

Hedvig Abrahamsen

Avdeling for lærarutdanning og idrett

Høgskulen i Sogn og Fjordane

E-post: hedvig.abrahamsen@hisf.no

Ingrid Syse

Avdeling for lærarutdanning og idrett

Høgskulen i Sogn og Fjordane

Astrid Øydvin

Avdeling for lærarutdanning og idrett

Høgskulen i Sogn og Fjordane

Utdanna skoleleiar – nye spenningar?

Samandrag

Føremålet med studien er å auke kunnskapen om den norske rektorutdanninga ved å undersøkje korleis eit utval skoleleiarar beskriv kva nye spenningar dei opplever i leiarkvardagen sin etter at dei har gjennomført studiet. Gjennom analyse av fokusgruppeintervju og e-postintervju med skoleleiarar identifiserer vi tre område for spenningar. Vi beskriv desse som balanseøvingar som skoleleiarane opplever at dei må handtere i kvardagen. Den første er forventningar og nye krav, den andre er balansen mellom nærleik og distanse til lærarane, og den tredje handlar om å balansere ulike kompetansar. Det teoretiske rammeverket belyser perspektiv på leiing som individualistisk eller systemisk og korleis kopling mellom teori og praksis aukar profesjonsforståinga. Utvikling av fagspråk er eit sentralt element i dette. Ein av implikasjonane som blir løfta fram, er at rektorutdanninga bør bevisstgjere studentane på at ny kompetanse og endra forståing av leiarrolla kan gi nye spenningar.

Nøkkelord: rektorutdanning, leiing, spenningar

Abstract

This study aims at increasing our knowledge about the national school leadership program in Norway by investigating how school leaders describe new tensions they experience in their day-to-day practices after they have finished the program. Through analyses of focus group interviews and e-mail interviews with previous school leader students, three areas of tension are identified. These tensions are in this article described as balancing exercises. The first balancing exercise is situated between expectations and new demands, the second one is described as balancing between being close to and being distant from the teachers, and the third balancing exercise focuses on the situation where some

school leaders have participated in training programs, while others have not. The theoretical framing of this investigation illuminates individualistic and systemic perspectives on school leadership and how connecting theory and practice may increase understanding of one's own profession. The development of a professional language is central. One of the implications put forward is that the school leadership program should make the students aware of and focus on the fact that new competencies and changed understanding of the leadership role may give new school leaders new challenges.

Keywords: national school leadership program, leadership, tensions

Innleiing

I denne artikkelen undersøker vi om skoleleiarar erfarer endringar og nye spenningar i utøvinga av leiarrolla etter å ha gjennomført den nasjonale rektorutdanninga. Denne vart initiert i 2009 for å utvikle skolar gjennom meir kompetent leiing. Reformar med større grad av ansvarleggjing av rektor for resultatane på nasjonale prøver og internasjonale kunnskapsmålingar har dei siste 20 åra ført til meir merksemd både nasjonalt og internasjonalt om leiing som nøkkel for skoleutvikling og kvalitet (Cuthbert, Møller & Ozga, 2013). Forsking understrekar at skoleleiing er viktig for kvalitetsutvikling og læring i skolen (Aas, 2013; Day et al., 2009; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Møller, 2006; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Til dømes deltek Noreg i forskingsnettverket *International Successful School Principals Project* (ISSPP), eit internasjonalt nettverk som har som mål å utvikle kunnskap om rektor si betydning for utviklinga av ein god skole.

Norsk utdanningspolitikk er også påverka av internasjonale idear og råd frå organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) (Møller, Prøitz, Rye & Aasen, 2013). OECD-rapporten *Improving School Leadership* (Pont, Nusche & Moorman, 2008) understrekar at effektiv og suksessrik skoleleiing er vesentleg for å gjennomføre utdanningsreformer og påverke elevresultata. Eit av tiltaka som blir anbefalt, er å satse på skoleleiarutdanning. Vidare viser OECD-rapporten TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) frå 2009 at rektorar i Noreg ikkje har mykje fokus på å følgje opp lærarane i klasserommet gjennom *instructional leadership* eller elevsentrert leiing (Vibe, Aamodt & Carlsten, 2009). I ein seinare rapport presenterer OECD (2013) omgrepet *learning leadership* for å beskrive kva skoleleiing i framtida bør fokusere på. Kvalitetsleiing i framtidas skole blir omtalt som å vere opptatt av innovativ læring, mellom anna gjennom distribuerte aktivitetar. Samstundes blir det av Christiansen og Tronsmo (i Westfall-Greiter et al., 2013) i same rapporten understreka at ei utfordring i kunnskapsorganisasjonar er problemet med legitimitet for leiarane, delvis fordi lærarane i slike kunnskapsorganisasjonar

ofte er uavhengige profesjonsutøvarar. Eit anna problem er mangel på sterk leiing på alle nivå. Ei vesentleg utfordring for opplæring av skoleleiarar ser derfor ut til å vere å finne ein balanse mellom å vere tydelege og ansvarleggjorte skoleleiarar og å vere leiarar for autonome profesjonsutøvarar.

I mange land blir profesjonell opplæring og utvikling av skoleleiing prioritert som ledd i kvalitetsutviklinga (Crow, Lumby & Pashiardis, 2008; Jensen & Møller, 2013). Dette har også ført med seg diskusjonar om korleis ei slik leiarutdanning skal byggjast opp, og kva som er viktige komponentar i utdanninga (Simkins, 2012). Walker (2015) understrekar at utdanninga må møte eit kontinuerlig behov for skoleleiarar som er dyktige og utviser høg kvalitet som leiarar, og bygge autentiske leiarar med djup forståing av lokalsamfunnet og av seg sjølv som leiar.

I diskusjonen om skoleleiarutdanninga argumenterer Huber (2011) for at effektar av læringa er meir varig når studentane får prøve ut i praksis det dei lærer om på studiet, og at dette gjensidige forholdet mellom teori og praksis er avgjerande for å utvikle effektiv leiing. Ein slik dynamikk kan gi reflekterte erfaringar og har fokus på kor viktig profesjonelle utviklingsstrategiar eller prosessar er. Vidare understreker Dempster, Lovett og Flückiger (2011) at det som er viktig i skoleleiarutdanninga, er større grad av fleksibilitet og moglegheiter for kontekstualisering og personlege initiativ. Dette er nødvendig for å skape ein balanse mellom systembehov og reformagenda på den eine sida og kva for identifiserte behov den individuelle skoleleiararen og skolen treng, på den andre. I ein analyse av anbodsdokument av den norske og den svenske skoleleiarutdanninga frå 2014 nyttar Aas og Törnsten (2016) eit internasjonalt rammeverk utvikla av Clarke & Wildy (2011) som peikar på fem område som alle leiarprogram bør omhandle: pedagogikk, menneske, stad, system og individ. Dei peikar mellom anna på at det er vanskeleg å designe nasjonale rammeverk når det handlar om å finne ein balanse mellom systembehov og behova til den individuelle skoleleiararen som tek utdanning.

I reformer som framhevar resultat og ansvarleggjering av skoleleiarar for nasjonale prøver og internasjonale testar, blir behovet for kompetente og kunnskapsrike skoleleiarar understreka. I Noreg vart ei nasjonal leiarutdanning initiert i St.meld. nr. 31 (2007–2008), *Kvalitet i skolen*. Eit overordna mål for programmet var å utdanne skoleleiarar for ei “ny tid”. Internasjonale forventningar om ei tydeleg og ansvarleggjort rektorrolle var vesentleg. Rektorutdanninga skulle difor rettast mot å utdanne tydelege skoleleiarar. Vekta skulle vere på praksisnært arbeid med teori og utviklingsarbeid i skolen. Det blir peika på at rektor er den aktøren som har størst ansvar for at kvar skole gjennomgår ei utvikling (Aas, 2013). Colbjørnsen (2013) viser til at auka merksemd rundt leiing utfordrar ein etablert kultur i norsk skole. I eit historisk og kulturelt perspektiv har lærarane hatt autonomi som profesjonsutøvarar, og leiing blitt forstått som demokratisk. Leiing har vore bygd på gjensidige

relasjonar, og lærarane har tradisjonelt delteke i avgjersler. Den tradisjonelt autonome læraren kan bli utfordra i ein ny trend med tydeleg leiing.

Parallelt med gjennomføringa av nasjonal rektorutdanning er det gjort fleire evalueringar. NIFU har i samarbeid med NTNU Samfunnsforskning gjennomført følgjeevaluering frå 2010 til 2014. Sluttrapporten (Hybertsen et al., 2014) oppsummerer deltakarane sine opplevingar av utdanninga. Studentane er svært nøgde både når det gjeld den pedagogiske kvaliteten og relevans for praksis. Dette er uavhengig av korleis utdanninga har vore organisert og lagt opp blant ulike tilbydarar i ulike regionar. Meir kompetanse, større handlingsrom, trygghet i leiarrolla og meir sjølvtilit blir framheva. I delrapport 3 (Lysø, Stensaker, Federici, Solem & Aamot, 2013) blir det vist til at mange opplever at påfyll av teori og forskning har gjort at dei flyttar seg frå synsing til teoretisk bevisstgjerung. Studentane meiner dei har fått eit fagspråk og dermed eit betre utgangspunkt for grunngjevingar og avgjersler. Dette kan tyde på at dei erfarer å bli tydelegare som skoleleiarar.

Samstundes peikar forskning på at studentar som tek andre leiarutdanningar enn rektorskolen (leiarar i skole og barnehage), også opplever større trygghet og utvida forståing av eiga leiarrolle, men at ei slik endra forståing også kan skape nye spenningar (Haukedal, Syse & Øydvin, 2014). Leiarane gir uttrykk for at det er viktig å framstå som trygg og sikker i leiarrolla, men samstundes må dei også våge å vere tvilande. Ny kunnskap opnar for fleire handlingsalternativ, og eiga vurdering av ulike vegval bør skje i samarbeid med andre. Ein skal vere trygg i eigne val som tuftast på kunnskap, men samstundes vere open for at alle val avheng av ulike prioriteringar. Dette kan sjåast på som ei nyansering av diskursen om å vere ein trygg leiar. Leiarane i utdanninga opplever at den nye kunnskapen kan skape avstand mellom dei sjølve og medarbeidarane og kan vere ei utfordring både for leiarane og for lærarane.

Studiet vektlegg at skoleleiarane skal arbeide med og reflektere over eiga rolle og eigen praksis i eit utviklingsarbeid. Dette krev at dei er medvitne om denne rolla og forventningane knytt til utviklingsarbeid. Eit anna viktig formål med rektorutdanninga er å bygge skoleleiing som profesjon. Å vere profesjonsutøvar kan karakteriserast som stadig å lære og vere i utvikling (Mausethagen, 2015). Dette betyr at skoleleiar må kunne grunngi handlingar og avgjersler på ein måte som gir autoritet nok til at ein blir oppfatta som profesjonell (Ertsås & Irgens, 2012; Hargreaves & Fullan, 2012) Eit viktig element i rektorutdanninga i dei gruppene vi har undersøkt, er skriving som arbeidsform. Gjennom tekstskriving ligg det ei forventning om at studentane utviklar evne til å analysere leiaroppgåvene sine i lys av teori. Vi vil undersøkje om ny kunnskap også gir nye spenningar.

Med utgangspunkt i denne innleiinga blir forskingsspørsmålet vårt:

På kva område erfarer skoleleiarar som har gjennomført den nasjonale rektorutdanninga, endringar i leiarakvardagen sin, og på kva måte opplever dei at dette gir nye spenningar?

Tidlegare forskning viser at studentane opplever at dei har fått større handlingsrom og er tryggare i leiarrolla. Vi ønsker å undersøkje om studentane i utvalet vårt erfarer det same, men vi er samstundes særleg opptekne av om dette også kan gi nye spenningar i eit meir komplekst samspel både i leiarteamet og med kollegiet. Med “spenning” forstår vi situasjonar der skoleleiar har ulike handlingsval som er knytt til dynamikken mellom utvikling av kunnskap og teori og møte med praksisfeltet. Studien er avgrensa til leiarane sine refleksjonar kring eigne opplevingar og erfaringar. Vi undersøker heller ikkje korleis andre faktorar enn rektorutdanninga kan verke inn på leiarane sine opplevingar av eventuelle nye spenningar.

Teoretisk perspektiv

Ertsås og Irgens (2012) skriv om teoriens betydning for å utvikle større refleksjon, og for at erfaring skal gi nye perspektiv. Profesjonalitet handlar om å gjere eigen praksis til gjenstand for kritisk refleksjon og analyse. Dei refererer til Weniger (1953) som koplar teori og praksis og argumenterer for at desse ikkje er motsetnader, men gjensidig avhengige av kvarandre. Å bruke teori blir i deira perspektiv ein prosess der ein reflekterer over, formulerer, analyserer, grunngrir og utviklar praksis ved hjelp av teori av ulik styrke (Ertsås & Irgens, 2012, s. 201). Teori i sterk forstand handlar om evna til å bruke teori for kritisk å kunne reflektere over praksis og er sentral for eiga utvikling. Teori av svakare grad er kontekstuell og i stor grad prega av eiga erfaring, altså kunnskapsutvikling som manglar det metaperspektivet innsikt i teori i sterk forstand kan gi. Å arbeide med teori betyr gjerne at ein tileignar seg eit nytt fagspråk. Dette kan forenkle kommunikasjon mellom dei som har det same teoretiske fundamentet fordi dei legg same forståing av ord og uttrykk til grunn. Lejonberg og Elstad (2014) skriv om teori om vage omgrep og utfordringa med at ord og omgrep blir forstått på forskjellig måte fordi aktørar fyller omgrepa med det innhaldet som passar dei sjølve. Dermed kan ulik kjennskap til teori og fagomgrep utfordre dei profesjonelle fagsamtalane dersom aktørane har forskjellig forståing av dei orda og omgrepa dei brukar. Dette er relevant bakteppe for drøftinga då vi finn at auka kunnskap og innsikt gjennom lesing av teori gjer noko med den refleksjonen leiarane gjer seg over eigen praksis. Samstundes bidreg det til at avstanden til dei andre aukar.

Senge (2006) tilfører diskursen om teori i det profesjonelle fellesskapet ein viktig dimensjon. Mentale modellar kan beskrivast som dei indre bileta vi har om verda rundt oss. Dei er baserte på korleis vi tolkar det vi observerer. Desse modellane er ofte lite uttrykte og må takast fram og prøvast ut. Skal ein kunne føre profesjonelle samtaler om leing og leiarrolla, utvikling og endring, vil eit felles fagspråk kunne forenkle kommunikasjonen om kva mentale modellar ein har. Senge sitt perspektiv er relevant fordi vi finn at leiarane utviklar nye

mentale modellar gjennom dynamikken mellom lesing av teori og refleksjon over praksiserfaringar.

Ifølgje Kelchtermans og Piot (2005) har ein stor del av forskinga på skoleleiing vore retta mot to hovudperspektiv. Det eine blir forstått som eit individualistisk og det andre som eit systemisk perspektiv. Eit individualistisk perspektiv på leiing refererer til litteratur som kopljar skoleleiing til den heroiske leiaren i transformasjonsleiing og i “instructional” leiing. Transformasjonsleiing kan forståast som at leiar inspirerer medarbeidarane til å engasjere seg for å nå måla og visjonen som organisasjonen har (Emstad, 2012). “Instructional” leiing kan forståast som evne til å etablere faglege mål for skolen, vake over, delta aktivt i læringsaktivitetar og gi faglege tilbakemeldingar (Robinson et al., 2008). Eit systemisk perspektiv på leiing legg vekt på organisasjonsprosessar, eller leiing som ein praksis mellom menneske opptekne av å løyse oppgåver (Spillane, 2006). Det har vore vanleg å skilje mellom administrasjon og leiing. Administrasjon handlar om å halde ved like og skape stabilitet, som strukturar og rutinar. Leiing handlar om å skape endring. Å leie og å administrere er i følgje Spillane (2006) ikkje motsetnader, men samankopla fordi utvikling og endring må vedlikehaldast. Studentane lærer om ulike leiarperspektiv i utdanninga. Desse teoretiske perspektiva har forskjellige tilnærmingar til å utøve leiing i praksisfeltet og kan oppfattast som spenningsskapande.

Metode

Det kvalitative forskingsdesignet vårt bygger på empiriske data som vart samla inn mellom 2012 og 2016. Det inkluderer to semistrukturerte fokusgruppeintervju med til saman 11 studentar som deltok på rektorskoleutdanninga i 2012, og 30 e-postintervju med tidlegare studentar ved rektorutdanninga, samla inn i januar og februar 2016. Desse e-postintervjua dannar hovudgrunnlaget for analysen. Vi stilte fem spørsmål til tre tidlegare grupper ved rektorskolen. Vi bad dei reflektere over endringar i eigen praksis som skoleleiar om lag to år etter fullført utdanning. Det vart sendt ut totalt 78 e-postar med spørsmål, og vi fekk 30 svar. Dei som svarte på e-posten er tilsette både i grunnskolen og i vidaregåande skole og er rektorar, avdelingsleiarar eller inspektørar. Både store og små skular frå fleire fylke er representerte. Sjølv om svarprosenten er låg, viser svara likevel at studentane i stor grad peikar på det same. Fleire svar kunne likevel ha gitt nye perspektiv.

Ryen (2002) problematiserer intervju via e-post. I tillegg til praktiske utfordringar med e-posttilgang og sikring at e-posten er mottatt og lese, viser ho til manglande nærleik og tillit mellom partane, evne til å kommunisere skriftleg, sikre at alle svarar på alt, høve til å stille oppfølgingsspørsmål og konfidensialitet. Vi sende e-post til deltakarar som kjende oss ettersom vi både hadde forelese, vore koordinatorar og rettleiarar på kulla. Gjennom studiet utvikla leiarane

evna til å kommunisere skriftleg. Vi meiner difor at dei første utfordringane Ryen (2002) omtalar, i liten grad er relevante for studien vår. Vi kunne derimot ha stilt oppfølgingsspørsmål, men vi valde å ikkje følgje opp svara med utdjupande kommentarar. Dette kan ha redusert validiteten (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2009). Ei viktig utfordring er at nærleiken til studentane og ein eventuell lojalitet til studiet kan ha påverka korleis informantane svarte. Men vi undersøker ikkje korleis dei opplevde rektorskolen, men korleis dei no erfarer eiga rolle og eigen praksis, om arbeidet med teori har gjort noko med denne forståinga og om deltakinga på studiet har ført til nye spenningar. Vi er likevel merksame på at dei kan ha kjent ei form for lojalitet som kan ha påverka svara, og vi har tolka og analysert svara i lys av dette.

I tillegg har vi brukt to fokusgruppeintervju som vart gjennomførte rett etter at studentane var ferdige med studiet sitt i 2012. Delar av desse intervju er knytt til erfaringar med å delta på den nasjonale rektorutdanninga. Informantane var enten rektorar, avdelingsleiarar eller inspektørar, og kom frå barnetrinn, ungdomstrinn og vidaregåande skole frå fleire fylke i Noreg. Vi spurte to tilfeldig valde grupper frå det første kullet med ca. 20 studentar som to av oss var rettleiarar for. Alle aksepterte å delta. Intervjua varte om lag 60 minutt og vart tekne opp og transkriberte. Føremålet var å få fram eit mangfald av erfaringar med rektorskolen. Morgan (1997) og Halkier (2010) argumenterer for at bruk av fokusgrupper då kan vere ein god metode. Dei peikar på at ei ulempe med fokusgrupper kan vere at nokre informantar dominerer samtalen, og at data derfor blir mindre robuste. Dette vart ikkje opplevd som ei utfordring med desse gruppene.

Prosessene med å analysere data blei delt inn i tre fasar: deskriptiv, tematisk og analytisk (Richards, 2009). I den deskriptive fasen skildra vi funn i materialet, i den tematiske arbeidet vi med å avdekke tema som utvikla seg gjennom lesing av materialet vårt. Fokus i analysen var kva nye spenningar informantane gir uttrykk for at dei må balansere i kvardagen. Ut frå dette har vi konstruert tre spenningskategoriar som vi kallar *balanseøvingar*. Skoleleiarane ønsker å vere dyktige, og har forventningar om å skape god utvikling; samstundes opplever dei at desse forventningane ikkje alltid er lett å få til i samhandling med andre. Auka kunnskap produserer auka krav til eigen praksis. Eit anna tydeleg tema som trådde fram var at skoleleiarane problematiserte forholdet til lærarane. Det tredje temaet vi identifiserte, var at skoleleiarane opplevde at dei kunne fortolke omgrep og forståingar ulikt ut frå ulik teoretisk ståstad. Sjølv om analyseprosessen kan beskrivast som fasar, var den ikkje lineær. Vi arbeidet heile tida fram og tilbake mellom dei ulike fasane.

Reliabilitet viser til spørsmålet om funna våre er til å stole på. Det betyr at det er viktig å vere transparent ved å beskrive forskingsstrategien undervegs i heile prosjektet (Kvale et al., 2009). I tillegg må vi klargjere det teoretiske rammeverket for fortolking og analyse. Dette har vi gjort greie for. Validitetsspørsmål skal gjennomsyre heile prosessen (ibid.). Gjennom å beskrive utval,

funn og korleis vi har analysert funna, har formålet vore å auke validiteten. Undervegs i analyseprosessen har vi gjennomført kollegavalidering (Grønmo, 2004) ved at vi har hatt mange diskusjonar om funna våre med andre forskarar (Matthews & Ross, 2010; Silverman, 2011). Dette er ein kvalitativ studie. Korkje funna eller analysane våre er representative og sanne i den forstand at vi kan konkludere med at alle som tek rektorutdanninga, opplever spenning i rolla sin som skoleleiar etter avslutta utdanning (Matthews & Ross, 2010).

Formålet med studien er å synleggjere nokre stemmer som kan bidra til å utvide kunnskapen om korleis leiarutdanninga blir erfart av nokre skoleleiarar. Nedanfor presenterer vi funn frå studien gjennom informantane sine stemmer. Utsegnene frå fokusgruppeintervjua er merka med “F” og nummer og e-post-intervju med “E” og nummer. Sitata våre blir presenterte slik som dei er skrivne av e-postinformantane, men vi har teke bort overflødige småord i arbeidet med meiningsfortetting.

Resultat

Datamaterialet vårt stadfester det tidlegare evalueringar har funne om kva rektorutdanninga har gitt studentane. Skoleleiarane seier at utdanninga har vore positiv og gitt dei mykje. Mange opplever at dei har blitt mykje tryggare på eiga leiarrolle og tør å vere tydeleg leiar og har større handlingsrom. E110 uttrykkjer det slik:

Kunnskapen gjør at det fremstår som mer tydelig hva som er viktig å gripe fatt i. Jeg er nok blitt tryggere i rollen, og mer tydelig på hva vi må skrelle vekk som “støy”, og hva som er viktig i skolen for å fremme elevenes læringsutbytte.

Dei opplever altså at utdanninga har bidrege til ein meir medviten praksis som tek vare på metaperspektivet framfor å la seg styre av detaljar i kvardagen. Dei gir uttrykk for at dei har fått meir å bygge på gjennom kunnskap om ulike leiarstrategiar og roller, og at det blir lettare å ta avgjersler når dei kan forankrast i teori. Dei opplever dermed å ha fått eit handlingsrom der dei lettare kan stille krav til lærarane, ikkje minst forventningar om å drive utviklingsarbeid. Skrivninga og refleksjonane som dei har delteke i på utdanninga, har gitt dei ei større forståing av kompleksiteten med å vere leiar:

Ser enno tydelegare kompleksiteten og utfordringane i denne rolla. Balansen mellom administrasjon-juss-utvikling og resultat (elev og økonomi). Krysspress og forventningar. (E210)

Empirien viser at utdanninga gir kunnskap om god og effektiv leiing som skoleleiarane seier dei sjølve ønsker å utøve. Endra mentale modellar om skoleutvikling, kommunikasjon og relasjonar i organisasjonen var tilbakemeldingar som gjekk att. Samstundes med desse positive erfaringane opplevde mange at

auka kunnskap om skoleleiing som profesjon også har skapt spenningar i kvardagen. Basert på desse funna har vi konstruert tre område for spenningar som skoleleiarar må balansere i kvardagen. Den første handlar om å balansere forventningar og nye krav, den andre kallar vi å balansere nærleik og distanse, og den siste dreier seg om å balansere ulik kompetanse.

Balanseøving 1: Balansere forventningar og nye krav

Empirien viser at studentane har endra forventningar til seg sjølve som følgje av at dei lærer om leiing. Kunnskap om kva ein bør og skal gjere fører til at studentane opplever handlingsrommet som større. Dei gir på den eine sida uttrykk for at dei har blitt tryggare på at ein viktig del av leiingsarbeidet deira er å arbeide utviklingsorientert. På den andre sida erfarer fleire at dette kan bli ei forventning som kan vere vanskeleg å få til å balansere med drift og administrasjon: “Eg tenker det at gjennom rektorutdanninga blir du mere kritisk til deg sjølv.” (F1B) Ein skoleleiar skriv i e-postintervjuet: “Ein har jo blitt endå meire klar over ansvar og pliktar.” (E201) Fleire peikar på at dei opplever at dei må prioritere pedagogisk leiing og skoleutvikling samstundes som dei administrative oppgåvene krev mykje av tida (E210, 212, 214, 101,110,111).

Dei gir uttrykk for at leiing er krevjande. Rektorutdanninga har bidrege til å “opne augene” deira for kor viktig det er å leie utviklingsarbeidet. Dette ser ut til å ha gjort noko med forventningane til seg sjølv som leiar: “Etter rektorskulen ser eg tydelegare at eg må prioritere pedagogisk leiing og skuleutvikling.” (E101) For nokre av skoleleiarane har forventningane blitt ei utfordring:

Det er meir utfordrande å leve opp til å vera den ideelle skuleleiaren som vi får kunnskap om. Både fordi eg får større forventningar til meg sjølv, og fordi det skapar spenningar i dei lokale forholda vi jobbar under og administrasjonen sine forventningar på kommunenivå. (E208)

Andre skriv om frustrasjon: “Frustrasjonen er eventuelt at eg er blitt meir klar over kva som må gjøres, og det er ikke enkelt å få det til.” (E110)

Opplevinga av at eigne forventningar aukar, heng også tydeleg saman med at rektorutdanninga reflekterer auka styring og ansvarleggjering av skoleleiarar. Dette kjem også fram i fokusgruppeintervjua: “Så ser eg ... du skal innfri på veldig mange område, og trøkket ovenfrå er blitt større.” (F2B)

Men forventningane til eiga leiing er ikkje den einaste forventninga skoleleiarar opplever. Fleire uttrykkjer også at dei tilsette ventar meir kompetente leiarar etter at dei har teke rektorutdanninga: “Kjenner også at dei tilsette har større forventningar til leiing, at leiinga skal “vite best” og gjere dei riktige vala” (E111), og at når ein får betre innsikt i rolla, blir det opplevd som at “dei tilsette [ventar] ein meir kompetent leiar.” (E207)

Funna våre viser også at lærarane forventar at det skal skje mykje nytt når skoleleiar har vore på rektorutdanning, til dømes ei positiv utvikling. Nokre av leiarane gir uttrykk for at forventninga frå lærarane om at leiarane skal stille opp

for dei, blir knytt til utdanninga. Deltakinga på rektorskolen har gitt lærarane ei oppfatning av at skoleleiarane har utvikla større innsikt i lærarane sin situasjon med mange utfordringar og stort tidspress. Dermed ventar dei at leiarane i større grad enn før hjelper dei i kvardagen. Informant F2K seier: “De ønsker en pedagogisk leder, en som er tett på og ser de.” Same informant seier at lærarane samstundes ønsker ein som “hjelper, den gammeldagse som også går ut i skolen, tar inspeksjoner, en leder som er på en måte litt lærer.” Dette illustrerer tydeleg ein konflikt i forventningane til skoleleiarane. På den eine sida ønsker lærarane den gammaldagse leiaren, eller ein slags “primus inter pares”-rolle, eller at skoleleiaren er “ein av dei” og på same nivå. Samstundes uttrykkjer lærarane behov for å ha ein leiar som følgjer dei tett og veit kva som skjer i klasserommet. Det å vere pedagogisk leiar vil også innebere ei rolle knytt til utøving av kontroll. Desse tilnærmingane reflekterer forventningar om to ulike roller.

Fleire leiarar opplever altså at lærarane forventar ein leiar som kan mykje, er utviklingsorientert, har kontroll på kvardagen med struktur og oversikt og som samstundes forstår og støttar opp om lærarane sin arbeidssituasjon. Saman med større forventningar til seg sjølv kan summen bli “seine kveldar” (E210).

Balansøving nr 2: Balansere nærleik og distanse

Gjennom rektorutdanninga opplever studentane å få større fokus på leiarrolla, noko som kan skape endra mønster for relasjonar og samhandling med lærarane. Ein av skoleleiarane opplever å ha blitt tryggare og betre til å bygge relasjonar etter avslutta utdanning: “tryggare på at det er viktig med relasjonar og at det går an å leie samstundes som ein har gode relasjonar til dei ein er sett til å vere leiar for” (E201). Vidare skriv E112 at gjennom å ha blitt tryggare

har eg blitt betre til å lytte til andre. Eg har blitt meir bevisst på å gje positive tilbakemeldingar og “sjå” den enkelte. Eg opplever at dette er med på å skape gode relasjonar mellom meg og dei eg har leiaransvar for.

Samstundes peiker nokre av skoleleiarane på at endra forventningar til seg sjølv som leiar også kan skape større avstand til lærarane. E204 skriv:

Utfordringar, balanse mellom nærleik og avstand til personalet. Eg har kanskje fått meir avstand til lærarane, som eg meiner eg må ha. Særleg når eg må ta avgjerder som ikkje er så populære.

Ein annan opplever “at det er et sprik mellom det jeg som leder ser som naturlige endringer [som] ikke blir sett på på samme måte i lærerkollegiet” (E104). Informanten utdjupar ikkje dette, men utsegna kan tolkast slik at den nye forståinga til leiar om kva som er naturleg å gripe tak i, ikkje blir delt av lærarane. Dermed kan det oppstå spenningar knytt til avgjersler. Korleis handtere usemje dersom det er viktig å oppretthalde gode relasjonar til lærarane?

I fokusgruppeintervjua vart dette med å endre rolle frå å vere lærar til å bli rektor eit tema, og F3 seier: “Ja, du blir på ein måte meir einsam. Eg har jo ikkje noko leiargruppe heller, det er berre meg. Eg har ikkje nokon å diskutere med.” Vidare seier informant F6: “Det er jo meg og rektor, og så er det lærarane. Av og til føler eg at det er litt: vi og dei.”

Ein annan viser til at det kan vere vanskelegare å vere venn med dei som dei er leiara for fordi rollene har blitt tydelegare og skillet skarpere (E205).

Balansøving nr 3: Balansere ulik kompetanse

Den tredje kategorien funn er at skoleleiarar opplever at dei gjennom arbeidet med teori utviklar ny forståing og eit fagspråk som relaterer seg til både leiing, utviklingsarbeid og analytiske modellar. Dei erfarer at denne nye kompetansen kan skape nytt handlingsrom, men også gi nye spenningar. Dynamikken i leiarteamet kan endrast. Dei i leiarteamet som har teke utdanninga, kan erfare at nye omgrep og endra forståing av leiing og utviklingsarbeid ikkje blir delt av dei andre på teamet: “Saknar at alle i leiinga har same utdanning, og føler at vi tre som har rektorutdanninga snakkar eit litt anna språk.” (E105)

Når heile leiarteamet har fått same kompetansehevinga, blir erfaringa ei anna:

For oss har det vært veldig greit å være sammen, altså for lederteamet ... vi er og har et fundament sammen. Det hadde vært helt annerledes hvis to av oss hadde gått – eller én for den saks skyld, hadde blitt veldig annerledes, så jeg ser at det er enda mer komplekst enn jeg ante det var. (F1B)

Informanten utdjuar ikkje kva som ligg i “komplekst”, men det kan vere grunn til å tru at kompleksiteten ligg i at ulik kompetanse kan gjere samtalaner meir utfordrande. Den same erfaringa har ein som kjem frå ein kommune der fleire av skoleleiarane har gjennomført rektorutdanninga: “Når det gjeld skuleeigar, så er vi etter kvart ganske mange i kommunen som har tatt rektorutdanning. Dette er med på å heve standarden i skuleleiarkollegiet, ikkje minst når det gjeld kommunikasjon.” (E214) Her blir ordet “kommunikasjon” brukt, men vi forstår det slik at informanten viser til eit felles fagspråk som gjer kommunikasjon om praksis enklare.

Når leiarane utviklar nye tankar og idear om korleis dei kan gjennomføre eit utviklingsarbeid og får eit nytt fagspråk, kan dei oppleve spenningar i høve til lærarane: “Utfordringa kan vere å få personalet til å dra i samme retning og å skape ei felles kollektiv forståing og utvikling.” (E113) Informant E111 har mykje av den same opplevinga: “Ei utfordring er korleis vi møter lærarane for å gjere den endringa ein ønskjer utan for mykje hindringar. Det å stå imot trøkket og kunne tåle det.” Vidare blir det peika på at endringar kan møte motstand fordi:

Mye som skjer er basert på hva som har fungert tidligere, og det å sette i gang endringsprosesser er krevende. Kjenner på at lærergruppen i stor grad ikke er “på” i den utviklingen som skjer i skolen. (E104)

Omgrepet “å vere på” oppfattar vi å omfatte både vilje til å dele felles mentale modellar, og å vere aktiv i endringsprosessar. Dette er utfordringar leiarane kan ha hatt før rektorutdanninga også, men vi meiner å finne at spenningane knytt til prosessane blir tydelegare for leiarane gjennom deltaking i utdanninga.

Diskusjon

Rektorutdanninga har som mål å profesjonalisere og gjere skoleleiarar betre i stand til å ta ansvaret sitt og utøve leiing. Funna våre viser to sider ved leiing: På den eine sida seier skoleleiarane at dei har blitt tryggare leiarar med auka handlingsrom. Dette samsvarer med tidlegare evalueringar av utdanninga (Hybertsen et al., 2014). På den andre sida viser funna våre at det å ha delteke på rektorutdanninga også kan ha gitt nye spenningar i kvardagen som leiar. Desse spenningane har vi systematisert gjennom å skildre tre balanseøvingar. Den første handlar om at studentane får nye forventningar til seg sjølve om å vere utviklingsorientert skoleleiar, ein heroisk rektor. Den andre er retta mot det å balansere relasjonane til lærarane etter at studentane sjølv har fått ei tydelegare leiarrolle. Den tredje balanseøvinga handlar om at det oppstår spenning mellom dei som har utvikla kompetansen sin gjennom lesing av teori og dermed utvikla profesjonsspråket sitt, og dei som ikkje har gjennomført rektorutdanninga.

Den nasjonale rektorutdanninga har som formål å fange opp internasjonale og nasjonale styringsendringar som også har konsekvensar for nye krav om skoleleiing (Cuthbert et al., 2013). Viktige stikkord er at skoleleiarar er ansvarleggjorte for resultat og dermed bør vere tydelege, utviklingsorienterte og fokuserte på elevresultat. Samstundes, og som konsekvens av ei slik ansvarleggjering, er det viktig å bygge kompetanse for skoleleiing som profesjon, noko som også fordrar å vere utviklingsorientert. Dermed blir studentane møtt av to diskursar i rektorutdanninga, ein styringsdiskurs og ein skoleleiingsdiskurs. Styringsdiskursen handlar om å fange inn nye nasjonale styringssignal med ansvarleggjering og overvake lærarane sitt arbeid (Møller et al., 2013; Pont et al., 2008; Vibe et al., 2009). Skoleleiingsdiskursen handlar om å utvikle kompetanse om skoleleiing som profesjon. Denne kan karakteriserast som leiing retta mot elevane si heilskaplege læring og utvikling (Dempster, 2009).

Å vektlegge utviklingsarbeid samsvarer difor både med intensjonar innanfor styringsdiskursen, med fokus på resultat og kontroll av lærarane, og med diskursen om skoleleiing som profesjon (Aas, 2013; Dempster, 2009; Leithwood et al., 2008; Robinson et al., 2008). Sjølv om det er vanskeleg å skilje mellom desse to diskursane når det gjeld elevane si utvikling og læring, er det likevel interessant å merke seg at mange av dei spenningane vi finn i materialet vårt,

handlar om at skoleleiarane ønsker å vere utviklingsorienterte og opptekne av elevane si utvikling og læring. Dei ønsker å ta i bruk felles språk om utvikling, som dei har fått gjennom lesing av teori, for å skape ein utviklingskultur ved eigen skole. Samstundes er det dette dei opplever kan skape utfordringar fordi det kan gi ulike signal. På den eine sida gir det signal om å vere ein individuell og sterk leiar som overvakar og kontrollerer lærarane. På den andre sida signaliserer det ønske om å skape prosessar med distribuert leiing der lærarane deltek i leiingsaktivitetar og diskusjonar om læring.

Den første balanseøvinga vi identifiserer handlar om å handtere egne forventningar om utviklingsorientert arbeid og krav om å halde orden og drifte skolen. Dette kan sjåast i lys av den klassiske diskusjonen om å balansere leiing og administrasjon, utvikling og drift (Spillane, 2013). Det som er interessant i vår samanheng, er fokus på å legge til rette for prosessar der skoleleiarane brukar teori for å reflektere over eigen praksis som leiar av utviklingsarbeidet (Ertsås & Irgens, 2012). Å integrere teori og praksis er også i tråd med internasjonale signal om innhald i skoleleiarutdanninga (Huber, 2011; Jensen, 2014). Å vere utviklingsorientert blir stetta innanfor både styringsdiskursen og profesjonsdiskursen. Dette kan føre til ei forskyving av balansen mellom utvikling og drift som favoriserer utvikling. Til saman blir dette sterke signal, noko som skoleleiarane etter utdanninga tek med seg som forventning om ei ny type leiing, utviklingsorientert leiing. I ein travel kvardag med mange administrative oppgåver, kan det bli eit sprik mellom egne forventningar og verkelegheita på skolen.

Det kan også stillast spørsmål ved om vektlegginga av tydeleg leiing i rektorutdanninga kan bidra til å fremme eit ønske hos studentane om å vere ein slags heroisk leiar (Møller, 2006) i tråd med eit individualistisk perspektiv på leiing (Kelchtermans & Piot, 2005) og mindre opptatt av at leiing kan sjåast som prosessar i ein organisasjon, slik Spillane (2006) peikar på. Dersom skoleleiarane gjennom utdanninga får eit slags heroisk leiarbilette og tilsvarende forventningar til seg sjølve, kan dei oppleve at dei korkje klarar å leve opp til egne forventningar eller det dei forstår som andre sine. Dermed kan konsekvensen bli at dei legg skylda på seg sjølv dersom utviklingsarbeidet strandar.

Den andre balanseøvinga handlar om korleis ein bygger relasjonar til lærarane. Spenninga eller utfordringa blir knytt til balansen mellom å vere nær lærarane og å skape ein nødvendig distanse for å få større handlingsrom. Ein tradisjonell rektorrolle i norsk skole kan karakteriserast som å vere den første blant likemenn i eit flatt hierarki der leiing har vore gjennomsyra av ein demokratisk praksis (Møller et al., 2005). Dette betyr sannsynlegvis at mange skoleleiarar har hatt og har tett relasjon til lærarane, og lærarane har påverka utviklingsarbeidet i skolen. Når rektorutdanninga har som mål å utdanne skoleleiarane til å utøve ei tydeleg leiarrolle, kan det forståast som at det ligg forventningar om å skape ein større distanse mellom skoleleiararen og lærarane. Dette kan gi nye utfordringar i relasjonar til lærarane. Skoleleiarane kan oppleve å måtte balansere mellom å

fungere både i eit tradisjonelt symmetrisk og i eit asymmetrisk forhold der skoleleiaren skal sjå til at lærarane gjer arbeidet på ein tilfredsstillande måte. Dette kan også knytast til utfordringar med legitimitet av leiing av profesjonsutøvarar i kunnskapsorganisasjonar (Christiansen & Tronsmo, 2013, i Westfall-Greiter et al., 2013).

Den tredje balanseøvinga er knytt til at gjennom arbeid med teori utviklar leiarane eit fagspråk om leiing. Det kan sjå ut til at koplinga teori–praksis i studiet bidreg til prosessar som Ertsås og Irgens (2012) framhevar er nødvendige for å utvikle teori av sterkare grad, og dermed nødvendige for eiga utvikling. Dette ser også ut til å påverke dei mentale modellane deira (Senge, 2006) om leiing som profesjon. Undersøkinga vår kan tyde på at når rektorutdanninga vektlegg refleksjonar over eigen praksis i lys av teori (Ertsås & Irgens, 2012), kan det ha endra forståinga deira av leiing og det å leie utviklingsprosessar. Samstundes har det gitt dei eit nytt fagspråk. Dette blir opplevd som både ein styrke og ei utfordring i kommunikasjonen med andre. På den eine sida blir dei profesjonelle fagsamtalane med dei som har gjennomført rektorutdanninga opplevd som lettare og betre, sannsynlegvis fordi dei legg same forståing av omgrepa til grunn. Utfordringa blir på den andre sida å gjennomføre slike samtalar med dei som ikkje har delteke i rektorutdanninga, og heller ikkje har utvikla eit slikt fagspråk. Kommunikasjonen kan då lett bli prega av det Lejonberg og Elstad (2014) kallar bruk av vage omgrep, der aktørane legg til grunn ei forståing av omgrep som passar dei sjølve. Ein slik situasjon kan skape ei oppleving av motstand frå lærarane og vanskeleggjere utvikling av felles kollektiv forståing for kvifor ein gjer det ein gjer. Det kan føre til problem med å forklare avgjersler og skape legitimitet for dei. Vidare viser funna våre at det kan opplevast som ei utfordring internt i leiarteamet dersom ikkje alle leiarane ved skolen har delteke i rektorutdanninga.

Dette kan også forståast i lys av diskusjonen om leiing som profesjon – ein forstår ting ulikt ut frå kva for perspektiv ein har. Å meistre denne balanseøvinga føreset at ein bygger innsikt i å analysere kvifor utviklingsarbeid kan opplevast vanskeleg å gjennomføre, og at det ikkje nødvendigvis handlar om nærleik og distanse i relasjonar. Det kan handle om at ein ikkje har felles fagspråk utvikla gjennom arbeid med og refleksjon over praksis ved hjelp av teori (Ertsås & Irgens, 2012).

Avslutning

Funna i denne studien er i samsvar med tidlegare evalueringar av nasjonal rektorutdanning (Hybertsen et al., 2014). Det er ei gjennomgåande tilbake-melding at studentane erfarer å ha fått auka handlingsrom og blitt tryggare på eiga leiing. Samstundes viser studien vår at utdanninga også kan gi nye spennningar som skoleleiarar må balansere. Eigne forventningar om leiing har auka,

skoleleiarar opplever ei spenning i relasjonen til lærarane, og dei erfarer å ha utvikla kompetanse om fagspråk som kan hemme kommunikasjon om leiing og skoleutvikling med dei som ikkje har denne utdanninga, både andre leiarar og lærarane.

Ein implikasjon av denne studien er at rektorutdanninga bør synleggjere at ny kompetanse og endra forståing av leiarrolla kan påverke forventningane leiarane får om korleis dei skal utøve leiing. Desse nye forventningane til seg sjølv kan i framtida bli utfordra i kvardagen. Difor bør rektorutdanninga bevisstgjere studentane på dette for å førebygge eventuelle opplevingar av å ikkje strekke til som skoleleiar. Ein annan implikasjon kan vere at alle skoleleiarar på same skolen bør ta denne utdanninga for å skape ein god dynamikk med felles fagspråk i leiarteamet som utdanninga gir gjennom arbeidet med teori. Dette kan bidra til at heile teamet kan få ei felles forståing for korleis eigen skole kan leiast. Dermed kan leiarane saman utvikle større trygghet og felles forståing for eige handlingsrom.

Denne studien bidreg med meir kunnskap om korleis skoleleiarar opplever leiarkvardagen etter gjennomført nasjonal rektorutdanning. For å auke kunnskapen om dette emnet er det behov for fleire både kvalitative og kvantitative studier som kan utdjupe og komme med fleire innspel i diskusjonen om korleis leiarutdanninga kan utvikle seg vidare og dermed bidra til ytterlegare å profesjonalisere arbeidet til skoleleiarane.

Referanser

- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aas, M. & Törnsten, M. (2016). Examining Norwegian and Swedish leadership training programs in the light of international research. *Nordic Studies in Education, Special Issue: Education Leadership in Nordic Countries*, 36(2), 173–187. doi: <http://dx.doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-02-01>
- Clarke, S. & Wildy, H. (2011). Providing professional sustenance for leaders of learning: the glass half full? I T. Townsend & J. MacBeath (red.), *International handbook of leadership for learning* (s. 673–690). Dordrecht: Springer.
- Colbjørnsen, T. (2013). Skoleledelse i en ny tid – Motstand fra lærere og krav fra skoleeiere. *Bedre skole* (2), 44–49.
- Crow, G., Lumby, J. & Pashiardis, P. (2008). Introduction: Why an International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders? I J. Lumby, G. Crow & P. Pashiardis (red.), *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders* (s. 1–17). New York: Routledge.
- Cuthbert, R., Møller, J. & Ozga, J. (2013). Leadership and the reform of education. *British Journal of Sociology of Education*, 34(2), 281–294. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2012.761385>
- Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D., Leithwood, K., Gu, Q. & Kington, A. (2009). *The Impact Of School Leadership On Pupil Outcomes*. Final Report. London: Department for children, schools and families.

- Dempster, N. (2009). What do we know about leadership? I J. MacBeath & N. Dempster (red.), *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice* (s. 20–31). Oxon: Routledge.
- Dempster, N., Lovett, S. & Flückiger, B. (2011). *Literature Review: Strategies to develop school leadership*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Emstad, A. B. (2012). Transformasjonsledelse. I M. B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 67–82). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. Toronto: Teachers College Press.
- Haukedal, K., Syse, I. & Øydvin, A. (2014). Korleis utviklar barnehage- og skuleleiarar forståinga si om leing gjennom eit leiarstudium? Dominerande diskursar i studenttekstar. *FoU i praksis 2013 conference proceedings*, (s. 291–300). Trondheim: Akademika forlag.
- Huber, S. G. (2011). Leadership for learning – Learning for Leadership: The impact of professional development. I J. MacBeath & T. Townsend (red.), *Springer International Handbook on Leadership for Learning* (s. 831–853). Dordrecht: Springer.
- Hybertsen, I. D., Stensaker, B., Federici, R. A., Olsen, M. S., Solem, A. & Aamodt, P. O. (2014). *Ledet til endring: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; endringer på skolene, måloppnåelse og anbefalinger*. Sluttrapport fra Evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen. Oslo: NIFU STEP.
- Jensen, R. (2014). *Leadership development as boundary work: inspired moments and longitudinal efforts* (Vol. no. 203). Oslo: Unipub forlag.
- Jensen, R. & Møller, J. (2013). School data as mediators in professional development. *Educational Change*, 14(1), 95–112.
- Kelchtermans, G. & Piot, L. (2005). Living the Janus Head: Conceptualizing leaders and leadership in schools in the 21st century. I M. A. Flores, A. A. Carvalho, F. I. Ferreira & T. Vilaca (red.), *Back to the Future: Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.
- Lejonberg, E. & Elstad, E. (2014). Bruk av profesjonsomgrepet i kampen om utdanningspolitikkenes innhold. I E. Elstad & K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 40–59). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Federici, R. A., Solem, A. & Aamodt, P. O. (2013). *Ledet til læring: nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; deltakernes vurdering av egen utvikling*. Oslo: NIFU STEP.
- Matthews, B. & Ross, L. (2010). *Research methods. A practical guide for the social sciences*. England: Pearson Education Limited.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. London: Sage.
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I J. Møller & O. L. Fuglestad (red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Møller, J., Eggen, A., Fuglestad, O. L., Langfeldt, G., Presthus, A. M., Skrøvset, S. & Vedøy, G. (2005). Successful school leadership: the Norwegian case. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 584–594.
- Møller, J., Prøitz, T. S., Rye, E. & Aasen, P. (2013). Kunnskapsløftet som styringsform. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (red.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnskolelæringen* (s. 23–43). Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2013). *Leadership for 21st century learning*. Paris: OECD Publishing.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practice* (Vol. 1). Paris: OECD Publishing.
- Richards, L. (2009). *Handling qualitative data: A practical guide*. Los Angeles: Sage.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0013161x08321509>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Currency/Doubleday.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research*. Los Angeles: SAGE.
- Simkins, T. (2012). Understanding School Leadership and Management Development in England: Retrospect and Prospect. *Educational Management Administration and Leadership* 40(5), 621–640. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1741143212451172>
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.
- Spillane, J. (2013). The practice of leading and managing teaching in educational organisations. I OECD, *Leadership for 21st century learning* (s. 59–82). Paris: OECD Publishing.
- St.meld. nr. 31 (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Vibe, N., Aamodt, P. O. & Carlsten, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)* (Vol. 23/2009). Oslo: NIFU STEP.
- Walker, A. (2015) Clones, drones and dragons: ongoing uncertainties around school leader development. *School Leadership & Management*, 35(3), 300–320. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2015.1041488>
- Westfall-Greiter, T. et al. (2013). Approaches to learning leadership development in different school systems. I OECD, *Leadership for 21st century learning* (s.135–181). Paris: OECD Publishing.