

”Det som ikke skjer, lærer du heller ingenting av”

(J.R. 2008).

Forord

Dette har vært et fint semester, og jeg har mange rundt meg som har bidratt til det. Jeg vil først rette den største takk til de fire informantene mine; Bente, Ingrid, Liv og Marie for at dere ville ta del i studien, og fant tid til å ha en nysgjerrig forsker på besøk i arbeidstiden.

Marit Honerød Hoveid har veiledet prosjektet, og hun har vært viktig for meg i prosessen. Jeg har mange faglige diskusjoner å se tilbake på. Takk for din entusiasme, for at du har gitt meg mestringsfølelse og konstruktive innspill, for kaffen, og for at du sa deg villig til å veilede meg i mitt siste semester som masterstudent.

Ellers har det vært en styrke i å ha så mange gode og nære venner. Jeg vil spesielt rette min ytterste beundring til Marie, Anette, Ingrid, Rakel, Hannelise og Gina for deres evne til å snakke om alt annet enn pedagogikk. Jeg har også mye å takke familien for. Jeg har to storesøsken, Lillian og Torgeir, som jeg setter svært høyt. Jeg beundrer også mamma og pappa for at dere så tålmodig har ventet på at tuppa skal bli ferdigutdannet.

Et faglig krevende semester er ikke komplett uten fine fisketurer på kveldstid. Du betyr mye for meg Stein Ivar. Takk for at du har holdt ut med å bo sammen med en dame som ”tolker meningsinnhold” ut av alt som skjer rundt henne.

Trondheim, Juni 2012.

Arnhild Finne

Innhold

Forord.....	2
1.0 Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn for prosjektet.....	5
1.2 Oppgavens oppbygning.....	7
2.0 Metode.....	8
2.1 Refleksjoner omkring valg av metodisk design.....	8
2.2 Observasjoner.....	11
2.3 Individuelle intervjusamtaler.....	12
2.4 Behandling av datamaterialet.....	13
2.5 Analyser og tolkninger av datamaterialet.....	14
3.0 Teoretisk grunnlag.....	17
3.1 Hvordan kan vi forstå begrepet ledelse?.....	17
3.2 Administrativ og pedagogisk ledelse.....	18
3.3 Endringer i rektors lederrolle.....	19
3.4 Skolelederens ansvarsplikt.....	21
4.0 Kort presentasjon av skoler og informanter.....	24
5.0 Presentasjon av funn og analyser.....	25
5.1 Innledning.....	25
5.2 Analysens struktur.....	28
5.3 "æ e jo satt her av en grunn, og det e jo at æ har mitt pedagogiske grunnsyn".....	29
5.4 "vesst du ska bruk energi på en million ting, så får du itj gjort nå av dæm godt".....	34
5.5"vi leve jo i en politisk styrt organisasjon, så politikeran har jo gjerne en del innspill".....	37
6.0 Drøfting.....	42
6.1 Innledning.....	42
6.2 "du e her for å styr skuta, da må du styr skuta".....	44

Referanser.....	52
Vedlegg 1.....	58
Vedlegg 2.....	59

1.0 Innledning

Som forskningsfelt er skoleledelse et svært mangfoldig og omfattende tema. Feltet er i følge Møller og Ottesen (2011) i stor grad dominert av forskning som er forankret i en amerikansk tradisjon, og dette innebærer at vi har adoptert mye av den amerikanske tenkingen inn i vår norske kontekst. Ledelse i dagens skole er i tillegg preget av at feltet har tatt i bruk teorier og modeller som i utgangspunktet er utviklet av økonomer for ledelse av organisasjoner i privat sektor, og dette vil på mange måter prege vår forståelse av skolelederyrket slik det fremstår i dag¹.

Som følge av desentralisering og økt myndighet lagt til skoleleder når det gjelder offentlig forvaltning, har rektorer ervervet en rekke nye oppgaver og ansvarsområder de senere årene (ibid, s 16-17). De administrative oppgavene som er lagt til rektors arbeid ser derfor ut til å øke, i takt med at skolelederes pedagogiske ansvar har kommet tydeligere frem². På bakgrunn av store internasjonale undersøkelser³ har betydningen av god skoleledelse fått større plass i den utdanningspolitiske debatten de senere årene, og betydningen av god skoleledelse danner også grunnlaget for dette mastergradsprosjektet.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Dette prosjektet startet med utgangspunkt i to forskningsspørsmål, av ulik opprinnelse og med ulik begrunnelse. Det første spørsmålets overordnede mål var å utvikle innsikt i hvordan rektor tolker rollen som pedagogisk leder. Dette temaet hadde opptatt meg i nærmere et halvt år i forkant av studien, og kan beskrives som en nysgjerrighet jeg hadde for hvordan rektorer erfarer det å være pedagogisk leder i dag, hvor det er reist forventninger til at skoler skal være lærende organisasjoner⁴. På bakgrunn av OECDs internasjonale studie av skoleledere (2006-2008), og den påfølgende rapporten fra

¹ Eksempel på dette er bruk av betegnelsen New Public Management som en ideologisk ramme hvor ledere settes til ansvar for organisasjonens resultater utad. Her bruker man ofte det engelske begrepet "accountability" om det å stå til ansvar (Jf. Møller, 2009, s. 175).

² Se eksempelvis, St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* (KD, 2008), og Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid til læring* (KD, 2010).

³ PISA (Programme for International Student Assessment), TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study), PRILS (Progress in International Reading Literacy Study), og TALIS (Teaching and Learning International Survey).

⁴ Se eksempelvis, Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon- Mestring- Muligheter*, kap. 10. Struktur og styring (KD, 2011).

undersøkelsen (Pont, Nucshe & Moorman, 2008) som viste at utvikling av høy faglig- og pedagogisk kompetanse blant skoleledere har en vesentlig innvirkning på elevens læring og læringsmiljø⁵, ønsket jeg å legge den enkelte informants lederkompetanse og erfaring til grunn for mine analyser. Med utgangspunkt i følgende problemstilling: ”*Hvordan danner rektors lederkompetanse og erfaring grunnlaget for tolkning av rollen som pedagogisk leder?*”

Det andre forskningsspørsmålet var basert på et ønske om å beskrive og tolke informantenes erfaringer omkring det økende ansvaret skoleledere har ervervet for elevenes resultater. Et internasjonalt uttrykk for hvordan skoleledere står til ansvar for organisasjonens resultater utad er begrepet *accountability*. Dette er også i noen sammenhenger brukt som betegnelse for en styringsform som stadig ser ut til å få økende betydning for hvordan utdanningen styres i dag (Jf. Møller, 2009, s. 175; Langfeldt, 2008, s. 59). I norsk litteratur er resultatstyring et begrep som for noen dekker en forståelse av begrepet *accountability*. Dette åpner for en innramming av *accountability* som en betegnelse som kan brukes når elevenes prestasjoner utgjør det målet som ansvaret er knyttet til, eller som ansvaret måles ved (Jf. Langfeldt, 2008, s. 60). Ansvarsstyring er en annen norsk betegnelse for *accountability*, som i følge Langfeldt (*ibid*) åpner for en forståelse av at det å stille til ansvar også innebærer en prosess, hvor noen kan bestemme hva andre skal stå til ansvar for. I dag er norske skolars resultater tilgjengelige på Skoleporten⁶, og en konsekvens av den lett tilgjengelige informasjonen om dette er at sentrale aktører som lærere, skoleledere og skoleeiere, i sterkere grad enn tidligere blir stilt til ansvar for at de resultatene som oppnås i skoler holder mål (Jf. Skedsmo, 2011, s. 74)⁷. Ved å drøfte *accountability*, både som et begrep for å stå til ansvar og som styreform, opp mot mine tolkninger av det informantene sier ville jeg belyse hvorvidt resultatansvaret som er lagt til rektorer har endret deres opplevelser av ledelsesfunksjon. Med utgangspunkt i følgende

⁵ Skolelederundersøkelsen 2005 (Møller, Sivesind, Skedsmo & Aas, 2006) viste også at nesten 40% av landets rektorer ikke hadde noen formell utdanning i organisasjon og ledelse.

⁶ Jf. Utdanningsdirektoratets beskrivelser: ”*Skoleporten er et verktøy for vurdering av kvalitet i grunnsopplæringen. Målet med Skoleporten er at skoler, skoleeiere, foreldre, elever og andre interesserte skal få tilgang til relevante og pålitelige nøkkeltall for grunnsopplæringen*” (skoleporten.udir.no).

⁷ Et aspekt ved *accountability* slik det ofte blir fremstilt i forskningslitteraturen er at styringen er preget av å være transparent, eller gjennomsiktig (Jf. Langfeldt, 2008, s. 60).

problemstilling: ”På hvilken måte kan accountabilty som styre(re)form skape endringer i opplevelse av lederfunksjon?”

De mange endringer i det norske skolesystemet de siste tiårene var utgangspunktet for denne studien slik den startet, og dette er også en forankring som naturlig nok preger studien slik den er i dag. Gjennom observasjon av og individuelle intervjusamtaler med fire skoleledere i Midt- Norge har jeg søkt innsikt i hvordan disse lederne erfarer og opplever aspekter som er knyttet til mine problemstillinger. Gjennom å tolke meningsnivå slik det kom til uttrykk i intervjusamtalene har imidlertid andre aspekter ved informantenes fortellinger⁸ kommet sterkere frem for meg, enn de problemformuleringene jeg med undring entret praksisfeltet med. Dette har gjort at denne studien som tidligere var forankret i to ulike problemstillinger, nå er en studie med utgangspunkt i kun ett forskningsspørsmål. Som en forgreining av den andre problemformuleringen jeg tok utgangspunkt i, har det endelige forskningsspørsmålet kommet frem for meg underveis i prosessen⁹, og den problemstillingen jeg har arbeidet ut fra er; ”Hvordan opplever skoleledere (det) å ha ansvar for skolens virksomhet?”

1.2 Oppgavens oppbygning

Innholdet i denne masterstudien er organisert i fem hoveddeler. Prosjektets fenomenologisk- hermeneutiske design har hatt stor betydning for utviklingen underveis i fortolkningsprosessen. I den første hoveddelen i kapittel 2 vil jeg derfor gjøre rede for studiens metodiske design, gjennom å gi beskrivelser av hvordan prosjektet har blitt gjennomført fra start til slutt. I dette kapittelet gis beskrivelser av hvordan jeg har samlet inn datamaterialet som er brukt i studien, og jeg gjør en vurdering av prosjektet etter vitenskapelige etiske kriterier. Her vil jeg også beskrive hvordan jeg har transkribert og behandlet datamaterialet, og hvordan jeg har gjort mine analyser og tolkninger.

Den andre hoveddelen, kapittel 3, utgjør det teoretiske grunnlaget for studien. I dette kapittelet vil det perspektivet på ledelse som ligger til grunn for prosjektet bli presentert, og jeg gjør rede for et tradisjonelt skille mellom pedagogisk og

⁸ Begrepet fortelling er i denne studien en forkortelse for ”det informanten forteller/sier i intervjusamtalen”.

⁹ Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2, hvor jeg gir beskrivelser av studiens metodiske design.

administrativ ledelse. Her beskrives også hvordan rektors lederrolle har forandret seg de siste tiårene. I teoridelen gjør jeg rede for fem ulike dimensjoner som utgjør lederes ansvarsplikt¹⁰ slik de kommer til uttrykk hos Jorunn Møller (2008, 2009) og Amanda Sinclair (1995). Jeg vil også gjøre rede for Amanda Sinclairs (1995) studie av etatsjefers opplevelse av ansvar, som er det analytiske verktøyet jeg har tatt i bruk for å tolke og analysere innholdet i det informantene i min studie forteller omkring det å ha ansvar.

I den tredje delen gir jeg i kapittel 4 en kort presentasjon av skoler og informanter, hvor jeg ønsker å gi et innblikk i skolenes størrelse, satsningsområder og rektors ledererfaring.

I den fjerde delen, kapittel 5, presenterer jeg mine analyser og tolkninger av funn fra intervjusamtalene. I dette kapitlet vil ulike former for ansvarsplikt diskuteres nærmere, og konkretiseres gjennom utdrag fra intervjusamtalene. Jeg vil gi mine tolkninger av informantenes fortellinger, og drøfte disse opp mot aspekter ved det analytiske verktøyet jeg presenterer i kapittel 3. Analysen er delt inn i tre hoveddeler og beskrivelser av disse gis innledningsvis i kapitlet.

I den femte delen vil jeg i kapittel 6 drøfte en utvidet forståelse av profesjonalitet og profesjonsbegrepet. Hvordan jeg opplever at informantene er profesjonelle vil utgjøre en avsluttende del i dette mastergradsprosjektet.

2.0 Metode

2.1 Refleksjoner omkring valg av metodisk design

Jeg ønsker å få innsikt i hvordan enkeltpersoner erfarer og opplever de områdene som er knyttet til min problemstilling, og dette prosjektet har en kvalitativ metodisk tilnærming (Jf. Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg valgte to strategier for innsamling av data, gjennom observasjoner av og individuelle intervjusamtaler med skoleledere i Midt-Norge. For å rekruttere informanter til studien kontaktet jeg skoleledere per telefon i deres arbeidstid, og informerte kort om hva dette prosjektet handler om. Jeg ønsket et håndterlig datamateriale og jeg hadde på forhånd bestemt meg for å invitere fire informanter inn i denne studien. De fire rektorene som i dag er en del av dette

¹⁰ Dette er Jorunn Møllers (2009, s. 175) oversettelse av begrepet *accountability*, og denne forståelsen av begrepet vil bli gjort rede for i teorikapitlet. Se side 21 i denne oppgaven.

prosjektet valgte jeg på bakgrunn av deres interesse for å delta, og fordi jeg opplevde at disse lederne ville kunne uttale seg på en reflektert måte omkring mine tema. Dette var et strategisk valg da jeg ønsket kontakt med engasjerte ledere, som samtidig ville dele relevante og interessante erfaringer som berørte dette prosjektet¹¹.

Som metodisk design har jeg valgt en fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming. Som kvalitativt design vil den fenomenologiske forankringen innebære at jeg vil utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen. Dette vil si at jeg samler data fra individer som har relevante erfaringer og opplevelser knyttet til det fenomenet som her skal studeres (Jf. Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2011, s. 82). Med en fenomenologisk innramming vil jeg i denne studien ta utgangspunkt i den subjektive opplevelsen som er knyttet til det å være leder i dagens skole, og jeg ønsker å tolke mening gjennom å studere informantenes levde erfaringer. I prosjektet er det mine tolkninger av det datamaterialet som foreligger som er av betydning, og dette knytter det også til en hermeneutisk posisjon. Hermeneutikk er læren om tekstfortolkning, og i en kvalitativ studie som denne er dette en sentral del av forskningsprosessen. Som vitenskapelig begrep brukes også hermeneutikk om selve handlingen i å fortolke en tekst for å skape mening ut av innholdet (Jf. Lindseth & Nordberg, 2004).

I hermeneutiske analyser har den fortolkende forsker en sentral plass. En grunnleggende forutsetning for denne tilnærmingen til et datamateriale er derfor fortolkers evne og villighet til å være bevisst sin egen rolle i prosessen, også i forhold til hvordan hun har påvirket innholdet i analysene (Jf. Ricœur, 1986, s. 73). En utfordring for meg i dette prosjektet har derfor vært å vie oppmerksomhet til hvordan min rolle som forsker har utviklet seg i løpet av forsknings og tolkningsprosessen. I forkant av studien hadde jeg satt meg inn i det jeg valgte som et hensiktsmessig teoretisk grunnlag for å kunne utvikle to problemstillinger. Som fortolkende forsker tok jeg med meg egne erfaringer og kriterier inn i studien. Dette prosjektet er dermed forankret både i mine valg i forhold til teoretisk grunnlag, og i det meningsinnholdet jeg har tolket ut av i datamaterialet. Av etiske hensyn har det derfor vært viktig at jeg i teksten evner å klargjøre hva det er informantene har sagt i intervjusamtalene, og

¹¹ Informantene ble tilsendt prosjektbeskrivelsen første uka i Januar 2012. Tidspunkt for observasjon og intervjusamtaler ble avtalt på mail, med unntak av en informant som avtalte dette per telefon. Innsamling av datamaterialet ble gjort med utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene som lå til grunn for studien slik de ble presentert innledningsvis. Se side 5-7 i denne oppgaven.

hvilke av de metaforene og begrepene jeg bruker som er begrunnet i mine tolkninger og i mitt teoretiske grunnlag (Jf. Taylor, 1971, s. 241-242).

For å få innsikt i forhold som berører mine problemstillinger kunne jeg også valgt andre metodiske design. I prosessen med å velge analytisk metode var grounded theory et design jeg vurderte opp mot mitt prosjekt. I grounded theory er kodingen av datamaterialet en sentral del av analysen, og teori betraktes på lik linje med andre typer data. Ved bruk av grounded theory ville det teoretiske grunnlaget jeg brukte for å utvikle mine problemstillinger ikke ha vært like sentralt, da man i denne tilnærmingen ønsker å utvikle nye teorier med utgangspunkt i datamaterialet (Jf. Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 84). Jeg opplever at skoleledelse er et godt dokumentert og utforsket felt, og jeg ønsket å gjøre min analyse og tolkninger på bakgrunn av den kunnskapen jeg har ervervet om skoleledelse de siste årene. Slik jeg opplever det er også et godt teoretisk grunnlag avgjørende for å kunne stille informantene relevante spørsmål, og for å kunne være bevisst hvilke situasjoner som kan være av betydning i en observasjon av rektors hverdag¹². Et fenomenologisk-hermeneutisk design som tilnærming både til praksisfeltet og til analyse av innholdet i datamaterialet åpnet for andre innfallsvinkler. Forskerens rolle er også mer sentral i et fenomenologisk-hermeneutisk design, kort sagt; jeg hadde også et ønske om å opptre som fortolkende forsker i forhold til innholdet i datamaterialet.

I denne studien ønsket jeg å fortolke mening slik den kom til uttrykk i intervju samtaler med informantene, og i mine observasjoner av deres hverdag. Som tilnærming til innsamling av empiriske data er observasjon og intervju grunnleggende forskjellige. Data fra observasjonene vil bygge på mine sanseintrykk og tolkninger av det jeg ser av samhandling og handlinger i konkrete situasjoner. Mens data fra intervju samtaler vil være basert på det informantene sier i samhandling med meg som forsker (Jf. Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 100). Datamaterialet blir dermed min innfallsvinkel for å forstå hvordan de handler og håndterer sitt arbeid som ledere. I tråd med et fenomenologisk-hermeneutisk design har jeg analysert meningsinnhold, og lest materialet fortolkende for å forstå en dypere mening i det

¹² I Kvalitative studier finnes det også andre tilnærminger til analyser av datainnhold, blant annet etnografisk design og casedesign. Disse ble ikke vurdert som hensiktsmessige i forhold til dette prosjektets problemstillinger.

informantene sier og gjør (ibid, s. 173). En hermeneutisk tilnærming til fortolkningen av meningsinnholdet gir grunnlag for tolkninger på flere plan. Dette innebærer at jeg underveis vil gjøre tolkninger av materialet som alternerer mellom aspekter som vil inneholde argumenter for eller mot tolkningen (Jf. Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 204). I dette kapittelet gir jeg beskrivelser av studiens metodiske design, gjennom å gjøre rede for mine metodiske valg underveis i forskningsprosessen. Den fenomenologisk- hermeneutiske tilnærmingen jeg har valgt for å tolke og bearbeide innholdet i datamaterialet vil også bli begrunnet underveis i kapittelet, gjennom beskrivelser av hvordan dette prosjektet har blitt gjennomført.

2.2 Observasjoner

Før jeg gikk ut i felten bestemte jeg at intervjusamtalene skulle danne det empiriske hovedgrunnlaget for prosjektet. Fordi jeg også ønsket å være til stede i situasjoner hvor de opptrer som ledere valgte jeg i tillegg observasjon som tilnærming til praksisfeltet. I en samtale ville jeg kunne fange informantenes perspektiver, opplevelser og meninger på en uttalt og direkte måte. I dialog vil man som hermeneutiker verken innta en monologisk holdning eller en passiv mottaker holdning, og slik jeg tolker Alvesson og Sköldberg (2009) anbefaler de at en forsker inntar en ydmyk men samtidig en aktiv rolle i samtale med informanter (ibid, s. 206-207). I følge Lægreid og Skorgen (2001) er hermeneutikkens samtale orientert mot å skape forståelse mellom subjekter (ibid, s. 22). Slik dette kan tolkes vil kontakten mellom forsker og informant være avgjørende for en god dialog, og det å være tilstede i og å observere informantenes arbeidssituasjon i forkant av intervjusamtalen kan være et godt utgangspunkt for dette.

Mitt forskerfokus er først og fremst rettet mot det ledere gjør, erfarer og opplever i sitt arbeid. Selv om det er rektors hverdag jeg ønsker å belyse, åpnet observasjonene for å rette blikket mot skolen som organisasjon. Jeg var til stede i ulike situasjoner og observerte informantenes arbeid i fire til fem timer. Dette ga meg et innblikk i hvordan det er å være en del av og tilstede ved den enkelte skole, som er data det kan være vanskelig å nå frem til gjennom en kort intervjusekvens. Parallelt med observasjonene gjorde jeg feltnotater, med beskrivelser av det som skjedde rundt meg og mine fortolkninger av disse hendelsene. Ved å analysere observasjonsdataene i etterkant ville jeg undersøke og gjøre ytterligere tolkninger av

meningssammenhenger, slik de kommer til uttrykk i den måten informantene samhandler med andre på arbeidsplassen. Observasjonene jeg gjorde vil danne et grunnlag for å kunne gi det Kvale og Brinkmann (2010, s. 95) betegner som tykke beskrivelser. Å gjøre en tykkere beskrivelse av en hendelse vil si å beskrive den i sin naturlige kontekst¹³. Dersom jeg observerte godt og evnet å beskrive hendelser som var knyttet til verdiladede sammenhenger ville dette igjen gi meg et utgangspunkt for å kunne bruke et rikt språk i mine tolkninger.

2.3 Individuelle intervjusamtaler

I løpet av besøksdagene hadde jeg lagt opp til en times samtale med informantene, hvor jeg brukte en delvis strukturert intervjuguide¹⁴ med tre sentrale tema som berørte studiens forskningsspørsmål¹⁵. Å bruke en delvis strukturert intervjuguide vil etter mine erfaringer ha sine styrker og samtidig være utfordrende. Essensen i bruk av denne formen er at et intervju kan gjøres fleksibelt, og mine opplevelser fra samtalene tilsier at jeg i varierende grad holdt den strukturen jeg hadde lagt opp til i intervjuguiden. I noen tilfeller fulgte jeg informantenes fortellinger dit de bar. Andre ganger, av ren nysgjerrighet, falt det naturlig å stille spørsmål som ikke var planlagt på forhånd. Mine opplevelser i rollen som intervjuende forsker har nok også endret seg i løpet av denne prosessen; fra å være en spent og ivrig student i de første intervjusamtalene, til å kanskje kunne fremstå som en noe tryggere (og like ivrig) student i de senere intervjuene. Dette har gjort at innholdet i datamaterialet fra intervjusamtalene varierer i større eller mindre grad. Samtidig var det viktig for meg å berøre de tema jeg hadde lagt for studien i løpet av alle samtalene, og jeg erfarte at intervjuguiden var god å støtte seg til i tilfeller hvor fortellingene sporet av.

Det første temaet i intervjuguiden er betegnet ”Skole og styringssignaler”. Her spurte jeg informantene om å gi beskrivelser av den enkelte skole som pedagogisk enhet. Ut fra deres fortellinger ville jeg tolke både hvilke styrker og utfordringer informantene opplever at deres skole har. Innenfor dette temaet ønsket jeg også å få innsikt i hvordan skoleledere tolker og arbeider med politiske føringer og styringssignaler, og alle informantene ble spurt direkte om dette. Det andre temaet i intervjuguiden er ”Ledelse og relasjoner”. Gjennom spørsmålene jeg hadde lagt opp til under dette

¹³ Kvale og Brinkmann (2010) refererer ikke begrepet ”tykke beskrivelser” til Geertz (1973).

¹⁴ Se Kvale (1997, s. 39) for beskrivelser.

¹⁵ Se vedlegg 1.

temaet søkte jeg deres tanker og beskrivelser omkring ledelse som begrep. Jeg spurte også hvordan de ville beskrive seg selv som leder. Under dette temaet var også relasjoner til andre på arbeidsplassen innlemmet som et eget spørsmål, og noen av informantene ble spurt om hvordan de tenkte seg at medarbeiderne vil beskrive dem som ledere. Det siste temaet i intervjuguiden er ”Organisasjons og kompetanseutvikling”. Her hadde jeg lagt opp til spørsmål som åpnet for samtaler omkring deres tanker om skoler som lærende organisasjoner. Jeg ønsket innsikt i deres erfaringer omkring det å arbeide med og å lede prosesser med formål om kompetanseutvikling i personalgruppa. I noen tilfeller spurte jeg også spørsmål som fikk frem informantenes perspektiver omkring det å skulle følge opp læreres undervisning og det øvrige personalets arbeid.

2.4 Behandling av datamaterialet

Da den første uka i mars var over satt jeg igjen med en mengde inntrykk etter å ha vært til stede i fire ulike skolemiljøer og i samtale med fire ganske forskjellige mennesker. Jeg tok opp alle intervjuene på lydbånd, og hadde ca. litt over en uke mellom hvert møte med informantene. Jeg hadde derfor tid til å transkribere intervjusamtalene fortløpende. Å transkribere betyr å transformere, eller å skifte fra en narrativ form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 187). Fortolkningen av de første intervjusamtalene foregikk derfor parallelt med de senere intervjuene. I ettertid ser jeg at dette kan ha påvirket meg som intervjuer, og at det bidro til at jeg etter hvert ble flinkere til å styre og å holde samtalene til studiens tema. Det å oversette fra talespråk til skriftspråk krevde en rekke vurderinger og beslutninger i forhold til hvordan jeg skulle gjengi det informantene sier i samtalene. Etiske vurderinger i forhold til å beskytte konfidensialiteten både til informanten og de personene som omtales i intervjusamtalen (ibid, s. 195). I transkriberingsprosessen ble derfor alle egennavn anonymisert, og all informasjon og data ble lagret på en datamaskin som krever passord for åpning¹⁶. På dette tidspunktet tok jeg også en beslutning om å ordrett gjengi det informantene sier på lydbåndet, og jeg transkriberte derfor også utydelige og utolkbare ord fra våre samtaler. Etter transkriberingsprosessen ble den gjeldende tekst sendt ut til hver av informantene for godkjenning. Dette gjorde jeg

¹⁶ Prosjektet ble i forkant meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, hvor jeg fikk godkjent den måten jeg behandler datamaterialet på.

også for å være sikker på at det jeg hadde transkribert fra lydbåndet faktisk var det de hadde sagt i samtalen¹⁷.

I arbeidet med transkriberingen, hvor språket ble overført fra tale til tekst, blir all oversettelse en måte å fortolke teksten på (Jf. Gadamer, 1986, s. 174). Sett fra et hermeneutisk synspunkt vil tekstene, eller transkripsjonene, være et mellomprodukt og en fase i forståelsesprosessen, isolert fra de opprinnelige samtalene jeg hadde med de fire informantene (ibid). Ricœur (1986) hevder at det skjer noe, noe viktig, når teksten tar talens plass. Ved intervjusamtalene er vi, jeg og skolelederne, tilstede for hverandre som dialogpartnere. Samtidig vil situasjonen vi befinner oss i, og omgivelsene ordene og setningene blir sagt i, spille en viktig rolle for innholdet i samtalene (ibid, s. 62). Ved å transkribere samtalene tok jeg ord og setninger ut av samtalekonteksten, ut fra dialogen, og inn i en kontekst hvor jeg er fortolkende forsker. Da jeg overførte talespråket til tekst mistet jeg kanskje informantenes tonefall, deres gestikuleringer og språklige uthevninger. Transkripsjonen fra muntlig til skriftlig form ga imidlertid samtalene strukturelle trekk som gjorde at innholdet egnet seg for videre analyse. I en hermeneutisk betraktning er det i følge Gadamer (1986) forståelsen av det som blir sagt som er viktig. Transkripsjonene gjorde derfor det jeg og informantene hadde snakket om ”lesbart”, og gjorde det mulig for meg å fortolke mening ut av innholdet i datamaterialet (ibid, s. 174).

2.5 Analyser og tolkninger av datamaterialet

Intervju og observasjon er to forskjellige tilnærminger til et praksisfelt. I analyse og fortolkningsprosessen valgte jeg imidlertid å behandle tekstene på en tilnærmet lik måte. I begge tilfeller ønsket jeg å få frem meningsinnholdet i materialet, enten det var hørt i dialog eller observert og erfart i ulike situasjoner. I den første fortolkningsfasen gjorde jeg meg kjent med datamaterialet, og forsøkte å få et helhetsinntrykk av innholdet (Jf. Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 173). Her kategoriserte jeg tekstene i en meningsfortetting. Dette innebærer å lage kortere formuleringer av det informantene har sagt eller gjort, og å videre gi formuleringene kategorier etter mening og innhold (Jf. Kvale & Brinkmann, 2010, s 212). Tidlig i

¹⁷ Ved prosjektets slutt vil det empiriske materialet bli destruert, og at dette skulle skje ble kommunisert til informantene i forkant av studien. Informantene ga også på forhånd sitt informerte samtykke for deltakelse i dette mastergradsprosjektet (Se vedlegg 2).

fortolkningsprosessen brukte jeg beskrivende koder og begreper som allerede fantes i empirien for å systematisere innholdet i materialet. Dette gjorde det lettere å få oversikt over hva som hadde blitt sagt og gjort, og hva innholdet kunne fortelle meg. Da dette prosjektet har en fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming gikk jeg i neste fortolkningsfase over til å bruke det som av Johannesen, Tufte og Christoffersen (2011) betegnes som tolkende koder. Tolkende koder viser til sammenhenger, perspektiver og begreper som reflekterer hvordan tendenser i datamaterialet kan forstås, samles og tolkes. Her fant jeg meningsbærende elementer i materialet, og tok avgjørelser om hva jeg på dette tidspunktet anså som relevant og nyttig for prosjektet (ibid, s. 174/176).

Da jeg hadde skaffet meg en oversikt over innholdet i datamaterialet, oppdaget jeg etter hvert at innholdet i observasjonsdataene varierte kvalitativt. Dette kan være fordi informantene valgte å invitere meg inn i deres hverdag på dager med ulikt innhold, men kan likeledes være at min evne til å observere og tolke handlinger varierte. Selv om jeg hadde observert informantene i noen få timer ga dette mye tekst. Jeg innså derfor også på dette tidspunktet at jeg hadde et stort, og med tiden tatt i betraktning, et u håndgripelig datamateriale. Jeg måtte ta et valg, og da valgte jeg som jeg i utgangspunktet hadde tenkt; at intervjusamtalene skulle danne det empiriske (hoved)grunnlaget for denne studien. Valget om å legge observasjonsdataene til side har gjort at denne studien har endret seg noe fra de dagene jeg møtte praksisfeltet. Nå fikk intervjusamtalene tale for seg selv, og det videre arbeidet med datamaterialet ga meg en rekke nye utfordringer.

I de første tolkningsprosessene hadde jeg understreket og trukket ut utsagn og hendelser som jeg opplevde kunne svare på mine problemstillinger. Det at jeg nå la bort observasjonsdataene gjorde at jeg ble mer konsentrert om materialet fra intervjusamtalene. Jeg gikk på nytt inn i transkripsjonene, og jeg vil si at jeg på mange måter kodet innholdet på nytt. Jeg betraktet datamaterialet fra intervjusamtalene med nye øyne. Ved å fordype meg ytterligere i informantenes fortellinger kom andre perspektiver klarere frem for meg. Slik jeg etter hvert kom til å tolke det disse rektorene sier er det opplevelser omkring det å ha ansvar som er fremtredende i deres fortellinger, og slik jeg leser datamaterialet er det mye følelser knyttet til det å være ansvarlig. Noe av det som gjennomgående kom til uttrykk i

transkripsjonene er at de som ledere investerer seg selv i arbeidet. Deres perspektiver omkring læring, undervisning og det ansvaret som følger med lederrollen kommer slik jeg ser det frem i deres fortellinger om hvordan de handler i hverdagen. Mitt fokus ble derfor etter hvert rettet mot å analysere og tolke det de sier, og hvordan de håndterer sitt arbeid i forhold til det å ha ansvar for skolens virksomhet.

I tråd med en fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming har jeg lest innholdet i intervjusamtalene fortolkende. Hos Geertz (1973) betegner ”thick descriptions”, at tekster ikke bare skal beskrive fenomener, men at de fenomenene som presenteres også skal tolkes (ibid, s. 26). Jeg har derfor søkt en dypere mening i informantenes erfaringer, tanker og opplevelser omkring det å ha ansvar, og gjort mine tolkninger på bakgrunn av dette. Analysen bærer derfor med seg de mulige betydningene av det som har blitt sagt. Samtidig er det klart at det jeg ser og de analyser og tolkninger jeg gjør kan være noe helt annet enn det informantene egentlig mente. I denne typen refleksiv forskning vil forskeren i følge Kvale og Brinkmann (2010) alltid ha med seg oppfatninger og holdninger som er ervervet både kulturelt, erfaringsmessig og språklig. Dette ligger nært opp mot det Gadamer (1986) betegner som forutforståelse, som er en beskrivelse av de forventningene jeg som forsker har til å finne mening i datamaterialet (ibid, s. 175). Som igjen vil si at min forutforståelse, og mine forventninger, har påvirket den oppfatningen jeg har fått av de intervjutekstene jeg har arbeidet med i denne studien.

Dette prosjektet kom etter hvert til å handle om hvordan dagens skoleledere opplever det å ha ansvar for skolens virksomhet. I betegnelsen virksomhet slik jeg her knytter det til skolen som organisasjon vil dette innebære et overordnet ansvar overfor ulike nivåer i utdanningssystemet, fra politikere på overordnet nivå og helt ned til et mer personlig nivå. Prosjektet tar utgangspunkt i en forståelse og en oversettelse av begrepet accountability som en ansvarsplikt skoleledere har¹⁸. Studien tar utgangspunkt i det siste forskningsspørsmålet jeg presenterte innledningsvis, som er: ”*Hvordan opplever skoleledere (det) å ha ansvar for skolens virksomhet?*” Denne problemformuleringen ønsker jeg å gi innsikt i gjennom å tolke og å drøfte sitater fra intervjusamtalene. Sitatene har jeg valgt å gjengi slik de opprinnelig ble sagt av

¹⁸ Dette begrepet vil bli gjort rede for i teorikapitlet. Se side 21 i denne oppgaven.

informantene, og jeg har derfor ikke komprimert setninger eller satt klammer for ord som ikke er tolkbare. Dette har jeg gjort som et bevisst valg fordi jeg mener den måten informantene uttrykker seg på er av betydning for hvordan jeg har tolket deres opplevelser omkring det å ha ansvar¹⁹. Det neste kapittelet utgjør studiens teoretiske grunnlag. Her gjør jeg rede for det analytiske verktøyet jeg har tolket og brukt i mine analyser, som er hentet fra Amanda Sinclairs (1995) studie av etatsjefer, og fra Jorunn Møllers (2009) forskning på skoleledelse. Som teoretisk grunnlag vil jeg også beskrive hvordan rektors lederrolle har endret seg, fra tidligere å ha det overordnede administrative ansvaret for skolen, mot det stadig økende antall ansvarsområder ledere har ervervet de siste tiårene. I teorikapitlet skisserer jeg derfor også noen av rektors utfordringer i forhold til det som i dag beskrives som en sammensatt lederrolle, og jeg vil redegjøre for det perspektivet på ledelse som ligger til grunn for denne studien.

3.0 Teoretisk grunnlag

3.1 Hvordan kan vi forstå begrepet ledelse?

Ledelse som begrep kan forstås på ulike måter, og kan for mange gi assosiasjoner til formelle ledere som har makt og myndighet til å bestemme hva andre (ledede) skal foreta seg i en organisasjon. En vanlig oppfatning av begrepet synes derfor å være forbundet med det personer med formelle ledertitler gjør, overfor de som ledes (Jf. Wadel, 2007, s. 40). Leithwood & Riehl (2003) hevder imidlertid at de fleste definisjoner av ledelsesbegrepet har en felles kjerne som omhandler to sentrale funksjoner; å gi retning og å utøve innflytelse, og innad i dette ligger en antakelse om at ledelse er en funksjon som også kan ivaretas av andre enn en formell leder. I mange organisasjoner kan ulike personer utføre lederoppgaver, og Harris (2008) hevder begrepet distribuert ledelse blir brukt som en samlebetegnelse når ledelsesoppgaver delegeres eller blir et resultat av ulike samarbeidsformer. Distribuert ledelse er ikke et nytt begrep, men har først fått fotfeste innenfor organisasjonsteori de siste tjue årene. Hos Spillane et.al. (2004) vil dette perspektivet også innebære at konteksten ledelse foregår i gir muligheter og begrensninger som konstituerer ledelse på bestemte måter, og som praksis vil ledelse vokse fram i interaksjonen mellom aktører og kontekst (Jf. Ottesen & Møller, 2006, s. 138).

¹⁹ Dette kommer jeg tilbake til innledningsvis i kapittel 5.

Med en innramming av ledelse i et relasjonelt perspektiv, vil lederoppgaver utføres av flere aktører i en organisasjon, og ledelse betraktes som en samhandlingsprosess både formelle ledere og ledede er en del av (Jf. Wadel, 2007, s. 39). Med dette som innfallsvinkel vil ledelse være basert på en gjensidighet mellom organisasjonens medlemmer, og være et mellom- menneskelig forhold. Dette perspektivet vil ligge til grunn for denne studien. For å forsøke å forstå hva ledelse er eller innebærer kan det være nyttig å plassere det i kontrast til noe det ikke er; administrasjon. Administrasjon kan beskrives som det praktisk orienterte arbeidet som organisasjonen er avhengig av i henhold til rutinemessige handlinger og fastsatte regler. Ledelse derimot er nødvendig når man ikke kan følge klare regler eller rutiner, og i uforutsette situasjoner hvor utfallet er mindre kjent på forhånd (ibid, s. 41- 43). Det er imidlertid ikke slik at det ene utelukker det andre; ledere på alle nivåer må både administrere og lede, og en god del administrativ virksomhet krever ofte ulike former for ledelse.

3.2 Administrativ og pedagogisk ledelse:

Som samfunnsinstitusjon er skolen knyttet til et offentlig forvaltningssystem, og som rektor har man det overordnede administrative ansvaret for skolens virksomhet²⁰. Det administrative ansvaret omfatter alt som er knyttet til utvikling og håndtering av regler, med mål om å skape orden og et system som holder organisasjonen i gang her og nå (ibid, s. 43). Administrativ ledelse handler dermed om å lede organisasjonen i bestemte retninger etter bestemte regler, og Wadel (ibid, s. 44) skiller videre mellom to typer av administrativ ledelse, betegnet som en innovativ og en byråkratisk ledelsesstil. Slik disse er beskrevet er de forankret i ulike verdier og verdiprioriteringer. Som en innovativ administrativ leder vil man etter Wadels (ibid) beskrivelser kontinuerlig vurdere og endre de regler organisasjonen er bundet opp av ut fra dens behov, og samtidig ivareta ansvaret overfor de rammer og regelverk som gjelder. En byråkratisk administrativ leder vil imidlertid gjøre det motsatte. Mens man i tråd med en innovativ ledelsesstil leter etter muligheter i et regelverk, vil en leder innenfor den byråkratiske stilen ta avgjørelser på bakgrunn av de begrensninger hun finner at organisasjonen er bundet opp av gjennom det samme regelverket (ibid, s. 44-45).

²⁰ Rektors lederrolle er i dag regulert i Opplæringsloven paragraf 9-1.

Slik jeg har beskrevet administrativ ledelse, spesielt som byråkratisk, kan man si at denne ledelsesformen alene kan hindre en organisasjons utvikling. Enhver organisasjon trenger derfor prosesser som sikrer utvikling, fornying og endring, og ledelse som er knyttet til å initiere og lede læringsprosesser med slike formål kan betegnes som pedagogisk. Det at pedagogisk ledelse er knyttet til læring gjør denne typen ledelse sentral i all organisasjonsutvikling, og mange forskere omtaler dette som selve kjernen i skolelederens arbeid (Møller, 2007; Fuglestad & Lillejord, 2007). En skoleleder utøver eksempelvis pedagogisk ledelse om hun evner å lede prosesser hvor medarbeiderne oppnår en større forståelse av egne handlinger, gjennom å reflektere over egen praksis²¹. Man kan også si at det pedagogiske lederskapet styrkes dersom ledede lærer å bruke det de har lært på en selvstendig og kreativ måte. Med dette som utgangspunkt hevder Wadel (2007) at organisasjoner trenger både administrativ og pedagogisk ledelse for å sikre enhetens drift og utvikling. Man kan derfor si at disse utgjør grunnelementer i all ledelse, i enhver organisasjon (ibid, s. 43, 46- 48).

3.3 Endringer i rektors lederrolle

Skoleledere har til enhver tid hatt ansvaret for arbeidet som utføres i skolen, men hvilket ansvar de formelt har, og forventningene knyttet til hvordan det skal ivaretas har i stor grad endret seg de siste tiårene. Frem mot 1990 var skolelederens ansvarsområder i hovedsak konsentrert inn mot å sikre skolens drift innenfor gjeldende budsjettammer, og å se til at arbeidet overholdt bestemmelser i lover, regler og forskrifter (Jf. Lillejord, 2011, s. 287). Med disse beskrivelsene av rektors ansvarsområder kan man si at hun i hovedsak hadde et overordnet administrativt ansvar for skolens virksomhet. Med Stortingsmelding nr. 37 (1990-1991) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*, ble målstyring innført som en modell for hvordan staten skulle formulere overordnede mål og felles visjoner for utdanningssektoren. Disse ble kommunisert nedover i systemet og gjorde i sin tid aktører på skolenivå ansvarlige for å finne frem til de midler som kunne realisere disse målene. Grad av måloppnåelse ble den gang målt av sentrale myndigheter, og en overordnet statlig styring skulle dermed forenes med en større lokal handlefrihet (Jf. Telhaug & Mediås, 2003, s. 367).

²¹ Dette kan refereres til Schön (1983).

Videre fra denne utviklingen fremstår det i dag som om styringstenkningen har endret fokus. Forskning viser klare tegn til at bestemmelser for den norske skolens arbeid har endret seg i takt med en internasjonal tendens mot ytterligere resultatorientering (Jf. Karlsen, 2007)²². Den formen for ansvarliggjøring av skoleledere som vi ser i dag er derfor et resultat av en lang og gradvis prosess, hvor utformingen av et nasjonalt kvalitetssystem har plassert mye av ansvaret for skolens resultater hos rektor. Dagens skoleledere blir dermed pålagt å engasjere seg i undervisningens kvalitet og i arbeid som fremmer gode pedagogiske prosesser. Samtidig ser det ut til at skoleledere i større grad også holdes ansvarlige for oppgaver som er knyttet til å sikre organisasjonens drift og utvikling (Jf. Lillejord, 2011, s. 292- 293). Som ledere i dagens skole har rektorer det overordnede ansvaret for hvordan faglige og økonomiske ressurser forvaltes, og holdes ansvarlige for at politiske føringer og vedtak omdannes til god praksis. Som faglig leder skal rektor samle personalet til en enhetlig pedagogisk innsats samtidig som hun må ta hensyn til ulike menneskelige relasjoner, og hun har dermed også ansvaret for elevenes og medarbeidernes psykososiale miljø, så vel som deres faglige utbytte (Jf. Welstad, 2011, s. 119; Lillejord, 2011, s. 284). I tillegg er det fra overordnet nivå reist en forventning om at skoleledere skal fronte arbeid som fremmer organisasjonens ansvar for egen utvikling²³.

Med økte forventninger knyttet til rektors lederrolle viser forskning de senere år at skoleledere daglig erfarer at de befinner seg i et krysningspunkt mellom mange og delvis motstridende interesser. Møller (2009, 2010) argumenterer for at et dilemmaperspektiv kan benyttes for å forstå de utfordringene skoleledere må håndtere i forhold til et økt press fra ytre hold. En rekke studier på 2000 tallet har pekt på ledelsens indirekte betydning for elevenes læringsutbytte (Leithwood & Jantzi, 2005; Day, 2005; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008), og det har kommet tydeligere frem at lærere i stor grad påvirkes av kompetente ledere. Med de vidt favnende oppgavene som i dag utgjør rektors ansvarsområder er det i følge Møller (2011) vanskelig å definere skolelederyrket som en egen profesjon, da man ikke kan vise til en spesifikk

²² PISA- undersøkelsen gjennomføres hvert tredje år, og Norge har deltatt siden oppstarten i 2000 (pisa.no). Stortinget vedtok innføringen av nasjonale prøver fra skoleåret 2003/2004, for elever på 2., 4. og 9. Klassesetrinn, og 1. trinn i videregående opplæring (NOU 2003:16).

²³ Jf. Kunnskapsdepartementets beskrivelser: "Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevenes læring og resultater for øyet" (KD, 2010, s. 13).

utviklet kunnskapsbase som avgrensner denne fra andre profesjoner. I praksis, og tradisjonelt er mange skoleledere rekruttert fra læreryrket, og de fleste rektorer både i grunnskolen og i videregående skoler er kvalifisert til å undervise, og det har de gjort inntil de ble tilsatt som ledere (ibid, s. 30). Dette er også typisk for deltakerne i denne studien, hvor alle de fire informantene har arbeidet som lærere og som fagledere eller undervisningsinspektører inntil de ble tilsatt som rektor. Halvparten av informantene i denne studien har allmennlærerutdanning, mens de to andre er adjunker med opprykk. En av informantene har en formell utdanning i skoleledelse, mens en annen rektor nylig har tatt de første 30 studiepoengene av en mastergrad i skoleledelse. Informantene har også svært ulik realkompetanse, mens to av dem er midtveis i karrieren som skoleledere, har de to andre flere års erfaring som fagleder enn som rektor.

3.4 Skolelederens ansvarsplikt

Rektorer har ervervet en rekke nye ansvarsområder de senere årene, og i en engelskspråklig tradisjon brukes begrepene *accountability* og *responsibility* begge om den måten skoleledere i dag har det overordnede ansvaret for skolens virksomhet. På norsk vil disse begrepene tilsvare en og samme mening; ansvar, og Jorunn Møller (2008) hevder dette medfører en viss plikt overfor andre. Overført til en norsk skolelederkontekst har hun oversatt *accountability* til ansvarsplikt, og dette er det begrepet jeg vil bruke i denne studien²⁴. Ansvarsplikt er et mangefasettert og fragmentert begrep som definerer et kontrollforhold mellom ulike parter, og vil derfor være knyttet til tillitt mellom ulike nivåer. Ansvarsplikt er med dette en sosial praksis som også vil være en viktig dimensjon av profesjonalitet. Dette uthever læreres og ledes moralske ansvar overfor elever og foreldres behov, så vel som ansvaret overfor folket gjennom statlig kontroll. Det å stå til ansvar for noe kan videre betegnes som å måtte svare for sine handlinger, og kanskje spesielt det å måtte svare for resultatene av disse handlingene. I skolesystemet vil ofte resultatene evalueres av en overordnet makt opp mot standardiserte forventinger, og slik kan ansvarsplikt lokaliseres i et hierarkisk eller byråkratisk system, hvor noen har makt til å bestemme hva andre skal stå til ansvar for (Jf. Møller, 2008, s. 38-39).

²⁴ Se Møller (2009, s. 175).

Amanda Sinclair gjorde i 1995 en diskursanalytisk studie av hvordan etatsjefer ga beskrivelser av hvordan de sto til ansvar. Diskursanalyse er en metode for å analysere de språklige aspektene i en tekst, og dreier seg om analyse av ytringer og utsagn (Jf. Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 221-223). Sinclairs studie (1995) dokumenterer hvordan ansvarsplikten kontinuerlig kan konstrueres gjennom språket, og viser hvordan ledere skaper seg selv gjennom den måten de bevisst eller ubevisst bruker det språket som eksisterer i deres sosiale kontekst. Hun kategoriserte språket hennes informanter brukte i beskrivelser av hvordan de står til ansvar, i to språklige diskurser; en strukturell og en personlig (ibid, s. 224)²⁵. De to til dels motstridende diskursene kjennetegnes av ulik språkbruk og ulike måter å trekke inn forståelse eller å referere til erfaringer på. Slik hun beskriver den strukturelle diskursen kan den knyttes til de formelle aspektene ved lederrollen, til arbeidskontrakt og det formelle ansvaret ledere har overfor organisasjonen som system (ibid). Mens hun beskriver språket i den strukturelle diskursen som rasjonelt og abstrakt, er språket i den personlige diskursen mer følelsesladet og sårbart, og hun knytter denne diskursen tettere opp mot lederes personlighet. Når ledere bruker en personlig diskurs vil det slik Sinclair (ibid) beskriver det i større grad være synlig hvordan de knytter følelser til det å ha ansvar, og hun hevder ansvarsplikt er noe ledere verdsetter, eller i noen sammenhenger kanskje også frykter.

Sinclairs (1995) studie viser at det å stå til ansvar innenfor en form, kan innebære å måtte inngå kompromisser i forhold til andre aspekter eller dimensjoner ved ansvarsplikten. Hun skiller mellom fem ulike typer ansvarsplikt som er knyttet til lederes arbeid²⁶. Selv om Sinclairs (1995) studie er diskursanalytisk, og dermed har en annen tilnærming til analysering av datamaterialet, vil hennes fem dimensjoner ved lederes ansvarsplikt utgjøre det analytiske verktøyet jeg har brukt for å drøfte, analysere og tolke mitt datamateriale²⁷. Den første dimensjonen hos Sinclair (1995) betegnes som en *politisk* ansvarsplikt, og er et uttrykk for det ansvaret organisasjonen har for å oppfylle mandatet som samfunnet har gitt (Jf. Møller, 2008, s. 40). I Norge er skolens samfunnsmandat uttrykt i nasjonale lærerplaner, politiske føringer, rammer

²⁵ Diskursbegrepet kommer fra det latinske *discurrere*, som betyr å springe hit og dit. Diskurs omhandler tale, språk, tekst og meningsutveksling i form av samtale og diskusjon (Se: Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2011, s. 221).

²⁶ "Political", "public", "managerial", "professional" og "personal accountability" (ibid, s. 225-231). I noen tilfeller vil jeg bruke Jorunn Møllers (2009) norske oversettelser av disse begrepene.

²⁷ Dette kommer jeg til bake til innledningsvis i kapittel 5.

og krav, og i utdanningsloven, og skoleleder har det overordnede ansvaret for at enheten arbeider i tråd med disse bestemmelsene. Den politiske ansvarsplikten er nært forbundet med den andre dimensjonen, som er betegnet som den *offisielle* ansvarsplikten, og som uttrykker ansvaret enheten har overfor det lokale miljøet den er en del av. Den *offisielle* dimensjonen beskrives som en mer direkte ansvarsplikt overfor folket, overfor enkeltindivider og grupper av folket, og befatter organisasjonens ansvar for å ta hensyn til og arbeide i tråd med offentlige diskusjoner omkring organisasjonens virksomhet (Sinclair, 1995, s. 225- 226)²⁸. Den tredje dimensjonen av lederes ansvarsplikt kan betegnes som *resultatorientert*²⁹. Den *resultatorienterte* ansvarsplikten vil omhandle skoleleders ansvar overfor overordnet myndighet når det gjelder bruk av ressurser relatert til de resultater enheten har oppnådd. Som i praksis vil si at rektorer har plikt til å dokumentere skolers resultater overfor skoleeier (Jf. Møller, 2009, s. 176)³⁰.

Den fjerde dimensjonen utgjør en *profesjonell* ansvarsplikt, som omfatter det ansvaret som skal ivaretas innenfor profesjonen selv. Denne dimensjonen handler om det kollektive ansvaret skolens ansatte har for å tilby elever i skolepliktig alder en opplæring av høy kvalitet. Dette ansvaret kan i følge Møller (2009) ivaretas gjennom samtaler og refleksjon omkring hva god praksis er, og hvordan eksisterende praksis oppfyller disse kriteriene (ibid, s. 177). Den femte og siste dimensjonen som er sentral i Sinclairs (1995) forskning er den *personlige* ansvarsplikten. Denne dimensjonen beskrives som lederes opplevelse av troskap overfor egne personlige verdier, og er basert på de mål og grunnsyn som ledere bringer med seg inn i arbeidet. De verdiene ledere ønsker å handle i tråd med kan være basert på deres respekt for menneskelig verdighet, og deres grunnleggende moralske og etiske verdier. Denne ansvarsplikten beskrives som meget sterk for ledere flest, og kan også ytterligere forsterkes av organisasjonens kultur dersom den er mottakelig for eller støtter leders grunnsyn og personlige verdier (ibid, s. 230-231).

²⁸ Møllers (2009) oversettelse innebærer en sammenslåing av den politiske og den offisielle dimensjonen, og er betegnet som den "samfunnsmessige ansvarsplikten" (ibid, s. 176). Jeg ønsker imidlertid å skille mellom den politiske og den offisielle dimensjonen i denne studien.

²⁹ Her bruker jeg en av Møllers (2009) oversettelser av "managerial accountability". Den andre oversettelsen hun også knytter til denne dimensjonen er betegnet som en hierarkisk ansvarsplikt (ibid, s. 176).

³⁰ I en oversettelse av New Public Management- konseptet som i dag har funnet sted i mange kommuner i Norge er det i følge Møller (2009) et særlig fokus på denne formen for ansvarsplikt (ibid, s. 176).

I dette kapittelet har jeg gjort rede for det relasjonelle perspektivet på ledelse som ligger til grunn for denne studien. Jeg har også gitt beskrivelser av hvordan rektors lederrolle har endret seg de siste tiårene, og gjort rede for to former for ledelse som er sentral i alle organisasjoner, pedagogisk og administrativ ledelse. Jeg har også gitt en beskrivelse av det analytiske verktøyet jeg har brukt for å analysere og tolke innholdet i intervjusamtalene som denne studien er basert på. I kapittel 4 vil jeg gi en kort beskrivelse av de ulike skolene som informantene i denne studien er ledere ved. Her ønsker jeg å gi innsikt i skolenes størrelse og elevtrinn, da dette kan gi et bilde av de ulike rektorenes ansvarsområder innad i enheten. I denne beskrivelsen vil også informantenes ”navn” kobles til skolene.

4.0 Kort presentasjon av skoler og informanter

Innmarka er en byskole lokalisert i Midt-Norge. Skolen har ca. 300 elever fordelt på 8.-10 trinn, og har nærmere 40 ansatte. Skolen har en sammensatt elevgruppe og er mottaksskole for minoritetsspråklige elever. Mange av lærerne i personalgruppa har arbeidet ved skolen siden den ble bygd på 80-tallet, og har derfor mye undervisningserfaring. Skolen satser på dans og drama, IKT og har årlige teateroppsetninger i skolens lokaler. Rektor Liv er forholdsvis nytilsatt som leder ved denne skolen, men hun har mange års erfaring som skoleleder ved andre skoler i regionen.

Druemarka er en byskole lokalisert i Midt-Norge. Skolen har ca. 600 elever fordelt på 1.-7. trinn, og rommer ca. 80 ansatte. Personalet har variert faglig kompetanse og ulik erfaring, og omtales av rektor forholdsvis ungt. Skolen satser på grunnleggende lese og skriveopplæring, vurdering for læring og matematikk. Rektor Bente har arbeidet som leder ved skolen i noen år, og har mange års erfaring som skoleleder ved andre skoler i regionen.

Tiurmarka er en byskole lokalisert i Sør- Trøndelag. Skolen har ca. 300 elever fordelt på 1.-7. trinn, og har ca. 40 ansatte. Personalgruppa består i hovedsak av nyutdannede lærere, og dette omtales av rektor som skolens styrke og utfordring. Skolen satser på grunnleggende lese og skriveopplæring, vurdering for læring og matematikk. Rektor Marie har vært tilsatt som leder ved skolen i noen år, og har tidligere erfaring som fagleder ved andre skoler i regionen.

Firmarka er en byskole lokalisert i Midt- Norge. Skolen har ca. 300 elever fordelt på 1.-7. trinn, og rommer ca. 30 ansatte. Kollegiet ved skolen omtales av rektor som stabilt, og mange av lærerne har arbeidet ved skolen siden den ble bygd på 90- tallet. Skolen satser på grunnleggende lese og skriveopplæring, matematikk og vurdering for læring. Rektor Ingrid er forholdsvis nytilsatt som leder, men har arbeidet flere år som fagleder ved samme skole.

5.0 Presentasjon av funn og analyser

5.1 Innledning

Mangel på tid blir ofte uttrykt som et hovedproblem i skolen. I teorikapitlet har jeg skissert noen av rektors utfordringer i forhold til forvaltning av rollen som skoleleder, i spenningsfeltet mellom det som tradisjonelt betegnes som pedagogiske og administrative oppgaver. I Tidsbruksutvalgets rapport (KD, 2010, tabell 1.7) og TALIS- undersøkelsen (Vibe, Aamodt & Carlsten, 2009), ga rektorer uttrykk for at de mangler tid til å lede pedagogiske prosesser, og at pedagogiske oppgaver ofte kommer til kort i forhold til mengden av administrativt arbeid. Det er derfor interessant at det er sammenfallende for informantene i denne studien at ingen av dem uttrykker at de ikke har tid til oppgaver knyttet til deres rolle som pedagogisk leder. Jeg tolker det slik at de gir uttrykk for at de lager rom for å ivareta dette ansvaret, og at det er et område de prioriterer og ser på som sin absolutt viktigste oppgave. Uttrykksformer i retning ”tiden strekker ikke til for pedagogiske oppgaver” har dermed uteblitt fra våre samtaler. De er erstattet av utsagt som: ”*æ prøve å fokuser på pedagogisk ledelse, for det ser æ på som absolutt viktigst i forhold te min oppgave i å led skolen*” (MT, 05.03.12, linje 52 - 53), ”*administrasjon, det bi tatt på kveldstid*” (MT, 05.03.12. linje 242), og ”*æ må prøve å begrense så det ikke bi så mye administrasjon, at æ har tida te de pedagogiske som e det viktigste arbeidet*” (BD, 16.02.12, linje 305 – 306). Dette er nok ikke et uttrykk for at skoleledere i dag har bedre tid i sitt arbeid. Slik jeg tolker det kan det tyde på at måten rektorer omtaler sin rolle som pedagogisk leder har endret seg de siste årene, og at et økt fokus på rektors pedagogiske ansvar fra sentralt hold, kan ha gjort dette til et hovedområde for dagens skoleledere³¹.

³¹ Jf. Kunnskapsdepartementets beskrivelser av pedagogisk ledelse: ”*de formelle lederne i kraft av sin posisjon har et spesifikt ansvar for skolens samlede kvalitet og for utvikling av skolen som en lærende*”

Når informantene snakker om hvordan oppgaver og ansvar er fordelt bruker de ofte betegnelsen *ledelsesstruktur*³² i beskrivelser av hvordan arbeidet i organisasjonen er strukturert. Tre informanter i denne studien gir uttrykk for at ledelsesstrukturen ved deres skole er til god hjelp i den daglige forvaltningen av organisasjonen, og de fremhever betydningen av at de har velfungerende administrative systemer og gode medarbeidere i ledelsen, slik at de kan utøve en pedagogisk lederfunksjon. Det de forteller tolker jeg som et uttrykk for at de oppgavene som kan betegnes som administrative er mange og tidvis svært omfattende. Det rommet jeg har tolket at de har for å ivareta sitt pedagogiske ansvar er ikke noe selvsagt, men noe de aktivt skaper ved å delegerer oppgaver til andre personer i ledelsen. Dette forutsetter at de er dyktige administratorer med evne til å prioritere og delegerer arbeid og ansvar til andre, og dette ser jeg på som en av rektors største utfordringer i det daglige arbeidet³³. Flere av informantene sier de har delegert noen av de administrative oppgavene til merkantil eller andre i ledergruppa, men at de ofte samarbeider om *siste hånden på verket*, og at de snakker sammen og rådfører seg med hverandre underveis. Slik jeg tolker det viser dette tegn på at noen av skolene i denne studien har utviklet former for distribuert ledelse i tråd Harris (2008) beskrivelser av begrepet.

Amanda Sinclairs (1995) fem ulike dimensjoner, eller former for ansvarsplikt, har gitt meg et analytisk verktøy for å analysere innholdet i mitt datamateriale. I likhet med dette prosjektet er Sinclairs studie basert på analyser av delvis strukturerte intervju samtaler (ibid, s. 222). Våre studier har imidlertid ulike analytiske tilnærminger, hvor hennes studie er diskursanalytisk er mitt prosjekt fenomenologisk-hermeneutisk forankret. Ved bruk av en diskursanalytisk metode er forholdet mellom språk og virkelighet sentral, og meningsinnholdet i det som blir sagt er av mindre betydning (Jf. Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 221-223). I min studie er det imidlertid meningsinnholdet og mine tolkninger av det som ble sagt i intervju samtalen som utgjør det empiriske grunnlaget. Fordi språket er et så viktig redskap for og i ledelse har jeg også blitt oppmerksom på språket informantene bruker

organisasjon. Det handler om å lede, legge til rette for, og involvere seg i skolens samlede læringsprosesser” (KD, 2010, kap. 2.2).

³² Ord i teksten som er satt i kursiv er ord informantene bruker i intervju samtalen. Større sitater er ikke satt i kursiv.

³³ Jf. Kunnskapsdepartementets beskrivelser: ”*Hvor mye tid en skoleleder skal bruke til administrativ og pedagogisk ledelse er fastlagt i Særavtale for undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnopplæring (SFS 2213)*” (KD: 2010, kap. 2.2.1).

når de snakker om det å ha ansvar. Sentrale lederoppgaver som å skape oppslutning og engasjement, gi retning og fordele oppgaver er språklige aktiviteter. Gjennom språkbruken skapes dessuten relasjoner mellom skolens personale, og ved hjelp av språket kan man inngå i forhandlinger og ta kollektive beslutninger (Jf. Ottesen, 2011, s. 266 -267)³⁴. I denne studien har jeg derfor vært oppmerksom på ord, setninger og større utdrag fra intervjusamtalene, som for meg sier noe om hvordan disse ledere opplever det å ha ansvar for skolens virksomhet. Jeg har tolket det informantene sier i et forsøk på å få innsikt i hvordan de handler i sitt arbeid. I analysen tolkes utvalgte utdrag fra intervjusamtalene. Noen av utdragene er knyttet til informantenes erfaringer av konkrete hendelser eller situasjoner. Jeg har imidlertid tolket meningsinnholdet i det de sier opp mot ulike dimensjoner ved det lederes ansvarsplikt.

Slik jeg leser Sinclairs (1995) beskrivelser av den personlige ansvarsplikten er den bundet til lederes overordnede oppfatning av hvordan verden fungerer, hva som generelt er riktig å gjøre og hva de ikke aksepterer i deres arbeid. Jeg opplever at denne beskrivelsen ikke er helt dekkende i forhold til mitt datamateriale. Det som kommer klart frem for meg er at den personlige ansvarsplikten ikke nødvendigvis bare er bundet opp av lederes verdier slik de eksplisitt kommer til uttrykk når de snakker om sitt arbeid. Slik jeg ser det vil opplevelsen av det å ha et personlig ansvar også komme til uttrykk gjennom den måten informantene bruker språket når de snakker om noe som opptar dem, og det som ligger deres hjerte nærmest. Slik jeg tolker og bruker begrepet ”personlig ansvarsplikt” vil dette være nært forbundet med Sinclairs (1995) beskrivelser av hvordan ledere konstruerer sin rolle gjennom å bruke en personlig eller en strukturell diskurs. Jeg vil imidlertid hevde at den måten informantene bruker en personlig, eller en strukturell diskurs, når de snakker om hvordan det er å være leder kan forstås mer konkret. For meg tyder dette på at disse lederne kan tolkes som enda mer personlige. Slik jeg ser det har de med seg selv som person inn i lederrollen, på en måte som gjør at det de sier, legger vekt på og uttrykker hva de føler noe for, er preget av deres personlige ansvarsplikt.

De fire intervjusamtalene denne studien er basert på viser etter mine tolkninger fire personlige opplevelser av hvordan det er å være leder i dagens skole. For meg tyder det disse rektorene forteller på at de har en pedagogisk begrunnelse for det meste de

³⁴ Begrepet språkbruk peker på at det å bruke språk er en handling. Se Hoveid (2010, s. 49).

både foretar seg og sier, og slik jeg ser det fremstår de som svært profesjonelle ledere. I intervjusamtalene kommer det etter min mening godt frem at disse lederne er genuint opptatt av pedagogikk, læring og undervisning, og jeg finner det interessant å se hvor personlig det er for dem å snakke om hvilke grep de gjør for å utvikle skolens lærings og arbeidsmiljø. Jeg mener jeg kan fornemme informantenes personlige ansvarsplikt gjennom deres fortellinger, og jeg opplever at det de sier er sentrert omkring å ivareta den profesjonelle ansvarsplikten i skolen. Slik jeg ser det handler det meste av skolers virksomhet om å arbeide for at elever skal få et så godt undervisningstilbud som mulig, og dette vil utgjøre et bakteppe for presentasjonen av mine analyser. Slik jeg tolker deres fortellinger fremstår den profesjonelle ansvarsplikten som svært personlig for disse lederne; alt de gjør og alt de ønsker å arbeide med i det daglige er sentrert omkring å ivareta det ansvaret de opplever at de har overfor elevene. Jeg tolker det de sier som et tegn på at elevenes læringsprosesser også ligger til grunn for deres fortellinger om hvordan de opplever press i arbeidet, hvilke opplevelser de knytter til det å ha ansvar, og hvordan de til daglig må prioritere mellom ulike oppgaver og ansvarsområder. Selv om informantene roser godt arbeid blant sine medarbeidere fremgår det i samtalene at de som ledere erfarer at de befinner seg i et krysspress mellom ulike forventninger og krav. Det forventes at skoleledere skal ta det overordnede ansvaret for skolens virksomhet, og ut fra mine tolkninger krever dette i sin tur gode pedagogiske prioriteringer og evne til å gi omsorg til elever og medarbeidere.

5.2 Analysens struktur

Innledningsvis har jeg gjort rede for hvordan jeg opplever at disse lederne lager rom for å ivareta sitt overordnede pedagogiske ansvar. Jeg har også vist noen eksempler på hvordan informantene omtaler sin rolle som pedagogisk leder, uten at jeg har tolket disse sitatene. Videre har jeg gjort rede for hvordan jeg opplever at den profesjonelle ansvarsplikten ligger til grunn for disse ledernes fortellinger. Den profesjonelle ansvarsplikten slik den beskrives av Sinclair (1995) og Møller (2009) blir derfor ikke behandlet videre i denne analysen. De fire andre dimensjonene ved lederes ansvarsplikt vil jeg imidlertid drøfte gjennom å tolke utdrag jeg har valgt ut fra intervjusamtalene. I mine tolkninger vil jeg gjennomgående bruke begrepene personlig og strukturell diskurs. Slik jeg forstår Sinclairs (1995) beskrivelser kan

disse begrepene gi indikasjoner på hvordan informantene opplever og forholder seg til de ulike ansvarsområdene som er knyttet til deres arbeid som ledere. Analysen er strukturert i tre hoveddeler. De ulike delene innledes av et sitat fra en av informantene som jeg opplever gir beskrivelser av de ulike delenes innhold.

I den første delen av analysen vil jeg tolke og drøfte informantenes fortellinger opp mot det jeg betrakter som en personlig dimensjon ved det å ha ansvar. Noen av informantene har gitt klare eksempler som for meg viser en bevissthet omkring deres personlige ansvarsplikt, og jeg har derfor valgt å tolke noen utdrag fra våre samtaler. I den første delen av analysen tolker jeg noen av informantenes perspektiver på ledelse, også i forhold til lederes læring og utvikling. Jeg gir også eksempler på utdrag hvor jeg har tolket det slik at noen av informantene uttrykker seg på en måte som viser at de kan ha relasjonelle perspektiver på ledelse. I den andre analysedelen vil jeg tolke utdrag som for meg viser hvordan to av informantene opplever ansvarsplikten dersom samfunnsproblemer blir definert som grunnutdanningens ansvar. I den tredje og siste delen av analysen vil tolkingen av hvordan noen av informantene opplever og håndterer den politiske ansvarsplikten være sentral. Her har jeg også innlemmet tolkingen av hvordan to av informantene uttrykker sine erfaringer omkring det å stå til ansvar overfor skoleeier. Dette har jeg gjort fordi den resultatorienterte ansvarsplikten også er knyttet til et politisk nivå på kommunalt hold. I noen tilfeller vil jeg gi noen generelle beskrivelser og tolkingen av det informantene sier slik jeg betrakter intervjusamtalene under ett. Dette er et bevisst valg for å støtte opp omkring mine tolkingen.

5.3 "æ e jo satt her av en grunn, og det e jo at æ har mitt pedagogiske grunnsyn"
(MT, 05.03.12, linje 284).

Jeg vil hevde at alle skoler har en pedagogisk begrunnet retning for sitt arbeid, og på samme måte som læreren bruker seg selv i undervisningssammenhenger bør ledere, som en rektor i denne studien sier: "*by på mæ sjøl*" i arbeidet (MT, 05.03.12, linje 357). I løpet av intervjusamtalene kommer det stadig frem at det å ha tillit til personalet, bygge gode relasjoner til medarbeiderne og å gi ansvar til andre er viktig for informantene i denne studien. Dette er tema som kan oppleves som svært personlig for de fleste mennesker, og slik jeg tolker den måten disse lederne uttrykker seg på vil jeg si at de bruker en personlig diskurs når de omtaler disse aspektene ved

deres arbeid. Rektor Bente på Druemarka skole sier at det ville vært *vanskelig* å være skoleleder om hun ikke hadde en god relasjon til sine medarbeidere, og slik jeg tolker henne legger hun mye arbeid i; ”å *investere i folk*” (BD, 16.02.12, linje 407). Hun har mange års erfaring som skoleleder og forteller at hun bruker mye *intuisjon* og *magefølelse* i arbeidet, spesielt i vanskelige situasjoner. I løpet av intervjusamtalen kommer hun frem til at hun måtte endre arbeidsmåte da hun gikk fra å være rektor på en mye mindre skole, til nå å ha det overordnede ansvaret for langt flere ansatte og et nesten doblet antall elever. Rektor Bente forteller at Druemarka skole egentlig ikke er bygd for å ta imot så mange elever som de gjør, og hun uttrykker at det å finne egnede rom for ulike elevgrupper er en av personalets *tidstyver*. Hun forteller at det kan være vanskelig å etablere en felles kultur ved skolen når så mange av hennes kollegaer arbeider i tilbygg utenfor fellesarealene, og slik jeg tolker henne uttrykker hun at dette kan skape utfordringer for samholdet i kollegiet.

Rektor Marie på Tiurmarka skole bruker også en personlig diskurs når hun sier at hun ville følt seg *ensom* i arbeidet og *mislykket* som leder dersom hun ikke hadde følt at hun hadde *kontakt* med medarbeiderne, og for meg kommer godt frem at hun er klar over hvor viktig dette også er for personalet. I intervjusamtalen sier hun også at hun ville *mistrivdes* som leder dersom hun ikke ble *akseptert* av personalet, og at det er viktig for henne at medarbeiderne opplever henne som *ekte*. Samtidig uttrykker hun at det å måtte ta noen avgjørelser; ”*som det itj har vært helt sånn applaus for*” (MT, 05.03.12, linje 377), er en del av hennes ansvar i forhold til å lede skolen, og at dersom man som leder ikke evner også å gå imot majoritetens ønsker vil legitimiteten hos en slik leder svekkes. På spørsmål om hva hun legger i begrepet ledelse svarer hun:

”ledelse det tror æ bi å *sorter ut* essensen av det aille *mene*, kombinert med *min* egen fagkunnskap, ehm, fordi at æ har jo tatt dein jobben her fordi at æ også *vil* nånting, æ kain itj si at æ kain *bare* hør på læreran, og så si at ja okei da styre æ sånn som dem *vil*, førr det bi jo *feil*, for at æ e jo satt her av en grunn, og det e jo at æ har *mitt* pedagogiske grunnsyn og det i, på en måte *mine* ting som æ ønske å fremme, så det e klart at skolen bi jo *farga* av det ” (MT, 05.03.12, linje 284 – 289).

Jeg tolker det hun sier her som at hun er svært bevisst at hennes personlige verdier som leder har betydning for Tiurmarka skole som helhet. For meg viser dette utdraget

at den personlige ansvarsplikten har stor betydning for Marie som leder. Jeg vil si at hun er opptatt av å lytte til personalet, men at hun samtidig tar avgjørelser som også tar hensyn til hennes personlige ansvarsplikt. Hun har sine verdier og mål, og de danner grunnlaget for hennes arbeid, og jeg tolker det hun sier her som at hun opplever at hennes verdier og grunnsyn er forankret i skolens arbeid. Lederes verdier kan etter mine tolkninger slå rot i skolers arbeid, og rektor Liv på Innmarka skole uttrykker at: *”mi grunnholdning og mine interessa går veldig i retning av at man ska prøv å sjå heilhetlig på ongen, å å, eg går veldig i retning av at man ska tamed foreldran og nærmiljø, og man ska prøv å lag en helhet, som e både skoletid og fritid”* (LI, 31.01.12, linje 159 - 162). I løpet av intervjusamtalen gir rektor Liv mange eksempler på hvordan personalet ved Innmarka arbeider for at skolens virksomhet skal være forankret i nærmiljøet. Skolen har blant annet et nært samarbeid med fritidsklubben i området, og rektor forteller at personalet skaffer seg kontakter fordi de ønsker at elevenes praktiske yrkeserfaring i hovedsak skal være i lokale bedrifter. Jeg tolker det hun sier som at rektor Liv også erfarer at hennes verdier er forankret i skolens arbeid. Samtidig roser hun tidligere rektorers utviklingsarbeid som også kan ha styrket Innmarkas posisjon i nærmiljøet. Dette tolker jeg som at både de erfarne lærernes gode arbeid, skolens historie, og det rektor i utdraget uttrykker som sin grunnholdning kan ha påvirket hverandre gjensidig.

Som skoleleder har man gode muligheter til å påvirke det sosiale læringsmiljøet i organisasjonen, og sett fra et utviklingsperspektiv vil ledelse handle om å legge til rette slik at de positive ressursene i organisasjonen frigjøres (Jf. Wadel, 2007, s. 39). Oppbygging av positive holdninger omkring arbeids- og læringsmiljø er en sentral del av utviklingsarbeidet ved de ulike skolene, dette gjelder alle intervjuene sett under ett. I intervjusamtalene gir informantene også uttrykk for at de har blitt møtt med mye tillit gjennom årene³⁵, og at de selv ønsker å gi personalet gode muligheter til vekst og utvikling i arbeidet. Informantene omtaler i liten grad sin posisjonsmakt som ledere, og i løpet av alle intervjusamtalene ble ikke begrepet ”makt” brukt av informantene,

³⁵ Eksempler på dette er hvordan Firmarkas leder forteller at hun ble oppfordret av medarbeidere til å søke rektorstillingen da hun arbeidet som fagleder ved samme skole. Innmarkas leder uttrykker at rektor ved skolen hun arbeidet som lærer ved, i sin tid drev alle undervisningsinspektørene frem i rektorstillinger. De to andre informantenes fortellinger er unndratt offentligheten grunnet anonymisering.

men en rektor reflekterte over hvordan makten som faktisk er knyttet til hennes lederposisjon ikke bør forvaltes:

”så leng vi e i stand te å *lær* av de feilan, så syns æ egentlig bare det e positivt at vi gjør nån feil innimellom, mmm, for vi lære *utrolig* my mer av å gjør feil, einn å bare seile i medvind heile tida, og for, og da, når vi har dein filosofien så e det stuereint å *prøv* på nån ting og da, ikke saint, hadd du vært en veldig streng og rigid leder som hadd slått ned på aille feil, så hadd itj folk *turt* å utvikla sæ heller, hadd ikke *turt* å gå et skritt utafor de faste ramman, ikke saint, og da stivne du” (MT, 05.03.12, linje 306-312).

Jeg har her valgt et utdrag hvor jeg mener at rektor Maries perspektiver omkring læring, utvikling og ledelse kommer godt frem. Det rektor Marie sier tolker jeg som at hun erkjenner at det er makt knyttet til hennes posisjon³⁶, men jeg vil også si at hun er bevisst hvordan utøvelse av makt kan få uheldige konsekvenser for skolens læringsmiljø og personalets utviklingsmuligheter. Det hun sier her forteller meg at hun som leder synes det er greit at medarbeiderne prøver seg frem og kanskje feiler i arbeids og undervisningssammenheng. Samtidig vil jeg si at rektor Marie fremhever at det er viktig at både hun og personalet lærer noe av det de opplever som vanskelig i sitt arbeid, og jeg tolker det slik at hun ikke ønsker at medarbeiderne skal skyldes eventuelle feiltrinn på manglende kompetanse hos seg selv. Slik jeg leser utdraget handler ledelse om å sørge for at andre medlemmer i organisasjonen kan gjøre det de skal i tråd med sine forutsetninger, samtidig som de også trives med seg selv og tør å ta noen sjanser i det daglige arbeidet. Denne tolkningen sammenfaller også med hvordan jeg har tolket det noen av de andre informantene sier. For meg kommer det frem at det å arbeide for at medarbeiderne kan bruke sine styrker er fremtredende hos disse lederne. Rektor Bente på Druemarka skole sier at det: ”å *gjør andre god, (...), og legg te rette for at personalet kain gjør en god jobb*” (BD, 16.02.12, linje 366/368), er en sentral del av hennes ledelsesansvar. Når rektor Marie omtaler hvordan hun samarbeider med medarbeidere sier hun; ”*vi spille på lag, og spille baill te hverainner, og det syns æ fungere*”(MT,05.03.12 linje 203). Jeg vil ikke si at situatene tyder på at disse rektorene er tilbakeholdne ledere, men slik jeg tolker det vil jeg si at de er komfortable i sin lederrolle så lenge de har en god dialog med personalet. Jeg

³⁶ Jeg mener det ligger en erkjennelse av makt i den måten hun gir uttrykk for at en *streng og rigid leder* vil kunne hindre medarbeidernes ønsker for og muligheter for utvikling i arbeidet.

har valgt å trekke frem disse to sitatene fordi det virker for meg som at det informantene sier her berører det som Møller (2010) betegner som essensen i en relasjonell forståelse av ledelsesbegrepet³⁷.

I et relasjonelt perspektiv på ledelse vil relasjonsbygging være en sentral del av organisasjonens arbeid, og etablering av gode relasjoner blant medarbeidere vil etter min mening igjen kunne danne grunnlaget for en åpen kommunikasjon og for samtaler omkring organisasjonens praksis. Å bidra til hverandres læring innebærer at man også må konfrontere hverandre, og gi kritikk i tillegg til ros og støtte. I følge Møller (2010, s. 71) vil det å bare motta positiv vurdering kunne hindre den enkeltes utvikling, og dette vil etter min mening også kunne gjelde for ledeses utvikling og læring. Da jeg snakket med rektor Liv på Innmarka skole om hvordan hennes relasjoner til medarbeiderne kunne ha betydning for hvordan hun anså seg selv som leder, kom hun frem til at hun mener at lærere generelt ikke har en tradisjon for å gi kritiske tilbakemeldinger til andres arbeid. Og slik jeg ser det mener hun at også kritiske vurderinger er viktig for å kunne utvikle seg som leder. For å motta de tilbakemeldingene hun trenger for å fungere godt i sitt arbeid vil rektor Liv som hun sier: ”*skaffe mæ mang gang alliansa, sånn at æ har noen persona som æ snakke mer med*” (LI, 31.01.12, linje 356-357). Begrepet *allianse* kan gi negative assosiasjoner, men slik jeg tolker det rektor sier er dette et uttrykk hun bruker for å beskrive at hun samråder seg mer med noen i kollegiet enn andre. Rektor Liv forteller at hun opplever at faglederne ved skolen kan rådføre henne i konkrete situasjoner. Hun sier at deres vurderinger er til stor hjelp for hennes egen utvikling som leder. Samtidig forteller hun at hun også ofte er inne og veileder deres arbeid. Slik jeg tolker det har rektor Liv og faglederne etablert et gjensidig tillitsforhold som bør være til stede for at man skal kunne lære av andres kritiske tilbakemeldinger³⁸. I intervjusamtalen gir rektor Liv uttrykk for at hun som leder har lett for å inspirere og motivere andre. Hun sier at det er viktig at hun som har det overordnede ansvaret for skolens arbeid støtter og gir tilbakemeldinger til personalet, som viser dem at den jobben de gjør er både bra og viktig. Samtidig tolker jeg det hun sier som at det er viktig for henne at hun også får noe tilbake, som hun kan bruke som grunnlag for å utvikle seg. I løpet av

³⁷ Dette innebærer en tilnærming hvor man fokuserer på hvordan ledere og ledede handler i forhold til hverandre, og som dermed i følge Møller (2010) går ut på å spille hverandre gode (ibid, s. 26).

³⁸ Se Møller (2010, s.71).

intervjusamtalen kommer det frem at både ros og kritikk fra andre gjør det lettere for henne å *være* hvordan medarbeiderne opplever henne som leder. Jeg tolker det rektor Liv sier omkring hennes personlige læring og utvikling som et tegn på at ledere kan knytte følelser til det å ha et overordnet ansvar, og jeg vil si at hun fremhever hvor viktig det er for henne å finne både støtte og motstand i medarbeideres tilbakemeldinger.

Sammenfallende for alle informantene er at de uttrykker en enorm respekt for sine medarbeidere, og for meg fremstår det som at de har stor tillit til læreres kompetanse og autonomi i undervisningssammenhenger. At informantene ikke omtaler forhold som er knyttet til deres posisjon til å utøve ”makt” overfor medarbeidere tolker jeg som at de som ledere er opptatt av å ha en god dialog med andre. Informantene gir uttrykk for at det er betryggende å vite at arbeidet som foregår ved deres skole er godt, og jeg tolker det de sier som at de bygger sitt arbeid omkring det å holde seg oppdatert, og å være tilgjengelige for personalet i arbeidstiden. Tre av informantene sier at de ønsker å ha en åpen kontordør. Slik jeg ser det er det viktig for disse lederne å være til stede i arbeidet, og å opptre på en måte som gjør at personalet føler at de kan komme innom kontoret deres uanmeldt og ta kontakt dersom det er noe de ønsker å snakke om. Jeg tolker dette i retning av at disse lederne erkjenner at de er ansvarlige for skolens virksomhet, og at de som pedagogiske ledere opplever at de trenger å ha solide kunnskaper om det som foregår både i klasserommene og i personalgruppa.

5.4 ”vesst du ska bruk energi på en million ting, så får du itj gjort nån av dæm godt”
(IF, 20.02.12, linje 481-482)

Presset på hva som skal inn i skolen, og hva som anses som skolers ansvar øker. Skolen skal på den ene siden ivareta nye oppgaver og møte nye utfordringer, og kan gjennom forebyggende arbeid med miljø og naturvern, helse og trafikkopplæring kompensere for uheldige retninger i samfunnsutviklingen. Samtidig øker kritikken omkring undervisningens kvalitet og skole Norges middelmådige resultater på nasjonale og internasjonale prøver (Jf. Karlsen, 2006). Dette kan føre skolens ledere og medarbeidere inn i et press mellom ulike oppgaver og ansvarsområder, og utdraget viser dette på godt og vondt:

”Ja, det ska vær worldcup- reinn og da har hu Rita Ottervik ønska sæ 2000 skolebarn i løypa, og da ha hu sagt at da må vi forflytte skoledagen for å møt opp i Granåsen, og da tænke æ *fantastisk*, før det ska vær opplegg for dem i *ski*, og det ska vær *ansiktsmaling* og dem ska lag *heiarop* og det ska vær, eh, ka heite det, Grand prix junior- *konsert*, og *fullt fullt fullt* opplegg, men, ikke saint, på dein andre sida så e det krav om å prester bra på nasjonale prøva her, og da e det da et innfall fra Rita Ottervik som si at *da* ska vi plutselig snu på dein skoledagen, vi ska slipp ailt vi har i heinnern, vi ska ut i Granåsen, og vi fikk *fire* uka på oss te å planlegg det, eller før det ska skje te å, og det e ganske *beskrivende*, for det e fantastisk *artig*, fantastisk *morsomt* og kjempetilbud for *elevan*, og dem har en fantastisk *dag*, men *da* ska vi kunn slipp ailt vi har i heinnern, for å gjør, og sånne ting e det, ikke så stort som det arrangementet da, men det e *my* press på oss at vi ska gjør my rart, og det e norsk skoles *største* utfordring, å *grei* å skyv unna ailt det andre fristende og si at, hvor vil vi, jo vi vil *dein* retningen okei, hva ska te for at vi ska nå dein retningen, jo vi må gjør sånn og sånn og sånn og sånn, og så må vi *hold* oss te det det” (MT, 05.03.12, linje 452 - 467).

Slik jeg ser det bruker rektor på Tiurmarka skole her en personlig diskurs i den måten hun omtaler skolers nyervervede samfunnsoppgaver. Hun fremhever hvor *fantastisk* dette konkrete tilbudet er for elevene, og gir etter mine tolkninger uttrykk for hvor utfordrende det kan være å stå til ansvar for skolens resultater i slike sammenhenger. Dette kan tyde på at den resultatorienterte ansvarsplikten kan oppleves som et strevsomt ansvar, dersom skoleeier parallelt utøver press og stiller krav til at elever og undervisningspersonell skal engasjere seg i lokale aktiviteter. Rektor Marie veksler i utdraget mellom å omtale krav til at skoler generelt må ta stilling til de aktivitetene de tilbys, og et konkret tilbud hennes skole har fått. Ansvaret som er knyttet til å ivareta nye samfunnsoppgaver kan være gitt organisasjonen på bakgrunn av offentlige diskusjoner, og vil i noen tilfeller være uttalt på bakgrunn av politiske lovverk. Med dette som innfallsvinkel vil jeg si at utdraget gir eksempel på hvordan rektor kan bruke en personlig diskurs når hun omtaler forhold som er knyttet både til den offisielle, og den politiske ansvarsplikten. Samtidig er det konkrete eksemplet rektor Marie i hovedsak viser til et tilbud fra kommunalt hold. Og slik jeg tolker det vil jeg si at hun her reflekterer over motstridende signaler fra skoleeier, hvor det på den ene siden fremmes et krav om at de skal etterleve idealet om at skoler i regionen skal prestere godt i nasjonal sammenheng, samtidig som det forventes at de som arbeider

der skal kunne legge alt godt arbeid til side for å møte opp og delta på lokale idrettsarrangementer.

Jeg vil si at rektor Marie i utdraget gir uttrykk for hvordan man som leder kan se verdien av de mange tilbud, men jeg vil også si at hun viser oss hvordan den resultatorienterte ansvarsplikten er sentral for henne som leder. Utdraget gir et eksempel på hvordan hun erfarer økte forventinger til at skoler og deres ledere skal involvere seg i ulike saksområder og aktiviteter, og min tolkning går i retning av at hun opplever det som unødvendig at skoler skal ha ansvaret for det hun betegner som *mye rart*. I det hun sier fornemmer jeg også en frustrasjon over tendensen til at godt fungerende læringsprosesser forstyrres av press utenfra. Hun fremhever mot slutten i utdraget at det å bestemme seg for hvilken retning man vil gå i og at det å være fokusert er en viktig del av arbeidet i skolen. Dette tolker jeg i retning av at det å skulle prioritere og eventuelt takke nei til tilbud er noe hun anser som en av de største utfordringene med å være leder. Min tolkning av at rektor Marie omtaler press fra overordnet nivå gjennom å uttrykke både frustrasjon og glede, og hvor jeg derfor vil hevde at hun bruker en personlig diskurs, støttes også av mine tolkninger av det andre informanter sier. Rektor Ingrid på Firmarka skole forteller:

”Det kain bi for my, hver enkelt ting kain vær kjempebra, det har itj nå med det å gjør, men det e nå med ka kain vi få lov te å konsentrer oss om, så må politikera skjønne, at det fins itj en skole i verden som har så my oppdragels som dein norske skolen, og når ungdomstrinnet te og med ska opp med mopedopplæring igjen, førr det har politikera bestemt at det e veldig viktig at ungdomsskolen driv med mopedopplæring, så kain dæm ikke samtidig still *ailt* førr store spørsmål om koffor vi ikke bli nå bedre i regning, førr det tar my energi ailtså, å holdpå med sånne ting, å *lag* de systeman og ailt det herre her, vi bruke jo kjempemasse tid på det”(IF, 20.02.12, linje 499- 306).

Begge utdragene viser hvordan skoleledere kan reflektere over de til dels motstridene signalene som kommer fra politisk hold, og gir etter min mening eksempler på ledere som erfarer at skolens pedagogiske oppgaver ikke lenger er begrenset til tradisjonell klasseromsundervisning. Rektor Ingrid gir i utdraget over uttrykk for hvor mye tid og energi det tar å etablere gode systemer på skolenivå for de bestemmelser som kommer fra sentralt hold. I likhet med hvordan jeg tolket rektor Marie vil jeg si at rektor Ingrid også ser verdien av de aktivitetene skoler tilbys, men at hun samtidig opplever at

presset om å stadig engasjere seg i nye oppgaver stjeler mye av ledelsens og personalets arbeidstid. Jeg vil også hevde at hun uttrykker at det økte presset går på bekostning av undervisningstiden, og at det kan bidra til at fokuset flyttes bort fra arbeid med elevenes basisferdigheter.

Jeg tolker det hun sier som et tegn på at et økt press ovenfra kan virke overveldende for aktører på skolenivå, og at hun erfarer at politiske visjoner er vanskelig å etterfølge i praksis når man også har et overordnet ansvar for skolens resultater. Jeg vil hevde at Ingrid gir uttrykk for at hun som leder behersker det økende presset, men jeg tolker det også slik at hun i likhet med rektor Marie synes det er unødvendig at for mange samfunnsoppgaver skal være en del av skolens ansvar. Utdragene sett under ett viser for meg to engasjerte ledere, og jeg tolker det slik at de må evne å ta noen upopulære avgjørelser for at skolens arbeid skal være rettet mot elevers læringsprosesser. Også samlet sett bekrefter mitt datamateriale at skoleledere kan oppleve at de befinner seg i et krysspress mellom ulike hensyn og tiltak. Tre av informantene gir uttrykk for hvor vanskelig det kan være, og hvor viktig det er, at ledere evner å stå imot og prioritere mellom ulike tilbud. Fordi prioriteringer er nødvendige dersom medarbeiderne skal kunne investere tid i gode aktiviteter, og ha mulighet til å konsentrere seg om skolens kjernevirksomhet.

5.5 "vi leve jo i en politisk styrt organisasjon, så politikeran har jo gjerne en del innspill" (BT, 16.02.12, linje 284- 285).

Gjennom den politiske ansvarsplikten vil det å være skoleleder innebære et ansvar for å sikre at skolens arbeid står i forhold til opplæringsloven, læreplanen for skoleverket, politiske føringer, rammer, krav og ulike styringssignaler. I et mer eller mindre desentralisert system vil spørsmål om hvordan politiske signaler og føringer skal forstås og implementeres, i følge Lillejord (2011) være en sentral del av skolelederens kompetanse (ibid, s. 296). Rektor Liv på Innmarka skole er midtveis i karrieren og har arbeidet som skoleleder ved ulike ungdomsskoler i Midt-Norge. Slik jeg tolker det hun sier mener hun stort sett at utviklingen i norsk skole går i riktig retning. Jeg vil si at hun i samtalen uttrykker stor forståelse for de politiske føringer som kommer fra sentralt hold. Hun gir etter min mening uttrykk for at man som leder må implementere nye bestemmelser og vedtak på en måte som gjør at endringer får aksept i kollegiet,

og for meg viser utdraget under at hun har gjort seg opp en mening om hvordan implementeringen ikke bør gjøres:

”Vi sjønn det, i lang tid på forhånd at no kommer det nån ting på, vi e nødt te å hold på med basisferdighetan i norsk og regning, sånn e det bare når vi får de resultatane på nasjonale prøvan i *Norge*, så e det klart at vi e nødt te å gjør det, sånn e aille de politiske føringane veldig grei, og så e det og, øhm, strategisk sett som leder på en skole, så e det klart at vi presantere dem, eller vi får dem presantert for kollegiet på en sånn måte, at kollegiet føle at det e dem sjøl som har foreslått det, det e ikke nå vanskelig, så det, man må bare vær bevisst på at man tar ting i rekkefølge, spør først, så får du det svaret garantert ikke saint, også tar du det etterpå at det e også et satsningsområde fra sentralt hold, ikke saint. Hvis mainn e kjempedum gjør du det omvendt, da går du først og sei at no har vi blitt pålagt å, ikke saint, og det e heilt unødvendig, totalt unødvendig førr at, aille forstår, øhm, koffor, eller atte det her e fornuftig, så det ekje nå vanskelig å få tatt ned de påleggane som vi har verken fra kommune eller stat inn i skole, nei” (LI, 31.01.12, linje 187 - 200).

Jeg har valgt et utdrag hvor jeg vil si at rektor Liv uttrykker en lojalitet overfor overordnede politiske nivå som kan gi eksempler på hvordan hun bruker en strukturell diskurs. Det hun forteller her kan tyde på at hennes erfaringer tilsier at sentrale politikere legger norske skolers resultater til grunn for nye vedtak og bestemmelser, og at hun opplever bestemmelsene som fornuftige. Jeg tolker det rektor Liv sier som at hun anser det å måtte forholde seg til politiske føringar som en del av jobben, og at det ikke behøver å være vanskelig. Hun opplever det som sitt ansvar å være ”føre var” i forhold til bestemmelser som kommer fra sentralt hold, og slik jeg ser det vil hun som leder holde seg orientert og oppdatert om det som foregår i den norske skolen. Jeg vil si at hun i utdraget gir uttrykk for at hun forsøker å implementere nye politiske føringar på en måte som gjør at de står i forhold til medarbeidernes arbeid. Jeg tolker det som at hun synes det er lettere å lansere nye bestemmelser som ideer for hvordan de kan endre undervisningen, selv om de kanskje også er et satsningsområde fra sentralt hold.

Jeg vil si at rektor Liv fremstår svært trygg i den måten hun omtaler det å stå til ansvar overfor et overordnet politisk nivå, og jeg tolker det som et resultat av at hun har mange års erfaring som skoleleder. Den måten Liv omtaler den politiske

ansvarsplikten gjennom å bruke et enkelt og rasjonelt språk vil jeg også si at jeg har funnet spor av i mine tolkninger av andre informanternes utsagn. Jeg finner det interessant å registre hvordan de omtaler aspekter ved den politiske ansvarsplikten på en rasjonell måte, det er en del av deres arbeid, og derfor tar de dette ansvaret. Jeg tolker det slik at rektor Ingrid på Firmarka skole også tidvis bruker en strukturell diskurs, og jeg vil si at utdraget jeg har valgt ut viser at hun tar den politiske ansvarsplikten på alvor. På spørsmål om hva hun legger i begrepet ledelse svarer hun:

”Nei ailtå, nån må jo ha *ansvar*, som leder så har du jo *ansvar*. Mmmm. Main ska jo klar åsså få med sæ ka som fins av føringa og system, sånn at main kain si nån ting om i hvilken retning, ailtå du ska følg opp aille lovpålagte påbud og aille sånn ting ska vær i orden selvfølgelig” (IF, 20.02.12, linje 261- 264).

Jeg tolker dette som at hun i likhet med rektor Liv på Innmarka skole opplever det som sitt ansvar å holde seg oppdatert, og at det for rektor Ingrid er viktig at skolens arbeid bygger på de verdier som er nedfelt i opplæringsloven og den nasjonale læreplanen. Hun har fungert litt over et år som Firmarkas leder og slik jeg tolker henne gir hun i utdraget uttrykk for at det er viktig for henne at de formelle aspektene ved skolens arbeid er i orden. Jeg vil hevde at hun ikke gir uttrykk for at hun synes ansvaret er vanskelig, og jeg tolker dette videre som at hun som leder balanserer godt mellom den politiske ansvarsplikten og andre ansvarsområder som er knyttet til hennes arbeid. Slik jeg tolker intervjuene sett under ett, vil jeg si at informantene ikke uttrykker at balansen mellom føringer fra overordnet politisk nivå, og det å skulle ivareta den enkelte skoles behov er spesielt krevende. Mens utdragene over viser eksempler på bruk av et rasjonelt og enkelt språk, vil jeg si at sitatet under viser hvordan en informant bruker en personlig diskurs i den måten hun beskriver et manglende samarbeid mellom skoler og politikere på overordnet nivå. Slik jeg tolker rektor Marie på Tiurmarka skole vil jeg si at hun uttrykte sterke følelser da hun omtalte hvordan hun opplever et krav til at norske skoler stadig skal skifte arbeidsretning. Jeg vil si at utdraget nedenfor viser et hjertesukk knyttet til manglende tålmodighet hos sentrale politikere:

”æ synes det e *artig* at det e fokus på skole og at det e diskusjona på ka en god skole ska *vær*, men æ synes at våre kjære politikera de tar veldig mange ganga, eh, avgjørelsa på bakgrunn av *synsing*, istedenfor på bakgrunn av fakta, og teori og rett

og slett *kunnskap* om *skolen*, også e det det her med de stadig skiftende læreplanen som vi har, mmm, det virke som hver undervisningsminister har veldig behov for å sett varige spor etter sæ, og lage sin egen vri på, L 97, Kunnskapsløftet, ailtå lage nye plana og nye forandringa hele tida, forandringa i skolen tar *kjempelang* tid, det e itj bare å ønsk sæ at skolen ska forandre sæ på et år, for det e *så my* som ska ligg te grunn for at main ska kunn endre sæ, eh, så det e ei tungrodd skute å endre kurs på, og da når main ikke har tålmodighet te å avveint de endringen som følge av nye, nytt lovverk, men innføre nye lovverk *før* på en måte endringen bi tatt i kraft, så bi det kaos” (MT, 05.03.12, linje 409 - 420).

Rektor Marie reflekterer her omkring et anerkjent fenomen, at endring og utvikling i skolen tar tid. Jeg tolker dette som at hun opplever at de avgjørelsene sentrale politikere tar på vegne av skoler tidvis ikke er i sammenheng med en praksis som fungerer i slike organisasjoner, og jeg ser tegn til at hun uttrykker en viss frustrasjon over dette. Rektor bruker skolebegrepet i en generell beskrivelse, og det tolker jeg som at hun opplever at dette er et problem flere norske skoler erfarer. Jeg vil si at Marie her gir uttrykk for hvor unødvendig hun som leder syns det er at det stadig innføres nye nasjonale læreplaner for grunnskolen, før de bestemmelsene etter eksisterende plan har slått rot i skolers arbeid.

Jeg tolker dette i retning av at hennes erfaringer tilsier at det tar lang tid før de endringer som gjøres i lover og forskrifter får ringvirkninger og fører til endring i skolehverdagen. Hun forteller i samtalen at hun opplever at mange uttrykker at de har kunnskap om skoler, men at denne kunnskapen ofte er basert på det faktum at de en gang selv har vært elev. Hun etterlyser det hun betegner som en manglende faglig tillit til dem som har skoler som sin arbeidsplass. Jeg tolker det som at hun ønsker at sentrale politikere skal erkjenne at skoleledere og undervisningspersonell er kompetente mennesker, som har verdifull kunnskap og mange års erfaring omkring hva som fungerer i den organisasjonen de er en del av. Dette tolker jeg videre som et tegn til at hun har et ønske om at politikere på overordnet nivå skal samarbeide med skolens medlemmer. Og gjennom å kommunisere med dem som faktisk står i arbeidssituasjonen, skaffe seg kunnskap om skolen som organisasjon og om hvilke endringer som kan fungere i skoleverket, heller enn å ta avgjørelser på bakgrunn av det hun betegner som *synsing*.

Når informantene snakker om sine relasjoner til sine nærmeste overordnede kommer det jevnt over frem at de har en god dialog. Måten skoleeierne stiller dem til ansvar for skolens resultater blir i liten grad omtalt, ut over de tolkningene jeg tidligere har gjort av forhold knyttet til dette aspektet ved den resultatorienterte ansvarsplikten. Rektor Bente på Druemarka skole fremhever sin kommune som en god arbeidsgiver, som tilbyr mange kurs og legger til rette for arenaer hvor rektorer har mulighet til å dele sine erfaringer med andre ledere. Hun gir i samtalen uttrykk for at hun synes det er *spennende* å delta i nettverksarbeid, og hun sier at hun ønsker å bruke tid på å samarbeide med andre ledere. Slik jeg tolker henne vil jeg si at Bente føler et fellesskap mellom skolelederne i sin kommune, og at hun arbeider ut fra tanken om at rektorer har et kollektivt ansvar for skoleutviklingen i regionen. I intervjusamtalen kommer det frem at hennes kommune har etablert en rekke kvalitetssystemer som skal sikre skolers ressursmessige bruk, og slik jeg ser det veksler hun mellom å bruke strukturelle og personlige diskurser når hun snakker om det å stå til ansvar overfor skoleeier. Jeg tolker rektor Bente som at hun ser det å dokumentere skolens arbeid til skoleeier som en del av sitt ansvar som leder, og at hun i likhet med rektor Ingrid er opptatt av at skolens arbeid skal stå i forhold til bestemmelser i opplæringsloven³⁹. Samtidig fornemmer jeg at hun synes skoleeier har for mange rutinemessige systemer. Og jeg tolker det slik at dette tar mye av rektors tid gjennom hennes beskrivelser av de prioriteringene hun må gjøre for å kunne ivareta det overordnede ansvaret hun har for skolens læringsprosesser. Hennes perspektiver omkring ”tidsklemma” kommer etter min mening godt fram i det utdraget jeg har valgt, og her vil jeg si at rektor Bente bruker en personlig diskurs:

”vi diskutert det i ledergruppa her en dag, førr da va det nå system på at ikke vi hadde helt oversikt, ka va det over nå *fravær* av *voksne*, det va ett eller aant sånt, og da sa æ det vøttu en kunna laga sæ tusen system, førr å vær sikker på og følgt med, men da hadd dagen min gått med te det, det e sånn, æ si vi må *stole* på folk, eh, vi må gi dæm *tillit*, gi *ansvar*, så må man stole på at det går bra, og hvis n da ser at det e nåkka som *ikke* går bra, så fårn ta det med *dein det gjeld*, i stan førr å lag sæ sånne system, og oversikta og, førr æ føle at vi har da sånn noen lunde oversikt allikevel” (BD, 16.02.12, linje 341 - 348).

³⁹ Her bruker rektor Bente etter mine tolkninger en strukturell diskurs, og dette sammenfaller med Sinclairs (1995) beskrivelser av at et rasjonelt språk ofte brukes i sammenhenger hvor ledere omtaler formelle aspekter ved sitt arbeid (ibid, s. 224).

Det rektor sier her tolker jeg som at hun synes det tar unødvendig mye av hennes tid dersom hun skal etterfølge alle eksterne dokumentasjonskrav. Slik jeg ser det fremhever hun her sin personlige mening, og uttrykker at det å ha *tillit* og å gi *ansvar* til medarbeiderne er mer betydningsfullt enn å fotfølge deres tilstedeværelse i jobben, fordi som hun sier føler hun at de har ”*sånn noen lunde oversikt allikevel*”. Den situasjonen hun refererer til her er konkret, og det kan være derfor hun bruker det jeg anser som et personlig språk i denne sammenhengen. Jeg tolker allikevel det hun sier som at hun ikke er tilhenger av at alt skal systematiseres og dokumenteres, og jeg opplever at utdraget forteller noe om henne både som person og som leder. Jeg vil si at rektor Bente her gir uttrykk for at hun har mye tillit til personalet ved Druemarka, og dette tolker jeg som at hun er bevisst at hennes medarbeidere er kompetente voksne, som er lojale overfor arbeidsplassen.

Også andre informanter i denne studien uttrykker at de kvalitetssystemer skoleeierne har opprettet tar mye av ledelsens tid. Jeg vil si at rektor Marie på Tiurmarka skole også bruker en personlig diskurs når hun omtaler dette i samtalen vår. Ledelsen ved Tiurmarka har måttet gå igjennom en omfattende arbeidsprosess for å ivareta ansvaret overfor et av kommunes kvalitetssystemer, og rektor Marie forteller: ”*det har blitt skifta systema tre ganga no, og vi har måtta skifta om og gjort en måneds arbeid i tre runda på en måte for at systeman ikke va klar, så det e et stort irritasjonsmoment*” (MT, 05.03.12, linje 251- 253). Rektor gir etter mine tolkninger her uttrykk for at det tar mye tid og energi å gjøre endringer på skolenivå dersom kommunens systemer ikke er ferdigstilte, og slik jeg ser det gir hun uttrykk for at hennes kommune stiller krav om rapportering som skoleeier selv ikke greier å følge opp.

6.0 Drøfting

6.1 Innledning

Et viktig moment i analysen har vært å tolke og å belyse informantenes fortellinger, i et forsøk på å forstå hvordan den enkelte opplever og erfarer (det) å ha ansvar for skolens virksomhet. I transkripsjonene kommer det frem hvor viktig informantene opplever at deres arbeid som ledere er i forhold til å gi elever en god skolegang og et godt oppvekstmiljø underveis i utdanningen. Den profesjonelle dimensjonen ved det å ha ansvar kunne derfor også vært behandlet i alle delene i analysen, men dette har jeg

valgt å ikke gjøre fordi det så tydelig ligger til grunn for deres arbeid som ledere. Jeg har analysert flest utdrag hvor jeg hevder at informantene bruker en personlig diskurs, og jeg har tolket det de sier som at de er svært personlig knyttet til sitt arbeid. Utdrag hvor informantene forteller hvordan de tolker, arbeider med og implementerer politiske føringer ble behandlet i analysen. Dette var også innlemmet som et eget spørsmål i intervjuguiden. Her mener jeg en av informantene bruker en strukturell diskurs i fortellinger om hvordan hun opplever ansvaret hun har for å omdanne politiske føringer til praksis. Hun gir uttrykk for at hun ikke opplever dette som vanskelig, og jeg har tolket at hun erfarer at det er hennes ansvar å holde seg oppdatert om det som skjer i den norske skolen. Dette var også sammenfallende for hvordan jeg tolket alle intervjuene sett under ett, og noen vil kanskje si at dette er fordi ledere ofte er servile. Enkelte forskere vil hevde at informanter kan gi en søndagsfortelling når de omtaler sitt arbeid i samtale med en forsker (Jf. Møller, 2009, s. 184⁴⁰). Eller at de med tiden har lært seg hvordan de kan fremstå som profesjonelle i en intervjusammenheng. Jeg har tolket aspekter ved informantenes fortellinger som kanskje ikke ville blitt sagt på denne måten dersom jeg hadde spurt skoleledere om dette direkte. Jeg opplever imidlertid at mitt datamateriale inneholder mange fortrolige fortellinger.

Slik denne studien opprinnelig startet ønsket jeg gjennom den ene problemformuleringen å få innsikt i hvordan det økende ansvaret rektorer har ervervet for elevenes resultater oppleves av dagens skoleledere. Jeg har imidlertid tolket det slik at det å ha resultatansvar er et aspekt disse lederne omtaler i svært liten grad. Informantene ga også i liten grad uttrykk for hvordan de opplever plikten de har for å dokumentere skolers resultater til skoleeier. Dette kan for meg tyde på at informantene ser dette aspektet ved den resultatorienterte ansvarsplikten som en del av sitt arbeid. Samtidig kan det også tyde på at disse lederne erkjenner at de er ansvarlige for organisasjonens resultater utad, de har resultatansvaret. I forhold til hvordan jeg har tolket datamaterialet kan dette også tyde på at den resultatorienterte ansvarsplikten ikke nødvendigvis oppleves som like sentralt, som det personlige og det profesjonelle ansvaret disse lederne erfarer at de har overfor elevene. Jeg tolker ikke dette dithen at det er personrelasjonen til elevene som er kjernen i lederes

⁴⁰ Møller (2009) refererer begrepet søndagsfortelling til Connelly og Clandinin (1999).

yrkesutøvelse, men heller etableringer av gode arbeidsrelasjoner mellom og til medarbeidere for at de skal trives og fungere godt i sitt arbeid.

Slik jeg har tolket det informantene sier opplever de ikke store verdikonflikter mellom de fire dimensjonene. Jeg ser det imidlertid slik at noen ledere vil reflektere over kommunikasjonen mellom og det som kommuniseres fra de ulike nivåene de står til ansvar overfor. Dette forteller meg at skoleledere ikke lar seg kue av overordnede politiske aktørers innvendinger, uten at de selv gjør seg opp en mening om situasjonen. Slik jeg tolker utdragene har informantene i denne studien funnet måter å håndtere sitt arbeid i forhold til ulike dimensjoner ved det å ha ansvar. Samtidig er deres arbeidsfokus godt sentrert inn mot elevers læring og undervisning. Og på grunn av dette opplever jeg at de som ledere vet hvordan de skal prioritere mellom ulike ansvarsområder. Jeg vil hevde at informantene ikke gir uttrykk for at de opplever det som vanskelig å ivareta det profesjonelle ansvaret som skoleledere, men at de kan erfare utfordringer i det systemet som omgir skolen som organisasjon. Jeg vil si at de navigerer godt i et farvann med mange utfordringer, og dette tyder for meg på at disse lederne er svært profesjonelle i sitt arbeid. Dette ønsker jeg å drøfte opp mot profesjonsbegrepet slik det tradisjonelt brukes om ulike yrkesgrupper i dagens samfunn. Hvordan jeg opplever at disse lederne er profesjonelle, gjennom den måten jeg har tolket deres språkhandlinger vil utgjøre en viktig avsluttende del av dette mastergradsprosjektet.

6.2 ”du e her for å styr skuta, da må du styr skuta” (MT, 05.03.12, linje 291-392).

Et moderne samfunn er avhengig av profesjonelle aktørers tjenester, og Lahn og Jensen (2010) hevder læring er et nøkkelbegrep i forståelse av det moderne profesjonssamfunnet (ibid, s. 295)⁴¹. I følge Molander og Terum (2010) vil profesjonsbegrepet referere til grupper av mennesker som deler et yrke med spesielle egenskaper og kjennetegn, og som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap ervervet under spesialisert utdanning. Profesjonsbegrepet kan derfor knyttes både til utdanning og til tjenesteyting overfor bestemte klientgrupper. Mens eksempelvis leger og advokater har en klart definert klientgruppe som de yter tjenester og service

⁴¹ Som jeg har vist til tidligere i denne studien er det de senere årene reist forventninger til at skoler skal være lærende organisasjoner, og til at ledere skal være sentrale aktører i organisatoriske læringsprosesser. Et perspektiv på skoler som lærende organisasjoner innebærer at ledere, som ofte betegnes som erfarne praktikere, også inntar rollen som lærende.

overfor, er det mer udefinerbart hvem som er skolelederes og læreres klienter. Dette kan i følge Kvernbekk (2001) ha sammenheng med grunnskolens både individuelle og kollektive verdi. Skolen er en viktig samfunnsinstitusjon som har stor betydning for vår framtidige utvikling, for nasjonens velstand og for opprettholdelsen av en sosialt og økonomisk velfungerende stat. Parallelt med å være en gode for samfunnet, skal også utdanning på grunnskolenivå være et individuelt gode. Grunnutdanningens innhold og kvalitet har dermed betydning for mange av samfunnets medlemmer. Man kan si at lærere og skoleledere har flere ulike ”kunde grupper” eller ”klienter” enn de yrkesgruppene som i mange sammenhenger defineres som profesjoner. På bakgrunn av dette hevder Kvernbekk (2001) at yrkesutøvere i skolen står overfor noen prinsipielle utfordringer i forhold til profesjonsbegrepet (ibid, s. 5 -8).

Møller (2011), hevder det at skoleledere ikke har en spesifikk utviklet kunnskapsbase som skiller denne profesjonen fra andre, bidrar til at det er vanskelig å definere skolelederyrket som en egen profesjon (ibid, s. 30). De senere årene har skolelederes, i noen tilfeller manglende, kompetanse i organisasjon og ledelse fått større oppmerksomhet. Høsten 2009 ble det etablert en nasjonal rektorutdanning forankret ved ulike utdanningsinstitusjoner i Norge⁴². Utdanningen er forbeholdt nytilsatte rektorer, eller erfarne ledere som mangler formell lederkompetanse, og et mål for opplæringen er at rektor skal få en sterkere identitet som leder (KD, 2010)⁴³. Fra politisk hold er rektorutdanningen knyttet til det som Jf. Kunnskapsdepartementets beskrivelser betegnes som; ”den pågående profesjonaliseringen av skoleledelse i Norge” (KD, 2010, 2.2). I Meld. St. 19 *Tid til læring* (2009-2010) legger departementet vekt på at rektorutdanningen, med egen forskning og ved forskningsbasert utvikling av sine programmer, vil forsterke skoleledelsens forankring og utvide skoleledelse som fagfelt i academia (KD, 2010). Dette kan tyde på at politiske aktører knytter profesjonsbegrepet opp mot ervervelse av en spesifikk og yrkesrettet kunnskap. Og at det eksisterer en oppfatning av at skoleledere, gjennom

⁴² Universitetet i Oslo (Uio), Universitetet i Bergen (UiB), Handelshøyskolen BI, Administrativ forskningsfond (AFF) ved Norges handelshøyskole (NNH), Høgskolen i Oslo (HiO) og Norges teknisk naturvitenskapelige universitet (NTNU) (Lysø, Stensaker, Aamodt & Mjøen; 2011).

⁴³ Jf. Kunnskapsdepartementets beskrivelser: ”Gjennom utdanningen skal rektor få en klarere forståelse av rollen og få økt evne til å stå i den. Videre vil rektorene få kompetanse og redskaper til å løse de viktigste utfordringene som er rektor vil stå overfor. Etter opplæringen er det et mål at lederen skal ha fått sterkere identitet som leder” (KD; 2010, kap. 2.2.3).

tilgang til en egen kunnskapsbase, etter hvert skal kunne betegnes som en egen yrkesprofesjon.

Profesjonsbegrepet brukes i dag i varierende grad når man omtaler lærere og skoleledere. Skolen omgis av konkurrerende diskurser om profesjonalitet, hvor den ene har sitt utspring i New Public Management, mens den andre har røtter i lærerprofesjonen (Jf. Møller, 2009, s. 188). Et økonomisk og mer markedsrettet språk har gjennom inspirasjon fra internasjonale trender også slått rot inn i diskursen om utdanning i Norge. Det fremmes arbeidsformer som i større grad ser ut til å favorisere effektivitet, ytelse, kvalitet og produkter fremfor den nytten utdanningen gjør for samfunnet, for moralske verdier og humaniteten. Møller (ibid) påpeker at dette kan føre til at noen rektorer opplever en konflikt i forhold til den kompetansen som erverves under lærerutdanningen, hvor skolens dannelsesoppgaver og elevenes læringsarbeid er sentralt, og ikke et økonomisk effektivitetsbegrep som i dag ser ut til å prege den offentlige diskusjonen omkring profesjonalitet og ledelse (ibid, s. 170, s. 174).

Mitt datamateriale tyder på at ledere erfarer utfordringer i systemet som omgir skolen som organisasjon, og jeg opplever at informantene handler svært personlig i sitt arbeid. Det er personene Marie, Ingrid, Liv og Bente som håndterer ansvaret de har som ledere. Det er de som utfører jobben, tar avgjørelser, og prioriterer, og det er noe med den måten de håndterer ansvaret på som for meg tyder på at disse lederne er profesjonelle. Hvis man tar utgangspunkt i hvordan Granlund, Mausethagen og Munthe (2011) beskriver en klassiske teoretisk forståelse av profesjonsbegrepet er det knyttet til faglig og yrkesrettet kunnskap, skjønn, tillit og autonomi (ibid, s. 1). Som Helgøy og Homme (2007) påpeker er en av de senere trendene i Norges utdanningsreformer at aktører på kommune og skolenivå har ervervet en større grad av lokal handlefrihet. Parallelle trender inkluderer individuell ansvarsplikt, og de hevder at et fokus på ytelse og synlighet eller tilgjengelighet, kan skape utfordringer for den profesjonelle autonomien (ibid, s. 232). Dette finner også støtte i andre empiriske studier⁴⁴, hvor mange gir beskrivelser av at lærere er gitt et utvidet handlingsrom i forhold til organisering av undervisningsarbeidet, samtidig som de også er gitt et større antall ansvarsområder de må svare for. Dette kan tyde på at

⁴⁴ Eksempelvis, Wills og Sandholtz (2009).

skolens aktører er gitt selvstendighet og autonomi med et visst forbehold. Det er også noen andre, i dette tilfellet staten, som har bestemt at disse aktørene skal ha lokal handlefrihet, og selvstendigheten de har ervervet fra politisk hold er derfor ikke selvbestemt.

Utfordringer i forhold til den profesjonelle autonomien kan også knyttes til det jeg betrakter som utfordringer i tillitsforholdet mellom aktører på ulike nivå i utdanningssystemet. Som rektor Marie i denne studien ga uttrykk for opplever hun at sentrale politikere har en manglende faglig tillit til de som har skoler som sin arbeidsplass. Å ha tillit til profesjonelle innebærer i følge Grimen (2010) å stole på den kunnskapen og kompetansen de besitter. Hvis man stoler på dem som har utført forutgående arbeidsoperasjoner trenger man ikke kontrollere arbeidet eller gjøre alt på nytt (Jf. Grimen, 2010, s. 199 - 200). Nye test- og vurderingsformer som i dag knyttes til utdanningssystemet kan imidlertid forstås som et uttrykk for en offentlig og politisk skepsis mot det arbeidet som foregår i skoler. En form for mistillit overfor skoleeiers, skolelederes og læreres autonomi til å utføre oppgaver og ivareta ansvarsområder. En skepsis som her kan knyttes til deres vilje og evne til å ivareta den profesjonelle ansvarsplikten. Gjennom dette fremgår det for meg som om at det å være skoleleder ikke nødvendigvis innebærer å oppleve at staten, det offentlige eller befolkningen har tillit til deres arbeid, slik mange tradisjonelt vil si at man har tillit til at leger i møte med pasienter vil foreskrive tiltak eller medisinsk hjelp som er forsvarlig⁴⁵. Skolelederyrket ser ikke ut til å være basert på denne formen for tillit, men på en tiltro til at systemer som fremmer statlig kontroll, og eksterne former for vurdering og ansvarliggjøring, er nødvendig for å skape tillit mellom skolens aktører og offentligheten⁴⁶.

Tillit mellom aktører vil slik jeg leser mitt datamateriale være langt mer personlig enn den form for tillit som fremmes av kontrollmekanismer og systemer. Slik jeg ser det kan tillit være knyttet til vilje og evne til å kommunisere. Jeg opplever eksempelvis at informantene i denne studien gir uttrykk for en stor grad av tillit til at medarbeiderne ivaretar den profesjonelle ansvarsplikten ved deres skole. Og at de derfor i liten grad

⁴⁵ Så vidt jeg vet føres det ingen offentlige statistikker over nøkkeltall som knyttes til den enkelte lege eller legesenter (legeforeningen.no).

⁴⁶ Grimen (2010) refererer det å ha tillit til systemer til Luhmann (2005). Luhmann (2005) trekker et klart skille mellom det å ha tillit til personer og tillit til systemer, hvor interne kontrollmekanismer er et uttrykk for det han betegner som institusjonalisert upersonlig mistillit (Jf. Grimen, 2010, s. 207).

har behov for å kontrollere og gi vurderinger av personalets arbeid. Dette tolker jeg som at de i større grad er opptatt av å kommunisere med medarbeiderne, og at de snakker med den enkelte dersom det er noe som ikke fungerer. De ønsker å ha en god dialog med andre på arbeidsplassen, og dette arbeider de for å ha. Jeg har tolket tre av informantene som at de er opptatt av å være tilgjengelige for medarbeiderne, samtidig som det også er viktig for dem å holde seg oppdatert om det som foregår både i klasserommene og i personalgruppa. Dette kan tyde på at de ønsker å tre inn og opptre støttende, men vil for meg også bety at de vil lede personalet i vanskelige situasjoner. Slik jeg har tolket rektor Bente opplever hun det som unødvendig å opprette for mange systemer som skal sikre at medarbeiderne gjør det de skal. Dette vil jeg si er et uttrykk for at ledes tillit til andre er langt mer personlig enn tillit til systemer og kontrollmekanismer. Dette er for meg eksempler på hvordan hun er personlig i sitt arbeid, og jeg opplever at den form for tillit hun uttrykker overfor medarbeiderne kunne fungert som et godt eksempel på hvordan tillit kan forvaltes, også mellom overordnede politiske nivå, og de mer lokale nivåene. Lokale aktører er kompetente voksne.

Slik jeg har gitt beskrivelser av opplever jeg at tillit vil være knyttet til kommunikasjon og dialog. Jeg vil derfor si at tillit kan utgjøre grunnlaget for god kommunikasjon, som igjen vil være fundamentalt for å kunne samarbeide. Slik jeg har tolket rektor Marie vil jeg si at hun etterlyser en manglende faglig kommunikasjon mellom sentrale politikere på overordnet nivå og skolens aktører. Jeg opplever at hun ønsker at de ulike nivåene skal samarbeide om oppgaver som krever felles innsats. I den omtalte stortingsmeldingen⁴⁷ fremhever Kunnskapsdepartementet betydningen av at staten, skoleeiere, skoleledelse og skolens ansatte skal ”*trekke i samme retning*” for å sikre et godt skoletilbud for elevene (KD, 2010, kap. 2). Samarbeidet mellom kommunen og skolens aktører fremmes som en styrke for å skape et helhetlig oppvekstmiljø, og kommunikasjonen mellom de lokale nivåene vies særskilt plass i meldingen. Slik jeg leser dokumentet tenderer dette til en økende ansvarliggjøring av lokale aktører, mens samarbeidet eller kommunikasjonen mellom staten og skoleeier, eller overordnede politikere og skoleledere ikke blir omtalt. Det at kommunikasjonen mellom overordnet nivå og de mer lokale nivåene er utelatt fra departementets beskrivelser av det å ”*trekke i samme retning*” kan for meg tyde på en manglende tillit

⁴⁷ Meld. St. 19 *Tid til læring* (2009- 2010).

til lokale nivåers innvendinger, og et uttrykk for en ”ovenfra og ned kommunikasjon” fra overordnet politisk nivå. Dette kan bety at den retningen departementet gir uttrykk for at de ulike aktørene skal trekke sammen mot, i hovedsak er bestemt på dette nivået.

Det er noen innvendinger både for og mot at yrkesutøvere i skolen, deriblant skoleledere, skal kunne inneha en profesjonsbetegnelse. Skoleledere står i en relasjon både til etablerte lokale kulturer og tradisjoner og til hvordan skoleledelse oppfattes som yrkesprofesjon både nasjonalt og internasjonalt (Jf. Møller, 2009, s. 210). Med opprettelsen av rektorutdanningen kan man si at det fra politisk hold fremmes en form for kunnskapsbasert profesjonsutvikling blant skoleledere i Norge. Hvor rektorutdanningen er lansert som en mulig vei å gå for å etter hvert kunne defineres som en egen skolelederprofesjon⁴⁸. Alle lederne i denne studien gir fortellinger om en karriere som har røtter i læreryrket, og noen av informantene gir uttrykk for at flere års undervisningserfaring bidrar til at de kan håndtere ulike situasjoner på bestemte måter. Denne erfaringen er slik jeg tolker det opplevd som et gode i forhold til å være skoleleder. De har selv erfaringer med å arbeide i team med sine tidligere ledere, og dette har gitt dem inspirasjon og nødvendig erfaring om hvordan en formell lederrolle både kan og ikke bør forvaltes. Samtidig opplever jeg at det må være noe mer. Med de utfordringene skoleledere står overfor i dag, er det vanskelig for meg å se for seg hvordan et tilbud om 30 studiepoeng av en mastergrad i skoleledelse, alene skal kunne styrke rektors evne til å håndtere arbeidet.

Slik jeg tolker informantenes fortellinger vil jeg si at de selv trekker et skille mellom det å være lærer og det å være leder i skolen. Jeg vil si at de erkjenner at de har det overordnede ansvaret, og at det de sier viser at de på mange måter løsriver seg selv som leder fra den tradisjonen de har med seg fra læreryrket. Informantene gir samtidig fortellinger som for meg viser at de er nært knyttet til praksisen på egen skole. De gir uttrykk for at de identifiserer seg med og er stolte over det arbeidet medarbeiderne gjør, og *drivet* i kollegiet fremheves som det som i mange tilfeller gir jobben deres som leder mening. Det engasjementet informantene uttrykker at medarbeiderne har forteller de om med entusiasme fordi, som alle informantene sier,

⁴⁸ Dette er et uttrykk for et systemperspektiv, som man delvis også finner hos Lahn og Jensen (2010) og hos Møller (2009, 2011).

er det undervisningspersonalet som arbeider tett mot elevene, og det er på grunn av elevene at de har tatt jobben som rektorer⁴⁹.

Det informantene i denne studien forteller kan tyde på at det profesjonelle aspektet som inngår i det å være skoleleder er langt mer personlig. Et personlig aspekt vil slik jeg ser det ikke ensidig være knyttet mot en teoretisk kunnskapsbase slik profesjonsbegrepet beskrives av mange. Dette kan jeg delvis finne støtte i hos Dale (1999) hvor han hevder profesjonalitet ikke viser seg i et yrkes samfunnsmessige status som profesjon, men i menneskers praksis. Han bruker lærere som eksempel på hvordan profesjonalitet er en form for praktisk yrkesrettet kunnskap. For ham vil profesjonalitet uttrykke kyndighet, og gruppens dyktighet til å realisere god kvalitet i praksisen (ibid, s. 14)⁵⁰. Jeg vil si at informantene uttrykker en form for profesjonalitet som jeg mener er knyttet til den måten de navigerer i rollen som skoleleder. Å navigere kan være et uttrykk for praktisk visdom⁵¹. En evne til å fungere som ledere, slik jeg har tolket at informantene handler og fungerer som ledere. Den måten de investerer seg selv som mennesker i det de gjør, uttrykker for meg en side ved profesjonalitet som er et viktig aspekt ved ledelse. De fungerer i samhandling med andre levende, handlende individer. Det er disse lederne som personer som navigerer. De handler personlig, og deres handlinger er uttrykk for personlig integritet. Dette avviser ikke at teoretiske tilnærminger kan være viktig for ledelse, men det informantene har vist meg er at det å være skoleleder krever personlig investering. Det er noe med hverdagen i skoler som krever at man har vilje til å investere seg selv som person, og slik jeg ser det handler skoleledelse om å være tilgjengelig, vise omsorg, opptre støttende, og å investere seg selv for at mannskapet skal fungere og trives i arbeidet både samlet og individuelt. Det handler om å navigere i et utfordrende terreng, om å prioritere, og evne til å ta upopulære avgjørelser, skjære igjennom og styre skuta i riktig retning. Skoleledelse handler også om evne til å stå oppreist når det blåser som verst. Dersom profesjonalitet ensidig knyttes til en teoretisk kunnskapsbase blir dette en innfallsvinkel som for meg er for begrenset til å kunne avvise skolelederyrket som en egen profesjon. Hvis kvalitet kunne måles ved lederes

⁴⁹ For meg kan dette tyde på at disse skolelederne har valgt sin "klientgruppe", og det er elevene.

⁵⁰ Dersom elevenes resultater er målet for kvalitet i norske skoler, kan man med middelmådige resultater på internasjonale og nasjonale prøver ikke si at lærere og skoleledere er profesjonelle aktører?

⁵¹ Se for eksempel Dunne & Pendlebury (2005).

evne til å håndtere lederoppgaver og å ta ansvar, ved grad av personlig investering og evne til å navigere, da hadde profesjonsbegrepet også innlemmet en yrkesgruppe hvor dette uuttalt inngår som viktige elementer for å håndtere et overordnet ansvar.

Profesjonalitet handler nok om å tilegne seg kunnskap, men det handler også om evne til å styre skuta.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2. Opplag. Lund: Studentlitteratur AB.
- Connelly, M. & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a Professional Identity. Stories of Educational Practice*. London: Techer College Press.
- Dale, E. (1999). Undervisningens etikk. I: Dale, E. (red.) (1999). *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. 2. Opplag. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as. (s. 15-36).
- Day, C. (2005). Principals who sustain success: Making a difference in schools in challenging circumstances. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 8 (4). (s. 273 -290).
- Dunne, J. & Pendlebury, S. (2005). Practical Reason. I: Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. & Standish, P. (2005). *Philosophy of Education*. 4. New York: Blackwell Publishing Ltd.
- Gadamer, H. G. (1986). Tekst og fortolkning. I: Lægreid, S. & Skorgen, T. (red.) (2001). *Hermeneutisk lesebok*. s. 163- 201. Oslo: Spartacus forlag as. (s. 163- 201).
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basis Books.
- Granlund, L. Mausehagen, S. & Munthe, E. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*. HiO- rapport 2011 nr 2. Hentet 12.04.12, fra: <http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/EksterneProsjekt/Rapport-2-Lærerprofesjonalitet%2008.02.pdf>
- Grimen, H. (2010). Profesjon og tillit. I: Molander, A. & Terum, L. I. (red.) (2010). *Profesjonsstudier*. 2. Opplag. Oslo: Universitetsforlaget AS. (s. 197-212).
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to evidence. *Journal of Educational Administration*, 46 (2). (s. 172 -188).
- Helgøy, I. & Homme, A. (2007). *Towards a New Professionalism in School? A Comparative Study of Teacher Autonomy in Norway and Sweden*. *European Educational Research Journal*, 6 (3). (s. 232-249).

Hoveid, M. H. (2010). <Å kunne lese> - en grunnleggende <ferdighet> av betydning for læreres læring. Tidsskriftet FoU i praksis, 4 (2). (s. 43-58).

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. Utgave. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Karlsen, G. E. (2006) *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Karlsen, G. E. (2007) *Kvalitet i utdanning – fra fag til politikk?* I FoU i praksis. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag As. (s. 37-44).

Kunnskapsdepartementet. (1991). St. meld. nr. 37. (1990-1991). *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (NOU 2003:16). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2008). St.meld. nr. 31 (2007 -2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2010). Meld. St. 19 (2009- 2010). *Tid til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2011). Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon- mestring- muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. Utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvernbekk. T. (red.) (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lahn, L. C. & Jensen, K. (2010). Profesjon og læring. I: Molander, A. & Terum, L. I. (red.) (2010). *Profesjonsstudier*. 2. Opplag. Oslo: Universitetsforlaget AS. (s. 295-304).

- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What do we already know about successful School Leadership?* Paper prepared for the AERA Division: A Task Force on Developing Research in Educational Leadership. March.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4 (3). (s. 177 – 199).
- Lillejord, S. & Fuglestad, O. L. (2007). Skoleledelse i en reformtid. I: Fuglestad, O.,L. & Lillejord, S. (red.). (2007). *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. 4. Opplag. Bergen: Fagbokforlaget AS. (s. 7- 22).
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I: Møller, J. & Ottesen, E. (red.) (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS. (s. 284-299).
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian journal of Caring Science*, 18. (s. 145-153).
- Luhmann, N. (2005). *Förtroende – en mekanism för reduktion av social komplexitet*. Göteborg: Daidalos.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Aamodt, P. O. & Mjøen, K. (2011). *Ledet til ledelse. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv*. Delrapport 1 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen. Oslo: Link Grafisk. Hentet 12.04.12, fra: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/rektorutdanningen_delrapport1.pdf?epslanguage=no
- Læg Reid, S. & Skorgen, T. (red.) (2001). *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus forlag as. (s. 7-33)
- Molander, A. & Terum, L. I. (2010). Profesjonsstudier- en introduksjon. I: Molander, A. & Terum, L. I. (red.) (2010). *Profesjonsstudier*. 2. Opplag. Oslo: Universitetsforlaget AS. (s. 13-26).

Møller, J., Sivesind, K., Skedsmo, G., Aas, M. (2006). *Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*. Utdanningsdirektoratet.

Hentet 21.10.11, fra:

http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/skolelederundersokelsen_2005.pdf?epslanguage=no

Møller, J. (2007). Skoleledernes betydning for elevenes læringsresultater. I Møller, J. & Sundli, L. (Red.). *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høgskoleforslaget AS. (s. 165-184).

Møller, J. (Published online, 2008). School leadership in an age of accountability: Tensions between managerial and professional accountability. *Journal of Educational Change* (2009) 10(1). (s. 37- 46).

Møller, J. (2009) *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Møller, J. (2010). *Lære og å lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. 6. Opplag. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.

Møller, J. (2011). Rektorers profesjonsforståelse- faglig autonomi og administrativ underordning. I: Møller, J. & Ottesen, E. (red.) (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS. (s. 27-48).

Møller, J. & Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I: Møller, J. & Ottesen, E. (red.) (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS. (s. 15-25).

Ottesen, E. & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I: Sivesind, K., Langfeldt, G. & Skedsmo, G. (red.) (2006). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Forlag AS.

Ottesen, E. (2011). Ledelse gjennom samtaler. I: Møller, J. & Ottesen, E. (red.) (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS. (s. 265-281).

- Pont, B., Nucshe, C. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Directorate for Education. Hentet 22.10.11, fra:
<http://www.oecd.org/dataoecd/32/12/44374889.pdf>
- Ricœur, P. (1986). Hva er en tekst? Å forstå og forklare. I: Lægroid, S. & Skorgen, T. (red.). (2001). *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus forlag as. (s. 59-80).
- Robinson, V.Mj., Lloyd, C. A. & Fowe, K.J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5). (s. 635-674).
- Shcön, D. A. (1983) *The Reflektive Pracitioner. How professionals think in practice*. New York: Basic Books.
- Sinclair, A. (1995). The chameleon of accountability: Forms and Discourses. I: *Accounting Organizations and Society*. Vol. 20, No. 2/3 (s. 219 – 237).
- Skedsmo, G. (2011). Vurdering som styring av utvikling og overvåkning av resultater. I: Møller, J. & Ottesen, E. (red.) (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS. (s. 74-91).
- Spillane, J. P., Halverson, R. R. & Diamond, J. B. (2004). *Towards a theory of leadership practice. A distributed perspective*. *Journal of Curriculum Studies* 36. (s. 3- 34).
- Taylor, C. (1971). Fortolkning i humanvitenskapene. I: Lægroid, S. & Skorgen, T. (red.). (2001). *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus forlag as. (s. 239-288).
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Vibe, N., Aamodt, P.O. & Carlsten, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS) (Vol. 23/2009)*. Oslo: NIFU STEP.

Wadel, C. C. (2007). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: Fuglestad, O.,L. & Lillejord, S. (red.). (2007). *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. 4. Opplag. Bergen: Fagbokforlaget AS. (s. 39-58)

Welstad, T. (2011). Skoleledere som rettsanvendere. I: Møller, J. & Ottesen, E. (red.) (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS. (s. 119-145).

Wills, J. & Sandholtz, J. (2009). *Constrained professionalism: Dilemmas of teaching in the Face of Test- Based Accountability*. Teachers College Record, 111 (4), 1065-1114.

Vedlegg 1:

Intervjuguide

- Kan du fortelle meg litt om utdannelsen din?
 - Hvorfor valgte du denne retningen?
(Hvor lenge har du jobbet som rektor ved skolen?)
- Tenkte du i de baner da du tok utdannelsen?

1) Skole og styringssignaler:

- *Kan du beskrive denne skolen som pedagogisk enhet?*
 - Hvilke sterke sider? utfordringer har dere i forhold til de pedagogiske oppgavene?
- *Kan du fortelle hvordan du balanserer mellom fag, administrasjon og politikk i det daglige arbeidet?*
 - Kan du beskrive hvordan du prioriterer i mengden av politiske føringer i arbeid med pedagogiske oppgaver?
 - Hvordan tolker og arbeider du med de politiske føringene du får?

2) Ledelse og relasjoner:

- *Kan du fortelle hva du legger i begrepet ledelse?*
 - regjeringens begrep tydelig og kraftfullt lederskap?
- *Kan du beskrive deg selv som leder?*
 - Hvordan opplever og vurderer du din situasjon som leder i forhold til de pedagogiske oppgavene?
- *Hvordan tenker du at lærerne på skolen vil beskrive deg som leder?*
- *Hvordan tenker du at relasjonene til lærerne kan påvirke din oppfatning av deg selv som skoleleder?*
 - formes, styrkes/endres relasjoner gjennom samtaler?
 - endres makt og tillitsforhold
 - hvilke normer for interaksjon eksisterer?

3) Organisasjons- og kompetanseutvikling:

- *Kan du fortelle litt om hva du legger i begrepet organisasjonsutvikling i forhold til skolen som kunnskapsorganisasjon?*
 - Kan du beskrive hvordan du som leder bidrar til utvikling av organisasjonen du leder?
- *Hvilke kunnskaper, og hvilken kompetanse opplever du at du har behov for i rollen som skoleleder?*
 - Kan du beskrive hvordan du holder deg faglig oppdatert?
 - Erfaringsdeling med kolleger fra andre skoler?
 - *Kan du si noe om det du opplever som er viktig for å legge til rette for profesjonslæring og kollektiv kunnskapsutvikling?*
- *Hvilken kunnskap og kompetanse mener du er viktig for skolen fremover?*
- *Kan du fortelle hva læring er for deg?*

Vedlegg 2:

Samtykkeerklæring til deltakelse i mastergradsprosjekt

Beskrivelse av studien

- Prosjektets mål er at studenten skal utvikle innsikt i hvordan rektor tolker rollen som pedagogisk leder gjennom observasjon av rektors hverdag og i samtale med studiedeltakerne.

Samtykke til deltakelse i studien

- Jeg samtykker med dette til at student Arnhild Finne kan observere meg i arbeid og gjennomføre en intervjusamtale avtalte dager våren 2012.

Informasjon om studien

- I forkant av studien har jeg mottatt en detaljert beskrivelse av mastergradsprosjektets problemformuleringer og metode, og jeg er orientert om studiens formål.

Behandling av datamaterialet

- Jeg er kjent med at informasjon som samles inn i løpet av studien behandles fortrolig, og skal destrueres ved prosjektslutt. Datamaterialet vil dermed ikke bli brukt i senere prosjekter.

Anonymisering

- Mitt navn vil anonymiseres ved lagring av datamaterialet, og i forskningsteksten kan ingen opplysninger tilbakeføres til meg som person.

Frivillig deltakelse

- Det er frivillig å delta, og jeg kan når som helst trekke mitt samtykke til å delta i denne studien.

.....

Student

.....

Skoleleder

