

Vidar Melvær Antonsen  
Carl-Johan Tandstad

## **Fra rektor til lederteam**

Ingen er god alene!

Masteroppgave i Skoleledelse  
Veileder: Mette Meidell  
November 2021



Vidar Melvær Antonsen  
Carl-Johan Tandstad

## **Fra rektor til lederteam**

Ingen er god alene!

Masteroppgave i Skoleledelse  
Veileder: Mette Meidell  
November 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



## Forord

Etter et meget annerledes år med Covid-restriksjoner, samarbeide via Teams, intervjuer via Teams, fjernveiledning via Teams og en massiv ryggoperasjon med påfølgende rehabilitering, valgte vi å utsette vår innlevering til den siste av to datoer innenfor normalforløpet.

Bakgrunnen for vårt samarbeid er gjentatte oppfordringer fra veiledere og forelesere om å skrive sammen, og tidligere gode erfaringer oss imellom med samarbeid både vi to og i grupper på tre personer. Våren 2020 snakket vi sammen og så begge to fordeler av å gjennomføre studie og oppgaveskriving i lag. Dette på tross av noe sprikende hovedinteresser og mange diskusjoner om hvordan vår oppgave skulle spisses. Vi har begge bidratt med teorier og perspektiver som både er tatt ut av oppgaven, satt inn igjen og noen på nytt tatt ut av oppgaven. Vårt tette samarbeid, med uendelige innspill og revideringer, ledet oss til å skrive hele oppgaven sammen.

Vår studie ble gjennomført med en meget åpen intervjuguide, som gjennom intervjuene gav oss mye informasjon i både rektor-perspektiv og med perspektiv på avdelingslederrollene.

Gjennom studien og analysen av våre innsamlede data, har vi lekt med, endret og flikket på problemstillingen(e) gjentatte ganger.

Å samarbeide vekselvis over telefon, video og samskriving med og uten lyd har gitt en rekke både utfordrende og humoristiske situasjoner, som for eksempel da den ene midlertidig endret all tekst tilCalibri for å kunne lese lettere, og den andre var helt sikker på å lese store splitter nye partier som av en eller annen grunn var merket i form avCalibri-fonten. Eller der den ene bruker det tradisjonelle kommentarene i word, mens den andre forsøker å omtale dokumentet inne i teams. Der den ene bruker utforsker til å gå rett inn i dokumentene og den andre åpner de via kommunikasjonsplattformen (teams). Vi har noe ufrivillig blitt enda mer eksperter på dagens nyere kommunikasjonsplattform(er). Plattformene messenger, facebook og BlackBoard må også nevnes. Det har rett og slett vært et meget annerledes år.

Vår veileder har også sin digitale ekspertise og sine preferanser. Det har vært hyggelig å få spente tilbakemeldinger på vår bruk av Excel som behandlings- og sorteringsverktøy i arbeidet med våre etter hvert mange analyser av de data som ligger i våre transkripsjoner. Vi setter stor pris på at vi kunne få kommentarer inn i vårt arbeidsdokument på teams i det

kortlunge oppløpet mot den endelige innleveringen. Takk Mette Meidell for din veiledning!  
Takk for at du hjalp oss til å se på endringer i problemstillingen etter hvert som studien tok form.

Til sist må vi rette en stor takk til våre fruer og familier: Takk til fruene for at dere fortsatt er der og takk til familien for den tiden vi har fått bruke til å fokusere på våre studier. Vi ville ikke klart å balansere full jobb og studier uten dere.

Ingen er god alene!

Tusen takk!

## Sammendrag

Vi har styrt lupen mot en kommune der skoleeier har innført en ny lederstruktur i skolen. Skoler av en viss størrelse har fått et mellomledernivå. Målsettingene er at rektor skal få mer tid til å utøve pedagogisk ledelse, lede mer effektivt, og øke rekrutteringen av fremtidige rektorkandidater. Vi har valgt å se på hva en ny lederstruktur har å si for rektors rolle. Vår problemstilling er:

*Hvordan har den nye lederstrukturen påvirket rektors rolle?*

Oppgavens perspektiv- og teorigrunnlag er distribuert ledelse (Leithwood & Jantzi, 2012; Spillane, 2006), verdsettende ledelse (Skrøvset & Tiller, 2015), transformasjonsledelse (Emstad, 2012), Instructional leadership (Robinson, 2014; Hallinger, 2003), New Public Management (Irgens, 2021), profesjonelle læringsfellesskap (Qvortrup, 2018; Hargreaves & Fullan, 2016; Aas, 2013) og teamledelse (Hjertø, 2017; Aas & Paulsen, 2017). Den overordnede sammenhengen ser vi i tilknytning til aktør-nettverksteorier (Olesen, 2014), perspektiver på kunnskap (Dehlin & Irgens, 2017) og profesjonell klokskap (Irgens, 2021; Ertsås & Irgens 2012).

Studiens tema er valgt på bakgrunn av at det i de senere årene har det vært en utvikling av flere lærer- og lederroller i skolen (Helstad & Mausestagen, 2019, s. 13). Flere rektorer har nå fått en skoleledergruppe å forholde seg til.

Vi presenterer noen gjenkjennelige funn som det er viktig å være oppmerksomme på. Denne studien kan være et viktig innspill for både skoleeiere og rektorer.

Vår studie har en kvalitativ og fenomenologisk tilnærming. Vi gjennomførte individuelle intervju med to rektorer, og gruppeintervju med hver av deres ledergrupper. Den samme semistrukturerte intervjuguiden ble brukt i alle intervjuene.

Intervjuene ble gjennomført som videomøter over internett, og våre data ligger hovedsakelig i transkripsjonene av disse. I tillegg har vi med oss grunndokumentene for skoleeiers endring av skoleledelsene. Hovedfokuset er gjennomførte og mulige endringer i rektors rolle som leder for en ledergruppe.

Skoleeier har gjort strukturelle endringer ved å øke antallet ledere ved hver skole, men resten er opp til rektor. Samtidig må rektor prioritere tid til blant annet personaloppfølging, pedagogisk ledelse og virksomhetsoppgaver, og disse prioriteringene kan det være vanskelig

å balansere. Rektor har flere dilemma å forholde seg til, og kan ta aktive eller passive valg rundt disse. Blant våre utvalgte funn vil rektors rolle påvirkes av:

- rektors opprykk til leder for ledere
- sentrale krav til økte virksomhetslederoppgaver
- skoleeiers rekrutteringsoppdrag
- mellomledernes behov for veiledning og tilrettelegging
- et behov for distribusjon av ansvar og myndighet
- ledelsens samlede muligheter for god og utviklende ledelse av skolen



## Summary

We have steered the magnifying glass towards a municipality where the school owner has introduced a new leadership structure in the school. Schools of a certain size have been given a middle management level. The objectives are for the principal to have more time to exercise pedagogical leadership, lead more effectively, and increase the recruitment of future principal candidates. We have chosen to look at what a new leadership structure has to say for the principal's role. Our problem statement is:

*How has the new leadership structure affected the role of the principal?*

The thesis perspective and theory basis are distributed management (Leithwood & Jantzi, 2012; Spillane, 2006), valuing management (Skrøvset & Tiller, 2015), transformation management (Emstad, 2012), Instructional leadership (Robinson, 2014; Hallinger, 2003), New Public Management and team management (Irgens, 2017), professional learning communities (Qvortrup, 2018; Hargreaves & Fullan, 2016; Aas, 2013), team management (Hjertø, 2017; Aas & Paulsen, 2017). We see the overall connection in connection with actor-network theories (Olesen, 2014), the structural and action perspectives (Dehlin & Irgens, 2017) and professional wisdom (Irgens, 2021; Ertsås & Irgens 2012).

The study theme has been chosen on the basis that in recent years there has been a development of several teacher and leadership roles in the school (Helstad & Mausethagen, 2019, p. 13). Several principals have now been given a group of school leaders to deal with. We have our own experiences as department head and assistant principal in management groups with increased staffing. Although the study is too small to be particularly generalizable, we present some recognizable findings that are important to be aware of. We believe that this study can be an important input for both school owners and principals.

Our study has a qualitative and phenomenological approach. We conducted individual interviews with two principals, and group interviews with each of their management groups. The same semi-structured interview guide was used in all the interviews.

The interviews were conducted as video meetings over the internet and our data is mainly in the transcripts of these. In addition, we have with us the basic documents for the school owner's change of school management. But the main focus is implemented and possible changes in the principal's role as leader of a management team.

The school owner has made structural changes by increasing the number of leaders at each school, but the rest is up to the principal. At the same time, the principal must prioritize time for, among other things, staff follow-up, pedagogical management and business tasks, and these priorities can be difficult to balance. The principal has several dilemmas to deal with and can make active or passive choices around these. Among our selected findings, the principal's role will be influenced by:

- rector's promotion to head of managers
- requirements of central and local authorities for increased business management tasks
- school owners' recruitment assignments
- the middle managers' need for guidance and facilitation
- a need for distribution of responsibility and authority
- the management's overall opportunities for good and developing management of the school

## Innhold

Forord.....	1
Sammendrag .....	3
Summary .....	5
1 Innledning .....	10
1.1 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling .....	11
2 Teoretisk tilnærming.....	12
2.1 Aktør- nettverksteorier (ANT) .....	12
2.2 To ulike diskurser i utdanningspolitikken.....	13
2.2.1 Top-down og Bottom-up .....	13
2.2.2. To ulike perspektiver på kunnskap.....	13
2.3 Transformasjonsledelse .....	14
2.4 Instructional leadership .....	15
2.5 Distribuert ledelse .....	16
2.5.1 Horisontal lederstil og teamledelse.....	16
2.5.2 Hva er et lederteam? .....	17
2.5.3 Verdsettende ledelse .....	17
2.6 NPM – New Public Management.....	18
2.7 Å utvikle profesjonell klokskap .....	18
2.8 Profesjonelle læringsfellesskap .....	20
2.8.1 Psykologisk trygghet .....	21
2.9 Oppsummering av teoretiske perspektiv .....	21
3 Metode .....	22
3.1 Fenomenologi.....	22
3.2 Kvalitativ metode .....	23
3.4 Hermeneutikk .....	23
3.5 Intervju .....	24

3.5.1 Det semistrukturerte intervjuet .....	25
3.5.2 Intervjuguide.....	26
3.5.3 Respondenter – utvalg .....	27
3.5.4 Pilotintervju .....	27
3.5.5 Individuelle intervju .....	28
3.5.6 Gruppeintervju.....	28
3.5.7 Intervjusituasjonen.....	29
3.5.8 Covid-19 og Teams .....	29
3.5.9 To intervjuere - reddet datainnsamlingen ved tekniske problemer .....	30
3.6 Forskningens kvalitet .....	31
3.6.1 Validitet .....	31
3.6.2 Reliabilitet .....	32
3.6.3 Generaliserbarhet – forskningsresultatenes overførbarhet .....	33
3.7 Etikk og etiske betraktninger.....	34
3.7.1 Informert og fritt samtykke.....	34
3.7.2 Konfidensiell og anonym deltakelse.....	34
3.7.3 Aktsomhet for deltakerrisiko .....	35
3.8 Analyse .....	36
3.8.1 Temaanalyser .....	37
4 Presentasjon av utvalgte funn .....	38
4.1 Mer virksomhetsleder?.....	38
4.2 Mindre pedagogisk leder? .....	39
4.3 Ivaretaker og rekrutterer .....	40
4.4 Veileder og tilrettelegger.....	42
4.5 Distributør av ansvar og myndighet .....	43
4.6 Teamleder.....	45
5 Diskusjon .....	46

5.1 Rektors virksomhetslederrolle overskygger rektors pedagogiske ledelse! .....	47
5.2 Rektor som ivaretaker og rekrutteringsagent .....	50
5.3 Rektor som veileder og tilrettelegger for ledere.....	53
5.4 Rektor som distributør av ansvar og myndighet .....	57
5.5 Rektor som teamleder – teamledelse, ikke rektor alene.....	59
5.6 Oppsummering av vår diskusjon.....	63
6 Avslutning.....	64
Referanser .....	67
Vedlegg 1 Intervjuguide .....	72
Vedlegg 2 Informasjonsskriv .....	74

## 1 Innledning

«Ingen er god alene» (Strøm, 2021).

Dette sitatet, som vi har valgt å ha på vår fremside, er et utsagn av Birgit Skarstein til VG etter at hun tok gull i roing under Paralympics 2020. Sitatet ble brukt som overskrift til et bilde av gullvinneren på fremsiden av VG.no, og er hentet fra setningen: «Det handler om å være så ærlig med meg selv, erkjenne at ingen er god alene». Vi tenker at påstanden i aller høyeste grad også gjelder for rektorene, de øverste pedagogiske lederne, ved landets mange skoler.

I de senere årene har det vært en utvikling av flere lærer- og lederroller i skolen (Helstad & Mausestaden, 2019, s. 13). Det har skjedd en framvekst av mellomlederroller som assisterende rektor, avdelingsledere og teamledere. Det er nærliggende å tro at de stadige større forventningene til at skolene skal drive målrettet utviklingsarbeid, og at det i de senere årene har vært få søkere til rektorstillingene, er viktige årsaker til denne utviklingen (Dæhlen, 2020; Bergsli, 2020). Denne utvidelsen betyr at rektorer over det ganske land kan få en noe endret rolle, som leder for en ny ledergruppe, der de nye avdelingslederne vil være medlemmene i denne gruppen.

I fagfornyelsen overordnet del kap. 3.5 (Utdanningsdirektoratet, 2021) står det blant annet at skoleledelsen skal legge til rette for å utvikle gode samarbeidsstrukturer for lærerne, og sørge for at alle ansatte i skolen tar aktivt del i det profesjonsfaglige fellesskapet for å videreutvikle skolen. Læreplanen legger ikke bare føringer for hva elevene skal lære, men stiller også krav til skolene om å profesjonalisere samarbeidet mellom de ansatte om elevenes læring og utvikling. Ledelsen skal utvikle gode strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kollegaer og bidra til å fremme en delings- og læringskultur på skolen og mellom skoler (Antonsen & Tandstad, 2020A). Ved skoler som utvider ledelsen til en ledergruppe kan det gis rom for at ledergruppen selv gjennomfører lærende møter, og søker å opptre som profesjonelle læringsfellesskap.

«Nasjonal utdanningspolitikk skaper nye forventninger om hvordan skoleledere skal lede fremtidens skole, og disse forventningene har ført til at flere kommuner nå prøver ut reorganisering av lederteamet ved sine skoler» (Aas & Paulsen, 2017, s. 194). I lys av denne utviklingen ser vi at det kan være interessant å se nærmere på påvirkninger disse reorganiseringene kan ha i forhold til rektorrollen.

Utviklingen går i retning bort fra rektor som «først blant likemenn» i kollegiet på skolen (Helstad & Mausestagen, 2019, s. 13). Samtidig beholdes den strukturelle posisjonen som skolens øverste ansvarlige leder. Med nye lederaktører kan en forvente at det stilles nye krav til rektors rolle. Det forventes av rektor og de nye lederne at de vil ha en viktig rolle i skoleutviklingen, og for ledernes og lærernes kunnskapsnivå (2019). Ledergruppene har mulighet til å fremstå som gode, modellerende eksempler i dette arbeidet. Så spørres det hvilke valg rektor gjør i prosessen med å utvikle ledergruppen. Denne studien ser nærmere på nye ledergrupper ved skoler i en kommune som har økt antallet mellomledere i grunnskolen. Skolene vi så på hadde både assisterende rektor og avdelingsledere. Skoleeiers mål er å gi rektorene mer rom for å drive pedagogisk utvikling, en mer effektiv administrasjon og økt rekruttering til rektorstillingene.

### 1.1 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling

Dagens skoleledere må forholde seg til en stadig mer kompleks og krevende hverdag med skiftende politiske og offentlige forventninger og krav, og en uttalt konkurranse og ansvarliggjøring. Nasjonale myndigheter stiller klare krav til rektors ansvar. Disse kravene og forventningene er delt inn i de fem hovedområdene: elevenes læringsmiljø, profesjonsfelleskap og samarbeid, styring og administrasjon, utvikling og endring, og lederrollen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det er i lys av dette at vi har opplevd det som interessant å se på hvordan den nye lederstrukturen har påvirket forventningene til rektors virke.

Utdanningsdirektoratet (2021) skriver at et profesjonsfelleskap i skolen skal lede til en praksis som bidrar til elevens læring og utvikling. Det skal reflekteres over verdivalg og utviklingsbehov på bakgrunn av forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Rektor kan ikke gjøre denne refleksjonen alene, og profesjonsfelleskapet i skolen er et sterkt initiert, og vedtatt verktøy i det lokale og nasjonale utviklingsarbeidet. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Begge vi som skriver denne studien sammen har egne erfaringer fra det å sitte i en nivådelt skoleledelse, men på hvert vårt nivå. Vi har også felles at vi har arbeidet i ledelser der mellomledernivået nylig er innført. Det var derfor interessant for oss å se nærmere på ledergrupper i en kommune som nylig har gjort den samme endringen. At det endelige

fokuset skulle rettes mot rektors rolle i denne nye strukturen var ikke like selvfølgelig, og vi startet vår prosjektskisse og intervjuguide med utgangspunkt i både mellomledernes og rektorenes opplevelser.

Det finnes flere studier som fokuserer på, og problematiserer den nye mellomlederrollen i skolene, for eksempel av Paulsen (2008), Abrahamsen (2019) og Gunnulfsen (2019). Det finnes mange studier på skoleledelse og på rektorrollen, men det er færre studier som ser på de endringene en ny lederstruktur kan tilføre rektorrollen. Et eksempel er Jorunn Møller (2019). Dette er noe av grunnlaget for vårt valg om å se nærmere på hvilke konsekvenser og muligheter en endret skolelederstruktur kan ha for rektors rolle.

Hvordan har den nye lederstrukturen påvirket rektors rolle?

## 2 Teoretisk tilnærming

### 2.1 Aktør- nettverksteorier (ANT)

Aktør- nettverksteori (ANT) er en av flere praksisteorier, som blant annet kan brukes til å undersøke fenomeners flertydige måter å bli til på i forskjellige praksiser (Olesen, 2014, s. 86). Grunnideen er at en aktørs handlinger, for eksempel rektors handlinger har forskjellig betydning i forhold til hvilke aktanter, for eksempel bestemmelsene for den nye lederstrukturen, aktøren er i nettverk med (Olesen, 2014).

Olesen (2014) viser til Latour når det pekes mot at et av ANT sentrale mål er å trekke det materielle inn i sosiologien. Vi viser her til selve strukturendringen, de vedtak, rapporter og planer som følger av den. Olesen (2014) viser til Jensen, Lauritsen og Olesen med påstanden om at ved å introdusere det materielle, behandler ANT mennesker og ikke-mennesker symmetrisk. Det vil si at både aktører og aktanter påvirker, og påvirkes av hverandre.

I lys av den nye lederstrukturen ved skolene i vår studie velger vi å se en grovinndeling der strukturendringen i seg selv er en overordnet aktant og videre på de nye mellomlederne som aktører. Strukturendringen bygger blant annet på rapporter, vedtak og målbeskrivelser, og dette påvirker de aktørene som disse aktantene er i nettverk med. På samme tid påvirker aktørene strukturendringen ved sine tolkninger, tilpasninger, utalte og gjennomførte handlingsteorier.

Olesen (2014) hevder at aktør-nettverksteoriene peker på hvilke tilsiktede, og utilsiktede konsekvenser som kan oppstå når en tilfører (eller fjerner) en aktør eller en aktant. Både de



tilsiktede konsekvensene, altså skoleeiers mål med endringen, og de utilsiktede konsekvensene kan utløse nye krav til rektors rolle. En utilsiktet konsekvens kan for eksempel være den lojalitetskonflikten rektor kan havne i ved tilfeller der lærere eller foresatte velger å hoppe over mellomledernivået og henvender seg direkte til rektor med sine saker og ønsker. Videre kan rektors valg i disse situasjonene føre til ytterligere utilsiktede konsekvenser. I lys av dette ser vi at rektor, aktørene og aktantene rektor er i nettverk med, har påvirkningskraft på rektors rolle. Det er denne påvirkningen vi ser etter i denne studien.

Vi kan bruke ANT til å se på likheter og forskjeller i måten de nye ledergruppene utvikler seg. Vi kan også velge å se på rektor som en tilført aktør, på linje med mellomlederne i opprettelsen av en ny skoleledergruppe.

## 2.2 To ulike diskurser i utdanningspolitikken

Lejf Moos viser til noen tydelige forskjeller mellom den amerikanskinspirerte og den europeiske diskursen i utdanningspolitikken. Den amerikanskinspirerte baserer seg på Top-Down-ledelse og særpreges av styring, rapportering, måling og overordnede beslutninger (Irgens, 2016, s. 334). Den europeiske diskursen, spesielt den nordiske, vektlegger et deltakerorientert bottom-up perspektiv med vekt på faglig, personlig og sosial kompetanse (Irgens, 2016, s. 334). Den norske skolen, inkludert de skolene vi har sett på, er en del av denne diskursen, og samtidig er de preget av den amerikanskinspirerte diskursen.

### 2.2.1 Top-down og Bottom-up

Ønsker om endring, som i hovedsak kommer fra ledelsen eller nivåene over, kan sees i et Top-down perspektiv, hierarkidoktrinen (Røvik, 2014, s. 411). Eksempler på dette er den endringen som er vedtatt av skoleeier om å utvide lederressursen ved de kommunale skolene.

Endringsinitiativ fra lærergruppen, eller i dette tilfellet rektor, kan sees i et bottom-up perspektiv (profesjonsdoktrinen) (Røvik, 2014). Dette er i de tilfeller motivasjonen og endringsinitiativet kommer fra det nivået endringer skal utføres på.

### 2.2.2. To ulike perspektiver på kunnskap

I et strukturperspektiv er kunnskap et statisk fenomen, et substantiv som kan lagres og overføres mellom mennesker. Dette perspektivet er basert på et menneskesyn som er preget av systemtenkning og maskinmetaforer. Perspektivet skiller kunnskapen fra *kunnskaperen* og fremhever implisitt faktakunnskap *som en særdeles attraktiv form* (Dehlin & Irgens, 2017, s. 164). Strukturperspektivet tar ikke hensyn til de tause sidene ved kunnskap, men heller det

håndfaste og antatt overførbare (2017, s. 164). Dette perspektivet er gjenkjennbart i det Moos kaller den amerikanske diskurs. Utviklingsmodellene gir et top-down perspektiv med mer allmenngyldige sannheter enn det som kanskje er gjenkjennbart i den enkelte skoles lokale kontekst (Irgens, 2016). Skoleeier baserer sin strukturendring på rapporter fra kommuner som har gjort tilsvarende grep. I lys av strukturperspektivet kan skoleeier tenke at: “Slik fungerer det der, da vil det også fungere slik her”.

Motperspektivet er et praktisk perspektiv på hva kunnskap er og hvordan kunnskapsutvikling kan utøves. I praksisperspektivet vil estetikken og mulighetsrommet for kunnskapsdeling arte seg annerledes enn i strukturperspektivet (Dehlin & Irgens, 2017). Dehlin og Irgens analyse av statlige satsinger for kvalitet i skolen viser en dreining mot en erkjennelse av nødvendigheten for praksisprosesser i kunnskapsdannelsen. Dette praksisperspektivet på kunnskap påvirker nå i større grad de nyere nasjonale tiltakene for skoleutvikling. Det leder til begrepet “skolebasert utvikling” og det benyttes utviklingsmodeller som gir skolene mulighet til å ta utgangspunkt i egen kontekst, og systematisk, aktivt og kontinuerlig utvikle gode kunnskapspraksiser (Dehlin & Irgens, 2017, ss. 165-184). Et sterkt skille mellom struktur- og praksisperspektivet ligger i begrepet *kunnskaping*. Mens strukturperspektivet ser kunnskap som faste, statiske enheter som vi kan oppdage, muliggjør praksisperspektivet at vi skaper kunnskapen og at vi gjennom sosiale prosesser enes om hva kunnskapen er. En kan se paralleller mellom praksisperspektivet og det Moos kaller den europeiske diskurs der det deltakerbaserte, bottom-up-perspektivet er fremtredende (Irgens, 2016). For rektor vil det være viktig å forstå at en samarbeidsorientert læringskultur skapes gjennom kunnskapen som må praktiseres for å utvikles i organisasjonen (Antonsen & Tandstad, 2020B), dette gjelder også for utviklingen av profesjonsfellesskapet i ledelsen.

### 2.3 Transformasjonsledelse

Et ledelsesperspektiv som har fått innflytelse i skolesammenheng er transformasjonsledelse. I boken *Læreres læring* skriver Anne Berit Emstad (2012) om transformasjonsledelse på bakgrunn av tidligere forskning. Hun viser blant annet til at transformasjonsledelse består av fire dimensjoner: *individuelle hensyn, intellektuell stimulering, inspirerende motivasjon og idealisert innflytelse* (ss. 67-69). Det handler om lederens evne til å se den enkelte medarbeiders behov og være en nær samarbeidspartner i prosessen med å avdekke medarbeidernes kunnskap og kompetanse. Lederne skal også stimulere og oppmuntre medarbeiderne til å være kreative og innovative, komme med tanker og idéer om problemløsninger, og i tillegg kommunisere høye forventninger og optimisme på en slik måte

at medarbeiderne forplikter seg til å yte sitt beste. Sentralt her er at lederen skal gå foran som et godt eksempel for sine medarbeidere (Emstad, 2012, ss. 68-69). Emstad (2012) viser til Leithwood og Riehl med poenget om at transformasjonsledelse oppstår når rektor og mellomleder flytter hverandre opp på et høyere moralsk nivå som igjen skaper større motivasjon for å forbedre mellomlederens praksis. Transformasjonsledelse har flere likheter med skolelederperspektivet Instructional leadership. Dette gjelder for eksempel ved å fokusere på mål og visjoner, utvikle medarbeidere og bruk av belønning (Hallinger, 2003). Emstad (2012, s. 78) viser til at i transformasjonsledelse er lederen ofte framstilt som heroisk. Kritikken handler om at lederens visjoner ikke blir utfordret og at det mangler samarbeid mellom leder og medarbeider når visjoner skal og retninger for arbeidet skal utformes (Grønahug, Hellesøy, & Kausmann, 2001).

Abrahamsen og Aas (2019, s.64) viser til at andre forskere framhever den kollektive dimensjonen ved transformasjonsledelse.

#### 2.4 Instructional leadership

Idealer og modeller for hvordan skoler bør ledes, blir fremstilt som ulike teorier om skoleledelse. Bakgrunnen for disse teoriene er et ønske om å gjøre en forskjell for elevenes læring (Aas & Paulsen, 2017, s. 54). I en metaanalyse av skoleforskning i USA på 1970- og 1980-tallet, fant Viviane Robinson (2014) ut at de skolene som praktiserte ledelsesformer som lå nært opp til “Instructional leadership” hadde størst effekt på elevenes læringsresultat.

Kjernen i dette lederperspektivet er skoleleders kapasitet til å:

- utforme skolens visjoner og målsettinger for det faglige arbeidet,
- følge med på, og å delta aktivt i medarbeidernes læringsarbeid,
- kunne gi faglige tilbakemeldinger og kunne drive systematisk utvikling av medarbeidernes kompetanse.

Studiene fra USA viste at disse lederegenskapene er viktige for en positiv utvikling av skoler (Robinson, 2014).

I en videre definisjon av “Instructional leadership” sier (Hallinger, 2003) at rektor er styrende og kontrollerende gjennom direkte deltagelse i læreplanarbeid og resultatforbedring, og at gode testresultater er viktige indikatorer på kvaliteten av læringsarbeidet som blir utført (Hallinger, 2003).

## 2.5 Distribuert ledelse

Begrepet distribuert ledelse oppstod som motvekt til ideen om den heroiske leder, som ofte beskrives i perspektivet «transformational leadership». Distribuert ledelse utviklet seg som et alternativ til individuell ledelse (Møller & Ottesen, 2011). Leithwood og Jantzi (2012) bruker begrepet «collective leadership» for å referere til graden av innflytelse ulike aktører har inn i beslutningsprosesser som foregår på skolen. Han inkluderer samtidig både distribusjon og deling i begrepet. Når ledelse og innflytelse spres på mange aktører, fremmer dette samtidig effektivitet og ansvarspålagt i skolen (Leithwood & Jantzi, 2012). Nyere norske undersøkelser problematiserer over mellomledernes roller som formidlere eller deltakere i beslutninger (Abrahamsen, 2019). Det er aktuelt for vår undersøkelse å se om og hvordan rektor distribuerer ansvar og myndighet i ledergruppen.

Distribuert ledelse kan brukes til å beskrive mange og ulike former for deling, delegering og samhandling som praktiseres på skoler. Det sentrale i dette perspektivet er at beslutninger er mer styrt av samhandling enn av avgjørelser på individnivå (Spillane, 2006). Spillane (2006) argumenterer for å se på ledelse som aktivitet og samhandling, og ikke bare summen av individers roller, strategier og egenskaper. Perspektivet flyttes fra det formelle ledere gjør og tenker, til å se på hvordan aktører ved hjelp av de ressursene som er til rådighet, utøver ledelse i samhandling med hverandre. Han mener at ledelse i utgangspunktet er distribuert, men hvordan ledelsen er distribuert varierer fra skole til skole (Spillane, 2006).

Ifølge Harris (2008) er distribuert ledelse noe man som leder bør etterleve, og slik representerer denne forståelsen en normativ tilnærming til begrepet. Hjertø (2017, s. 233) viser til Barnett & McGormick når han påpeker at en overgang fra en tradisjonell ledelse til skolelederteam, der rektor har en suveren lederposisjon, er en overgang fra en vertikal til en horisontal lederstil. Det vil være interessant å se om rektor, etter innføring av den nye lederstrukturen, benytter muligheten til å legge til rette for og utøve en mer horisontal lederstil i et lederteam.

### 2.5.1 Horisontal lederstil og teamledelse

Lederroller og lederfunksjoner dreier seg om *hva* vi gjør, og lederstil dreier seg om *hvordan* vi gjør det (Irgens, 2016, s. 213). Ved horisontal lederstil innføres en form for distribuert eller delt lederskap (Wang, Waldman, & Zhang, 2014). Det handler om deling av

ledelsesfunksjoner som formelt er knyttet til rektorrollen, og et eksempel på dette kan være at avdelingsledere får ansvar, det vil si styrings- og beslutningsmyndighet, for ett eller flere lærerteam. Dersom en ledergruppe vil arbeide som et team, forutsetter dette en eller annen form for delt ledelse (Hjertø, 2017, s. 233). I lys av vår problemstilling er vi interessert i å se om rektor justerer sin rolle ved å distribuere og dele styrings- og beslutningsmyndighet i ledergruppen.

### 2.5.2 Hva er et lederteam?

Ifølge Hjertø (2017, s. 237) er et lederteam en teamform hvor medlemmene arbeider gjensidig avhengig av hverandre, og hvor den formelle sjefen deler sin makt med de andre i teamet gjennom strukturell og psykologisk myndiggjøring. Arbeidsgrupper med høy gjensidig avhengighet og en teamsjef med individuelt resultatansvar kan fungere som et team. En viktig forutsetning for dette er at teamsjefen i stor grad utøver delt lederskap i teamet. Delt lederskap kan enten bety lederskap som er oppdelt eller distribuert, felles ledelse, eller deltaker i en enighet (Thompson & Fine, 1999, s. 280). Hjertø (2017, s. 234) viser til internasjonal forskning om at fellesnevneren for slik delt ledelse er at den medfører en eller annen form for økt myndiggjøring av de andre medlemmene i ledergruppen. I denne sammenhengen er det viktig å huske på at rektor aldri kan kvitte seg med det formelle og overordnede lederansvaret (s. 233). Vi vil presentere funn om rektors rolle som distributør av myndighet, og om muligheter for rektors rolle som teamleder.

### 2.5.3 Verdsettende ledelse

Som leder er det viktig å ha evnen til å kunne se og bry seg om den enkelte medarbeider. Å ha bevissthet rundt den enkeltes følelser og emosjoner er selve grunnsteinen i verdsettende ledelse (Skrøvset & Tiller, 2015). Det legges spesielt vekt på det å gjøre hverandre gode. Et tydelig mål vil være å bygge en kultur som er preget av raushet og respekt for hverandre som kolleger. Lykkes man med dette, kan det medføre mange positive effekter for både den enkelte medarbeider og for organisasjonen som helhet (Skrøvset & Tiller, 2015). Den verdsettende lederen tar ansvar for utviklingen av både hvert enkelt teammedlem, og for hele lederteamet. Her ligger et ansvar for arbeidsmiljøet eller læringsmiljøet i gruppen. Det handler om læring, og i vårt tilfelle kan vi se på betydningen av to forhold: å se hver enkelt slik at medarbeiderne kan bli verdsatt og utfordret på de riktige områdene, og å ha et sett med regler for hvordan vi opptrer overfor hverandre (Skrøvset & Tiller, 2015, s. 87). Det er

interessant å se om våre data kan avdekke hvorvidt rektor utøver verdsettende ledelse overfor ledergruppen, eller om rektor er mer påvirket av ideene fra New Public Management.

## 2.6 NPM – New Public Management

New Public Management (NPM) er en samlebetegnelse på ideer om hvordan offentlig sektor bør styres, som sterkt har påvirket stat, kommuner og fylkeskommuner også i Norge (Irgens, 2021, s. 276). Innenfor offentlig forvaltning har man opplevd at det blir stadig mindre rom til å utøve sin profesjon etter faglige vurderinger. Irgens (s.275) viser til Fribergs beskrivelse av at omfattende rapportering og kontrollsystemer bidrar til å dehumanisere fagpersonene, og videre at byråkratiske behov for kontroll og økonomistyring ser ut til å trumfe fagkunnskap når reformer planlegges. Irgens (s.277) viser til kjennetegn ved NPM på samfunnsnivået av Moos, Hermansen og Krejsler. Her kan det blant annet nevnes styring gjennom kontrollsystemer, planer og resultatmåling, desentralisering, privatisering og konkurranseutsetting, også av offentlige institusjoner (s. 277).

Vi har valgt å nevne disse ideene fordi det kan være med på å forklare hvordan ny lederstruktur har påvirket rektors rolle. Kjennetegnet *desentralisering* ser vi igjen i det at rektor som virksomhetsleder stadig tilføres nye resultat, kontroll- og styringsoppgaver.

## 2.7 Å utvikle profesjonell klokskap

Når du som leser kommer frem til denne studiens diskusjonskapitler ønsker vi at du skal se spor etter vår profesjonelle klokskap. Vi vil diskutere våre funn i sammenheng med de teoriene vi presenterer. De generelle teoriene vi har fått tilgang til gjennom våre studier, og det utvalget av teorier vi har presentert her må ikke føre til det som kan kalles for et *teorityranni* (Irgens, 2021, s. 64). Det vil si at teoriene skal være bidragsytende, men ikke overstyre, for de avgjørelser som settes ut i praksis. Teoriene bør ikke overstyre rektors, mellomledernes, eller ledergruppens avveielser og avgjørelser. Det kan lede til praksisfjerne, og i verste fall totalt ubrukelige løsninger. Men det skal heller ikke praktiseres et praksis- eller erfaringstyranni der rektor kun vurderer tiltak basert på praktiske erfaringer (s.67).

Irgens foreslår at en heller utvikler det som kan kalles for vår *profesjonelle klokskap* (s.64). Han illustrerer dette ved hjelp av T-modellen for profesjonell teoretisering (Ertsås & Irgens, 2012). Denne består av 3 lag der T1 representerer anvendte handlingsteorier, T2 uttalte handlingsteorier og T3 generelle teorier som for eksempel de vi presenterer i dette teori kapitlet (s.65). Kort forklart ligger våre uttalte handlingsteorier som en rettesnor, men som en fravikelig en. Vi forklarer dette med et eksempel fra fotball:

Normalt skyter du på mål så ofte du har sjansen (T1). Da kan det hende at treneren din presenterer en teori (T3) om at det er lurt å løfte blikket og se hvor medspillerne er *før* du eventuelt bestemmer deg for å skyte mot mål. Videre kan treneren ha presentert teorien med en formaning om at du bør sentre ballen oftere til en bedre plassert medspiller i de situasjonene der du hyppigst har skutt mot mål. Kanskje han til og med viser en rekke opptak av slike angrepssituasjoner der pasninger fører til scoringer for laget. Du kan la deg inspirere av dette og både bestemme deg for, og si at du skal sentre mye oftere i disse situasjonene. Dette er din uttalte handlingsteori (T2). Men, i kampens hete og etter hvert som følelser av stress og press tar overhånd kan det være at du glemmer deg og fortsetter med ditt automatiserte mønster om å «druse til», altså selv skyte mot mål uten å se om medspillerne står bedre posisjonert (T1). I de tilfellene avviker din anvendte handlingsteori fra den uttalte teorien om å løfte blikket og lete etter medspillere å sentre til. Du kan da bli svar skyldig overfor din trener og gå på akkord med dine egne uttalte handlingsteorier. Til sammen kan dette lede til refleksjon, en refleksjon der både teori og praksis vurderes opp mot, og sammen med hverandre. Over tid kan det derfor skje en endring, og denne skjer først og fremst i T2, og siden i T1.

Å utvikle T2 – bli bedre til å resonnerer, reflektere og begrunne ved hjelp av både T1 og T3 – kan styrke vår innsikt og føre til større klarhet om hvordan vi bør arbeide under våre lokale forhold, og hva vi vil stå for i praksis (Irgens, 2021, s. 67)

Profesjonell teoretisering kan oppnås når for eksempel ledergruppa reflekterer systematisk ved hjelp av både T3 og T1 (Ertsås & Irgens, 2012, s. 212). Dette kan gi grunnlag for ledernes evner til å argumentere, redegjøre og/eller begrunne på en faglig overbevisende måte. Irgens (2021) hevder at dette øker sjansen for at lederne blir tilskrevet autoritet og dermed lyttet til.

Teoretiseringen er et ledd i det å utvikle profesjonell klokskap (Irgens, 2021). Vi utvikler teoretisk klokskap når vi teoretiserer (reflekterer) over de teoriene vi kjenner og over teorier vi støter på. På samme måte utvikler vi praktisk klokskap når vi reflekterer over praktiske erfaringer. Til sammen utgjør teoretisk klokskap og praktisk klokskap vår profesjonelle klokskap. «Enkelt framstilt: profesjonell klokskap = teoretisk klokskap + praktisk klokskap» (Irgens, 2021, s. 73) Vi lurer på om Irgens har vurdert å illustrere dette som et multiplikasjonsstykke istedenfor et addisjonsstykke, da for eksempel totalt fraværende

praktisk klokskap ville slått ut som ingen profesjonell klokskap. På den andre siden så vil yrkesprofesjonell som minimum inneha både teoretisk- og praktisk klokskap til en viss grad.

## 2.8 Profesjonelle læringsfellesskap

Fullan og Hargreaves (2016) lener seg på Shirley Hords utsagn om at et profesjonelt læringsfellesskap skulle være et sted der lærerne sammen utforsket hvordan de kunne forbedre sin undervisningspraksis på områder lærerne selv opplevde som viktige, og deretter endret sin undervisning. De anser at et profesjonelt læringsfellesskap består av 3 elementer: fellesskap, læringsfellesskap og profesjonelle læringsfellesskap. Profesjonelle læringsfellesskap beskrives som «der de samarbeidsbaserte forbedringer og avgjørelser er inspirert, men ikke avhengig av vitenskapelige og kvantitative funn. De ledes av erfaren kollektiv dømmekraft, og dyttes fremover av voksne, stimulerende samtaler om god og dårlig praksis» (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 146). Utover disse beskrivelsene er det forsket frem spesifikke kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap. Disse kjennetegnene har Louis Stoll med flere sammenfattet i fem punkter (Qvortrup, 2018, s. 46). På grunnlag av disse prinsippene kan det kartlegges i hvor stor grad de ansatte:

- har en felles forståelse av hvilke verdier og visjoner som ligger til grunn for skolens virksomhet.
- tar et kollektivt ansvar for elevenes læring og læringsutbytte.
- arbeider med reflekterende og profesjonelt undersøkende metoder som for eksempel kollegabasert observasjon og tilbakemeldinger.
- samarbeider i praktisk forstand, for eksempel med felles undervisning, kollega tilbakemeldinger og evaluering.
- fremmer læring og kompetanseutvikling i fellesskapet blant lærerne i teamet.

(Stoll, Bolan, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006)

Ifølge Marit Aas (2013, s. 31) finnes det stor empirisk støtte for at ledelsen, rektor og for så vidt også skoleeier («alle nivåer») med dem, må utøve en nødvendig støtte for at det i det hele tatt skal være mulig å utvikle profesjonelle læringsfellesskap i en skole. Hun viser til at rektors innsats og delt lederskap er viktige ressurser for profesjonelle læringsfellesskap og videre at de karakteristiske aktivitetene for profesjonelle læringsfellesskap er beskrevet som et distribuert perspektiv på ledelse (Aas, 2013). Med andre ord må skoleutvikling gjennom de anbefalte profesjonelle læringsfellesskapene begynne på toppen. Det reflekterende og evalueringssamarbeidet kan oppleves utfordrende for det enkelte medlemmet, og oppleves



som utleverende og transparent i forhold til ens egne styrker og svakheter. I leder- og lærergruppene vil det være behov for både trygghet og tillit mellom medlemmene.

### 2.8.1 Psykologisk trygghet

For å bygge psykologisk trygghet må det være tillit mellom medlemmene i en gruppe. På grunnlag av dette utvikler gruppen en felles overbevisning om at den er «risikofri sone», fri for menneskelig risiko, der medlemmene kan ta opp kontroversielle, sårbare eller kritiske temaer uten å risikere noen former for personlige sanksjoner fra de andre medlemmene (Edmundson, 1999; Schein, 2012).

Irgens (2021) skriver om Googles egen studie der de studerte mer enn 100 av sine team. De fant psykologisk trygghet som en viktig forklaringsfaktor for de teamene som lyktes bedre enn andre (Irgens, 2021). Videre ble det gjort viktige funn på viktigheten av en opplevd gjensidig avhengighet der en stoler på at alle arbeider til det beste for teamet, at rollene og strukturen har stor nok grad av klarhet, at det enkelte teammedlem opplever medlemskapet som meningsfullt og at alle i teamet oppfatter arbeidet sitt og teamets arbeid som viktig (s.129).

## 2.9 Oppsummering av teoretiske perspektiv

I innledningen redegjør vi for studiens bakgrunn. Vi ser at de totale krav og forventninger til rektorrollen er stadig økende. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) er disse kravene som idealer å regne, og ikke noe en forventer at en rektor alene skal klare å oppfylle. Vår oppmerksomhet er rettet mot en konkret strukturendring i ledelsen som skoleeier har gjennomført ved sine skoler. I teoridelen har vi presentert teorier og perspektiver som både har påvirket vår intervjuguide, og som vi benytter i drøftingen av våre utvalgte funn. Våre tolkninger kan også være farget av vår kjennskap til disse teoriene og perspektivene. Vi lurer på hvordan rektors rolle kan påvirkes av en slik strukturell endring, og vår problemstilling er: Hvordan har den nye lederstrukturen påvirket rektors rolle?

Studiens teoretiske grunnlag spenner fra de grunnleggende diskursene i utdanningspolitikken via transformasjonsledelse til distribuert ledelse, profesjonell klokskap og profesjonelle læringsfellesskap. ANT er representert i analysen ved at vi eksempelvis tolker hvordan skolelederne (aktørene) påvirker hverandre i denne nye lederstrukturen (aktant). I lys av ANT kan vi se etter tilsiktede og utilsiktede konsekvenser av skoleeiers strukturelle endring.

Motteoriene henter vi fra New Public Management og Instructional leadership. For eksempel kan ideene om NPM bidra til å forklare noe av grunnlaget for hvordan, og/eller hvilke lederområder rektor velger å delegerer fra seg og hvilke områder rektor beholder selv. Det samme gjelder graden av myndighet knyttet til disse ansvarsområdene. I motsatt retning kan teorier om distribuert ledelse, praksisperspektivet på kunnskap og profesjonelle læringsfellesskap belyse de menneskelige aspektene av det å drive med skoleledelse, samt ledes og læreres behov i forhold til den daglige drift og det pågående utviklingsarbeidet.

### 3 Metode

Samfunnsvitenskapelig forskning klassifiseres som kvalitativ eller kvantitativ etter hvilken metode for innsamling og analyse av data som benyttes (Nyeng, 2012, s. 71). I arbeidet med å finne svar på vår problemstilling, om hvordan den nye lederstrukturen har påvirket rektors rolle, har vi valgt en fenomenologisk tilnærming og videre samlet inn og analysert data ved hjelp av kvalitativ metode.

Vår semistrukturerte intervjuguide, og tilnærmingen til deler av analysen, er preget av en deduktiv tilnærming. Vi har sett etter samsvar mellom skoleeiers uttalte målsettinger i våre analyser. Samtidig tok vi utgangspunkt i teorier som ligger til grunn for noen av våre spørsmål og som vi igjen har søkt etter i våre data. En deduktiv forskning går fra teori til empiri, der en undersøker antagelser for å se om empirien stemmer med teorien (ss. 59-60). Vi har dog ikke lent forskningen på noen spesiell hypotese.

Vi var samtidig åpne for at noe vi ikke har tenkt på kunne komme fram i løpet av forskningen. Det muliggjør en bevegelse fra empiri til teori. Det betyr at våre data og analysen vi gjør kan styre hvilke teorier vi vil basere våre drøftinger på. En slik induktiv forskning tar utgangspunkt i observasjon av empiriske fenomener der målet i seg selv er å forstå fenomenene (Nyeng, 2012, ss. 59-60). Dermed inkluderer vår forskning både induksjon og deduksjon. En slik pragmatisk tilnærming innebærer en interaksjon mellom disse (Postholm & Jacobsen, 2016, ss. 40-41).

#### 3.1 Fenomenologi

Rundt år 1900 utviklet den tjekkisk-tyske filosofen Edmond Husserl den fenomenologiske tankeretningen. Hans deskriptive fenomenologi vektla menneskers intensjoner og subjektive opplevelser – deres indre verden (Befring, 2015, s. 110). Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) bygger fenomenologien på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk

oppfatter at den er. På bakgrunn av den subjektive opplevelsen søker man å oppnå forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). I intervjuene hadde vi med oss spørsmålsformuleringer om hva respondentene tenkte ved første informasjon om den nye skolelederstrukturen, og hvordan de opplever sin nåværende arbeidshverdag. Gjennom våre respondenters erfaringer og oppfatninger, ønsker vi å kunne beskrive trekk som er felles for de erfaringene de har gjort seg i den nye lederstrukturen. Disse felles erfaringene vil vi se opp mot kjente teorier for hva som kjennetegner et velfungerende kollegasamarbeid, om ny lederstruktur kan ha bidratt til å utvikle dette samarbeidet i ledergruppen, og hvordan dette kan påvirke rektors rolle.

### 3.2 Kvalitativ metode

Den kvalitative forskeren vil tilstrebe å få blikk for den helheten ethvert sosialt fenomen inngår i (Nyeng, 2012, s. 76). Kvalitative forskningsmetoder kan beskrives som fleksible og lite formaliserte - og gir rom for både improvisasjon og kreative tilpasninger (Befring, 2015, s. 110). Slike metoder er egnet til å hente innsikt om unike fenomener, for eksempel om og hvordan den nye lederstrukturen påvirker rektor sin rolle (Befring, 2015, ss. 38-39).

Kvalitative metoder viser særlige styrker i induktiv og idiografisk forskning der målet er å skaffe seg innsikt i spesielle fenomener, situasjoner, enkeltpersoner eller institusjoner (Befring, 2015, s. 111). Fenomenet vi har sett på er den nye lederstrukturens virke. Gjennom skoleledernes opplevelser og erfaringer kunne vi studere hvordan den nye lederstrukturen kan stille nye krav til rektors rolle. Vi valgte derfor å gjøre en kvalitativ undersøkelse der vi i hovedsak brukte intervjuet som datainnsamlingsmetode. Slik fikk vi muligheten til å legge vekt på både rektorenes og mellomledernes opplevelser av samarbeidet med sine lederkolleger (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

### 3.4 Hermeneutikk

«Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den konteksten/sammenhengen til det vi studerer, er en del av» (Thagaard, 2018, s. 37). Hermeneutisk metode handler om fortolkningslære og fortolkningskunst. Primært så gjelder dette tolkning av data i tekstformat som for eksempel dokumenter av historisk eller aktuell karakter, men det kan også være tolking av transkriberte intervju- eller observasjonsdata (Befring, 2015, s. 110). I vår sammenheng vil hermeneutikken fremheve betydningen av å

fortolke et dypere meningsinnhold, enn det mer umiddelbare og innlysende, i intervjuobjektene formidling.

De opplevelsene våre deltakere kanskje tar for gitt, kan inneholde vesentlige aspekter som ikke ble formidlet på en tydelig måte. Dette ønsket vi å avdekke gjennom intervju- og analyseprosessene. Hermeneutisk metode ble i vår undersøkelse benyttet ved analyse av videoopptakene, transkriberingsfasen og de endelige transkriberte intervjuene. Allerede i intervjusituasjonene bet vi oss merke i utsagn vi ville se nærmere på i analysen.

Et eksempel på en hermeneutisk tilnærming er Geertz sine studier av kultur (Geertz, 1973). Han fremhever at et mål for forskeren må være å formidle en rik beskrivelse (s. 26). En rik beskrivelse inkluderer også utsagn om hva de personer vi studerer, kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger de gir, og den fortolkningen forskeren har. En rik beskrivelse inneholder altså et meningsaspekt (Thagaard, 2018, s. 37).

Gjennom denne undersøkelsen skaffet vi et grunnlag for også å utarbeide de rike beskrivelsene. Vi kjente ikke informantene direkte, men vi har begge lang fartstid i skolen på både lærer- og ledernivå samt at vi har vår teoretiske bakgrunn fra egne interesser og masterstudiet i skoleledelse. Meningsaspektet i disse rike beskrivelsene kan tilføre undersøkelsen noe mer enn det selve kodingen og kategoriseringen alene kan gjøre. De erfaringene vi høstet gjennom intervjuene ville på bakgrunn av gjentatte gjennomganger hjelpe oss i arbeidet med å utarbeide rike beskrivelser der det var aktuelt å gå mer i dybden på utsagnene.

### 3.5 Intervju

Intervjuet er sannsynligvis den mest brukte metoden for å skaffe seg forskningsdata i kvalitativ forskning, og er særlig godt egnet for å få innsikt i og kunnskap om personers erfaringer, holdninger, meninger, tanker og følelser (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Dette er hovedgrunnene til at vi har valgt intervju som datainnsamlingsmetode.

Vi var åpne for at våre data kunne lede forskningen i en annen retning enn utgangspunktet vi bygget vår undersøkelse, og intervjuguide på. Og under analysearbeidet justerte vi også vår kurs med å spisse fokuset mot rektorrollen. For oss er det vanskelig å se hvordan vi skulle klart det ved hjelp av typiske kvantitative metoder som for eksempel bruk av survey, fordi slike undersøkelser ikke muliggjør spontan oppfølging av nye, eller uventede innspill fra

respondentene. Innenfor de kvalitative metodene var eksempelvis observasjon et for tidkrevende og dermed lite gjennomførbart alternativ i dette studentprosjektet.

Respondentenes erfaringer er forankret i hendelser i deres liv, og preges derfor av den forståelse de har av sine opplevelser (Thagaard, 2018). Men, intervjuet kan ikke vurderes som en nøytral metode for å oppnå upåvirkede svar fra respondenten.

I et postmoderne perspektiv, hvor sjangrer blandes, vil man være tilbøyelig til å konkludere med at man både kan si noe om fenomener utenfor intervjuet, og at fortellingen om disse samtidig bringer aspekter fram som ikke fantes i intervjupersonens opplevelsesverden før selve intervjuet. (Kvale & Brinkmann, 2009).

I det ene pilot-gruppeintervjuet og i ett av studiens gruppeintervjuer, så vi at selve intervjuet fikk frem aspekter som nok ikke hadde vært like uttalte, eller som informantene ikke var bevisste på. Dette viste seg på to forskjellige måter: da vi i piloten spurte om respondentene opplevde å ha reell myndighet som ledere, fikk vi emosjonelle, men saklige svar som tydet på at det var vi som gav respondentene språket med en avklart forskjell mellom begrepene *ansvar* og *myndighet*. Den andre måten vi så dette på var i en dialog mellom to av våre respondenter. Dialogen handlet om det samme temaet, og er gjengitt i oppgavens funn-del, kapittel 4.5. I løpet av denne dialogen kommer respondentene selv frem til at de ikke har særlig grad av myndighet, selv om de i utgangspunktet hevdet at de hadde nettopp det.

### 3.5.1 Det semistrukturerte intervjuet

Vi anser det semistrukturerte intervjuet som en fordelaktig kvalitativ datainnsamlingsmetode for dette studentprosjektet. Lene Tanggaard og Svend Brinkmann (2012) beskriver startfasen av et semistrukturert intervjuprosjekt med spørreordene *hva* og *hvordan*. En bør klargjøre *hva* en ønsker å vite noe om. Vårt *hva* er den nye lederstrukturen som vi ønsket å se nærmere på. Videre, sier de (2012) at vi bør avveie *hvordan* vi best mulig oppnår denne kunnskapen. Vårt utgangspunkt er en ny gjenstand (aktant), den nye lederstrukturen, og i denne strukturen har vi bestemt oss for å belyse rektors rolle, rolleendringer og mulige rolleendringer. Vi ser altså etter hvordan den nye lederstrukturen har påvirket rektors rolle. At vi skulle lande på dette spissede fokuset var ikke klart ved studiens begynnelse, men gjennom vårt analysearbeid endte vi opp med å ha et særskilt fokus rettet mot rektorrollen. Vårt *hvordan* er som nevnt å benytte semistrukturerte intervjuer til datainnsamlingen. Dette valget setter rammer for vår intervjuguide.

### 3.5.2 Intervjuguide

I forberedelsen av våre intervjuer benyttet vi tematisering ved utformingen av intervjuguiden. Å tematisere innebærer å avklare undersøkelsens *hvorfor*, altså formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). For å sikre at intervjuet skal få en god kvalitet, er det viktig at vi stiller spørsmål som oppmuntrer intervjupersonen til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om de temaene intervjuet handler om. Hovedspørsmålene i vår intervjuguide er rettet mot at rektorene og mellomlederne presenterer erfaringer og synspunkter på de sentrale temaene i prosjektet (Thagaard, 2018, ss. 95-96).

Vi ønsket å utarbeide en bred og åpen intervjuguide der de funnene vår endelige analyse ville avdekke, skulle være styrende for fokuset i denne masteravhandlingen (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Vi utarbeidet derfor en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 1) der vi knyttet våre spørsmål til den nye lederstrukturen, teorier om forankring, endringsledelse, teamsamarbeid og profesjonelle læringsfelleskap. Så var målet å stille åpne nok spørsmål til at intervjuobjektene selv snakket utfyllende om disse temaene. Ved å anvende prober – som er spørsmål, kommentarer, nikk og lyder som viste at vi lyttet oppmerksomt til intervjuobjektens utsagn – kunne vi bidra til å skape flyt i samtalene og gi intervjupersonene oppmuntrende respons (Thagaard, 2018). Denne responsen håpte vi kunne bidra til at intervjupersonene fikk «vann på mølla» og slik åpnet seg og bidro til mer innsamlet data.

I tillegg til forskningsspørsmål ville vi ha oppfølgende spørsmål, både planlagte og improviserte, som kunne kaste mer lys over tema vi hadde planlagt eller nye tema som vi kom innom i løpet av intervjusamtalen. Vi landet på en delvis strukturert tilnærming. Typiske kvalitative intervjuer er ofte basert på en slik tilnærming, der temaene er lagt på forhånd, mens rekkefølgen bestemmes gjennom selve intervjuet (Thagaard, 2018, s. 91). Senere i denne teksten vil vi kommentere hvordan graden av struktur påvirkes i praksis av både oss to intervjuere, og av det digitale fjernintervjuet.

Intervjuguiden ble ikke delt ut i forkant av intervjuene, men i vedlegg to finner du hovedpunktene i det informasjonsskrivet vi sendte ut. Vi var spesielt interessert i å se etter forskjeller i respondentenes uttalelser, og vi ville ikke risikere at respondentene allerede hadde entes om enkelte svar. Derfor ønsket vi å unngå at respondentene snakket sammen om guiden på forhånd. Vi var ikke redd for at noen bevisst skulle lure oss, eller forlede oss. Det ligger i menneskets natur at en snakker sammen om tema en lurer på og som opptar en, og vi tror at et første møte med intervjuguiden kunne være utgangspunkt for spontane diskusjoner

mellom lederne. Denne diskusjonen ville vi heller bevitne i gruppeintervjuene. Så skal det sies at hovedpunktene som fulgte informasjonsskrivet kan ha ført til interne diskusjoner i forkant av intervjuene, men dette spurte vi ikke om.

### 3.5.3 Respondenter – utvalg

Strategiske utvelgninger er basert på at vi systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Vårt valg av respondenter var i utgangspunktet tenkt å være 3 rektorer og deres ledergrupper. Hvis vi oppnådde dette, ville vi gjennomført til sammen seks intervjuer. Dette ville krevd mye tid til transkribering og samarbeid om analysene, og vi så det hverken hensiktsmessig eller gjennomførbart med flere intervjuer enn det. Brinkmann og Tanngaard (2012) poengterer fordelene med å gjennomføre relativt få intervjuer. Det frigir tid og mulighet til å analysere disse grundig. Dette foretrekkes fremfor å gjennomføre mange intervjuer der analysene blir dårlige på grunn av at man drukner i mengden av data.

I det første forsøket på å få tak i informanter gikk vi bredt ut ved å legge en informerende forespørsel inn i skoleeiers, rektors- og mellomledernes informasjonskanaler i deres digitale plattform, Teams. Da dette ikke gav noen respons, ble vi enige om at den ene av oss skulle benytte sitt ledernetverk og forespørre noen rektorer direkte. Vi ville videre oppfordre de rektorene som stilte til intervju om å sette av tid, og til å oppfordre deres mellomledere til å melde seg som respondenter. Vi endte med å intervju 2 rektorer og 2 ledergrupper, da dette var det antallet informanter vi fikk til avtaler med. Den ene gruppen besto av tre personer, assisterende rektor og to nye avdelingsledere. I den andre gruppen stilte to avdelingsledere til intervju (assisterende rektor var ikke tilgjengelig).

Vi ønsket at utvalgene skulle være fra skoler av tilnærmet lik størrelse, og med samme forankring i den nye lederstrukturen. Ved å velge ut deltakere som har direkte tilknytning til den nye lederstrukturen, har vi valgt ut personer som har strategiske egenskaper eller kvalifikasjoner knyttet til både problemstilling og tema. Vi vil diskutere fordelene ved dette utvalget i kapittelet om validitet og reliabilitet.

### 3.5.4 Pilotintervju

Etter første utarbeidelse av intervjuguiden gjennomførte vi to pilotintervju. Det ene var et individuelt intervju med en rektor i en annen kommune, som har hatt en lignende strukturendring. Dette intervjuet ble kun gjennomført av én intervjuer, men med godkjennelse fra respondenten ble det gjort opptak som vi begge så igjennom i ettertid. Vi øvde også på å

transkribere hele intervjuet. Noen av svarene og vendingene denne intervjusamtalen tok, påvirket ytterligere utforming av vår intervjuguide.

Det andre pilotintervjuet ble foretatt på den skolen en av oss er skoleleder. Dette gruppeintervjuet ble gjennomført med mellomlederne som respondentgruppe. Begge deltok i dette intervjuet, og vi tok videoopptak som vi senere transkriberte. Denne erfaringen påvirket videre utforming av intervjuguiden.

### 3.5.5 Individuelle intervju

Et åpent individuelt intervju vil egne seg best når relativt få enheter undersøkes, og når vi er interessert i hva hver enkelt respondent sier, fortolker og mener om et spesielt fenomen (Jacobsen, 2018). Vi intervjuet derfor rektorene hver for seg i individuelle intervju. Dette fordi vi var på utkikk etter rektorenes egne opplevelser av innføringen av ny skolelederstruktur. De individuelle intervjuene med rektorene kan karakteriseres som eliteintervju (Kvale og Brinkmann, 2015, s.175). Dette er intervju med personer som er ledere eller eksperter, og som har stillinger med stor makt. I slike intervju er det viktig at vi som intervjupersoner har god kunnskap om intervjutemaene, og kan mestre fagspråket som intervjuobjektet bruker. Ved å vise til vår arbeidserfaring og studier i skoleledelse og samtidig at vi hadde noe kjennskap til innføringen av den nye lederstrukturen, opplevde vi både respekt og balanse i intervjurelasjonen.

### 3.5.6 Gruppeintervju

Kvale og Brinkmann (2015) viser til at fokusgruppeintervjuer benyttes i stadig økende grad i den akademiske samfunnsforskningen. Deres anbefalte antall deltakere i et fokusgruppeintervju er seks til ti personer. I disse intervjuene er det viktig å få frem flere forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus, og en ikke styrende intervjustil er typisk for denne intervjuformen. Fokusgruppeintervjuet ledes av en moderator som presenterer hva intervjuet skal handle om, og som legger til rette for at personene kan få komme med sine meninger og synspunkt i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). I våre intervju var vi to moderatorer. I forkant avtalte vi hvem av oss som skulle lede ordvekslingen, men at den andre kunne komme med oppklarende spørsmål underveis i samtalen. Vi forsøkte å begrense dette for å være minst mulig styrende i ordvekslingen. Noe struktur fulgte likevel den semistrukturerte intervjuguiden, men den ble også brukt som en sjekklister da samtalen raskt kunne endre retning.



Noe av forskjellen fra det individuelle intervjuet er at respondentene i gruppeintervjuet har flere enn oss forskere å forholde seg til i intervjusituasjonen. Vi er for eksempel oppmerksomme på at valget om å regne assisterende rektor som mellomleder ved noen tilfeller kan ha lagt demper på avdelingsledernes uttalelser. På den andre siden kan det å være flere respondenter sammen, føre til at det for den enkelte er lettere å uttale seg om tema som tas opp eller kommenteres av de øvrige respondentene.

Vi så oss ikke i stand til å intervju mellomlederne hver for seg, fordi dette ville kreve mye tid til gjennomføring. Det ville også stilt store krav til tilpasning i respondentenes og våre kalendre, i tillegg til å kreve mer total tid av den enkelte skoleledelse. Vi ønsket uansett å få innsikt og kjennskap til deres opplevelser i forbindelse med den nye lederstrukturen. Denne datainnsamlingen kunne også hjelpe oss til å få et mer nyansert bilde, utover dataene fra rektorintervjuene. Vår opplevelse var at vi fikk inn tilstrekkelig data gjennom disse intervjuene.

### 3.5.7 Intervjusituasjonen

Et overordnet mål for intervjusituasjonen var å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære. Vi ønsket å etablere en god kontakt med intervjupersonene slik at de ble oppmuntret til å gi oss fyldig informasjon om de temaene vi ønsket kunnskaper om. Ved å ta regi søkte vi å utforme kontakten på en slik måte at respondentene følte seg trygge og hadde lyst til å dele sine erfaringer og synspunkter med oss (Thagaard, 2018, s. 99). I metodebøkene understrekes viktigheten av å uttrykke positive reaksjoner i forsøket på å skape gode dialoger (s. 99). Antallet respondenter i våre gruppeintervjuer var begrenset av antallet mellomledere ved den enkelte skole, og besto av henholdsvis to og tre personer. For å skape en avslappende og god stemning mellom oss og intervjuobjektene, startet vi alltid med litt småprat før vi gikk i gang med selve intervjuet. Dette handlet for eksempel om hvem de var og vi var, og vår bakgrunn som pedagoger og skoleledere. Vi opplevde smil og humor i denne delen av samtalen.

### 3.5.8 Covid-19 og Teams

Som en følge av alle begrensningene i forbindelse med Covid-19, ble samtlige av våre intervju gjennomført som fjernintervju. Vi benyttet videomøter med Teams, og vi tok videoopptak av hvert av intervjuene.

Noe av onlineproblematikken ved video-møter er «delay», den lille ekstra forsinkelsen i lyd og bilde, som kan skape mindre eller større utfordringer for kommunikasjonen. Dette kan for eksempel være at det blir vanskelig å komme med direkte oppfølgings spørsmål til

enkelt deltakere i gruppeintervjuer, uten at andre intervjuobjekter allerede har tatt ordet, eller at deltakeren allerede har startet et nytt utsagn. I verste fall kan en oppmuntrende probe tolkes i relasjon til det neste deltaker kommenterer, og ikke til det utsagnet proben var ment å møte.

Noen av avdelingslederne satt sammen foran én enkelt pc. Dette gav utfordringer for lyd kvaliteten da de fleste innebygde mikrofoner er stilt inn for å forsterke lyden til primærbruker, og ofte filtrerer ut «bakgrunnsstøy». I vårt tilfelle hørte vi godt den som satt rett foran sin PC, og problemene oppsto da sidemannen pratet. Vi påpekte tidvis dette i intervjuene, men ønsket samtidig å bevare relasjonene og flyten i samtalen med intervjuobjektene. Det ble derfor en fortløpende avveining om hva som var det viktigste for best mulig datainnsamling gjennom disse intervjuene. Vi opplevde gjerne at en utydelig kommentar fra den ene kunne sette i gang en lengre utgreiing fra sidemannen. I praksis sto derfor dilemmaet mellom å skulle avbryte disse utgreiingene, og å nedvurdere eller utsette en eventuell etterprøving av kommentaren vi «mistet» til senere i intervjuet. Vår løsning av dette dilemmaet kan ha bidratt til en noe fattigere datainnsamling enn det vi kunne fått til om vi hadde møttes og gjennomført intervjuene ved fysisk oppmøte.

### 3.5.9 To intervjuere - reddet datainnsamlingen ved tekniske problemer

I forkant av intervjuene avtalte vi hvem som skulle være hoved-intervjuer. Dette avklarte vi med intervjuobjektene, og det gav oss bedre muligheter for observasjoner underveis i intervjuene. I praksis tiltalte vi hverandre (“Har du noe å tilføye?”) og hadde en viss utfyllende aktivitet. Vi opplevde dette som en god måte å gjennomføre intervjuene på. Samtidig skal det nevnes at vår semistrukturerte intervjuguide i stor (kanskje større) grad ble fulgt, da det hele tiden var en av oss som kunne følge med på, og etterspørre på forhånd oppsatte spørsmål. Dette kan ha hindret bruken av spontane oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene. Vi forsøkte allikevel å ha et bevisst forhold til dette.

Det var en stor fordel av å være to intervjuere da det ofte oppsto større eller mindre tekniske problemer. Disse problemene kunne være at en av oss datt ut av møtet, samtidig som det for øvrige deltakere så ut som om denne var «inne» i møtet. Vi opplevde også lydproblemer, spesielt der to deltakere satt sammen foran samme pc. En av oss opplevde å gjennomføre et helt intervju uten å kunne se deltakerne, selv om disse kunne se hverandre og begge intervjuerne.

Heldigvis ble ikke opptakene utsatt for de samme tekniske problemene. Selv ikke når det var den som fikk problemer som hadde satt i gang opptaket. Det gav oss en unik mulighet, og det

ble viktig for oss å gå gjennom alle intervjuopptakene sammen, og samtidig kvalitetssikre hverandres transkripsjoner. Når det gjelder å tyde dialekter var det også en fordel å være to, da vi lever og kommer fra hver vår kant av landet. En av oss ble dialekt-, og sosiolektesperten i enkelte tilfeller av transkripsjonsarbeidet.

### 3.6 Forskningens kvalitet

I en undersøkelse kan det argumenteres for forskningens samlede kvalitet ved å drøfte validiteten, reliabiliteten og forskningens overførbarhet (Thagaard, 2018). Blant annet vil det være viktig å gjennomføre intervjuene med så høy grad av reliabilitet og validitet som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009). Validitet handler om hvorvidt fenomenet som skal undersøkes virkelig blir undersøkt, og reliabilitet om dataenes pålitelighet og robusthet, altså om dataene er tillitsvekkende og til å stole på (Nyeng, 2012, s. 109). Vi vil i de neste avsnittene diskutere undersøkelsens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, og til slutt noen etiske betraktninger.

#### 3.6.1 Validitet

Begrepet validitet handler om gyldigheten av de resultatene vi kommer frem til, og hvordan vi tolker disse» (Thagaard, 2018, s. 181). Spørsmålet blir om vi virkelig undersøker det fenomenet som vi mener å undersøke. Med empiriske data oppnår man sjelden eller aldri fullkomment valide resultat, men likevel vil dataene kunne ha verdi (Nyeng, 2012, s. 109).

I vår studie ser vi etter utsagn som kan beskrive, stille krav til eller belyse nye muligheter for rektors rolle i den nye lederstrukturen. Vi mener at de funnene vi presenterer samsvarer med fenomenet vi ønsker å undersøke, altså hvordan den nye lederstrukturen har påvirket rektors rolle. Våre data består av utsagn fra både rektorer og mellomledere. Vi tror dette kan styrke dataenes verdi, fordi det har gitt oss mulighet til å vurdere utsagnene fra to perspektiv. Ved å bruke samme intervjuguide i alle intervjuene, fikk vi utsagn som til sammen kunne belyse temaene grundigere enn om vi bare hadde spurt rektorene. Vi kunne få inn bekreftende data eller svar fra avdelingslederne som gikk i andre retninger enn de rektorene hadde gitt oss.

Deskriptiv validitet handler om kvaliteten av beskrivelsen av observasjonene under intervjuene og transkripsjonen av disse. Kravet er entydighet og nøyaktighet (Maxwell, 1992). Våre transkripsjoner er grundig gjennomarbeidede. Vi benyttet videoopptak i intervjuene som vi siden gikk igjennom slik at alt ble transkribert i sin helhet. Det var også en styrke å gå igjennom transkripsjonene med lyden av intervjuene i bakgrunnen. Det at vi er to stykker gjorde at vi kunne ha oppklarende diskusjoner de gangene det kunne være vanskelig å

høre hva som ble sagt. I slike tvilstilfeller valgte vi å sette ned avspillingshastigheten mens vi lyttet og kvalitetssikret transkripsjonene sammen. Enkelte ganger både så og lyttet vi til gjentakende sekvenser, frem til vi entes om en felles oppfatning. Dersom vi ikke nådde denne oppfatningen, eller entes om at vi ikke klarte å tyde utsagnet, så vi vekk fra denne delen av datamaterialet.

Tolkningsvaliditet handler om at vi prøver å komme bakom det som respondenten sier ved å søke en dypere forståelse for hans perspektiv (Maxwell, 1992). I analysedelen benytter vi sitater for å underbygge våre tolkninger. Vi har valgt å se på sammenhenger mellom de to respondentnivåene, rektor og mellomleder, og i dette arbeidet har vi hele veien hatt diskusjoner om våre tolkninger. Disse tolkningene er påvirket av vår teoretiske bakgrunn, og av våre erfaringer som assisterende rektor og avdelingsleder. Vi tror at våre tolkninger kan være gjenkjennbare for de som leser denne studien.

For å oppnå teoretisk validitet må våre data løftes opp på et teoretisk nivå. Her må det være en troverdig sammenheng mellom fenomenet ny lederstruktur og de teoriene vi bygger undersøkelsen på (Maxwell, 1992). Vi har gjort et grundig analysearbeid. Dette går vi nærmere inn på i kapittel 3.10, Analyse.

### 3.6.2 Reliabilitet

Thagaard (2018, s. 19) sier at begrepet reliabilitet knyttes til spørsmålet om forskningens pålitelighet. Det kan hende at våre respondenter i gruppeintervjuene, enten bevisst eller ubevisst, har latt seg påvirke av det formelle og uformelle hierarkiet i ledergruppen. Vi har vært spesielt oppmerksomme på at dette kan ha påvirket svarene i gruppeintervjuet der både assisterende rektor og avdelingslederne deltok. Vi anser dette som en mulig svakhet ved vår datainnsamling. Samtidig ser vi samsvar i dataene fra de to gruppeintervjuene. Generelt uttrykte mellomlederne seg som samlede grupper der de benyttet kommentarer og noder som viste at de støttet hverandres utsagn. En svakhet her kan være at dette kan ha redusert muligheten for å gå i dybden på deres individuelle erfaringer.

Vi gjør rede for utviklingen av dataene vi har samlet inn. Dette er en del av argumentasjonen for studiens reliabilitet. Vi må kunne overbevise om kvaliteten på forskningen vår, og verdien av resultatene. I metoddelen har vi forsøkt å gjøre forskningsprosessen så gjennomsiktig som mulig. Målet har vært å styrke reliabiliteten. Konkret gjøres dette med en detaljert beskrivelse av vår forskningsstrategi og analysemetoder, slik at en utenforstående kan vurdere forskningsprosessen steg for steg (Thagaard, 2018, s. 188). Vi er to forskere som har

diskutert avgjørende beslutninger for, og underveis i forskningsprosessen. Vi mener at dette, sammen med våre forsøk på gjennomsiktighet i fremstillingen er med på å styrke reliabiliteten i vårt forskerarbeid.

### 3.6.3 Generaliserbarhet – forskningsresultatenes overførbarhet

Denne kvalitative studien tar sikte på å utvikle innsikt og økt forståelse for hvordan rektors rolle kan endre seg etter innføring av en ny lederstruktur, der ledelsen tilføres et mellomledernivå. Våre tolkninger av resultatene fra datainnsamlingen kan gi grunnlag for eventuell overførbarhet til liknende sammenhenger. Presentasjonen av funn vil støtte seg på analyser og tolkninger basert på fire intervjuer, to individuelle og to gruppeintervjuer. Det kan stilles spørsmål ved om den tolkningen vi utvikler innenfor rammen av vår undersøkelse også kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 194). Det kan hende at vi presenterer funn som til en viss grad kan være gjenkjennbare for andre, og særlig for de som har god kjennskap til den norske skolen. Dette kan for eksempel gjelde fordeling av ansvarsoppgaver og myndighet mellom skolelederne ved skolen. Dersom disse tolkningene er gjenkjennbare i tilsvarende, eller andre kontekster kan de ansees som generaliserbare.

I vårt tilfelle har måtte vi nøye oss med noen få utvalgte enheter. Hvorvidt det her er mulighet for å generalisere, avhenger av hvordan utvalget av enheter er foretatt. Et typisk utvalg er et utvalg som forskeren mener er representativt for flere enheter, i vårt tilfelle skoler (Jacobsen, 2015, s. 239). Vi har et slikt typisk utvalg, bestående av rektorer og mellomledere i nyopprettede ledergrupper, som vi mener kan være representativt for flere enheter. Vi mener at våre funn derfor vil være interessante for skoleeiere og skoleledere.

Ved å intervjuer mellomledergruppene, to relativt like grupper, kunne disse fungere som en kontroll i forhold til hverandre. Dette har bidratt til å nyansere våre tolkninger. Samsvarende funn, som for eksempel delegering av pedagogisk utviklingsarbeid og mellomledernes behov for myndighet og legitimitet overfor lærerne, kan være tegn på at vi har funnet ganske generelle data. «Hvis det som blir sagt i de to gruppene, er forholdsvis likt, kan dette være et tegn på at vi har fått fram ganske generelle data, og at disse dataene er reelle og ikke et resultat av selve gruppeprosessen.» (Jacobsen, 2015, s. 162).

Utvalget av rektorer, kun to personer, er snevert. Likevel tenker vi at samsvarende rektoruttalelser om for eksempel økte virksomhetsoppgaver, og hvordan rektorene (bort)prioriterer eget ansvar knyttet til det pedagogiske utviklingsarbeidet til en viss grad er generelle, og vi

ser for oss at den store andelen rektorer vil gjøre tilsvarende valg om de er i samme situasjon som våre rektorrespondenter. Unntak vil det alltid finnes, men de trenger ikke å svekke generaliserbarheten i denne studien.

### 3.7 Etikk og etiske betraktninger

Forskningsetikkloven ble vedtatt i 2007. Den handler om etikk og redelighet i forskningen. Med hjemmel i denne loven er det også etablert et granskningsutvalg som har som oppgave å granske uredelighet i forskning (Nyeng, 2012, s. 160). Ulike former for uredelighet vil kunne være triksing med analysen av data, konstruere falske data, plagiering av andres arbeid, og lignende. Omfattende juks skjer sjelden, men normbrudd som for eksempel tendensiøs gjengivelse av andre forskeres synspunkter, selektiv kildebruk og fortielse av motstridende funn, skjer nok oftere (Nyeng, 2012). Dette vil være brudd på elementære saklighetsregler som er gjeldende innen all vitenskapelig virksomhet.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH, beskriver i sine etiske retningslinjer et flertall normer som bør følges. Noen av disse normene er spesielt viktig innen pedagogisk forskning, og er særlig relevant for vårt forskningsprosjekt (Befring, 2015, s. 31). Våre forskningsdata, intervjuopptakene, ble lagret trygt på NTNU sin digitale plattform. Disse ble slettet etter transkribering og før ferdigstilling av denne masteroppgaven. Vi har kun beholdt de anonyme transkripsjonene.

#### 3.7.1 Informert og fritt samtykke

Informert og fritt samtykke handler om at all deltakelse i forskning skal baseres på frivillighet (Befring, 2015, s. 31). Deltakerne skal være så godt informert at de forstår hva de selv er med på, mulighetene for å reservere seg og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen (s. 31). Vi har intervjuet 7 skoleledere som frivillig har deltatt i denne undersøkelsen. De har alle fått samme formelle infoskriv (vedlegg 2) og muntlig informasjon i intervjuene.

#### 3.7.2 Konfidensiell og anonym deltakelse

Deltakerne i undersøkelsen har krav på at alle personlige opplysninger skal behandles konfidensielt. I tillegg skal alle forskningsdata være anonymisert (Befring, 2015, s. 32). De mellommenneskelige forholdene er i mange kommuner såpass små at en eller flere av deltakerne vil kunne identifiseres som deltakere i studier de responderer til. Våre

nedtegnelser skal derfor behandles konfidensielt og i samsvar med NESH<sup>1</sup> sine retningslinjer. Funnene vi har valgt å presentere er generelle og ikke sporbare til enkeltpersoner.

### 3.7.3 Aktsomhet for deltakerrisiko

Det skal ikke være forbundet med noen form for risiko å delta i forskning (Befring, 2015, s. 33). Ved et kvalitativt studium som vårt, kan det være utfordrende å ivareta anonymiteten til våre informanter. I intervjuene kan informantene fortelle med egne ord om opplevde hendelser som kan være gjenkjennelige for andre (Befring, 2015, s. 33-34). Å begrense biografisk informasjon som alder, kjønn osv, kan være en måte å tilsløre informantens identitet. Det ligger et stort ansvar på oss som forskere i å ivareta informantens anonymitet. Vi har valgt å anonymisere kommunen, altså skoleeier, skolene og alle informantene. Det innebærer også at vi har utelatt informasjon om alder og kjønn.

Et annet moment er hvordan våre spørsmål og vår oppfølging kan påvirke deltakerne. I kapittel 3.6, Intervju, viste vi til hvordan vi gjennom begrepsbruk kan ha medvirket til å gjøre responderende mellomledere bevisst på at de er tildelt minimal grad av myndighet fra sin leders side. I det tilfellet kan vi spørre oss om vi påfører deltakerne en form for risiko knyttet til de konsekvensene en slik bevisstgjøring kan lede til. Tidligere forskning peker på at mellomledere mangler eller har en diffus jobbeskrivelse og at deres oppgaver ofte blir bestemt ad hoc av rektor og av læreres behov for hjelp og tilrettelegging. Dette hemmer deres mulighet for å tilegne seg ledererfaring gjennom utprøving og erfaring av faste lederoppgaver. Det kan være både frustrerende og vanskelig å orientere seg selv når en står i en slik situasjon som en fersk avdelingsleder som bare nylig «stakk hodet frem» fra lærergruppen. En konsekvens av at mellomlederrespondentene får et språk som kan bevisstgjøre dem på strukturelle hindringer der rektor tilsynelatende sitter på nøkkelen, muligheten til å distribuere formell og psykologisk myndighet, vil på kort sikt kunne påvirke avdelingsledernes emosjoner. Måten avdelingslederne tar opp et «nytt» opplevd behov med rektor på, eller at de ikke tar det opp i det hele tatt, kan få ringvirkninger for relasjonen til nærmeste leder og samtidig avdelingsledernes videre pågangsmot i deres utviklingsreise som ferske ledere for lærere. I ytterste konsekvens kan forholdet mellom avdelingsleder og rektor vanskeliggjøre videre samarbeid og skoleutvikling. En annen ytterlighet er at en fremtidig god og kompetent skoleleder kan oppleve denne nye bevisstheten rundt egne arbeidsvilkår som såpass demotiverende at vedkommende enten vurderer, eller velger å si opp sin stilling uten å ha

---

<sup>1</sup> Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora

tilegnet seg særlig grad av lederkompetanse. Samtidig er fokus rundt ansvar og myndighet et tema som uansett bør diskuteres i ledergruppene og som rektorene bør være bevisste på. Rektorene skal også erfare og tilegne seg ny lederkompetanse som ledere for ledere.

### 3.8 Analyse

Ifølge Frode Nyeng (Nyeng, 2018, s.71) arbeider den kvalitative forskeren med rikholdige skriftlige eller muntlige kilder som gir forskeren tolkninger i form av ord. I vår forskning legger vi vekt på intervjusamtalene som er skriftliggjort gjennom transkripsjoner. Utvalget besto av både rektorer og mellomledere som gjennom intervjuer delte sine meninger og tolkninger med oss. Allerede i intervjuene vurderte vi hva intervjupersonene ga uttrykk for. Ifølge Thagaard (2018, s. 151) starter analysen når vi intervjuer. Da vi jobbet med videoopptakene fra intervjuene, og med våre feltnotater (observasjoner og tanker underveis i intervjuene) valgte vi et analytisk perspektiv. Thagaard (s.151) skriver at trinn 1 er å gjøre seg godt kjent med referatene og notatene, og neste trinn er å velge hensiktsmessig analytisk tilnærming. Vi valgte å benytte en vanlig fremgangsmåte innen kvalitativ analyse, nemlig koding av de dataene vi innhentet i intervjuene (s. 151). I første omgang ville vi kode transkripsjonene uten å ta videre hensyn til notater knyttet til respondentenes adferd og signaler. Det oppstod allikevel noen få problemstillinger under transkriberingen som gjorde at vi ved de tilfellene også støttet oss til de rikere observasjonene. Disse punktene samarbeidet vi om. Vi etterprøvde hverandres transkripsjoner i lag, mens vi så på videoopptakene, og dette gav oss rom for flere relevante diskusjoner underveis. På denne måten fikk vi i vårt studium mulighet til å gjøre oppdagelser på bakgrunn av opptak, transkripsjoner, koding av utsagn, og våre observasjoner under intervjuene og ved gjentatte avspillinger av videoopptakene.

Vi planla i utgangspunktet å knytte kodingen til hovedkategoriene fra intervjuguiden og tilhørende underkategorier, men underveis i dette arbeidet så vi det mer hensiktsmessig å knytte kodingen til de faktiske svarene som respondentene formidlet. Samtidig kunne vi med vårt overblikk finne nye aktuelle kategorier gjennom kodingen, ikke minst fordi vi hadde data fra både rektor- og mellomledernivå. I kategoriseringsarbeidet kodet vi hvert intervju i både rektor- og mellomlederperspektiv. Senere i prosessen lagde vi kategorier som hver hadde flere funn. Til sist samlet vi alle disse kategoriene og funnene i en tabell. Denne tabellen synliggjorde for oss hva som var de virkelige funnene i studien. Det er disse funnene vi presenterer i kapittel 4.



Thagaard (2018, s. 161) lener seg på Silverman når hun fremhever at en god kvalitativ analyse kjennetegnes ved at vi både retter oppmerksomheten mot de underkategoriene dataene er inndelt i, og at vi vurderer hvordan mønstre i dataene gir en forankring for teoretiske perspektiver. Vi har, som beskrevet i avsnittene over, forsøkt å gjøre en slik analyse.

### 3.8.1 Temaanalyser

“Vi analyserer data om hvert tema fra alle deltakerne. Formålet med analysen er at vi går i dybden på de enkelte temaene. Vi sammenligner data fra alle deltakere slik at vi kan utvikle en dypere forståelse av hvert enkelt tema” (Thagaard, 2018). Vi var åpne for at intervjuobjektene kunne gi motstridende opplysninger, fordi de selv har sine tolkninger og sine perspektiver knyttet til temaet. Det har også vært spennende å se på de to nivåene: rektor og mellomleder, og videre sammenligne deres perspektiver og oppfatninger.

Analysen vil ikke bare styres av kodingen og vi vil ta flere perspektiver og sanser i bruk. Å lese teoretisk, uten å være bundet av paradigmatisk fremgangsmåter, kan være et grep som hjelper oss til å anvende vår sosiologiske forestillingsevne (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 43). I prosessen med intervjuer, transkribering, gjennomgang av opptak og koding ser vi at blant de mulige funnene vi tidlig bet oss merke i, ligger de funnene vi nå konsentrerer vår avhandling og studie rundt. Vi gikk grundig til verks og selve kodingen delte vi inn i både rektor- og mellomlederperspektiv. Det vil si at rektors utsagn ble kodet i begge perspektivene der det var mulig, og det samme gjorde vi med utsagnene fra ledergruppene. Alle våre koder samlet og sorterte vi i et stort ExCel-dokument: en samlende tabell og et ark for hvert av intervjuene. Ved hjelp av gjentatte gjennomlesinger, diskusjoner og også bruk av pivot-funksjonen i ExCel dannet vi oss et stadig større bilde av vårt materiale. Dette ledet til sist til et noe endret tema og en ny problemstilling der vi fokuserer på rektorrollen og faktorer som kan føre til endringer for den. Derfor er utsagnene vi har kodet i rektorperspektiv, sammen med det helhetlige forståelsen vi har av innsamlet data, den virkelig store del av analysen vi nå har utført. Vi var hele veien bevisste på at vi hadde en meget åpen tilnærming til fenomenet ny lederstruktur og at de funnene vi identifiserte kunne endre retning på vårt studium.

Med lupen rettet mot mulige nye krav til, eller muligheter for rektors rolle ser vi at vi har noen klare funn, som for eksempel økte krav til administrative oppgaver, og funn i de dilemma rektor kan møte, for eksempel når lærere går forbi sin nærmeste leder for å få

gjennomslag hos rektor. I arbeidet med å belyse disse funnene har vi benyttet utsagn fra begge ledernivå til å utforme idealtyper på både rektor og mellomlederne. Videre søkte vi funn som tyder på at måten rektor utfører sin rolle på kan skape positive eller negative synergier for ledergruppens samlede handlinger. Vi så da på dynamikken mellom idealtyper for rektor- og mellomledernivåene. Dette hjalp oss å se på funnene og de innsamlede data med nye øyne. Selv om vi har gått vekk fra å presentere idealtypene i denne oppgaven har vi opplevd denne formen for analysearbeid som meget nyttig utgangspunkt for våre drøftinger på vegen mot våre endelige utvalgte funn.

## 4 Presentasjon av utvalgte funn

Vi har presentert bakgrunnen, teorigrunnlaget og metoden for vår studie. I dette kapittelet presenterer vi våre utvalgte funn knyttet til problemstillingen: Hvordan har den nye lederstrukturen påvirket rektors rolle? Her presenterer vi direkte, tydelige funn av rolleendringer, indirekte funn av rolleendringer som rektor kan/bør ta aktive valg knyttet til, og en foreslått rolleendring knyttet til de mulighetene rektor har som eier av et lederteam. I tillegg ser vi et gjennomgående behov for god kommunikasjon og rektor som en tydelig kommunikator i alle de funnene vi presenterer.

### 4.1 Mer virksomhetsleder?

Det er et gjennomgående funn blant rektorene i vår studie at de opplever økt mengde arbeidsoppgaver på bestilling fra skoleeier. Dette er økte krav til rapportering, budsjett og resultatoppfølging. Begge rektorene står i en situasjon der skoleeier krever kutt i budsjettene samtidig som flere av de oppgavene som tidligere ble utført "på rådhuset", på sentralt hold, nå er distribuert ut til den enkelte skole. Denne studien ble også gjennomført da landet var rammet av en verdensomspennende pandemi, Covid-19, som førte til ytterligere økte krav til rektors utføring av administrative oppgaver, som håndheving av smittevernstiltak, omorganisering, smittesporing og en skoledrift som periodevis kan ha manglet tilstrekkelig tilgang til lærere, faglærte eller ufaglærte vikarer. På spørsmål om hvordan rektorene opplevde sin arbeidshverdag, svarte de:

Oppgaver i forhold til koronaen, bemanning og å ta vare på ansatte er ganske svære akkurat nå. Kommunen melder at de går hundrevis av millioner i minus på drift, og der skal skolene spare mange millioner. Relativt hektisk må jeg si, i forhold til på den ene sida prøve å skaffe oversikt og jobbe med prosesser, og på den andre sida prøve å være filteret og lage god stemning. (Respondent 4)

I rektorintervjuene var temaet om de økte virksomhetslederoppgavene stadig tilbakevendende:

Det har jo vokst, vi rapporterer jo 10 ganger mer, både i forhold til kommunedirektør, men også til fylkesnivå og til stat. Jeg sier ikke at det er negativt, men for hvert år som går, så blir virksomhetslederjobben en større del av rektorjobben. (Respondent 4)

En annen rektor sier det slik:

For ett år tilbake følte jeg at jeg hadde hodet litt over vannet, og det føler jeg ikke nå. Og det er fordi at det er veldig uoversiktlig sånn som det er nå. Vi har det her med økonomi og nedskjæringer økonomisk. Også føler jeg vi har fått veldig mange ekstra arbeidsoppgaver, altså mer sånne administrative oppgaver som det før var noen på rådhuset som tok. (Respondent 1)

En assisterende rektor beskriver rektors prioritering av virksomhetslederoppgavene på denne måten:

Så hen er jo her og hen vet hva som foregår, men det er vel slik som (X) sier at det er noen dager at vi vet at det er noen bak døra der, og vi hører at hen snakker, og det er ikke planlegging til helga hen holder på med. (Respondent 5)

Rektor er beskjeftiget med stadig flere administrative virksomhetsledersaker. Tendensen er at rektor selv gjør disse tidkrevende oppgavene, og at den nye ledergruppen muliggjør denne prioriteringen. Et resultat av dette er at rektor får en tydeligere funksjon som leder for ledere, og som distributør av de mer faglige og praksisnære skolelederoppgavene. I tillegg kan det se ut som rektor har blitt knytta nærmere skoleeier og har overtatt flere av de tidligere stabsoppgavene som ble utført på rådhuset. Vi tolker at rektor har fått et internt opprykk på skolen, som leder for en ledergruppe, et mer overordnet nivå som pedagogisk leder, og at virksomhetslederrollen har blitt større.

#### 4.2 Mindre pedagogisk leder?

Det følgende sitatet viser at avdelingslederne er en forutsetning for at ledelsen kan få jobbet praktisk med pedagogisk utviklingsarbeid på skolen:

Jeg vet i hvert fall at hvis vi ikke hadde hatt den nye skolelederstrukturen og hatt avdelingslederne på plass så hadde vi ikke kunne ha jobba med pedagogisk

utviklingsarbeid i det hele tatt. ... Det er alfa omega å ha avdelingslederne på plass, for hvis ikke så hadde vi ikke greid å få det til. (Respondent 1)

Når rektor har mellomledere som kan følge opp det pedagogiske utviklingsarbeidet i undervisningstiden, kan rektor medvirke gjennom ledergruppens praksis. Hens rolle i det pedagogiske utviklingsarbeidet skjer da på et overordnet nivå.

Som et resultat av at det utøvende ansvaret for det pedagogiske utviklingsarbeidet er delegert til mellomlederne, har rektor, som skolens øverste pedagogiske leder, fått en større avstand til dette arbeidet. Rektor kan nå lede og medvirke til den pedagogiske utviklingen fra et overordnet, strategisk nivå:

En viktig ting som vi får til nå, som ikke vi har fått til før, det er å følge opp personalet. Avdelingslederne er ute i klassene, i felten, for å si det sånn, og følger opp. Så de kommer på en måte nærmere både elever og ansatte. (Respondent 5)

Rektors rolle som pedagogisk leder er lengre unna praksis:

Så slipper jeg å tenke at «Oi, i morgen skal vi ha om fagfornyelsen. Hva skal vi gjøre da?» fordi det er allerede to stykker som har vært med å tenke og jobba for den biten der (Respondent 1).

Rektor rykker opp i hierarkiet ved at hen får et nytt ledernivå å lede.

Vi ser på dette som en form for opprykk, og mulig kvalitetssikring av skolens pedagogiske utvikling.

#### 4.3 Ivaretaker og rekrutterer

Skoleeier ønsker at den nye lederstrukturen skal bidra til å rekruttere fremtidige rektorer. Vi tolker dette slik at strukturen i seg selv, det at rektor har en ledergruppe, kan lokke interesserte søkere. Videre ser vi på det økte antallet mellomledere som et forsøk på tilrettelegging for å lokke fremtidige internsøkere til rektorstillingene. Det er slik at flertallet av mellomlederne i denne studien tidligere var lærere ved samme skole. Det at de er nyopprykkede mellomledere ved egen arbeidsplass, byr på utfordringer for både rektor og de nye avdelingslederne.

Avdelingslederne bekrefter denne problemstillingen:

For min del så syns jeg det har vært litt vanskelig fordi at jeg har vært her så mange år, så plutselig så får du en annen rolle. Plutselig skal du lede noen som du har jobbet sammen med som er eldre enn deg. (Respondent 6)

Hen er ikke alene om å kjenne på dette dilemmaet. En annen avdelingsleder nevner også denne delen av sin nye rolle:

Jeg syns dette er veldig vanskelig, og ikke bare være kollega lenger, men du skal også støtte det som kommer ovenfra, som vi kanskje ikke alltid har så lyst til og som vi ikke syns er så «gøy» og ikke er så greit. Men, så skal vi liksom gå ut med at dette skal bli kjempebra, jeg har egentlig lyst til å si «Fy søren, altså!». (Respondent 2)

Vi tenker at dilemmaet angående internopprykk stiller krav til rektor som ivaretaker. God ivaretagelse av mellomlederne kan styrke rektors rolle som rekrutterer av fremtidige rektorkandidater.

#### *4.3.1 Rekruttering*

De omfattende virksomhetslederopp gavene som rektorene har fått, kan synes å virke avskrekkende for mellomledernes mulige tanker om fremtidige opprykk:

Jeg ser at det faller utrolig mye på rektor og assisterende rektor og sånn med organisering og økonomi. Jeg blir helt svimmel når jeg hører alt det de skal gjøre. Det kreves sinnssykt mye synes jeg nå av rektor og assisterende rektor i forhold til økonomi. Nei, ingen økonomi og slikt, det har jeg ikke lyst til. (Respondent 6)

Nei, jeg har ikke noe ønske om noen annen type rolle enn der jeg er akkurat nå, nei. Og da ser jeg jo over på det som typ assisterende rektor og rektor skal gjøre, og det er ikke noe oppgaver å hige etter der. (Respondent 7)

Vi tolker disse utsagnene som at dette ikke bare dreier seg om rektors virksomhetsopp gaver, men hvilke signaler rektor sender og hvordan hen inkluderer og gir ledergruppen innsyn i disse oppgavene. Dette stiller krav til rektor som rekrutterer og ivaretaker, og i det følgende kapittelet vil vi gjøre rede for rektors rolle som veileder og tilrettelegger.

#### 4.4 Veileder og tilrettelegger

For rektor vil en del av det å ha et nytt ledernivå å forholde seg til by på nye utfordringer og muligheter. I dette kapittelet viser vi til utsagn om at rektorene både veileder og tilrettelegger for de nyansatte mellomlederne. Rektor inntar for eksempel en veiledende rolle i forhold til de dilemma avdelingslederne kan møte som følge av internopprykket ved egen skole:

Jeg ser at det vi ofte snakker om er akkurat det å håndtere tidligere kolleger som man nå har blitt leder for. Det tar litt tid å på en måte skjønne at nå har man en litt annen rolle. Du skal gjøre ting litt annerledes enn før, veldig mye likt, men samtidig litt annerledes. For å gå fra lærer til å bli leder, og leder for de du før var kanskje venninne til og kollega med, det tar litt tid da. (Respondent 1)

Den samme rektoren prioriterer også tid til tilrettelegging:

Vi har valgt å gjøre det sånn at vi har tatt det fortløpende, sånn at dem skal på en måte mestre og føle at de får til en oppgave før vi går videre på neste. (Respondent 1)

Følgende utsagn tyder på at mellomlederne har et reelt behov for både veiledning og tilrettelegging:

Det har tatt litt tid å finne rolla vår og vite hva som er ansvarsområda våre. Rektor har gitt oss det veldig gradvis. Hen har jo hatt og har veldig god kontroll på alt som skjer på skolen, så hen har gitt oss veldig gradvis oppgaver. (Respondent 3)

Vi ser her at det gjøres en gradvis delegering av mellomledernes arbeidsoppgaver, samtidig fremkommer det at mellomlederne kjenner på dilemmaet med å ha gått fra å være lærerkolleger til å skulle lede sine gode kolleger og kanskje også venner. De sliter med å finne sin identitet som ledere. Rektor ser denne utfordringen for mellomledernes nye roller, og kan bidra med veiledning og tilrettelegging slik at mellomlederne finner sin rettmessige plass som ledere for lærerne.

Rektor velger også å fungere som mester ved å ta med mellomlederne i medarbeidersamtalene, og slik modellere hvordan denne type arbeidsoppgaver kan utføres:

Ja, vi tok medarbeidersamtalene sammen, og det var veldig nyttig. Da kan jeg på sikt trekke meg mer og mer ut sånn at jeg ikke trenger å være med på hver bidige medarbeidersamtale. Det er en fin måte å få avdelingslederne på banen. (Respondent 1)

Vi tolker funnene i dette kapittelet til at det både er behov for, og at det ligger muligheter i, at rektor sørger for at de nye mellomlederne kan få tilrettelagte forløp i tildelte ansvarsområder. Det vil være behov for veiledning i oppgavetyper, for veiledning angående dilemma de møter i samhandling med personalgruppen, og at rektor gir modellering i form av mesterlæring. Dette er krav som stilles til rektor som veileder og tilrettelegger.

#### 4.5 Distributør av ansvar og myndighet

I forrige delkapittel viste vi at rektor velger en gradvis progresjon når hen distribuerer ansvar og oppgaver til mellomlederne. Hen ser fordelene ved å distribuere fagfornyelsen til mellomlederne:

Ja, det er massevis av muligheter. Det er en fordel at avdelingslederne har undervisning og da har dem på en måte kontakt med klassene og dem er fortsatt kolleger og dem får det her med fagfornyelsen. Dem får jobba veldig tett på det. Det syns jeg er en fordel. (Respondent 1)

Samtidig som rektorene distribuerer oppgaver, aner de behovet for å delegerer den myndigheten som naturlig kan følge med:

Jeg opplever den nye lederstrukturen som veldig bra for hverdagen og til det å styre skolen. Du får mer og tettere hjelp til det pedagogiske utviklingsarbeidet samtidig som rolla til rektor er utfordra på en litt annen måte da, fordi du må gi mer plass til andre enn rektor til å vokse. (Respondent 4)

I praksis kan dette allikevel vise seg å være vanskelig. Rektor ønsker å gi stor grad av myndighet, samtidig som hen, kanskje av flere årsaker, selv vil ha «fingeren på rattet»:

Ja, de har full frihet til å ta det ansvaret, men de må snakke med meg først. Og da er det å se denne her 360-graderen, som det er så viktig at du ser. Og det prøver vi å hjelpe hverandre på, slik at du ikke gjør noe i et vakuum. (Respondent 4)

Vi tolker dette utsagnet slik at mellomlederne kan ta beslutninger, men at de må klarere dette med rektor. Rektor vil da hjelpe til med å sjekke at den aktuelle avgjørelsen ikke bryter med skolens valg av retning og allerede omforente bestemmelser.

Vi tolker også at mellomlederne har mindre beslutningsmyndighet enn ansvar. Mellomlederne opplever nok å ha mindre myndighet enn det rektorene tenker at de har delegert. Det forrige utsagnet kan virke litt forvirrende i det rektor trekker tilbake sin påstand

om «full frihet» med oppfølgingen «... de må snakke med meg først». Vi synes å spore lignende forvirring mellom avdelingslederne i den følgende dialogen, men de kommer frem til samme konklusjon:

«Jeg opplever at jeg og respondent 2 har veldig lik myndighet» (Respondent 3).

«Ja, vi er ganske lik der da» (Respondent 2).

«Vi har jo en rektor som er veldig hardtarbeidende og er veldig nær på praksis selv da. Rektor er veldig nært på alle klassene egentlig» (Respondent 3).

«Kan elevene, kan navnene på alle elevene» (Respondent 2).

«... og på alle foreldrene, så rektor bestemmer jo. Rektor bestemmer mest. Vi er innom rektor før vi tar avgjørelser veldig ofte» (Respondent 3).

«Vi har ikke fått noen myndighet til å «Det kan dere bestemme», eller, og da gjør vi ikke det heller» (Respondent 2).

«Rektor har oversikten så jeg tror det er litt vanskelig for rektor også, å gi den fra seg da» (Respondent 3).

«Men rektor er veldig flink til å dele alt som skjer. Vi blir informert om det meste som skjer på skolen eller i forhold til det politiske» (Respondent 2).

“Og så får vi jo påvirke, men når det gjelder myndighet så ligger den i all hovedsak hos rektor” (Respondent 3).

Utsagnene viser at rektor har oversikten over alle klassene, elevene og foreldrene, og at rektor er veldig praksisnær i sitt virke. Dette kan oppfattes som en forklaring på hvorfor rektor «bestemmer alt». Konklusjonen deres er altså at rektor i stor grad holder på myndigheten. De får muligheten til å påvirke, men myndigheten ligger hos rektor. En avdelingsleder uttrykker ønske om mer myndighet:

Det er jo litt det å være leder at du føler at du har litt myndighet da, og som vi kanskje ikke har så mye av nå, men tror det hadde vært litt greit etter hvert å få det. (Respondent 2)

Videre har vi funn som indikerer at rektor tillater, eller har tillat at lærere hopper over mellomledernivået med sine ønsker og meninger i enkelte saker. Dette kan være at de er



uenige i mellomlederens, eller lederteamets betraktninger og avgjørelser. Rektorene uttrykker at dette er noe de har jobbet med og er bevisste på, samt at dette ikke lenger er noe aktuelt dilemma: «Det er veldig sjelden at det skjer. Det gjorde det helt til å begynne med» (Respondent 4). Avdelingslederne uttaler et annet syn på dette:

Nei, istedenfor å ha kommet til meg som avdelingsleder så har de gått rett til rektoren. Og så måtte jeg og rektor ha samtale om “Hva ønsker vi?”. Nå har vi på en måte vært veldig tydelig på at det er viktig at rektor sier “Dette må du ta med avdelingslederen». Og det gikk vi noen runder på, men for at vi skulle få en, vet ikke om vi skal kalle det respekt eller om vi skal få en slags ... (Respondent 6)

Beholde rolla vår! (Respondent 7)

Ja, beholde rolla vår rett og slett, så var det viktig for oss at han gav oss den da, og at han sier “Vet du hva, dette må dere ta med avdelingslederne!”. (Respondent 6)

Vi tolker det slik at det er et behov for at rektor respekterer og bekrefter avdelingsledernes myndighet. Og at dette blir kommunisert ut i skoleorganisasjonen.

I dette kapittelet har vi vist at rektor har fått en ny rolle som distributør av ansvar og myndighet til sine mellomledere, noe som innebærer at rektor eksplisitt kommuniserer denne fordelingen ut i organisasjonen. I denne sammenheng ser vi at det kan være hensiktsmessig for rektor å utvikle ledergruppen i retning av et lederteam. Det neste kapittelet handler om rektor som leder for et potensielt lederteam.

#### 4.6 Teamleder

I våre funn snakker rektorene om team, men med varierende oppfatninger om hva et lederteam skal være.

Jeg synes lederstrukturen er veldig bra, for det å ha fått et lederteam styrker hele skolen som organisasjon. Da fikk vi et slags fagteam der vi kunne diskutere pedagogisk utviklingsarbeid, så kunne vi delegerer oppgaver oss imellom. (Respondent 1)

Avdelingslederne opplever fordeler ved å være en samkjørt ledergruppe: «Vi opplever det som en veldig positiv utvikling at vi kan være flere som da drar lasset i lag» (Respondent 7). Blant disse fordelene trekker assisterende rektor frem muligheten for å snakke sammen om vanskelige dilemmaer som mellomlederne opplever. «Og har det skjedd noe, så er det jo sånn at vi springer jo liksom ikke hjem med en gang. Vi prater ut i etterkant» (Respondent 5).

I teorikapittelet har vi presentert teorier som definerer hva team og godt teamsamarbeid kan være. Da vi spurte rektorene og/eller mellomlederne om de brukte spesielle møtestrukturer, og om de benyttet metoder for lærende møter innad i lederteamet fant vi ingen klare positive signaler på dette. Vi har uttalelser i motsatt retning, som det følgende rektor-sitatet:

Jeg er ikke glad i IGP. Du kan gjerne bruke IGP, men du kan ikke gjøre den hver gang. Skal du ha noe utvikling opp i dette her, så er det en metode du kan velge, men du må ha en verktøykasse som inneholder mer enn IGP. Det handler veldig mye om tid. Alltid handler det om tid, og det aspektet må ligge der. Rekkefremlegg er det verste jeg vet. At du repeterer og er enig med forrige taler, det spiser av tida.

(Respondent 4)

Vi tolker de sitatene vi her har presentert til at ledergruppene har muligheter for å utvikle seg som lederteam der medlemmene arbeider gjensidig avhengig av hverandre, og der rektor deler myndighet med mellomlederne gjennom strukturell og psykologisk myndiggjøring (Hjertø, 2017). Rektor kan aldri se bort fra sitt overordnede lederansvar, men delt ledelse er en forutsetning for et fungerende lederteam (Hjertø, 2017). Dette er et tydelig krav til rektors rolle som teamleder.

## 5 Diskusjon

Vår studie handler i hovedsak om rektor, det nye mellomledernivået, samhandling og fordeling i ledelsen. Hovedperspektivet vårt er rettet mot rektor. Denne oppgaven tar derfor sikte på å besvare følgende problemstilling: Hvordan har den nye lederstrukturen påvirket rektors rolle? Studien viser funn knyttet til rektors rolle som pedagogisk leder, en sammenheng knyttet til økt konsentrasjon om virksomhetsoppgaver og rektors rolle som virksomhetsleder, samt krav som kan gjøre skoleledelsen i bedre stand til å dekke Udir (2020) sine krav og forventninger til rektor, sammen – ikke alene!

Når rektor får ansvaret for en ledergruppe kan en se for seg nye krav til rektors rolle som øverste leder for ledere. Når en tilfører en ledergruppe, vil dette også kunne få varierende grad av utilsiktede konsekvenser. Vi har funn som belyser noe om hvordan rektors lederatferd vil kunne påvirke mellomledernes formelle og uformelle posisjoner overfor lærerne. Rektor bærer en stor del av ansvaret for å styrke mellomledernes legitimitet i personalgruppen. Derfor bør rektor blant annet være bevisst på hvordan myndighet og ansvarsoppgaver

fordeles internt blant medlemmene i ledergruppen, altså hvordan hen distribuerer oppgaver i ledergruppen.

I kapittel 4 presenterte vi funn som påvirker rektorrollen direkte, og funn som viser mulige endringer for en rektor som søker å oppfylle sitt mandat. Vi velger å se på den strukturendringen og de styringsdokumentene som ligger til grunn for den nye lederstrukturen som selve aktanten, eller aktantene i ny lederstruktur. Aktørene er for eksempel rektor, den enkelte mellomleder, lærere, foresatte, skoleeier og andre eksterne. I denne studien refereres det ofte til de nye mellomlederne. Dersom vi ser på den nye ledergruppen som en aktant, vil rektor kunne sees på som en like ny aktør som de øvrige mellomlederne. Dette fordi rektor ikke kan forholde seg passiv til den nye ledergruppen uten at det vil få negative konsekvenser for både rektor og øvrige ledere.

Ny lederstruktur fremstår som et toppstyrt, strukturelt vedtak som etter innføring er overlatt til rektorenes praksis å tilpasse. Det skal nevnes at skoleeier arrangerer ledersamlinger med samarbeid i ledergruppen som enkelttema, og at de nye skolelederne tar lederutdanning. Denne utdanningen kan tilføre ledergruppene kunnskap som igjen kan gagne både ledergruppen og skolen i sin helhet. Rektorene må uansett ta noen aktive valg knyttet til hvordan ny lederstruktur skal fungere ved sine skoler. Et eksempel er at rektor bør velge hvordan de nye uerfarne avdelingslederne skal få tilpasset sine arbeidsoppgaver.

Den videre diskusjonen handler om våre utvalgte funn og hvordan disse er påvirket av den nye lederstrukturen.

### 5.1 Rektors virksomhetslederrolle overskygger rektors pedagogiske ledelse!

I dette kapittelet vil vi drøfte de to funnene om rektor som mer virksomhetsleder og mindre pedagogiske leder opp mot hverandre. Til sist vil vi vurdere dette opp mot problemstillingen og vise hvordan rektors rolle her er påvirket av den nye lederstrukturen.

Irgens (2021, s. 275) påpeker at man innenfor offentlig forvaltning har opplevd at det blir stadig mindre rom til å utøve sin profesjon etter faglige vurderinger. Han viser til Fribergs påstander om at omfattende rapportering og kontrollsystemer, og andre byråkratiske behov for kontroll og økonomistyring, ser ut til å trumfe fagkunnskap når reformer planlegges (s.275). Dette er preget av den amerikanske diskursen og teorier om New Public

Management. Når rektors rapporterings- og administrative oppgaver vokser vil dette få betydning for hvilken prioritet de ulike lederoppgavene får på skolen. Våre funn avdekker en stor tendens til at rektorene selv tar de fleste rapporteringsoppgavene og alt som har med økonomi å gjøre, samtidig som de delegerer vekk de pedagogiske lederoppgavene. Dette viser at rektors prioriterte ansvarsoppgaver er påvirket av idéene fra New Public Management. Når de fleste virksomhetsoppgavene blir liggende hos rektor, kan det føre til at disse prioriteres fremfor det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolen. En slik prioritering kan fjerne fokuset fra det pedagogiske læringsarbeidet og det generelle og spesielle tilbudet til elevene. I vår empiri har vi klare funn på at rektorene er snare med å delegerer fra seg det utøvende ansvaret for det pedagogiske utviklingsarbeidet. Vi har også uttalelser som viser at det pedagogiske utviklingsarbeidet fikk lav prioritet i tiden før avdelingslederne var på plass. Virksomhetslederoppgavene var allerede da dominerende. Denne delegeringen er dermed basert på et opplevd behov hos våre rektorrespondenter.

Et resultat av denne delegeringen kan være, som vi har vært innom i presentasjonen av de øvrige funnene, at rektor får en tydeligere funksjon som leder for ledere, og som distributør av de mer faglige og praksisnære skolelederoppgavene. I tillegg kan det se ut som rektor har blitt knyttet nærmere skoleeier og overtatt flere av de tidligere stabsoppgavene som ble utført på rådhuset. Vi ser at rektor har fått et internt opprykk på skolen, som leder for en ledergruppe, og at virksomhetslederoppgavene har fått høyere prioritet i rektors daglige virke.

Rektorene er skoleledere i en ny lederstruktur som fra skoleeier er forventet å gi rektor mer tid til pedagogisk utviklingsarbeid. Samtidig opplever de at det praktiseres en omfattende desentralisering, som nevnt en forflytting av tidligere "rådhusoppgaver" ut til skolene. Vi ser at det er rektorene selv som blir sittende med disse oppgavene. Da de økte administrasjonsoppgavene skal rapporteres oppover i hierarkiet, kan det være både effektivt og praktisk at det er rektor som jobber for å få dette under huden, og videre med å rapportere til neste ledd i tjenestekjeden. Kommunen vi gjennomfører vår studie i, har en hierarkisk struktur. Vi ser at det ville være rart om det var en avdelingsleder som utførte denne rapporteringen fra nivået under rektor. Irgens (2021, ss. 262-263) skriver om kontroll gjennom hierarkier og i sin forklaring av linje-stab-modellen fastslår følgende: Informasjonen skal følge tjenesteveg, det vil si etter de opp- og nedadgående linjer. Tilbakerapportering om hvordan arbeidet er utført, og andre henvendelser skal på samme måte følge tjenestevei oppover. Dette betyr at selv om oppgaver knyttet til for eksempel økonomisk arbeid og

tilhørende rapportering blir delegert til en meget kompetent mellomleder, er det til syvende og sist rektor selv som allikevel står ansvarlig og skal videreformidle denne rapporteringen.

Skoleeiers mål med å opprette alle de nye mellomlederstillingene stiller krav til rektors innsyn og forståelse. For å administrere og lede på et godt grunnlag bør rektorene ha inngående kjennskap til grunnlaget og resultatene for rapporteringen. For oss blir det dermed lett å se det valget rektorene i denne studien har tatt om å gjøre slike oppgaver selv, og at de orienterer seg oppover i hierarkiet. Vi har dog ikke spurt rektorene om de tror at de kunne ha tillatelse av skoleeier til å distribuere disse oppgavene ut til mellomlederne. Vårt inntrykk er at både rektorene og vi som gjennomfører studien har tatt det som en selvfølge at dette er oppgavetyper som kun skal ligge hos rektor.

En kan tenke seg at mange dyktige rektorer gjennomfører gode møter og prosesser for det pedagogiske utviklingsarbeidet. Dette finner ikke våre rektorrespondenter mulighet til å prioritere. Vi ser allikevel ikke bort fra at en dyktig distributør kunne tildelt andre typer ansvar og myndighet i sin ledergruppe, og på den måten ha prioritert tid til selv å bidra aktivt inn i det pedagogiske utviklingsarbeidet. I denne studien har de derimot distribuert dette til avdelingslederne, og opplevd gode tilbakemeldinger fra lærerne om denne prioriteringen. Dersom rektorene opptrer som kompetente teamledere, kan de fortsatt ha gode muligheter for å bidra til det pedagogiske utviklingsarbeidet, på et overordnet nivå, sammen med ledergruppen.

Det kan hende at en, eller begge, rektorene tidligere utøvde en grad av heroisk ledelse overfor lærergruppen. I lys av teoriene om transformasjonsledelse er ikke dette utenkelig. En heroisk leder vil innenfor skolens fire vegger fungere som privatpraktiserende på flere områder. Før rektor fikk en større ledergruppe å forholde seg til kunne hen beskytte sin heroiske lederstatus med teknikker og strategier som fungerte som skjold for akkurat det. Overfor lærerne kunne dette ta form av lite transparente begrunnelser for rektors avgjørelser og retningsvalg og at lærerne hadde lite innsyn i mye av det grunnarbeidet rektor utførte. Rektor kan ha gjemt seg bak eksempelvis spisset, udelt kompetanse og oppgavetyper lærergruppen stort sett ikke viser interesse for å vite mer om. I det øyeblikket rektor får en ledergruppe å forholde seg til, til mellomledere som er under lederutdanning, vil hen møte større krav til transparens fra sine lederkolleger. Nå blir rektor sett på en annen måte. Noen i rektors nærhet har fått roller som tar ned, og/eller utfordrer rektors skjold. Dette kan rektor ønske å beholde deler av. Vi ser

derfor på den heroiske delen av transformasjonsledelse som noe av grunnen for rektors økte prioritering av virksomhetsoppgaver. Ved å sitte bak en lukket dør og gjøre oppgaver de øvrige lederne ikke har ekspertise om, kan rektor arbeide uten å måtte stå til rette for sin utførelse for andre en leddet over (vi viser til sitatet i kapittel 4.1 der rektor sitter bak en lukket dør).

Sett i lys av praksisperspektivet kan rektors- og ledergruppens vei til kompetent utvikling sees i form av kunnskaping (Dehlin og Irgens, 2017). Kunnskaping er her at lederne (med flere) gjennom sosiale prosesser enes om hva kunnskapen er. Det kan derimot se ut til at rektor er den som «sitter med fasitsvarene» i omfattende virksomhetssaker. Slik sett sitter rektor alene. Det bør hen ikke gjøre, og med referanse til sitatet på vår forside: *Ingen er god alene!* – vil vi argumentere for at det legges til rette for felles kunnskaping i ledergruppen. For rektor vil det dermed være viktig å forstå at en samarbeidsorientert læringskultur skapes gjennom den kunnskapen som må praktiseres for å utvikles i organisasjonen, også i ledergruppen.

Vi har her drøftet rollene som virksomhetsleder og som pedagogisk leder sammen. Videre har vi påvist at disse rollene er påvirket av den nye lederstrukturen. Virksomhetslederrollen var nok overveldende fra før av, og kanskje var denne rollen en del av grunnlaget for skoleeiers grep med å øke bemanningen i skoleledelsene. Men rollen som pedagogisk leder har fått en radikal endring i det rektorene var raskt ute med å delegere ansvaret for det pedagogiske utviklingsarbeidet til mellomlederne. Dette har igjen vært med på å «rydde tid» til at rektor fungerer enda mer i rollen som virksomhetsleder, og mindre i rollen som pedagogisk leder.

## 5.2 Rektor som ivaretaker og rekrutteringsagent

I innledningskapittelet skrev vi om tre mål som skoleeier har med å innføre den nye lederstrukturen. Et av disse er å rekruttere fremtidige rektorer. Rektor er det leddet i skoleeiers organisasjon som vil være tettest på disse mulige rektorkandidatene. De nye avdelingslederne trenger rom for å utvikle sin lederkompetanse. Det handler om mer enn å møte opp på arbeidsplassen med en formell ledertittel. For at mellomlederne skal ha mulighet til å utvikle sin lederkompetanse, trenger de å oppleve reelle ledererfaringer der de virkelig har fungert som ledere. Dersom de «står i klem» mellom oppståtte lederdilemma og rektors myndige ledelse, vil ikke den erfaringen de tilegner seg nødvendigvis være en ledererfaring, men mer en erfaring som mellommann mellom for eksempel lærer og rektor som utøvende

leder. I et distribuert lederperspektiv blir det derfor rektors oppgave å myndiggjøre og legitimere mellomlederne som ledere i skoleorganisasjonen. I distribuert ledelse bruker Leithwood og Jantzi (2012) begrepet «collective leadership» for å referere til graden av innflytelse ulike aktører har inn i beslutningsprosesser som foregår på skolen. Her inkluderes både distribusjon og deling av makt og myndighet. Gjennom tilsettingen og ivaretakingen av mellomledere vil rektor kunne fungere som en form for rekrutteringsagent av fremtidige rektorer. Prosessen med å myndiggjøre og legitimere mellomlederne som ledere i skolen inkluderer arbeidet med å legitimere ledergruppen som helhet.

Blant mellomlederne i denne studien er de fleste nyopprykkede ledere ved egen arbeidsplass. Felles er også at de har lang fartstid som lærere. De er derfor formelle ledere i et kollegium der de også har hatt en uformell posisjon som både kollega og venn. Rektor har et bevisst forhold til at nyopprykkede mellomledere kan støte på ulike dilemma i møte med sine tidligere kolleger i lærergruppen. Hen uttaler at mellomlederne trenger tid å tilpasse seg en ny rolle som leder for tidligere lærerkolleger som en også var venn med. I et verdsettende lederperspektiv er det viktig for rektor som leder å ha evnen til å kunne se og bry seg om den enkelte mellomleder, og ha bevissthet rundt mellomledernes følelser og emosjoner i forhold til det å ha fått en lederrolle overfor sine tidligere lærerkolleger (Skrøvset & Tiller, 2015).

For rektor og den nye ledergruppen bør det legges spesielt vekt på det å gjøre hverandre gode. En tydelig målsetting bør være å bygge et profesjonelt læringsfellesskap som er preget av raushet og respekt for hverandre som lederkolleger. Et slikt fellesskap vil kreve at det bygges psykologisk trygghet i ledergruppen. Dette forutsetter høy grad av tillit mellom medlemmene i ledergruppen. På grunnlag av dette kan mellomlederne og rektor utvikle en felles overbevisning om at ledergruppen er «risikofri sone», fri for menneskelig risiko, der medlemmene kan ta opp kontroversielle, sårbare eller kritiske temaer uten å risikere noen former for personlige sanksjoner fra de andre medlemmene (Edmundson, 1999; Schein, 2012). Lykkes dette, kan det medføre mange positive effekter for både den enkelte leder og for organisasjonen som helhet (Skrøvset & Tiller, 2015).

Vi tenker at dilemmaet angående internopprykk, at mellomlederne skal lede sine tidligere lærerkolleger, stiller krav til rektor som ivaretaker. God ivaretagelse av mellomlederne kan styrke rektors rolle som rekrutterer av fremtidige rektorkandidater. En grunnleggende målsetting må være å utvikle mellomlederne til å stå i jobben på en tilfredsstillende måte. Det

er rektors oppgave å vektlegge det som hver mellomleder kan få til, og opptre slik at det også vil være trygt og godt å være nybegynner i ledergruppen. Den verdsettende lederen tar ansvar for utviklingen til hver enkelt mellomleder, og for hele ledergruppen. Dette er avgjørende for rektors rolle som ivaretaker av de nye mellomlederne.

De avdelingslederne som uttaler lav interesse for rektorstillingen, altså fremtidige opprykk, viser til rektoroppgaver som kan oppfattes som vanskelige å tilegne seg kunnskap om. I disse tilfellene har rektor, som aktør i ledergruppen, ofte det som kalles for lukket dør, og stadige møter med skoleeiernivået. Dette er ofte nødvendige møter for at budsjett- og rapporteringsoppgavene skal bli gode nok for skoleeier. Irgens (2021, s.275) viser til psykologen Fribergs konklusjoner om at NPM har ført til byråkratiske behov for kontroll og økonomistyring som igjen kan se ut til å trumfe fagkunnskap. Dette kan virke avskrekkende og bidra til å redusere rektor som fagperson (s.275). Vi har allerede vist at rektors pedagogiske rolle er forminsket, og vi har utsagn om en rektors lukkede dør. Denne lukkede døren er nok vel ment fra rektors side, og et tiltak for å kunne få nok flyt og konsentrasjon om dette administrative arbeidet. Konsekvensen av en lukket dør, eller at rektor gjør rådhusoppgaver, er at vi ser et forhold, eller en dynamikk der rektor kan virke ensom, eller alene om «de problematiske rektoroppgavene». Kanskje er det oppfattelsen av at rektor er alene om sine virksomhetslederoppgaver som virker avskrekkende på noen av avdelingslederne. Vi aner her en negativ konsekvens av skoleeiers toppstyrte strukturelle grep for skoleutviklingen. Dette ser vi i sammenheng med den amerikanske diskursen, med strukturperspektivet på kunnskap, der kunnskap sees som et substantiv som lagres og overføres strukturelt fra menneske til menneske.

En annen nyanse er at den lukkede døren, når rektor skal gjøre virksomhetsoppgaver, hindrer mellomledernes mulige innsyn i hvordan slike oppgaver kan utføres. Disse oppgavene vil dermed være ukjente for mellomlederne og føre til at de vil mangle ledererfaringer på disse områdene. Nytt for rektors rolle er den utfordringen hen møter i balansen mellom å være en rekrutterer av fremtidige rektorer, og samtidig en virksomhetsleder som skal levere rapporter med en viss kvalitet innen fristene som skoleeier setter. For å imøtekomme disse kryssforventningene må rektor utøve transparens overfor ledergruppen. Rektor bør være åpen overfor sine mellomledere om både innholdet og omfanget av disse arbeidsoppgavene. Med rekrutteringstanken i bakhodet vil dette inkludere at rektor, ved noen anledninger, benytter muligheten til å vise frem og være mester for eventuelle nysgjerrige mellomledere.



Når det gjelder rekruttering har vi tro på den viktige dynamikken mellom rektor og mellomlederne. Der rektor er inkluderende, veiledende, lærevillig og lojal til ledergruppens og enkeltlederens beslutninger, kan vi finne de mellomlederne som trives med sine oppgaver og samtidig har nok pågangsmot, og kanskje nysgjerrighet, til å ønske seg mer ansvar og myndighet. Det er blant disse mellomlederne vi mener det er mest sannsynlig å finne de fremtidige rektorene, og det er disse mellomlederne som er et sted på veien i skoleeiers, og rektors «rekrutteringsprogram». Samtidig vil vi påpeke at vi oppfatter rekrutteringsintensjonen som et forsøk på at enkelte av dagens avdelingsledere på sikt vil søke rektorstillinger, og at det ikke nødvendigvis er et mål at alle avdelingslederne skal ha like høye lederambisjoner. Rektor er uansett å anse som en av skoleeiers rekrutteringsagenter for fremtidige rektorer. Vi ser dette i sammenheng med rektors rolle som ivaretaker av de nye mellomlederne.

Vi har her drøftet rektors roller som ivaretaker og rekrutteringsagent. Rektor skal være en leder-rekrutterer. Som representant for skoleeier er det rektor som står nærmest felten i det å skulle rekruttere nye skoleledere og arbeide for mulige fremtidige rektoroppykk i ledergruppen. Rektor kan derfor påvirke denne delen av skoleeiers rekrutteringstiltak i enten positiv eller negativ retning. Dette stiller derfor krav til rektor som en positiv bidragsyter til rekrutteringen av fremtidige skoleledere, og har stor betydning for rektors rolle som ivaretaker og rekrutteringsagent.

### 5.3 Rektor som veileder og tilrettelegger for ledere

For rektor vil en del av det å ha et nytt ledernivå å forholde seg til, by på nye utfordringer og muligheter. I dette kapitlet viser vi til utsagn om at rektorene både veileder og tilrettelegger for de nyansatte mellomlederne. Rektor inntar for eksempel en veiledende rolle i forhold til de dilemma avdelingslederne kan møte som følge av internoppykket ved egen skole. Vi ser her at det gjøres en gradvis delegering av mellomledernes arbeidsoppgaver, og samtidig fremkommer det at mellomlederne kjenner på dilemmaet med å ha gått fra å være lærerkolleger til å skulle lede sine gode kolleger og kanskje også venner. De nye mellomlederne sliter med å finne sine identiteter som ledere.

I rollen som veileder kan rektor støtte seg på de fire dimensjonene i transformasjonsledelse som består av: individuelle hensyn, intellektuell stimulering, inspirerende motivasjon og idealisert innflytelse (Emstad, 2012, ss. 67-69). Hen kan forholde seg til den første dimensjonen, *individuelle hensyn*, ved å gi den enkelte mellomleder personlig oppmerksomhet, og kunne se den enkeltes behov for støtte og utvikling slik at hver og en føler seg verdsatt (Emstad, 2012, s. 68). Det forutsettes at hver enkelt mellomleder har blitt tilsatt som ledere på bakgrunn av sin kompetanse og egnethet, og at dette har blitt verdsatt og vektlagt som noe som skolen trenger. Denne kompetansen bør rektor etterstrebe å utvikle slik at den kan komme til nytte for hele organisasjonen (s. 68). I denne prosessen kan det legges stor vekt på læring, og rektor kan delegere oppgaver for å utvikle mellomledernes lederkompetanse. I et verdsettende ledelsesperspektiv bør rektor tilrettelegge arbeidsoppgavene for mellomlederne slik at de får optimale utfordringer. Dette vil være tilpasset opplæring på et høyt nivå (Skrøvset & Tiller, 2015, s. 87). Rektors utgangspunkt bør være å tilpasse den enkeltes opplæring, og ikke la de mest ambisiøse få overta og bli uformelle ledere i ledergruppen. Det handler om læring og utvikling, og i vår sammenheng kan vi se på betydningen av to forhold. Rektor må se hver enkelt slik at mellomlederen opplever å bli verdsatt og utfordret på de riktige områdene. Dette kan for eksempel handle om personalledelse og de utfordringene mellomlederne opplever i møte med sine tidligere lærerkolleger. I tillegg bør det være et sett med regler for hvordan de skal opptre overfor hverandre i ledergruppen (Skrøvset & Tiller, 2015, s. 87). Vi vil ta for oss de øvrige dimensjonene i den videre drøftingen.

I vår undersøkelse har vi funn på at rektor gjennomfører medarbeidersamtalene sammen med lærernes nærmeste leder. Den langsiktige målsettingen er at mellomlederen skal gjennomføre disse samtalene på egenhånd. Ved å delta i medarbeidersamtalene sammen med avdelingslederne, kan rektor gå foran som et godt eksempel for sine medarbeidere og modellere hvordan dette kan gjøres. Samtidig som rektor veileder og legger til rette for at mellomlederne gradvis skal innføres i nye lederoppgaver, er det viktig at de blir stimulert og oppmuntret til å være kreative og innovative i sine nye roller (Emstad, 2012). Vi har som nevnt tydelige funn på at mellomlederne har fått ansvaret for det pedagogiske utviklingsarbeidet og dermed også fagfornyelsen. For å kunne arbeide målrettet med dette, trenger mellomlederne nok myndighet til å kunne være innovative og kreative i sine roller. Arbeidet med fagfornyelsen krever en ledelse som kan initiere og lede gruppeprosesser i

lærerkollegiet. Det er rektors ansvar å utvikle det kollektive profesjonelle læringsfellesskapet blant lærerne.

Som transformasjonsleder vil rektor kunne drive *intellektuell stimulering* av mellomlederne ved å oppmuntre dem til å være kreative og innovative (Emstad, 2012, s. 68). Det vil være rektors oppgave å oppfordre mellomlederne til å komme med tanker og idéer, og forslag til løsninger på problemer som skolen står overfor. Dette gjelder både i utviklingsrelaterte saker som i mellomledernes arbeid med fagfornyelsen og skolens pedagogiske utvikling, men også i mer akutte driftsoppgaver som krever raskere beslutninger og handlinger. Ikke minst var dette viktig i perioden da landet og skolene var rammet av pandemien covid-19. Her ble det stilt store krav til skolenes omstillingsevne, noe mellomlederne ofte var sterkt deltagende i. Rektor må passe seg for å ikke innta den heroiske lederrollen i denne veiledningsprosessen av mellomlederne. Faren er at hen her kan ta raske beslutninger uten å konsultere mellomlederne. Dette kan undergrave mellomledernes autoritet og legitimitet i personalgruppen. Rektor må trekke seg tilbake og gi mellomlederne nødvendig frihet til å kunne være ansvarlige ledere (Aas og Paulsen, 2017, s. 204).

I veiledningsprosessen er det viktig at rektor har forventninger og viser optimisme overfor mellomlederne. Dette handler om *inspirerende motivasjon*, og skal forplikte mellomlederne til å yte sitt beste (Emstad, 2012, s.68). Avdelingslederne i vår undersøkelse ønsker å utvikle seg som ledere, og i den sammenheng bør de gradvis tildeles mer krevende oppgaver. Felles med kravet til en av rektors kapasiteter i Instructional leadership er her viktigheten av å jobbe sammen om å utforme skolens visjoner og målsettinger for det faglige arbeidet (Robinson, 2014). For rektor kan dette være en ny situasjon, der det kan kreve tid til prosess i ledergruppen, noe rektor kan oppleve som en vanskelig prioritering, eller unødvendig tidsbruk. Vi minner her om utsagnet fra vår empiri der rektor ikke liker IGP-metoden med rekkeframlegg i gruppe og i plenum da dette stjeler mye tid av lærernes fellestid på skolen. Dette vil også gjelde for samarbeidet i ledergruppen. Rektor kan også oppleve sin egen status truet i de tilfeller rektor ofte selv opplever å sitte med en type fasit som hen kanskje må argumentere for, og revurdere, i samspill med mellomlederne. Vi snakket ikke dyptgående om dette i intervjusamtalene, men vi har vist empiri på at rektor ønsker å ha kontroll på mellomledernes beslutninger (ref 360-grader, kap 4.5).

Den fjerde dimensjonen i transformasjonsledelse er *idealisert innflytelse* (Emstad, 2012, s. 69). I samarbeid med mellomlederne blir det rektors oppgave å formidle en idealisert lederrolle som skal være et ideal for andre i organisasjonen. Denne rollemodellen skal kunne utløse respekt og tillit til ledergruppen, og komme tydelig til uttrykk gjennom ledernes adferd (Emstad, 2012, s. 69). Felles for lederne er at de må vise høy etisk og moralsk standard i sin håndtering av medarbeiderne. Lederne skal gå foran og være et godt eksempel for andre (s. 69). Ett av våre er at rektor gjennomfører medarbeidersamler sammen med avdelingslederne. I rektors modellering av disse medarbeidersamtalene vil det være viktig å vektlegge avdelingsledernes ansvar som lærernes nærmeste leder. Dette betyr blant annet at eventuelle sensitive opplysninger som kommer frem i disse samtalene ikke skal kunne slå tilbake på lærerne i andre sammenhenger. Å holde en høy etisk standard for disse samtalene, vil være viktig for å bygge lærernes respekt og tillit overfor sine nærmeste ledere.

Ledere «har det nok i blodet» at de skal være gode eksempler for andre. Og det å vise høy etisk og moralsk standard vil nok være et punkt å strekke seg etter, samtidig som personlighet, ulike dilemma i relasjoner, kvalitets og tidspress kan være faktorer som bremser, eller hemmer oppnåelsen av dette idealet. Å lede ved idealisert innflytelse kan derfor være noe vanskeligere å praktisere enn å lese om på papiret. Med referanse til Ertsås og Irgens T-modell ser vi fare for dissonans mellom generelle teorier (T3), uttalte handlingsteorier (T2) og praktiseringen, de anvendte handlingsteoriene (T1). Det betyr allikevel ikke at en trenger å se vekk fra idealisert innflytelse som en anvendelig ledelsesstrategi.

Rektor kan også velge å jobbe tettere på avdelingslederne i en form for ledelse som ligger nært opp til Instructional leadership (Robinson, 2014). Her kan rektor følge opp mellomlederne på bakgrunn av læringsresultatene i de enkelte klassene gjennom mellomledernes tett-på-ledelse overfor lærerne. Testresultater og kartlegginger av både læringsmiljø og faglige prestasjoner kan vektlegges i rektors oppfølging av mellomlederne. Rektor vil sammen med avdelingsleder kunne være med på å utforme målsettinger for mellomledernes oppfølging av lærernes læringsarbeid. På denne måten kan hen drive systematisk utvikling av mellomledernes lederkompetanse. utfordringen her er at rektor kan bli veldig styrende og kontrollerende gjennom sin direkte deltakelse i mellomledernes oppfølging av lærernes læringsarbeid (Hallinger, 2003). I et distribuert ledelsesperspektiv er

det viktig at rektor kan vise avdelingslederne tillit, og stole på at de selv tar ansvar for å utføre sine lederoppgaver. Dette medfører at rektor må trekke seg tilbake og gi avdelingslederne nødvendig frihet til å kunne være ansvarlige ledere (Aas og Paulsen, 2017, s. 204).

Vi har sett på hvordan rektor kan støtte seg til de fire dimensjonene: individuelle hensyn, intellektuell stimulering, inspirerende motivasjon og idealisert innflytelse.

Rektor er leder og skal bestemme hvordan det jobbes, og hvem som jobber sammen. Dette er viktig for at den enkelte skal oppleve mestring og utvikling, og kunne bidra til å gjøre hverandre gode (Tiller og Skrøvset, 2015, s. 87). Relatert til dimensjonene i transformasjonsledelse må rektor også kommunisere forventninger og optimisme på en slik måte at mellomlederne opplever at hen har tro på at de kan finne sin rettmessige plass som ledere for sine lærerkolleger (Emstad, 2012, ss. 68-69). Dette har betydning for rektors rolle som veileder og tilrettelegger.

#### 5.4 Rektor som distributør av ansvar og myndighet

Vi har belyst hendelser eller situasjoner der rektorenes aktive (eller passive) valg påvirker mellomledernes, og dermed også ledergruppas samlede integritet og legitimitet. Og vi ser at dilemmaer gjerne oppstår i samspillet med aktører som for eksempel de lærerne, eller foresatte som velger å gå forbi mellomlederne og direkte til rektornivå med saker og vedtak de er uenige i, og som de ønsker å endre. De sikter mot øverste myndighet eller mer korrekt mot det nivået de antar har en reell myndighet. «... dersom rektor «hopper over» avdelingslederne og gjør beslutninger angående lærerne selv, vil dette i neste omgang ha konsekvenser for avdelingsledernes utøvelse av ledelse overfor lærerne» (Abrahamsen og Aas, 2019, s. 102). Det betyr at det vil ha konsekvenser for hele ledergruppens samlede virke. Mellomlederne vi har intervjuet er opptatt av dette. Samtidig som rektorene omtaler slike eksempler som «noe som skjedde før». Avdelingslederne påpeker allikevel dette som et dagsaktuelt tema. Vi oppfatter at den enkelte mellomleder kjenner på dette og at de ønsker å oppleve myndighet og makt overfor sine avdelinger. Dette dilemmaet kan være en effekt av den nye lederstrukturen.

I de tilfellene rektor opptrer illojalt mot det ledergruppen har vedtatt, eller det en avdelingsleder har bestemt innenfor sin avdeling, kan dette undergrave de øvrige ledernes

autoritet, integritet, tillit og myndighet overfor lærere og andre ansatte. Dette påvirker igjen ledergruppens helhetlige integritet. I beste fall kan denne illojaliteten være utilsiktede konsekvenser av en velmenende rektors effektive handlinger. Vi tror ikke at rektorene er noe annet enn velmenende i sine handlinger, men spørsmålet er om hvor grensen for beslutninger og autonomi mellom rektor og mellomlederne skal gå. Hjertø (2017, s. 234) viser til forskning som sier at en viktig forutsetning for at ledergruppen skal kunne ta felles ansvar for skolens drift og utvikling, er at rektor i stor grad utøver delt lederskap i ledergruppen. Videre vises det til at fellesnevneren for slik delt ledelse er at den medfører en eller annen form for økt myndiggjøring av de andre medlemmene i ledergruppen. I vår empiri kommer det frem at det er opp til rektor å sørge for et slikt delt lederskap ved å legitimere og myndiggjøre mellomlederne.

I diskusjonen over viser vi til rektors uttalelser om at lærerne ikke lenger går forbi mellomlederne med sine saker. Den uttalte handlingsteorien (T2) er at det bare var før lærerne gikk forbi mellomlederne og direkte til rektor. Med andre ord har rektor satt, eller setter løpende en stopper for de lærerne som forsøker å hoppe over et nivå. Avdelingslederne viser til at dette fortsatt skjer i praksis. Denne anvendte handlingsteorien (T1) viker dermed fra den uttalte (T2). Hvis rektor kjenner til, eller presenteres for, teorier som for eksempel linje-stab-prinsippet og de teoriene vi har presentert om myndiggjøring av mellomlederne (T3), kan rektor evaluere og endre sine uttalte handlingsteorier (T2) på bakgrunn av både teorier (T3) og praksis (T1). Dette kan igjen lede til en endring i rektors anvendte handlingsteorier, og innarbeider et handlingsmønster der han ikke lenger tillater at lærerne går forbi avdelingslederne.

I et distribuert ledelsesperspektiv vil det å ha fått en ny ledergruppe å forholde seg til, bety at rektors beslutninger må være mer basert på samhandling med sine mellomledere enn av sine egne individuelle avgjørelser (Spillane, 2006). I følge Spillane (2006) bør rektor her flytte perspektivet fra hva hen gjør og tenker, som formell leder, til å se på hvordan hen kan utøve ledelse i samhandling med sine nye mellomledere. Ved å innføre et mer distribuert og delt lederskap kan rektor gi avdelingslederne ledelsesfunksjoner som formelt er knyttet til rektorrollen. I dette tilfellet kan det være at avdelingslederne får ansvar for og myndighet overfor lærerne på sine avdelinger. Dersom avdelingslederne må konsultere rektor før de kan ta en beslutning som angår deres avdelinger, vil de ikke oppleve reell myndighet overfor sitt

uttalte ansvarsområde. Dette kan virke demotiverende for avdelingslederne, og føre til at de på sikt ønsker seg bort fra skolelederrollen.

Det å dele makt og myndighet kan være uvant for rektor. Det kan kanskje være vanskelig å få nye mellomledere tettere inn på seg, og som vil ønske å få større innsikt og medansvar for hvordan skolen styres og drives. Dette kan rektor oppleve som en trussel i forhold til sitt tradisjonelle og innøvde lederskap. Det kan for eksempel handle om økonomiske disposisjoner og bruk av personalet med mer. De nye mellomlederne vil kunne ønske å få innsikt og innflytelse over disse ressursene, men på grunn av rektors bindinger på disse områdene, kan det være vanskelig å få til. Leithwood & Jantzi (2012) hevder at når ledelse og innflytelse spres på mange aktører, fremmer dette samtidig effektivitet og ansvarsplikt i skolen. Det vil være rektors ansvar å distribuere makt og myndighet på en slik måte at dette fremmer mellomledernes effektivitet og ansvarsplikt overfor hele skoleorganisasjonen. Dette samsvarer med teorier om distribuert ledelse.

Som blant annet en følge av mellomledernes behov for å kunne opptre som reelle ledere, ikke bare som mellommenn, må gjøre noen valg på vegne av ledergruppen. Vi har derfor drøftet rektors rolle som distributør av ansvar og myndighet.

I det følgende kapitlet drøfter vi rektors muligheter og fordeler ved å lede ledergruppen som et team.

### 5.5 Rektor som teamleder

I dette kapitlet drøfter vi rektors muligheter for å lede sin ledergruppe som et team. Vi vil se på dette i lys av teorier om lederteam, føringer i LK20, instructional leadership, NPM, praksisperspektiver og teoretisering. Utgangspunktet henter vi fra egen empiri, altså funnene vi delte i kapittel 4.6. Vi vil avslutte kapitlet med vår påstand om at rektor nå bør utvikle sin ledergruppe som lederteam, og ta rollen som teamleder for lederteamet.

Når en skole får utvidet sin ledelse med flere personer, betyr det at rektor, i kraft av sin formelle og institusjonelle posisjon, kan initiere og iverksette en prosess for å utvikle et lederteam. "Et lederteam er en teamform hvor medlemmene arbeider gjensidig avhengig av hverandre, og hvor den formelle sjefen deler sin makt med de andre i teamet gjennom

strukturell og psykologisk myndiggjøring” (Hjertø, 2017, s. 237). Rektor har her en unik mulighet til å utvikle det profesjonsfaglige fellesskapet i ledergruppen. I dette tilfellet viser vi til kapittel 3.5, Profesjonsfellesskap og skoleutvikling, i fagfornyelsen overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Udir, 2021). Ledergruppen kan slik modellere sitt profesjonsfellesskap for personalet i det pågående arbeidet med innføring av fagfornyelsen.

En vanlig definisjon på ledelse er at det handler om å utøve innflytelse og påvirke arbeidets retning, og i sitt vesen er ledelse både relasjonell og normativ (Møller J. , 2016). Det betyr at ledelse utøves i relasjoner der mål skal fortolkes, konkretiseres og realiseres. Denne definisjonen innebærer at ledelse kan utøves av mange, men de formelle lederne har i kraft av sin posisjon et særlig ansvar for å sikre at skolen utvikler seg i tråd med de overordnede målene samt lover og regler som samfunnet har satt for skolen (Møller J. , 2019). Rektors ledelse er basert på et mandat vedtatt av Stortinget. Dette mandatet er åpent for en gjensidig prosess hvor rektor både skaper og blir skapt på grunnlag av lokale betingelser i tid og rom (Møller J. , 2019, s. 190).

Det å lede en ledergruppe er nytt for rektor i den nye lederstrukturen. Valget om å lede et lederteam, og eventuelt den tidsmessige progresjonen frem til oppnåelsen av et fungerende lederteam, er opp til den enkelte rektor ved de skolene vi har studert. Som teamleder er det rektor som vil ha det overordna ansvaret for skolens lederteam, og sammen med teammedlemmene, legge premissene for samarbeidet i ledergruppen. Her bør det stilles krav til hvordan ansvar og oppgaver delegeres og utøves, og hvordan man kan hjelpe og støtte hverandre. Å utøve felles ansvar kan, både kollektivt og individuelt, bidra til å bygge legitimitet og integritet for lederteamet i personalgruppen (Hjertø, 2017, s. 237). Dersom dette ikke fordeles kan vi ikke si at ledergruppen oppnår en tilfredsstillende teamstatus.

Dersom rektor er påvirket av den amerikanske diskursen og videre strukturperspektivet på kunnskap, vil ledermøter kunne preges av NPM-standarder som krav om effektivitet og måloppnåelser. Her kommer NPM i så tilfelle inn fra både skoleeiers strukturer og rektors draging mot strukturperspektivet. Da kan rektor som følge av administrativt og tidsmessig stress, altså med mål om effektivitet, velge bort møtemetoder som kan virke tidkrevende å benytte i ledermøtene. Videre kan rektor virke mer som en formidler av egne avgjørelser, enn å være en inkluderende og deltakende samarbeidspartner i de møtene som skal ligge til grunn



for skolens styring og utvikling. Avdelingslederne vil da måtte fungere som sendebud, eller formidlere av rektors top-down-vedtak overfor lærergruppen. Det kan da være personavhengig både for «sendebudene» og lærerne, om disse vedtakene følges eller ikke.

Imidlertid kan rektor i lys av praksisperspektivet og den europeiske diskursen, være åpen for at kunnskapen i de aktuelle sakene er noe som skapes sammen. Ved å benytte inkluderende møtemetoder kan ledergruppen ha rom for lærende diskusjoner i sine møter. I slike møter kan en felles *teoretisering* (Irgens, 2021) oppnås. Dersom denne *teoretiseringen* drar nytte av både opplevd eller forutsigbar praksis, vitenskap og teorier, vil ledergruppen kunne enes om de styrende (uttalte) handlingsteoriene. Det er da Irgens (2021) hevder at vi utvikler profesjonell klokskap. Slik kan *kunnskaping* (Irgens, 2017) være en styrende faktor for de vedtakene ledergruppen gjør. I noen tilfeller vil dette også kunne lede til *kunnskaping* videre ned i organisasjonen og lede til at vedtak og avgjørelser gjøres i et bottom-up-perspektiv. Dette vil i tilfelle skape forankring i organisasjonen.

I avsnittet over, om hvordan rektor i lys av NPM og den amerikanske diskursen kan fremstå mer som en kommandør og informasjonsbærer, påstår vi at rektors implementeringsforsøk kan hindres, eller svekkes av personavhengige faktorer. På den andre siden, i tråd med den europeiske diskursen, påstår vi at gjennom inkluderende og lærende møter, kan det skapes en bedre forankring i ledergruppen, og kanskje videre i lærergruppen. Det er slik sett stor forskjell på det å fungere som et team og det å skulle delta i formanende- eller rene informasjonsmøter med rektor. Dersom mellomlederne skal oppleve eierskap er det nødvendig at rektor opptrer som en inkluderende teamleder, som legger opp til lærende møter også på ledernivået (Irgens, 2021, s. 170-171).

Rektors rolle i lederteamet er å være en strategisk leder, og leder for de nye avdelingslederne, og utøvelsen av «Instructional Leadership» går gjennom avdelingslederne og via prosesser i lederteamet (Aas, Paulsen, 2017, s. 193-210). Dette betyr at kvaliteten på disse prosessene blir svært viktige for rektors strategiske ledelse (Aas og Paulsen, 2017, s. 205). Lederteamet blir en viktig arena for rektor til å utøve sin ledelse. I et distribuert ledelsesperspektiv vil det være viktig at rektor bemyndiger avdelingslederne, utvikler gode relasjoner og vektlegger at prosessene i lederteamet bygges på tillit og en samarbeidende praksis (Aas og Paulsen, 2017, s. 203). Rektor må vise tillit til og stole på at avdelingslederne tar ansvar for å utføre sine lederoppgaver. Dette medfører at rektor må trekke seg tilbake og gi avdelingslederne nødvendig frihet til å kunne være ansvarlige ledere (Aas og Paulsen, 2017, s. 204). Med frihet

følger også ansvar og forventninger om å kunne begrunne skjønsmessige avgjørelser og basere sin praksis på kunnskap. Her følger også forventninger om *transparens*, dvs. åpenhet og innsyn, og deltakelse i profesjonsfellesskap slik at det enkelte teammedlemmet ikke blir seg selv nok (Irgens, 2021, s. 274-275). Det bør også legges vekt på at alle medlemmene i lederteamet har et felles ansvar for teamets beslutninger og strategiske valg (Aas og Paulsen, 2017). Dette vil kunne være en styrke da det betyr at de vil være flere ledere som sammen kan følge opp disse både i og utenfor lederteamet.

Lederteamet vil kunne være en arena for effektiv informasjonsutveksling. Rektor vil kunne holde seg orientert om hva som rører seg ute i skolen gjennom avdelingsledernes tilbakemeldinger. Hen blir orientert og skaffer seg fullgod oversikt, men overlater til avdelingslederne å utøve tett-på-ledelse og å følge opp lærerne i sine avdelinger (Aas & Paulsen, 2017, s. 206). På denne måten vil innføring av mellomlederne og organisering i lederteam være å utøve ledelse på flere nivåer (Torrance, 2013). Denne praksisen kan bidra til at ledelsens prosesser i lederteamet kan differensieres mellom administrasjon og pedagogisk ledelse. Rektor får oversikt, og kan fortsette å fokusere på administrasjon og tilrettelegging (Aas og Paulsen, 2017). Til sammen kan dette legge grunnlaget for å utvikle profesjonell klokskap i ledelsen. Ved å teoretisere på grunnlag av de erfaringer, eller observasjoner av praksis avdelingslederne deler (T1), kan lederteamet, også ved hjelp av teorier og føringer (T3) reflektere, diskutere og vurdere ønsker for den videre ledelse. Deres felles enighet, det vi i lys av praksisperspektivet kan kalle *kunnskaping* (Irgens, 2021), vil lede til nye uttalte ønskede endringer, eller ønsker om å videreføre tilfredsstillende handlingsteorier (T2). Ved å utvikle slike prosesser for profesjonell klokskap i ledelsens profesjonelle fellesskap, bidrar ledelsen til å modellere og eksemplifisere hvordan de ansattes team kan fungere som profesjonelle fellesskap. Rektor kan også bruke informasjonen som blir delt i lederteamet til å få i gang diskusjoner og refleksjoner om hvordan skolen kan forbedre sin pedagogiske praksis og videre kvalitetsutvikling. Her kan rektor være deltakende i diskusjoner om pedagogisk ledelse og om det som skjer i klasserommet, og sammen med resten av lederteamet være med på å ta beslutninger og tilrettelegge for videre pedagogisk utviklingsarbeid (Aas og Paulsen, 2017, 206).

I dette kapittelet så vi på hvorfor rektor bør utvikle sin ledergruppe til lederteam.

Fordi dette kan være med på å myndiggjøre avdelingslederne og videre legge grunnlag for å utvikle profesjonell klokskap i ledelsen. Dette kan bidra til en mer kollektiv utvikling av hele skoleorganisasjonen. Derfor bør rektor ta rollen som teamleder i lederteamet.

## 5.6 Oppsummering av vår diskusjon

Vi satt vår lupe på en kommunes strukturelle endring på skoleledernivå. Denne endringen ble initiert og iverksatt av skoleeier. Siden skoleeier er nivået over rektor, kan dette ansees som et top-down initiativ. Ved dette tiltaket ser vi spor av strukturperspektivet på ledelse av skolens utvikling.

Våre funn avdekker at innføringen av ny lederstruktur har skapt nye krav og forventninger til rektor. Skoleeiers forventninger er økt effektivitet, mer rom for pedagogisk ledelse og sikrere rekruttering av fremtidige rektorer og øvrige skoleledere. Vår undersøkelse viser at det å ha fått tilført økt lederressurs i form av en ny ledergruppe, også stiller krav til hvordan rektor leder sine nye mellomledere.

Et av målene med å omorganisere lederstrukturen i kommunen er å gi rektorene mer rom for å drive pedagogisk utviklingsarbeid. Vi tolker at dette er en mulighet for rektorene til å satse på «Instructional Leadership», eller tett-på-ledelse (Hallinger, 2003). Etter innføringen av den nye lederstrukturen har avdelingslederne fått personalansvaret for sine lærergrupper. De har fått ansvaret for å lede utviklingsarbeidet på skolen, og skal være tettere på praksis. Både rektorene og mellomlederne i vår undersøkelse uttaler at avdelingslederne er tettere på klasserommet. De klarer å følge opp både veiledning av nye lærere, det generelle læringsarbeidet og aktuelle elevsaker på en måte som rektor og assisterende rektor ikke klarte tidligere.

Ved at avdelingslederne blant annet får ansvaret for utviklingsarbeidet og å gjennomføre medarbeidersamtaler, er de tettere på praksis. Dette betyr blant annet at rektor sin rolle innebærer å være en veileder, mentor og mester for mellomlederne, samt å utøve en mer overordnet skoleledelse. Det siste ved å delta i, og dermed modellere, medarbeidersamtalene sammen med hver enkelt avdelingsleder, før ansvaret i sin helhet overlates til mellomlederne.

Rektor har en tilført rolle som ansvarlig distributør av ansvars og myndighetsområder i ledergruppen. Hen er dermed rykket opp fra å være en utøvende utviklings-veileder til å kunne ha tilsyn med det pedagogiske utviklingsarbeidet på et overordnet nivå. Dette krever

dog at rektor gjør aktive drøftinger, inn- og utsjekker med de ansvarlige mellomlederne. Hvis ikke kan vi argumentere for at rektor har delegert fra seg alt praktisk ansvar, på tross av at rektor formelt sett har det øverste pedagogiske ansvaret.

Rektors rolle endres ved at det nå er flere ledere som bemyndiges innenfor sine ansvars og myndighetsområder. Dette betyr at rektor må tre mer tilbake og stole på at mellomlederne kan utøve sitt lederskap på en ansvarlig måte. I ledermøtene blir det rektors oppgave, sammen med mellomlederne, å sette standard for hvilke retninger og verdier som skal ligge til grunn for ledergruppens beslutninger. Rektor har dermed hatt et opprykk fra også å være en direkte utøver av myndighet til å være en "retningsviser" på et mer overordnet nivå.

## 6 Avslutning

Hvordan har den nye lederstrukturen påvirket rektors rolle?

Rektor er ikke lenger alene!

Det er helt sikkert mulig å gjøre nye studier på tilsvarende endringer, og gjennom andre perspektiver gjøre flere eller andre funn enn de funnene vi har presentert og drøftet. Når det er sagt, er det utvilsomt at den nye lederstrukturen har påvirket rektors rolle. Hvordan den er påvirket, er det vi har forsøkt å vise og argumentere for.

Rektors rolle blir først og fremst påvirket ved at rektor nå må gjøre en rekke valg, aktive eller passive, i møtet med den nye ledergruppen. Funnene rektor må forholde seg til er prioriteringer knyttet til:

- virksomhets- og pedagogiske ledelsesoppgaver,
- i hvilken grad rektor kan legge til rette for mulig leder-rekruttering,
- hvordan rektor skal ivareta, tilrettelegge og veilede de nye avdelingslederne.
- hvordan rektor delegerer ansvar og myndighet,
- og muligheten for å organisere ledelsen som et lederteam.

Rektor er ansatt i en organisasjon med en struktur som har elementer av New Public Management i sitt virke, både som følge av interne, regionale og nasjonale føringer. Som en konsekvens er rektor resultatansvarlig på en rekke områder. I vurderingen av rektors yrkesutøvelse kan skoleeier gripe tak i det som enkelt lar seg måle. Dette inkluderer å etterprøve om rektor holder frister, om rapportene har forventet eller god nok kvalitet, å etterprøve den økonomiske styringen, samt resultater i diverse undersøkelser og

skoleindikatorer. Det er dette rektor vil få sin arbeidsgivers tilbakemeldinger på. Denne resultatstyringen legger nok ikke like mye vekt på prosesser, som på hvordan det pedagogiske utviklingsarbeidet ledes og gjennomføres. Det betyr at rektors personlige, kortsiktige gevinster overfor egen arbeidsgiver ikke kan hentes ut i det pedagogiske utviklingsarbeidet. På lang sikt vil derimot en meget god pedagogisk utvikling kunne avspeile seg positivt på de faglige elevresultatene ved skolen. Så er spørsmålet hvor mye, og på hvilken måte rektor bør involvere seg i denne utviklingen.

Vi har snakket med rektorer som begge opplever overveldende arbeidsmengder. Dette er arbeidsmengder som de skal prioritere og orientere seg igjennom. I lys av NPM, med fokus på rektors personlige «gevinster» er det da forståelig at rektor velger de oppgavene hen blir vurdert på, og sett for å gjøre, og at ledelsen av det pedagogiske utviklingsarbeidet blir distribuert ut til mellomlederne. Detaljert målstyring kan ta fokus og ressurser vekk fra det ikke-målbare. Rektors rolle som pedagogisk leder er derfor mer tilbaketrukket, eller overordnet.

Rektors nye rolle som en slags rekrutteringsagent for nye søkere til rektorstillingene dissonerer med balansen mellom rektors pedagogiske lederoppgaver og rektors virksomhetslederoppgaver. I drøftingen av funnet belyste vi strategier rektorene kan velge for å øke sannsynlige rekrutteringsmuligheter. I dette avslutningskapittelet ønsker vi derimot å belyse strukturelle utfordringer som rektorene nok ikke har særlig stor innvirkning på. For det første er det slik at når lærerne søker avdelingslederjobber er det fordi de har lyst til å hjelpe lærerne med å ha en bedre hverdag og gjøre en bedre jobb. De ønsker å være tett på praksis og å utøve pedagogisk ledelse. Noen er også nærmest endringsagenter med stor glød for det pedagogiske utviklingsarbeidet. Hvorfor skal da disse lærerne og nyopprykkede lederne ønske seg rektor sine oppgaver? De opplever allerede at rektor sine arbeidsoppgaver er altfor virksomhetssentrerte, og de ser sine ledere arbeide med trange budsjetter og stadige rapporteringsfrister. Hvis avdelingslederne ser at de når sine givende, kreative og pedagogiske lederdrømmer fra avdelingsledernivå, kan det ikke være annet enn demotiverende å se rektors oppgaver med tanke på å selv skulle søke en fremtidig rektorstilling.

Vi mener at skoleeier her har en utilsiktet konsekvens av den strukturendringen som blant annet er ment å øke sannsynligheten for å rekruttere kompetente søkere til rektorstillingene. I det øyeblikket rektor, som følge av stort press fra skoleeier, prioriterte virksomhetsoppgavene

foran den pedagogiske ledelsen, sparket nok dette noe av beinet under rekrutteringsforsøket. Noen vil uansett alltid ha, eller få, ambisjoner i retning rektorposisjonen. Kanskje vil noen mellomledere måtte vikariere for eller avlaste rektor, og over tid tilegne seg nok kunnskaper til at de kan vurdere om rektorjobben likevel er et attraktivt karrieresteg. Den nye strukturen er fortsatt ganske ny, og noen ting vil kunne gå seg til uavhengig av rektors nye rollevalg.

Ny struktur har bare fungert i noen få år. Det er mye som kan gå seg til, men dette stiller krav til rektors roller som veileder, ivaretaker og tilrettelegger. Vi tenker det kunne vært spennende om nye studier kunne se på hvordan rektor tilrettelegger for mellomledernes lederutvikling.

## Referanser

- Abrahamsen, H. (2019). Avdelingslederfunksjonen i skolen- verktøy for rektors eller lederteamets ledelse. I K. Helstad, & S. Mausestagen, *Nye lærer- og lederroller i skolen* (ss. 91-105). Oslo: Universitetsforlaget.
- Abrahamsen, Hedvig Neerland, & Aas, Marit (2019). *Mellomleder i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Antonsen, V. M., & Tandstad, C.-J. (2020A). Eksamen Skole6127 Forskning og utvikling II for skoleledere. NTNU.
- Antonsen, V. M., & Tandstad, C.-J. (2020B). Skole6128 Eksamen. Internasjonale perspektiver på skoleledelse. NTNU.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bergsli, A. T. (2020, Februar 05). *Forskning.no*. Hentet fra [www.forskning.no](http://www.forskning.no): <https://forskning.no/fafo-ledelse-og-organisasjon-partner/gryende-lederkrise-i-skolen/1632185>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder - Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dehlin, E., & Irgens, E. (2017). Kunnskap som struktur i møte med kunnskap som praksis: Dilemma og spenninger i norsk skoleutvikling. I M. Postholm, *Kunnskap for en bedre skole. Etter- og videreutdanning som strategi*. (ss. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dæhlen, M. (2020, Februar 20). *Forskning.no*. Hentet fra [www.forskning.no](http://www.forskning.no): <https://forskning.no/skole-og-utdanning/faerre-vil-bli-rector/1640213>
- Edmundson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), ss. 350-383.
- Emstad, A. (2012). Transformasjonsledelse. I M. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 67-82). Bergen: Fagbokforlaget.

- Ertsås, T., & Irgens, E. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 195-215). Trondheim: Tapir.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basis Books.
- Grønahug, K., Hellesøy, O., & Kausmann, G. (2001). *Ledelse i teori og praksis*. . Bergen: Fagbokforlaget .
- Gunnulfsen, A. E. (2019). Ledelse, roller og makt i utviklingsarbeid. I K. Helstad, & S. Mausethagen, *Nye lærer- og lederroller i skolen* (ss. 71-89). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the Practise of Instructional and Transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), ss. 329-352.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2016). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler - Hva er nødvendig lærerkapital*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration* 46(2), ss. 172-188.
- Helstad, K., & Mausethagen, S. (2019). Nye lærer- og lederroller - nye vilkår for skoleutvikling? I K. Helstad, & S. Mausethagen, *Nye lærer- og lederroller i skolen* (ss. 13-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjertø, K. B. (2017). Rektor som teameier: Kapasitetsbygging gjennom teamarbeid. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 211-240). Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon. En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm AS.



- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterView: Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsinterview*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2012). Collective Leadership: The Reality of Leadership Distribution Within the School Community. I K. Leithwood, & K. Louis, *Linking Leadership to Student Learning* (ss. 11-24). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Maxwell, J. (1992). Understating Validity in Qualitative Research. *Harward Educ Rev* 32(3), ss. 279-300.
- Møller, J. (2016). Ledelse av skolen som institusjon. I O. Kvamme, T. Kvernbekk, & T. Strand (red.), *Pedagogiske fenomener. En innføring* (ss. 254-262). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Møller, J. (2019). Nye leder- og lærerroller i skolen - konsekvenser for rektorrollen. I K. Helstad, & S. Mausehagen (red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (ss. 185-201). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., & Ottesen, E. (2011). Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I J. Møller, & E. Ottesen, *Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (ss. 15-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Olesen, K. G. (2014). Flertydig og emergerende ledelse i folkeskolen Et aktør-netværksteoretisk ledelsesstudie af politiske evalueringsreformers betydning for ledelse i den danske folkeskole. *Flertydig og emergerende ledelse i folkeskolen Et aktør-netværksteoretisk ledelsesstudie af politiske evalueringsreformers betydning for ledelse i den danske folkeskole*. København, Danmark: Copenhagen Business School Handelshøjskolen.
- Paulsen, J. (2008). *Managing Adaptive Learning from the Middle. Ph.d.-avhandling*. BI Norwegian School of Management.

- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2016). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for studenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Qvortrup, L. (2018). *Dette vet vi om Profesjonelle læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm A/S.
- Røvik, K. A. (2014). Translasjon - en alternativ doktrine for implementering. I K. A. Røvik, T. V. Ellingsen, & E. M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole - spredning, oversettelse og implementering* (ss. 404-417). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Schein, E. (2012). Foreword. I A. Edmondson, *Teaming. How Organizations Learn, Inovate, and Compete in the Knowledge Economy*. San Fancisco: CA: Jossey-Bass.
- Skrøvset, S., & Tiller, T. (2015). *Verdsettende ledelse*. Oslo: Cappelen Damm .
- Spillane, J. (2006). *Distributet Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Towards a Theory of Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), ss. 3-34.
- Stoll, L., Bolan, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the litterature. *Journal of Educational Change*, 7(4), ss. 221-258.
- Strøm, O. K. (2021, August 29). VG. Hentet fra [www.vg.no](http://www.vg.no):  
<https://www.vg.no/sport/i/Po5vb0/birgit-skarstein-tar-gull-12-aar-etter-at-hun-ble-lam-taarene-bare-trillet>
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2012). Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *KVALITATIVE METODER. Empiri og teoriutvikling* (ss. 17-45). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thompson, L., & Fine, G. (1999). Socially Shared Cognition, Affect, and Behavior: A Review and Integration. *Personality and Social Psychologi Review*, 3(4), ss. 278-302.

- Torrance, D. (2013). Distributed Leadership: Challenging Five Generally Health Assumptions. *School Leadership & Management*, 33(4), ss. 354-372.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 05 13). *Udir.no*. Hentet fra Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnsopplæringen: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Wang, D., Waldman, D., & Zhang, Z. (2014). A Meta-Analysis of Shared Leadership and Team Effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 99(2), s. 181.
- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Aas, M., & Paulsen, J. M. (2017). Ledelse i fremtidens skole. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 13-30). Bergen: Fagbokforlaget.

## Vedlegg 1 Intervjuguide

### Intervjuguide til undersøkelsen *Endret lederstruktur – ny skoleledelse*

Oppvarmingsspørsmål (småprat)

Spørsmål rundt arbeidserfaring og antall år på nåværende arbeidsplass.

Din egen arbeidshverdag

Hvordan er din arbeidshverdag i dag?

- Hvordan opplever du den nye skolelederstrukturen?
- Hva tenker du om din egen rolle nå?

På denne arbeidsplassen

Hva er det som gjør at du trives i jobben?

Hvilke av dine styrker/egenskaper synes du er viktige for din rolle?

- Hva tenker du må til av styrker/egenskaper for at kollegene på teamet ditt skal trives? (lederteamet som helhet?)

Forankring

Hva tenkte du da du fikk høre om at ledelsen skulle endres og/eller utvides?

- Hvordan medvirket du frem til de nye lederne var på plass?
- Og til oppgavefordelingen mellom dere?

Opplevelse av endring

**Du:**

Hvordan opplever du oppgavefordelingen slik den er nå?

Hva slags nye oppgaver har du fått?

- Opplever du å mestre disse lederoppgavene?

Hva slags oppgaver har du mistet?

- Har du opplevd å miste kjærkomne oppgaver?
  - Som nå ligger hos en annen leder?

**Teamet:**

Hvordan har de totale ledelsesoppgavene endret seg?

Ledelsen

Kan du fortelle hvordan dere leder arbeidet med fagfornyelsen på din/deres skole?

- Kommunikasjonen i ledelsen
  - Hva samarbeider dere om?
  - Hvordan samarbeider dere?
- Hva er viktig for deg når du skal utøve skoleledelse?
  - Hva skjer når en av lederne presenterer noe ledelsen har bestemt, og det møter motstand i personalet?
  - Ser du utfordringer etter innføringen av “Ny lederstruktur”?
  - Ser du muligheter ved innføringen av “Ny lederstruktur”?
  - Hvordan opplever du at det nye lederteamet har påvirket det pedagogiske arbeidet/utviklingsarbeidet ved skolen?

- Hvordan opplever du fordelingen av myndighet og ansvar mellom deg og resten av lederteamet?

Savner du noe spørsmål eller tema?

- Er det noe mer du tenker at vi burde spurt om, og som du kan fortelle om?

## Vedlegg 2 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet:

### «Endret lederstruktur – ny skoleledelse»?

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på lederteamene og arbeidet med fagfornyelsen etter at skolene i kommunen nå har flere personer og nye roller i ledelsen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

#### Formål

Dette forskningsprosjektet er en del av vårt masterstudium ved NTNU, Trondheim.

Vi ønsker å undersøke om endring av lederstrukturen på utvalgte skoler, med overgang fra inspektører til ass.rektor og avdelingsledere, påvirker samarbeidet i lederteamet og hvordan arbeidet med fagfornyelsen ledes. Vi er ute etter å fange opp praktiske endringer på ledernivå, mulige fallgruver og utviklingspotensiale.

Undersøkelsens omfang består av til sammen 6 intervjuer ved 3 skoler:

3 individuelle intervju med rektorene

3 gruppeintervju med mellomlederne

**Våre problemsetninger og våre forskningsspørsmål er som følger:**

#### 1. Problemstilling(er)

*Hvordan ledes innføringen av fagfornyelsen?*

- *Rektor*
- *Lederteam*

## 2. Hovedpunkter i intervjuguiden

- Din egen arbeidshverdag
- Forankring
- Opplevelse av endring
- Ledelsen
  - Fagfornyelsen
  - Kommunikasjon
  - Samarbeid
- Eventuelle andre moment? (Momenter du tenker er viktig for temaet)

Merk at problemstillingene kan endres i løpet av studien som følge av datainnsamlingen og analysen av denne.

Alle de opplysningene vi samler inn i denne studien vil kun brukes til masteroppgaven. Dersom vi gjør interessante funn utover det fokuset vi har i denne studien, vil det kunne nevnes i vår oppsummering. For eksempel at det vil være interessant om noen forsker videre på disse funnene. De må da innhente data gjennom egne undersøkelser. Vi vil uansett ikke dele data til andre formål eller forskningsprosjekter, og våre data vil bli slettet i henhold til datahåndteringsplanen.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU, ved Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Vår veileder er Mette Meidell, Universitetslektor ved NTNU, Institutt for lærerutdanning.

Vi studentene er:

Carl-Johan Tandstad, assisterende Rektor i Ålesund kommune (tidligere rektor i Sykkylven kommune).

Vidar Melvær Antonsen, lærer og IKT-ansvarlig i Lillestrøm kommune (tidligere inspektør og avdelingsleder i Lørenskog og Rælingen kommuner).

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

I vår undersøkelse er det 2 utvalg, og du er en av respondentene i ett av følgende utvalg:

- Rektor
- Medlem av lederteam

Vi ønsker å finne frivillige til utvalg ved samme skoler som de skolene vi finner frivillige rektorer som vil delta i denne undersøkelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vår primære datainnsamlingsmetode er intervju.

Vi vil gjennomføre personlig intervju med rektorene.

Vi vil gjennomføre gruppeintervju med medlemmer av lederteamene.

### **Ingen krav til forberedelser**

Vi vil stille åpne spørsmål som vil handle om dine opplevelser og tanker om hoved- og undertema. Vi fokuserer på dine utsagn, og det vil ikke være noe du kan svare feil på.

Dersom du lurer på begreper underveis i intervjuet, må du gjerne be oss utdype/definere disse.

### **Felles for intervjuene**

Vi etterstreber å gjennomføre intervjuene i perioden november – januar 20/21. Alle intervjuene gjennomføres gjennom møtefunksjonen i Teams, og det vil bli gjort både video og lydopptak av intervjuene. Tilgangen til teamet vi møtes i fjernes umiddelbart etter



gjennomført intervju og opptakene flyttes til vår sharepoint der kun vi to studentene har tilgang. Detaljer om tid og sted for intervjuet, kan vi bli enige om (kom gjerne med ønsker).

### **De individuelle intervjuene**

Vi tenker at intervjuene kan ta opp mot 45 minutter, og vi etterstreber at de ikke vil vare mer enn 60 minutter.

### **Gruppeintervjuene**

Vi tar sikte på ca. 60 minutters varighet, men er åpne for at disse intervjuene kan ta noe lenger tid avhengig av antall respondenter ved hvert av gruppeintervjuene.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Hvis du deltar i et gruppeintervju og deretter ønsker å trekke deg, vil dine utsagn bli slettet mens vi beholder øvrige deltakers utsagn.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Innsamlede data vil i masteroppgaven bli presentert på en slik måte at ingen, verken direkte eller indirekte, skal kunne identifisere den enkelte deltaker eller skole.

Det er kun vår veileder, Mette Meidell, som i tillegg til oss to vil ha tilgang til våre lagrede data ved NTNU i Trondheim.

Vi vil intervjuere rektorer og mellomledere ved 3 skoler. Etter hvert intervju transkriberes de på bokmål (og anonymiseres) før de kodes og slås sammen i sitt utvalg (rektor eller mellomleder) som en del av analysearbeidet. Det skal ikke være mulig å kunne knytte vår endelige presentasjon direkte til din person.

## Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er oktober 2021. Alt råmateriale (video og lyd) og kontaktlister slettes før oppgaven innleveres. Skolene vi forsker på fremstilles anonymisert i oppgaveteksten.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke

På oppdrag fra NTNU Trondheim har NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved vår veileder Mette Meidell på: [Mette.meidell@ntnu.no](mailto:Mette.meidell@ntnu.no), eller via telefon (Fjernet til vedlegg 2)  
og/eller oss studentene:
- Carl-Johan Tandstad på [carljoht@stud.ntnu.no](mailto:carljoht@stud.ntnu.no) eller via telefon (Fjernet til vedlegg 2)
- Vidar Melvær Antonsen på [vidarant@stud.ntnu.no](mailto:vidarant@stud.ntnu.no) eller via telefon (Fjernet til vedlegg 2)
- Vårt personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen, Direktør organisasjon. E-post: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no) Tlf: 93079038 Adresse: Sluppenveien 12B/C, Møllenberg 4.etg, Trondheim.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mette Meidell  
(Forsker/veileder)

Carl-Johan Tandstad og Vidar Melvær Antonsen  
(Studenter)

---

-----

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Endret lederstruktur – ny skoleledelse*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju (gjennomføres på Teams med begge studentene)
- å delta i gruppeintervju for mellomledere (gjennomføres på Teams med begge studentene)
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

