



HØGSKULEN i  
SOGN OG FJORDANE

**David Sætre Ludvigsen**

**Skiftende syn på ledelse**

Om hvordan de sentrale  
utdanningsmyndigheters syn på  
ledelse har endret seg i perioden  
1965-2004

November 2006

Avdeling for økonomi og språk  
Sogndal

Masteroppgåve i organisasjon og leining  
Utdanningsleiling

## **Sammendrag**

### **Skiftende syn på ledelse – Om hvordan de sentrale utdanningsmyndigheters syn på ledelse i den videregående skolen har endret seg i perioden 1965-2004**

Denne undersøkelsen har som formål å kartlegge eventuelle endringer i hvordan sentralnivået i den videregående skolen ser på skoleledelse. Den bygger på en kombinert studie av stortingsmeldinger og utlysningstekster for rektorstillinger fra hele tidsrommet 1965-2004. Funnene fra undersøkelsen tyder på at ledelse gradvis har blitt tillagt større viktighet, og at den største delen av utviklingen har funnet sted de siste 20 årene. Samtidig har også lederfunksjonen i den videregående skolen etter hvert fått et mer variert innhold, og denne utviklingen har vært preget av at enkelte verdier står sterkt i avgrensede perioder. Dersom man ser tidsperioden under ett, er det mange likhetstrekk mellom de endringsprosessene som foregikk i den videregående skolen og de som foregikk i resten av forvaltningen. Dermed kan vi med rimelig sikkerhet se disse endringsprosessene i sammenheng, men vi bør samtidig være klar over at utviklingen ikke arter seg helt på samme måte i skolen.

## **Summary**

### **Changing views on leadership and management – About how the Norwegian educational authorities` views on leadership and management in secondary education have changed in the period 1965-2004.**

The purpose of this study is to map out any changes in the way that the central Norwegian educational authorities view leadership and management on a school level in secondary education. It is based on a combined study of government documents and job advertisement texts for headmaster`s positions from the period 1965-2004. The findings from this study show that leadership gradually has been considered more important, and that the most significant changes have taken place over the past 20 years. Within this same period of time, the headmasters in secondary education have been given a more diverse responsibility. Typical of that process is that certain parts of their responsibilities have come under strong focus for a limited period. Seen as a whole, there are several similarities between the changes in secondary education and the general changes in the rest of Norwegian civil service with regards to leadership in the period 1965-2004. On a basis of these similarities we can claim that the changes are related, although they are not completely the same.

## Forord

Denne oppgaven er en del av masterstudiet i organisasjon og ledelse ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Den utgjør 30 studiepoeng og markerer slutten på et fire år langt studium på deltid. I løpet av disse årene har jeg fremfor alt fått anledning til å fordype meg i norsk skolepolitikk. Det har gitt meg et innblikk og en oversikt som jeg finner svært nyttig i min yrkeshverdag som lærer. Når skolepolitikken i tillegg blir knyttet opp mot organisasjonsteori gjør dette etter min mening begge fagene mer spennende. Jeg vil derfor takke for et godt studietilbud, og samtidig fremheve hvor viktige jeg mener slike opplæringstilbud på deltid er. Særlig i disse dager når det har blitt gradvis vanskeligere for folk med lang reisetid å kombinere jobb og utdanning. En særlig takk til studieleder Øyvind Glosvik og min veileder Oddbjørn Bukve for fleksibilitet og tålmodighet ovenfor en student som sjelden tar frister på alvor før de kommer farlig nær. Takk også til Austrheim vidaregåande skule for utlån av datamaskin, og til HSF-biblioteket avdeling Fjøra og avdeling Fosshaugane. Gjennom mine seks år som student ved HSF har jeg vært en ivrig bokbestiller, og den servicen jeg har blitt møtt med på bibliotekene har jeg sjelden sett maken til. Jeg vil også takke universitetsbiblioteket og spesialsamlingene ved universitetet i Bergen for ikke bare å skaffe det meste, men også for å låne det ut. En mer moderat takk går til Austrheim folkeboksamling som etter hvert skjønnte at jeg virkelig ville ha alle de sære bøkene og dokumentene jeg bestilte.

Austrheim, 3.november 2006

# INNHold

<b>Kapittel 1: Innledning</b> .....	s.5
1.1 Skoleledelse som begrep.....	s.7
1.2 Ulike typer lederoppgaver.....	s.8
1.3 Endringer over tid i det dominerende synet på ledelse.....	s.9
<b>Kapittel 2: Metode</b> .....	s.13
2.1 Hypoteser.....	s.13
2.2 Kildemateriale.....	s.15
2.3 Særtrekk ved undersøkelsen.....	s.18
2.4 Vurdering av stortingsmeldingene som kilder.....	s.18
2.5 Vurdering av stillingsannonsene som kilder.....	s.19
2.6 Strukturen i den videre fremstillingen.....	s.21
<b>Kapittel 3: Utviklingen av grunnopplæringen før 1965</b> .....	s.23
3.1 Geografiske forskjeller og enhetsskole.....	s.25
3.2 Utviklingen av den videregående skolen frem til 1965.....	s.26
<b>Kapittel 4: Perioden 1965-1974</b> .....	s.29
4.1 Innholdet i stillingsannonsene i perioden 1965-74.....	s.30
4.2 Innholdet i stortingsmeldingene i perioden.....	s.36
4.3 Synet på ledelse i perioden 1965-74.....	s.37
4.3.1 Fagledelse.....	s.37
4.3.2 Administrativ ledelse.....	s.39
4.3.3 Tradisjonell styring.....	s.40
4.3.4 Pedagogisk ledelse.....	s.41
4.3.5 Skolen som særegen organisasjon.....	s.42
<b>Kapittel 5: Perioden 1975-1984</b> .....	s.43
5.1 Innholdet i stillingsannonsene i perioden 1975-84.....	s.43
5.2 Innholdet i styringsdokumentene i perioden 1975-84.....	s.49
5.3 Synet på ledelse i perioden 1975-84.....	s.50
5.3.1 Pedagogisk ledelse.....	s.50
5.3.2 Bevegelse i retning humanistisk perspektiv.....	s.52
5.3.3 Et personale med allsidig bakgrunn.....	s.53
5.3.4 Kvinner oppfordres til å søke.....	s.53
5.3.5 Fagledelsen svekkes.....	s.54
<b>Kapittel 6: Perioden 1985-1994</b> .....	s.55
6.1 Innholdet i stillingsannonsene i perioden 1985-94.....	s.55
6.2 Innholdet i stortingsmeldingene i perioden 1985-94.....	s.60
6.3 Synet på ledelse i perioden 1985-94.....	s.61
6.3.1 Ledelse blir ansett som viktigere enn tidligere.....	s.61
6.3.2 Nyliberalisme.....	s.62
6.3.3 Målstyring.....	s.63
6.3.4 Større vekt på personlige egenskaper.....	s.65

<b>Kapittel 7: Perioden 1995-2004</b> .....	s.67
7.1 Innholdet i stillingsannonsene i perioden 1995-2004.....	s.68
7.2 Innholdet i stortingsmeldingene i perioden 1995-2000.....	s.72
7.3 Synet på ledelse i perioden 1995-2004.....	s.73
7.3.1 Ny opplæringslov i 1999.....	s.73
7.3.2 Sterkere nyliberalistisk påvirkning.....	s.74
7.3.3 Det utvidede begrepet pedagogisk ledelse.....	s.75
7.3.4 En mengde nye krav til personlige egenskaper.....	s.77
7.3.5 Lederopplæring som styring.....	s.78
<b>Kapittel 8: Endringer i synet på ledelse i perioden 1965-2004</b> .....	s.81
8.1 Ledelse har blitt viktigere.....	s.82
8.2 Flere og mer uformelle krav til god skoleledelse.....	s.83
8.3 Krav til god skoleledelse forsvinner ikke.....	s.84
8.4 Avvik mellom ønsker på sentralnivået og lokalnivået.....	s.84
8.5 Skiftende vektlegging av de ulike sidene ved skoleledelse.....	s.85
<b>Kapittel 9: Den fremtidige utviklingen av synet på ledelse</b> .....	s.89
9.1 Fortsatt stor oppmerksomhet omkring ledelse.....	s.89
9.2 Økt bruk av lederteam.....	s.90
<b>10. Litteraturliste</b> .....	s.93
<b>11. Figurliste</b> .....	s.95

## **Kapittel 1: Innledning**

Skolevesenet er en av de mest omfangsrrike delene av den offentlige virksomheten i Norge, både med tanke på ressursbruk og antall ansatte. Det skal i hovedsak dekke samfunnets behov for kvalifisert arbeidskraft, og det ligger dermed i kortene at endringer i samfunnet også vil påvirke innhold og struktur i skolen. I løpet av etterkrigstiden har slike endringer kommet i et stadig høyere tempo og dette har medført en rekke skolereformer. For den videregående skolens vedkommende begynner dette for alvor med etableringen av Steen-komiteen i 1965. Den innledet en på mange måter sammenhengende reformperiode som vi fremdeles befinner oss inne i. Parallelt med denne perioden har det pågått reformer i de fleste andre deler av offentlig forvaltning. Disse har hatt varierende innhold og utgangspunkt, men har likevel vist seg å ha en del generelle fellestrekk. Et av de mest synlige fellestrekkene er hvordan man fra sentralt hold tenker omkring ledere og lederskap i forvaltningen. At denne utviklingen har sitt utgangspunkt i påvirkning fra internasjonale trender må etter hvert sies å være godt dokumentert. Når en slik påvirkning har funnet sted i forvaltningen generelt skulle det være grunnlag for å slutte at den også har gjort seg gjeldende på skolesektoren. En ting som i alle tilfeller kan slås fast er at yrkeshverdagen for nåtidens skoleledere skiller seg betraktelig fra den deres kolleger fra 40 år tilbake hadde, selv om de grunnleggende elementene nok er de samme. Hva som konkret har endret seg, og hvilke årsaker som har ligget bak kan derimot med fordel undersøkes nærmere. Ønsket om å gjøre nettopp dette danner utgangspunktet for denne undersøkelsen.

Rektorene i de videregående skolene leder forholdsvis store arbeidsplasser med et høyt kvalifisert personale, og samlet sett har de formelt ansvar for opplæringen av de tusenvis av elever som til enhver tid befinner seg i den videregående skolen. Ut fra dette kan vi trygt si at de har valgt et utfordrende yrke, og at de som gruppe fyller en viktig funksjon i samfunnet. Likevel finnes det etter mitt syn forholdsvis lite forskning som tar for seg denne gruppen i særdeleshet. Flertallet av tidligere rektorundersøkelser har gjerne hatt fokus på forholdene i grunnskolen, eller de har sett grunnskolen og videregående under ett. Nå har riktignok det å være rektor i den videregående skolen mange likhetstrekk med det å inneha en tilsvarende funksjon i grunnskolen, men på en rekke sentrale områder er det forskjeller å finne. For eksempel er elevene i den

videregående skolen eldre, og har dermed litt andre behov enn elevene i grunnskolen. En stor del av dem er dessuten myndige, og det gjør at skolen i mindre grad forholder seg til foresatte. I tillegg er deler av opplæringen i videregående skole mer knyttet opp mot arbeidslivet, og de overordnede målene for skoleslaget er av en noe annen karakter. Slike sentrale forskjeller legger begrensninger på hvor detaljerte felles rektorundersøkelser for begge skoleslag i grunnopplæringen under kan være.

Rektorene rekrutteres i hovedsak til stillingene sine gjennom stillingsannonser. Potensielle søkere tiltrekkes av disse, og vurderer sine egenskaper opp mot bildet som annonsene tegner av den ønskede rektoren. Utlysningstekstene er derfor et av utdanningsmyndighetenes viktigste redskap til å rekruttere ledere på skolenivå, og innholdet i disse tekstene er langt fra tilfeldig. Det er et uttrykk for hva slags lederegenskaper man til en hvert tid ønsker at rektorene skal ha, og ikke sjelden en beskrivelse av de arbeidsoppgavene rektorene kan vente seg i jobben. Derfor har jeg valgt å bruke et utvalg av utlysningstekster som en del av datagrunnlaget i denne undersøkelsen. Den andre delen av datagrunnlaget består av et utvalg sentrale styringsdokumenter, og da i hovedsak stortingsmeldinger. I løpet av etterkrigstiden har myndighetene produsert en anselig mengde dokumenter som forteller oss hvordan de til en hver tid har ment at den videregående skolen skal bygges opp og drives. Her finner vi også informasjon om hvordan man fra sentralt hold tenker seg at skolen skal ledes, og hvilke kvaliteter skolelederne bør ha for å løse arbeidsoppgavene sine best mulig.

Nå kan man spørre seg hva hensikten er med å studere skolereformer som ligger flere tiår tilbake i tid. De ble ikke bare innført på grunn av samfunnsendringer, men også erstattet på grunn av samfunnsendringer. Mitt syn på dette er at kunnskap om fortiden er et viktig grunnlag for å kunne forstå utviklingen samtiden, særlig hvis man skal studere en organisasjon av den typen som skolen representerer. Dette fordi reformer i skolen erfaringsmessig tar lang tid å innføre, og konsekvensene av dem heller ikke blir raskt synlige. Det er med andre ord viktig å studere fortiden, ikke for å kunne spå om fremtiden men for å kunne forstå det som skjer i samtiden. Det er for øvrig heller ikke utenkelig at kunnskap om fortiden kan hjelpe oss til å identifisere sannsynlige utviklingstrekk i nær fremtid.

## **1.1 Skoleledelse som begrep**

Mitt utgangspunkt var at jeg ville gjøre en undersøkelse som tok for seg ledelse i den videregående skolen. Selve begrepet ledelse kan gis et ganske omfattende innhold, og det kan oppfattes forskjellig av ulike aktører i ulike sammenhenger. Derfor vil det være nyttig å sette begrepet ledelse inn i en så konkret meningssammenheng som mulig. For det første vil jeg presisere at jeg med ledelse i all hovedsak refererer til lederfunksjonen på skolenivå i den videregående skolen. Det vil si de formelle lederoppgavene som til enhver tid har blitt tillagt rektorene. Det er mange andre i dette skoleslaget som utøver ledelse, både over og under rektorene i hierarkiet, men disse har jeg viet lite oppmerksomhet i denne undersøkelsen. Deres mer eller mindre formelle lederoppgaver blir kun relevante dersom det er snakk om oppgaver som delegeres nedover til rektorene, eller oppgaver som rektorene delegerer på den enkelte skole. Skoleledelse i denne sammenhengen er altså å forstå som de lederoppgavene som rektorene forventes å ha ansvar for, og måten de forventes å løse dem på. Siden jeg i hovedsak vil befatte meg med myndighetenes krav til god skoleledelse vil jeg heller ikke ta for meg hvordan rektorene faktisk har løst sine arbeidsoppgaver.

Interessen for ledelse har vært økende i Norge siden 1980-årene, og det er i dag en utbredt forestilling at ledelsesfunksjonen er avgjørende for en organisasjons resultater (Strand 2000). Selv om jeg i det forestående har konkretisert ledelsesbegrepet noe gjennom å knytte det til de arbeidsoppgavene som skal utføres, gir det oss ikke noe særlig godt innblikk i hva ledelse rent praktisk går ut på. Det finnes da heller ikke noe enkelt svar på hva ledelse er. Flere forfattere å prøvd å definere begrepet, og en populær definisjon er:

*”Ledelse er å oppnå mål i samvirke med andre” (Strand 2000)*

Den er kanskje lettlest og enkel å huske, men som definisjon har den sine svakheter. Det sies for eksempel ikke noe om hvem som skal uforme målene eller hvordan arbeidet skal styres. Gotvassli (1999) har derimot en definisjon som er mer konkret på dette punktet. Han mener at:



*”Ledelse er et hvert forsøk på å påvirke atferden til et individ eller en gruppe”*

Dette er også en ganske romslig definisjon, og den gir lite informasjon om hva som kjennetegner en leders arbeidsoppgaver. Dessuten setter den ikke faktiske resultater som en forutsetning for å definere handlinger som lederhandlinger, noe som i alle tilfeller gjør definisjonen lite nyttig hvis man vil bruke den til å skille mellom god og dårlig ledelse. Hva som er god ledelse finnes det tilsynelatende ikke noe enkelt svar på. De ulike bidragene som forskningen kan tilby er vanskelig å sette sammen til et helhetlig syn på dette fenomenet (Gotvassli 1999). Derfor blir det vanskelig å fremholde en bestemt måte å lede på som overlegen de andre. Det er heller ikke min hensikt med denne undersøkelsen å prøve å beskrive den beste måten å utøve ledelse på i videregående skole. Jeg vil i stedet forsøke å gjøre en så helhetlig beskrivelse som mulig av hva utdanningsmyndighetene har ment at skoleledelse er, og hvordan den bør utøves. Min definisjon av skoleledelse i denne sammenhengen blir derfor:

*”Alle de arbeidsoppgavene en rektor har som ikke kan knyttes direkte til egen undervisning”*

Innholdet i begrepet skoleledelse sier ikke noe om hva som kan regnes som god skoleledelse. Som uttrykk for hva som til en hver tid ble regnet som god skoleledelse vil jeg ta de kravene og forventningene som utdanningsmyndighetene lar komme til uttrykk gjennom stortingsmeldinger og utlysningstekster for rektorstillinger. Forutsetningene for god skoleledelse kan derfor i denne sammenhengen defineres slik:

*”Alle de uformelle og formelle kravene og ønskede kvalitetene som utdanningsmyndighetene til en hver tid etterlyser og forventer hos rektorene i den videregående skolen”*

## **1.2 Ulike typer lederoppgaver**

Den formelle ledelsesfunksjonen i skolen er både sammensatt og motsetningsfylt, og hverdagen består av mange ulike typer oppgaver (Fuglestad og Lillejord 1997). I liket med lederoppgaver i andre organisasjoner kan også disse til en viss grad kategoriseres. Et av de overordnede skillene går etter min mening mellom det som gjerne kalles

”leadership” og det som kalles ”management”. Disse to begrepene tar utgangspunkt i ulike måter å organisere folk på. En mulig oversettelse til norsk kan være henholdsvis ”ledelse” og ”administrasjon”. Administrasjon kan vi i denne sammenhengen forstå som de praktisk orienterte lederoppgavene i en organisasjon, som gjøres ut fra regelverk og på bakgrunn av etablert praksis. Det vil i hovedsak omfatte rutinemessige handlinger og programmerte beslutninger. Ledelse kan vi forstå som de handlingene som trengs på områder hvor man ikke har slike klare regler og rutiner (Fuglestad og Lillejord 1997). Slike situasjoner hvor man ikke har et etablert regelverk eller tidligere praksis å følge vil nok finnes i de fleste mellomleders hverdag. Derimot vil organiseringen av den strukturen de befinner seg innenfor sannsynligvis påvirke i hvor stor grad det er nødvendig å utøve det som i denne sammenhengen kan forstås som ledelse. I og med at den videregående skolen har gjennomgått en god del endringer på struktursiden, er det naturlig å forvente at dette også har påvirket lederoppgavens karakter.

Et annet begrep som i dag er vanlig å bruke om en del lederoppgaver i skolen er pedagogisk ledelse. Disse arbeidsoppgavene blir gjerne satt i kontrast til administrative oppgaver, og har som særtrekk at de knytter seg til ivaretagelse av organisasjonens behov for utvikling og fornyelse på lengre sikt (Fuglestad og Lillejord 1997). Dermed kan pedagogisk ledelse settes i sammenheng med det jeg tidligere har kalt ”ledelse” eller ”leadership”, men det må sies å være et snevrere begrep. Dette fordi det i praksis er begrenset til å omhandle tilrettelegging av elevenes, personalets og egen læring. Begrepet ”leadership” må sies å ha et mer omfattende innhold.

### **1.3 Endringer over tid i det dominerende synet på ledelse**

Gjennom historien har vi hatt ulike teorier omkring ledelse, og disse har variert på en slik måte at de til en viss grad kan sies å være tidstypiske. De kan også knyttes til mer omfattende teorier omkring hvordan organisasjoner fungerer (Strand 2000). Et naturlig utgangspunkt i den sammenheng kan være den klassiske organisasjonsteorien. Den assosieres gjerne sterkest med de første tiårene av 1900-tallet. Innenfor denne retningen finner vi teoretikere som Henri Fayol og Fredrich Taylor. Deres syn på organisasjoner ble blant annet kjennetegnet av ønsket om å finne allmenngyldige måter å organisere virksomheter på, noe som også forutsetter at dette er mulig. De så på organisasjoner

som noe i retning mekaniske enheter, hvilket gjorde det mulig å studere dem ut fra forutsetninger om rasjonalitet. Man forutsatte at både organisasjonen som helhet og menneskene i den ville reagere fornuftig og dermed forutsigbart (Dahlin 1995). Det var en utbredt oppfatning at all virksomhet burde organiseres og struktureres, og blant de vanlige virkemidlene som teoretikerne foreslår, finner vi tiltak som arbeidsdeling og spesialisering av arbeidsoperasjoner. Det forventede resultatet var en organisasjon som utnyttet sine ressurser på best mulig måte (Gotvassli 1999). Siden man i etterkant har kommet til at det ikke finnes noen entydige og evige sannheter om organisasjoner generelt har det blitt vanlig å klassifisere ulike syn innenfor organisasjonsteorien i perspektiver. På grunn av det sterke fokuset på strukturer blir den klassiske organisasjonsteorien gjerne omtalt som strukturperspektivet. Lederens rolle i et slikt perspektiv ble som en slags opphøyet og overlegen figur som hadde oversikt, og som kunne beherske systemet. En velkjent lederteori som stammer fra denne tidsperioden er den såkalte "great man theory". Den hevder at ledere har en rekke personlige egenskaper som skiller dem fra andre mennesker. Disse egenskapene gjorde dem bedre egnet enn andre til å inneha ledende stillinger (Dahlin 1995). Siden den klassiske organisasjonsteorien la til grunn at menneskene i organisasjonen handlet rasjonelt forutsatte den også at lederne gjorde det. Dermed la denne retningen lite vekt på de irrasjonelle sidene ved organisasjoner, og det var nettopp på dette punktet at den senere skulle komme under kritikk.

Den humanistiske teoriretningen som senere har blitt kalt Human Resource perspektivet kom som en reaksjon på strukturperspektivet. Den vokste frem som en motsetning og et alternativ til dette. Teoriretningen hadde sitt utgangspunkt i de såkalte Hawthorne-eksperimentene som ble ledet av forskeren Elton Mayo på 1920- og 1930-tallet. De resulterte i at man for alvor ble oppmerksom på betydningen av de uformelle og irrasjonelle sidene ved organisasjoner. Et viktig funn var blant annet den store betydningen som de sosiale forholdene på arbeidsplassen viste seg å ha på effektiviteten (Gotvassli 1999). I og med at Human Resource perspektivet har en annen tilnæringsmåte til organisasjoner, har det også en alternativ måte å tenke omkrig ledelse. Lederens rolle innenfor dette perspektivet går mer ut på å legge forholdene til rette slik at felles mål kan oppnås, samtidig som den enkelte får sine behov tilfredsstilt. Forenklet kan man si at denne retningen legger mest vekt på menneskene, mens den

klassiske teorien legger mest vekt på oppgavene (Dahlin 1995). Kritikerne av Human Resource perspektivet har blant annet hevdet at det i alt for stor grad reduserer problemer i en organisasjon til forhold mellom mennesker, og at det ikke tar nok hensyn til den helheten som en organisasjon er (Gotvassli 1999). Kritikerne har også hevdet at retningen bygger på en falsk forståelse av den menneskelige natur, og at den blant annet overså individuelle forskjeller (Dahlin 1995). Det som derimot er sikkert er at disse endringene i det dominerende synet på både organisasjoner og synet på ledelse har påvirket hvordan man til en hver har bygget opp virksomheter. De har også påviselig påvirket utformingen av offentlige reformer. Et nyere eksempel på dette har vi fra reformarbeidet på 1980- og 1990-tallet i Norge. I denne perioden ble den politiske debatten gradvis mer preget av nyliberalisme og nykonservatisme (Fuglestad og Lillejord 1997). Dette tankegodset hadde en betydelig påvirkningskraft på de offentlige reformene som ble gjennomført i disse årene. Utviklingen var en del av en større internasjonal forvaltningskritisk trend som gjerne går under betegnelsen New Public Management. Den gikk ikke bare ut på å redusere de offentlige utgiftene, men inneholdt også en del alternative fremgangsmåter for å organisere deler av offentlig sektor. I tillegg førte den med seg en del ledelsesfilosofier og tanker omkring hierarki og styring (Berg 1995). Disse var gjerne inspirert av, eller hentet direkte fra det private næringslivet (Fuglestad og Lillejord 1997). I følge Røvik (1998), er ikke slike avgrensede perioder med organisasjonsideologisk påvirkning uvanlige. Han mener at dette har sammenheng med at vi fra og med 1960-årene har sett en økende tendens til at organisasjoner oppfatter seg selv om formelle organisasjoner. Dette fordi denne felles identiteten har åpnet for at oppskrifter på effektive måter å bygge opp og styre organisasjoner kan overføres i større grad. I følge Røvik preges samtiden av at organisasjonsoppskrifter har stor oppslutning i begrensede perioder, før de igjen blir fortrent av nye ideer. De endringene i synet på organisasjoner og ledelse jeg her har gitt eksempler på, samt den påvirkningskraften de har hatt på forvaltningen generelt, er bakgrunnen for min forventning om også å finne endringer i synet på ledelse i den videregående skolen.



## **Kapittel 2:       Metode**

Gjennom mitt arbeid som lærer i den videregående skolen har jeg gjennom de siste årene gjort meg godt kjent med våre dagers reformer i dette skoleslaget. Samtidig har jeg gjennom dette høyskolestudiet blitt kjent med en god del teorier omkring ledelse. Som en konsekvens av dette har jeg tatt særlig interesse for den delen av dagens reformtiltak som er rettet inn mot skolelederne, samt teorier og prinsipper tiltakene bygger på. Dette førte etter hvert til en interesse for hvordan de videregående skolene ble ledet tidligere, hvilke endringer man har gjort i årenes løp, og hvorfor. Med dette som utgangspunkt bestemte jeg meg tidlig for å gjøre en undersøkelse som tok for seg utviklingen i synet på ledelse i den videregående skolen. Siden de mest interessante reformene i den videregående skolen har foregått etter 1965 var dette et godt sted og starte, og jeg valgte å ta for meg førtiårsperioden frem til 2004. Dette er en lang periode, men den har som sin fordel at det lange tidsperspektivet kan gjøre utviklingen mer tydelig. Når det gjelder selve begrepet ledelse kan man nok trygt si at det finnes mange aktører i den videregående skolen som har ulike syn på det, men det mest interessante synet er likevel det som de sentrale utdanningsmyndigheter står for. Det er tross alt dette nivået som i størst grad har muligheter til å gjøre sitt syn gjeldende. Dette er også det synet som er mest helhetlig og lar seg måle på den mest pålitelige måten. På bakgrunn av disse vurderingene bestemte jeg meg for følgende problemstilling:

*”Hvordan har de sentrale utdanningsmyndigheters syn på ledelse i den videregående skolen endret seg i perioden 1965-2004”*

Denne problemstillingen inneholder ingen antakelser om årsakssammenhenger, og er derfor å regne som ikke-kausal eller deskriptiv. Den tar kun sikte på å beskrive en eventuell endring, og hovedårsaken til dette er hensynet til omfanget på arbeidet. Jeg vil likevel i en del sammenhenger gjøre forsøk på å forklare deler av den utviklingen jeg ser, forutsatt at slike forklaringer er nærliggende og de passer inn i sammenhengen.

### **2.1   Hypoteser**

Det er allerede godt dokumentert at det har foregått en generell endring i synet på ledelse i den offentlig forvaltning som helhet, men vi kan ikke uten videre gå ut fra det

den har artet seg på samme måte overalt. Likevel vil det være naturlig å anta at det finnes visse fellesstrekk. Min kjennskap til innholdet i andre offentlige reformer ga meg derfor et visst grunnlag til gjøre noen antakelser om hvilke funn jeg kunne tenkes å gjøre. Disse antakelsene ledet til følgende arbeidshypoteser:

1. Lederfunksjonen i den videregående skolen har gradvis fått mer oppmerksomhet og blitt tillagt større betydning for skoleorganisasjonens resultater

Vi vet fra før at den generelle interessen for ledelse i Norge har økt gjennom de siste tiårene, og at lederfunksjonen gradvis har blitt tillagt større viktighet (Strand 2000). Det er også en tydelig tendens til større fokusering på ledelse i offentlig virksomhet, både i Norge og internasjonalt (Fuglestad og Lillejord 1997). Derfor vil det være nærliggende å forvente en slik utvikling også i den videregående skolen.

2. Kravene til god skoleledelse har blitt gradvis flere og mer uformelle

Dersom lederfunksjonen blir tillagt større viktighet vil det være naturlig å forvente at kravene til personene som skal fylle disse posisjonene vil bli skjerpet. Samtidig har vi sett at nyere tiders ledertenkning i det offentlige har medført en forskyvning bort fra de tradisjonelle kravene om detaljert fagkunnskap og lang erfaring fra systemet. I stedet har vi fått mer fokus på den delen av lederfunksjonen som går på å stake ut en kurs for virksomheten (Fuglestad og Lillejord 1997). Det er en funksjon som i større grad settes i sammenheng med mer uformelle kvalifikasjoner. Når dette har skjedd i øvrige deler av den offentlige forvaltningen kan det også tenkes å ha skjedd i den videregående skolen.

3. Noen krav til god skoleledelse vil holde seg konstant gjennom hele perioden, mens andre vil være sterkt vektlagt i en periode for så å forsvinne

Dersom man går ut fra at Røvik (1998) har rett i at vi gjennom store deler av etterkrigstiden har hatt perioder med skiftende organisasjonsideologisk påvirkning generelt er det naturlig å forvente å se spor av dette også i den videregående skolen. En

mulig måte denne påvirkningen kan komme til uttrykk på er gjennom periodevise endringer i hvilke krav som stilles til skoleledere.

4. Det vil forekomme avvik mellom de lederkvalitetene som omtales i styringsdokumentene og de som etterlyses i stillingsannonse

Styringsdokumentene og stillingsannonse skiller seg fra hverandre på det punktet at de er utarbeidet på ulike steder i hierarkiet. Førstnevnte på sentralt nivå og sistnevnte på fylkeskommunalt nivå, i alle fall i den dominerende delen av denne 40års perioden. Denne avstanden åpner muligheten for at det kan forekomme avvik mellom de to bildene de gir av de ønskede skolelederne. Stillingsannonse blir også til en viss grad utarbeidet på grunnlag av styringsdokumentene, og kan dermed gi oss et innblikk i hvordan innholdet i disse ble tolket lenger nede i systemet.

Disse hypotesene har vært avgjørende for valget av kilder og på andre måter virket styrende for arbeidet med å belyse problemstillingen. I likhet med problemstillingen inneholder de heller ingen forklaringskomponent.

## **2.2 Kildemateriale**

Som kilder har jeg i første rekke benyttet meg av utlysningstekstene i annonser for rektorstillinger. Stillingsannonse er hentet fra Norsk lysingsblad, som er et eget organ for kunngjøringer fra offentlige myndigheter. Som kilde har dette bladet sin styrke i at det har utkommet gjennom hele perioden 1965-2004, har staten som eier, og i utgangspunktet har endret seg lite. Dessuten har det gjennom hele perioden vært vanlig å bruke bladet til å offentliggjøre ledige rektorstillinger, og dermed inneholder det tilstrekkelig med annonser til å gjøre et utvalg. Jeg har gjort et tilfeldig utvalg av ti slike annonser for hvert år, slik at det totale antallet undersøkte annonser er 400. Utvelgelsen foregikk på den måten at det totale antallet stillingsannonse jeg hadde å velge fra for hvert år ble skrevet ut på hvert sitt ark. Disse ble brettet en gang, stokket og deretter ble det trukket ut 10 stykker. På den måten mener jeg å ha fått til et utvalg av stillingsannonse som i stor grad representativt for den totale populasjonen. Informasjonen som jeg har hentet fra annonsene er fylt inn i egne registreringsskjemaer av denne typen:



Årstal:	
Nummer:	
Stillingstittel:	
Skole/ arbeidsgiver:	
Krav til kompetanse:	
Ønskelig kompetanse:	
Krav til personlige egenskaper:	
Ønskelige personlige egenskaper:	
Andre krav/ opplysninger:	

*Figur 1: Registreringsskjema for stillingsannonser*

Ved hjelp av dette skjemaet får jeg systematisert og begrenset den informasjonen jeg samler inn, men dette innebærer også at en del informasjon må velges bort. Som regel er dette informasjon som ikke er direkte relevant for problemstillingen, men i tvilstilfeller har jeg benyttet det nederste feltet til å gjøre notater. Et stykke ute i arbeidet innså jeg at skjemaet var noe mangelfullt, blant annet fordi det manglet muligheter for systematisk å registrere informasjon om hvordan selve skoleorganisasjonen presenteres i utlysningstekstene. Jeg har likevel gjort meg en del notater som går på dette, og kommer til å bruke dem senere. Derfor vil jeg presisere at disse kommentarene ikke bygger på systematisk innhentet informasjon, men snarere er min subjektive vurdering av beskrivelser fra utlysningstekstene.

Den andre delen av kildegrunnet består i et utvalg av styringsdokumenter fra perioden. I utvelgelsen har jeg lagt hovedvekt på å få med dokumenter som omhandler de største av reformene, samtidig som jeg har tilstrebet en så jevn spredning i tid som mulig. Siden jeg har gjort disse vurderingene og i tillegg basert utvelgelsen en god del

på relevans er det her ikke snakk om et sannsynlighetsutvalg. Det finnes mange ulike former styringsdokumenter for skolen, men jeg har hovedsakelig valgt stortingsmeldingene som kildegrunnlag. Dette vil legge visse begrensninger på hvor detaljert den tilgjengelige informasjonen er, men har som fordel at de er oversiktelige og gir mer komprimerte fremstillinger enn en del andre offentlige dokumenter. Informasjonen jeg har hentet fra dem har jeg systematisert i skjema av den typen som er vist i figur 2. Det er utarbeidet for å registrere informasjon om hvordan myndighetene tenker seg godt lederskap i skolen, og da særlig hvilke kvaliteter lederne skal ha. Stortingsmeldingene må antas å være en god kilde til detaljert informasjon om dette, mens stillingsannonnene gir et bilde på hvordan ledertenkningen gir seg praktiske utslag. Sistnevnte har også den fordelen at de gjør det lettere å påvise utviklingstrekk, siden de har et mer standardisert format, og er av mer beskjedent omfang enn stortingsmeldingene. Sist men ikke minst, har jeg benyttet meg av de ulike lovene som har vært gjeldende for den videregående skolen i denne perioden. Siden de ikke er så mange i tallet har jeg ikke utarbeidet eget skjema for dem. Målt i tekstmengde inneholdt de heller ikke særlig store mengder informasjon om skoleledelse.

Nr:	Tittel:	Begrunnelse:	Vektlegging:
Formelle kvalifikasjoner			
Personlige egenskaper			
Viktige arbeidsoppgaver			
Negativt ved dagens situasjon			
Positivt ved dagens situasjon			
Nye utfordringer			
Eventuelt			

*Figur 2: Registreringsskjema for stortingsmeldinger*

### **2.3 Særtrekk ved undersøkelsen**

Det store antallet stillingsannonser jeg benytter meg av kunne tilsi at den delen av undersøkelsen var av kvantitativ karakter, også fordi jeg henter en ganske begrenset mengde informasjon fra hver enkelt annonse. Derimot satt jeg igjen med et datamateriale som bare i liten grad lot seg omarbeide til tall. Derfor bar det mer preg av å være kvalitativt, til tross for det store antallet enheter. Når det gjelder styringsdokumentene går det klarere frem at arbeidet med dem ga et kvalitativt datamateriale. Denne undersøkelsen sett under ett blir derfor etter min mening å regne som kvalitativ. Det har ikke lagt innenfor dens formål å påvirke eller endre tingenes tilstand, og den faller derfor i kategorien ikke-eksperimentell. Ikke-eksperimentelle undersøkelser legger sterke begrensninger på hva vi kan få sikker kunnskap om, siden det alltid vil være muligheter for alternative løsninger som er forenelige med resultatet (Gilje og Grimen 1993). Siden problemstillingen som nevnt er deskriptiv kan undersøkelsen heller ikke forventes å produsere kausal kunnskap. Slik kunnskap anses gjerne som mer verdifull enn beskrivende kunnskap, fordi den kan brukes til å forandre på tilstander eller prosesser. På den andre siden bør det legges til at også ikke-kausale kunnskaper kan danne grunnlag for fornuftige konklusjoner (Gilje og Grimen 1993). Dessuten er det nødvendig å beskrive et fenomen før det kan forklares. I den sammenhengen kan det for øvrig være en fordel å understreke mer tydelig at enhver forklaringsprosess alltid blir utført av et subjekt, og at resultatene derfor må bli mer eller mindre subjektive. Dermed er det en teoretisk mulighet for at mine forutsetninger og min erfaringsbakgrunn ikke bare kan påvirke mine tolkninger av funn fra datamaterialet, men også kan avgjøre i hvor stor grad jeg er i stand til å tolke. Dette er vanskelig å gardere seg mot, men desto viktigere å være klar over.

### **2.4 Vurdering av stortingsmeldingene som kilder**

Det er begrenset i hvilket omfang potensielle svakheter ved kildene kan fanges opp i forkant av dataregistreringen. Å bruke et registreringsskjema av den typen som jeg valgte viste seg fort å bli ganske arbeidskrevende, særlig når vi kommer over på 1990-tallet. Da skrives det betydelig mer om skoleledelse enn tidligere, og teksten som ble brukt var av og til vanskelig å tilpasse kategoriene i mitt registreringsskjema. Dette skyldes i all hovedsak en lite direkte språkføring. Det har dessverre måttet medføre en

viss grad av tolkning fra min side. Dette gjelder særlig opplysninger som har havnet i den kategorien jeg har kalt ”vektlegging”. Dette tolkingsrommet reduserer til en viss grad påliteligheten av funnene, og har vært en medvirkende årsak til at jeg er mer knapp og forbeholden når jeg beskriver disse funnene. En annen side ved det å bruke stortingsmeldinger som kildemateriale er at de utgjør en betydelig mengde tekst. Selv om de er inndelt i kapitler med detaljerte innholdsfortegnelser er det ikke alltid at man får tak i all den informasjonen som gis om skoleledelse gjennom bare å lese de kapitlene som omhandler ledelse spesielt. Informasjon om ledelse finnes også i en rekke andre kapitler, for eksempel i den formen at de understreker lederens ansvar for at det ene eller det andre reformtiltaket settes ut i livet. Dermed blir det nødvendig med en mer grundig gjennomgang av stortingsmeldingene, og den enorme mengden tekst de utgjør øker sjansene for at viktig informasjon kan bli oversett. Det tror jeg likevel bare i liten grad har forekommet, i og med at man i disse dokumentene har en tendens til å gjenta seg selv i formidlingen av særlig viktig informasjon. Dessuten må man regne stortingsmeldingene som svært pålitelige kilder til informasjon om hvilke krav de sentrale utdanningsmyndighetene setter til ledelse i videregående skole, i og med at skolemyndighetene selv som utformer dokumentene.

## **2.5 Vurdering av stillingsannonserne som kilder**

For stillingsannonsernes vedkommende er potensielle svakheter først og fremst knyttet til utvalget. Siden antallet annonser var så stort måtte det gjøres en del viktige valg på dette punktet. Den enkleste måten å skaffe seg annonser på hadde vært å bla seg fremover fra første utgave hvert år og samle annonser til jeg hadde ti fra hvert. Dette ville derimot ha vært en uheldig fremgangsmåte, i og med at jeg da sannsynligvis utelukkende ville ha sittet med annonser fra de første månedene i året. Det er ikke sikkert at dette hadde fått noen betydning for resultatet, men muligheten ville vært sterkere tilstede. For å oppnå en bedre representativitet valgte jeg derfor prøve å skaffe meg annonser fra et så spredt tidsrom som mulig, samt gjøre et tilfeldig utvalg blant disse.

Vi kan anta at selve utlysningstekstene som er gjengitt i Norsk Lysingsblad er fullstendige, i og med at det regelmessig vises til ”*fullstendig utlysningstekst i Norsk Lysingsblad*” den og den dato ved senere rettelser. Hvis vi også kan være sikre på at

samtligte rektorstillinger som ble ledige i løpet av et år et gjengitt i bladet skulle forholdene ligge godt til rette for å få i stand et meget representativt utvalg. Dette synes derimot ikke helt å være helt tilfelle. Ikke alle administrative stillinger ble lyst ut, og utlysningstekst finnes derfor ikke for alle. Dette kan vi se av at en del annonsetekster for lærere inneholder forbehold om internt opprykk til administrativ stilling, uten at noen slik administrativ stilling ved den aktuelle skolen er å finne i bladet. Hvis dette avviket er jevnt fordelt geografisk vil det ikke ha særlig store konsekvenser, men dette er ikke uten videre sikkert. Det er snarere mitt inntrykk at noen geografiske områder til tider peker seg ut med å ha en noe skjev fordeling mellom antallet utlyste administrative stillinger og antallet undervisningsstillinger. For eksempel synes Nord-Norge å ha forholdsvis få administrative stillinger utlyst, mens de store byene og områdene rundt dem synes å ha forholdsvis mange. Dette ser ut til å være tilfelle gjennom hele den 40 år lange perioden jeg har tatt for meg. Siden jeg ikke har gjort noen registreringer av antallet lærerstillinger kan jeg ikke dokumentere dette, men det er mitt inntrykk.

Registreringsskjemaet jeg har brukt for stillingsannonserne kan også sies å være noe mangelfullt. For eksempel kom jeg flere ganger over interessant informasjon i utlysningstekster som jeg kunne tenke meg å registrere, men jeg manglet en passende kategori å plassere den i. Dette gjelder for eksempel informasjon fra presentasjonene av skolene og det arbeidet som drives der. Her dukket det blant annet opp mye interessant retorikk, og den har jeg registrert gjennom mer usystematiserte notater. En del informasjon fra disse notatene har jeg benyttet meg av, selv om den ikke er å finne i registreringsskjemaene. Det gjør informasjonen vanskeligere å etterspore, men dette skulle likevel la seg gjøre.

Gjennom deler av denne 40 år lange perioden har innholdet i en god del av utlysningstekstene vært heller begrenset. Dette er særlig tilfelle for de første tjue årene fra 1965-1984. Selv om det ikke alltid vil være like mye informasjon å hente fra stillingsannonserne vil det til en hver tid finnes lover og regler som sier noe om hvilke formelle krav som stilles for ansettelse i den videregående skolen. I tillegg finnes det en rekke mer generelle krav i rundskriv fra departementet og lignende som gir retningslinjer for slik ansettelse. Disse har virket styrende over flere år, og har ført til at ordlyden i mange utlysningstekster har blitt noe likelydende i lengre perioder. En slik

periode er 1970-årene, og det er en viktig årsak til datamaterialet fra dette tiåret ikke er like spennende som resten. Det virker også som om innholdet i disse dokumentene til en viss grad har blitt regnet som kjent av potensielle søkere, og at det derfor bare i liten grad har blitt gjengitt i stillingsannonse. Dette kan ha en sammenheng med at rektorene tradisjonelt har blitt rekruttert fra lærernes rekke, hvor denne informasjonen sannsynligvis var godt kjent. Heldigvis finnes det likevel god tilgang på mer utførlige utlysningstekster i fra hele førtiårsperioden, slik at vi får et godt innblikk i hvilke kvalifikasjoner man til en hver tid ønsket seg hos søkere til rektorstillinger.

## **2.6    *Strukturen i den videre fremstillingen***

Det videre innholdet er bygget opp omkring en periodeinndeling. Siden tidsrommet det her er snakk om er såpass langt, var en slik oppstyking nødvendig for å kunne systematisere funnene. Den gjør det også mulig å påvise utviklingstrekk på en bedre måte. Ulempen er at reformene ikke kommer på tidspunkt som harmonerer med en naturlig og balansert epokeinndeling. Jeg har likevel valgt å gjøre følgende inndeling:

Perioden 1965-1974

Perioden 1975-1984

Perioden 1985-1994

Perioden 1995-2004

Denne inndelingen har den fordel at den er tidsmessig balansert og dermed også oversiktlig. Ulempen er at flere reformer og utviklingstrekk går på tvers av periodene. Dette skulle imidlertid vise seg å bli et mindre problem enn først antatt, og har ikke hemmet fremstillingen av funnene fra undersøkelsen i særlig grad. Hver av periodene vil først bli behandlet for seg, og spesielle kjennetegn og funn fra datamaterialet vil bli presentert. Disse vil deretter bli satt i sammenheng med en del aktuell teori og tidligere undersøkelser. I etterkant av dette følger en fremstilling av perioden 1965-2004 sett under ett, med hovedvekt på de utviklingstrekk som har kommet frem i de foregående kapitlene. I denne fremstillingen vil jeg forsøke å synliggjøre utviklingen ved hjelp av eksisterende teori. Det bildet som da kommer frem vil jeg deretter holde opp mot arbeidshypotesene, og gjøre forsøk på å forklare utviklingstrekkene med forankring i relevant teori. Helt til slutt vil jeg gjøre en vurdering av den mulige utviklingen videre,

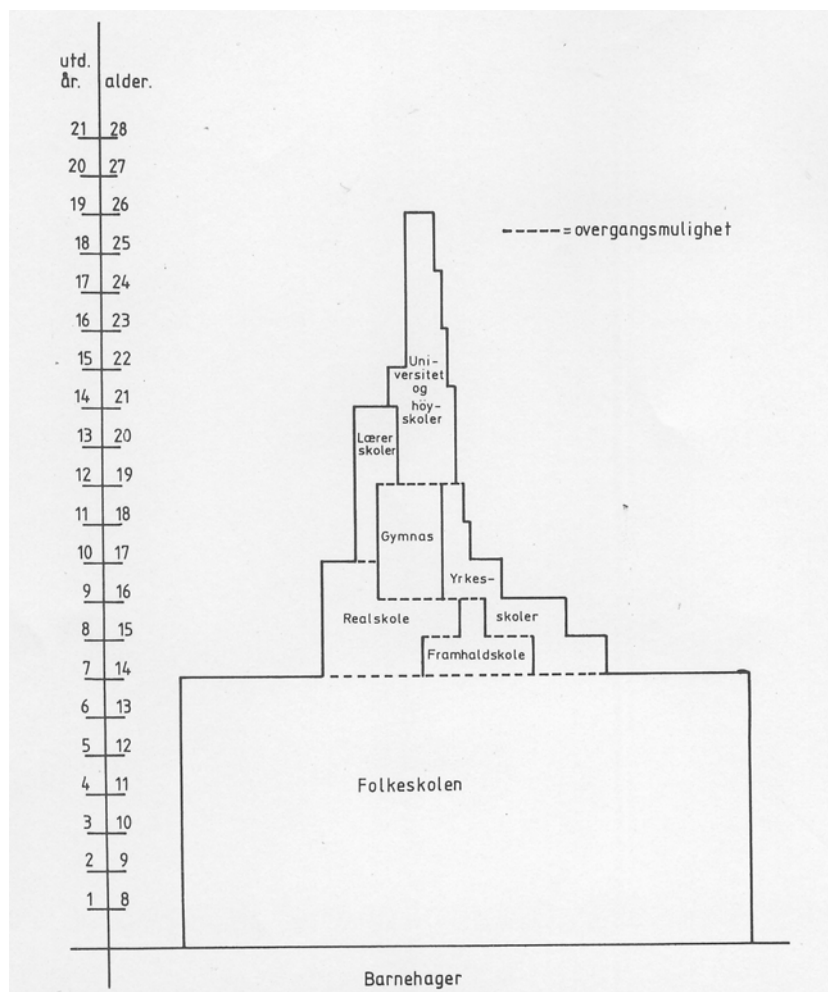
og muligheter for videre arbeid i forlengelse av denne undersøkelsen. Men før alt dette vil jeg kort beskrive noen hovedtrekk i fremveksten av de videregående skolene i forkant av perioden 1965-2004.

### **Kapittel 3:           Utviklingen av grunnpoplæringen før 1965**

Skoleverket i Norge var fra gammelt av delt, med et forholdsvis skarpt skille mellom to dominerende skoleslag. På den ene siden stod gymnaset, som i all hovedsak skulle forberede elevene for universitetsutdanning, og de forskolene som ledet frem til inntak der. På den andre siden stod folkeskolen, som på sin side forberedte elevene på eventuell videre opplæring ved ulike typer yrkesskoler. Skillet mellom disse skoleslagene holdt seg forholdsvis stabilt gjennom praktisk talt hele 1800-tallet, på tross av at det var et system som hadde flere betenkelige sider. Ikke bare hadde det negative følger for de sosiale ulikhetene i landet, men det kom også i konflikt med det gryende idealet om en felles grunnleggende skole for alle barn. Kritikken av skoleverket tiltok da også i styrke utover i andre halvdel av 1800-tallet, og kravet om en felles grunnskole for alle fikk etter hvert økt oppslutning (Persson og Østvold 1971). Den første betydelige bevegelsen i retning en slik skole ble tatt med lov om høyere allmennskoler i 1869. Der ble det slått fast at de tre første årene i folkeskolen skulle ha samme innhold for alle elever. Gjennom denne loven ville man sikre at befolkningen fikk en viss felles kunnskapsbase, samtidig som man fikk utsatt spesialiseringen av elevene med tre år. Nå skulle det imidlertid vise seg at skolen allerede på 1800-tallet kunne være vanskelig å reformere. Systemet med egne forskoler for de høyere allmennskolene ble i realiteten opprettholdt, inntil en ny lov om høyere allmennskoler i 1896 innførte prinsippet om at undervisningen skulle være den samme frem til avsluttet 5.klasse i folkeskolen. Dermed var spesialiseringen av fremtidige gymnaselever ytterligere utsatt, og denne gangen ble loven også fulgt opp i praksis. Forgningene i den nederste delen av det norske skolesystemet ble ytterligere redusert i 1920, da Stortinget fjernet pengestøtten til alle høyere skoler som ikke bygde på avsluttet folkeskole. Fra det tidspunktet har alle videregående skoler i landet hatt som felles grunnlag at de bygger på avsluttet folkeskole, som på den tiden innebar et 7-årig skoleløp (Persson og Østvold 1971). Selv om overgangen til denne tidlige formen for enhetsskole skjedde gradvis, må den sies å være oppsiktsvekkende tatt i betraktning at de fleste andre europeiske land på denne tiden fremdeles hadde en felles grunnskole som i varighet bare tilsvarte halvparten av den norske.



Mellomleddet mellom folkeskolen og gymnaset var på denne tiden middelskolen. Den ble formelt innført med en lovendring i 1869. Den skulle da bygge på en treårig felles folkeskole, og fra 1896 på en femårig folkeskole. Middelskolen hadde tidligere vært 4-årig, men går nå over til å bli en 3-årig skole på toppen av endt folkeskole som en følge av endringene i 1920. (Dokka 1975). En ny lov om høyere skoler blir vedtatt i 1935, og med den ble middelskolen avviklet som en overgang til gymnaset. Den ble avløst av den nye ordningen med realskoler, som i praksis skulle komme til å utgjøre de første to årene av det på den tiden femårige gymnaset. Realskolen gav en selvstendig avsluttende eksamen, og var dermed et alternativ for elever som av ulike grunner ikke fortsatte frem til eksamen artium. Realskolen kunne for øvrig være både 3-årig og 4-årig, og gymnaset kunne være både 5-årig og seksårig. Den opprinnelige planen bak denne reformen var at realskolen og gymnaset skulle være to atskilte skoleslag, og at de begge skulle bygge på den 7-årige folkeskolen. Realiteten ble derimot at den 3-årige formen av realskolen og den 5-årige formen av gymnaset i stor grad ble samkjørt, på den måten at innholdet i de to første årene i disse skoleslagene ble det samme. (Dokka 1975) Dermed skapte man overgangsmuligheter, og konsekvensen for elevene ble at de i realiteten ikke trengte bestemme seg for realskole eller gymnas før ved utgangen av det andre skoleåret. Forutsatt at skolen de gikk på hadde lagt seg på denne mest vanlige organiseringsformen.



Figur 3: Det norske utdanningssystemet slik det fremstod i 1945. Hentet fra Telhaug (1982)

### 3.1 Geografiske forskjeller og enhetsskole

Det var altså ikke uten betydning for en elevs muligheter hvor vedkommende gikk på skole. Dette var kanskje enda tydeligere i folkeskolen, hvor vi på denne tiden hadde til dels store geografiske forskjeller i kvaliteten på opplæringen. Grovt beskrevet var undervisningstilbudet bedre i byene enn på landet. Dette skyldtes i utgangspunktet at man hadde to ulike folkeskoleordninger, en for byene og en for distriktene. Forskjellene mellom dem bestod blant annet i ulik lengde på skoletiden og ulik lengde på minstelesetiden. Denne todelte folkeskoleordningen ble videreført i lovs form så sent som i 1936, og hadde sin praktiske begrunnelse i at de naturlige vilkårene for å drive skole var bedre i byene. Både folketall, befolkningstetthet, næringsliv og naturforhold lå mer til rette for skoledrift der. Samtidig var det en lite ønskelig situasjon å ha slike variasjoner i kvalitet mellom folkeskolene, og det ga seg utslag i at nye folkeskolelover

som regel hadde som et av sine hovedmål å styrke landsfolkeskolene. Slike intensjoner er i tråd med idealet om en felles enhetsskole, et ideal som på denne tiden hadde økende oppslutning.

Enhetsskolen som begrep fikk et utvidet innhold etter krigen, og man startet da arbeidet med å forlenge varigheten av folkeskolens felles grunnleggende opplæring.

Samlingsnemnda for skoleverket ble opprettet i 1947, og denne komiteen hadde som oppgave å utarbeide en plan for å samordne de ulike skoleslagene som bygget på den sjuårige folkeskolen. Resultatet ble en gradvis overgang til en 9-årig folkeskole. Fra 1959 begynte de første kommunene å innføre slik 9-årig skole, men ordningen var ikke på plass over hele landet før omkring midten av 1970-årene. I mellomtiden hadde skoleslaget rukket å bli omdøpt til grunnskolen, og de geografiske forskjellene i kvaliteten på opplæringen var betydelig reduserte.

### **3.2 *Utviklingen av den videregående skolen frem til 1965***

Fra gammelt av var det formaliserte videregående opplæringstilbudet her i landet heller begrenset. De første regulære skolene vi kjenner til var katedralskolene, som allerede i middelalderen forberedte fremtidige embetsmenn på studier ved universitetene. Folk flest fikk da sin yrkesopplæring på arbeidsplassene eller i hjemmene, og den hadde i all hovedsak praktisk karakter. Dette var en ordning som var tilpasset tidens behov. Senere økte behovet for teoretisk opplæring, og det oppstod etter hvert organiserte opplæringstilbud innen håndverk, industri og handel. Dette skjedde i hovedsak fra og med 1700-tallet, og opplæringen ble for det meste gitt på deltid. Utover på 1800-tallet fikk vi de første landbruks- og husmorskolene (Persson og Østvold 1971), og videregående opplæring på heltid ble etter hver mer utbredt. Tendensen til økt spesialisering i tilbudet på dette nivået fortsatte å øke. Nye skoler ble opprettet etter hvert som spesielle behov oppstod i samfunnet for å utdanne nye yrkesgrupper. Disse skolene ble gjerne omtalt under ett som yrkes- eller fagskoler, en samlebetegnelse også jeg har valgt å bruke i denne fremstillingen. I realiteten hadde de forholdsvis lite til felles. Det var store variasjoner i både utdanningens lengde, undervisningens karakter og det faglige nivået (Dokka 1975). I tillegg kom variasjoner i eierskap. Både det offentlige, private bedrifter og ideelle organisasjoner eide og drev slike skoler. Når det gjaldt den overordnede statlige styringen var også den variert, i og med at skolene

sorterte under de forskjelligste departement. Hele systemet av fag- og yrkesskoler var preget av det mangfold som etter hvert hadde utviklet seg i arbeidslivet.

Når vi ser tilbake på første halvdel av 1900-tallet finner vi forholdsvis få forsøk på omfattende endringer i den videregående skolen, sammenliknet med folkeskolen. Selv om det nok var ting å sette fingeren på kommer det ingen store lover som gjør betydelige endringer på selve strukturen i den videregående skolen. Nå er det likevel historisk sett slik at endringer og reformer i ett skoleslag gjerne fører til omlegginger i andre skoleslag (Telhaug 1979), og dermed kunne man forvente endringer som en følge av overgangen til 9-årig folkeskole fra 1959 og utover. Det første som kom var en offentlig debatt om hvordan fremtidens utdanningstilbud mellom den obligatoriske skolen og høyskole- og universitetsnivået skulle se ut. I de første tiårene etter krigen bygde denne debatten på en felles forestilling om at endringene skulle gjøres innenfor de allerede eksisterende strukturene, og at de derfor skulle ha et heller begrenset omfang. I løpet av 1960-årene endret derimot debatten karakter. Etter hvert fremstod en mer omfattende strukturendring som et realistisk mål det var bred politisk enighet om (Telhaug 1979). Nå hadde også debatten begynt å gi seg mer praktiske utslag. Fra 1964 overtok fylkene gradvis driften av de fleste gymnasene og realskolene. Noen av disse skolene hadde tidligere blitt administrert av kommunene, andre av interkommunale organ, og atter andre av Kirke- og undervisningsdepartementet. Etter hvert ble også fag- og yrkesskolene stilt under fylkenes ledelse, og fylkesskolestyrene fungerte nå som overordnede styrer for de fleste høyere skoler (Telhaug 1979). Dette representerte et ikke ubetydelig skritt i retning samordning på organisasjonssiden, og det harmonerte godt med den utviklingen som hadde funnet sted i folkeskolen. Det er derimot ikke før i 1965 at det for alvor settes i gang et sentralt ledet arbeid som har omfattende strukturendringer som mål. Da setter Stortinget ned skolekomiteen av 1965, og gir den et bredt mandatområde. Komiteen skulle vurdere hvilke behov man hadde for opplærings- og utdanningstilbud for aldersgruppene 16-19 år i lys av den utviklingen som hadde funnet sted i arbeids- og samfunnslivet. Videre skulle den vurdere de videregående skolenes eksisterende innhold og arbeidsmåter i lys av den nye situasjonen som innføringen av en niårig obligatorisk skole hadde skapt. På dette grunnlaget skulle komiteen skissere en felles plan for all utdanning mellom den niårige grunnskolen og høyskole- og universitetsnivået, og den skulle vurdere om det burde gis

en felles lov for alle skolene på dette trinnet. (Persson og Østvold 1971). Reiulf Steen ble utnevnt til leder for dette arbeidet, og komiteen ble derfor senere hetende Steenkomiteen. Når vi tar komiteens mandat og senere arbeid i betraktning, må den sies å innlede en ny epoke i de videregående skolenes historie. De færreste var klar over det den gangen, men fra en hverdag preget av stabilitet og gradvis utvikling gikk de videregående skolene nå over i en lang periode hvor reformer og stadige endringer skulle dominere. Ikke bare når det gjaldt skolens innhold og deltakere, men også dens organisering og administrasjon. I de førti årene som gikk frem til 2004 så vi flere omfattende reformer med ulike hensikter og konsekvenser. Til grunn for reformene har det lagt ulike verdier og holdninger, og når reformene skifter vil det være naturlig at også verdiene og holdningene har skiftet. Det er etter min mening interessant å kartlegge en slik eventuell endring og lete etter mulige forklaringer på den. Særlig når reformene avløser hverandre så hyppig som i denne perioden. Derfor har jeg har valgt å legge utgangspunktet for denne undersøkelsen så langt tilbake som til 1965 og begynnelsen på Steenkomiteens arbeid.

## Kapittel 4: Perioden 1965-1974

Når det skulle igangsettes et større arbeid med å reformere de videregående skolene var det et nærliggende valg av fremgangsmåte man gjorde i 1965. Det var lange tradisjoner for å la offentlige utvalg først lage større utredningsarbeider, for deretter å trekke inn berørte parter i utarbeidelsen av de dokumentene som senere skulle danne grunnlag for lover og forskrifter. I tillegg hadde erfaringer fra reformene i grunnskolen på 1950-tallet ført til at også praktiske forsøk var blitt en nærliggende arbeidsmetode å benytte seg av. De skulle supplere utredningen og høringsuttalelsene og gi et sikrere grunnlag for politiske vedtak (Kjøøl og Telhaug 1979). Steenkomiteens arbeid skulle imidlertid vise seg å bli mer omfattende enn man i utgangspunktet hadde planlagt. Derfor ble det i løpet av det første året klart at den i stedet for å legge frem en samlet innstilling heller skulle levere sine resultater i form av tre delinnstillinger. Disse tok for seg ulike sider ved den videregående skolen, og medførte en rekke grunnleggende endringer. Fordi de tre delinnstillingene kom med noen års mellomrom, var forsøksvirksomheten som fulgte av den første allerede godt i gang når tredje og siste innstillingen ble levert i 1970. For å illustrere samtidens oppfatning av den aktiviteten som komiteens arbeid skapte, har Telhaug (1979) sammenlignet den med en tretrinns rakett. Som en følge av denne "raketten" ble blant annet "*Lov om videregående opplæring*" vedtatt i 1974, og det nye skoleslaget for all ungdom i alderen 16-19 ble hetende "*Videregående skole*". Den felles loven og den nye fellesbetegnelsen hadde en samlende effekt i den videregående skolen. Frem til da hadde flere skoletilbud for denne aldersgruppen manglet lovregulering, og en god del av skolene hadde sortert under ulike departement. De sentrale skolemyndigheter hadde også gradvis opparbeidet seg en sterk overordnet kontroll med skolene, og dette hadde medført at hele dette skolesystemet fremstod som ganske sentraldirigert. Fra slutten av 1960-tallet snudde denne tendensen og en stor del av beslutningsmyndigheten ble etter hvert flyttet nedover i systemet. Den mest omfattende delen av prosessen var overføringen av ansvaret for de videregående skolene til fylkeskommunene. Bakgrunnen for delegeringen var Steenkomiteens ønske om å skape et videregående skoleverk som kunne imøtekomme behovet for nytt faginnhold og nye linjer raskere enn det gamle. Desentralisering ble altså ansett som et middel til å oppnå økt fleksibilitet, og dermed økt effektivitet. Komiteen understreket at skolens viktigste funksjon var å forberede elevene på livet utenfor skolen, og at skolens

målsetninger og innhold derfor måtte være tilpasset samfunnet og endre seg med dette. Man tok sikte på å skape en kontinuerlig skolereform (Persson og Østvold 1971). Problemet var bare at skolens fortsatt sterkt sentralstyrte organisasjonsordning ble regnet som en viktig årsak til at reformer ofte ble sterkt forsinket, og dermed ville gjøre en slik kontinuerlig reform vanskelig. Derfor gikk man også inn for at så mange saker som mulig burde avgjøres på lavere nivå i systemet, hvilket i praksis betydde i fylkesskolestyrene eller på de enkelte skolene. Dette ville føre til at den sentrale administrasjonen fikk avlastning for en god del administrative gjøremål, og dermed fikk bedre tid til å drive med utviklingsoppgaver. Slike oppgaver ble altså først og fremst ansett som sentralnivåets oppgave på denne tiden. Ord som ”utvikling”, ”desentralisering” og ”effektivitet” er i det hele tatt hyppige gjengangere i Steenkomiteens fremstillinger (Persson og Østvold 1971).

Generelt kan vi si at det var en økende politisk interesse for de videregående skolene gjennom hele denne perioden. Det har nok først og fremst sammenheng med at de forskjellige skoleslagene nå måtte gjennomgå forandringer for å tilpasse seg den obligatoriske skolen som nylig hadde blitt forlenget til ni år. En annen viktig årsak var at søkningen til de videregående skolene hadde økt sterkt. Denne søkningen gjaldt ikke bare gymnasene, men like mye fag- og yrkesskolene. Dette medførte at fokuset ikke bare ble rettet mot de ulike skoleslagene hver for seg, men mot samtlige som gruppe (Dokka 1975).

#### **4.1 Innholdet i stillingsannonse i perioden 1965-74**

Det første som slår en når en leser stillingsutlysningene i denne perioden er at de visuelt skiller seg en god del fra dagens annonser. Både når det gjelder selve designet rundt teksten og språkføringen i den. Ordlyden er utpreget formell og det virker som man la vekt på å formulere seg så presist og kortfattet som mulig. Dette er egenskaper som gjelder de fleste av stillingsannonse i Norsk Lysingsblad i denne perioden, og ikke minst de som har med den videregående skolen å gjøre. Når det gjelder rektorstillinger er det størst forekomster av dem i fylkesvise fellesutlysninger. Samtlige ledige stillinger i fylket lyses ut samtidig på omtrent samme dato hvert år. I andre halvdel av denne perioden blir dette den dominerende måten å lyse ut stillinger i de videregående skolene på, og når rektorstillinger lyses ut utenfor disse periodene, er det

stort sett snakk om vikariater. Det skulle tilsi at de blir ledige som følge av at vedkommende som er tilsatt i oppsigelig stilling innvilges permisjon, går av med pensjon, eller av lignende årsaker. I tillegg forekommer det en del andregangslutlysinger i etterkant av fellesutlysningene, og disse inneholder da gjerne flere opplysninger. I fellesutlysningene var det vanlig å gi en del informasjon om kompetansekrav og tilsetningsvilkår i forkant av en liste over de ledige stillingene, som på sin side bare i liten grad var beskrevet nærmere. Faktisk var det mer informasjon å hente om de pedagogiske stillingene enn de administrative, fordi disse som regel krevde spesifisert undervisningskompetanse i visse fag. En konsekvens av overgangen til fellesutlysninger var at samme kompetansekrav ble gjeldende for samtlige administrative stillinger i utlysningen, og data hentet fra disse fikk dermed et heller standardisert preg. Det som var å finne om krav til kompetanse og personlige egenskaper hos de fremtidige rektorene vart stort sett identisk med det som stod i gjeldende lovverk. Disse kravene var av mer formell karakter, som at vedkommende måtte ha gyldig helseattest og kunne oppfylle undervisningsplikten. Med andre ord måtte den som skulle tilsettes ha godkjent lærerutdanning innenfor de fagområdene som skolen tilbydde. Formuleringer som går på personlige egenskaper forekommer ikke i fellesutlysningene. Der holdt man seg til høyst dokumenterbare ting som utdanning og erfaring. I fellesutlysningene kunne det også være vanskelig å få øye på rektorstillingene. Dette kom av at de ikke var særlig markerte i forhold til undervisningsstillingene, og gjerne kunne stå midt inne i listen over ledige stillinger ved de enkelte skolene.



Ledige undervisningsstillinger i yrkesskolene for handel og kontorarbeid.	
1. Skl yrkesskole for handel og kontorarbeid. Ved nyopprettet selvstendig skole blir disse stillinger ledig: 1 rektorstilling. 3 faglærerstillinger. En regner med at skolen får 3 kontorklasser.	19. Ardal yrkesskole for handel og kontorarbeid, Øvre Ardal. 2 faglærerstillinger i handels- og språkfag, eventuelt maskinskriving. 1½-, 2-, 3-, 4- eller 5-roms husvære.
1a. Fredrikstad interkommunale handelsskole. 2 faglærerstillinger. Fagkrets: 1. Maskinskriving og stenografi. 2. Råstoff- og varelære og salgslære. Skolen regner med å kunne skaffe bolig.	20. Alesund handelsskole. 1 faglærerstilling. Ønskelig fagkrets: Regning, norsk og handels-, industri- og samferdselslære. 21. Nordmøre yrkesskole for handel og kontorarbeid, Sunndalsøra. 2 faglærerstillinger. Nærmere opplysninger om boligtilbud blir gitt ved henvendelse til skolen.
2. Bærum kommunale handelsskole, Jong skole, Slependen. 2 faglærerstillinger. Fagkrets: 1. Tysk, regning og regnskapslære. 2. Handels-, industri- og samferdselslære, kontororganisasjon og regnskapslære.	22. Trondheim handelsskole, Postboks 530. 3 faglærerstillinger som skal dekke fagene: Norsk, tysk, engelsk, salgslære, råstoff- og varelære, regning med maskinregning, regnskapslære, kontororganisasjon og markedsføring.
3. Ullensaker handelsskole, Jessheim. Med forbehold om at skolen får 2 klasser i 1967-68 blir det ledig 1 faglærerstilling.	23. Stjørdal yrkesskole for handel og kontorarbeid. I tilknytning til Stjørdal yrkesskole for håndverk og industri skal det opprettes ny yrkesskole for handel og kontorarbeid, og under forutsetning av at skolen kommer i gang i skoleåret 1967-68 skal disse stillinger besettes: 1. undervisningslederstilling. 2. faglærerstillinger. En regner med at skolen får 2 kontorklasser.
3a. Eldsvoll yrkesskole for handel og kontorarbeid. Med forbehold om at skolen kommer i gang høsten 1967 er disse stillinger ledige: 1 rektorstilling. 1 faglærerstilling. En regner med at skolen får 2 kontorklasser.	24. Levanger yrkesskole for handel og kontorarbeid. I tilknytning til Levanger yrkesskole for håndverk og industri skal det opprettes ny yrkesskole for handel og kontorarbeid og under forutsetning av at skolen kommer
4. Yrkesskolen for handel og kontorarbeid, Lillehammer. 2 faglærerstillinger. Fagkrets: 1. Skrivning og maskinskriving. 2. De vanlige handelsfag og eventuelt tysk.	
5. Valdres yrkesskole — Yrkesskolen	

Figur 4: En typisk annonsering av ledig rektorstilling i fellesutlysning. Trykket i 1967

I annonsene utenfor fellesutlysningene var det derimot noe mer informasjon å hente. Både for pedagogisk og administrativ personale var disse annonsene gjerne mer detaljerte, selv om mange av dem også var ganske knappe. Av og til nøyde man seg bare med å kort opplyse at stillingen var ledig og hvilken adresse søknaden skulle sendes til. Det kan tyde på at kravene for å tilsettes i en slik stilling ble ansett som kjent av søkerne, noe som videre skulle tilsi at de var konkrete og forholdsvis få. Det faktum at det lite ledelsesorienterte kravet om helsekort nevnes så konsekvent gjennom hele datamaterialet kan underbygge inntrykket av at det var få standardiserte krav man hadde å forholde seg til. På den andre siden kan lite spesifiserte utlysningstekster ha gitt større muligheter til å vektlegge personlige egenskaper ved ansettelsen. Dette er en lite dokumenterbar mulighet, men den må likevel regnes med. Det som i alle fall er sikkert, er at det er tydelige forskjeller mellom annonser fra ulike skoletyper utenfor fellesannonsene. For gymnasene og realskolene gis det svært få opplysninger om hva slags kompetanse rektorene bør ha. Når det gjelder handelsskolene er kravene litt mer

detaljerte. Fag- og yrkesskolene markerer seg med å spesifisere kompetansekrav i størst grad, noe som nok har en viss sammenheng med at det kreves en mer spesialisert bakgrunn for å oppfylle undervisningsplikten. For øvrig kan dette også skyldes at disse skolene ofte var underlagt et mer detaljert regelverk. Et godt eksempel på slike spesifiserte kompetansekrav er kvalifikasjonene man måtte ha for å bli rektor ved Bergen kokk- og stuertskole i 1966:

Rektor ved Bergen kokk- og stuertskole. del  
ne  
Ved ovennevnte skole er stillingen —  
som rektor ledig og skal besettes fra 1.  
august 1966.  
— Vedkommende må være erfaren re-  
staurantmann og ha minst 4 års farts- re  
tid som kokk og stuert på fartøy over te  
500 brutto registertonn, hvorav minst 2 to  
år som stuert. Minst 2 år av farts- Pl  
tiden må være i utenriks fart på fartøy se  
over 2000 brutto registertonn. Det for-  
langes videre 3 års tjeneste som lærer m  
ved godkjent kokkskole og pedagogisk  
utdannelse.  
Stillingen lønnes etter l.kl. 21 i Sta- in  
tens lønnsregulativ. Brutto regulativlønn ar  
utgjør for tiden kr. 35 350,00 med ett ru  
alderstillegg etter 2 år, topplønn kr. er  
37 300,00. Hertil kommer indekstillegg.  
for tiden kr. 900,00 pr. år. Fra regula- vi  
tivlønnen går 6 prosent innskott i Sta- se  
tens pensjonskasse.  
Bergen kommune er behjelpelig med gi  
å skaffe bolig. O  
Ansettelse skjer med plikt til å rette —  
seg etter de til enhver tid gjeldende be-  
stemmelser for stillingen, bl. a. med li  
omsyn til undervisningsplikt, lønnsregu- k  
lering, pensjonsordning og aldersgrense.  
Den som tilsettes må legge fram til-  
fredsstillende helseattest.  
Soknad med bekreftede avskrifter av d  
eksamensvitnemål og attester stiles til fe  
Kirke- og undervisningsdepartementet  
og sendes Bergen kokk- og stuertskole.  
Tollbodalmønning 10, Bergen, innen 31.  
mars dette år. (56,50-113) l. (

Figur 5: Annonse for rektorstillingen ved Bergen kokk og stuertskole fra 1966

Dette er en omfangsrik utlysningstekst for 1960-tallet å være. Kravene til kompetanse kan oppsummeres slik:

- Erfaren restaurantmann
- Minst 4 års fartstid som kokk og stuert på fartøy over 500 brt, hvorav minst 2 år som stuert
- Minst 2 års fartstid i utenriksfart på fartøy over 2000 brt
- Minst 3 års tjeneste som lærer ved godkjent kokkskole og pedagogisk utdannelse

I denne annonsen blir det tegnet et ganske detaljert bilde av hva slags søkere man ønsket seg, og konsekvensen av dette må ha vært en heller begrenset søkermasse. Det

er dessuten påfallende at samme annonse ikke etterlyser noen form for personlige egenskaper. Dette synes å være ganske typisk også for andre lederstillinger i det offentlige i denne perioden. Det nærmeste man kommer uformelle kvalifikasjoner er formuleringer av typen ”*ingeniør i særklasse*”, men selv dette var sjeldent, særlig i første halvdel av perioden. I skolen forekommer slike formuleringer overhodet ikke på denne tiden. Det mest subjektive kravet til ledere der er ”*god allmenndannelse*”, som registreres første gang i 1967. Da er det tatt med i standardformularet i fellesutlysningene som et krav til samtlige stillinger, også lærerstillinger. Hva som bør inngå i en slik allmenndannelse for å gjøre den god blir derimot ikke spesifisert nærmere. Denne typen subjektive formuleringer øker noe mot slutten av perioden. For eksempel lyser forsøkskolen Bjørkelangen skolesentrum i 1971 ut rektorstillingen med følgende formulering:

*”Rektor skal være den administrative og pedagogiske leder av hele skolesenteret og samtidig den faglige leder av det skoleslaget han har undervisningskompetanse i”*

Fra og med denne annonsen begynner en helt ny retorikk så smått å dukke opp. Den kjennetegnes av at man beskriver hva slags arbeidsoppgaver rektorene har ved hjelp av lite konkrete begreper som kan gis varierende innhold. Det er også første gang jeg registrerer betegnelsen ”*pedagogisk leder*” i en annonse. Det har sannsynligvis sammenheng med at det her er snakk om en forsøkskole, siden dette er samme formulering som tre år senere dukker opp i den nye loven om videregående opplæring. Arbeidet med denne loven tok lang tid, og det er derfor ikke unaturlig at deler av innholdet i den fant veien til forsøkskolene en god stund før den trådte i kraft.

Norsk lysingsblad i seg selv øker i omfang utover på 1970-tallet, men stillingsannonse for skoleverket opptar fremdeles mye plass i bladet. Rektorstillingene virker derimot både anonyme og bortgjemte, både når de er en del av fellesutlysninger og når de står alene. Dette skyldes at de gjerne er kortfattede og i liten grad markeres ved hjelp av overskriften. Slikt var riktig nok ikke uvanlig for andre lederstillinger i det offentlige, men det forekom knapt i samme utstrekning på noe annet felt. Det må sies å være oppsiktsvekkende at prestisjefylte posisjoner som eksempelvis

rektorstillingene ved katedralskolene nærmest ble "gjemt bort" ved at de bare fikk en kort notis blant lærerjobbene. I fellesutlysningene var det heller ikke vanlig å markere administrative stillinger med verken egen overskrift eller gjennom å samle dem for seg. Det nærmeste vi kommer slik markering var at de som regel ble nevnt først blant de ledige stillingene ved en skole, men heller ikke det var alltid tilfelle. En vanlig rektorstilling i fellesutlysning har jeg allerede vist. En vanlig rektorstilling utlyst utenfor fellesutlysningene kunne se slik ut:



**Rektor.**

**Sømme Husmorskole, Rogaland.**

Rektorstillinga er ledig frå 1. juli 1968. Skolen har 2 fem-månaders kurs til året med 24 elevar i kvart. Der er 2 hustell-lærarar og 1 handarbeldslærar.

Skolen skal nå utbetrast og det vert elge bustadshus for rektor og lærarar.

Løn etter Statens lønsregulativ med vanlegt pensjonsinnskot.

Søknad med avskrift av vitnemål og attestar vert å sende Utvalet for Rogaland Fylkes Husmorskolar, adr. Judaberg før 12. mars d.å.

(30,00-50)

*Figur 6: Utlysingstekst for rektorstillingen ved Sømme Husmorskole. Publisert 1968.*

Som vi ser er den bare beskjedent markert gjennom overskriften og lite av innholdet relaterer seg til ønskelige egenskaper hos søkerne eller innholdet i rektorens arbeidsoppgaver. Av andre funn fra denne perioden kan nevnes at fag- og yrkesskolene også var de første som etterlyste administrative evner og ledererfaring hos sine søkere. Dette skjer mot slutten av perioden, og forekom ikke i første halvdel av den. I samme halvdel forekommer også en sterkere tydeliggjøring av kravene til formell kompetanse hos søkerne ved at dette nå nevnes konsekvent. Tidligere hadde man til dels begrenset seg til å nevne at stillingen var ledig og eventuelt gi en kort beskrivelse av skolen. Hvilke følger en slik endring kan ha medført for søkningen til stillingene har jeg ikke grunnlag for å uttale meg om, men vi kan gå ut ifra at det til tider ble tilsatt personer som ikke helt oppfylte de formelle kravene. Dette fordi det i flere annonser opplyses om at midlertidig ansettelse kan gis til slike personer dersom formelt kvalifiserte søker ikke melder seg.

## **4.2 Innholdet i stortingsmeldingene i perioden**

Tidlig i perioden er det flere omfangsrike stortingsmeldinger som befatter seg med de videregående skolene, men bare en svært liten del av disse omtaler ledelse. I all hovedsak dreier de seg om mer praktiske emner, som planer for utbygning, forventede behov for ulike skoleplasser og annet tallmateriale. Derfor kan det ved første gjennomgang se ut som om det er lite å hente her. Dette er derimot ikke tilfelle. Selve mangelen på beskrivelser av hva slags egenskaper gode rektorer skal ha er det viktigste funnet. Årsaken til denne mangelen er kanskje mest interessante. Det er ikke det at ledelse generelt ikke er berørt. Ledelse eller styringen i skolen er til dels godt behandlet, men da mest det tekniske aspektet ved ledelse. Dette er informasjon som i all hovedsak har som mål å klargjøre ansvars- og maktforhold mellom de ulike delene i utdanningssystemet, og å gi dem retningslinjer å gå etter. Denne informasjonen berører også rektorene. De egenskapene man trengte for å fungere som rektor i dette systemet er det nærliggende å tro ble tatt for være allment kjent for de det måtte være aktuelt for. Man fant det i alle fall ikke nødvendig å liste dem opp i detalj. Et unntak er innholdet i lov om videregående opplæring, som ble vedtatt i 1974. Der presiseres det for første gang at rektorene ikke bare skal være administrative ledere, men også pedagogiske ledere. Denne formuleringen finnes også i dokumenter tidligere i perioden, men er da lite fremhevet og det blir ikke beskrevet hva dette egentlig innebærer. Videre settes kriteriene for å kunne tilsettes i administrativ stilling til 3 års erfaring undervisningserfaring, samt godkjent lærerkompetanse. Tidligere har det ikke vært uvanlig å krev fem års undervisningserfaring i tillegg til lærerkompetanse. Noen krav til formell utdanning ut over dette forekommer ikke, og det pekes heller ikke på noe behov for dette. Undervisningspersonalets utdanning omtales derimot en rekke ganger, og viktigheten av at den er både tilstrekkelig og relevant understrekes sterkt. Dette begrunnes på samme måte som mange av de andre tiltakene som beskrives i stortingsmeldingene, nemlig med at skolen må tilpasse seg samfunnsutviklingen og hele tiden være oppdatert. Dette synes å være en generelt overordnet begrunnelse når ting endres i skolen i denne perioden. En annen ting som kan være verdt å merke seg er at man i beskrivelsen av planene for videre utbygging av skolesystemet flere steder henviser til utviklingen i andre land, uten at man direkte gir uttrykk for at man har latt seg inspirere. Vi kan likevel anta at slike henvisninger er tegn på at de sentrale

myndighetene så den norske skolen i en internasjonal sammenheng, og derifra er ikke veien lang til å la seg inspirere eller påvirke. At slik påvirkning har funnet sted når det gjelder skoleledelse er derimot vanskelig å påvise, i og med at skoleledelse knapt er tema i stortingsmeldingene. En annen ting som kan være verdt å merke seg er at retningslinjer for det indre demokratiet i skolen etter hvert begynner å få økt plass i stortingsmeldingene utover på 1970-tallet, selv om dette fremdeles bare er av begrenset omfang i denne perioden.

### **4.3 Synet på ledelse i perioden 1965-74**

Dette synes å ha vært en del av skolehistorien hvor lederfunksjonen generelt har fått liten oppmerksomhet, og hvor nødvendige lederegenskaper bare i liten grad har vært tema. Likevel gir datamaterialet et visst bilde av hvordan man mente rektorene på denne tiden burde være, og til dels også forklaringer på hvorfor. Bildet kan beskrives i lys av følgende emner og begreper:

#### **4.3.1 Fagledelse**

Dette er en tidsepoke hvor rektorenes undervisningsplikt står sterkt. Både i styringsdokumentene og i annonsene er det tydelig at bakgrunn fra skoleverket regnes som en forutsetning for at en skoleleder skal kunne lykkes best mulig i jobben. Dette synet ble sannsynligvis også støttet av de aller fleste lærerne, som har hatt sterk innflytelse på styringen av skolene gjennom hele etterkrigstiden. Generelt kan vi si at skolesektoren her i landet har vært preget av sterk profesjonsstyring (Møller 1996). Den kanskje beste måten å sørge for at rektorer hadde lærerbakgrunn var å sette krav til at vedkommende måtte kunne undervise ved skolen. Undervisningsplikten legger betydelige begrensninger på hvem som kan tilsettes i rektorstillinger, og må ha medført at datidens rektorer i all hovedsak hadde lærerbakgrunn. I tillegg måtte rektorene kunne undervise i de spesifikke fag som skolen kunne tilby. For rektorer ved yrkesskolene medførte det at de måtte ha en faglig bakgrunn i tillegg til lærerutdanning og praksis. Ikke sjelden hadde disse skolene særlig strenge krav til fagutdanning og praksis. Det er med andre ord spesialisert fagledelse man er ute etter. Man gikk ut ifra at lederen burde ha god kjennskap til detaljer ved produksjonen, og et slikt syn kan man finne dekning for i en rekke undersøkelser (Berg 1995). Når skolelederne på den måten fikk tilnærmet samme utdanning og yrkeserfaring som det personalet de skulle lede er det naturlig å

anta at dette har medvirket til å gi de videregående skolene den flate hierarkiske strukturen de tradisjonelt har hatt. En slik struktur legger visse føringer på hvordan man kan lede skoleorganisasjonen. Blant annet gjør den autoritære styringsformer vanskelige, fordi den gjerne er vanskelig å kombinere med det å stille krav og det å vurdere prestasjoner (Gotvassli 1999). I realiteten er det mye makt knyttet til rektorposisjonen, så slik styring er i prinsippet mulig. Likevel har slik maktbruk vært sjelden fordi det kan få uheldige konsekvenser for arbeidsmiljøet (Møller 1996). Det har ført til at de fleste rektorer tradisjonelt har valgt en mer uformell styringsstrategi, noe som igjen er avhengig av aksept fra nivået under for å fungere. Rektorene må med andre ord ha legitimitet, og den mente man at de kunne få gjennom å ha utdanning og bakgrunn fra skoleverket. Dessuten ønsket man ikke å skape en kløft mellom det administrative personalet og undervisningspersonalet. (Møller 1996). Den flate strukturen som ble resultatet kan, ha medvirket til den uklart utformede lederrollen og de lite profesjonelle holdningene man hadde til lederspørsmål i denne perioden (Dalin 1995)

Som gruppe var altså personalet ved skolene en relativt homogen gruppe, hvorav lærerne utgjorde den største delen. Denne profesjonsgruppen kjennetegnes vanligvis av stor individuell integritet og kollegialt ansvar (Roald 2001), noe som for øvrig harmonerer godt med en uformell styringsstrategi. I tillegg har slike grupper gjerne ønske om eller behov for høy grad av frihet når de skal løse arbeidsoppgaver, noe de også hadde på denne tiden. Den norske skolen har generelt hatt lang tradisjon for ikke-innblandingspolitikk fra rektors side når det gjelder lærernes praksis i klasserommet. Møller (1996) skriver om en slags "usynlig kontrakt" mellom lærere og skoleledere, og at lærerne stort sett ikke ønsker innblanding i det pedagogiske arbeidet. Deres frie stilling på dette feltet må ha ført til at rektorenes lederoppgaver på denne tiden bare i liten grad hadde med pedagogikk å gjøre. At de hadde et ansvar her er da også lenge lite synlig i styringsdokumentene. Det pedagogiske arbeidet ble sett på som hver enkelt lærers ansvar, ikke rektors. Skoleledernes arbeidsoppgaver ut over undervisningen var i denne perioden hovedsakelig av administrativ art.

### 4.3.2 Administrativ ledelse

Den lederrollen som stortingsmeldingene legger opp til kan sies å være preget av mer administrative gjøremål. Rektorenes hovedoppgaver synes å være å holde oppsyn, og å sørge for at den daglige driften av skolene fungerte. De skulle føre tilsyn med skolens bygninger, dens utstyr og den undervisningen som foregikk der. Å utforme nye mål for skolen eller legge strategier er lite vektlagt. Ichak Adizes (1985) beskriver i en av sine teorier fire ulike ledelsesroller som hver for seg ivaretar behovet for ulike former for ledelse i en organisasjon. Slik kategorisering er ikke uvanlig i forskningen omkring skoleledere. Adizes opererer med begrepene produsentrolle, administratorrolle, entreprenørrolle og integratorrolle. Hvis vi bruker hans teori som utgangspunkt vil den rektoren som skisseres av det offentlige i denne perioden for det meste bære preg av å være administrator. Vedkommende må både kunne sette opp og følge eksisterende regler og prosedyrer, og sørge for at de blir fulgt i resten av organisasjonen. I praksis vil dette si en person som vedlikeholder strukturen slik at organisasjonen hele tiden fungerer. Han trenger bare i liten grad selv sette de overordnede målene for virksomheten og legge strategiplaner for den. Dette er funksjoner som stort sett er ivaretatt av regelverk og retningslinjer som blir utarbeidet av personer høyere oppe i systemet. Skolelederen skal heller ikke i særlig grad prioritere utvikling av relasjoner internt eller i forhold til omgivelsene. Sagt på en annen måte bruker administratoren kjente metoder til å nå eksisterende mål som er satt lenger oppe i systemet. Slik regelstyring er den klassiske byråkratiske ledelsesformen (Engeland 2000).

Det er naturlig å anta at denne administrative formen for ledelse passet datidens rektorer godt. Dette fordi de fungerte i et system hvor de i høy grad var offentlige tjenestemenn i tradisjonell forstand. March og Olsen (1989) hevder da også at slike tjenestemenn drives og motiveres av en hensiktsmessighetslogikk, og lar hensynet til hva som er rett og riktig veie tungt når de tar valg. De har også pekt på hvordan regler og rutiner i en organisasjon representerer orden og stabilitet (Glosvik 2002). Dette gjorde at datidens skole først og fremst krevde en rektortype som hadde gode administrative lederegenskaper, og i mindre grad forutsatte andre egenskaper av mer kreativ karakter. At den også i stor grad fikk det, kan antas ut fra det faktum at nye reformer sjelden eller aldri hadde sitt utspring på skolenivå. De har som regel oppstått



på sentralt nivå som følge av den politiske vilje (Dalin 1995). Dette var da også en periode som i hovedsak var preget av sterk statlig styring.

### **4.3.3 Tradisjonell styring**

Som system må datidens videregående skole sies å ha vært sterkt påvirket av den tradisjonelle formen for byråkrati. Den kjennetegnes blant annet ved et tydelig autoritetshierarki med mange ledd, spesialisering av arbeidsoppgaver, samt at personene ofte blir lenge i systemet og gjør karriere der (Strand 2000). I dette systemet var rektorene mellomledere som ledet skolene fra dag til dag ut fra sentralt utformede retningslinjer. De ble som regel rekruttert fra lærernes rekker, og rektorstillingene ble dermed en mulighet til å gjøre karriere. Den sterke sentralstyringen varte til ut på 1970-tallet, og ble begrunnet med at den var nødvendig for å sikre utviklingen av velferdsstaten (Haug & Monsen 2002). Selv om styringen begrenset rektorenes makt på mange felt, hadde de likevel et godt grep om styringen på skolenivå i denne perioden. Dette grepet blir imidlertid noe svekket ved fremveksten av det indre demokratiet i skolen. Gjennom den prosessen ble makt og innflytelse til en viss grad overført til andre grupper, som elever, foreldre, lærere, og andre ansatte (Telhaug 1982). Disse demokratiske organene begynner først å bli omtalt i utlysningstekstene utover på 1970-tallet. Det er naturlig å anta at det er først da demokratiseringen begynner å bli særlig merkbar på skolenivå. Riktignok ble elevrådinstusjonen påbudt allerede gjennom den nye loven om realskoler og gymnas fra 1964, men det var først ved gjennomføringen av lov om videregående opplæring utpå 1970-tallet at det indre demokratiet fikk et virkelig oppsving (Dahlin 1995). Da hadde også Steen-komiteen anbefalt økt demokratisering.

Den sterke statlige styringen er forenlig med klassisk rasjonalistisk teori. Denne retningen innenfor organisasjonsteorien hadde, tross økende kritikk, en langvarig og sterk påvirkning i vesten (Strand 2000). Den tilsa at målene for virksomheten burde utarbeides høyt oppe i systemet, og at man lenger nede skulle gjøre det man kunne best i henhold til detaljerte regelverk. Rektorenes viktigste oppgave var med andre ord å realisere de fastlagde målene gjennom effektiv bruk av rutiner og struktur. Dermed blir strukturen i skolesystemet hovedfokus, og personlige egenskaper blir stilt noe i skyggen. Det er da også påfallende hvor lite slike egenskaper omtales i datamaterialet. På bakgrunn av dette kan vi hevde at myndighetenes syn på både skolene som

organisasjoner og på skoleledelsens funksjon i all hovedsak bar preg av et strukturelt perspektiv. Et slikt perspektiv er da også forenelig med et rasjonelt syn på organisasjoner og ledelse. Innenfor dette perspektivet omtaler man gjerne ledelse som den administrative funksjonen i organisasjonen. Den skulle dekke behovet for planlegging, organisering, koordinering og kontroll (Gotvassli 1999). Siden skolesystemet er sterkt sentralstyrt, vil rektorfunksjonen bare dekke noe av dette. Det kommer av at rektorene først og fremst var mellomledere i et større hierarki. Nettopp denne funksjonen som mellomledere kan forklare det manglende fokus på skoleledernes personlige egenskaper, både i stillingsannonser og stortingsmeldinger. Det strukturelle perspektivet er ellers svært opptatt av ledelsens betydning for organisasjonen, og viktigheten av å ha riktig person på riktig sted (Dalin 1995). Siden den overordnede ledelsen foregikk på sentralt nivå, kan vi anta at personlige egenskaper var viet større oppmerksomhet der. Vi må likevel gå ut ifra at personlige egenskaper, da som nå, var en forutsetning for å kunne fungere som rektor. Det som er verdt å merke seg er derimot at det er lite formell fokus på dette i denne perioden.

#### **4.3.4 Pedagogisk ledelse**

Dette begrepet dukker som nevnt opp i mot slutten av perioden, og representerer da et nytt aspekt ved lederrollen i den videregående skolen. Grunnen til at det bare forekommer en eneste gang i annonsene er etter all sannsynlighet at skolen det da gjelder er Bjørkelangen, som på dette tidspunktet var en forsøkskole. Pedagogisk ledelse blir først vanlig i annonsetekstene i neste periode, og skiver seg fra innholdet i lov om videregående opplæring, som da har trådt i kraft. Det hadde den ikke når Bjørkelangen averterte etter ny rektor i 1971, men siden det ble arbeidet med denne loven lenge må noe av innholdet i den antas å ha vært kjent. Loven slår fast at en rektor ikke bare skal være skolens administrative leder, men også pedagogiske leder. På en måte hadde rektorene hele tiden vært pedagogiske ledere, i og med at de satt med det øverste formelle ansvaret for skolens virksomhet. Derimot kan formuleringen tolkes som en presisering av at rektorene nå skal prioritere denne delen av sine arbeidsoppgaver høyere, noe som ville være i tråd med datidens økende fokus på pedagogisk nytenking. I så fall kan den tolkes som et lite brudd med myndighetenes tidligere ønske om en mer rendyrket administrativ rektor. Dette kommer vi tilbake til i

kapittel 4, som omhandler en periode hvor begrepet pedagogisk ledelse er mer markert i datamaterialet. Da synes det også å få et mer utvidet innhold.

#### **4.3.5 Skolen som særegen organisasjon**

Det bildet av periodens rektorer som til nå har kommet frem er av administrativt fokuserte mellomledere med en formell kompetanse som ligner på den deler av personalet har. De har også en erfaringsbakgrunn som ligner personalets, og er ikke sjelden lokalt rekruttert. Samtidig sitter de i stillinger som på mange måter gir dem betydelig formell makt over de ansatte. Denne makten skulle tilsi at de også har en markert høyere status, på samme måte som man må anta at selve det ansvaret som en slik stilling medførte ga en viss status. I den sammenhengen er det påfallende hvor lite markerte rektorstillinger er når de lyses ut sammen med lærerstillinger. Dette har etter mitt syn sammenheng med visse særlige forhold ved de videregående skolene som organisasjoner. Skoler er typiske ekspertorganisasjoner (Strand 2000). Disse kjennetegnes blant annet av et lavt hierarki, og av at organisasjonsmedlemmene har stor autonomi i sin yrkesutøvelse. Disse to forhold henger delvis sammen, og har nok medvirket til at rektor i stor grad har blitt betraktet mer som en kollega med litt større makt og ansvar, snarere enn som en autoritær sjef. I en slik situasjon vil det ikke være naturlig å fremheve det formelle skillet i særlig grad, verken i stillingsannonser eller for den del i det daglige liv i organisasjonen. Rektorene har gjennom sin undervisningsplikt i stor grad fremstått som en del av det øvrige undervisningspersonalet, i og med at de gjennom undervisningsplikten også deltok i organisasjonens produksjon fremfor bare å lede den. Dermed har deres lederrolle også blitt sterkt knyttet til rollen som fagkyndig, noe som ikke er uvanlig for ledere i ekspertorganisasjoner (Strand 2000). Dette er bakgrunnen for at jeg knytter fagledelsen så tett sammen med de administrative arbeidsoppgavene i denne perioden.

## **Kapittel 5:           Perioden 1975-1984**

Når vi kommer til 1975 er det stort sett avklart hvordan den overordnede strukturen for den videregående skolen skal være, og debatten omkring skoleutbyggingen har avtatt (Kjøøl og Telhaug 1979). Det gjenstår fremdeles å avklare en del mer underordnede praktiske saker knyttet til utbyggingen, men det virker som om dette da stort sett er tema internt i skolesektoren. Etter hvert dreide fokus seg også der fra skolesystemets nye struktur, og over på dets nye innhold (Telhaug 1982). Den videregående skolen hadde gjennomgått store endringer på forholdsvis kort tid, og nå gikk den inn i en fase hvor virkningene av disse endringene skulle vurderes. Dette medførte at særlig første del av perioden 1975-84 var preget av evalueringsarbeider. Samtidig fortsatte den forsøkvirksomheten som ble igangsatt i foregående periode, men all aktiviteten hadde ført til en viss redusert reformiver i skolen (Telhaug 1982). Derfor kan vi særlig se på første del av perioden som en gjennomføringsfase uten de store omveltningene. De sakene som skapte mest debatt dreide seg om ting som innhold i og lengde på ulike opplæringstilbud, inntaksregler og differensiering (Fuglestad og Lillejord 1997). I de første tiårene etter krigen hadde staten hatt stor tillit, samtidig med at landet opplevde økonomiske oppgangstider. Når vi kommer ut over på andre halvdel av 1970-tallet har den offentlige forvaltningen vokst seg stor og kostnadskreven, noe som medførte et forholdsvis stort skattetrykk. Dette ble da kombinert med vanskeligere tider for nasjonaløkonomien, og var medvirkende til at de borgerlige partiene etter hvert fikk større oppslutning. Både Arbeiderpartiets dominans og sosialdemokratiets storhetstid var nå på hell, og dette ble tydelig understreket når Høyre dannet regjering i 1981. Dette politiske skiftet medførte en brytning mellom de verdiene som hadde dominert i skolesektoren gjennom hele etterkrigstiden, og de nye liberalistiske strømningene (Telhaug 2002). De praktiske konsekvensene av dette når ikke de videregående skolene i særlig grad før i neste periode, men grunnlaget for dem legges på mange måter i første halvdel av 1980-tallet.

### **5.1    *Innholdet i stillingsannonse i perioden 1975-84***

Noe av det første man legger merke til ved rektorannonse for denne perioden er at de er mer markerte enn i foregående periode. Da var gjerne enkeltannonser små notiser med lite opplysninger, og i fellesannonse var som regel rektorannonse plassert

sammen med lærerannonsene på en slik måte at de var vanskelige å få øye på. I denne perioden er rektorannonsene som regel markert med egen overskrift, både innenfor og utenfor fellesannonsene. Dette var heller sjeldent i foregående periode. I fellesutlysningene har fylkene også begynt å samle administrative stillinger for seg, slik at disse ikke lenger står under hver enkelt skole. De er nå plassert først i utlysningene, noe som gjør dem lettere å få øye på for leserne. Deretter følger skolebaserte lister av ledige lærerstilling, som naturlig nok fremdeles dominerer i antall. Også visuelt dominerer lærerstillingene fortsatt, fordi de som regel har lengre utlysningstekster. Disse tekstene beskriver i all hovedsak nødvendige fagkombinasjoner. Når de administrative stillingene nå er samlet blir de ikke bare lettere å få øye på, men plasseringen signaliserer også i større grad en forskjell i status mellom dem og undervisningsstillingene.

<p>lykke uten hensyn til skoletype. Finnmark fylke er i denne kunn- gjøringen ført opp først.</p> <p>Med forbehold om at de nødven- dige bevilgninger blir gitt, er føl- gende stillinger ledige fra 1. august 1975 og for skoleåret 1975/76:</p> <p style="text-align: center;"><b>REKTORSTILLINGER</b></p> <p><b>Alta gymnas</b> 1 rektorstilling.</p> <p>Rektorbolig. Søknad sendes til styret for Alta gymnas, 9510 Elve- bakken.</p> <p><b>Hamarøy gymnasklasser</b> 1 midlertidig rektorstilling.</p> <p><b>Narvik gymnas</b> 1 midlertidig rektorstilling (vi- kariat).</p> <p><b>Hamar handelsgymnasium/yrkes- skolen for handel og kontorarbeid</b> 1 midlertidig rektorstilling.</p> <p><b>Grefsen gymnas</b> 1 midlertidig rektorstilling.</p> <p><b>Lambertseter videregående skole/ Karlsruud ungdomsskole</b> 1 midlertidig rektorstilling.</p> <p>Skolen vil skoleåret 1975-76 ha 8 gymnasklasser, 11 allsidig videre- gående klasser og 7 ungdomssko- leklasser under felles administra- sjon. Der er ønskelig med erfaring fra forskjellige skolefag.</p> <p><b>Oslo realskole og gymnas for voksne, Hovin</b> 1 midlertidig rektorstilling.</p> <p><b>Ølvern gymnas</b> 1 midlertidig rektorstilling.</p> <p><b>Bekkestua gymnasklasser</b> 1 midlertidig rektorstilling med til- treddelse 1. juli 1975. Utlysning skjer under forutsetning av at Bekkestua gymnasklasser blir godkjent opp- rettet fra høsten 1975 med 3 klasser på 1. trinn og 3 klasser på 2. trinn (sistnevnte klasser overføres fra Valler gymnas). Det er søkt om adgang til forsøksordning for en klasse på 1. trinn med engelsklinje med estetiske fag.</p> <p><b>Bjørkelangen skolesenter</b> Skolen er en kombinert videre-</p>	<p><b>As gymnasklasser (8 klasser)</b> 1 midlertidig rektorstilling.</p> <p style="text-align: center;"><b>INSPEKTØRSTILLINGER</b></p> <p><b>Hammerfest gymnas</b> 1 inspektørstilling.</p> <p><b>Narvik gymnas</b> 1 midlertidig inspektør I-stilling. 1 midlertidig inspektør II-stilling.</p> <p><b>Sjøvegan videregående skole, 9350 Sjøvegan</b> 1 midl. inspektørstilling. Skolen har følgende studieretnin- ger: Allmennfag, håndverk og indu- stri, handel og kontor og 2-årig kombinert grunnkurs. Vedkommende må ha undervis- ningskompetanse innen realfag, helst matematikk, biologi, kjemi og eventuelt kroppsøving. Lønn og løseplikt etter gjeldende regulativ. Skolen er behjelpelig med å skaf- fe hus.</p> <p><b>Rauma videregående skole, 6301 Åndalsnes</b> 1 inspektørstilling.</p> <p>Skolen vil ha klasser i allmenn studieretning, 2-årig kombinert grunnkurs, handel og kontor, i verk- stedsskolen ved maskin- og meka- nikerlinje, kokk- og servitorlinje. Skolen vil være behjelpelig med å skaffe teileighet.</p> <p><b>Tingvoll gymnas (Gymnasklas- sane ved Nordmøre yrkesskole)</b> 1 mellombels inspektørstilling.</p> <p><b>Usteinvik gymnasklasser</b> 1 mellombels inspektørstilling (unormert).</p> <p><b>U. Pihls skole</b> 1 inspektørstilling.</p> <p><b>Sandnes gymnas</b> 1 inspektør II-stilling.</p> <p><b>St. Svithun gymnas</b> 1 inspektør II-stilling.</p> <p><b>Skien gymnas</b> 1 inspektør II-stilling.</p> <p><b>Drønnum gymnas</b> 1 inspektør II-stilling.</p> <p><b>Kongsberg gymnas</b> 1 inspektørstilling.</p>
--	--

Figur 7: Fellesutlysning fra 1975 hvor rektorstillinger er samlet

Selve utlysningstekstene for rektorstillinger har også blitt mer omfangsrrike, men dette skyldes ikke først og fremst at de omtaler nødvendige kvalifikasjoner eller egenskaper ved søkerne. Dette kommer derimot av at det nå er vanligere å gi en mer detaljert beskrivelse av skolen. Som regel gis det informasjon om elevtall, linjetyper, størrelse og alder på bygninger og andre høyst praktiske opplysninger. Noen reklame for skolens beliggenhet i moderne forstand, som opplysninger om avstand til nærmeste by og muligheter for friluftsliv forekommer ikke. Likevel fører beskrivelsene av skolene til at utlysningstekstene nå fremstår som mer individuelle enn tidligere, men da helst når det gjelder enkeltutlysinger. Dette fordi fellesutlysninger har en tendens til virke standardiserende på de opplysningene som gis, og etter hvert som denne utlysingsformen blir den dominerende ser vi at noe av mangfoldet i datamaterialet blir borte.



Figur 8: En typisk enkeltannonse fra perioden

Et annet utviklingstrekk er at det lyses ut stillinger i ulike typer videregående skoler samtidig, i motsetning til foregående periode. Da lyste stort sett realskolene og

gymnasene ut for seg, handelsskolene for seg, og de øvrige yrkesskolene for seg. Nå forekommer både maritime skoler, handelsskoler og gymnas i samme fellesutlysning. Dette skjer ved overgangen til 1980-tallet, og er en naturlig konsekvens at av fylkene nå har overtatt arbeidsgiveransvaret for de videregående skolene. De har nå samme overordnede administrasjon, og dermed blir fylkesvise utlysinger et naturlig valg.



Figur 9: Blandet fylkesvis fellesutlysning

Standardiseringen til tross er det fremdeles noen interessante utviklingstrekk å sette fingeren på. For eksempel er det i denne perioden at jeg for første gang registrerer at rektor omtales som "han/hun". Dette skjer allerede i 1975, men er ikke en vanlig formulering i datamaterialet. Tidligere var det ikke uvanlig å omtale rektor som "han", for eksempel når man beskrev arbeidsoppgavene som var knyttet til stillingen. I de to neste periodene omgår man for det meste den språklige likestillingsproblematikken gjennom å bruke mer kjønnsnøytrale vendinger av typen: "vedkommende skal..." eller "den som ansettes bør...". Kvinner oppfordres også til å søke for første gang i denne perioden, men da ikke før i 1984. Til gjengjeld blir da også denne oppfordringen en svært vanlig del av de fleste utlysingstekstene helt frem til 2004. Som regel nevnes den

i slutten av annonsen, både i enkeltannonsene og i fellesutlysningene. Fra og med samme år begynner man også å opplyse hvor stor stillingsprosent rektorfunksjonen fyller. Størrelsen på den ble også beskrevet tidligere, men da ved at man opplyste om hvor mange timers undervisnings- eller leseplikt rektor hadde.

En annen endring av mer språklig karakter er for øvrig at betegnelsen ”vikariat” nå har erstattet ”midlertidig stilling”, og at begrepet ”videregående skole” nå er den dominerende betegnelsen på skoleslaget. Når det gjelder de formelle kravene knyttet til rektorstillingene er ikke lenger kravet om undervisningskompetanse like synlig, men det er til gjengjeld underforstått i og med at kravet om erfaring fra undervisning nå tones opp. Dette legger fremdeles sterke føringer på hvem som kan tilsettes i rektorstillinger. Det forekommer krav om 5 års praksis i begynnelsen av perioden, men dette endrer seg etter hvert til 3 år som snart blir enerådende på dette punktet. Det er noe tilfeldig hvor kravene til kompetanse nevnes i annonsene, men de er i alle tilfeller omtalt oftere enn i foregående periode. De er også mer utførlig beskrevet, og de har gjennomgått en viss standardisering. Både når det gjelder formuleringene og hvilke krav som nevnes. Yrkesskolene er de siste som slutter seg til denne standardiseringen, men ved overgangen til 1980-tallet har også de fleste av dem gjort det. Siden den generelle standardiseringen da har kommet langt, begynner funnene fra midten av epoken å bli mindre spennende. Likevel er en del generelle trekk fremdeles synlige, for eksempel at det bare sjelden er direkte krav til administrativ erfaring og ingen krav om administrativ utdanning. Hvis slik erfaring i det hele tatt omtales blir det som regel ført opp som ønskelige kvalifikasjoner. Det er yrkesskolene som først begynner å etterlyse slik praksis, og i disse skolene ser man dessuten ut til fortsatt å ha vektlagt solid faglig bakgrunn sterkere enn undervisningserfaring ved ansettelse av rektorer. Kravet om undervisningserfaring er i alle tilfeller mindre synlig i annonsene for disse skolene, mens kravene til den faglige bakgrunnen er til dels svært godt spesifisert.

Det kanskje mest interessante funnet i denne perioden går ikke direkte på krav til søkere, men ligger i beskrivelsen av skolelederens oppgaver og funksjon. Her presiseres det nemlig flere ganger at rektor ikke bare er skolens administrative leder, men også den pedagogiske lederen. Som vi så i foregående periode var dette et begrep som dukket opp i kjølvannet av lov om videregående opplæring. I denne perioden finner vi



begrepet stadig oftere i utlysningstekstene, og særlig blir det en vanlig del av de etter hvert så standardiserte fellesutlysningene ut over i perioden. Likevel kan det være verdt å merke seg at begrepet ikke blir utdypet i særlig grad, og at det derfor kan være vanskelig å få tak i hva som konkret menes med pedagogisk ledelse. En annen interessant del av de standardiserte utlysningstekstene er ulike varianter av formuleringen ”*allsidig bakgrunn vektlegges*”. Skolene skulle generelt prøve å rekruttere et personale med en allsidig erfaringsbakgrunn, og når dette gis så stor oppmerksomhet i utlysningstekstene må det antas å ha vært relevant når søkere ble vurdert.



Figur 10: Utlysning for skolelederstilling sammenlignet med avdelingsingeniør

For øvrig kan det legges til at måten lederstillingene i skolen presenteres på i denne perioden synes å samsvare godt med måten dette gjøres i noen andre deler av forvaltningen, for eksempel helsevesenet. Der er det også gjort lite for å markere stillinger med lederansvar og få disse til å skille seg ut. Samtidig er utlysningstekstene for rektorstillinger fremdeles for beskjedne å regne når man sammenlikner med visse andre offentlige lederstillinger som vel må sies å være på noenlunde samme nivå. I figuren over ser vi for eksempel at en avdelingsingeniørstilling på kommunenivå er markert på tilsvarende nivå som en rektorstilling, samtidig med at den er noe mer

omfangsrik. Riktignok henvises det i utlysningsteksten for rektorstillingen til opplysninger i en fellesutlysning, men sammenligningen er likevel representativ.

Det kan for øvrig også legges til at selve Norsk Lysingsblad nå er av et større omfang enn tidligere, og at dette ikke bare skyldes et større antall stillingsutlysninger men også at mengden offentlig informasjon synes å ha økt mot slutten av denne perioden.

## **5.2 Innholdet i styringsdokumentene i perioden 1975-84**

Siden stillingsannonsene til dels er ganske sparsomme når det gjelder å gi informasjon om hva som kreves av både formelle og uformelle kvalifikasjoner hos skolelederne, blir det desto viktigere å vurdere dokumentene for denne perioden. Det vises da også ofte til lover og retningslinjer i annonsene fremfor å gi detaljerte beskrivelser. Det kanskje viktigste dokumentet er lov om videregående opplæring som blir vedtatt i 1974. I henhold til dens §11 skal den som tilsettes i videregående skole ha lektor, adjunkt, eller lærerutdanning. I utlysningstekstene blir imidlertid ikke dette en vanlig formulering før i 1979, selv om loven trådte i kraft i 1976. Dette er som nevnt samme lov som lanserer begrepet pedagogisk ledelse. Stortingsmeldingene inneholder fremdeles forholdsvis lite om ledelse, og befatter seg fremdeles i stor grad med mer praktiske aspekter ved skolen. I tillegg har de nå økt fokus på skolens innhold og elevenes hverdag. Det virker i det store og hele som om man i større grad vektlegger de menneskelige sidene ved skolen i denne perioden, mens man i den foregående perioden hadde sterkere fokus på praktiske ting knyttet til skoleutbyggingen. Rektorene er mest markerte i forbindelse med utviklingsarbeid og indre demokrati, hvor de tillegges oppgaven som pådrivere. I den forbindelse understrekes det også flere ganger mot slutten av perioden at rektorenes oppgaver ikke bare er av administrativ art. Videre påpekes det at det kan være problematisk dersom de administrative oppgavene prioriteres for høyt, men at dette likevel skjer fordi slike oppgaver gjerne er mer synlige og dermed medfører større anerkjennelse. Slike formuleringer tyder på at man nå i større grad ser på skoleledelse som en mer omfattende funksjon, og det faktum at den beskrives i noe større grad enn tidligere kan vi dertil ta som et uttrykk for at slik ledelse anses som noe viktigere enn tidligere

I foregående periode var ønsket om et rasjonelt skolesystem sterkt synlig i stortingsmeldingene, og dette finner vi også igjen i denne perioden. Særlig i første halvdel. Det medførte i praksis at en rekke skoler ble slått sammen til større enheter, og at ulike skoleslag dermed haver under samme tak. Dette fører etter min mening til en interessant utvikling, fordi det som regel også innebar at de kombinerte videregående skolene skulle administreres av samme rektor. Tidligere var det mest vanlig at de ulike skoleslagene, som handelsskoler, gymnas og yrkesskoler ble drevet hver for seg, og at de hadde hver sin rektor. Som det fremgår av kapittel 3 var det ofte mer spesialiserte krav til utdanning og erfaring knyttet til rektorstillingene ved slike skoler, og da i særlig grad yrkesskolene. Når stadig flere av dem blir slått sammen, blir slike spesialiserte krav sjeldnere, som beskrevet i kapittel 4.1. De er da erstattet med en formulering av typen *”søkere må kunne undervise på minst ett av skolens hovedområder”*. Dermed blir kravet til spesialisert ledelse etter mitt syn noe svekket, og vi får en bevegelse i retning en mer standardisert rektorrolle for alle de videregående skoleslagene. Den gamle rollen hvor rektoren ved fag- og yrkesskolene helst burde være en høyt faglig kvalifisert lærer i tillegg til funksjonen som rektor, blir undergravet. At skolene nå også er underlagt samme lovverk og administrasjon kan underbygge en slik påstand.

### **5.3 Syntet på ledelse i perioden 1975-84**

Som vi har sett fikk lederfunksjonen i den videregående skolen til en viss grad større oppmerksomhet i dette tidsrommet enn i den foregående tiårsperioden. Både stillingsannonser og stortingsmeldinger tyder på det. Samtidig blir ledelsesbegrepet mer utvidet, gjennom presiseringen av at skoleledelse ikke utelukkende innebar administrative arbeidsoppgaver. Det er ingen voldsom utvikling det er snakk om, men det kan likevel være verdt å gripe fatt i noen sider ved den.

#### **5.3.1. Pedagogisk ledelse**

Dette er nå et begrep som forekommer relativt hyppig, både i annonsene og styringsdokumentene. Til sammenligning var det som nevnt bare registrert en eneste gang blant annonsene i foregående periode. Begrepet synes å ha hatt et mer begrenset innhold på den tiden det her er snakk om enn det senere har fått. Pedagogisk ledelse er i dag et omfattende begrep som kan defineres på en rekke ulike måter, hvorav dette er en av de enklere:

*”En form for lederskap som orienterer seg mot læring og utvikling” (Lillejord 2003)*

Denne formen for lederskap skiller seg fra administrativ ledelse på en rekke områder, og stiller derfor en rekke andre krav til den eller de personene som skal utøve slikt lederskap. Disse kravene har sammenheng med at pedagogisk ledelse innebærer en rekke arbeidsoppgaver som ikke er av administrativ art. Dette kan for eksempel være å sette i gang og styre læringsprosesser i organisasjonen, og få de ansatte til å vurdere sitt eget arbeid og lære av det. (Fuglestad og Lillejord 1997). Slike arbeidsoppgaver kan vanskelig løses av en rent administrativ leder, fordi de forutsetter samarbeid med personalet fremfor tradisjonell styring. Dermed er rektor avhengig av lærerne for å lykkes i rollen som pedagogisk leder (Møller 1996). De må stimuleres til å vise engasjement og entusiasme, og det er enklest å oppnå ved å innta en lite autoritær lederstil. Dermed signaliserer den økte fokuseringen på rektorenes pedagogiske lederansvar en bevegelse i retning en mindre markert lederrolle, basert på god kommunikasjon med personalet. Hvis vi gjør som i kapittel 3 og igjen bruker Adizes teori om de ulike rollene ledelsen må ivareta for at en organisasjon skal fungere effektivt, synes en slik lederrolle på mange måter å harmonere med det han kaller integratørrollen. Den innebærer å legge vekt på de mellommenneskelige forholdene i organisasjonen, og få organisasjonsmedlemmene til å fungere godt sammen (Gotvassli 1999). Dette gjøres blant annet gjennom å skape felles oppfatninger blant personalet, og gjennom å støtte, motivere og utvikle de enkelte medarbeiderne (Strand 2000). Samarbeid og kommunikasjon er altså stikkordene her, både når det gjelder Adizes integratørrolle og når det gjelder forutsetningene for å lykkes med pedagogisk ledelse. Dermed kan vi gå ut ifra at en sterkere vektlegging av pedagogisk ledelse medførte en større fokus på integratørfunksjonen i skolelederens rolle. Det synes likevel som om man i perioden 1975-84 i hovedsak tok formuleringen *”rektor skal være skolens pedagogiske leder”* for å være lite mer enn en påminnelse om at skolelederen skulle ha kjennskap til, og stå ansvarlig for det pedagogiske arbeidet ved skolen. Slik ble det nok tolket på skolenivå, siden styringsdokumentene er heller beskjedne i sin beskrivelse av hva det innebærer å være pedagogisk leder. Samtidig er det tydelig at styresmaktene ønsker seg rektorer som i større grad kan være pådrivere i pedagogisk utviklingsarbeid.

### **5.3.2 Bevegelse i retning humanistisk perspektiv**

Selv om det tok tid før begrepet pedagogisk ledelse fikk et så omfattende innhold som det har i dag, representerer innføringen av det likevel en bevegelse bort fra et mer strukturelt perspektiv på den videregående skolen. Det rettet søkelyset mer mot innholdet i skolens aktiviteter, og dermed også mot de aktørene som var involvert i disse. Sagt på en annen måte ble menneskene i organisasjonen og forholdene dem imellom viktigere, noe som i seg selv tilsier at man fra myndighetenes side etter hvert begynte å se de videregående skolene i et mer humanistisk perspektiv. Innenfor et slikt perspektiv er man mer opptatt av enkeltindividenes bidrag i organisasjonen, og av samspillet mellom organisasjonsmedlemmene (Strand 2000). Strukturene er tillagt mindre viktighet, og dermed bryter det med det strukturperspektivet som hadde sterk påvirkningskraft i foregående periode. Det humanistiske perspektivet kom da også som en reaksjon på klassisk teori (Dalín 1995), og vokste etter hvert frem som en motsetning og et alternativ til denne (Gotvassli 1999). Innenfor det humanistiske perspektivet har man også et noe annet syn på ledelse. Her blir lederens oppgave ikke bare å legge til rette for at organisasjonen oppnår sine mål, men også å sørge for at dette skjer på en måte som gjør at de enkelte organisasjonsmedlemmer får tilfredsstilt sine behov (Dalín 1995). I skolesammenheng kan dette tenkes å være behov som for eksempel medbestemmelse, anerkjennelse, muligheter for å utøve kreativitet eller muligheter for faglig fornyelse. Uansett vil en slik utvikling innebære at rektorene i større grad må samhandle med menneskene i organisasjonen, fremfor bare å administrere ut fra et regelverk. Slik samhandling krever også andre egenskaper enn de rent formelle, som fremdeles er sterkt dominerende i denne perioden. Nå må det legges til at de tradisjonelle administrative sidene ved rektorfunksjonen fortsatt synes å dominere i denne perioden, og at den perspektivendringen jeg her har skissert ikke synes å få særlig store konsekvenser for synet på ledelse før i neste periode. Det humanistiske perspektivet gjør seg først gjeldende på andre områder i skolen. Men det er etter min mening her man legger grunnlaget for de mer omfattende endringene som kommer i perioden 1985-94.

### **5.3.3 Et personale med allsidig bakgrunn**

Variasjon generelt synes å ha vært en viktig verdi i denne perioden, også når det gjelder ansettelse av personale. Denne tanken har bakgrunn i at skolen skulle gi elevene et godt innblikk i det samfunnet de skulle ut i, og dermed måtte personalet representere dette samfunnet så godt som mulig. I den sammenheng ble det ansett som verdifullt å ha et personale med en variert erfaringsbakgrunn, fremfor et mer homogent personale. Denne variasjonen skulle riktignok foregå innenfor de rammene som de formelle kravene til utdanning satte, og det er uklart hvor stor påvirkning den i realiteten hadde. Særlig er det uklart hvor mye dette ønsket om variert bakgrunn fikk for ansettelsene av rektorer. Det faktum at det også er presisert i enkeltutlysinger for rektorstillinger, kan tolkes som et signal om at man ikke først og fremst ønsket seg karrierepedagoger. Erfaring fra annen virksomhet kunne bli vurdert som en fordel, og da sannsynligvis i særlig grad erfaring fra annen administrativ virksomhet. En del annonser nevner da også slik erfaring som ønskelig.

### **5.3.4 Kvinner oppfordres til å søke**

Kvinnesak og likestillingskamp stod sentralt i den norske samfunnsdebatten i 1970-årene, og et stadig tilbakevendende tema i den var at kvinner var underrepresentert i ledende stillinger. Dette gjaldt både i offentlig sektor og i det private næringslivet. Kravet om en jevnere kjønnsfordeling fikk etter hvert større oppslutning, og staten begynte så smått å sette i verk tiltak for å bedre på situasjonen. Det var i praksis lite man fra statlig hold kunne gjøre med forholdene i det private næringslivet, men man kunne gripe fatt i forvaltningens praksis ved nye ansettelser. Dette ble da også til en viss grad gjort, og det er denne nye likestillingspolitikken som gjør at formuleringen *”kvinner oppfordres til å søke”* etter hvert begynner å dukke opp. Det må sies å være noe overraskende at den først dukker opp i utlysingstekstene i 1984, men da er den også kommet for å bli. Fra da av er den en nærmest obligatorisk del av samtlige utlysingstekster. Det har i etterkrigstiden aldri vært et formelt krav at skoleledere skulle være menn, selv om tidligere praksis nok antakelig kan tyde på at det ble ansett som en fordel. Nå ble det i alle fall presisert at dette ikke lenger var tilfelle, og man antydte at det fra sentralt hold snarere betraktet det som en fordel dersom søkerne var kvinner. Den statlige likestillingspolitikken hadde da også sin effekt, og i løpet av de siste 20 årene har den ført til en radikal utvikling innen forvaltningen generelt (Strand 2000).

Jeg vil anta at en noenlunde tilsvarende utvikling også har funnet sted i de videregående skolene.

### **5.3.5 Fagledelsen svekkes**

Som nevnt førte den økte sammenslåingen av skoler til en reduksjon i forekomstene av spesialiserte krav til fagutdanning og erfaring hos rektorene. Stillingsutlysinger av den typen som er gjengitt i 3.1 forekommer knapt i denne perioden, og da bare helt i begynnelsen. Dette er nå redusert til generelle krav som gjelder alle skoleslag, noe som etter min mening kan ha svekket fagledelsens stilling. Riktignok var den fremdeles til stede i og med at rektorene fremdeles hadde undervisningsplikt, og dermed deltok i skoleorganisasjonens produksjon, men den stod neppe like sterkt over alt. For eksempel får vi etter hvert flere skoler som tilbyr både allmenne fag og yrkesfag, og i en slik situasjon vil det vanskelig la seg gjøre å skaffe en rektor som er faglig kompetent innenfor begge skoleslagene. Det mest sannsynlige vil være en rektor med bakgrunn fra ett av dem, og dermed vil den eller de øvrige bli ledet av en rektor som riktignok har pedagogisk bakgrunn men ikke fra den undervisningen som dominerer i deres skoleslag. Det er ikke dermed sagt at dette ble noe stort problem, men det må ha fått visse konsekvenser for skolelederens legitimitet ved de kombinerte skolene. I alle fall hvis vi går ut fra at skolene kunne regnes som ekspertorganisasjoner. Dette fordi slik faglig legitimitet hos lederen er svært viktig i slike organisasjoner (Berg 1995). Når det gjelder den spesialiserte fagledelsens stilling er det også interessant å merke seg at de formelle kravene til undervisningserfaring hos rektorer i denne perioden er redusert fra fem til tre år. Dermed trenger ikke skolelederne like lang erfaring fra organisasjonens produksjon, og kombinert med ønsket om et personale med mer variert erfaringsbakgrunn (5.3.3) innebærer også dette en viss svekkelse av den spesialiserte fagledelsens stilling.

## **Kapittel 6:      Perioden 1985-1994**

Den videregående skolen hadde nå vært igjennom en forholdsvis stabil gjennomførings- og evalueringsperiode, og skoledebatten hadde i all hovedsak dreid seg om indre forhold. Slike saker er fremdeles tema i perioden 1985-94, men nå griper man i tillegg fatt i en del strukturelle forhold og reformaktiviteten intensiveres. Generelt kan vi si at dette er en ny markert reformfase. Politisk er dette en periode som kanskje først og fremst kjennetegnes av en liberaliseringsbølge. Nyliberalismen og nykonservatismen stod sterkt politisk (Fuglestad og Lillejord 1997), og det satte sitt preg på de statlige reformer som ble iverksatt i disse årene. En konsekvens av dette var at mange reformtiltak ble inspirert av det private næringslivet, og bygde på teorier og modeller som ble hentet derfra (Berg 1995). Dette gjorde seg også utslag i den videregående skolen, og virket styrende på hele skoledebatten. Den dreide seg nå mer om ting som brukerinnflytelse, kvalitetsutvikling, effektivitet og elevenes kunnskapsnivå (Fuglestad og Lillejord 1997). Samtidig var det fremdeles forholdsvis sterkt søkelys på statens utgifter og hva skattebetalerne fikk igjen for pengene sine. Etter at en OECD-rapport i 1988 stilte spørsmål ved norske myndigheters kunnskaper om forholdet mellom pengebruk og resultat i det norske utdanningssystemet, fikk også utgiftsiden i skolen større oppmerksomhet (Lillejord 2003). Denne rapporten etterlyste også mer innsyn og kontroll i det desentraliserte norske skoleverket, og både den og andre rapporter bidro til å styrke forestillingen om at det videregående skolesystemet burde utbedres (Haug og Monsen 2002). Fra andre halvdel av 1980-tallet blir det gjort en rekke endringer i skolesektoren, og i 1989 setter regjeringen Brundtland i gang det arbeidet som senere skal føre frem til en av de mest omfattende reformene i den videregående skolen. Den har senere gått under navnet Reform 94, og innebar blant annet at elever nå fikk lovfestet rett til videregående opplæring. Tidligere hadde man gitt elevene gradvis bedre muligheter til å ta videregående utdanning, men nå gikk man altså ett steg lenger (Lødding og Tornes 1997).

### **6.1      *Innholdet i stillingsannonse i perioden 1985-94***

I denne perioden er stillingsannonse betydelig sterkere preget av mangfold enn i de to foregående periodene, både når det gjelder form og innhold. Rektorstillingene er også mye bedre markert i forhold til undervisningsstillingene enn tidligere. Tidlig i perioden



gjøres dette gjennom en fetere overskrift, og rektorstillingene er da fremdeles en del av fellesutlysningene. I fellesutlysningene har til gjengjeld samtlige fylker begynt å liste opp administrative stillinger for seg. Senere blir det gradvis mer vanlig å skille dem ut i egne tekstbokser, noe som gjør dem enda mer lettere å få øye på. På dette tidspunktet har slike tekstbokser allerede vært vanlige i andre deler av forvaltningen i en årrekke, og de mest prestisjefylte stillingene der er nå til dels svært godt markerte. Til sammenligning er noen rådmannstillinger utlyst på en ganske ruvende måte.



**TYSFJORD** er en Industrikommune i Nordland, med ca. 2800 innbyggere. Administrasjonen er samlet i et nytt og trivelig rådhus i kommunesentret Kjøpsvik (1200 innb.). Tettstedet Drag (5 km fra E6) har 800 innb. Til nærmeste by, Narvik, er det 7,5 mil.

I 1992 vil Kjøpsvik få den lange etterlengtede veiforbindelse til E6. Dette vil utløse en ny giv for kommunen, og mange oppgaver venter sin løsning.

Selv i en så kort beskrivelse av kommunen kommer vi ikke utonom å nevne den særegne naturen, den fortjener å bli brukt gjennom et allsidig friluftsliv. — fjellklatring i Stotind, fiske i vann og sjø (vi har Norges nordligste hummerstamme), hvalsafari, vandring til Sverige (6 km på merket turveg) — bare for å nevne noen naturperler.

God barnehagedaktning.



**Tysfjord kommune**

*Da vår nåværende rådmann går over i annen stilling fra 15. februar 1991, søker vi ny rådmann til å lede kommunens administrasjon.*

## RÅDMANN

Rådmannen er kommunens øverste administrative leder med overordnet ansvar for styring, drift, personalforvaltning, planlegging og videreutvikling av kommunens samlede virksomhet. Har/hun tillegges forøvrig oppgaver etter stillingsinstruks og enkeltvedtak.

Vi ønsker en rådmann som er handlekraftig, endringsorientert og utadvendt.

Ved sentraladministrasjonen er det bl.a. tilsatt 1. konsulent (stedfortreder), kommuneplanlegger og personalkonsulent. Kommunen har ordfører på heltid.

**Kvalifikasjoner:**

- utdanning på universitets-/høgskolenivå (juridisk, økonomisk, administrativ eller annen relevant utdanning)
- ledererfaring fra offentlig eller privat virksomhet
- kjennskap til kommunal forvaltning.
- samarbeidsegenskaper.

**For rette person kan vi tilby:**

- en utfordrende og interessant stilling i en kommune med utviklingsmuligheter
- lønnstrinn 34 (f.t. kr. 270.899,-)
- pensjonsordning, tjenestetelefon, flyttegodtgjørelse
- behjelpelig med bolig
- tilbud om etterutdanning / lederutvikling.

Tilsetning skjer på de vilkår som fremgår av lover, reglement og tariffavtale. Kvinner oppfordres til å søke.

Nærmere opplysninger om stillingen, kommunen eller andre forhold fås hos rådmann eller ordfører — III, (081) 74 400.

Søknad vedlagt vitnemål og attester sendes innen 26. januar 1991 til  
**Administrasjonsutvalget i Tysfjord,**  
Postboks 104, 8280 Kjøpsvik

**...der Norge er smalest!**

2 NORSK LYSINGSBLAD

Figur 11: Utlysingstekst for rådmannstillingen i Tysfjord. Publisert 1991.

Mot slutten av perioden fremstår selve Norsk Lysingsblad som mer oversiktig og med et mer lettlest design. Hvorvidt dette skyldes overgang til nyere teknologi i trykkingen

er uklart, men figurer og illustrasjoner forekommer i alle fall mye hyppigere enn tidligere. Fylkene begynner etter hvert også å bruke logoer i sine utlysningstekster, men rektorannonsene er fremdeles forholdsvis beskjedne i forhold andre lederstillinger. Fellesutlysningene får også et penere design, men dette kan neppe utelukkende tilskrives nyere trykketeknologi. Dette fordi blant annet Hordaland Fylkeskommune fortsetter å bruke sitt gamle oppsett for fellesutlysninger gjennom hele denne perioden. Innenfor slike fellesutlysninger bruker man fremdeles standardiserte formuleringer når man beskriver rektorstillinger, men individuelle beskrivelser av de enkelte skolene er nå mer vanlig også der. Skolene begynner også i større grad å reklamere for seg selv gjennom formuleringer av typen ”gode muligheter for fritidsaktiviteter”.

**NORLAND FYLKESKOMMUNE**  
**Kleiva Landbruksskole**  
8442 Kleiva i Vesterålen.

### Rektorstilling

Ved Kleiva Landbruksskole er ledig vikariat for rektor fra 01.07.90 til 30.06.92 med mulighet for fast tilsetting.

Kleiva Landbruksskole har i studieretning landbruksfag og naturbruk grunnkurs, VK I, (VK II fra skoleåret 91/92) og allsidig agroteknikerkurs. Skoleåret 90/91 tas det også sikte på 1-årig agronomkurs. I dag er det 130 elevplasser fordelt på seks klasser.

Skolen er kompetansesenter i Nord-Nordland innenfor landbruksfag og naturbruk. Det er et godt utbygd skoleanlegg med praktiske avdelinger innenfor jordbruk, skogbruk, storfe, sau, svin, fjørfe, hest og pelsdyr. Vesterålen forsøks og driftsplanring, Pelsdyrkonsulentens for Nord-Norge og Vesterålen revering har lokaler på skolen.

Skolen har internat med 135 senger.

Det er gode muligheter for fritidsaktiviteter. Skolen har gymsal, 12,5 m svømmebasseng, lysløype, fotballbane, hytte med mulighet for jakt og friluftsliv.

Det følger tjenestebolig med still.

Søkere må ha eksamen fra NLH (eller tilsvarende med tillegg av pedagogisk utdanning).

Lønn etter regulativ, f.t. ltr. 31.

Den som blir tilsatt må rette seg etter de lover, avtaler og instruksjoner som gjelder til enhver tid.

Søknad med rettkjente avskrifter av vitnemål og attester stiles til Fagstyret for Kleiva Landbruksskole, adr. 8442 Kleiva i Vesterålen, før 20.02.90.

Figur 12: Utlysningstekst publisert av Nordland fylkeskommune i 1990

Mot slutten av perioden blir det mer vanlig å skille administrative stillinger ut fra fellesutlysningene, og med disse mer individuelle annonsene begynner også antallet mer spesialiserte krav å øke. Nå får vi også de første betydelige forekomstene av ønsker om personlige egenskaper hos søkerne, noe som fremdeles er fraværende i fellesutlysningene.

De personlige egenskapene som lar seg påvise i to eller flere annonser er følgende:

- Evne til samarbeid
- Evne til helhetstenking
- Evne til planlegging
- Evne til nytenking
- Evne til å skape trygghet
- Handlingsorientert
- Gode lederegenskaper
- Personlig egnethet

Språkføringen generelt i det tidligere så trauste bladet begynner også å bli mindre formell mot slutten av 1980-tallet. Formuleringer av typen *"Førskolelærere, kom til oss!"* dukker etter hvert opp som en følge av dette. Samtidig blir også språket i rektorannonsene også mindre formelt, og der dukker det opp formuleringer som *"Er du interessert i spennende utfordringer?"*, eller *"Vi ønsker oss en rektor som..."*. Språklig sett er dette et markert brudd med tradisjonen på området. I tillegg er utlysingstekstene merkbart lengre enn tidligere. Dette kommer først og fremst av at det nå legges vekt på å beskrive det arbeidet som foregår ved skolen, og da helst det som foregår av utviklingsarbeid der. Dette kommer i tillegg til den beskrivelsen av skolens bygninger, elevtall og lignende som kom i foregående periode. I denne beskrivelsen av skolens arbeid finnes ofte begreper som også er å finne i stortingsmeldingene for perioden, som eksempelvis organisasjonsutvikling og teamarbeid. Noen annonser inneholder faktisk bare beskrivelser av skolen som rektoren skal lede, mens kravene til eventuelle søkere er helt utelatt. Som regel henvises det da til gjeldende lover og regler, men ikke alltid. Det er i en slik annonse jeg i 1991 jeg for første gang registrerer at en rektorstilling lyses ut på åremål, og i de påfølgende årene skjer dette flere ganger. Dette var en følge

av at en avtale mellom departementet og lærerorganisasjonene hadde åpnet for denne typen ansettelse. Etter avtalen skulle det da ansettes for en fireårsperiode, med mulighet for forlengelse med ytterligere fire år.

## Undervisningsstillinger i Telemark

*Telemark fylkeskommune går nye veier. Vi søker nå rektorer på åremål ved 3 skoler fra 1. august 1991. Funksjonstiden er satt til 4 år med mulighet til forlengelser for ytterligere 4 år. Betingelser for åremålstilsetninger er i samsvar med avtale mellom departementet og lærerorganisasjonene. Stillingene gir bl.a. rett til studiepermisjon etter åremålstidens slutt. Vilkår for stillingene forøvrig følger av lov av 21. juni 1974, nr. 55 om videregående opplæring og det som måtte bli bestemt i medhold av denne lov og forøvrig av de lover, reglement og instruksjoner som gjelder til enhver tid, samt de vilkår som følger av avtale mellom lærerorganisasjonene og Undervisnings- og forskningsdepartementet inn tatt i rundskriv F-105/84.*

*Kvinner blir særlig oppfordret til å søke.*

*Søknad med godkjente kopier av vitnemål og attester stiles til Telemark fylkesskolestyre og sendes skolen innen 15. februar 1991.*

# 3 rektorstillinger på åremål

<p><b>Brekkeby videregående skole</b> Postboks 443 3701 Skien</p> <p>Brekkeby videregående skole, tidligere Telemark handelsgymnas, ligger sentralt i Skien, og har spesialisert seg på ek./adm. fag, språk, matematikk og edb. Skolen har i inneværende skoleår 21 klasser, 9 i allmenntag og 12 i handels- og kontorlag.</p> <p>Skolen satser på pedagogisk utviklingsarbeid og har deltatt i en rekke prosjekter. I løpet av de senere år har skolen deltatt i organisasjonsutvikling og Levis Forsøk med bruk av EDB-teknologi i undervisningen har bragt skolen i fremste rekke, og Brekkeby er ressurs-skole for RVO på dette feltet. Skolen har 6 edlaboratorier med 90 PC'er.</p> <p>Brekkeby v.g.s. akter å videreutvikle skolen som et utadvendt ressurscenter. Etter- og videreutdanning av pedagogisk personale, og oppdragsundervisning for private og offentlige bedrifter er betydelige markeder som skolen vil arbeide på.</p> <p>Skolen har et meget stabilt personale på ca. 50 ansatte. Stillingen lønnes i ltr. 33 + B2 med fradrag av 2% pensjonsskudd til Statens Pensjonskasse. Nærmere opplysninger om stillingen fås hos fylkesskolestyret i Telemark, tlf. 03-584200 eller skolens rektor, Leif K. Røksund, tlf. 03-523175.</p>	<p><b>Telemark tekniske fagskole</b> Kjølnes 3900 Porsgrunn</p> <p>Skolen holder til i nye moderne lokaler på Kjølnes- Jordet i Porsgrunn. TMTF er en del av teknologimiljøet på Kjølnes. I dette område er det også Ingeniørutdanning, sivilingeniørutdanning og et forsknings- og kompetansesenter. Skolen har 350 elever og 40 tilsatte, og vil fra høsten 1991 ha 6 linjer: anlegg, automatisering, elektrisk, husbygg, maskin og prosess. I tillegg har skolen to klasser forkurs for ingeniørfagskole.</p> <p>TMTF er inne i en aktiv utviklingsperiode og driver med prosjektarbeid som undervisningsmetode. Dette krever utstrakt samarbeid med lokalt næringsliv.</p> <p>For stillingen kreves det utdanning fra høyskole/universitet, og at den som blir tilsatt fyller de formelle krav for tilsetning i teknisk fagskole. Det er ønskelig at vedkommende har erfaring i administrasjon og ledelse, og det er en fordel at den som tilsettes har relevant erfaring fra samarbeid skole-arbeidsliv.</p> <p>Stillingen lønnes i ltr. 32 + B2 med fradrag av 2% pensjonsskudd til Statens Pensjonskasse. Nærmere opplysning om stillingen fås ved henvendelse til fylkesskolestyret i Telemark, tlf. 03-584200.</p>	<p><b>Rjukan videregående skole</b> Såheimsvn. 22 3660 Rjukan</p> <p>Tinn kommune med tettstedet Rjukan, har ca. 7000 innbyggere. Kommunen er for tiden inne i en spennende omstillingsperiode. Fra å være et ensidig industristred med en basisbedrift, er en i gang med å utvikle et allsidig næringsliv som stiller kommunen og skolen overfor nye utfordringer. Kulturaktiviteter er ett av satsingsområdene. Områdene rundt Rjukan gir gode muligheter for rekreasjon og sport. Kommunen har god barnehagedekning, både for heltdis- og kortidsopphold. Boko-standene er lave, og her er 3-delt sykehus.</p> <p>1. august 1990 ble Ingolfstund videregående skole og Såheim videregående skole slått sammen til Rjukan videregående skole. De to undervisningsstedene, som ligger 3 km fra hverandre, blir fysisk slått sammen fra 1. august 1992. Rjukan videregående skole har 96 lærere og ca. 310 elever. Skolen har følgende studieretninger:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Allmenne fag</li> <li>- Handels- og kontorlag</li> <li>- Håndverks- og industrifag</li> <li>- Helse- og miljøfag</li> <li>- Husholdningsfag</li> </ul> <p>For stillingen kreves pedagogisk utdanning og tilstrekkelig undervisningspraksis. Søkere bør ha kjennskap til det videregående skole- verket, helst fra kombinerte videregående skoler, være iderike, resultatorienterte og ha gode samarbeidsevner. Erfaringsbakgrunn fra næringslivet kan være en fordel. Det vil bli lagt vekt på lederskap, evne til å motivere og være åpen for nytenking og utvikling.</p> <p>I forbindelse med sammenstelingen må lederteamet ved skolen utvikles, og det må etableres rutiner og prose- dyrer for pedagogisk utviklingsarbeid i samsvar med skolens mål i lokalsamfunnet.</p> <p>Stillingen lønnes i ltr. 32 + B2 med fradrag av 2% pensjonsskudd til Statens Pensjonskasse. Kommunen vil være behjelpelig med å skaffe passende bolig.</p> <p>Nærmere opplysninger fås ved henvendelse til fylkes- skolestyret i Telemark, tlf. 03-584200, eller til skolen, tlf. 036-91799.</p>
---	---	--



**TELEMARK FYLKESKOMMUNE**

Figur 13: Telemark fylkeskommune lyser ut stillinger på åremål

Kvinner oppfordres nå nesten alltid til å søke, og i 1985 forekommer for første gang formuleringen "kvinner vil bli foretrukket under ellers like vilkår". Dette er en av de formuleringene som inngår i flest utlysningstekster. Den er derimot helt fraværende for en spesiell typer skolars vedkommende, og det er de religiøse skolene. De samiske videregående skolene bruker for øvrig heller ikke denne formuleringen nå, men de begynner med det i neste periode. Det gjør ikke de skolene som bygger sin virksomhet på et religiøst grunnlag. De skiller seg også ut ved å være de første som begynner å

etterlyse personlige egenskaper hos fremtidige rektorer i særlig grad. Dette er da hovedsakelig i tilknytning til religiøst livssyn og evne til å delta i religiøst arbeid.

Når det gjelder fellesutlysningene har den generelle mengden informasjon som oppgis der økt gradvis helt siden 1965, og er ved utgangen av denne perioden ganske omfattende. Dette er informasjon om alt fra den enkelte fylkeskommune og skole, til søkeprosess og nødvendige kvalifikasjoner. Blant denne informasjonen var det en formulering som også så vidt forekom mot slutten av foregående periode, men som fra 1985 brukes rutinemessig er: ”*Den som blir tilsatt ved kombinerte skoler må innenfor sitt fagområde kunne tjenestegjøre ved flere studieretninger*”. Formuleringen gjelder ikke bare rektorstillinger, men gjennom den legges det en god del føringer på hvem som kan ansettes i slike. For øvrig gjelder samme lov om videregående opplæring også i denne perioden, og dermed også kravet til godkjent lærerutdanning og minst tre års undervisningspraksis.

## **6.2 Innholdet i stortingsmeldingene i perioden 1985-94**

Skoleledelse er nå et tema i meldingene i betydelig større grad enn tidligere, og den administrative siden av slik ledelse er ikke lenger så tungt vektlagt som i tidligere perioder. Temaet har nå vanligvis egen overskrift, men det sies ikke så mye konkret om hva som kreves for å utøve skoleledelse. Derimot sies det mye om hva skolelederne må forholde seg til, som for eksempel de mange nye målene som har kommet inn i skolen som følge av overgangen til målstyring i 1991. Rektorene gis en sentral rolle i gjennomføringen av denne overgangen, og de får et overordnet ansvar for å sikre måloppnåelse. Deres rolle som arbeidsgivers representant på skolene understrekes sterkere enn tidligere, og det beskrives som uheldig at rektorene tidligere har vært sett på som mer en lærer med tilleggsfunksjoner enn som en leder. Lojalitetsproblematikk er noe av det som trekkes frem i begrunnelsen av dette. Rektorenes ansvar når det gjelder implementeringen av nye læreplaner og andre tiltak poengteres også. Teamarbeid trekkes frem som viktig innenfor skoleledelse, og behovet for gode samarbeidsevner hos lederne understrekes flere ganger. Deres rolle som pedagogiske ledere omtales også, men beskrives ikke i særlig detalj. Lederopplæring sies å ha høy prioritet i departementet, og det er i denne perioden vi får skolelederopplæringsprogrammet LEVIS. Selve ordet LEVIS er en forkortelse for

”lederopplæring i videregående skole”, og programmet var forholdsvis omfattende. Dette i seg selv er uttrykk for at ledelse nå blir ansett som viktigere for skolene enn tidligere. Rektorene blir nå i større grad sett på som ledere fra sentralt hold, og de skal ikke bare være iverksettere av statlige vedtak og administrere skolene fra dag til dag. De må også være i stand til å lede skolene i arbeidet med å stake ut sin egen kurs innenfor gitte rammer, sørge for at de utarbeider lokale mål og arbeider aktivt for å nå disse. Dermed er det på mange måter en ny rektorrolle som skisseres i stortingsmeldingene mot slutten av denne perioden, og det vil være naturlig å anta at dette skiftet medfører nye krav og forventninger til rektorene. Dokumentene sier ikke så mye om slike krav bortsett fra det jeg allerede har beskrevet, men jeg vil anta at innholdet i LEVIS-programmet vil være mer nøyaktig på det punktet. For øvrig skjer de mest interessante endringene mot slutten av perioden, og dermed videreføres utviklingen i begynnelsen av neste periode. Derfor er utviklingen av det vi kan kalle den nye rektorrollen best beskrevet i neste kapittel, men den starter på mange måter ved inngangen til 1990-tallet.

### **6.3 Synet på ledelse i perioden 1985-94**

Funnene fra første halvdel av denne perioden skiller seg ikke særlig fra foregående periode, men mot slutten begynner utviklingen å skyte fart. I forkant av og under Reform 94 begynner en ny rektorrolle å ta form i den videregående skolen. Den bygger på tidligere tiders rektorrolle, og den dominerende delen av lederoppgavene vil nok fortsatt være de samme. Det som skjer er ikke at de gamle oppgavene forsvinner, men snarere at en del av lederansvaret forsterkes og at nye ansvarsområder dukker opp. Denne utviklingen er uttrykk for at synet på skoleledelse nå er i ferd med å endres, og denne prosessen kan beskrives gjennom følgende hovedpunkt:

#### **6.3.1 Ledelse blir ansett som viktigere enn tidligere**

Det kanskje tydeligste funnet i denne perioden er at det nå fokuseres sterkere på ledelse fra departementets side, og at lederstillinger i skolen nå markeres mye sterkere enn tidligere når de lyses ut. Dette kan vi tolke som et uttrykk for at ledelse nå blir ansett som betydelig viktigere enn tidligere, noe som også slås fast i stortingsmeldingene. En av grunnene til dette er at skolelederne blir ansett som viktige iverksettere av nye reformer, og at sentralnivået derfor ønsker å gjøre dem mer markerte. De skal fungere

som endringsagenter og være pådrivere i endringsprosesser (Fuglestad og Lillejord 1997). Det nye styringssystemet med målstyring medfører også en noe annerledes hverdag hvor det blir nødvendig å opptre som en mer selvstendig leder enn tidligere. Det er denne delen av lederfunksjonen det fokuseres på i styringsdokumentene, og ikke på de mer administrative sidene ved jobben. Disse fremstilles nærmest som underordnede oppgaver som hindrer rektorene i å bruke tid på andre og viktigere lederoppgaver. Dette omtales gjerne i forbindelse med teamarbeid, og det er da nærliggende å anta at man ser for seg at slike oppgaver med fordel kan delegeres til andre personer i skoleorganisasjonen. Det er altså ikke den administrative delen av lederfunksjonen som nå anses som viktigere enn tidligere. Dette er en utvikling som er i tråd med nyliberalistisk tankegang. Som nevnt begynte den å få en forholdsvis sterk posisjon politisk på 1990-tallet, og generelt satte det sitt preg på de statlige reformene som da bli innført (Berg 1995). Innenfor denne tankegangen tillegger man både organisasjonsform, styringsprinsipper og lederskap stor viktighet.

### **6.3.2 Nyliberalisme**

En sentral tanke innenfor nyliberalismen er forestillingen om at modeller og prinsipper fra næringslivet også kan anvendes innenfor offentlig forvaltning. En slik overføring ikke er uproblematisk, i og med at selve de private næringslivsorganisasjonenes formål skiller seg fra forvaltningens formål på en rekke punkt. Likevel har vi sett en rekke eksempler på slik overføring under offentlige reformer i Norge siden 1990-tallet (Berg 1995). Når det gjelder den videregående skolen kan vi si at innføringen av målstyring er et eksempel på at man henter inn en styringsmodell beregnet på næringslivet. Det fremgår derimot av stortingsmeldingene at man er klar over de problematiske sidene ved dette, men at negative konsekvenser skal forebygges ved at styringsprinsippet tilpasses skolens særegenheter som organisasjoner. Uansett vil det ha medført større fokusering på skolens måloppnåelse, og dermed ha ført til større oppmerksomhet rundt skolelederne. I det private næringslivet er det da også vanlig å anta at lederen har et betydelig ansvar for bedriftens resultat, enten dette er godt eller dårlig. Innføringen av målstyring var heller ikke det eneste næringslivsinspirerte reformtiltaket som signaliserte et skifte i synet på ledelse. Ansettelse på åremål forekommer for første gang i denne perioden, og det er en ansettelsesform som på mange måter ligner bruken av kontrakter. Dette systemet gjør det lettere å skifte ut en leder man er misfornøyd

med, og medfører ofte at lederne blir mer opptatt av å vise at de gjør en god jobb. Dermed kan det virke motiverende, selv om det pedagogisk sett er et heller primitivt prinsipp. At det anvendes i skolen må anses som heller oppsiktsvekkende, tatt i betraktning at dette er en del av forvaltningen hvor stillingsvernet til da har stått svært sterkt. Både det pedagogiske og det administrative personalet har sittet ganske trygt i jobbene sine, så sant de da har hatt oppsigelige stillinger. Nå er omfanget av slike åremålsstillinger riktignok beskjedent i denne perioden, og det må derfor antas å ha hatt heller begrenset praktisk betydning. Likevel er innføringen av åremål et uttrykk for en ny måte å tenke rundt ledelse på, og når vi kommer over i neste tiår er dette ikke lenger en uvanlig ansettelsesform.

### **6.3.3 Målstyring**

Målstyring innføres som et overordnet styringsprinsipp i den videregående skolen i denne perioden, etter at det har blitt omtalt i en rekke dokumenter fra midten av 1980-tallet. Den har sin opprinnelse i begrepet *målrettet ledelse* eller *Management by Objectives* (MBO), som oppstod i USA i begynnelsen av 1950-årene. Kjernen i MBO er at organisasjonen utarbeider målsetninger i en prosess hvor alle de ansatte deltar (Gotvassli 1999). Overordnede mål settes høyt oppe i hierarkiet, og ut fra disse utarbeides underordnede mål lenger nede i organisasjonen. I utgangspunktet skal dette foregå helt ned på individnivå. Deler av dette systemet ble innført i den videregående skolen, og er årsaken til at skolene etter hvert begynner å opplyse om sine lokale målsetninger i stillingsannonse. Utarbeidelsen av slike målsetninger krever at noen driver frem prosessen, og her er rektorene tildelt en nøkkelrolle. De skal ikke bare sørge for at målene utarbeides, men også at de holder god kvalitet. I tillegg skal de se til at man etterstreber måloppnåelse. Nå var i og for seg dette med å styre etter mål ikke noe nytt i skolen. Man har der hele tiden både forholdt seg til regelverk som inneholder mål, og selv satt mål for egen praksis (Lillejord 2003). Det nye var at dette nå skulle gjøres så formalisert. Målstyringen og andre reformtiltak på 1990-tallet ble til dels møtt med motstand fra lærerne, og slike reaksjoner er ikke uvanlige når reformer skal gjennomføres i det offentlige. De ble da også til dels forutsett fra sentralt hold, og det synes å være en sammenheng mellom dette og den kraftige understrekingen av rektorenes nøkkelrolle i implementeringen av nye reformtiltak i denne perioden. Dette underbygges av at man i stortingsmeldingene for neste periode antyder at tidligere



reformer ikke har fungert helt etter planen som følge av for svak styring på skolenivået. Skolen er da heller ikke et sted hvor autoritære styringsteknikker internt har gode kår. Dette fordi den kan regnes som en ekspertorganisasjon, og fordi de tradisjonene som man til da hadde hatt for ledelse der vanskelig kunne forenes med slike teknikker. Derfor ble det i praksis naturlig å iverksette reformtiltakene gjennom mer uformelle ledelsesteknikker, selv om stortingsmeldingene nå etterlyste en mer markert rektortype som var arbeidsgivers representant. Mot slutten av perioden finner vi også stillingsannonser som etterlyser rektorer som nettopp evner å gjennomføre reformtiltakene, og formuleringene som er brukt i disse viser at personalet skal motiveres til endring. Ikke kommanderes. Dette er et arbeid som vanskelig kan løses av en mer administrativt orientert leder, fordi det krever samhandling og evne til å inspirere. Man kan også trekke inn en rekke andre personlige egenskaper som vil være en fordel i dette arbeidet, men felles for samtlige er at de er vanskelige å måle og dermed vanskelige å dokumentere. Mer om dette i 5.3.4.

Målstyringen i sin enkleste form bygger på tre sentrale arbeidsoppgaver. For det første må det utarbeides mål, deretter må det legges planer for å nå målene, og til slutt må måloppnåelsen evalueres (Fuglestad og Lillejord 1997). Det er viktig å skaffe seg informasjon om oppnådde resultater og formidle dem oppover i systemet, fordi de er nødvendige for å utøve overordnet ledelse (Gotvassli 1999). I det private næringslivet er dette på mange måter enklere å få til, fordi man der opererer med mål som er lettere lar seg uttrykke i tall. I skolen er dette derimot ofte vanskelig fordi skolens mål sjeldnere lar seg uttrykke i tall, men man gjorde forsøk likevel. Arbeidet med såkalt skolebasert vurdering er et uttrykk for dette, like mye som den er et generelt uttrykk for ønsket om å få bedre oversikt over kvaliteten i skolen. Dette arbeidet startet på slutten av 1980-tallet, og ble senere en del av et større og mer omfattende vurderingssystem (Haug og Monsen 2002). Et slikt sterkere søkelys på skolens resultater må også ha medført at skoleledelsen i større grad ble ansett som ansvarlig for disse. At vedkommende også hadde ledet arbeidet med å utforme de lokale målene for skolens drift må antas å ha hatt en lignende virkning. Denne økte fokuseringen på resultater og evne til å nå mål er forenelig med en bevegelse i retning det som Adizes (1985) kaller produsentrollen. Dermed kan vi hevde at synet på ledelse nå hadde fått en sterkere vektlegging av produsentfunksjonen ved skoleledelse.

#### **6.3.4 Større vekt på personlige egenskaper**

I stillingsannonsene mot slutten av denne perioden skjer det en kraftig økning i forekomsten av krav til personlige egenskaper hos fremtidige rektorer. Dette har bare forekommet i liten grad i de foregående år, og da har det i hovedsak dreid seg om evnen til å samarbeide. Evne til samarbeid er til dels noe som lar seg påvise gjennom skriftlige referanser eller samtaler med tidligere arbeidsgivere, men det blir da uansett snakk om en viss grad av subjektive vurderinger. Slike uformelle kvalifikasjoner er ikke like håndgripelige som dokumentasjon på godkjent lærerutdanning eller tilstrekkelig undervisningspraksis. Noen av de personlige egenskapene som nå etterlyses er enda vanskeligere å dokumentere, som for eksempel evnen til helhetstenking eller evnen til å skape trygghet. Hvis man skal kunne gjøre gode vurderinger av slike egenskaper hos en søker bør man nesten ha personlig kjennskap til vedkommende. Det er heller ikke klart hvor sterke disse egenskapene måtte være, og man kan jo spørre seg hvor helhetlig man egentlig måtte være i stand til å tenke for at det skulle være tilstrekkelig til å kunne fungere som rektor. Det er da heller ikke klart hvor stor vekt slike egenskaper i realiteten ble tillagt. Det som derimot er klart er at intervju nå var langt mer vanlig ved ansettelse i skolelederstillinger enn i de foregående periodene, og at dette er et uttrykk for at personlig egnethet nå ble ansett som viktigere enn tidligere. Da synes slike ansettelser i større grad å ha blitt styrt av formelle regler omkring søkerens utdanning og erfaring. Siden alle disse personlige egenskapene dukker opp i forbindelse med Reform 94, og er såpass varierte er det nærliggende å anta at de har sammenheng med lokale vurderinger av hvilke kvaliteter skolelederen bør ha. En tilsvarende variasjon i personlige egenskaper hos den rektoren som skisseres i stortingsmeldingene finnes nemlig ikke. De lederoppgavene som nevnes der kan derimot lett ses i sammenheng med slike egenskaper.

Nå bør det legges til at tidligere tiders skoleledere sannsynligvis også har hatt en del av de personlige egenskapene som nå plutselig dukker opp i stillingsannonsene, selv om de bare i svært liten grad forekommer i datidens dokumenter. Hvis de ikke hadde hatt det ville det være vanskelig å forestille seg at de hadde fungert i stillingene sine. Det ble derimot bare i liten grad ansett som nødvendig å sette ord på den delen av deres kompetanse før vi kommer ut på midten av 1990-tallet.



## **Kapittel 7:           Perioden 1995-2004**

Denne perioden er både en gjennomføringsfase og en fortsettelse på den reformfasen som ble innledet mot slutten av forrige periode. Vi må tilbake til 1960-tallet for å finne et aktivitetsnivå som ligner det som ble innledet med oppkjøringen til Reform 94 (Telhaug 2006). Både skolene og fylkene har fått mye nytt å forholde seg til, og samtidig med dette foregikk det et skifte i utdanningspolitikken. Allerede i 1995 blir den personen som kanskje assosieres sterkest med Reform 94, utdanningsminister Gudmund Hernes, overført til helsedepartementet. Året etterpå går Gro Harlem Brundtland av som statsminister og overlater stillingen til Torbjørn Jagland. Hans regjering sitter frem til valget i 1997, men blir da erstattet av en sentrumsregjering ledet av Kjell Magne Bondevik. Denne regjeringen satt frem til 2000, når vi får ett nytt skifte tilbake til en ren Arbeiderpartiregjering, denne gang med Jens Stoltenberg som statsminister. Allerede året etter er Bondevik tilbake som statsminister, denne gangen i spissen for en sentrum-høyre regjering. Den blir sittende ut resten av denne tiårsperioden. Når regjeringene skifter er det også rimelig å forvente at det vil komme et skifte også i den fremtidige kursen for skolene. Tatt i betraktning at det i skolepolitikken gjennom store deler av etterkrigstiden hadde vært et markert skille mellom de borgerlige partiene og de sosialistiske partiene er ikke en slik forventning urimelig. Men når vi kom ut på 1980-tallet, og særlig senere på 1990-tallet var dette skillet ikke lenger like tydelig. Det var da erstattet av mer sammensatte og skiftende konstellasjoner (Telhaug 2006). Dette kan muligens forklare at mange av den nye reformideene fra forrige tiårsperioden videreføres i denne perioden. Noen markert brytning med tidligere praksis som berører synet på skoleledelse forekommer etter mitt syn ikke før vi kommer ut på 2000-tallet. De endringene som da kommer kan på mange måter ses på som en videreføring av de nyliberalistisk inspirerte tiltakene i foregående tiårsperiode.

Fra sentralt hold produseres det svært mange stortingsmeldinger og andre dokumenter i denne perioden. Det tyder på at aktivitetsnivået der har vært høyt både rundt gjennomføringen av Reform 94, og senere omkring Bondevik II regjeringens reformer tidlig på 2000-tallet.

I tillegg blir en ny lov om videregående opplæring vedtatt i 1998. Innholdsmessig må disse dokumentene sies å sprike en del som følge av det skiftende politiske klimaet, men det gjelder i hovedsak andre sider ved skolesystemet enn den lokale skoleledelsen. Der er en del fellestrekk synlige.

### 7.1 Innholdet i stillingsannonse i perioden 1995-2004

Tendensen til å fremheve rektorstillinger i den videregående skolen fortsetter i denne perioden, og dette gjøres nå i større grad og mer tydelig enn tidligere. Egne tekstbokser med logoer og lignende illustrasjoner blir nå vanlig. Lengre presentasjoner av skolene som også inneholder subjektive vurderinger av beliggenhet og fordelene ved å jobber der blir også mer normalt. Særlig mot slutten av perioden blir det vanlig å opplyse om fritids- og rekreasjonsmuligheter på stedet.

AKERSHUS FYLKESKOMMUNE er fylkets største arbeidsgiver og sysselsetter ca. 10 000 personer. Fylkeskommunen har bl.a. oppgaver innen videregående opplæring i skole, voksenopplæring og fagopplæring i arbeidslivet.

**Stabekk videregående skole**

Skolen har ca. 60 ansatte og 530 elevplasser fordelt på 3 klasser i studieretning naturbruk og 18 klasser i studieretning allmenne økonomiske og administrativt fag, inkludert kompetent opplæring for voksne. I tillegg har skolen en stor avdeling for voksenopplæring i allmenne fag med kveldsundervisning seksa ved Akker videregående skole.

**REKTOR**

Stillingen som rektor er ledig fra 1. august 2000. Rektor er skolens pedagogiske og administrative leder. Rektor leder skolen i nært samarbeid med assisterende rektor, fagledere og undervisningsledere.

**Vi søker en leder som:**

- Bidrar til å videreutvikle skolen som en lærende organisasjon der elevene får opplæring med utgangspunkt i egne forutsetninger og læreplassens mål
- Motiverer og støtter de ansatte og elevene i å skape et godt lærings- og arbeidsmiljø
- Ser oppfølging og vurdering av skolens arbeid som en forutsetning for videre utvikling
- Tar initiativ til pedagogisk og administrativ nytenkning
- Treves sammen med ungdom og kan samarbeide med elever, ansatte, arbeids- og samfunnsrådene
- Har innsikt i og kunnskap om videregående opplæring
- Er beslutningsdyktig og har erfaring fra FoU-arbeid og ledelse
- Har humor og evne til å utvikle positive relasjoner mellom mennesker

**Vi tilbyr:**

- Fylkeskommunalt tilleggsstøn
- Lederopplæring
- Et utviklende fellesskap med nettverk for sosial og faglig kontakt mellom ledere

Det er gjennomført utstrakt delegering til skolene i Akershus, særlig innenfor personal- og økonomiforvaltning. Det kreves at rektor bidrar til å realisere nasjonale og fylkeskommunale mål for videregående opplæring.

Akershus fylkeskommune har som en forsøksordning i perioden 01.01.2000 til 31.07.2003 fått dispensasjon fra opplæringslovens krav om pedagogisk utdanning og praksis for rektorer. Aktuelle søkere må ha høyere utdanning og relevant erfaring.

Kvinner oppfordres til å søke

Nærmere opplysninger fås ved henvendelse til ass. utdanningsdirektør Astrid Sægen, tlf. 22 05 54 15.

For stillingen gjelder for evig leids- og arbeidsvilkår fastsatt i lov- og avtaleverk for videregående skole. Fra bruttolønn trekkes 2% til medlemskap i Statens pensjonskasse.

Søknad med CV, vedlagt kopier av attester og vitnemål, stiles til hovedutvalg for utdanning i Akershus og sendes til Stabekk videregående skole, postboks 100, 1321 Stabekk innen 15. mars 2000.

**Akershus fylkeskommune**

NORSK LYSINGSBLAD • 13

Figur 14: En vanlig utlysningstekst fra Akershus fylkeskommune. Publisert i 2000.

Det har også foregått en klar utvikling i retning større vektlegging av personlige egenskaper, og disse er nå langt mer varierte enn i tidligere perioder. Egenskapene blir gjerne beskrevet som evnen til å utføre ulike gjøremål. Noen av de mest omtalte evnene en skoleleder nå burde ha var:

- Evne til kommunikasjon
- Evne til å arbeide etter mål
- Evne til å motivere
- Evne til å inspirere
- Evne til å lytte
- Evne til å tenke nytt
- Evne til oppfølging og veiledning
- Evne til å ta beslutninger
- Evne til fleksibilitet og forandring
- Evne til å ta ansvar for læringsmiljøet
- Evne til å vise vei og lykkes gjennom andre
- Evne til å utvikle skolen til en lærende organisasjon
- Evne til å gjennomføre endringsprosesser
- Evne til å sette elevenes ulike behov i sentrum for drift og utvikling av skolen
- Evne til å løse personaloppgaver under skiftende skoleaktivitet

I tillegg måtte vedkommende kunne orientere seg mot visse deler av skoleorganisasjonens aktivitet, for eksempel måtte han eller hun være:

- Utviklingsorientert
- Resultatorientert
- Samarbeidsorientert
- Handlingsorientert
- Systemorientert

Personlige egenskaper har også tidligere vært omtalt i stillingsannonsene, men de har ikke vært beskrevet i samme detalj. Evnen til samarbeid var for eksempel blant de

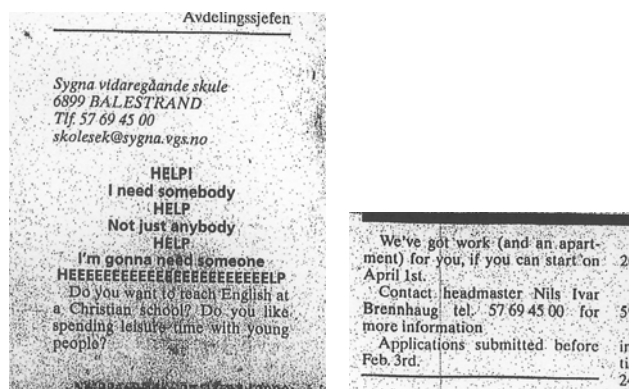
første man begynte å etterlyse, men da bare rent generelt. Nå var det ikke uvanlig å presisere *hvilken type* samarbeidsevner rektorene måtte ha:

- Evne til samarbeid internt
- Evne til samarbeid med lokale myndigheter
- Evne til samarbeid med næringsliv
- Evne til samarbeid med foreldre
- Evne til samarbeid med lokalsamfunn

Det var ikke bare de mer uformelle kvalifikasjonene som nå ble bedre presisert, men også de mer formelle. Først og fremst hvilken typer erfaring en fremtidig rektor burde ha:

- Erfaring fra relevant undervisning
- Erfaring fra ledelse
- Erfaring fra pedagogisk utviklingsarbeid
- Erfaring fra virksomhetsplanlegging
- Erfaring fra konfliktløsning
- Erfaring fra budsjettarbeid
- Erfaring fra informasjonsteknologi

Mye av dette er bare tungvinte måter å si det samme på, men det er interessant at man likevel har tatt seg bryet med å gjøre det. Samtidig med at variasjonen i etterlyste egenskaper hos søkerne har økt, synes det å ha foregått en viss standardisering på fylkesnivå. Det er i alle fall en klar tendens at utlysningstekster fra samme fylke opererer med noenlunde like formuleringer. Den kanskje mest subjektive personlige egenskapen som etterlyses hos fremtidige rektorer er humoristisk sans, som sammen med godt humør registreres som ønskelig for første gang i denne perioden. Slike formuleringer kan blant annet ses i sammenheng med at utlysningstekster generelt nå har fått et mindre formelt preg enn tidligere. Mens man på 1960-tallet knapt dristet seg til å bruke formuleringer som ”ingeniør i særklasse”, kan man nå tillate seg en langt mer kreativ tone. Dette illustreres av følgende lærerannonse fra 2001:



Figur 14: Sygna vidaregåande søker etter engelsklærer på noe utradisjonelt vis i 2001

Oppfordringen til kvinner om å søke er fremdeles svært mye brukt, men i 1997 registrerer jeg at Nord-Trøndelag fylkeskommune gjør en liten vri på den. De presiserer at kvinnelige søkere må ha relevant utdanning og erfaring, noe som kan tyde på ikke alle tidligere kvinnelige søkere har hatt det. Det gjøres ingen presisering av at mannlige søkere må ha relevant utdanning og erfaring. Siden dette er en heller isolert hendelse kan vi vanskelig ta den til inntekt for at likestillingsperspektivet står svakere nå enn tidligere, men det tyder i alle tilfeller ikke på det motsatte.

I etterkant av Reform 94 er det også tydelig at mange videregående skoler blir slått sammen. I slike tilfeller var det vanlig å lyse ut rektorstillingen på nytt, og i andre halvdel av 1990-tallet kommer det mange utlysinger hvor sammenslåing oppgis som årsak. Samtidig begynner man i mindre grad å opplyse om formelle krav til utdanning og erfaring som er knyttet til stillingene. Dette kommer nå i bakgrunnen de forlengede beskrivelsene av skolene og ønskene om personlige egenskaper. Man begynner også å etterlyse erfaring fra annen administrativ virksomhet hos søkerne. Dette forekom riktig nok også i de foregående periodene, men da bare i et svært beskjedent omfang og utelukkende i forbindelse med yrkesskoler. Sett under ett gir språket i samtlige annonser nå inntrykk av å være mer flytende og uklart enn tidligere. Det brukes mange ord som kan gis forskjellig innhold fra person til person, og dette skjer i så stor grad at vi kan snakke om et retorisk skifte. I den forbindelse er det en skoletype som markerer



seg gjennom å bruke den nye retorikken i mindre grad enn de øvrige, og det er de skolene som bygger på religiøse livssyn. De har også tidligere vært sene med å plukke opp nye formuleringer, for eksempel oppfordringen til kvinner om å søke.

Selve Norsk lysingsblad gjennomgår også betydelige forandringer i denne tiårsperioden. For det første er tekstmengden jevnt økende, slik den kan sies å ha vært helt siden 1965. Dette har sammenheng både med at mengden offentlig informasjon som opptas i bladet er jevnt økende, og med at større vektlegging av estetikk gir fører til mindre tekst per side. Illustrasjoner blir mer vanlig, og fra 1995 begynner foto så smått å dukke opp. Da begynner bladet å trykke det såkalte EØS-bilaget, som blant annet består av offentlige anbudsannonseringer. Etter hvert skal slike tilbud begynne å dominere, mens stillingsannonseringene gradvis kommer mer i bakgrunnen. På 2000-tallet er antallet lærerstillinger jevnt synkende, noe som kan tyde på at disse nå utlyses gjennom andre fora. På det tidspunktet ligner Norsk lysingsblad mer på et regulært magasin, med redaksjonelle artikler og overskrifter med foto på fremsiden. I 2005 gikk bladet over til å bli en ren digital publikasjon etter over 120 år med papirformat.

## **7.2 Innholdet i stortingsmeldingene i perioden 1995-2004**

Det er nå merkbart sterkere fokus på elevene som enkeltindivider og på deres rettigheter i stortingsmeldingene. I forbindelse med disse rettighetene understrekes det en rekke ganger at det er ledelsen ved skolen som er ansvarlig for at de oppfylles. Ikke sjelden dreier det seg om rettigheter med et noe uklart innhold, som for eksempel elevenes rett til å lære å ta mer aktiv del i undervisningen. Det presiseres i det hele tatt langt oftere enn tidligere at skolens ledelse har ansvar i ulike sammenhenger, og dens rolle er da som regel å være en pådriver eller igangsetter. Ikke sjelden i forbindelse med nyere tiltak i organisasjonen, som for eksempel skolebasert vurdering. Konkret hva som kreves av en leder for å få dette til skrives det lite om før mot slutten av perioden. Da etterlyses det skoleledere som ikke bare er kompetente, men også engasjerte og motiverte. Rektorenes rolle som pedagogiske ledere påpekes fremdeles flere ganger, og dette begrepet beskrives nå mer i detalj. Blant annet påpekes det at rektorene som ledere for det pedagogiske arbeidet skal tilrettelegge for læring, både for elevene og internt i organisasjonen. Skolene skal bli lærende organisasjoner. Skolelederne skal også få muligheter til å videreutvikle sine egenskaper, og det skal skje gjennom

spesialiserte opplæringstiltak. Slik lederopplæring har man også hatt tidligere, men på tampen av perioden varsles det om at arbeidet med å få på plass et større program for kompetanseutvikling er i gang. Dette er et tiltak som skal gis forholdsvis høy prioritet. Skolelederens rolle som arbeidsgivers representant understrekes også langt sterkere enn tidligere. Den skal markeres tydeligere, og nødvendigheten av en slik synliggjøring begrunnes blant annet med at den er viktig for gjennomføringen av reformer. Den store pengebruken i skolen omtales, og det hevdes at den ikke står i forhold til resultatene. Skolene må derfor bedre kvaliteten, og det lanseres systemer både for å måle og for å bedre kvaliteten. Nok en gang er ledelsen gitt en viktig rolle i gjennomføringen. Økonomi er i hele tatt omtalt en rekke ganger, og det virker også som om språkføringen i denne perioden er sterkt påvirket av en mer økonomisk orientert tankegang. Skolene omtales som enheter og i visse sammenhenger omtales elevene som konsumenter. At retorikken skifter i reformtider er ikke uvanlig, og et slikt skifte kan blant annet være effektivt for å signalisere endring. Dette er også tilfelle i denne perioden, og i en stortingsmelding sies det også rett ut at et bestemt begrepskifte har nettopp en slik årsak. Mer konkret gjaldt dette overgangen til nye betegnelser på årstrinnene i den videregående skolen. Denne overgangen medførte ingen innholdsmessige konsekvenser, og ønsket om å signalisere endring var den eneste oppgitte årsak til endringen.

### **7.3 *Synet på ledelse i perioden 1995-2004***

Denne perioden er mer entydig i synet på ledelse enn den foregående, og det bildet som kommer frem harmonerer på mange måter med den utviklingen som skjer på første halvdel av 1990-tallet. Dermed kan vi på mange måter se denne perioden som en videreføring av det som skjedde i årene før Reform 94. Skoleledelse får nå langt større oppmerksomhet enn tidligere, og dermed blir flere sider av lederfunksjonen tema i både stillingsannonser og stortingsmeldinger. De fremstillingene som der gis av hva som kreves for å være en god skoleleder kan beskrives gjennom følgende underpunkt:

#### **7.3.1 Ny opplæringslov i 1999**

Innholdet i loven er et uttrykk for at prinsippet om målstyring fremdeles står sterkt. Stortinget nøyter seg i stor grad med å fastsette visse mål og rammer for utdanningssektoren, for så å overlate fortolkningen og konkretiseringen av dem til mer

lokale enheter (Telhaug 2006). Et utslag av dette er at departementet ikke pålegges å utarbeide noen normalinstruks for rektorene. Dermed blir instruksene etter all sannsynlighet utarbeidet på fylkesnivå, og på den måten åpnes det for større variasjon i dem. Tanken om frihet til å velge innenfor gitte rammer står da også sentralt innenfor teoriene om målstyring. Loven innebærer også et mindre skjerpet krav til pedagogisk bakgrunn hos dem som skal ansettes som rektorer. Tidligere tiders tydelige krav om at rektorer måtte ha både godkjent lærerutdanning og et visst antall års erfaring som lærer er nå erstattet av formuleringen: *"Den som skal ansettes som rektor, må ha pedagogisk kompetanse"*. Hva som anses å være tilstrekkelig pedagogisk kompetanse sies det derimot ikke noe om, dermed blir det åpnet for tolkning. Konsekvensen blir at kravene til pedagogisk bakgrunn hos rektorer i prinsippet blir mer fleksibel enn tidligere. Det samme tolkningsrommet finner vi i formuleringen: *"Hver skole må ha en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse"*. Den sier for øvrig heller ikke at disse lederfunksjonene bare skal ivaretas av en rektor, og antagelsen om at man ser for seg mindre tradisjonelle styringsmodeller underbygges av at man åpner for å prøve ut slike modeller. I slike tilfeller kan departementet gjøre unntak fra regelverket etter søknad. I denne loven slås det for øvrig også fast at rektorer kan tilsettes på åremål.

I 2000 skjer det en ytterligere bevegelse bort fra den tradisjonelle fagledelsen i de videregående skolene. Gjennom en forsøkordning fikk Akershus fylkeskommune da dispensasjon fra kravet om at rektorer måtte ha pedagogisk utdanning og erfaring fra undervisning. Denne dispensasjonen representerer et brudd med en praksis som har vært gjeldende helt fra 1965, og med et prinsipp som tradisjonelt har stått svært sterkt i skolen. På dette tidspunktet hadde det også blitt vanlig å omtale erfaring fra annen administrativ virksomhet som en ønskelig kvalifikasjon hos rektorer. Dette kan tolkes som uttrykk for at man nå i mindre grad ser på kjennskap til skolens produksjon som en forutsetning for å kunne lede den, og at man ser flere fellestrekk mellom det å lede en skole og det å lede annen virksomhet.

### **7.3.2 Sterkere nyliberalistisk påvirkning**

En slik oppfatning av ledelse som noe mer generelt som ikke er knyttet like sterkt til formell kunnskap om den produksjonen organisasjonen driver, harmonerer godt med et nyliberalistisk syn på ledelse. Det samme gjør den relaterte oppfatningen om at ledere

som har fungert godt i en type virksomhet, vil ha bedre forutsetninger for også å kunne lede andre typer organisasjoner. Et nyliberalistisk syn på ledelse vil i tillegg medføre en sterkere vurdering av lederens betydning for virksomheten, og dermed større oppmerksomhet rundt prosessen med å skaffe riktig person. En slik utvikling har vi også sett i den videregående skolen, og den kan med stor sikkerhet tilskrives nyliberalistisk påvirkning. Dette blir særlig tydelig når vi tar med i betraktningen at dette var en tenkemåte hadde en betydelig generell påvirkningskraft i norsk politikk i denne perioden, samt at den gjorde seg gjeldende også i foregående periode. Telhaug (2006) hevder at Gudmund Hernes kan sies å ha forårsaket et avbrekk i nyliberalismens påvirkningskraft med sine tiltak, men at han bare utsatte utviklingen med 8-10 år. De første årene etter årtusenskiftet beskriver Telhaug som en periode hvor skolen igjen var sterkt preget av nyliberalistisk påvirkning.

Slik påvirkning har ikke bare konsekvenser for synet på ledelse, men også for andre faktorer som igjen påvirker behovet for ledelse i skolen. En slik faktor er økonomisiden, og det ble på denne tiden etterlyst mer effektivitet i skolen. Det var da snakk om effektivitet i den forstand at man ville ha mer igjen for pengene som ble brukt. En konsekvens av dette var at flere skoler ble slått sammen til større enheter, ut fra forutsetningen om at dette ville redusere utgiftene uten å redusere kvaliteten. Dermed økte antallet kombinerte skoler, og følgen av dette ble som jeg tidligere har påpekt at færre studieretninger fikk en leder med samme erfaringsbakgrunn som dem selv. Dette fordi det er vanskelig å rekruttere en rektor som for eksempel har både yrkesfaglig og allmennfaglig bakgrunn. Følgen blir at den rendyrkede fagledelsen svekkes.

### **7.3.3 Det utvidede begrepet pedagogisk ledelse**

Når begrepet pedagogisk ledelse først dukket opp i styringsdokumentene hadde det et heller begrenset innhold, og det er mye som tyder på at det da neppe ble tolket som noe mer enn at rektorene hadde et overordnet ansvar for den pedagogiske virksomheten ved skolen. Dermed fikk det ikke særlig betydning, fordi rektorene uansett var ansvarlige for hele skolens virksomhet. Etter hvert ble pedagogisk ledelse tettere assosiert med det å lede pedagogiske utviklingsprosjekter og lignende nyskapende aktiviteter (Fuglestad

og Lillejord 1997). Når vi kommer over i perioden 1995-2004 utvides meningsinnholdet i dette begrepet ytterligere. Det skjer i forbindelse med at skolene nå skal utvikle seg til å bli såkalte lærende organisasjoner. I følge stortingsmeldingene er dette skoleledernes ansvar, og stillingsannonse søker da også ofte etter personer som evner å gjøre denne jobben. Lærende organisasjoner kjennetegnes av deres evne til å fange opp endringssignaler og aktivt tilpasse seg forandring (Lillejord 2003). Dette forutsetter at man i organisasjonen evner å lære av tidligere praksis, samt å anvende denne lærdommen i fremtidig praksis. Innføringen av dette begrepet har sammenheng med aktiviteten rundt skolevurderingen, som også tar utgangspunkt i at evaluering av tidligere praksis kan gi kunnskaper som blir nyttige i fremtiden. I denne læringsprosessen får rektorene en nøkkelrolle, i og med at de er tildelt ansvaret for den pedagogiske ledelsen. Kjernen i slik ledelse blir nå beskrevet som det å tilrettelegge for læring hos seg selv om andre (Møller 1996). Måten man nå omtaler pedagogisk ledelse på åpner også for at den praktiske utøvelsen av slikt lederskap nå også kan overføres til andre personer i organisasjonen, men det er fortsatt rektors ansvar å sørge for at pedagogisk ledelse forekommer. Rektor er også sentral i forbindelse med skolen som lærende organisasjon fordi noen må ha ansvaret for å fange opp endringer i skolens omgivelser som får konsekvenser for organisasjonen, samt iverksette tiltak (Lillejord 2003). Dette er lederoppgaver som, sammenlignet med de lederoppgavene som dominerte i 1960 og 1970-årenes, i større grad innebærer å stake ut en egen kurs for skolen. En slik mer initiativpreget rolle forutsetter andre egenskaper enn det å utelukkende ta seg av den administrative siden av skoledriften. Med sitt utvidede innhold fremstår derfor pedagogisk ledelse nå som et mer markert motstykke til administrativ ledelse. Den administrative delen av lederfunksjonen må fremdeles fylles, men det signaliseres i stortingsmeldingene at det er ønskelig at en større del av dette arbeidet blir delegert. Der beskrives det som problematisk at skolelederne må bruke en så stor del av sin arbeidsdag på administrative gjøremål, fremfor å lede organisasjonen. Slike formuleringer er i seg selv uttrykk for at man nå ser på ledelse enn noe annet enn å administrere. Det man ønsker seg nå er mer selvstendige og initiativrike skoleledere som kan lære av egen praksis og bruke lærdommen til å utvikle skolen videre, innenfor de rammene som er gitt. Hvis vi holder dette opp mot Adizes teori om ulike lederfunksjoner kan vi si at det representerer en bevegelse i retning entreprenørfunksjonen.

### 7.3.4 En mengde nye krav til personlige egenskaper

Denne perioden kjennetegnes av at kravene til personlige egenskaper i utlysingstekstene for rektorstillinger nærmest får en eksplosjonsartet økning, og variasjonen her er større enn noen gang. Hver for seg vil det være vanskelig å argumentere mot at en rektor for eksempel skal ha evnen til å lytte eller være resultatorientert, fordi man da lett kan komme til å gi uttrykk for at man mener det motsatte. Sannsynligvis ville svært få betraktet en person som manglet evnen til å lytte og ikke brydde seg om resultater som en godt kvalifisert søker til en rektorstilling. Likevel er det nærliggende å spørre seg selv om søkere ikke også burde inneha andre kvaliteter, eller om det er slik at de personlige egenskapene som nevnes er de som skal prioriteres høyest. Slike vurderinger er en naturlig følge av at det vanskelig kan gis en god nok dekkende beskrivelse av hvilke personlige egenskaper en god skoleleder bør ha, og da særlig i et så begrenset format som en utlysingstekst. Nesten uansett hvor grundig man er vil det alltid være noe som mangler, og det er ikke derimot sagt at de personlige egenskapene som mangler da ikke er ønskelige. Disse beskrivelsene kan altså ikke på langt nær regnes som forsøk på å gjøre utførlige beskrivelser av hvilke egenskaper en ideell rektor bør ha. De er snarere et uttrykk for hvilke sider av rektorenes funksjoner man har ønsket å trekke frem i utlysingen. Her har man forholdsvis mye å velge i, og et slikt valg vil for eksempel være styrt av hvilke lederoppgaver som for tiden har mest oppmerksomhet hos de som utarbeider tekstene. Det vil også kunne forklare den store variasjonen. Noe som derimot er mer interessant er at disse kravene til personlige egenskaper til en viss grad synes vanskelig å kombinere, i alle fall sett under ett. For eksempel vil det ikke være lett å være like systemorientert, samarbeidsorientert, resultatorientert handlingsorientert og utviklingsorientert samtidig. Det å kunne ta beslutninger og det å kunne lytte går eksempelvis heller ikke alltid hånd i hånd. I slike situasjoner må skolelederne velge hva de skal prioritere, selv om de i utgangspunktet skulle være i stand til å gjøre begge deler. Slike dilemmaer er noe av det som kjennetegner lederfunksjonen i skolen (Lillejord 2003), og må antas å ha preget rektorenes hverdag gjennom hele det tidsrommet jeg har sett på. Hverdagen består av en rekke situasjoner hvor man må prioritere, og hvor noen 100% ideell løsning ikke finnes. Slike dilemmaer blir derimot

ikke synlig før man setter ord på de ulike delene av skoleledernes hverdag og sammenligner de ulike personlige egenskapene man trenger for å håndtere den. Når man nå i større grad forsøker å beskrive disse egenskapene er en konsekvens at kravene til en god leder virker så omfattende og krevende at en knapt nok skulle tro at det var mulig å oppfylle dem. Hvis man er i det muntre hjørnet kan man driste seg til å lure på om dette er grunnen til at man etter hvert mener at en god skoleleder også bør ha humor og godt humør. Hvorvidt slike personlige egenskaper i realiteten har blitt vektlagt i særlig grad ved ansettelse er derimot heller usikkert. Dette har først og fremst sammenheng med at de vanskelig lar seg måle eller dokumentere. Det er ikke videre enkelt for en søker å få formidlet at han eller hun er god til å lytte eller er over gjennomsnittet systemorientert, og dette lar seg heller ikke enkelt kontrollere i løpet av et intervju. Til en viss grad kan referanser kaste lys over personlige egenskaper, men disse kan aldri bli mer enn subjektive vurderinger. Det som referentene legger i å være utviklingsorientert er ikke nødvendigvis det samme som ansettelsesmyndigheten legger i å være utviklingsorientert. Dette rommet for tolkning gjør at slike begreper blir vanskelige å bruke når man skal vurdere søkere, og den store variasjonen i krav til personlige egenskaper gjør at det vil være vanskelig for sittende rektorer å vite hva de skal prioritere. På grunn av denne variasjonen vil det også være vanskelig å komme frem til noe entydig bilde av hvilke personlige egenskaper som anses som viktigst i denne perioden, selv om noen områder peker seg ut. Det som derimot skal slås fast med stor sikkerhet er at personlige egenskaper generelt blir tillagt mye større vekt enn tidligere. Det er ikke lenger nok med et visst antall år som lærer, en helseattest og en godkjent pedagogisk utdanning bak seg for å være en god rektor. Det er heller ikke nok å ha administrativ, økonomisk eller annen yrkeserfaring. Man må i tillegg være svært godt personlig egnet for å kunne være en god leder i de videregående skolene i denne tiårsperioden. I alle fall om vi skal tro stillingsannonse og stortingsmeldingene.

### **7.3.5 Lederopplæring som styring**

På toppen av alle de nye kravene til personlige egenskaper hos skoleledere mener man også at det er behov for å gi dem et mer formalisert opplæringstilbud. I utgangspunktet kan slik opplæring virke overflødig dersom man først lykkes i å rekruttere personer som oppfyller de forutsetningene som er beskrevet i 6.1. Tatt i betraktning skoleledernes utvidede ansvar på mange områder slik det beskrives i stortingsmeldingene, kan

derimot skoling virke fornuftig. Uansett innebærer innføringen av et mer omfattende opplæringsprogram for skoleledere en bekreftelse fra sentralt hold på at ledelse nå blir ansett som viktigere enn tidligere. I tillegg er det et signal om at man mener det er lederoppgaver i den videregående skolen som er så særegne for organisasjonen at de forutsetter spesialisert opplæring. Det er ikke lenger helt tilstrekkelig med bare pedagogisk bakgrunn, og det er heller ikke tilstrekkelig med utelukkende annen administrativ erfaring. Dermed vitner et spesialisert opplæringstilbud for skoleledere om en utvidelse av sentralnivåets definisjon på god ledelse i skolen. Etter- og videreutdanning har vært et aktuelt tema i den videregående skolen helt siden 1965, og sannsynligvis også lenger. Viktigheten av å ha riktig og tilstrekkelig kompetanse i skolen har hele tiden hatt bred oppslutning fra de fleste hold. Det tok derimot lang tid før etter- og videreutdanning ble ansett viktig for skolelederne, og ikke utelukkende for lærere. I denne perioden fremholdes lederopplæring som langt viktigere enn tidligere.

Alle som har kjennskap til skolens funksjon i samfunnet bør være klar over den makten som ligger i å kontrollere innholdet i den. Gjennom den rent faglige læringen er det gode muligheter til også å formidler verdier og holdninger, og dette har til alle tider vært en av skolens mindre synlige funksjoner i samfunnet. På samme måte er det knyttet makt til å det å kunne bestemme innholdet i et opplæringstilbud for skoleledere. Fra departementets side har man i en årrekke poengtert at pedagogisk bakgrunn og utdanning har gitt skolelederne fordeler, men det har kunnet gi også gitt dem ulemper i jobben. Den kanskje viktigste av disse er at de gjennom utdanningen og senere praksis har blitt sosialisert inn i den såkalte skolekulturen. Dette er det spesialiserte navnet som har blitt satt på skolens organisasjonskultur. Alle organisasjoner har en slik kultur, og den kan forstås som et sett av grunnleggende felles antagelser, verdier og orienteringer (Strand 2000). Disse har en styrende effekt på hvordan individer og grupper i organisasjonen tenker (French og Bell 1999). I den grad skolelederen i kraft av sin bakgrunn som lærer er en del av en slik kultur vil den også kunne påvirke han eller henne (Møller 1996). Det er da snakk om et normativt press som kan komme i konflikt med sentralnivåets ønske om en rektor som er mer markert som arbeidsgivers representant. Rektorenes hang til snarere å identifisere seg med lærerkollegiet i en del sammenhenger har blitt fremholdt som en årsak til at tidligere reformer ikke alltid har gått etter planen. Dette tatt i betraktning er det ikke utenkelig at man vil benytte seg av



muligheten til å formidle konkurrerende holdninger og verdier gjennom rektoropplæring. I hvilken grad dette blir tilfelle avhenger av en rekke forhold. Blant annet av hvem som tildeles arbeidet med utarbeidelsen av innholdet i en slik opplæring, samt hvem som får oppgaven med å formidle det. Hvis dette skulle vise seg å bli et sterkt sentralstyrt opplegg vil innføringen av et formalisert og utvidet opplæringstilbud for skoleledere innebære at sentralnivået skjerper grepet om styringen i den videregående skolen

## **Kapittel 8:           Endringer i synet på ledelse i perioden 1965-2004**

Det synet på ledelse som dominerer ved inngangen til denne førtiårsperioden kan på mange måter sies å være det klassiske byråkratiets syn på ledelse. Rektorene skal fungere mer som lokale administratorer som skal sørge for at den enkelte skole fungerer fra dag til dag. De trenger bare i liten grad å utarbeide nye mål for virksomheten, fordi slike mål for det meste ble formidlet nedover i systemet fra sentralnivået. Retningslinjer for driften av skolene kunne hovedsakelig finnes i regelverk, og det gjorde at kjennskap til selve styringssystemet var en viktig lederegenskap. 1960-årene var da også den delen av perioden hvor man hadde strengest krav til dokumentert erfaring for å kunne bli rektor. God kjennskap til skolen som organisasjon må derfor antas å ha vært svært viktig. Lærerne var en gruppe som satt med mye slik kunnskap, og som samtidig hadde god kjennskap til den praktiske utførelsen av det arbeidet som rektorene skulle utføre. Derfor var det naturlig at rektorer ble rekruttert fra lærernes rekker, og denne tankegangen holdt seg helt frem til 2000-tallet. Den er fremdeles dominerende i store deler av skolesektoren i dag, men er ikke lenger like enerådende. Siden rektorene tidlig i perioden først og fremst skulle være administratorer var det ikke i særlig grad regnet som nødvendig at de skulle inneha bestemte personlige egenskaper. Slike krav til egenskaper kommer ikke før utpå 1970-tallet, og da bare i et meget begrenset omfang. Denne utviklingen skyldes da en endring i rektorstillingens innhold, nærmere bestemt en styrking av skolens indre demokrati. Det gjør at rektorene nå i større grad enn tidligere skal styre skolene i samarbeid med øvrige deler av skoleorganisasjonen, og det forutsetter igjen evne til samarbeid. Ut over på 1970-tallet ser man også i større grad på rektorene som ikke bare ansvarlige for skolens drift fra dag til dag, men også som overordnet ansvarlige for det pedagogiske arbeidet. Fra nå av blir forsøk med mindre tradisjonell pedagogisk virksomhet vanligere. For at rektorene skulle kunne fungere som ansvarlige ledere av dette arbeidet, ble pedagogiske lederegenskaper viktigere. Dette var lederegenskaper som på flere punkt skilte seg fra de mer rendyrkede administrative gjøremålene som tidligere hadde dominert deres hverdag. Det er også utover på 1970-tallet at man begynner å presisere at rektorer ikke behøver å være menn, selv om menn frem til da i stor grad hadde dominert i slike stillinger. Nå fremheves det flere fordeler med kvinnelige rektorer, og kvinner oppfordres til å søke rektorstillinger.

I noen tilfeller blir det også oppgitt at kvinner vil bli foretrukket under ellers like forutsetninger. Uansett kjønn skulle rektorene likevel ha lærerutdanning, men kravet til undervisningserfaring ble etter hvert redusert fra fem til tre år. Samtidig økte antallet kombinerte skoler, og dermed ble antallet rektorer med solid faglig bakgrunn fra alle sider av skolenes undervisning redusert. En samlet konsekvens av dette ble at fagledelsens stilling ble noe svekket.

Ut over på 1980-tallet får vi en overgang til målstyring i den videregående skolen. Den innebar at sentralnivået nå nøyde seg med å utarbeide de overordnede målene, og ga skolene større frihet til å finne virkemidler til å nå disse målene. Dette arbeidet medførte ikke bare at skolene nå aktivt måtte velge mellom virkemidler, men også sette opp lokale mål for virksomheten. I dette arbeidet var rektorene tildelt en sentral rolle som iverksetter og pådrivere, og siden dette var et arbeid som på mange måter skilte seg fra den administrative ledelsen førte det med seg behov for nye lederkvaliteter. Nå skulle rektorene i større grad være i stand til å stake ut en kurs for skolene, og det krevde mer personlige egenskaper som for eksempel evne til nytenking og planlegging. Fra midten av 1980-årene skulle skolelederne være mer selvstendige og ha større personlig egnethet. Denne utviklingen ble videreført resten av denne 40-årsperioden, til vi i 2004 sitter med en rektorrolle full av forventninger om de forskjelligste personlige egenskaper. Samtidig med at rektorenes mer uformelle kvalifikasjoner kommer sterkere i søkelyset får også selve lederfunksjonen større oppmerksomhet. Fordi rektorenes ansvar i en rekke sammenhenger har blitt sterkere understreket har de også blitt ansett som viktigere for at skolene skal fungere. Som en konsekvens av at deres ansvar på mange måter har blitt utvidet begynner man også i større grad å snakke om nytteverdien av å fordele lederoppgaver internt i skoleorganisasjonen.

### **8.1 Ledelse har blitt viktigere**

Arbeidshypotese nr.1 gikk ut på at lederfunksjonen gradvis har fått større oppmerksomhet og har blitt tillagt stadig større viktighet i den videregående skolen. Begge deler må sies å være påvist. Fra 1965 begynte man i stortingsmeldingene å skrive stadig mer om skoleledelse, og stadig flere deler av lederfunksjonen ble understreket. Denne utviklingen skjedde først ganske langsomt, men fikk en økning fra og med andre halvdel av 1980-tallet. Fokuseringen på ledelse skyter på nytt fart fra

andre halvdel av 1990-tallet, og dersom vi sammenligner 2000-tallets stortingsmeldinger med de fra 1960-tallet er forskjellen påfallende. Skoleledelse er nå et mye mer vektlagt tema. Samme utvikling ser vi i stillingsannonsene. Deres utlysningstekster vokser i omfang gjennom hele perioden, og antallet krav til personer som søker rektorstillinger er økende. Vi får også de samme intensiveringsfasene her som i stortingsmeldingene, og vi kan derfor slå fast at ledelse nå har fått større oppmerksomhet i den videregående skolen. Dette er nærliggende å sette i sammenheng med at ledelse blir oppfattet som viktigere enn tidligere. I forbindelse med innføringen av nye reformtiltak får rektorene også nye oppgaver. Disse oppgavene blir i stortingsmeldingene brukt i begrunnelsen av behovet for en rekke nye kvaliteter hos rektorene, og de samme kvalitetene etterlyses også i stillingsannonsene. Dette er for eksempel evne til kreativitet og handling. Når det på den måten stilles økende krav til personlige egenskaper hos rektorer er det naturlig å anta at økningen skyldes en oppfatning om at de er viktigere for driften enn tidligere. Dessuten vil selve det faktum at rektorfunksjonen blir tillagt mer ansvar føre til at den også blir viktigere i praksis.

## **8.2 Flere og mer uformelle krav til god skoleledelse**

Arbeidshypotese nr.2 bygget på en antagelse om at kravene til god skoleledelse hadde blitt flere og mer uformelle. Vi har allerede slått fast at de har økt i antall, og at den mest betydelige delen av økningen har foregått i løpet av de siste 20 årene av perioden. Det er derimot ikke de formelle kravene som har stått for økningen, men de mer uformelle. De formelle kravene har gjennom hele perioden vært knyttet til de tre punktene utdanning, erfaring og helseattest. Riktignok har det foregått visse endringer på disse punktene, men de har ikke økt i antall. Det har derimot kravene til personlige egenskaper, som fra å ha vært totalt fraværende i 1965 fremstår som formidable i 2004. Disse er da til dels svært varierte fra fylke til fylke, til og med fra skole til skole. Likevel har de som fellestrekk at de er vanskelige å dokumentere og gir rom for tolkning. De har med andre ord blitt mer subjektive, men dette er ikke et helt entydig bilde. Hvis man samler forekomstene av etterlyste personlige egenskaper for perioden 1995-2004 og deler dem inn i hovedkategorier vil man se at mange av egenskapene egentlig er beslektede. De er ulike uttrykk for samme egenskap, og ikke alle disse er like subjektive. For eksempel er det brukt mange ulike formuleringer for å beskrive evne til samarbeid og beslutningsdyktighet. Begge disse gir riktignok et visst rom for

tolkning, men ikke i samme grad som for eksempel evne til å arbeide etter mål eller evne til å vise vei. Dette gjør at den samlede økningen i personlige krav blir seende mer overveldende ut enn den i realiteten er. Det at man i stor grad bruker forskjellige begreper for å beskrive samme egenskap bidrar også sterkt til dette.

### **8.3 *Krav til god skoleledelse forsvinner ikke***

I arbeidshypotese nr.3 gikk jeg ut ifra at noen krav til god skoleledelse ville holde seg konstant gjennom hele perioden, mens andre ville være sterkt vektlagt i et kortere tidsrom for så å forsvinne. Dette har vist seg å bare delvis holde stikk. Riktignok har vi hatt visse krav som har fulgt rektorstillingene helt fra 1965 til 2004, som kravene til utdanning og undervisningserfaring. Disse blir derimot myket opp mot slutten av perioden, og det åpnes for å gi dispensasjon fra dem. Dermed kan de bare med en viss godvilje ses på som konstante. Det eneste som holder seg gjennom alle disse førti er kravet til helseattest, og det er først og fremst knyttet til rektorenes funksjon som undervisningspersonale. Siden den også reduseres ned mot null mot slutten av perioden, kan vi heller ikke tillegge dette kravet særlig stor vekt. I den forstand kan vi til en viss grad snakke om at visse krav forsvinner, men dette er heller ikke uproblematisk. Det kommer av at kravene ikke forsvinner, men fortsatt blir sett på som ønskelige. I det hele tatt fører det generelle økningen i krav og ønskelig kompetanse hos rektorer til at tidligere tiders idealer ikke forsvinner, men blir videreført. Dette skjer riktig nok i en noe endret form, og rektoridealet fremstår etter hvert som mer sammensatt. Det åpner for at man ved ulike skoler kan vektlegge ulik kompetanse.

### **8.4 *Avvik mellom ønsker på sentralnivået og lokalnivået***

Arbeidshypotese nr.4 antok at det ville forekomme et avvik mellom de lederkvalitetene som var ønskelige på sentralt nivå og de man ønsket lenger nede i systemet. Her skulle stortingsmeldingene være et uttrykk for det første, mens stillingsannonsene skulle uttrykke det andre synet. Slike avvik viste seg å være vanskelige å påvise, mens sammenhengen mellom disse to ble desto lettere å dokumentere. Nye lederkvaliteter som ble formulert i stortingsmeldingene fant for det aller meste veien til stillingsannonsene. Det gikk derimot ikke like fort alle steder. Ofte kunne det ta flere år før alle fylkene fulgte opp instruksene, og det forekom også visse omformuleringer. Et punkt som utpeker seg i den forbindelse er den tydelige presiseringen av at rektorene

skal bli tydeligere representanter for arbeidsgiver ved den enkelte skole. Selv på 2000-tallet når man synes å ha lagt stor vekt på å omformulere de aller fleste sider ved rektorfunksjonen gjennom evne til det ene eller det andre, er det heller lite som tyder på at fylkene ønsker styringsorienterte rektorer.

### **8.5 Skiftende vektlegging av de ulike sidene ved skoleledelse**

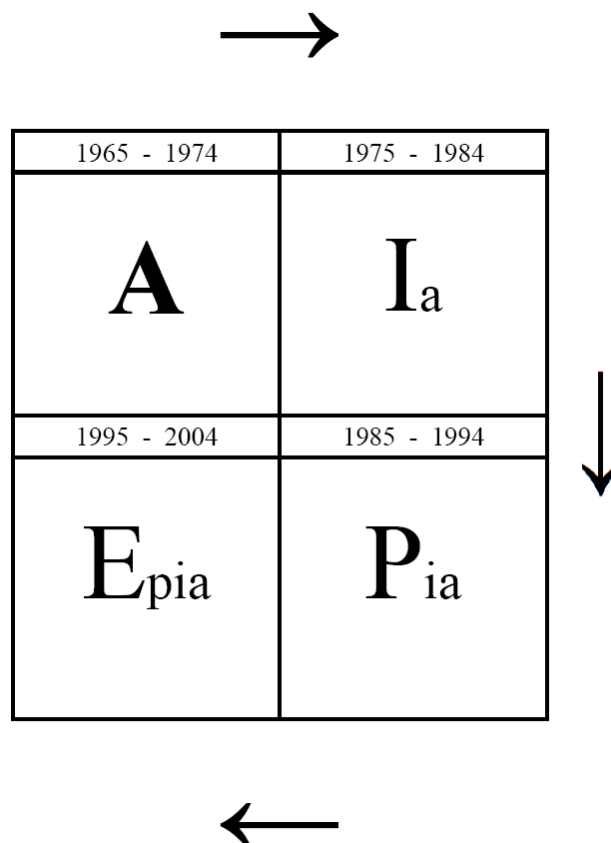
Fra før har vi slått fast at ledelse har fått gradvis mer oppmerksomhet i den videregående skolen. Samtidig har det foregått en skiftende fokusering på de ulike sidene ved skoleledelse, men utviklingen her kan være litt vanskelig å få oversikt over. Gjennom behandlingen av de fire periodene jeg har delt tidsrommet 1965-2004 inn i, (kapittel 3-6) gjorde jeg referanser til Adizes (1985) teori om ledelse som ivaretagelse av lederfunksjoner. Det dominerende synet på ledelse i hver av periodene ble satt i sammenheng med en av de fire lederfunksjonene som Adizes opererer med. Hensikten med dette har vært å lettere kunne vise hvordan man fra sentralt hold har hatt en skiftende vektlegging av ulike deler av skolelederfunksjonen.

Adizes teori bygger på en forestilling om at lederrollen kan deles inn i fire ulike funksjoner, og at disse samsvarer med organisasjonenes behov for ledelse på ulike områder. Den ene av funksjonene kan kalles administratorfunksjonen (A). Den innebærer aktiviteter som tar sikte på å sørge for at formelle regler og systemer fungerer og utvikles, og at strukturen er tilpasset de oppgavene organisasjonen skal løse. Hovedfokus her er altså å sørge for at den daglige driften av organisasjonen fungerer så godt som mulig. Det er særlig i perioden 1965-74 at sentralnivået vektlegger disse sidene ved skoleledelse i styringsdokumentene, og stillingsannonsene for perioden er også utformet for å rekruttere rektorer som er godt egnede til å utføre slike oppgaver. Dermed kan vi hevde at styresmaktene i perioden 1965-74 har et administratorfokuseret syn på ledelse. Når vi kommer over i perioden 1975-84 får vi en bevegelse bort fra dette synet. Da rettes søkelyset i stortingsmeldingene mer over på internt samarbeid og demokrati i skolen. Stillingsannonsene begynner da å vektlegge samarbeid som en viktig lederegenskap, og kravet til lang og spesialisert yrkeserfaring fra skoleslaget mykes opp. Administrative egenskaper blir fortsatt vektlagt, men ikke like ensidig. Det synet på god ledelse som nå dominerer er mer i samsvar med den av Adizes lederfunksjoner som vi kan kalle integratorfunksjonen (I). Den inneholder

oppgaver som å motivere de ansatte, skape felles oppfatninger og vedlikeholde og utvikle relasjoner. For å kunne lykkes med slike oppgaver kreves det en rekke egenskaper, men kanskje først og fremst sosial kompetanse (Strand 2000). Slike egenskaper innen menneskelig samspill etterspørres også i stillingsannonsene for perioden 1985-94, og integratorfunksjonen forsvinner da heller ikke ut over sidelinjen. Det gjør heller ikke administratorfunksjonen, selv om begge nå må finne seg i å komme noe i skyggen som følge av at rektorene nå tillegges en del nytt eller forsterket ansvar. Stortingsmeldingene for denne perioden setter blant annet rektorene i en nøkkelrolle i gjennomføringen av målstyringen som styringsprinsipp. Den innebar at skolene i fikk større frihet til å legge egne planer for handling, innenfor rammer og målsetninger gitt fra sentralt hold. Dermed ble rektorene satt tettere i sammenheng med skolenes resultater, og stillingsannonsene for perioder vitner også om at man nå i større grad ønsker seg personer som evnet å drive frem slike resultater. Disse nye arbeidsoppgavene er mer i samsvar med den av Adizes lederfunksjoner som vi kan kalle produsentfunksjonen (P). Den inneholder blant annet forventninger om at ledelsen skal være pådriver for å sette opp mål for organisasjonen, sørge for at det utarbeides strategier og tiltak for å nå disse målene, samt se til at de settes ut i livet (Strand 2000). I perioden 1995-2000 får vi et nytt skifte av fokus når det gjelder skoleledernes oppgaver, slik sentralnivået ser dem. Behovet for å fylle både administratorfunksjonen, integratorfunksjonen og produsentfunksjonen er fremdeles omtalt i stortingsmeldingene, men disse områdene har blitt tillagt mindre vekt. Samme utvikling kan vi se når det gjelder hvilke kvalifikasjoner som etterlyses i stillingsannonsene. Nå er søkelyset rettet inn mot lederoppgaver som harmonerer med den av Adizes lederfunksjoner som vi kan kalle entreprenørfunksjonen (E). Skolelederne skal nå i større grad ta ansvar for videreutvikle organisasjonen, og de skal kunne ta initiativ til prosesser som gjør skolene mer konkurransedyktige. Generelt sett skal de bli bedre på å legge strategier, tenke mer kreativt og finne frem til og prøve ut nye muligheter. Slik ledelse blir i større grad et personlig prosjekt med høyere grad av synlighet for lederen, mer direkte tilknytning til resultater og med større fokusering på personlige egenskaper.

Dermed kan sentralnivåets oppmerksomhet når det gjelder ledelse i den videregående skolen sies å ha beveget seg gjennom samtlige av Adizes lederfunksjoner i løpet av perioden 1965-2004. Det blir derimot feil å hevde at man har fokusert på en bestemt

funksjon i en periode, for siden å se helt bort fra den. Det som snarere har skjedd er at visse lederfunksjoner er særlig i vinden i en kortere periode, for siden å komme mer i bakgrunnen. Det er heller ikke slik at man helt siden 1965 har vært interessert i samtlige lederfunksjoner, men bare i varierende grad. På 1960-tallet var det bare administratorfunksjonen som ble omtalt i styringsdokumentene. Integratorfunksjonen dukket ikke opp før utpå 1970-tallet, produsentfunksjonen ble ikke særlig synlig før på 1980-tallet osv. Derfor er det her snakk om en utvikling hvor skoleledelse på lokalnivået gradvis har blitt tillagt flere funksjoner. Denne utviklingen kan illustreres slik:



*Figur 15: Den skiftende vektleggingen av ulike lederfunksjoner i perioden 1965-2004*

Nå er det riktignok slik at Adizes ser alle disse lederfunksjonene i sammenheng, og mener at samtlige må fylles på en tilfredsstillende måte for at organisasjonen skal fungere effektivt. Når jeg her har skissert en utvikling hvor de ulike lederfunksjonene



gradvis har vokst frem kan det se ut som om den videregående skolen gjennom store deler av etterkrigstiden ikke har kunnet fungere effektivt. Det er derimot lite som tyder på at noe slikt er tilfelle, og dermed blir spørsmålet: Hvem har så ivaretatt den videregående skolens behov for ledelse på områdene produksjon (P), integrasjon (I) og entreprenørskap (E) i de periodene hvor slik ledelse ikke er nevnt blant rektorenes oppgaver? Det er etter mitt syn tre mulige svar på dette på dette. Den ene er at de øvrige funksjonene har blitt utført av personer lenger oppe i skolesystemer på det tidspunktet de ikke inngår i beskrivelsen av skoleledernes oppgaver. Den andre er at de har blitt ivaretatt av andre personer på skolenivå, eller av rektorene selv uten at slike arbeidsoppgaver har blitt omtalt i styringsdokumentene. Det har tross alt til alle tider blitt utført viktig arbeid i skoleorganisasjonen uten at dette har blitt satt ord på i dokumenter. Den tredje og mest sannsynlige forklaringen er at de ikke omtalte funksjonene har blitt ivaretatt av både personer lenger oppe i skolehierarkiet og av personer på skolenivå, inklusive rektorene selv. En fjerde og mindre sannsynlig mulighet er selvsagt også at man i en periode slett ikke har hatt noen ledelse på områdene P,I og E, og at de videregående skolene dermed ikke fungerte effektivt. Dette må derimot mest regnes som en teoretisk mulighet.

## **Kapittel 9: Den fremtidige utviklingen av synet på ledelse i den videregående skolen**

I denne oppgaven har jeg tatt for meg utviklingstrekk innen synet på ledelse i den videregående skolen som til dels ligger langt tilbake i tid. Nå kan man spørre seg, og flere har da også spurt meg, hvilken nytte man kan ha av å kartlegge fortiden på denne måten. Ut over det rent historiske aspektet er den mest innlysende nytteverdien å finne i mulighetene for evaluering. Gjennom å studere historien kan man til en viss grad lære noe av hva som fungerte, hva som ikke gjorde det og hva som eventuelt var årsakene. Dette burde være kjent for alle som beskjeftiger seg med læring. I tillegg kan man etter mitt syn bruke kartlegginger av fortiden til å si noe om fremtiden, om enn bare til en viss grad. Dette forutsetter riktignok at man har et solid grunnlag å bygge på, men også da er dette en høyst usikker aktivitet. Jeg har likevel tenkt å prøve meg. Både ut ifra de konkrete funnene jeg har gjort i denne undersøkelsen, og ut ifra generelle inntrykk jeg har fått gjennom arbeidet med den mener jeg å kunne si noe om utviklingen innen synet på lederskap de nærmeste årene. Hvis det senere skulle vise seg at jeg tar fullstendig feil er jeg i det minste i godt selskap.

### **9.1 Fortsatt stor oppmerksomhet omkring ledelse**

For det første synes det klart at når sentralnivået først tillegger skolelederne økt ansvar eller nye ansvarsområder blir dette gjerne hengende ved lederfunksjonen i lang tid. Det er i alle fall få tilfeller av at deler av rektorenes lederansvar tones helt ned selv om andre deler tones opp eller kommer til. I tillegg er det mitt klare inntrykk at innføringen av nye endringer i skolen har en tendens til å ha påvirkningskraft over flere år når de først kommer. Derfor kan vi gå ut ifra at de nyere delene av rektorenes oppgaver med tilhørende behov for nye kvalifikasjoner som kom i perioden 1995-2004 vil videreføres i ennå noen år. For eksempel kan vi på et slikt grunnlag anta at lederfunksjonen i skolen vil bli gjenstand for enda mer oppmerksomhet. Et slikt syn underbygges også av at lederopplæringen er i ferd med å styrkes, noe som bør ha som sin naturlige konsekvens at forventningene til skolelederne øker. Samtidig er det lite som tyder på at tendensen til å slå sammen skoler til større enheter er i ferd med å snu. Dermed vil de videregående skolene antakelig fortsette med å bli stadig større, noe som vil medføre at de enkelte rektorene får ansvaret for flere elever og ansatte. Det er heller ingenting som tyder på at

tendensen til at man tildeler skolelederne stadig mer ansvar er i ferd med å snu. Basert på tidligere erfaringer bør vi derfor anta at denne tendensen videreføres. I så fall vil det bli stadig større forskjeller på rektorenes hverdag i skolen og det pedagogiske personalets hverdag. Denne utviklingen var allerede godt i gang i og med at det hadde blitt gradvis lenger mellom rektorer som fikk tid til å undervise ved siden av sin rektorgjerning. Når vi da i tillegg tar med at man utover på 2000-tallet i større grad åpner for å ansette rektorer uten pedagogisk bakgrunn bør det være grunnlag for å hevde at man er i ferd med å utvide kløften mellom rektorene og det øvrige personalet.

## **9.2 Økt bruk av lederteam**

Når rektorenes ansvarsområder gradvis blir utvidet slik at de etter hvert forutsetter ganske ulike krav til kvalifikasjoner kommer man før eller siden til et punkt hvor det blir vanskelig å se at en og samme person kan skjøtte dem alene. Dette begynte man også etter hvert å uttrykke økt bekymring for i stortingsmeldingene, og den løsningen som der ble presentert var i fordele lederoppgavene på såkalte lederteam. Slik arbeidsfordeling hadde man allerede visse tradisjoner for helt tilbake til fremveksten av skolens indre demokrati, men dette var da organisert på en helt annen måte. Den løsningen som nå skisseres opprettholder i større grad et skille mellom beslutningsmyndigheten og det pedagogiske personalet. En slik overgang til økt bruk av lederteam virker også nærliggende når vi tar med i betraktningen at størrelsen på skolene fortsatt er økende. Det bør også medføre økt arbeidsmengde for ledersjiktet. Det at skolene også har fått ansvar for flere sider av elevenes hverdag, og at elevene har fått stadig flere rettigheter må også antas å ha en slik effekt. De arbeidsoppgavene som da øker er hovedsakelig av administrativ karakter. Slike arbeidsoppgaver er det tydelige signaler fra sentralt hold om at rektorene skal delegere, fordi de antas å komme i veien for andre gjøremål. Det er da naturlig å se for seg at en person i lederteamet får et større ansvar for den administrative siden ved driften. På samme måten er det naturlig å se for seg at en annen person får et økt ansvar for den pedagogiske ledelsen. Rektorene har gradvis fått mindre befatning med undervisning, og når de i større grad skal rekrutteres fra annen virksomhet vil de naturlig nok også bli mindre faglig kompetente til å utøve pedagogisk ledelse. De disponerer derimot over et personale som har pedagogisk virksomhet som sitt viktigste kompetanseområde, så det ville være nærliggende å hente inn personer derfra for å ta seg av denne funksjonen. Det som da gjenstår av

arbeidsoppgaver for skolelederne synes å være slike som skisseres i de siste årenes styringsdokumenter, nemlig en tydeligere representant for arbeidsgiver. Denne personen skal være en iverksetter på skolenivå, skal representere skolen utad og være mer orientert oppover i systemet. I en tid der økt konkurranse mellom skolene gir større oppmerksomhet rundt resultater vil man også lete etter personer å knytte resultatene til. Det vil også være mer naturlig at rektorene i en slik situasjon vil bruke mer av sin arbeidsdag på å utarbeide strategier. Dette vil da være naturlig å gjøre i tett samarbeid med lederteamet. Nå bør det legges til at den mulige bruken av lederteam slik jeg her har skissert den sannsynligvis vil øke avstanden mellom det pedagogiske personalet og skolelederen. Dette fordi teamet representerer et mellomstjikt, og besitter mange av de egenskapene som tidligere gjorde at rektorene i større grad ble oppfattet som en del av det personlige personalet.



## 10. Litteraturliste

- Adizes, I. (1985): *"Lederens fallgruver og hvordan man unngår dem"*. Hjemmet
- Berg A M (1995): *"Vellykket forvaltning. God organisasjon og ledelse i staten"*. Tano Aschehoug
- Brunsson, N. og Olsen J. P. (1990): *"Makten att reformera: interessen, institutioner och näringspolitik"*. Stockholm: Carlssons
- Dalin, P. (1995): *"Skoleutvikling: strategier og praksis"*. Universitetsforlaget.
- Dokka, H. J. (1975) *"Vår nye skole"*. NKS-forlaget
- Ekholm, M. (2000): *"Forskning om rektor: en forskningsöversikt"*. Stockholm: Skolverket
- Engeland, Ø. (2000): *"Skolen i kommunalt eie: politisk styrt eller profesjonelt ledet skoleutvikling"*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- French, W. L. og Bell, C. H. (1999): *"Organization development. Behavioral science interventions for organization improvement"*. Prentice-Hall
- Fuglestad, O.L. og Lillejord, S. (1997): *"Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv"*. Fagbokforlaget
- Gilje, N. og Grimen, H.(1993): *"Samfunnsvitenskapens forutsetninger"* Universitetsforlaget
- Glosvik, Ø. (2002): *"Om læring på ulike nivå i organisasjonar"*. Norsk statsvitenskaplig tidsskrift. Universitetsforlaget
- Gotvassli, K. (1999): *"Barnehager – organisasjon og ledelse"*. Tano Aschehoug.
- Haug, P. og Monsen, L. (2002): *"Skolebasert vurdering: erfaringer og utfordringer"*. Abstrakt forlag
- Kjøøl, P .E. og Telhaug, A. O. (1979): *"Norsk skolepolitikk i etterkrigstida"* Universitetsforlaget
- Lillejord, S. (2003): *"Ledelse i en lærende skole"*. Universitetsforlaget
- Lødding, B. Og Tornes, K. (1997): *"Idealier og paradokser: aspekter ved gjennomføringen av Reform 94"*. Tano Aschehough
- March, J. G. og Olsen, J. P. (1989): *"Rediscovering institutions : the organizational basis of politics"*. Free Press

Møller, J. (1996) : *"Lære å lede: dilemmaer i skolehverdagen"*. Cappelen akademisk forlag.

Persson, S. og Østvold, H. (1971): *"Gymnas skole for alle"*. Universitetsforlaget

Roald, K. (2001): *"Undgomsskoler som lærende organisasjoner: når lærere, elever, foreldre og lokalmiljø utvikler et lærende fellesskap"*. Oslo: Bedre skole.

Røvik, K. A. (1998): *"Moderne organisasjoner: trender i organisasjonstenkingen ved tusenårskiftet"*. Fagbokforlaget

Strand, T (2000): *"Ledelse, organisasjon og kultur"*. Fagbokforlaget.

Telhaug, A. O. (1979): *"Vår nye videregående skole"*. Didakta Norsk forlag

Telhaug, A. O. (1982): *"Norsk skoleutvikling etter 1945"*. Didakta Norsk Forlag

Telhaug, A. O. (2002): *"Skolen mellom stat og marked"*. Didakta Norsk forlag

Telhaug, A. O. (2006): *"Skolen mellom stat og marked"*. Didakta Norsk forlag

## 11. Figurliste

*Figur 1: Registreringsskjema for stillingsannonser*

*Figur 2: Registreringsskjema for stortingsmeldinger*

*Figur 3: Det norske utdanningssystemet slik det fremstod i 1945. Hentet fra Telhaug (1982)*

*Figur 4: En typisk annonsering av ledig rektorstilling i fellesutlysning. Trykket i 1967*

*Figur 5: Annonse for rektorstillingen ved Bergen kokk og stuertskole fra 1966*

*Figur 6: Utlysningstekst for rektorstillingen ved Sømme Husmorskole. Publisert 1968.*

*Figur 7: Fellesutlysning fra 1975 hvor rektorstillinger er samlet*

*Figur 8: En typisk enkeltannonse fra perioden*

*Figur 9: Blandet fylkesvis fellesutlysning*

*Figur 10: Utlysning for skolelederstilling sammenlignet med avdelingsingeniør*

*Figur 11: Utlysningstekst for rådmannstillingen i Tysfjord. Publisert 1991*

*Figur 12: Utlysningstekst publisert av Nordland fylkeskommune i 1990*

*Figur 13: Telemark fylkeskommune lyser ut stillinger på åremål*

*Figur 14: En vanlig utlysningstekst fra Akershus fylkeskommune. Publisert i 2000.*

*Figur 14: Sygna vidaregåande søker etter engelsklærer på noe utradisjonelt vis i 2001*

*Figur 15: Den skiftende vektleggingen av ulike lederfunksjoner i perioden 1965-2004*