han viser blant annet til Lillejord som har skrevet om og definert lærende organisasjoner som en ”kunnskapsorganisasjon som fokuserer på kollektive kunnskaps- og læringsprosesser.” En slik organisasjon må være opptatt av og hele tiden være på jakt etter ny og forbedret kunnskap. Dimmen skriver også om viktigheten av en åpen samarbeidskultur. Både mellom ledere og medarbeidere og mellom medarbeiderne. Det skal skje kontinuerlig dialog og refleksjon om hverdagspraksis, og dette vurderes opp mot det oppdraget skolen har (Dimmen 2005: 10-11). Det vil da være en viktig oppgave for rektor å jobbe for at skolen skal bli en lærende organisasjon gjennom å legge til rette for en slik åpen samarbeidskultur.

### **1.5 Bidrag og avgrensninger**

Det er mange forskere som har undersøkt problemstillinger knyttet til skoleledelse og hva rektor faktisk gjør i sin arbeidstid. Mitt bidrag i denne forskningen vil være å finne eventuelle forskjeller på rektors arbeidsoppgaver i små og store skoler. Dette kan kanskje vise elementer som er nyttig for organisering av skoler, ledelse og kanskje også skolestruktur.

Min undersøkelse vil foregå i tre kommuner på Romerike, og vil pågå i en begrenset tidsperiode.

Jeg fokuserer kun på rektors arbeidsoppgaver i denne undersøkelsen. Det betyr at rektors samarbeid med en eventuell ledergruppe i utgangspunktet ikke blir undersøkt, annet enn at det vil bli registrert som en del av rektors arbeid.

Informantene er rektorer. Tema er deres arbeidsoppgaver. Hva andre måtte mene, enten lærere, foresatte, kommuneledelse eller andre, kommer jeg ikke inn på i denne undersøkelsen.

## **1.6 Organisering av oppgaven**

I kapittel 2 beskrives og drøftes litteratur som har vært sentral i arbeidet med oppgaven. Gjennomgangen gjøres for å sette denne undersøkelsen inn i en større sammenheng.

Kapittel 3 er en beskrivelse av forskningsprosessen. Valg av forskningsdesign og strategi omtales. Videre er det begrunnelser for valg av utvalg og metoder. Avslutningsvis beskrives arbeidet med å sikre undersøkelsens kvalitet og det tas opp etiske spørsmål.

Kapittel 4 er beskrivelse og analyse av funnene fra intervju- og observasjonsundersøkelsen sett i forhold til problemstilling og annen forskning på området.

I kapittel 5 oppsummeres hele oppgaven og hovedfunn blir presentert. I tillegg er det tanker om hvordan resultatene kan påvirke praksis, og det gir forslag til videre forskning knyttet til oppgavens tema.



## **2 LITTERATUR**

### **2.1 Innledning**

Formålet med denne oppgaven er å beskrive og forsøke å forstå om det er forskjell i arbeidsoppgavene til rektorer ved små og store skoler.

I dette kapittelet vil jeg beskrive og drøfte litteratur som fremstår som sentralt i arbeidet med å finne mulige svar på denne problemstillingen. Målet er at gjennomgangen skal sette min forskning inn i en større sammenheng og om mulig få fram betydningen av denne oppgaven og hva den kan bidra med av ny kunnskap. Mange har forsket på skoleledelse og rektors arbeid, men ikke så spesifikt når det gjelder å se på forskjeller mellom store og små skoler.

Den litteraturen som presenteres er en blanding av tidligere studenters arbeid, og bøker av forfattere som har drevet forskning på felt som kan relateres til skoleledelse og utdanning. Jeg starter med en redegjørelse av forskning om hva som inngår i skoleleders (rektors) oppgaver, deretter beskriver jeg de sentrale begrepene pedagogisk og administrativ ledelse. I tillegg kommer jeg inn på politiske momenter som har betydning og avslutningsvis skriver jeg litt om noen empiriske studier som har studert lignende problemstillinger som den jeg har. Jeg gjennomgår oppgavens tema, problemstilling, metode og hovedfunn. I kapittel 4 bruker jeg funn i disse oppgavene som sammenligningsgrunnlag i analysen av de data jeg har funnet.

### **2.2 Skoleleders arbeidsoppgaver**

I den norske landrapporten fra OECD-programmet *Improving School Leadership* (2008) finnes omtale av funksjoner som kan knyttes til skoleledelse. Der nevnes driftsansvar, læringsutbytte og atferd hos elevene, utvikling av læreplaner og implementering av disse, ansvar for undervisningen, oppfølging av lærernes undervisning og lærernes faglige utvikling (Point, Nusche og Moorman 2008: 195/Vibe et al. 2009: 141). Dette sier jo noe om hvilke arbeidsoppgaver skoleleder skal jobbe med.

Nå er det nok stor enighet blant skoleforskere om at ledelse ikke er noe som bare utøves av de formelle lederne i skolen, altså rektor og inspektører/avdelingsledere. ”Det er i denne sammenheng viktig å understreke at skoleledelse ikke bare utøves av rektorene. Moderne ledelse er et teamarbeid” (St. meld. nr. 37 1990-91). I denne oppgaven konsentrerer jeg meg kun om rektors arbeidsoppgaver i og med at det er det problemstillingen omhandler. Selvsagt

vil jeg i datamaterialet fra både intervjuer og observasjoner finne samarbeid om ledelse av skolene. Rektorene samhandler med sine medarbeidere hele tiden.

Møller og Ottesen skriver at ”ledelse av utdanningsinstitusjoner er utvilsomt blitt både mer mangfoldig og mer krevende de siste årene. Rektor har fått nye og omfattende oppgaver og ansvar, blant annet som følge av desentralisering og ansvarliggjøring for elevresultater” (Møller og Ottesen 2011: 16). Det samme kan vi lese i St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, hvor det står at forventningene til rektor er høye og at oppgavene har blitt mer omfattende 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” (St. meld. nr. 31 2007-2008: pkt 3.5.1).

Det blir ikke mindre krevende fra Møller og Ottesen, som skriver at ”rektor skal både være en dynamisk og utviklingsorientert skole- og bedriftsleder og et pedagogisk fyrtårn” (Møller og Ottesen 2011: 21). Rektor skal lede ut i fra de styringsformene som Kunnskapsløftet er tuftet på. Det dreier seg om ”mål- og resultatstyring, kunnskapsbasert yrkesutøvelse, myndiggjøring av profesjonen og ansvarliggjøring” (ibid 2011: 21). Rektor blir stilt ansvarlig for kvaliteten på undervisningen slik det forventes i lover og læreplaner. Det kommer stadig nye økonomiske og administrative oppgaver som blir desentralisert til skolene. I tillegg skal rektor legge til rette og motivere sine autonome og velutdannede medarbeidere slik at de utøver sitt yrke på en profesjonell måte (Møller og Ottesen 2011: 21).

Skoleledere får altså stadig nye oppgaver og forventningene til en profesjonell leder blir ikke akkurat mindre. ”Skoleledere har alltid hatt ansvaret for arbeidet som blir gjort i skolen, men hva slags ansvar det er snakk om og forventningene til hvordan det skal ivaretas, har forandret seg radikalt de siste tiårene” (Lillejord 2011: 287). Tidligere var det slik at skolepolitikk og detaljerte læreplaner ble laget sentralt, og skolelederne hadde en rolle som gikk ut på å sørge for at skolen fulgte opp de sentrale direktivene. Samfunnet hadde tillitt til at skolen og lærerne hadde den nødvendige kunnskapen og at de sørget for at elevene lærte det de skulle. Nå stilles det derimot mye høyere krav til at ledelsen ved skolene skal være mye mer selvstendig og ta eget initiativ. Målstyringen som ble innført gjennom St. meld. nr. 37 *Om organisering og styring i utdanningssektoren*, har nå gitt skolelederne ansvaret for å skape gode resultater i skolen gjennom å bedre de pedagogiske prosessene (ibid 2011:287).

I St. meld. nr. 19 *Tid til læring* styrkes lederens betydning ytterligere. Blant annet kan vi lese at ”skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert

og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevens læring og resultater for øyet” (St. meld. nr. 19 2010: 13).

Einar Lier Madsen skriver i forskningsrapporten *Kommunene og kvalitetsutvikling i skolen* fra Nordlandsforskning, følgende i sammendraget: ”Det som oppfattes som det viktigste for kvaliteten i skolen er lærernes kompetanse, rektors lederkompetanse og lærer/elevsamarbeidet” (Madsen 2000). Dette er en stor undersøkelse hvor alle landets kommuner har fått tilsendt spørreskjema til kommune- og skoleadministrasjonen, halvparten av rådmennene (217 stk) og 370 rektorer/skoler. Blant funnene er at både kommune/skoleadministrasjon og rådmann mener at rektors ledelseskompetanse er den viktigste faktoren for kvalitet i skolen. Det eneste rektorene vurderte som enda viktigere var lærernes kompetanse, så de var enige i at lederkompetanse er meget viktig. Dette indikerer igjen hvor viktig rektor er for kvalitet i skolen.

### **2.3 Pedagogisk og administrativ ledelse**

Wadel skriver om disse begrepene blant annet at ”pedagogisk og administrativ ledelse kan ses på som to grunnleggende dimensjoner ved all ledelse. Vi vil finne både pedagogisk og administrativ ledelse i enhver organisasjon” (Wadel 1997: 43). Nå vil jeg definere begrepene nærmere.

Innen forskning om ledelse i skoleverket har det lenge vært vanlig å skille mellom administrativ og pedagogisk ledelse. Lillejord skriver at noen også har operert med en tredeling hvor personalledelse har vært den tredje formen for ledelse. Hun sier videre at det nå er mer vanlig å se administrasjon og pedagogikk glir over i hverandre og ikke med et klart skille. ”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” (Lillejord 2011: 285). I denne oppgaven vil jeg allikevel analytisk skille administrativ og pedagogisk ledelse. Dette gjør jeg for lettere å kunne skille arbeidsoppgaver fra hverandre i bearbeiding av data fra intervjuer og observasjoner. Jeg mener dette vil gi en bedre oversikt, men man må da være klar over at det vil være definisjonsspørsmål hvorvidt en gitt arbeidsoppgave skal kalles pedagogisk eller administrativ. I analysen min vil det jeg definerer som pedagogisk ledelse komme i kategorien produksjon.

Det finnes flere definisjoner på begrepene. En versjon finner man i boken *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. ”Vi skiller begrepsmessig mellom administrativ og pedagogisk ledelse. Kort kan vi si at vi forstår administrativ ledelse som en funksjon som for det meste handler om å utvikle og vedlikeholde regelsystemer og ivareta formelle personalpolitiske oppgaver, mens pedagogisk ledelse er å legge til rette for og utvikle læringsrelasjoner og bedre læringskulturen i skolen” (Fuglestad og Lillejord 1997: 15).

Administrativ ledelse skal sikre at ting fungerer her og nå, bygge opp systemer og regelverk, samt å lede organisasjonen ut fra gjeldende regelverk (Wadel 1997: 43-44). ”Administrativ ledelse alene vil hindre organisasjonen i å utvikle og fornye seg” (ibid 1997: 46). Det siste gjør at pedagogisk ledelse som begrep dukker opp. ”Pedagogisk ledelse er ikke bare knyttet til å få i gang læring i organisasjonen, men også til å få aktørene i organisasjonen til å anvende det de lærer på en selvstendig og kreativ måte som kommer organisasjonen til gode” (Wadel 1997: 46). Videre skriver Wadel at det å planlegge, koordinere og strukturere belønningssystemer knyttes til administrativ ledelse. Oppgaver som å inspirere, trene og veilede vil være knyttet til pedagogisk ledelse.

Pedagogisk ledelse i en skole vil kunne forstås fra to ulike innfallsvinkler. St. meld. nr. 30 er inne på at begrepet kan knyttes til ledelsens påvirkning på lærernes pedagogiske arbeid blant elevene, og at det kan kobles til en generell ledelsesstrategi der fokuset er endring og utvikling i personalet. (St. meld. nr. 30 2003-2004 *Kultur for læring*.) Grøterud og Nilsen beskriver dette som at pedagogisk ledelse har både en innholdsside og en formside (Grøterud og Nilsen 2008: 49). I skolen skal ledelsen lede det pedagogiske arbeidet, altså påvirke undervisningen og den pedagogiske utviklingen, og man kan drive ledelse på en pedagogisk måte.

## **2.4 Politiske momenter**

Roald Valle har i boken *Ledelse i anerkjente skoler* tatt et politisk blikk på skoleledelse. Han har sett på St. meld. nr. 30 *Kultur for læring* og Norges Offentlig Utredninger (NOU) 2003: 16 *I første rekke*. Slike offentlige utredninger og stortingsmeldinger er laget for å ”utrede og anbefale en fremtidig politikk for den sittende regjering” (Valle 2006: 88).

I St. meld. nr. 30 står følgende: ”Flere internasjonale studier belyser hva som kjennetenger skoleledelsen ved utviklingsorientert skoler som kan dokumentere godt læringsutbytte. Rektor ved slike skoler holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, og de

bidrar aktivt for at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis. De evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen. Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjon” (St. meld. nr. 30 2003-2004:29). Dette underbygger det jeg skrev om skolelederrollen som en stadig mer krevende rolle. Den delen av rektorjobben som beskrives her vil i stor grad kunne knyttes til pedagogisk ledelse.

I NOU 2003:16 ser vi at tydelig ledelse går igjen: ”Utvalget mener at et godt læringsmiljø skapes gjennom synlig og tydelig ledelse av så vel skolen som av basisgruppen.” (NOU 2003:16:62) Tydelig ledelse knyttes til begrepet læringsmiljø. Videre kan vi lese at ”Utvalget legger derfor vekt på at rektor må være tydelig og synlig som inspirator, innovatør og veileder på sin skole. Rektor må til enhver tid praktisere sin skoles verdier og være et aktivt forbilde for sitt voksenpersonale og elevene. Dette innebærer også at rektor må våge å fronte sin skoles standarder og sin skoles grenser både overfor personalet og overfor elevene” (NOU 2003: 16: 249). Her synes rektor å fremstilles som en meget viktig person. Tydelig ledelse virker her sammenfallende med en tydelig person i rektorrollen. På den annen side blir det også fremhevet fra OECD viktigheten av kollektiv ledelse. De viser til at det er påfallende hvordan effektive lederteam er viktige for suksess med skoleledelse. Endringer i skoler virker å ha mye mer gjennomslagkraft når endringen avhenger av et team og ikke bare en person (Valle 2006: 96). Her vil jeg kanskje finne noe interessant i min studie med sammenligning av små og store skoler. Det er ikke umulig at et lederteam er bedre for skolens utvikling, og at det er mer gjennomførbart i store skoler med flere personer i ledelsen.

## **2.5 Empiriske studier**

Berit Fonsdal har i sin masteroppgave fra 2007 sett på rektors fortolkning av begrepene pedagogisk ledelse og lærende organisasjoner. Hun belyser ”rektorenes arbeidsvilkår i skolen sett på bakgrunn av de motstridende krav, forventninger og dilemmaer som rektorer møter i sitt daglige arbeid” (Fonsdal 2007:6). Hun ser på disse fortolkningene og hvordan de påvirker rektorenes praktiske arbeid. Metodisk har hun valgt en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode. Gjennom intervju og observasjon har hun kartlagt hvordan rektor tolker begrepene pedagogisk ledelse og lærende organisasjoner. Hun har også kartlagt rektors tidsbruk knyttet til de forskjellige arbeidsoppgavene i hverdagen. Dette er metoder jeg også benytter i mine undersøkelser.

Fonsdal har et underkapittel i sin analyse som handler om hverdagen, altså rektorenes daglige arbeid. Hun stiller spørsmål i intervjuene om rektorenes tidsbruk, bidrag til skoleutvikling og samhandlingen deres med lærerne (Fonsdal 2007:74). Videre har hun i sin analyse av data etter observasjon et underkapittel om rektorenes tidsbruk. Her ser hun på fordeling av tidsbruk til forskjellige arbeidsoppgaver. Hun ser også på kommunikasjonsmønster og kommunikasjonsmåter. Dette er veldig relevante data å sammenlikne med det jeg har funnet i mitt arbeid.

En av hovedkonklusjonene til Fonsdal er at det absolutt er en motsetning mellom de krav og oppgaver som stilles til rektorer, og den tid de har til rådighet. Dagene er preget av korte tidsenheter til hvert gjøremål og rektorene er i stor grad reaktive ved at de som oftest responderer på andres aktivitet fremfor selv å ta initiativet. Hun deler inn analysen av tidsbruk i 5 kategorier: administrasjon, entreprenørskap, integrasjon, produksjon og undervisning, da med utgangspunkt i Lotsbergs modell som jeg har beskrevet tidligere. Hennes studie viser at det er administrative oppgaver som tar det meste av tiden. Dette tar dobbelt så mye tid som tiden de brukte til produksjon, som i skolen kan tolkes som f. eks. pedagogisk utviklingsarbeid, veiledning av lærere m.m. (Fonsdal 2007:86). Fonsdals data og analyse viser at rektors arbeidsdag er preget av korte tidsintervaller til hver arbeidsoppgave, mange avbrudd og at mye av aktiviteten er å respondere på andres initiativ. Rektor får i liten grad tatt eget initiativ. Undersøkelsen hennes viser at rektorene ønsker å bruke tid på pedagogisk ledelse og utvikling av skolen, lærerne og elevene, men at tiden og andre vilkår ikke er tilrettelagt for dette.

Jan Merok Paulsen har skrevet en hovedoppgave (1998) om rektors handlingsrom for ledelse. Han har fokus på hva som karakteriserer rektors handlingsrom for ledelse i en reformtid og deler rektorrollen inn i to deler, pedagogisk ledelse og virksomhetsledelse. Videre beskriver han en rektorrolle i endring, og at innholdet i rollen forandres som følge av nye krav og forventninger fra sentrale myndigheter. Han analyserer status og endringer i lys av grunnskolereform og forvaltningsreformer. I kapittel 1 gir han en beskrivelse av hva som ligger i rektorrollen. Han beskriver at det er en rolle i endring og han har plukket ut seks dimensjoner som står i interaksjon med rektors handlingsrom, men han sier at det siste er ”så omfattende at det neppe fanges inn av verken et enkeltstående perspektiv eller en enkeltstående modell” (Paulsen 1998: 156). Paulsen har brukt intervju som metode for å samle inn data. Det er de seks dimensjonene; styring, ledelse, rolle, kultur, lojalitet og tilhørighet han har analysert. Jeg mener det er funnene knyttet til ledelse og rolle som er mest

relevant å sammenligne med de resultatene jeg kommer til å finne. Disse dimensjonene handler om henholdsvis pedagogisk/administrativ ledelse og innholdet i rektorrollen. Hovedfunnene til Paulsen fra disse dimensjonene er at rektor sitter i et krysspress mellom kravet om mer administrativ ledelse og samtidig en tydeligere pedagogisk ledelse. Paulsen skriver at ”ledelse i skolen tolkes og beskrives forskjelligartet, og ledessignaler oppfattes av mange informanter som motsetningsfulle” (Paulsen 1998: 152). Når det gjelder rektors rolle finner han indikasjoner på at lærere ønsker en ”tradisjonell” rektor som er ”profesjonstillitsvalgt” med åpen dør slik at han er tilgjengelig. Foreldre vil gjerne ha innflytelse over skolen og rektor, mens kommunen forventer at rektor ivaretar deres interesser ved skolen. Rektor må forholde seg til veldig mange forskjellige forventninger fra både lærere, staten, foreldre og kommunen (ibid 1998: 152-153).

I sin masteroppgave om tid og tidsbruk har Marit Elisabeth Stenshorne (2008) fokusert på hvordan lærere og ledere bruker tiden sin. Hun begrunner oppgaven med blant annet at ”tiden i skolehverdagen har løpt løpsk” (Stenshorne 2008: 6). Hennes problemstilling er *Hvordan forstå og utvikle bevissthet rundt tid og tidsbruk hos lærere og ledere?* (ibid 2008: 10). Hun ønsker å få innsikt i lærere og lederes refleksjon over tidsbruk i undervisningsfri tid. For å undersøke dette har Stenshorne benyttet seg av aksjonsforskning. Hun introduserer empirien i form av fortellinger fra informantene. Hun var både forsker og leder for å legge til rette for aksjonslæringsprosessen på skolen. Det er ikke metoden hennes som gjør dette interessant i forhold til min undersøkelse. Derimot vil det være interessant å sammenligne hennes resultater når det gjelder tidsbruken mot det jeg finner i mine intervjuer og observasjoner. Blant funnene til Stenshorne er blant annet at empirien beskriver en utfordring knyttet til at ”sentrale aktører innfører nye læreplaner og endringer eller krav som skolen og dens ansatte ikke ser behov for. Parallelt med dette kommer raskt nye krav til ledelses- og lærerrollen” (Stenshorne 2008: 112). Informantene hennes beskriver dette arbeidet som unyttig og lite konstruktivt. Det beskrives videre at tiden til det som er viktig for elevene krymper når mange oppgaver kjemper om tiden. Videre skriver hun at det store mangfoldet av oppgaver gjør at arbeidet blir mer intensivt. Hverdagen stykkes opp av mange småoppgaver og informantene opplever at de savner sammenhengende tid uten avbrudd. Dette stemmer jo med funnene til Fonsdal, som jeg omtalte tidligere. Vil jeg finne samme tendenser i mine data?

*Statens tjenestemann eller lærernes lakei?* Dette er tittelen på en hovedfagsoppgave i pedagogikk, skrevet av Ragnhild Sandvoll (1998). Hun tar for seg og sammenligner myndighetenes intensjoner og krav til rektorrollen, hva lærerne forventer av rektor og hva

rektor faktisk gjør. Altså en studie av forventninger til rektorrollen fra flere hold og hva som er rektors faktiske atferd. Det er det siste som er veldig aktuelt for sammenligning med mine data. Sandvoll har i tillegg sett på rektorrollen ut fra kjønn. Dette har ikke vært aktuelt i min studie. I oppgaven har hun vært ute etter ”å beskrive ulike forventninger rettet mot rektor sammenliknet med rektors faktiske lederatferd, samt prøve å forstå noe av bakgrunnen for hvorfor rektor handler som han/hun gjør” (Sandvoll 1998:12). Rent metodisk har Sandvoll brukt en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode. Når det gjelder myndighetenes krav og forventninger har hun gjennomført en dokumentstudie av offentlige dokumenter som direkte eller indirekte omhandler skoleledelse. Lærernes forventninger er kartlagt gjennom kvalitative intervjuer. Rektorenes faktiske atferd har hun kartlagt gjennom en tidsstudie hvor de 10 deltakende rektorene førte en nøyaktig dagbok over hva de gjorde, med tidsangivelse på hver aktivitet. De noterte også ned hvem de samhandlet med og hvor dette foregikk.

Sandvoll oppsummerer rektors faktiske rolle ved å si at det mest typiske er at rektor bruker mest tid til administrative oppgaver (over 50 %), det er stor variasjon i oppgavene og det er mange avbrytelser i løpet av arbeidsdagen. Det siste innebærer lite mulighet for konsentrasjon om hver enkelt arbeidsoppgave. Et interessant funn er at rektorene bruker ca. 28 % av tiden til pedagogiske oppgaver.

I denne oppgaven er det også sett på forskjeller mellom skolestørrelser. Oppgaven skiller mellom fulldelte og fådelte skoler. Dette gir data som jeg kommer til å referere til i mitt analysekapittel.

Tove Rise Nornes (2008) har skrevet en masteroppgave om hva lærerne mener kjennetegner en god rektor. I innledningen av oppgaven fokuserer hun på ”god skoleledelse” og hva det innebærer. Hun er ”opptatt av relasjonene mellom lærere og rektor på veien for å nå resultater på vegne av elevene” (Nornes 2008: 7). Nornes ønsker i sin oppgave å finne ut hvilke forventninger lærerne har til rektors utøvelse av sin rolle. Problemstillingen hun har jobbet ut fra er ”Hva oppfatter lærere som kjennetegn ved en god rektor?” Hun har benyttet seg av kvantitativ metode og brukt et spørreskjema som ble besvart av 109 lærere. I skjemaet har lærerne fått uttale seg om personlige egenskaper hos rektor, om kultur for læring, normer og verdier, og om ulike sider ved medarbeidersamtalen. Avslutningsvis kunne lærerne skrive om de fem viktigste fokusområdene for rektor, slik at de kunne utdype dersom det var mer de ønsket å formidle.



Av hovedfunn kan nevnes at lærerne virker selvcentrerte i sine tanker om hva som var viktig for rektor. De var opptatt av at rektor skulle ha fokus på dem, de ønsker å bli sett.

Medarbeidersamtalen er en annen del som framheves. Lærerne er opptatt av at den skal handle om deres egne behov, egen arbeidssituasjon og egne ønsker, mye mer enn at det skal handle om elevenes læringsresultater. Det viktigste for lærerne er at rektor ser og hører dem. Nornes konkluderer med at det virker som lærerne ønsker en rektor som driver tilpasset ledelse overfor sine lærere, akkurat slik lærerne tilstreber tilpasset opplæring for elevene. Rektor skal identifisere den enkelte lærers behov. I analysekapitlet har Nornes en figur (Nornes 2008: 52) som viser svarfordelingen på åpent spørsmål om ”de fem viktigste fokusområdene for rektor”. Der viser det seg at fokuset på lærerne anses som det viktigste, deretter kommer egenskaper ved rektor og utvikling som de neste kategoriene. Det er interessant å sammenligne dette med hva jeg finner ut at rektor faktisk har fokus på i min studie.

”Å lykkes som rektor” er tittelen på hovedfagsoppgaven til Trond Øistein Fjeld (2005). Oppgaven handler om hvordan rektorer i grunnskolen setter ord på opplevelse av det å lykkes i rollen som rektor. Han er ute etter å finne de forhold som påvirker rektors opplevelse av å lykkes i arbeidet sitt. Problemstillingen i oppgaven er ”Hva er det som gir rektor opplevelsen av å lykkes?” Han benytter en kvalitativ metode med halvstrukturerte forskningsintervjuer. I forskningen har han brukt seks rektorer som informanter.

Fjeld deler inn rektors mestringsområder i 5 analytiske kategorier: forhold til overordnede, administrasjon og ledelse, læring og utvikling, fellesskap og samhandling og aktelse og anerkjennelse. Han relaterer sine funn til disse kategoriene. I kategorien *forhold til overordnede* skriver Fjeld at det er å vise fram gode resultater, å bli verdsatt og å bli vist tillit som er viktig for at rektor skal føle at han lykkes. I den neste kategorien; administrasjon og ledelse, er det interessant å lese at ”administrasjonsoppgavene nevnes i mindre grad i intervjuene som utgangspunkt for opplevelsen av å lykkes. Når administrasjonsoppgavene nevnes, handler det om at de stjeler tid fra de oppgavene rektor anser som mest viktig og interessant; pedagogisk ledelse og personalledelse. Et unntak er økonomistyringen. Det oppleves naturlig nok som mestring når økonomistyringen er i orden og pengene strekker til” (Fjeld 2005: 82-83). Dette er resultater som jeg sammenligner med funn i egen oppgave. Hva ønsker rektor å bruke tiden sin til? Hvordan bruker han faktisk tiden? Hvis ikke administrative oppgaver er viktig for å lykkes, hvor stor del av tiden er det da lurt på bruke på det? Fjeld ramser opp en hel del forhold knyttet til dette området, og hva som skal til for å føle at man

lykkes, men det er altså andre forhold som rektorene selv trekker fram som indikasjoner på å lykkes. I kategorien læring og utvikling framhever han også mange punkter. Noen av disse er å framstå som skolens læringsleder, å være tilgjengelig som veileder, å oppleve at elever får positiv utvikling, å delta i undervisning m. fl. Når det gjelder fellesskap og samhandling dreier det som om blant annet å ha felles mål, å få til noe sammen, å være deltaker, og å løse problemer sammen. I den siste kategorien, aktelse og anerkjennelse, skriver Fjeld om å få positive tilbakemeldinger, å møte vennlige mennesker og å bli vist tillit og å bli spurt om bistand, som viktig i forhold til å føle at man lykkes.

Fjeld har laget noe han kaller et kunnskapsforslag som svar på sin problemstilling. Her fremstiller han forhold som kan gi rektor en opplevelse av å lykkes. Hovedfunnene hans er at ”opplevelsen av å lykkes som rektor først og fremst bygger på opplevelsen av å mestre relasjonelle forhold samt å mestre forventninger fra omgivelsene” (Fjeld 2005: 91). Han har 5 populariserte formuleringer til å uttrykke rektors mestringsopplevelser: ”*Jeg har opparbeidet meg tillit. Vi blir sett av overordnede. Vi får til noe sammen. Vi utvikler oss positivt. Vi arbeider med glede og begeistring*” (ibid 2005: 91). Det interessante for min oppgave er å se om rektorene bruker mest tid på forhold som informantene til Fjeld oppgir som viktig for å oppleve å lykkes, eller går tiden med til andre oppgaver?

Øyvind Moss-Iversen har skrevet en oppgave som heter *Den kommunale skolelederen* (Moss-Iversen 2009). Temaet for oppgaven er ledelse i kommunal virksomhet. Han fokuserer på skoleledelse og rollen som rektor. Han stiller spørsmålet: *er rektor i ferd med å bli som andre kommunale mellomledere?* Moss-Iversen har fokus på ledelse i skolen og lederen for skolen, nemlig rektor. ”Oppgavens mål er å lage en profil av rektor i rollen som kommunal mellomleder” (Moss-Iversen 2009: 17). Studien er en kvantitativ undersøkelse hvor han har brukt et strukturert spørreskjema i to kommuner. Skjemaet er besvart av alle kategorier mellomledere i de to kommunene, og Moss-Iversen sammenligner skoleledere med de andre lederne. Han har hatt til sammen 166 respondenter. Han har brukt kategoriene administrasjon, produksjon, integrasjon og entreprenør i sin analyse. Dette er de samme som jeg viser til i kapittel 1.4 hvor jeg skriver om Lotsbergs (1997) modell.

Moss-Iversen skriver at forventningene, ut ifra hans teoretiske drøfting, til kommunale ledere er at de vil prioritere oppgaver som administrator for å nå enhetens mål. Resultatene hans viser at lederne er mer interessert i å jobbe med integrator- og entreprenøroppgaver, fremfor administrasjon og produksjon. For rektorene i undersøkelsen viser det seg at de prioriterer

administrative oppgaver noe høyere enn andre ledere, og at de prioriterer produksjon noe høyere enn entreprenørskap. Dette er resultater som er interessante å sammenligne med mine egne funn.

Thomas Dahl (2004) har skrevet en forskningsrapport for SINTEF hvor temaet var skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle. Rapporten heter *Å ville utvikle skolen*. Det er flere problemstillinger i denne rapporten, men de som er mest relevant i forhold til min oppgave er disse: Hva vurderer rektorene som viktig ved ledelse i skolen? Hvordan vurderer de sin egen arbeidssituasjon? Hva trenger de for å kunne utvikle skolen og virke som ledere? Hvilken ledelse er det som fungerer godt i skolen? Hvilken ledelse gjør skolen til en god arbeidsplass? De har hatt et stort datamateriale å jobbe med. Det har blitt sendt ut spørreskjema til alle landets kommuner og fylkeskommuner, rundt 1200 av landets skoler (til rektor, elevråd, lærere og foreldre ved disse skolene) og 100 videregående skoler. I tillegg har forskerne besøkt tre kommuner og to fylkeskommuner, hvor de har intervjuet leder av skoleadministrasjonen i kommunen og enkelte rektorer i kommunen.

Når det gjelder funn, så er det mange i denne omfattende studien. Ledelse står veldig sentralt i forhold til kommunenes satsing i skolen. Det er tydelig at det er stor tro på ledelse som et virkemiddel for utvikling. Rapporten viser at ledelsen i skolen har blitt mer utviklingsorientert enn tidligere. Det å mestre utvikling av skolen synes som viktigere enn for eksempel at ledelsen har faglige kvalifikasjoner. Flertallet av rektorene i grunnskolen mener at de bruker alt for mye tid på administrative oppgaver. I skoler som har delegert ansvar til team og hvor lærerne har godt samarbeid rundt gjennomføring, planlegging og evaluering av undervisningen, sier rektorene at de bruker mindre tid til administrasjon. Kommunene har stor tro på utvikling av skolen. De mener at samarbeid mellom ledelsen og lærerne på skolen og mellom kommunen og skolen er viktig i den sammenhengen. I tillegg er det fokus på ledelsens evne til å kommunisere både med kommunenivået og med lærerne som er trukket fram, og at ledelsen har fokus på utvikling, pedagogikk og undervisning. Det siste som framheves er at ledelsen må kunne følge opp igangsatte prosesser. De peker på at ”en av de viktigste funksjonene til ledelsen, om ikke den viktigste, er å kunne tilrettelegge for kommunikasjon” (Dahl 2004: X). Ledelsen må oppfatte spenninger, både positive og negative, i personalgruppa og gjøre det om til en type informasjon som kan gi grunnlag for en konstruktiv kommunikasjon.

## 2.6 Oppsummering

Dette er en oversikt over litteratur jeg bruker i arbeidet med masteroppgaven. Her har jeg drøftet noen oppgaver og annen litteratur som er relevant for mitt tema og problemstilling. Jeg har forsøkt å lage et større bilde av temaet som oppgaven vil passe inn i. Dette blir som et bakgrunnsteppe for oppgaven. Den litteraturen jeg omtaler her har jeg funnet både gjennom søk på internett og i bibliotekene til høyskoler og universiteter. Det er mange av funnene i den beskrevne litteraturen som det er interessant å sammenligne med funn i mitt eget prosjekt.

Mitt bidrag vil bli å se på innholdet i rektorrollen slik flere altså har gjort, med fokus på rektors arbeidsoppgaver. Det jeg håper å finne som andre ikke har hatt samme fokus på, er hvorvidt det er forskjeller i arbeidsoppgavene til rektor ved små og store skoler. Kanskje vil mitt bidrag kunne nyansere og gi et litt annet innblikk i og syn på rektors arbeidsoppgaver, og hvilke forskjeller som faktisk finnes fra skole til skole.

## **3 METODE**

### **3.1 Innledning**

Johannessen, Tufte og Kristoffersen skriver at design knyttet til en undersøkelse dreier seg om å ta stilling til *hva* og *hvem* som skal undersøkes, og hvordan dette skal gjennomføres (Johannessen et al. 2005: 73). Det er dette som er forskningsdesign, og det er det jeg skal beskrive nærmere i dette kapitlet.

Som nevnt er formålet med denne oppgaven å beskrive og forsøke å forstå om det er forskjell i arbeidsoppgavene til rektorer ved små og store skoler. I det arbeidet vil jeg ha et ekstra fokus på den delen av arbeidsoppgavene som dreier seg om pedagogisk ledelse. For å få bedre kjennskap til dette, blir det viktig å se på tidsbruken, altså hvor mye tid bruker rektorene til sine forskjellige arbeidsoppgaver og hvilke arbeidsoppgaver utfører de? Videre vil jeg også prøve å finne ut hvordan man fordeler det administrative arbeidet i skolens ledelse. Er det også her forskjeller mellom de store og de små skolene? I tillegg vil jeg undersøke hvilke muligheter og eventuelle hindringer rektor ser for å drive pedagogisk ledelse med den organisering skolen har. Disse forskningsspørsmålene påvirker og gir føringer for hvordan oppgavens forskningsopplegg kan være. Det drøfter jeg i de neste avsnittene.

### **3.2 Forskningsdesign og strategi**

I denne sammenheng handler design om hva og hvem som skal undersøkes, og hvordan man skal undersøke. Min problemstilling handler om rektors arbeidsoppgaver, og da er det naturlig at mitt forskningsdesign omhandler en form for undersøkelse knyttet til nettopp rektorer og deres arbeidsoppgaver. Som Johannessen m. fl. skriver, er det slik at en ”forsker starter med forskningsspørsmålet og vurderer hvordan det er mulig fra start til mål å gjennomføre undersøkelsen” (Johannessen et al. 2005: 73).

Jeg vil benytte meg av en kombinasjon av kvalitativt og kvantitativt design. Creswell og Plano Clark (2007) kaller dette for kombinerte design, eller mixed methods. De hevder at bruk av to metoder vil minske eller oppveie for svakheter hos hverandre og forskeren får et bedre datagrunnlag for å finne svar på sine forskningsspørsmål. Bruk av to metoder kan gi svar på ting som bruk av bare en metode ikke ville gitt og de hevder at forskeren har mye større muligheter for å velge fritt blant mange forskjellige metoder for å kunne belyse sin problemstilling på best mulig måte. I følge Creswell og Plano Clark kan man kombinere

kvalitative og kvantitative metoder på flere måter, hvor en av metodene har hovedfokus. Jeg velger å bruke en kombinasjon som kalles triangulering. I min undersøkelse er utvalg og kvalitetssikring kvalitativt orientert. Det er altså det kvalitative som har forrang.

Vedeler skriver om triangulering at det i nyere litteratur ”betraktes som obligatorisk i god forskningspraksis”. Hun skriver videre at ”triangulering er navnet på den prosessen der man bruker enten flere datainnsamlingsmetoder, datakilder, observatører/forskere eller teorier for å sikre validiteten i funnene fra undersøkelsen (Vedeler 2000: 116). Anne Ryen skriver også om triangulering, som vil si at man kombinerer ”ulike metoder samtidig slik at skjevheter innen en metode blir oppveid av andre” (Ryen 2002: 194). Triangulering kan være nyttig for å bekrefte data. Ryen skriver at ”Triangulering skal bidra til å styrke de konklusjonene man trekker ut fra dataene, eller gjøre studien mer fullstendig” (ibid 2002: 201). Vedeler skriver videre at undersøkelser hvor man bare bruker en metode er mye mer sårbar overfor feilkilder knyttet til metoden man bruker (Vedeler 2000: 116) og ”ved bruk av metodetriangulering tenker man seg at svakhetene ved den ene metoden kan oppveies ved styrken i den andre” (ibid 2000: 118). Dette er gode argumenter for å velge triangulering som metode.

Mitt hovedargument for å velge to metoder var at jeg så for meg at en observasjonsstudie kunne gi litt andre resultater enn det intervjuene ville gi. Det er fort gjort at informantene svarer en ting i intervjuet, men at observasjonen viser noe annet. De svarer kanskje det de tror er i tråd med virkeligheten, eller kanskje det de tror intervjueren vil høre, men så viser det seg at ting i praksis er annerledes. Dette omtaler jeg nærmere i kapittel 3.5.

Jeg har i mitt prosjekt benyttet systematisk observasjon i etterkant av intervjuundersøkelsen. Det å bruke forskjellige metoder kan sees på som bruk av forskjellige verktøy for å finne svar på forskjellige spørsmål. ”Kvalitative metoder handler om *hva slags* og kvantitative metoder *hvor mye av en slags*” (Kvale og Brinkmann 2009: 132). I mitt tilfelle dreier det seg om hva rektorene bruker tiden sin på og hvor mye tid de bruker til de forskjellige arbeidsoppgavene.

I undersøkelsen blir bare rektorer intervjuet og observert. Lærere, foreldre og eventuelt andre blir ikke spurt om rektorjobben. Disse andre mulige informantene kunne selvsagt gitt andre syn og forståelser av oppgavens tema, men holdes altså utenfor. Mer om utvalg kommer i kapittel 3.3.

Jeg har funnet det hensiktsmessig å benytte en forskningsstrategi som kalles tverrsnittundersøkelse (ibid 2005: 74). Dette innebærer at jeg gjennomfører undersøkelsen i

et begrenset tidsrom. Dette er hensiktsmessig både i forholdt til at dette er en del av mitt Masterstudium og ut ifra hva som er fornuftig sett ut i fra oppgavens problemstilling. Alternativet ville være en longitudinell undersøkelse, det vil si en undersøkelse som samler inn data på mer enn ett tidspunkt. Kravet til bruk av tid ville da gått ut over det som regnes som oppnåelig i arbeidet med en masteroppgave. Den skal leveres til fastsatt tidspunkt. Når det gjelder å finne ut hva rektor bruker sin arbeidstid til, vil det selvsagt gi mer utfyllende og riktige svar dersom man følger rektorer over en lengre tidsperiode. Det er jo slik at arbeidsoppgavene forandres noe med tid på året. Oppstart og avslutning av skoleåret er alltid hektisk, med for eksempel arbeid knyttet til tilsetninger og personal som er mer intensivt og hektisk disse tidspunktene enn ellers i året. Av praktiske grunner falt altså mitt valg på en tverrsnittundersøkelse.

### **3.3 Utvalg**

Johannessen, Tuft og Kristoffersen skriver om strategisk utvelging at ”forskeren har bestemt seg for hvilken målgruppe forskningen skal rette seg mot for å samle nødvendige data” (Johannessen et al. 2005: 107). De skriver videre at det er hensiktsmessighet og ikke representativitet som er viktig ved utvelging av informanter i kvalitative undersøkelser. Det er mest naturlig å benytte rektorer som informanter når målet er å se på innholdet i rektorjobben og sammenligne små og store skoler.

Jeg har valgt ut en gruppe på 4 rektorer fordelt på 3 kommuner i Akershus. Dette er det vi kan kalle et strategisk valg. Valget ble gjort bevisst fordi problemstillingen jo omhandler rektorer og innholdet i deres jobb. Det at de arbeider i 3 forskjellige kommuner var litt tilfeldig, men hadde noe å gjøre med at dette er personer som jeg til en viss grad hadde kjennskap til på forhånd, og derfor var det lettere å etablere kontakt og å få de til å stille opp i min undersøkelse. To av rektorene er kolleger av meg i den kommunen jeg jobber. Den tredje har tidligere vært kollega og den siste ble valgt ut i fra skolestørrelse og beliggenhet. Når jeg gjorde utvalget var det viktig for meg at det passet greit geografisk også. Med full jobb var det en vurdering at reisetid ikke skulle påvirke hverdagen alt for mye. Johannessen m. fl. skriver om noe de kaller ”bekvemmelighetsutvelging” (Johannessen et al. 2005: 111). Det beskriver de som utvelgelse på bakgrunn av hva som er enklest og mest bekvemmelig. Dette er selvsagt ikke den beste metoden, men den har vært med i vurderingen, dog ikke som hovedstrategi. Nå bor jeg i et område med veldig mange skoler innenfor relativt små avstander, så dette er ikke et viktig poeng for at jeg valgte de rektorene og skolene som jeg gjorde.

Det ble ikke noe stort antall informanter. Jeg valgte altså å benytte rektorer ved to store og to små skoler. Johannessen, Tufte og Kristoffersen skriver at det ikke er noen begrensning på antall informanter, men at mengden data i kvalitative studier fort blir stor. De skriver også at mange mener man vanskelig kan bestemme antall informanter på forhånd (Johannessen et al. 2005: 106).

Hovedkriteriet for utvalget var størrelsen på skolen, slik at både store og små skoler ble representert i utvalget. Hvordan skal man så definere små og store skoler? Jeg kontaktet både Utdanningsdirektoratet og Utdanningsforbundet i den forbindelse. Svarene tydet på at dette ikke er helt tydelig avgrenset. Det kommer blant annet litt an på hvor i landet man befinner seg. Her i Akershus (og i Oslo) er det slik at Utdanningsforbundet foreslo å dele inn slik at små skoler har under 150 elever og store har over 500 elever. Utdanningsdirektoratet har en inndeling hvor små skoler har mindre enn 100 elever, mellomstore skoler har 100-299 elever og store skoler har over 300 elever. Jeg har valgt en mellomløsning. I min oppgave definerer jeg små skoler som de med under 150 elever og store skoler som de med over 450 elever.

Når det gjelder rekruttering av informantene var det en veldig enkel prosess. Siden jeg kjente tre av rektorene fra tidligere, ble de kontaktet på telefon. Johannessen m. fl. viser til flere fordeler ved å rekruttere på telefon. De nevner for eksempel at det er lite tidkrevende og lite kostbart (Johannessen et al. 2005: 114). I samtalen forklarte jeg hva prosjektet mitt gikk ut på, hvor omfattende det skal være og hva jeg trengte av deres tid og oppmerksomhet. Alle tre ga positiv tilbakemelding ved første anledning. Den siste rektoren kjente jeg ikke. Her brukte jeg en annen metode. Jeg sendte e-post med en relativt grundig forklaring på hva jeg holdt på med og hva jeg trengte vedkommendes bistand til. Også her fikk jeg positivt svar raskt. Da var det bare å sette i gang med intervjuer og observasjoner. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 3.4 og i analysedelen i kapittel 4.

Det er klart at utvalget kan påvirke resultatet av undersøkelsen i relativt stor grad. I den grad arbeidsoppgavene til rektorer varierer fra skole til skole og fra sted til sted, kunne selvfølgelig de empiriske dataene jeg fikk etter intervjuer og observasjoner blitt annerledes med andre informanter. Under både intervjuer og observasjon var det en avslappet og fin tone. Dette mener jeg var en fordel for at informantene skulle slappe av og ikke bli veldig påvirket av min tilstedeværelse. Sånn sett mener jeg det var en fordel at jeg kjente tre av de fire fra tidligere.

Jeg har informanter fra 3 forskjellige kommuner og i hvor stor grad dette påvirker de empiriske dataene er ikke lett å si. Det som er sikkert er at kommunene ikke er helt identiske



hva angår organisering. Dette er det viktig å ha med som bakgrunnsteppe når man leser analysekapittelet. I kapittel 4.3.1 beskrives konteksten som informantene befinner seg i. Min opplevelse av både intervjuer og observasjon var at dette ikke påvirket resultatet.

### 3.4 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for hva jeg faktisk har gjort i arbeidet med oppgaven og datainnsamlingen for å kunne besvare problemstillingen og de forskningsspørsmålene jeg reiste i kapittel 1.3. I tillegg redegjør jeg for teori knyttet til de metodene jeg benytter. Jeg har brukt intervju og observasjon som datainnsamlingsmetoder. Nå skal jeg komme inn på de valg som er gjort og det arbeidet som er gjennomført i forbindelse med dette, og også hva som er gjort for å kvalitetssikre datainnsamlingen.

#### 3.4.1 Intervju og transkripsjon

Intervju er en av de mest brukte metodene for å samle data i kvalitativ forskning, og Johannessen, Tufto og Kristoffersen viser til Mason (2000) når de beskriver grunner til å velge denne metoden (Johannessen et al. 2005: 136-137). De nevner blant annet:

- Forskeren er på jakt etter menneskers erfaringer og oppfatninger.
- Det kvalitative intervjuet gir mulighet for å gå i dybden og fange opp nyanser.
- Kvalitative intervjuer kan brukes som en supplerende metode, sammen med andre metoder for å få fram flere synsvinkler.

Et kvalitativt forskningsintervju kan betegnes som en strukturert samtale med et klart formål. Hensikten med intervjuet er ”å få fram beskrivelser av informantens hverdagsverden” (Johannessen et al. 2005: 135). Kvale og Brinkmann skriver at ”Det kvalitative forskningsintervju søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side” og ”forskingsintervjuet har som mål å produsere kunnskap” (Kvale og Brinkmann 2009: 21-22). Et intervju er noe mer enn en dagligdags samtale. Kvale og Brinkmann snakker om en profesjonell samtale hvor forskeren (intervjueren) definerer og kontrollerer samtalen. Det er ikke en samtale mellom to likeverdige parter. Det dreier seg om et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og informanten. Kunnskap produseres i en samtalerelasjon mellom intervjuer og informant (ibid 2009: 37). I mine intervjuer var det ingen tvil om at jeg styrte samtalen og la premissene for hva vi skulle snakke om. Intervjuguiden var styrende, i tillegg til min tolkning av informantens svar underveis som resulterte i noen oppfølgingsspørsmål. Dette vil Kvale og Brinkmann kalle en kunnskapsproduksjonsprosess. Kvaliteten på den

kunnskapen som produseres er avhengig av intervjuerens kunnskaper om temaet og ferdigheter knyttet til selve intervjusituasjonen (Kvale og Brinkmann 2009: 99). De ville også kalt det for semistrukturerte livsverdenintervju. Formålet er som sagt å forstå temaer fra dagliglivet sett fra informantens egne perspektiver.

Det finnes flere typer intervjuer som kunne vært aktuelle i en oppgave som denne. Johannessen m. fl. skriver om det kvalitative intervju og at det kan være mer eller mindre strukturert, altså tilrettelagt på forhånd. Her er de variantene som blir referert (Johannessen et al. 2005: 137):

- Ustrukturert intervju er uformelt og spørsmålene tilpasses underveis
- Semi-strukturert eller delvis strukturert intervju med en intervjuguide som styrer temaer og hvor spørsmål og rekkefølge kan variere
- Strukturert intervju hvor man har fastlagt spørsmål og temaer på forhånd
- Strukturert intervju med fastsatte svaralternativer
- Gruppeintervju

Jeg valgte å bruke semi-strukturert intervju. Det vil si at jeg hadde en plan for spørsmål og temaer som skulle berøres i intervjusituasjonen, altså en intervjuguide (vedlegg 1). Jeg var bevisst på at det kunne dukke opp momenter i intervjuobjektens svar som burde utdypes og forfølges underveis i intervjuet. Under utarbeidelsen av intervjuguiden fokuserte jeg på problemstillingen og hva slags opplysninger jeg trengte for å belyse den. ”En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Guiden kan enten inneholde noen temaer som skal dekkes, eller være en detaljert rekkefølge av omhyggelig formulerte spørsmål” (Kvale og Brinkmann 2009: 143). Når det gjelder spørsmålene i intervjuguiden, så er de litt forskjellige. Noen er mer åpne enn andre. Kvale og Brinkmann skriver om flere typer intervju spørsmål. De nevner introduksjonsspørsmål som brukes som åpningsspørsmål og oppfølgingsspørsmål som brukes for å få informanten til å komme med utdypinger av det som er sagt. Videre nevner de inngående spørsmål, spesifiserende spørsmål, direkte spørsmål, indirekte spørsmål, strukturerende spørsmål og fortolkende spørsmål. I tillegg nevner de taushet som en måte å ”spørre” på som gjør at informanten får tid til å reflektere og derigjennom kanskje kan utfylle seg selv uten at intervjueren behøver å komme med oppfølgende spørsmål (Kvale og Brinkmann 2009: 147-149). Dette er en inndeling av spørsmål i forskjellige kategorier, noe som det kan være nyttig å ha bevissthet rundt i arbeidet med intervjuundersøkelser.

Før jeg startet med intervjuene, valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju for å teste ut både intervjuguiden og selve intervjusituasjonen. Jeg benyttet meg av en rektorkollega for å få gjennomført utprøvingen. Dette ga meg verdifull erfaring. Jeg valgte å gjøre noen små endringer i intervjuguiden. Noen spørsmål ble tatt bort og jeg forandret noe på rekkefølgen av spørsmålene. I tillegg fikk jeg testet bruken av kassettpilleren. Det var en god erfaring å ta med seg.

I intervjusituasjonen var jeg bevisst på å ha en tydelig oppstartsfase. Kvale og Brinkmann beskriver en briefing hvor man iscenesetter intervjuet (Kvale og Brinkmann 2009: 141). Det er viktig med en god start. De første minuttene er avgjørende for et godt resultat. I tillegg til å klargjøre praktiske ting som f. eks. bruk av kassettpilleren og hvordan vi skulle håndtere avbrytelser, var det viktig å opprette god kontakt og en god tone med informanten. Da jeg kjente 3 av informantene på forhånd, gikk dette relativt greit. Det ble mest fokus på det praktiske og på hva hovedmålet med intervjuet var. I tillegg hadde jeg fokus på en ryddig avslutning av intervjuet. Informanten ble gitt muligheten til å komme med eventuelle tilleggskommentarer. Kvale og Brinkmann skriver om den direkte intervjusituasjonen og betydningen av stemmeleie, kroppsspråk etc. (ibid 2009: 142). Dette er selvsagt ting som gir et nyansert og kanskje annerledes bilde av det som blir sagt, enn når man bare hører ordene. I mitt tilfelle ble det slik at dette var hensyn jeg tok i intervjusituasjonen og som til en viss grad styrte de oppfølgingsspørsmål jeg stilte underveis. Jeg tok ikke notater om disse forholdene for å bruke dem etter transkribering av dataene fra intervjuene.

Intervjuguiden er grovt sett delt inn i 5 deler. Johannessen m fl. har vist en oversikt over hva som bør inngår i en intervjuguide (Johannessen et al. 2005: 139-141). Dette tok jeg som et utgangspunkt når jeg utformet min egen. De fem delene er en innledning, et par faktaspørsmål om skolestørrelse i starten, deretter spurte jeg om arbeidsoppgavene, noen spørsmål om pedagogisk ledelse og til slutt en bolk jeg kalte annet. Johannessen m. fl. skriver om innledningen at forskeren må presentere seg selv, informere om prosjektet, snakke om konsekvenser m.m. (ibid 2005: 141). Mange av disse momentene var ikke naturlig for meg i selve intervjusituasjonen. Jeg hadde snakket med informantene flere ganger på forhånd, så mye av dette var godt kjent for dem før vi kom til intervjudagen. Intervjuet startet med et par faktaspørsmål om antall elever og lærere, og hvordan ledelsen og skolen er organisert. Deretter hadde jeg mange spørsmål om arbeidsoppgavene til rektor. Jeg spurte blant annet om hva de så på som sin hovedoppgave, videre hadde jeg spørsmål med fokus på tid. Hvilke arbeidsoppgaver bruker du mest tid på? Har du faste oppgaver som du gjør hver dag? Hvilke

arbeidsoppgaver delegerer du? Får du gjort det du har planlagt for en dag? Videre spurte jeg om pedagogisk ledelse, hvordan de utfører det, tidsbruk og hvordan deres organisering påvirker mulighetene til å drive pedagogisk ledelse. I avrundingen av intervjuet spurte jeg om arbeidsro, utviklingssamtaler og hvor mange timer en vanlig arbeidsuke består av.

I mitt prosjekt valgte jeg å følge intervjuguiden ganske tett. I og med at jeg skal sammenligne svarene til de fire informantene er det viktig for meg at de uttaler seg om de samme temaene slik at det blir enklere å sammenligne svarene. Samtidig var jeg opptatt av å stille oppfølgende spørsmål. Som Kvale og Brinkmann skriver, er det da viktig å være en aktiv lytter. De beskriver det som like viktig som det å beherske spørreteknikker (Kvale og Brinkmann 2009: 151). Her gjelder det virkelig å lytte til det som sies og også hvordan det sies. De skriver videre at for å velge hva man skal følge opp av de opplysningene informanten gir, er det viktig av intervjueren har kunnskap om temaet. Sånn sett har jeg valgt et tema som er veldig relevant for meg og min egen jobb. Mine egne erfaringer påvirket selvfølgelig intervjusituasjonen, forhåpentligvis mest positivt. Det at jeg har kjennskap til rektorjobben gjorde meg i stand til å stille fornuftige oppfølgingsspørsmål og til å sette meg inn i og forstå den sosiale settingen som informantene var en del av. Som Kvale og Brinkmann skriver: ”Ekspertintervjueren er på samme måte fordypet i den konkrete situasjonen og er sensitiv og oppmerksom på de situasjonsbetingende ledetrådene som gir ham eller henne mulighet til å fortsette intervjuet på en fruktbar måte som vil medvirke til å besvare forskningsspørsmålet, i stedet for utelukkende å fokusere på intervjuguiden, på de metodologiske intervjureglene eller på hva det neste spørsmålet skal være” (ibid 2009: 151).

Den vanligste måten å registrere intervjuer på, er ved bruk av lydopptaker. Det gjør at intervjuer kan konsentrere seg fullt og helt om selve samtalen, og detaljer som ordbruk, tonefall og liknende. Kvaliteten på opptaket er viktig. Det må jo kunne høres hva som blir sagt (Kvale og Brinkmann 2009: 187-188). Jeg brukte en ”gammeldags” kassettspiller til å ta opptak av intervjuene. Det fungerte bra, men ved et av intervjuene satt jeg og informanten litt skrått i forhold til kassettspilleren. Dette gjorde at opptaket ble relativt dårlig, og jobben i etterkant ble litt ekstra utfordrende, men det løste seg allikevel greit.

”Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen” (Kvale og Brinkmann 2009: 187). Her er det snakk om å transformere fra muntlig til skriftlig språk. Dette er nødvendig for å gjøre intervjuet tilgjengelig for analyse. Denne prosessen er veldig avgjørende for at data fra intervjuene skal bli så riktig som mulig. Kvale og Brinkmann

skriver at ”i en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stede, abstrahert og fiksert i skriftlig form. Så snart intervjutranskripsjonene er foretatt, er man tilbøyelig til å betrakte dem som de egentlige grunnleggende empiriske data i et intervjuprosjekt” (Kvale og Brinkmann 2009: 186). Her må man altså være veldig bevisst på at det som skjer mellom intervjuer og informant i selve intervjusituasjonen er det som skal betraktes som de empiriske data og ikke det som er skrevet ned etter transkripsjon. Vi snakker her om oversettelser av det muntlige språk til et skriftlig. Dette er ikke nødvendigvis uproblematisk, men noe man absolutt må være bevisst på i analysen av dataene. Selve intervjuet er et sosialt samspill hvor det forekommer f. eks. ironi, noe som jo blir borte i det skrevne materialet i etterkant. Man kan si at en del av kommunikasjonen mellom intervjuer og informant, som kroppsspråk og holdninger, går tapt i transkripsjonen (ibid 2009: 186-187). Da er det en fordel, som i mitt tilfelle, at intervjueren er den samme personen som foretar transkripsjon og analyse av dataene. Kvale og Brinkmann skriver om fordelene av at forskere transkriberer sine egne intervjuer. De vil til en viss grad huske tilbake til intervjusituasjonen, og den sosiale settingen som det var, og dette er med på og faktisk starte en meningsanalyse allerede i forbindelse med transkripsjonen (Kvale og Brinkmann 2009: 189). Denne dimensjonen mister man dersom andre foretar transkripsjonen.

Jeg bestemte meg for å skrive ned så ordrett som mulig det som ble sagt av informantene i intervjuene. Men jeg valgte å se bort fra småord som eh, mm og lignende, da dette ikke vil være relevant for å tolke svarene jeg trenger i oppgaven. Jeg noterte heller ikke ned eventuelle pauser underveis, da det er meningsinnholdet jeg er ute etter i det informantene sier.

### 3.4.2 Observasjon

Som en del av min datainnsamling har jeg valgt å observere informantene i deres arbeid. Jeg er ute etter å finne ut hva rektorene bruker sin arbeidstid til og hvor mye tid som går med til de forskjellige arbeidsoppgavene. Et argument for å velge et strukturert og systematisk observasjonsopplegg, er at jeg skal sammenligne resultatene fra observasjonene av de ulike informantene. Systematikk med en fast struktur, et observasjonsskjema (vedlegg 2), vil gi grunnlag for å kunne sammenligne de data jeg får etter observasjonene. Skjemaet vil inneholde forhåndsbestemte kategorier for hva jeg skal observere og registrere (Johannessen et al.2005: 129).

Observasjonen er gjennomført med et kvantitativt design. ”I kvantitativ observasjonstilnærming er kategoriene definert og bestemt på forhånd” (Vedeler 2000: 90).

Vedeler skriver også at ”Mens kvalitativ observasjonsforskning er eksplorerende og ofte resulterer i utvikling av et kategorisystem som beskriver relevante distinksjoner i data, vil kvantitativ observasjonsforskning (strukturert observasjon) konstruere kategorier eller bruke tidligere utviklete kategorisystemer som startpunkt for undersøkelsen” (Vedeler 2000: 96). Dette ble gjort ved at jeg på forhånd laget et observasjonsskjema med kategorier som sa hva jeg skulle registrere. Vedeler skriver at kategoriene kan komme ut fra erfaringer i kvalitativ forskning, man kan se hva som er gjort i andre forskningsarbeider, noe man sparer tid på, eller man kan selvsagt lage helt egne kategorier. Jeg så på noen tidligere forskningsarbeider og endte opp med observasjonsskjemaet fra den tidligere omtalte oppgaven til Berit Fonsdal (Fonsdal 2007:58). Det presiseres også hvor viktig det er at kategoriene er mest mulig entydige, klare og gjensidig utelukkende. Dette er nødvendig for at observatøren ikke skal være i tvil om hvordan atferden skal registreres. Følgende krav skal tilfredstilles i et observasjonsskjema brukt i en strukturert observasjon (Vedeler 2000: 97):

1. Kategoriene må være relevante for forskningsspørsmålet du har stilt.
2. Kategoriene bør være godt fokuserte og inneholde velvalgte aspekter av det du observerer.
3. Kategoriene bør være slik utformet at de fordrer lite tolkning av observatøren.
4. Hver kategori må bli gitt en klar definisjon, med eksempler både på hva som faller innenfor kategorien og hva som faller utenfor.
5. En kategori for ”annet” er ofte ønskelig å ta med, slik at det alltid er mulig å registrere atferd som faller utenfor de andre kategoriene.
6. Lag kategoriene slik at de er mest mulig gjensidig utelukkende.
7. Lag kategoriene slik at de er lette å kode.

Kolonnene i mitt skjema hadde følgende overskrifter: tid, aktivitet, innhold i aktivitet, sted og hvem samhandler rektor med? I tidskolonnen skrev jeg opp tidspunkt for når en aktivitet startet. To av kolonnene handlet om aktivitet. Her registrerte jeg hva slags aktivitet rektor gjorde, f. eks. møte, pc, rydding etc., i tillegg registrerte jeg innhold i aktivitet og det kunne være elevsak i et møte, e-poster på pc osv. Dette var et greit utgangspunkt for å gjennomføre observasjonene.

Arbeidet med registrering av data i forbindelse med observasjon, klassifiseres i fire hovedtyper: varighet av hendelser, frekvensregistreringer, intervallregistrering og kontinuerlig registrering (Vedeler 2000: 91). Jeg har kombinert disse i mitt arbeid. Dataene i min

undersøkelse er registrert med varighet for de forskjellige arbeidsoppgavene, antall hendelser er registrert og jeg foretok en form for kontinuerlig registrering gjennom hele arbeidsdager.

Jeg valgte å teste ut skjemaet på forhånd. Det gjorde jeg ved å observere en kollega gjennom en halv arbeidsdag. Da fikk jeg testet selve observasjonssituasjonen og det å bruke skjemaet. Vedeler skriver om observatørtrening. Dette er veldig viktig i og med at resultatet av en observasjonsstudie står og faller på observatørens ferdigheter, kompetanse og systematikk. Observatørtrening i forkant er viktig for å unngå observatørbias, skriver hun. "Observatørbias vil si subjektivitet og tilfeldigheter i de observasjonene som gjøres" (Vedeler 2000: 49). Dette er en stor trussel mot troverdigheten til resultatene av en observasjonsstudie. Som forsker er det viktig å ta hensyn til dette.

Kvale og Brinkmann skriver at: "Hvis man ønsker å undersøke menneskers atferd og deres interaksjon med omgivelsene, vil observasjoner og uformelle samtaler i feltundersøkelser som regel gi mer gyldig kunnskap, enn om man bare spør noen personer om deres atferd" (Kvale og Brinkmann 2009: 131). På bakgrunn av dette har jeg valgt å utfylle informasjonen fra intervjuene med data samlet inn gjennom observasjon av mine 4 informanter. Liv Vedeler skriver om hvordan observasjonsdata kan gi mer informasjon enn data samlet inn med andre metoder. Dette begrunner hun med at det er en direkte metode, man observerer jo der og da, i situasjoner i dagliglivet (Vedeler 2000: 12). Vedeler hevder at man i situasjoner hvor man ønsker å "finne ut hva folk gjør offentlig og i det daglige" (ibid 2000: 13), bør velge observasjon som metode.

"Observasjon er systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser, i stedet for indirekte gjennom beretninger fra andre" (Vedeler 2000: 9). Hun skriver videre om hvor viktig det er at observatøren har kunnskaper, begreper og teorier som referanseramme når han går ut og gjør observasjonene. Her har jeg en klar fordel når det gjelder å gjøre gode tolkninger og vurderinger av det jeg observerer i og med at jeg observerer personer i samme jobb som det jeg selv har. Dette påvirker selvfølgelig mine tolkninger. Vedeler viser til dette dilemmaet, nemlig det at observatøren og hans tolkninger av observasjonen er den viktigste begrensningen ved denne metoden (ibid 2000: 16). Det betyr altså at mine holdninger, verdier og erfaringer påvirker tolkningene, og at dette er noe jeg må være bevisst på.

Min veileder i dette prosjektet har gitt meg tilbakemeldinger om at hun i en lignende prosess fikk best utbytte av denne metoden. Observasjon gjøres ved at forskeren, i dette tilfelle meg,

plasserer seg ute i felten, altså i den konteksten som skal undersøkes (Johannessen et al. 2005). Observasjon er en tids- og ressurskrevende metode, men det er flere gode grunner for å bruke metoden (ibid 2005: 118-119):

- Det kan være at den kunnskap vi er på jakt etter ikke kan ”genereres *uten* observasjon i sin naturlige setting fordi kunnskap ikke alltid er formulerbar, mulig å huske eller mulig å konstruere i et intervju”.
- Videre er det slik at i intervjuet kan informantene si at de gjør ting som de i praksis ikke gjør.
- Observasjon vil gi mer utfyllende data. Man får mer bredde, kompleksitet og kan finne flere dimensjoner ved den sosiale virkeligheten, som man ikke får tak i gjennom f. eks. intervju.
- Ved å være i den naturlige settingen kan forskeren gjøre sine refleksjoner underveis i forskningsprosessen.
- Observasjon er en god supplerende metode for å se forskningsspørsmålene fra en annen synsvinkel.

Jeg har observert hver av informantene 3 hele arbeidsdager, dvs. at jeg har 12 dager med observasjoner i mitt datagrunnlag. Jeg var på plass, klar til observasjonsstart, kl. 08.00 alle dager, bortsett fra to dager hvor informanten ikke startet dagen før kl. 09.00. Observasjonene ble foretatt i perioden januar-mai 2011. Det var viktig for meg å få tydeliggjort min rolle under observasjonen. Informantene fikk instruks om å informere godt i personalgruppene på forhånd, slik at de visste hvorfor jeg kom og hva som var hensikten med det jeg skulle gjøre. På alle skolene fikk jeg også anledning til å prate med hele eller deler av personalgruppene både før og underveis i observasjonene. Vedeler skriver at observatørens rolle har stor betydning for i hvor stor grad man kan stole på resultatene og eventuelle konklusjoner. Hva slags erfaring har observatøren, hvilke holdninger ligger bak tolkningene og hva med eventuelle svakheter hos observatøren? (Vedeler 2000: 16). Dette er jo en begrensning av metoden og kan selvfølgelig påvirke resultatene. For å motvirke dette har jeg forsøkt å være mest mulig objektiv både i selve observatørrollen og i analysen etterpå, men mine erfaringer og kunnskaper innen feltet har naturlig nok hatt sin påvirkning på mine tolkninger både underveis i datainnsamlingen og i den etterfølgende analysen. Det er vel ikke til å unngå.

Jeg valgte en åpen observasjon hvor omgivelsene visste hva jeg gjorde, og jeg ville være en ikke deltakende observatør. Det ble altså en ”flue på veggen” rolle. Riktignok skriver Vedeler



at en fullstendig uavhengig observatør, en slags ”flue på veggen”- rolle, i praksis ikke vil la seg gjennomføre. (Vedeler 2000: 18). Dette begrunner hun med at man som observatør er kjent i miljøet og deltakerne kan ikke unngå å bli påvirket av dette. I mitt prosjekt var det jo slik at personer i omgivelsene visste hvem jeg var og hva jeg drev med. Selv om de hadde fått innstendige oppfordringer om å bruke rektor som de alltid gjør, fikk jeg tilbakemeldinger fra informantene om at terskelen for å ta kontakt med dem nok var noe hevet som følge av at jeg var tilstede. Det opplevdes ikke som et stort problem, men blir allikevel viktig å ha med som bakteppe i analysedelen i denne oppgaven.

Jeg avklarte med informantene på forhånd at jeg ikke trengte å delta i møter og samtaler de skulle ha med lærere, foresatte, elever eller andre. De fikk vurdere det selv, noe som gjorde at jeg deltok i noen møter, ble invitert med men valgte ikke å være med, og at jeg ble bedt om å gå ut i noen sammenhenger. Det viktige for meg var å notere hva rektor arbeidet med. For eksempel noterte jeg møte med foresatt, hva det handlet om og tidspunkt for start og stopp. Dette var tilstrekkelig for mitt behov. I tillegg var det viktig for meg å få notert ned dersom rektor ble avbrutt i møter av f. eks. telefon eller besøk i døra. Informantene informerte meg om dette etter møter hvor jeg ikke deltok, slik at det kom med i mitt datagrunnlag.

Etter at observasjonene var gjennomført, foretok jeg en opptelling og systematisering av dataene som var samlet inn i et eget skjema med tre kolonner (vedlegg 3): arbeidsoppgaver, antall episoder og tidsbruk. Her telte jeg opp og registrerte hvilke arbeidsoppgaver rektor konkret jobbet med, antall episoder med hver arbeidsoppgave og hvor mange minutter hver av de registrerte episodene varte. Dette er hovedgrunnlaget for min analyse av observasjonsdataene, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 4.

### **3.5 Kvalitet**

#### **3.5.1 Hva er kvalitet innen forskning?**

Kvalitet innen forskning dreier seg i stor grad om begrepene *validitet*, *reliabilitet* og *generalisering*. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at ”reliabilitet har med forskningsresultatens konsistens og troverdighet å gjøre” (Kvale og Brinkmann 2009: 250). Det handler i stor grad om hvorvidt resultatene kan stoles på. Er de pålitelige? Hvis informantene hadde blitt intervjuet på et annet tidspunkt av en annen forsker, ville da svarene blitt like? Når det gjelder validitet skriver de at det ”dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke” (ibid 2009: 250). Et annet ord som blir brukt om

validitet er gyldighet. Johannesen m. fl. stiller spørsmålet ”måler vi det vi tror vi måler?” (Johannesen et al. 2005: 199). Begrepet generalisering dreier seg om hvorvidt resultatene i undersøkelsen kan være gyldig for, i mitt tilfelle, andre rektorer enn de som er informanter i oppgaven. Spørsmålet er om ”resultatene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner” (Kvale og Brinkmann (2009: 265).

Altså, er undersøkelsen gjennomført på en måte som er egnet til formålet (validitet), er resultatene pålitelige (reliabilitet) og kan disse resultatene også være gyldige for andre personer andre steder? Johannesen m. fl. stiller spørsmålet ”hva er god kvalitet på kvalitative forskningsopplegg?” (Johannesen et al. 2005: 198). De nevner at forskere mener man må skille arbeid med kvalitet innenfor kvantitative og kvalitative undersøkelser fra hverandre. Av den grunn bruker noen forskere begrepene pålitelighet, troverdighet og overførbarhet fremfor de ovennevnte. Johannesen m. fl. skriver at de mener det ikke er snakk om enten eller, men både og. De mener at det i noen kvalitative undersøkelser er riktig å se på reliabilitet og validitet, slik det brukes i kvantitative undersøkelser, mens det i andre sammenheng kanskje ikke passer (ibid 2005: 198). I min undersøkelse har jeg brukt en kvalitativ tilnærming ved å intervju informantene og en kvantitativ tilnærming ved å observere og ”tallfeste” resultatene fra denne observasjonen.

### 3.5.2 Hva har jeg gjort for å sikre kvalitet?

Det vil, som Postholm skriver, være viktig å avklare forskerens rolle i prosjektet. Informantene må ha en klar formening om dette på forhånd (Postholm 2005). Postholm skriver også at forskeren er det viktigste instrumentet i den kvalitative forskningen. Derfor har jeg klargjort i oppgaven hvilken bakgrunn og erfaring jeg som forsker har, slik at leseren kan ha det med i sin vurdering av resultatene og analysene av dataene (Postholm 2005:127). Dette har jeg gjort gjennom å beskrive teori jeg bygger analysen på og ved at jeg viser til egne erfaringer.

I forkant av undersøkelsene var jeg selvsagt nøye med forberedelsene. Både intervjuguide og observasjonsskjema ble nøye vurdert for å sikre at det ville være ”riktige” data jeg samlet inn. Utgangspunktet for innhold i begge skjemaene var selvsagt oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Spørsmålene i intervjuene og fokuset i observasjonen må søke å finne svar på mine forskningsspørsmål. Jeg gjennomførte prøveintervju og prøveobservasjon for å teste ut både skjemaene og egen rolle. Dette ga meg god tilbakemelding og gjorde at noen

justeringer ble gjort i skjemaene. Blant annet forandret jeg noe på rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden og noen spørsmål ble byttet ut eller fjernet.

Ved å bruke to metoder, kvalitativt intervju og en kvantitativ observasjon, har jeg prøvd å sikre både reliabilitet og validitet i forskningsprosessen. Tanken min i utgangspunktet var at en observasjon ville sikre meg mot faren for at informantene svarte slik de trodde jeg forventet at de skulle svare i intervjuet. ”Det er ikke sikkert det vi sier vi gjør, er det vi faktisk gjør” (Johannessen et al. 2005: 118). En observasjon tenkte jeg ville gi et mer riktig bilde av hva de faktisk bruker tiden til. Informantene har jo til en viss grad svart at de bruker mindre tid til administrasjon enn det observasjonene viser, for eksempel. Dette kommer jeg tilbake til i analysen i kapittel 4. To undersøkelsesmetoder er også gunstig for å sikre valide data, altså at dataene faktisk sier noe om det jeg ønsker å undersøke. Finner jeg svar på det jeg faktisk ønsker å undersøke? Ved å samle data på to forskjellige måter, får jeg en bred samling data som i større grad dekker det jeg ønsker, sammenlignet med hva som ville vært tilfelle dersom jeg bare hadde gjennomført en av metodene. Triangulering har jeg omtalt tidligere i oppgaven. Vedeler sier følgende om å bruke triangulering for å sikre kvalitet: ”med triangulering menes at forskeren enten bruker flere metoder, ulike datakilder eller flere uavhengige forskere for å styrke undersøkelsens troverdighet” (Vedeler 2000: 115). Da kan man si at jeg triangulerer ved å bruke to metoder for å finne svar på samme problemstilling og forskningsspørsmål.

Når det gjelder selve intervjuet, så er det klart at min manglende erfaring som forsker kan ha påvirket de data jeg fikk ut av intervjuene. Som Kvale og Brinkmann skriver, så er ”en dyktig intervjuer ekspert på intervjuemnet og på menneskelig interaksjon. Intervjueren må kontinuerlig foreta raske valg mellom hva det skal spørres om, og hvordan. Intervjuere bør ha gode kunnskaper om temaet som undersøkes, mestre samtalemessige ferdigheter, være språklig dyktig- og ha øre for intervjupersonenes språkstil” (Kvale og Brinkmann 2009: 176). Min erfaring gjør i hvert fall at jeg har gode kunnskaper om temaet. Det at jeg gjennomførte et prøveintervju mener jeg oppveier noe for manglende intervjuerfaring.

Transkripsjonen som jeg gjennomførte etter intervjuene, var en kritisk fase. Unøyaktig arbeid her ville gitt usikre data, og kanskje helt andre tolkninger knyttet til problemstilling og forskningsspørsmål. Kvaliteten på opptakene fra intervjuene var bra i 3 av de 4 tilfellene. Det ene intervjuet hadde relativt dårlig lyd kvalitet, men jeg mener at jeg allikevel, etter et tidkrevende og møysommelig arbeid, klarte å gjengi alle informantens svar på en skikkelig

måte. Jeg gjennomførte selv alt arbeidet med transkripsjon, og det mener jeg er en styrke. En svakhet ved å ta lydopptak av et intervju kan være, som Kvale og Brinkmann skriver, at ”det medfører tap av kroppsspråk, for eksempel kroppsholdning og gester” (Kvale og Brinkmann 2009: 187). Videre vil man ved transkripsjonen kunne miste ytterligere informasjon om stemmeleie, intonasjon og åndedrett. Alt dette kan innebære tap av viktig informasjon for å tolke dataene riktig. Jeg har i arbeidet med å tolke de transkriberte dataene tilstrebet å finne informantens virkelige meninger.

Gjennomføringen av observasjonen var også en viktig fase av dette prosjektet. Vedeler (2000) skriver om hvor viktig observatørens rolle er. Hun omtaler flere begreper knyttet til mulige ”feilkilder” i arbeidet med observasjoner. Observatøreffekt er et av disse. Det vil si hvordan observatøren påvirker de som han observerer. De personene som tok kontakt med rektor under min observasjon ble nok påvirket av at jeg var til stede. Informantene hadde på forhånd informert sitt personale om at jeg skulle komme og hva som var hensikten med observasjonen. Når jeg først var der, var det viktig å prøve å gli mest mulig inn i miljøet. Hvorvidt jeg påvirket informantenes oppførsel og hva de prioriterte å bruke sin tid på, er veldig vanskelig å vurdere. I og med at deres hverdag i stor grad preges av å respondere på andre, tror jeg ikke de var mye påvirket av at jeg var til stede.

Et annet begrep Vedeler omtaler er observatørbias. Dette handler om ”systematiske feil som skyldes karakteristika ved observatøren” (Vedeler 2000: 110). Disse feilene kan dreie seg om registreringsfeil. Observatøren kan gjøre systematiske feil ved å forfordele noen eller ha en tendens til å registrere alle observasjoner rundt midten av en skala eller lignende. For meg dreide det seg mer om å være nøye med å registrere tid og at all aktivitet ble registrert så nøyaktig at jeg i etterkant enkelt kunne plassere arbeidsoppgavene inn i de kategoriene jeg bruker i analysen av materialet.

Observatørsmitte nevnes også. Det handler om hvorvidt observatøren er påvirket av tidligere registrerte data. Det kunne jo være at jeg lot meg påvirke av de svar informantene ga i intervjuene og at jeg da skulle registrere annerledes når jeg observerte dem i praksis. Dette mener jeg ikke var noe problem. Jeg registrerte fortløpende hva de gjorde helt uavhengig av hva de svarte i intervjuene. Mitt fokus var et hundre prosent på hva de gjorde og deres tidsbruk.

Observatørunnlatelse omtaler Vedeler som at observatøren ”unnlater å registrere atferd som passer i en av kategoriene på observasjonsskjemaet” (Vedeler 2000: 113). Jeg registrerte hver hendelse og tidsbruk, og mener at dette ikke var noe problem.

Et siste begrep som Vedeler nevner er reliabilitetssvakhet. Dette handler om at observasjonsdata blir mindre reliable mot slutten av observasjonstiden, rett og slett at observatøren blir sliten eller mister motivasjonen for den pågående oppgaven. Det er klart at det å observere en annen person jobbe en hel dag er slitsomt. Mitt fokus var på klokka og på å få med meg alle skifter i aktivitet. Jeg vurderte ikke innholdet i det informantene gjorde eller om det var viktig eller ikke. Nå var det slik at de tre dagene jeg observerte informantene kom ikke fortløpende etter hverandre. Jeg hadde dager med eget arbeid innimellom. Det gjorde nok denne utfordringen lettere å håndtere.

Min veileder i denne oppgaven har selvsagt også bidratt til kvaliteten. Hun har vært en kritisk leser som har kommet med konstruktive og konkrete tilbakemeldinger som har hjulpet meg med å ha rett fokus.

### **3.6 Ethiske spørsmål**

I arbeidet med et forskningsprosjekt som dette, vil man møte forskningsetiske spørsmål. ”For studier hvor det er direkte kontakt mellom forsker og de som studeres, er det utarbeidet særskilte etiske retningslinjer som definerer forskerens forhold til informanten” (Thagaard 2009: 23). *De nasjonale forskningsetiske komiteer* har definert og presisert normer for dette (ibid 2009: 24). Med et lite utvalg informanter vil det dukke opp problemstillinger knyttet til informert samtykke, konfidensialitet og anonymitet (Johannessen et al. 2005:93-94). Som forsker har jeg vært opptatt av å jobbe aktivt for å sikre dette for informantene. Det ble tett kontakt mellom meg om mine informanter både i intervjusituasjon og ikke minst i min observasjon av deres arbeid. Jeg nevner verken navn på personer, skoler eller kommuner i min skriftlige framstilling. I tillegg har jeg valgt å omtale alle rektorene som ”han” selv om det også er kvinner blant informantene.

Eventuelle problemstillinger som dukker opp må løses underveis. Jeg velger her å se på 3 viktige sider når det gjelder etiske dilemmaer, nemlig informert samtykke, konfidensialitet og hvilke konsekvenser deltakelse i prosjektet kan gi for informantene.

”Utgangspunktet for et hvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakernes *informerte* samtykke” (Thagaard 2009: 26). Informert samtykke vil si at

informanten helt fritt kan velge hvorvidt han ønsker å delta i prosjektet. Vedkommende skal ikke under noen omstendigheter presses til deltakelse. Informanten skal også ha full rett til å trekke seg underveis i prosessen. Informasjon på forhånd ble viktig, men jeg måtte være forsiktig med mengden og type informasjon for å unngå at det skulle påvirke informantene og deres svar i intervjuet, og adferd når jeg skulle observere dem. Jeg kontaktet informantene gjennom e-post og samtaler. 3 av dem er personer som jeg kjente fra tidligere, mens den siste var ukjent før prosjektet startet. Svarene om at de kunne tenke seg å bli med ble gitt både som svar på mine e-posthenvelser og gjennom samtaler på telefon.

Når det gjelder konfidensialitet, så dreier det som om å anonymisere og hindre at navn eller andre opplysninger blir kjent. Nå er det slik at 2 av informantene er ved skoler i samme kommune som meg. Det er klart at lærere og andre ved disse skolene har sett meg og også vært klar over hvorfor jeg har vært tilstede. Jeg har også, i og med at oppgavens tema dreier seg om å sammenligne store og små skoler, gitt opplysninger om skolens størrelse når det gjelder antall elever og ansatte. Dette gjør at lærere ved respektive skoler i prinsippet kan identifisere og plassere deler av materialet direkte på en bestemt rektor. Dette har jeg løst ved å la informantene lese rapporten og ha full mulighet til å kunne påvirke hva som blir stående. Lydbånd og utskrifter fra transkribering vil bli destruert etter at rapporten er helt ferdig. Det samme med alle notater knyttet til observasjonene.

En siste side knyttet til etisk forsvarlig forskning er om deltakelse i prosjektet vil kunne få eventuelle konsekvenser for informantene (Thagaard 2009: 28-29). Her er mitt ansvar som forsker å påse at informantenes deltakelse ikke skal gi negative konsekvenser for dem underveis eller i ettertid. Nå er vel ikke temaet for mitt prosjekt særlig kontroversielt, og jeg kan ikke forstå at informantene skal kunne ta skade av det som kommer fram på noe vis. Tvert i mot tror jeg de, som jeg, kan lære av denne prosessen. De fikk en god mulighet til å reflektere over egen praksis i forbindelse med intervjuene, og gjennom å lese rapporten kan de sammenligne mine funn fra intervjuet med det jeg fant i observasjonen. Det kan gi dem svar på om de har et riktig bilde av sin egen hverdag. Da kan dette være en mulig hjelp til å bli mer bevisst på sin egen arbeidssituasjon. Thagaard skriver at ”ethvert metodisk valg innebærer etiske konsekvenser som forskeren må forholde seg til” (ibid 2009: 29). Jeg har måttet ta stilling til om den informasjonen jeg har fått gjennom datainnsamlingen, har vært av en slik art at den kan brukes uten å skade informantene på noe vis.

### **3.7 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg gitt en beskrivelse av og drøftet ulike valg i forbindelse med innsamling og analyse av data. Først startet jeg med en redegjørelse for valg av design og strategi. Derneft gikk jeg gjennom en beskrivelse av de metodene jeg har brukt for å samle inn data og delvis hvordan jeg har behandlet disse dataene. Det siste kommer jeg mer tilbake til i kapittel 4.

Videre har jeg beskrevet hva kvalitet i forskning er og hvordan jeg har jobbet for å sikre god kvalitet på denne oppgaven. Avslutningsvis var jeg inne på etiske spørsmål som har dukket opp i arbeidet med oppgaven.

I neste kapittel kommer min analyse av de data som er samlet inn.

## 4 ANALYSE

### 4.1 Innledning

Problemstillingen som jeg ønsker å belyse er som nevnt i kapittel 1.2.2: *Formålet med denne oppgaven er å beskrive og forsøke å forstå om det er forskjeller i arbeidsoppgavene til rektorer ved små og store skoler.*

For å belyse denne problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke arbeidsoppgaver gjør rektor?
- Hvordan utøves pedagogisk ledelse og hvor mye tid brukes til det?
- Hvilke muligheter og hindringer ser rektor for å drive pedagogisk ledelse med den organiseringen skolen har?

Formålet med dette kapittelet er å belyse denne problemstillingen ved å analysere de empiriske funn jeg har gjort gjennom intervjuer og observasjoner. Disse funnene vil bli drøftet opp mot teori og annen empirisk forskning beskrevet i kapittel 2. Jeg har valgt å ta for meg et forskningsspørsmål av gangen. I analysen av de to første bruker jeg data fra både intervjuene og observasjonene. Når det gjelder det siste, så holder jeg meg til de data som intervjuene ga, i tillegg til at informantene ble bedt om å utdype sine svar i denne delen skriftlig i etterkant. Observasjonene var ikke egnet til å svare på det spørsmålet.

Jeg starter med en beskrivelse av hvordan jeg har analysert dataene etter intervjuene og observasjonene. Deretter skriver jeg noe om kombinasjonen av disse metodene. Hoveddelen i kapittelet er selve analysen av dataene.

### 4.2 Analysemåter

Når det gjelder analyse av funn fra kvalitative forskningsopplegg er en av utfordringene å få noe fornuftig ut av en relativt stor mengde data, minske mengden data for å få den på et håndterlig nivå, finne mønstre og lage rammer for formidling av innholdet (Johannessen et al. 2005: 157). Thagaard skriver at ”kvalitative metoder har gradvis blitt mer akseptert og benyttet innenfor samfunnsvitenskapene. Det finnes mange måter å analysere data på. Tradisjonelt har deltakende observasjon og intervju vært mye brukt” (Thagaard 2009: 11). Dette er også metodene jeg har brukt i mitt prosjekt. Som Thagaard skriver, er det her snakk om metoder hvor det blir tett kontakt mellom forsker og informant. Ved bruk av kvalitativ forskning er fortolkning svært sentralt. Man er ute etter å forstå sosiale fenomener og måten



man samler inn data på, hvordan man analyserer og rapporterer funn på, er helt avgjørende for troverdigheten til resultatene (Thagaard 2009: 11).

I min undersøkelse har jeg beskrevet og tolket innholdet i rektorjobben ut ifra intervjuene med mine informanter. Kvale og Brinkmann viser til seks trinn for analyse. De omfatter selve intervjuet, tolkning av det transkriberte intervjuet og eventuelt gjenintervju av informantene (Kvale og Brinkmann 2009: 203-204). Dette er en metode jeg har brukt i min analyse.

I den kvantitative delen av undersøkelsen har jeg som nevnt brukt strukturert observasjon som metode. Et viktig moment har vært å se på tidsdimensjonen. Hvor mye tid bruker rektorene på forskjellige arbeidsoppgaver?

Jeg tar utgangspunkt i spørsmålene i intervjuguiden når jeg analyserer. Analysen begynner da med å se på rektorenes svar på spørsmålet. Der observasjonsresultatene ga nyttig informasjon, tok jeg tall inn for å underbygge og belyse svarene informantene ga i intervjuet. Noen spørsmål og svar ble bekreftet i data fra observasjonene, og i forhold til noen spørsmål viste observasjonene et annet resultat enn svar i intervjuet skulle tilsi. Dette drøftes underveis.

#### 4.2.1 Analyse av intervjuene

Kvale og Brinkmann skriver at ”Det finnes ikke noen standardmetoder, ingen *via regia*, for å komme frem til vesentlige meninger og dypere implikasjoner ved det som sies i et intervju” (Kvale og Brinkmann 2009: 199). Allikevel gir de eksempler på verktøy som kan brukes i intervjuanalyser og gjøre denne jobben noe enklere. De viser eksempler på analyse med fokus på mening, språk og eklektiske og teoretiske analyser. I min studie er det analyser med fokus på mening som er aktuelt. Det dreier seg helt enkelt om å få fram hva informantene faktisk har ment da de svarte under intervjuet. Her er det altså snakk om ”betydningen av det som sies” (ibid 2009: 204).

Johannessen m. fl. beskriver et forslag til analyse av meningsinnhold (Johannessen et al. 2005: 162-163):

- Dataene samles inn og gjøres til tekster
- Tekstene gis koder som er teoretisk utledet (deduksjon) eller som kommer fram i datamaterialet (induksjon)
- Koder klassifiseres i kategorier eller temaer

- Datamaterialet sorteres etter disse kategoriene for å avdekke liknende utsagn, mønstre, sammenhenger og fellestrekk eller forskjeller
- Det sorterte datamaterialet undersøkes for å identifisere meningsfulle mønstre eller prosesser
- Identifiserte mønstre vurderes i lys av eksisterende forskning og teorier

Dette ble mitt utgangspunkt for å sette i gang med analyse av intervjuene.

Jeg startet min analyse med å lese gjennom de transkriberte intervjuene for å få et overblikk over innhold. Kvale og Brinkmann skriver om meningskoding, meningsfortetting og meningsfortolkning (Kvale og Brinkmann 2009: 208-214). Jeg foretok en form for koding ved at jeg noterte nøkkelord i margen for hva som var hovedinnholdet i svaret fra hver av informantene. Dette ga en grov oversikt over innholdet i deres svar. Deretter laget jeg et skjema med intervju spørsmål og en kolonne for hver informant. Her fylte jeg inn det jeg tolket som hovedinnholdet i svarene for hvert spørsmål. Mine oppfølgingsspørsmål skrev jeg også inn i skjemaet, men da har jeg ikke svar fra alle informantene til hvert spørsmål. Tanken med dette skjemaet var å se informantenes svar side ved side for lettere å kunne se etter likheter og forskjeller. Meningsfortetting vil si at lange setninger forkortes, og meningen i det som blir sagt gjengis med færre ord (ibid 2009: 212). Det er det jeg har gjort i mitt samleskjema. Jeg har skrevet informantenes svar på en kortere, fortettet måte, men med mål om å beholde budskapet som ble formidlet under selve intervjuet. ”Fortolkningen av meningsinnholdet i intervjuetekster (...) omfatter dypere og mer kritiske fortolkninger av teksten” (Kvale og Brinkmann 2009: 213). Dette er noe jeg har tenkt på i arbeidet med analysen, men fokuset har vært på å få fram informantenes mening og ikke at jeg skulle tillegge de meninger ut i fra mine tolkninger. Her ligger vel noe av svakheten med metoden, nemlig at jeg som forsker kan lage egne tolkninger av informantenes svar. For å unngå dette problemet kontaktet jeg informantene i de tilfellene hvor jeg var usikker på hva de egentlig mente i intervjusituasjonen. Dette ble da en form for gjenintervju, som omtalt i punkt 4.2.

Skjemaet jeg laget som hjelpemiddel for å analysere intervjuene, ble også et verktøy for å sikre en temabasert analyse. Thagaard skriver at ”Analyser av materialet som er basert på temasentrerte tilnæringer, innebærer at vi sammenligner informasjon om hvert tema fra alle informantene” (Thagaard 2009: 171). Jeg organiserte som sagt skjemaet etter intervju spørsmålene, og det ble da mine temaer. ”Forskeren retter fokus mot utvalgte temaer,

og sammenligner informasjon fra alle informantene om disse temaene” (Thagaard 2009: 172). Poenget var jo å sammenligne svarene fra informantene for å finne likheter og forskjeller.

#### 4.2.2 Analyse av observasjonene

Som jeg skrev i kapittel 3.4.2, startet jeg analysen etter observasjonene med å foreta en opptelling og systematisering av dataene som var samlet inn, ved å lage et samleskjema. Her registrerte jeg arbeidsoppgaver, antall episoder med hver arbeidsoppgave og tidsbruk. Dette ble en måte å kvantifisere dataene på. Jeg lagde et skjema for hver dag jeg hadde observert, for så å samle tallene i et skjema for hver rektor. Det ga meg en god oversikt over resultatene fra observasjonene.

Disse skjemaene og dataene i dem sorterte jeg videre inn i et nytt skjema hvor jeg kategoriserte observasjonsdataene i henhold til Lotsbergs modell (Lotsberg 1997:174-175) beskrevet i kapittel 1.4. Her fordelte jeg dataene i kategoriene: integrasjon, entreprenørskap, administrasjon og produksjon. I tillegg hadde jeg en kategori jeg kalte annet. Der plasserte jeg de arbeidsoppgavene som ikke naturlig falt inn under noen av de andre kategoriene, som typiske vaktmesteroppgaver, inspeksjon, tid som gikk bort fordi e-posten ikke virket, hente en elev som hadde stukket av etc. Etter at tallene var lagt inn i dette siste skjemaet, regnet jeg ut total tidsbruk og hvor mange prosent av tiden informantene hadde brukt i de forskjellige kategoriene. Dette sees i tabellen under:

	Integrasjon	Entreprenørskap	Administrasjon	Produksjon	Annet
Rektor A	2,46t/12,6%	2,6t/13,4 %	7,9t/40,7 %	3,98t/20,5 %	2,46t/12,6 %
Rektor B	1,16t/6,3 %	1,35t/7,3 %	11,04t/60,3 %	1,33t/7,2 %	3,35t/18,3 %
Rektor C	4,28t/19,5%	0,51t/2,32 %	13,8t/63 %	1,48t/6,75 %	1,85t/8,4 %
RektorD	5,1t/20 %	1,7t/6,66 %	4,43t/17,37 %	7,7t/30,19 %	6,56t/25,72%
Samlet	13t/15,28 %	6,16t/7,2 %	37,17t/43,7 %	14,49t/17,03%	14,22t/16,72%

**Tabell 1:** Rektorenes tidsbruk i timer og prosent.

### 4.2.3 Triangulering

Som jeg nevnte i kapittel 3.2, har jeg benyttet meg av en form for triangulering. Triangulering vil si at man benytter forskjellige metoder i forskning for å sikre at man har valide data (Ryen 2002: 194).

For å få svar på forskningsspørsmålene mine har jeg i analysen valgt å sammenligne svarene fra de kvalitative intervjuene med det jeg fant i de kvantitative observasjonene. Jeg henter inn tall fra observasjonene og lar de enten bekrefte eller stille spørsmål ved om svarene i intervjuene stemmer med det som faktisk skjer i praksis. Dette mener jeg gir et mer helhetlig bilde av hva som faktisk er virkeligheten til informantene. De kan jo si en ting under intervjuet, men så kan observasjon av deres praksis faktisk vise noe annet.

## 4.3 Analyse

### 4.3.1 Kontekst

Oppstarten i intervjuguiden var fakta knyttet til skolestørrelse og organisering. De fire skolene som rektorene representerer er ganske forskjellige. Jeg valgte å ha informanter fra to store og to små skoler for å kunne sammenligne og finne forskjeller. I tabellen er en oversikt over data knyttet til utvalget:

	Rektor A	Rektor B	Rektor C	Rektor D
Antall elever	125	500	454	120
Antall ansatte	19	53	70	16
Antall formelle ledere	2	4	4	1
Organisering av ledelse/adm.	Inspektør med 50 % adm. Rektor 100%. Sekretær 50 %.	3 avdelingsledere. To med 60 % adm. og en med 50 %. De har også personalansvar. Sekretær 100 %.	3 avdelingsledere. Ingen av dem har fast undervisning. To har ca. 40 % vikarpott i stillingen som brukes ved behov. Sekretær i 80 %. Har også et ressursteam med 3 spesialpedagoger og en miljøarbeider	Rektor har ikke fast undervisning, men tar vikartimer. Sfoleder er ufaglært og uten formell lederansvar, men tar administrative saker og elevsaker når sfo er stengt. Sekretær 38 %.

<p><b>Rektors bakgrunn</b></p>	<p>Utdanning: Ex. Phil, fransk mellomfag, 3 årig lærerhøyskole, master of management BI. Praksis: 20 år som kontaktlærer på barneskole, 7 år som sosiallærer kombinert med å være inspektør 6 år og nå inne i 6 året som rektor. Har også vært hovedtillitsvalgt i flere år.</p>	<p>Utdanning: Adjunkt. Elevtilpasset opplæring UIO. Master i skoleledelse BI. Praksis: lærer, rektor på 3. skolen nå. Også vært rådgiver i grunnskoleseksjonen.</p>	<p>Utdanning: Allmennlærer m/real fag - Høgskolen i Agder Master of management - BI  Yrkespraksis: Lærer - 3 år Avdelingsleder - 5 år Rektor - 6 år</p>	<p>Utdanning: allmennlærer, grunnfag og 2. avd spes ped. Et utall av kurs i ledelse, kommunal forvaltning og pedagogikk. Praksis: lærer i barneskole, ungdomsskole, kombinert skole og spesialskole. Forvaltningspraksis fra fylkesmannsembete. Rektor på barneskole, barnehage/1-10 skole i Storbritannia. 24 år som skole- og barnehagesjef i to kommuner i Akershus.</p>
<p><b>Kommunens organisering av skolesektoren</b></p>	<p>Skolekontor bestående av seksjonsleder, sekretær og 2 rådgivere. PPT har 11 medarbeidere og er en del av seksjonen. I tillegg 5 personer knyttet til veiledning, ikt og forskjellige prosjekter.</p>	<p>Skolekontor bestående av seksjonsleder, sekretær og 2 rådgivere. PPT har 11 medarbeidere og er en del av seksjonen. I tillegg 5 personer knyttet til veiledning, ikt og forskjellige prosjekter.</p>	<p>Skolekontor med 3 personer. 2 med økonomiutdannelse og 1 med pedagogisk utd. PPT er en egen avdeling under skolesektoren</p>	<p>Etat for skole og barnehage. Leder, 3 sekretærer, 2 konsulenter, fagleder skole, fagansvarlig bhg, stabsleder lønn/personal</p>

**Tabell 2:** Oppgavens kontekst. Viser informasjon om skolene, rektorene og kommunene.

#### 4.3.2 Hvilke arbeidsoppgaver gjør rektor?

Som nevnt i kapittel 1.4 har Lotsberg en inndeling av rektors arbeidsoppgaver som jeg har brukt i mitt prosjekt. Jeg har brukt det for å systematisere dataene i forbindelse med observasjon av mine informanter. Han har i en studie blant norske rektorer brukt en modell hvor han deler inn ledelsesfunksjoner, rektors arbeid, inn i fire deler (Lotsberg 1997: 174-175). Dette er nyttig bakgrunnsstoff når man leser gjennom analysen:

- Integrasjon: kan dreie seg om å løse konflikter mellom lærere, mellom lærere og elever og mellom lærere og foreldre. Skape oppslutning om mål, støtte og inspirere medarbeiderne.
- Entreprenørskap: kan blant annet komme til uttrykk gjennom samarbeid med skolemyndigheter og frivillige organisasjoner, altså forholdet til omgivelsene.
- Administrasjon: arbeid med timeplan, budsjett og tilpasning til skoleverkets regelverk. Kontroll. Tilrettelegging og utvikling av regler og rutiner.
- Produksjon: arbeid rettet mot de faglige og pedagogiske aspektene ved skolen og det som er hovedmålet ved skolens virksomhet. Pedagogisk utviklingsarbeid, veiledning av lærere og tilrettelegging av spesialundervisning. Arbeid med faglig fokus.

I kapittel 2.1 skrev jeg om skoleleders arbeidsoppgaver. Flere har skrevet om de forandringer som har skjedd den senere tid og om hvilke forventninger som stilles til skoleledelse. Som jeg skrev har rektor ansvar for driften, læringsutbytte og atferd hos elevene, utvikling og implementering av læreplaner, ansvar for undervisningen og oppfølging av denne. Videre har man mer konkretisert ansvar for elevresultater (Point et al. 2008, Vibe et al. 2009 og Møller & Ottesen 2011). Hva ser så mine informanter på som sin hovedoppgave?

Rektor A trekker fram elevene som det viktigste.

”Altså, hvorfor jeg er her, det er på grunn av elevene. De skal både trives og lære. Og det sier jeg så lærerne hører det. Jeg må sette i gang utviklingsarbeid som fører til dette. Det ser jeg på som en hovedoppgave.”

Rektor B har en litt annen vinkling med fokus på at det er en todeling, og antyder her noe om tidsbruk i forhold til arbeidsoppgavene.

”Todelt – administrasjon og drifting av skolen og dens oppgaver, det andre er utviklingsarbeid – den strategiske tenkinga som jeg ønsker, og jeg veit jeg ikke er alene om det, jeg ønsker å få mer tid over på det.”

Rektor C ser på sin rolle som overordnet, nærmest en koordinatorrolle. Han virker opptatt av å ta fugleperspektiv og se framover, ikke jobbe for mye med detaljer. Det kan noen av de andre på skolen ta seg av.

”Å sørge for at hele maskineriet går. Kaptein på Titanic. Hvis jeg hadde vært opptatt av hvordan men rer opp sengene eller hvordan serveringa i restauranten er, da ville vi gått på skjæret. Jeg må sørge for å ha informasjon og kunnskap fra de rundt her i forhold til hvordan ting foregår, og sammen med dem ta beslutninger.”

Rektor D svarer kort og kontant: ”passe på læringa!” Og han sier videre at det er mye pedagogikk i de oppgavene som blir omtalt som administrasjon. ”Det jeg gjør i sum skal være med å passe på læringa.” Jeg tolker rektor D som at han er opptatt av at målet med så å si alt han foretar seg er å øke læringa til elevene. Høy grad av målfokus, hvor målet er bedre læringsresultater.

Disse utsagnene viser vel at rektorene har litt forskjellig fokus. Rektor A og D har kortere svar med mer fokus rettet mot læring, mens rektor B og C ser mer overordna på hva som er deres hovedoppgaver. Legg da merke til at det er rektorene på de små skolene som har tydeligst fokus mot læringa. I min observasjon av informantene viser det seg tydelig at rektor A, B og C bruker suverent mest tid på administrative oppgaver, henholdsvis 40,7 %, 60,3 % og 63 % av den tiden de ble observert. Så ut i fra tidsbruken skulle man kunne tro at administrasjon var hovedoppgaven. Rektor D bruker det meste av sin tid til produksjon, 30,2 %. Flere undersøkelser viser at nettopp administrasjon opptar det meste av tiden. Blant annet har Fonsdal (2007), Sandvoll (1998) og Stenshorne (2008) gjort liknende funn. Skolelederens arbeidsoppgaver, hvordan tidsressursen for mange rektorer går med til administrativt arbeid framfor pedagogisk ledelse, er godt dokumentert gjennom skolelederundersøkelser og ulike internasjonale og norske studier (St. meld. nr. 19 2009-2010: 16). Nornes (2009) fant i sin studie at lærerne ønsker rektorer som har fokuset rettet mot dem, altså lærerne. I min undersøkelse er det vel rektor D som i størst grad ser ut til å ha fokuset rettet mot lærerne. Han bruker relativt mye tid på integrasjon og produksjon, henholdsvis 20 og 30 %.

Videre spurte jeg informantene om de har faste arbeidsoppgaver som gjøres hver dag. Alle bekreftet at de har det. Rektor A, B og C nevner mail som en daglig arbeidsoppgave. De to første legger til kontorarbeid som signeringer, anvisninger og post. Dette er typiske administrative oppgaver.

Rektor A bruker daglig tid på forberedelse til fellestid, gir ut informasjon og snakker med lærere. Dette kan være både produksjon, administrasjon og integrasjon.

Rektor B ser på jobbing med fellestid som mer ukentlig, sammen med økonomi, og administrasjonsmøter. Han deler inn i daglige, ukentlige og månedlige oppgaver.

”Daglig kommunikasjon med ledelsen er viktig å få med.”

Rektor C forteller at kontakt med personalet vurderes som veldig viktig.

”Jeg bruker først 30 minutter hver dag til å hilse personlig på alle i personalet. Da kan vi snakke om hvordan det går med f. eks. veiledet lesing, og vi kan tulle og tøyse. Veldig viktig at alle blir sett hver dag. Jeg blir synlig blant personalet.”

Dette stemmer ikke helt med min observasjon når det gjelder tidsbruken. På de tre dagene brukte rektor C til sammen 35 minutter på denne hilserunden. Han gjorde det, men brukte ikke så mye tid som han nevnte i intervjuet. Dette kan selvsagt ha vært noe tilfeldig de dagene jeg var innom, samtidig som det kan bety at han opplever at han bruker mer tid på denne aktiviteten enn det som er tilfelle. Det var jo også det Nornes (2009) fant ut i sin studie, at den viktigste oppgaven for rektor, i følge lærerne, var at nettopp lærerne ble sett.

Rektor D har et litt annet syn på de daglige oppgavene:

”Ja, kommer hit mellom 07.15 og 07.30 hver dag. Det første jeg gjør er å se om det er meldinger på telefonen om fravær. Hvis ikke koker jeg kaffe til mine ansatte og setter på oppvaskmaskinen. Sånn starter alle dager. Rydder litt og sånn. Sjøppel og sånn. Vaktmesteroppgaver er det mye av.”

Det er faktisk sånn av rektor D bruker i overkant av 25 % av sin tid på oppgaver som verken er integrasjon, produksjon, administrasjon eller entreprenørskap. Her ligger for eksempel vaktmesteroppgaver, som han selv kaller det. Videre forteller rektor D at han sjekker i fraværsboka og jobber med fraværet og vikarbehov/omorganisering i tiden framover. Han forteller at han i høst kunne bruke opp til 3,5 timer hver dag på fraværsoppfølging;



egenmeldinger, sykemeldinger, dialogmøter, oppfølgingsplaner og å få timeplanen til å gå i hop. Rektor D har også et annet viktig utsagn som skiller seg noe fra de tre andre informantene:

”Jeg er med unger hver dag. Tar ikke mange vikartimer, men er ute med ungene hver dag.”

Det er altså noen forskjeller her. Kun Rektor D fokuserer daglig på å ha kontakt med elever. Rektor A, C og D snakker med lærere hver dag og Rektor B har daglig kontakt med de andre i ledelsen. Det er nok sånn, observasjonene viser det, at alle rektorene snakker med lærere hver dag selv om de ikke fokuserer på det når de svarer i intervjuet, men jeg mener at det gir et signal i forhold til hvor bevisste de er på hva de gjør. I observasjonene mine fant jeg at rektorene til sammen brukte ca. 15 % av tiden sin til integrasjon, som kan dreie seg om støtte og inspirasjon til medarbeidere og f. eks. konfliktløsning mellom parter i skolesamfunnet. Rektor D brukte mest, 20 % av sin tid, til denne type oppgaver.

Dette med arbeidsoppgaver som gjøres hver dag kan jo sees i sammenheng med hvilke arbeidsoppgaver rektorene mener de bruker mest tid på. På spørsmål om hva de bruker mest tid på, svarer de litt forskjellig. Fonsdal fant i sin forskning ut at rektorene brukte mest tid til administrasjon (Fonsdal 2007: 88). Dette viser også resultatene i flere av undersøkelsene jeg refererer til i kapittel 2.6. I oppgaven til Paulsen (1998) fant han at kravet om mer administrativ ledelse stadig øker for rektorene. Moss-Iversen (2009) fant ut at rektorene ønsket å bruke relativt mye tid på administrasjon og Dahl (2004) hadde funn som sa at rektorene mente de brukte alt for mye tid til administrasjon.

Rektor A nevner først administrasjon og sånt som skal svares på, som rapporter og mailer.

”Jeg går ute om morgenen tre ganger hver uke. Hilser på elever og foreldre og ser at alt er i orden. Og da ser jeg jo også de som kommer for seint.”

Det virker som det er administrasjon denne rektoren mener han bruker mest tid på, men at elevene jo er viktig, så da nevnes også tid med dem selv om det å være ute om morgenen neppe er det som opptar mest av tiden. Rektor B nevner også administrasjon først. Han mener han bruker mest tid på dette, men ønsker å jobbe mer effektivt for å få mer tid til utviklingsarbeid. Her blir ikke tid med elever nevnt. Både rektor A og B brukte klart mest av sin tid til administrasjon under min observasjon også, henholdsvis 40,7 % og 60,3 %. Rektor C har et rimelig klart svar på spørsmål om hva han bruker mest tid på:

”Pedagogisk ledelse og personalledelse. Hvordan går det med klasseledelse, leseopplæring? Gir kun positive tilbakemeldinger. Er ute i klasser hver uke, prøver å få til det.”

Det ser altså ut til at rektor C bruker mer av tiden på pedagogisk ledelse. Han kom også med følgende uttalelse under intervjuet:

”Jeg lærte i forbindelse med min lederutdanning at man skal bruke 80 % av tiden på pedagogisk ledelse. 20 % på administrasjon. Bruker du tida motsatt, kan du bare slutte. Du vil ikke oppnå resultater. Det kan bare fungere hvis du har kjempedyktige lærere som skaper resultater.”

Med andre ord, denne rektoren har tatt et helt bevisst valg i forhold til sin prioritering av tidsbruk i rektorjobben. Dette bør prege hans valg i hverdagen. Min observasjon derimot, viser et annet bilde. Rektor C brukte hele 63 % av sin tid til administrative oppgaver og ikke mer enn 6,75 % gikk til produksjon, som her kan være arbeid med skolens hovedmål, pedagogisk utviklingsarbeid, veiledning av lærere etc. I tillegg brukte han nesten 20 % av tiden til integrasjon. Der kan også dreie seg om pedagogisk ledelse som for eksempel det å støtte og inpisere lærerne. Det kan selvsagt være litt tilfeldig, men det tyder på at denne rektoren nok har et annet bilde av sin egen hverdag enn hva som faktisk er tilfelle.

Rektor D svarer at det gjelder å ha to tanker i hodet samtidig:

”Tilsynelatende bruker jeg mest tid på daglige gjøremål, oppfølging av ansatte, unger og løpende arbeidsoppgaver. Samtidig foregår det langsiktige oppgaver, både i hodet og på papiret.”

Det virker som rektor D ser mer helhet og at både administrative oppgaver, pedagogisk ledelse og personalsaker preger hverdagen. Under min observasjon så jeg også at denne rektoren hadde en mer jevn fordeling av tidsbruk til de forskjellige kategoriene til Lotsberg. Ca. 30 % til produksjon, 17 % til administrasjon, 20 % til integrasjon, 7 % til entreprenørskap og 25 % til andre oppgaver som ikke går direkte under de andre kategoriene.

Sett i forhold til det jeg skrev om Lotsberg og hans beskrivelser av den tradisjonelle og den moderne rektoren i kapittel 1.4, vil jeg si at det er kommet fram tydelige skiller. Rektor A og B synes å prioritere arbeidsoppgaver i tråd med hva som forventes av en tradisjonell rektor med hovedfokus på administrative oppgaver og arbeid med skolens daglige drift. Rektor C

skiller seg ut ved, etter svar gitt i intervjuet, mer å ligne det som beskrives som den moderne rektor, hvor rollen som pedagogisk leder og som pådriver til pedagogisk utvikling er viktig (Lotsberg 1997). Dataene fra observasjonen tatt i betraktning, så stemmer jo ikke det bildet helt. Da synes han mer å passe inn i den tradisjonelle rollen. Jeg sitter med et inntrykk av at det er rektor D som mest matcher den moderne rektorrollen, hvor rektor A kommer hakk i hel. Det er altså rektorene ved de små skolene. Her er det litt forskjeller i forhold til om vi tar intervjuet eller observasjonen til grunn. Rektor A og B gir i intervjuet inntrykk av mest å passe til bilde av den tradisjonelle rektoren med størst fokus på de administrative og driftsmessige oppgavene. Observasjonen av rektor A viser derimot en litt annet bilde hvor det er mer fokus på produksjon og mindre på administrasjon. Rektor C gir uttrykk for at han er en rektor i tråd med det Lotsberg kaller en moderne rektor, men observasjonen avkrefter dette i relativt stor grad. Rektor D synes å ligne mest på den moderne rektoren både i intervjuet og observasjonene.

Jeg synes at vi her ser tendensen til at rektorene ikke helt får prioritert oppgavene sine slik de ønsker. Som jeg skrev om i kapittel 1.4 om teori, og i 1.2 om bakgrunnen for oppgavens tema, så blir rektorene stadig stilt overfor nye krav og skolelederjobben har gjennom det blitt mer krevende. Dette gjør at prioriteringen av hva man skal gjøre når, blir stadig mer utfordrende.

På spørsmål om hvorvidt de får gjort alle arbeidsoppgavene de har planlagt for en dag, svarer alle informantene nei. De sier det alltid kommer mange uforutsette ting som opptar tiden deres. Dette kan underbygges ved å vise til Fonsdal sin forskning hvor hun fant at en rektor i en tilfeldig valgt time hadde 15 forskjellige gjøremål, og inneholdt telefoner, samtaler, bruk av internett og opphold i fire forskjellige rom (Fonsdal 2007: 97-98). Det viser at rektorene ofte blir avbrutt og at de har mange oppgaver og personer å forholde seg til hver dag. Rektorene i min undersøkelse hadde i gjennomsnitt 49 forskjellige arbeidsoppgaver pr. dag. Spriket var fra 20 til 74 episoder pr. dag. Her er en oversikt over en time observasjon hos en av mine informanter:

Tid	Aktivitet	Innhold i aktivitet	Sted	Hvem samhandler rektor med?
13.01	Pc	Sjekker e-post	Kontoret	Ingen
13.04	Besøk/samtale	Ang. innhold i en e-post	Kontoret	Inspektør
13.07	Pc	Sjekker e-post	Kontoret	Ingen
13.09	Telefon inn	Et praktisk spørsmål	Kontoret	Foresatt
13.10	Samtale	Avklaring i forhold til	Kontoret	Inspektør

13.10	Telefon inn	telefonsamtalen Fortsetter	Kontoret	Foresatt
13.11	Ut av kontoret	telefonsamtalen Samtale og levere skriftlig beskjed	Forkontor	Inspektør og sekretær
13.12	Administrasjon	Papirer knyttet til personalet	Kontoret	Ingen
13.15	Telefon inn	Personalsak Hvordan løse den?	Kontoret	Annen rektor i kommunen
13.20	Adm.	Planlegging av egne møter etc. i kalenderen	Kontoret	Ingen
13.25	Adm.	Henger opp en liste med oversikt over neste uke	I gangen	Ingen
13.26	Samtale	Hvordan går det?	Arbeidsrom for lærere	Lærer
13.28	Rydder	Papirer på egen plass	Kontoret	Ingen
13.29	Telefon inn	?	Kontoret	Privat
13.33	Besøk/samtale	Ang. busskort	Kontoret	Lærer
13.37	Pc	Sjekker e-post. Finner info om et kurs som to lærere skal på i morgen.	Kontoret	Ingen
13.40	Til skriveren	Henter utskrift	Forkontor	Ingen
13.41	Møte	Samtale etter observasjon tidligere på dagen. Forberede kurs i morgen	Arbeidsrom for lærere	Lærer
13.57	Div. adm.	Post, rydding	Kontor	Ingen

**Tabell 3:** Eksempel på rektors arbeidsoppgaver i løpet av en time.

Tabellen viser vel med tydelighet at det er mange arbeidsoppgaver på relativt kort tid. Dette bekrefter det Fonsdal (2007) fant i sin studie, og som andre også har funnet, som f. eks. Stenshorne (2008) og Sandvoll (1998).

Jeg stilte også informantene spørsmål om de har arbeidsoppgaver som de ikke får gjort. Alle fire svarte ja på det. Rektor B framhever nærvær og samhandling med personalet, det å være synlig ute blant folk, både på sfo, i klasserom og i skolegården. Kommunikasjon med den enkelte. Dette kom også fram i observasjonen av denne rektoren. Vedkommende brukte

desidert minst tid til integrasjon, nemlig bare 6 % av tiden. Blant de andre hadde en 12 % og de to siste 20 %. Rektor C sier at jo mer detaljerte arbeidsoppgaver han tar på seg, jo vanskeligere blir det å få gjort alt. Han er bevisst på å bruke avdelingslederne og sekretær til detaljer, slik at han kan løfte blikket og se mer helhet. Rektor D uttalte følgende:

”Ja, helt sikkert. Men jeg vet at jeg plutselig får tid til å gjøre en hel masse av de oppgavene som ligger og venter.”

Han mente med det at selv om oppgaver ble liggende ugjort i perioder, vil det alltid komme tid til å få gjort dem. Det er ikke like mye ”forstyrrelser” hver dag hele året. Noen perioder er roligere og gir rom for å løse oppgaver som har blitt liggende. Rektor har veldig mange forskjellige oppgaver som skal løses, og det er ofte avbrytelser og det dukker opp nye oppgaver hele tiden. Det gjør at man må foreta valg over hva man skal prioritere å gjøre akkurat nå.

*Vi velger å gjøre det som er viktig og som haster, og vi har en tendens til å velge de oppgaver som haster men som ikke er viktig, fremfor det som ikke haster, men som er viktig. Og selvfølgelig er det oppgaver som verken haster eller er viktig, og de kan man vel glemme...*

Informantene fikk også muligheten til å si noe om hva de ønsker å bruke mest tid på hvis de kunne velge fritt. Dette er interessant å se i sammenheng med svarene de ga på spørsmålet om hva de anser som sin hovedoppgave. Rektor A svarer at det å prøve ut nye pedagogiske ting, altså utviklingsarbeid i fellestid, er noe han ønsker å bruke mer tid på. Rektor B svarer strategi- og utviklingsarbeid, samt tid til å snakke med folk. Eleven i sentrum og bedre resultater er ønsket hans. Det er stor grad av enighet mellom disse to. Rektor C svarer det samme som han gjorde på spørsmålet om hva som er hovedoppgaven:

”Pedagogisk ledelse og personalledelse. Jeg prøver å være i klasser hver uke. Fokuset er klasseledelse, leseopplæring, hvordan starter timene, struktur for dagen osv.”

Man kan si at det samsvarer delvis med de to andre i og med at pedagogisk utviklingsarbeid er en del av den pedagogiske ledelsen, men samtidig kan jo fokuset være rettet mot andre oppgaver. Rektor C har stort fokus mot det som skjer i klasserommet, men rektor A og B er mest opptatt av den jobben personalet skal gjøre i fellesøkter utenom undervisning. To sider av samme sak vil kanskje noen si, men allikevel forskjellige innfallsvinkler på pedagogisk ledelse. Rektor D svarer at ”med hue over vann ville jeg kunne gjort mer av faglig

veiledningsoppgaver i stedet for brannslukking.” Han snakket i forkant om det å ta i mot varer, svare på telefonen, åpne post, vikarer, plastre unger osv. Det kom fram et tydelig ønske om å ha en sekretær i full stilling. Da hadde ting sett annerledes ut.

Alle de fire informantene er inne på at pedagogisk ledelse og utvikling av skolens pedagogiske praksis på en eller annen måte er noe av det de ønsker å bruke mer tid på. Dette ser jeg på som helt naturlig og i fullt samsvar med synet på den moderne rektoren som skal være nettopp en tydelig pedagogisk leder og pådriver til pedagogisk utviklingsarbeid. Han skal lede lærerpersonalet og deres arbeid med undervisning (Lotsberg 1997: 170). Jeg mener at informantene her viser en grunnholdning som er bra for deres yrkesutøvelse og muligheter for å lykkes som rektor i dagens skole. Her er det altså snakk om å rette fokus mot arbeidsoppgaver knyttet til Lotsbergs kategori kalt produksjon. Rektor A og D bruker mest tid til dette de dagene jeg observerte, med henholdsvis 20,5 % og 30,2 %. Dette er betydelig mer enn rektor B og C som begge brukte ca. 7 % av tiden til produksjon. Integrasjon inneholder også oppgaver som har med pedagogisk ledelse å gjøre. Her bruker rektor C og D ca. 20 % begge to, mens rektor A og B bruker henholdsvis ca 13 og 6 %. Her ser det altså ut til at det er rektorene på de små skolene som driver mest med arbeid knyttet til det som er hovedmålet med skolens virksomhet. Dette kan være fordi rektorene på de store skolene har avdelingsledere som jobber tett mot lærerne og deres undervisning. De underviser selv og de har personalansvar med oppfølging av lærerne i deres arbeid. Kanskje er det da slik at rektor ved store skoler bruker mer tid til administrative oppgaver og har delegert den pedagogiske ledelsen ned til nivået under seg?

Før jeg startet arbeidet med denne undersøkelsen så jeg for meg at rektor ved store skoler kunne delegerer noen av de administrative oppgavene for å frigjøre tid til pedagogisk ledelse. Resultatene ser derimot ut til å vise det motsatte, nemlig at rektor ved de store skolene delegerer deler av den pedagogiske ledelsen ned til avdelingslederne og blir selv sittende med mye administrative oppgaver.

For å få fram forskjeller mellom de store og små skolene, fant jeg det relevant å spørre om delegering av arbeidsoppgaver. Jeg spurte hvilke arbeidsoppgaver de delegerer, og til hvem.

Rektor A har en inspektør som fungerer som sfo-leder. Hun jobber også med elevsaker og holder/deltar på klassemøter. I tillegg har denne skolen en person i en såkalt IA-stilling. IA står for inkluderende arbeidsliv. Denne personen har tredd ut av sin egentlige stilling og fått delegert flere av de arbeidsoppgavene som normalt ville ligget på rektor og inspektør. Det er

blant annet ansvar for spesialundervisning, trivselsleder og bibliotek. Stillingen er ”utenpå” de som normalt finnes på skolen. Skolen har altså en ekstra person i administrasjonen på nåværende tidspunkt.

Rektor B har 3 avdelingsledere som har personalansvar for personalet på sin avdeling. Han forteller at han jobber med å delegere ansvarsområder for en del av de administrative og personalmessige arbeidsoppgavene. Som f. eks. lønn, regnskap og budsjett. En skal ha hovedansvar for spesialundervisning og særskilt norskopplæring. Fordeling av administrative oppgaver. Han ønsker en fordeling av oppgaver og ansvar som skal gjøre arbeidet mer effektivt. Rektor B er tydelig interessert i å få frigjort tid til å følge opp både personalet og elevene på en mer synlig og bedre måte.

Rektor C forteller om en arbeidsfordeling i ledelsen hvor avdelingslederne og han har ansvar for hver sine oppgaver. Avdelingslederne tar seg av vikarer. En av dem har ansvar for innkjøp og en for brannvernlederjobben, selv om rektor står som ansvarlig. De har en tydelig fordeling av oppgaver.

Rektor D nevner sekretæren når det er snakk om delegering:

”Vi jobber utrolig godt i hop. Hun står for alle bestillinger etc. Vi prater mye og diskuterer. Og vi ler mye, bruker mye humor, det må jeg si. Det tror jeg er veldig bra. Vi gjør mange ting sammen.”

Med tanke på at sekretæren hos rektor D bare er innom skolen to dager i uken, snakker vi om en delegering av oppgaver som er på et annet nivå enn for de andre, spesielt rektor B og C som jo har flere med seg i sine ledergrupper, og de har sekretærer i henholdsvis 100 % og 80 % stillinger. Her er muligens noe av kjernen i forskjellen mellom store og små skoler, nemlig organiseringen som følge av at det er flere mennesker involvert. Møller og Ottesen skriver at skoleledelse ikke nødvendigvis betyr det samme overalt uansett. Det finnes flere praksiser rundt om i landet. De skriver at: ”det er annerledes å lede en liten skole enn en stor” (Møller og Ottesen 2011: 288).

Jeg spurte også informantene om de gjør arbeidsoppgaver som de mener egentlig skulle vært gjort av andre. Alle bekrefter at det er tilfelle. Rektor A opplever at han gjør mange slike arbeidsoppgaver:

”Ja, jeg er mye vaktmester. Kaster søppelsekken, koker kaffe, kjøper klementiner og pepperkaker. Ordner bevertning på siste skoledag. Driver foreldreskole og jeg har en del inspeksjon i friminuttene.”

Rektor B forteller om skrivearbeid i forbindelse med lønn og tilsetninger. Han gjør også en del arbeid med hjem-skole samarbeid:

”Tenker at det er kontaktlærer som skal ta de sakene, men noen foreldre tar direkte kontakt med meg. Vaktmesteroppgaver? Nei, det gjør jeg ikke. Er ikke det jeg skal bruke arbeidstida mi til!”

Rektor C forteller om en episode før jul hvor de kjøpte inn nye digitale tavler. Det ble en del søppel liggende. Vaktmesterne kunne ikke fjerne det før etter 3 uker, så da tok ledelsen den jobben. Han forteller at det går litt i bølger og at han innimellom jobber med ting som han tenker at dette kunne noen andre gjort.

Rektor D svarer som følger:

”Ja, he he. Skifter lyspærer. Kontrollerer melkeskap. Vaktmester og jeg går noen HMS runder hvert år. I vår kommune er det dårlig grense mellom faglig ledelse av en skole og ledelse av en teknisk avdeling. Det kom en mann her og sa at de måtte grave opp en oljetank fra bakken. Sikkert nødvendig det, for den hadde nok ligget der lenge. Jeg sa han skulle ta kontakt med teknisk etat, men nei, det var rektors oppgave. Det finnes mange slike ting.”

Det er tydelig at rektor D er noe frustrert over en del av de oppgavene han må bruke tid på. Her ser det ut til å være et tydelig skille mellom rektorene på små og store skoler. Det virker som rektor A og D har betydelig mer arbeidsoppgaver av praktisk art, alt fra kaffekoking til vaktmesterarbeid. De store skolene har flere personer i administrasjonen, og større stillinger til f. eks. sekretær. Da faller ikke så mye av kaffekokingen på rektor, virker det som. Rektor B mener at det er en del av den administrative jobben han gjør, som andre kan ta seg av. Gjennom observasjonene mine fant jeg ut at rektor A brukte 12,6 % av sin tid til andre oppgaver enn de som Lotsbergs kategorier favner. Rektor B brukte 18,3 %, rektor C 8,4 % og rektor D hele 25,7 % av tiden. I intervjuene var det tydelig at rektor A og D fokuserte på f. eks. vaktmesteroppgaver som noe de brukte tid på. Det er tydelig at de små skolene har rektorer som gjør mye flere arbeidsoppgaver utenom det pedagogiske og personalmessige.



Entreprenørskap er den kategorien av arbeidsoppgaver som rektorene ikke nevner under intervjuet og som det er registrert minst av i observasjonene. De har til sammen brukt litt over 6 timer til disse oppgavene. Her snakker vi hovedsakelig om arbeid knyttet til omgivelsene, f. eks. skolekontoret eller lokalt næringsliv. Rektorene hadde korte samtaler på telefon med skolekontoret som ble registrert i denne kategorien. I tillegg hadde Rektor A et møte med ei nærmiljøgruppe på 2 timer, rektor D var på et times langt møte på familiens hus. Moss-Iversen fant i sin undersøkelse av skoleledere og andre kommunale ledere at skolelederen legger mindre vekt på entreprenøroppgaver enn øvrige ledere i kommunen. Han skriver at rektorene ikke ønsker å framheve entreprenøroppgaver som viktig overfor sine medarbeidere. ”En mulig årsak til at rektorene ikke vektlegger entreprenøroppgaver, kan være en lederhverdag preget av at de må ivareta flere oppgaver” (Moss-Iversen 2009: 86). Resultatene i hans undersøkelse bekrefter altså at dette er oppgaver som ikke blir prioritert. Det viser også mine resultater.

#### 4.3.3 Hvordan utøves pedagogisk ledelse og hvor mye tid brukes til det?

Jeg har valgt å fokusere på pedagogisk ledelse og utøvelse av det fordi det står som den kanskje mest fremtredende faglige oppgaven til en rektor. Rektor skal, som jeg har nevnt tidligere i oppgaven, være en tydelig pedagogisk leder og en pådriver for pedagogisk utvikling (Lotsberg 1997: 170). I min egen praksis opplever jeg tidvis at administrative oppgaver tilsynelatende tar forholdsmessig mye av tiden, og at det går utover nettopp muligheten til å prioritere den pedagogiske ledelsen. Man ønsker jo å ha tett faglig kontakt med lærerne, vite hva de gjør, være samtalepartner i forhold til faglige spørsmål, gi veiledning og råd, stille krav og legge premissene for en langsiktig pedagogisk utvikling som skal gi bedre læringsresultater. Hvordan opplever så informantene sitt arbeid med pedagogisk ledelse?

Jeg innledet denne delen av intervjuet med rett og slett å spørre: ”Har du tid til pedagogisk ledelse? Rektor A svarte: ”Nei, ikke nok.” Rektor B svarte: ”Ikke i den grad jeg vil.” De oppgir altså begge at de ikke får gjort jobben med pedagogisk ledelse slik de ønsker som følge av at de mener de ikke har nok tid til det. Rektor C mener fortsatt at han bruker 80 % av tiden til pedagogisk ledelse og personalledelse, så ja, han har tid. Rektor D svarer: ”Ja, jeg har tid til det.”

Her er det skille ved at to av informantene mener de har tid og to mener motsatt. Vi ser at det er rektor ved en stor og en liten som har tid og tilsvarende som ikke har tid. Skillet ser altså

ikke ut til å være mellom små og store skoler i forhold til dette spørsmålet. Resultater i masteroppgaven til Stenshorne (2008), sier at rektorer opplever å være for lite tilstede på skolen. De har så mange oppgaver utenfor selve skolen, at de føler de ikke får tid til å være ledere (Stenshorne 2008:74). Det er klart at jo mer tid som brukes utenfor skolen, jo mindre tid blir det til pedagogisk ledelse og altså produksjon.

Når det gjelder hva som faktisk var tilfelle de dagene jeg var på observasjon, så stiller det seg litt annerledes enn det som kom fram i intervjuene. Etter Lotsbergs modell er det kategorien produksjon som hovedsakelig inneholder arbeidet som pedagogisk leder, selv om også integrasjon bør kunne tolkes som pedagogisk ledelse i og med at det er snakk om samtaler med lærere og støtte og oppmuntring samt fokus på felles mål. Uansett, rektor C, som hevder å bruke 80 % av tiden til pedagogisk ledelse/personalledelse, bruker hele 63 % av tiden på administrative oppgaver og i underkant av kun 7 % på produksjon. Rektor B er tydelig på å ikke ha nok tid og dette synes også i observasjonen. Han bruker også ca. 7 % av sin tid direkte mot produksjon. Rektor A sier også at han ikke har nok tid, men bruker 20 % av tiden til produksjon. Rektor D bruker mest tid til produksjon, nemlig 30 %. Her kommer det tydelig fram at det er rektor A og D som bruker mest tid til produksjon. Det er altså de små skolene. Mine hypoteser i kapittel 1.3 gikk mer i retning av at rektorer på de store skolene kunne delegerer administrative oppgaver for å frigjøre tid til den pedagogiske delen. Det stemmer ikke med det bildet som viser seg etter mine observasjoner. Rektorene på de store skolene bruker mer tid på administrasjon enn rektorene i de små skolene.

Lotsberg fant i sin undersøkelse at rektorene mente produksjon var den viktigste arbeidsoppgaven, tett fulgt av integrasjon og administrasjon (Lotsberg 1997:175). Mine informanter sier jo også på hver sin måte at produksjon er veldig viktig, men alle er ikke like flinke til å prioritere tid til den oppgaven i hverdagen. Hva kan det komme av? Lotsberg fant ut at rektorene i stor grad følte de ikke mestret produksjon godt nok. Han spurte dem om hvilke arbeidsoppgave de mestret best og kun 16 % oppga da produksjon. Selvsagt kan de mestre den arbeidsoppgaven bra allikevel, men de fleste sa at de var bedre på administrasjon og integrasjon (Lotsberg 1997: 177). Kan dette bety at det er rektors egne ferdigheter og mestringsfølelse som i stor grad påvirker hvordan de prioriterer sine arbeidsoppgaver?

Resultatene etter mine observasjoner tyder på at det er rektorene ved de små skolene som bruker mest tid til produksjon, og de bruker mindre tid til administrasjon sammenlignet med rektorene på store skoler. I St. meld. nr. 19 *Tid for læring* står det at ”skolelederens

arbeidsoppgaver, hvordan tidsressursen for mange rektorer går med til administrativt arbeid framfor pedagogisk ledelse, er godt dokumentert gjennom skolelederundersøkelser og ulike internasjonale og norske studier” (St. meld. nr. 19 2009-2010: 16).

I de empiriske studiene jeg viser til i kapittel 2.5, er det flere som er inne på at pedagogisk ledelse ses på som veldig viktig. Et av hovedfunnene til Paulsen (1998) er at rektor opplever krav om tydeligere pedagogisk ledelse. Fjeld (2005) skriver i sin oppgave at rektorene mener det er pedagogisk ledelse og personalledelse som er mest interessant og viktig. I Dahl (2004) sin undersøkelse kommer det fram at det anses som veldig viktig at rektor har fokus på utvikling, pedagogikk og undervisning. Det er altså liten tvil om at det er bred enighet om hvor viktig pedagogisk ledelse er.

Sandvoll, som jeg også refererte til i kapittel 2, har gjort funn som viser at rektor bruker ca 28 % av sin tid på pedagogiske oppgaver. Hun har i sin undersøkelse skilt ut undervisning på 8 %, så da kan man vel si at rektorene i hennes undersøkelse har brukt ca. 36 % av sin tid på produksjon (Sandvoll 1998: 122). Dette er et høyt tall, men absolutt i tråd med de forventninger som ligger på rektor, sett i forhold til det jeg skrev om i kapittel 1 og 2 om utvikling av rektorrollen og økte krav. Sandvoll skiller mellom fulldelte og fådelte skoler. Tallene hennes viser at tid brukt til produksjon er en del høyere på de fådelte skolene. Pedagogiske oppgaver og undervisning har der til sammen fått 47 % av tiden. I og med at det er på de små skolene i min studie rektorene bruker mest tid til produksjon, kan man vel si at det her er samsvar med Sandvolls resultater. Det virker som det er slik at jo mindre skole, jo mer tid bruker rektor på produksjon. Rektor ser ut til å være tettere på undervisningen og det som skjer i klasserommet på de mindre skolene.

Mitt neste spørsmål var: ”Hvordan utøver du pedagogisk ledelse?” Intensjonen med dette spørsmålet er å se om det er forskjeller på hvordan pedagogisk ledelse utøves i små og store skoler.

Rektor A svarer at det dreier seg om å stake ut en kurs, sette pedagogiske mål og legge inn trykk på det området.

”Da må jeg stille forventninger til at det blir fulgt opp. Jeg kjører de trykka som er både på det å innføre ting, spørre etter ting og evaluere det. Det er den måten jeg synes jeg kan drive ledelse. Også at jeg er på besøk og viser meg i klasserommet.”

Han sier videre at besøk i klasserommet er for å se om det de har blitt enige om, faktisk blir gjennomført. I tillegg etterspør han i samtaler med lærerne om de gjør det som er avtalt. I min observasjon så jeg eksempler på både klasseromsbesøk og at det i samtaler med lærere etterspørres hva som blir praktisert.

Rektor B er opptatt av samhandling med alle. Alle må ha et eierforhold til egen pedagogikk, så det er ikke noe man bare kan bestemme på ledernivå. Det er et stort stykke arbeid som hele personalet må delta i, men som leder har man et ansvar for å drifte denne prosessen.

”Det er viktig at resultatet blir noe som alle kan stå for og som kontaktlærerne kan profilere ut i foreldremøter og ut i klasserommet.”

Han sier videre om denne prosessen:

”Jeg skal være en igangsetter, men jeg skal ikke ha fasiten i utgangspunktet. Jeg, ledergruppa eller andre kommer med innspill på noe jeg tenker er lurt og som vi skal gjøre noe med. Når alle meninger er på bordet er det min oppgave å styre og stramme inn. Høring, ta tilbake, reflektere i gruppa – vekselvis. Bedre læringsmiljø er den videste formen for pedagogiske tanker. Hva må ligge til rette for at unger skal lære? Det handler om å skape engasjement.”

Rektor C forteller at det er ledelsen som styrer agendaen, men at de henter innspill fra lærerne. De har evaluering på slutten av hver økt med pedagogisk utviklingstid. Lærerne har mulighet for å påvirke.

”Øktene skjer ofte ved at en fra ledelsen tar opp et tema. I det siste har det ofte vært meg, men det må vi fordele. Kjører mye av det jeg lærte på BI. Sette lærerne i arbeidsgrupper. Kjøre en metodikk som gjør at det blir gode prosesser. Skal være at det blir en form for endring i framtiden. På det som skjer i klasserommet.”

Han forteller at avdelingslederne også er ute i klasserommene. De ser etter hvordan man starter opp timene, at det er en tydelig struktur for dagen, læringsmåla er synlige etc. Skryter av ungene i gangen når det er på sin plass. I min observasjon av rektor C registrerte jeg ingen besøk i klasserom. En omvisning av en besøkende var det, og da fikk rektor noe kontakt med elever underveis.

Rektor D har et helhetlig syn på hvordan han utøver pedagogisk ledelse:

”For meg er det sånn at pedagogisk ledelse handler om alt jeg gjør. Innimellom driver jeg med arbeidsoppgaver som ikke direkte kan knyttes til læring, men indirekte. Hvis jeg skulle isolere noen arbeidsoppgaver som knytter seg mer til læring enn andre oppgaver, så er det klart at alt ved organisering er viktig, sånn at den organiseringa av skolehverdagen understøtter læringa. Det andre er jo de formelle og uformelle sammenhengene jeg har med de ansatte. Det er den daglige påvirkninga jeg gjør gjennom samtaler med de ansatte, en og en, i plenum eller i små grupper. Det hele tiden å understreke de viktigste verdiene som denne skolen skal stå for. Det er nok det sterkeste styringsredskapet jeg har.”

Videre snakker han om fellestida personalet har hver uke. Teamlederne planlegger, sammen med rektor, innholdet i lagmøte som er 1,5 t pr. uke. Rektor planlegger selv innholdet i pedagogisk utviklingstid som er 2 t pr. uke. Der er utvalget av temaer veldig bredt. Planer for fellestida er viktig, poengterer han.

”Alt fra beredskapsarbeid, hva gjør vi hvis noen skyter på oss, til hvordan vi kan øke kompetansen vår på forskjellige områder.”

Han nevner også økonomi som noe som kan understøtte fag og læring.

Alle de fire informantene peker på arbeidet i fellestid, at de staker ut kurs og at det dreier seg om et felles arbeid for alle i lærerkollegiet. Rektor A og C framhever det å være ute i klasserom og se om det som er avtalt blir gjennomført. Mitt inntrykk er at alle fire ser noenlunde likt på det å utøve pedagogisk ledelse. Forskjellene ligger mer i hva de faktisk gjør og ikke i hva de sier at dette dreier seg om.

I observasjonene mine så jeg følgende: rektor A brukte 61 minutter til observasjon i klasser, samt at han var 8 minutter i en klasse og underviste mens læreren hadde en samtale med enkeltelev. 43 minutter gikk til møte med inspektør, hvor mye av tiden gikk til planlegging av fellestid for lærerne. I tillegg hadde han mange samtaler med lærere og inspektør i løpet av de dagene jeg observerte, faktisk 31 samtaler med lærere og 30 med inspektør. Han hadde også 5 samtaler med elever. Alt dette er en del av rektor A sin pedagogiske ledelse de dagene han ble observert.

Rektor B hadde til sammenligning ingen minutter til observasjon i klasser og ingen undervisning. Han hadde to møter med avdelingslederne på til sammen 1t og 35 minutter, 15

samtaler med lærere og 11 med avdelingsledere. I tillegg hadde han en samtale med en elev og en lærer sammen.

Rektor C hadde heller ikke observasjon i klasser eller undervisning de dagene jeg var innom. Han hadde et informasjonsmøte med lærerne på 16 minutter, møter med avdelingslederne på til sammen 1t og 45 minutter. I tillegg var det samtaler med avdelingslederne 24 ganger, lærere 35 ganger og hilserunden om morgenen. Ingen samtaler med elever, men 5 med foresatte.

Rektor D hadde heller ikke observasjon i klasser, men brukte 162 minutter til undervisning. Han hadde personalmøte på SFO i 27 minutter, en medarbeidersamtale i 45 minutter. To møter med lærere, to med foresatte, en med sfo-lederen og et langt møte med en annen rektor. Han hadde også 21 samtaler med lærere, 14 med sekretær og to med elever.

Det er altså rektorene ved de små skolene som har mest kontakt med elever. Rektor A og C har flest samtaler med lærerne og også med inspektør eller avdelingsledere. Rektor B har uttalt at det er ønskelig med mer kontakt med personalet og elevgruppa. Observasjonene viser at det er rektor B som bruker minst tid på denne delen av jobben.

4.3.4 Hvilke muligheter og hindringer ser rektor for å drive pedagogisk ledelse med den organiseringen skolen har?

Jeg stilte også informantene et spørsmål om hvordan deres organisering påvirket mulighetene for å utøve pedagogisk ledelse og om det ga noen hindringer.

Rektor A svarte: ”Det driver jeg alene.”

Dette er ikke den fulle og hele sannhet. Han har i intervjuet fortalt at han samarbeider med inspektøren om f. eks. planlegging av pedagogisk utviklingsarbeid. Dette er selvsagt en del av den pedagogiske ledelsen. Når det gjelder oppfølging mot lærerne og det som skjer i klasserommet, er det nok i stor grad rektor selv som gjør jobben. I tillegg kom det fram tidligere i intervjuet at inspektøren følger opp enkeltelever og spesielle saker i klassene. Inspektøren deltar også på klassemøter.

Videre sier rektor A:

”Blant mulighetene ser jeg på det å sette av tid til pedagogisk utvikling. Det man setter fokus på, får man til. Vi har for eksempel laget pedagogiske nettverk med andre

skoler. Det gjør vi for å utvikle oss innen matematikkfaget. Min jobb er da først og fremst å legge til rette for nettverksarbeidet. Jeg har også gode muligheter til å følge opp hver enkelt medarbeider i form av ledervandring og at jeg ofte har samtaler med dem.”

Ledervandring er et begrep rektor A bruker om det at han er ute i klasser og observerer lærerne i deres arbeid. Han forteller at de da har avtalt på forhånd hva han skal se etter. Dette er en god mulighet for å gi lærerne konkrete tilbakemeldinger på den jobben de gjør. I Nornes (2008) sin oppgave, som jeg refererer til i kapittel 2.5, fant hun ut at lærerne var veldig opptatt av den delen av rektors jobb som handler om å se lærerne. Rektor skal se den enkelte lærers behov. Det er blant annet det rektor A snakker om her. Når det gjelder hindringer som følge av organiseringen sier han følgende:

”Vi er jo en liten skole og det er få å spille på. Dermed går mye av min tid med på å gjøre oppgaver som andre egentlig kunne gjort hvis vi hadde hatt et større ”støtteapparat” i form av mer kontorhjelp og flere som man kunne delegert oppgaver til.”

Han mener altså at hvis det hadde vært flere han kunne delegere oppgaver til, for eksempel en sekretær i større stilling, så ville han hatt bedre tid til å drive med pedagogisk ledelse. Jeg stilte jo spørsmålet i intervjuet om han hadde tid til pedagogisk ledelse. Svaret var da at han ikke hadde nok tid. Her legger han litt av skylden for det på skolestørrelsen, og pga den, organiseringen.

Rektor B har i stor grad delegert oppgaver knyttet til pedagogisk ledelse:

”Avdelingslederne holder den tette kontakten med lærerne og klasserommet. Det er størrelsen på skolen som gjør at organiseringen påvirker rektors rolle i den pedagogiske ledelsen. Lærerne har trinnsamarbeid.”

Her viser det seg at rektor har et bevisst forhold til skolestørrelse og organisering i forhold til mulighetene til utøvelse av pedagogisk ledelse. Han forteller at lærerne har trinnsamarbeid og at avdelingslederne er aktive deltakere der. Det betyr at de utøver pedagogisk ledelse i hverdagen, i planlegging og gjennomføring av undervisningen. Dette gir ledelsen en veldig nærhet til det faglige arbeidet.

Sammenligner vi med rektor A som styrer alt alene, så vil naturligvis ikke han ha mulighet til å være like tett på lærerne og det som faktisk skjer i klasserommene. Her ser vi kanskje en av de virkelig store forskjellene mellom små og store skoler. Rektor fremstår her mer som en rektor i tråd med den tradisjonelle rektorrollen som Lotsberg (1997) har beskrevet ved at det er relativt sterkt fokus på administrasjon og drift. På den annen side ser vi den moderne rektoren som er tett på undervisningspersonalet og deres arbeid med undervisning, det er bare det at det er andre i ledelsen som gjør mest av den delen av jobben. Rektor B sier videre om muligheter:

”Det at det er flere i ledergruppa som kan ”trykke” på er helt klart en fordel. Vi er flere som kan drøfte oss fram til gode utviklingsområder og gode strategier. I tillegg kan vi altså fordele ulike ansvarsoppgaver mellom oss.”

Her ser vi et innslag av distribuert ledelse, som jeg skrev litt om i kapittel 1.4. Det er et samarbeid i ledergruppa, de deler på oppgaver og ledelsen blir spredd i første rekke på formelle ledere, men helt sikkert også videre ut i organisasjonen. Han ser fordelene i at de kan diskutere sammen i ledergruppa og mener vel at flere hoder tenker bedre enn ett. For rektor A er det tydelig at det blir mer ”enmannsshow.”

Hvis vi går tilbake til mine observasjoner, så var det slik at rektor A brukte ca. 20 % av tiden til produksjon, mens rektor B bare brukte 7 %. I tillegg ser vi at rektor A brukte nesten 13 % av tiden til integrasjon, mens rektor B brukte 6 %. Forklaringen er kanskje at rektor A gjør selv jobben med å følge opp det pedagogiske arbeidet, mens rektor B har delegert store deler av jobben til sine avdelingsledere.

Når det gjelder hindringer sier rektor B følgende:

”Vi er en ledergruppe med forskjellige ledertyper som leder noe ulikt. Pedagogisk ledelse kan derfor slå ulikt ut på de ulike avdelingene. Dette er noe vi hele tiden må ha søkelys på. I tillegg er tid en hindring eller skal vi si utfordring. Når flere skal drive ledelse etter samme pedagogiske modell, kreves det tid til samkjøring.”

Så det er altså en fordel å ha noen å diskutere ledelse og pedagogisk utvikling med, men det kan være en utfordring å få alle i ledergruppa til å praktisere det de har blitt enige om på en ensartet og samkjørt måte.

Rektor C har ei ledergruppe som sammen jobber med å styre det pedagogiske arbeidet.



”Jeg er ute i klasser hver uke. Avdelingslederne er også det. De gjør en god jobb mot lærerne. Ledelsen henter innspill fra lærerne, men styrer agendaen. Målet er å se endringer i framtiden på det som skjer i klasserommet. Mulighetene våre til å drive pedagogisk ledelse, ligger mye hos meg gjennom min mulighet til å delegerer og gi folk ansvar både administrativt og i forhold til personalledelse og pedagogisk ledelse.”

Han poengterer videre at de er flere hoder som sammen planlegger og gjennomfører oppfølgingen av personalet. Det sikrer kvaliteten på det de gjør på en bedre måte enn om han skulle stått for det alene. Ledergruppa har avklart på forhånd sitt felles ståsted i forhold til hvordan de skal jobbe med personaloppfølging. De diskuterer både generelt og i forhold til enkeltindivider. Alle følger opp alle, noe som sikrer oppfølging også hvis noen i ledelsen får fravær pga sykdom eller annet.

”Vi er opptatt av at vi i ledergruppa behandler de forskjellige på en lik måte. Sammen avtaler vi hva vi skal ha fokus på, hva er utfordringene for gruppa eller enkeltpersoner? Ros er vi veldig opptatt av. Noen ganger legger vi små melkesjokolader på plassen til lærerne med et kort som sier noe om at vi f. eks. har sett at nå har du jobbet godt med klasseledelse enn periode. Vi ser at du forbedrer deg. Dette setter de stor pris på. Veldig viktig at de føler seg sett.”

Altså, som for rektor B, han delegerer og deler jobben med flere. Virker som rektor C er mer opptatt av at han selv også er ute i klassene. I mine observasjoner brukte han under 7 % av tiden til produksjon. Det var ingen besøk i klasser for å observere i løpet av de 3 dagene jeg var der. Derimot brukte han nesten 20 % av tiden til integrasjon, noe som tilsier mye kontakt med lærerne for å støtte og inspirere dem. Han forteller også at det ikke er bare de formelle lederne som følger opp personalet. Lærerne oppfordres til å følge opp hverandre og de skal være bevisste på å gi tilbakemeldinger og oppmuntring til assistentene. Dette er distribuert ledelse i praksis!

Når det gjelder hindringer nevner rektor C at det kunne jo vært et problem med en ledergruppe dersom de som er med ikke blir enige om hvordan man skal lede personalet.

”Det er meget viktig at vi er samkjørte og gjør det vi har blitt enige om. Vi startet samarbeidet vårt med å diskutere blant annet menneskesyn. Det er styrende for hvordan vi jobber. Ledergruppa er på mange måter limet i personalet. Vi må stå som en samlet enhet for å fungere.”

I tillegg nevner han problemet dersom noen i ledelsen blir fraværende. Da blir det mye jobb med oppfølging for de som er igjen. De har mange ansatte. Han er tydeligvis enig med rektor B om at det å ha en ledergruppe som er samkjørte utad er en viktig sak for de store skolene. Dette blir tydeligvis en større utfordring på større skoler fordi det er flere personer i ledergruppa.

Rektor D sier han bare har sekretæren å delegere oppgaver til. Med andre ord må han selv stå for all pedagogisk ledelse og oppfølging. Observasjonen viste at han brukte mest tid av informantene både til produksjon med over 30 % av tiden, og til integrasjon med 20 %. Til gjengjeld brukte han bare ca 17 % av tiden på administrasjon. Det var minst av alle informantene. Dette kan være tilfeldig. Han har sekretær bare to dager i uka, og må jo nødvendigvis bruke ganske mye tid til administrasjon. Det er jo ingen andre som gjør den jobben.

Når det gjelder mulighetene for å drive pedagogisk ledelse sier han følgende:

”All påvirkning ligger i den gode relasjonen. Det er det samme om det gjelder barn eller voksne. Har du ikke oppnådd en god relasjon til de ansatte, kan du glemme det.”

Han sier videre at man ikke kan selge gode ideer og tro at de er varige. Man må komme fram til resultatet sammen med den eller de man skal lede. Her kan vi trekke paralleller til det jeg skrev i kapittel 1.4 om relasjonell ledelse og distribuert ledelse. Rektor D er bevisst på at personalet skal tas med i beslutningsprosesser. De må ha tett eierforhold til det de skal jobbe med. Flere enn den formelle lederen er da delaktig i å utøve ledelse.

”All god ledelse handler om møtepunktet. Derfor er det her mulighetene ligger.”

Igjen vil jeg referere til Nornes (2008) som i sin undersøkelse fant ut at lærerne er veldig opptatt av å bli sett av rektor. Medarbeidersamtalen sees som veldig sentral. Lærerne mener at den skal handle om deres behov, arbeidssituasjon og ønsker. Rektor D er i hvert fall tydelig på at det er møtepunktene som er det viktigste i forhold til å drive pedagogisk ledelse i skolen, og da snakker vi blant annet om medarbeidersamtalen.

Når det gjelder hindringer, så går rektor D til angrep på NPM:

”Jeg er grunnleggende skeptisk til New Management. Dessverre er det det kommunene nå ser på som ”moderne”. De omorganiserer over en lav sko og tror de kan sikre kvalitet ved å delegere administrative beslutninger nedover og samtidig

kreve rapporteringer på alt og alle. Kvalitetssikringssystemer er mote. Som om det hadde noe med læring å gjøre.”

Som jeg skrev i kapittel 1.2.2 og 1.4, så er NPM ”en fellesbetegnelse på en reformbølge som har preget offentlig sektor de siste 20 årene...” (Christensen et al. 2007: 98). Det er vel påvirkningen av arbeidsoppgaver gjennom mer rapportering, arbeidsgiveroppgaver og kontroll som rektor D ikke er særlig begeistret for. Han sier videre:

”Etter mitt syn ligger NM der som en gigafelle for rektors faglige autoritet. Det blir en hel masse ”tulleoppgaver” som andre, uten pedagogisk kompetanse, kan utføre. Ta for eksempel tilsettingsbrev, lønnsmeldinger, månedsrapporter på økonomi og alt vi gjør med arkiv- og saksbehandlingssystemer.”

Her kommer mange administrative oppgaver inn i bildet. Dette stemmer jo med resultater fra flere undersøkelser, blant annet Fonsdal (2007), Paulsen (1998), Sandvoll (1998), Fjeld (2005), Moss-Iversen (2009) og Dahl (2004). Rektor jobber mye med administrative oppgaver. Det er tydelig at rektor D mener det er en del oppgaver som kunne vært gjort av andre. Dette har flere av informantene vært inne på. De ønsker å kvitte seg med noen av de administrative oppgavene, for å få mer tid til andre oppgaver, hovedsakelig pedagogisk ledelse, pedagogisk utvikling og personalledelse.

Rektor D fortsetter med at dette speiler det sentrale ledd i kommunene tror er viktige lederoppgaver. Han nevner at det opprettes regimer der det er viktig å ha ”systemer”, ikke hva som egentlig blir gjort. Som eksempel nevner han Opplæringsloven § 9 a, 2 og 3 som omhandler elevenes fysiske og psykososiale arbeidsmiljø og han nevner også fylkesmannens tilsyn. Det han mener er vel at det rundt om gjøres veldig mye bra for ungene, både når det gjelder trivsel, trygghet og læring, men at det er skjemaene i permen som må være i orden. Er det på plass, er det ikke så farlig med hva som faktisk skjer, satt på spissen. Her er det tydelig at rektor D mener disse arbeidsoppgavene og kravene utenfra er hindringer i forhold til å jobbe med pedagogisk ledelse.

”Mantraet blir: en god rektor fyller ut de riktige skjemaene til riktig tid.”

Så kan man jo lure på om det er det som skal være målestokken? Det er ikke særlig tvil om hva rektor D mener. Når vi da legger til grunn resultatene i denne undersøkelsen og i flere av dem jeg har referert til, så er det vel en relativt felles oppfatning at rektorer bruker forholdsmessig for mye tid til administrasjon og at dette tilsynelatende går utover mulighetene

til å drive med pedagogisk ledelse. Avslutningsvis kommer rektor D med følgende oppfordring:

”Sett rektor til å utføre kjerneoppgavene. Han eller hun skal passe på læringa! Og ligge tett på sine ansatte. Da blir det mening, vettu!”

#### 4.4 Oppsummering

Hensikten med dette kapitlet har vært å analysere dataene jeg fikk inn i den kvalitative intervjuundersøkelsen og i den systematiske observasjonsstudien. Innledningsvis beskrev jeg framgangsmåtene for analysen av de to undersøkelsene. Målet har vært å finne eventuelle svar på oppgavens problemstilling. For å finne svar på problemstillingen har jeg brukt sitater fra intervjuene og tall fra observasjonene. Dette har gitt meg opplysninger om hvilke arbeidsoppgaver rektor jobber med og hvor mye tid som brukes til de forskjellige oppgavene.

Når deg gjelder oppsummering av selve resultatene og konklusjoner i forhold til problemstillingen, så kommer det i kapittel 5.

## 5 KONKLUSJON

### 5.1 Sammendrag

Bakgrunnen for denne oppgaven er tredelt: utdanningsforskning og krav til skoleledelsen, politikk og egne erfaringer. Skoleledelse er et arbeidsfelt i stadig utvikling. Forskning viser at ledelsens arbeidsoppgaver har vært under forandring. Skolene har fått større frihet til drift og organisering, men dette har gjort at stadig flere oppgaver tilfaller skolens ledelse. Jeg har i oppgaven beskrevet hvordan utdanningspolitiske endringer har påvirket rektorenes arbeidsoppgaver. NPM har medført økt krav om tydelig ledelse, måloppnåelse, resultater og produktivitet. Ledelse blir fra myndighetenes side i stadig større grad fremhevet som viktig. Det virker som det eksisterer en stor tro på ledelse i skolen.

Min egen erfaring som rektor ved en liten skole var i stor grad med på å gi meg ideen til oppgavens tema og problemstilling. Jeg har lagt merke til at jeg sitter og gjør en del oppgaver som jeg har inntrykk av at mine kollegaer på større skoler delegerer til andre. Dette gjorde det interessant å prøve å finne ut om det er forskjeller i arbeidsoppgavene til rektorer ved små og store skoler.

Det teoretiske utgangspunktet for undersøkelsen er et innblikk i skolelederrollen før og nå. Rektorrollen blir beskrevet i et gammelt og et nytt perspektiv. Den tradisjonelle rektoren var opptatt av administrasjon og drift. Lærerne fikk i stor grad jobbe uten at rektor var tett på det de drev med. Privatpraktiserende lærer er et uttrykk som passer til å forklare den situasjonen. De fikk holde på med sitt. Den moderne rektoren er derimot mye mer opptatt av endringsprosesser og skolens omgivelser. Pedagogisk ledelse og fokus på utviklingsarbeid er viktig. I dette ligger også at det å lede lærerpersonalet og deres arbeid med undervisning er sentralt.

I kapittel 2 har jeg beskrevet litteratur som handler om skoleledelse generelt og rektors arbeidsoppgaver mer spesielt. Flere av de empiriske forskningsarbeidene har sett på skoleledelse og hva rektor gjør. Dette har jeg brukt for å underbygge de funn jeg har gjort. Når andre har funnet lignende resultater, kan man regne det som enda mer sannsynlig at mine funn gjelder flere enn bare mine informanter.

Kapittel 3 redegjør for hvilke metoder jeg har brukt. Ut ifra problemstilling og forskningsspørsmål valgte jeg å bruke et kombinert design hvor jeg samlet inn data gjennom et kvalitativt semistrukturert intervju og ved å gjennom en ikkedeltakende systematisk

observasjon. Disse metodene blir nærmere beskrevet i kapitlet. I tillegg beskrives forskningsmetodiske spørsmål knyttet til utvalg, kvalitet og etikk.

Kapittel 4 er analyse av data samlet inn gjennom intervjuer og observasjon. Her går jeg gjennom dataene med utgangspunkt i undersøkelsens forskningsspørsmål og de spørsmålene jeg stilte i intervjuene. I tillegg trekker jeg inn resultater fra observasjonene der hvor dette er relevant, hovedsakelig i forholdt til de to første forskningsspørsmålene.

Hovedfunn i denne undersøkelsen er:

- Forskningsspørsmål 1: Hvilke arbeidsoppgaver gjør rektor? Det er selvsagt veldig mange likheter. De gjør stort sett de samme tingene, men det er forskjeller i hvor mye tid de bruker til de forskjellige oppgavene. På de små skolene har rektor mye mer fokus på praktiske ting som kaffekoking og typiske vaktmesteroppgaver. I tillegg er det tydelig at rektorene på de små skolene bruker mer tid til produksjon. De har et tettere forhold til elevene og det som skjer ute i klasserommene. På de store skolene er det slik at rektor jobber mye mer med administrative oppgaver og den pedagogiske ledelsen blir i stor grad delegert til avdelingsledere. Dette er nok den tydeligste forskjellen. Alle rektorene sier de ønsker å bruke mest tid til pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid.
- Forskningsspørsmål 2: Hvordan utøves pedagogisk ledelse og hvor mye tid brukes til det? Det mest innlysende er tiden. Rektorene ved de små skolene brukte henholdsvis 20 og 30 % av sin tid til produksjon. Dette er veldig mye mer enn tida rektorene på de store skolene brukte. Nå er det momenter av pedagogisk ledelse i integrasjon også i og med at det f. eks. kan dreie seg om å støtte og inspirere lærerne. Der har rektor C lagt ned nesten 20 % av sin tid. Det er uansett tydelig at på de store skolene bruker rektor mye mer tid til administrasjon og det går på bekostning av produksjon, altså de faglige og pedagogiske aspektene ved skolen. På de store skolene virker det som det er avdelingslederne som jobber mest med produksjon. Når rektorene fikk spørsmål om de hadde tid til pedagogisk ledelse, svarte de litt forskjellig. Rektor A og B sa de ikke hadde nok tid, mens rektor C og D mente at de hadde tid. Svarene i intervjuene og det som kom fram under observasjonene var altså ikke helt det samme. Dette viser for øvrig at det var lurt å bruke begge metodene i undersøkelsen.

I intervjuene viste det seg at informantene er samstemte i hva den pedagogiske ledelsen dreier seg om. De nevner arbeidet i fellestid, det å stake ut en kurs og at det

dreier seg om et felles arbeid for alle i lærerkollegiet. I tillegg har de fokus på klasserommet og det som skjer der. Forskjellene kommer mer til syne i observasjon av hva de faktisk gjør, men her er det selvfølgelig tilfeldigheter inne i bildet. Jeg observerte dem kun 3 dager hver. Uansett viste observasjonene at rektorene på de små skolene brukte en del tid til observasjon og undervisning og hadde dermed mye kontakt med elever. Her er en del av forskjellen. På de store skolene brukte ikke rektor tid til verken observasjon eller undervisning. Alle brukte tid på samtaler og møter med personalet.

- Forskningsspørsmål 3: Hvilke muligheter og hindringer ser rektor for å drive pedagogisk ledelse med den organiseringen skolen har? Når det gjelder muligheter er det sånn at rektorene ved begge de små skolene sier at flere til å dele de administrative oppgavene ville gitt bedre tid til pedagogisk ledelse. De er begge opptatt av oppfølging av hver enkelt. Rektor D snakker om at all god ledelse handler om møtepunktet. Samtaler med hver enkelt og i grupper er helt avgjørende. Det er der ledelsen foregår. Rektor A snakker om å legge til rette for et godt samarbeid og for nettverk med lærere andre steder.

Når det gjelder hindringer vil rektor A ha flere personer å dele oppgavene med. De er små og han må gjøre alt alene, og det ser han som en hindring. Han føler han ikke har nok tid. Rektor D fokuserer på at rektorene nå har fått stadig flere ”tulleoppgaver” som andre uten pedagogisk kompetanse kunne gjort like bra eller bedre. Mange administrative oppgaver som kunne vært delegert. Han mener at i henhold til NPM og dagens forventninger er en god rektor en som fyller ut riktig skjema til riktig tid. Videre sier hevdet han at rektor skal jobbe med kjerneoppgavene, passe på læringa og være tett på sine ansatte.

På de store skolene nevner begge rektorene fordelene av at de er flere i ledelsen og at det gir mer ”faglig tyngde” enn om man skulle vært alene. Flere som kan drøfte og komme fram til gode utviklingsområder og strategier. Alle i ledelsen driver pedagogisk ledelse og oppfølging av ansatte. Avdelingslederne er tett på i planlegging og gjennomføring av undervisning. Dette gir ledelsen nærhet til det faglige arbeidet.

Hindringene de ser på de store skolene er at når det er flere personer i ledelsen må de være samstemte og enige om hvordan de skal drive med pedagogisk ledelse og oppfølging av de ansatte. Dette gjør at de må jobbe bevisst med det å fremstå enhetlig

og de må sette av tid til den jobben også. Det vil selvsagt bli en hindring dersom ledelsen ikke er enige om hvordan de skal lede. Fravær av personer i ledergruppene sees også som mulig hindring.

Som vi ser er det slik at på de store skolene fokuserer de på fordeler og ulemper knyttet til at de er flere folk. Hos de små går det litt mer på arbeidsoppgavene de er pålagt å gjøre og på at det kunne vært fint å være flere.

Så til oppgavens problemstilling:

*Formålet med denne oppgaven er å beskrive og forsøke å forstå om det er forskjell i arbeidsoppgavene til rektorer ved små og store skoler.*

Ja, det er noe forskjell. På de små skolene driver rektorene med mer praktiske oppgaver som man i dagligtale vil kalle vaktmesteroppgaver. Utover det er det like oppgaver, men de blir prioritert forskjellig. På de små skolene bruker rektorene mer tid til produksjon og mindre til administrasjon sammenlignet med de store skolene. Lederoppgavene blir delegert til flere på de store skolene og det påvirker rektors arbeidsoppgaver. Avdelingslederne tar mye av den daglige oppfølging av lærere og det som skjer i klasserommet. På de små skolene er det rektor som tar hele jobben.

## **5.2 Konsekvenser for praksis**

Hva kan så dette bety for rektors praksis i framtida? Det at rektorer på store skoler jobber så mye med administrative oppgaver har kanskje betydning for rekruttering til rektorstillinger? Man trenger tydeligvis mer kunnskap innenfor administrasjon enn pedagogikk dersom man skal lede en stor skole. Moss-Iversen (2009) hevder i sin studie at rektorer er i ferd med å bli mer lik andre ledere i kommunen. Rektorene velger å prioritere oppgavene annerledes som følge av det byråkratiske system de er blitt en del av. Dette går på bekostning av produksjonsoppgaver og tilgodeser de administrative oppgavene. Skal det da bli slik at rektor ikke trenger pedagogisk kompetanse? I så fall er det et forslag at kommende skoleledere får mer administrativ opplæring. Jeg tror ikke dette er veien å gå. Det er i strid med Lotsbergs (1997) beskrivelse av den moderne rektor, og det strider med de signaler myndighetene har gitt om hvilke krav som stilles til moderne skoleledere.

På de store skolene er det slik at avdelingslederne tar hoveddelen av den pedagogiske ledelsen og oppfølgingen av lærerne. Da er det viktig at disse personene blir godt skolert i forhold til



den jobben de skal gjøre. ”Den fremste blant likemenn” blir da et uttrykk som bør gjelde for avdelingslederne mer enn for rektor. I tillegg bør de gjennomgå lederopplæring. Den obligatoriske rektorutdanningen bør gjelde avdelingslederne også.

For at rektor på en stor skole skal kunne jobbe for å oppfylle de krav som stilles fra myndighetene om pedagogisk ledelse og personalledelse, må han delegerer administrative oppgaver til sine medarbeidere slik at tid blir frigjort til å jobbe med de oppgavene som er viktig! Min informant, rektor D, var veldig tydelig på at han mener rektor skal jobbe med kjerneoppgavene. Fokuset skal være på læring og tett oppfølging av elever og lærere. Dette må jo gjelde i både store og små skoler. De krav som stilles til rektorer gjelder alle, både i små og store skoler. I de små skolene i undersøkelsen brukte rektorene mer tid til produksjon. For at de skal få enda bedre tid til å gjøre den jobben skikkelig, bør det vurderes om ikke administrasjonen i skolene bør styrkes. For eksempel sekretær i større stilling. Dette vil frigjøre tid til kjerneoppgavene. Hvis myndighetene har så stor tro på ledelse i skolen som de gir uttrykk for, da bør dette være et tiltak de tar tak i og gjennomfører.

Fokus på distribuert ledelse kan være et virkemiddel for å frigjøre tid for rektor. Ikke bare ledergruppa, men hele personalet skal bidra til ledelse ved skolen. Ottesen og Møller skriver om ”ledelse som en aktivitet i organisasjonen” (Ottesen og Møller 2006: 136). Det er det relasjonelle perspektivet som er viktig. Her er det snakk om at summen av den ledelsen som flere gjør, er det avgjørende. Ledelse blir da en aktivitet som viser seg mellom aktørene og den samhandlingen de har for å nå skolens mål. Dersom man får til dette kan kanskje rektor mer fritt velge å prioritere hvilke av arbeidsoppgavene han skal fokusere på? Rektor skaper god felles ledelse og felles innsats mot felles mål!

### **5.3 Videre forskning**

- Et forslag for videre forskning er å fortsette med temaet fra denne oppgaven, men å ha et større utvalg og gjennomføre observasjon over en lengre periode. Undertegnede har et veldig begrenset utvalg og begrenset med tid til gjennomføring. Det vil gi et enda mer riktig bilde av rektors hverdag om man utvider utvalg og tidsrom. I denne undersøkelsen var det slik at svarene i intervjuene og det som ble observert ikke helt passet sammen hele veien. Kanskje det vil bedres dersom undersøkelsen er enda mer grundig over lengre tid?
- Et annet forslag til videre forskning på rektors arbeidsoppgaver er å se på hvordan kommunens organisering av skoleseksjonen påvirker rektorenes arbeidsoppgaver og

prioriteringer. Er det slik at i to-nivå kommuner blir rektor enda mer fokusert på administrative oppgaver fremfor kjerneoppgavene? Er det mulig for rektor å tilfredsstillere de administrative oppgavene som byråkratiet pålegger han og samtidig være den tydelige pedagogiske lederen?

- Et tredje forslag er å undersøke hele ledergruppas arbeid på de større skolene. Er det slik at de følger opp undervisning og klasseromspraksis bedre enn de små skolene, selv om ikke rektor er like mye involvert? Utøver de i sum en bedre pedagogisk ledelse enn rektor ved små skoler?

## Litteraturliste

- Aasen, P. (2006). Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Christensen, T., Egeberg, M., Larsen, H. O., Lægreid, P. & Roness, P. G. (2007). *Forvaltning og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA.:SAGE.
- Dahl, T. (2004). *Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle*. SINTEF. Trondheim.
- Dimmen, Å. (2005). *Lærende organisasjoner. Mellomledere og kunnskapsledelse*. (Rapport Nr 56). Hønefoss: Høgskolen i Buskerud.
- Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjeld, T.Ø. (2005). *Å lykkes som rektor. En kvalitativ analyse av noen rektorers fortellinger om hva som gir dem opplevelsen av å lykkes i rektorfunksjonen*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Universitetet i Bergen.
- Fonsdal, B. (2007) *En øvelse i motsigelser. Om pedagogisk ledelse og utvikling av grunnskolen som lærende organisasjon*. Masteroppgave i utdanningsledelse. Høgskolen i Buskerud.
- Fuglestad, O. L. (2006). *Leiing som kulturutvikling*. I J. Møller, & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (Red.), (1997). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grøterud, M. & Nilsen, B. (2008). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lotsberg, D. Ø. (1997). Ledelse og reformer: om rektorrollen i den norske grunnskolen. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Madsen, E.L. (2000) *Kommunene og kvalitetsutvikling i skolen*. Rapport 5/2000. Bodø. Nordlandsforskning.
- Moss-Iversen, Ø. (2009). *Den kommunale skolelederen. En studie av skoleledelse i Asker og Arendal kommune*. Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Oslo.
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2007). Skoleledernes betydning for elevens resultater. I J. Møller & L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norges offentlige utredninger, NOU. (2003:16). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- Nornes, T.R. (2008) *Vi ønsker oppmerksomhet. En studie av hva lærerne mener kjennetegner en god rektor*. Masteroppgave i Utdanningsledelse. Universitetet i Oslo.
- Olaussen, Å & Wollebæk, H. P. (2002). Temanotat 2002/6: *New Public Management*. Utdanningsforbundet.
- O'Leary, Z. (2005). *Researching real-world problems. A guide to methods of inquiry*. London: SAGE Publications Ltd.
- Ottesen, E. & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. Oslo: J. W. Cappelens forlag.

- Paulsen, J.M. (1998). *Rektors handlingsrom for ledelse*. Hovedfagsoppgave. Hønefoss: HIBU, Hønefoss.
- Point, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership- Policy and Practice*. Preliminary version. Paris. OECD. Education and training policy Division.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2006). *Organisasjonslæring- eit fruktbart perspektiv på skoleleiing?* I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet- fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvoll, R. (1998). *Rektor – statens tjenestemann eller lærernes lakei?* Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Universitetet i Tromsø.
- Sivesind, K., Langfeldt, G. & Skedsmo, G. (Red.), (2006). *Utdanningsledelse*. Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Stenshorne, M. E. (2008). *Kommer råd- kommer tid*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- St. meld. nr. 19 (2009-2010): *Tid til læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- St. meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- St. meld. nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- St. meld. nr. 37 (1990-1991): *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Valle, R. (2006) Politisk blikk på skoleledelse. I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vibe, N., Aamodt, P. O. & Carlsten, T. C. (2009). *Å være ungdomskolelærer i Norge*. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). Oslo: NIFU STEP, Rapport 23/2009.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

## **VEDLEGG 1:**

### Intervjuguide

Hvor mange elever og ansatte har skolen?

Hvordan er ledelsen og skolen for øvrig organisert?

### Arbeidsoppgaver

Hva ser du på som din hovedoppgave?

Har du faste arbeidsoppgaver som du gjør hver dag? Hvilke oppgaver er det?

Får du gjort de oppgavene du har planlagt for en dag?

Har du arbeidsoppgaver som du ikke får gjort?

Hvilke arbeidsoppgaver bruker du mest tid på?

Hvilke arbeidsoppgaver ser du på som de viktigste?

Hvilke arbeidsoppgaver ønsker du å bruke mest tid på? Hva hindrer deg eventuelt i å prioritere slik?

Hvilke arbeidsoppgaver delegerer du bort til andre? Hvem delegerer du til?

Bruker du tid på arbeidsoppgaver som du tenker egentlig skulle vært gjort av noen andre? Hvilke arbeidsoppgaver er det?

Har du arbeidsoppgaver utenfor skolen? I så fall, hvilke oppgaver er det?

### Pedagogisk ledelse/undervisningsledelse

Har du tid til pedagogisk ledelse/undervisningsledelse?

Hvordan utøver du pedagogisk ledelse/undervisningsledelse?

Hvordan påvirker deres organisering deres muligheter/hindringer til å utøve pedagogisk ledelse/undervisningsledelse?

### Annet

Hva gjør du for å få arbeidsro?

Hvor mange av dine ansatte har du utviklingssamtale med?

Hvor mange timer er en vanlig arbeidsuke for deg?

Kan du antyde omtrent hvor stor del av arbeidstiden du bruker på

- Undervisningslederrollen
- Utviklingslederrollen
- Personallederrollen
- Administratorrollen
- Politikerrollen



## VEDLEGG 2:

### Observasjonsskjema

Tid	Aktivitet	Innhold i aktivitet	Sted	Hvem samhandler rektor med?

