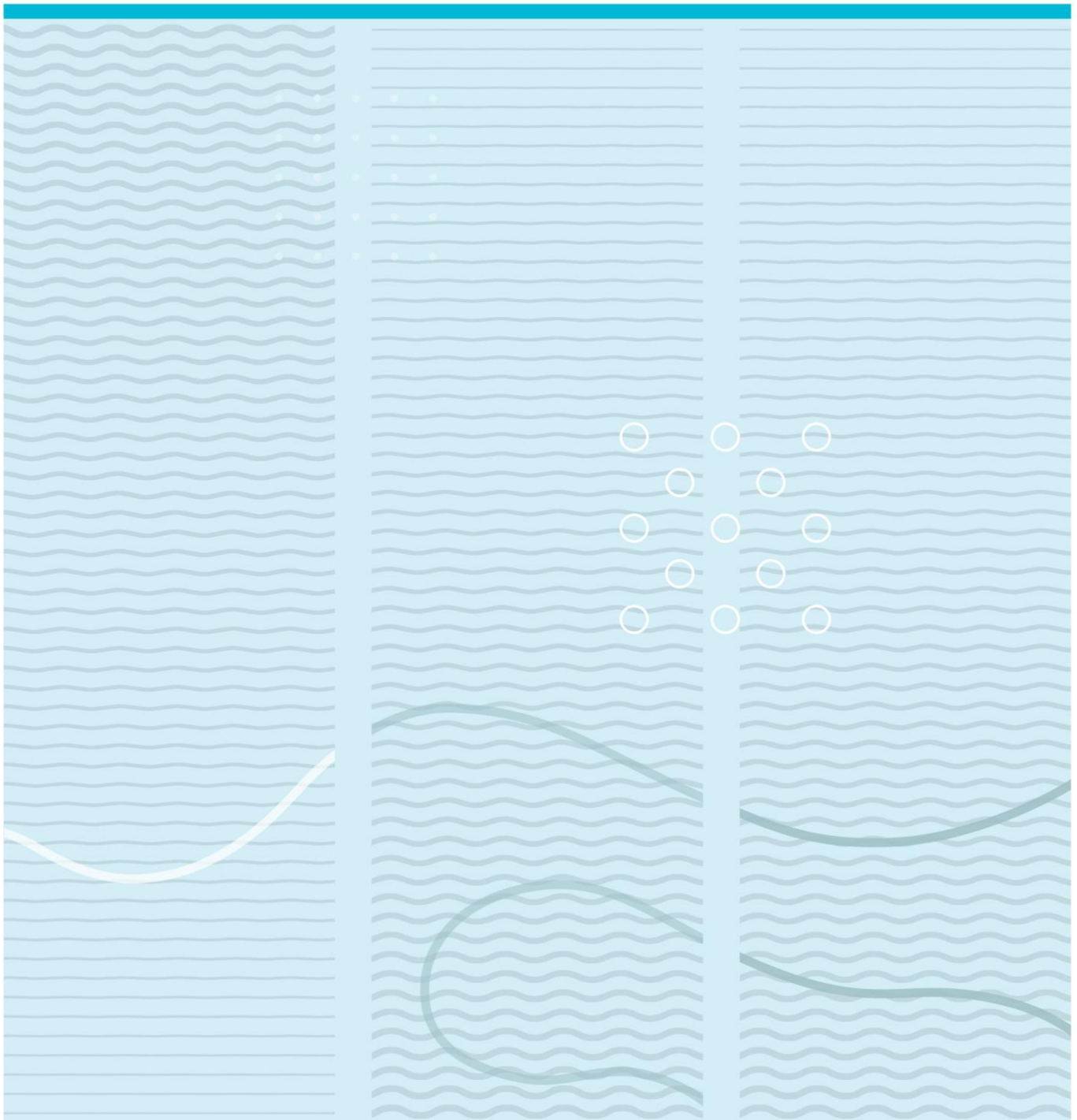


Nils Winther Lorange

## Rektor- i spennet mellom klasserom og administrasjon.

En kvalitativ studie av rektors balansegang mellom pedagogisk og administrativ ledelse.



Høgskolen i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2017 Nils Winther Lorange

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Med utgangspunkt i skolens styringsdokumenter er rektor forpliktet til å stake ut en pedagogisk kurs for skolen i tråd med føringer fra stat og kommune. Vi kan si at dette pedagogiske domenet er skolens hovedansvarsområde; Danning og utdanning av nye samfunnsborgere. Parallelt med dette arbeidet finner man de administrative og strukturelle sidene ved skoledriften. Uten at de strukturelle og driftsmessige aspektene ved skolen ivaretas på en ansvarlig og profesjonell måte er det vanskelig å drive en god skole med høy pedagogisk kvalitet. De administrative aspektene ved skoledriften kan derfor sies å ligge til grunn for det pedagogiske arbeidet og en profesjonell skoleleder må derfor stå stødig i begge disse virkelighetene for å drive en skole med høy kvalitet.

Undersøkelser viser at norske rektorer bruker store deler av sin arbeidstid på det som kan karakteriseres som administrative oppgaver sammenlignet med kollegaer fra sammenlignbare land. Norske rektorer rapporterer også at mengden administrative oppgaver øker og at dette går på bekostning av muligheten til å utøve pedagogisk ledelse. I denne masteroppgaven ønsker jeg derfor å undersøke hvordan rektorer i grunnskolen forholder seg til høye krav og forventninger til administrativ drift av skolen, samtidig som rektor er skolens pedagogiske leder med ansvar for å drive skolens pedagogiske utviklingsarbeid fremover.

Ved bruk av kvalitativt forskningsintervju ønsker jeg å få frem rektorenes stemme bak tallene. Hvordan forstår rektorer oppgaven sin som pedagogiske ledere? Hvordan løser de mengdene med administrativ arbeid? Hvordan strukturerer de arbeidshverdagen og organisasjonen for å frigjøre tid til pedagogisk ledelse? Disse spørsmålene har ikke enkle svar og vil være påvirket av en rekke faktorer.

Handlingsrommet til rektor er styrt av skolens styringsdokumenter, ressurser og skoleeiers prioriteringer og satsingsområder i gjeldende kommune. I tillegg vil rommet for pedagogisk ledelse være påvirket av skolekulturen på den enkelte skole. Rektor har dermed et spenn av rammebetingelser som må hensynstas i egne prioriteringer av skolens drift og utvikling. For at dette skal kunne ivaretas vil jeg i denne oppgaven argumentere for distribuerte ledelsesformer som frigjør ressursene og kompetansen i organisasjonen. Videre må tid til pedagogisk og faglig arbeid og utvikling prioriteres og skjermes i flere ledd av organisasjonen. I lys av de økende administrative oppgavene for

både rektorer og lærere er dette ingen enkel oppgave. Rektorene i denne studien peker imidlertid på ledelsesformer og strukturer som vil kunne gjøre dette mulig og som vil kunne frigjøre rektors potensial som pedagogisk leder. Jeg vil med denne oppgaven belyse noen av disse mulighetene og strukturene, som et bidrag til pedagogisk og administrativ ledelse av høy kvalitet i fremtidens skole.

## Abstract

International surveys among school leaders indicate that Norwegian school principals seem to use more time on management and administration than many of their colleagues in comparable countries. Norwegian principals report that the time spent on educational leadership is reduced to a minimum and that they struggle between being leaders for their pedagogical staff, at the same time as administrative tasks demand considerable time and attention.

Research show that in order for a school to develop as a learning organization, school leaders are required to focus on educational and student centered leadership. Expectations from the Norwegian Ministry of Education and Research, through steering documents, go in the same direction. However, the amounts of administrative tasks schools have to solve are increasing, and principals report that they are being pulled between leadership on the one hand and management on the other.

In this paper, I will use a qualitative research design to find the principals' voices behind reports and numbers. Through qualitative interviews I will better try to understand the principals' struggle between leadership and management. How do they understand their role as educational leaders? How do they solve the amounts of administrative tasks? How do they balance their role as leader-managers? In what way do they organize and structure staff and schedules in order to solve the tasks at hand?

The principals in my study, as well as research on school leadership, point to leadership models which may give some answers to school leaders who struggle with the above mentioned balance between leadership and management. Principles of distributed leadership which may free resources and competence within the organization as well as a shared vision of a learning and cooperative school among all in the organization are two keys which may unlock the principal's potential as an educational leader. Furthermore, structures which support both pedagogical and management aspects of schools must be clarified among the staff. Norwegian principals in several surveys report that the administrative tasks at hand make them unable to prioritize educational leadership. In spite of challenging conditions and considerable tasks of different sort,

there seem to be an unreleased potential among Norwegian school leaders. Hopefully, this paper may contribute into releasing some of that potential.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>3</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>5</b>
<b>Innholdsfortegnelse .....</b>	<b>7</b>
<b>Forord .....</b>	<b>10</b>
<b>1. Innledning.....</b>	<b>12</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling. ....	12
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	14
1.2.1. Begrunnelse for valg av problemstilling og forskningsspørsmål .....	14
1.3 Oppgavens avgrensning og oppbygning. ....	15
<b>2. Teoretisk rammeverk .....</b>	<b>17</b>
2.1 Balansegangen .....	17
2.1.1 Pedagogisk ledelse eller administrasjon? .....	18
2.2 Pedagogisk ledelse .....	19
2.2.1 Definisjoner av pedagogisk ledelse .....	21
2.2.2 Pedagogisk ledelse i en lærende skole .....	22
2.2.3 Pedagogisk ledelse og distribuerte ledelsesformer .....	22
2.3 Profesjonalisering av skoleledelse i Norge.....	23
2.3.1 Skoleledelse i en historisk kontekst .....	24
2.4 Administrasjon .....	27
2.5 Undersøkelser om skolelederrollen .....	29
2.6 Forvaltningslogikk kontra kvalitetslogikk. ....	31
2.7 Skoleeiers rolle og skoleleders handlingsrom. ....	32
2.7.1 Resultatstyring eller kompetanseutvikling? .....	33
<b>3. Metode.....</b>	<b>35</b>
3.1 Fenomenologi.....	35
3.2 Metodevalg.....	35
3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju .....	37
3.3 Deduktiv og induktivt forskningsopplegg .....	38
3.4 Forskningsdesign:.....	39
3.5 Hvordan sikrer jeg validitet i min studie? .....	41
3.5.1 Teoretisk rammeverk og tematisering.....	42

3.5.2 Planlegging .....	42
3.5.3 Innhenting av empiri.....	43
3.5.4 Transkripsjon.....	43
3.5.5 Analyse .....	44
3.5.6 Validering .....	45
3.5.7 Rapportering .....	46
3.6 Kategorisering .....	46
3.6.1 Meningsfortetting.....	47
3.7 Utvelgelse av informanter .....	48
3.8 Kritikk av egen forskerrolle og metode.....	50
<b>4. Presentasjon av data og analyse .....</b>	<b>53</b>
4.1. Beskrivelser av skoler og rektorer .....	53
4.2 Pedagogisk ledelse.....	54
4.2.1 Deltakernes forståelse av begrepet.....	54
4.2.2 Rektors rolle i skolenes pedagogiske utviklingsarbeid.....	55
4.2.3 Ledelsesstil .....	57
4.2.4 Utviklingsområder .....	58
4.2.5 Skolekulturens betydning for pedagogiske utviklingsarbeid .....	59
4.2.6 Skoleeiers påvirkning på pedagogiske utviklingsområder .....	60
4.3 Administrasjon .....	62
4.3.1 Avgrensing.....	62
4.3.2 Administrativ tidsbruk .....	63
4.3.3 Administrativ oppgavefordeling.....	64
4.4 Organisering .....	66
4.4.1 Organisering av felles læringsarenaer .....	66
4.4.2 Skoleeiers påvirkning på organisering av administrasjon og ressurser .....	67
4.4.3 Total arbeidstid .....	68
<b>5. Drøfting.....</b>	<b>70</b>
5.1 Pedagogisk ledelse.....	70
5.5.1 Rektorenes forståelse av begrepet pedagogisk ledelse .....	70
5.5.2 Rektors rolle i det pedagogiske utviklingsarbeidet .....	71
5.5.3 Utviklingsområder .....	72



5.5.4 Skolekulturens betydning for pedagogisk utvikling.....	73
5.5.5 Skoleeiers påvirkning på rektors pedagogiske ledelse.....	74
5.6 Hvordan ivaretas forvaltnings- og administrasjonsoppgavene? .....	76
5.6.1 Rektorenes forståelse av arbeidsområdet.....	76
5.6.2 Administrativ tidsbruk.....	76
5.7 Organisering .....	78
5.7.1 Organisering av felles læringsarenaer .....	78
5.7.2 Delegering til underordnede ledere .....	79
5.7.3 Organisering og tidsbruk .....	79
5.7.4 Skoleeiers påvirkning på organisering av administrasjon og ressurser.....	81
<b>6. Avslutning og sentrale funn.....</b>	<b>83</b>
<b>8. Litteraturliste:.....</b>	<b>87</b>
Vedlegg 1: .....	93
Vedlegg 2: .....	94
Vedlegg 3: .....	96

## Forord

Dette prosjektet er kulminasjonen av tre og et halvt års masterstudier på deltid ved Høyskolen i Sørøst-Norge. Reisen har vært lærerik og tidvis i overkant utfordrende ved siden av familie, pendling, frivillige verv og full jobb. Veien til læring er imidlertid belagt med utfordringer og jeg ville ikke vært disse utfordringene foruten.

Takk til veilederen min, Halvor Bjørnsrud, som med sin erfaring, sitt engasjement og sin brede kompetanse veiledet meg i riktig retning.

En stor takk til informantene, som i en travel arbeidshverdag satte av tid og oppmerksomhet til korrespondanse, intervjuer og validering av analysen.

Takk til Vigdis som hjalp meg å finne temaet til oppgaven og med å skrive **2017** med fet skrift på oppgavens indre og ytre førsteside.

Takk til arbeidsgiveren min, Ås kommune, som har lagt til rette for at jeg har kunnet gjennomføre dette studiet. En stor takk til rektor Gro Lundgård som har øst av sin rektorkompetanse og lange erfaring og lært meg mye om hva det vil si å lede en skole, både pedagogisk og administrativt.

En særlig stor takk til mine to døtre, Simone og Alva, som har vært en støtte fra begynnelse til slutt. Gjennom deres tilstedeværelse og oppmuntrende ord og råd har dere vært katalysatorene som har hjulpet meg til å grave i egen utholdenhet og finne mening i arbeidet for å bidra til en bedre skole for alle.

Nesodden, desember 2017

Nils Winther Lorange



# 1. Innledning.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.

Utgangspunktet for denne studien er egen opplevelse av utfordringen knyttet til balansering av pedagogisk og administrativ ledelse som undervisningsinspektør, samt i kortere perioder da jeg har fungert som stedfortredende og konstituert rektor ved to barneskoler. Den samme utfordringen ser jeg gjennom observasjon og samtaler med kollegaer i rektor- og skoleledergruppe i egen kommune; Skolelederen står i et spenn av oppgaver og trekkes i ulike retninger som alle krever tid, oppmerksomhet og høy kompetanse.

Skolelederen vil (...) befinne seg i flere former for krysspress: mellom styring og kollegial veiledning; mellom det globale, nasjonale og det lokale; mellom forventninger om at skolen skal være et sted å trives og lære; mellom egen rolleidentitet som formell sjef og leder på den ene siden og som lærer og kollega på den andre siden; Mellom tid som skal settes av til administrasjon, og tid som skal settes av til utvikling. (Colbjørnsen, 2014, s. 247).

For meg personlig har dette ført til refleksjoner rundt skolelederrollen og i hvilken grad de systemiske kravene til skoledriften begrenser mulighetene til å skape en skole med høyt fokus på pedagogikk og læring i alle ledd. De siste årene har fokus økt på skoleledelsens rolle i skolebasert kompetanseutvikling og utvikling av det profesjonelle lærerfellesskapet. Dette har blant annet bakgrunn i studier som viser at effekten av å lede lærernes læring og utvikling kan ha svært høy innvirkning på elevenes resultater (Robinson, 2014, Postholm, (red) 2014, Fullan, 2017, Aas og Paulsen, 2017). Men administrasjonsoppgavene synker ikke i takt med økte krav til pedagogisk ledelse, vi ser heller at det motsatte skjer og at det ikke tas grep for å begrense desentraliseringen av oppgaver eller skjerme skoleleders rolle som pedagogisk leder.

I 2010 ble to rapporter lagt frem, fra henholdsvis Utdanningsforbundet (2010) og Utdanningsdirektoratet (Vibe og Sandberg, 2010). Undersøkelsene viser at rektors rolle som administrativ leder dominerer og at den norske modellens desentralisering av forvaltningsoppgaver bidrar til mindre tid til pedagogisk ledelse enn andre sammenlignbare land. I 2013 understøttes disse funnene i en undersøkelse blant

Skolelederforbundets medlemmer. Svarene her tyder på at det har skjedd lite siden 2010 og majoriteten av skolelederne opplever at det må strukturelle grep på plass for å legge til rette for at rektor kan fungere som pedagogisk leder blant sitt personale (Skolelederforbundet 2013). I en spørreundersøkelse fra 2017 svarer 3 av 4 rektorer at rapporteringsmengden har økt de siste tre årene (Utdanningsforbundet 2017a). Økt rapporteringsmengde kan fremstå som et paradoks all den tid signalene fra politisk hold er unisone i sin målsetting om å begrense byråkratiseringen av skolen.<sup>1</sup> Til tross for undersøkelser som viser at problemet har vært vedvarende over mange år skjer det altså lite. I KS sin eierstrategi for barnehage og skole for 2013-2016 er en målsetting å «Arbeide for ledelse i barnehage og skole som er tett på ansattes læring og profesjonsutvikling for å sikre barns og unges læring og utvikling» (KS 2013). Men den praktiske handlingen mangler og det er vanskelig å se hvordan KS ønsker å jobbe for å nå dette målet.

Målet med denne studien er derfor å bidra til å belyse disse utfordringene. Primært fordi manglende håndtering av problematikken vil kunne forringe kvaliteten på norsk skole både innenfor det administrative og det pedagogiske domenet; Dette vil svekke kvaliteten på utdanningen til elevene og dermed vanskeliggjøre en tilfredsstillende realisering av skolens samfunnsoppdrag slik det er beskrevet i Opplæringsloven. Svekkede betingelser for rektorer og strukturelle og organisatoriske begrensninger i mulighetene til å utføre en tilfredsstillende jobb innenfor rammene vil dessuten kunne føre til lederfravall og svekke rekrutteringen av dyktige rektorer til skolen. Gjennom undersøkelsen vil jeg drøfte innsamlede data opp mot relevant teori og håper slik å kunne bidra til å øke oppmerksomheten og kunnskapsgrunnlaget i forskningen på skoleledelse i Norge. Det er derfor mitt mål både å bidra til praktiske løsninger for norske skoleledere, samt bidra til teoretisk forståelse av rektors arbeidshverdag i møte med nevnte utfordringer. For meg personlig er spørsmålet dessuten relevant av en annen årsak, da min målsetting er å tiltre i en rektorstilling de nærmeste årene. Jeg håper derfor at studien vil gi meg et bedre grunnlag for hvordan jeg selv kan håndtere denne utfordringen: Å stå i spennet mellom klasserom og administrasjon.

---

<sup>1</sup> Se blant annet: <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/tre-av-fire-larere-klager-pa-mer-byrakrati-i-skolen/> og <https://www.siste.no/meninger/politikk/arbeidsliv/tidstyver-i-skolen/o/5-47-96358>

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hvordan rektorer forholder seg til utfordringene og de økende kravene til både administrativ og pedagogisk ledelse i dagens skole er dermed utgangspunktet i denne studien, der problemstillingen er: *Hvordan ivaretar rektor balansen mellom pedagogisk ledelse og administrasjon?*

For å hjelpe meg å klargjøre problemstillingen vil jeg ved hjelp av tre forskningsspørsmål belyse ulike aspekter ved rektors rolle:

- 1) *Hvordan ivaretar rektor skoleutvikling og pedagogisk ledelse?*
- 2) *Hvordan ivaretar rektor forvaltnings- og administrasjonsoppgavene?*
- 3) *Hvordan organiserer rektor skolen for å ivareta summen av arbeidsoppgaver?*

### 1.2.1. Begrunnelse for valg av problemstilling og forskningsspørsmål

Joseph Maxwell beskriver problemstilling og forskningsspørsmål som studiens kjerne (2012). For å komme frem til problemstillingen og forskningsspørsmålene stilte jeg med utgangspunkt i Maxwells anbefalinger tre spørsmål: Hva ville jeg vite noe om? Hvilke spørsmål måtte besvares for å nå målene med studien? Hvilke huller kunne jeg finne i eksisterende teori der min forskningsstudie kunne bidra til oppklaring eller utvikling av ny teori? (Maxwell, 2012).

Problemstillingen i denne studien har ikke ett enkelt svar. Problemstillingen kom til basert på de kvantitative undersøkelsene jeg hadde sett om rektors tidsbruk og forhold til pedagogisk og administrativ ledelse samt egne erfaringer som skoleleder. Dette ville jeg vite mer om, men fra rektorenes egne subjektive opplevelse i en kvalitativ undersøkelse. For å besvare denne problemstillingen valgte jeg å dele forskningsspørsmålene mine inn i tre sentrale kategorier: Pedagogisk ledelse, administrasjon og organisering. I behandlingen av henholdsvis pedagogikk og administrasjon valgte jeg å inkludere spørsmål knyttet opp mot skoleeiers rolle og rektorenes handlingsrom og frihet overfor skoleeier. Dette gjorde jeg fordi de føringene skoleeier gir vil legge grunnlaget for mye av rektors handlingsrom både med tanke på pedagogikk og administrasjon. For å vite hvordan rektorene balanserte ledelsesoppgavene sine i en hektisk hverdag måtte jeg bryte ned summen av de totale arbeidsoppgavene og se dette opp mot organisering og tidsbruk. Dette var bakgrunnen

for det tredje forskningsspørsmålet. Antallet store skoler øker og i takt med dette øker kompleksiteten i ledergruppa (Utdanningsnytt, 2015). Særlig for skoler med mer enn 500 elever og store ledergrupper er det nødvendig å tenke bevisst rundt roller og oppgavefordeling. Her ønsket jeg å stille spørsmål ved om rektor måtte tenke nytt rundt organiseringen av ledergruppen sin og ønsket å antyde mer hensiktsmessig organisering av skoleledelsen der arbeidsoppgavene gis en tydeligere fordeling og synliggjøres i mellomledernes stillingsbeskrivelser.

De siste årene har vi sett en tendens til en teoretisk dreining bort fra inndelingen av skoleleders arbeidsoppgaver i pedagogikk og administrasjon. I utformingen av problemstilling valgte jeg likevel for enkelhets skyld og grunnet oppgavens begrensinger en todeling av rektors hovedoppgaver i pedagogisk og administrativ ledelse. Jeg kunne valgt å dele disse oppgavene inn i flere hovedområder,<sup>2</sup> jeg kunne også valgt å se summen av de totale arbeidsoppgavene i en helhet. Jeg vil likevel hevde at inndelingen kan forsvares både teoretisk og praktisk, og forklarer en virkelighet rektorer kjenner seg igjen i- hvilket også empirien bekrefter.

### **1.3 Oppgavens avgrensning og oppbygning.**

For å undersøke problemstillingen og forskningsspørsmålene vil jeg i kapittel 2 redegjøre for hva pedagogisk ledelse innebærer og se på ulike teoretiske modeller innenfor området pedagogisk ledelse og profesjonsutvikling i skolesektoren. Deretter vil jeg redegjøre for hvilke føringer og forventninger som ligger uttrykt i skolens styringsdokumenter og fra politisk hold generelt. Forvaltning og administrasjon i skolen er et område som er forsket på i mindre grad enn områder knyttet til pedagogisk ledelse og profesjonsutvikling. Her vil jeg gjennomgå de viktigste administrasjonsoppgavene og utfordringene en skoleleder møter på i sin hverdag og se dette opp mot tidsbruk og organisering. Dette knyttes opp mot undersøkelser knyttet til skolelederens tidsbruk til ulike oppgaver der undersøkelsene gjennomgående ser ut til å peke i retning av en travel arbeidshverdag med manglende prioriteringer av pedagogiske ledelsesoppgaver.

---

<sup>2</sup> Strand og Glosvik opererer med en modell der de deler rektorrollen inn i fire: *Pedagogisk leder, endringsleder, faglig leder og administrator*. I min studie har jeg valgt å inkludere oppgavene som faglig leder og endringsleder innunder den pedagogiske ledelsen. <http://prosjekt.hib.no/forpro/wp-content/uploads/2012/09/249704a943cdc181ba.pdf>

Deretter følger en redegjørelse for to ulike tilnærminger til ledelse, det som kan beskrives som henholdsvis forvaltnings- og kvalitetslogikk.

Etter de innledende teorkapitlene om pedagogisk og administrativ ledelse i skolen, vil det i kapittel 3 følge en teoretisk gjennomgang av forskningsmetode samt begrunnelse for valg av metode i denne studien. Her vil jeg presentere et kvalitativt forskningsdesign som blir utgangspunktet for intervjuer av tre rektorer i grunnskoler på Østlandet.

De empiriske funnene systematiseres og presenteres i kapittel 4. Til hjelp for analysen brukte jeg meningsfortetting for å systematisere empirien og analyserer funnene med utgangspunkt i denne meningsfortettingen samt sentrale sitater fra informantene. Funnene drøftes så opp mot teorigrunnlaget knyttet til pedagogikk og administrasjon i kapittel 5. Der vil jeg også forsøke å drøfte mulige løsninger på problemstillingen, både på systemnivå, men primært drøfte mulige strategier og løsninger på problemstillingen fra et lokalt skoleledernivå. I kapittel 6 konkluderer og avslutter jeg denne rapporten basert på drøftingen. Her vil jeg peke ut noen veier videre knyttet til ledelsesformer, ressursbruk og organisering for å sikre best mulig drift- både pedagogisk og administrativt.



## 2. Teoretisk rammeverk

### 2.1 Balansegangen

Balanse mellom pedagogisk og administrativ ledelse er en nøkkelfaktor i en lærende skole (Lillejord, 2006), og som undervisningsinspektør og fremtidig rektor er dette et av spørsmålene jeg opplever som mest presserende i en skoleleders prioritering av sin arbeidstid. For å lykkes i den pedagogiske ledelsen er rektor nødt til å være en deltaker i de faglige utviklingsprosessene i skolen (Robinson, 2015; Aas og Paulsen, 2017). Dette kan man hevde med bakgrunn i forskning og undersøkelser som viser at skoleledelsens betydning for innhold og kvalitet i klasserommet er markant (UDIR, 2013; Møller, 2006; Robinson, 2015; Aas og Paulsen, 2017). Funn viser at skoleledelse der det er etablert et godt samarbeid mellom lærerne og med ledelsen, der demokratiske ledelsesformer har fokus, der det utøves tydelig pedagogisk ledelse og man finner kollektivt orienterte utviklingsprosesser har potensialet til å endre og styrke elevenes læringsmiljø og resultater (Møller, 2006; Øhra, 2015; Fullan, 2001; Halvorsen, 2014).

Flere metastudier støtter disse funnene og man kan se en signifikant sammenheng mellom skoleleders involvering i lærernes pedagogiske arbeid i klasserommet og elevprestasjoner (Robinson, 2015 s. 82; Postholm 2014). Størst effekt på læring i klasserommet har skoleledelsen, i følge Viviane Robinson, når den deltar i lærernes profesjonelle læring og utvikling (2015). Dette kan foregå på flere måter og anta ulike former. En gjennomgående forutsetning er at skoleledelsen bidrar til og tilrettelegger for arenaer der lærerne i et profesjonelt fellesskap kan forbedre egen pedagogiske praksis.

Postholm hevder at aktiv deltagelse og involvering fra skoleledelsen er et grunnleggende premiss for å kunne utvikle disse profesjonelle læringsfellesskapene i lærerkollegiet (2014). Det er imidlertid ikke slik at lærerne overhodet ikke kan utvikle et slikt læringsfellesskap uten rektors involvering (Helstad, 2011), men skoleledelsens ansvar og innflytelse er både pålagt og i de fleste tilfeller nødvendig. Skoler der et kollektivt læreransvar, samarbeidsånd og delingskultur preger kollegiet har best forutsetninger for å lykkes med ethvert utviklingsarbeid (Stenshorne og Ballangrud, 2014; Robinson 2015). Men disse forutsetningene vil være tilstede i varierende grad og

ledelsens innfallsvinkel til et utviklingsarbeid på en skole vil derfor måtte være svært avhengig av skolekulturen på den enkelte skole.

Skolekulturen sier noe om hvor mottakelig skolen er for endring og utvikling og er derfor en nødvendig nøkkel for å drive skoleutviklingsarbeid (Berg, 1999; Hargreaves 2005). Hvordan kan vi forstå kulturbegrepet i denne sammenhengen? Henning Bang definerer organisasjonskultur som «de sett av felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre» (Bang, 2013, s. 23). Men kulturbegrepet er, som Gunnar Berg påpeker, et svært komplekst begrep og rommer mange komponenter. Skolekultur kan, i sammenheng med Bangs generelle definisjon av organisasjonskultur, forstås som å være de uformelle reglene som styrer det pedagogiske arbeidet ved den enkelte skole (Berg, 1999). For å lede skolen i riktig retning og finne en god balansegang mellom det pedagogiske og det administrative er det derfor en viktig rektoroppgave å kartlegge og forstå skolekulturen på den enkelte skole.

### 2.1.1 Pedagogisk ledelse eller administrasjon?

Spenningsforholdet mellom pedagogisk ledelse og administrasjon, mellom utvikling og drift, er et av de mest sentrale spenningsforholdene for en rektor (Møller, 1996). Viviane Robinson mener at rektors kanskje største utfordring er å holde fokus på skolens mest sentrale oppgave, *læring*, i møte med alle de distraksjoner en rektor står overfor i sin arbeidshverdag (2015, s. 81). Mange av administrasjonsoppgavene vil i et slikt lys kunne beskrives som distraksjoner, da de ikke har noen direkte innflytelse på elevenes utvikling og læringsresultater. For en rektor med fokus på læring er derfor en av de største utfordringene å se hva som er en distraksjon og hva som ikke er det. Forvaltningsoppgavene er et grunnlag for å drive pedagogisk ledelse og det er lite mening i å se på de to områdene som konkurrerende størrelser. Tvert i mot finner man en positiv korrelasjon mellom disse to utfyllende domenene i en rektors hverdag (Hybertsen Lysø mfl 2009; Robinson 2015).

Som en motpol til Robinson stiller Gunnar Engvik spørsmål ved om et for sterkt fokus og ønske på å være tett på klasserommet og lærernes læring kan føre til at man taper rektors vide mandat av syne (Engvik, 2014). Han peker på den norske skolens

demokratiske ledelsestradisjon der kollektive læringsprosesser i kollegiet står sentralt med rektor som en samarbeidspartner heller enn en kaptein. Denne tradisjonen er imidlertid i endring og innehar mange aspekter; Det er skoleledelsens oppgave å se sammenhengen i alle de komplekse sidene ved skolens mandat og denne sammenhengen må synliggjøres for lærerne (Fullan, 2011; Robinson, 2015). Det er liten tvil om at det kan være utfordrende å lede pedagogiske prosesser i et lærerkollegium, uansett hvilken form og posisjon man velger å inneha som leder i denne prosessen. Utfordringene bør likevel ikke føre til en føyelig ledelse der rektor tar avstand fra ansvaret for å lede de kollektive læringsprosessene. Dette er den demokratiske ledelsen i sin minst fruktbare form og kan ha sammenheng med en ledelsestradisjon norsk skole der rektor har vært rekruttert fra lærerstanden som fremst blant likemenn (Valle, 2006). Rektor er ansvarlig for kvaliteten på undervisningen ved en skole og kan dermed ikke stille seg på sidelinjen. Forståelse for viktigheten av pedagogisk ledelse og hva dette innebærer er vesentlig for å ta nødvendige pedagogiske grep i organisasjonen.

Det har blitt hevdet at inndelingen i pedagogisk og administrativ ledelse ikke tjener en hensikt i dagens skole (Lillejord, 2012). Dette med bakgrunn i at det pedagogiske og administrative flyter over i hverandre og gjensidig støtter hverandre (Lillejord, 2012). Ut fra de totale arbeidsoppgavene til rektor tegnes imidlertid et bilde av en uhyre kompleks skolehverdag. Dessuten vil vi se i denne oppgaven at forbindelsen mellom en del av de administrative oppgavene til pedagogikk fremstår som svært utydelig. For å ivareta summen av oppgavene er rektorene helt nødt til å kategorisere og strukturere arbeidsoppgavene for å beherske mangfoldet av utfordringer de møter på i hverdagen. Hvorvidt denne kategoriseringen skal omfatte flere eller andre områder kan diskuteres, men vil ikke drøftes utførlig i denne studien.

## **2.2 Pedagogisk ledelse**

I studien vil jeg se ulike former for pedagogisk ledelse opp mot begrepet profesjonsutvikling og fokusere på rektors innvirkning og organisering på kollektiv kompetanseutvikling på den enkelte skole. Individuelle kompetanseutviklingstiltak fra skoleleder til den enkelte lærer, slik som ledes undervisningsobservasjon, individuelle tilbakemeldinger, mentorering og så videre velger jeg i denne sammenhengen å gi mindre oppmerksomhet. Fokuset i valg av teori så vel som i empirien ligger hovedsakelig på skoleledelsens pedagogiske ledelse av den *kollektive*

profesjonsutviklingen i skolen. Jeg har dessuten bevisst valgt å begrense meg til å skissere de overordnede trekkene ved skoleforskningens svar om skoleutvikling og pedagogisk ledelse. Jeg velger derfor heller ikke å gå inn i ulike aktuelle ledelsesmodeller som transformasjonsledelse eller instructional leadership (Postholm 2012; Aas og Paulsen 2017). Dette skyldes plassbegrensinger samt manglende relevans som bakgrunnsteori for drøftingen opp mot empirien. Konkrete metoder og tiltak knyttet opp mot pedagogisk endringsledelse i personalet som aksjonslæring, lesson study etc. velger jeg også å utelate.

Før vi ser nærmere på begrepet pedagogisk ledelse er det nyttig å gi en kort definisjon av begrepene pedagogikk og ledelse slik jeg bruker dem i denne studien. Pedagogikken befinner seg som fag innenfor humanvitenskapene, men kan også beskrives som en handlingsvitenskap, da teori er uløselig knyttet til praksis (Broström og Hansen, 2003). Ordet pedagogikk kommer fra latin og oversettes gjerne som læren om undervisning og oppdragelse. Pedagogikk kan imidlertid både sees på som læren om læring og som læring og undervisning i bred forstand (Lillejord, 2006).

I behandlingen av ledelsesbegrepet opp mot begrepet pedagogisk ledelse er det nå primært med utgangspunkt i forståelsen av ledelse som «leadership», i motsetning til «management» og jeg vil knytte det opp mot endring og utvikling.<sup>3</sup> Det finnes svært mange ledelsesdefinisjoner og selv om det ofte er uklart hva man mener med ledelse, er det i de fleste definisjonene elementer som går igjen (Møller, 2006; Northouse 2007)). At ledelse kan forstås som å lede og påvirke andre i en bestemt retning med utgangspunkt i en gitt måloppnåelse er ofte sentralt. Videre foregår ledelsen primært i en gruppekontekst (Northouse, 2007). Jorunn Møller beskriver ledelse som «en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjon gir» (2006 s, 30). Halvorsen viser til Robinson som mener at det ikke er nok for skoleleder å intendere endring, det må faktisk også skje noe (Halvorsen, 2014). Jeg slutter meg til

---

<sup>3</sup> Den engelskspråklige ledelsesdiskursen opererer med betegnelsen «management» om det vi kaller forvaltning og administrasjon. «Leadership» derimot betegner gjerne den ledelsen som fremmer og bidrar til endring. Diskursen vanskeliggjøres på norsk grunnet manglende begrepsavklaring og ved at ledelse brukes både om administrasjonsledelse og endringsledelse. (Halvorsen, 2014). I denne oppgaven bruker jeg ledelse på begge disse ledelsesformene, men vil avgrense gjennom å bruke betegnelsene *administrativ ledelse, pedagogisk ledelse eller endringsledelse* der det er nødvendig.

denne oppfattelsen av ledelse, da det bør være forventet og krevet at ledelsen utøves på en slik måte at intensjonen får en konsekvens. Først når man empirisk kan observere at det etter utøvelse av ledelseshandlinger har vært en forskjell kan vi si at det har foregått en *endring* (Jacobsen, 2014). Vi må likevel ikke glemme at endring av mennesker og organisasjoner tar tid og at endring ofte er subtil, det vil derfor i mange tilfeller kunne være vanskelig å se endringen i praksis.

Når vi nå har sett nærmere på begrepene pedagogikk og ledelse gir det mer mening å gå dypere i begrepet pedagogisk ledelse.

### 2.2.1 Definisjoner av pedagogisk ledelse

På engelsk oversettes gjerne begrepet «educational leadership» eller «learning centered leadership» med pedagogisk ledelse (Fuglestad, 2006, Robinson, 2014). Sistnevnte betegnelse brukes for å peke mot at rektors ledelsespraksis skal føre til en kompetanseheving som synes i klasserommene og at målet bør være forbedring av undervisning og elevenes læringsmiljø (Postholm, 2014). I Jorunn Møllers klassiker *Lære å/og lede: Dilemmaer i skolehverdagen* (1996) beskriver Møller pedagogisk ledelse som tilrettelegging for en «kontinuerlig utvikling og læring i skolens voksenalder og blant elevene» (s. 90). Møller inkluderer også viktigheten av å selv lære som leder og at dette er en nødvendighet i utøvelsen av den pedagogiske ledelsen. Stenshorne og Ballangrud bygger på Møller og inkluderer også elevene i sin definisjon av pedagogisk ledelse. «Pedagogisk ledelse dreier seg om å legge til rette for elevers, læreres og skoleleders egen læring, og se dette som sammenhengende læreprosesser.» (Stenshorne og Ballangrud, 2014, s. 109). Johannesen og Olsen har rektors koordinerings- og evalueringsfunksjon som sentral i sin definisjon og definerer pedagogisk ledelse som de ledelseshandlingene som er «innrettet mot å forbedre undervisning og læring gjennom lederes involvering i arbeidet med å koordinere og evaluere undervisning» (2008, s. 21.). De bruker videre en tredelt beskrivelse av fenomenet pedagogisk ledelse og ser det som «alle aktiviteter og prosesser som legger til rette for refleksjons- og læringsprosesser på individ, gruppe og helhetlig skolenivå» (Johannesen og Olsen, 2008, s. 21.). Pedagogisk ledelse forstås dermed som en leders aktive involvering i skolens pedagogiske utvikling og læring for å forbedre

undervisningskvaliteten og at leders egen læring er et sentralt element i denne utviklingen.

### 2.2.2 Pedagogisk ledelse i en lærende skole

Pedagogisk ledelse er dermed uløselig knyttet til læring i organisasjonen og er derfor grunnleggende i endring og utvikling av en organisasjons kultur og kompetanse. Pedagogisk ledelse fører oss dermed over i et beslektet begrep, nemlig *en lærende skole*.

Lederen i en lærende skole kan ikke sette seg utenfor læringsprosessene, men må ta aktivt del i dem. Hun eller han må være innstilt på at det er et mål at alle skal lære, og være den som ser det som sin særlige oppgave å samordne læringsprosessene. I den forstand kan vi snakke om at skolelederen i dagens skole er en koordinator for alle skolens læreprosesser. (Lillejord, 2006, s. 15)

For å lykkes i dette arbeidet vil det være nødvendig å etablere og opprettholde en skolekultur der læring og utvikling står i fokus (Lillejord, 2006). Dette kan lykkes dersom rektor er i stand til å organisere, fokusere og forvalte ressursene på en slik måte at den pedagogiske ledelsen står i fokus og de administrative og pedagogiske støttefunksjonene bygger opp under det som bør være rektors hovedfokus: utøvelse av ledelse som fører til læring blant alle ansatte og elever.

### 2.2.3 Pedagogisk ledelse og distribuerte ledelsesformer

Det kan argumenteres for at dagens komplekse skolehverdag krever pedagogiske skoleledere som benytter seg av distribuerte ledelsesformer. «Ledelse (...) vil i større grad innebære å angi retning, å veilede og å fordele oppgaver og ansvar på flere personer» (Engvik, 2014, s. 25). Ledelse, hevder Engvik, innebærer å dra nytte av ekspertisen og kompetansen i personalet. I en ledergruppe og i et lærerkollegium sitter det årevis med erfaring og formell og uformell kunnskap (2014). Det blir rektors oppgave å frigjøre denne kunnskapen så det kommer organisasjonen og elevene til gode. Den gjennomgående forståelsen i distribuerte ledelsesperspektiver kan derfor beskrives som ideen om at læring skjer gjennom et nettverk av mennesker som innehar ulik ekspertise og at leders oppgave blir å tilrettelegge for denne skaperkraften (Fuglestad, 2006; Aas og Paulsen 2017). Hovedinnholdet i pedagogisk endrings- og

utviklingsarbeid vil handle om kulturen og menneskene ved skolen. En «deltagende strategi» vil derfor være mest hensiktsmessig i de fleste tilfeller (Jacobsen, 2012).

En strategi som har hatt sterkt fotfeste i vestlig skole de senere årene er den såkalte innflytelsesmodellen, utviklet av Daniel Kim (2001). Denne modellen tar utgangspunkt i at læring på organisasjonsnivå ikke kan skje med mindre de som er involvert har en felles visjon og en felles forståelse for hvordan man vil komme dit. Teorien er at systemer og strukturer, regler og faktiske handlinger må springe ut av denne felles overbevisningen av hvor man vil. Ledelse på de laveste nivåene blir med dette perspektivet tungrodd om man ikke løfter fokus fra hverdagens små og store problemer som må løses der og da (Kim, 2001; Senge, 2012). En slik overbevisning kan ikke presses på ovenfra, men må utarbeides av kollegiet i fellesskap og basere seg på verdier personalet kjenner seg igjen i. Utøvelse av pedagogisk ledelse som gir faktiske resultater krever dermed en annen tilnærming enn instruksjon eller tradisjonell delegasjon.

I kapittel 2.6 Vil jeg se nærmere på ulike styringslogikker knyttet til henholdsvis pedagogisk ledelse og administrasjon. Foreløpig holder det å antyde at pedagogisk ledelse i denne oppgaven vil bli forstått i et relasjonelt og prosessuelt perspektiv, mens administrativ ledelse knytter seg mot tradisjonell delegasjon og lineær oppgaveutførelse.

## **2.3 Profesjonalisering av skoleledelse i Norge**

Rektor er i henhold til Opplæringsloven ansvarlig for opplæringa til alle elever. Hvordan dette ansvaret forvaltes varierer og oppdraget innebærer mange og komplekse spørsmål i en rektors arbeidshverdag. Dette stiller betydelige krav til rektors kompetanse. Tradisjonelt har rektorene i stor grad blitt rekruttert fra lærernes rekker, men rektorrollen har vært i betydelig endring de siste tiårene og kontekstfortrolighet gjennom bakgrunn som lærer er ikke alene tilstrekkelig for å bli en kompetent leder (Møller og Ottesen 2012; Olsen og Johannessen 2008).

Kravene til rektors kompetanse ble i 2004 nedfelt i Opplæringsloven der det i §9-1 fremkommer at:

Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar (Opplæringsloven 1998-2016).

Kravet til lederutdanning for rektorer og skoleledere er, i motsetning til kravet til lærernes fagkompetanse, ikke lovpålagt. Likevel ser man en forventning om lederutdanning blant rektorer. Det nasjonale programmet for utdanning av rektorer fra 2009 har til tross for noen utfordringer bidratt til økende profesjonalisering av rektorrollen og kravene til formell lederkompetanse har de siste 15 årene blitt skjerpet. (Møller og Ottesen, 2012.)

I henhold til den siste Talis- undersøkelsen, gjennomført i 2013, svarer kun 20% av barneskolerektorene at de ikke har kurs eller videreutdanning innenfor skoleledelse. På ungdomstrinnet mangler kun 15% noen form for etter- eller videreutdanning innen skoleledelse. Lengden på denne videreutdanningen er imidlertid ikke spesifisert. 96% av rektorene på barnetrinnet oppgir at de har pedagogisk utdanning i bunn, for ungdomsskolen er dette tallet 99% (Utdanningsdirektoratet 2013a). Rektorer har dermed i større grad i dag både pedagogisk og administrativ kompetanse, samt utdanning innenfor organisasjon og ledelse enn tidligere. Til tross for økt utdanningsnivå og kursing av norske skoleledere betyr ikke dette automatisk at kvaliteten på skoleledelsen øker. Det kan her argumenteres for at det er vanskelig å utdanne til en så kompleks rolle som skolelederrollen er, særlig fordi det ikke finnes en avgrenset vitenskapelig kunnskapsbase som rammer inn profesjonen (Colbjørnsen, 2014).

### 2.3.1 Skoleledelse i en historisk kontekst

Rektor har tradisjonelt vært en administrator innenfor en hierarkisk forvaltningsstruktur med begrenset innflytelse over lærernes pedagogiske praksis (Colbjørnsen, 2014). Denne rollen var i større eller mindre grad satt helt frem til slutten av 1900-tallet før den da endret seg betydelig. Denne endringen har paralleller til det Halvor Bjørnsrud beskriver som «overgangen fra en individualistisk lærerrolle til lærerrollen i lærerteam» (2009, s. 36; Colbjørnsen 2014.) I arbeidet med mønsterplanen av 1987 er det primært lærerne selv som hadde ansvar for å tolke og virkeliggjøre læreplanen i klasserommet samt finne frem til gode samarbeidsformer (Bjørnsrud, 2009). Rektor hadde



hovedansvaret for utviklingsarbeidet, men rektors rolle som pedagogisk ansvarlig var mindre eksplisitt enn den senere skal bli (Bjørnsrud, 2009).

I St. meld nr. 37 (1990-1991) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*, ble rektor gitt et tydeligere mandat med økt mulighet til å organisere og styre egen organisasjon (Colbjørnsen, 2014). Med denne Stortingsmeldingen ble målstyringen innført og rektor blir gitt et sterkere og uttalt ansvar for skolens resultater (Lillejord, 2012). Rektor fikk dermed også et ansvar for at skolens pedagogiske praksis skulle være av høy kvalitet og for første gang nevnes her rektors ansvar som pedagogisk leder i tilknytning til begrepet en lærende organisasjon. Før denne stortingsmeldingen hadde rektor primært vært ansvarlig for å holde seg innenfor skolens budsjett og drive i henhold til gjeldende lover og regler (Lillejord, 2012). Hovedoppgaven var inntil dette tidspunktet hovedsakelig av administrativ karakter.

Utover 1990-tallet jobbet rektorer med å finne sin pedagogiske form og visjonsmål var en viktig måte rektorene ledet gjennom (Lillejord, 2011). Dette ble imidlertid avløst av tydeligere resultatmål på slutten av 1990-tallet, i kjølvannet av digitalisering og et økende internasjonalt og sammenlignende fokus med innslag av New Public Management i offentlig sektor (Lillejord, 2012). Å lede i kunnskapssamfunnet medførte utfordringer som ikke tidligere var relevante. Samtidig som skolen tradisjonelt var et sted der kreativitet, oppfinnsomhet og omsorg sto sentralt kunne det tyde på at kunnskap fra 1990-tallet og fremover ble gitt en kvalitativ forrang som førte til ytterligere press på rektorer og så igjen på lærere (Hargreaves, 2004).

Forventningene og kravene til rektor som pedagogisk leder videreføres og styrkes med Kunnskapsløftet, samtidig som kravene til forvaltning og administrasjon øker. (Colbjørnsen, 2014). Problemene var i ferd med å bli synlige. (...) «en kobling av alle disse rollene; å ha et overordnet resultatansvar, være pedagogisk leder, være en tydelig og kraftfull leder og å utvikle skolen til en lærende organisasjon, viser seg å være vanskelig, noe som har ført til utfordringer og dilemmaer for skoleledere» (Colbjørnsen 2014, s. 246).

Økte krav til rektors arbeid ble synliggjort i Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. «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». Johannesen og Olsen (2006) støtter opp under disse tendensene og beskrev i 2006 utviklingen som en utvikling fra en primært forvaltningsorientert skolekultur til en kultur der skolen er en servicebedrift i et marked med økende krav fra omverdenen. Rektor skulle i denne perioden ha «autoritet og styrke til å lede lærerne» og lærerne skulle godta rektors lederrolle (Aas og Paulsen, 2017).

Så skjedde det som av Aas og Paulsen betegnes som et paradigmeskifte i norsk og vestlig skole der skoleleder gikk fra å være en sterk, resultatorientert og kunnskapsrik leder til en tilrettelegger gjennom distribuerte ledelespraksis (2017). Rektors fokus på skolens kjerneområder understrekes fremdeles i St.melding 19 2009-2010 *Tid til Læring* men nå er det gjennom distribuerte ledelsesformer den pedagogiske ledelsen skal utøves. «(...) 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” Tilretteleggingsrollen for profesjonelt samarbeid ble her langt mer fremtredende (Aas og Paulsen, 2017).

Skoleledelsens ansvar for at lærerne samarbeider i et profesjonelt fellesskap som skal sikre at alle elever får opplæring i tråd med læreplanen styrkes og videreføres i Stortingsmelding 28 *Fag, fordypning, forståelse* (2016) «Skoleledelsen har ansvar for at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon der lærerne som et kollegium samarbeider om å gi elevene en opplæring som er i tråd med målene i læreplanverket.» I ny overordnet del av læreplanen, fastsatt 1. september 2017, ser det ut til at begrepene pedagogisk ledelse og en lærende organisasjon erstattes med begreper knyttet til profesjonsfellesskap og pedagogisk og faglig samarbeid.

Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (Regjeringen, Overordnet del av læreplanen, 2017)

Tendensene i det Aas og Paulsen betegner som et paradigmeskifte i Stortingsmelding *Tid for læring* er dermed synliggjort i ny overordnet del av læreplanen og rektors rolle som en koordinator og tilrettelegger er styrket. Det må betegnes som positivt at Kunnskapsdepartementet i økende grad ser viktigheten av skoleledelse der profesjonsutviklingen i lærerkollegiet skjer gjennom distribuerte ledelsesformer som «genererer medansvar og skaperkraft oppover i organisasjonen» (Roald, 2012, s. 19).

Historisk sett ser vi dermed en enorm utvikling i synet på skoleledelse fra 1980- tallet og til i dag. Skoleleders ansvar for å evaluere og korrigere kursen for å bedre skolens resultater er en gjennomgående forventning og skoleleder forventes å utvikle en lærende organisasjon i et profesjonelt læringsfellesskap. Vi finner tendenser til resultatstyring og målstyring i mange norske kommuner i dag. Samtidig peker statlige styringsdokumenter og skoleforskere på viktigheten av involvering og medvirkning for å lykkes i utviklingsarbeidet. Kort oppsummert kan man si at kravene til administrativ kvalitet, resultater som måleenhet for kvalitet og kollektiv kompetanseutvikling er gjennomgående trekk i norske skoler i dag. Skolelederrollen i dag er dermed noe helt annet enn for 30 år siden og krever dermed at vi tenker nytt om organisering og prioriteringer. For å kunne forstå kompleksiteten i rektors arbeidshverdag er det imidlertid først nødvendig å få en oversikt over administrasjonsoppgavene på skolen og de utfordringene rektorer møter på med utgangspunkt i undersøkelser om skolelederrollen.

## **2.4 Administrasjon**

Hva er så administrasjon og forvaltning i dagens skolesammenheng? Innenfor de administrative oppgavene rektor skal ivareta finner vi områder som økonomi/budsjettarbeid, drift, rapportering på drift, økonomi- og resultatrapportering, personalforvaltning, HMS, innkjøp, oppfølging av vedlikehold og renhold, dokumentasjon, referatskriving og arkivering mm (Riis og Ehrstedt 2013). I tillegg ligger det i rektorstillingen administrative støtteoppgaver som beveger seg inn i det pedagogiske feltet i større grad enn de ovennevnte, som prøveadministrering, herunder påmelding, gjennomføring og oppfølging av kartleggingsprøver, nasjonale prøver,

elevundersøkelser, eksamen etc.<sup>4</sup> Timeplanarbeid og tilrettelegging og kontroll av fag- og timefordeling er også administrative oppgaver som kan anses som pedagogiske støtteoppgaver.

Rektorstillingens krav til juridisk kompetanse er også omfattende (Garmann Eriksen, 2012). Enkeltvedtak i forbindelse med elevsaker og oppfølging av elevsaker knyttet blant annet til Opplæringsloven § 9A er dessuten i økende grad en del av rektors skolehverdag. Ikke minst ser vi en økt utfordring for rektors tidsressurs med endringene i Opplæringslovens § 9-A som kom sommeren 2017 der man bruker begrepet aktivitetsplikt om skolens forpliktelser til oppfølging av saker som handler om krenking eller mobbing. Aktivitetsplikten sammenfaller i stor grad med handlings- og vedtakspliktens tidligere krav til enkeltvedtak, oppfølging og tiltak, men dokumentasjonsplikten er styrket (Opplæringsloven, 2017). Endringer i elevenes rettigheter og plikter i forbindelse med permisjon og rektors påfølgende behandling av permisjonssøknader er en annen administrasjonsoppgave der rektor bruker langt mer tid enn tidligere (Utdanningsforbundet, 2017). I tillegg er kravet til høy kjennskap til lover og forskrifter for å løse ivareta disse oppgavene høy. «Mye av det arbeidet som utføres på skolen, er sterkt regulert av lover, forskrifter, rundskriv, tariffavtaler og lignende.» (Garmann Eriksen 2012, s.17). Å sette seg inn i diverse lovverk og forvalte det på en profesjonell og korrekt måte er et omfattende arbeid som krever store mengder tid og som i perioder vil kunne ta betydelig ressurser bort fra andre oppgaver på skolen.

Disse oppgavene er svært mangfoldige og krever høy kompetanse innenfor en rekke områder. Ikke minst beslaglegger de store deler av rektors arbeidshverdag og kan virke å være så presserende at det pedagogiske arbeidet kommer i andre rekke (Irgens, 2010). I spennet mellom drift og utvikling kan dermed driftsaspektet bli det dominerende (Irgens 2010). Riis og Ehrstedt har i sin praksisorienterte *Skoleledelse i praksis* (2013) pekt på årsaker til at norske skoleledere bruker uforholdsmessig mye tid på administrative oppgaver. Økning i skolestørrelse uten at lederressursene øker, økning i oppgaver på skolenivå og høyt lokalt selvstyre samt manglende kompetanse i ledelsen for omfattende endrings- kompetanse,- og utviklingsarbeid er noen av de faktorene de

---

<sup>4</sup>Akershus fylkeskommune:

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/kunnskapsbanken/kunnskapsbanken\\_11\\_0213\\_akershus\\_fylkeskommune\\_mer\\_tid\\_til\\_det\\_som\\_gjelder.pptx](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/kunnskapsbanken/kunnskapsbanken_11_0213_akershus_fylkeskommune_mer_tid_til_det_som_gjelder.pptx) hentet 20.11.2017

trekker frem (Riis og Ehrstedt 2013, Dons, 2010). Omfattende kvantitative undersøkelser peker i samme retning og viser at faglig og pedagogisk ledelse er en mangelvare i norske skoler.

## 2.5 Undersøkelser om skolelederrollen

Tidsbruken skoleledere i Norge bruker på faglig og pedagogisk oppfølging ser ut til å være lavere enn i sammenlignbare land. I Talis-undersøkelsen fra 2008 kom det frem at norske skoleledere i større grad enn i sammenlignbare land var orientert mot administrativ ledelse og brukte mindre tid på pedagogisk og faglig lederskap (TALIS, 2008). Disse tallene hadde endret seg lite i den neste Talis-undersøkelsen 5 år etter (TALIS, 2013). Særlig tydelig kan det se ut som om norske skoleledere skiller seg ut gjennom administrasjonsoppgaver og hyppig kontakt i møte med skolemyndigheter (TALIS, 2013).

I 2010 gjennomførte Respons analyse på vegne av Utdanningsforbundet en undersøkelse blant rektorer i grunnskolen. Denne undersøkelse viser at kun 4% av rektorene svarer «I stor grad» på spørsmålet om rektor har tilstrekkelig tid til å være en faglig pedagogisk støttespiller og veileder for skolens lærere (Utdanningsforbundet, 2010). Svarene understøttes av Utdanningsdirektoratets spørring blant skoleledere samme år der 86% av respondentene var ledere i grunnskolen. Majoriteten av rektorene i grunnskolen, 74%, svarer her at det er hovedvekt på administrativ ledelse (Utdanningsdirektoratet, 2010).

*Tabell 3.13 Hvordan synes du balansen er mellom pedagogisk ledelse og administrativ ledelse i ditt arbeid som rektor?*

	Alle	Grunn- skole	Videregående skole
Hovedvekt på administrativ ledelse	73 %	74 %	64 %
Tilnærmet balanse mellom pedagogisk og administrativ ledelse	21 %	20 %	10 %
Hovedvekt på pedagogisk ledelse	6 %	6 %	26 %
Sum	100 %	100	100 %
Antall	(N=666)	(N=577)	(N=89)

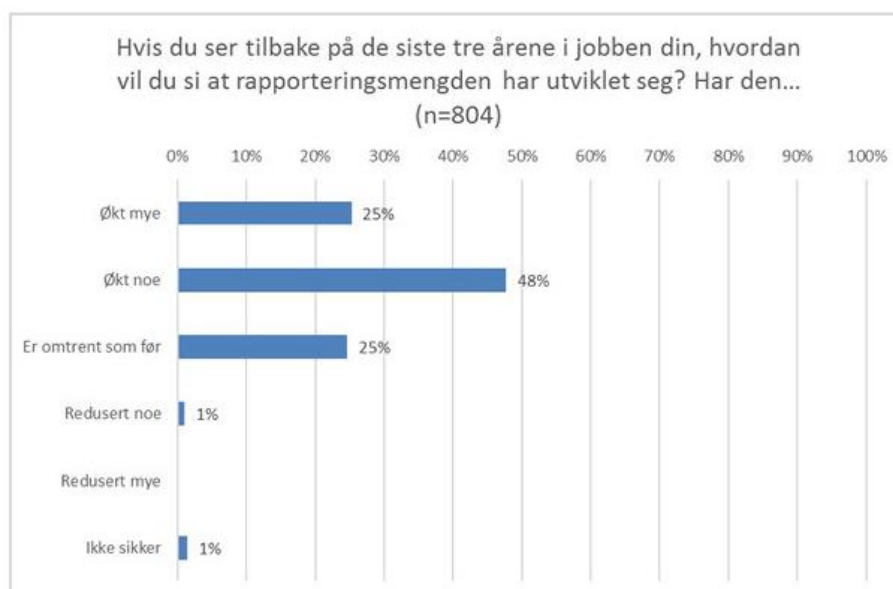
28 Spørsmål til Skole-Norge våren 2010

(Utdanningsdirektoratet 2010)

Tre år senere, i en undersøkelse blant Skolelederforbundets medlemmer i 2013, svarte 73,5 % «enig» eller «svært enig» på påstanden: «Skolen har behov for å utvikle organisasjonen for å frigjøre tid til ledelse». Kun 9,7% av respondentene sa seg uenig i

denne påstanden (Skolelederforbundet, 2013). I undersøkelsen blir skolelederne videre spurt hva en slik utvikling av organisasjonen vil innebære. Et stort antall respondenter svarer at flere støttefunksjoner i skolen, slik som merkantilt personale, er nødvendig i møte med økende administrative krav og rapportering til nivåene over. Dette vil kunne frigjøre tid til pedagogisk ledelse og bedre oppfølging av utviklingsprosesser. Mange rektorer opplever imidlertid at de mangler økonomien og handlingsrommet til å gjennomføre nødvendige endringer (Skolelederforbundet, 2013).

Det er lite som tyder på at situasjonen er endret i dag. I 2017 gjennomførte Respons analyse en undersøkelse bestilt av Utdanningsforbundet der 876 skoleledere uttalte seg om økt byråkratisering i skolen (Utdanningsforbundet 2017a).



(Utdanningsforbundet 2017a)

3 av 4 svarer her at rapporteringsmengden har økt de siste 3 årene. Kun 1% av respondentene svarte at rapporteringsmengden hadde blitt redusert. Det ser dermed ut til at administrative oppgaver dominerer rektors arbeidshverdag og at rommet for utøvelse av pedagogisk ledelse er begrenset (Utdanningsforbundet 2017a).

Disse undersøkelsene reiser flere spørsmål: Hvordan ivaretar rektor den pedagogiske ledelsen i møte med høye administrasjons- og rapporteringskravkrav? Hvordan kan skoleeier støtte rektorers rolle i skolens pedagogiske utviklingsarbeid? Hva slags ledelsesformer og strukturer er nødvendige for å både ivareta de administrative

oppgavene og den pedagogiske ledelsen? Disse spørsmålene er blant de spørsmålene denne oppgaven søker å besvare og vil tas opp igjen i drøftingen.

## 2.6 Forvaltningslogikk kontra kvalitetslogikk.

For enkelhets skyld velger man altså gjerne å dele rektors arbeidsoppgaver inn i to ulike domener: Administrasjon/forvaltning og pedagogikk. Det er imidlertid viktig å være bevisst at det kreves to helt ulike innfallsvinkler for å sikre høy kvalitet i de to ulike områdene. Tradisjonelt administrasjons- og forvaltningsarbeid bygger på en «økonomisk og juridisk rasjonalitet» (Roald, 2012, s. 18). Saksfremlegg, forslag til ordninger, vedtak og avgjørelser av rektor eller ledelse kan fungere og være hensiktsmessig innenfor det administrative domenet. Delegering av oppgaver er gjerne effektivt i tradisjonelle administrasjons- og driftsoppgaver og Knut Roald knytter begrepet delegasjon til lineære prosesser i en organisasjonsforståelse der arbeidsdeling er et stikkord (2012). Denne forståelsesmodellen, som har klare paralleller til det Bolman og Deal kaller den *strukturelle forståelsesrammen* (2014), er en viktig innfallsvinkel til ledelse i mange situasjoner, men de menneskelige aspektene i organisasjonen kan oversees. Når det kommer til pedagogisk utviklingsarbeid er det en helt annen logikk som må styre, og kjennskap til hvordan læring foregår, individuelt og kollektivt, er da helt nødvendig. Kommunikative og dialogbaserte ledelsesformer, demokratisk medvirkning og aktiv involvering av de ansatte er sentrale premisser for å sikre og mobilisere «refleksjon, kreativitet og felles ansvar» (Roald, 2012, s. 17). Å lede utviklingen i et profesjonelt kollegium krever god forståelse av komplekse læringsprosesser. Disse prosessene er ofte sirkulære og vil kunne pågå over mange år.

Dette aspektet unngår Sylvi Lillejord å ta med i betraktningen når hun hevder at skillet mellom administrativ og pedagogisk ledelse «ikke lenger oppleves som relevante» fordi det administrative er så tett knyttet opp mot det pedagogiske (2012, s. 285). Ja, de administrative og forvaltningsmessige aspektene ved skoledriften må alltid støtte opp under det pedagogiske og disse to domene må sees i en helhet. Inngangsporten til ledelse vil likevel være svært ulik og i analytisk og praktisk øyemed mener jeg derfor at det fremdeles er hensiktsmessig å operere med disse to kategoriene. Ikke minst fordi det er et skille som oppleves relevant for rektorer i praksisfeltet og det er nødvendig å synliggjøre ulikhetene mellom ulike ledelsesområder som krever ulik innfallsvinkel (Riis og Ehstedt, 2013; Roald, 2012).

Som skoleleder er det viktig å unngå å havne i forvaltningsfella, der man tror at den samme logikken som man benytter seg av i møte med de administrative oppgavene kan overføres på kompetanseutvikling i personalet. Ensidig fokus på struktur og neglisjering av menneskelige, politiske og symbolske aspekter kan bidra til å skape et vanskelig samarbeidsklima (Bolman og Deal, 2014), og informasjonsbasert ledelse fører ikke til utvikling (Engvik, 2014). Læring skjer heller ikke gjennom en autoritær lederstil med tvang eller pålegg og uten høy pedagogisk kompetanse og evne til å nyttiggjøre seg denne i personalet vil utviklingsarbeidet oppleves som vanskelig og tungrodd. Å tilpasse seg den enkelte arbeidsoppgaven og formålet med lederhandlingen samtidig som man fokuserer på systemer og helheten i organisasjonen vil derfor være vesentlig for en rektor som skal balansere den pedagogiske og den administrative ledelsen (Roberts 2012; Bolman og Deal, 2014).

## **2.7 Skoleeiers rolle og skoleleders handlingsrom.**

Frem til slutten av 1980-tallet ble skolene i stor grad statlig styrt, og fylkes- og kommunenivået hadde begrenset ansvar for oppfølging av innholdet i skolen. Dette endret seg gradvis utover 1990-tallet, selv om kommunepolitikere frem til 2000-tallet i begrenset grad så ut til å være interessert i spørsmål av skolepolitisk karakter (Roald, 2012). Tydeliggjøringen av skoleeiers rolle har vokst de siste 15 årene, noe man blant annet ser i Opplæringsloven og ulike stortingsmeldinger. Det er svært ulikt hvordan de ulike kommunene har forvaltet dette økende ansvaret. I enkelte kommuner er kommunepolitikere fremdeles fraværende, mens det gjennomgående trekket er sterkere forventning til skoleeier fra statlig hold og tilsvarende forventninger fra skoleeier til skolene (Roald, 2012). «Omgrepet skoleeigar gir uttrykk for auka kommunalt og fylkeskommunalt ansvar for skolen og har i stigande grad blitt vektlagt i utdanningspolitiske styringsdokument i Norge» (Roald, 2012, s. 16).

I utøvelsen av den pedagogiske ledelsen vil rektor møte på en rekke dilemmaer; Lojalitet til overordnede myndigheter, representert ved skoleeier og stat versus lojalitet til skolens og lærernes verdier og visjon er et slikt dilemma (Møller, 1996). I enkelte kommuner finner man en sterk, tradisjonell og hierarkisk styringskultur, med pålegg og direktiver ovenfra om pedagogisk utviklingsarbeid og satsingsområder som skal iverksettes av skolene (Roald, 2012). Dette vil



påvirke rektors handlingsrom og mulighet til å balansere pedagogikk og administrasjon med utgangspunkt i egen profesjonalitet.

Motpolen til den hierarkiske styringskulturen er det Knut Roald beskriver som en produktiv kultur der dialog og samarbeid er vektlagt. Roald beskriver en produktiv utviklingskultur som en kultur der “Det blir etablert fungerende møtearenaer på tvers av dei hierarkiske nivåa, der alle aktørane inngår som ansvarlege og medskapande deltakarar i kvalitetsarbeidet.”(Roald, 2012, s. 15). Tillit og trygghet er forutsetninger som bør være på plass for et godt samarbeid mellom skoleeier og rektorer (Paulsen og Hjertø, 2017). Det kan synes som om de kommunene og fylkeskommune som lykkes i utviklingsarbeidet etablerer gode fora for dialog og samhandling på tvers av nivåene og der den lokale skoleledelsen innenfor visse rammer har frihet til å styre organisering og skoleutvikling i de retningene de finner mest hensiktsmessig for egen skole (Paulsen og Hjertø, 2017).

### 2.7.1 Resultatstyring eller kompetanseutvikling?

Det har tradisjonelt eksistert to fløyer i den utdanningspolitiske retorikken. Noe forenklet kan vi si at den ene siden fremholder skole som et sted for innhold og kunnskap, den andre ser på skolen som en arena for livslang læring og utvikling. (Langfeldt, 2006; Bjørnsrud, 2013). I dag ser vi en tendens til at kunnskapsfløyen er styrket og at resultatmål knyttet opp mot konkret kunnskap står sterkere enn dannelsesperspektivet.<sup>5</sup> Denne utviklingen ble særlig tydelig med innføringen av det nasjonale styringssystemet (Skedsmo, 2012; UDIR, 2008).

I mange kommuner er skoleeiers krav til resultater og forventning til rektors oppnåelse av gitte resultater på nasjonale prøver o.l. sterk. I resultatorienterte styringsformer er modellene gjerne hentet fra privat sektor og en markedsøkonomisk modell (Langfeldt, 2006; Skedsmo, 2012). Rektor ses i dette perspektivet på som enhetsleder med resultatansvar og i enkelte kommuner kan det brukes økonomiske insentiver for å øke rektors innsats for elevenes læringsresultater. Rektor kan på samme måte, men sjeldent med økonomiske insentiver, styre lærerkollegiet basert utelukkende på målbare resultater. Rektors fokus overfor de ansatte blir i et slikt system, satt på spissen,

---

<sup>5</sup> Dette knyttes opp mot det økende kunnskapsfokus skissert i kapittelet om skoleledelse i historisk kontekst.

formidlet som krav og forventninger til resultater heller enn å utvikle den pedagogiske kompetansen hos de ansatte.

I et slikt system kan en spørre seg hvordan man bruker testresultatene til å forbedre elevenes læring, samt om vurderingen primært brukes til utvikling eller kontroll. Innvendinger har også handlet om hvilken kompetanse det er mulig å kartlegge gjennom prøver. Gjennom spørreundersøkelser har Guri Skedsmo undersøkt rektorers syn på kartleggingsprøver (2012). Det kan synes som om det her er et avvik mellom det politiske formålet med prøvene og rektorenes oppfattelse av nytten ved disse verktøyene for elevenes læring og utvikling. Dermed risikerer det nasjonale vurderingssystemet først og fremst å bli et administrativt system som i liten grad kommer elevene til gode. Skoler bør vurderes og skoleeier har plikt til å føre kontroll med skolens kvalitet. Det er likevel lite hensiktsmessig å innrette undervisningen på en slik måte at gode testresultater blir det viktigste. I en resultatorientert skole vil oppnåelse av gitte resultater kunne bli viktigere enn prosessene som utvikler kompetanse. Slik vi skal se i de påfølgende kapitlene er de overordnede forventningene til rektor som pedagogisk leder primært knyttet opp mot kollektiv kompetanseutvikling i kollegiet, dette vil på sikt også kunne føre til gode testresultater (Robinson 2014; Postholm, 2014). Rektorer vil likevel havne i et krysspress mellom forventning om resultater på kort sikt på den ene siden og organisasjonsutvikling på den andre.

### 3. Metode

Jeg har på bakgrunn av problemstillingen og det forskningsdesignet jeg velger å jobbe etter i denne studien valgt å bruke en fenomenologisk tilnærming der empirien samles inn gjennom kvalitative forskningsintervjuer. Begrunnelsen for hvorfor jeg har valgt å gjøre det slik kommer i de følgende kapitlene.

#### 3.1 Fenomenologi

Fenomenologien er et filosofisk perspektiv basert på beskrivelser og analyser av forskningsdeltakernes livsverden og opplevelse av denne. (Kvale og Brinkmann, 2015). «Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi (...) et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves for informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). Et fenomenologisk perspektiv innebærer derfor at forskeren i mindre grad analyser og fortolker mening eller bakenforliggende beveggrunner til respondentenes virkelighetsbeskrivelse, slik man gjør det i for eksempel hermeneutikken (Kvale og Brinkmann, 2015). Med dette som utgangspunkt vil jeg forsøke å komme tett på rektors hverdag og beskrive og analysere denne gjennom å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode.

#### 3.2 Metodevalg

Som jeg har redegjort for i kapittel 2.5 er det gjort flere større kvantitative undersøkelser av rektors tidsbruk. I disse undersøkelsene viser svarene at rektors tidsbruk til rapportering og ulike administrative oppgaver preger arbeidshverdagen. Det kommer også frem at det fra rektors side er ønskelig å øke tiden brukt på pedagogisk ledelse kontra administrative oppgaver (Utdanningsdirektoratet 2010; Utdanningsforbundet, 2013; Skolelederforbundet, 2013) Som følge av disse og andre undersøkelser og resultater ble den økende byråkratiseringen i skolen satt på dagsorden.<sup>6</sup> Det kan med utgangspunkt i de kvantitative undersøkelsene likevel se ut som om lite har skjedd og at

---

<sup>6</sup> Se blant annet: <https://www.aftenposten.no/norge/i/BxJPe/Rektor-ikke-lenger-pedagogisk-leder>

rektors arbeidshverdag fremdeles preges av omfattende administrative arbeidsoppgaver som tar fokus bort fra pedagogikk og skoleutvikling. Dette er det behov for å undersøke nærmere.

For å undersøke min problemstilling: *Hvordan ivaretar rektor balansen mellom pedagogisk ledelse og administrasjon?* har jeg derfor valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode. De kvantitative undersøkelsene og statistiske generaliseringene av arbeidstiden til rektor er interessante, men problemstillingen min krever en analytisk beskrivelse av situasjonen (Grønmo, 2015). I disse tilfellene vil det være hensiktsmessig at det metodiske opplegget rommer nødvendig fleksibilitet blant annet gjennom mulige oppfølgingsspørsmål og at forholdet til kildene preges av nærhet og sensitiv behandling av svarene (Grønmo, 2015; Kvale og Brinkmann 2015). Jeg vurderte å benytte meg av metodetriangulering, der jeg gjennom en kvantitativ undersøkelse stilte spørsmål som gjenspeilet spørsmålene i tidligere undersøkelser av rektors arbeidstid og forståelse av egen arbeidssituasjon. Deretter kunne man kombinerte dette med forskningsintervju av et utvalg fra den kvantitative undersøkelsen. Dette for å sikre oppdaterte tall og undersøke eventuelle endringer i situasjonen fra 2010-2013, samt en bekreftelse på rapporteringsundersøkelsen fra 2017. Jeg har imidlertid ikke funnet noe som skulle tilsi at situasjonen er endret i betydelig grad de seneste årene knyttet til rektors tidsbruk, og velger derfor å bruke de kvantitative undersøkelsene som bakgrunnsmateriale for en kvalitativ studie der jeg får mulighet til å innhente rektorenes førstehånds erfaring med skolehverdagen.

Observasjon med påfølgende intervju kunne vært brukt som metode. Men om jeg skulle inkludert observasjon som metode måtte jeg observert rektorer gjennom deres arbeidshverdag og notert mengden tid de bruker på de ulike oppgavene, samt hvordan de reflekterer rundt sine egne prioriteringer. Dette ville gitt utfordringer på flere plan. For det første med tanke på taushetsplikt da rektor i løpet av en arbeidsdag har mange oppgaver knyttet til ansatte og elever som krever et sterkt personvern. I tillegg må man vurdere hvorvidt en slik åpen, observerende deltakelse over et begrenset tidsrom ville gitt reliable data. Rammene for dette studiet gjør det i tillegg vanskelig å få godt nok datamateriale til å trekke konklusjoner basert på observasjon, siden utvalget måtte ha blitt observert over lengre tid og i mange ulike situasjoner. Men for det tredje, og viktigst i mitt valg av metode, er det faktum at jeg i min problemstilling ikke primært

ønsker å undersøke en objektiv, observerbar virkelighet. Jeg ønsker i tråd med det fenomenologiske perspektivet å få frem rektorers *subjektive* syn på sin arbeidshverdag og deres prioriteringer og balansegang mellom pedagogisk og administrativ ledelse slik de selv ser det. Brevmetode kunne ha vært brukt med samme begrunnelse, men velges bort da jeg ønsker en mindre strukturert undersøkelsesform med større rom for oppfølgingsspørsmål. Her vurderte jeg en kombinasjon av brevmetode og intervjuer, men av hensyn til oppgavens begrensninger velger jeg å utelukkende fokusere på intervjuer.

### 3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju har potensielt muligheten til å gå dypere i problemstillinger knyttet til rektors arbeidshverdag og undersøke de personlige oppfatningene bak tallene i tidligere kvantitative undersøkelser. Gjennom intervjuer vil det også i større grad være mulig å tilpasse spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene til hver enkelt respondent (Grønmo 2016; Kvale og Brinkmann 2015). Det finnes imidlertid også svakheter med et slikt fleksibelt design som det er viktig å være klar over; Dersom opplegget og spørsmålene endres for mye underveis risikerer forskeren å miste systematikken i forskningsarbeidet og den røde tråden i problemstillingen. Dette vil også føre til at det blir utfordrende å sammenligne og analysere funnene fra de ulike respondentene opp mot hverandre (Grønmo, 2016, s. 50-51).

Ved bruk av intervju som metode er forskerens forhold til intervjuobjektet i større grad preget av intimitet og nærhet enn i en kvantitativ undersøkelse der intervjuobjektet gjerne er anonyme også for forskeren. Forskeren trenger i mange tilfeller i kvantitative undersøkelser overhodet ikke ha kontakt med respondentene. Innsamlingen av tallmateriale kan sågar være satt bort til andre (Grønmo, 2016). Svarene til hver enkelt respondent vil dessuten inngå som del av et større tallmateriale i en kvantitativ undersøkelse og hvert enkelt svar gis separert sett mindre betydning (Grønmo, 2016). Dette er ikke aktuelt i min studie da det er rektorenes subjektive oppfatning av situasjonen jeg er ute etter.

Med bakgrunn i problemstilling og mål for min studie, ønsket jeg derfor i utgangspunktet å bruke fleksibelt intervju som metode, men med en tydelig intervjuguide som utgangspunkt for intervjuene. Dette for å unngå at analysen

vanskeliggjøres ved for stor spredning i spørsmål. Grønmo omtaler et fleksibelt intervjudesign som «uformell intervjuing» (Grønmo, 2016, s. 167). Ved et slikt intervju intervjuer forskeren selv respondenten. Forskeren har klart spørsmål som skal gjennomgås, men det er rom for spontane oppfølgingsspørsmål basert på responsen og forskeren vil hele tiden være åpen for å «forbedre intervjuopplegget på basis av så vel empiriske funn som metodologiske erfaringer under datainnsamlingen» (Grønmo, 2016, s. 167). Intervjuformen kan også beskrives som halvstrukturert eller semistrukturert, men her vil det være nivåforskjeller i forhold til grad av fleksibilitet (Kvale og Brinkmann, 2015). Denne metoden er krevende for forskeren, som i mange tilfeller kun har én reell mulighet til å intervju respondenten og må være våken for de mulighetene som byr seg til å stille relevante oppfølgingsspørsmål som går utenfor en på forhånd planlagt intervjuguide (Grønmo, 2016; Kvale og Brinkmann, 2015). Underveis i intervjuprosessen viste det seg at det i begrenset grad var behov for oppfølgingsspørsmål og jeg valgte primært å bruke spontane spørsmål til å hente informantene tilbake til besvarelse av spørsmålet dersom det ble mye digresjoner. Intervjuformen kunne derfor i større grad karakteriseres som semistrukturert.

Enkelte av intervju spørsmålene i min undersøkelse er basert på undersøkelsene fra Utdanningsdirektoratet, Utdanningsforbundet og Skolelederforbundet og tilpasset kvalitative forhold. Med disse spørsmålene ønsket jeg å klargjøre om rektorene i mitt utvalg var av samme oppfatning som hovedfunnene i undersøkelsene. Jeg velger delvis å stille oppfølgende hvorfor-spørsmål for å undersøke rektorenes begrunnelser for gjeldende ledelsesstrategier og organisering.

### **3.3 Deduktiv og induktivt forskningsopplegg**

En deduktiv tilnærming kjennetegnes ved en utprøving av en gitt hypotese, teori eller problemformulering. Utgangspunktet er teoretisk forankret og dataene som samles inn analyseres og studeres opp mot det teoretiske utgangspunktet. Ved en induktiv tilnærming går man derimot fra empiri til teori. Det empiriske materialet brukes som grunnlag for å utlede nye teorier og beskrivelser av den verden man undersøker. Formålet med forskningen blir dermed *teorigenerering*, heller enn *teoritesting* slik man vil gjøre i et deduktivt forskningsopplegg. (Grønmo, 2016, s. 51).

Selv om jeg innledningsvis ønsker å undersøke om rektorene i mitt utvalg har den samme opplevelsen som hovedfunnene i tidligere kvantitative undersøkelser er utvalget for smalt til å bedrive teoritestning tilsvarende det man finner i rent deduktive opplegg. Blant annet av denne grunn er gjerne induktive forskningsopplegg det vanligste i kvalitativ forskning (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 224). I denne studien har jeg en bakgrunnsforståelse av rektorjobben med dens utfordringer og muligheter og baserer metodedel og intervjuguide på det teoretiske bakgrunnsstoffet. Etter hvert som jeg samlet inn empiri så jeg at jeg måtte trekke inn ny teori i tråd med Maxwells interaktive tilnærming (2013). Forskningsopplegget kan dermed beskrives som en kombinasjon og veksling mellom en deduktiv og induktiv tilnærming til teori og empiri.

### 3.4 Forskningsdesign:

Et kjennetegn ved kvalitativ forskning er at forskningsdesignet rommer en betydelig grad av fleksibilitet og refleksjon og stadig endring av studiens komponenter vil være en forutsetning.. (Maxwell, 2013). «The activities of collecting and analyzing data, developing and modifying theory, elaborating or refocusing the research questions, and identifying and addressing validity threats are usually all going on more or less simultaneously, each influencing all of the others.» (Maxwell, 2013, s.2) Fleksibiliteten må dog ikke sees på som en inkonsistens eller svakhet, men heller som en styrke i et kvalitativt forskningsdesign. Her vil jeg i denne studien ta utgangspunkt i Maxwells interaktive modell for et forskningsdesign som ser mål, teori, validitet og metode opp mot problemstillingen, der alle komponentene har implikasjoner for de andre og endring vil skje fortløpende. (Maxwell, 2013).

Å spørre seg hva målet med studien er, er i Maxwells modell noe av det første man må stille seg i utformingen av et forskningsdesign. Målet sikrer kontinuitet og en rød tråd gjennom studien. Her skiller Maxwell mellom personlige, praktiske og intellektuelle/akademiske (*scholarly*) mål. (Maxwell, 2013). Det personlige målet med studien må ikke undervurderes og Maxwell advarer mot enkelte forskeres trang til å sette et skarpt skille mellom forskeren som profesjonell og forskeren som subjektivt menneske. Studien, hevder han, blir gjerne bedre dersom den omhandler et tema man brenner for personlig. Selv personlige karriereambisjoner kan være et legitimt mål, så lenge studien ellers tilfredsstillende krav til høy forskningskvalitet, i følge Maxwell. Her er

det imidlertid imperativt å vurdere ens egen objektivitet og være oppmerksom på fallgruver som vil kunne svekke validiteten. (Maxwell, 2013).

Praktiske mål vedrører det praktiske utkomme av studien; Kan for eksempel resultatene av forskningen bidra til forbedring av utvalgets eller av en populasjons situasjon? Ville jeg gjennom å bidra til refleksjon hos rektorene fremme kompetanseheving hos utvalget? Kunne denne studien belyse områder ved praktisk skoleledelse som ikke var sett på tidligere? Det intellektuelle målet omhandler studiens bidrag til academia. Utvikling av nye begreper og teorier som blir del av en vitenskapsteoretisk base andre forskere kan bygge videre på er viktig i forskning og kunnskapsutvikling. Her må det vurderes om studien bidrar til økt kunnskap, og således bidrar til å øke sin legitimitet, eller om den kun reproducerer gammel informasjon. (Maxwell, 2013).

Dette fører oss over i Maxwells andre element i et forskningsdesign: «Conceptual Framework» (Maxwell, 2013, s. 39) (Konseptuelt rammeverk, eller teori). For å ivareta et helhetlig forskningsdesign må forskeren sette seg inn i og kjenne til et teoretisk fundament innenfor det området som skal studeres. Dette innebærer både nåværende og tidligere begreper, teorier og teoretikere. Dette teoretiske fundamentet skal diskuteres opp mot studiens empiri og bidra til utvikling av nye hypoteser og teorier (Maxwell 2013).

Problemstilling og forskningsspørsmål beskrives av Maxwell som hjertet i studien. Utformingen av disse blir derfor svært viktig. Her vil det hjelpe å stille seg selv noen spørsmål: Hva vil man vite noe om? Hvilke spørsmål må besvares for å nå målene med studien? Hvilke huller kan jeg finne i eksisterende teori der min forskningsstudie kan bidra til oppklaring eller utvikling av ny teori? Ved utforming av problemstilling og forskningsspørsmål i kvalitative undersøkelsesopplegg anbefales det å stille åpne spørsmål eller formulere åpne hypoteser i begynnelsen av forskningsprosjektet. (Maxwell, 2013). Problemstilling og forskningsspørsmål kan heller spisses og/eller endres etter hvert som prosjektet utvikler seg. Dette er et sentralt kjennetegn ved et kvalitativt design slik både Maxwell og Kvale og Brinkmann beskriver det, og skiller seg fra kvantitative design der fleksibiliteten er mer begrenset og kravene til presisjon og struktur vil kunne sies å være høyere (Maxwell, 2013; Kvale og Brinkmann, 2015).



Valg av metode er en fjerde sentral vurdering som må på plass for å sikre et helhetlig forskningsdesign i henhold til Maxwell. (2013). Metodevalget bygger på målet/ene og problemstillingen for studien. Metodevalget skiller seg oftest innenfor kvalitative og kvantitative undersøkelsesopplegg. Der målet er teoritesting eller statistisk generalisering vil strukturerte opplegg innenfor kvantitativ metodologi være aktuelt. (Kvale og Brinkmann, 2015). Når generalisering er av mindre betydning og det primære målet er en analytisk forklaring eller beskrivelse av et utvalg vil fleksible intervjuer, deltakende observasjon eller kvalitativ dokumentanalyse være aktuelt. Her baseres analysen på tekstdata heller enn talldata og fleksibiliteten og nærheten til kildene skiller seg fra rene kvantitative opplegg (Grønmo 2016, Kvale og Brinkmann 2015).

Validitetsvurdering er den femte komponenten i Maxwells interaktive design. Maxwell beskriver selv validitet som en korrekt og pålitelig «correct and credible» fremstilling av beskrivelser i data, analyser (Maxwell, 2013). Denne vurderingen må være gjennomgående i hele forskningsstudien. Validitetsvurderingen skal sikre at forskningsprosessen er transparent, at den er etisk forsvarlig, at datamaterialet er samlet inn, kontrollert og presentert ved hjelp av metoder som forholder seg til sentrale validitetsprinsipper og at forskeren fortløpende har gjort vurderinger av validitetstrusler som bias og reactivity. (Maxwell, 2013). Mer om validitet og validitetsvurdering knyttet spesifikt opp mot denne studien følger i påfølgende kapittel.

Totalt bidrar en etterlevelse av disse fem komponentene: Mål, teori, problemstilling, metode og validitet, til å sikre en kvalitativ studie av høy kvalitet. Når jeg her har fremstilt forskningsdesignet og de ulike komponentene separat og lineært, understreker imidlertid Maxwell at komponentene ikke kan behandles slik i praksis; En helhetlig design krever en oversikt over alle disse vurderingene og en dynamisk vekselvirkning mellom de ulike delene (2013). Når for eksempel målet eller teoritilfanget justeres eller endres vil dette kunne få konsekvenser for problemstilling og metode. Et kvalitativt forskningsdesign slik det her er skissert, vil dermed kreve en noe mer dynamisk tilnærming enn det vil gjøre i kvantitative forskningsdesign.

### **3.5 Hvordan sikrer jeg validitet i min studie?**

Jeg redegjorde kort i foregående kapittel for Joseph Maxwells bruk av validitetsbegrepet. I hans praktiske tilnærming betegner han validitet som en korrekt og

pålitelig fremstilling i alle ledd i forskningsprosessen. Validitetsbegrepet i samfunnsvitenskapene betegner også hvor relevant eller gyldig datamaterialet er for problemstillingen. «Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (Kvale og Brinkmann 2015, s. 276). For at en studie skal ha høy validitet må dataene gi et godt grunnlag for å besvare de forskningsspørsmålene og problemstillingene som stilles. Som utgangspunkt for å sikre god validitet gjennom hele prosessen vil jeg bruke Kvale og Brinkmanns valideringsmodell i 7 trinn. (Kvale og Brinkmann, 2015) Denne modellen overlapper med det de beskriver som intervjuundersøkelsens syv faser. (Kvale og Brinkmann, 2015). Disse modellene har jeg brukt, både som en praktisk rettesnor underveis, men også som et utgangspunkt for strukturen i masteroppgaven. Med denne modellens syv ledd som utgangspunkt ligger forutsetningene på plass for å utforme en studie med høy validitet.

### 3.5.1 Teoretisk rammeverk og tematisering

Det teoretiske rammeverket ligger som et fundament i en forskningsstudie der det skal foreligge en vitenskapelig sluttrapport (Kvale og Brinkmann, 2015; Grønmo, 2016). Mitt teoretiske fundament omhandler hovedsakelig rektors pedagogiske ledelse og administrasjon og er redegjort for i kapittel 2, der jeg både bruker skolepolitiske styringsdokumenter, anerkjente skoleforskere og kvantitative undersøkelser som grunnlag for egen studie. Dette bidrar til å sikre at begrepene som brukes er presise og korrekte og at empirien analyseres og drøftes opp mot et solid teoretisk fundament. Her oppgir jeg også formålet med undersøkelsen og presenterer problemstilling og forskningsspørsmål

### 3.5.2 Planlegging

Den andre skrittet i Kvale og Brinkmanns modell er planleggingsfasen. Her må det lages en grundig forskningsplan. Forskningsplanen ble utformet i tråd med gitte krav til form og innhold og ble levert inn til Høgskolen i Sørøst-Norge våren 2017. Planen ble der godkjent av professor Halvor Bjørnsrud. Dernest må man definere et utvalg og kontakte aktuelle respondenter til undersøkelsen. Parallelt med dette arbeidet må det gjøres en vurdering av hvorvidt Personvernombudet må søkes om tillatelse til intervjuundersøkelsen. Dette var aktuelt i min studie. Godkjenning fra Personvernombudet ligger i vedlegg 2. Før intervjuene må det lages en gjennomtenkt

intervjuguide der spørsmålene brukes som redskap til å besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Intervjuguiden er vedlagt i vedlegg 1. Spørsmålene er delt inn i kategorier og bygd opp rundt forskningsspørsmålene. Jeg har bevisst unngått ledende spørsmål. Slik vil jeg sikre at svarene gir et gyldig og pålitelig grunnlag for drøfting og analyse.

### 3.5.3 Innhenting av empiri

Den tredje fasen er selve innhenting av empiri. Jeg hadde her valgt å spørre fire rektorer, hvorav to kvinner og to menn. Kort tid før intervjuene trakk imidlertid den ene rektoren seg (Se kapittel 3.7). To av tre informanter hadde lang erfaring som rektorer, en hadde betydelig kortere erfaring. Alle jobber ved store skoler på 400-900 elever med ledergrupper bestående av mer enn 3 stykker i tillegg til rektor. Informantene ble gjennom informasjonsskriv gitt god informasjon om tema, hensikt og problemstilling for undersøkelsen. (Se vedlegg 3). Videre ville jeg i intervjusituasjonen forsikre informantene om deres anonymitet, opptre profesjonelt og tilstrebet å skape en atmosfære av fortrolighet. Jeg ville også unngå ledende spørsmål og det Maxwell beskriver som «reactivity», som peker på at forskeren, intensjonelt eller ei, påvirker kilden med egne meninger, oppfatninger eller holdninger. (Maxwell 2013; Kvale og Brinkmann 2015). En svakhet ved intervju som metode er at funnene vil basere seg informantenes presentasjon av seg selv og vil kunne bli styrt av hva de tror forsker anser som god praksis (Møller, 2012). «Det kan være vanskelig å vurdere om det er den autoritative, den fortrolige eller søndagsfortellingen vi får høre» (Møller, 2012, s. 28). Svarene vil likevel bidra til å ramme inn rektorens forståelse av arbeidshverdagen og profesjonen og dermed gi et viktig utgangspunkt for analyse, selv om ikke nødvendigvis alle aspekter ved driften kommer frem (Møller, 2012). For å sikre validiteten kunne avdelingsledere og lærere vært intervjuet for å kvalitetssikre validiteten i rektorens svar. Dette ville imidlertid gå utenfor denne oppgavens rammer.

### 3.5.4 Transkripsjon

Etter at intervjuene ble gjennomført måtte de transkriberes. Jeg hadde planlagt 4 intervjuer av en varighet på 45-60 min. Dette vil kunne gi så mye som 100 sider maskinskrevet tekst, dersom intervjuet skulle gjengis ordrett og alt innhold medbringes (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg valgte å utelukke innhold som gikk helt på siden av spørsmålene. Formålet med min undersøkelse er av innholdsmessig karakter og skal

ikke brukes som grunnlag for en språklig analyse eller lignende. Jeg valgte derfor også å kutte ut muntlige «hmm» og «eh»-er, latter og sukk, og skrev om til et mer formelt språk der dette ikke går utover innholdet.

Jeg hadde planlagt å ta notater underveis, men opplevde at dette gikk ut over kvaliteten på samtalen. For å sikre en best mulig korrekt og ordrett gjengivelse er uansett båndopptaker en absolutt nødvendighet. Dette ville sikre at informasjonen som fremkom i intervjuene er etterprøvable og øker dermed validiteten. (Kvale og Brinkmann, 2015). Likevel er det viktig å huske på at oversettelsen av et muntlig språk til skriftspråk vil møte på problemer og at man i transkripsjonsprosessen ikke nødvendigvis vil kunne fange kroppsspråk, ironi eller andre subtiliteter (Kvale og Brinkmann, 2015). «Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (Kvale og Brinkmann, 2015 s. 205). Til tross for denne nødvendige abstraksjonen av samtalene er transkripsjonen en nødvendig strukturering av innholdet i intervjuene og dermed et viktig forarbeid til analysen.

### 3.5.5 Analyse

Den femte fasen er analyse av intervjuene. I en kvalitativ studie vil dette ofte innebære en koding av sentrale ord og begreper og et forsøk på sammenstilling av hvert enkelt intervju, samt en komparativ tilnærming opp mot problemstilling og forskningsspørsmål. I denne oppgaven der jeg vil bruke ulike case (analyseenheter) vil det Grønmo betegner som analytisk induksjon være aktuelt. Dersom det for eksempel viser seg at utvalget i hovedtrekk kjenner seg igjen i og bekrefter svarene fra tidligere skolelederundersøkelser og tilbakemelder om at lite er gjort siden 2010, vil jeg kunne trekke slutninger basert på dette. Slutningens gyldighet må imidlertid ikke forveksles med kravene til statistisk generalisering og ytre validitet, som man opererer med i kvantitativ analyse. (Grønmo 2016; Kvale og Brinkmann 2015).

Analyseprosessen kan beskrives slik:



Analyseprosess og figur etter (Miles og Hubermann 1994)

Koding slik den fremkommer i denne oversikten vil i min analyse erstattes av en kategorisering av temaene med utgangspunkt i forskningsspørsmål og empiri. Se kapittel 3.7.

### 3.5.6 Validering

Det sjette stadiet i modellen er validering. Dette betyr selvsagt ikke at validering ikke skal gå som en rød tråd gjennom hele prosessen, men at man etter intervjuer og/eller analyse må gjennomgå aktuelle valideringsverktøy som kommunikativ validering eller deltagervalidering. Jeg brukte aktørvalidering fortløpende i intervjuene samt deltagervalidering etter at intervjuene ble gjennomført. Her fikk informantene lese gjennom transkriberingen med analyse av de deler av intervjuene som ble brukt i oppgaven og jeg åpnet for tilbakemeldinger og korreksjon om nødvendig. Informantene fikk mulighet til å se på analysen, men kunne ikke nødvendigvis påvirke de slutninger jeg som forsker valgte å gjøre basert på empirien. Den endelige oppgaven vil også distribueres til de 3 informantene.

Innenfor valideringsstadiet er en gjennomgang og belysning av ulike validitetstrusler nødvendig. Har jeg som forsker hatt forventninger eller forutinntatte holdninger som har påvirket valg av teori, intervjuprosessen, transkribering eller analyse? I en samfunnsvitenskapelig tradisjon innenfor et hermeneutisk forståelsesparadigme er *bias* uunngåelig. Det sentrale er hvorvidt man gjennomskuer dette hos seg selv, at man unngår at det påvirker analyse og konklusjoner i betydelig grad, samt at man informerer om eventuelle forutinntatte holdninger i forskningsrapporten. (Maxwell 2013; Kvale og Brinkmann 2015).

### 3.5.7 Rapportering

Rapporteringen er det syvende og siste leddet i Kvale og Brinkmanns modell for å sikre høy validitet i et fleksibelt forskningsintervju (2015). Rapporten skal skrives i tråd med forskningsetiske prinsipper og prosessene og konklusjonene skal være transparente og åpenbare. Videre skal rapportskrivningen være en korrekt og pålitelig fremstilling av empiri, fortolkninger og analyse i alle ledd av prosessen. Sammenstillinger, analyse og konklusjoner skal fremstilles saklig og i et så lite utvalg som dette, må det legges inn sterke forbehold om konklusjonenes ytre validitet. (Grønmo 2016; Kvale og Brinkmann 2015). Rapporten skal dessuten presenteres i henhold til relevante krav og forventinger til en forskningsrapport innenfor den gitte sjanger (Kvale og Brinkmann, 2015).

Formen på min rapport er i stor grad satt av de rammene til en masteroppgave som er gitt ved fakultet for humaniora ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Jeg har forsøkt å fremstille teori, metode og analyse på en transparent måte og lagt stor vekt på å presentere funnene på en måte som tilfredsstiller de etiske forpliktelsene jeg har som forsker.

## 3.6 Kategorisering

I motsetning til kvantitativt datamaterialet foreligger kvalitative data oftest som tekst. I denne studien, der datamaterialet består av store mengder transkribert tekst, vurderte jeg å ta utgangspunkt i en klassifisering eller *koding* for å sikre en helhetlig analyse (Grønmo, 2004, s. 266). Koding har imidlertid noen svakheter, og etter hvert som jeg jobbet med intervjuanalysen forsto jeg at jeg måtte velge en noe mer fleksibel tilnærming til teksten (Kvale og Brinkmann, 2015).

En kategorisering av teksten med utgangspunkt i forskningsspørsmålene viste seg å være mer hensiktsmessig. Temaene kunne forstås under overskriftene *pedagogisk ledelse*, *administrativ ledelse*, *organisering*, *forhold til skoleeier* og *tidsbruk*. Organisering var opprinnelig ikke en egen kategori med et eget forskningsspørsmål, men ble til underveis i arbeidet med teorien samt i begynnelsen av intervjuprosessen. Slik kan man si at temaene både var teoretisk og empirisk styrt.

### 3.6.1 Meningsfortetting

«Siktepunktet for kvalitative analyser er å komme frem til helhetlig forståelse av spesifikke forhold eller å utvikle teorier og hypoteser om bestemte samfunnsmessige sammenhenger» (Grønmo, 2004, s. 265). For å få helhetlig forståelse er det nødvendig å danne en oversikt over meningsinnholdet i dataene. Her valgte jeg å bruke Giorgis meningsfortetting som utgangspunkt, beskrevet i Kvale og Brinkmann (2015). Denne modellen baserer seg på at man fanger essensen av lange intervjuuttalelser og komprimerer og gjengir innholdet med kortere deskriptive utsagn. Her vil analysen basere seg på fem trinn som sammen sikrer at meningsinnholdet i empirien fanges opp.

For å få med seg helheten leser forskeren i den første delen gjennom hele intervjuet. I det neste stadiet bestemmer forskeren de naturlige meningsenhetene uttrykt gjennom informantene. Deretter komprimeres meningsenhetene av forskeren så de uttrykkes så presist som mulig. Forskerens oppgave er å tematisere de ulike meningene fra intervjupersonens perspektiv. I det fjerde trinnet vurderes og undersøkes meningsenheten opp mot studiens formål. I dette tilfelle måtte meningsenhetene undersøkes opp mot problemstillingen og målet med forskningsprosjektet. Det femte stadiet innebærer at temaene presenteres som deskriptive utsagn som deretter analyseres og drøftes opp mot relevant teori og problemstillingen i studien (Kvale og Brinkmann, 2015). I analysen valgte jeg til tross for denne meningsfortettingen å la direkte sitater utgjøre en betydelig del. Mange av sitatene inneholder komprimert og presis informasjon om arbeidshverdagen og jeg ønsket å begrense muligheten for tolkninger i analysen.

Meningsfortetting slik den beskrives i Kvale og Brinkmann var likevel et viktig utgangspunkt for analysen. Modellen krevde imidlertid noe tilpasning for å kunne brukes hensiktsmessig i min studie. Da alle intervjuene var transkribert leste jeg gjennom intervjuene for å danne meg en helhetlig forståelse av den virkeligheten rektorene beskrev. Deretter tematiserte jeg innholdet. Dette baserte seg på forskningsspørsmålene og intervjuguiden, men fordi svarene ikke alltid kom systematisk og informantene ofte hadde lengre svarrekker der de svarte på spørsmål som overlappet temaene eller svarte på tidligere (eller senere) spørsmål var det behov for en systematisering av temaene.

Ved hjelp av denne grovkategoriseringen delte jeg utsagn fra intervjuene inn i de fem overordnede temaene, *pedagogisk ledelse, administrasjon, forhold til skoleeier, organisering og tidsbruk*. Jeg satt dermed med fem selvstendige dokumenter der en del utsagn nødvendigvis omhandlet flere temaer og derfor ble gjengitt flere ganger. Jeg forkortet deretter kategoriene ytterligere og inkluderte *forhold til skoleeier og tidsbruk* inn i de tre hovedkategoriene utledet av forskningsspørsmålene.

Uten utfyllende svar fra informantene hadde det vært vanskelig å analysere gjennom en komprimering av meningen i utsagnene. «For en fenomenologisk basert meningsfortetting er det svært viktig at man får rikholdige og nyanserte beskrivelser av fenomenene som skal undersøkes i intervjupersonens dagligspråk» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 233). Dette var en medvirkende årsak til at jeg valgte å ha korte spørsmål der intervjuet var lagt opp til at informantene skulle snakke og utdype svarene sine. Slik jeg så det, økte muligheten for å gjøre dette ved at jeg brukte informanter som hadde bevisste refleksjoner rundt sin egen praksis.

### **3.7 Utvelgelse av informanter**

I planleggingsfasen måtte jeg ta en avgjørelse på hvem jeg skulle intervju, det jeg i studien vil betegne som informanter (eller det mer distanserte undersøkelsesenheter) (Kvale og Brinkmann, 2015). Antall informanter måtte stå i forhold til metodisk tilnærming og da jeg valgte å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode begrenset utvalgmengden seg til et relativt begrenset antall. Mitt primære mål var dybde i informasjon og analyse. Med utgangspunkt i problemstillingen valgte jeg å intervju rektorer i grunnskolen. Jeg valgte å intervju rektorer og dermed utelukke andre skoleledere med tilsvarende pedagogiske og administrative oppgaver i en skole (assisterende rektorer, undervisningsinspektører, avdelingsledere e.l.) da det er rektorer som øverste leder av en skole som er utgangspunktet for problemstillingen min og de sitter med helhetsoversikten over en skoles arbeidsoppgaver- både de av administrativ og pedagogisk karakter.

Kort tid før det siste intervjuet skulle gjennomføres trakk den siste rektoren seg. På dette tidspunktet vurderte jeg å hente inn en fjerde informant som jeg visste var villig til å stille som respondent. Etter å ha gjennomgått empirien der jeg hadde tre lange og utfyllende intervjuer, så jeg imidlertid at denne ville være tilstrekkelig til å drøfte



problemstilling og forskningsspørsmål på en tilfredsstillende måte. I samråd med veileder valgte jeg å gå ned fra fire til tre informanter.

De tre rektorene jobber ved relativt store grunnskoler på Østlandet. Av skolene jeg undersøker er det én ren barneskole, én ungdomsskole, samt en 1.-10.-skole. Alle de tre skolene har resultater over gjennomsnittet på nasjonale prøver og grunnskolepoeng, samt gode resultater i elevundersøkelsen.<sup>7</sup> Jeg har valgt et utvalg av to kvinner og en mann. 2 av rektorene har over 20 års fartstid som rektor, mens den ene rektoren kun har jobbet som rektor i to år. Det kunne vært hensiktsmessig med flere intervjuobjekter; Jo flere informanter, desto lettere vil det være å trekke generelle slutninger utover utvalget. En vanlig innvending mot kvalitative intervjuer med få personer er at intervjuet overser grunnleggende vitenskapelige krav til generaliserbarhet (Kvale og Brinkmann 2015). Et viktig motargument her er at målet med postmoderne samfunnsvitenskap ikke er universell generalisering, og det vil det heller ikke være i min studie. Jeg er ute etter det subjektive og heterogene der kunnskapen likevel vil kunne overføres til andre rektorer. Ved bruk av kun tre kilder vil det fremdeles være mulig å trekke frem en felles essens av svarene og finne en fellesnevner for respondentenes opplevelse av situasjonen (Postholm, 2010).

Et viktig kriterium da jeg valgte informanter var at det skulle være rektorer ved store skoler, der det var minst 4 personer, inkludert rektor, i ledelsen. På mindre skoler der lederressursen er mindre vil rektor i mange tilfeller være alene om alle ledelsesoppgavene. Hvordan dette løses ville vært interessant å undersøke, men analysen på systemnivå internt i organisasjonen ville blitt vanskelig å sammenligne med større skoler, som jeg har valgt skal være et hovedfokus. I begrunnelsen bak valget om å undersøke store skoler ligger det også et personlig og praktisk mål siden jeg er skolens representant i en utbyggingsprosess der vi i 2019 skal ha stående klar en ny fire-parallell barneskole med kapasitet til 740 elever. Hvordan vi organiserer ledelsen ved denne skolen er et viktig tema der dette prosjektet vil gi meg verdifull kunnskap å ta med meg inn i organiseringen i egen kommune og på egen arbeidsplass.

Da jeg hadde bestemt meg for nevnte utvalgsriterier henvendte jeg meg på mail direkte til rektorer som passet til kriteriene. Jeg ønsket ikke informanter jeg kjente personlig

---

<sup>7</sup> Skoleporten.no

eller profesjonelt. Her måtte jeg derfor gjøre en grundig jobb gjennom å lete meg frem til rektorer som kunne passe, både gjennom nettsøk, anbefalinger gjennom medstudenter, kollegaer og veileder samt skoler jeg visste om der rektorer enten hadde en interessant utviklingsprofil eller hadde profilert seg positivt på andre måter. Alle de tre rektorene hadde dessuten gjennomtenkte løsninger på organisasjonsnivå i ledelsen, dette var av særlig interesse i min studie. Til alt hell var de tre rektorene øverst på listen positive til forespørselen da jeg tok kontakt med dem og ønsket å stille som informanter.

Det er viktig å påpeke at utvalget ikke er et tverrsnitt av norske rektorer, og at dette er et bevisst valg jeg har gjort som forsker på masternivå i en kvalitativ studie. Jeg har valgt rektorer ved store, anerkjente skoler i kommuner som har en tydelig satsing på skole, fordi jeg gjennom deres informasjon og refleksjoner i intervjuene ønsker å komme dypere i problemstillingen. Som tidligere nevnt er målet å få frem informantenes subjektive opplevelse og gjennom det bedre forstå kompleksiteten i rektorstillingen. Dette ønsker jeg videre å bruke til å bidra til en økt bevissthet om rektorrollens utfordringer og gjennom det peke på muligheter for rektorer i fremtiden.

### **3.8 Kritikk av egen forskerrolle og metode.**

Da jeg valgte forskningsintervju som metode for å undersøke problemstillingen min var det fordi intervjuet ville kunne utdype og forklare nærmere de utfordringene rektorer står overfor i sin hverdag. Intervjuet har imidlertid noen utfordrende aspekter det er viktig å være klar over. Selv om intervjuet vil kunne forløpe som en faglig samtale, er den preget av at forskeren ønsker et utkomme av samtalen. Forskeren definerer tema, holder et tidsskjema, stiller oppfølgingsspørsmål og har et klart formål med spørsmålene. I tillegg ligger det til forskeren å tolke og analysere svarene til informanten og forskeren innehar således en betydelig makt. Intervjusituasjonen er dermed preget av sterk asymmetri (Kvale og Brinkmann 2015). Dette stiller noen sterke krav til forskerens etiske og menneskelige standarder og jeg ønsker her å strekke meg etter Nussbaums beskrivelse ovenfor av en balansert og nyansert aktør i tråd med Aristoteles dydsetikk.

Den oppmerksomme aktør som er engasjert i den verdiverden som omgir henne, kan forventes å utforske og granske hver eneste ting og situasjon, reagere på alt hun møter, med

hele sin sensitivitet og forestillingsevne, ikke gå glipp av det som er å se og oppleve, på grunn av uklarhet, vitenskapelig abstrakthet, eller kjærlighet til forenkling. Den aristoteliske aktør er en person vi kan stole vil gi en konkret, detaljert og emosjonelt nyansert beskrivelse av en kompleks situasjon, uten å overse noe som har praktisk relevans. (Nussbaum 1990 i Kvale og Brinkmann, 2015 s. 102.)

All forskning stiller krav til forskerens etiske karakter. Som Forskningsetikk kan beskrives som «en kodifisering av praktisert vitenskapsmoral» (Forskningsetiske retningslinjer, 2006, s. 5) Når jeg har valgt intervju som metode så fører det dessuten til noen unike forskningsetiske problemstillinger for intervjuet som sjanger. «Etiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og man bør ta hensyn til mulige etiske problemstillinger helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger.» (Kvale og Brinkmann 2015, s. 97)

Én svakhet med intervju som metode er forskerens påvirkning på informanten og risikoen for at intervjuet ender i en manipulerende dialog. Det er likevel umulig å unngå at forskeren vil være med å påvirke informanten, men det er viktig å tydeliggjøre at jeg ikke er ute etter et *riktig* svar.

(...) what the informant says is *always* influenced by the interviewer and the interview situation. While there are some things you can do to prevent the more undesirable consequences of this (such as avoiding leading questions), trying to minimize your influence is not a meaningful goal for qualitative research. (...) what is important is to understand *how* you are influencing what the informant says, and how this affects the validity of the inferences you can draw from the interview (Maxwell, 2013, s. 2).

Problemstillingen og forskningsspørsmålene kan muligens tolkes som en underliggende kritikk av de tilgjengelige administrative ressursene i skole-Norge. Målsettingen min med denne masteroppgaven er imidlertid *ikke* å kritisere gjeldende politiske føringer eller skolens tilgjengelige ressurser. Mitt mål er primært å undersøke enkeltrektorers subjektive opplevelse av situasjonen og forsøke å se muligheter for innfallsvinkler og organiseringsmodeller som kan bidra til å støtte rektorene som yrkesgruppe i det som oppleves som en krevende oppgave. En utfordring i rollen som forsker er likevel at jeg i utgangspunktet skal undersøke en problematikk jeg både basert på undersøkelser og egne erfaringer antar deles av mine informanter. Dette vil kunne påvirke min tolkning

og analyse av svarene og det blir desto viktigere å fortløpende gjøre forskningsetiske vurderinger.

Manglende erfaring med forskningsintervju er et element det er vanskelig å kompensere for. Som pedagog og leder har jeg erfaring med elev- medarbeider- og veiledningssamtaler som følger visse strukturer. I løpet av studiene fikk vi dessuten mulighet til å gjennomføre intervjuer med medelever, men dette var kun som en øvelse. Grunnet manglende erfaring valgte jeg derfor å intervju en kollega jeg kjenner personlig i forkant av de egentlige intervjuene. Dette var en nyttig generalprøve som ga meg øvelse på intervjusituasjonen.

## 4. Presentasjon av data og analyse

Empirien jeg samlet inn ga et spennende utgangspunkt for å forstå rektorenes komplekse arbeidshverdag og deres ideer og praksis knyttet til pedagogisk og administrativ ledelse. Intervjuene var fyldige, preget av korte spørsmål og utfyllende svar og etter hvert intervju gledet jeg meg til å sette meg foran datamaskinen for å transkribere. Jeg oppdaget raskt at det ville bli en utfordring å gå inn i detaljer om skolene og de ulike modellene uten å gå på bekostning av informantenes anonymitet. Skole-Norge er lite og mennesker med god kjennskap til området ville kunne kjenne igjen skolene dersom de forsøkte dette. Jeg var derfor påpasselig med å påpeke dette overfor informantene både i forkant av intervjuet og etterpå. Alle rektorene beskrev imidlertid seg selv som frittalende og utviste liten grad av bekymring for å si det de mente til tross for denne usikkerheten. Hensynet til anonymisering er uansett ivaretatt og jeg har valgt å definere to av skolene som Østlandsskoler, uten å presisere nærmere hvilke kommuner de hører til. I det følgende vil jeg presentere skolene før jeg redegjør for hovedtrekkene i empirien systematisert etter hovedkategoriene *pedagogisk ledelse, administrasjon samt organisering*.

### 4.1. Beskrivelser av skoler og rektorer

Skole A er en 1.-7 skole i Oslo med 500 elever og en kompleks lederstruktur. I tillegg til rektor er det en assisterende rektor, 2 avdelingsledere og en egen administrativ leder. Det er også ansatt en egen leder som spesial- og sosialpedagogisk avdelingsleder. De satser stort på IKT og har bygd opp sin pedagogiske plattform med utgangspunkt i Ludvigsen-utvalgets NOU *Fremtidens skole*.

Skole B er en ungdomsskole på det sentrale Østlandet. Ledergruppen består av rektor og tre inspektører, som har ansvar for hvert sitt trinn. Totalt er det rundt 400 elever på skolen. Skolen er utviklingsorientert og har gjennom flere år satset på tverrfaglige og fagovergripende emner der elevene gjennom samarbeid og fellesskap skal utvikle evner i tråd med den generelle delen av læreplanen.

Skole C er en 1.-10 skole på Østlandet. Det er en stor skole med 900 elever og godt over 100 ansatte. Ledergruppen består av rektor og 5 inspektører som har ansvar for ulike

trinn. I tillegg er det av året ansatt en egen administrativ leder med pedagogisk bakgrunn. Skolen er i forkant av ny læreplan og fokuserer på dybdeløring i kjerneområder og på tvers av fag.

Aktuelle resultater på nasjonale prøver for både 5. 8. og 9. trinn ligger godt over landsgjennomsnittet. Det samme gjelder for grunnskolepoeng for de to skolene med ungdomstrinn. Elevundersøkelsene de siste år viser dessuten gjennomgående lave mobbetall og høy elevtrivsel.<sup>8</sup> Her vurderte jeg å be om tilgang til medarbeiderundersøkelser eller foreldreundersøkelsen som ytterligere bakgrunnsmateriale, men vurderte at dette ville være et sidespor.

## 4.2 Pedagogisk ledelse

### 4.2.1 Deltakernes forståelse av begrepet

Det første spørsmålet i intervjuet ble stilt for å klargjøre rektorenes syn på hva pedagogisk ledelse innebar, da jeg ønsket en begrepsavklaring og visshet om at vi hadde tilnærmet samme forståelse for begrepets betydning. Alle de tre rektorene hadde en sterk formening om hva pedagogisk ledelse innebar og betydningen av denne. Det var et begrep som ga mening for informantene og som omfattet mangfoldet i oppgavene knyttet til ledelse av skolens, ledernes, lærernes og elevenes læring og utvikling.

Rektor B: *Jeg tenker at pedagogisk ledelse er nært knyttet opp mot pedagogisk utvikling og dermed pedagogisk og didaktisk utvikling hos lærerne, altså lede deres profesjonsfelleskap, deres felles gjensidige læring.*

Rektor A: *I England har de et godt begrep på rektor «Head-teacher». Da må vi som skoleledere ha de pedagogiske diskusjonene og være der det skjer, det er slik jeg forstår pedagogisk ledelse.*

Rektor C: (...) *det handler om lede elevenes læring og lærernes læring og utvikling så det blir læring hos elevene så for å gjøre det har jo ikke jeg mulighet til å gå direkte på elevene men må lede lærernes læring så da handler det om å være tett på lærerne og*

---

<sup>8</sup> Skoleporten.no

*det å jobbe i forhold til hva vi avgrenser og finne ut hva vi skal jobbe med og hvordan vi skal utvikle oss og hva som er en klok vei å gå.*

Vi kom ikke nærmere inn på den tredelte forståelsen av pedagogisk ledelse (Johannesen og Olsen 2008) der pedagogisk ledelse ses i henhold til individuelt, gruppe og kollektivt nivå. Men det fremkom som om forståelsen av pedagogisk ledelse primært lå på et kollektivt plan overfor lærerne, og for så vidt elevene. På et individuelt nivå var rektorene i større grad veiledere for mellomlederne, som de fulgte opp med veiledningssamtaler og på gruppenivå gjennom leder- og plangruppemøter.

#### 4.2.2 Rektors rolle i skolenes pedagogiske utviklingsarbeid

Alle de tre rektorene fremsto som engasjerte, bevisste og visjonære. De var rektorer som brant for pedagogikk og skole og som hadde gjennomtenkte ideer om hvordan en god skole burde se ut. De så på seg selv som skolens øverste pedagogisk rolle med en naturlig og aktiv rolle som pådriver, koordinator og igangsetter av pedagogisk utviklingsarbeid. Forsterking av denne rollen ble særlig trukket frem av den ene av rektorene.

*Rektor A: De siste årene har det blitt mer og mer fokus på at man skal være en pedagogisk leder, tradisjonelt sett fra gammelt av så var vel rektor den som satt med budsjett og økonomi og drift og hadde lite med lærernes praksis å gjøre, men så har fokuset blitt endret de siste årene- særlig med forventningen til rektor som pedagogisk leder.*

Involvering av avdelingsledere/inspektører i det pedagogiske arbeidet ble sett på som nødvendig og viktig. Rektorenes rolle ble å samordne hele puslespillet. Rektorene var derfor avhengige av godt samspill i ledergruppa. Dette betinget god lederrekruttering samt blikk for den enkeltes styrke og kompetanse. I tillegg forutsatte det at ledergruppa fungerte som et team og hadde felles forståelse av skolens mål og pedagogiske retning. Rektorenes rolle som en koordinator som gjennom ledermøtene styrte den pedagogiske skuta og distribuerte ledelsen til mellomlederne var gjennomgående. Plangrupper, eller tilsvarende eksisterte på alle skolene, men det var ulikt hva de ble kalt. På en skole ble det omtalt som utviklingsgruppa.

Rektor C: «(...) jeg holder hånden på det overordnede, særlig når det blir så stort så er det jo det som er ansvaret, sørge for at vi har en retning, at det ikke blir for mye og at det henger sammen».

Rektor B: *Så drøfter vi hva de pedagogiske utviklingsområdene våre rommer på ledermøtene.*

Rektor A: *Min oppgave blir da at jeg sørger for at vi er samkjørt og at jeg har jevnlig samtaler og veiledning med dem (avdelingslederne).*

Alle de tre rektorene uttrykte at de gjerne skulle vært tettere på klasserommene, men at dette nærmest var umulig på en stor skole. For å være tett nok på klasserommet var rektorene derfor helt avhengige av dyktige inspektører og avdelingsledere som med utgangspunkt i en felles forståelse av skolens visjon og verdier fulgte lærerne og elevene tett og deretter holdt rektor informert.

Rektor B: *Det er avdelingslederne som er tett på, så det pedagogiske er veldig delegert.*

Rektor C: *De (inspektørene) jobber tett på trinnene og tett på elevene og skal være med på teammøter og være tett på klassene og følge opp.*

Rektorenes fysiske tilstedeværelse i klasserommene var derfor begrenset, men de kunne gå inn å se ved spesielle behov eller anledninger. Jevnlig oppfølging i alle klasserom var likevel ikke mulig på så store skoler som de jeg inkluderte i undersøkelsen. To av respondentene trakk spesielt frem dette aspektet ved større skoler og viste til erfaringer som rektorer på mindre skoler der det var lettere å være tettere på klasseromshverdagen.

Rektor B: *...de (avdelingslederne) gir innspill også av faglig karakter, de er inne i undervisningen de kan gå inn og bistå og veilede lærere på en helt annen måte enn jeg kan fordi de har ca 10-11 lærere hver og ca 140 elever så de kjenner alle elevene så de kan følge opp særskilte behov og de har en mulighet til å gå inn tett, så det pedagogiske er veldig delegert.*



Rektor A: *Jeg synes det blir mer tid på det pedagogiske og mindre på det administrative, men det har også å gjøre med at jeg ansatte en administrativ leder.*

Rektor A: *det aller meste av arbeidet er delegert til avdelingslederne, jeg har høy tillit til dem og de fungerer på en måte som rektorer på en liten skole.*

Rektor C: *fordi vi har vokst hele tiden så handler det mye om hvordan vi organiserer oss for at inspektørene skal komme tett på teamene og hvordan vi jobber sammen for at de skal kunne komme tett på teamene.*

En fare i den demokratiske skoletradisjonen er å bli en føyelig leder som ikke er i posisjon til å lede pedagogisk. Det var viktig for rektorene å sikre sine underordnede lederes legitimitet i denne oppgaven.

Rektor B: *Nå har vi nylig ansatt en ny avdelingsleder og da drøfter vi hvordan man som leder i denne kulturen skal få en legitimitet, bli lyttet til, uten å bli helt borte og bare bli en stabsfunksjonær.*

#### 4.2.3 Ledelsesstil

Viktigheten av rektor og resten av skoleledelsens rolle som pedagogiske ledere var sentral. De anså ikke seg selv primært som driftere av en skole, men som ledere og aktive deltagere i den pedagogiske diskursen og utviklingen på skolen. Denne ledelsesfilosofien kom tydeligst til uttrykk hos to av rektorene, der den demokratiske ledertradisjonen sto sterkt.

Rektor A: *På mandager har vi et møte som vi kaller lærernes og ledelsens læring. Jeg og de andre i ledelsen skal jo også lære.*

Rektor B: *Er ledelsen primært å gi instruksjon, vedta og beslutte noe og si til lærerne at nå må dere gjøre det sånn, eller er ledelse å gå i en dialog eller et tolkningsfelleskap med de man leder og gå inn å si: Her er intensjonen, her er målene, hvordan vil du og du løse dette? Vi prøver å gjøre det siste.*

For rektor C var involvering og anerkjennelse av den kompetansen som lå i personalet også viktig, men her kunne det virke som om den styrende retningen fra rektor var enda tydeligere lagt enn hos de to andre.

Rektor C: *det er ikke alltid sånn bottom-up her altså, distribuert altså, men tydelig ledelse da, det er det.*

Et likhetstrekk ved de tre rektorene var at de tilsynelatende alle ga mye frihet til lærerne, men innenfor de rammene som var besluttet av leder- og personalgruppen og den pedagogiske retningen rektor, i større eller mindre grad i samråd med ledergruppa, hadde lagt. Denne friheten kom imidlertid ikke uten forventninger og forpliktelser, og det var tydelig at rektorene forventet høy kvalitet i det arbeidet som ble utført. Dette kan sammenlignes med skoleeiers frihet til rektorene så lenge resultatene på skolen er gode. Dette kommer jeg inn på i kapittel 4.2.5 og 4.4.2.

#### 4.2.4 Utviklingsområder

For at lærerne skulle trekke i samme retning var det i tillegg nødvendig at utviklingsområdene harmonerte med deres egne verdier om pedagogikk og at pedagogikken hadde forankring i forskning. Rektor B trakk særlig frem lærernes behov for autonomi, hvilket ble sett på som et gode, og viktigheten av at skolens retning måtte ha forankring i personalet.

Rektor B: *Dette er en skole preget av en stolthet blant lærerne og en faglig bevissthet. Skal vi som skoleledere komme inn og få innpass og si at dette er besluttet av kommunestyret- det har kanskje en effekt, men det gir ingen legitimitet, kanskje en legalitet, men dersom vi kan komme og referere til forskning, koble dette opp mot pedagogisk-didaktisk tenkning, som lærerne kjenner seg igjen i, så gir det voldsomt gjenkjennelse og engasjement.*

Det var interessant å høre at alle tre skoler hadde jobbet aktivt med Ludvigsen-utvalgets *Fremtidens skole* og at denne tenkningen lå til grunn for måten de arbeidet. For den ene rektoren, med 20 års erfaring som rektor, var arbeidet med denne NOU-en som utgangspunkt for utviklingsområdet på skolen trolig den første gangen hun ikke møtte på aktiv motstand i personalet i et utviklingsarbeid.

Rektor C: (...) *alle likte veldig godt denne NOUen (Fremtidens skole) også det at de må forstå det de har lært og at de må anvende det de har lært, det ga veldig grobunn, da vi tok opp det i personalet var det ikke noen som ikke synes det var ålreit, det var kanskje første gangen at alle var enige om at dette var bra.*

Hvordan ledelsen utøves er viktig, men dersom ikke utviklingsområdene harmonerer med personalets verdimeslige syn på skoleutvikling og pedagogikk vil det pedagogiske utviklingsarbeidet på en skole bli veldig vanskelig å gjennomføre. Dette handler også om hva slags skolekultur som finnes på den enkelte skole.

#### 4.2.5 Skolekulturens betydning for pedagogiske utviklingsarbeid

Skolekultur er en nødvendig komponent for å forstå hvilken retning og hvilken rolle skoleledere skal og må ha i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Til tross for at de tre skolene alle hadde en ledelse med tydelig pedagogisk profil var det ingen av rektorene som svarte et utvetydig ja på spørsmålet om hvorvidt skolekulturen lå til rette for at rektor kunne fungere som en pedagogisk leder. Alle rektorene opplevde at skolekulturen var noe det måtte jobbes med kontinuerlig og at dette også var et spørsmål som handlet om god personal- og rekrutteringspraksis. I tillegg handlet det om hvilke verdier og mål som gjennomsyret organisasjonen.

Rektor B: *Det ligger en slags sånn pedagogisk tydelighet her som har ligget på denne skolen i 40 år. (...) Men her ligger det en veldig delingskultur og åpenhetskultur i personalet, det er klart det er en ledelsesfaktor her.*

Rektor B presiserte at det var mulig å være særlig tydelig overfor nyansatte fordi han hadde høye søkertall til lærerstillingene og han derfor kunne forvente mye av nye søkere.

Rektor B: *Vi har også en pedagogisk plattform (...). Denne må alle sammen signere, for så vidt som en symbolhandling, jeg kan ikke si opp folk om de ikke signerer den pedagogisk plattformen, men alle som jobber her og som ansettes her vet godt at man*

*må kjenne igjen den pedagogiske tenkningen på skolen ellers får man jobbe et annet sted.*

Arbeid med en pedagogisk overordnet visjon eller kjerneverdier ble trukket frem av alle de tre rektorene som en nødvendig forutsetning for å skape en lærende organisasjon der både lærere og ledere dro i samme retning.

*Rektor A: Vi har vært veldig tydelig på visjon og verdier og snakket mye om det i personalet vårt.*

Når det gjaldt skolekulturens rom for at ledelsen kunne komme inn i klasserommene å observere, evaluere og korrigere så varierte dette en del fra skole til skole, men også mellom ulike lærere. Aksepten for ledernes involvering og fysiske besøk i klasserommene hadde dessuten økt de siste årene, men vært utfordrende i oppstarten.

*Rektor C: Vi startet for en del år tilbake med skolevandring, da fulgte vi et ganske tradisjonelt opplegg med skolevandring. Da vi startet med det så var det nesten så vi så det hvite i øya på dem.*

Alle tre skoler omtalte imidlertid seg selv som åpne og preget av deling. Avdelingsledere/inspektører var tett på klasserommene og fungerte som rektors utstrakte hånd og lærerne var vi følge rektorene vant til og aksepterte praksisen med besøk fra «ledelsen».

#### 4.2.6 Skoleeiers påvirkning på pedagogiske utviklingsområder

Innenfor de pedagogiske satstingsområdene var det i stor grad opplevelse av handlingsrom både i Oslo-skolen og hos de to andre skolene, dog med en økende tendens til styring de siste årene. De to mest erfarne rektorene var tydelige på at de i kraft av sin ansiennitet og egen skoles rykte og resultater hadde en viss grad av takhøyde for «ulydighet». Likevel så man hos disse rektorene at skoleeier i økende grad de siste årene ønsket å påvirke hvordan rektor utøvet sitt mandat. Dette ble beskrevet som en uheldig utvikling av rektor B.

Rektor B: *Vi har de siste 5-6 årene hatt en skoleeier som er stadig mer aktiv i forhold til å gi strategiske retninger med tilhørende instruks og innramming av praksis ned på metodenivå i klasserommet. Jeg liker det dårlig. (...) Jeg registrerer at vi får politikere som ikke kan mye om skole som fatter beslutninger på metodenivå. Det er fantastisk altså, helt fabelaktig (ironisk). Skal man la de som selv har greie på faget bestemme hvordan man gjør ting? Jeg synes jeg ser også på nasjonalt nivå at politikere begynner å bry seg veldig med hvordan man gjør ting, det er virkelig en blindvei.*

Rektor C: *blir det for mye på en gang så protesterer jeg altså, har hørt på Michael Fullan som sier jobb med få ting over lang tid, da henviser jeg til det da.*

Rektoren i Oslo uttrykte i mindre grad enn de to andre at styring ovenfra var problematisk og hadde høy takhøyde innenfor utviklingsområdene.

Rektor A: *Det er også helt frihet hos oss hva vi skal velge (av satsingsområder), men det kommer et strategisk kart fra byrådet som vi må velge innenfor, men så kan rektor gjøre frie selvstendige vurderinger med utgangspunkt i hvilke elever man har, hvilken kompetanse i personalet osv. Jeg kjenner meg ikke igjen i kritikken mot Oslo-skolen og synes det er snodig lesing.*

Rektor B kunne ikke kjenne igjen denne friheten fra skoleeier, men mente at skolesjefens rolle var viktig som en «grensevakt» for politikernes føringer for skolene. Her hadde det imidlertid skjedd endringer de siste årene med stadig sterkere resultatkontroll og tiltaksdelegering som rektorene ble forventet å utføre.

Rektor B: *Her i kommunen har skolesjefen vært flink til å holde politikerne i tømme, men de siste årene ser vi litt mer en tendens i andre retning. Samtidig har vi de siste årene vi fått en annen resultatavtale for rektorene som er detaljert og omfattende der vi blant annet blir spurt om hvordan man har implementert de ulike tiltakene besluttet fra politikerne.*

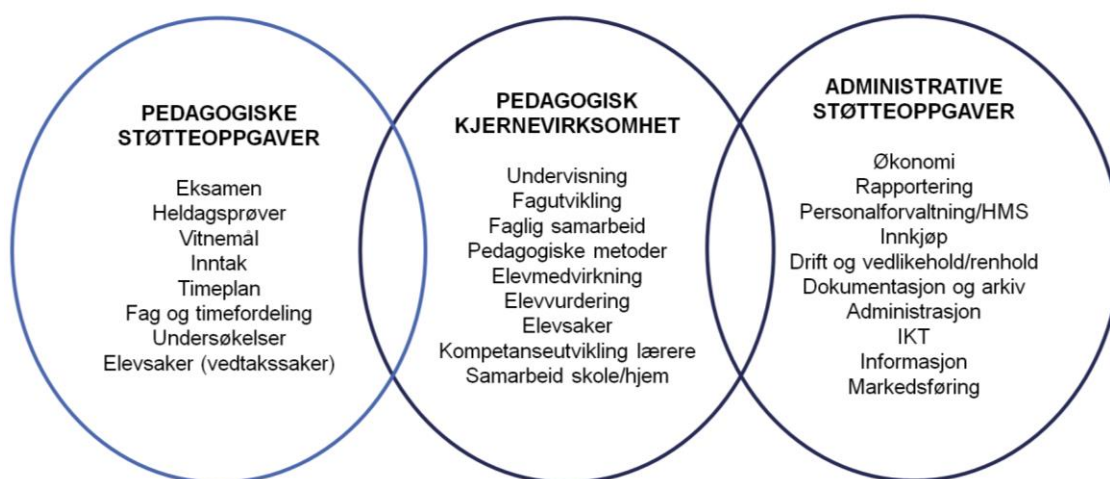
## 4.3 Administrasjon

### 4.3.1 Avgrensing

Rektorene opplevdes skillett mellom pedagogisk og administrativ ledelse som nyttige begreper i et analytisk øyemed, men samtidig som noe kunstig i hverdagen. De fokuserte på de pedagogiske støtteoppgavene knyttet til kartleggingsprøver, timeplanlegging, organisering mm som en viktig del av den pedagogiske ledelsen. I tillegg ble de administrative oppgavene sett på som helt nødvendige for å drive med kjernevirksomheten: pedagogikk.

Rektor C: *For å kunne få til den pedagogiske ledelsen så klarer ikke jeg å se det der skarpe skillett mellom det administrative og det pedagogiske, fordi at hvis jeg på en måte klarer å håndtere budsjettet på en skole på en god måte så vil det gi bedre rom for å kunne gjøre ting også pedagogisk (...) hvis jeg klarer å ansette gode lærere, hvis jeg klarer å sørge for at skolen fungerer teknisk og fysisk og at vi har en god timeplan så har det veldig mye med pedagogikk å gjøre også. Jeg tenker at alle rammene rundt også må være tilstede og er med på enten å begrense oss eller å gi oss pedagogiske muligheter, så for meg henger det sammen.*

Rektor A viste til den tredelte modellen der administrasjon, pedagogisk ledelse og pedagogiske støtteoppgaver var fundamentet for rektors jobb.



<sup>9</sup>. Administrasjonen ble også i denne konteksten sett på som et nødvendig fundament for

---

<sup>9</sup> Akershus fylkeskommune:

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/kunnskapsbanken/kunnskapsbanken\\_11\\_0213\\_akershus\\_fylkeskommune\\_mer\\_tid\\_til\\_det\\_som\\_gjelder.pptx](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/kunnskapsbanken/kunnskapsbanken_11_0213_akershus_fylkeskommune_mer_tid_til_det_som_gjelder.pptx)

å drive en skole med høy pedagogisk kvalitet, men også som et område som stadig tok mer tid.

#### 4.3.2 Administrativ tidsbruk

I undersøkelsene fra Utdanningsdirektoratet og Utdanningsforbundet kommer det frem at norske rektorer mente de brukte mye tid på administrasjon og at mengden var økende.<sup>10</sup> Rektorene i mitt utvalg kjente seg i stor grad igjen i denne problemstillingen; Manglende merkantilt personale, administrasjonsoppgaver som ikke opplevdes som relevante, oppgaver av byggteknisk og vedlikeholdsmessig karakter tok mye tid.

*Rektor B: det er en stadig økende grad av merkantile oppgaver som jeg og mine avdelingsledere skal gjøre fordi man sparer inn på merkantile støttefunksjoner. (...) Hvor mye tid må jeg bruke på plunder og heft, lønnsmeldinger og vikarutbetalinger og alt mulig sånt noe og hvor mye tid skal jeg bruke på å faktisk planlegge personalmøter, gjøre observasjoner i undervisning, snakke med lærere om det jeg ser, der er det mer administrasjon enn tidligere.*

*Rektor A: Slik jeg ser det er det i den pedagogiske kjernevirksomheten der rektorene bør være og ha fokus på. Men de siste årene har man blitt mer og mer opptatt med rene administrative oppgaver, men også av det man kan kalle pedagogiske støtteoppgaver.*

For rektorene var det en utfordring å jobbe ute i organisasjonen i tiden elevene og lærerne var tilstede på skolen samtidig som de skulle ivareta administrasjonsoppgavene. Dette førte til at det ble en del kveldsjobbing og at den ordinære arbeidstiden ikke strakk til for å ivareta både pedagogikk og forvaltning. På dagtid var arbeidsdagen preget av møter og ad hoc- oppgaver, hvilket ofte førte til jobbing ettermiddager og sene kvelder.

*Rektor B: ...det er klart at det er ad hoc, men det synes jeg egentlig er meningsfullt. Det skjer ting med elevene eller lærerne og noen ganger må jeg være vikar for lærerne for eksempel, men er det ikke det det handler om?*

*Rektor C: jeg bruker tida slik at jeg begynner å lese mailer og jobbe når klokka er tre og er ute i organisasjonen, møter og så videre frem til det.*

---

10

I mange kommuner befinner vedlikeholds- og driftsavdelingen seg i en sentral enhet som rykker ut til skolene på forespørsel, ofte fra en i ledelsen. For rektor B opplevdes det som unødig at han som rektor måtte ivareta denne oppgaven, men han ønsket ikke å gi det til noen andre i administrasjonen da dette ville gi avdelingsledere eller merkantilt personal en ekstra arbeidsbyrde som tok vekk fokus fra andre og viktigere oppgaver.

*Rektor B: Den som må varsle vaktmesteren om at nå man olje de der kostbare møblene eller en dør som knirker- det er faktisk jeg som gjør det.*

*Rektor A: Det blir litt for mye økonomi og bygg på meg.*

Frigjøring av tid for å øke oppmerksomheten om de pedagogiske oppgavene var utfordrende. Summen av arbeidsoppgaver gjorde at det var vanskelig å legge bort noen av de mange administrative oppgavene til fordel for arbeid med pedagogisk ledelse.

*Rektor C: hvordan vi skal få frigjort tid, det vet jeg neimen ikke hvordan vi skal klare. (...) vi prøver å frigjøre tid ved at vi har et godt kontorpersonale.*

Et dyktig merkantilt personale ble imidlertid trukket frem som et potensial som kunne gå inn og ta flere av de administrative oppgavene som på mange skoler i dag tilfaller rektor.

#### 4.3.3 Administrativ oppgavefordeling

Organisering av ledergruppen var et tema som opptok rektorene i stor grad. Her hadde de forsøkt ulike ledelsesmodeller, men grunnet økende administrative oppgaver de siste årene hadde to av rektorene nå valgt å avsette en egen avdelingslederstilling kun til administrative oppgaver. Arbeidsoppgaver innunder denne posten var saksbehandling (permisjonssøknader, enkeltvedtak, besvare mail, samarbeid med andre kommunale instanser osv.), rapportering (GSI, rapportering på økonomi og resultater mm), oppfølging av kontorpersonell mm. I tillegg avlastet administrasjonsleder lærerne på en del oppgaver knyttet til kartlegging og rapportering.



Rektor A: *Hovedintensjonen min da jeg tenkte dette før vi startet opp, da jeg ville ha en administrasjonsleder, var fordi jeg ville skape mer pedagogisk kapasitet til kjernevirksomheten vår og jeg ville hjelpe lærerne til å ha fokus på det som det var viktigst for dem å ha fokus på at de ikke skulle sitte med for mye dokumentasjon og ditt og datt.*

Rektor C: *Nå prøvde vi i år at vi i stedet for å ha 6 inspektører har en administrasjonsleder som er en skoleleder, men som skal avløse meg på flere av disse oppgavene jeg hele tiden får som jeg egentlig ikke trenger å håndtere som rektor, type bygg og rapportering. (...) Administrasjonsleder skal følge opp alt av rutiner, innkallinger, risikovurderinger, med brannvern, sykefravær, permisjonssøknader, bygg, følger opp kontorpersonalet, følger opp bibliotekar og personalansvar for alle andre ansatte, sosiallærer, bibliotekar, kontorpersonal osv. Foreløpig er dette ganske nytt så jeg har ikke tatt ut full effekt av dette, men dette fungerer etter hensikten og jeg kommer til å holde på denne modellen.*

Den tredje rektoren hadde kun tre avdelingsledere og ønsket å skjerme dem for så mye som mulig av de administrative oppgavene. Dette førte imidlertid til at han var den som rapporterte til skolens driftstjeneste om en dør som knirket eller andre bygningstekniske feil og mangler, vedlikeholdsbehov mm. I tillegg til dette var det rektor som satt med alt av permisjonssøknader fra elever og ansatte, økonomi, rapportering til skoleeier mm. Rektor ønsket å ivareta disse oppgavene selv for å skjerme avdelingslederne så de kunne prioritere det som ble ansett som det viktigste, nemlig undervisning og pedagogikk.

Rektor B: *Jeg har ikke hatt lyst til å gi mine avdelingsledere så mye av disse driftsoppgavene fordi det blir veldig vanskelig for dem å jobbe tett opp mot det pedagogiske utviklingsarbeidet, være ute i klassen og observere, ha veiledningssamtaler også videre dersom de har for mange driftsoppgaver*

Til tross for at rektor A og C hadde administrative avdelingsledere var det fremdeles mange administrative oppgaver som falt på dem. Et gjennomgående trekk ved disse tre rektorene var at de forsøkte å skjerme de andre lederne for drift- og

administrasjonsoppgaver, men at det dermed kunne falle mye på dem selv. Dyktig merkantilt personale ble derfor verdsatt og prioritert innenfor den økonomiske rammen.

## 4.4 Organisering

### 4.4.1 Organisering av felles læringsarenaer

Den pedagogiske ledelsen ble sett nært forbundet med organisering av felles læringsarenaer. Ingen av de tre skolene hadde egne møter der drifts- eller informasjonssaker fikk nevneverdig med tid. Dette hadde de uheldig erfaring med fra tidligere skoler de hadde jobbet på som lærere og ledere og valgt bevisst å gå bort fra. For å ivareta driftsspørsmålene brukte to av skolene bevisst ukes/nyhetsbrev som kommunikasjonsform i informasjonssaker. Dette frigjorde tid og fokus i fellesmøter med lærerne til å holde tak i utvikling, fag og pedagogikk.

Rektor C: *Alt som har med drift og informasjon å gjøre tar jeg på ukesbrev.*

Rektor B: *Vi prøver å bruke personal- og teammøtene våre til meningsfullt pedagogisk arbeid og det betyr at mye av informasjonssakene gis på andre plattformer, skriftlig eller digitalt.*

Rektor A: *Jeg har bygd opp uka med utgangspunkt i pedagogisk utvikling.*

Felles læringsarenaer der ledelsen deltok aktivt var et gjennomgående trekk ved de tre skolene. Her nevnte særlig to av rektorene hvordan de på disse møtene tilrettela for at lærerne kunne legge frem gode didaktiske opplegg, at man kunne samkjøre undervisningsopplegg og jobbe tverrfaglig.

Rektor B: *Noe av det vi gjør på personalmøtet er å utfordre personalet selv til å komme med utviklingsstoff, eller pedagogisk drops som vi kaller det på personalmøtene som gir en arena for en nedefra og opp ledelse, eller en distribuering av ledelsen hvor det ikke bare er vi (ledelsen) som videreformidler kommunale vedtak og satsinger, men hvor vi også ønsker å få til en aktivisering av kraften i lærerne*

*Rektor A: i stedet for å kalle de felles møtene for fellestid eller personalmøte eller slikt så har vi bevisst valgt å kalle dem ved navn som peker mot utvikling og læring, for ofte kan fellesmøter få et veldig organisatorisk preg og man sitter der 15 stykker og planlegger aktivitetsplan eller at det bare er ren informasjon som man kunne tatt på mail.*

*Rektor C: Vi bruker ikke mye informasjon på våre møter altså, på møtene våre er det pedagogisk utvikling og vi jobber med at lærerne kan trene og jobbe praktisk med å lære og lage ting.*

Rektorene anså konstruktive og lærerike møter som en forutsetning for å drive godt pedagogisk utviklingsarbeid. Disse møtene utgjorde kjernen i utviklingsarbeidet og innholdet på disse spredte seg videre i organisasjonen. På disse møtene var aktivisering av deltakerne et helt nødvendig element og det ble forventet at alle bidro til felles læring og utvikling. Hvordan rektorene konkret grep tak i ugrei adferd på disse møtene, slik som aktiv motstand, trenering eller lignende spurte jeg ikke om. Men ut fra det alle tre rektorer sa var det tydelig at mangelfull innfrielse av skoleledelsens forventning til deltagelse i det pedagogiske utviklingsarbeidet kunne ende i personalsaker.

#### 4.4.2 Skoleeiers påvirkning på organisering av administrasjon og ressurser

Noe overraskende var det rektoren i Oslo som var mest fornøyd med forholdet til skoleeier og det handlingsrommet som ble gitt fra politisk hold. Dette gikk både på handlingsrom innenfor den økonomiske rammen, frihet til å velge andelen stillinger til henholdsvis merkantilt og administrativt personale opp mot undervisningsstillinger og innenfor pedagogiske satsingsområder. Uten å forsøke å generalisere basert på én respondent ga intervjuet meg et lite gløtt inn i hvordan det oppleves å jobbe i Oslo-skolen som rektor og oppleve at Oslo-skolen som begrep nærmest har blitt et skjellsord for mange. Alle rektorene opplevde imidlertid at de, så lenge de holdt seg innenfor den økonomiske rammen og samtidig presenterte gode resultater på kartleggingsprøver og standpunkt karakterer hadde relativt stor grad av økonomisk frihet.

*Rektor C: Jeg har for eksempel bare sagt fra at jeg skulle ha en administrasjonsleder, jeg har ikke spurt om det. Jeg har veldig stort handlingsrom.*

Rektor A: *Det er ingen som styrer meg der, der har jeg full frihet og velger selv så lenge jeg holder meg innenfor ramma. Jeg får en pott med penger jeg, og så disponerer jeg hvordan, selyfølgelig i samråd med klubben, for det er en drøftingssak, hvor mye man skal bruke på de ulike områdene.*

Rektor B: *Her opplever jeg en del frihet, men innenfor det veldig begrensede budsjettet vi har. Så lenge jeg lander i null, og det har jeg hittil stort sett gjort, da får jeg lov til å være i fred. Det er en frihet til å organisere skolen og administrasjonen som man vil, men det handler også om at man har gjort det slik lenge før min tid og med gode resultater og en kredibilitet i skole-Norge. Siden vi har gjort det og har prestert godt tror jeg vi får stor frihet.*

#### 4.4.3 Total arbeidstid

Ingen av rektorene opplevde at det var mulig å utføre arbeidsoppgavene innenfor kommunale avtaler om arbeidstid og ingen av de tre skrev timer. På spørsmål om arbeidsoppgavene kunne løses innenfor den kommunale arbeidstiden var tilbakemeldingen at lederjobben medførte et betydelig ansvar, at det ikke var en 8-4 jobb og at det var forventet og påkrevd at man måtte overskride en normal arbeidstid. Svarene gikk fra undring til himling med øynene.

Rektor C: *Jeg tror du er gæren jeg. Jeg jobber 170%, skriver ikke flexiskjema, det hadde jo sett helt vilt ut. Men inspektørene mine gjør det. Utfordringen er jo når de da skal ta ut ferie og avspasering, da må jo gjerne jeg dekke.*

Rektor A: *jeg visste jo hva jeg gikk til, at det ikke var en 8-4 jobb. vi har jo en avspaseringsordning, men første året i jobben fikk jeg knapt tatt ut noe.*

Rektor B: *jeg jobber nok betydelig mer enn det jeg skal gjøre i henhold til arbeidsavtalen min, men jeg teller ikke på timer.*

Til tross for at rektorene til dels jobbet betydelig mer enn ordinær arbeidstid og det var vanskelig å få tatt ut avspasering og ferie kom det ikke til syne anklage eller kritikk

overfor arbeidsgiver på dette området. Rektorene trakk frem at lederjobber generelt krevde at man jobbet mer enn det man ville kunne forvente av en normal ansatt arbeidstager og at dette var et premiss de godtok da de takket ja til rektorstillingen.

*Rektor A: Man skal jo ikke jobbe i det uendelige heller, der tenker jeg at jeg selv har et ansvar for å disponere tiden eller delegere oppgaver bedre dersom jeg ender opp med 200 timer pluss, da er det jo også noe jeg gjør som jeg bør endre på.*

*Rektor B: Det blir så bra som det blir, dette er nok noe som plager mange skoleledere at man aldri får gjort det så bra som man skulle ønske og man tenker at jeg skulle gjort sånn, lest det, osv, men jeg gidder ikke at jobben ødelegger livet mitt. Mitt selvbilde er ikke forankret i hvordan denne skolen fungerer, det tror jeg er nødvendig for at man skal holde ut i denne jobben.*

Disse ordene fra rektor A og B avslutter analysen. I ønsket om å stadig forbedre seg og perfektionere profesjonen er det viktig å huske på at man som rektor skal ha en arbeidshverdag som gir mening og der man ofte vil måtte si at arbeidet er «godt nok».

## 5. Drøfting

Pedagogisk og administrativ ledelse er de overordnede begrepene i både problemstilling og formålet med denne studien. Disse begrepene vil derfor drøftes innledningsvis. Deretter vil drøftingen systematiseres med de tre forskningsspørsmålene som overskrift. Strukturen under forskningsspørsmålene vil avgrenses med utgangspunkt i delkategoriene i analysen: *pedagogisk ledelse*, *administrasjon* og *organisering*. Siste del av dette drøftingskapitlet vil brukes til å samle trådene i lys av problemstillingen.

### 5.1 Pedagogisk ledelse

Da jeg påbegynte denne studien var jeg i en periode usikker på hvorvidt jeg skulle bruke pedagogisk ledelse som begrep eller om jeg skulle fokusere på begreper knyttet til profesjonalisering av lærerrollen, skole- og kompetanseutvikling i personalet, utvikling av en lærende skole e.l. Årsaken til usikkerheten min var knyttet til uteblivelse av begrepet i ny overordnet del og det jeg generelt så som en dreining av begrepsbruken i teori om skoleledelse samt i skolens styringsdokumenter, der profesjonalisering av lærerrollen sto i fokus og rektors ansvar for oppfølging av dette var vektlagt. Begrepet pedagogisk leder er gjerne forbundet med pedagogisk ansvarlig i barnehagen. Min opplevelse som lærer og skoleleder er dessuten at det kan oppfattes som et noe uklart og komplekst begrep som mange lærere og skoleledere har problemer med å definere på strak arm. Da jeg likevel valgte å bruke begrepet pedagogisk ledelse var det fordi skolens overordnede formål er knyttet til pedagogisk virksomhet, altså det som omhandler læring og undervisning i bred forstand og samtidig læren om læring i seg selv (Lillejord, 2006). Pedagogikk er dermed grunnbegrepet skolen hviler på og er i den forstand tidløst. For å bygge en skole som lærer og kontinuerlig utvikler seg mener jeg derfor at utøvelse av pedagogisk ledelse bør være det fundamentet skoleledelsen bygger på.

#### 5.5.1 Rektorenes forståelse av begrepet pedagogisk ledelse

Dette grunnfundamentet kom tydelig til uttrykk hos mine informanter som så på pedagogisk ledelse som en essensiell del av rektorjobben. Rektors oppgave som pedagogisk leder ble av rektorene sett på som å lede lærernes og dermed elevenes faglige utvikling. I tillegg så de på koordinering av arbeidsoppgaver og veiledning av

mellomledere som en vesentlig del av den pedagogiske ledelsesutøvelse. Koordineringsmandatet ble særlig tydelig fordi rektorene jobbet ved større skoler med relativt komplekse lederstrukturer og måtte i stor grad lede lærerne gjennom veiledning og møter med avdelingslederne. Denne forståelsen av pedagogisk ledelse henger sammen med den forståelsen jeg har lagt til grunn i denne oppgaven der pedagogisk ledelse forstås som leders tilrettelegging for lærernes læring og koordinering av felles læringsarenaer (Møller 2006; Stenshorne og Ballangrud 2014; Johannesen og Olsen 2008). Evaluering av undervisning er et element i noen definisjoner på pedagogisk ledelse som i liten eller ingen grad kom opp som et tema i intervjuene. Oppfølging av resultater var heller ikke et tema som ble trukket frem av rektorene som en viktig del av deres pedagogiske ledelse, men det skyldtes at jeg ikke valgte å inkludere dette som en problemstilling. Oppfølging av resultatdata i en formativ kontekst er imidlertid et viktig grunnlag for rektors pedagogiske ledelse (Robinson, 2015).

### 5.5.2 Rektors rolle i det pedagogiske utviklingsarbeidet

En rekke teoretikere hevder at for å kunne jobbe effektivt og vellykket med pedagogisk utviklingsarbeid og bli en lærende organisasjon må personalet dele noen grunnleggende verdier, mål og visjoner for fremtiden (Senge, 2012; Møller og Fuglestad (red) 2006; Lillejord 2006). Denne forståelsen kom tydelig til uttrykk hos rektorene i studien. Rektorene så dette visjonsarbeidet som sentralt og som et premiss for å trekke i samme retning. De brukte riktignok ikke nødvendigvis begrepet visjon, men snakket om felles mål, verdier og holdninger og at felles forståelse av disse elementene var nødvendige for samarbeid og utvikling på skolen; Personalet måtte dele noen grunnleggende felles verdier og mål for at de skulle lykkes med kvalitets- og utviklingsarbeidet.

Alle rektorene hadde, til tross for varierende grad av inkludering et fokus på å benytte seg av kompetansen i personalet og gi rom for initiativ nedenfra. Knut Roald beskriver distribusjon som å «generere medansvar og skaparkraft oppover i organisasjonen» (2012, s. 19). Slik skolene fremsto for meg var dette skoler der man nettopp forsøkte å generere denne kraften oppover i organisasjonen med utnyttelse av potensialet til medarbeiderne. Hvordan dette skjedde varierte, men med noen tydelige felles grunnprinsipper.

Det var interessant å se at de to mest erfarne rektorene i svært stor grad fremsto som trygge på seg selv og hvor de ville med skolen. Det var de som staket ut den pedagogiske retningen for deretter å involvere lærerne med utformingen og realiseringen av dette pedagogiske grunnsynet. For den ene, yngre, rektoren fremsto samarbeid med den lokale klubben og rektors og ledergruppas egen utvikling viktigere enn hos de to eldre rektorene. Det er ikke mulig å trekke noen konklusjoner basert på dette, men det er naturlig at rektorer med mer erfaring er tryggere på seg selv og hvor de vil enn sine yngre kollegaer. Hvorvidt dette er positivt eller ikke tar jeg ikke stilling til.

### 5.5.3 Utviklingsområder

Det finnes ikke én enkelt oppskrift på hvordan ledelse bør utøves. Ulike lederstiler og teorier om utøvelse av god ledelse eksisterer ikke separat og uavhengig av hverandre. Det vil være situasjonsbestemt og avhenge av individer og organisering både på den utøvende og den ledende siden. Ofte vil ledere utøve mange former for ledelse tilpasset ulike situasjoner og formål, også innenfor det vi med en overskrift betegner som pedagogisk ledelse. Å lete etter én riktig lederstil eller én rett måte å utøve ledelse på har vist seg feilslått og støttes heller ikke av empiriske funn om ledelse (Jacobsen, 2014). Ledelsesstilen til rektorene i denne undersøkelsen vil likevel kunne karakteriseres som deltagende og involverende med en tydelig forankring i egne pedagogiske verdier og skolens samfunnsmandat. Leders innfallsvinkel til det pedagogiske ledelsesarbeidet på en skole er viktig, men dersom ikke utviklingsområdene er noe personalet kan kjenne seg verdimessig og pedagogisk igjen i, så blir det veldig vanskelig å engasjere og drive utviklingsarbeidet fremover. Dette er en viktig erkjennelse som bør kunne få konsekvenser for hvordan skoleeier og stat forvalter sin oppgave og relasjon til skolene.

I en prioritering av satsingsområder og inkluderingen av lærerne i disse satsingsområdene vil dilemmaet for skoleledere ofte være at skoleleder har skoleeiers satsingsområder de må forholde seg til, samt skolens statlige styringsdokumenter. Innholdet og retningen må derfor være i tråd med disse føringene og varierende grad av innholdsstyring vil også være påkrevd. Som rektor må man derfor balansere mellom lærernes behov for kompetanseutvikling, distribuerte ledelsesperspektiver og ønsker for pedagogisk retning på den ene siden og skoleeiers ambisjoner og skolens styringsdokumenter på den andre siden (Roald 2012; Colbjørnsen, 2014). Denne



kompleksiteten, der rektor skal utvikle en organisasjon parallelt med økende krav til resultater, gjerne benevnt som «accountability» i den engelske diskursen (Aas og Paulsen, 2017) vil kunne føre til motstand i personalet.

Her risikerer rektor å havne i en vanskelig situasjon da det er nødvendig at lærerne er verdimesig enig i innholdet i et endrings- og utviklingsarbeid for at det skal ha suksess (Jacobsen, 2012). En av informantene fortalte at arbeidet med Ludvigsensutvalgets NOU *Fremtidens skole* som grunnlag for skolens pedagogiske kurs var det første hun gjennom sin lange karriere som rektor (mer enn 20 år) hadde jobbet med der alle lærerne var enige i retningen. Til tross for at dette kun var en NOU, og i begrenset grad ble fulgt opp i Stortingsmelding 28 *Fag, fordypning, forståelse*, valgte skolen å la dette være grunnlaget for visjonen sin og det de ønsker å arbeide etter de nærmeste årene. Et svært viktig spørsmål i forsøket på å forstå rektors balansegang mellom det pedagogiske og det administrative, mellom krav til undervisnings- og læringskvalitet på den ene siden og administrativ drift på den andre, blir derfor å se på rektorenes frihet og rom til individuell styring fra stat og skoleeier. I tillegg blir rektors balansegang i dette spørsmålet interessant opp mot ny overordnet del av læreplanen og nye fagplaner. Hvilken pedagogiske retning dette arbeidet tar vil ha enormt stor betydning for kvaliteten på utviklingsarbeidet og måten den pedagogiske ledelsen vil måtte utøves på ved skoler i hele Norge. I kapittel 5.8 vil jeg nærmere drøfte forholdet til skoleeier og behovet for tillitsbasert ledelse der enkeltskoler gis handlingsrom til å utøve pedagogisk skjønn i ledelses- og utviklingsarbeidet på den enkelte skole.

#### 5.5.4 Skolekulturens betydning for pedagogisk utvikling

Jeg valgte å inkludere spørsmålet om skolekultur i teorien og empirien da dette er et helt sentralt tema for det pedagogiske utviklingsarbeidet på en skole. Av egen erfaring vet jeg hvor lett det er som skoleleder å trekke seg tilbake til det administrative i en kultur der det i liten grad er rom for skoleleders påvirkning. Da risikerer man en føyelig ledelse som forvalter skoledriften, men som i liten grad tar ansvar for den pedagogiske kvaliteten på skolen (Valle, 2006).

Skolekultur er ikke en statisk størrelse. Selv ved skoler der man har jobbet med det pedagogiske utviklingsarbeidet i mange år og som har mulighet til å rekruttere lærere fra øverste hylle som er særlig interessert i pedagogisk utvikling kan det se ut til at

skoleledelsens involvering i det pedagogiske arbeidet kan møte på betydelige utfordringer (Berg 1999; Jacobsen 2012). Dette bekreftet rektorene, som alle mente at dette var en prosess og der de var på vei til et mål. For rektor B var lærernes selvstendighet og integritet en styrke, selv om det kunne føre til manglende vilje til å iverksette pålegg de ikke så som formålstjenlig for kvaliteten på undervisningen. Slik må det kanskje også være; Profesjonelle arbeidstakere med høy pedagogisk kompetanse vil ikke nødvendigvis enkelt la seg styre og lede, men det vil ikke dermed si at kvaliteten svekkes. Her er det en interessant balansegang mellom selvstendighet og villighet til å la seg lede som ofte kan være utfordrende for rektorer.

Visjonsarbeid og det å bygge en felles pedagogisk plattform der samhandling og samarbeid sto sentralt var gjennomgående i rektorenes tilbakemelding på spørsmålet om skolekulturens betydning for deres arbeid som ledere. I en skolekultur der denne type kultur ikke er løftet frem på et overordnet nivå vil det være vanskelig å lykkes. Tradisjonen i norsk skole mange steder vært preget av høy grad av lærerautonomi og en uformell kontrakt der rektor lar læreren i fred i sitt klasserom (Riis og Ehrstedt 2013; Lillejord 2012). På skoler der denne kontrakten fremdeles sitter i veggene vil rektorer ha andre og større utfordringer enn på de skolene jeg undersøkte, der det var tydelig faglig ledelse og i større eller mindre grad aksept for at rektor fungerte som skolens øverste pedagogiske leder. Det vil da kunne være nødvendig å gjøre et dyptgående arbeid som innebærer å skape en felles virkelighetsforståelse og et felles mål for fremtidig utvikling samt en visjon alle kan jobbe mot (Jacobsen 2014; Senge 2012). I disse tilfellene vil problemstillingen for denne studien kreve betydelig mer i en initieringsfase enn på skoler der utvikling og leders aktive involvering i undervisningen er normen, slik det ser ut til å være på skolene til rektorene i denne studien.

### 5.5.5 Skoleeiers påvirkning på rektors pedagogiske ledelse

I kapittel 2.7 redegjorde jeg for hvordan en ny og mer aktiv skoleeier vil kunne påvirke rektor og at begge parter vil være tjent med et gjensidig samarbeid og tillit for å skape en god skole. Rektor kjenner skolen sin best, med dens styrker og svakheter, og skal være skolens pedagogiske leder. For å kunne utøve dette mandatet i tråd med Stortingsmeldinger og øvrige styringsdokumenter vil han eller hun være avhengig av pedagogisk handlingsrom og tillit fra skoleeier (Roald, 2012). I møte med

styringssignaler ned på detaljnivå slik rektor B tilbakemelder om, der politikere fatter beslutninger om lærernes metodiske praksis, gis rektor begrenset mulighet til å være denne pedagogiske lederen.

I pedagogisk ledelse slik jeg bruker det i denne oppgaven ligger det til grunn en forståelse av rektors ledelse for koordinering og tilrettelegging av lærernes utvikling i et profesjonelt læringsfellesskap for en best mulig praksis (Johannesen og Olsen, 2008; Møller 2006). Ut fra styringssignaler fra skoleeiersiden som detaljstyrer didaktisk og pedagogisk metodikk beveger vi oss over i det Knut Roald kaller en forvaltningslogikk der man gir instruksjoner nedover i hierarkiet som forventes utført (2012). Ikke minst fratår det både rektor og lærerne som fagpersoner pedagogisk autoritet og makt. Slik vil man på den ene siden kunne risikere lydige rektorer som lystrer skoleeiers ordre, men som adopterer den samme styringslogikken nedover i egen organisasjon (Roald, 2012). På den andre siden kan skoleeier møte på sterk motstand i rektorgruppa som argumenterer faglig mot skoleeiers styringsform og ikke følger arbeidsgivers ordre. De to mest erfarne informantene opplevde at dette var nødvendig. Det kunne likevel se ut som om de hadde rom til denne ulydigheten fordi de var erfarne rektorer med sterk faglig autoritet og drev skoler med gode resultater. Hvordan yngre, uerfarne rektorer ville håndtert den samme utfordringen forblir ubesvart i denne studien.

Dette gir et bilde på en tendens i retning av resultatstyring og kontroll som fremdeles er virksom i norske kommuner. Aas og Paulsen mener imidlertid at det har skjedd et paradigmeskifte i oppfattelsen av skoleledelse der vi går mot mer distribuerte ledelsesformer (2017). For at rektor skal kunne jobbe med pedagogisk ledelse er det nødvendig at skoleeier primært holder seg til en veiledende rolle og gir frihet i valg av metoder så vel som utviklingsområder (Paulsen og Hjertø, 2017). Skoleeiers rolle vil derfor ha mye å si for hvordan rektor ivaretar balansen mellom pedagogisk og administrativ ledelse. Ikke minst vil det være viktig med faglig sterke og kompetente rektorer som har mulighet til å utøve en pedagogisk ledelse i tråd med en type kvalitetslogikk som ivaretar rommet for lærernes utøvelse av faglig skjønn. Uten disse rektorene vil det kunne være vanskelig for skoleeier å gi nødvendig tillit og handlingsrom.

## 5.6 Hvordan ivaretas forvaltnings- og administrasjonsoppgavene?

### 5.6.1 Rektorenes forståelse av arbeidsområdet

For å forstå hvilke oppgaver som ligger innunder det administrative domenet er det i mindre grad mulig eller hensiktsmessig å antyde en definisjon av administrativ ledelse på lik linje med tilfellet er når det gjelder pedagogisk ledelse. Rektorene ga tilbakemelding om at de så på området som komplekst og omfattende og at oppgavene krevde betydelige ressurser; Rapporteringer, økonomiarbeid, innkjøp, oppfølging av bygg- og vedlikehold, vikariering, personalansvar, referatskriving, permisjonssøknader var innhold som ble nevnt på dette spørsmålet. Dette harmonerer med undersøkelser og ledelseslitteratur på området (Riis og Ehrstedt, 2013; Garmann Eriksen 2012). En firkantet avgrensning av det administrative domenet ble utfordret i møte med spørsmålet om hvorvidt pedagogiske støtteoppgaver som timeplanarbeid, forberedelse til kartleggingsprøver og resultatoppfølging skulle anses som tilhørende pedagogisk eller administrativ ledelse. Her kom dilemmaet knyttet til inndelingen av pedagogisk ledelse og administrativ ledelse til syne. Rektorene pekte likevel ikke på andre områder enn de som allerede har vært antydnet, men mente alle at oppgavene var omfattende og krevde store mengder tid. Dette er i tråd med de kvantitative undersøkelsene fra Utdanningsdirektoratet, Utdanningsforbundet og Skolelederforbundet gjennomgått i kapittel 2.5.

### 5.6.2 Administrativ tidsbruk

I de innledende teorikapitlene redegjør jeg for det som kan anses som en økning i administrative arbeidsoppgaver i skolen de siste 30 årene. Økningen skjøt særlig fart i forbindelse med IKT-revolusjonen i skolen der mulighetene for kontroll og resultatoppfølging steg. Parallelt med dette så man påvirkning av en generell forventning til effektivisering i offentlig sektor, inspirert av New Public Management-inspirerte ledermodeller (Roald, 2012; Bjørnsrud, 2013). Spenningsforholdet mellom drift og utvikling var imidlertid en sentral problemstilling for skoleledere også før IKT og NPM sine inntog i skolen (Møller, 1996). En økning av arbeidsoppgaver ned på lokalt skolenivå bidrar også til ekstra belastning for rektorer (Riis og Ehrstedt, 2013). For rektorene i mitt utvalg var denne økningen merkbar og tydelig og gjorde at de uttrykket svekket mulighet for oppfølging av kjerneområdene. Rektorene jobbet langt

mer enn ordinær arbeidstid og måtte møte store mengder administrative krav gjennom å jobbe lange arbeidsdager og tidvis bortprioritering av pedagogisk oppfølgingsarbeid og ledelse. Tendensen til rektors bortprioritering av pedagogisk ledelse fremsto imidlertid som mindre enn det som fremkommer av undersøkelsene som ligger til grunn for denne oppgaven. I spennet mellom administrasjon og utvikling utviste informantene en imponerende evne til å balansere, men dette forutsatte dyktig merkantilt personale og en administrativ avdelingsleder hos to av rektorene som frigjorde rektors tid. Problemstillingen var imidlertid likevel høyst tilstedeværende og ivaretagelsen kunne tilsynelatende forutsette at rektor jobbet betydelig mer enn arbeidstidsavtalen sin.

Til tross for svært omfattende kvantitative undersøkelser som dokumenterer at pedagogiske oppgaver må vike til fordel for administrative oppgaver er det bekymringsfullt at lite gjøres. De to største fagforbundene for skoleledere har høsten 2017 kommet på banen og ønsker å prioritere tid til pedagogisk ledelse i arbeidstidsforhandlingene.<sup>11</sup> Tormod Korpås, leder for lederrådet i Utdanningsforbundet uttaler i denne forbindelsen: «Tiden som er satt av til skoleledelse og administrasjon går bare ikke opp med forventningene og kravene som stilles til god skoleledelse i 2017»<sup>12</sup> Skolelederforbundet følger opp og poengterer at økninger i kompleksitet og arbeidsoppgaver ikke får konsekvenser for skoleeiers ressurstildeling. «Arbeidsoppgavene for skolelederne har over tid økt betydelig. Den lokale drøftingsretten om ressurs til skoleledelse fungerer bare delvis, og avtalen bør i større grad enn nå sikre tid i alle skoleslagene til pedagogisk ledelse og personalledelse vsa (sic) økonomistyring og administrasjon.»<sup>13</sup> Det blir interessant å se hva som blir resultatet av dette arbeidet. Her kunne imidlertid skoleeier kommet på banen tidligere og både kartlagt og prioritert økning i merkantile ressurser, samt støtte til rektorer for å organisere seg ut av den uholdbare situasjonen. Med tanke på at denne situasjonen har vært vedvarende over mange år er det likevel grunn til å forvente at ikke problemene vil løses på kort tid.

---

<sup>11</sup> <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/arbeidstidsforhandlingene-krav-om-tid-til-pedagogisk-ledelse/>

<sup>12</sup> <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/arbeidstidsforhandlingene-krav-om-tid-til-pedagogisk-ledelse/>

<sup>13</sup> <http://www.ks.no/contentassets/ecaf5440e4e5499ca0ba0a17acfee7a/krav1skoleled191017.pdf>

Videregående skoler har over flere år operert med administrative ledere (Riis og Ehrstedt, 2013). Ut fra undersøkelser om skolelederrollen og mine informaners tidsbruk og prioriteringer av administrasjonsoppgaver ser det ut til at det er grunnlag for at dette også bør bli praktisert i store grunnskoler. At rektorer er den som må melde fra på daglig, bagatellmessig vedlikehold eller behandle permisjonssøknader fremstår som en svært dårlig utnyttelse av rektorressursen og en dyr løsning for kommunene. Se mer om dette i kapittel 5.7.2.

## 5.7 Organisering

### 5.7.1 Organisering av felles læringsarenaer

For å lykkes som faglig og pedagogisk skoleleder er det nødvendig å organisere gode, felles møtearenaer der målet er felles kompetanseutvikling som blir synliggjort i klasserommene (Robinson, 2015; Lillejord 2012; Møller, 2006). Kollektiv kompetanseutvikling er nødvendig, fordi ansvaret for å løfte og utvikle elevene ikke ligger hos én individuell lærer, men er lærerkollegiets felles ansvar (Robinson, 2015). Av egen erfaring vet jeg hvor lett snøballkasting, aktivitetsplan, adventsgudstjeneste og tyggegummi kan dominere felles møtearenaer. Dette er imidlertid lite hensiktsmessig ledelse på et lavt taksonomisk nivå og gjør at man som rektor ikke vil kunne påvirke lærernes undervisning i positiv retning. To av rektorene, A og B, var særlig tydelige på behovet for å skape en felles plattform eller visjon for det pedagogiske arbeidet. Uten at Daniel Kims innflytelsesmodell (2001) ble nevnt, fremkom en bevisst vektlegging av å ha felles forståelse av hva en god skole var og hvor man ville som organisasjon. Det Knut Roald omtaler som kvalitetslogikk så ut til å ligge til grunn for organiseringen av de felles læringsarenaene, der rektor forsøkte å fremme kunnskapen og kompetansen som befant seg i personalet, heller enn å informere og delegere (2012).

Personalmøtene hadde derfor et sterkt fokus på pedagogikk og konkret undervisning og fremsto i tråd med blant annet Vivian Robinsons vektlegging av viktigheten av en skoleledelse som har klasserommet som sitt viktigste fokusområde (Robinson, 2014). I de innledende teorikapitlene tok jeg opp Gunnar Engviks varsku om at et for sterkt fokus på elever og undervisning ville kunne føre til at rektor tapte sitt vide mandat av syne (2014). Uten at jeg formulerte spørsmål knyttet til dette direkte var det lite som tydet på at dette var et problem hos mine informanter. De daglige kravene til rektor

knyttet til administrasjon og møtevirksomhet sto i kø og krevde full tilstedeværelse; Det var derfor begrenset med tid til å være så tett på klasserommet at andre oppgaver ble neglisjert eller at et videre mandat ble oversett. Informantene så en tydelig sammenheng mellom administrasjon og klasserom og forsøkte å ivareta de samlede oppgavene uten å sette til side noen av områdene.

### 5.7.2 Delegering til underordnede ledere

For at rektor skal kunne frigjøre tid til pedagogisk ledelse på en stor skole er det en forutsetning at hun eller han har dyktige mellomledere som kan fungere som rektors utøvende hånd i organisasjonen. To av rektorene hadde tatt et grep med opprettelsen av en administrativ leder som del av lederteamet. Videregående skoler har gjort dette over lengre tid, men det er mindre vanlig i grunnskolen (Riis og Ehrstedt, 2013). De meldte begge om at dette organisatoriske grepet hadde frigjort betydelige mengder av administrative oppgaver som tidligere hadde tilfalt rektor. På den siste skolen, som var en ren ungdomsskole med tre avdelingsledere, hadde rektor prioritert at avdelingslederne skulle være tett på trinnene og at de skulle skjermes mest mulig for administrative oppgaver. Dette førte imidlertid til at rektor ble sittende med oppgaver knyttet til blant annet vedlikehold, som kunne vært utført av andre.

I samarbeid med ledergruppa ledet rektorene ulike former for felles- og utviklingsmøter med lærerne der kompetanseheving sto i fokus. Distribuerte ledelsesformer dominerte der målet var å innhente bidrag fra deltakerne og aktivisere i en felles læringsarena med god undervisning som fokus.

### 5.7.3 Organisering og tidsbruk

Alle de tre rektorene jobbet betydelig mer enn det som var pålagt og mente at dette var nødvendig for å utføre jobben på en tilfredsstillende måte. De så på dette som en naturlig konsekvens av å være i en lederstilling og uttrykte i liten grad at dette var problematisk. Fra et utdanningspolitisk perspektiv er det likevel grunn til å stille spørsmålsteget ved kommunenes tilrettelegging for at rektorene skal utføre jobben innenfor avtalefestet arbeidstid. Konstant overtidsarbeid uten lønnskompensasjon og med begrensede muligheter for å ta ut ferie og avspasering er ikke god arbeidsgiverpolitikk. Dette vil også påvirke spørsmålet om hvordan rektor balanserer den pedagogiske og administrative ledelsen i betydelig grad. En av rektorene uttrykte at

hun i hverdagen i svært liten grad hadde mulighet til å sitte ned foran datamaskinen og svare på mailer og gjøre annet rent administrativt arbeid på dagtid. Dette arbeidet hadde hun først tid til i 15-tida og hun satt ofte med dette på kveldstid.

I forsøket på å besvare studiens problemstilling: *Hvordan ivaretar rektor balansen mellom pedagogisk ledelse og administrasjon?* vil derfor ett av svarene på dette spørsmålet, med utgangspunkt i de tre informantenes tilbakemeldinger, være det banale: «Ved å jobbe utover normal arbeidstid».

Intervjuene viser at det er et stort behov for ressurser til merkantilt personale. Slik bekrefter rektorene en, for så vidt opplagt, konklusjon fra Skolelederforbundets undersøkelse fra 2013. Behovet for økt merkantilt personale er gjennomgående og viktigheten av å ha et dyktig kontorpersonele som forvalter disse oppgavene trekkes frem. Her har rektorene noen muligheter når det gjelder omdisponering av ressurser, dersom rektor selv har frihet innenfor den økonomiske rammen. Dette vil imidlertid gå på bekostning av pedagog- eller assistentstillinger, hvilket vil kunne medføre at elevene ikke får tilfredsstillende eller lovpålagt opplæring.

En annen organiseringsutfordring ved økt merkantilt personale er at mange av de administrative og pedagogiske oppgavene går over i hverandre og for å ivareta administrasjonsoppgavene krever det god kjennskap til det pedagogiske domenet. To av rektorene løste dette gjennom en administrativ leder som samtidig hadde pedagogisk utdanning og erfaring som lærer/skoleleder tidligere. Rene merkantile støttefunksjoner vil imidlertid kunne komme til kort i møte med oppgaver som krever høy pedagogisk kompetanse. Et slikt område er kartleggingsprøver, forberedelse og evaluering der pedagogisk kompetanse er nødvendig. Et annet område som ble tydelig gjennom intervjuene, foruten fra egen erfaring, er skoleutbygging. Rektorene var her i stor grad involvert og pedagogisk kompetanse er helt nødvendig for å delta i planlegging, komme med innspill til arkitekt, gi tilbakemeldinger på funksjoner, behov og løsninger som støtter opp under god undervisning og organisering. Til tross for disse begrensningene er tilbakemeldingene fra rektorene uansett at økende prioritering av merkantilt støttepersonell er en nødvendig forutsetning for at rektor skal kunne bruke mer tid på pedagogikk og mindre tid til administrasjon. Her savnes det imidlertid mer forskning på hva dette vil ha å si og hvordan dette skal løses helt konkret. Når rektorer må melde fra



om en dør som knirker eller annet bagatellmessig, men nødvendig, vedlikeholdsbehov på en skole, så vitner det i alle fall om en uhensiktsmessig prioritering av ressurser. Samtidig vitner det om behovet for økt forskning på rektors arbeidstid opp mot administrasjon og forvaltning.

#### 5.7.4 Skoleeiers påvirkning på organisering av administrasjon og ressurser

I kapittel 5.5.5 drøftet jeg rektors frihet når det kommer til prioriteringer av pedagogiske utviklingsområder. Her vil jeg primært se på skoleeiers føringer overfor rektorer når det kommer til administrasjons- og ressurs-spørsmål.

I tilbakemeldingene fra rektorene fremkom det at skoleeier ga skolene relativt stor grad av frihet til å drive skolen slik rektorene selv så mest formålstjenlig, både pedagogisk og økonomisk. Dette var imidlertid skoler der resultatene på nasjonale prøver, standpunkt- og eksamenskarakterer (for de to skolene dette gjaldt) samt elevundersøkelsen viste at elevene både presterte godt og trivdes på skolen. Dette elementet trakk alle tre rektorene frem: Så lenge resultatene var gode så hadde rektor betydelig større handlingsfrihet enn de ville hatt om resultatene var tilsvarende svake. Graden av styring og kontroll fra skoleeier ble derfor oppfattet å være betinget av de resultatene de oppnådde.

Tilsvarende anså rektorene at friheten fra skoleeier når det gjaldt disponering av midler og prioriteringer innenfor den økonomiske ramma i stor grad skyldtes at de klarte å holde seg innenfor de budsjettene de hadde til rådighet. Dette nevnte også to av rektorene at ga dem større handlefrihet til å selv velge å prioritere en administrativ leder i ledergruppa på bekostning av en mer tradisjonell inspektør eller avdelingsleder. De var usikre på hvilken frihet de ville ha til denne typen ressursprioritering dersom resultatene ikke var tilfredsstillende eller økonomien ikke var i balanse. Den tillitsbaserte ledelsen skoleeier utøver ser derfor ut til å være avhengig av rektorenes tilfredsstillelse av skoleeiers forventninger. Gitt disse betingelsene fremsto skoleeier dermed som en *medspiller* med skolene og rektorene. Et slikt samspill kan se ut til å være en stor styrke og en nødvendig forutsetning for at rektorene kan utøve godt lederskap- både pedagogisk og administrativt (Paulsen og Hjertø, 2017; Roald, 2012). I takt med økning i forventning til rektors ledelse og drift av skolen (Aas og Paulsen, 2017; Colbjørnsen, 2014) er det viktig at disse forventningene ledsages av et handlingsrom.

Skoleeier er rektors arbeidsgiver og gir i større eller mindre grad føringer for hvordan grunnskolene i kommunen skal drives. De har derfor et overordnet ansvar for å sikre kvaliteten på opplæringen til alle elever. Tillitsbaserte ledelsesformer er å foretrekke og for at rektor skal kunne drive en skole av høy kvalitet er det en styrke og nødvendighet at han eller hun får autonomi og tillit fra skoleeier (Paulsen og Hjertø, 2017). I de tre skolene jeg undersøkte, i tre ulike kommuner i det sentrale østlandsområdet med sterk kommunal satsing på skole, var dette opplevelsen fra alle de tre rektorene; De hadde i all hovedsak frihet til å balansere pedagogisk og administrativ ledelse slik de selv så som mest hensiktsmessig, og var i tett dialog med skoleeier om pedagogisk og administrativ drift av skolen. Dette funnet fremsto som noe overraskende; Jeg hadde ventet at føringene fra skoleeier ville være langt tydeligere og at rommet for autonomi ville være mer begrenset- særlig for Oslo-skolen. Her må det imidlertid påpekes at utvalget er svært begrenset og at styringsgraden nok vil kunne være sterkere på skoler med manglende resultater. Men svarene var ikke entydige og på enkeltområder involverte politikere og skoleeier seg sterkere enn tidligere på to av skolene.

## 6. Avslutning og sentrale funn

Da jeg påbegynte denne studien overveiet jeg ideen om at større skoler kunne organiseres med en egen pedagogisk avdelingsleder under rektor. Denne ideen fikk jeg ikke undersøkt nærmere og jeg inkluderte ikke dette som et spørsmål til rektorene. Etter å ha intervjuet tre rektorer som alle så på seg selv som pedagogiske ledere for organisasjonene sine stiller jeg imidlertid spørsmålet om denne rollen vil kunne forsvares eller om den har noe for seg. Selv om en slik stilling med et utelukkende fokus på pedagogikk og utvikling ville kunne bidratt til å heve kvaliteten og kontinuiteten i det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen, vil det også kunne ta fra rektor sin kanskje viktigste oppgave. Med for mange spesialiserte støttefunksjoner under rektor vil man dermed kunne risikere at rektor blir en administrator for en velfungerende og godt organisert stab, men der hun eller han får en økt distanse til klasserommet. I spennet mellom administrasjon og klasserom vil rektor dermed dras enda nærmere det administrative.

For at rektor skal kunne balansere pedagogisk og administrativ ledelse er det flere elementer som må være på plass. For det første er det helt nødvendig at rektor har solid kunnskap og kompetanse om fag- og endringsledelse og overblikket til å organisere skolen på en måte som ivaretar pedagogisk utvikling og kompetanseutvikling blant personalet. For å sikre dette må hovedfokus for personalets felles møtearenaer være av pedagogisk og didaktisk karakter. I tillegg bør skolens ansatte ha en felles forståelse og plattform for sitt pedagogiske arbeid i en samarbeidsorientert skolekultur. Dessuten vil rektor på store skoler være helt avhengig av dyktige avdelingsledere som støtter dette arbeidet og følger opp lærerne og elevene i klasserommet. Rektor må gjennom avdelingslederne samkjøre og koordinere driften og den pedagogiske retningen og tilrettelegge for felles læringsarenaer slik at pedagogikk og didaktikk får rom til å kvalitetssikres og utvikles. Her trekker informantene i denne studien frem viktigheten av at rektor og ledelsen bør være en aktiv del av disse møtearenaene, der lærere og ledelse lærer i fellesskap. På denne måten ligger ledelsens pedagogisk utviklingsansvar primært i å holde retning og tilrettelegge for selvstendige profesjonelle yrkesutøvere i et kollektivt fellesskap med felles ansvar for alle skolens elever. I en lærende skole med fokus på pedagogisk utvikling må rektor bidra til å koordinere ressursene og tilrettelegge for gode samhandlingsarenaer der avdelingsledere og

undervisningsinspektører delegeres det pedagogiske oppfølgingsarbeidet i klasserommene gjennom distribuert ledelsespraksis. Rektors pedagogiske handlingsrom fra skoleeiers side er en forutsetning for at distribuerte ledelsesformer kan fungere. I teori og drøfting tok jeg opp spørsmålet om rektor risikerer å miste sitt vide mandat av syne ved for høyt fokus på pedagogisk ledelse og nærhet til klasserommet. Basert på empirien fremstår det imidlertid som om rektorene gjennom gode systemer og strukturer klarer å ivareta dette mandatet, til tross for et sterkt fokus på pedagogikk og nærhet til klasseromsundervisningen.

For det andre må rektor ha overblikket over det komplekse administrative domenet og sikre systemer og strukturer som sikrer at administrasjons- og forvaltningsoppgaver utføres på en hensiktsmessig måte. De administrative oppgavene på en skole minker ikke, tvert i mot ser vi at kravene til rapportering og administrasjon øker. Dette bekreftes av informantene i denne studien og det er lite som tyder på at denne situasjonen vil endre seg de nærmeste årene. Tilstrekkelig merkantilt støttepersonell er derfor en nødvendig forutsetning for at ikke rektor skal forsvinne bak en PC-skjerm på kontoret. Informantenes svar tyder i tillegg på at egne administrative avdelingsledere bør prioriteres på store skoler med kompleks ledelsesstruktur. For at rektor skal kunne gjøre dette kreves det imidlertid et økonomisk og organisatorisk handlingsrom fra skoleeiers side.

Spørsmålet om ressurser og prioriteringer av stillinger fører oss over i et tredje element som vil og bør kunne få konsekvenser for den nasjonale utdanningspolitikken samt utøvelsen av lederskap fra skoleeiersiden; For at rektor skal klare å frigjøre tid til pedagogisk ledelse må skolene ha økonomisk handlingsrom og de nødvendige støttesystemene må være på plass. Om KS virkelig mener at pedagogisk ledelse bør prioriteres bør derfor ressurser og handlingsrom følge gode intensjoner i kommunene i Norge.

Utdanningspolitikk er imidlertid ikke et hovedfokus i denne studien; Skoleledelse utøves her og nå og for at rektor skal kunne balansere pedagogisk og administrativt lederskap på en hensiktsmessig måte i hverdagen må rektor utnytte de ressursene og det handlingsrommet som faktisk eksisterer. Gjennom gjennomtenkte systemer, administrative rutiner og ressursfordeling vil den administrative ledelsen kunne støtte

opp under den pedagogiske ledelsen. På større skoler er det grunn til å spørre seg om den tradisjonelle organisasjonsmodellen med rektor og avdelingsledere/inspektører som i stor grad har sammenfallende funksjoner og oppgaver burde suppleres med en modell der ledergruppen har sine spesialområder. På de skolene jeg undersøkte anså to av rektorene at ansettelsen av en egen administrasjonsleder med personalansvar og pedagogisk bakgrunn var en suksess. Disse lederne vil ikke kunne erstatte avdelingsledere for team og trinn, som med sin nærhet til undervisningen er uvurderlige i utøvelsen av pedagogisk ledelse på en skole, men de vil kunne frigjøre den tiden som er nødvendig for at rektor og avdelingsledere kan følge opp pedagogisk.

Etter hvert som jeg jobbet med denne studien forsto jeg at det ville bli umulig å besvare alle de spørsmålene jeg satt inne med. I videre forskning er det imidlertid særlig to spørsmål jeg ønsker å jobbe videre med. Det ene er av politisk karakter; Rektorene i min undersøkelse manglet ikke nødvendig kompetanse til å lede en skole pedagogisk og administrativt. Det de primært savnet var tid og ressurser til å drive skolen i henhold til de høye kravene de stilte til seg selv og sine ansatte. Å jobbe opp mot skoleeier og politisk nivå for å legge til rette for utøvelse av denne ledelsen og forske på hvordan dette samarbeidet bør utvikle seg i fremtiden vil derfor kunne være et interessant tema for videre studier. Et annet viktig område som ble tydeligere gjennom arbeidet med oppgaven var manglende forskning og litteratur om skoleledelsens administrative elementer. Andelen bøker omhandlende administrasjon og forvaltning som skoleleder står ikke på noen måte i forhold til den rollen administrasjon utgjør i rektors arbeidshverdag. Forskning på de unike aspektene ved en skoles økonomi og budsjettarbeid, personalforvaltning og ressursprioriteringer i ulike stillinger, HMS-arbeid og så videre er områder som kunne vært interessant for videre fordypning. Ytterligere fordypning i disse problemstillingene må imidlertid vente til en eventuell doktorgrad.

De neste årene blir utfordrende og spennende for norsk skole. Ny overordnet del av læreplanen, introduseringen av kjerneelementer i fag og nye læreplaner gir behov for utviklingsarbeid på skolen med aktiv involvering av lærerpersonalet. For at dette arbeidet skal ha høy kvalitet og endringene i læreplanverket skal synliggjøres i klasserommet er det avgjørende at rektor har gode systemer og medarbeidere som sikrer

det administrative og pedagogiske støtteamet slik at rektor kan være skolens pedagogiske leder også i fremtidens skole.

## 8. Litteraturliste:

- Aftenposten (2011). <https://www.aftenposten.no/norge/i/BxJPe/Rektor-ikke-lenger-pedagogisk-leder> hentet 10.09.2017
- Akershus fylkeskommune:  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/kunnskapsbanken/kunnskapsbanken\\_110213\\_akershus\\_fylkeskommune\\_mer\\_tid\\_til\\_det\\_som\\_gjelder.pptx](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/kunnskapsbanken/kunnskapsbanken_110213_akershus_fylkeskommune_mer_tid_til_det_som_gjelder.pptx)  
hentet 20.11.2017
- Bang, H. (2013). *Organisasjonskultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bolman, L. og Deal, T. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2013). *Skoleutvikling: Tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bröström, S. og Hansen M. (2003). «Pedagogikk- mellom teori og praksis» i P. Arneberg og B. Overland, (red) *Pedagogikk: Mangfold og muligheter*. København: Damm undervisning.
- Colbjørnsen, T. (2014). «Profesjonalisering og profesjonsutvikling av skoleledelse i Norge» i E. Elstad, og K. Helstad, (red). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dons, C. (2010). «Styringsstruktur, ledelse og demokratisk danning i skolen» i R. Andreassen, , E. Irgens, og E. Skaalvik (red) *Kompetent skoleledelse*. Oslo: Tapir akademisk forlag.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og humaniora* (2006). Utgitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Emstad, A. (2012). «Transformasjonsledelse» i M. B. Postholm (red) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engvik, G. (2012). «Instructional Leadership» i M. B. Postholm (red) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, H. D. (2012). *Juss for skoleledere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O. L. (2006). «Leiing som kulturutvikling» i J. Møller og Fuglestad (red) *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Fullan, M. (2017). *Ledelse som setter spor*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Glosvik, Ø. (2009). «Leiing og læring i profesjonsorganisasjonen»  
<http://prosjekt.hib.no/forpro/wp-content/uploads/2012/09/249704a943cdc181ba.pdf> Hentet 04.12.2017
- Grønmo, S (2015). *Samfunnsvitenskaplige metoder. 2. utg.* Oslo: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. (2010). «Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole» i R. A. Andreassen, E. J. Irgens og E. M. Skaalvik (red) *Kompetent skoleledelse*. Oslo: Tapir akademisk forlag.
- Jacobsen, D. I. (2012). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannesen, J.-A. og Olsen, B. (2008). *Skoleledelse- skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. A. (2014). «Distribuert ledelse» i M. B. Postholm (red) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet: Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hargreaves, A. (2005) “Individualisme og individualitet: Et blikk på lærerkulturen”, i *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hybertsen Lysø, I., Stensaker, B., Aamodt, P.O. og Mjøen, K. (2011). «Ledet til ledelse: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv. Delrapport 1 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen»  
[https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/rektorutdanningen\\_delrapport1.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/rektorutdanningen_delrapport1.pdf?epslanguage=no) hentet 15.11.2017
- KS (2017). Krav fra Skolelederforbundet:  
<http://www.ks.no/contentassets/ecaf5440e4e5499ca0ba0a17acfee7a/krav1skoleled191017.pdf> hentet 20.11.2017
- KS (2013). *Eierstrategi for barnehage og skole for 2013-2016*:  
[http://www.ks.no/globalassets/vedlegg-til-hvert-fagomrader/utdanning-og-oppvekst/skole/ks-eierstrategi-for-barnehage-og-skole-2013-2016\\_23042013-1.pdf](http://www.ks.no/globalassets/vedlegg-til-hvert-fagomrader/utdanning-og-oppvekst/skole/ks-eierstrategi-for-barnehage-og-skole-2013-2016_23042013-1.pdf)  
Hentet 20.11.2017



- Kim, D. H. (2001). *Organizing for Learning: Strategies for Knowledge Creation and Enduring Change*. Waltham: Pegasus Communications.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*, 3. utg, Oslo: Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet: Stortingsmelding nr. 37 (1990-1991) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*.
- Kunnskapsdepartementet: Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010) *Tid til Læring*
- Kunnskapsdepartementet: Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) *Fag, fordypning, forståelse*.
- Kunnskapsdepartementet: Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*.
- Langfeldt, G. (2006). «Resultatforbedring som ledelsesutfordring» i J. Møller og Fuglestad (red) *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S. (2006). *Ledelse i en lærende skole*. 2. utg Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S. (2012). «Kunsten å være rektor» i J. Møller og E. Ottesen (red): *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Sage publications inc.
- Møller, J.(1996) *Lære og å lede: Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Møller, J. og Ottesen, E. (2012). «Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen» i Møller og Ottesen (red): *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2012) «Rektorers profesjonsforståelse- faglig autonomi og administrativ underordning» i J. Møller og E. Ottesen (red): *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership : Theory and Practice* (4th ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/> hentet 04.12.2017.
- Opplæringsloven 2017: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_10](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_10)

- Paulsen, J. M. og Hjertø K.B. «Hvordan skoleeier kan forsterke rektorenes ledelseskompetanse» i M. Aas og J. M. Paulsen, (red) (2017) *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2014). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (red) (2014). *Ledelse og læring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen (2017) Overordnet del av læreplanen.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf> Hentet 15.11.2017
- Regjeringen (2017a) Prop. 57 L (2016–2017) Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø) . <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-1-20162017/id2539013/> hentet 19.09.2017
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurderings som organisasjonslæring: Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Riis, P. og Ehrsedt, L. (2013) *Skoleledelse i praksis*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Sandberg, N. og Aasen, P. (2008). «Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger: Delrapport 1. Evaluering av Kunnskapsløftet» [https://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/NIFU\\_styring.pdf](https://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/NIFU_styring.pdf)
- Senge, P. (2012). *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. London: Nicholas Brealey Publishing
- Skedsmo, G. (2012). «Vurdering som styring av utvikling og overvåkning av elevresultater» i J. Møller og E. Ottesen (red): *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skolelederforbundet (2013) <http://www.skolelederforbundet.no/pc-1565-150-Ny-medlemsunders%C3%B8kelse-f%C3%A5r-mye-oppmerksomhet.aspx> hentet 15.10.2017
- Stenshorne, E. og Ballangrud, B.B. (2014). «Ledelsens utfordringer og muligheter i skolen som demokratisk organisasjon» kapittel 6 i Madsen og Biseth. *Må vi snakke om demokrati?: Om demokratisk praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- TALIS (2008): <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/TALIS-2008--internasjonale-resultater/> Hentet 17.08.2017
- TALIS (2013): <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/talis-kortrapport.pdf> Hentet 13.12.2017
- Utdanningsforbundet (2010):  
([https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Ledere/Rapport\\_Rektorunders%C3%B8kelsen\\_nov2010.pdf](https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Ledere/Rapport_Rektorunders%C3%B8kelsen_nov2010.pdf))
- Utdanningsforbundet (2013): <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Valg-2013/Valg-2011---Kampanje1/Kvalitet-i-grunnskolen/Tidsbruk/> Hentet 28.09.2017
- Utdanningsforbundet (2017a):  
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/skoleledere-melder-om-okt-rapportering/> Hentet 28.09.2017
- Utdanningsforbundet (2017b).  
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/arbeidstidsforhandlingene-krav-om-tid-til-pedagogisk-ledelse/> Hentet 20.09.2017
- Utdanningsdirektoratet 2010): <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/TALIS-2008--internasjonale-resultater/> Hentet 29.09.2017
- Utdanningsdirektoratet (2013 a) <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/nifutalis2013.pdf> hentet 29.09.2017
- Utdanningsdirektoratet (2013) Forskning viser 01 2013:  
[http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2013/forskningviser0113\\_web.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2013/forskningviser0113_web.pdf) hentet 28.09.2017
- Utdanningsdirektoratet (2017) <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementgruppene/> hentet 01.11.2017
- Utdanningsnytt (2015) <https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2015/det-blir-farre-smalere-og-flere-store-skoler/> hentet 11.11.2017
- Valle, R. (2006). «Politisk blikk på skoleledelse» i J. Møller og Fuglestad (red) *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vibe, N. og Sandberg, N. (2010). Spørsmål til Skole-Norge våren 2010  
*Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere:*  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2010/5/felles\\_sporring\\_v2010.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2010/5/felles_sporring_v2010.pdf) Hentet 28.09.2017

- Øhra, M. (2015) «Skolebasert kompetanseutvikling- samhandling som fremmer lærereres læring» i H. Bjørnsrud (red) *Skolebasert kompetanseutvikling- Organisasjonslæring for delingskultur*. Gyldendal Akademisk
- Aas, M. og Paulsen, J. M. (2017). «Å lede i fremtidens skole» i M. Aas, og J. M. Paulsen, (red). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget

## Vedlegg 1:

### Intervjuguide.

- 1.1 Hvordan forstår du begrepet pedagogisk ledelse?
- 1.2 Har du gjort bevisste grep i organisasjonen for å frigjøre tid til skoleutvikling og pedagogisk ledelse?
- 1.3 Hvordan foregår det ledelsesstyrte pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen?
- 1.4 Har du delegert noe av ansvaret for oppfølging av pedagogisk ledelse?
- 1.5 Hva er begrunnelsen for valg av oppgavedelegering?
- 1.6 Opplever du at skolekulturen hos dere tillater at rektor aktivt kan fungere som en pedagogisk leder?
- 1.7 Hvordan opplever du handlingsrommet skoleeier gir deg i forhold til tid- og ressursbruk knyttet til skoleutvikling?
- 2.1 Hvilke arbeidsoppgaver ligger, slik du ser det, innunder forvaltning og administrativ ledelse?
- 2.2 Hvordan synes du balansen er mellom pedagogisk ledelse og administrativ ledelse i ditt arbeid som rektor?
- 2.3 Hvordan prioriterer du arbeidstiden og fordelingen mellom administrative og pedagogiske oppgaver?
- 2.4 Hvordan har du delegert ansvaret for administrasjonsoppgaver?
- 2.5 Hvorfor har du valgt å gjøre det på denne måten?
- 2.5 Hvordan opplever du handlingsrommet skoleeier gir deg i forhold til forvaltning av ressurser?
- 3.1 Opplever du at den ordinære arbeidstiden din er tilstrekkelig for å løse de viktigste arbeidsoppgavene dine?
- 3.2 Hvordan har dere organisert ledelsen for å ivareta de totale arbeidsoppgavene?
- 3.4 Hvilke begrunnelser ligger til grunn for å organisere administrasjonen slik?

## Vedlegg 2:



Halvor [Bjørnsrud](#)

3603 KONGSBERG

Vår dato: [05.09.2017](#)

Vår ref: 55362 / 3 / EPA

Deres dato:

Deres ref:

### Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt [17.08.2017](#).

Meldingen gjelder prosjektet:

55362	<i>Rektor- i spennet mellom forvaltning og klasserom: Pedagogisk og administrativ ledelse i en kompleks og hektisk skolehverdag</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Halvor <a href="#">Bjørnsrud</a></i>
Student	<i>Nils Lorange</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, [31.03.2018](#), rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart [ta gjerne kontakt](#) over telefon.

Vennlig hilsen

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS  
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29  
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17  
Faks: +47-55 58 96 50

[nsd@nsd.no](mailto:nsd@nsd.no)  
[www.nsd.no](http://www.nsd.no)

Org.nr. 985 321 884

Marianne Høgetveit Myhren

Eva J. B. Payne

Kontaktperson: Eva J. B. Payne tlf: 55 58 27 97 /  
[eva.payne@nsd.no](mailto:eva.payne@nsd.no) Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Nils Lorange, [niwinlor@gmail.com](mailto:niwinlor@gmail.com)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 55362

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget (rektorer) informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men veileders kontaktinformasjon må også legges til skrevet.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Sørøst-Norge sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

#### PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er ifølge informasjonsskrivet 31.03.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

### Vedlegg 3:

Dato:

#### **Informasjon om intervju i forbindelse med masteroppgave i utdanningsledelse.**

Viser til tidligere korrespondanse på mail.

Takk for at du vil stille som respondent i denne studien!

Overskriften for prosjektet er «Rektor- i spennet mellom klasserom og administrasjon» og problemstillingen er: *Hvordan ivaretar rektor balansen mellom pedagogisk ledelse og administrasjon?*

Jeg har valgt å kategorisere problemstillingen innenfor pedagogisk ledelse, administrative ledelsesoppgaver og balansegangen mellom disse to knyttet opp mot ressurser og tidsbruk. Det er disse områdene jeg ønsker å belyse i intervjuet.

Ytterligere spørsmål fra min side vil være innenfor de nevnte kategoriene. Intervjuguide med spørsmål sendes deg per mail en uke før intervjuet, så du, dersom du ønsker dette, får mulighet til å tenke gjennom spørsmålene i forkant. Intervjuet vil ta i underkant av en time, og det vil bli gjort lydopptak og tatt notater mens vi snakker sammen. Intervjuet transkriberes i ettertid. De utdragene av intervjuet som brukes, sendes respondentene sammen med analysen, så du får mulighet til å komme med korrigeringer og tilbakemeldinger dersom det er behov for dette. Opplysningene anonymiseres og vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningene og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av mars 2018. Prosjektet er godkjent av Personvernombudet.

Selv om du har takket ja, er det selvfølgelig frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Men ber i så fall om beskjed så raskt som mulig så jeg kan hente inn annen respondent.

Igjen, takk for at du vil stille. Ser frem til intervjuet!

Kontaktinformasjon:



Nils Winther Lorange

E-post: [nils.lorange@as.kommune.no](mailto:nilslorange@as.kommune.no)

Tlf.: 95 93 96 24 (mob.) / 64 96 29 03 (jobb)

**Veileder:**

Halvor Bjørnsrud

e-post: [halvor.bjornsrud@usn.no](mailto:halvor.bjornsrud@usn.no)

Tlf.: 952 05 968 (mob.) / 31 00 92 05 (jobb)