



**Høgskulen  
på Vestlandet**

# MASTEROPPGÅVE

«Du må ha ein idé»- ein studie av  
utviklingsorienterte rektorar

“You have to have an idea” – a study of  
development-oriented headmasters

**Anne Cecilie Kapstad**

**Masterstudium i organisasjon og leiing  
Utdanningsleiing**

**Avdeling for samfunnsfag. Institutt for samfunnsvitskap.**

**9. juni 2017**

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er  
brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10*



# Forord

Denne masteroppgåva er avsluttande del av studiet organisasjon- og leiing ved Høgskulen på Vestlandet. Å ta 120 studiepoeng over 4 år er eit stort prosjekt å ta på seg ved sidan av rektorstilling og familie. Tida har vore knapp og blitt brukt godt. I startfasen hadde eg ei refleksjonsrunde rundt korleis eg arbeider best. Resultatet vart at eg saman med hunden har gått mange turar på fjellet for å tenke. Hunden, Frost Zeppelin, har vore trufast ved mi side i heile prosessen. Både på tur, men og ved å ha halde meg med selskap under skrivepulten.

På eit kurs med Bjørn Eriksen i regi av Skolelederforbundet fekk eg eit innblikk i leiingsparagrafen i opplæringslova. Studien gav meg høve til å djupdukke i denne. Arbeidet har vore både utfordrande og engasjerande. Gleda har vore stor over at jakta på ny kunnskap stadig har gitt meg ny motivasjon. Dette har vore spesielt viktig sidan mange ferie- og helgedagar har blitt nytta ved tastaturet og til lesing av «teoretiske mursteinar».

Stor takk til alle rektorane som stilte opp som respondentar! Rettleiar Øyvind Glosvik har utfordra meg i den mest utfordrande og avsluttande skriveprosessen. Dette har han gjort ved å gå rett på sak med konkrete og tydelege tilbakemeldingar. Dette er ei rettleiingsform som passar meg godt. Glosvik har pressa meg til å kjenne på egne grenser, og fått meg til å ta nye rundar med meg sjølv. Rettleiinga har vore til svært stor hjelp for å heve kvaliteten på arbeidet mitt. Tusen takk for alle utfordringane du gav meg, Øyvind! Du har lært meg mykje!

Personalet ved Vassenden skule er så fagleg dyktige og sjølvgåande at det har gått å kombinere rektorjobb med studiet. Utan dykkar profesjonelle fellesskap hadde eg ikkje hatt kapasitet til å gjere dette ved sidan av full jobb! Eg rettar og takk til arbeidsgjevaren min kommunalsjef Lise Toverud i Jølster kommune for å ha gitt meg fleksible arbeidsvilkår i studieprosessen. Spesiell takk til mine gode kollegaer Aina H. Gamborg og Connie Hamre som har fungert som språkvaskarar.

Til slutt fortener både ektemann, egne barn, foreldre, søsken, svigerinne og veninner ein stor takk! Alle har støtta meg og vore med på å legge godt til rette for at eg har kunna bruke svært mykje av mi fritid dei siste åra på å skrive denne masteroppgåva.

Anne Cecilie Kapstad  
Juni 2017



# Samandrag. Summary and abstract.

## «Du må ha ein idé» - ein studie av utviklingsorienterte rektorar.

Denne studien har som føremål å få betre kunnskap om kva det er å vere ein utviklingsorientert rektor. Gjennom intervju med eit strategisk utval på åtte rektorar frå grunnskulen i Sogn og Fjordane har eg undersøkt kva erfaring, bakgrunn og utdanning slike utviklingsorienterte rektorar har. Dei er spurde om korleis dei opplever rektorrolla, kva handlingsrom dei opplever å ha, korleis dei ser på arbeidet stillinga medfører, og kva tankar dei har om leiareigenskapar og si eiga rolle i utviklingsarbeid ved skulane der dei arbeider. Eg finn at rektorane har formell leiarutdanning, og kontinuerleg og aktivt søker etter ny kunnskap. Det kan sjå ut som om leiarutdanninga betyr noko for denne aktiviteten. Dei lærer mykje, i samspel og i samarbeid med andre, men ikkje minst av utfordringar dei møter og har møtt. Dei reflekterer mykje, både individuelt og i samarbeid med andre. Dei framstår som ekstroverte, engasjerte, sosiale og omgjengelege. Dei er opptekne av å involvere andre. Dei talar mykje om medverknad. Dei synest å skape sin eigen energi, dei likar fleksibilitet og nyttar tilgjengelege handlingsrom til å utvikle eigne prosjekt. Dei likar å ha mykje ansvar, utan å bli for styrte ovanfrå. Dei prioriterer oppgåver og ansvar på sjølvstendig grunnlag, og framhevar at leiarar må ha «ein idé sjølve». Resultata i studien er drøfta i lys av generell- og skulefagleg relatert leiingsteori, og aktuell litteratur om offentleg styring og organisering av skulane i Noreg.

## “You have to have an idea” – a study of development-oriented headmasters

The aim of this study is to gain improved knowledge of what it means to be a development-oriented headmaster. Through interviews with a strategic selection of eight headmasters from primary and lower secondary schools in the county of Sogn og Fjordane, Norway, I have examined the backgrounds, educations and levels of experience of these headmasters. They were asked how they experience the role of headmaster, what scope for action they feel they have, and how they view the work content of their positions. They were also asked about their thoughts on leadership qualities and their own leadership role in development work at the schools where they currently work. I find that headmasters have formal leadership education and continually and actively seek greater knowledge. They learn a great deal through interaction and working with others, but not least from challenges they encounter and have

previously encountered. They reflect a lot, both individually and in interaction with others. They come across as extroverted, dedicated and sociable individuals, and value the involvement of others. They talk frequently about participation. They seem to create their own energy, value flexibility and take advantage of given opportunities to develop projects of their own. They enjoy having great responsibility with little top-down management. They prioritize tasks and responsibilities on an individual basis, and emphasize that leaders must have “an idea of their own”. The findings from the survey are discussed in light of both general and education-specific leadership theory and also relevant literature on public management and the organization of schools in Norway.

# Innholdsliste

<b>Forord</b> .....	<b>i</b>
<b>Samandrag. Summary and abstract</b> .....	<b>iii</b>
<b>1. Innleiing</b> .....	<b>3</b>
1.1. Bakgrunn, tema og problemstilling .....	3
1.2. Føremål med forskinga.....	4
<b>2. Tidlegare forskning</b> .....	<b>5</b>
2.1. Forsking på norsk skuleleiing frå 80- talet til i dag.....	5
2.2. Lotsberg spådde ei større endring av rektorrolla .....	7
2.3. Oppsummering .....	11
<b>3. Teorigrunnlag</b> .....	<b>13</b>
3.1. New Public Management – reformasjon av offentleg sektor .....	13
3.2. Skulen og rektor er blitt ein del av ein større heilskap .....	14
3.3. PAIE- modellen. Om korleis leiarar fungerer i organisasjonar .....	16
3.4. Om «nødvendige leiareigenskapar» (§ 9.1.) i generell leiingsteori.....	18
3.5. Om «nødvendige leiareigenskapar» (§ 9.1.) i teori om skuleleiing.....	24
3.6. Kva handlingrom har Lotsberg sin «moderne rektor»?.....	27
3.7. Innovasjon .....	30
3.8. Kan «nødvendige leiareigenskapar» lærast? .....	34
3.9. Skuleleiarutdanningstilbodet i Noreg .....	39
3.10. Oppsummering .....	44
<b>4. Metode og vitenskapleg grunnlag for studien</b> .....	<b>45</b>
4.1 Innleiing.....	45
4.2. Problemstilling .....	45
4.3. Design og førebuingfase .....	46
4.4. Val av metode.....	47
4.5. Utval av rektorar som respondentar .....	48
4.6. Innsamling av data ved kvalitativt forskingsintervju .....	52
4.7. Analyse av data .....	55
4.8. Forskingsetikk, validitet og reliabilitet i studiet .....	56
4.9. Oppsummering .....	61
<b>5. Presentasjon av data</b> .....	<b>63</b>
5.1. Kva erfaring, bakgrunn og leiarutdanning har rektorane i utvalet?.....	63

5.2. Korleis opplever rektorane rektorrolla, handlingsrommet og arbeidsinnhaldet i stillinga si?....	72
5.3. Kva tankar har slike rektorar om leiareigenskapar? .....	81
5.4. Kva tankar har rektorane om leiarrolla si i utviklingsarbeid ved skulen? .....	87
5.5. Oppsummering – kva er det å vere utviklingsorientert rektor? .....	90
<b>6. Viktigaste funn i studien.....</b>	<b>93</b>
<b>7. Drøfting og analyse .....</b>	<b>97</b>
7.1. Erfaring, bakgrunn og leiarutdanning rektorane i utvalet har .....	97
7.2. Rektorane si oppleving av rektorrolla, handlingsrommet og arbeidsinnhald i stillinga si .....	105
7.3. Tankar slike rektorar har om rektor sine leiareigenskapar .....	111
7.4. Rektorane sine tankar om rolla si i utviklingsarbeid ved skulen .....	117
7.5. Oppsummering – kva er det å vere utviklingsorientert rektor.....	120
<b>8. Oppsummering.....</b>	<b>121</b>
8.1. Konklusjon og avslutning.....	121
8.2. Forslag til nye studiar .....	123
<b>Epilog.....</b>	<b>125</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>127</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>I</b>

## Figurliste

<i>Figur 1: Teikna med utgangspunkt i Yukl sin modell for betydning av ferdigheiter på ulike leiingsnivå (Yukl, 2012, s 92).....</i>	<i>19</i>
<i>Figur 2: Tabellen er laga og tilpassa med utgangspunkt i Flyvbjerg (1990, s 3-26).....</i>	<i>20</i>
<i>Figur 3: Handlingsrom, og område for tolking, utprøving og forhandlingar, med utgangspunkt i Strand (2015, s 399).....</i>	<i>27</i>

## Tabelliste

<i>Tabell 1: Strategisk utval etter utført snøballmetode. Del 1 .....</i>	<i>50</i>
<i>Tabell 2: Resultat etter utført snøballmetode. Del 2 .....</i>	<i>51</i>
<i>Tabell 3: Demografi i det strategiske utvalet i studien.....</i>	<i>63</i>



# 1. Innleiing

## 1.1. Bakgrunn, tema og problemstilling

Som nyttilsett rektor for kring 10 år sidan sat eg i min dagsferske rektorstol og stilte meg dette spørsmålet: Kva gjer eigentleg ein rektor? Sidan 2007 har eg vore rektor ved ein kombinert barne- og ungdomsskule med kring 300 elevar og 55 tilsette. Mine 10 år som skuleleiar har synt meg at rektorrolla vert opplevd og utøvd på svært ulike måtar. Møtepunkt med kollegaer har fått meg til så sjå store sprik i både avgjerder, tolkingar, innfallsvinklar, haldningar og synspunkt. Eg har og registrert at både utlysingstekstar, stillingsomtalar og delegerte ansvarsområde varierer mykje. Er det eigentleg ein «fasit» og ei «oppskrift» på kva rektor sine ansvarsområde og oppgåver er? Deltaking på kurs og opplæring for skuleleiarar gir meg ei oppleving av at utviklingsarbeid ved skulane er ei utfordring. Gang på gang er dette eit tema på konferansar, og vi rektorar får melding om at vi må reise «heim» og få dette til. Dette medførte at eg i forkant av studien hadde mange spørsmål som eg håpte at studien kunne gi meg svar på. Nokre leiarar får til å utvikle skulane, andre ikkje. Kan det vere at nokre rektorar har funne den rette oppskrifta til skuleutvikling, som alle andre kan ta blåkopi av? Eller er det slik at utviklingsorienterte rektorar har noko meir ved seg? Korleis arbeider dei når dei skal utvikle skulen sin? Korleis leier dei skulane sine, og kva gjer dei på? Kva bakgrunn og utdanning har dei? Kva er det med dei som gjer til at dei lukkast betre enn andre? Og, kva leiareigenskapar er det eigentleg opplæringslova lovheimlar? Har eigenskapar hjå rektor innverknad på utvikling av skulen?

Innhaldet i § 9.1. i opplæringslova om leiing ved skular lovheimelar korleis kvar skule i Noreg skal leiast:

*«Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar.(...)» (Stette, 2015, s 184)*

Paragrafen har vore utgangspunkt for studien der eg har ønskt å sjå nærare på omgrepet «nødvendige leiareigenskapar» hjå rektorar som klarar å «vidareutvikle verksemda». Dette har eg gjort med følgjande problemstilling som utgangspunkt:

***Kva er det å vere utviklingsorientert rektor?***

Med bakgrunn i problemstillinga og alle spørsmåla eg hadde med meg inn som bakgrunn for val av tema, utforma eg desse fire delproblemstillingane:

1. Kva erfaring, bakgrunn og leiarutdanning har utviklingsorienterte rektorar?
2. Korleis opplever dei rektorrolla, handlingsrommet og arbeidsinnhaldet i stillinga si?
3. Kva tankar har slike rektorar om leiareigenskapar?
4. Kva tankar har rektorane om leiarrolla si i utviklingsarbeid ved skulen?

## **1.2. Føremål med forskinga**

§ 9.1. er lik for alle skuleeigarar og alle rektorar i Noreg. For å bli betre kjend med lovteksten og dei formelle krava som er retta til rektor i § 9.1, har eg nytta opplæringslova med forarbeid og kommentarar (Stette, 2015), regjeringa sitt forarbeid til lovteksten i Ot.prp. nr 67, (2002-2003) og kommentarutgåva til opplæringslova (Helgeland, 2006, s 245-251). Her er det mykje informasjon om korleis det er ønskjeleg at lovteksten skal tolkast og etterlevast. I Ot.prp., nr 67 (2002-2003, s 23-24), skriv departementet at lovkravet om både pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar kan forståast som realkompetanse. Vidare står det at omfanget av dei kvalifikasjonar som er venta av rektorrolla vil kunne variere frå skule til skule. Departementet argumenterer vidare med at mangfald og variasjon i leiaroppgåver er stort, og at det på bakgrunn av dette ikkje bør fastsettast bestemte krav til kompetanse hjå rektorane. (...) *De formelle kravene som stilles i dag, gir ingen garanti for at den som ansettes vil bli en god leder, og kan føre til en for stor fokus på formell kompetanse* (...) (Ot.prp., nr 67 (2002-2003, s. 22).

Studien er tett knytt til § 9.1. si lovfesting av rektor sine leiareigenskapar, og korleis rektor arbeider med vidareutvikling av verksemda. At rektor skal leie skuleutviklingsarbeid kan bli ytterlegare forsterka dersom generell del av ny læreplan vert slik den ligg føre i departementet sitt høyringsutkast. I framlegget vert det m.a. lagt vekt på at både leiarar og lærarar må bli meir aktive på å reflektere over, vurdere og vidareutvikle eigen praksis (Kunnskapsdep., 2017, 01.04.). I tillegg er det i Melding til Stortinget 21 kome framlegg om lovendringar om krav til rektor sin kompetanse (Meld. St. 21 (2016 – 2017), 2017, s 37). I dette vert det illustrerer at temaet, med rektor som skuleutviklar, nok ein gang er blitt dagsaktuelt. Denne studien har som mål å skaffe ny læring og djupare kunnskap om utviklingsorienterte rektorar i norsk grunnskule. Kanskje kan den gi nokre svar som kan bli nyttige når sektoren skal til med utvikling, slik høyringsutkastet til ny generell del av læreplanen legg opp til?

## 2. Tidlegare forskning

I dette kapittelet vil eg sjå nærare på tidlegare forskning som er relevant for denne studien. Sidan opplæringslova vart vedteken av Stortinget i 1998, har eg hovudsakleg konsentrert meg om forskning som har vore utført sidan då. Lotsberg utførte kvantitative undersøkingar på norsk skuleleiing, og skreiv om endringar av rektorrolla, like før opplæringslova vart vedteken. To (1992, 1994) av hans fire notat (1990, 1992, 1994, 1995) har fått spesiell plass sidan materialet gir eit godt bilete av situasjonen like før leiingsparagrafen vart vedteke. Vidare presenterer eg nokre nyare forskingsfunn frå m.a. Møller, Colbjørnsen & Gunnulfson.

### 2.1. Forsking på norsk skuleleiing frå 80- talet til i dag

Strand skriv at «*Norsk forskning om ledelse er ikke omfattende*» (Strand, 2015, s 38), medan Møller (2006, s 102) uttalar at det fram til 1990 har vore lite forskning på skuleleiing i Norden. Møller (2006, s 102-105) gir nokre få døme på forskning utført i 1980- og 90- åra, og karakteriserer denne til hovudsakleg å ha sett på forståing av god leiing, og at det ikkje har vore teke nok omsyn til å identifisere kjenneteikn på kva som er god leiing. Møller (2006, s 102-103) framhevar utfordringa med at skuleleiing er kulturelt og historisk betinga.

Jordahl & Midtun (2002, s 75-87) har forska på effektar av leiarutvikling knytt til deltaking på Solstrandprogrammet i 1998. Dei konkluderer med at leiarane har endra åtferd. Som gruppe har dei blitt meir positivt orienterte mot medarbeidarar, omgjevnader og meir handlingsorienterte enn leiarane i kontrollgruppa. Det er derimot inga signifikant endring på område som handlar om oppgåve- og maktorientering. Dei grunngir dette resultatet med at det handlar om eigenskapar som er meir personleg orienterte. Jordal og Midtun (2002, s 75-87) meiner at deira studie er ein av dei første i Noreg som viser at leiarutviklingsprogram har positiv effekt, og at dei dermed har motbevist myten om at leiing ikkje kan lærast.

I Møller, Sivesind, Aas & Skedsmo (2006, s 8) sine kvantitative undersøkingar deltok 632 rektorar. Her er rektor sitt eige syn på det å vere leiar i skulen kartlagt. Møller et al. (2006, s 111-113) har analysert sine undersøkingar etter korleis rektorane opplever si eiga rolle, og kva leiarfokus som får hovudvekt for måten å forstå rolla si på. Funna viser at personlege refleksjonar kring eigen praksis er den viktigaste kjelda for eiga læring og utvikling. Dernest kjem samtalar og diskusjonar med kollegaer. Vidare er det skilnad på rektorar med og utan formell leiarutdanning i synet på verdien av å lese litteratur, forskingsrapportar og fagtidsskrift

(Møller et.al, 2006, s 10). Fleirtalet av respondentane opplever også at rektorjobben har blitt meir krevjande over tid. Møller et al. (2006, s 115-116) sine funn viser at både skuleslag og skulestorleik kan vere med å påverke leiarskapen. På større skular, gjerne med ungdomsskulesteg, er rektorane meir systemretta enn ved mindre skular. Dei har ofte meir individuell orientering, og større støttespelar-fokus.

Skedsmo & Aas (2006, s 158) har nytta datamaterialet frå Møller et al. (2006, s 8-11) sine kvantitative undersøkingar då dei konkluderer med at ytre faktorar, og indre føresetnader, er med på å påverke kva leiarfokus den enkelte skuleleiaren vel. I ein faktoranalyse har dei systematisert tre ulike leiarroller:

*«Systemutvikleren» kjennetegnes av sans for betydningen av å etablere systemer og strukturer som gjør at skolen fungerer, mens «støttespilleren» er opptatt av å utøve ledelse gjennom relasjoner til enkeltlærere. «Inspiratoren» ser det som en viktig oppgave å inspirere lærerne til å være nyskapende og innovative i deres undervisningspraksis». (Skedsmo & Aas, 2006, s 168)*

Den tredelte inndeling meiner forfattarane kan nyttast som drøftingsverktøy for å vurdere kva konsekvensar vektlegginga av dei tre ulike leiarrollene kan få ved kvar skule. Fordi skule og samfunn er i endring ser forskarane at inspiratoren framover vert viktig for å utøve skuleleiing som gir inspirasjon til medarbeidarane. Likevel fryktar dei at det er systemutviklareren som vert den mest vanlege skuleleiarrolla. Grunngevinga deira er at dei omfattande faglege og administrative forventningane fører til at dette vert eit ideal for leiarane. Forskarane gir difor råd om å danne leiargrupper der medlemmane kan utfylle kvarandre (Skedsmo & Aas, 2006, s 169).

Colbjørnsen & Gunnulfsen (2015, s 124-135) sine undersøkingar har synt korleis skuleleiarar brukar forskning når dei arbeider med kunnskapsutvikling. Studien syner at leiarane treng tid, innsikt og kompetanse for å nytte forskingsteoriar til å bygge kollektiv forståing for kvifor utvikling- og endringsarbeid er viktig. Dei stiller og spørsmål ved om rektorane har nok kompetanse, tid, refleksjonskompetanse og innsyn nok til å klare å nytte kompliserte forskingstekstar godt nok i skuleleiararbeidet sitt.

I 2009 vart den nasjonale rektorutdanninga oppretta som frivillig utdanningstilbod. Møller (2016, s 7-23) gir eit historisk tilbakeblikk på skuleleiarar sine mogelegheiter til å kvalifisere seg gjennom formell leiarutdanning. Først etter 1960-talet kom det utdanningstilbod, og desse har hovudsakleg vore i statleg regi. Møller karakteriserer dei som fragmenterte og prega av ei modellform som gir *«liten grad av forpliktelse for deltakerne»* (Møller, 2016, s 15). Den nye

rektorutdanninga vert av Møller (2016, s 16-17) sagt å ha sitt utspring i den samanliknande OECD- studien *Improving School Leadership* (2006-2008). I denne skil Noreg seg ut som eit av dei få landa som ikkje lenger har krav om formell leiarutdanning, og Møller (2016, s 16-17) meiner innhaldet i den nye rektorutdanninga prøvar å gi svar på ein del av utfordringane som OECD- studien viser. Men sjølv med Kunnskapsdepartementet sine føringar for innhald og profil, viser analysar at studietilbydarane står relativt fritt til å styre dette (Møller, 2016, s 16). Møller (2016, s 17) viser til første delrapport med evaluering som konkluderer med at leiarane har blitt tryggare, fått auka meistringskjensle, er tettare på undervisninga, opplever å ha utvikla seg som leiarar, og at studiet har ført til både nettverk og læringsfellesskap. Sjølv om evalueringane er positive og syner at leiarane er blitt meir medvitne i rolla, er Møller framleis usikker på om det endrar det som skjer i praksisfeltet. Med dette er ho inne på det som Hargreaves og Fullan (2014, s 75) tek opp når dei seier at profesjonell ekspertise handlar om dette: «*Profesjonell ekspertise handler ikke bare om å besitte forskningsfunn eller vere oppmerksom på dem. Det handler også om å vite hvordan man skal vurdere funnene og vite hva man skal gjøre med dem*» (Hargreaves og Fullan, 2014, s 75).

## **2.2. Lotsberg spådde ei større endring av rektorrolla**

I notatet «*Norske rektorer som ledere: Biografi, roller, orienteringer, handlingsrom og utviklingsbehov*» (1992, s 3) presenterer Lotsberg sine undersøkingar. Her gir rektorane si eiga vurdering av leiarrolle i den kvantitative forskinga blant 200 rektorar i 1992. Lotsberg (1992, s 5-26) sine funn viser at nær alle rektorane har lærarbakgrunn, og at dei i snitt har gått inn i rektorstilling etter 15 år i skuleverket. Mange opplever jobben som ei koordinatorrolle, med lojalitet som ligg innover i organisasjonen, og ikkje utover i omgjevnadene. Rektorane opplever uklåre forventningar frå skuleeigar og kommunalt politisk nivå.

Lotsberg (1994, s 4-9) omtalar den «tradisjonelle rektoren» som rekruttert rett frå lærargruppa; ein leiar som var fremst blant likemenn. Den «tradisjonelle rektor» fungerer som administrator der mykje av leiinga i praksis ligg i hendene til dei profesjonelle yrkesutøvarane, det vil sei hjå den autonome lærargruppa. Lotsberg går langt i å omtale den «tradisjonelle rektoren» som ein som har hatt lite påverknad på dei som skal leiast. Lotsberg (1994, s 8) tek og opp utfordringa med at rektoryrket har hatt lite av opplæringstilbod i det å vere leiar. Han avsluttar med å peike på at den passive leiarrolla har gitt rektorane eit avgrensa handlingsrom, noko som og kan speglast i organisasjonskulturen i sektoren. Faremomentet, som Lotsberg (1994, s 9) får fram, er at denne type organisasjonar og er mindre tilpassingsdyktige for endringar.

Lotsberg (1994, s 9-14) sin «moderne rektor» vil i auka grad bli arbeidsgjevar sin representant på skulen. Framtidsutsiktene han ser for rektorrolla er at rektor vil bli resultatansvarleg, arbeide meir målorientert og vere ein leiar som arbeider i omgjevnader som er betydeleg mindre stabile enn tidlegare. Vidare skal rektor vere pedagogisk leiar på skulen, og resultatansvarleg innanfor skulen sitt handlingsrom. Dette strekker seg i spennet mellom skulen og storsamfunnet utanfor. Den «moderne rektor» må i auka grad arbeide strategisk, vere endringsvillig, ta større og raskare avgjerder, og ha god evne til omstilling. Ei utfordring, som Lotsberg (1994, s 13) ser, er at i motsetning til leiarar i andre verksemdar, har rektorar hatt eit meir innskrenka handlingsrom, t.d. ved at det ikkje har vore lagt til rektor å ha tilsetjing- og budsjettansvar. «Gitt at den moderne rektoren kan disponere disse styringsmekanismene kan en også anta at rektorenes handlingsrom vil øke.» (Lotsberg, 1994, s 13). Lotsberg (1994, s 13-14) seier at rekruttering av den «moderne rektor» òg vil endrast i åra framover. Han skriv at personlege eigenskapar, saman med yrkes- og utdanningspraksis i større grad enn tidlegare, vil bli teke med inn i vurderingsgrunnlaget når ny rektor skal tilsetjast. Evne til å bygge tillit, organisere arbeid og ha innsikt i arbeidstilhøve og samfunnsstrukturar er viktig hjå den «moderne rektor». Det vert ikkje lenger nok å vere kronprinsen på lærarrommet når ein fulltids leiarfunksjon, med eit betydeleg større ansvar og handlingsrom enn tidlegare, skal fyllast.

Lotsberg (1992, s 27-28) nytta fire leiingsfunksjonar; produksjon, administrasjon, integrasjon, entreprenørskap (PAIE), til å systematisere kva respondentane i studien hans ser som sine viktigaste oppgåver og leiarorienteringar. Lotsberg (1992, s 27) er oppteken av å få fram kva rektorane sjølve meiner er deira viktigaste leiaroppgåver, korleis dei meistrar dei, kva sterke og svake sider dei opplever å ha, samt kva krav dei opplever er dei viktigaste i jobben. Lotsberg (1992, s 29) sine funn viser at rektorane på denne tida sette integrator- og produksjon som sine viktigaste arbeidsområde. Administrasjon kjem ganske høgt, medan entreprenørskap vert rangert lågast. Lotsberg (1992, s 30) ser på entreprenørskap som den aktiviteten som tek mest ansvar for relasjonane mellom skulen og omgjevnadene. Funna tyder på at denne aktiviteten i stor grad vart utelaten hjå rektorane i 1992. Det vil sei at rektorane sitt leiarfokus var retta innover mot det stabile, trygge og kjente, og ikkje mot endring og utvikling som skjer på bakgrunn av det som skjer i dei ytre omgjevnadene (Lotsberg, 1992, s 30). Dette gjeld og rektorane si meistringsoppleving, der administrative oppgåver gir høgst meistringskjensle, og entreprenørskapsarbeidet lågast meistringskjensle (Lotsberg, 1992, s 30-34). Rektorane svarar også at oppgåver relatert til skulemyndigheiter, og utover i lokalmiljøet,

vert opplevd som mest utfordrande. Ein stor del av rektorane opplevde at pedagogisk leining er utfordrande, og seier at dei har flest av sine svake sider her (Lotsberg, 1992, s 32-35). Funna til Lotsberg gir eit tidsbilete frå rett før leiingsparagrafen vart vedteke i 1998. Denne lovheimla at rektorane skulle ha leiareigenskapar og vidareutvikle verksemda.

*«En forutsetning (...) er handlefrihet for skolelederen med hensyn til kontroll over personalressurser, økonomiske ressurser og administrative ressurser. Ved siden av det må rektor ha evner og muligheter til å skaffe oppslutning om endring internt i egen organisasjon»* (Lotsberg, 2005, s 151). Den «moderne rektor» treng utvida handlingsrom for å kunne etterleve nye krav og forventningar. Undersøkingar har vist at norske rektorar sitt handlingsrom er lite, både i eit internasjonalt og nordisk perspektiv (Lotsberg, 2005, s 155). Med dette påpeikar Lotsberg på nytt at det framleis er eit stort gap mellom forventningane til, og rammene kring den nye rektorrolla. Dette er med på å gi det norske rektorkorpset utfordringar. Lotsberg (2005, s 159) meiner kommunane treng rektorar som er kreative rollespelarar, som også handterer det kompliserte organisatoriske- og samfunnsmessige nettverket kommunane er ein del av. For å klare dette må leiarane vere strategiske, syne fornuft og ha god dømmekraft.

Roald (2006, s 153) ser varig utviklingsarbeid ved kvar skule som ei komplisert leiarøving, der det ikkje finst snarvegar fram til målet. Det er behov for langsiktig arbeid der leinga må evne å kunne sjå sin eigen organisasjon utanfrå, og kunne ta i bruk naudsynte strategiar for å justere praksis, og for å bli ein organisasjon som lærer å lære. Dette er noko og Sunnevåg & Andersen set ord på som ei utfordring:

*«Skoleeiere, skoleledere (...) får i stigende grad (med)ansvar for arbeidet med å implementere store og omfattende utviklingsarbeider. Et arbeid, som de nødvendigvis verken er utdannet til eller kanskje har god nok kunnskap om. Forsking viser, at mange skoler i for liten grad arbeider systematisk, målrettet og over tid, når de innfører nye planer eller iverksetter endringstiltak»* (Sunnevåg & Andersen, 2010, side 2).

Norske skular er prega av stor grad av individualisme, og det å få lærarane til å samarbeide er ei av skuleleiarane sine største utfordringar meiner Colbjørnsen (2013, s 45-46). I framlegging av eigne funn viser han til drøftingar Irgens (2010) har gjort på spennet mellom dei fortløpande dagligdagse oppgåvene, og kontra dei langsiktige, i ein skuleleiarar kvardag. Irgens (2010) undersøkingar viser at kortsiktig førefallande arbeid et opp tida til det langsiktige utviklingsperspektivet for mange av rektorane. I tillegg viser Irgens (2010) sine studiar at rektorar kvir seg for å bruke tida til lærarane på utviklingsarbeid, og at mange møter

motstand ved å «ta» tida vekk frå undervisningsplanlegging. Det er tre utfordringar som Colbjørnsen (2013, s 46) opplever at dagens rektorar står ovanfor. Rektorane må stå nær lærarane for å kunne arbeide fram ein meir kollektivt orientert samarbeidskultur ved skulen, dei må kunne handtere motstand frå lærargruppa og stå i det når motstanden kjem, og til slutt må rektorane kunne møte forventningar og press frå skuleeigar, foreldregruppe og media i arbeidet med utvikling og endring i ein skulekvardag som stadig er meir mål- og resultatstyrt.

Colbjørnsen (2013, s 46-49) sine funn viser at sjølv endring- og utviklingsorienterte rektorar kan oppleve å streve med å utføre utviklingsarbeid jf. § 9.1, dette sjølv om rektorane er sterke på å arbeide i langsiktige endringsperspektiv. Dette meiner han kjem av at ein del lærarar i Noreg er skeptiske til å bli leia. Rektorar som vil drive med endring- og utviklingsarbeid må lære å stå i det, og nytte velviljen i den delen av lærarkollegiet som ønsker kollektivt samspel. Rektorane bør og vere observante på skvisen resultathungrige skuleeigarar kan setje dei i. Colbjørnsen (2013, s 46-49) ser at resultatpress og motvilje for endring i lærargruppa kan vere med på å danne dårleg grobotn for utviklingsorientert arbeid.

Kunnskapsdepartementet kom med høyringsutkast til den generelle delen av den nye læreplanen den 10. mars 2017, og den 24. mars 2017 kom Melding til Stortinget 21, Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen (Kunnskapsdep., 2017, 01.04. & Meld. St. 21 (20176 – 2017), 2017, s 27-37). I desse dokumenta vert det sett fokus på m.a. profesjonsfellesskap, læring og refleksjon i fellesskap, skuleutvikling og skuleleiaren sitt ansvar og rolle i leiinga av dette. Dokumenta gir signal om kva som blir forventa av framtidens skuleleiarar, der det m.a. i større grad kan bli lagt til grunn at god skuleleiing har fagleg legitimitet, prioriterer utvikling av samarbeid og relasjonar, og klarar å bygge tillit og legge til rette for læring og refleksjon i organisasjonen. Det er tydeleg at det er ønske om leiing som gir retning for utvikling for både elevar, lærarar og skulen som organisasjon, og at dette kan leggast til rette slik:

*«Det innebærer at profesjonsfellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og anvender forskning, etiske vurderinger og erfaringsbasert kunnskap som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kollegaer og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur»*  
(Kunnskapsdep., 2017, 01.04.).

Vi ser at framlegga til heilt nye styringsdokument omtalar utviklingsarbeid, og rektor si rolle i dette, på ein måte som ikkje er heilt ulik det Lotsberg (1994, s 9-14) for over 20 år sidan såg ville bli forventa av «den moderne rektor».



### **2.3. Oppsummering**

I dette kapitlet har vi sett nærare på forskning som har vore utført på norsk skuleleiing rett før og etter at leiingsparagrafen § 9.1. vart vedteken av Stortinget i 1998. Om Lotsberg sitt rektorutval i 1992 var representativt for rektorane i Noreg på 90- talet, er det mykje som tyder på at § 9.1. blei vedteken i ei tid der det norske rektorkorpset besto av lærarar som var fremst blant likemenn. Lotsberg sin studie frå 1992 synte at rektorane såg på utviklingsarbeid, og det å sjå «ut» av organisasjonen, som utfordrande. Då Lotsberg (1994) i sitt notat skildra den «tradisjonelle» og «moderne» rektoren, viste han at rektorrolla den gongen gjekk store endringar og nye forventningar i møte. I kapitlet har eg og presentert nokre norske forskingsfunn som har kome til i etter Lotsberg sin studie. Desse viser at både sektoren og skuleleiarane framleis har utfordringar med å handtere utviklingsarbeid.



## 3. Teorigrunnlag

Problemstillinga i denne studien er utforma med ynskje om å få betre kunnskap om kva ein utviklingsorientert rektor er. Delproblemstillingane eg har nytta som utgangspunkt til dette handlar om erfaring, bakgrunn og leiarutdanning, korleis rektorane opplever leiarrolla, handlingsrommet og innhaldet i stillinga i lys av omgrepet utvikling, kva leiareigenskapar dei sjølve meiner å ha og til slutt kva tankar dei gjer seg om leiarrolla i utviklingsarbeid. I dette kapittelet vil eg gjere greie for sentral teori som er knytt til problemstillinga og dei fire delproblemstillingane. Teorigrunnlaget vil vere grunnlag for drøfting av datamaterialet.

### 3.1. New Public Management – reformasjon av offentleg sektor

New Public Management (NPM) influerte offentlig sektor for nokre tiår sidan. Auka målstyring og ønske om auka effektivitet parallelt med ønske om betring av kvalitet, kan seiast å ha vore hovudtrendane innan endringane som har prega skulesektoren (Karlsen, 2015, s 32-35). Opplæringslova, læreplanen Kunnskapsløftet, Meldingar til Stortinget, NOU`ar, og alle rettleiingar og skriv, er døme på offentlege styringsdokument rektor må forholde seg til i arbeidet sitt. «*Stortingsmeldinger som utdanningspolitisk kilde kan generelt forstås som en kommunikasjon mellom det politiske systemet og samfunnet omkring*» (Karlsen, 2015, s 39). Karlsen (2015, s 39-42) meiner innhald i Meldingar til Stortinget frå 90-talet og utover, viser at det politiske nivået har teke innover seg at den desentraliserte styringsprofilen i sektoren ikkje lenger gir styringsresultat som er ønskt frå nasjonalt nivå. På bakgrunn av dette meiner han tydelegare målstyring har blitt eit naudsynt tiltak for å auke den direkte nasjonale styringa og påverknaden inn i sektoren (Karlsen, 2015, 39-42). Med NPM fekk både skuleeigar, skulen og læraren auka handlingsrom, men måtte også ta meir ansvar for læringa til elevane (Ekspertgruppa, 2016, s 41). Christensen, T., Egeberg, M., Læg Reid, P., Roness, P.G. & Røvik, K.A. (2015, s 34-36) meiner at skulane i eit slikt styringsregime vert sett på som reiskapar og instrument for å nå bestemte mål som samfunnet har definert som viktige å arbeide mot for å nå tilfredsstillande resultat. I dette perspektivet vert formuleringa i § 9.1. ei form for bestilling til norske rektorar, som myndigheitene ser på som instrumentelle aktørar.

Ekspertgruppa (2016, s 41) ser på læreplanen Kunnskapsløftet som eit ledd i eit læreplanregime som tek sikte på også å bli eit nytt læringsregime. «*Slik framstår Kunnskapsløftet langt på vei som en slags New Deal for norsk skole*» (Ekspertgruppa, 2016, s 42). Dette er noko Hargreaves og Fullan (2014, s 41-43) ropar varsku om. Dei opplever

utfordringar kring «high-stakes», som handlar om det å gjere systemet avhengig av standardiserte målingssystem, t.d. nasjonale prøver. Dei viser til undersøkingar som viser at når slike prøver blir for snevre, og for standardiserte, er faren stor for at juks oppstår. Dette skjer ikkje på grunn av uærlige enkeltpersonar, men heller fordi det utviklar seg til å verte eit systematisk problem av epidemiske dimensjonar, med fare for at juks tek heilt overhand.

### **3.2. Skulen og rektor er blitt ein del av ein større heilskap**

Den enkelte skule og rektor er blitt ein del av eit større nasjonalt- og internasjonalt fellesskap, og «(...) disse endringene i offentlig styring kan forstås som en overgang fra «government» til «governance»» (Røiseland & Vabo, 2008, s 87). Governance er ei endring av korleis offentleg politikk vert koordinert. Resultatet har blitt reduksjon av meir tradisjonelle hierarkiske styringsverkemiddel, og offentleg verksemd har i dag ein flatare og meir fragmentert struktur, med ulike former for samhandling mellom mange aktørar (Røiseland & Vabo, 2008, s 90 -92).

*«Med government menes her en samfunnsstyring hvor en regjering styrer samfunnet gjennom den offentlige forvaltning, mens governance betrakter samfunnsstyringen som en prosess som ikke kontrolleres av en bestemt institusjon. Disse to formene for samfunnsstyring eksisterer side om side og skaper en økende kompleksitet i samfunnet.» (Vanebo, 2011, s 245).*

Røiseland & Vabo (2008, s 91-102) viser til at det i governance-litteraturen ofte vert sett eit skilje mellom marknad, nettverk og hierarki som ulike måtar å styre offentleg administrasjon og politikk på. I nettverksdanningane har ingen av aktørane nok makt, kunnskap og innverknad åleine. Men i eit samspel med bruk av forhandling og diskurs, når dei fram med påverknad på offentlege styremakter. Ulike råd, utval og nettverk med formaliserte rettar til å vere rådgjevande organ, har fått lovpålagt innpass i offentleg sektor. I opplæringslova er elevråd, skulemiljøutval, samarbeidsmiljøutval og foreldreråd døme på dette. Vanebo (2011, s 246-247) forklarar korleis ulike former for interne, eksterne, stabile og dynamiske nettverk i ein sektor kan fungere. Døme på internt og stabilt nettverk er rektor- og leiingsnettverk i ein kommune, medan det t.d. i skuleregionar kan dannast dynamiske eksterne nettverk med klåre oppgåve- og ansvarsområde for å sikre samarbeid på tvers av kommunar i enkeltsaker.

Ekspertgruppa (2016, s 43) ser på dagens skule som eit arkeologisk felt der ulike historiske lag ligg oppå kvarandre og sameksisterer. Gamle og nye krav og forventningar lever side om side i sektoren, sjølv om det og kan vere store motsetnader mellom dei. Dei mangfaldige arkeologiske laga har resultert i auka spenning i heile sektoren. Prisen for NPM-inspirerte former er at det er blitt meir byråkratisk kontroll ovanifrå og ned, meiner Ekspertgruppa

(2016, s 71). Dei meiner og at det har resultert i fleire krav om dokumentasjon og rapportering. Hargreaves og Fullan (2014, s 82) viser til ei undersøking der det kjem fram at over 60% av lærarane opplever at arbeidsbør og politiske løfte, som kjem ovanifrå, er med på å svekke yrkesengasjementet. Store mengder papirarbeid, detaljerte retningslinjer og stor arbeidsbør tærer på tida ein treng for å kunne engasjere seg i profesjonell læring og refleksjon. Dei hevdar vidare at strukturendringar ofte ikkje tek nok omsyn til menneska som allereie er i systema. «*Mirakelkurer skaper skinnende politiske løfter. Men de konsentrerer seg omtrent alltid om de gale tingene*» (Hargreaves og Fullan, 2014, s 63).

Med auka resultatstyring, rapportering og dokumentasjon kom det inn eit nytt ord som tilsette i sektoren gradvis har blitt betre kjent med; accountability, «*(...) som noe ufullkomment kan oversettes med ansvarliggjøring*» (Ekspertgruppa, 2016, s 71). Ekspertgruppa (2016, s 71-72) omtalar dette som ein modell som er meir hierarkisk og administrativt orientert enn det skulesektoren opphaveleg har vore i Noreg, og at dette har resultert i at forventningane til både leiarar og lærarar har blitt meir prestasjonsorienterte. Dette i motsetning til det meir tillitsbaserte ansvaret som tradisjonelt har vore i det faglege profesjonelle fellesskapet, som ligg nær skulen sitt samfunnsmandat. Ekspertgruppa (2016, s 71-72) meiner at resultatet fort kan bli at lærarar og leiing må balansere motstridande prioriteringar, omsyn og forventningar.

Offerdal (2005, s 258-262) skriv at når politiske vedtak vert overordna målsettingar er det i tråd med det instrumentelle perspektivet på organisasjonar og deira aktørar. I dette vert t.d. rektor sett på som reiskap for iverksetting av vedtak som er fatta. Dagens politiske vedtak, som kan opplevast som «top-down» med ei målsetting om å vere kollektive og nasjonalt styrande, kan gjennom ulike former for governance- utvikla nettverksdanningar vere influerte av eit meir «down-up» perspektiv. På mange måtar vert dette stadfesta av Ekspertgruppa (2016, s 90) som viser til Møller (2016) sin review av norske studiar på skuleleiing etter år 2000. Ho har funne ut at relasjonen mellom norske skuleleiarar og lærarar ikkje er så utprega hierarkisk. «*Studier av de såkalte bakkebyråkratene og deres samhandling med brukere, klienter og samfunnsborgere viser likevel at disse aktørene kan handle på andre måter enn tiltenkt ovenifra, men at dette avviket ikke nødvendigvis er av det onde*» (Offerdal, 2005, s 264). Dette stadfestar også Irgens (2016, s 324) når han viser til ei rekke internasjonale undersøkingar på skulereformer som syner at instrumentell endringsleiing, ved bruk av «top-down»- leiing, gir dårlegare resultat enn adaptive reformer, der læring og tilpassing i endringsprosessen vert mest vektlagt. Irgens (2016, s 324) refererer også til Møller sine undersøkingar, og fryktar at resultatet vert to ulike, men parallelle diskursar og praksisar

på ulike nivå i det norske skuleverket. Fullan (2017, s 70-72) skriv at endring initiert både ovan i frå og ned, og nedan i frå og opp, ikkje fungerer. Han meiner at leiing frå midten er det som gir effekt for endring ved at *«(...)engasjerte ledere som kan komme til å transformere systemet, fordi de vil ha forståelse av det eksisterende systemet, og vet at det bør endres. De vil respektere, men samtidig ikke godta status quo»* (Fullan, 2017, s 71-72).

Når Qvortrup (2012, s 47) ser på korleis utviklinga har vore med globalisering, summerer han med å sjå på skuleleiaren som den som har fått i oppgåve å ta den avgjerande *«oversettelsen fra den nasjonalpolitiske, kommunepolitiske, administrasjonsmessige og forskningsmessige omverden til skolens undervisningspraksis og tilbake fra skolens praksis til det politiske og forskningsmessige nivå»* (Qvortrup, 2012, s 47). Han opplever ikkje at det er blitt verre eller tøffare å vere skuleleiar, men ser at det er blitt ganske annleis (Qvortrup, 2012, s 52).

Glosvik, Langfeldt & Roald (2014, s 73-74) ser på leiing i skuleverket som ein kontekst som skil skuleleiing frå leiing på andre fagområde. Dei opnar og opp for at kontekstskilnadene kan variere frå skule til skule. Sett i lys av tidsutviklinga, viser dette at det som vart opplevd som god leiing langt attende i tid, kan vere noko heilt anna enn kva som vert opplevd som god leiing i dagens tidskontekst. Med dette som utgangspunkt meiner dei at det vert viktig å stille spørsmål om kva kontekst som er i dagens skule. Glosvik et al., (2014, s 73-74) meiner at leiaren må finne svar på dette for å ta rett avgjerd om korleis leiinga ved den enkelte skule bør vere. Ved å vektlegge kontekst med ulike leiingsbehov, vert skuleleiing *«tilpassa leiing»*, noko som på mange måtar speglar retten elevane har til tilpassa opplæring etter § 1.3. i opplæringslova. Dette er perspektiv som står sterkt i norsk skule og pedagogisk utøving.

### **3.3. PAIE- modellen. Om korleis leiarar fungerer i organisasjonar**

Lotsberg (1992, s 27-28) har nytta Strand sin tilpassing av Adizes sin PAIE-modell som utgangspunkt for å registrere og kategorisere si forskning på skuleleiarane. Strand (2015, s 433-434) omtalar modellen som anvendeleg i vurdering av korleis leiarar fungerer i ulike organisasjonar. Han grunngir dette med at modellen er basert på generell teori, som kan nyttast i mange tilnærmingar, samtidig som den er pedagogisk oversiktlig, og gir eit bilete på verdiar og utfordringar som leiarar og organisasjonen må forholde seg til.

I følgje Strand (2015, s 459-460) vil rektorar som er produksjonsorienterte (P) ha kontroll, vere pådrivarar og handtere tidsfristar og stress på ein god måte. Dei er personleg motiverte for måloppnåing, prestasjonar og resultat, er gode på å delegere til andre, og kan vere villige til å bruke negativ makt. Rektorar som er gode på administrasjon (A) vil ofte ha høg intensitet

og er gode på koordinering og har kontroll. Flid, orden og grundighet vert viktig, og dei kan fort bli for detaljorienterte og starte med overvaking (Strand, 2015, s 476-479). Integratoren (I) ser Strand (2015, s 502-503) som ein rektor som vert oppfatta til å vere sosial og god på kommunikasjon. Integratoren er og god rettleiar og kan bygge tette band til menneske rundt seg, og har stor tru på kompetanse og sjølvstendige medarbeidarar. Rektorar som er slik kan framstå som symbol og vere uredde for kritikk og eksponering. Når det gjeld entreprenøren (E) meiner Strand (2015, s 528-532) at denne har høgt prestasjonsbehov og er risikovillig. Slike rektorar er òg dyktige på å minimere risiko og er lojale ovanfor organisasjonen. Dei likar å ha oversikt, sjå langt fram i tid, og let folk prøve og feile. Dei ser at det er nyttig å lære av erfaring og praksis og brukar intuisjon. Rektorar som dette kan vere utolmodige, og knyter ofte til seg medhjelparar med supplerande eigenskapar. Dei kan vere uformelle i stilen og kan ha manipulative evner.

Det er viktig å merke seg at dei «*Forskjellige ledelsesteknikker kan også henføres til én eller flere av kvadrantene (...)*» (Strand, 2015, s 434). Det vil sei at kategoriseringa ikkje automatisk plasserer arbeidsoppgåver, eller leiarar, i berre ein av kategoriane. Det kan òg vere store variasjonar innan kvar av dei fire kategoriane, som kvar einskild rektor og kan bevege seg mellom. Strand (2015, s 433-435) poengterer at modellen kan vere til god hjelp i arbeid med å kartlegge kva leiarane vektlegg mest i sitt arbeid, og at PAIE-modellen også kan nyttast for å danne heilskapsleing i ein organisasjon. Dei fire funksjonane kan fordelast utover i eit leiarteam som saman sikrar at dei ulike PAIE-funksjonane vert ivaretekne i organisasjonen sitt samla leiarskap. Dette kan t.d. gjerast gjennom samarbeid i team, grupper og delegering til ulike aktørar i organisasjonen (Lotsberg, 2005, s 143).

Glosvik et al., (2014, s 46) har og teke utgangspunkt i PAIE-modellen i utviklinga av modellen dei har kalla for «skuleleiar si kompassrose». Denne er sett i tett samanheng med fire ulike reindyrka skuleleiarroller (Glosvik et al., 2014, s 79). Desse er fordelte slik med utgangspunkt i Strand (2015, s 433) si tilpassing av Adizes PAIE-modell; fagleg leiar (P), lokal administrator (A), pedagogisk leiar (I) og endringsleiar (E). Utdjupinga av kompassrosa (Glosvik et al., 2014, s 21 og 125-133) kan og sjåast i samanheng med Lotsberg (1992, s 5-26) sine tidlegare funn. Metaforen i modellnamnet er tydeleg, og ikkje til å misforstå. Kompassrosa inneheld seksten ulike retningar for skuleleiarane å navigere etter i eit 360 graders skulelandskap. Bakgrunnen for kompassrosa er synet på at skuleleing i stor grad vert utført i ei verd full av paradoks. For forfattarane handlar skuleleing i stor grad om å lære seg å leve med dette, og at det trengst kompass for å navigere (Glosvik et al., 2014, s 80).

Andersen (2011, s 40-41) kritiserer Adize sin PAIE-teori og Strand (2015, s 433) si tilpassing av den. Dette gjer han ved å påstå at teorien til Adize i utgangspunktet ikkje er empirisk godt nok belyst. Han meiner at teorien ikkje er definert godt nok, og at den ikkje tek nok omsyn til åtferdsaspektet om rolleteori. Han definerer difor ikkje PAIE-modellen som ein sjølvstendig teori, og seier den fungerer meir som ein typologi (Andersen, 2011, s 40-41).

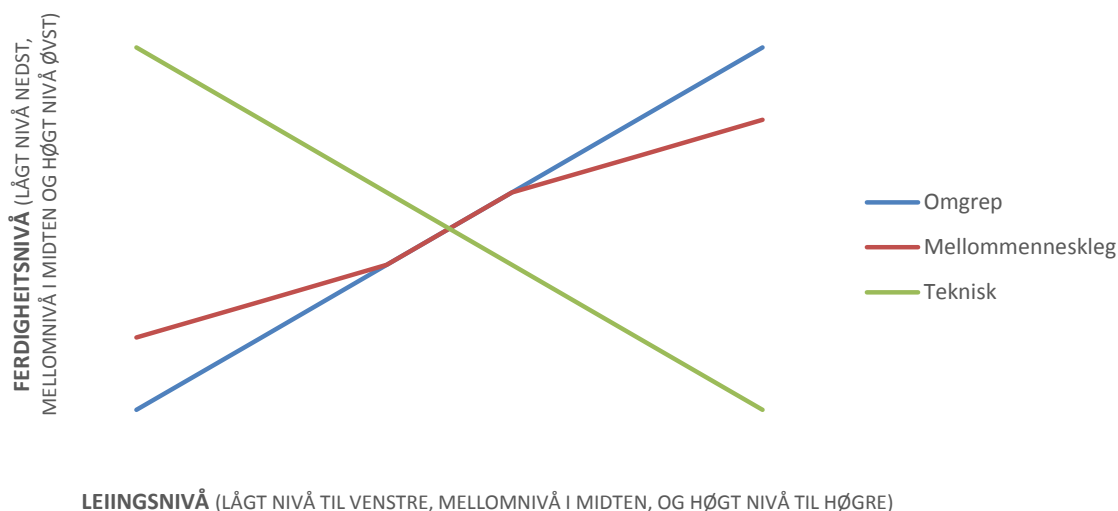
### **3.4. Om «nødvendige leiareigenskapar» (§ 9.1.) i generell leiingsteori**

Yukl (2012, s 5-6) viser til mange ulike måtar å definere leiing på dei siste 100 åra, og det er i følgje han utfordrande å lage ein eintydig definisjon på kva leiing er. Han deler forskinga på leiareigenskapar inn i to hovudbolkar. Den eine retninga er om leiaren som enkeltindivid, der eigenskapane til leiaren vert studerte. Her er det sterk tru på at enkelte menneske har spesielle personlege eigenskapar og dugleikar som gir effektivt leiarskap. Den andre retninga ser på leiing meir som ein sosial påverknadsprosess. Den generelle leiingsforskinga er hovudsakleg kategorisert med utgangspunkt i tre kategoriar: kjenneteikn på leiaren, kjenneteikn på medarbeidarane og kjenneteikn på situasjonen (Yukl, 2012, s 15). Sidan opplæringslova berre lovheimlar at det er rektor som enkeltperson, som skal ha leiareigenskapar, avgrensar eg vidare presentasjon til hovudsakleg å omhandle kjenneteikn på leiaren (Yukl, 2012, s 15).

Yukl (2012, s 64) nyttar omgrepet eigenskap når personar sine karaktertrekk skal skildrast. Det vil sei dei individuelle, stabile og varige trekka som t.d. temperament, openheit, energinivå og sjølvtilitt. Yukl (2012, s 64) meiner at forsking har vist at eigenskapar blir bestemte i ein kombinasjon av arv (genetisk), stimuli og opplevingar (miljø). Nokre eigenskapar, som t.d. individet sine sosiale behov og vurderingsevne, vert truleg mest påverka av læring frå omverda rundt. Eigenskapar kring t.d. temperament og fysiologiske behov er meir påverka av arv (Yukl, 2012, s 64). Yukl (2012, s 64) nyttar omgrepet ferdigheiter når han skriv om personar sine eigenskapar. I likskap med eigenskapar er desse og utvikla i eit samspel mellom arv og innlæring (Yukl, 2012, s 64). Yukl (2012, s 65) deler dei allmenne ferdigheitene i tre ulike kunnskapsgrupper: Teknisk kunnskap handlar om bruk av teknikkar, metode, prosess, rutine, bruk av utstyr og verktøy. Mellommenneskeleg kunnskap går på korleis dei sosiale dugleikane er, forståinga av andre, bruk av empati, kommunikasjon, relasjon og samarbeid. Den siste, omgrepskunnskap, handlar om språk, logisk tenking, analysetenking, kreativitet, problemløysing, vilje til endring og bruk av resonnement. Ut frå dette kan vi på mange måtar oppsummere at *«Yukl (2002) hevder at personlighetstrekk fremstår som mindre viktige enn ferdigheter når lederes effektivitet skal forklares»* (Andersen, 2011, s 33-34).



Yukl (2012, s 65) meiner at leiarar treng mange ulike ferdigheiter for å lukkast, og at situasjonen t.d. ein rektor er i, vert med på å avgjere kva tyding dei ulike ferdigheitene har og får. Dei tre leiarferdigheitene, og kor viktige desse vert inn mot dei ulike mogelege leiingsnivå i organisasjonar, er slik (Yukl, 2012, s 91-92):



Figur 1: Teikna med utgangspunkt i Yukl sin modell for betyding av ferdigheiter på ulike leiingsnivå (Yukl, 2012, s 92)

Yukl (2002, s 92) sin ferdigheitsmodell viser at ulike leiingsnivå krev ulike rektorferdigheiter. Å vere rektor på høgt nivå stiller krav om større ferdigheit og kunnskap innan kategorien omgrep, som i skulesektoren t.d. handlar om utdanningspolitikk, styringsdokument og forståing av utdanningssystemet sin plass. I skulesektoren må ein rektor som skal handtere ferdigheiter på mellommenneskeleg nivå t.d. kunne handtere samarbeid, nettverk, kommunikasjon, rettleiing og skule- heim samarbeid. Det kan tenkast at rektorar på lågare nivå vil trenge mest av tekniske ferdigheiter, som ferdigheiter innan didaktikk, vurdering, djupnelæring og læreplanar. Modellen til Yukl (2012, s 92) kan og nyttast som utgangspunkt for å sjå om det har vore endringar i sjølve krava til skuleleiarane sine ferdigheiter, t.d. på grunn av sektorendringar jf. det Karlsen (2015, s 32-42) og Røiseland & Vabo (2008, s 87) har synt. Yukl (2012, s 94) meiner at når organisasjonar vert stilte ovanfor endring, endrast og krava til leiarskapen. Det skjer slik:

*«I takt med att globaliseringen, den tekniska utvecklingen och den sociala standarden ökar kommer kompetenser som kognitiv komplexitet, emotionell och sosial intelligens, självmedvetenhet, kulturell sensitivitet, beteendemässig flexibilitet, systemtankande*

*och förmåga att lära sig av erfarenheter och anpassa sig till förändrade villkor få allt större betydelse.» (Yukl, 2012, s 94).*

Yukl (2012, s 92) sitt syn på ferdigheiter kan vi sjå i samanheng med Dreyfus og Dreyfus sin modell for korleis desse, t.d. av lærarar og rektorar, kan lærast. Modellen deler menneskeleg læreprosess inn i desse fem ulike stega:

<b>Nybegynnar som rektor</b>	Møter oppgåva og situasjonen for første gong. Det er den ytre instruksjonen som gir læring. Læring kan vere fakta og reglar for handling. Desse vert generaliserte slik at vedkomande på seinare tidspunkt nyttar desse i liknande situasjonar. Læringa er kontekstavhengig.
<b>Avansert begynnar som rektor</b>	Erfaring medfører at det rektoren lærte som nybegynnar kan skape gjenkjenning i nye og relevante situasjonar. Læringa er framleis kontekstavhengig, men erfaring på eigen kropp medfører at læreprosessen gradvis vert flytt over til det kontekststavhengige.
<b>Kompetent rektor</b>	Erfaringsgrunnlaget er blitt stort og kjennest uoversiktleg. På dette steget lærer rektoren av både seg sjølv og andre å setje seg mål og lage planar. Utøvinga er prega av å følgje ei fast oppskrift av prosedyrar, system og rutinar. Det er avgrensa ansvarsforståing for kva resultat eigne handlingar kan ha, og få eigne avgjerder vert tekne av skuleleiaren.
<b>Kyndig rektor</b>	På bakgrunn av erfaringar og tidlegare hendingar som rektoren har opplevd har den utvikla sitt eige perspektiv, og er djupt involvert i eigne handlingar. Avgjerder vert tekne, og handling skjer på bakgrunn av rik erfaring. På intuitiv måte både forstår og organiserer rektoren oppgåvene, og brukar rasjonell og analytisk tenking om det som skal skje framover.
<b>Ekspert-rektor</b>	Rektoren er rik erfaring frå ulike situasjonar som har krevd ulike taktiske avgjerder. Erfaringane er smelta saman med personen som løyser nye oppgåver med intuitiv automatikk. Rektoren brukar høg grad av kritisk refleksjon, og ferdigheitene er blitt ein del av sjølve kroppen til ekspert-rektoren.

*Figur 2: Tabellen er laga og tilpassa med utgangspunkt i Flyvbjerg (1990, s 3-26).*

Omgrepet intuisjon, som er nytta i dei to høgste nivåa, blir av Flyvbjerg (1990, s 27) definert som evna til å bruke eigne erfaringar til å kjenne att likskapar mellom desse og heilt nye situasjonar. «*Intuisjon ses på den måde som internalisert, som en del af det enkelte menneske*» (Flyvbjerg, 1990, s 27). Modellen har eit positivt syn på erfaringslæring. På bakgrunn av dette kritiserer Flyvbjerg (1990, s 35) modellen når det gjeld kva som skjer dersom det ikkje er mogeleg å hente frå tidlegare erfaringar i ein heilt ny og ukjent situasjon. Han meiner vidare at modellen bør ta meir omsyn til mogelegheita for kreativitet og fornying, og legg til eit nytt nivå som han kallar «fornyar». Her klarar personen med utgangspunkt i relevante situasjonar, reglar, problem, mål og planar, å omdefinere læreprosessen sitt innhald (Flyvbjerg, 1990, s 37-38). Ei praktisk tilnærming, som lettare kan vise korleis dette kan vere, er å bruke idretten som utgangspunkt. Nivået «fornyng» kan her samanliknast med utøvarar som har funne nye måtar å utøve idretten sin på, t.d. då Bokløv endra heile verdseliten sin hoppteknikk.

«Det første spørsmålet som ledelsesforskere forsøkte å besvare, var hvorfor noen ble ledere og andre ikke. Hvilke personlige egenskaper gjør at andre mennesker oppfatter en person som en leder eller ledertype?» (Andersen, 2011, s 29). Strand (2015, s 47-51) meiner at synet på leiareigenskapar ofte har teke utgangspunkt i spesielle personlege eigenskapar, dugleikar og ei åtferd som enkelte «store menn har», og som andre ikkje har. Han viser til mange ulike studiar og forskning, og at listene over dei beste leiareigenskapane er blitt lange, og inneheld mykje av det som kan definerast som allmenne eigenskapar (Strand, 2015, s 47-51). Han stiller difor spørsmål ved om forskning på spesielle leiareigenskapar er eit blindspor i leiarforskinga (Strand, 2015, s 51). Sjølv om han stiller seg kritisk, avfeiar han ikkje eigenskapar heilt. Han viser til personlegdomspsykologi som har gitt indikasjonar på at folk er så ulike at ein med utgangspunktet i det kan vente at einskilde har betre eigenskapar for å vere leiarar enn andre. Som Strand (2015, s 52) meiner Glosvik et al. (2014, s 77) det er naudsynt å ta omsyn til varierende kontekst og kultur som reservasjon. Med dette som utgangspunkt oppmodar Strand (2015, s 52) om å syne kritisk haldning til det som vert definert som universelle kriterier for kva som er gode leiareigenskapar. Strand (2015, s 53-54) dristar seg likevel til å nemne nokre eigenskapar som han ser som eit naudsynt grunnlag for å kunne lukkast som leiar i den vestlige verda i dag, og skriv at dersom ein manglar ein eller fleire av desse bør ein ikkje ta på seg leiarverv, som t.d. rektor:

- Energi og uthald over tid
- Makt og prestasjonslyst, dominans. Tru på å kunne gjere ein skilnad
- Ansvarskjensle og ansvarsglede. Kunne takle kritikk og ta på seg fellesoppgåver
- Verbale evner. Formidle og gjennomføre samtalar
- Sosial kompetanse. Takle ulike sosiale situasjonar, lese kulturar og personar
- Evne til å halde ut usikkerheit (Strand, 2015, s 53 -54).

Andersen (2011, s 30-32) viser til ulike forskarar sine resultat siste 100 åra, og konkluderer i stor grad med at ingen kan legge fram empiriske prov på at enkelte menneske har medfødde eigenskapar som gjer dei til effektive leiarar. Andersen (2011, s 30-32) forklarar at det er ei viss semje om at det kan eksistere fem superleiar-eigenskapar kalla «The big five»; ekstroversjon, emosjonalitet, samvit, intellekt og å vere venleg. Yukl (2002, s 83) set opp ekstroversjon, ansvarskjensle, openheit, nevrotisme og å vere imøtekomande som «The big five». Andersen (2011, s 32) skriv at dei fem eigenskapane er sette opp med bakgrunn i underordna sine opplevingar av leiing som åtferd, og difor best kan sjåast på som personlege

karaktertrekk. Yukl (2012, s 84) meiner at det trengst meir forskning for å kunne slå fast at eigenskapane i «The big five» verkeleg fører til auka leiareffektivitet. Dette er Andersen (2011, s 30-32) samd i når han legg fram at det framleis ikkje er funne noko bevis for at nokon har blitt rekruttert og tilsett i organisasjonar grunna av personlege eigenskapar. Andersen (2011, s 36) er tydeleg på at det framleis ikkje finst nokon vitskapleg faktor som syner at ein eller fleire personlege eigenskapar har med leiing å gjere. Han går så langt som å skrive at «*Termen «lederegenskaper» bør derfor ut av faglitteraturen. (...) Det handler om hva ledere gjør og hva de oppnår.»* (Andersen, 2011, s 36). I motsetnad til Andersen viser Yukl (2012, s 73) til at forskinga over tid har kome fram til eit sett med spesifikke eigenskapar som kan vere relevante for å vurdere effektiv leiarskap. Dei åtte punkta han set opp er: Høgt energinivå og stresstoleranse, sjølvtilitt, indre kontroll, kjenslemessig moden, sosialisert maktmotivasjon, personleg integritet, høveleg grad av prestasjonsorientering, svakt behov for å høyre til (Yukl, 2012, s 74).

Strand meiner at «*Ledere er store forbrukere av energi»* (Strand, 2015, s 406), og viser til at leiarar brukar 85% av sin personlege energi, både fysisk, psykisk og sosialt, i løpet av ei arbeidsveke. Forbruk av energi har likevel fått lite fokus i forskning på leiareigenskapar og suksessleiarar (Strand, 2015, s 406-407). Å vise uthald over tid løner seg, spesielt i utfordrande og konfliktfylte situasjonar der leiaren må «stå han av» meiner Strand (2015, s 406-407). Han meiner at skilnaden i menneske sin energi kan vere ein medfødd del av personlegdomen. Energi kan og bli brukt på veldig ulike måtar, nokre har betre evne til å fri seg frå prestasjonsangst enn andre og nokre er gode på å vere selektive på kva dei tek del i av energitappande aktivitet. Strand (2015, s 406-407) ser at leiararbeidet ofte består av hyppige avbrot og endringar, tidspress, motsetningar og at arbeidet til tider er stressande. Han meiner at enkelte opplever dette som positivt, og opplever meistringkjensle som igjen gir positiv energi. Ein annan leiar kan oppleve dette svært utmattande. Strand (2015, s 406-407) ser det å vere leiar til å handle mykje om å vere i, og meistre, ulike sosiale situasjonar. I følgje Strand (2015, s 406-407) vil introverte rektorar bruke mykje energi på å meistre desse sidene ved leiarjobben, og dei vil lettare føle eit ubehag enn det t.d. ein ekstrovert rektor vil gjere. Desse vil i mykje større grad oppleve alle former for sosial omgang som positivt energistimulerande, og kan verke energigivande for omgjevnadene sine og (Strand, 2015, s 406-407).

Klokskap hjå profesjonelle yrkesutøvarar ser Brunstad (2009, s 83) som summen av alt det den enkelte har tileigna seg, og at dette igjen vert nytta i heilt nye og ukjente situasjonar. Med utgangspunkt i audmjuke leiarhaldningar til det som skjer i kvar situasjon, ser Brunstad (2009,

s 15-16) at klokt leiarskap er ei bevisstgjerung via ei kopling mellom kunnskap og situasjon. Situasjonsbevisst leiarskap er avhengig av tre eigenskapar: hukommelse, å ville lære og å vere oppfinnsam. Brunstad (2009, s 89-94) meiner at den kloke tar med seg den usminka erfaringsfortida inn i notida, og nyttar den i møte med nye utfordringar. Den kloke leiaren er audmjuk, og nyttegjer seg av erfaringar frå andre og av teoretisk kunnskap. Å vere mottakeleg for ny læring er av Brunstad (2009, s 89-94) sett på som ein sentral leiareigenskap. Han skildrar den som så viktig at den er direkte avgjerande for at t.d. ein rektor skal kunne fatte gode avgjerder, og å sjå kompleksiteten i kvar sak. I nye situasjonar, der det er mangel på erfaring, vert det etter Brunstad (2009, s 89-94) spesielt viktig å vere oppfinnsam og merksam. I fylgje han vil kloke rektorar framstå som framsynte ved å sjå løysingar og mogelegheiter som ikkje ligg heilt opp i dagen. Denne løysingsvilja, sjølv i låste og vanskelege situasjonar, medfører i fylgje Brunstad (2009, s 89-94) til at kloke leiarar ikkje gir opp. Denne eigenskapen ser han som viktig for å få oversyn over ei fragmentert røynd, og for å kunne sjå noko i medarbeidarane sine som ingen andre ser og ventar (Brunstad, 2009, s 89-94). «*En god leder vil være et klokt menneske, et godt menneske vil være en klok leder*» (Brunstad, 2009, s 17).

Brunstad (2009, s 21-24) skildrar eigenskapar hjå den kloke leiaren ut frå fem klassiske dygder; klokskap, rettferd, sjølvkontroll, måtehald og mot og takksemd. Han ser på desse som gode vanar og rutinar som kan lærast i både oppvekst og gjennom profesjonsutvikling. Han ser dygdene som hjelp for å redusere impulsivitet, noko som igjen er viktig for å utvikle den meir modne og sjølvstendige personlegdomen. Rutinar og vanar kan lærast gjennom repetisjon, refleksjon og gjentakande øving (Brunstad, 2009, s 21-24). Korleis den enkelte prioriterer og handlar knyter han tett opp til den stabile og dynamiske identiteten og karakteren. På spørsmål om eit menneske kan endre og utvikle seg, svarar Brunstad (2009, s 21-24) både ja og nei. Livshistoria, med både opplevingar og erfaringar, kan ingen gjere noko med. Han ser derimot at sjølve måten å forholde seg til fortida på er noko alle kan endre på. Å endre etablerte tanke- og reaksjonsmønster i møte med ulike situasjonar kan alle klare, slik at karakter og åtferd vert endra. Med dette meiner Brunstad (2009, s 21-24) at den enkelte skuleleiar kan vere aktiv agent i eige liv. Uavhengig av både opplevingar, erfaringar og oppvekst kan dei kontinuerleg endre og utvikle seg. Men om endringa skal bli varig meiner Brunstad (2009, s 43-45) at den enkelte er avhengig av tilbakemeldingar frå deltaking i det sosiale fellesskap, der aksept er viktig. Brunstad (2009, s 43-45) ser at aksept, i form av anerkjenning og bekrefting, både gir tryggleik og bygger god sjølvskjensle. Korleis dette har

blitt gitt i oppveksten, vil i følgje Brunstad (2009, s 127) ha betydning for korleis t.d. ein rektor handterer fellesskapet seinare i livet. Å kunne stole på seg sjølv gir indre tryggleik og reduserer behovet for stadig å måtte få anerkjenning som vaksen. I følgje Brunstad (2009, s 127) kan opplevingar frå oppveksten ha verknad som kan vare heile livet ut, og vert med inn i arbeidet som skuleleiar.

### **3.5. Om «nødvendige leiareigenskapar» (§ 9.1.) i teori om skuleleiing**

Når det gjeld leiing utøvd i skuleverket definerer Irgens (2016, s 240) at skule- og utdanningsleiing skjer i ein spesiell kontekst, og kan ikkje skilje leiing i skuleverket frå andre former for leiing og gjere skuleleiing til noko eige og isolert. Irgens (2016, s 240) støttar Glosvik et al. (2014, s 77) i at konteksten for leiinga må takast omsyn til. Dei meiner denne kan ha betydning for kva type personlegdomar som lukkast, og at skuleleiar som fungerer godt i dag kan mislukkast i konteksten som ventar i framtida. Kontekstperspektivet viser òg at forskning på kva leiareigenskapar som i dag vert opplevde som effektive, på god skuleleiing, kanskje ikkje er legitimt framover i tid.

Som Yukl (2012, s 64) tek Robinson (2016, s 29) utgangspunkt i ferdigheiter når ho presenterer effektiv skuleleiing med ei elevsentrert tilnærming. Robinson (2014, s 25) viser til tidlegare forskning når ho argumenterer for at di meir leiinga fokuserer på kjerneverksemda, som i skulen handlar om undervisning og læring, di meir påverknad vil leiaren ha på læringa hjå elevane. «*Elevsentrert ledelse handler om å vite hva man skal gjøre, og hvordan man skal gjøre det*» (Robinson, 2014, s 26). Ho viser til Mintzberg (2009) sine funn når ho direkte avviser at det trengst spesielle eigenskapar som ville gjere rektorane til «overmenneske» for å kunne vere effektive og lukkast (Robinson, 2014, s 29). Der Yukl (2012, s 92) i sin generelle leiingsteori sette opp omgrep, mellommenneskeleg og teknisk som sine tre ferdigheiter, konkluderer Robinson (2014, s 29) med desse tre: Å kunne bruke relevant kunnskap, kunne løyse komplekse problem og å bygge tillitsrelasjonar.

I det å kunne bruke relevant kunnskap ser Robinson (2014, s 30-34) at leiinga må ha tilgang på ny og oppdatert evidensbasert kunnskap om korleis elevane lærer. Rektor må og kunne bruke denne når avgjerder vert tekne. Å kunne løyse komplekse problem ser Robinson (2014, s 35-40) som at leiaren meistrar spenningane i kollegiet når nye idear skal setjast ut i livet. Vidare må leiaren mestre problemløysingsorienterte metodar, og vere open for andre sine meiningar og tolkingar og aktivt søke desse hjå andre. Robinson (2014, s 41-45) ser skuleleiaren som rollemodell for å kunne bygge tillitsrelasjonar og etablere sterk kultur for at

alle skal vise respekt og omsorg. Leiaren må sikre at alle blir tekne på alvor, og alle føler at nokon bryr seg om dei. Ho ser det vidare som viktig med leiarintegritet, og at leiaren har kompetanse til å handtere vanskelege og konfliktfylte situasjonar.

Robinson (2014, s 29) si elevsentrerte leiing har likskapar med verdibasert leiing som er «*et målformulerende, problemløsende og språkskapende samspill mellom relevante personer*» (Busch, 2012, s 95). Vi ser vidare at den verdibaserte leiinga har parallellar til Roald (2012, s 17) sine kunnskapsutviklande prosessar. Her vert leiarane sine hovudoppgåver å utforme faglege problemstillingar, systematisere stega i prosessane, mobilisere til kollektiv refleksjon, kreativitet og stor grad av felles ansvarskjensle i skuleorganisasjonen. Roald (2012, s 174) utdjupar at det medskapande ansvaret vil auke ved bruk av distribuert ansvar, der t.d. bruk av konkrete møteteknikkar og arbeidsformer vil gi auka grad av endringskommunikasjon og medskaping. Leiingsutfordringa vert av Roald (2012, s 174-175) poengtert å vere å få ei dreining vekk frå dei tradisjonelle diskusjon- og vedtaksorienterte møta, og over på det han skildrar som kommunikativ leiing. For Roald (2012, s 174-175) er kommunikativ leiing ei leiingsform der leiaren må utøve problembasert førebuing, og dei tilsette får aktivt delta i samhandlinga som medskapande og medansvarlege aktørar i kvalitetsarbeidet. Kommunikativ leiing har likskapar med det Skogen (2006, s 50-53) løftar fram for at innovasjonskultur skal etablerast som eit kontinuerleg arbeid. Leiing av skular må skje i fellesskap i team, t.d. etter prinsipp om entreprenørskapsleiing. Og etter Fullan (2017, s 41) må leiaren m.a. vere lærande saman med personalet, og stille mange fleire spørsmål enn leiaren sjølv kan gi svar på.

At leiing skjer i eit leiingsfellesskap syner og att i Fuglestad (2006, s 269-270) sine funn på fellestrekk på norske skular som vert opplevde som spesielt gode. «*Utøvelse av formell ledelse i disse skolene er karakterisert ved utstrakt teamarbeid*» og «*De utvalgte skolene kjennetegnes også av at det er mange som utøver ledelse*» (Fuglestad, 2006, s 270). Dei viser vidare til fleire punkt der leiing, i tett samspel i ei leiargruppe og i team, er ein raud tråd ved desse skulane som er valde ut som deltakarar i studien fordi dei «*har fått anerkjennelser fra myndighetene*» (Fuglestad, 2006, s 255).

Hattie i Qvortrup (2012, s 18) har utført internasjonale undersøkingar på kva som er god skuleleiing. I sine omtalar av pedagogisk leiing har han innført omgrepet instructional leadership, og utvikla ei liste med punkt han meiner gir god skuleleiing. Hattie i Qvortrup (2012, s 18) seier at den gode skuleleiar skal

- ha gode organisatoriske evner og utøve klår og tydeleg leiing

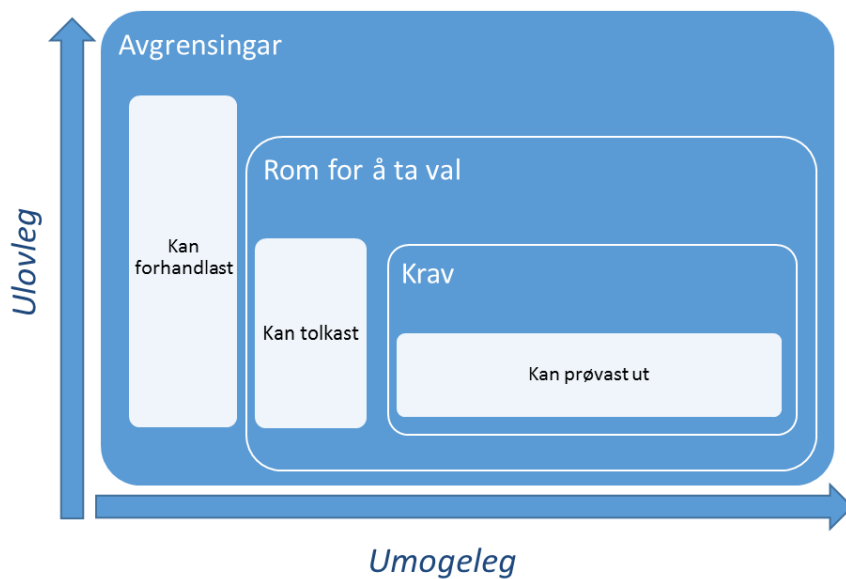
- ha gode kommunikasjonsevner
- vere medviten på skulen sine mål og korleis dei skal realiserast
- kunne stimulere lærarane med aktuell teori og praksis
- vere klar til å utfordre status quo
- kunne overvake effektane av skulepraksis og effekt på læring
- kunne kommunisere og handle ut frå sterke ideal om utdanning
- vere oppdatert på aktuelle læreplans-, undervisnings- og evalueringspraksisar

Hargreaves og Fullan (2014, s 81) viser til undersøking av 300 lærarar på 100 skular over ein treårsperiode. Resultat frå denne viser at lærarar som hadde vedvarande engasjement, og hadde ei god og engasjert leiing. Lærarane nemnde at det er viktig med leiarar som har ein tydeleg visjon, behandlar dei «som vaksne», er synlege og engasjerte på skulen og er opne og tilgjengelege. Vidare må leiaren vise tillit og ha personleg omtanke for folk. For lærarar, der engasjementet vart redusert, var svak leiing ein nøkkelfaktor. Her sette ikkje leiarane pris på det lærarane gjorde, og i staden for å gi støtte vart det gitt kritikk frå leiinga. Lærarane sat att med ei kjensle av å vere åleine. Konklusjonen i studien er at «(...) *bedre ledere produserer bedre lærere*» (Hargreaves og Fullan, 2014, s 81).

Irgens (2016, s 327-329) viser til Mintzberg (2004) når han set skuleleiing og utdanning mellom dei to ytterpunkta kunst og vitenskap. Dette gjer han ved å vise til at leiarfaget har brei bakgrunn frå vitenskapen, med reindyrka idealtypar, mål, strukturar og harde fakta. Leiarfaget er tett knytt til dei humanistiske fagfelta. Irgens betraktar desse som meir kunstnariske i forståingsforma, der dei mjuke og sosiale verdiane får fokus. Når Irgens (2016, s 328-330) skildrar kva som er god skuleleiing, er det ei leiing som er informert av både vitenskap og kunst. Irgens (2016, s 46) kritiserer den vitenskaplege forskinga for å ikkje klare å kartlegge kva som kjenneteiknar dei som er gode yrkesutøvarar. Med dette meiner han at måling og testing ikkje klarar å hente ut all informasjon om deler av yrkesutøvinga, som t.d. improvisasjon og her og no situasjonar. Irgens (2016, s 47) meiner at dei beste yrkesutøvarane er gode på å lese situasjonar og sjå kva som er i ferd med å skje. Dette gjer dei utan å alltid å vere klare over kva dei eigentleg har oppfatta. Ut frå dette kan dyktige rektorar sjå kva som er i ferd med å skje, reagere raskt på utydelege signal, og snu ei negativ utvikling på eit tidlegare tidspunkt enn det andre rektorar klarar (Irgens, 2016, s 47). Irgens (2016 s 328-330) viser at skuleleiing er eit sprikande og samansett fagfelt, som Glosvik et al. (2014, s 80) ser på det som ei verd av paradoks.



### 3.6. Kva handlingsrom har Lotsberg sin «moderne rektor»?



Figur 3: Handlingsrom, og område for tolking, utprøving og forhandlingar, med utgangspunkt i Strand (2015, s 399).

Strand (2015, s 397-398) set omgrepet handlingsrom tett saman med leiaren si eiga rolleforståing. Han viser til forskaren Stewart sine funn, som viser at rolleutforming og handlingsrom kan ha stor variasjon i identiske stillingar. «Den enkelte har i virkeligheten stor mulighet til å påvirke størrelsen på handlingsrommet» (Strand, 2015, s 398). Strand (2015, s 398) meiner at det er den enkelte rektor sin kunnskap, erfaring, måte å setje grenser og sjå mogelegheiter på, som er med på å definere handlingsrommet. Når det gjeld variasjonar i elles identistiske stillingar, forklarar Strand (2015, s 398) dette med at enkelte situasjonar blir opplevd som problem for nokre, og store mogelegheiter for andre. Ut frå dette meiner han at konfliktsituasjonar og truslar kan vere eit handlingsrom for endring for nokre, medan andre blir sette ut av spel av farane. Reglar og system kan tolkast og opplevast tilsvarende ulikt.

Strand (2015, s 398) viser at handlingsrommet kan definerast av den enkelte og at det ikkje er konstant, men kan utvidast og trekkast saman. Ei anna vinkling er at det kan bli styrt av konteksten leiinga vert utøvd i. Christensen et al. (2015, s 143-144) set handlingsrom i samanheng med strukturelle, kulturelle og symbolske føringar. Det vil sei at enkelte leiarar kan ha handlingsrom som er meir prega av historisk kulturelle krav enn andre leiarar har. Vidare kan ulike sider ved leiarutøvinga vere prega av ulike trekk, som også vil kunne spele inn på handlingsrommet og skape variasjonar for den enkelte. Dette kan vere arbeidsoppgåver, arbeidssituasjon og korleis dei tilsette er. Skuleverket som rektor opererer i,

er ein godt etablert sektor med mange kulturelle og historiske verdiar. Dette kan i følge Christensen et al. (2015, s 143-144) verke inn på rektor sitt reelle handlingsrom.

Kvam (2006, s 76) legg til grunn at omgrepet handling er ei åtferd som er valt med utgangspunkt i ei bestemt hensikt, og set leiinga sine mogelegheiter for handling inn i ein organisasjonskontekst, der struktur og system kring leiaren er med på å bidra til kva handlingsrom som eksisterer. Kvam (2006, s 77-79) skildrar skuleverket til å framleis vere hierarkisk i organisasjonsforma, og ser sektoren som utprega byråkratisk organisert med innslag av til dels stor vilje til detaljstyring frå sentrale myndigheiter. På same tid viser sentrale styringsdokument at det er ønske og forventningar om å ha handlingssterke og sjølvstendige rektorar. Kvam (2006, s 79-81) ser at skulekulturen opprettheld stabilitet framfor endring, og at rektorane ofte prioriterer administrativt arbeid framfor utviklingsarbeid. Han peikar vidare på at skuleverket sin tradisjon og manglande innovativ kultur er til hinder for å klare å sjå handlingsmoglegeheitene i meir utvida form.

Ekspertgruppa (2016, s 85) viser til Utdanningsdirektoratet sine stadige utsendingar av regelverk, rettleiarar og andre skriv som potensiell innskrenking av leiarane sitt handlingsrom. Styringsdokumenta kan opplevast både som positivt støttande, og som negativt styrande. I tillegg løftar Ekspertgruppa (2016, s 85) opp utfordringa med å bevare mogelegheita til å utøve profesjonelt skjønn når direktoratet tek så stor styring ovanifrå. For at leiarane og lærarane skal «(...) *bevare et nødvendig lokalt handlingsrom*» (Ekspertgruppa, 2016, s 85), må leiarane finne eit balansepunkt i si profesjonelle skjønnsutøving i draginga som er mellom strukturelle begrensingar (t.d. lovar og reglar) og epistemiske avgrensingar (t.d. rettleiingar og satsingsområde) (Ekspertgruppa, 2016, s 85).

Kvam (2006, s 80-81) meiner at mangel på tid, og stadig auke av det han omtalar som administrative oppgåver, er med på å innskrenke rektorane sine reelle handlingsmoglegeheiter. Om skuleleiaren har handlingsrom, skriv Kvam (2006, s 81-83) kan avhenge av leiarstil, leiaren sitt syn på seg sjølv og sine mogelegheiter i organisasjonen. Han meiner skulen har organisasjonsform som gjer det legitimt med leiarar som framstår som hjelpelause. Kvam (2006, s 81-83) gir ei skildring av at leiarar som har god forståing av seg sjølve, og ser seg som herre over eigne handlingar, og tek meir ansvar for eigne handlingar enn leiarar som i større grad let seg bli styrte av det ytre. Den sjølvsikre leiaren er ikkje så enkel å manipulere, og han tek fleire sjølvstendige val. Kvam (2006, s 83) avsluttar med at det ikkje er enkelt å legge til rette for sjølvbestemte handlingar i skulen, og skuldar på at det er

organisasjonsforma som legg avgrensingar. Det Kvam (2006, s 83) held fram som positivt, er at det er motivasjon til å ta meir handlingsromsansvar, og at det er nasjonale styringsdokument som legg opp til at rektorane kan gjere dette. Han avsluttar likevel med at han trur at rektorar med handlingsevner eksisterer, men at dette ikkje er sjølvsagt.

Federici (2010, s 23-24) har sett på korleis rektorar si meistringsforventning kan påverke arbeidsdagen. I studien kjem det fram at mange rektorar opplever denne som så travel at det går ut over tid til å arbeide med utviklingsorientert arbeid. Funna hans viser at det er møte, dokumentasjon og administrative oppgåver som tek mest rektortid. Federici (2010, s 24) peikar på at moglege årsaker til dette kan vere mangel på administrative støttestrukturar og underbemanning. Om det er slik, viser Federici (2010) at økonomi og tilgang på støtteressursar kan snevre inn rektor sitt reelle handlingsrom til å arbeide med endring- og utvikling. Federici (2010, s 24-25) definerer meistringsforventning til å vere kva du trur du er i stand til å utføre i ein kvar situasjon. Han viser at studiar av leiarar med høg meistringsforventning viser høg innsats, engasjement og uthald og i situasjonar der oppgåvene vert vanskelege. Leiarar med låg meistringsforventning gir lettare opp i same situasjon. Federici (2010, s 24-25) sitt syn på meistringsforventning kan sjåast i samanheng med Strand (2015, s 398) si forklaring av handlingsrom, der han legg mykje ansvar på den enkelte leiar. Federici (2010, s 25-27) sine funn viser og at rektorar med høg meistringsforventning i mindre grad vert utbrente. I tillegg brukar desse òg meir tid på utviklingsarbeid enn leiarar med låg meistringsforventning. Federici (2010, s 27-28) sine data syner ein tendens til at å bruke meir tid på utviklingsarbeid og reduserer sjansen for utbrentheit blant rektorar.

Når det gjeld rektor sitt handlingsrom, kan dette og sjåast på ut frå korleis rektor opplever eigen arbeidssituasjon. Kombinasjonen mellom å vere leiar og ha familie er i følgje Senge (1999, s 308-313) ein struktur av ubalanse. Dette fordi han ser skiljet mellom arbeid og fritid som kunstig. Meir bruk av tid på jobben fører til mindre bruk av tid i heimen. På grunn av dette meiner Senge (1999, s 308-313) at det for mange kan opplevast som ei kjensle av ubalanse i prioriteringa av tid, og han er open på at omsyn til familie kan medføre reduserte moglegheiter for å gjere karriere. Han rådar den enkelte til å finne ut kva som er viktigast for ein sjølv, og til å ta eit forpliktande val som ein er ærleg på ovanfor både seg sjølv og omgjevnadene. Senge (1999, s 308-313) trur og at framtidens arbeidstakarar må leve med at skiljet mellom jobb og fritid vil bli enno meir utviska og utydeleg.

### 3.7. Innovasjon

Tronsmo (2012, s 25) meiner implementering og endring har synt seg utfordrande og vanskeleg i utdanningssektoren. For å utdjupe dette viser han til kartlegging i mange OECD-land som «(...) konkluderer med at det er vanskelig å se særleg tydelige virkningar av sentrale politiske reformer når man studerer det ytterste leddet, nemlig skoler, klasser og elever.» (Tronsmo, 2012, s 25). Parallelt med dette meiner Amdam (2015, s 22-23) at innovasjon har fått auka merksemd i offentleg sektor dei siste 10-15 åra. Han viser til funn som syner at det skjer mykje innovasjon i norsk offentleg sektor, der spesielt helsesektoren utmerkar seg.

Ordet innovasjon er henta frå dei latinske orda innovare og novus; som betyr endring og ny (Aasen & Amundsen, 2015, s 15-17). «Den egentlige betydningen av ordet innovasjon er altså fornyelse gjennom forandring. Man er med andre ord opptatt av effekten av innovasjon: at man gjør noe på andre måter enn tidligere» (Aasen og Amundsen, 2015, s 17). Amdam (2015, s 23) set opp tre viktige punkt for kvifor innovasjon i offentleg sektor er blitt viktig: kjend og ny kunnskap må brukast og kombinerast på nye måtar, ein må kunne eksperimentere og vere dristig utan å vite resultatet på førehand og til slutt må ein kunne setje idear ut i livet. Bakgrunnen for at innovasjon har fått ein sentral plass i offentleg sektor sidestiller Amdam (2015, s 33) med reformasjonen som har kome i kjølvatn av New Public Management (NPM) og governance. Amdam (2015, s 33) kallar dette New Public Governance (NPG).

Amdam (2015, s 14) viser til at det eksisterer to hovudretningar for korleis innovasjon skjer, den lineære og økonomiske modellen og den interaktive og sosiale modellen. Amdam (2015, s 14) presenterer den lineære og økonomiske modellen som å vere oppteken av å bruke forskning til ideutvikling. Det er klare skilje mellom forskning og utviklingsarbeid, og tilsvarande med den spesialiserte arbeidsfordelinga. Innovasjonsprosessen vert instrumentell med lite kommunikasjon mellom ledda, og leiinga vert utprega målorientert og styrer etter «top down» prega prosessar. Den interaktive og sosiale modellen er derimot prega av ein «bottom up» prosess (Amdam, 2015, s 14). Her er innovasjonen integrert i produksjonen med likeverdige og kommunikative prosessar mellom aktørane. Innovasjonen veks fram av seg sjølv i sosiale og kollektive tillitsbaserte prosessar. Amdam (2015, s 14) gir i denne innovasjonsmodellen skuleleiinga ansvar for å sikre kunnskapsutveksling og arenaer for samhandling i skulen. Dette er og noko Fullan (2017, s 36-37) gjer i sitt arbeid med djup læring som innovasjonsprosessar. Han ser det som vesentlig at leiaren lyttar og lærer, og sikrar at ideane i gruppene vert tilgjengelege og vidare utarbeidd.

Amdam (2015, s 16-18) viser til Senge (1999, s 13-16) sin femte disiplin når han argumenterer for at læring står sentralt for å fremje innovasjon på ein interaktiv og sosial måte. Når Roald (2012, s 129) skriv om lærande organisasjonar, og organisasjonslæring i skuleverket, viser han og til Senge. Ein mogleg tilnæringsmåte til organisasjonslæring er «*..der læring som kunnskapsutvikling skjer gjennom interaksjon og samhandling*» (Roald, 2012, s 12). Sitatet viser at det er basert på same grunnfilosofi som Amdam (2015, s 14) si skildring av innovasjonsprosessar som interaktive, sosiale samhandlingsprosessar. Ut frå dette kan ein tenkje at det er mogleg å sjå på arbeid med innovasjon på ein skule som noko av det same som å arbeide mot å bli ein kontinuerleg lærande organisasjon.

Aasen & Amundsen (2015, s 57) viser til undersøkingar utførte av Storey og Salaman (2004, 2009) som syner at leiarar i mindre effektive innovasjonsorganisasjonar har meir behov for å kontrollere risiko. Vidare er leiarane opptekne av å framheve både historiske og noverande suksesshistorier for å forklare styrken i strukturar og system i verksemda. Dei same undersøkingane syner at leiarar i organisasjonar ein opplever som gode på innovasjon, har meir fokus retta mot å sjå på både fordeler og ulemper med dagens situasjon, system og struktur, dei er og opptekne av å lukkast med dagens driftssituasjon og å førebu seg aktivt til endringane framtida byr på. Aasen & Amundsen (2015, s 58) trekker og fram at Storey og Salaman sine funn viser at det var store skilnader mellom forståinga av innovasjon som prosess i organisasjonane som lukkast med innovasjon, og dei som ikkje lukkast like godt. I organisasjonane som lukkast hadde leiarane på ulike nivå ei felles og samlande forståing i alle ledd om kva ein innovasjonsprosess er. Hjø dei som strevde viste funna at det var sprikande syn på kva innovasjon faktisk er, og korleis prosessane bør vere, og at dette igjen vart opplevd som frustrerande faktorar ute i praksisfeltet i verksemda.

Aasen & Amundsen (2015, s 59) peikar på at spenninga mellom å skulle sikre drift samtidig som det skal skje framtidsretta innovasjonsarbeid kan vere eit leiingsdilemma for innovasjon. Om spenninga er slik, meiner Aasen & Amundsen (2015, s 59) at rektorane ser på dagleg drift og innovasjonsarbeid som to fråskilde og fristilte prosessar. Aasen & Amundsen (2015, s 66) meiner at innovasjonsarbeidet tvert imot bør etablerast som ein naturleg del av det daglege arbeidet. Det er her kommunikasjon mellom menneska i organisasjonen vert sentralt saman med utvikling av ein organisasjonskultur som fremjar innovasjon (Aasen & Amundsen, 2015, s 144). Når Aasen & Amundsen (2015, s 162-163) går i djupna på det dei definerer som heilskapleg tilnærming til innovasjon, er dei tydelege på at dei ser medarbeidaren som ein sentral faktor for å lukkast. Aasen & Amundsen (2015, s 171) tek til orde for at

arbeidsmiljøfaktorar som samarbeidsforhold, autonomi og støttande leiing spelar ei viktig rolle. Rektor si støtte til medarbeidarane vert av Aasen & Amundsen (2015, s 179) sett på som den viktigaste av fleire faktorar for å lukkast med innovasjon. Dei legg vekt på at det må etablerast ein tett og konstruktiv dialog og kommunikasjon mellom skuleleiing og personale. Det er difor bekymringsfullt at «*Så langt har imidlertid forskere vist begrenset interesse for lederens rolle i denne typen innovasjonsarbeid (...)*» (Aasen & Amundsen, 2015, s 179).

Skogen (2013, s 22 og 67-69) legg og stor vekt på sosial interaksjon og nettverksdanning for at det skal skje innovasjon i skulen. Han set ord på tre utfordringar og barrierer som kan gjere innovative prosessar vanskelege, eller nær umogelege. Desse tre er dei psykologiske og praktiske barrierene, samt makt- og verdibarrierer. Skogen (2013, s 76-77) forklarar dei psykologiske barrierene med personar i skuleorganisasjonen sin psyke, og at motstand mot endring fort kan oppstå i situasjonar der det skal gjerast val mellom det nye og usikre kontra det kjente og trygge. «*I utviklingspsykologien oppfattes menneskets evne til å takle endringer i stor grad å henge sammen med personens basale trygghet*» (Skogen, 2013, s 76).

Skogen (2013, s 76) utdjuvar den første barrieren med å forklare at di større basal tryggleik ein medarbeidar og rektor har, di betre taklar personen endringar og turbulens kring seg. Utvikling av basal tryggleik skjer m.a. ved kva erfaringar ein har hatt med tilbakemeldingar frå miljøet på situasjonar i t.d. oppvekst og skulegang m.m. «*Et sterkt individ vil lettere utholde spenningen i nye situasjoner*» (Skogen, 2013, s 76). I motsett tilfelle vil vedkomande i følge Skogen (2013, s 76) føle seg svært usikker og få angstprega trekk i nye og ukjente situasjonar. Han viser til at leiarar med dårleg basal tryggleik ofte vil ha sterkt kontrollbehov, og at innovasjonsprosessar, som kan true dette, vil opplevast som ein trussel. Resultatet er at slike rektorar motarbeider innovasjonen,

Dei praktiske barrierene som Skogen (2013, s 77-80) nemner handlar om tid, ressursar, mål og organisering. Han meiner at dette for skuleleiaren handlar om kva evner du har til å utforske og utfordre handlingsrommet innafor eksisterande ressursar, bruk av tid, målsetjing og organisasjonsstruktur. Den tredje og siste barrieren som Skogen (2013, s 81- 85) set opp handlar om verdiar og makt. Endring kan føre til at etablerte verdiar vert utfordra, og verdikonflikter kan oppstå som ein del av innovasjonsprosessen. Når Skogen (2013, s 81- 85) viser til maktbarrierer set han opp ulike typar makt som kan leve side om side med den formelle makta i ein organisasjon, og at desse spelar inn. Skogen (2013, s 81- 85) er oppteken av å vere medviten på at alle typar makt gir fordelar, og gir døme på at makt kan gjere det

lettare å få ting vedtekne og bestemte. For rektor ser Skogen (2013, s 81- 85) at ulike sterke maktkonstellasjonar internt i organisasjonen kan gi utfordringar for gjennomslag. I ytste konsekvens ser han at rektorar kan oppleve å ha lite makt ut over den legitimerede.

Måten å arbeide med innovasjon på har parallellar til Hargreaves og Fullan (2014, s 88-89) si punktliste med det dei meiner er gode råd for pedagogisk leiarskap som set i gang fornying blant lærarane. Dei meiner rektor må starte og spreie nye prosjekt, ikkje berre implementere. Leiarane må finne kollegaer som kan skape noko spanande saman med dei, og hjelpe medarbeidarar som strevar. Dette gjeld både for leiarane på eigen skule, og på andre skular. Hargreaves og Fullan (2014, s 88-89) meiner rektorane må akseptere at nokre endringsmiddel går direkte til lærarane utan å måtte inno m leiinga. Vidare må leiinga ta del i samtalar på høgt nivå, og late lærarane få framstå som kunnskapssikre og sjølvsikre. Dei ser det som viktig å vere open for endring, men gjere det på ein måte der du som rektor ikkje vert utnytta. Til slutt meiner Hargreaves og Fullan (2014, s 88-89) at leiaren må leie oppover og utfordre systemet, og hugse på at så snart noko går på skinner er det igjen på tide å endre.

Innovasjon kan knytast tett til entreprenørrolla i PAIE-modellen (Strand, 2015, s 433). Denne viser ei leiarrolle med vilje til endring, innovasjon og strategisk arbeid og som er aktiv både internt og eksternt i organisasjonen. Entreprenøren likar å ha oversikt og sjå langt fram i tid, samtidig som han er oppteken av å lære av erfaringar (Strand, 2015, s 505 og 528-532). Ein variant av entreprenørfunksjonen er intraprenøren, som Strand (2015, s 529) ser på som ekstra oppteken av organisasjonen sitt indre liv og indre mogelegheiter. I følgje Strand (2015, s 529) ser intraprenøren mogelegheiter for å gjennomføre forbetring og endring, og brukar gjerne kreativitet og skapar samarbeid. Vidare arbeider intraprenøren slik at det er organisasjonen som tek den største risikoen, medan intraprenøren sjølv haustar fruktene av innovasjonen. I skulesektoren ser Strand (2015, s 531) ei stor utfordring med at systemet i seg sjølv ikkje produserer entreprenørleiarar. Han opplever denne type leiarar til å vere i ei konfliktsone med sektoren, og at dette er sektoren sitt problem og ikkje entreprenøren sitt. Strand (2015, s 529) meiner at entreprenørane i skulesektoren er produsert i miljø der prestasjonar, kreativitet og det å ta avgjerder er vektlagt. I følgje Strand (2015, s 529) kan dette skje gjennom oppvekst, skule og sosiale miljø. Entreprenøren lærer gjennom praksis, erfaring og eigne feil, og stolar i følgje Strand (2015, s 529) så mykje på desse at han kan trekke konklusjonar og ta avgjerder som er på tvers av det normale og sosialt aksepterte.

### 3.8. Kan «nødvendige leiaregenskapar» lærast?

Yukl (2012, s 64) meiner ferdigheiter vert bestemte i samhandling mellom arv og innlæring. Han er tydeleg på at det framleis er for lite forskning på kva læringsmetodar i dei ulike leiingsprogramma som gir best effektivitet, og meiner det er stor trong for å studere leiingsutviklingsaktivitetane betre (Yukl, 2012, s 509-511). Yukl (2012, s 510) deler metodane som dei fleste av dei eksisterande leiingsprogramma er baserte på, inn i tre ulike kategoriar som overlappar kvarandre. Desse er formell utdanning, eigen- og utviklingsaktivitetar.

Når Strand (2015, s 549) skriv om leiarutvikling kallar han kapittelet sitt «*Leiing som personlig prosjekt*». Han er oppteken av at leiarar er medvitne på krava som vert stilte til dei, og skriv at ferdigheiter både av teknisk og analytisk art er «*lettest å imøtekomme for oppgående personer*» (Strand, 2015, s 549). Han utdjuar vidare at leiaren må reflektere over haldninga, rolle, egne evner, mot og lyst til å utøve leiing. I følgje Strand (2012, s 549-551) vert det viktig at ein rektor dannar si eiga leiingsplattform ved å plassere seg sjølv inn i fem ulike element. Det er å setje seg sjølv inn i eige livsløp og karriere, tenke gjennom leiingsverdiar, visjonar, sjølvoppfatning og tenke over kva mogelegheiter ein har for utvikling. Men i følgje Strand (2012, s 549-551) vert leiingsplattforma først komplett med fagleg teorikunnskap om kva leiing er, og denne kunnskapen må nyttast til å lage sin eigen personlege teori om kva som er leiing. Som vi ser legg og Strand (2015, s 549-551) mykje vekt på det Yukl (2012, s 510) omtalar som eigenaktivitetar hjå leiaren. Strand (2015, 549-551) er og positiv til interne utviklingsaktivitetar i organisasjonen, og til deltaking på formelle leiarutdanningsprogram. Han viser m.a. til Jordahl & Midtun (2002) sine funn på Solstrandprogrammet når han argumenterer for at leiarutviklingsprogram er positivt (Strand, 2015, s 554).

Strand (2015, 549-551) meiner at utfordringa med eksterne opplæringsopplegg er at leiaren vert teken ut av verksemda i innlæringsperioden. Flyvbjerg (1990, s 41-44) er og oppteken av dette, og meiner at for einsarta teoretiske og passive opplæringsopplegg gjer det umogeleg å nå dei høgste nivåa i Dreyfusmodellen. Flyvbjerg (1990, s 41-44) ser ferdigheiter som både kroppsleg og mentalt forankra. Han viser til at vi har språklege uttrykk, som t.d. at «det sit i ryggmargen», som viser at heile organismen er i bruk når intuitive val vert teke. Med dette som utgangspunkt kritiserer han passive opplæringsmetodar, og meiner at case-aktivitetar bøter på dette ved at studentane får brukt mange ulike sansar i læreprosessen.



Brunstad ser på læring og leiing som to sider av same sak: «*Ledelse er læring, læring er ledelse*» (Brunstad, 2009, s 36). Brunstad si utsegn er samstemt med Senge sitt positive læringssyn: «*Vi mennesker er, innerst inne, innstilt på å lære*» (Senge, 1999, s 10). Brunstad (2009, s 49) meiner at utforming av leiarutviklingsprogram må ta omsyn til at kvart menneske kan endre seg, og at fellesskapet har innverknad på personleg utvikling. Brunstad (2009, s 64-66) meiner at leiarerfaring over tid gir leiaren læring, men at det tek for lang tid å samle den erfaringa som trengst for heilt nye leiarar. Difor vert tidleg leiaropplæring viktig (Brunstad, 2009, s 64-66). Han skildrar leiaren som ein person med mykje grenseerfaring. I dette legg han at leiaren si erfaring med å vere utrygg og van med å leve i ein tilstand som vert opplevd som kaotisk. Ut frå dette argumenterer han for at det i utdanningsprogramma for leiarar må vere tett kopling til leiaren sitt praksisfelt (Brunstad, 2009, s 64-66).

Qvortrup (2012, s 61) tek og til orde for at skuleleiing kan lærast. Han grunngir dette med at god leiing først skjer når leiaren veit så mykje som mogeleg om kva som verkeleg verkar. Tronsmo (2010, s 66) meiner og at leiing kan lærast, men konkretiserer dette med at det berre kan skje under visse høve. Det krev mellom anna innsats, hjelp frå andre, trening, personleg engasjement og forståing for at personar lærer ulikt. Også han argumenterer for at kognitiv læring av leiing har avgrensa effekt om det ikkje er tett kopling til handling, og seier «*Vi vet at personlig «nærgående» aktiviteter har størst effekt.*» (Tronsmo, 2010, s 66).

Med ei skildring frå dagleglivet på eit skip set Brunstad (2009, s 162-163) ord på korleis læring kan skje gjennom refleksjon. Den rolige tida som vaktpost skil arbeidaren frå sjølve arbeidsutføringa. Vekslinga mellom arbeid og roleg vaktpost lagar eit tolkingsrom der det vert tid til at opplevingar og erfaringar smeltar saman. Læring oppstår med dette ikkje berre i sjølve utøvinga av oppgåvene, men og i frirommet som gir mogelegheit for tenking. Arbeidsoppgåva i seg sjølv gir ikkje heile overblikket. Brunstad (2009, s 162-163) meiner at pausen, med tid til å tenke og reflektere, trengst for å forstå det som ligg skjult for oss. «*Til et klokt lederskap hører hvilen og tid til ettertanke naturlig hjemme*» (Brunstad, 2009, s 163).

Læring gjennom erfaring og refleksjon står også sentralt i Tiller (2006, 35-38) sitt bidrag om aksjonslæring. Dette er ein metode for livslang læring hjå aktørar i skuleverket. Dreyfus og Dreyfus sin modell for læreprosess er utgangspunktet for Tiller (2006, 35-38). Tiller (2006, s 31-32) meiner det er viktig å kunne reflektere og «kollidere» erfaringar for å gi erfaringane struktur, relevans og mening. Her vert refleksjon over det ein har erfart nøkkelen til at læring skjer. Tiller (2006, s 33) meiner refleksjon skjer på tre ulike analytiske nivå. På første nivå er

tenkinga tett knytt til handlinga, og er svak og usynleg. Det vert vanskeleg å setje ord på tankane på dette nivået. På det andre refleksjonsnivået er refleksjonen «kriseprega», og aktøren set ord på utfordringar, problem og opplevingar. Systematisk metarefleksjon er det tredje og mest avanserte refleksjonsnivået. Tiller (2006, s 33-34) meiner at lærarar og skuleleiarar har rikeleg med erfaring å lære av, men ser at kultur for å prioritere tid til erfaringsrefleksjon er ei stor utfordring i sektoren.

Bruk av forskning og fagteori er for Tiller (2006, s 39-40) viktige element i læringstrappa. Dei første stega i denne skjer kort tid etter at erfaringa er gjort. På første steg er det lausleg prat om erfaringane, medan dei på trappesteg to vert ordna og systematiserte. Først på steg tre vert erfaringane kopla opp mot kvarandre, medan dei på fjerde og siste trappesteg vert knytte saman med teori og forskning. Tiller (2006, s 39-40) meiner at det først på dette nivået, via kommunikasjon, erfaringane kan belysast via generell kunnskap, noko som medfører at nye lærande kategoriar og koplingar oppstår. Læringstrappa gir eit godt bilete på at fagleg teoretisk innsikt vert eit viktig middel for å kunne lære av eigne erfaringar og refleksjon, sidan «*Man kan ha mye erfaring uten å ha lært noe*» (Tiller, 2016, s 51).

«*Uten utfordringer blir det lite læring*» (Tiller, 2006, s 52). I aksjonslæringa viser Tiller (2006, s 162) til sju ulike vegvisarar som den gyldne læringsveg, der det å ta utfordringar er ein av desse. Her vert det å utvikle seg, både som einskildmenneske og som organisasjon, kopla tett til det å få passe dosar med tilpassa utfordringar å bryne seg på. «*Det finnes en rekke studier som viser utfordringens betydning for læringsresultatene*» (Tiller, 2006, s 163). Utfordringar vert med andre ord sentrale for læring, der den som møter dei mest optimale utfordringane er den som kan lære mest. Tiller (2006, s 163) meiner at alle må ta aktivt del i arbeidet, og ytre forventningar og ha tru på eiga meistring for å utvikle seg. Han set og utfordringar som fører til utvikling i samanheng med menneske du omgåast. Med dette meiner Tiller (2006, s 170-171) at rektorar som berre omgir seg med likesinna «ja-folk» som aldri opponerer og motseier, og lærer mindre. Å omgi seg med eit mangfald av menneske og gje plass til dei som utfordrar og får ein ut av den trygge komfortsona, vert viktige for å legge til rette for læring i løpet av rektorkarrieren (Tiller, 2006, s 170-171).

Profesjonell kapital er av Hargreaves og Fullan (2014, s 68) forklart som dei fire K`ane; Kompetanse, karriere, kultur og kontekst, og må gjennomsyrast av engasjement. Dei definerer profesjonell kapital som eit samla produkt av humankapital, sosial kapital og beslutningskapital. Hargreaves og Fullan (2014, s 109) ser på humankapital som det å ha

utvikla naudsynte kunnskapar og ferdigheiter. Det vil seie; kunne sitt fagfelt, bruke forskning og vere emosjonelt involvert. Ut frå dette handlar humankapital om individuelle talent. Sosial kapital meiner Hargreaves og Fullan (2014, s 110) handlar om relasjonskompetanse og korleis du handterer sosialt samspel og samarbeid. Den sosiale kapitalen gir igjen tilgang til andre sin humankapital, noko som igjen gir tilgang på råd, rettleiing og gjer personen meir robust. Beslutningskapital ser Hargreaves og Fullan (2014, s 113) som evne til å ta gode avgjerder. Dei meiner t.d. at rektorar som stadig må konferere med nokon eller lese i lover og reglar for å kunne svare på utfordrande spørsmål, og som ikkje kan utøve eige skjønn, ikkje er profesjonelle nok i yrkesutøvinga si (Hargreaves og Fullan, 2014, s 113). Dei ser at «*Evnen til å utvise god dømmekraft avhenger av evnen til å ta avgjørelser i situasjoner preget av uvisshet når bevisene eller reglene ikke er kategorisk klare*» (Hargreaves og Fullan, 2014, s 113). Hargreaves og Fullan (2014, s 27) ser på den samla profesjonelle kapitalen til den einskilde både som ei personleg sak, ei skulesak og ei systemsak, og at den til slutt må ende opp som ein eigenskap og eit engasjement i systemet for at den skal utvikle seg.

Lærande organisasjonar er blitt nærast synonymt med utviklingsarbeid i norsk skuleverk, og er knytt til at «*Organisasjoner lærer bare ved at mennesker lærer*» (Senge, 1999, s 145). I ein lærande organisasjon er rektoren konstruktør, forvaltar og lærarar, og «*De er ansvarlige for å skape organisasjoner der mennesker hele tiden kan utvide sine evner (...) det vil si de er ansvarlige for læring*» (Senge, 1999, s 344). I følgje Senge (1999, s 357) kan ikkje rektorar som dette lagast på bestilling, fordi dei sjølve må lage seg på denne måten. Med dette meiner han at dei er blitt naturlege leiarar ved å ha lært det gjennom livslang investering i læring (Senge, 1999, s 16). Dei naturlege leiarane i ein organisasjon er, for Senge (1999, s 357-358), den som lærer, og det vert difor utfordrande å definere naturleg leiarskap med eit sett av bestemte ferdigheiter, evner og eigenskapar. For han er læring hjå enkeltindivid ikkje ein garanti for organisasjonslæring, men utan den individuelle læringa blir det heller ikkje læring i organisasjonen. Omgrepet lærande organisasjonar dekkjer Senge (1999, s 11-17) sine fem disiplinær som heng saman i ein heilskap: Personleg meistring, mentale modellar, å skape felles visjonar, gruppelæring og systemtenking. For å praktisere ein disiplin inneber det i følgje Senge (1999, s 16) livslang læring, der personar som utmerker seg i dei fem disiplinane vert naturlege leiarar. Men, som i sport og kunst, ser han at det er nokon som har større talent for å meistre dette enn andre.

Senge (1999, s 13) er forbausa over at det er så få vaksne som arbeider målbevisst for å utvikle eiga personlege meistring. I dette legg han at yrkesutøvarar, som t.d. ein rektor, har så

god kunnskap og ferdigheit at han til ei kvar tid veit kva som er viktig. «*Personlig meistring handler om at man kontinuerlig kartlegger sin personlige visjon, konsentrerer sine krefter, utvikler tålmodighet og oppfatter virkeligheten på en objektiv måte*» (Senge, 1999, s 13).

Senge (1999, s 148) meiner at personar med høg grad av personleg meistring har fleire grunnleggande fellesegenskapar. Desse er at mål og visjonar vert mest sett på som eit kall, og at her og no situasjonen er ein alliert, ikkje fienden. Vidare meiner han at personane lettare aksepterer endring og endringskrefter utan å motarbeide dei. Han ser at desse personane opplever seg sjølve som påverkarar av ein kreativ prosess som dei ikkje kan kontrollere. Dei er i ein kontinuerlig læringsprosess, og er veldig opptekne av å prøve å forstå røynda rundt seg best mogeleg. Senge (1999, s 148) meiner dei og er sterkt knytte til andre menneske, men at dei likevel vågar å vere seg sjølve i fellesskapet. Desse personane er og spesielt medvitne på eigen manglande kunnskap, inkompetanse og på kva som er deira personlege vekst- og utviklingsområde. For Senge (1999, s 148) er det eit paradoks at desse personane likevel har stor grad av sjølvtilit. Personleg meistring er ikkje noko du eig sidan «*Det er en prosess. Det er en livslang disiplin*» (Senge, 1999, s 148). Det er verdt å nemne at Senge (1999, s 149) og meiner at menneske med høg grad av personleg meistring viser større grad av initiativ enn andre, og at dei lærer raskare. Og ikkje nok med det, i tillegg klarar dei å løyse vanskelege og komplekse oppgåver lettare enn andre gjer (Senge, 1999, s 167).

Å tenke og reflektere står sterkt i Senge (1999, s 167-170) sin teori om å utvikle personleg meistring som ferdigheit. Han ser den ubevisste og automatiske tenkinga som sentral for å kunne meistre og løyse kompliserte forhold og oppgåver. Underbevisstheita er for Senge (1999, s 167-170) viktig for måten vi lærer på, dette fordi vi etter kvart som vi automatiserer flyttar vi merksemda frå det bevisste til det ubevisste. Ferdigheitene vert automatisert så godt at vi ikkje ein gong legg merke til at vi har dei. «*(...) mennesker som virkelig går inn for hele tiden utvikle sin personlige meistring, også praktiserer en eller annen form for «meditasjon»*» (Senge, 1999, s 169). Han gir råd om å legge til rette for å bruke tid, metodar og teknikkar for «meditasjon» for å la tanken gå fritt slik at den frie og uavhengige underbevisstheita får høve til å jobbe. Dette betyr at rektorar som lærer gjennom heile karrieren reflekterer over eiga tankeverksemd, samtidig som dei handlar og utøver «*aktiv refleksjon*» (Senge, 1999, s 196). Sidan «*Ingen kan tvinges til å utvikle seg*» (Senge, 1999, s 176) handlar personleg vekst og utvikling om å ta eit val om å gjere det. I følgje Senge (1999, s 176-177) kan rektorar påverke positivt ved å gå føre som rollemodellar, både ved å snakke om personleg meistring, og utvikle si eiga meistring og inspirere og oppmuntre andre.

Mentale modellar er «*ingrodde antakelser, generaliseringar eller tankebilder*» (Senge, 1999, s 14) hjå den enkelte. Desse er i følgje Senge (1999, s 15-16) med og formar korleis kvar og ein oppfattar og tolkar verda, og er med og påverkar åtferda vår i situasjonar vi er i. I følgje Senge (1999, s 15-16) handlar utvikling av mentale modeller om evne til å lære av eigen refleksjon. Dette kan gjerast ved å vende blikket innover og utøve kritisk sjølvgranskning. Senge (1999, s 15-16) er tydeleg på at det skjer mykje individuell læring og i samarbeid. Å få til samarbeid i grupper og team meiner han difor er heilt grunnleggande for å kunne utvikle ein lærande organisasjon. Eit hinder han ser for lærande samarbeid er enkeltmedlemar sitt behov for sjølvforsvar og mangel på sjølvinnsikt.

«(...) ledere må være lærende» (Fullan, 2017, s 34) og «*Læring tar tid*» (Senge, 1999, s 305). Senge stiller spørsmål ved om vi kan vente at leiarar, med konstant dårleg tid og for mykje å gjere, har tid til å kunne reflektere individuelt og saman med andre. Han viser til at dei fleste leiarar han har arbeidd med «*sliter uopphørlig for å finne tid til stille refleksjon*» (Senge, 1999, s 304). Han set og fingeren på skilnadene i kultur på dette mellom Japan og USA. Om ein kollega sit for seg sjølv i Japan er det ingen som uroar denne fordi «tenking pågår». I ein tilsvarande situasjon i USA vil personen som sit åleine utan noko å gjere, bli vurdert som tiltakslaus. Med dette kritiserer Senge (1999, s 304-305) den vestlige arbeidskulturen, der tid til refleksjon ikkje vert verdsett og prioritert. Han meiner at morgondagens leiarar må bruke meir tid til refleksjon som læringsprosess, og han oppmodar difor leiarar til å sjå på sin eigen arbeidskvardag og vurdere når dei har høve til å tenke og reflektere. Måten å prioritere vår eiga tid på, meiner Senge (1999, s 306-307) og kan fortelje noko om haldninga vår til livslang læring.

### **3.9. Skuleleiarutdanningstilbodet i Noreg**

Møller i Ekspertgruppa (2016, s 77) meiner at det nye styringsbiletet i norsk skulesektor har gitt skuleleiarane auka ansvar for styringa og utviklinga av skulen. Ho ser vidare at nye styringsformer har medført endringar i både rolle og ansvarsfordeling, der skuleleiinga har fått auka merksemd ved å bli sett på som «motoren» for endring og utvikling. Dette betyr at «*Skoleledelse har fått økende betydning på 2000-tallet*» (Ekspertgruppa 2016, s 77).

Ekspertgruppa (2016, s 77) meiner det har vore ei sterk differensiering av mynde, styring og ansvar mellom rektorar og lærarar, men og mellom rektorar og skulefaglig ansvarlege i kommunane. Dei viser til auka forskning på skuleleiing, og at denne og har fått innverknad på utdanningspolitikken. Dei tek og opp at ny forskning viser at skuleleiinga, med rektor i spissen, har stor innverknad på elevane si læring, men at «*Ledelsen makter i varierende grad å spille*

*en rolle for kva lærerene gjør i sin undervisnings- og vurderingspraksis»* (Ekspertgruppa, 2016, s 209). Dei meiner og at rektor bør bli betre kvalifisere til å *«(...)kunne delegerer ansvaret for deler av profesjonsfelleskapets arbeid til lærere»* (Ekspertgruppa, 2016, s 209).

I 2009 kom den norske rektorutdanning på plass som ei større nasjonal satsing. Informasjon om opptak til studiet er presentert slik på nettsida til Utdanningsdirektoratet:

*«Alle rektorer, avdelingsledere og inspektører, som er ansatt i grunnskole eller videregående opplæring, kan søke. (...) Andre søkere enn rektorer må være i formelle lederstillinger, det vil si ha medansvar for personal og/eller økonomi. Lærere er derfor ikke en del av målgruppen. Teamledere med lærerfunksjon kan heller ikke søke rektorutdanning.»* (Utdanningsdirektoratet, 2016, 15.07.)

Inntakssystemet til den nye rektorutdanninga er dermed i konflikt med det som Fuglestad (2006, s 40-41) i 2006 skriv vart sagt om skuleleiarfaget i ein OECD-rapport. I denne meiner Fuglestad (2006, s 40-41) at det er dokumentert at for få skuleleiarar har formelle kvalifikasjonar, og at det er for seint å vente med opplæring av skuleleiarar til etter at dei har teke til på skuleleiar karriera. I følgje Fuglestad (2006, s 40-41) bør dermed utdanningstilbodet bli gitt til potensielle framtidige leiarar slik at dei får utdanninga før dei tek til i leiande stillingar. Dei viser vidare til at OECD-rapporten framhevar at dette bør skje systematisk over tid, slik at framtidige leiarar tidleg får introduksjon og tilgang til informasjon og kunnskap om skuleleiarfaget. Fuglestad (2006, s 40-41) legg til at det også bør leggjast opp til at så mange som mogeleg vert oppmoda om å ta del i leiingsutøvinga ved skulane.

Krav til skuleleiarar sin kompetanse kan bli endra i nær framtid dersom det nye framlegget frå Kunnskapsdepartementet vert vedteke. I Melding til Stortinget 21 står det at det i dag er skilnader på kva kommunar som sender skuleleiarar på rektorutdanning og ikkje, og viser til at det er dei kommunane som har størst utfordringar som og i minst grad sender leiarane sine på vidareutdanning (Meld. St. 21 (20176 – 2017), 2017, s 36). Departementet føresler høyring på lovforslag om å gi kommunane plikt til å tilby vidareutdanning til nytilsette rektorar innan tre år etter tilsetting. Departementet ønsker ikkje å stille krav om kompetanse ved tilsetting. Dette fordi dei meiner dette både kan innskrenke kommunane sitt handlingsrom til å rekruttere gode leiaremenne med annan bakgrunn enn formell rektorutdanning, og gjere det mindre motiverande for gode mellomleiarar utan kompetanse å søke rektorstillinger. Departementet føresler og oppretting av modulbasert vidareutdanning for erfarne leiarar, og å gi støtte til KS for utvikling av program for mellomleiarar i grunnopplæringa (Meld. St. 21 (20176 – 2017), 2017, s 37).

Slik det norske inntakssystemet er pr. i dag, og eventuelt blir ved ei eventuell gjennomføring av Melding til Stortinget 21, vert det i følgje Hagen i Roald (2012, s 188-194), i eit motsetningsforhold til systemet for rektorkvalifisering i Ontario i Canada. Der må du gjennomføre studiet i forkant av å bli rektor. I følgje Hagen i Roald (2012, s 188-194) har Ontario fått mykje positiv merksemd for sine skuleresultat der dei etter systematisk arbeid kan vise til ei betring på ei rekke parameter. Hagen i Roald (2012, s 188-194) seier at det i dette skulesystemet er venta at rektor er engasjert endringsaktør og pedagogisk leiar med tydeleg fokus retta mot det som skjer i klasserommet. Han meiner rektor vert sett på som ein pedagogisk ressurs, der rektorrolla har fått eit løft med tydelegare rolle, ansvar og mynde. I følgje Hagen i Roald (2012, s 188-194) har dette igjen ført til at rektorstillinga har fått høgare status enn nokon gong, og at det å bli rektor i Ontario ikkje lenger er ei enkel sak sidan du må ha minst fem års erfaring som lærar, og ha blitt teken opp på eit eige kvalifiseringsprogram for å bli rektor. Hagen i Roald (2012, s 188-194) viser vidare til at Ontario har ein eigen langsiktig leiarskapsstrategi som er utforma på nasjonalt nivå, og at kompetanseskildringane og seier noko om kva dugleikar, kunnskap og haldningar som rektorane treng for å lukkast.

Tronsmo (2014, s 75) har hatt ansvar for den nasjonale leiingssatsinga i departementet, og har tidlegare m.a. arbeidd med Solstrandprogrammet som Strand (2015, s 554) viser til, og som Jordhahl og Midtun (2002, s 75-87) har forska på. Tronsmo (2014, s 69) meiner at *«Nordmenn har tradisjonelt hatt et ambivalent forhold til ledelse, både generelt og i skolen»* (Tronsmo, 2014, s 69). Tronsmo (2014, s 69) stadfestar i stor grad Lotsberg sitt notat frå 1994, ved å skrive at det på få år har skjedd ei stor endring i synet på leiing i utdanningssektoren, og at synet på kva som er god skuleleiing og har endra seg. Tronsmo (2014, s 70-71) argumenterer med at det er både historiske, geografiske, politiske og religiøse årsaker til at det er eit ambivalent forhold til leiing i Noreg. I høve skulesektoren påpeiker Tronsmo (2014, 71) m.a. at sektoren er sterkt desentralisert, og at dette er ein viktig grunn til at det er særleg behov for kompetent og sterk skuleleiing i ei tid der sektoren vil bli meir prega av både utvikling- og endringsbehov. Tronsmo (2014, s 71) tek sterkt til orde for at nasjonal politikk, og norske myndigheiter, bør ta auka ansvar for å legge betre til rette for både støtte, kunnskapsutvikling og hjelp for å auke kvaliteten på skuleleiinga i landet.

Om den nye rektorutdanninga skriv Tronsmo (2014, s 72-73) at *«Ledelse i vår samanheng er verken vitenskap eller en profesjon, men en praksis som læres gjennom erfaring, og som er forankret i den konteksten leiing foregår i»* (Tronsmo, 2014, s 72-73). Han skildrar den nye

rektorutdanninga i Noreg til å vere bygd opp etter Mintzberg (2009) sin modell, som har eit syn på at leiing er ein praksis, der vitenskap (science), handtverk (craft) og kunst (art) møtest. Når Tronsmo (2014, s 74) forklarar grunnlaget for utforminga av den nye rektorutdanninga, er det den praksisnære tilnærminga, som saman med Mintzberg sine erfaringar (2005, 2009, 2013), som er lagt til grunn for dei fem overordna kompetansemåla i utdanninga. Desse er læringsprosessar hjå elevane, administrasjon og styring, samarbeid og bygging av organisasjon, endring og utviklingsarbeid og leiarrolla (Tronsmo, 2014, s 73-74).

Ottesen (2016, s 69-78) har sett nærare på kunnskapsgrunnlaget for skuleleiing og kva det kan ha å sei for opplæringa av skuleleiarar. Ho viser til at det i dag er forskingsbasert semje om at leiing er viktig for elevane si læring, og at leiaren sitt arbeid er kontekstavhengig og prega av kompleksitet og forventningar om å ta i vare nye oppgåver. Ottesen (2016, s 69-78) viser til forskning frå Huber (2010) når ho legg fram at opplæringsprogramma hovudsakleg inneheld opplæring i pedagogisk leiing, jus, økonomi, personalleiing og økonomi. Ved å vise til forskning utført av Møller og Ottesen (2011) viser Ottesen (2016, s 69-78) at det er store skilnader i innhaldet hjå dei ulike tilbydarane av den nasjonale rektorutdanninga. Ho tek til orde for at det bør identifiserast eit betre kunnskapsgrunnlag for kva skuleleiing som fungerer, og at denne må nyttast som ei rettesnor. Ottesen (2016, s 69-78) argumenterer for at dette er viktig i ei tid der både kunnskap og ekspertise spelar ei viktigare rolle, og at utøving av profesjonelt skjønn står sentralt i yrkesutøvinga. Ho viser vidare til at skuleleiarar må handle, og ta avgjerder, i ein stadig meir kompleks og fleirtydelig situasjon. Og at dei som tek avgjerder i større grad enn tidlegare og må ta ansvar for desse. Ho ser det som ei stor utfordring for skuleleiarfeltet at *«(...) det ikke finnes en omforent oppfatning av kva som utgjør kunnskapsgrunnlaget for skoleledelse»* (Ottesen, 2016, s 73). Ho stiller òg spørsmål ved om dagens skuleleiarutdanning i for stor grad produserer leiarar som vert best på å setje i verk nasjonal skulepolitikk, og blir passive mottakarar av kunnskap og forskning. Ottesen (2016, s 69- 78) ønskjer ei utdanning som gir breiare teoretisk ståstad, og fører til betre innsikt i vitenskapleg tenking og metodar. Og ikkje minst; at leiarane, på reflektiv og kritisk måte, klarar å nytte dette i arbeid med varierte problemstillingar som dei møter i praksisfeltet.

Grutle & Roald (2016, s 82-99) viser til forskning som syner at innhaldet i norsk skuleleiing reflekterer internasjonal forskning. Dei meiner at rektorutdanninga er systemorientert, men at den likevel bør legge meir vekt på individuelle aspekt som sjølvrefleksjon og personleg utvikling. Dei ser at framtidens rektorrolle krev auka bruk av handlingsrom, leiing av kollegabasert profesjonsutvikling og auka samspel med omgjevnadene. Dei meiner difor at



rektor treng meir mot til å ta i bruk handlingsrommet for å klare å utvikle innovativt læringsmiljø, og at dette må skje i samspel med omgjevnadene kring skulen og i samarbeid med ulike profesjonsgrupper. Grutle & Roald (2016, s 82-99) meiner at dagens rektorutdanning i for liten grad tek ansvar for å gi rektorane framtidsretta og brei nok kunnskapsforståing. Kritikken baserer dei på at utdanninga ikkje er i takt med framtidas skule slik den vert skissert av både Utdanningsdirektoratet, OECD og Ludvigsen-utvalet. I følge Grutle & Roald (2016, s 99) vert det her lagt føringar på at leiarar i mykje større grad må kunne handtere ei breidde som ikkje lenger let seg måle og evaluere med kvantitative målingar og undersøkingar aleine.

Aas, Helstad & Vennebo (2016, s 163) konkluderer med at framtidige rektorar treng refleksiv kompetanse for å kunne handtere kompleksiteten dei m.a. møter gjennom resultatstyring. Studien deira viser at rektorstudentar strevar med å handtere situasjonar når kompleksiteten aukar. Dette tolkar dei som eit utslag av at rektorstudentane først og fremst nyttar *«erfaringsbasert kunnskap (primær- og sekundær erfaringer) i sin tenkning om praksis, og i mindre grad anvender teoretisk kunnskap og refleksive strategier i problemforståelse og problemløsning»* (Aas, et al., 2016, s 163). På bakgrunn av dette meiner dei at skuleleiarutdanninga bør legge betre til rette for refleksjon kring komplekse oppgåver.

Abrahamsen, Syse & Øydvin (2016, s 201-215) har sett nærare på spenningar leiarar har i arbeidskvardagen etter at dei har gjennomført den norske rektorutdanninga. Studien viser at rektorane i større grad forankrar avgjerder i teori, og at handlingsrommet for utviklingsarbeidet vert opplevd som større. Informantane opplevde at studiet har «opna augene deira» for utviklingsarbeid, og at lærarane sine forventingar til rektor om å leie dette arbeidet og har auka, noko som kan resultere i at *«Saman med større forventningar til seg sjølv kan summen bli «seine kveldar»»* (Abrahamsen et al., 2016, s 210). Abrahamsen et al. (2016, s 201-215) viser og at rektorane kjenner seg tryggare i leiarutøvinga, og at det i leiargrupper der nokon har teke utdanning, og andre ikkje, oppstår spenningar. Den nye forståinga av kva utviklingsarbeid er vert ikkje fanga opp av dei utan utdanning i leiarteamet. Abrahamsen et al. (2016, s 201-215) viser at erfaringane er motsett i leiarteam der alle har fått same utdanning. Her kan alle i teamet forankre diskusjonar og handling i same teoribakgrunn, og dei utviklar eit meir samlande profesjonsspråk. *«Det kan sjå ut til at koplinga teori-praksis i studiet bidreg til prosessar som Ertås og Irgens (2010) framhevar er nødvendige for å utvikle teori av sterkere grad, og dermed nødvendige for eiga utvikling»* (Abrahamsen et al., 2016, s 214).

### **3.10. Oppsummering**

I dette kapitlet har eg presentert sentral teori knytt til problemstillinga og dei fire forskingsspørsmåla som er utforma med bakgrunn i problemstillinga. Med utgangspunkt i dette har teorigrunnlaget blitt utforma kring fagstoff om reformasjonen i offentleg sektor gjennom New Public Management (NPM) og gouvernanceteoriar, som syner at skulen har blitt del av ein større heilskap. Vidare har Strand (2015) si tilpassing av Adize sin PAIE-modell blitt presentert saman med generell og skulefagleg relatert leiingsteori, knytt til omgrepet i § 9.1. om rektor sine leiareigenskapar. Teoriar om handlingrom, innovasjon og læring av leiing er og presenterte saman med fagstoff om skuleleiarar sitt tilbod om leiarutdanning.

## 4. Metode og vitenskapelig grunnlag for studien

I dette kapitlet presenterer eg kva metode og vitenskapelige grunnlag som studien er basert på. Val av metode er gjort med utgangspunkt i målet med studien, og ei problemstilling der eg vil finne ut kva ein utviklingsorientert rektor kan vere.

### 4.1 Innleiing

Den opphavelige tydinga av omgrepet metode er «(...) *veien til målet*» (Kvale & Brinkman, 2015, s 83). I dette kapitlet vil eg presentere dei kvalitative metodiske tilnærmingane som er nytta i studien. Metode er eit hjelpemiddel til forskaren for å gi ei skildring av røynda (Jacobsen, 2015, s 23). Sentral metodeteori eg har nytta er «Hvordan gjennomføre undersøkelser?» av Dag Ingvar Jacobsen (2015), «Enhet og mangfold» av Kristen Ringdal (2014), «Systematikk og innlevelse» av Tove Thagaard (2013) og «Det kvalitative forskningsintervju» av Steinar Kvale & Svend Brinkmann (2015). Som struktur har eg valt å ta utgangspunkt i Jacobsen (2015, s 68) sine åtte fasar i undersøkingsprosessen. Desse er: Utforming av problemstilling, val av design, val av metode, innsamling av data, utval av det som skal undersøkast, analyse av data, kvalitet på forskinga og til slutt tolking av resultat.

### 4.2. Problemstilling

Jacobsen (2015, s 63-64) grovdeler undersøkingar i to ulike hovudretningar; problemstillingar der dagens situasjon blir undersøkt, og problemstillingar der verknader og effekt av eit tiltak vert målt. Problemstillingar kan og variere i høve til kor klare og godt forståtte dei er. Eg har valt ei problemstilling der eg skal undersøke kva det er å vere ein utviklingsorientert rektor. Sidan det vert forska på eit område som m.a. Møller (2006, s 103) meiner vi veit for lite om frå før av, er problemstillinga eksplorande (Jacobsen, 2015, s 63-64). Problemstillinga styrer ikkje berre retninga på kva eg skal finne svar på, men også kva avgrensingar som vert teke. Den seier med andre ord også noko om kva det ikkje vert forska på (Jacobsen, 2015, s 72).

Jacobsen (2015, s 77) stiller tre krav til ei problemstilling. Den skal vere enkel, spanande og fruktbar. Enkle problemstillingar gir dei beste resultatata fordi dei avgrensar godt. Ei fruktbar problemstilling er formulert slik at den kan nyttast til empirisk forskingsarbeid. Idealet er at forskingsresultatet skal resultere i ny kunnskap. Det er fire element som må klargjerast for at ei problemstilling skal kunne nyttast til empirisk forskning. Den må sei noko om *kva* vi skal å forske på, *kven* vi vil forske på, og *kvar* og *når* undersøkingane skal finne stad. Dei to første

er kjernekomponentar, medan dei to siste legg råmer og føringar for sjølve undersøkingsopplegget (Jacobsen, 2015, s 72). Problemstillinga mi er «*Kva er det å vere utviklingsorientert rektor?*». Dei to kjernekomponentane er «rektorar» (*kven*) eg skal forske på, og «kva vil det sei å vere ein utviklingsorientert» (*kva*). Det er ein kvalitativ studie av åtte rektorar i fylket Sogn og Fjordane (*kvar*), gjennomført i perioden 2016-2017 (*når*).

Tidleg i arbeidet med problemstillinga utvikla eg fire delproblemstillingar for å operasjonalisere forskingsarbeidet. Hypotesar var utgangspunkt for å lage desse. I dei ulike fasane har spørsmåla gått frå å vere delproblemstillingar til å bli forskingsspørsmål. Saman med problemstillinga har desse vore viktige i prioritering av teori, spørsmålsutforming i intervjuguide for datainnsamling, og til slutt som struktur for analyse og drøfting.

### **4.3. Design og førebuingfase**

Undersøkingsopplegg får stor innverknad for gyldigheita (validiteten), samt for kor påliteleg (reliabel) studien vert. Å generalisere er å gjere noko som i utgangspunktet er spesifikt, til noko allmenngyldig. Det vil seie at ved å t.d. observere nokre fenomen, eller samle informasjon frå nokre personar, kan forskaren trekke slutningar om korleis ting heng saman i ein større heilskap (Jacobsen, 2015, s 89-92). Det vil seie at vi kan nytte deltakarane i ein studie sine felleserfaringar, som grunnlag for å få ei meir generell forståing av det vi studerer (Thagaard, 2013, s 40). I ekstensive undersøkingsopplegg er det lagt godt til rette for å lage statistiske generaliseringar. Intensive undersøkingsopplegg, som denne studien er, gir auka mogelegheit til å få ei meir teoretisk retta generalisering (Jacobsen, 2015, s 89-92).

Med ei eksplorerande problemstilling har eg ønskt å sjå nærare på om det kan eksistere fellestrekk hjå utviklingsorienterte rektorar. Hermeneutikken vektlegg at fenomen kan tolkast på fleire nivå (Thagaard, 2013, s 41). Meiningsinnhaldet blir forstått i lys av dei samanhengar som det vi studerer er ein del av. I hermeneutikken vert det lagt opp til at det vi studerer vert forstått i lys av heilskapen. Målet er å kome fram til essensen i opplevingane; det som av dei fleste vert opplevd som det viktigaste fenomenet (Ringdal, 2014, s 109). Tolking har på bakgrunn av dette fått sentral plass. Tolking av tekstar som er utforma på bakgrunn av t.d. eit forskingsintervju, vert sett på som ein dialog mellom forskaren og teksten.

I naturvitskapen er kausalitet forklart med at dersom ei hending oppstår (*årsak*), vil det alltid bli eit fast resultat (*verknad*). «*Et eksempel kunne vert at viss en type lederstil var til stede, så ville de ansatte alltid være høyt motiverte*» (Jacobsen, 2015, s 92). Sitatet viser at det i samfunnsvitskaplege fag ikkje er like enkelt som i naturvitskapen å lage lovmessige

samanhengar. I denne studien har eg difor vore nøydd til å ta omsyn til sosiale samanhengar. Varianstilnærming og prosesstilnærming er to måtar å vurdere kausalitet ut i frå i samfunnsvitskaplege fag. Sidan eg har vore oppteke av å gå i djupna på *korleis* ting heng saman rundt det å vere utviklingsorientert rektor, har denne studien kausalitet ut frå ei prosesstilnærming (Jacobsen, 2015, s 92-96).

I utvalsundersøkingar tek ein utgangspunkt i at ein kan undersøke ein populasjon ved å ta ut eit utval som vert studert nærare (Jacobsen, 2015, s 106). Eksplorerande problemstilling legg også føringar for at forskinga skal konsentrerast om *få einingar* (Jacobsen, 2015, s 64). Eg nytta N- studiar som utgangspunkt sidan dette høver godt der fenomenet skal belysast frå ulike vinklar for å få fram ulike forståingar av fenomenet. I små N- studiar kan respondentane bli «(...) valgt ut med et spesielt mål for øyet, vanligvis å få ulike perspektiver på ett og samme fenomen. Dermed vil informantene (...) som oftes komme fra ulike kontekster» (Jacobsen, 2015, s 106-107). Med dette opna N-studiet opp for å kunne ta eit strategisk utval av rektorar frå ulike skulekontekstar. Noko vi finn i skuleverket Sogn og Fjordane med t.d. store skilnader i både elevtal og organiseringsform.

#### **4.4. Val av metode**

«*I all forskning bør temaet bestemme metoden*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s 137). Som forskar har du to ulike forskingsdata å velje mellom; kvantitativ og kvalitativ. Dei fleste problemstillingar opnar i utgangspunktet opp for å bruke begge datatypene. I kvantitative opplegg er forskinga basert på taldata, medan kvalitative opplegg er basert på tekstdata. Der den kvantitative forskaren freistar å skildre røynda gjennom tal, statistikk, data og tabellar, presenterer den kvalitative forskaren funna med utgangspunkt i språk. Ofte vert dette gjort ved å samle informasjon ved bruk av intervju. I kvalitative opplegg kan forskaren ha eit betydeleg mindre utval av respondentar enn i kvantitativ (Ringdal, 2013, s 24).

«*Samlet sett er et viktig karaktertrekk ved mange av de nordiske studiene, at tilnærmingene til forskningen primært har handlet om å forstå ledelse som fenomen mer enn å identifisere kjennetegn ved god leiing*» (Møller 2006, s 103). Eg tolkar utsegna til Møller til å vere positiv til forskning som freistar å borre djupt, og kome nær innpå funksjonell og god skuleleiing. Målet med denne studien var å få djupare innsikt, og breiare kunnskap, om *kva* det er å vere ein utviklingsorientert rektor. Eg ville kome tett på rektorar, og få betre kjennskap til deira tankar og refleksjonar om rektorarbeidet. Jacobsen (2015, s 64) meiner ein bør velje ein metode som får fram nyansane når ein har eksplorerande problemstilling. Dette medfører at

forskinga bør konsentrere seg om få einingar for å samle opne kvalitative data. Saman med mine eigne spørsmål var Møller si utsegn om å «(...)identifisere kjennetegn ved god leiing (Møller 2006, s 103), førande på å arbeide kvalitativt med studien.

Kvalitative opplegg tek omsyn til kvalitetane og dei sosiale fenomena som vert studerte. Forskaren søker forståing av sosiale fenomen ved å ha ein nær relasjon til det som vert forska på, t.d. ved bruk av intervju (Thagaard, 2013, s 17) Dette vert av Jacobsen (2015, s 129) sett på som ein fordel sidan tilnærminga vil gi høg relevans ved å få fram god forståing av både fenomen og situasjon. «*Det er de som undersøkes som i stor grad definerer hva som er den «korrekte» forståelsen*» (Jacobsen, 2015, s 129).

Ei ulempe med kvalitativ innfallsvinkel er at det er ressurskrevjande i form av tid.

Datamaterialet ved kvalitative undersøkingar er også ofte stort. Dette kan føre til at det blir utfordrande å systematisere og samanlikne (Jacobsen, 2015, s 129-132). På bakgrunn av dette har eg lagt vekt på å ha eit godt fundamentert grunnlag undervegs i heile forskingsarbeidet. Eg har nytta forskingsspørsmål for å ha tette band mellom problemstilling, bruk av teori, innsamling og presentasjon av data og drøfting (Thagaard, 2013, s 15-16).

Det er stor fleksibilitet i kvalitative opplegg ved at du kan justere og endre undervegs. Med flytande overgang mellom innsamling av data og analysearbeid vert det eit interaktivt skilje mellom prosessane (Jacobsen, 2015, s 130). Eg starta med ei problemstilling som var formulert med utgangspunkt i § 9.1. i opplæringslova: «*Kva leiareigenskapar har utviklingsorienterte rektorar?*». Datamaterialet synte at eg etter kvart måtte justere både problemstilling og forskarspørsmål. Endeleg problemstilling vart «*Kva er det å vere utviklingsorientert rektor?*».

#### **4.5. Utval av rektorar som respondentar**

Ein informant representerer ei gruppe som sjølv ikkje direkte representerer dei som undersøkast, medan respondent er «*(...) representanter for den gruppen vi ønsker å undersøke*» (Jacobsen, 2015, s 178). På bakgrunn av dette har eg nytta omgrepet respondent om rektorane.

Den geografiske avgrensinga har vore å intervju rektorar på grunnskulenivå i Sogn og Fjordane. Forsking har synt at elevane sin sosioøkonomiske bakgrunn har innverknad på skuleresultata. Sjølv med svakare sosioøkonomisk bakgrunn presterer elevar i Sogn og Fjordane på nivå med elevar i Oslo og Akershus. Forskingsprosjektet «*Lærande regionar*»

stilte seg dette forskings spørsmålet: «*Kvifor gjer elevane i Sogn og Fjordane det så mykje betre enn elevar i andre fylke på dei nasjonale prøvene i lesing, rekning og engelsk?*» (Forskningsrådet, 2016, 15.08.). Dei gode elevresultata i Sogn og Fjordane betyr ikkje automatisk at det også eksisterer god og utviklingsorientert skuleleiing. Etter Qvortrup (2012, s 13) kan det vere ein samanheng. Han skriv at skuleleiing er viktig for elevane sine læringsresultat, og at dette er bevist av «*mange sammenfallende undersøkelser (blant andre Nordenbom fl. 2010 og Hattie 2009)*» (Qvortrup, 2012, s 13).

Problemstillinga mi la opp til at eg måtte ha eit val av rektorar som har nødvendige leiareigenskapar jf. § 9.1., og er utviklingsorienterte. Utval av rektorar vart gjort strategisk ved at eg fann deltakarar som både har kvalifikasjonar og eigenskapar som eg ønskte å studere nærare (Thagaard, 2013, s. 60). Det var viktig å finne ein måte som sikra validitetskvaliteten. Eg valde å bruke snøballmetoden for å finne nøkkelrespondentar som «*(...) antas å ha særleg god oversikt over og innsikt i et spørsmål forskeren ønsker å få belyst*» (Andersen, 2013, s. 120).

Snøballmetoden kan nyttast ved å ta kontakt med nokon som har dei eigenskapane forskaren er på jakt etter. Desse vert bedt om å nemne andre som har tilsvarende eigenskapar som seg sjølv (Thagaard, 2013, s 61-62). Eit problem med dette kan vere at utvalet endar opp med representantar frå same miljø og omgangskrins. For å motverke dette kan forskaren frå starten av kontakte personar frå ulike miljø. Eg starta å rulle min «strategiske snøball» i tre til dels svært ulike grunnskulerelaterte miljø i Sogn og Fjordane (Thagaard, 2013, s 61 og Jacobsen, 2015, s182-183). Desse tre var: Kommunalsjefar innan utdanningssektoren i alle kommunane i fylket, Utdanningsforbundet på fylkesnivå, samt Høgskulen i Sogn og Fjordane ved forskningsteamet rundt satsinga «Active Smarter Kids»(ASK). Jølster kommune, som eg er tilsett i sjølv, var ikkje med i studien.

Eg antok at dei ulike miljøa ville plukke ut namn med bakgrunn i ulike opplevingar, og at rektorar som vart nemnde av fleire enn ein av desse uavhengige partane auka sannsynet for at rektoren faktisk hadde dei eigenskapane problemstillinga la opp til. Kommunalsjefane representerer rektorane sine leiarar medan Utdanningsforbundet representerer tillitsvalte. Gjennom studien «*Active Smarter Kids*» (ASK) hadde tilsette i HiSF i løpet av 2015-2016 kontakt med alle grunnskular i Sogn- og Fjordane. Dei ba 50% av skulane om å starte eit ekstra utviklingsarbeid dette året. Rektorane var kontaktpersonar og samarbeidspartar i prosjektet, som hadde førsteamanuensis G.K. Resaland som koordinator. Han og teamet

opplevde ulike rektorhaldningar då dei kom med forskingsprosjektet og etablerte dagleg fysisk aktivitet på alle forsøksskulane. 50% av skulane i Sogn og Fjordane måtte ta imot ASK, og gjennomføre det som ei tilleggsoppgåve til eksisterande utviklingsarbeid.

I september 2016 utfordra eg, via ein e-post, alle kommunalsjefar i Sogn og Fjordane til å nemne rektorar i eigen kommune. Utdanningsforbundet og ASK-teamet ved HiSF fekk tilsvarande utfordring. Alle fekk same bestilling for å få «snøballen til å rulle»: «Eg ber om å få opplyst namn på rektorar som du opplever å ha spesielt gode leiareigenskapar og er utviklingsorienterte i sitt arbeid.». I e-posten sette eg ein tydeleg tilbakemeldingsfrist. Då denne gjekk ut hadde kring 50% av kommunalsjefane sendt meg namn på rektorar. Dette var høgare tilbakemeldingsprosent enn det eg hadde venta. Påminning vart likevel send til dei som ikkje hadde respondert på første e-post. Her fekk eg tre tilbakemeldingar til. Samla sett fekk eg altså tilbakemelding frå 14 av 26 kommunalsjefar. ASK- teamet leverte ei liste på 10 namn, medan Utdanningsforbundet sette opp 6.

Resultatet var at seks rektorar var nemnde to gonger. Ingen var nemnd tre eller fleire gonger. Rektorane kom frå fire av dei 27 kommunane i fylket (16/17). Utvalet vart slik:

*Tabell 1: Strategisk utval etter utført snøballmetode. Del 1.*

Alias	Nemnd av	Nemnd av
<b>Rektor 1</b>	Kommunalsjef	Utdanningsforbundet
<b>Rektor 2</b>	ASK- team	Utdanningsforbundet
<b>Rektor 3</b>	Kommunalsjef	ASK- team
<b>Rektor 4</b>	Kommunalsjef	ASK- team
<b>Rektor 5</b>	Kommunalsjef	ASK- team
<b>Rektor 6*</b>	ASK- team	Utdanningsforbundet

*\*denne fall ut av utvalet.*

Å lage utvalet slik kan gi nokre etiske utfordringar for dei som får ei oppmoding om å gi namn. Nokre kommunalsjefar var opptekne av å sikre konfidensiell handsaming. Desse fekk alle ei tilbakemelding om at det dei leverte skulle handsamast som teiepliktig informasjon. Det å namngi ein rektor framfor andre dei er leiar for kan opplevast som uheldig om informasjonen kjem ut. Ein kommunalsjef løyste dilemmaet sitt ved å skrive at alle rektorane i kommunen hadde det eg var ute etter, men spesielt «den og den».

Ein av kommunalsjefane var oppteken av å vere bindeledd dersom nokon frå hans kommune kom med i utvalet. Eg opna opp for dette sidan kommunalsjefen i kraft av si stilling også har



teieplikt. Ein rektor, som Utdanningsforbundet og ASK- teamet hadde sett opp, kom frå denne kommunen. Då eg kontakta kommunalsjefen råda han meg frå å snakke med denne. Rektoren vart nemnd av UDF og ASK-temaet, som er meir perifere i høve rektoren, enn det kommunalsjefen er. Eg konkluderte med at denne kunne ha leiarerfaringar som tilsa at rektoren ikkje burde delta. I samråd med rettleiaren min valde eg å lytte til råda frå kommunalsjefen, og tok denne ut av det strategiske utvalet.

Sidan eg starta med eit utval på fem leiarar var eg allereie før intervjuet klar over at dette kunne bli for lite for å sikre god nok metning i datamaterialet. Eg la difor inn eit tilleggsspørsmål i intervjuguiden om å nemne andre rektorar som dei meinte eg også burde ha intervjuet. Det opphavelige potensialet i snøballmetoden vart dermed også nyttegjørt (Thagaard, 2013, s 61-62). Namna eg her fekk kunne eg igjen sjå i samheng med namna på den eksisterande lista, og med namn gitt av alle rektorane. «Avtaler vi bare med en liten gruppe først, beholder vi muligheten til å trekke inn andre senere i fasen» seier Jacobsen (2015, s 183). Rektoren som kommunalsjef råda meg til å ikkje kontakte, vart ikkje nemnd av nokon av dei eg intervjuet. Først etter at dei fem første intervjuet var utført, konkluderte eg med kven dei tre skulle vere, dette for å prøve å legge opp til at dei eg rekrutterte til slutt var nemnde av flest mogeleg. Sidan ingen av dei åtte rektorane visste om dei var først eller sist i intervjurekka, fekk også dei tre siste spørsmål om å nemne namn. Ved å ta utvalet slik utnytta eg fleksibiliteten i kvalitativ arbeidsmetode her og. «Dette er jo metodens fremste styrke!» (Jacobsen, 2015, 183). Her er det endelege resultatet etter utført snøballmetode:

Tabell 2: Resultat etter utført snøballmetode. Del 2.

	1	2	3	4	5	6	Kjønn
<b>Rektor 1</b>	Kommunalsjef	UDF					Mann
<b>Rektor 2</b>	ASK	UDF	Rektor 5	Rektor 3	Rektor 4	Rektor 8	Mann
<b>Rektor 3</b>	Kommunalsjef	ASK					Kvinne
<b>Rektor 4</b>	Kommunalsjef	ASK	Rektor 2				Kvinne
<b>Rektor 5</b>	Kommunalsjef	ASK					Kvinne
<b>Rektor 6</b>	ASK	Rektor 5	Rektor 3				Kvinne
<b>Rektor 7</b>	UDF	Rektor 5	Rektor 3	Rektor 4	Rektor 1	Rektor 8	Mann
<b>Rektor 8</b>	Rektor 2	Rektor 4					Mann

Det var kjønnsbalanse i det strategiske utvalet; fire kvinner og fire menn. To av rektorane er i aldersgruppa 35-45 år, ein er i aldersgruppa 45-55 år medan fem er over 55 år. Det strategiske utvalet resulterte og i at leiarane kom frå skular med stor variasjon i organisasjonsform og elevtal. Tre er frå skular med under 50 elevar, tre er frå skular med mellom 100-200 elevar og to frå skular med over 300 elevar. Nokre organiserings-modellar i grunnskulen er det få av i

fylket. Utfordring med anonymisering gjer at eg vel å berre nemne at leiarane representerer skuleslag som omfattar ei organiseringsbreidde i spennet frå 1-10, fådelte skular og skular som er organiserte som oppvekstsenter. Samla er det difor god demografisk spreing i det strategiske utvalet. Rektorane representerer ulike aldersgrupper, kjønn og er leiarar på skular med stor variasjon i både elevtal og organisering. Dei kjem òg frå kommunar som har både få og mange skular.

Alle rektorane i utvalet har relativt lang leiarerfaring. Det kan ha samanheng med problemstillinga mi, og måten å gjere utvalet på. Eg ville ha utviklingsorienterte respondentar. For å syne at du er dette, må du ha hatt ei viss tid på deg i jobben. Dette kan vere årsaka til at ingen med kortare enn 10 års fartstid, vart med i studien. Rektorane presenterte mange ulike satsingar, prosjekt og utviklingsarbeid som dei har vore pådrivarar for ved eigen skule og kommune. Sidan nokre av desse er godt kjende i skulesektoren har eg også anonymisert dei i presentasjonen min av data.

Ved å velje eit utval av rektorar i Sogn og Fjordane forventa eg, som sjølv arbeider som rektor i same fylke, at eg både ville intervju rektorar som eg kjenner frå før og andre. Eg har delvis relasjon til to av dei eg intervjuar, dei andre kjenner eg berre litt gjennom kurs og møte. Relasjon til dei du skal intervjuar kan medføre at respondentar kan svare det som dei trur at ein vil like å høyre seier Thagaard (2013, s. 113-116) og Andersen (2013, s. 128-129). Alle leiarane deltok og gjennomførte intervjuar svært profesjonelt, og eg opplevde lite skilnad på dette med relasjon.

Problemstillinga la opp til at eg som rektor skulle forske på rektorstilling. Dette gjorde at eg hadde med meg eigen kunnskap, erfaring og kompetanse inn i forskingsarbeidet. Forforståing kan vere både positivt og negativt. Der forskaren har kunnskap og erfaring vil dette vere ei fagleg styrke, t.d. ved å kunne hente ut meir av respondentane i intervjusituasjon. Motsett kan forforståing tilføre fordommar, eigne meiningar og synspunkt som kan farge og forme kvaliteten i negativ retning seier Aadland (2013, s 186-188) og Andersen (2013, s 127-128).

#### **4.6. Innsamling av data ved kvalitativt forskingsintervju**

Ei målsetting med kvalitativ tilnærming er å få betre forståing for sosiale fenomen seier Thagaard (2013, s11). Det er fire framgangsmåtar å følge i kvalitativt arbeid; observasjon, intervju, tekstanalysar og analysar av opptak. Eg har nytta intervju sidan dette eignar seg spesielt godt for å samle informasjon om deltakarane sine «(...) *opplevelser, synspunkter og selvførståelse*» (Thagaard, 2013, s 13). Forskingsintervjuet er ein samtale mellom forskar og

respondent om eit emne som har felles interesse (Thagaard, 2013, s 13). Opne forskingsintervju eignar seg også godt der forskaren skal undersøke få einingar, er interessert i det som det enkelte individ seier og uttrykker, samt interessert i korleis den enkelte tolkar og legg mening i eit spesielt fenomen (Jacobsen, 2015, s 146-147).

Eg sende søknad til Norsk Senter for Forskingsdata (NSD) tidleg i september 2016. Eg fekk tilsendt godkjenning i byrjinga av oktober 2016 (vedlegg 4). Min første kontakt med rektorane var pr. telefon. Det skal vere frivillig å delta i forskning, og den som deltek skal vere kjend med kva farar det kan vere ved å delta (Jacobsen, 2015, s 47). For å ta i vare dette viktige prinsippet på ein god måte er det naudsynt å ha deltakarane sitt informerte samtykke seier Thagaard (2013, s 26). Rett i etterkant av at vi hadde avtalt intervjudato sende eg e-post med oppsett for informert samtykke (vedlegg 2). På denne måten gav eg rektorane litt tid til å lese og eventuelt ombestemme seg før intervjuet skulle finne stad. Det var ingen som trekte seg frå deltaking. Informert samtykke vart teke med til intervju for signering.

Ved intervjuundersøkingar kan det bli for mange, eller for få, intervjupersonar. Blir utvalet for lite kan det bli for smalt erfaringsgrunnlag. Vert utvalet for stort blir analysearbeidet meir komplekst. Det er vanleg å ha 15 +/- 10 intervjupersonar. For å få meir oversikt og tid til det viktige analysearbeidet, kan det vere ein fordel å ha færre intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s 148). Eg planla å intervju seks-ni rektorar. Eg hadde døra opa for å utvide med to-tre til dersom eg undervegs opplevde problem med å få metta datamaterialet. Etter å ha intervju fem rektorar såg eg nokre mønster, t.d. dette med å ha leiarutdanning. For å undersøke mellom anna dette nærare valte eg å knyte til meg fleire deltakarar, og enda til slutt opp med å intervju åtte rektorar. I dei siste to intervju opplevde eg i stor grad at desse summerte opp og stadfesta det som hadde vore sagt i dei første intervju. Ut frå dette vurderte eg at datamaterialet var metta, og eg avslutta innsamlingsarbeidet.

Som rektor er eg van med å ha full dagsorden, men at det oftast er litt roligare i november-desember. Eg planla difor å utføre alle intervju i denne tidsperioden. Av eigne erfaringar veit eg at det er lettare å seie nei til deltaking ved å få spørsmål på e-post, enn ved å bli kontakta på telefon. Eg tok difor førstekontakt pr. telefon, der eg også gav litt informasjon om forskingsarbeidet. Ingen takka nei til deltaking. Årsaka kan vere tidspunktet for intervju, men og at problemstillinga var formulert slik at det kunne opplevast som litt ærefullt å vere plukka ut. I perioden november-desember 2016 utførte eg alle åtte intervju. Sju ønskte at intervjuet fann stad på skulen dei jobbar på, medan ein ville ha det heime hjå seg sjølv. Konteksten

(stad) intervjuet føregår på kan spele inn på forskingsresultatet. Kunstige omgjevnader (kontekst) kan gi kunstige svar (Jacobsen, 2015, s 152). Ved å la rektorane sjølv bestemme intervjustaden freista eg å unngå dette.

For å sikre at eg fekk gode forskingsdata til analyse- og drøftingsdelen, la eg mykje arbeid i utforming av intervjuguiden (vedlegg 3). Denne bygde eg i stor grad opp på ein pre-strukturert måte ved å ta utgangspunkt i dei fire emna som forskarspørsmåla la opp til å studere nærare (Jacobsen, 2015, s149). For å unngå at spørsmåla vart for generelle og overflatiske, konkretiserte og forenkla eg spørsmåla (Thagaard, 2013, s 104). I sjølv intervjusituasjonen nytta eg berre dei munnleg tilrettelagte spørsmåla. Undervegs i intervjuprosessen såg eg at nokre spørsmål skilde seg ut som spesielt interessante, m.a. det om leiarutdanning. Eg nytta difor oppfølgingsspørsmål for å samle enno meir informasjon her.

Intervjuet kan utformast på fleire ulike måtar i spennet mellom lite struktur og sterk grad av struktur. Ved sterkt strukturerte intervju er spørsmåla og rekkefølga utforma på førehand (Thagaard, 2013, s 97-98). Forskarar som legg opp til dette kan like gjerne nytte spørjeskjemaundersøking som metode. Ved å utføre intervjuet lite strukturert vert intervjuet mindre formelt, og det opnar for at den som vert intervjuet i større grad kan styre og påverke samtaleinnhaldet. Det er ein fordel å la informanten fortelje meir fritt slik at han kan kome innom emne og tema på eige initiativ (Jacobsen, 2015, s 149-150). Eg valde ei delvis strukturert tilnærming. Dette var naturleg sidan eg som skuleleiar har erfaring med å halde ulike former for samtalar og kjenner godt faget vi skulle snakke om i intervjuet.

Eg la opp til ein ledig samtalestil slik at rektorane kunne prate fritt, og let spørsmåla mine kome i ulik rekkefølge. Eg trur dette førte til at dei lettare fritt kunne kome med sine innspel (Thagaard, 2013, s 98). Dei var alle lette å få i tale. Nokre var meir opptekne av å prate og formidle ut frå «eige hjarte» enn andre. Dette førte til at nokre intervju vart meir strukturerte enn andre. Eg erfarte at dei mest taleføre snakka mykje om spørsmåla frå guiden utan at eg måtte stille spørsmåla direkte. I alle intervjuet hadde eg med ein guide der eg hadde merka av nokre sentrale spørsmål som eg ville at alle skulle svare på, dette for å sikre at eg fekk med meg noko handfast attende til analyse- og drøftingsarbeidet.

Ved å velje intervju som forskingsmetode måtte eg nytte meg sjølv som forskarreiskap i arbeidet med å samle forskingsdata (Thagaard, 2013, s 13). For å utføre gode intervju er det svært viktig at forskaren er godt førebudd (Jacobsen, 2015, s 155). I intervjusituasjonen oppretta eg direkte «ansikt-til ansikt kontakt» med rektorane. Korleis kontakten og dialogen

mellom oss blei vart viktig for kvaliteten på datamaterialet. I planlegginga var eg difor veldig medviten på at eg kunne nytte tre ulike spørsmålsvariantar; hovudspørsmål, oppfølgingsspørsmål og prober (Thagaard, 2013, s 100-102). Eg er sjølv ekstrovert og engasjert i faget mitt som rektor, og veit av erfaring at eg lett let meg «rive med» til å delta i samtalar. Eg var spesielt merksam på dette, og konsentrere meg om å bygge tillit ved å tilpasse intervjusituasjonen og vere ein aktiv og interessert lyttar (Thagaard, 2013, s 99). Eg tok notat undervegs. Dette var til god hjelp for å vise interesse, men òg for å vere ein aktiv lyttar (Jacobsen, 2015, s 157). Notattakinga fungerte også godt for planlegge og strukturere samtalen undervegs. Eg nytta både blikk, kroppsspråk og prober for å vise interesse, og sidan eg opplevde intervjuet faglig nyttige vart nok interessa mi opplevd ekte.

Etter råd frå Jacobsen (2015, s 154) planla eg at kvart intervju ikkje skulle vare i meir enn 1-1,5 time. Tre intervju var på kring 1 time og 10 minutt. Tre intervju vart på 1 time og 30-45 minutt, medan to enda på 2 timar. Erfaringa er at intervjuet med dei som prata mest fritt også tok mest tid og vart minst strukturerte. For meg vart desse også dei mest krevjande. Men mykje av det som kom fram i desse intervjuet var nyttig for vidare bruk i analyse- og drøfting.

#### **4.7. Analyse av data**

Kvalitativ analyse av transkriberte intervju er identisk med tekstanalyse. Analyse handlar i stor grad om å redusere tekstmaterialet, binde saman element og freiste å forstå delane i lys av heilskapen. Denne vekslinga mellom å sjå på både delane og heilskapen, kallast hermeneutisk metode. Analyse av kvalitative data handlar hovudsakleg om fire forhold: dokumentere, utforske, systematisere og kategorisere, og binde saman (Jacobsen, 2015, s 197-199).

Eg nytta lydopptak for å dokumentere. Opptaksfunksjon på iPad og iPhone fungerte godt ved at eg kunne lagre rett i Dropbox og OneDrive. Eg tok og notat undervegs. Eg hadde i snitt eitt til to intervju kvar veke, og transkriberte kvart ferdig før eg utførte nye. Eg transkriberte alle intervjuet kronologisk i programmet Express Scribe Transcription. Kvale & Brinkman (2015, s 207) ser det som ein fordel å at forskaren transkriberer materialet sjølv. Dette fordi arbeidet vil framkalle minne og tankar om dei sosiale og emosjonelle aspekta ved intervjuet, samt at forskaren vil starte med meiningsanalysen i transkriberingsprosessen. Med utgangspunkt i det Thagaard (2013, s 158) definerer som kategoribasert analyse laga eg meg ein tabell basert på forskingsspørsmåla og intervjuguiden. I denne sorterte eg kvart intervju (klassifisering i kategori) og laga nøkkelord (koding av data) for lettare å kunne leite og sortere i materialet (Thagaard, 2013, s 158-162). Då eg starta med å analysearbeidet hadde eg 180-190 sider med

tekst. Ved å transkribere og sortere intervjuet etter kvart gjekk eg gjennom kvart intervju fleire gongar, og fekk «fordøyd» kvart av dei før eg gjekk i gang med eit nytt. Truleg heva dette kvaliteten på arbeidet og førte til at eg klarte å nytte den kvalitative fleksibiliteten der datainnsamling og analysearbeid møttest, på ein betre måte.

I arbeid med kvalitative data tilfører og forskaren noko til datamaterialet som ikkje direkte kan observerast av lesaren seier Jacobsen (2015, s 222-224). Der eg i empirien har presentert informasjon ved bruk av sitat har eg i stor grad presentert informasjonen slik den vart gitt. Eg har av og til utelete enkelte småord og pausar, og har nytta (...) der eg har hoppa over leddsetningar og delar i sitata til rektorane.

Då eg starta med å utforske datamaterialet, nytta eg ein eksploderande teknikk ved å lage ei to-siders oppsummering av alle dei åtte intervjuet. Basert på dei fire forskingsspørsmåla som kategoriar, summerte og talfesta eg enkelte ord, omgrep og formuleringar som vart brukte av respondentane (Jacobsen, 2015, s 206). Sidan eg hadde fire forskarspørsmål som utgangspunkt i intervjuguiden hadde eg allereie i forkant utført det grunnleggande kategoriseringsarbeidet. Til kvar av dei fire kategoriane laga eg nye underkategoriar (Jacobsen, 2015, s 207-212). I arbeidet med å samle data hadde eg også med demografiske spørsmål. Desse nytta eg for å sjå om det var kausale samanhengar, t.d. om rektorar på små og store skular svarte likt eller ulikt, om alder og lengd i stillinga spelte inn, eller om utdanningsgrad hadde innverknad (Jacobsen, 2015, s 213).

I siste del av analysearbeidet batt eg saman og tolka data. Problemstillinga og dei fire forskingsspørsmåla vart viktige i denne prosessen. Eg leita etter meiningar, samanhengar og gjekk gradvis over til å generalisere. I kvalitativ forskning er ein open for det ukjente, der forskaren arbeider med data i ein prosess «nedanfrå og opp». I starten var det spesielle i datamaterialet som fekk mest fokus. Lenger ut i analysearbeidet gjekk eg gradvis over til å generalisere ved å kategorisere og sjå på samanhengar med utgangspunkt i dei fire overordna forskarspørsmåla. På bakgrunn av det innsamla datamaterialet utforma eg i denne prosessen undertema til kvart av dei fire forskarspørsmåla. Styrken med den kvalitative analysen er at det vart lettare for meg som forskar å kontrollere om eg gjekk utover det som eigentleg låg i datamaterialet (Jacobsen, 2015, s 222-224).

#### **4.8. Forskingsetikk, validitet og reliabilitet i studiet**

Kvale & Brinkmann (2015, s 97) har sett opp sju ulike etiske problemstillingar kring kvalitativ forskning; tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysing,

verifisering og rapportering. Det er altså etiske omsyn å ta i alle delprosessane i forskingsarbeidet, først i val av tema og emne. Har studien vitskapleg verdi ved å kunne forbetre «(...) *den menneskelige situasjon som utforskes*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s 97) ? Informert samtykke, konfidensialitet og vurderingar om kva konsekvensar forskinga kunne medføre var viktig å ta stilling til i planfasen. I intervjusituasjonen handla dei etiske omsyna om å ta vare på den som vart intervjuet. Her er det fare for at den som vert intervjuet kan oppleve seg krenka (Kvale & Brinkmann, 2015, s 96). I transkriberingsfasen var det viktig å tenke over korleis intervjuet vart omforma frå munnlege ord til skriftleg tekst. I arbeid med analyse handla etikken om å ta vurderingar på korleis, og kor kritisk, materialet skulle analyserast og tolkast. I den endelege rapporteringa, der oppgåva skulle leggjast ut i det offentlege rom, måtte eg på nytt sikre konfidensialiteten for respondentane (Kvale & Brinkmann, 2015, s 97).

Sidan Kvale & Brinkmann (2015, s 95) ser på intervjuundersøkingar som moralske undersøkingar utforma eg tidleg i prosessen min eigen etiske protokoll (vedlegg 1). Eg sette den opp etter dei sju ulike etiske problemstillingane til Kvale & Brinkmann (2015, s 98). I protokollen konkretisere og forenkla eg dei etiske utfordringane eg trudde eg ville møte i arbeidet. Som rektor i Sogn og Fjordane forska eg på mange måtar på meg sjølv i mitt eige fagmiljø. Som rektorane i det strategiske utvalet har også eg gjennomført leiarstudie i regi av HiSF. På grunn av desse faktorane trur eg at det var spesielt viktig at eg på førehand hadde tenkt grundig igjennom dei etiske sidene ved intervjusituasjonen eg ville møte. Eg trur og at dette førearbeidet førte til at eg reflekterte betre over eigen praksis, og kunne ta betre vurderingar undervegs i intervjuet og i arbeidet i etterkant med datamaterialet.

Alle dei åtte intervjuet hadde av ein god og lett tone. På ulike måtar nytta rektorane humor inn i mellom alvor. Eg opplevde ikkje at det var spenningar eller utfordringar i samtalanene. Respondentane svarte på spørsmål der dei måtte utlevere ein del informasjon om eigne eigenskapar og erfaringar. Dette var spørsmål dei kunne oppleve som personlege ganske «nære» kring eigne faglege kvalifikasjonar som rektor. «*De erfaringer intervjupersonen gir uttrykk for, gjenspeiler vedkommendes forståelse av sin situasjon*» seier Thagaard (2013, s 120). Respondentane gav meg utfyllande informasjon om korleis dei opplever sin eigen jobbsituasjon. Dette er eit viktig etisk aspekt.

Konfidensialitet i forskning handlar om «(...) *hvilken informasjon som bør vere tilgjengelig for hvem*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s 106). Prinsippa kring dette handlar om at eg som forskar

bør anonymisere alle respondentar (Thagaard, 2013, s 28). Eitt grep er at eg har avgrensa deltakarane til å vere rekrutterte frå Sogn og Fjordane. Ingen fekk tilgang på mine intervjuavtalar. Verken arbeidsplassen min eller medlemar i familien fekk informasjon om kvar eg gjennomførte intervju. Undervegs i det skriftlege arbeidet anonymiserte eg ved å kalle rektorane «rektor 1», rektor 2» osv. Lydfiler vart først lagra på iPhone/iPad og PC, for så å bli sletta og lagra nettbasert i Dropbox og OneDrive.

Skulesektoren i Sogn og Fjordane arbeider tett og har årlege møtepunkt. «Alle kjenner alle». Dette gjer at eg i empirikapittelet har vore påpasseleg med ikkje å skrive inn utsegn, som direkte kan sporast attende til nokon. Eg har og anonymisert konkrete utviklingstiltak, metodar og engasjementområde som rektorane nemnde.

*«Den samlede kvaliteten til et forskningsprosjekt, (...), bestemmes av om det den som leser forskningen, faktisk tror at det som skrives er sant»* seier Jacobsen (2015, s 246). Etter Jacobsen (2015, s 228) handlar validitet og realibilitet om å stille seg spørsmål om det er sant det ein har funne ut i studien.

Reliabilitet kan etter Grønmo (2016, s 242) delast inn i to hovudtypar: Stabilitet og ekvivalens. Stabilitet handlar om å utføre det same forskingsopplegget på to ulike tidspunkt, medan ein ved ekvivalens tar utgangspunkt i det Thagaard (2013, s 2002) tar opp kring kor nøytral og objektiv forskaren klarar å vere i høve det forskinga handlar om. Hadde ein annan forskar utført same forskingsarbeidet kome fram til same resultat? Eg har i denne studien valt å halde meg til det Grønmo (2016, s 250) seier er ganske vanleg for kvalitative studiar, nemleg å ikkje vurdere reliabilitet ut frå verken stabilitet eller ekvivalens, men med utgangspunkt i systematisk og kritisk drøfting av datamaterialet. I metodekapittelet har eg difor freista å gjere det godt synleg kva val eg har teke omkring undersøkingsopplegg, måte å utføre datainnsamling på, vurdering av kjeldetruverdet, mi eiga rolle som forkar og konteksten til studien (Grønmo, 2016, s 250). Målet har vore å halde meg til Grønmo (2016, s 250) sitt råd om å skildre datainnsamlinga på ein så god måte at både eg og rettleiar undervegs i arbeidet har kunna drøfte den, og at framtidige lesarar skal kunne gjere det same.

Validiteten i forskinga handlar om kor gyldig forskinga er, seier Thagaard (2013, s 23). I praksis må forskinga vurderast i forhold til om den har fått tak i det ein ønska å få tak i (intern gyldighet), og om det kan overførast til andre samanhengar (ekstern gyldighet) seier Jacobsen, (2015, s 228). Å vurdere validitet er ifølgje Grønmo (2016, s 251) meir utfordrande enn å



vurdere reliabilitet. Dette fordi validiteten refererer til fleire aspekt ved datainnsamlinga, og at sjølve validitetsomgrepet er meir komplekst.

Kompetansevaliditet handlar om forskaren sin eigen kompetanse for å utføre ei innsamling av data, seier Grønmo (2016, s 254). Han meiner forskaren sin kompetanse både er erfaringar, føresetnader og kvalifikasjonar knytt til datainnsamlingsarbeidet. Grønmo (2016, s 255) nyttar kompetanseomgrepet slik at det handlar om forskaren sin samla kunnskap om både kjeldene, og det empiriske samt forståinga av det teoretiske. Eg har ti år erfaring som skuleleiar, og har både skuleleiarutdanning og erfaring med utviklingsarbeid på eigen skule. Eg har fått tilbakemelding om at eg verkar utviklingorientert. Å ha nærleik til kjeldene er ein validitetsstyrke for å kunne finne den mest relevante informasjonen ut frå problemstillinga og til å kunne utvikle teoretiske fortolkingar seier Grønmo (2016, s 255). Ut frå dette er det ein validitetsstyrke at eg som utdanna skuleleiar, som er kjend med rektoryrket og utviklingsarbeid, har utført denne studien, der forskinga er sentrert rundt rektorar som kjelde.

Kvalitative studiar kan og vurderast ut frå kommunikativ validitet, seier Grønmo (2016, s 255). Denne validitetstypen bygger på kva diskusjon og dialog forskaren har hatt med andre kring kor godt materialet er ut frå problemstillinga, og om det er svake sider ved datamaterialet (Grønmo, 2016, s 255). I denne studien har vurderinga av den kommunikative validiteten blitt utført i arbeidsprosessen med datamaterialet som ein dialog mellom meg som forskar og min rettleiar, og gjennom munnlege framleggingar av arbeidskrav med presentasjon for medstudentar, studieleiar og emnelærarar på studiet.

*«Intern gyldighet går på om resultatene oppfattes som riktige»* seier Jacobsen (2015, s 228). Eit anna steg på vegen med å vurdere validitet er å vurdere kjelda. Her stiller Jacobsen (2015, s 230) spørsmål ved om kjelda er den rette for å få korrekt informasjon. Eg utførte eit strategisk utval ved å bruke ei tilpassing av snøballmetoden for å finne mine kjelder. I staden for å bruke den opphavslege snøballmetoden nytta eg altså tre uavhengige miljø i grunnskulesektoren i Sogn og Fjordane. Dette vart gjort for å betre validiteten enn det ein får ved å bruke snøballmetoden slik den er skissert av Thagaard (2013, s 61-62).

Jacobsen (2015, s 231) meiner at dersom kjeldene, som i denne studien er rektorane, er mest mogeleg uavhengige av kvarandre er det ein validitetsstyrke. Måten å ta utvalet på opna opp for at alle som gav meg namn kunne gjere dette ut frå t.d. relasjon, vennskap og kor godt dei likar dei som dei nemner. Denne utfordringa løyste eg ved å nytte tre uavhengige miljø til å gjere det strategiske utvalet. I tabellen med det endelege oppsettet for utvalet ser vi at mange

av rektorane har nemnt kvarandre. Dette kan vere teikn på at det er relasjonar mellom dei. I intervjusituasjonen kom det fram at enkelte deltek i rektornettverk med kvarandre. Då eg vart klar over dette byrja eg å stille oppfølgingsspørsmål om kvifor dei namngav dei rektorane dei gjorde som forslag til andre eg burde snakke med. Her fekk eg spanande tilbakemeldingar. Nokre sa at dei namngav rektorar som dei opplever å vere annleis enn seg sjølv. Det vil sei leiarar som også gjer ting annleis enn dei sjølve. Blant dei åtte leiarane er det, uavhengig av kvarandre, fleire som har opplyst namn på denne måten. I eit validitetsspørsmål kan dette vere ein styrke i studien.

Sjølv om eg som forskar har fått tak i den rette kjelda må eg også, på ein kritisk måte, vurdere om kjelda gir meg den rette informasjonen seier Jacobsen (2015, s 230). Respondentar som er tett på fenomenet evnar å gi meir gyldig informasjon enn respondentar som står lenger vekk frå det som vert studert. Rektorane har blitt utfordra på spørsmål omkring eigen jobb og arbeidsoppgåver. Ingen andre enn dei har nærare kunnskap om det å vere rektor i praksisfeltet. Dette gir studien god validitet i dei to krava om respondentane sin nærleik til, og kunnskap om, fenomenet som det har vore forska på (Jacobsen, 2015, s 230).

Å validere handlar også om at forskaren må vurdere respondenten sin vilje til å gi riktig informasjon seier Jacobsen (2015, s 230). Eit dilemma, som var spesielt relevant for meg som sjølv er skuleleiar i same fylket, var å vere medviten på at respondentar kunne ønske å framstå som betre og noko meir enn det dei faktisk er. Dette for å freiste å stå fram på ein sosialt riktig måte, eller for å imponere meg som i denne samanhengen var både forskar og rektor (Jacobsen, 2015, s 231). Ein rektor meinte t.d. at eg burde skrive opp meg sjølv når ho gav namn på utviklingsorienterte rektorar. Sidan Thagaard (2013, s 203) ser det som viktig å tenke gjennom korleis eventuell relasjon kan ha innverknad på informasjonen ein får av respondentane, har eg og gitt lesaren opplysningar om dette.

Gyldigheita av forskingsresultata avheng av korleis data har kome fram. Informasjon som kjem etter stimuli frå forskaren vil ofte vere førande på opplysningane respondenten gir. Forskaren får dei svara han spør etter. Informasjon som kjem meir impulsivt frå respondenten har større gyldighet fordi ein kan anta at det som kjem av eg sjølv ligg nærare den opphavslege oppfatninga respondenten har av fenomenet seier Jacobsen (2015, s 232). Eg tilpassa kor strukturert intervjusituasjonen blei ved å «lese» respondentane. Dei som ønskte det fekk snakke fritt. Datamaterialet i studien er sett saman av data gitt etter både direkte spørsmål og «fri tale». Data om handlingsrom og endringar i stillinga er døme på emne som

kom inn i datamaterialet etter «fri tale» Problemstillinga la indirekte opp til å finne rektorar som opplever å ha stort handlingsrom. Resultatet vart at berre ein av leiarane fekk dette spørsmålet direkte. På eige initiativ omtalte altså sju om situasjonar, måtar å arbeide på og satsingar som dei sjølve har vore leiarar for. Då rektorane snakka om dette skildra dei på same tid korleis dei hadde nytta handlingsrommet sitt.

Medan intern gyldighet handlar om kva grad fenomenet er presentert på rett måte, handlar ekstern gyldighet om kva grad funna kan generaliserast til andre enn dei ein har forska direkte på. Er funna basert på informasjon frå dei åtte rektorane i denne studien også gyldige for andre rektorar? Tal rektorar som er intervjuar har innverknad. Dess fleire som er intervjuar dess større sannsyn er det for at funna kan generaliserast, seier Jacobsen (2015, s 238). Når eit nytt intervju ikkje gir ny og interessant informasjon er metning oppnådd (Jacobsen, 2015, s 238). Etter å ha intervjuar dei fem første respondentane opplevde eg at det framleis var behov for å intervjuar fleire. Eg merka dette spesielt godt rundt spørsmåla om rektorane si utdanning og bakgrunn. I arbeidet med den kategoribaserte analysen med koding, klassifisering og identifisering av mønster i dei fem første intervjuar byrja eg å sjå eit mønster (Thagaard, 2013 s 158-162). Dette ville eg følgje opp vidare, og kom til at det var for lite med fem intervjuar for å mette dette. For å sikre gyldigheita betre valde eg difor å knyte til meg tre respondentar til. Men sjølv om eg med utgangspunkt i teorien har intervjuar mange nok, er det likevel heilt umogeleg å slå dette fast, seier Jacobsen (2015, s 241).

Thagaard (2013, s 202-203) viser til Silverman sin argumentasjon om å utføre forskinga så gjennomsiiktig og «transparent» og ope som mogeleg. Eg har freista å nytte prinsippet om «*low-inference descriptors*» ved å halde data så fråskilde frå tolkingar som mogeleg. Eg har kontinuerleg prøvd å forklare kva som er referert direkte frå intervjuar (reine data), og har tydeleggjort kvar mine eigne tolkingar, kommentarar og vurderingar er plasserte inn. Eg har også skilt presentasjon av data og drøfting i eigne kapittel. Målet har vore at lesaren skal kunne sjå eit klårt skilje mellom kva som er primærdata, og kva som er mine eigne vurderingar (Thagaard, 2013, s 203).

#### **4.9. Oppsummering**

I dette kapitlet har eg presentert val av dei kvalitative metodiske tilnærmingane som er nytta i studien. Som struktur har kapitlet blitt presentert med utgangspunkt i Jacobsen (2015, s 68) sine åtte fasar i undersøkingsprosessen. Desse er: Utforming av problemstilling, val av design,

val av metode, innsamling av data, utval av det som skal undersøkast, analyse av data, kvalitet på forskinga og til slutt tolking av resultat.

## 5. Presentasjon av data

I dette kapittelet vert data presentert. Målet med studien var å finne ut kva det er å vere ein utviklingsorientert rektor. Forskingsspørsmåla eg nytta som utgangspunkt handlar om erfaring, bakgrunn og leiarutdanning, korleis rektorane opplever rektorrolla, handlingsrommet og innhaldet i stillinga i lys av omgrepet utvikling, kva leiareigenskapar dei sjølve meiner å ha og til slutt kva tankar dei gjer seg om leiarrolla i utviklingsarbeid. Presentasjon av data er gjort med utgangspunkt i desse spørsmåla. Eg har valt å nytte både eigne ord, direkte sitat og forteljingar som skildrar samanhengar i rektorane sine refleksjonar i presentasjonen.

### 5.1. Kva erfaring, bakgrunn og leiarutdanning har rektorane i utvalet?

#### Kva utdanning har rektorane?

Alle åtte rektorane har arbeidd som lærarar før dei blei skuleleiarar, og nokre nemner å ha hatt andre yrke, og vore ufaglærte lærarar før dei tok pedagogisk utdanning. Desse faktorane har eg ikkje teke omsyn med i tabellen nedanfor.

Tabell 3: Demografi i det strategiske utvalet i studien.

Alias	Kjønn	Tal år i skuleverket	Tal år som rektor	Pedagogisk bakgrunn	Leiarutdanning
Rektor 1	Mann	Over 40 år	15-20 år	Lærer m. tillegg	Mastergrad
Rektor 2	Mann	10-20 år	10-15 år	Lærer m. tillegg	Rektorskule
Rektor 3	Kvinne	20-30 år	20-25 år	Lærer m. tillegg	Rektorskule
Rektor 4	Kvinne	20-30 år	10-15 år	Lærer m. tillegg	Rektorskule
Rektor 5	Kvinne	20-30 år	15-20 år	Lærer u. tillegg	Rektorskule
Rektor 6	Kvinne	Over 40 år	20-25 år	Lærer m. tillegg	Mastergrad
Rektor 7	Mann	Over 40 år	20-25 år	Lærer m. tillegg	Rektorskule
Rektor 8	Mann	10-20 år	10-15 år	Universitetsfag	Rektorskule

Fem av rektorane hadde 1-5 års erfaring som lærar, ein har vore tillitsvalt, og ein har vore inspektør, i perioden mellom å vere lærar og rektor. Ein arbeidde som ufaglært, og ein hadde anna utdanning og var i anna yrke før ho tok leiarutdanning. Ein av respondentane har vore ute av skuleverket i ein periode, for å arbeide i næringslivet.

Rektor med universitetsfag har studert ulike undervisningsfag i tillegg til pedagogikk. Sju respondentar omtalar utdanninga dei har som lærarskule (3-årig) eller allmennlærarskule (4-årig). Ein tok allmennlærarutdanning i relativt vaksen alder. Ho nemner ikkje å ha teke

vidareutdanning. Alle med «klassisk» lærarbakgrunn har studert eitt eller fleire fordjupingsfag, eller har teke lærarretta vidareutdanning før dei vart skuleleiar. Faga dei har fordjupa seg i er i vidt fagspekter.

Alle åtte har skuleleiarutdanning. Seks omtalar denne som ei rektorutdanning, eller ei utdanning innan skuleleiing og utdanningsleiing. Faga dei refererer til er studium på 30 studiepoeng. Ein respondent har fullført masterutdanning innan utdanningsleiing, og ein er nesten ferdig med same studieprogram.

Alle åtte respondentane har altså både pedagogisk utdanning og skuleleiarutdanning. Det er tydeleg mønster at dei før dei blei skuleleiarar også har søkt faglig fordjuping utover vanleg lærarskule. Alle har erfaring som lærar før dei starta som skuleleiar, der fem berre har 1-5 år erfaring i denne rolla.

### **Kva erfaringar har rektorane teke med seg inn frå andre arenaer?**

Tre av respondentane nemner både erfaringar og utdanning frå andre arenaer, og meiner dette har vore nyttige for rektorutøvinga. Ein opplyser å ha lært mykje gjennom å ha vore tillitsvalt, medan to fortel at dei har hatt arbeid i privat næringsliv. Ei viser til arbeidserfaring frå landbruk og leiing i slakteridrift. Dette sitatet viser korleis dette har gitt henne erfaringar om organisering og logistikk:

***Rektor 3:** Variasjonen har ein del fellestrekk. Makabert å sei det, men når du skal få planar til å fungere så var det det same når eg skulle koordinere logistikken (...) Var veldig mykje å organisere for å få ting på plass då og. Så det er ein del fellestrekk. Det er jo heilt utruglig!*

Rektor 7 fortel at han har hatt eit medvite forhold til å ha kameratar som har heilt andre yrke. Impulsar frå dei har vore nyttige for hans arbeid i skuleverket. Han har og erfaring frå privat næringsliv og har teke med seg element få bedriftstankegangen inn i skuleverket, då spesielt det han lærte om profilering, omdømearbeid, marknadsføring, og resultattenking. Denne måten å tenke og arbeide på, opplever han å ha hatt stor nytte av i arbeidet sitt som leiar av det han omtalar som ei «kunnskapsbedrift». Han meiner erfaringa også har lært han mykje om å vite kva som sel, og korleis han kommuniserer med «publikum» både internt og eksternt. Etter å ha vore leiar i både det offentlege skuleverket og i det private næringslivet konkluderer han med denne tilliten til skuleleiaren:

***Rektor 7:** Lukkast du som leiar i kunnskapsbedrift, så seier eg at du kan leie kvar einaste bedrift i næringslivet i Sogn og Fjordane. Det er eg heilt sikker på!*

To av respondentane har brei idrettserfaring med blant anna trenarutdanning. Dette har dei fått gjennom fritidsaktivitet, som både spelarar og trenarar på fotballag i oppveksten, men og i vaksen alder. Dette sitatet gir eit godt bilete på kva erfaring og læring begge desse to opplever å ha fått frå fotballen:

**Rektor 8:** (...) eg har vore mykje i fotballen (...)...ser ein del parallellar då. Og det...med fotballtrenar og rektor. Og det er ganske vill ting då altså! Ja! Men det er det. Tykkjer det er interessant då. (...) Litt sånn...få folk til å dra i same retning. Og ...gjerne ...engasjere og motivere. Og...følgje opp og ...skape ei sånn lagkjensle. Eg trur det er viktig for å få folk til å fungere då. For du har ...at ein har tru på noko i lag.(...) For det er det med å få å stake ut ein retning, og så....skape engasjement og lagfølelse..og så bygge seg opp tillit. Ja. (...)og har sett mykje...mykje likskapar då. Med idretten og...med dei...det som rektor.(...) Den der å skape litt engasjement og ... trivsel og... sånn lagfølelse. Og gjere dei rette grepa.

Sitatet ovanfor viser at han brukar dei same teknikkane og metodane på å opparbeide seg leiartillit både som rektor og som trenar. Begge som har vore aktive i fotball skildrar læringa frå fotballen ved å nytte omgrep som å bygge lagkjensle, dra i same retning, setje felles mål og prestere saman i eit lag. Forteljingane viser at begge opplever at fotballerfaringane har gitt dei ein god «ekstrabagasje» som skuleleiarar.

Tre av respondentane har erfaring frå andre yrke. Dei to, som har vore i privat næringsliv, nemner å ha lært om organisering, logistikk, profilering, omdømearbeid, marknadsføring og resultattenking der. Og læring om sal og kommunikasjon internt og eksternt vert og nemnt. Dei to med erfaring frå fotballen løftar fram læring om lagkjensle, felles mål og dra i same retning. Alle fem har altså erfart og lært ting som dei har kunna overføre og nyttegjere seg av i skuleleiarjobben

### **Korleis fekk dei si første rektorstilling?**

Berre ein av rektorane som har kort fartstid som skuleleiar har søkt si første rektorstilling på eige initiativ. Han seier at det var få søkarar. To, som begge har vore rektor i 20-25 år, og ein med 15-20 års erfaring, søkte og si første rektorstilling på eige initiativ. Alle desse seier at det då var fleire søkarar. Rektor 7 fortel at han konkurrerte med 8-10 søkarar på stillinga, og at det var vanskeleg å få både rektorjobb og lærarjobb på den tida. Han har nyleg gått av med pensjon, og då stillinga hans vart lyst ut var det berre ein søkar. Rektor 6 fortalde om ei tid der det å vere rektor var mest vanleg for menn, og at det ikkje gjekk heilt upåakta at ho som kvinne søkte leiarstilling. Slik opplevde ho dette:

**Rektor 6:** (...) var det ikkje så innmari mange damer som var rektor då (latter). Så desse gamlekarane dei, dei var ikkje så veldig begeistra. For dei såg jo at eg kom til å utfordre dei. Og eg gjorde jo det.(...)Men det var ikkje mange damer då altså...Dei var lærarar dei. På småskulesteget! (latter)

Han som i ung alder tok på seg å vere rektorvikar, opplevde at det var mest tilfeldigheiter som førte han inn i den første leiarstillinga. Han er i dag rektor på ein annan skule, og søkte den nye rektorjobben sjølv. Sitatet nedanfor viser at han opplevde at det vart «murring» på lærarrommet då ein «ungdom» vart rektorvikar.

***Rektor 2:** Tilfeldigheiter. Berre tilfeldigheiter.(...) Når eg var rektorvikar, så (...)hugsar eg eit par stemmer som...når det vart langvarig då...så burde eg ikkje vere rektor meir. For det var det den eldste pedagogen som skulle vere rektor.(...)Og det var veldig bra at ho ikkje! (latter)*

Dei tre som vart oppmoda om å søke stillinga gir alle uttrykk for at dei fekk oppmodinga på grunn av manglande søkarar til stillinga. Rektor 3 fekk berre eitt år som lærar før ho vart oppmoda om å søke rektorjobb. Det mangla søkarar og nokon «måtte ta jobben». Sjølv om ho var den på skulen med kortast lærarerfaring vart ho likevel oppmoda om søke. Ho trur sjølv at det at ho var yngst gjorde at ho vart sett på som den som trong mest utfordringar, og at dette var grunnen til at ho vart spurt. Sitatet nedanfor fortel korleis ho tenkte då ho fekk utfordringa servert frå skuleeigar ein dag ho var på butikken.

***Rektor 3:** Eg...heldt på å sei, dette har eg ikkje gjort før, så dette må eg prøve! Litt sånn Pippi Langstrømpe; dette verkar spennande!*

Rektor 4 arbeidde som lærar på skulen, og visste at stillinga var ledig. Etter eit par veker vart ho kontakta av rådmann. Tanken på å søkje hadde ikkje slått henne før telefonen kom. Når ho fortel om korleis ho fekk jobben gir ho på same tid uttrykk for at ho likar å vere med å påverke og alltid har hatt mange meiningar om det meste. Rektor 5 fekk telefon frå skulesjefen, som hadde litt kjennskap til henne frå før av. Dermed visste skulesjefen litt om kva ho både sto for og hadde jobba med tidlegare. Sjølv om ho hadde «leika skule» frå ho var lita jente, hadde ho aldri hatt tankar om å bli rektor. Men då oppmodinga kom tenkte også ho at stillinga var interessant fordi ho fekk mogelegheit til å påverke meir.

Halvparten av respondentane i studien har aktivt søkt på rektorstillinga. Mønsteret er at desse har søkt på ei tid der det var meir konkurranse enn i dag. Dei andre hamna i rektorstillinga ved å trø til som vikar, eller fordi dei vart oppmoda om å søke. Alle som har blitt oppmoda har blitt sett og oppdaga av sine overordna. Vi snakkar altså om ei form for «headhunting» der systemet har fanga dei opp.

### **Kva utdanning bør rektor ha, og kvifor?**

Alle åtte respondentane meiner det er viktig at rektor har pedagogisk bakgrunn. Dei ser på det som nyttig erfaring og kompetanse å ha med seg inn i rektorstolen. Også frå dei som ikkje har erfaring frå andre yrke, vert det argumentert for at dette trengst for å forstå skule fullt ut.



Sitatet nedanfor viser kvifor rektor 1 meiner det er naudsynt å prøve læraryrket for å få den fulle innsikta og forståinga.

**Rektor 1:** *Eg trur at skal du få til ein god skule, så må du samle profesjonskreftene og eg trur at ein faktor i det er at du har legitimitet. Og at du forstår kva undervisning går ut på, at du forstår kva ein rettebunke på 30 norskinleveringar er for noko. At du har gjort det. Stått i det(...)det er ein form for kompetanse.*

Alle åtte rektorane i studien har teke leiarutdanninga si i regi av Høgskulen i Sogn og Fjordane. Dei meiner alle at utdanninga har styrka dei i jobben sin. To, ei kvinne og ein mann, har begge teke masterutdanning. Sitata nedanfor viser korleis desse opplever at dette fordjupingsstudiet har gitt dei nyttig teoretisk kunnskap.

**Rektor 1:** *...(...) altså den teorien som blei brukt gav liksom litt klårare støtte for nokon valg du må gjere. Ikkje sånn frå dag, ikkje sånn situasjonsbestemte valg som du gjer, men meir sånn strategiske. For eksempel blei eg veldig mykje tryggare på dette med å prioritere utviklingsarbeid, ikkje hive seg på alt som kom rennande inn døra og ville ha ein plass.(...) Det, det er eit eksempel på noko som eg har blitt tryggare på gjennom den kunnskapen og kompetansen som eg synes eg fekk i, i det studiet.*

**Rektor 6:** *Eh...dei har gjort meg tryggare...meir teoretisk. (...)Den har gjort noko med meg! Den har gjort meg tryggare. Då tenker eg viktigheita av å følgje med på forskning. Viktigheita av å ..ta den inn over seg...og...reflektere rundt den. Og sjå den inn mot praksisfeltet ditt.*

Vi ser at masterutdanning har gjort rektor 1 tryggare på å gjere prioriteringar, og til å «stå i det» med utviklingsarbeid. Rektor 6 opplever å ha blitt betre til å følgje med på forskning og bruke denne til refleksjon i arbeidet sitt. Dette gjer ho tryggare i leiarutøvinga. Sitata ovanfor syner at refleksjonen deira kring eigen leiarpraksis og skjer på eit fagleg og høgt teoretisk nivå. Rektor 4, som tok halvtårseining tidleg i rektorkarrieren, uttrykker seg langt på veg som rektor 6 gjorde:

**Rektor 4:** *Eg trur leiarutdanning er bra. At du reflekterer meir over eigen praksis. Og så ein, det er ein måte å ha den faglege bakgrunnen.*

Rektor 7 tok leiarutdanning etter mange års erfaring frå skuleverket. Før hadde han arbeidd både som lærar, inspektør og rektor. Han opplever leiarutdanninga slik:

**Rektor 7:** *Du er igjennom mykje program i leiarutdanninga, som har vore viktige.(...) Eg fekk på plass mykje av det eg har gjort, og at det ikkje har vore så dumt. Og så trur eg fekk nye syn på ting i forhold til å vere utviklingsorientert. Og ikkje minst, for ein lærande organisasjon.*

Utdanninga stadfesta for han at det han hadde gjort som leiar før utdanninga vart teke har vore rett yrkesutøving. Sjølv med lang erfaring, og oppleving av å ha gjort mykje rett, har utdanninga likevel gitt han nytt syn på det å arbeide utviklingsorientert. Sitatet ovanfor viser

at han direkte knyter omgrepet «lærande organisasjon» til det han i løpet av studiet lærte om utviklingsarbeid.

Halvparten av respondentane tok leiarutdanninga tidleg etter at dei byrja som rektor. Desse gir alle uttrykk for at dette var eit bra tidspunkt å ta leiarutdanning på. Svare desse gir skil seg også litt ut frå svare til dei som hadde meir leiarerfaring før utdanninga vart teke. Dette sitatet dekkjer opplevinga til desse fire:

**Rektor 8:** *Og det var utrolig lærerikt å berre vere der, og ikkje berre førelæringa og det vi jobba med og las, men diskusjonane då (...) Du fekk jo eit nettverk. Og fekk diskutert veldig mykje. Og det var kjempeinteressant! (...)...det var ein kick start då! (...)Mange gode førelæringar og førelærarar, og pensum å lese. Men, og dei der...uformelle diskusjonane med andre rektorar og inspektørar. Det tykte eg var veldig, veldig bra då.*

Som dei andre seier desse fire at dei lærte teori og sjølve «faget» skuleleing i studiet. I tillegg formidlar dei at studiet gav dei eit nettverk med andre skuleleiarar. To gir uttrykk for at dette var like viktig for dei som sjølve fagkunnskapen.

Sitatet frå rektor 8 ovanfor viser korleis studiet la opp til faglege diskusjonar, og at han opplevde desse som veldig interessante og utviklande. Diskusjonar og samtalar, både i formelle og uformelle studiesituasjonar, vert nemnde som spesielt nyttige og lærerike. Interaksjon og samspel med andre studentar vert altså trekt fram som viktig del av det å studere leiarfag. Rektor 7, som tok studiet som erfaren skuleleiar, løftar også fram læringssamspillet med medstudentar. Han opplevde oppsving ved å møte og diskutere med medstudentar. Sitatet nedanfor viser at det å få «bryne seg på» andre skuleleiarar på studiebenken gav han både læring og ein ny «gnist».

**Rektor 7:** *Du blir kveikt av ein del av dei du går i lag med. Som tenker annleis enn deg. Så det eg seier, dei eg har lært mest av er dei som har vore mest ulike meg!*

På ulike tidspunkt og med ulike emne som utgangspunkt i intervjusituasjonen, refererer alle rektorane i løpet av intervjuet til dosent ved HiSF, Knut Roald. Sitatet nedanfor skildrar godt korleis nokre av dei knyter kunnskapen sin om lærande organisasjonar og lærande møte til det dei har lært av han.

**Rektor 6:** *Og der tenker eg på for eksempel på dette her med korleis Knut Roald snakkar om lærande organisasjonar, og dei der møta. Lærande møte! Korleis ein jobbar med det, i eit personale. For å få opp stemmene, ikkje berre til den eine ..den der som har...alltid på! Men korleis du ...du...set og førebur møta.(...)Få til utvikling! Du må liksom ha med heile!*

I intervjuet gir alle uttrykk for å vere medvitne på å lese fagstoff, og følgje med i tida ved å lese stortingsmeldingar, nye retningslinjer og lovverk. To uttalar at dei nærast «kastar seg

over» ny- publiserte nasjonale styringsdokument. Utsegner i datamaterialet viser at leiarutdanninga har vore sentral for at dei er blitt meir opptekne av å bruke tid på å lese teori og nasjonale styringsdokument. Rektor 3 uttrykte at ho før leiarstudiet hadde eit ganske lite medvite forhold til nasjonale styringsdokument, men i etterkant av studiane har ho blitt meir aktiv på å halde seg oppdatert, og er tydeleg på at dette gjer ho tryggare i arbeidskvardagen. Rektor 5 er imponert over Knut Roald si evne til å «sjå dei store teoretiske linjene», for så å transformere det ned til praksisfeltet. Rektoren har, etter å ha fullført eiga leiarutdanning, freista å gjere det same ved sin skule. Sitatet nedanfor skildrar korleis utdanninga også har vore til hjelp for henne til å nytte fagkunnskap til å bli betre på å sjå framover og planlegge.

***Rektor 5:** Eg var så heldig å ha han Knut Roald. Dette her med liksom om at jobben handlar også om å lese seg opp på fagkunnskap, følgje med på kva som skjer, kanskje vere den som greier å sjå litt framover. Tenke nye tankar....eg var alltid så imponert over han som alltid greidde å sjå det svære bildet og dei store tankane, og klarte å ta det ned på eit slik forståeleg nivå...Og det tenker eg jo at...denne utdanninga har vore med på å lære meg å tenke.*

Rektor 7 meiner som rektor 5 at dette med å lese seg opp på forskning og stortingsmeldingar er til god hjelp i planlegging for å vere i forkant i kvardagen. Dette opplever han som ein stor fordel for seg sjølv og lærarane. Dei klarar betre å ta tak i nye satsingar tidleg og innføre «det nye» med rolege og gode prosessar, og unngår at det vert innført som prekære hastesaker, som han meiner kan vere energitappande for medlemmane i organisasjonen. Å lese fagstoff og styringsdokument er og god hjelp for å «sjå inn i glaskula». Dette nyttar han som strategisk arbeidsmetode når han presenterer nye tankar og idear som han ønsker skal etablere seg i organisasjonen. Han vil at lærarane skal føle at ideane han presenterer kjem innanifrå. Kunnskapen han har fått let han «sive ut» til lærargruppa slik at dei sjølve ser behovet for endring og utvikling. På denne måten unngår han at det vert opplevd at det kjem «ovanifrå og ned». Dette sitatet skildrar korleis han gjer dette:

***Rektor 7:** Eg har brukt mykje tid på...å kunne faget mitt...vere ein leiar med stor L. Eg trur at ein leiar kan utgjere ein forskjell.(...) men å leie igjennom andre har eg vore flink til. Selje inn ideane mine. Eg veit...etter å ha sett i «glaskula», så veit eg det, så sel eg det gjerne inn til nokon...Dei trur det er tilfeldig, men som ikkje er tilfeldig, men ein strategi for meg.(...) Og så kom dei att etter 2 år, så høyrer eg dei kjem med nokre idear (...)så er det deira eigne. Så kjem det opp som deira eigne! Og då humrar eg godt for meg sjølv! For det må dei berre få lov til! Men det er praksisfeltet.*

Ein av rektorane med masterutdanning reflekterte mykje kring dette at Roald og andre sentrale personar innan skuleleiarfaget, stadig må stille opp for å halde kurs og undervisning for å formidle sin kunnskap ut til landets skuleleiarar. Slik tenker ho om dette:

**Rektor 6:** *Kvifor reiser Knut Roald og andre rundt og snakkar om lærande organisasjonar og snakkar om...viktigheita av å sjå på læring altså? Læring og prosessar! (...) Det er ikkje kunnskap...når du reiser på kurs, så får du informasjon! Men den informasjonen må gjerast om til...kunnskap! Eller...til... ein...ein...kompetanse! Og det, då betyr det at du byrjar å bruke det! Og så må du gjennom det du får til...sjå nye moelegheiter. Det ligg noko der. Og der, der trur eg ikkje mange er. «Dette har vi høyrte før. Knut Roald har vi høyrte før!» Ja- de har høyrte før! Men kvar kan vi sjå det igjen? Det er der, det å omsetje. Han ligg på informasjon og...kvalifikasjonsbiten. Du får ikkje det til kompetanse og kreativitet! Du må få det ned der altså! Og sjå nye moelegheiter, i kollegiet!*

I sitatet ovanfor gir rektor 6 tydeleg uttrykk for at ho opplever det å delta på kurs som det same som å få informasjon. Ho meiner dette ikkje automatisk gir varig kunnskap og kompetanse. Informasjon kjem, etter hennar syn, først til nytte i møte med praksisfeltet. Det er her informasjonen vert omgjort til varig kunnskap og kompetanse.

Alle deltakarane i denne studien meiner at dagens rektorar bør ha ei form for leiarutdanning. Data i studien viser at argumentasjon for dette er variert. Dei fleste nemner påfyll om forvaltning, jus, økonomi og personalhandtering. På direktespørsmål om kvar dei har lært seg å arbeide med utviklingsarbeid svarar tre at dei har lært dette i leiarutdanninga. Seks svarar at dei har lært mest om utviklingsarbeid av eigne erfaringar og erfaringsdeling med andre. Dette sitatet er relativt godt dekkande for korleis nokre svarte om kvifor rektorar i dag bør ha leiarutdanning:

**Rektor 5:** *Eg tenker jo nå i etterkant at det er ein fordel å ha rektorutdanning, eller i vertfall ha noko som går på det med leiing, personal...økonomistyring. Det er ikkje til å sjå bort i frå at det er ein del av jobben for å få ting til.(...) Så eg tenker jo at eg lærte mykje av den utdanninga (...)*

Rektorane med mastergrad hadde sprikande meiningar om det å ta leiarutdanning bør lovfestast i opplæringslova. Rektor 1 er i tvil om dette reint praktisk let seg løyse. Han knyter likevel kompetanse til å arbeide med utviklingsarbeid, og arbeid i kollektive prosessar, tett til leiaropplæringa. Sitatet nedanfor viser at han gjer dette ved å skildre utvikling som ein prosess rektor må vere trygg på å kunne leie. Han referer og aktivt til Senge som teori for å forklare det han formidlar.

**Rektor 1:** *(...)veit ikkje om du klarar å regulere det gjennom lover og føreskrifter. Trur den vegen som er valt no er OK. Trur eg. (...)om du skal kalle det ein kompetanse så ligg jo det i tilknytninga i leiaropplæring. Det gjeld å både kunne initiere...lage gode utviklingsprosessar...handtere ...vite korleis du skal engasjere medarbeidarar. Og så...det er å få ut den kollektive IQ'en som Senge snakkar om, sant. Og så...då må du vere trygg på at du kan leie slike prosessar. Du kan få fram dei individuelle ferdigheitene, og...evne til å...til medarbeidarane. At du kan skape det kollektive...basert på eit verdigrunnlag, på eit kompet...kunnskapsgrunnlag. Og du må ha begge deler. Både verdien og kunnskapen.*

Den andre rektoren med mastergrad meiner at dagens rektorskule vert for marginal for å få den fullstendige teoretiske bakgrunnen ho meiner trengst. Forskingserfaringa, som berre masterstudiet gir, vert av henne teke opp som den einaste vegen til å få den djupare innsikta. Rektor 8 er ein av fire som tok leiarutdanning rett etter å ha blitt leiar. I tillegg til at han meiner at alle bør ta leiarutdanning, er han tydeleg på at du bør ta studiet med ein gong du vert leiar. Dette sitatet viser kvifor han meiner det bør bli krav om leiarutdanning:

***Rektor 8:** Men det er jo...klart at du må ha både pedagogiske idear og tankar, og ...leiareigenskapar...og ide om korleis du skal leie ei gruppe. Og få det til å prestere i lag (...)...må jo ha noko i botnen då.*

Alle respondentane meiner at skuleleiarar bør ha pedagogisk bakgrunn. Dei ser dette som viktig for å få innsikt, som igjen gir forståing, integritet og legitimitet. Alle åtte meiner og at skuleleiarar i dag bør ha formell leiarutdanning. Dei opplever sjølve at eiga leiarutdanning har vore fagleg utviklande for dei. I tillegg til å lære fagstoff opplevde dei god læring i samspel og diskusjonar med medstudentar. Dei som tok utdanning kort tid etter at dei blei rektor fekk òg leiarnettverk i studiet. Leiarutdanninga har og gjort rektorane tryggare, og dei er blitt meir aktive på å setje seg inn i fagstoff og nasjonale styringsdokument. Studien viser og at dei i etterkant nyttar dette ute i praksisfeltet sitt som leiarar. Dette gir dei igjen ei oppleving av å kunne «sjå i glaskula» og å vere i forkant med planlegging og utvikling.

### **Oppsummering – erfaring, bakgrunn og leiarutdanning**

Alle åtte rektorane i denne studien har pedagogisk utdanning. Sjølv om fleirtalet berre har 1-5 år erfaring som lærar, er det eit tydeleg mønster at rektorane har skaffa seg fagleg fordjuping utover vanleg lærarskule. Studien viser og at erfaring frå heilt andre yrkes- og fritidsarenaer gir læring som kan overførast i skuleleiarjobben. Alle åtte rektorane har gjennomført skuleleiarutdanning ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. I studiet har alle leiarane lært fagstoff, men det har òg vore mykje læring gjennom diskusjonar og samspel med medstudentar. Studiet la til rette for at nyttilsette rektorar og fekk danna seg eit leiingsnettverk. Utdanninga har gjort dei tryggare, betre på å arbeide med utviklingsarbeid og gjort dei meir motiverte til å lese fagstoff og styringsdokument. Studien viser og at dei i etterkant nyttar læringa frå studiet aktivt i praksisfeltet sitt. Rektorane i utvalet meiner og at skuleleiarar i dag bør ha både pedagogisk bakgrunn og skuleleiarutdanning.

## 5.2. Korleis opplever rektorane rektorrolla, handlingsrommet og arbeidsinnhaldet i stillinga si?

### Kva er arbeidstid og kva er fritid?

Dei åtte rektorane har ikkje ytre tidsgrenser for eiga arbeidstid. I formidlinga viser dei svært fleksibel haldning til eiga arbeidstid og arbeidsstad, og er veldig tilgjengelege. Alle gir uttrykk for at dei i lengre periodar må arbeide både mykje og hardt. Alle fortel om overtid og at dei har problem med å ta ut avspasering. For nokre har denne «tårna seg opp» slik at den ikkje er mogeleg å ta ut, medan andre seier at det alltid er kommunen «som kjem best ut» når timelistene blir innleverte. Ingen gir likevel uttrykk for at dette er noko dei ser på som negativt eller belastande. Dei framstår tvert imot som ganske «likegyldige» til eigen tidsbruk i jobben sin. Ingen klaga altså på arbeidsmengda. Dette sitatet skildrar godt korleis deltakarane i studien verkar å oppleve si eiga arbeidstid:

***Rektor 1:** (...) det å jobbe i skulen er(...) ...det er ein litt altoppslukande sak. (...) ein kan prøve å gjere noko med det om ein vil det, og har behov for det. Kan ergre seg over det om ein har behov for det. Eller ein kan leve med det. Og det gjer eg.*

Forteljningane viser at rektorane ofte er attende på jobb på kveldstid, og tek med seg arbeid heim og «der dei er». Datamaterialet syner at dei opplever arbeidet sitt til å vere viktig, morosamt og interessant. Dei nyttar tida som trengst, og ser det som normalt for rektor å arbeide mykje. Ingen gir heller uttrykk av å vere opptekne av å ha eit markant skilje mellom jobb og fritid, og fortel om dei har «flytande overgangar». Dette sitatet gir eit godt innblikk i den haldninga, og korleis dei utfører arbeidet sitt:

***Rektor 8:** Så heim, vere med ungar, når dei legg seg så jobbar eg alltid litt ...Multitasking då!(...) Ikkje 8-4 jobb...(...) eg tykkjer det er interessant då! Artig! (...)Du har lyst til at det skal gå bra. Du har lyst å gjere ein innsats for det, får sånn eigenfølelse til det sant. Eg er sjef på den skulen (...) og har lyst til at det går bra. Og må du gjere noko ekstra, så gjer du litt ekstra.*

På den andre sida er den erfarne rektor 7 både bekymra og frustrert over leiarar som stadig signaliserer mangel på tid. Ytringar om mangel på tid vert etter hans syn brukt som ei form for «statussymbol». Han trur nokre leiarar gjer dette for at omverda skal få ei oppleving av at dei er «i vinden» og er ettertrakta. Han meiner tvert imot at det handlar om å skaffe seg tid til å få ting gjort. Sitatet nedanfor viser at dette, etter hans syn, eine og åleine kan gjerast ved å prioritere.

***Rektor 7:** Tid! Eg er...eg er bekymra for leiarar som ....tykkjer det er status å utøve....uttrykke mangel av tid. (...) Du sjølv må skaffe deg tid! Og prioritere. Det gjer eg veldig.*

Tre fortel at dei bur ganske nær skulen. Desse har ei oppleving av å vere rektor «heile døgnet». Dei kjenner «alle» og «alt» på heimstaden. Dette er med på å gi dei god oversikt, og vert opplevd å vere både greitt og nyttig i jobbsamanheng. Uavhengig av om dei bur på plassen der dei er rektor, eller ikkje, gir fire av respondentane uttrykk for at yrkesrolla pregar fritida og privatlivet deira. Sitatet nedanfor skildrar korleis ein av desse ser på dette.

***Rektor 8:**...eg kan vere på puben og ta nokre pils. Ja! Det gjer eg. Men eg prøvar å ikkje bli heilt idiot då! (latter) (...)eller at eg på fotballbana skjeller ut folk. (...)Du kan ikkje ha den personlegheita som rektor og fungere godt om du er laus kanon utanom! Du kan ikkje det! Må ha litt styringa ja.*

På eige initiativ tek halvparten av respondentane opp korleis jobben er med på å påverke deltakinga deira i det sosiale liv på fritida. Uavhengig av kvar dei er, kva dei gjer, og kva dei uttalar seg om kan dei ikkje ta «rektorhatten» heilt av seg. Dette viser at det å vere rektor er ei veldig offentleg rolle, og at det «har sin pris» å vere i den.

Ingen i studien har altså grenser for eiga arbeidstid. Dei har overtid og problem med å ta ut avspasering. Alle viser svært fleksibel haldning, og er veldig tilgjengelege. Alle har «flytande overgangar» mellom jobb og fritid. Dei ser på arbeidet sitt til å vere både morosamt, interessant og viktig for å få utvikling på skulen. Studien viser og at skuleleiaren er i ei offentleg rolle, og at dette medfører at rektor i sosiale samanhengar aldri kan legge «rektorhatten» heilt vekk.

### **Skapar eigne prosjekt handlingsrom?**

Utan oppmoding formidla alle i utvalet om eigne utviklingsprosjekt. Forteljingane viser at rektorane opplever å ha stort handlingsrom, og at dei klarar å nytte det til både å tenke nytt, annleis og til å utvikle skulen. Sitatet nedanfor gir eit godt bilete på korleis leiarane i utvalet både opplever og nyttar handlingsrommet sitt.

***Rektor 3:** Eg ser at på nokre område så har eg stort handlingsrom, på andre område eit lite handlingsrom. Og det er kanskje eg som definerer. For oppgåver eg brenn og har lyst til, det får eg jo til! Eg gjer jo kanskje som eg sjølv vil i ein del samanhengar (latter).*

Deltakarane i studien har arbeidd nytenkande og utviklande innan emne som organisering, økonomi, bruk av verktøy, nasjonale styringssignal, pedagogiske metodar, kompetansesamansetting, personaloppfølging og samhandling med forskingsmiljø. Fellestrekket i forteljingane er korleis dei har gjort noko på ein annan og ny måte. Dei har altså sett moglegheiter og starta opp ved å arbeide på ein innovativ måte. Seks viser til at det dei har fått til har gitt positive resultat og fått merksemd i sektoren. Dei har og vore positive til

å dele eige arbeid og erfaringar med andre ved å vere førelesarar og ha skulebesøk. Det dei brenn for og har lyst til å få til, det får dei til! Vi kan sjå dette i samanheng med uttalen frå rektor 3 ovanfor. Her er budskapet at det er viljen til å få utført noko som til sjuande og sist er styrande for korleis handlingsrommet vert definert av den enkelte. Positiv merksemd ovanfor nytenkande utviklingsarbeid, som og har gitt gode resultat for både elevar og tilsette, er ikkje alltid nok. Sitatet nedanfor skildrar korleis ein rektor opplever korleis hans satsing vert møtt i møtepunktet med nasjonale styringsdokument og politikk.

***Rektor 2:** Vi får ikkje AS Noreg med på min tankegang. Så det er berre å droppe. Eg må berre godta det som eg får. Må berre godta gjeldande ordningar som finst.*

Oppfølging av lærarar som ikkje fungerer, og som motarbeider når nye ting skal innførast, vert teke opp som ei leiarutfordring av sju i studien. Sitatet nedanfor viser korleis den eine rektoren opplever at handlingsrommet vert for snevert til å oppnå ønska resultat, som er å finne anna arbeid til lærarar som ikkje handterer jobben sin tilfredsstillande.

***Rektor 1:** Og der har vi kanskje for lite handlingsrom til at vi kunne ha, i nokon tilfelle, hatt litt alternative stillingar å tilby. Folk som vi har rettleia, rettleia og rettleia, men som ja...*

Fire, alle med meir enn 15 års erfaring som rektor, tek opp at handlingsrommet har endra seg over tid. Ein tek opp at han opplevde det som ei svært positiv utvikling då kommunen vart organisert i to nivå. Tenesteleiarfunksjonen gav «over natta» full styring til rektor over både økonomi og personal. Dette sitatet skildrar korleis han opplevde at endringa gav han eit nytt handlingsrom:

***Rektor 1:** Og eg likar det! Eg vil, eg vil ha det slik! Ja. Eg tenker at...ansvaret er ein ting. Men det at eg får dei råmene, og har ansvar for det, betyr at eg har eit handlingsrom som gjer jobben mykje, mykje meir interessant enn om eg skulle sitje å forvalte ting som eg vart instruert for. Så det er ein kjempestor forandring frå då eg starta som rektor.*

Ei av dei andre som tok opp endring av handlingsrom fortel at dette var større då skulesjefen ikkje sette særlege krav og forventningar til henne som leiar. Dette var i ei tid der det var meir vanleg at skulesjefen «ikkje blanda» seg så mykje opp i det rektorane «bala med». Dette synet vert vidareført når ho seinare i intervjuet set handlingrommet sitt i tett samanheng med kor styrande hennar overordna og skuleeigar har vore gjennom åra. Dette gjer ho blant anna ved å fortelje at ho ikkje alltid har klart å få engasjement og motivasjon for alle satsingar som kjennest å ha blitt bestemte på overordna nivå i kommunen. Ho opplever at ein del av satsingane må gjennomførast sjølv om verken ho eller personalet «ser poenget» for deira skule med å delta i arbeidet.



Rektorane har stort handlingsrom og nyttar det til å både å tenke nytt, utvikle skulen og arbeide på ein innovativ måte. Det dei brenn for og har lyst til å få til, det får dei altså til! Studien viser altså at viljen hjå den enkelte er styrande på korleis handlingsrommet vert definert. Rektorane sine egne prosjekt har gitt positive resultat, og dei er villige til å dele av det dei har fått til. Dårleg fungerande lærarar som ikkje er villige til endring, er ei leiarutfordring og snevrar inn handlingsrommet for rektorane. Det er òg eit mønster at rektorar med lang leiarerfaring opplever at handlingsrommet har endra seg over tid. Tendensen er at det å få meir ansvar og oppgåver har vore positiv, medan feilslått ovanifrå og ned styring frå kommunalt nivå har vore negativt.

### **Korleis opplever rektorane ansvaret og oppgåvene sine?**

På spørsmål om kva oppgåver og ansvarsområde ein rektor har, svarte to med å stille motspørsmål om det faktisk er noko i det som ikkje er ansvar og oppgåver for rektor. Ein uttrykte spontant at det var alt «mellom himmel og jord», og at dette vert opplevd som litt skremmande. Respondentane gir samla sett uttrykk for at oppgåvene og ansvarsområda er mange, sprikande, komplekse, og ulike i både art og storleik. Ansvaret vert altså opplevd som omfattande, og oppgåvene som mange. Ein starta med å skildre eige leiingssyn, og kva han legg i det å leie andre, då han byrja å reflekterte over sitt eige ansvar og egne oppgåver. Slik ser han på dette:

***Rektor 2:** Leiing for meg er ikkje makt. Leiing for meg er å styre prosessar og gjere andre gode.(...)Eg har ikkje behov for å bestemme ein drit. Over andre.(...) Og så legg eg til grunn at eg må få fram det beste i kvar enkelt, forholdet til sin eigen gjerning, og huset si gjerning, og det å drive skulen framover med systematisk arbeid. Og når vi lukkast med det er det så moro! Eg føler eg lukkast ganske ofte med det. Og det har større verdi for meg enn å styre(...) Eg må legge meir i det at eg styrer prosessar, og prøvar å få til prosessar, og prøvar å selje inn dei gode prosessane for at dei skal eige det fortast mogeleg sjølv.(...)Lever veldig godt med stor spennvidde i for eksempel....korleis ein får til ting. At det tek ulik tid. Og at det...nokon må du gå hardare på enn andre og så vidare.*

Seks nyttar «sitt eige språk» når dei uttrykkjer seg. I måten å svare på skilde dei to med masterutdanning seg markant ut. Dette sitatet illustrerer godt måten desse to svarte på:

***Rektor 6:** (...)Strand sin PAIE! Ja! Og der tenker eg dei fire hovudområda. Dei ligg der. OK. Det pedagogiske, du skal sjå etter. Læringsresultatet. (...)dei formelle sakene dei må du jo jobbe med. (...)så har du personalbehandlninga her, og få med personalet.(...) Og så er det den biten...få til utvikling! Du må liksom ha med heile! Så om du tenker Irgens sitt utviklings...hjul! Så må du, det skal vere individuelle...du må ha tid til individuell drift, og så må du ha tid til individuell utvikling. Men du må også ha tid til fellesdrift, og fellesutvikling. Ikkje sant? Du må ha med alle dei tinga der.*

Til skilnad frå dei andre synte begge med masterutdanning til konkrete teoriar innan emnet i svara sine. Desse nytta dei saman med sine eigne refleksjonar for å få fram at oppgåvene og ansvarsområda i rektorjobben er slik dei er, fordi dei heng saman i ein større heilskap. Rektor 7 var den einaste av dei andre i utvalet som svarte ved å peike i retning av teoriar. Han opplyser i intervjuet at han i periodar har hatt faste økter til å lese seg opp på fagstoff, og har arbeidd systematisk med eigenrefleksjon som skriveprosess.

Seks nemner at elevrelatert arbeid er eit av dei sentrale ansvarsområda for rektor. Det handlar om å sikre at elevane og klassane får den undervisninga og oppfølginga dei har rett på. På dei minste og mellomstore skulane er rektorane i tillegg opptekne av å vere godt synlege for elevane. Elevane skal kjenne dei, og dei vil sjølve kjenne alle elevane.

Alle åtte respondentane ser det pedagogiske personalet som ei av sine mest sentrale leiingsoppgåver. Dei nyttar skildringar som å gjere andre gode, vere tilstades, legge til rette for læraren, og planlegge prosessar når dei snakkar om dette. Rektor 8 var spesielt oppteken av måten han tek ansvar for arbeidsmiljøet. Han vil at tilsette har det kjekt på jobb, og gjentek dette når han seinare fortel om det viktigaste han gjer som rektor. Han er oppteken av å få fram at han har stort ansvar for lærarane si oppleving på jobben. For å ta dette i vare må han sjølv vise entusiasme og godt humør. Han er overtydd om at dette har vore ein viktig faktor for at dei tilsette vågar å prøve ut nye ting, og for at det er lite motsetningar rundt utviklingsarbeid i kollegiet hans. Han legg til at han trur at det å vere på «minussida» på arbeidsmiljø, der tilsette ikkje finn glede med å gå på jobb, kan vere ein faktor for at enkelte skular «står stille» i utviklinga.

Sju fortel om personal- og lærarretta arbeid som noko av det aller viktigaste dei gjer. Dette er svært samanfattande med det dei seier om sentrale oppgåver og ansvarsområde i stillinga si. Korleis dei arbeider med personalet og lærargruppa vert skildra på litt ulike måtar. Rektor 8 opplever dette som det aller viktigaste for han:

**Rektor 8:** *Noko med det aller viktigaste eg gjer er å sile! (...)eller så(...) har ikkje sjanse!*

Det mest samstemte i forteljningane om kva som er det viktigaste er at det er fire som nyttar omgrep som å vere der det skjer, vere tilstade, gjere skilnad og bety noko for alle i organisasjonen. Dette er om lag den same budskapet som i skildringane ovanfor, der vi las kva alle i utvalet er opptekne av då dei snakkar om oppgåver og ansvar. Nokre tek og fram at det er viktig å skape tryggleik i organisasjonen, engasjere og motivere, gi lærarane handlingsrom og tillit og hjelpe dei med å finne løysingar.

Seks av respondentane er og opptekne av å unngå at nye ting og utviklingsarbeid skal opplevast som toppstyrt i organisasjonen. Dei forklarar korleis dei er medvitne i å legge til rette for medverknad i prosessar for å unngå dette. Sitatet nedanfor gir eit godt bilete på korleis rektorane gjer dette. Sitatet syner og korleis ein rektor tek med seg eiga lærarerfaring inn i rektorgjeringa.

***Rektor 4:** Vi må på ein måte bli samde om korleis. Ha denne erfaringsdelinga. (...) Så må eg legge til rette for at vi saman kan konkludere.(...)At vi bestemmer at alle gjer slik.(...)synes det skal vere ein demokratisk prosess.(...)Legge til rette for at alle skal få vere med og påverke. Utfallet. Men når det er bestemt, så er det bestemt. Og då har eg ikkje problem å sei at sånn er det. No er det sånn. Då må ein følge opp, og vere lojal og følgje opp. Når ting kjem ovanifrå er det vanskelegare å få det til. Eg har opplevd det som lærar og. Eg veit korleis det følest.*

Respondentane gir altså uttrykk for at ansvaret er omfattande og at oppgåvene er mange. Rektorane med mastergrad, og rektor som har drive aktivt med lesing av fagstoff og eigenrefleksjon, skil seg ut i måten å svare på. Dette gjer dei ved å vise til konkrete teoriar for å få fram at alt ansvar, og alle oppgåver, heng saman i ein større heilskap. Elevrelatert arbeid vert av mange teke fram som sentralt ansvarsområde. Det pedagogiske personalet er likevel sett på som det mest sentrale ansvarsområde for alle. I arbeidet med lærargruppa er rektorane opptekne av å gjere andre gode, vere tilstades, legge til rette for læraren og planlegge prosessar. Dette er samanfallande med det som dei fleste opplever er det viktigaste dei gjer som rektor. Det er eit tydeleg mønster at respondentane i studien er opptekne av å unngå at nye ting og utviklingsarbeid, skal bli opplevd som toppstyrt i organisasjonen. For å unngå dette legg dei til rette for medverknad og demokratiske prosessar.

### **Vil rektorane endre noko i stillinga si?**

To, begge frå skular med over 200 elevar, meiner dei må gjere det dei gjer for å få heilskap og full oversikt over ansvarsområdet. Med tydeleg prioritering av tid opplever dei å rekke over det meste av det dei skal gjere i jobben. Det er verdt å legge til at begge og gir uttrykk for å ha godt fungerande leiarteam, dyktig kontorfullmektig og skuleeigar som gir handlingsrom og ikkje etterspør mange rapporteringar.

To av respondentane manglar tillit til både kompetanse og kvalitet på arbeid utført på kommunenivået. Feil gjorde på nivået over medfører ekstra arbeid og unødvendig tidsbruk for desse. Den eine nemner at dette særleg skjer innan økonomi- og rapporteringsarbeid. God prioritering av satsingar vert nemnd av den andre.

Seks seier altså at dei gjerne vil delegere nokre oppgåver frå stillinga si. Desse ønskjer å bruke frigjort tid til å vere meir i praksisfeltet og vere «tettare på der det skjer», lese faglitteratur og

arbeide meir med utviklingsarbeid. Fire av desse er frå skular med færre enn 200 elevar. Desse er spesielt konkrete i svara sine om kva oppgåver dei vil ta bort. Å finne vikarar, ta telefonen og varebestilling, arbeide med arkivsystem og deler av økonomiarbeidet vil desse rektorane delegere. Ulikt rapporteringsarbeid, som spørsmål frå kommunenivå og registrering i grunnskulane sitt informasjonssystem (GSI), er og ønskeleg å bli kvitt. Det same gjeld å svare på e-postar, arbeide etter unødvendig stramme tidsfristar og lite effektive sakshandsamingssystem. Rektor 2 er rektor på ein stor skule. Han vil delegere dette:

***Rektor 2:** Det blir sånne daude ting...arkivsystem og slike ting...*

Sitatet ovanfor er temmeleg dekkande for kva rektorane vil ha vekk frå stillingane sine. Det handlar eine og åleine om «daude ting». Ingen seier noko om å ta bort den delen av arbeidet som omfattar oppfølging og samhandling med menneska i organisasjonen.

Tre, alle frå store- og mellomstore skular, fortel at dei har merkantil støttefunksjon på skulen. Berre ein av rektorane frå dei minste skulane fortel om å ha dette. Ressursen vert høgt verdsett av leiaren som uttrykker stor takksemnd for å ha dette to dagar i veka. Dei andre frå dei minste skulane har ikkje merkantil hjelp. Når dei snakkar om å delegere oppgåver, nemner dei på same tid at denne funksjonen er eit sagn for dei.

På spørsmål om dei vil endre noko i stillinga si spelar skulestorleik og tilgang på merkantil hjelp inn. Studien viser at det er lite merkantil hjelp på dei minste skulane, og at dette er eit sagn. Det er berre to som ikkje vil delegere noko frå stillinga si. Begge er frå store skular med gode støttefunksjonar. Hovudvekta av dei som vil delegere noko er altså frå mindre skular, og dei er konkrete på kva oppgåver dei vil ta vekk. Dei vil alle ta vekk det som vert opplevd som «daude ting». Ingen nemner altså å ville ta bort direkte elev- og lærarrelatert arbeid. Frigjort tid ønsker rektorane å nytte til å vere meir i praksisfeltet og kome «tettare på der det skjer», lese faglitteratur og arbeide meir med utviklingsarbeid.

### **Kva var lett og vanskeleg i starten som leiar?**

Uavhengig av skulestorleik svarte dei fleste at dei opplevde at det lettaste i starten var å opparbeide seg relasjonar, og å starte opp samarbeid med både elevar og lærarar. To opplevde derimot at det var spesielt vanskeleg å få med seg enkeltlærarar til å tenke nytt, gjere endringar og å utvikle seg. Rektor 7 fortel at han har gått til det skritt at han har sagt til lærarar at anten må dei vere med å gå den vegen skulen skal gå, eller så må dei forlate den. Nokre har slutta på skulen grunna dette. Dette viser at rektoren er tydeleg på målet og «vithaldninga» på skulen, og at det er lite rom for eigen privat praksis for lærarane. Sitatet

nedanfor viser at denne tydelege leiaren likevel hadde startvanskar med å handtere lærarar som hadde «handbrekket» på.

**Rektor 7:** *Og...som leiar, så må eg sei at eg første året var rektor så var eg...feig. Eg generaliserte alt for mykje. Avvik kommuniserte eg gjerne til alle, som eigentleg dreia seg om 3-4-5 stykk. I plenum. Men etter kvart så skjønnte eg at det var fullstendig feil. For den som tok det til seg var faktisk dei som var heilt perfekte innanfor det eg tok opp. Og dei som ikkje tok det til seg var inn eit øyre, og ut att hitt. Det var faktisk dei som burde teke det til seg. Då kjem dette med å vere direkte, og ta dei det gjeld.*

Ein skildrar at han som rektor på liten skule opplevde at han måtte lære «alt», og at han trong veldig mykje hjelp av pensjonert «gamlerektor» det første året i stillinga. Fem, alle frå mellomstore og store skular, tykte at det vanskelegaste i starten var få oversikt, sjå heilskap og få kontroll over mangfaldet som låg i det nye ansvarsområdet. Dette sitatet gir eit innblikk i korleis ein av desse fem opplevde det i starten:

**Rektor 1:** *...nei det var vanskeleg å halde oversikt. Synes eg. (...) Så...på ein måte å ta styring med heilskapen, det var...det var utfordrande.*

Ein av rektorane utdjupa utfordringa med at den manglande oversikta i starten og medførte at ein vart utrygg. Ho opplever at dette gir nye utfordringar, spesielt med å våge å nytte informasjonen du etter kvart får, og byrje å handle og leie ut i frå den.

Dei fleste opplevde altså at det i starten var lettast å skape relasjonar og samarbeid med elevar og lærarar. I motsetning opplevde nokre at det var vanskeleg å få med seg enkeltlærarar til å tenke nytt, gjere endringar og å utvikle seg. Som ferske rektorar på store skular var det vanskelegaste i starten å få oversikt, sjå heilskap og få kontroll over mangfaldet. Dette opplevde dei som ferske leiarar å vere både utrygt og utfordrande.

### **Kva endringar har det vore i stillinga?**

Vi har tidlegare sett at halvparten av respondentane, alle med meir enn 15 år som rektor, opplever at handlingsrommet er ein av dei tinga som har endra seg. I tillegg er det sju av respondentane som i løpet av intervjuet fortel om andre endringar. Fleire opplevde at det har blitt meir samarbeid og nettverksdanningar, og at to-nivåsystemet i kommunane har ført til meir ansvar på rektor. Dette sitatet viser korleis ein av dei i utvalet med lengst erfaring i både skuleverket og i leiarstilling opplever det:

**Rektor 6:** *Det er ...det er nok det mangfaldet...av forventningar frå mange sider...det har auka på. Utan at ressursane til leiing har blitt større.*

Rektor 6 opplever altså at både mangfald og forventningar har auka utan at det same har skjedd med leiingsressursane. Dette supplerer det som fleire andre i studien og seier. Dei ser

at både oppgåver og ansvar er blitt meir komplekse, og at skuleverket arbeider meir forskingsbasert. Dei eldste rektorane nemner og at behova i elev- og foreldregruppa har endra seg mykje. Ein av desse fortel òg om endring i haldning til rektor si pedagogiske innvolvering. Dette sitatet fortel korleis han opplever at denne endringa har vore:

***Rektor 7:** Nei det er...det er måten vi skal undervise på. Ikkje sant. Metodar. (...)Første året eg var rektor var ikkje det egentleg noko av oppgåva mi. Lærarane gjorde det dei ville, kom og gjekk. Dette å vere ansvarleg for det som skjer i praksisfeltet, og vite kva som skjer. Då må du vere med i både pedagogiske samtalar, refleksjonsøker, ha elevperspektivet, deira syn på kvaliteten på undervisninga...*

Han ser altså at det har vore ei endring i undervisningsmetodar, og at desse har vore med på å endre rektor si haldning til både undervisningsmetodane og lærarane si undervisning. Han byrja som rektor i ei tid der lærarane dreiv «privat praksis» i form av at dei «gjorde som dei ville». Dette er ein skulekultur der det ikkje er ei leiaroppgåve å følgje opp undervisning og lærarar. Endringa som har skjedd her har gitt han heilt nye leiaroppgåver, der han er blitt betydeleg meir deltakande inn mot elevane sitt samla undervisningstilbod.

Rektorane meiner det har blitt meir samarbeid og nettverksdanningar, og at to-nivåsystemet i kommunane har ført til meir ansvar. Dei opplever auka mangfald og forventningar, medan oppgåvene og ansvaret til rektor er blitt meir komplekst. Dei eldste av rektorane nemner og at behova i elev- og foreldregruppa, samt rektor si oppfølging av det pedagogiske arbeidet, har endra seg mykje. Rektorane i studien opplever altså at endringane i rektorjobben har vore relativt store, men at det auka ansvaret og har gitt større handlingsrom.

### **Oppsummering – rektorrolla, handlingsrom og arbeidsinnhaldet i stillinga**

Rektorane i studien har få grenser for eiga arbeidstid. Dei har fleksibel haldning, er veldig tilgjengelege, og har «flytande overgangar» mellom jobb og fritid. Studien viser og at skuleleiaren er ei offentleg rolle, og at dette medfører at rektor i sosiale samanhengar aldri kan legge «rektorhatten» heilt vekk.

Rektorane har stort handlingsrom og nyttar det til både å tenke nytt, utvikle skulen og arbeide på ein innovativ måte. Dette har dei synt ved eigne prosjekt, og erfaringsdeling ut frå desse. Viljen til den enkelte er altså styrande for korleis handlingsrommet vert definert. utfordringar med enkeltlærarar snevrar inn handlingsrommet. Rektorar med lang erfaring meiner handlingsrommet og over tid har endra seg. Å få meir ansvar og oppgåver har vore positivt. Motsett er det med opplevinga av feilslått ovanifrå og ned styring frå kommunalt nivå. Sjølve er dei opptekne av at utviklingsarbeid ikkje skal opplevast som toppstyrt. Dei vel å nytte medverknad og demokratiske prosessar for å klare dette.

Rektorane ser at ansvaret deira er omfattande og at oppgåvene er mange. Elevrelatert arbeid, og arbeid med det pedagogiske personalet, er dei mest sentrale oppgåvene deira. Dei ser det som viktig å gjere andre gode, vere tilstades, legge til rette for læraren og å planlegge prosessar. I svara sine skil rektorar med mastergrad og rektor som har drive aktivt med lesing av fagstoff og eigenrefleksjon, seg ut i måten å svare på. Dei viser til konkrete teoriar for å få fram at alt ansvar, og alle oppgåver, heng saman i ein større heilskap.

Skulestorleik og tilgang på merkantil hjelp har påverka på om rektorane vil delegere noko, eller ikkje. Studien viser at dei minste skulane ikkje har merkantil hjelp, og at dette er eit sakk for leiarane. Dei einaste to som ikkje vil delegere noko, er begge er frå store skular med gode støttefunksjonar rundt seg. Det er hovudsakleg dei frå dei mindre skulane som vil delegere noko, og dei er veldig konkrete i svara på kva dei vil ta bort. Frigjort tid ønsker rektorane å nytte til å vere meir i praksisfeltet, kome «tettare på der det skjer», lese faglitteratur og arbeide meir med utviklingsarbeid.

Å skape relasjonar og samarbeide med elevar og lærarar var lettast i starten som rektor. Likevel opplevde nokre i byrjinga at det å endre og utvikle enkeltlærarar var det vanskelegaste. På store skular var det som ny rektorar vanskeleg å få oversikt, sjå heilskap og få kontroll over mangfaldet. Dette opplevde dei både som utrygt og utfordrande.

Rektorane opplever at endringane har vore store dei siste åra. Det er blitt meir samarbeid og nettverksdanningar, og to-nivåsystemet i kommunane har gitt dei meir ansvar. Mangfald og forventningar har auka, og oppgåvene og ansvaret til rektor er blitt meir komplekst. Dei set likevel pris på at dei har fått betydeleg meir ansvar.

### **5.3. Kva tankar har slike rektorar om leiareigenskapar?**

#### **Korleis har rektorane fått leiareigenskapane sine?**

Rektorane har ulike syn på kvar dei har fått leiareigenskapane sine frå. Dei fire kvinnene stiller seg spørsmål ved om det kan vere genetikk og arv, men slår det ikkje fast. Dei nemner og at miljø i barndom og oppvekst har vore eit viktig element. Dette svaret viser korleis ei av kvinnene ser dette:

***Rektor 4:** ...eg er no ganske lik far min då! (latter) (...)trur det er mykje arv(...)Eg har ein bror som er heilt annleis, så det er nok ikkje berre genetikk heller...*

Ein av mennene er veldig tydeleg på at samhandling med andre er det som har forma eigenskapane hans mest. Utvikling og erfaring over tid vert nemnd av dei tre andre mannlege

respondentane. Sitatet nedanfor er ganske beskrivande for korleis dei fleste av mennene tenker om dette. I tillegg er det ein tanke om ein eigenskap som han sjølv opplever som viktig for ein skuleleiar:

**Rektor 7:** *Alle har ei historie å fortelje, og den historia...og den historia eg har levd, er faktisk godt eigna i forhold til å vere skuleleiar, og at du skal kunne kommunisere.*

Det største fellestrekket eg ser i datamaterialet er at alle refererer til at dei i løpet av livet både har fått og teke utfordringar. Det vert referert til utfordringar dei har fått både i familie, oppvekstmiljø, av eigne lærarar, i yrkeslivet, som nyutdanna og i fritidsaktivitetar. Rektor 8 fortalte ei historie frå eigen skulegang der ein lærar med høge forventningar utfordra han skikkeleg. Han seier at han opplevde meistring, fekk sjølvtilitt og forsto at om han berre gjekk inn for noko, så kunne han klare veldig mykje. Uavhengig av når og kvar dei har fått utfordringane skildrar altså respondentane at dei, ved å «bryne seg» på utfordringane, har lært og erfart noko nytt om seg sjølve. Dette sitatet skildrar korleis ein av dei meiner at utfordringar i tidlegare jobb har gitt han nyttige utfordringar som han har lært mykje av:

**Rektor 1:** *(...) eg har fått veldig mange utfordringar. Som går på å legge fram eit budskap, presentere problemstillingar, har fått haugevis av slike utfordringar. Og har lært utruleg mykje av det. (...) eg har aldri vore engsteleg for (...) å ta utfordringar. Eigentleg likar eg det veldig godt. Men...det gjeld jo å gjere det på ein slik måte at du lærer av det undervegs. Og eg ser nok at eg av og til i den perioden opplevde det som at eg kanskje...sette foten litt for langt fram. Det trur eg at eg gjorde.*

Det er kjønnskildnad i svara på kvar dei har fått leiareigenskapane sine. Kvinnene reflekterer kring genetikk og oppvekst; det vil sei om kva dei «er». Mennene snakkar om sosial samhandling, utvikling og erfaring over tid; det vil sei om kva dei «har blitt». Det største fellestrekket i datamaterialet er at alle refererer til at dei i løpet av livet både har fått og teke utfordringar. Uavhengig av når og kvar dei har fått desse erfaringane har dei altså ved å «bryne seg» på dei både erfart og lært noko nytt om seg sjølv.

### **Kva leiareigenskapar bør rektor ha?**

På spørsmål om kva leiareigenskapar som bør vere med i ein utlysingstekst svarte rektorane med til dels veldig ulik innfallsvinkel. Ein var så ærleg at han svarte at han ville ha kopiert seg sjølv. Dette mest av den grunn at han er så oppteken av samfunnsmandatet han har som rektor. Ein av rektorane med mastergrad svarte ved å vise til Senge sin teori om personleg meistring, og ordla seg slik:

**Rektor 1:** *Senge sin personlege meistring. Sant. At du...du viser at du ...står i ei utvikling, der du både tar med deg erfaringar og der du har evne til å orientere deg inn mot nye utfordringar. Sant. Det andre det tenker eg er (...) at du har den personlege meistring som ein*



*dimensjon. At du evnar å lese biletet.(...)At du evnar å orientere deg rett og slett! Og så trur eg kanskje...(...)...at du tør å stå i valg.*

I utlysingsteksten vil sju ha med eigenskapar som handlar om det å vere sosial, kunne kommunisere og samarbeide og vere saman med folk. Fire nyttar og omgrep kring det å vere engasjert, entusiastisk og motiverande. Fire i utvalet meiner at du må vere utviklingsorientert. Enkelte rektorar la til at dei meinte at det og måtte stå strukturert, målorientert, tydeleg og støttande. Rektor 8 sitt svar er veldig dekkande for det majoriteten i utvalet ville ha teke med i sin utlysingstekst. I tillegg til dei eigenskapane som dei fleste nemner, legg han til følgjande:

**Rektor 8:** *Du må ha nokre tankar då. Det trur eg. For...du kan ikkje berre bli rektor, fordi du har lyst til å bli rektor, men du veit ikkje heilt kvifor. Du må ha nokre ting du har lyst å gjere. Du må ha nokre idear om kva ein god skule skal vere.(...)Du må ha veldig sosiale antenner som rektor! Du er nøydd til det. For det at...det er...veldig komplekst!(...) Er du rektor må du står inne for det du gjer. Uansett kvar du er henne. Eller kor tid (...) Det er jo... det er sånn som du tek etter kvart då, men det er veldig komplekst! (...) Er ikkje hjelp i å sei at du må vere rektor frå 8-4. Det er du i grunn ikkje.*

I ein utlysingstekst vil rektorane i studien altså setje opp eigenskapar som handlar om det å vere sosial, kunne kommunisere og samarbeide og vere saman med folk. Mange vil og legge til eigenskapar som det å vere engasjert, entusiastisk, motiverande og utviklingsorientert.

### **Når og kvar tenker og grublar skuleleiarane best?**

Det er for travelt, og for mykje «uro» og forstyrningar for alle rektorane til å kunne tenke og gruble særleg samanhengande på jobb. Dei er tilgjengelege og har opa dør for elevar og tilsette. Dette skaper utfordring for deira eige tenkearbeid og refleksjon. Dette sitatet gir eit godt bilete på korleis rektorane i studien opplever dette:

**Rektor 5:** *Så eg trur kanskje dei beste ideane og gode løysingane kjem på andre arenaer enn her, for her vert du avbrotten heile tida.*

Rektorane på store skular gir uttrykk for at dei tenker godt også saman med andre, t.d. i diskusjonar og samarbeid i leiargruppa. Sitata nedanfor er henta frå to som tykte det var vanskeleg å seie noko konkret om kvar eiga tenking og grubling skjer.

**Rektor 2:** *Nei men, skule er heile døgnet! Heile livet, heilt tragisk. (...)Eg klarar ikkje å sei kor tid det er. Det er alltid. Det er vel det eg får bråk for heime. For eg er jo ikkje tilstade heime.*

**Rektor 8:** *Du tenker jo veldig mykje skule...heile året og heile døgnet! (latter)*

Individuell tenking og refleksjon skjer altså på heilt andre arenaer enn på jobb. Forteljningane viser at det er utstrakt grad av tenking både i bilen, dusjen og under hagearbeid. Seks seier at dei tenker og reflekterer best når dei er ute og går tur, gjerne i naturen. Her grublar dei mest

på planlegging, strategiar og utviklingsarbeid. Sitatet nedanfor viser at turane og kan nyttast til å fordøye tyngre utfordringar og vanskelege saker.

***Rektor 7:** (...)Då har eg, har eg vore til skogs. Ja. Går på tur. Då er eg mykje ute i naturen ja. Åleine. Det er faktisk ein god måte å tenke, og legge frå seg ting på når du kjem heim att. Og så har du ein strategi på ting. Ja. Du får parkert det verste.*

Rektorane får utført lite individuelt tenkearbeid og refleksjon på jobb. Individuell tenking og refleksjon skjer altså på heilt andre arenaer i fritida. Majoriteten tenker best når dei er ute og går tur. Planlegging, strategiar, utviklingsarbeid og vanskelege saker er det dei grublar mest på. På store skular får rektorane også tenkje og reflektere i samarbeid med leiargruppa.

### **Likar rektorane å ha leiingssamarbeid?**

Alle respondentane gir uttrykk for å vere positive til samarbeid på ulike nivå og i ulike samanhengar. Alle deltek i formelle nettverk med andre skuleleiarar i eigen kommune og/eller region. Vi har tidlegare sett at rektor 1 opplevde at handlingsrommet hans utvikla seg positivt då kommunen vart omorganisert til to nivå. Dette sitatet viser korleis denne endringa var med på å legge til rette for eit heilt nytt og utviklande nettverkssamarbeid blant leiarane i sektoren:

***Rektor 1:** Eg har ei, har eit veldig godt nettverkssamarbeid. Rektorane, eller leiarane eigentleg, på alle skulane i kommunen. Det kom i stand det året (...) kommune blei såkalla to-nivå, altså skulekontor og skulesjef: Ut. Kva fylte vi det tomrommet med? Jo, vi fylte det med eit veldig godt nettverk, som kan støtte kvarandre, kan ta initiativ, dele ansvar i det heile teke ...Bidra til kvarandre sin faglege fornying, og fornying som leiar. Og det har vore ei kjempegod støtte. Veldig viktig! Og den oppsto faktisk nesten ...i eit vakuum.*

Sjølv om treffpunkt og nettverk med andre skuleleiarar vert nemnde som nyttige og utviklande for alle, kjem det fram nokre problemstillingar. Ein løftar opp utfordring med haldning til å utvikle ein god delingskultur. Slik opplever han dette:

***Rektor 2:** For eksempel, på sånne rektormøte som vi er på. Så er eg heilt utslitt etterpå. Eg gir og gir heile dagen. Gir, og gir, og gir. Og så er det andre som berre sit der. Då blir eg galen.*

Ein annan rektor har opplevd at nettverksiveren, i både region og kommune, vart så stor at det til slutt blei for mykje. Det skapte problem for leiarane, det vart vanskeleg å vere nok tilstades på skulen. Ho fortel og om erfaring med ein kommunalsjef, som med utgangspunkt i godvilje, regisserte så mange utviklingsatsingar at det til slutt blei «kvelande». Ei anna stiller spørsmål ved om kompetansen på kommunenivå er god nok til å leie nettverket i kommunen. Ho undrar seg over om dei klarar å prioritere, transformere og trekke ut kunnskap som bør gli mellom nivåa «stat- kommune- skule». Erfaringa hennar er at det er økonomisnakk som får mest plass i desse møta, og at det er lite drøfting av pedagogisk utviklingsarbeid.

Alle, uavhengig av skulestorleik, uttalar seg i positivt om å leie i form av eit internt samarbeid på eigen skule. Forteljningane syner at skulestorleik spelar inn på kor mykje leiingssamarbeid den enkelte har. På middels store, og på dei største skulane, har dei faste og etablerte former for samarbeid. Tre fortel om systematiske møtepunkt i leiargruppa annakvar, eller kvar, veke. Desse gir alle uttrykk for at samarbeidet er ein styrke for korleis leiinga av skulen er. Ei seier at ho og inspektør også nyttar samarbeidet sitt til å «blåse ut» og «lette trykket». Berre ein av dei som har etablert leiingssamarbeid tok opp utfordringar med samarbeidet. Utfordringane han skisserer handlar om ulikt leiingssyn i leiargruppa. Sitatet nedanfor gir eit godt innblikk i den spenninga som har oppstått kring kva som er viktige og sentrale oppgåver og ansvarsområde i denne leiargruppa.

**Rektor 2:** (...) slik eg ser det (...)har det ingen verdi for meg å bestemme over blyantar. Og det får... vil eg ikkje at nokon andre skal bestemme over heller. Eg treng ikkje ein 600 000 kroners blyantspassar for å sei det slik! Men leiing, då kan du resultere at leiing vert over småting. Og leiing vert makt over...daude ting. Og det har ikkje verdi. Eller...eg strevar nok der. Med korleis vi skal få det til samla sett. Og korleis vi skal leie.

Ein av leiarane opplevde at teamleiarmøta på eit tidspunkt forsvann grunna økonomiske nedskjeringar. Ho opplevde dette som uheldig og negativt. Slik som rektorane på dei minste skulane og opplevde det, kjende ho seg ganske åleine. Ho seier det slik:

**Rektor 6:** (...) og også eventuelt at det å stå åleine der i gamet altså. Ikkje ha nokon...nokon støttespelarar, ikkje nokon assisterande rektor eller noko. Og så stå der åleine.

På dei små skulane seier alle at dei har andre dei kan kontakte for å drøfte og rådføre seg med, t.d. rektor på annan skule i kommunen. Det vert også nemnt samarbeid med leiar i SFO og barnehage. Forteljningane til rektorane peikar i retning av at rektorane på dei små skulane har eit tettare samarbeid med lærarane enn ved dei store skulane. Denne rektoren tek t.d. aldri viktige avgjerder utan å først ha diskutert det med kollegagruppa si:

**Rektor 8:** Eg samarbeider veldig med...med...i kollegiet. (...) Eg gjer ikkje noko store avgjerder utan at vi har diskutert det i saman.

Alle rektorane deltek i eksterne nettverk og har formelt samarbeid med andre skuleleiarar. Alle er positive til dette. Utfordringane dei ser dreier seg mest om delingskultur og om nivået over evna å prioritere godt nok. Alle i studien er og positive til å leie gjennom internt samarbeid. På middels store, og på dei største skulane, er dette etablert og rektorane ser på det som ein styrke. Sjølv om dei har nokon å kontakte eksternt, og har eit tett samarbeid med lærargruppa, har leiarane på dei minste skulane ei kjensle av å vere åleine.

## Har det vore utfordringar?

Ein rektor vel å starte med å svare på spørsmålet på denne generelle måten:

**Rektor 1:** ...nei det blir jo eit press i frå mange kantar(...)...men det er, det er krevjande er vel å skulle på ein måte svare opp eit veldig samansett sett av forventingar i frå dei som jobbar her, i frå foreldre og i frå elevar.(...) Det er eit veldig samansett sett av forventningar.

Rektor 1, og tre andre har opplevd at foreldregruppa har bydd på store utfordringar. Det vert fortalt om utfordringar med å skape tillit i foreldregruppa og til enkeltforeldre. Dei opplever og at det har blitt stilt urealistiske krav, og at det er eit problem når foreldre berre vil sjå sitt eige barn sitt behov. Det mest samlande er likevel at sju viser til å ha hatt utfordringar med personalet. Tre rektorar frå store skular snakka om vanskelege saker der lærar ikkje fungerte i stillinga si. To av desse fortel om saker som har enda med oppseiing. Hovudsakleg handlar det om å få lærarane til å tenke nytt, utvikle seg, justere innstilling og praksis og å vere deltakande og entusiastiske nok i lærarjobben. Desse sitata syner korleis desse utfordringane har vore for desse to:

**Rektor 5:** (...)utfordringane med å få alle deltakande. (...)Og det er klart at sånne holdningar som att «ja...det var kanskje ikkje noko særleg nyttig dette, dette har vi jo gjort før!». Det er med på å drepe entusiasmen hjå dei som er litt meir...dempar litt entusiasmen på ein måte.

**Rektor 7:** Det har vore ei stor utfordring! På det pedagogiske. Ja! Å stille krav!(...) Få fart på skuta då! Mot ei retning, få folk med deg til å jobbe med ting.

Ein av rektorane med mastergrad fortel og om korleis han handterer og let seg påverke av utfordrande personalsaker. Han viser til Strand og Senge, som begge er sentrale i pensum på leiarstudiet der han gjekk. Etter å ha vist til desse ordlegg han seg slik:

**Rektor 1:** Det viktigaste for meg er å rett og slett å akseptere at slik er det .Og, dermed bruke energien på ein konstruktiv måte, og ikkje berre å "Oh, skulle no dette ramme oss!" (...) Eg veit at i alle organisasjonar med så mange tilsette, så vil det alltid vere nokon som treng ekstra merksemd, som ikkje fungerer godt. Slik er det! Og i det augneblink du klarar å akseptere dette så tar det i alle fall ikkje knekken på deg (...)

Det mest samlande funnet er at sju av rektorane viser til å ha hatt utfordringar med enkelte lærarar, og med å få lærargruppa «med seg» på endring og utvikling. Det handlar om utfordringar med å få lærarane til å tenke nytt, utvikle seg, justere innstilling og praksis, og å vere deltakande og entusiastiske nok. For halvparten i utvalet har også tillit frå foreldregruppa bydd på utfordringar.

## Oppsummering –tankar om leiareigenskapar

På spørsmål om kvar dei har fått leiareigenskapane sine frå er det kjønnskildnader i svara.

Kvinnene reflekterer over kva dei «er» ved å vise til genetikk og miljø. Mennene reflekterer

over kva dei «har blitt» ved å vise til sosial samhandling, utvikling og erfaring over tid. Felles for alle er at dei i løpet av livet både har fått og teke utfordringar, og at det å «bryne seg» har gitt erfaring og personleg læring. Om rektorane hadde laga ein utlysingsstekst ville det ha stått at rektor må vere sosial, kunne kommunisere, samarbeide, vere engasjert, entusiastisk, motiverande og utviklingsorientert.

På jobb er det lite tid til individuelt tenke- og refleksjonsarbeid for leiarane. Dei reflekterer og tenker mykje, men dette skjer på heilt andre arenaer i fritida. Planlegging, strategiar, utviklingsarbeid og vanskelege saker vert difor mest reflektert over når dei er ute og går tur. På store skular med leiargruppe får rektorane i tillegg gjort dette som del av leiingssamarbeidet.

Alle leiarane er positivt deltakande i eksterne nettverk og i samarbeid med andre skuleleiarar. Utfordringar med dette handlar mest om delingskultur og evna til det kommunale/regionale nivået til å prioritere bruk av nettverka godt nok. Å vere leiar i ei leiargruppe på skulen vert sett på som positivt av alle. Dei som har dette etablert på middels store og store skular ser på dette som ei leiingsstyrke for dei. Leiarane på dei minste skulane kjenner seg åleine og saknar eit slikt samarbeid.

Sju av rektorane har hatt utfordringar med enkelte lærarar, og med å få lærargruppa «med seg» på endring og utvikling. Det handlar altså om utfordring med å få lærarane til å tenke nytt, utvikle seg, justere innstilling og praksis og å vere deltakande og entusiastiske. For halvparten i utvalet har også tillit i foreldregruppa bydd på utfordringar.

## **5.4. Kva tankar har rektorane om leiarrolla si i utviklingsarbeid ved skulen?**

### **Kva er utviklingsarbeid?**

Rektorane fortel at utviklingsarbeid handlar om noko som er nytt. Dei «går inn på upløgdmark», og gjer noko som fører til endring. Slik vert det uttrykt av ein av dei:

***Rektor 6:** ...noko som fører til, til ei endring som (...) blir ein del av kulturen. (...)Det set seg.*

Dei nyttar omgrep som blitt del av kulturen, og del av den daglige drifta, når dei skildrar forankringa av utviklingsarbeidet. Alle meiner det først har skjedd utvikling når endring er etablert ute i praksisfeltet.

I denne studien skildrar altså rektorane at utviklingsarbeid handlar om endring, å få ny kunnskap og å arbeide med nybrottsarbeid. Utvikling har først skjedd når det som er endra har etablert seg i kulturen ved skulen.

### **Korleis arbeider rektorane med utviklingsprosessar?**

Dei fortel om ulike måtar å utføre utviklingsarbeid på. Fellesnemnaren er at alle legg opp til å arbeide lærarorientert. Fleire fortel blant anna om korleis dei legg til rette for demokratiske prosessar med stor grad av medverknad frå lærarane. Forteljningane syner at rektorane, på ulike måtar og med ulike metodar, er spesielt opptekne av å legge til rette for å skape gode drøftingar og refleksjonar i lærargruppa. Seks av respondentane seier at dei synest det er viktig å stille spørsmål og å skape refleksjon hjå lærarane i utviklingsprosessane. I dette sitatet skildrar ein av desse korleis han gjer dette:

***Rektor 7:** Og så stiller eg masse spørsmål. Stiller masse spørsmål!! Eg kjem ikkje med noko svar, det er spørsmåla eg vil ha (...)men eg er veldig oppteke av (...) enkelkretslæring, og dobbeltkretslæring. (...)Eg lagar mange spørsmål! Og spesielt om kultur, og ja...verdier...sjølvvinnings, lærarrolla(...)*

Fem av rektorane gir på generelt grunnlag grundige skildringar av korleis dei stegvis arbeider med utviklingsprosessar. Det er tre moment som utkrystalliserer seg. For det første må utviklingsarbeidet opplevast som relevant og praksisnært for lærarane. For det andre må rektor sjølv «gløde» og vise engasjement og entusiasme. For det tredje må rektor planlegge arbeidet, hente inn ny kunnskap, gjere undersøkingar og legge godt til rette for prosessen. To av rektorane nyttar også aktivt omgrepa selje inn og vere seljar når dei skildrar arbeidet sitt med å få med seg lærarane ut i «ukjent farvatn». Dette sitatet forklarar korleis ein av desse gjer dette:

***Rektor 8:**...du må vere litt sånn seljar då på ein måte! Du må få lærarane inn(...)eg trur du må gjere eit godt førearbeid. Først. Slik at du først klarar å overbevise deg sjølv. At dette er ein bra ting. Og så...bruke det inn mot lærarane. Og prøve å...argumentere så godt for det at det her er vegen å gå, at dei er med på det. Om det er slik at dette her har alle sett på, og set føtene ned, så er det jo ikkje hjelp i. Du må kunne overbevise då! Og sei at dette her må vi prøve på! «Det, dette her er eg overbevist om...dette her må vi gjere!». Og så få med deg (...).om ikkje alle, så i alle fall flesteparten. Og så...heller overbevise fleire etter kvart då. Ja.*

I utviklingsarbeidet legg rektorane stor vekt på medverknad frå lærargruppa. Dei stiller mange spørsmål for skape refleksjon hjå lærarane. I arbeidet med utviklingsprosessar er det tre moment som utkrystalliserer seg: utviklingsarbeidet må opplevast relevant og praksisnært for lærarane, rektor må sjølv syne engasjement og entusiasme og planlegge godt på førehand. Å hente inn ny kunnskap og gjere undersøkingar om «det nye» inngår i dette. Når rektorane snakka om utviklingsprosessar omtalar dei dette som at dei skal selje ei vare.

## Potensielle fallgruver rektorar kan gå i?

Når deltakarane i studien snakkar om potensielle fallgruver som rektorar fort kan gå i, snakkar alle om ulike prioriteringar som rektor må gjere. Seks meiner det er viktig at rektor prioriterer kva utviklingsarbeid skulen skal arbeide med. Tilfeldig hopping, frå det eine til det andre og for lite tid til disposisjon, ser dei som direkte øydeleggande for eit godt resultat. Denne rektoren gir ei skildring som er godt dekkande for dette:

***Rektor 8:**...har du 15 satsingsområde så har du egentleg 0 satsingsområde.(...) Men har du noko du er god på, så trur eg du lærer i den prosessen.(...) At det dreg med seg mykje anna i grunn gratis.*

Sitatet ovanfor viser at han har sterk tru på at å bli god på nokre få område vil gi ei positiv læringseffekt, som igjen gir læring på andre område. Rektor 4 meiner at eit utviklingsarbeid treng fem år for å bli godt nok etablert i organisasjonen, og at dette er viktig å ha med i «bakhovudet» når ho skal planlegge og prioritere for framtida.

Fire av respondentane er opptekne av at rektor og må klare å prioritere kva kampar han tek. Denne rektoren har sett andre leiarar streve med å gjere denne prioriteringa, og tenker slik om det han har sett:

***Rektor 2:** Eg veit om leiarar som har teke alle kampar, og gått rett til helvete. Og det er ilt å sjå.(...)og har 1000 kampar gåande. Både store og små ting til kvar tid. Dei dauar!*

Dei same fire er opptekne av at rektor må prioritere eigen tidsbruk godt. Dei snakkar om å «lene seg tilbake», og ha for mykje arbeid på kontoret, som uheldig. Vidare nemner dei at det å bli for ekstern gir problem med leiarintegritet. Tre nytta omgrep som å bli for mykje «utanriksminister» og gløymer at du egentleg er «innanriksminister». Bodskapen er at dersom leiaren sitt fråvær frå skulen blir for stort gir dette vanskar med å klare å prioritere, og ta rette og gode avgjerder. Rektor 7 forklarar i dette sitatet kvifor han ser på det med å vere nok tilstade på skulen som viktig:

***Rektor 7:** Det eg trur...at lærarane får den rektoren som dei ein kvar tid fortener. Visst du skjønnte meg. For eg trur at dei har så makt, stor makt, at dersom dei rottar seg i saman, så er det ikkje sjanse for rektor. Og difor og er dette med å vere tilstade nok...kjempeviktig. I det perspektivet der. Det tek nokre rektorar for lett på trur eg då.*

Når deltakarane i studien snakkar om potensielle fallgruver som rektorar fort kan gå i, snakkar alle om ulike prioriteringar som rektor må gjere. Leiarane i studien meiner at rektor må vere god på å prioritere kva utviklingsarbeid skulen skal arbeide med, kva kampar du som leiar skal gå inn i, og til slutt korleis du som leiar brukar di eiga tid.

## **Oppsummering – tankar om leiarrolla si i utviklingsarbeid ved skulen**

For rektorane er utviklingsarbeid å arbeide med endring og nybrottsarbeid, der utvikling først skjer når det nye er blitt del av skulekulturen. Dei arbeider lærarorientert med dette, gir lærarane medverknad og er opptekne av at utviklingsarbeidet er relevant og praksisnært. Rektorane brukar seg sjølve aktivt ved å stille mange spørsmål for å skape refleksjon i lærargruppa. Dei syner engasjement og entusiasme, og planlegg og førebur seg godt. For å fungere som gode seljarar av det nye hentar dei på førehand inn kunnskap og gjer undersøkingar om det utviklingsarbeidet skal handle om. Potensielle fallgruver dei ser skuleleiarar fort kan gå i er å gjere feilprioriteringar. Dei ser det som viktig at rektor er god til å prioritere utviklingsarbeid, kva kampar du som leiar vel å ta, og korleis du som leiar brukar di eiga tid.

### **5.5. Oppsummering – kva er det å vere utviklingsorientert rektor?**

Rektorane har pedagogisk utdanning, relativt kort erfaring som lærar og har gjennomført skuleleiarutdanning. Dei fortel at dei nyttar seg av erfaring og læring, også frå andre yrke og fritidsinteresser. Dei arbeider kontinuerlig med å skaffe seg ny kunnskap. M.a. ved å ha teke vidareutdanning og jamleg å lese fagstoff og oppdatere seg på nasjonale styringsdokument. Dei seier at leiarutdanninga i tillegg til å ha gjort dei tryggare, har lært dei å bruke fagkunnskapen aktivt i praksisfeltet. Dette gjer til at dei klarar å vere i forkant. Di meir leiarutdanning rektorane har, di meir nyttar dei og fagomgrep når dei snakkar om arbeidet sitt.

Rektorane har få grenser for eiga arbeidstid. Dei fortel om at dei er veldig tilgjengelege og at dei arbeider mykje. Sidan dei føler jobben dei gjer er viktig og interessant opplever dei ikkje dette som særleg byrdefullt eller belastande. Dei har ei fleksibel haldning, og har og flytande overgangar mellom arbeidstid og fritid. Dei framstår i tillegg som medvitne på at dei har ei synleg og offentleg yrkesrolle.

Som gruppe framstår rektorane som usikre på kvar dei har fått leiareigenskapane sine frå. Dei fortel at dei likar å få utfordringar, og sidan dei både har fått og har teke utfordringar heile livet er dei vande med det. Dei veks på utfordringane fordi erfaringane dei får gir dei stor grad av personleg læring og utvikling. Dei fortel at dei brukar tid på individuell refleksjon og tenking, ofte kring planlegging, strategiar, utviklingsarbeid og utfordrande saker på jobben. Sidan dei har det travelt på jobb reflekterer dei best på andre arenaer, gjerne når dei går tur.

Respondentane likar å samarbeide, dei likar å reflektere og tenke saman med andre, og lærer også godt i eit sosialt samspel. Dei fortel at dei opplever det som nyttig å delta i eksterne



nettverk og å samarbeide med andre skuleleiarar. Der ressursar gjer det mogeleg, legg dei til rette for internt leiingssamarbeid.

Rektorane sine forteljingar viser at dei veit at det er dei sjølve som i stor grad definerer sitt eige handlingsrom. Dei skildrar korleis dei på innovative og nytenkande måtar klarar å bruke handlingsrommet til å utvikle skulen gjennom eigne prosjekt. Formidlinga deira viser at dei og set pris på at dagens organisering av kommunen gir dei mykje ansvar, og at dei arbeider best når eigne overordna ikkje vert for styrande. Leiingsoppgåvene dei likar best er oppfølging av elevar og tilsette, og dei praktiserer opa dør. Dei seier at dei leier skulen ved å involvere lærarane, og meiner at dei gjennom medverknad unngår at lærarane opplever skulen som styrt ovanifrå og ned. Dei set gjerne seg sjølv til side for å løfte fram kollegiet og gjere andre gode. Forteljingane syner at dei enkeltlærarane og lærarkollegia, som er motvillige til å utvikle seg og endre seg, blir opplevd som utfordrande og gir frustrasjon.

Rektorane meiner at skuleleiarar må vere sosiale, kunne kommunisere og samarbeide godt, vere både engasjerte og entusiastiske og klare å vere motiverande ovanfor andre. I arbeidet med å utvikle skulen seier dei at dei er gode til å prioritere, og syte føre godt førebudde prosessar. I utviklingsprosessane brukar dei seg sjølve aktivt ved å syne ekte engasjement og entusiasme, og å opptre som seljarar ut til lærargruppa.



## 6. Viktigaste funn i studien

I denne kvalitative studien har målet vore å få meir kunnskap om kva det er å vere ein utviklingsorientert rektor. Datamaterialet byggjer på intervju med åtte rektorar. Desse vart plukka ut i eit strategisk utval i Sogn og Fjordane. I dette kapittelet vil eg presentere dei viktigaste funna i studien. Drøftinga i kapittel 7 vil vise at funna kan forståast i lys av teori og tidlegare forskning.

### **Utviklingsorienterte rektorar har formell leiarutdanning og søker kontinuerleg ny kunnskap og læring**

Allereie før han vart skuleleiar har ein utviklingsorientert rektor søkt ny kunnskap og læring. Dette viser att ved at dei har fordjuping i undervisningsretta fag utover det normerte i lærarutdanninga. Etter å ha blitt skuleleiarar gjennomfører dei skuleleiarutdanning, og meiner og at andre skuleleiarar bør skaffe seg formelle leiingskvalifikasjonar. Di meir leiarutdanning ein utviklingsorientert rektor har, di meir nyttar han fagomgrep når han snakkar om, og reflekterer rundt skule og leiing.

Utviklingsorienterte rektorar er og aktive søkarar etter å kontinuerlig skaffe seg ny kunnskap. Leiarutdanninga har gjort dei tryggare i leiarrolla, fått dei til å bli aktive på å lese fagstoff, og til å halde seg oppdaterte på nasjonale styringsdokument. Dei brukar og fagkunnskapen aktivt i møte med praksisfeltet sitt. Dette gjer til at dei er i forkant med planlegging av utviklingsarbeid for skulen.

### **Utviklingsorienterte rektorar lærer av utfordringar, erfaringar og refleksjon**

Utviklingsorienterte rektorar har fått og teke utfordringar heile livet, og ser at desse har gitt dei erfaringar som gir god personleg læring og utvikling. Dei lærer og av erfaringar frå andre arenaer, og nyttar dette inn i arbeidet som skuleleiarar. Som leiarar praktiserer dei opa dør, og får lite tid til individuell refleksjon i arbeidstida. Difor brukar dei mykje tid på slik refleksjon på heilt andre arenaer i fritida si, gjerne når dei er på tur i naturen. Dei reflekterer mykje kring planlegging, strategiar, utviklingsarbeid og utfordrande saker. I leiarutdanninga lærer utviklingsorienterte rektorar mykje av å delta i diskusjonar og gjennom samarbeid med medstudentar. Dei som har tilgang på leiingssamarbeid internt og eksternt, reflekterer og lærer godt gjennom dette.

### **Utviklingsorienterte rektorar har mykje energi og få grenser for arbeidstid**

Utviklingsorienterte rektorar har få grenser for eiga arbeidstid og er veldig tilgjengelege. Dei har ei svært fleksibel haldning, noko som viser att i flytande overgangar mellom arbeidstid og fritid. I tillegg er dei svært medvitne på at dei har ei godt synleg og offentleg rolle. Dei har stor meistringsforventning og jobbar mykje og hardt, men utan å signalisere at det vert særleg byrdefullt eller belastande. Dette har samanheng med at dei meiner jobben dei gjer er både viktig og interessant.

### **Utviklingsorienterte rektorar likar mykje ansvar og arbeider med utviklingsarbeid på innovativ måte**

Utviklingsorienterte rektorar legg mest vekt på integrasjons- og entreprenørfunksjonane i leiingsarbeidet sitt. Om dei fekk endra noko i stillinga ville dei ta bort oppgåver som handlar om «daude ting» som; tunge arkiv- og sakshandsamingssystem, rapporteringsarbeid, ta telefonen, skaffe vikarar, svare på e-postar og spørsmål frå kommunenivå, stramme tidsfristar og varebestilling. Dei likar best å arbeide med menneska i organisasjonen, og er opptekne av kommunikasjon, samarbeid og sosialt samspel i utviklingsarbeid. Dei veit at det er dei sjølve som styrer store deler av eige handlingsrom, og nyttar dette til å arbeide innovativt og nytenkande med å utvikle skulen, også med eigne prosjekt. Dei likar vidare at skuleeigar gir dei mykje ansvar, og dei arbeider best når eigne overordna ikkje vert for styrande.

### **Utviklingsorienterte rektorar arbeider lærarorientert og gir mykje medverknad**

Utviklingsorienterte rektorar arbeider helst med læringsoppfølging hjå elevar og tilsette. Dei involverer lærarane ved å stille dei mange spørsmål for å skape refleksjon, og dei gir dei mykje medverknad. Dei trur at det vert betre skuleutvikling om lærarane ikkje opplever at satsingane kjem ovanifrå og ned, og dei set gjerne seg sjølve til side for å løfte fram kollegiet og gjere andre gode.

Utviklingsorienterte rektorar opplever at enkeltlærarar og grupper i lærarkollegiet kan framstå som motvillige til å utvikle og endre seg. Dette opplever dei utfordrande og frustrerande. Sjølv om handlingsrommet vert opplevd som lite på dette området, tek rektorane tak i problemet dersom det oppstår.

### **Utviklingsorienterte rektorar søker seg mot samarbeid og nettverk**

Utviklingsorienterte rektorar likar å reflektere og tenkje saman med andre både i eiga studietid og som skuleleiarar. Dei likar å samarbeide, og opplever sjølve å få læring i eit sosialt samspel. Dei dannar gjerne eigne leiarnettverk, og søker seg ut av organisasjonen ved å aktivt

delta i eksterne nettverk og samarbeid med andre skuleleiarar. Dei er og positive til å dele på leiarskapen sin i eit samarbeid internt på egne skular.

### **Utviklingsorienterte rektorar er ekstroverte seljarar av utviklingsarbeid**

Utviklingsorienterte rektorar er sosiale, gode på kommunikasjon og samarbeid. Dei er ekstroverte, engasjerte, entusiastiske og klarar å motivere andre. Dei syner ekte engasjement og entusiasme, og opptrer som seljarar i møte med lærargruppa når utviklingsarbeid vert starta opp. Dei er og gode til å prioritere satsingar, og planlegg utviklingsprosessar grundig. Dei er sjølv godt førebudde og brukar seg sjølv aktivt i prosessane gjennom kommunikativ leiing.

### **Utviklingsorienterte rektorar har leiareigenskapar som skapar utvikling**

Utviklingsorienterte rektorar har eigenskapar som gjer at dei stadig søker ny kunnskap. Dei lærer av egne erfaringar og utfordringar og har høg grad av eigenrefleksjon. Dei er sosialt orienterte, noko som viser att ved at dei likar å samhandle, samarbeide og kommunisere. Dei lærer og reflekterer og godt saman med andre. Dei brukar seg sjølv aktivt i utviklingsprosessar ved å vere engasjerte og entusiastiske, og arbeider kommunikatvt som leiarar også for å skape refleksjon hjå andre. Dei er òg opptekne av å ha idear sjølv.



## 7. Drøfting og analyse

I dette kapittelet vil eg drøfte informasjonen som er komen fram i datainnsamlinga i forhold til utval av tidlegare forskning (kapittel 2) og presentert teori (kapittel 3). Målet med studien var å finne ut kva ein utviklingsorientert rektor kan vere. Eg har valt å organisere kapittelet etter dei fire forskningsspørsmåla som er knytte opp til problemstillinga. Desse handlar om erfaring, bakgrunn og leiarutdanning, korleis rektorane opplever leiarrolla, handlingsrommet og innhaldet i stillinga i lys av omgrepet utvikling, kva leiareigenskapar dei sjølve meiner å ha og til slutt kva tankar dei gjer seg om leiarrolla i utviklingsarbeid.

### 7.1. Erfaring, bakgrunn og leiarutdanning rektorane i utvalet har

#### Kva utdanning har rektorane?

I § 9.1. i opplæringslova står det at den som skal tilsetjast i rektorstilling skal ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar. Respondentane i denne studien har hovudsakleg lærar- og allmennlærarutdanning. Her er det verdt å legge merke til at sjølv dei med kort tid i læraryrket har gjennomført ei fagleg fordjuping i eitt eller fleire undervisningsrelaterte fagområde, noko som dei har teke med seg inn i leiarrolla. Viljen til å fordjupe seg fagleg kan vise at dei allereie før dei blei skuleleiarar såg på ny kunnskap og kontinuerlige læring som viktig for si eiga utvikling (Senge, 1999, s 13).

Rett i forkant av at opplæringslova vart vedteken viste Lotsberg (1992, s 15) sine funn at rektorane i snitt hadde 15 år lærarerfaring. I denne kvalitative studien, med eit strategisk utval av rektorar utført tjuetvå år etterpå, har litt i overkant av halvparten berre 1-5 år med lærarerfaring. Dette har, i motsetnad til hovudvekta av rektorane i Lotsberg sin studie, gitt dei betydeleg kortare tid til å etablere seg i lærarrolla. Dette kan gjere at dei i mindre grad representerer «den tradisjonelle rektor» (Lotsberg, 1994, s 4-9) enn det rektorane i Lotsberg sin studie gjorde.

Uavhengig av at paragrafen § 9.1. i opplæringslova ikkje stiller krav om formell leiarutdanning har alle åtte av skuleleiarane i denne studien dette. Alle har teke denne i regi av Høgskulen i Sogn og Fjordane (HiSF). Møller (2016, s 7-23) har vist at det først var på 60-talet at det kom skikkelege utdanningstilbod for norske skuleleiarar, og at tilboda sidan den tid har vore både for fragmenterte og for lite forpliktande (Møller, 2016, s 15, og Lotsberg, 1994,

s 8). Sidan alle i denne studien har gjennomført leiarutdanning kan det, til skilnad frå Møller og Lotsberg sin argumentasjon, tyde på at dei har hatt eit godt og systematisk opplæringstilbod tilgjengeleg. Alle respondentane har i tillegg fått formell leiarkompetanse lenge før den nasjonale satsinga på rektorutdanning kom på plass i 2009. Ei forklaring på dette kan vere at HiSF heilt sidan år 2000 har tilbydd eit desentralisert studietilbod som leiarar har kunna delta på i kombinasjon med leiarjobb.

Sidan rektorane har studert leiarfaget hjå same studietilbydar er det viktig å vere klar over at den enkelte tilbydar ganske fritt kan organisere innhaldet i studiet (Møller, 2016, s 16). At det ikkje finst ei felles ramme for kva som bør vere kunnskapsgrunnlaget i ei leiarutdanning finn både Møller (2016, s 16) og Ottesen (2016, s 73) utfordrande. På bakgrunn av at systemet er slik, kan vi difor heller ikkje samanlikne data frå respondentane i denne studien med liknande studieevalueringar frå skuleleiarar, som har studert hjå andre tilbydarar. Dette gjeld spesielt det som handlar om sjølve studieinnhaldet. Sjølv om den nye rektorutdanninga i Noreg er blitt meir statleg styrt, opnar rammeplanen opp for at skilnadene i innhald varar ved (Møller, 2016, s 16). På grunn av dette vil både innhald og leiarane si læring og evaluering, framleis vere ulik frå studiestad til studiestad.

Å gjennomføre ei leiarutdanning, slik respondentane i denne studien har gjort, kan og ha hatt innverknad på den enkelte sin samla profesjonelle kapital (Hargreaves og Fullan, 2014, s 68 og 109). Dette på bakgrunn av at det å skaffe seg kompetanse kan utdjupast ved at ein samstundes får ferdigheiter og kunnskap som trengst for t.d. å nytte seg av relevant og oppdatert teori og forskning (Hargreaves og Fullan, 2014, s 68). Respondentane si leiarutdanning gir og grunnlag for at dei alle har utvikla eit meir profesjonalisert språk som er betre forankra i teori (Abrahamsen et al., 2016, s 201-215). Samanliknar vi utdanningsgrad og måten respondentane ordlegg seg på, viser det skilnader i måten å uttrykke seg på. I forteljingane var det eit mønster at dei med mastergrad og rektor 7, som har utført faste studieøkter på eigahand, uttrykte seg meir ved å forklare sine eigne tankar ved jamleg å referere til teoretiske omgrep. Dette vart gjort på ein naturleg måte, som kan syne at dei teoretiske omgrepa har blitt ein naturleg del av deira eige vokabular og tenkemåte (Yukl, 2012, s 92 og Abrahamsen et al., 2016, s 214).

På ei anna side kan måten å kommunisere leiarfaget på vise at det sjølv i leiargrupper, der alle har ei form for leiarutdanning, kan oppstå spenningar i kommunikasjonen i samarbeidet. Dette skjer fordi dei har ulik teoretiske bakgrunn å kommunisere ut i frå (Abrahamsen et al., 2016, s



201-215). Eit anna relevant punkt er at koplinga mellom teori og praksis er viktig både for utvikling av teori av sterkare grad, og for korleis eigenutviklinga hjå den enkelte leiar blir (Ertås og Irgens (2010) i Abrahamsen et al. (2016, s 214). Ut frå dette er det grunnlag for å stille spørsmål ved om leiarar utan noko form for leiarutdanning, har eit dårlegare utgangspunkt for å utvikle si personlege meistring og sine mentale modellar (Senge,1999, s 13-14). Og kan dette igjen gjere at leiarar utan leiarutdanning ikkje vil oppleve same grad av yrkesutvikling som leiarar med formell leiarkompetanse? I følgje Tiller (2006, s 39-40) si læringstrapp kan det vere slik, for på det fjerde og øvste steget i denne ser han at erfaringane, gjennom kommunikasjon, vert knytte saman med teori og forskning. Dette kan vere eit argument for at det i Melding til Stortinget 21 vert fremja forslag om endring av kompetansekrav til rektor (Meld. St. 21 (20176 – 2017), 2017, s 37).

Sjølv om forskning har synt at skuleleiinga, med rektor i spissen, har stor innverknad på elevane sine læringsresultat (Ekspertgruppa, 2016, s 77), er det inntil ei eventuell endring av paragraf § 9.1 i opplæringslova, på bakgrunn av t.d. Melding til Stortinget 21, framleis ikkje lovfesta at rektor skal ha formell leiarkompetanse. Ut frå dette kan vi anta at ein del skuleleiarar framleis ikkje vil ha leiarutdanning. Då kan ulike former for leiingssamarbeid bli prega av at leiarane ikkje baserer leiing på dei same teoretiske forankringane (Abrahamsen et al., 2016, s 214). Resultatet kan bli at nettverksdanningar, leiingssamarbeid og kommunikasjon i norsk skulesektor skjer i eit spenningsfelt mellom leiarar som har ulike grader av leiarutdanning, og leiarar som ikkje har formell leiarkompetanse. Den teoretiske bakgrunnen å kommunisere ut i frå (Abrahamsen et al., 2016, s 201-215), kan med dette vere ei forklaring på synspunkta rektorane i denne studien har om ulike former for utfordringar med samarbeid både i leiargrupper og nettverk. Desse utfordringane kan og forklarast ut frå Brunstad (2009, s 64-66), som meiner leiarar må ta leiarutdanning tidleg i karrieren fordi det vil ta for lang tid å samle nok erfaringar åleine til å lære av. I tillegg er det å ta imot ny lærdom ein sentral leiareigenskap (Brunstad, 2009,89-94). Det som er teke opp ovanfor gir grunnlag for å stille spørsmål ved om det er ei utfordring å utvikle profesjonsspråk blant leiarane i skulesektoren, og kan det manglande lovkravet til formell leiarutdanning vere ei av årsakene til dette?

### **Kva erfaringar har rektorane teke med seg inn frå andre arenaer?**

I denne studien seier dei, med erfaring frå andre arenaer, at dei har teke i bruk nokre av desse i skuleleiarjobben. Sjølv om dei trekker det fram, er måten dei fortel om dette på, gjort på ein slik måte at dei opplever det ganske merkeleg. Rektor 5 uttrykkjer t.d. at det er «makabert å

tenke på» at ho overfører egne erfaringar frå arbeid i leiande funksjon på slakteri, medan rektor 8, som er ein av dei med trenar erfaring frå fotballen, ser det som «ein vill ting» at han nyttar seg av dei same teknikkane og måtane å leie på i personalhandteringa på skulen som han gjer med spelarane på fotballbana.

Hargreaves og Fullan (2014, s 109) sin definisjon på profesjonell kapital seier at det er summen av det eit menneske har med seg inn i stillinga som er med på å danne den enkelte sin samla og endelege profesjonelle kapital. Vidare viser Dreyfus og Dreyfus (Flyvbjerg, s 3-26) sin modell for innlæring av ferdigheiter, at det å møte nye oppgåver og situasjonar gir erfaringar som ein stadig bygger vidare på. Dette skjer heilt frå nybegynnarnivået til ekspertnivået. Modellen viser at erfaringar, også frå andre yrke og arenaer, både gir erfaring og læring å bygge vidare på. Vi kan og sjå på erfaringsoverføringa i lys av Senge (1999, s 16), som meiner at det å praktisere ein disiplin inneber ei livslang læring. Dette set han igjen i samanheng med både personleg meistring og den enkelte sin måte å arbeide med mentale modellar på. Til skilnad frå korleis rektorane sjølv tenkte om erfaringsoverføring frå andre arenaer, viser teoriane at dette kanskje ikkje er så utenkeleg og rart som rektorane gir uttrykk for.

### **Korleis fekk dei si første rektorstilling?**

Halvparten av rektorane har aktivt søkt leiarstillinga på eige initiativ. Tre av dei med lengst erfaring fortel om at dei søkte i ei tid der det var fleire søkjarar og konkurranse om rektorjobbane. Til skilnad skilnad frå dette starta resten som vikar, eller etter å ha fått oppmoding frå skulesjef eller rådmann. Forteljningane deira viser at dei starta som leiarar på grunn av manglande søkarar til stillingane. Dei stadfestar Lotsberg (2005, s 152) si utsegn om at dei har starta i ei tid der det byrja å bli utfordrande å rekruttere rektorar til ledige stillingar.

Som i Lotsberg (1992, s 5-26) sin studie føregår det framleis intern rekruttering direkte frå lærarrommet. Men til skilnad frå å rekruttere den med lengst lærar erfaring, og som «er fremst blant likemenn» (Lotsberg, 1994, s 4-9), har rektorane i større grad opplevd ei form for «headhunting». Nokon har opplevd dei som gode leiaremne, utan at dei har vore den med lengst tid i lærarrolla. Ut frå dette kan det tenkast at rektorane i denne studien er representantar for den type leiar som Lotsberg (1994, s 9-14) skildrar som «den moderne rektor». Dersom det er slik, er dei leiarar som klarar å arbeide strategisk, er endringsvillige, vågar å ta store og viktige avgjerder og har fleksibel omstillingsevne (Lotsberg, 1994, s 9-14).

Dette er den «moderne rektoren» som og vil meiste forventningane som Lotsberg i si tid skreiv om rektorrolla inn i framtida (Lotsberg, 1994, s 9-14).

### **Kva utdanning bør rektor ha, og kvifor?**

Møller (2016, s 16) har vist at tilbydarane står ganske fritt til å organisere innhaldet i leiarutdanninga for norske skuleleiarar. At det er slik kan vere eit teikn på at det trengst meir forskning på kva metodar og studieprogram som eigentleg gir mest leiingslæring og best effekt (Yukl, 2012, s 509-511). Det kan og vere slik på grunn av tankar om at det er leiaren sin eigenaktivitet og refleksjon som er det viktigaste i læringsprosessen for ein leiar (Strand, 2015, s 549-551 og 554).

I denne studien formidla rektorane at dei, i tillegg til å lære teori og fagstoff, og opplevde læring ved interaksjon, samspel og diskusjonar med medstudentar. Sidan dei gjennomførte eit samlingsbasert studium, ved sidan av leiarjobben, kan ein tru at dei i studietida opplevde vekselverknad mellom teori og praksis. Dette kan igjen vise at dei har opplevd ei kognitiv læring, som har vore knytt opp til dei faktiske leiarhandlingane (Tronsmo, 2010, s 66), og at den ikkje har vore for teoretisk og passivt tilrettelagt, men at studentane har fått bruke fleire av sansane sine i prosessen (Flyvbjerg, 1990, s 41-44). På mange måtar er det ei utfordring at uvissa er stor kring kva metodar og studieprogram som gir leiingslæring og best effekt. Det dukar stadig opp nye trendar for leiingsteoriar, som ukritiske skuleleiarar kan kaste seg på (Qvortrup, 2012, s 61). Qvortrup (2012, s 61) er svært positiv til at leiing kan lærast fordi han ser at god leiing først skjer når leiaren veit noko om kva som verkar og ikkje. Dette kan betraktast som at leiaren treng eit kunnskapsbasert grunnlag å hauste av. I så fall er det grunnlag for å sjå på formell utdanning som ein faktor for å kunne utøve både eigen- og utviklingsaktivitet, noko som Yukl (2012, s 509-511) ser som overlappende kategoriar i eksisterande leiingsprogram.

I denne studien meiner dei intervjua rektorane at og andre skuleleiarar bør gjere som dei, og skaffe seg formell leiarkvalifikasjon, og det er difor interessant å sjå nærare på argumenta for å gjere dette. Dei meiner mellom anna at studiet gir skuleleiaren naudsynt kompetanse om både forvaltning, jus, økonomi og personalhandtering. Skuleutvikling vert og nemnt. Dette stemmer godt med det Ottesen (2016, s 69-78) trekker fram frå Huber (2010) si forskning på innhald i ulike leiaropplæringsprogram. Det kan vere med på å vise at leiarane i denne studien har opplevd dette som viktig læringsinnhald i studiet. På ei anna side kan det og vise at rektorane i praksisfeltet ser at dette er grunnleggande kunnskapar som dei meiner må vere på

plass hjå skuleleiaren. Det kan kanskje vere for å unngå at desse oppgåvene tek for mykje tid frå andre leiaroppgåver, oppgåver som respondentane sjølve ser som viktigare å bruke tid på? Her ser vi at dei ville ha nytta eventuell frigjort tid til å vere meir ute i praksisfeltet, lese faglitteratur og å arbeide meir med utviklingsarbeid.

Inntakskravet til den nasjonale rektorskulen (UDIR.no, 15.juli 2016) står i kontrast til både leiarutviklingsprogrammet i Ontario i Canada (Hagen i Roald, 2012, s 188-194), og til argumenta Fuglestad (2006, s 40-41) brukar med utgangspunkt i OECD-rapporten om skuleleiarfaget. Halvparten av respondentane i denne studien tok leiarutdanning ei god stund etter å ha byrja som leiarar. Dei resterande tok studiet relativt raskt etter å ha starta i stillinga, og dei opplevde at dette var eit gunstig tidspunkt. Dei stadfestar med dette det Fuglestad (2006, s 40-41) argumenterer for. Uttalen frå rektoren som oppleve det tidlege studietidspunktet som «ein kick start» i skuleleiarjobben, gir eit godt bilete av det Fuglestad (2006, s 40-41) tek opp. Kan det tenkast at rektorane si positive erfaring frå tidleg studietidspunkt viser at dei opplevde å få rask tilgang på brei teoretisk og erfaringsbasert kunnskap, og at dei på grunn av dette unngjekk å bruke lang tid på å samle eigne erfaringar for å bygge slik kunnskap (Brunstad, 2009, s 64-66)?

Informasjonen frå leiarane om kva leiarutdanninga har gjort med dei, samsvarar i stor grad med evalueringane Møller (2016, s 17) viser til, og med funna til Abrahamsen et al. (2016, s 201-215). Rektorane har blitt tryggare, og læring av teori og fagstoff har gjort dei tryggare i å gjere prioriteringar. Eit anna døme, som syner at studiet og har gitt meistringskjensle for dei med erfaring då studiebenken vart innteken, er det rektor 7 seier. Han opplevde å få stadfesta mykje av det han hadde gjort tidlegare. Datamaterialet viser at det å reflektere vert løfta fram som eit av læringselementa dei ser leiarstudiet har styrka hjå dei. Rektor 6 uttalar m.a. at ho lærte å reflektere meir over forskning og å sjå dette inn mot praksisfeltet, medan rektor 4 opplevde at studiet gjorde ho betre på å reflektere over eigen praksis. Det dei her tek opp, støttar opp om det både Grutle & Roald (2016, s 82-99), Aas et al., 2016, ( 2016, s 163) og Ottesen (2016, s 69-78) løftar fram som viktige element for korleis innhaldet i skuleleiarstudia bør organiserast.

Datamaterialet viser at rektorane har ei oppleving av auka refleksjonskompetanse, og at deltaking på leiarstudiet er medverkande grunn til dette. Ut frå det kan det tenkast at studiet dei har delteke på, i regi av HiSF, har hatt dette som innhald. Dosent Roald blei i intervjuva nemnd som førelesar av alle åtte rektorane. Vi ser at Roald saman med Grutle (2016, s 99)

stiller spørsmål om refleksjonskompetanse er for lite prioritert i den nye nasjonale rektorutdanninga. Ut i frå dette kan det kanskje tenkast at refleksjonskompetanse vart vektlagt i studiet rektorane deltok på, der Roald hadde regien? I så fall representerer dei ei skuleleiargruppe som har ein kompetanse som ikkje let seg måle med kvantitative målingar og undersøkingar åleine (Grutle & Roald, 2016, s 99), men som først syner att i kvalitative studiar som dette.

I denne studien har vi sett at rektorane likte å lære i ein interaksjon, med diskusjonar og tett samarbeid med medstudentar. Læring gjennom formelle og uformelle drøftingar og diskusjonar vert sidestilt med læringa av sjølve teorien. Denne delen av studieinnhaldet vert spesielt løfta fram av dei som tok utdanninga tidleg i leiarkarrieren, men og av den erfarne rektor 7, som opplevde å få ny gnist, og at han følte han lærte mest av dei som tenkte annleis enn han sjølv. Formidlinga om studiet gir grunnlag for å tru at sjølve organiseringa kan ha vore lagt til rette for å arbeide etter det som Senge (1999, 15-16) trekker fram om gruppelæring og felles visjonar (Senge, 1999, s 15). I tillegg til læring av fagstoff viser datamaterialet at rektorane opplever at studiet har gitt auka eigenrefleksjon, noko som kan sjåast som ein parallell til at dei har arbeidd med læring av personleg meistring og mentale modellar (Senge, 1999, s 13-14). Rektorane sine tankar om eiga studiedeltaking viser kanskje at studieinnhaldet kan ha vore organisert med utgangspunkt i Senge (1999, s 12-16) sin femte disiplin?

Respondentane seier at dei ha blitt meir aktive på å lese fagstoff, teori og styringsdokument etter at dei tok leiarutdanning. Rektor 3 seier at ho sjølv opplevde ei stor haldningsendring. Sidan rektorane les fagstoff klarar dei, i følgje Brunstad (2009, 89-94), å nytte seg av erfaringar frå andre, teoretisk kunnskap og er mottakelege for læring. For han er dette ein sentral leiareigenskap sidan han ser aktiv bruk av fagstoff som viktig for å kunne ta gode avgjerder, sjå kompleksiteten i kvar situasjon og kunne vere framsynte i måtar å sjå løysingar på. Dette kan gi grunnlag for å påstå at det å ta leiarutdanning vert viktig for å tileigne seg betre leiareigenskapar jf. § 9.1 i opplæringslova.

Svara rektorane i denne studien gir om å bli betre på å lese fagstoff etter å ha fullført leiarutdanning, stemmer med det Møller et al. (2006, s 10) fann i sine undersøkingar. På bakgrunn av dette er ikkje respondentane representative for det Colbjørnsen & Gunnulfsen (2015, s 124-125) tek opp om skuleleiarar sin manglande kunnskap til å nytte seg av forskning. Vidare vert dei heller ikkje representantar for den gruppa leiarar som Sunnevåg &

Andersen (2010, s 2) meiner kan få utfordringar med t.d. å implementere store satsingar og utviklingsarbeid. Derimot viser rektorforteljingane at det å ha lært å bruke styringsdokument og fagstoff har gjort dei betre rusta til både å finne og å bruke relevant kunnskap. Dette er noko Robinson (2014, s 30-34) ser på som ein av dei tre viktigaste ferdigheitene ein rektor må ha. Vi kan og sjå dette i samanheng med kjensla rektorane har av å vere tryggare, og at dei brukar fagkunnskapen til å planlegge betre framover i tid etter å ha teke leiarutdanning. Dette gir grunnlag for å tenke at dei føler at dei betre klarar å handtere det Robinson (2014, s 35-45) ser på som komplekse problem og vanskelege situasjonar, noko som er ein annan av dei tre ferdigheitene ho meiner skuleleiarar må ha. Den tredje ferdigheita er å kunne bygge relasjonar, noko rektorane formidla som noko av det enklaste i starten av leiarkarrieren sin.

Å lese faglitteratur og styringsdokument gir lite attende dersom det ikkje vert brukt av leiarane i praksis. Dette ser vi at Hargreaves og Fullan (2014, s 75) er opptekne av når dei seier at leiarane må vite noko om korleis dei skal vurdere det dei har lese, og klare å bruke det. Når Møller (2016, s 17) ser på evalueringane frå deltakarane på den nye rektorutdanninga, er ho usikker på om det endrar det som skjer i møte med praksisfeltet. I motsetnad til dette kjem det i denne studien fram at rektorane nyttar læringa i praksisfeltet. Rektor 7 gir eit konkret døme når han fortel om korleis han opplevde at han etter studiet arbeidde meir med utviklingsarbeid som ein lærande organisasjon på eigen skule. I forteljingane om måtar å arbeide med utviklingsarbeid på, skildra og fem av leiarane korleis dei stegvis arbeider med dette. Det dei trekker fram har klåre parallellar til korleis Roald (2012, s 17 og 174-175) presenterer kunnskapsutviklande prosessar. Innhald i datamaterialet viser at rektorane si læring om blant anna utviklingsarbeid har blitt teke med attende til praksisfeltet, og har gjort dei meir utviklingsorienterte.

Ottesen (2016, s 69-78) stiller spørsmål ved dagens skuleleiarutdanning, slik Tronsmo (2014, s 73) omtalar denne, i for stor grad produserer leiarar som vert gode på å setje i verk nasjonal skulepolitikk, og vert passive mottakarar av forskning og kunnskap. I denne studien var det to som hadde masterutdanning. Den eine, rektor 1, er i tvil om det er praktisk mogeleg å lovfeste at skuleleiarar skal ha leiarutdanning. Rektor 6 meiner derimot at rektorutdanninga vert for marginal. Ho meiner skuleleiarane treng forskarerfaring for å få den djupare innsikta, og er samd med Ottesen (2016, s 69-78), som ønsker ei utdanning som gir leiarane betre innsikt i vitenskaplig tenking og metodar. Dette for å få auka kritisk refleksjonskompetanse, og for å kunne handtere problemstillingane i praksisfeltet betre.

## 7.2. Rektorane si oppleving av rektorrolla, handlingsrommet og arbeidsinnhald i stillinga si

### Kva er arbeidstid og kva er fritid?

Ingen av rektorane set grenser for eiga arbeidstid og dei gir uttrykk for å ha ei fleksibel haldning, og til det å vere tilgjengelege. Det at dei har «flytande overgangar» utan markant skilje mellom jobb og fritid, kan tyde på at dei opplever skiljet mellom eiga arbeidstid og fritid til å vere i den kunstige ubalansen slik Senge (1999, s 308-313) ser det. Logisk nok medfører meir bruk av tid på jobben mindre bruk av tid i heimen, noko Senge (1999, s 308-313) ser kan gi ei kjensle av konstant ubalanse. At dei og føler at dei aldri kan legge «rektorhatten» heilt vekk, viser at dei ser på det å vere rektor som ei offentleg rolle. Dette er og ganske analogt med det Senge (1999, s 308-313) seier om at arbeidstakarar i framtida må leve med at skiljet mellom jobb og fritid gradvis blir meir utviska og utydeleg.

Uttalar i datamaterialet viser at nokre av respondentane tenker skule «heile døgnet» og «heile året». Andre seier at dei går attende på jobb om kveldane, og forklarar korleis dei har multitasking heime. Det er likevel ingen som gir uttrykk for at dette er negativt belastande. Kanskje kan dette relaterast til at dei og ser på arbeidet sitt som både morosamt, interessant og viktig for mellom anna å få utvikling på skulen? I så fall kan det tyde på at dei opplever høg grad av meistringsforventning (Federici, 2010, s 24-25). At rektorane arbeider mykje og er fleksible stadfestar Federici (2010, s 24-25) sine studiar, som viser at leiarar med høg meistringsforventning og viser høg grad av innsats, engasjement og uthald. Men sjølv om rektorane jobbar både ofte og mykje, og har glidande overgangar mellom jobb og fritid, viser Federici (2010, s 25-27) sin studie at dei likevel har redusert sjanse for å bli utbrente. I følgje han har leiarar som prioriterer å arbeide med utviklingsarbeid også mindre sjanse for å bli utbrente. Rektorane i denne studien seier dei arbeider slik.

Arbeidsinnhaldet vert gjerne opplevd som så viktig for rektorane at det gjer det verdt å ofre av det som kunne ha vore fritid? Senge (1999, s 308-313) meiner at den enkelte må finne ut kva som er viktigast for ein sjølv, og at kvar leiar må gjere eit forpliktande val og vere ærleg på det både ovanfor seg sjølv og omgjevnadene. Dei åtte rektorane framstår som fleksible og veldig fortrulege med arbeidssituasjonen sin. Dette gjer dei sjølv om dei viser til mykje overtid og vanskar med å ta ut avspasering. Dei har kanskje følgt rådet til Senge og har definert kva som er viktig for dei? Uansett, vala den enkelte tek når det gjeld prioritering av si

eiga tid, fortel i følgje Senge (1999, s 306-307) og noko om haldninga den enkelte har til livslange læring.

### **Skapar egne prosjekt handlingsrom?**

Rektorane fortalde på eige initiativ om egne utviklingsprosjekt som dei har lukkast med.

Rektor 8 var oppteken av at det er viktig med refleksjon om kva ein vil gjere som rektor før ein blir rektor. Han er oppteken av at «du må ha nokre idear» med deg inn i stillinga.

Skildringane om utviklingsprosjekta syner at rektorane opplever å ha eit handlingsrom, og at dei og meistarar å bruke det. Dette kan vise at dei ser handlingsrommet sitt tett i samanheng med si eiga rolle (Strand, 2015, s 397-398). På ei anna side kan det og vise at dei har eit positivt syn på egne mogelegheiter til å påverke i organisasjonen (Kvam, 2006, s 81-83).

Rektor 3 uttrykte at ho har stort handlingrom på nokre område, og mindre på andre, og resonerte seg fram til at det eigentleg er ho sjølv som definerer handlingsrommet. Kvam (2006, s 81-83) meiner at leiarar som forstår seg sjølve godt, ser handlingsrommet sitt betre. At rektorane har vore sentrale pådrivarar for egne utviklingsprosjekt er med på å danne eit bilete av at dei klarar å opptre sjølvstendig, og at dei tek mykje ansvar for egne handlingar i stillinga (Kvam, 2006, s 81-83). På ei anna side vil ikkje opplevinga av handlingsrom hjå rektorane i denne studien bety at det vert opplevd slik av andre i heilt identiske stillingar. I følgje Strand (2015, s 398) kan nemleg nokre leiar sjå store mogelegheiter, der andre berre ser utfordringar og problem.

Ovanfor har vi sett at både Kvam og Strand, på ulike måtar, knyter handlingsrommet tett til den enkelte leiar. Det kan og sjåast i lys av kontekst og ytre rårer rundt leiaren (Christensen et al., 2015, s 143-144). Eit døme på det er utsegna frå ei av rektorane. Ho var svært tydeleg på at handlingsrommet har endra seg etter kor styrande og førande kommunal leiging har vore. Andre funn i datamaterialet syner at rektorane opplever at for styrande og detaljorientert leiging er innsnevrande. Skildringane viser at handlingsrommet kan vere gjensidig avhengig av korleis strukturane og systema rundt dei faktisk er (Kvam, 2006, s 76). Dette endra seg mykje for rektor 1, som fortalde om opplevinga av at kommunen vart omorganisert til to-nivå. Opplevinga av å få auka handlingsrom med denne endringa, kan sjåast som det motsette av det Ekspertgruppa (2016, s 85) tek opp om at for detaljorientert og styrande system frå statleg hald reduserer lokalt handlingsrom. Ansvar og handlingsmoglegheitene rektor 1 opplevde å få, ser Lotsberg (2005, s 151) som ein heilt naudsynt handlingsfridom for skuleleiarar å ha. Han meiner at det må vere i kombinasjon med at skuleleiarane evnar å sjå mogelegheitene og



får oppslutning om endring i organisasjonen. Skildringane til rektorane om egne utviklingsprosjekt tyder på at dei evnar akkurat dette.

Skildringane om egne utviklingsprosjekt viser at rektorane har klart det Tronsmo (2012, s 25) ser som vanskeleg og utfordrande i skulesektoren, å få til endring og utvikling ved egne skular. I takt med NPM-reformasjonen har innovasjonsarbeid i offentleg sektor fått auka merksemd (Amdam, 2015, s 22-23 g 33). Årsaka til at eg vel å sjå på rektorane sine egne prosjekt ut i frå innovasjonsomgrepet, er at skildringane viser at dei har gjort ting på ein annleis måte, og fått det til å fungere i praksis (Amdam 2015, s 13). Då rektorane, på meir generelt grunnlag, fortel om måten dei arbeider med utviklingsprosessar, har det mykje likskap med det Amdam (2015, s 14) skildrar som ein interaktiv og sosial modell for innovasjon. Amdam (2015, s 16-18) viser til Senge sin femte disiplin når han argumenterer for at læring står sentralt for å fremje denne forma for innovasjonsarbeid. Roald (2012, s 129) viser i sitt arbeid og til systemtenkinga etter Senge (1999, s 12-13). Det ser ut til at både Roald og Amdam brukar Senge som grunnstein i sitt arbeid om lærande organisasjonar og innovasjonsarbeid som sosial prosess. Dette gir godt grunnlag for å kunne sjå på innovasjonsarbeid på ein skule som synonym med det å arbeide for å bli ein kontinuerleg lærande organisasjon.

Datamaterialet viser at rektorane i stor grad legg opp til medverknad og lærarinvolvering for lærarane i dei utviklingsprosessane dei set i gang. Dei er opptekne av å gjere andre gode, legge til rette, planlegge prosessar og dei ser det som viktig at dei sjølve er tilstades og bety noko for personalet. Rektor 8 seier at han som leiar ser det som eit stort ansvar å legge til rette for eit godt arbeidsmiljø, og dette er med på å legge til rette for at skulen han leier vert utviklingorientert. Nokre fortel at dei er oppteken av å vere tett på lærarane, og dei stiller mange spørsmål for å få auka refleksjon og forståing for endrings- og utviklingsarbeidet som skal gjerast. Å setje medarbeidarane i sentrum, slik datamaterialet studien viser at rektorane gjer, kan syne at dei klarar å ha ei heilskapleg tilnærming til innovasjon (Aasen & Amundsen, 2015, s 162-163). Forsterkande faktorar til dette er at dei i tillegg gir medarbeidarane godt høve til påverknad, og at dei skildrar måten dei arbeider på med utvikling som innovasjonsprosessar (Aasen & Amundsen, 2015, s 171 og 179).

Å kunne vere støttande leiing i innovative endringsprosessar, slik Aasen & Amundsen (2015, s 171 og 179) legg til grunn, stiller i følgje Skogen (2013, s 76) krav om at leiaren har basal tryggleik. Den basale tryggleiken gjer personen tryggare i spenningane som oppstår i

endrings-prosessar. Sidan Skogen (2013, s 76) knyter utvikling av dei psykologiske barrierane tett opp til det personane har opplevd tidlegare i livet, vil det i denne samanheng bety at rektorane sin oppvekst, miljøpåverknad og tidlegare skulegang kan verke inn på korleis dei utøver endring- og innovasjonsleiing. Måten dei handterer barrierar i innovasjonsarbeidet på, har og samanheng med korleis dei opplever eige handlingsrom (Skogen, 2013, s 77-80). Dette kan setjast i samanheng med det rektorane svarte på om kvar dei trur dei har fått eigne leiareigenskapar frå. Der kom det fram historier om m.a. familie, menneske, skulegang, oppvekstmiljø, fritid og studietid. Her har dei fått utfordringar som dei sjølve seier dei har lært av, og utvikla seg på. Kan dette ha gitt dei den basale tryggleiken som Skogen (2013, s 76) ser trengst for å gjere dei trygge i endring- og utviklingsarbeidet?

### **Korleis opplever rektorane ansvaret og oppgåvene sine?**

Å kartlegge kva leiarar ser på som sine viktigaste arbeidsområde kan og fortelje noko om leiarane sine måtar å leie på (Strand, 2015, s 434). Leiarane i denne studien ønsker å delegere «daude ting», og løftar fram elevar og tilsette som det dei ser på som det viktigaste ansvarsområdet. Dette peikar i retning av at dei, i motsetning til i Lotsberg (1992, s 30-35) sin studie, set oppgåver innan administrasjon (A) og produksjon (P) lågare enn integrasjon (I) og entreprenørskap (E). Dette kan utdjupast ved å sjå samanhengar med det dei seier om sine innovativt retta måtar å arbeide med utviklingsprosessar på. Her ser vi at det er klåre parallellar til integratorrolla (Strand, 2015, s 433). Dette vert ytterlegare forsterka når vi veit at intergratorrolla verdset både kompetanse, sosiale relasjonar, fellesskapstenking, god kommunikasjon og sjølvstendige medarbeidarar (Strand 2015, s 483 og 502-503). Dette er faktorar vi har sett at rektorane har løfta fram som viktige element for si eiga leiing.

Om vi ser på entreprenørrolla (E), er dette ei leiarrolle som rommar vilje til endring, innovasjon, strategisk arbeid og aktivitet både internt og eksternt til organisasjonen. Vidare likar entreprenøren å ha oversikt og sjå langt fram i tid, samtidig som dei er opptekne av å lære av erfaringar (Strand, 2015, s 505 og 528-532). Her er det parallellar til informasjon frå respondentane. Dei seier at dei mellom anna brukar fagstoff som utgangspunkt for å planlegge, og deira eigne prosjekt har vorte utførte på innovative måtar. Vidare ser nokre seg sjølv som viktige samfunnsaktørar, og skulen som del av ein større samanheng. Det at dei har utvikla eigne prosjekt, og lukkast med desse innanfor eksisterande rårer, kan og vere teikn på at dei kan fungere som intraprenørar (Strand, 2015, s 529). At respondentane arbeider mest som integratorar og entreprenørar vert forsterka ved å sjå nærare på måten Glosvik et al.

(2014, s 121, 125-127 og 128-30) nyttar desse til å skildre endringsleiaren og den pedagogiske leiaren i si kompassrose.

Vi veit at skulesektoren strevar med å få til utvikling (Tronsmo, 2012, s 25). Kan dette ha samband med at Strand (2015, s 531) er overraska over at skulesystemet ikkje produserer fleire entreprenørskapsleiarar? Han har ei oppleving av at desse leiarane ikkje finn seg til rette i sektoren, og meiner det er sektoren meir enn entreprenøren sitt problem. Strand (2015, s 531) ser at opplæringa av entreprenørar i skulesektoren må skje i heilt andre miljø. Her nemner han oppvekst, studietid og andre sosiale miljø som sentrale. Dette kan vi setje i samband med det rektorane svarte når dei snakka om kvar og korleis dei har fått sine leiareigenskapar, men også med det dei sa om erfaringar frå andre arenaer. Som Strand (2015, s 531) skriv det, seier rektorane at dei har fått mange lærerike utfordringar opp igjennom livet, men at desse utfordringane i stor grad har kome frå heilt andre arenaer enn skulesektoren.

### **Vil rektorane endre noko i stillinga si?**

Skulestorleik og tilgang på merkantil hjelp spelar inn på kva grad rektorane i studien vil delegera oppgåver og ansvar. Dei to som ikkje ville delegera noko kom begge frå større skular, med merkantil hjelp, godt fungerande leiargrupper og lite styrande skuleeigar. På dei mindre skulane saknar leiarane merkantil hjelp, og er difor veldig konkrete på kva oppgåver dei vil ha vekk. Dette er å finne vikarar, ta telefonen, tinge varer, arbeide med arkivsystem og ulike rapporteringssystem, delar av økonomiarbeidet, sakshandsaming i tunge system, svare på enkelte e-postar og å halde knappe tidsfristar. Svare i denne studien kan vise at skulestorleik kan verke inn på korleis leiarane ser på oppgåvene og ansvarsområda sine, og har i tilfelle parallellar til Møller (2016, s 115-116) sine funn.

Dette gir grunnlag for å tenke at det kan vere meir utfordrande å få tid til å arbeide med utviklingsarbeid på små skular, der det ikkje er prioritert merkantil hjelp, enn på større skular der dette er på plass. Kan det rett og slett tenkast at dette, i kombinasjon med manglande mogelegheit til leiingssamarbeid, kan føre til at det vert meir utfordrande å arbeide utviklingsorientert på mindre skular, og at det vil skje mindre utvikling her? Uavhengig av skulestorleik seier leiingsparagrafen at rektor skal arbeide med vidareutvikling av skulen. Kan utfordringane rektorane har på dei små skulane i eit langsiktig perspektiv føre til at det vil bli debattar om både skulestruktur og minimum skulestorleik?

Rektorane ønsker å delegera oppgåver som stel leiartid, jf. det Federici (2010, s 24) seier om mangel på støttande funksjonar og underbemanning. I hans studie kjem det fram at leiarar ofte

opplever så travle arbeidskvardagar at det går ut over mogelegheita til å arbeide med utviklingsarbeid. Dette stemmer godt med det rektorane i denne studien seier. Dei ønsker å bruke eventuell frigjort tid til å vere meir i praksisfeltet og kome tettare på der det skjer, lese faglitteratur og å arbeide meir med utviklingsarbeid.

### **Kva var lett og vanskeleg i starten som leiar?**

Dei fleste i studien opplevde at det var lettast å skape relasjonar og samarbeid med elevar og lærarar då dei byrja som skuleleiar. Dette kan sjåast i samanheng med at dei set ingeratorrolla (I) høgt (Strand, 2015, s 433). At dei i tillegg set samarbeid, kommunikasjon og sosial samhandling som viktige leiareigenskapar, forsterkar dette. På den andre sida opplevde dei som ferske rektorar på store skular at det var utrygt i starten, og dei peikar på at det var utfordrande å få oversikt, sjå heilskap og få kontroll over mangfaldet. Dette kan sjåast i samanheng med Yukl (2012, s 92) sin ferdigheitsmodell, som syner samanhengen mellom leiingsnivå og leiaren sine ferdigheiter. Kan det tenkast at dei som ferske rektorar opplevde å handtere det tekniske og mellommenneskelege nivået, men mangla leiingsferdigheiter innan omgrep, som Yukl (2012, s 92) seier trengst på høgare leiingsnivå?

### **Kva endringar har det vore i stillinga?**

Karlsen (2015, s 32-35) viser at NPM reformbølgja har medverka til at det har vore store endringar i skulesektoren, særleg når det gjeld målstyring, effektivitet- og kvalitetskrav. Ekspertgruppa (2016, s 41) ser at med Kunnskapsløftet vart det innført eit New Deal influert læringsregime i Noreg, og at NPM har gitt auka handlingsrom lokalt og auka leiaransvar for elevane si læring. Vidare viser Røiseland & Vabo (2008, s 91-102) at sektoren, med gouvernanceinfluering, har fått fleire nettverksdanningar og er blitt meir påverka av ytre faktorar enn tidlegare. Alt dette peikar i retning av at det har vore større endringar i sektoren som skuleleiarane i denne studien er aktørar i. Litteraturen viser og at Lotsberg (1994, s 4-14) sin spådom om kvalitetsbehov hjå den «moderne rektor» i stor grad har slege til. I denne studien har alle meir enn 10 års leiarerfaring, og sju skildrar endringar dei har opplevd. I det dei formidlar ser vi at endringane dei nemner stemmer med litteraturen ovanfor. Dei opplevde m.a. at det har vorte meir av ulike former for samarbeid og nettverk, og at to-nivåsystemet har gitt både meir ansvar og større handlingsrom.

Nokre snakka og om at både mangfald og forventningar til leiarrolla har auka. Dei seier og at oppgåvene er blitt meir komplekse. Det rektorane tek opp stemmer godt med Møller et al. (2016, s 10-11) sine funn, og gir på mange måtar innblikk i korleis dei har kjent NPM «på

kroppen». Vi kan og sjå på rektorane sine forteljingar for å vise at konteksten rundt sjølve leiarsstillinga har endra seg frå dei starta (Glosvik et al., 2014, s 73). Eit bilete på dette er den erfarne rektor 6 si oppleving av at mangfaldet og krava har auka, men ressursane til å utøve leiing har ikkje auka tilsvarende. Endringane rektorane tek opp kan og ha ført til at dei opplever at det har blitt stilt heilt nye og andre krav til både ferdigheitene og leiarskapen deira (Yukl, 2012, s 92 og 94). Dette viser forteljinga til rektor 7 når han fortel korleis han starta i ein kultur der det var greitt at lærarane gjorde som dei ville. Endringane har gjort han ansvarleg for alt som skjer i praksisfeltet, og har ført til at han har engasjert seg i det pedagogiske arbeidet og undervisningstilbodet på ein heilt annan måte. Uttalane hans er positive om endringa, så det kan kanskje tenkast at dette gav han eit heilt nytt og utvida handlingsrom?

### **7.3. Tankar slike rektorar har om rektor sine leiareigenskapar**

#### **Korleis har rektorane fått leiareigenskapane sine?**

Glosvik et al. (2014, s 73) meiner som Strand (2015, s 52) og Yukl (2012, s 94) at det må takast omsyn til kontekst når ein ser på leiareigenskapar, og dei er av den grunn skeptiske til å lage universelt gjeldande kriterier. Leiingsparagrafen seier ikkje klart kva leiareigenskapar rektor skal ha, og opnar difor opp for at kontekst kan spele ei viktig rolle når leiareigenskapar skal vurderast, t.d. i ein tilsetjingsprosess. I motsetning til dette ser vi at Andersen (2011, s 36) meiner at omgrepet leiareigenskapar bør ut av all faglitteratur om leiing. Han får på mange måtar støtte for dette hjå Strand (2015, s 51), som stiller spørsmål ved om forskning på leiareigenskapar er eit blindspor. Ut frå dette er det grunn til å stille spørsmål ved bruk av omgrepet i § 9.1., ein paragraf som lovfestar leiareigenskapar for ei heil yrkesgruppe i norsk skulesektor. Litteraturen og forskinga viser at det heller ikkje er fagleg semje om kva som er effektive leiareigenskapar og korleis desse blir til hjå den enkelte. Dette gjer at det kan vere utfordrande for dei ulike aktørane i skulesektoren å vurdere rektor sine leiareigenskapar.

I studien reflekterte dei kvinnelege leiarane rundt genetikk og oppvekst då dei svarte på spørsmål om kvar dei har fått leiareigenskapane sine. På mange måtar snakka dei om kva dei «er». Mennene trakk fram sosial samhandling, utvikling og erfaring over tid, og er med det opptekne av kva dei «har blitt». På grunn av at det berre er åtte respondentar kan kjønnskilnader i svara vere tilfeldig. At opplevingar og erfaringar frå oppveksten kan ha spelt ei rolle, er etter Brunstad (2009, s 127) godt tenkeleg. Han ser aksept, anerkjenning og tryggleik i oppveksten som grunnlag for å bygge god sjølvkjensle. Det verkar inn på korleis

det enkelte menneske seinare i livet handterer fellesskapet. Rektor 7 sa at alle har ei historie å fortelje, og at han opplever at livshistoria hans har vore til god hjelp i arbeidet som skuleleiar. Dette kan sjåast i samanheng med Brunstad (2009, s 44-45) sitt syn på at livshistoria til den enkelte kan setjast opp mot dei fem klassiske dygdene for å skildre klokt leiarskap (Brunstad, 2009, s 21-24). Det at rektorane reflekterer over at samspelet mellom genetikk og miljø kan ha spelt inn på synet på leiareigenskapane deira, stemmer med forskingsresultat Yukl (2012, s 64) refererer til.

Når Yukl (2012, s 64-65) skriv om personlege eigenskapar brukar han omgrepet «ferdigheiter», og han meiner at leiingsnivået og har noko å seie for kva ferdigheiter som trengst av den enkelte (Yukl, 2012, s 92). Med utgangspunkt i Møller et al. (2006, s 116-117) sine funn om at skulestorleik spelar inn på leiarskapen, kan det og tenkast at rektorane frå store skular må fungere som leiarar på høgt nivå i Yukl (2012, s 92) sin modell. Vi kan og tenke oss at tekniske ferdigheiter er ferdigheiter innan pedagogikk, at mellommenneskelege ferdigheiter handlar om kommunikasjon, relasjon og samarbeid, og at omgrepskunnskap handlar om kunnskap og kompetanse innan sjølve leiarfaget (Yukl, 2012, s 92). Dette kan vi sjå i svara frå rektorane. Vi ser at dei alle har pedagogisk bakgrunn, og at dei opplever å mestre det tekniske, noko som er ferdigheit på lågare leiingsnivå (Yukl, 2012, s 92). Vidare opplever dei det som enklast å skape relasjonar, og å få til eit samarbeid med lærargruppa tidleg i karriera som skuleleiarar. Saman med tekniske ferdigheiter gir dei mellommenneskelege ferdigheitene grunnlag for å tenke at rektorane starta på eit mellomliggande leiingsnivå (Yukl, 2012, s 92). Vi ser vidare at rektorane på dei største skulane opplevde det vanskeleg å få oversikt, sjå heilskapen og få kontroll over mangfaldet i ansvarsområdet i starten. Det er grunn til å stille spørsmål ved om dette har samanheng med manglande kunnskap om omgrep, som er på høgare leiingsnivå i Yukl (2012, s 92) sin ferdigheitsmodell

Yukl (2012, s 65) si konkretisering av dei tre ulike ferdigheitene teknikk, mellommenneskeleg samhandling og omgrep viser oss at desse kan lærast. Korleis dette kan skje har Dreyfus og Dreyfus (Flyvbjerg, 1990, s 3-26) vist gjennom modellen for menneskeleg læreprosess. Denne modellen legg erfaringslæringa sterkt til grunn, og analytisk tenking og kritisk refleksjon vert sentralt for å nå dei øvste nivåa, kyndig utøvar og ekspert. Her kan vi trekke trådar vidare til Senge (1999, s 13) sitt syn på yrkesutøvarens behov for livslang læring gjennom personleg meistring, der aktiv refleksjon (Senge, 1999, s 196) er viktig gjennom

heile karrieren. Menneske med høg grad av personleg meistring har igjen mange felles eigenskapar (Senge, 1999, s 148), som at dei tek større initiativ, lærer raskt (Senge, 1999, s 149) og klarar å løyse komplekse problem betre enn det andre gjer (Senge, 1999, s 167).

Det mest sentrale fellestrekket i denne studien er at alle rektorane refererer til at dei i løpet av livet både har fått og har teke utfordringar. Uavhengig av når og kvar dei har fått utfordringar, har dei ved å «bryne seg» på dei opplevd at dei både har erfart og lært nye sider om seg sjølv. Med dette skildrar dei det Tiller (2016, s 52) seier om at det blir lite læring utan utfordringar. Tiller (2006, s 162) har utfordringar som ein av sine sju vegvisarar til gylne læreveggar i sitt arbeid om aksjonslæring (Tiller, 20016, s 52). Tiller (2006, s 33-34) meiner skuleleiarar har rikeleg med erfaring å lære av, men at kulturen i sektoren er for dårleg til å nytte potensialet til å reflektere, og lære godt nok av desse. Dette kan, saman med manglande fagleg teoretisk innsikt, vere eit hinder for å nå høgare opp i Tiller (2006, s 39-40 og 51) si læringstrapp. Dette ser ikkje ut til å vere ei problemstilling for respondentane sidan vi har sett at dei reflekterer både mykje og jamleg. Det styrkar grunnlaget for at dei og vil lære av nye erfaringar og utfordringar vidare i leiarjobben. Tiller (2006, s 170-171) meiner at samhandling med mange ulike mennesketypar er ei viktig leiarutfordring. Å berre vere med folk som er lik seg sjølv ser han som farleg. Dette stadfesta ein av rektorane som opplevde å ha fått leiareigenskapane sine gjennom sosial samhandling med ulike menneske heile livet. Ein rektor sa han har lært mest av dei som er annleis han sjølv.

Er det slik at absolutt alle kan lære leiingsferdigheiter (Yukl, 2012, s 92) , klatre til topps og bli ekspertar i Dreyfus og Dreyfus (Flyvbjerg, 1990, s 3-26) sin læringsmodell, og Tiller (2006, s 39-40 og 51) si læringstrapp? Senge (1999, s 16) meiner at alle gjennom øving kan lære ferdigheiter heile livet, men at det likevel er slik som i idretten med at nokre har større talent enn andre. Med dette som utgangspunkt er kanskje rektorane i denne studien representantar frå skulesektoren sine toppidrettsutøvarar? Kan dette då bety at formuleringa i leiingsparagrafen legg opp til at alle landets rektorar må vere «på landslaget» for å klare å leve opp til forventningane i både §9.1 og sektorutfordringane?

### **Kva leiareigenskapar bør rektor ha?**

Sidan leiareigenskapar er lovheimla i § 9.1., er det interessant å sjå nærare på korleis rektorane sjølve ser på dette, særleg etter som vi veit at Strand (2015, s 47-51) har funne at tidlegare forskning i stor grad viser at det er blitt laga lister med det som han definerer som allmenne eigenskapar. Om rektorane hadde laga ein utlysingstekst ville dei i denne ha sett opp

eigenskapar som å vere sosial, kunne kommunisere, kunne samarbeide og vere saman med folk. Mange ville og legge til å vere engasjert, entusiastisk, motiverande og utviklingsorientert. Vi ser at det dei m.a. nemner har likskap med eigenskapar innanfor «The Big Five» (Yukl, 2012, s 83 og Andersen, 2011, s 32), og med dei eigenskapane som Strand (2015, s 53-54) har i si punktliste for ei god «grunnutrusting» for leiarar.

Datamaterialet viser at leiarane har energi til å arbeide mykje, dei er sosialt orienterte i måten å møte personalet på, har formell leiarkunnskap som gir integritet, og dei handterer å drive fram egne prosjekt på ein sjølvstendig måte. Dei viser teikn på å kunne passe inn i dei åtte eigenskapane som Yukl (2012, s 74) ser på som sentrale for å kunne utøve effektivt leiarskap. I denne samanheng er det og viktig å hugse på at Yukl (2012, s 65) set eigenskapar i tett samanheng med ferdigheiter, noko som Dreyfus og Dreyfus (Flyvbjerg, s 3-26) knyter opp mot erfaringslæring. Dette kan vi og sjå i samanheng med Senge (1999, s 16) sin måte å tenke livslang læring på, for å kunne praktisere disiplinane hans.

Rektorane skildrar måtar å arbeide på som syner at dei får mykje overtid, og at dei kontinuerleg tenker og grublar på jobben. Dei framstår som storforbrukarar av energi, og gir signal om at motivasjonen for arbeidet er med på å skape denne energien. Stort energiforbruk meiner Strand (2015, s 406-407) kjenneteikner leiarar, og dette kan vere medfødd. Vidare ser vi at rektorane ikkje får tenkt og grubla noko særleg på jobb fordi dei praktiserer opa dør og stadig vert avbrotne. På same tid gir dei uttrykk for at dei finn det viktig for dei å vere tilgjengelege. Rektorane skildrar ein arbeidskvardag med hyppige avbrot, endringar og tidspress. Strand (2015, s 406-407) meiner at enkelte opplever at dette gjev ei god meistringskjensle og er energistimulerande. Med dette som utgangspunkt meiner Strand (2015, s 406-407) at ekstroverte leiarar, i mykje større grad enn introverte, opplever alle former for sosial omgang som positivt energistimulerande. Ser vi på eigenskapane som heile sju i denne studien løfta fram som dei aller viktigaste for rektor å ha, er det at rektor må vere sosial, kunne kommunisere, kunne samarbeide og vere saman med folk. Dette er ekstroverte eigenskapar. At rektorane opplever ekstroverte eigenskapar som viktige, viser og at dei legg stor vekt på samarbeid og kommunikasjon. Dette kan sjåast på som at dei er oppteke av kommunikativ leiing (Roald, 2012, s 174-175), og at dei er gode på å bruke sine kunstnariske auge (Irgens, 2016, s 328-330).

### **Når og kvar tenker og grublar skuleleiarane best?**

Praksisen med opa dør er, saman med stadige avbrot, fører til at rektorane får lite tid til



individuell tenkjarbeid og refleksjon på jobb. I følgje Senge (1999, s 304-305) er dette vanleg i vestleg arbeidslivskultur. Han meiner vestlege leiarar har så dårleg tid at ein ikkje kan vente at dei reflekterer. Senge (1999, s 306 – 307) og Tiller (20016, s 31-32) ser det derimot som svært viktig at leiarar prioriterer tid til dette. Senge (1999, s 306 – 307) meiner leiarane må ta eit oppgjær med seg sjølve om kvifor dette ikkje vert prioritert. Sjølv om rektorane ikkje får reflektert i arbeidstida, viser svara deira likevel ikkje teikn på at dei nedprioriterer dette, tvert imot! Datamaterialet viser at dei er ganske så medvitne på at dei har mykje jobbrelatert eigenrefleksjon, men at det for det meste skjer på heilt andre, og mykje meir rolegare arenaer i fritida. Dei brukar slik sett fritida si som om den var den rolege vaktposten deira (Brunstad, 2009, s 162-163).

Å reflektere står sterkt i Senge (1999, s 167-170) sitt syn på å kunne utvikle disiplinen personleg meistring. Fleirtalet av respondentane seier at dei tenker best når dei er ute på tur, gjerne ute i naturen. Dette kan tyde på at dei brukar turane medvite som metode og tid for å la tankane flyte fritt (Senge, 1999, s 168-170). Senge (1999, s 152) samanliknar disiplinen personleg meistring med idrett, og meiner at stadig øving, trening og terping vil gi stadige betre resultat. Dette kan sjåast i samanheng med at rektorane seier at dei reflekterer og grublar mest på når dei er ute på tur. Datamaterialet syner at dette handlar mest om planlegging, val av strategiar, arbeid med utviklingsarbeid og korleis dei skal handtere vanskelege saker. Om vi legg Senge (1999, s 152) til grunn, betyr det at rektorane sin medvitne eigenrefleksjon fører til stadig auka og utvida personleg meistring på desse fagområda, og at dei stadig vert betre til i å handtere desse. Ut frå dette, og Senge (1999, s 168-170) sitt syn på å finne sine måtar å få tenketid på, bør kanskje skuleeigarar late skuleleiarane ta refleksjonturar i arbeidstida? Kanskje kan dette føre til at skuleleiarane lærer meir og at dei blir meir utviklingsorienterte?

### **Likar rektorane å ha leiingssamarbeid?**

Vi kan samanlikne svara til rektorane om at dei likar å reflektere i sitt interne leiarsamarbeid, og er positive til å delta i eksternt samarbeid, med det dei svarte kring eiga læring i leiarstudiet sitt. Her såg vi at dei både likte å lære i det formelle og det uformelle sosiale samspillet med dei andre leiarane. Å lære i eit sosialt fellesskap betyr og at ein får og gir tilbakemeldingar i prosessane. Dette ser Brunstad (2009, s 43-45) som viktig for at endring skal bli varig hjå den enkelte.

Rektorane på dei største skulane, dei som har andre med seg i leiinga, seier at dei reflekterer gjennom samarbeidet i leiargruppa. Alle respondentane verdset og det å få delta i ulike former

for eksterne samarbeid og nettverk. Dette viser at dei opplever samarbeid som ein arena for å skape det Senge (1999, s 11-17) kallar felles visjonar og gruppelæring. Når dei seier at dei reflekterer godt i eit samarbeid i leiargruppa kan det, med bakgrunn i Senge (1999, s 15-16), og tenkast at samarbeidet kan fungere som ein individuell læringsarena. Dette ser Senge (1999, s 15-16) som grunnleggande viktig for å utvikle ein lærande organisasjon. Å ha leiingssamarbeid i leiargruppe fører til at det er fleire enn rektor som er med på å utøve leiing ved skulen, og dette syner seg og som ein raud tråd ved skular som utmerkar seg som anerkjente skular i Noreg (Fuglestad, 2006, s 255 og 270).

Om vi tek utgangspunkt i Senge (1999, s 13-14) og tek dette eit steg vidare, kan det tenkast at mangelfull utvikling av mentale modellar og personleg meistring kan føre til utfordringar med å skape felles visjonar i samarbeid med andre. Det vert då meir utfordrande å arbeide fullgodt med systemisk organisasjonstenking (Senge, 1999, 11-17). Om vi overfører dette til rektorforteljningane, ser vi at dei er svært positive til både eksternt og internt leiingssamarbeid. Alle gir uttrykk for at dette er noko som gir noko attende. Rektor 2 var ein av dei som tok opp utfordringar han har møtt på i internt samarbeid. Det han seier syner at det truleg både er ulikt leiingssyn og fokus blant medlemane i leiargruppa, og at dette gjer leiingssamarbeidet vanskeleg. Det rektor 2 her peikar i retning av er at sjølve kommunikasjonen gir dei ei utfordring med å danne det Senge (1999, s 15) omtalar som felles visjonar. I følge Senge (1999, s 15-16) lagar gruppesamarbeid grunnlag for å kunne lære, men for at læring skal skje må det vere god dialog, og medlemane må sette seg sjølve litt til side til fordel for mekanismane i samarbeidet. I denne studien syner svara at rektorane er opptekne av å gjere andre gode, involvere og gi medverknad. Dette kan vise at dei meistrar gruppesamarbeid, noko som er eit grunnlag eigenutvikling (Senge, 1999, s 15-16). Rektor 1 set på mange måtar ord på dette når han skildrar korleis det kommunale leiarnettverket fungerer. Han opplever det som ei fagleg fornying, og legg til at det og er ei fornying for han som leiar.

### **Har det vore utfordringar?**

Den største utfordringa rektorane har opplevd handlar om å få enkeltlærarar og lærargruppa med seg på endring og utvikling. Det å få lærarar til å tenke nytt, utvikle seg, justere innstilling og praksis, vere deltakande og entusiastiske ser dei på som den største barrieren for å få til endring og utvikling ved skulane. Det dei fortel syner at dei arbeider lærarorientert i sine utviklingsprosjekt. Ut frå dette arbeider dei tett med lærarane slik Colbjørnsen (2013, s 46) og Roald (2012, s 174-175) ser det som viktig i utviklingsprosessar. Sju av respondentane har opplevd utfordringar både med enkeltlærarar og grupper av lærarar som har motarbeidd

utviklingsarbeidet. Skildringane deira stemmer godt med den individualistiske kulturen i norsk skule som Colbjørnsen (2013, s 45) meiner i for stor grad eksisterer. Rektor 1 si oppleving av at handlingsrommet er for snevert i møte med enkeltlærarar som ikkje responderer på rettleiing, er ei praksisskildring av korleis den individualistiske kulturen blir ei leiarutfordring. Colbjørnsen (2013, s 49) meiner det er ein del lærarar som rett og slett ikkje vil bli leia, og han ser det som viktig at rektorar nyttar velviljen til dei i kollegiet som ønsker å løfte i kollektivt samspel. Det rektor 7 peikar i retning av at det er det han gjer når han seier at han er flink til å leie gjennom andre, og at han gir lærarar idear som dei får presentere som sine egne. Men sjølv om respondentane meistarar å drifte eige utviklingsarbeid og samarbeid med lærargruppa, er det likevel eit signal når dei ganske unisont nemner at utfordringane i endringsarbeidet i stor grad har botna i motvilje hjå lærarar. Dette er analogt med Colbjørnsen (2013, s 46-49) sine funn, som viser at sjølv utviklingsorienterte rektorar kan streve i praksisfeltet på grunn av motstand i lærargruppa.

#### **7.4. Rektorane sine tankar om rolla si i utviklingsarbeid ved skulen**

##### **Korleis arbeider rektorane med utviklingsprosessar?**

Å arbeide med utviklingsarbeid er ei komplisert leiarøving (Roald, 2006, s 153). Kanskje er det så komplisert at det som forskning viser, er slik at mange skuleleiarar ikkje klarar å arbeide systematisk og målretta nok over tid (Sunnevig & Andersen, 2010, s 2)? Sidan leiarane i denne studien er tekne med i eit strategisk utval av utviklingsorienterte rektorar, som og kan vise til egne utviklingsprosjekt dei har lukkast med, er det grunn til å tru at dei meistarar denne kompliserte leiarøvinga jf. Roald (2008, s 153). Det er difor viktig å sjå nærmare på kva dei gjer, og kva dei legg vekt på i utviklingsprosessane sine. I planlegginga er dei opptekne av at utviklingsarbeidet må opplevast som relevant og praksisnært for lærarane. Dei er vidare opptekne av at dei sjølve har ekte engasjement, og at dei og klarar å syne entusiasme for det nye slik at dei og klarar å setje det ut i lærargruppa. Dette er ganske samanfallande med resultatane i undersøkingane til Hargreaves & Fullan (2014, s 81), som syner at engasjerte leiarar skapar engasjerte lærarar. Det er eit viktig moment at rektorane i studien i førebuingane sine hentar inn ny kunnskap, les fagstoff og gjer undersøkingar om det nye som dei ønsker å etablere i skuleorganisasjonen (Møller et.al, 2006, s 10).

Nokre rektorar seier at dei spelar på lag med, og er tett på, enkelte lærarar. Eit konkret døme på dette er rektor 7 si forteljing om korleis han leiar gjennom andre. Etter å ha lese fagstoff kan han sjå kva utviklingsarbeid som vil bli venta i framtida, og kan så nemne dette til nokre

lærarar slik at det får modne litt hjå desse. Erfaringa hans er at ved å gi ut litt informasjon til nøkkelpersonar, kan dei på eit seinare tidspunkt presentere det som eit utviklingsbehov for skulen, og eige det sjølve. Denne måten å arbeide på, kan minne om eit av råda frå Hargreaves & Fullan (2014, s 88-89). Det inneber at leiarar må starte og spreie nye prosjekt ved å finne kollegaer som kan skape noko spanande saman med leiaren.

Når rektorane set i gang arbeidet ut i lærargruppa, stiller dei mange spørsmål for å skape refleksjon (Fullan, 2017, s 41), og arbeider etter det Roald (2012, s 174-175) definerer som ein kommunikativ leiande måte. I kombinasjon med å lese fagstoff og forskning er dette etter Ekspertgruppa (2016, s 209) og ein framtidsretta måte å leie utviklingsprosessar på. I den lærarorienterte måten å arbeide på gir dei og lærargruppa mykje medverknad og seier dei brukar demokratiske prosessar. Rektorane framstår som opne og skildrar bruk av kollektive prosessar. Dette gir grunnlag for å tenke at dei har ferdigheiter til å kunne løyse komplekse problem slik Robinson (2014, s 35-40) vektlegg det.

Ei årsak til at rektorane er opptekne av å gi lærarane stor medverknad, er å unngå at dei opplever skulen som styrt ovanifrå og ned. Saman med det å gi stor grad av medverknad, viser dette på mange måtar at relasjonen mellom dei åtte rektorane og lærargruppa ikkje er særleg hierarkisk (Møller i Ekspertgruppa, 2016, s 90). At utviklingsarbeid ikkje skal bli opplevd som noko som vert styrt ovanifrå og ned, får støtte hjå Irgens (2016 s 324). Han meiner dette gir dårlegare resultat enn adaptive prosessar. Å arbeide adaptivt, slik leiarane i studien gjer, gir grunnlag for å tenke at dei er med på å forme ein kollektivt orientert samarbeidskultur (Colbjørnsen, 2013, s 46). Dette er i så fall enno ein grunn til at dei klarar å arbeide med utvikling på ein interaktiv og sosialt innovativ måte (Amdam, 2015, s 14). Kanskje dei til og med arbeider med utviklingsarbeid jf. Senge sin femte disiplin (Amdam, 2015 s 16-18)?

### **Potensielle fallgruver rektorar kan gå i?**

Når rektorane uttrykker seg om kva dei ser på som potensielle fallgruver som skuleleiarar fort kan gå i, handlar det eine og åleine om at rektor må handtere å prioritere. Det første handlar om å kunne prioritere kva utviklingsarbeid skulen skal arbeide med. Å ha for mange område å utvikle seg på til same tid ser dei på som ikkje ha satsingsområde. Å ha formell kompetanse og nok kunnskap til å arbeide godt nok med utviklingsarbeid, er i følgje Sunnevåg & Andersen (2010, side 2) viktig. Dei er uroa for at dette er mangelfullt i norsk skule. Kanskje

er det årsaka til at rektorane, som sjølv er aktive på å lese fagstoff etter å ha teke leiarutdanning, nemner prioritering av utviklingsarbeid som ei potensiell fallgruve for andre?

Den andre fallgruva rektorane ser at leiarar fort kan gå i, er å kunne prioritere kva kampar du til ei kvar tid går inn i. Rektor 2 konkretiserer dette når han fortel om leiarar han har sett som har teke alle små og store kampar, og at det har vore direkte uttappande for dei. Når ein leiar vel å gå inn i alle store og små kampar, kan dette vere eit teikn på at leiaren manglar tillit. Det vil sei mangelfull tillit til medlemmane og dei ulike grupperingane i organisasjonen dei er sette til å leie (Yukl, 2014, s 92, Robinson, 2014, s 41-45 og Hargreaves & Fullan, 2014, s 81).

Den tredje fallgruva rektorane løfta fram var korleis du som leiar prioriterer å bruke eiga tid. Om du vert for mykje vekke, eller blir sitjande for mykje på kontoret, kan dette føre til at personalet opplever at du vert for fjern i eigen organisasjon. Dette meiner dei kan vere ein trussel for leiarintegriteten. Denne fallgruva ser vi er ganske synonymt med det Hargreaves & Fullan (2014, s 81) og løftar fram. Senge (1999, s 306-307) meiner at måten vi prioriterer tid på og seier noko om haldninga vår til livslang læring. Kanskje gir dette grunnlag for å tenke at rektorane som er tydelege på at det å prioritere tid er viktig, og har ei aktiv haldning til eiga læring?

Kunnskapsdepartementet (2017, 01.04) skriv om profesjonsfellesskap og skuleutvikling i utkastet til det som kan bli den nye læreplanen. Dei ferske nasjonale forventningane til framtidens skuleleiarar kan vi og sjå opp mot datamaterialet i denne studien. Vi ser i høyringsutkastet at det vert understreka at god skuleleiing inneber å ha fagleg legitimitet, prioritere utvikling av samarbeid og relasjonar, og klare å bygge tillit i organisasjonen. I omgrepet fagleg legitimitet viser departementet retning for at leiaren skal ha ein fagleg ståstad. Dette ser rektorane i denne studien som viktig, og viser det gjennom svara dei har gitt på at dei meiner skuleleiarar bør ha skuleleiarutdanning. Dette er føreslege i Melding til Stortinget 21 (Meld. St. 21 (20176 – 2017), 2017, s 37). Etter at dei sjølve har teke leiarutdanning meiner dei m.a. å ha blitt meir aktive på å lese fagstoff. Dette er noko dei så nyttar seg av når dei prioriterer utviklingsarbeid, noko som er ein av dei andre forventningane departementet har til skuleleiarane i framlegget. Å samarbeide, og å bygge relasjonar, var noko rektorane fann enklast som ferske skuleleiarar. Og dei er oppteken av tillit, og viser dette att ved å leie gjennom medverknad, involvering og å arbeide på ein kommunikativ leiande måte. Forventningane om refleksjon i profesjonsfellesskap lever dei og opp til ved å vere positive til leiingssamarbeid, og dei nyttar mange spørsmål for å få lærargruppa til å

reflektere. Forsking er noko dei lærte å nytte gjennom leiarstudiet. I etterkant brukar dei dette i praksisfeltet og held seg kontinuerleg oppdaterte. Avslutningsvis lever dei også opp til departementet sine forventingar om å delta aktivt i ulike former for samarbeid internt og eksternt. Ut i frå dette ser det ut til at rektorane i denne studien er klare for å møte dei nye forventingane som høyringsutkastet til ny generell del i læreplanen presenterer.

## **7.5. Oppsummering – kva er det å vere utviklingsorientert rektor**

I denne kvalitative studien har målet vore å få meir kunnskap om kva det er å vere utviklingsorientert rektor. Datamaterialet byggjer på intervju med åtte rektorar. Desse vart plukka ut i eit strategisk utval i Sogn og Fjordane. I dette kapittelet har eg drøfta data og funna i studien, presentert i kapittel 5 og 6, og sett desse i samanheng med tidlegare forskning og sentrale teoriar, presentert i kapittel 2 og kapittel 3.

Funna i studien viser at utviklingsorienterte rektorar har formell leiarutdanning, og at dei aktivt søker ny kunnskap og læring. Rektorane lærer kontinuerlig av utfordringar og erfaringar frå ulike arenaer, og i samspel med andre. Dei har lært mykje av å ha fått og tatt utfordringar i ulike miljø heile livet. Dette er samanfattande med sentrale teoriar om livslang læring av m.a. læring gjennom utfordringar og erfaring. Rektorane reflekterer mykje over oppgåver og ansvarsområde, og utøver det teori skildrar om læring gjennom refleksjon.

Studien viser vidare at rektorane har mykje energi og få grenser for arbeidstid. Etter PAIE-modellen legg rektorane mest vekt på integrasjon- og entreprenørfunksjonane i leiingsarbeidet. Dei arbeider med utvikling og eigne prosjekt etter teoriar om m.a. innovasjon etter ein interaktiv og sosial modell, og lærande organisasjonar. Dei likar å ha mykje ansvar, er medvitne på eige handlingsrom og evnar å prioritere. I utviklingsprosessar praktiserer dei sentrale teoriar om skuleutvikling ved å arbeide lærarorientert på kommunikativ måte, gi mykje medverknad, og stille spørsmål for å skape refleksjon.

Rektorane likar samarbeid internt og eksternt, noko som tidlegare forskning syner er styrke for skuleutvikling. Rektorane er sosialt orienterte, noko som viser att ved at dei likar å samhandle, samarbeide og kommunisere. Desse ekstroverte eigenskapane vert i teori sett på som positivt energistimulerande for leiarar å ha. Dei brukar seg sjølve aktivt i utviklingsprosessar ved å vere engasjerte og entusiastiske, og arbeider kommunikativt som leiarar også for å skape refleksjon hjå andre. Dei er òg opptekne av å ha idear sjølve.

## 8. Oppsummering

### 8.1. Konklusjon og avslutning

§ 9.1. i opplæringslova var utgangspunkt for denne studien, der eg ønska å kome tettare på to sentrale omgrep: Rektor skal ha «nødvendige leiareigenskapar», og rektor skal «vidareutvikle verksemda». Leiingsparagrafen har sidan 1998 lovheimla at ei heil yrkesgruppe skal ha leiareigenskapar, og at dei skal ta ansvar for at det skjer utviklingsarbeid ved skulane. Likevel viser forskning at mange skular og skuleleiarar ikkje klarar å arbeide godt nok med dette (Sunnevåg & Andersen, 2010, side 2, Tronsmo, 2012, s 25 og Tronsmo, 2010, 62-63, Møller, 2006, s 102-105).

Sidan utviklingsarbeid er ei utfordring i skulesektoren og for leiarane, har målet med studien vore å få auka kunnskap om rektorar som likevel klarar å arbeide utviklingsorientert. Det har vore eit overordna mål å kome tettare på kva som kan vere «god» leiing (Møller, 2006, s 103) i denne meininga, og eg hadde denne problemstilling som utgangspunkt: *Kva er det å vere utviklingsorientert rektor?* Med dette som utgangspunkt ville eg teikne eit bilete av leiarar som ser ut til å klare å vidareutvikle verksemda, slik § 9.1 i opplæringslova seier dei skal.

Men kva er effektive leiareigenskapar (Andersen, 2011, s 30-32 og Yukl, 2012, s 84)? Det endar gjerne med ei oppramsing av eigenskapar som er ganske allmenne og generelle (Strand, 2015, s 47-51). Strand (2015, s 51) stiller spørsmål ved om forskning på spesielle leiareigenskapar er eit blindspor i leiarforskinga, medan Andersen (2011, s 36) tek til orde for at omgrepet leiareigenskapar bør ut av all leiingslitteratur. Med eit slikt utgangspunkt er omgrepet «nødvendige leiareigenskapar» i § 9.1. utfordrande både å tolke og å forstå.

Kva er det eigentleg, å vere utviklingsorientert? Eg fann at nokre trekk trer fram mellom rektorar vi meiner er utviklingsorienterte. Dei søker stadig ny kunnskap og læring. Dette gjer dei ved å gjennomføre utdanning og vere aktive brukarar av fagstoff og styringsdokument. Å vere mottakeleg for ny læring på denne måten tyder på at dei klarar å utøve det Brunstad kallar klokt leiarskap (2009, s 15-16 og s 89-94). Dei er kontinuerlig innstilte på å lære, slik Senge (1999, s 10) seier, og dei gjer det kanskje gjennom å ta utfordringar dei opplever at dei veks på, slik Tiller (2006, s 52) antydgar. Dei lærer og utviklar seg og mykje gjennom erfaringar dei har fått frå ulike opplevingar og arenaer slik Dreyfus og Dreyfus i Flyvbjerg, (1990, s 3-26) skriv om det. Rektorane driv mykje eigenrefleksjon, gjerne saman med andre

(Tiller, 2006, s 33 og Senge, 1999, s 196). Er dei i ein kontinuerlig læringsprosess (Senge, 1999, s 148)? Dei framstår i alle fall som personar som lærer mykje, og som viser høg grad av personleg meistring i arbeidet sitt, slik Senge (1999, s 148-149) skriv om.

Vidare arbeider dei utviklingsorienterte rektorane mykje og hardt, og ser ut til å ha mykje energi å ta med inn i arbeidet (Yukl, 2012, s 74 og Strand, 2015, s 406). Dei framstår som sosialt orienterte, og ser på evne til å samarbeide, kommunisere godt og å samhandle som sentrale eigenskapar i jobben sin (Strand, 2015, s 406-407). Dei prioriterer hovudsakleg å arbeide med utgangspunkt i det vi kallar integrasjon- og entreprenørfunksjonane slik dei blir framstilte i PAIE-modellen (Strand, 2015, s 433). Dette kan skape endring- og utvikling på innovative måtar. Utviklingsarbeid og innovasjonsprosessar kan og forståast i lys av det Amdam (2015, s 14) kallar den interaktive og sosiale innovasjonsmodellen. I utviklingsprosessane framstår rektorane som lærarorienterte, engasjerte og entusiastiske, slik Hargreaves & Fullan (2014, s 81) omtalar utviklingsorienterte skuleleiarar. Sidan dei sjølve reflekterer mykje, legg dei og til rette for å skape refleksjon hjå andre. Dette gjer dei i utviklingsprosessar ved å leie desse som kommunikativt orienterte prosessar (Roald, 2012, s 174-175), og ved å stille mange spørsmål (Fullan, 2017, s 36 og 41).

Skulesektoren strevar likevel både med utviklingsarbeid (Tronsmo, 2012, s 25) og med å rekruttere leiarar som klarar å arbeide innovativt (Strand, 2015, s 531). Sektoren har og hatt utfordringar med å rekruttere og halde på leiarar som er gode entreprenørar (Strand, 2015, s 531). Denne studien viser likevel at slike rektorar finst i sektoren, og at dei har lært å bli entreprenørar gjennom ulike møte med miljø, utanfor skulesektoren (Strand, 2015, s 531). Studien viser og at dei har lært utviklingsarbeid, og har blitt tryggare på dette, etter å ha fått formell leiarkompetanse gjennom leiarstudiet (Abrahamsen et al., 2016, s 201-215 og Møller, 2016, s 17).

Yukl (2012, s 74) presenterer åtte eigenskapar som er relevante for å vurdere effektivt leiarskap. Hattie i Qvortrup (2012, s 18) har laga ei liste med punkt han meiner gir god skuleleiing. Strand (2015, s 53-54) har laga ei tilsvarande liste med eigenskapar som han ser som naudsynt grunnutrusting for å kunne lukkast som leiar i den vestlige verda i dag. Han meiner at dersom ein manglar ein eller fleire av desse, bør ein ikkje ta på seg leiarverv, som t.d. rektorstilling.

Som avslutning på denne kvalitative studien av utviklingorienterte rektorar, set eg opp ei liste som syner kva som kan vere den utviklingorienterte rektoren si grunnutrusting. Dei:



- har formell utdanning som vidareutviklar den breie, pedagogisk bakgrunnen deira
- er kontinuerleg aktive søkarar etter ny kunnskap
- lærer mykje både i samspel og i samarbeid
- ser på det å møte og ta utfordringar som viktig
- reflekterer mykje både individuelt og i saman med andre
- ser ut til å skape sin eigen energi
- er fleksible, ekstroverte, engasjerte, sosiale og omgjengelege
- likar mykje ansvar og dei evnar å prioritere
- involverer andre og gir medverknad
- har idear sjølve

Dei entreprenørane som Strand (2015, s 531) saknar i skulesektoren finst altså - og eg fann dei! Sektoren har og klart å halde på dei, og dei har blitt verande som skuleleiarar i mange år. Årsaker til dette kan vere at rektorane har sett pris på ein del av dei endringane som har vore i sektoren dei siste åra, og kanskje dei i stor grad har hatt skuleeigar som har gitt dei mykje ansvar og stort handlingsrom. Rektorane i denne studien har gjennom dette lukkast med eigne utviklingsprosjekt, for - «*Du må ha ein idé*».

## 8.2. Forslag til nye studiar

I kapittel 2.2 presenterte eg informasjon om Lotsberg sin kvantitative studie av 200 rektorar i 1992, og notatet frå 1994 der han skriv om «den tradisjonelle» og «den moderne» rektor». Desse arbeida utførte Lotsberg like før opplæringslova vart vedteken av Stortinget i 1998. Lotsberg (1992, s 27-28) kartla rektorane sine viktigaste arbeidsoppgåver og leiarorienteringar ved hjelp av fire leiingsfunksjonar: produksjon, administrasjon, integrasjon, entreprenørskap (PAIE). Funna i den kvalitative studien min syner at rektorane i det strategiske utvalet set entreprenør- og integrasjonsrolla fremst. Er dette noko som er blitt meir vanleg for alle rektorar å gjere? Eller er tilstanden enno slik som Lotsberg fann det i 1992? Opplæringslova feirar 20 år i 2018. I den samanhengen kan det vere interessant om nokon gjennomførte ein liknande studie som Lotsberg gjorde før § 9.1. Har dagens rektorar blitt det som Lotsberg i si tid skildra som «den moderne rektor», eller er det framleis stort innslag av leiarar som lever som «den tradisjonelle rektor» i norsk skule?

Denne studien viser at det er rektorar med entreprenøreigenskapar i skulesektoren. I følgje Strand (2015, s 531) er dei sjeldne, og dei vert etter hans syn ikkje spesielt godt ivaretekne av sektoren. Kva det ved skulesektoren som er hemmande for denne type leiarar? Det kan og

vere interessant å finne ut om dette har samanheng med utfordringane som sektoren har med utvikling og endring (Tronsmo, 2012, s 25). Eller kan dette ha samanheng med at det er store skilnader i sektoren, der nokre har formell leiarkompetanse og andre ikkje? Her kan det og vere av interesse med ytterlegare forskning på korleis skilnaden i leiarkompetanse kan verke inn på ulike former for samarbeid internt og eksternt. Gjer dette det utfordrande for leiarane å samarbeide og kommunisere som profesjonsgruppe? Kan dette og vere hemmande for endring, utvikling og framdrift i sektoren, ein sektor som i dag er mykje påverka av både NPM og gouvernance strøymingar?

## Epilog

Som jølstring har eg hatt lokalhistoria, med alle mytane og segnene om baronen Audun Hugleikson (1240-1302) med meg heile livet. Sjølv om han i norsk høgmellomalder var ein av dei mektigaste mennene ved kongens bord, finn vi likevel lite om han i norske historiebøker. Hugleikson var etter si tid svært godt skulert og utdanna. Som stallar vart han kongens målmann på tingmøte, han styrte hirdmennene, var dommar og organiserte «skyss-stellet» i riket. I embetet sitt som fehird fungerte han som finansminister, og var sendebod og forhandlar for kongen i inn- og utland. Saman med kong Magnus Lagabøter var han med på å utforme dei internasjonalt kjende Lagabøtene (landslovene), og han vart barnekongen Eirik sin næraste rådgjevar og rettleiar i ansvaret som formyndar. Hugleikson vart hengt i galgen på Nordnes i 1302. Truleg skjedde dette utan den rettargang og domfelling (Kapstad & Eikaas, 2000, s 26-43).

I arbeidet med denne oppgåva slo det meg at rektorar i dag har fått mange liknande ansvarsområde og oppgåver som det Hugleikson i si tid hadde for kongen. Rektor må styre økonomi, vere møteleiar, rettleie personal- og elevar, utforme og handheve reglement og rutinar, etterleve norsk lovverk, organisere skuleskyss, representere skulen eksternt, og vere forhandlar for å finne dei beste løysingar i små og store saker.

I år 2000 skreiv eg dette om Audun Hugleikson: «*Alle desse oppgåvene(...)tyder på at Audun Hugleikson måtte vere ein mann med kunnskapar over mange felt. Samstundes måtte han ha personlege eigenskapar, som høvisk framferd, klokskap, taleeigenskapar, mynde og rettferd*» (Kapstad & Eikaas, 2000, s 27). Funna i denne studien om utviklingsorienterte rektorar viser at sitatet om jølstringen og baronen Audun Hugleikson like godt kunne ha vore nytta om rektorar som handterer krav og forventningar i skuleverket.

Interessa mi for Hugleikson sine evner- og ferdigheiter som ein av Noregs fremste og best utdanna leiarar i norsk høgmellomalder har vore der sidan eg var jentunge. Kanskje baronen si livshistorie har vore medverkande til at valet av forskingstema for denne studien vart som det vart for meg? Og, kanskje har det og spelt ei rolle i mitt eige val av yrke?



# Litteraturliste

- Aadland, E. (2013). *"Og eg ser på deg-" : vitenskapsteori og metode i helse- og sosialfag*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Aas, M., Helstad, K., & Vennebo, K. F. (2016). Når rektor stilles til ansvar : Krise eller gyllen mulighet? Om resultatstyring i rektorutdanningen. *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*, 10(4), 145-165.
- Aasen, T. M. B., & Amundsen, O. (2015). *Innovasjonsarbeid : organisasjon, kultur og ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Abrahamsen, H., Syse, I., & Øydvin, A. (2016). Utdanna skoleleiar - nye spenningar? *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*, 10(4), 201-217.
- Amdam, R. (2015). *Systematisk offentlig innovasjonsarbeid*. Oslo: Forlag 1
- Andersen, J. A. (2011). *Ledelsesteorier : om ledelse skal lede til noe*. Bergen: Fagbokforl.
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier : forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap : mellom dyder og dødssynder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Busch, T. (2012). *Verdibasert ledelse i offentlige profesjoner*. Bergen: Fagbokforl.
- Christensen, T., Egeberg, M., Lægreid, P., Roness, P.G. & Røvik, K.A. (2015). *Organisasjonsteori for offentlig sektor* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Colbjørnsen, T. (2013). Skoleledelse i en ny tid : Motstand fra lærere og krav fra skoleeiere. *Bedre skole*, (2), 44-49.
- Colbjørnsen, T., & Gunnulfsen, A. E. (2015). Forskningsinformert skoleledelse i praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02), 124-135.
- Ekspertgruppa. (2016). *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforl.
- Federici, R. A. (2011). Rektorers trivsel og frustrasjoner - hvordan mestringsforventninger påvirker arbeidsdagen. *Bedre skole*, (3), 23-29.
- Flyvbjerg, B. (1990). *Rationalitet, intuition og krop i menneskets læreproces : fortolkning og evaluering af Hubert og Stuart Dreyfus' model for indlæring af færdigheder*. Aalborg: Institut for Samfundsudvikling og planlægning, Aalborg Universitetscenter.

- Forskningsrådet (2016, 15.08.). Slik lærer elevane meir. Henta frå  
[http://www.forskningsradet.no/prognett-finnut/Nyheter/Slik\\_lerer\\_elevane\\_meir/1253997431174/p1253990820613](http://www.forskningsradet.no/prognett-finnut/Nyheter/Slik_lerer_elevane_meir/1253997431174/p1253990820613)
- Fuglestad, O. L. (Red.). (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M. (2017). *Ledelse som setter spor : etterlat alltid dine medarbeidere i læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Glosvik, Ø., Langfeldt, G., & Roald, K. (2014). *Rektorrollen : om å skape ledelse i skolefellesskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Grutle, B., & Roald, K. (2016). Rektorutdanning for en ny rektorrolle? *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*, 10(4), 82-102.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler : hva er nødvendig lærerkapital?* (S. Sandengen Ed.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Helgeland, G., & Norge. (2006). *Opplæringslova : lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61 : kommentarutgave* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen : organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. ed.). Kristiansand: Cappelen Damm AS.
- Jordahl, A., & Midtun, E. K. (2002). Lederutvikling - virker det? : en evalueringsstudie av Solstrandprogrammet. *Magma*,(1), 75-87.
- Kapstad, A. C., & Eikaas, L. (2000). *Kongens sendebod : Audun Huggleikson 1240-1302*. Vassenden: Haugland forl.
- Karlsen, G. E. (2015). *Utdanning, styring og marked : norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet, D. K. (2017, 01.04.). Høring om forslag til ny generell del av læreplanverket for grunnopplæringen som skal erstatte gjeldende Generell del og Prinsipper for opplæringen. Henta frå  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horing-sutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kvam, V. (2006). Å være aktør i skolebyråkratiet – Om skolelederens begrensninger og muligheter for handling. *Nordic Studies in Education*, 26(01), 75-83.
- Lotsberg, D. Ø. (1990). *Rolle teori som analyseinstrument i ledelsesforskningen : en byggekloss i forholdet mellom individ og organisasjon* (Vol. 90/20). Bergen: LOS-senteret.
- Lotsberg, D. Ø. (1992). *Norske rektorer som ledere : biografi, roller, orienteringer, handlingsrom og utviklingsbehov* (Vol. 92/34). Bergen: LOS-senteret.
- Lotsberg, D. Ø. (1994). *Gamle og nye lederroller i den norske skolen* (Vol. 9352). Bergen: LOS-senteret.
- Lotsberg, D. Ø. (1995). *Rektor som leder slik andre ser han/henne* (Vol. 9503). Bergen: LOS-senteret.
- Lotsberg, D.Ø. (2005). Ledelsesteori- hva slags ledere passer i kommunen?. I H. Baldersheim, L. E. Rose (Red), *Det Kommunale laboratorium : teoretiske perspektiver på lokal politikk og organisering* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Meld. St. 21(2016 - 2017). (2017). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Vol. 2016-2017). Oslo: Kunnskapsdepartementet, D.K.
- Møller, J. (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90 (2), 96-108.
- Møller, J. (2016). Kvalifisering som skoleleder i norsk kontekst ; et historisk tilbakeblikk og perspektiver på utdanning av skoleledere. *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*, 10(4), 7-26.
- Møller, J., Sivesind, K., Aas, M., & Skedsmo, G. (2006). *Skolelederundersøkelsen 2005 : om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen* Acta didactica (online), Vol. 1/2006.
- Offerdal, A. (2005). Iverksettingsteori - resultatene blir sjelden som planlagt, og kan det være en fordel?. I H. Baldersheim, L. E. Rose (Red), *Det Kommunale laboratorium : teoretiske perspektiver på lokal politikk og organisering* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Ottesen, E. (2016). Et kunnskapsgrunnlag for skoleledelse. *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*, 10(4), 69-81.
- Qvortrup, L., Hemmer, K. J., Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Skoleledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ot.prp. nr. 67 (2002-2003). *Om lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova): Om større lokal handlefridom i*

- grunnopplæringa. Tilråding frå Utdannings- og forskingsdepartementet av 11. april 2003, godkjend i statsråd same dagen. (Regjeringa Bondevik II).* Oslo: Det kongelige Utdannings- og Forskingsdepartement.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Roald, K. (2006). Organisasjonslæring - eit fruktbart perspektiv på skoleleiing?. I Skedsmo, G. (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 148 - 167). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Roald, K. (Red.). (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler : hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater.* Oslo: Kommuneforl.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring : når skole og skoleeigar utviklar kunnskap.* Bergen: Fagbokforl.
- Robinson, V., Guldahl, T., & Mekki, O. (2014). *Elevsentrert skoleledelse.* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Røiseland, A., & Vabo, S. I. (2008). Governance på norsk ; samstyring som empirisk og analytisk fenomen. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 24 (1), 86 - 107.
- Senge, P. M., & Lillebø, A. (1999). *Den femte disiplin : kunsten å utvikle den lærende organisasjon.* Oslo: Egmont Hjemmets bokforl.
- Skedsmo, G., & Aas, M. (2006). Ledelse i skolen - lederroller og lederfokus. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(2), 158-172.
- Skogen, K. (2006). Ledergruppe - et verktøy i entreprenøriell ledelse. *Stat & Styling*, 16(2), 50-53.
- Skogen, K. (2013). *Innovasjon i skolen : kvalitetsutvikling og kompetanseheving.* Oslo: Universitetsforl.
- Stette, Ø. (Red.). (2015). *Opplæringslova og forskrifter : med forarbeid og kommentarer 2015-2016 : lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) : forskrifter til opplæringslova.* Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Strand, T. (2015). *Ledelse, organisasjon og kultur* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Sunnevåg, A. K., & Andersen, P. G. (2010). Hvor er nøklene - i arbeidet med endring og utvikling i skolen? *Skolen i morgon* 14(2), 2-6. .
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen : motoren i det nye læringsløftet* (2. utg. ed.). Kristiansand: Høgskoleforl.
- Tronsmo, P. (2010). Ledelse i utdanningssektoren. *Bedre skole* (1), 62-67.



- Tronsmo, P. (2012). Implementering og endring. *Bedre skole* (2), 22-29.
- Tronsmo, P. (2014). Ledelse i skolen ; nye holdninger gir resultater. *Bedre skole* (3), 69-75.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 15.07.). Hvem kan søke. Henta frå  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/Oftestilte-sporsmal/Hvem-kan-soke/>
- Vanebo, J. O. (Red.). (2011). *Modernisering av offentlig sektor : trender, ideer og praksiser* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Yukl, G. A., Kaulio, M., & Yukl, G. A. (2012). *Ledarskap i organisationer*. Harlow: Prentice Hall.

# Vedlegg

## Vedlegg 1. Etisk protokoll (etter Kvale og Brinkmann, 2015, s 98)

Protokollen vart laga i hausten 2016 rett i forkant av ferdigstilling av intervjuguide.

Forskningsstadium	Etiske utfordringar eg ser i mitt forskingsarbeid
<b>Tematisering</b>	Eg har ikkje klart å finne fram til tidlegare forskning som går så «tett på» § 9.1. i opplæringslova som det mitt emne og problemstilling skal gjere. Dette kan medføre at mitt forskingsarbeid kan gi ny kunnskap om leiareigenskapar hjå utviklingsorienterte rektorar.
<b>Planlegging</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Systematisk utval ved bruk av snøballmetoden. Bruk av 3 ulike fagmiljø som spelar inn namn.</li><li>• Kommunalsjefar som har sendt namn på utviklingsorienterte rektorar med leiareigenskapar i eigen kommune kan oppleve det utfordrande å namngi nokre, og utelate andre. Det kan bli utfordrande om denne informasjonen vert gjort til kjenne.</li><li>• Kontakte 6-9 rektorar pr. tlf. for å gjere avtale om å delta. Korleis vil desse reagere?</li><li>• Sende informasjon om mitt forskingsarbeid saman med skjema for informert samtykke. Sendast når eg gjer konkret avtale om intervjutidspunkt og stad. Gi tid til å tenke over deltaking.</li><li>• Signere skjema for informert samtykke i forkant av intervju. Utførast i starten av kvart intervju.</li></ul>
<b>Intervjusituasjon</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Starte med å opprette tillit, undervegs vise respekt og vere lyttande og interessert i det som den som eg intervjuar seier. Bruk av eigne erfaringar med tidlegare samtalar for å sikre at det vert ein «god tone» og ei god og kunnskapsrik oppleving for den som vert intervju.</li><li>• Vere merksam på at enkelte mislikar at eg nyttar lydopptakar i intervjusituasjonen.</li><li>• Vere merksam på at nokre av spørsmåla mine kan opplevast å gå «for tett på» enkelte. Dette gjeld spesielt i spørsmåla om eigenskapar som enkelte kan oppleve som eit privat område. Unngå at dette vert opplevd som provoserande.</li><li>• Vere oppmerksam på kroppsspråk, ordbruk både hjå meg sjølv og til den eg intervjuar undervegs i samtalen.</li><li>• Spørsmål, som ligg nært opp til kvarandre i tema, men som vert stilt på ulike tidspunkt: Hugse på at eg ikkje skal påpeike motsetnadene og gjere den som eg intervjuar merksam på dette.</li></ul>
<b>Transkribering</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vere medviten på at utføring og val eg tek under transkriberinga av intervjuet kan ha betydning for det endelege resultatet mitt.</li><li>• Eg vil freiste å transkribere intervjuet så ordrett som mogeleg.</li><li>• Transkribere fortløpande mellom kvart intervju.</li><li>• Sikre konfidensialitet ved å transkribere som «rektor A», rektor B»</li></ul>

<b>Analysering</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Svare som rektorane gir meg vert mine endelege data. Når eg har samla desse må eg først få oversikt over omfanget og mengda på materiale, og så må eg med utgangspunkt i problemstillinga ta eit val om kvar eg vil drive med «djupdykk». Eg vil her nytte teori som støttehjelp til kva som vil vere mest aktuelt å gå mest «kritisk» til verks på og ikkje.</li> <li>• I analysearbeidet vil eg kanskje kome opp i situasjonar deg eg må vere spesielt bevisst på vurdering og utfordringar med tolking jf. realibilitet og validitet.</li> <li>• Bruke transparent forskning m.a. ved bruk av «low-inference descriptors».</li> <li>• Vere OBS i arbeidet med å gå gjennom datamaterialet når eg skal eg samanlikne svara mellom respondentane. Vere tru mot direkte-materialet frå rektorane.</li> </ul>
<b>Verifisering</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I arbeidet med å analysere mine egne data skal eg samanlikne datamaterialet med tidlegare forskning (hovudsakleg norske studiar) og teori.</li> </ul>
<b>Rapportering</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konfindensialitet er viktig. Sjå ovanfor omkring korleis eg vil anonymisere materialet undervegs i prosessen.</li> <li>• Skulesektoren i Sogn og Fjordane er eit lite og tett miljø, som kan vere gjennomsiktig. Eg må difor vere merksam på at enkelte rektorar kan nemne konkrete ting i intervju, som i ein endeleg rapport kan medføre at andre i sektoren skjønar kven som har vore respondent bakom mitt materiale.</li> </ul>

## Vedlegg 2

Til informant XX

Adresse

Vassenden xx/xx 2016

## Spørsmål om å delta i intervju i samband med masteroppgåve

### Bakgrunn for kontrakt om intervju

Eg er student på studiet organisasjon og leiing (Utdanningsleiing) ved Høgskulen i Sogn og Fjordane (HiSF). Eg er i gang med den avsluttande masteroppgåva.

I mitt forskingsarbeid har eg teke utgangspunkt i delar av § 9.1. i opplæringslova: *«Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar. (...)*» Med denne lovteksten som bakgrunn har eg utforma problemstillinga mi, som lyder: «Kva leiareigenskapar har rektorar som er gode på skuleutvikling?»

For å få betre forståing av kva som vert definert som leiareigenskapar, som igjen vert knytt til evne til å følgje opp endring- og utviklingsarbeid, ønskjer eg å intervju eit strategisk utval på 6-8 rektorar ved grunnskular i Sogn og Fjordane.

### Innhaldet i intervjuet

Ut frå emnet og problemstillinga mi vil spørsmåla handle om dine erfaringar, opplevingar, utdanning og praksishistorier frå din kvardag som rektor. Eg vil bruke lydopptakar og ta notat medan vi snakkar saman. Samtalen vil bli gjennomført i løpet av haust 2016 eller vinter 2017. Intervjuet vil vare i 1-1,5 time. Eg vil møte deg der det vil passe best for deg.

### Anonymitet

Alle personopplysningar om deg vert handsama konfidensielt. Det er berre underteikna som vil ha tilgang på informasjon om di deltaking, og til opplysningane du gir i eventuell intervjusituasjon. Ingen enkeltpersonar vil kunne bli kjent att i den ferdige rapporten, som vert offentleg etter at masteroppgåva er ferdig. Opplysningane vert anonymisert med ein gang intervjuet er gjennomført. Alle opplysningar, og opptak, vert makulert når oppgåva er verdig vurdert. Etter planen vil dette vere kring sommaren 2017. Studien er meldt til Personvernombodet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste AS, og er godkjent.

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å måtte gi noko årsaksforklaring til det. Det vil ikkje ha konsekvensar for arbeidsgjevar eller arbeidstilhøve om du vel å delta eller ikkje. Dersom du trekk deg vil alle opplysningar om deg bli anonymisert.

**Kontakt med deg**

Eg håpar du vil delta på dette intervjuet. Om du ønskjer meir informasjon kan du kontakte meg på telefon: 992 02 656 eller e-post: [ack@jolster.kommune.no](mailto:ack@jolster.kommune.no). Du kan også kontakte min rettleiar Øyvind Glosvik på telefon 992 58 709 eller e-post: [oyvind.glosvik@hisf.no](mailto:oyvind.glosvik@hisf.no).

Med venleg helsing

Anne Cecilie Kapstad  
Student ved HiSF

-----

**Samtykke til deltaking i studiet**

Eg har fått informasjon om studiet og forskinga, og ønskjer å delta.

Namn med blokkbokstavar:

Dato:

Signatur:

## Vedlegg 3. Intervjuguide

<b>Problemstilling</b>	Kva leiareigenskapar har utviklingsorienterte rektorar?
<b>Tidsdisposisjon til intervju rektorar</b>	1-1,5 time
<b>Før intervjuet startar</b>	Informasjon om intervjuet og forskinga mi. Informert samtykke.
<b>Om det kvalitative intervjuet</b>	Intervjuet vert delvis strukturert. Dvs. at nokre spørsmål (blå) vert stilt til alle, men det vert nytta oppfølgingsspørsmål som kan vere individuelle.

	<b>Tema og Forskingsspørsmål</b>	<b>Intervjuspørsmål</b>
1	<b>Oppstart. Bli kjent.</b> Kva erfaring, bakgrunn og leiarutdanning har rektor som er med i mitt strategiske utval?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kor <i>lenge</i> har du arbeidd i skuleverket?</li> <li>2. Kor <i>lenge</i> har du vore rektor?</li> <li>3. Kan du fortelje litt om <i>utdanninga</i> di?</li> <li>4. Kan du fortelje litt om ev. <i>leiarutdanning/ulike kurs innan leiingsfaget</i> du har teke?</li> </ol>
2	<b>Rolle, arbeidsoppgåver og ansvar</b> Korleis opplever rektorane rektorrolla og arbeidsinnhaldet i stillinga si? PAIE: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Integrasjon = t.d. arbeid med organisasjonen</li> <li>2. Entreprenørskap = t.d. arbeid med utvikling, innovasjon og endring</li> <li>3. Administrasjon = t.d. kontor og administrative oppgåver</li> <li>4. Produksjon= t.d. arbeid mot mål og resultat</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Kva sentrale <i>oppgåver og ansvarsområde</i> tenkjer du ligg til <i>rolla</i> som rektor?</li> <li>6. Kva opplever du å vere det <i>viktigaste du gjer</i> som rektor?</li> <li>7. Kva <i>likar du best, og brukar du mest tid på</i>, som rektor?</li> <li>8. Kva opplever du at er det mest <i>utfordrande</i> i jobben som rektor?</li> <li>9. Kva kunne du ønske å kunne <i>brukt meir tid på</i> som rektor?</li> <li>10. Om du kunne <i>delegere vekk</i> noko frå jobben din. Kva hadde det vore? Kvifor?</li> <li>11. Korleis opplever du at <i>handlingsrommet</i> ditt er i rektorjobben?</li> <li>12. Kva var det <i>lettaste &amp; vanskelegaste å meistre</i> som rektor den gang du var fersk i stillinga?</li> <li>13. Kan du fortelje om noko i rektorjobben du brukte mykje tid på før du følte du <i>meistra</i> det?</li> <li>14. Korleis <i>tenkjer og grublar du best</i> for å finne løysingar på dei mest utfordrande «rektorsakene»?</li> <li>15. Har du <i>endra oppfatning</i> av det å vere rektor i løpet av tida di som rektor? Ev. kva, og kvifor?</li> <li>16. I snitt, kor mange <i>timar arbeider</i> du i veka i rektorjobben din trur du?</li> <li>17. Korleis skil du mellom <i>jobb og fritid</i>?</li> <li>18. Har du ev. <i>fritidsinteresser/hobbyar</i> som er med å <i>påverke deg</i> som rektor? Ev. korleis?</li> </ol>
3	<b>Leiareigenskapar og kompetansar</b>  Kva leiareigenskapar	<ol style="list-style-type: none"> <li>19. Kva gjorde til at du bestemte deg for å <i>ville bli rektor</i>?</li> <li>20. Kan du fortelje om nokre <i>eigenskapar</i>, som du opplever å ha, og som du meiner har vore <i>spesielt nyttige</i> i jobben din som rektor?</li> </ol>

	meiner rektorane at dei har?	<p>21. Korleis har du <i>fått desse eigenskapane</i> trur du?</p> <p>22. Kan du fortelje om ein <i>situasjon</i> der desse <i>eigenskapane</i> var spesielt nyttige for deg som rektor?</p> <p>23. Kva <i>eigenskapar</i> føler du at du gjerne skulle ha hatt <i>meir, eller mindre, av</i> som rektor?</p> <p>24. Kva <i>eigenskapar</i> ville du ha sett opp i ein <i>utlysingstekst</i> at rektor bør ha? Kvifor?</p> <p>25. Kva <i>kompetanse</i> meiner du at ein rektor i dagens skuleverk må ha for å meistre jobben?</p> <p>26. <i>Samarbeider</i> du med nokon om leiinga av skulen? Kan du i tilfelle fortelje om dette samarbeidet (kven, korleis, kva)?</p> <p>27. Kva <i>refleksjonar</i> har du gjort deg kring det at du er i ein jobb der det er <i>lovbestemt</i> at du skal ha «<i>nødvendige leiareigenskapar</i>»?</p>
4	<p><b>Utviklingsarbeid – endring og innovasjon (entreprenøren i PAIE)</b></p> <p>Kva tankar har rektorane om leiarrolla si i utviklingsarbeid ved skulen?</p>	<p>28. Kan du sei litt omkring kva du <i>tenkjer</i> om utviklingsarbeid på ein skule?</p> <p>29. Korleis <i>brukar du deg sjølv</i> som rektor i større <i>utviklingsprosessar</i>?</p> <p>30. Kva <i>gjer du</i> som leiar for å få <i>engasjert dei tilsette</i> i utviklingsprosessane?</p> <p>31. Korleis har du <i>lært</i> deg å arbeide med utviklingsarbeid?</p> <p>32. Kva <i>fallgruver</i> trur du det er lett å hamne i <i>for rektor</i> i prosessar med utviklingsarbeid på ein skule?</p>
5	<b>Avslutning</b>	<p>1. Kan du nemne nokre rektorar i Sogn og Fjordane som du meiner har leiareigenskapar som gjer dei utviklingsorienterte?</p> <p>2. Utføre ev avklaringar</p> <p>3. Ev. oppfølgingsspørsmål</p> <p>4. Takke for intervjuet</p>

## Vedlegg 4. Godkjenning frå NSD



Øyvind Glosvik  
Institutt for samfunnsvitenskap Høgskulen i Sogn og Fjordane  
Vie, Postboks 523  
6800 FØRDE

Vår dato: 30.09.2016

Vår ref: 49751 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49751	<i>Rektorar og leiareigenskapar – ein kvalitativ studie</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Øyvind Glosvik</i>
<i>Student</i>	<i>Anne-Cecilie Kapstad</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



