

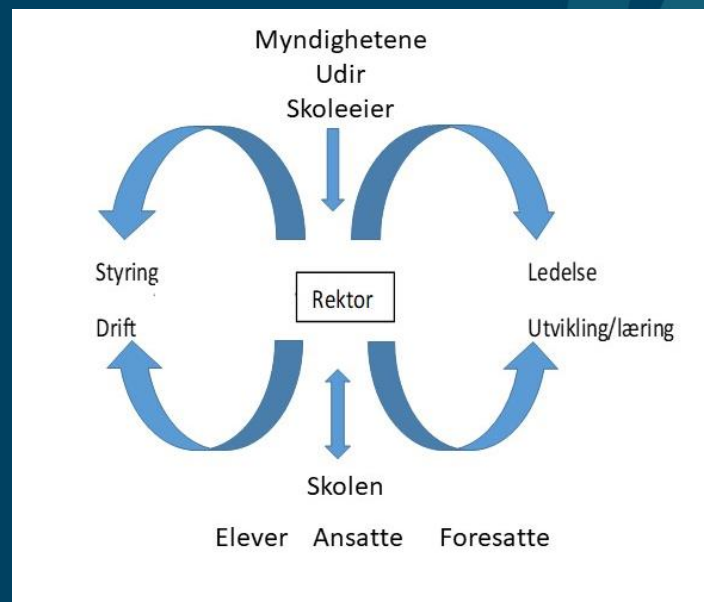
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## Rektorer i skviset mellom motstridende krav og forventninger

*En mastergradsoppgave om hvordan skoleledere håndterer skviset mellom motstridende krav og forventninger.*

Randi Gjevestad Vorren

Masteroppgave i Ledelse og profesjonell utvikling av utdanningssektoren LPU-3900 mai 2020





## Forord

Plutselig så var studiereisen og mastergradsprosjektet LPU-3900 over. Det har vært en svært lærerik reise og turen har tatt utallige timer, men gikk likevel fort. Dette takket være svært interessante forelesninger og dyktige forelesere, og ikke minst fantastiske medstudenter. Samlingene og møtene på UiT har vært en vitamininnsprøytning, og har gitt både pusterom og påfyll i en hektisk hverdag.

Jeg har mange jeg vil takke for at jeg har kunne skrive denne mastergradsoppgaven, og for at det i det hele tatt har vært mulig for meg å ta studiet ved siden av full jobb og familieliv med både store og små barn. Minstemann var bare halvannet år da jeg startet på studiereisen i 2017.

Aller først må jeg takke mine informanter, de seks rektorene, som stilte til intervju og som gjorde det mulig for meg å skrive en oppgave om krysspress forklart gjennom rektorenes fortellinger. Jeg er utrolig takknemlig for deres tillit og bidrag. Siden dere er lovet anonymitet i oppgaven så skriver jeg ingen navn, men dere vet hvem dere er. Dere er gull!

Så vil jeg takke min arbeidsgiver, Vadsø kommune, ved mine ledere for støtte og tilrettelegging ved blant annet samlinger.

Videre vil jeg rette en spesiell takk til mine kjære «Masterstudiner» Cathrine Østberg og Ingvild Aase. Tenk at vi, tre ukjente damer fant sammen, og at det ble full klaff fra første samling. Vi er og har vært et trekløver som sammen har heiet på hverandre, trøstet, ledd og grått sammen. Vi har hatt kollokvier som har vært uvurderlige, både med tanke på å drøfte teori og fag, men også praksishverdagen og livet i og utfor utdanningssektoren.

Så må jeg få takke min kjære familie som har heiet på meg hele veien, som har lest korrektur og vært tålmodig når kona/mora har brukt ekstremt mange kveldstimer på studier og skriving. En stor takk til deg Rune, min kjære mann, og takk til mine skjønne døtre Kaja og Maiken, og til min fineste lille 4-åring, Brage. Også takk til min snille mamma Karin som har heiet på meg hele veien.

Tilslutt må jeg takke UiT og Yngve Antonsen som har fulgt oss fra dag én i studieløpet. En særlig og spesiell takk til min svært dyktige veileder Morten Brattvoll for god veiledning, støtte, tips, råd og konstruktiv kritikk i prosessen med å skrive denne mastergradsoppgaven.

## Sammendrag

I denne mastergradsoppgaven retter jeg fokus på rektorrollen og det krysspreset som rektorer står i og opplever i sin lederhverdag. Rektorene har i løpet av de siste tiårene gått fra å være «gallionsfigur til overarbeidet altnuligmann» (Bjørnseth & Kindt, 2019). Bak dette uttrykket eller påstanden ligger det faktum at rektorrollen har endret seg over tid og at rektorene har fått flere og mer komplekse arbeidsoppgaver med der tilhørende ansvar.

Rektor har i dag det overordnede ansvaret for elevenes læring og trivsel, for de ansattes arbeidshverdag, profesjonsfellesskapet og for at det er et godt samarbeid mellom de ulike aktørene tilknyttet skolen. Parallelt har rektor ansvaret for utviklings- og endringsarbeid. Det stilles og knyttes slik sett svært høye forventninger og krav til lederrollen. Med bakgrunn i alle disse områdene og tilhørende oppgavene, så oppstår det et krysspreset der rektor står i midten.

Studiet bak denne mastergradsoppgaven er et kvalitativt studie der det kvalitative forskningsintervjuet ble benyttet som metode. Informantene var seks norske rektorer som gjennom intervju og samtale har bidratt til at jeg har hatt et relativt stort datamateriale å dykke ned i. Med bakgrunn i materialet har jeg analysert og tolket funnene med utgangspunkt i valgt teori om ledelse, styring, krysspreset og om organisasjoner. Med forankring i teori har jeg prøvd å forstå hva som kjennetegner krysspreset hos skoleledere, samt sagt noe om hvordan man kan forklare dette krysspreset.

Jeg har i mitt studie gjort noen interessante funn som kjennetegner skviset eller krysspreset rektorene står i, og som kan forklares i forskning og teori. Hovedfunn i dette studiet er at det å være leder, men også mellomleder i ulike hierarkier var krevende og noe som kjennetegnet krysspreset. I tillegg hadde rektorene svært mange områder de hadde ansvar for, og styringsoppgavene tok mesteparten av tida deres. Funnene tyder også på at offentliggjøring av resultater, og rettsliggjøring knyttet til § 9A satt rektorene i et skvis. Dette hang blant annet sammen med rolleklarhet, som kan forklares i at ulike aktører tidvis har både ulike og motstridende forventninger til rektor.

Min mastergradsoppgave er et bidrag til å synliggjøre rektorenes svært komplekse rolle og til å forklare krysspreset sett gjennom rektorers øyne. Jeg håper at studiet kan bidra til at andre rektorer, eller kandidater som vurderer å bli rektor, føler et fellesskap, finner mot og mestringstro slik at de står stødig i det stadige krysspreset som er en del av rektorjobben.

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning og problemstilling .....	1
1.1	Oppgavens struktur.....	4
2	Teori .....	5
2.1	Trender.....	5
2.2	Skolen som organisasjon .....	8
2.3	Implementering av ideer i skolen, doktriner og modeller .....	10
2.3.1	Hierarki.....	11
2.3.2	Profesjonsdoktrinen.....	13
2.3.3	Nettverksdoktrinen .....	14
2.4	Indre og ytre reformer.....	15
2.5	Mellom barken og veden .....	16
3	Metode.....	20
3.1	Teoretisk perspektiv .....	20
3.2	Tilnærming og metode.....	23
3.3	Intervju.....	24
3.3.1	Det kvalitative forskningsintervju .....	24
3.4	Etikk.....	31
4	Empiri og funn .....	33
4.1	Forventnings og ansvarsdokumenter (FAD) og premissleverandører i norsk utdanningssektor.....	33
4.2	Styring, ledelse, drift og utvikling .....	35
4.3	Styring versus ledelse .....	37
4.3.1	Opplæringsloven, §9A .....	39
4.4	Drift vs. utvikling/læring .....	41
4.5	Støtte og trygghet til å stå i krysspresset .....	44
4.6	Rektors utdannings og yrkesbakgrunn .....	46

5	Analyse og drøfting .....	47
5.1	Implementering- rektors rolle .....	48
5.2	Aktører .....	49
5.3	Styring og ledelse- prioriteringer av oppgaver og områder .....	52
5.4	Reformer, §9A og ledelse i skviset .....	54
5.5	Rolleklarhet .....	57
5.6	Yrkes og utdanningsbakgrunn som «beskyttelsesfaktor»? .....	59
5.7	Oppsummering av studien .....	63
6	Avslutning .....	64
	Referanseliste .....	68
	Vedlegg 1: Intervjuguide .....	72
	Vedlegg 2: Informert samtykke .....	78
	Vedlegg 3: Meldeskjema NSD .....	82

## Tabelliste

Tabell 1	Transkribering .....	27
Tabell 2	Krysspressvariabler .....	63

## Figurliste

Figur 1	Et utviklingshjul i bevegelse ( Irgens, 2010, s. 136) .....	19
Figur 2	Krysspress .....	36

# 1 Innledning og problemstilling

En rektor har et stort og viktig samfunnsansvar, både med ansvar for elevenes læringsmiljø og læring, og for at de på en god måte oppnår gode resultater. Rektor har ansvar for at medarbeiderne ved skolen har et godt og utviklende arbeidsmiljø, og rektor som leder er også ansvarlig for at skolen er rustet til å oppnå gode resultat i framtida (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Begrepene rektor og skoleleder vil i denne oppgaven brukes om hverandre om rollen som skolens leder.

Rektorrollen har endret seg mye, spesielt fra 2000-tallet av, både med tanke på formelle krav til utdanning, men også til hva en rektor skal ha ansvar for. Etter 2000-tallet ser man en ny kurs hva gjelder kvalifiseringskrav for en skoleleder der skoleringen går fra å være et etterutdanningstilbud til nå å være en videreutdanning (Aas & Paulsen, 2017; Utdanningsdirektoratet, u.åc.). For å ha kompetente skoleledere til å mestre disse komplekse oppgavene har Utdanningsdirektoratet utviklet videreutdanningstilbud for å ruste skoleledere uten lederutdanning, eller nytilsatte skoleledere til å mestre oppgavene og ansvaret på en best mulig måte (Aas & Paulsen, 2017).

Fra 2009 stod rektorutdanningene ved fire utdanningsinstitusjoner klar, et tilbud som i første omgang skulle tilbys nytilsatte rektorer og andre rektorer som manglet lederutdanning. Videreutdanningen skulle være 30 studiepoeng og kunne innpasses i en mastergrad i skoleledelse (Møller & Ottesen, 2011). Dette skulle bidra til å heve rektorenes kompetanse i blant annet å lede og å drive skoleutvikling med mål om bedre ledelse, læring og utvikling i organisasjonen, kort sagt bedre kompetanse og kvalitet.

Kvalitet i skolen er et tema som engasjerer de fleste, og god ledelse og klasseledelse fremholdes ofte å ha betydning for nettopp kvalitet (Møller & Ottesen, 2011). Dette fordi god ledelse innvirker på skolens læringsmiljø, har betydning for kvaliteten, og derfor indirekte påvirker resultat og kvalitet i opplæringen. På samme måte har god ledelse innvirkning på de ansatte ved å styrke lærernes motivasjon og ved å bidra til gode arbeidsforhold. Både Regjering og Kunnskapsdepartementet har gjennom ulike dokumenter og tiltak fremholdt at god ledelse, på alle nivå, er en forutsetning for kvalitet i opplæringen.

Det at rektor holdes ansvarlig for elevresultatene er et eksempel på rektors ansvar for kvalitet i opplæringen, men også et eksempel på en av de komplekse oppgavene som ligger til rollen. Ledelse av utdanningsinstitusjoner er utvilsomt blitt mer krevende og mangfoldig (Møller & Ottesen, 2011).

Aas og Paulsen (2017) omtaler skoleledere som endringsagenter som er selektert for å lede utvikling, bygge organisasjoner og implementere teknologi, mens de samtidig skal øke skolens effektivitet og forbedre elevresultatene. Dette indikerer at en skoleleder skal gjennomføre mange oppgaver samtidig.

Utdanningsdirektoratet har sammen med ulike aktører og interessenter i utdanningssektoren utarbeidet en brosjyre eller et dokument kalt «Ledelse i skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Skoleeiere har ansvar for at skolene skal ha tilstrekkelig gode nok ledere, men staten kan imidlertid sette normer og standarder for hva vi bør forvente og kreve av skoleledere, noe de gjør gjennom dokumentet «Ledelse i skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2020b)..

Dokumentet deler kravene og forventningene inn i fem hovedområder; elevenes læring, styring og administrasjon, samarbeid og organisasjonsbygging, utvikling og endring, samt lederrollen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Oppgavene er mange og komplekse og ansvaret er stort.

Litteratur- og teorifeltet viser at det er et mangfold av perspektiver på skoleledelse. Dette er ofte skrevet med utgangspunkt i forskning fra engelsk-språklige land, og har fått dominere forskningsfeltet også i Norge (Møller & Ottesen, 2011). Også Utdanningsdirektoratet som har ansvar for utvikling av skolene i Norge, har søkeantenner rettet ut mot internasjonale fora og organer (Røvik, Eilertsen & Moksnes, 2014).

Forskningen på skoleledelse er blant annet gjort knyttet til utfordringer rektorer står i, og til endringer av forventninger og krav til rektorene, sett gjennom linsene til forskere (Aas & Paulsen, 2017). Funn viser at skoleledere opplever en desentralisering av ansvar og oppgaver, og samtidig økt vektlegging av rektors resultatansvar knyttet til elevenes læringsresultater (Aas & Paulsen, 2017, s. 14).



Lederfunksjonen innebærer altså både ledelse og styringsoppgaver. Både ledelse og styring er virkemidler som ledere benytter i kraft av sin funksjon eller rolle, og forskning tyder på at styringsoppgavene blir flere og flere, og at disse tar mer og mer tid i ledernes hverdag. Denne endringen og utviklingen i ledelsesparadigmet finner man også igjen i andre organisasjoner, altså en utvikling av lederrollen som går i retning fra ledelse til styring (Røvik, 2007).

Når det kommer til litteratur og forskningsfeltet er det lite forskning rundt hvordan skoleledere selv forstår, eller forklarer spenningen eller krysspresset de står i. Møller og Ottesen (2011) har blant annet forsket på rektors profesjonsforståelse, og de skriver i den sammenhengen om spenningen rektor står i, mellom styring og myndiggjøring. Dette spenningsforholdet konstaterer antakelsen om at rektorer står i et krysspress. Samtidig er det behov for mer og ny kunnskap om hvordan rektorene selv opplever dette. Kanskje er det sågar, slik som Ladegård (2009) bemerker, behov for en ny oppskrift for lederrollen, «managing the squeeze»?

Jeg har i dette studiet intervjuet seks norske skoleledere, og har rent empirisk undersøkt hvordan de som rektorer vektlegger og manøvrerer i de mange hovedområder som det knyttes krav og forventninger til. Jeg har og spurt hvem de evt. tar avgjørelser i samarbeid med, eller om de tar disse alene. Videre har jeg spurt hvordan de prioriterer utviklingsarbeid ved skolene sine og hvordan de manøvrerer og klarer å stå i krysspresset mellom krav og forventninger fra ulike aktører, samt hvordan de forholder seg til ledelse vs. styring.

På bakgrunn av empirien ble det tydeligere for meg at jeg ønsket å undersøke hvordan dette krysspresset kunne forklares i teori, blant annet i organisasjonsteori og i teori om krysspress, ledelse og styring.

**Problemstillingene for denne mastergradsoppgaven er:**

- 1: Hva er det som kjennetegner krysspress hos seks norske skoleledere?
- 2: Hvordan kan skoleledernes krysspress forklares i forskning og teori?

## 1.1 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven, inkludert innledningen, er strukturert i seks kapitler.

Etter innledningen, i kapittel 2, presenteres teori og forskning på skolen som organisasjon, samt implementeringsdoktriner som gjerne benyttes i eksempelvis reformarbeid. I kapitlet presenteres også teori og forskning om ledelse og styring, og om krysspress, som senere i oppgaven anvendes i analyse og drøfting av funn.

Kapittel 3 er oppgavens metodekapittel og tar for seg teoretisk perspektiv, metodikk og metode. Her presenteres også forskerens refleksjoner, særlig knyttet til oppgavens validitet, reliabilitet og etikk.

I oppgavens kapittel 4 presenteres data og funn fra intervjuene med informantene, de seks norske skolelederne. Funnene kommenteres kort blant annet ved at det vises til spørsmål som ble stilt under intervjuene.

Videre, i kapittel 5, analyseres og drøftes data og funn for å finne svar på, eller belyse oppgavens problemstillinger med utgangspunkt i empiri, teori og forskning.

Masteroppgaven oppsummeres i kapittel 6, som er oppgavens avslutning. Her blir oppgavens problemstillinger besvart ved at forskeren viser til hovedfunn i forskningen. Helt avslutningsvis rettes blikket fremover med implikasjoner om hva som kan se ut som et fremtidig behov for forskning på feltet skoleledelse.

## 2 Teori

Ledelse i skolen kan forstås på ulike måter, både i et organisasjonsperspektiv, ledelses- og styringsperspektiv.

Jeg har i dette kapittelet valgt å presentere teori om organisering fordi skolen nettopp er en organisasjon. Som Thorsvik og Jacobsen (2013,) skriver: *en organisasjon er et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål* (s.18). Og skolens spesielle oppgave, dens hovedoppgave, er elevers læring og utvikling og målet er at elevene oppnår best mulig læringsresultater (Irgens, 2016).

Videre presenteres teori om ledelse i skolen, ledelse og styring, samt krysspress. Utvalgt teori er hentet fra utdanningsfeltet og fra organisasjonsteori, spesielt vinklet mot offentlige organisasjoner. Sammen danner organisasjonsperspektivet og utvalgt teori grunnlaget for analyse, drøfting og diskusjon av oppgavens problemstilling og empiri.

### 2.1 Trender

I forskningsfeltet oppstår det trender og moter i likhet med andre felt og områder i samfunnet. På feltet styring og ledelse er trendene en form for lederstil eller lederatferd der noen av disse befester seg i feltet, mens andre nesten ubemerket flyter forbi (Ladegård, 2009). Over tid kan man imidlertid se et mønster i ideene eller trendene og kan da finne hvilke styrings- og ledelses trender som dominerte feltet for eksempel for 20 år siden, kontra i dag (Ladegård, 2009).

Røvik (2007) har blant annet forsket på disse trendene med utgangspunkt i ledelseslitteratur, hvilke tjenester konsulentselskaper tilbyr eller selger mest av, og hva to store virksomheter; Posten og Telenor, gjør internt. Ut fra disse studiene viser han til trekk som kan tyde på at ledelsesfeltet pendler tilbake til «fra ledelse til styring», og lengre bort fra den forrige trenden som hadde stort fokus på ledelse og ledelsesutvikling. Som begrunnelse for styringstrenden viser han for eksempel til at konsulentselskapene selger mer strategisk og styringsorienterte HR-tjenester, han viser til at det er økt vekt på å konsentrere makt hos toppledere, blant annet gjennom endring av organisasjonsstrukturer.

Human Resource (HR) har gått fra en sosial og støttende funksjon for ansatte, til styrings og kontroll system for ledelsen (Røvik, 2007). Disse endringene eller idestrømmene omtaler Røvik (2007) som en trend «fra ledelse til styring».

Både begrepene ledelse og styring er virkemidler som skal bidra til at ansatte og ressurser i organisasjonen bidrar til best mulig resultat i og for organisasjonen. Det finnes mange definisjoner på ledelse og styring, og jeg har valgt å redegjøre kort for noen av disse, og velger videre i oppgaven å holde meg til Røviks (2007) definisjoner av begrepene.

Styring omtales tradisjonelt som administrasjon og forvaltning (Ladegård & Vabo, 2010). Styring er oppskrifter for hvordan samarbeid skal finne sted, og handler om organisering, regler, prosedyrer, rutiner og systemer (Arnulf, 2012). Styring er ifølge Røvik (2007) en sentralisert, direktivliknende påvirkning utøvd indirekte, blant annet gjennom formelle strukturer og formaliserte prosedyrer og rutiner (Røvik, 2007, s. 146). Som rektor eller skoleleder er det mange direktiver å forholde seg til, eksempelvis er opplæringsloven og fag- og timefordelingen direktiver som rektor ikke kan la være å styre etter.

I trenden «fra ledelse til styring» kommer styring til uttrykk i rehierarkisering i organisasjonen, som bidrar til å øke ledernes kapasitet i å styre ansatte og underordnede enheter. Dette kan gjøres ved design av organisasjonens formelle struktur og ved innføring av formelle styringssystemer. Styringstrenden ses også igjen i personalfeltet som har beveget seg fra et såkalt «soft» til et mer «hard» HR-område (Røvik, 2007).

Ledelsesbegrepet defineres tradisjonelt gjennom å definere lederatferd (Ladegård & Vabo, 2010). Ledelse handler om å skape resultater gjennom andre, om å skape mening i situasjoner slik at beslutningene virker naturlige og lar seg gjennomføre (Arnulf, 2012). Ledelse handler altså om å ha en atferd rettet direkte mot medarbeidere (Ladegård & Vabo, 2010). I følge Røvik er ledelse en desentralisert, direkte og gjerne dialogbasert påvirkning, primært utøvd i relasjon mellom den enkelte leder og ansatte (Røvik, 2007, s.146).

På 1980-90-tallet var det stort fokus på ledelse og lederutvikling og man så på ledelse som et fag i seg selv.

Det ble satset på lederutvikling på alle nivå i organisasjonene, noe som gjorde de enkelte enhetene mer autonome. Dreiningen fra slutten av 1990-tallet og til i dag, «fra ledelse til styring», begrunnes i at samtidens organisasjons- og ledelsestenkning har en tydelig nyrasjonalistisk dreining. Man ser altså igjen trekk fra trenden på slutten av 1940-tallet og fram til begynnelsen av 1970-tallet med en mer instrumentell og rasjonalistisk organisasjons- og ledelsestrend. Denne nyrasjonalistiske dreiningen, eller styringsbølgen, begrunner Røvik (2007) i tre hovedkjennetegn eller årsaker.

Det første er en styringsoptimisme og «top-down»-orientering. Det betyr at man tror at organisasjoner kan styres og at dette må gjøres av en leder. Ledelsen bør sentraliseres og leder bør ha gode styringsverktøy. De viktigste styringsverktøyene fremholdes her som formell organisasjonsstruktur og formaliserte styringssystemer. Styringssystemene skal fange opp informasjon, være presise og treffsikre både for finansielle og ikke-finansielle mål. Leder kan ved bruk av styringssystemer innta pilotrollen, som i en «cockpit», der han/hun overvåker informasjonssystemene og har full oversikt og kontroll (Røvik, 2007). Dette forutsetter at piloten, lederen, har kompetanse til å lese av, analysere og tolke data slik at han/hun kan ta de riktige grepene og beslutningene i enhver situasjon. Lederen er her ikke i direkte kontakt med de han/hun leder, men påvirker sine ansatte indirekte ved hjelp av formelle strukturer og belønnings eller incentivsystemer.

Det andre kjennetegnet fremholder Røvik som en dreining mot vitenskapsorientering. Det innebærer en tro på vitenskapelig og rasjonell tilnærming rundt forståelsen om styring av organisasjoner. Som begrunnelse vises det til at innføring av styringsverktøy i organisasjoner kan sammenlignes med vitenskapelige eksperimenter med stramme oppskrifter. Disse skal baseres på mest mulig objektive data, helst kvantitative, slik at man kan trekke «universelle» beslutninger om hva som virker eller ikke virker. Her legges selvsagt vekt på å finne faktorer som virker. Det betyr at man identifiserer hva som har særlig stor innvirkning på organisasjonens verdiskaping, både de finansielle- og de ikke-finansielle. Når man har funnet faktorer som virker for å oppnå størst mulig effekt, verdiskaping, må man kontinuerlig måle disse ved å se på utvalgte indikatorer. Man må så gjøre justeringer eller endringer etter resultatet av målingene.

Ved å teste ut, måle, analysere og tolke data, for så å gjøre endringer, så styrer man organisasjonen basert på et dokumentert kunnskapsgrunnlag, i likhet med en vitenskapelig orientering (Røvik, 2007).

Røviks tredje kjennetegn, årsak til dreiningen, er det han kaller nyrasjonalismens rasjonalistiske menneskesyn. Det vil si tro på at menneskene i organisasjonen, kan «temmes» og styres mot å forbedre organisasjonens resultater. I dette ligger et teknisk og rasjonelt menneskesyn til grunn. Denne teknisk-rasjonelle forståelsen av mennesket gjør at man har tro på at ansatte kan eller vil la seg «temme» eller styre, for eksempel ved bruk av belønnings eller incentivsystemer, også kalt «contingent reward» (Orazi, Turrini & Valotti, 2013, s. 496). På bakgrunn av slike systemer tenker man at det ikke trenger å være nærhet mellom ansatte og leder fordi leder indirekte kan styre sine ansatte på avstand gjennom rammer for atferd, som for eksempel ved bruk av belønningssystemer. Gjennom styringsbølgen og den nyrasjonalistiske dreiningen, ser man altså en sterkere vekt på styring enn på ledelse, noe som forklares i de tre kjennetegnene over. Med en sterk toppleder og flere ansatte direkte under seg, men samtidig langt unna, er formell organisering, struktur og systemer viktig for effektiv ledelse og organisering. Styring er da altså virkemidlet toppleder leder organisasjonen etter. Når det er sagt, er både styring og ledelse viktige virkemidler i organisasjoner, og spørsmålet er da om, og hvordan disse kan kombineres.

## **2.2 Skolen som organisasjon**

I organisasjonslitteraturen skiller man mellom det instrumentelle og det institusjonelle perspektivet på organisasjoner. Hvilket perspektiv man bygger på har betydning for hvilke vilkår som fremstår som betydningsfulle for forandringer av det praktiske arbeidet i organisasjoner (Blossing, Nyen, Sönderström & Tønder, 2012:39). Organisasjonsteori kan slik være et viktig analyseverktøy eller perspektiv for å forstå skolen som organisasjon.

Det instrumentelle perspektivet innebærer at man ser på organisasjoner som middel for å nå bestemte mål, og er nært knyttet sammen med det nyrasjonalistiske menneskesynet der ansatte kan styres for å nå disse målene (Røvik, 2007). Det instrumentelle perspektivet omtales også som et reformativt perspektiv der innføring av nye ideer og reformer skal føre til bedre resultater, samtidig som man har med seg egne erfaringer inn i reformarbeid.

Dersom man ikke erfarer bedre måloppnåelse, eller resultater etter innføring av reformideer så forutsetter man at organisasjonen endrer praksis for å nå resultatmålene (Blossing et al., 2012). I et instrumentelt perspektiv forventes det at organisasjonen utvikler seg og at vedtatte beslutninger gir seg utslag i handlinger som er planlagt. Dette forventes i aller høyeste grad i skolene, eksempelvis gjennom opplæringsloven og læreplaner med tilhørende kompetansemål.

I det institusjonelle perspektivet tar man utgangspunkt i at alle organisasjoner har en historie, og at man over tid utvikler et sett av handlingsrutiner og en kultur i organisasjonen. Rutinene anses som stabile, og man har en klar oppfattelse av «slik gjør vi det hos oss» (Blossing et al., 2012). I dette perspektivet forventes det at organisasjonen over tid utvikler motstand mot forandringer dersom de bryter med oppfatninger, interesser og handlinger som har dype røtter i organisasjonen. Til tross for motstand, skjer det gradvis forandringer også i disse organisasjonene, men dette skjer gjerne over tid og uten særlig oppmerksomhet på dette internt i organisasjonen (Blossing et al., 2012).

Forholdet mellom organisasjon og aktør kan ha stor betydning for forandingsprosesser og effekten av disse i og mellom organisasjoner. Det er forventninger til resultat av forandingsprosesser både internt og eksternt, og forventninger til at organisasjoner er rasjonelle, legitime og moderne. Eksternt har dette betydning for omgivelsenes oppfatning av organisasjonens kompetanse og kvalitet (Blossing et al., 2012). Noen ganger er det en mismatch mellom den interne oppfatningen og den eksterne oppfatningen av organisasjonens arbeid med kvalitet og resultater. Begrepet «løs kopling» brukes da gjerne for å forklare bristen mellom organisasjonens struktur og arbeid som er synlig for omgivelsene, og det arbeidet som faktisk styrer organisasjonen internt (Blossing et al., 2012; Meyer & Rowan, 1977).

Denne kompleksiteten, krysspreset, er ikke et nytt fenomen. Jacobsen (1960) forklarer dette krysspreset med utgangspunkt i at rolleforskriftene til fagmenn gir en ramme for rollene, men at innenfor denne rammen er mange alternativer akseptable. Vi finner altså teori om krysspreset, eller dette «skviset» så langt tilbake som i 1960, i Jacobsens artikkel «Nøytralitet, lojalitet og politisk uavhengighet» (Jacobsen, 1960).

Jacobsen tar i artikkelen for seg eksempler på hvordan kryssende forventninger kan komme til uttrykk, og drøfter mulige virkninger en uklar rolledefinisjon kan antas å ha. Eksemplene hans tar utgangspunkt i krysspress knyttet til roller i sentraladministrasjonen, men er like gjeldende i en hvilken som helst offentlig rolle, også i dag. De ulike rollene varierer ikke bare etter hvor detaljert de er beskrevet og hva som er beskrevet, men også etter hvor entydig beskrivelsen er.

Av en rolleinnhaver kan ulike grupper derfor vente høyst forskjellige ytelser, og en slik rolle kan, dersom krysspresset oppleves psykologisk, bli konfliktfylt og vanskelig å utøve (Jacobsen, 1960). For eksempel har det i skolen tradisjonelt vært profesjonen som har stått for den pedagogiske ledelsen gjennom deres metodefrihet og individuelle fagkunnskap, mens rektor har hatt ansvar for organisasjonen rundt undervisningen (Møller & Ottesen, 2011). I dag er en som rektor ansvarlig for det pedagogiske og faglige arbeidet i skolen, samtidig som lærerne har fått mer ansvar for ledelse i skolen gjennom klasseledelse, teamledelse og så videre. Den løse koplingen strammes slik mer til fordi det blir mer samhandling på tvers av aktørene og nivå (Møller & Ottesen, 2011).

Det å forstå organisasjonen man er leder for, er derfor svært viktig fordi man da evner å gi tvetydigheter og utfordringer i organisasjonen mening, samt å omsette dem til hensiktsmessige valg og handlinger for å oppnå felles fordeler (Martinsen, 2015).

### **2.3 Implementering av ideer i skolen, doktriner og modeller**

Å forstå innebærer ifølge Martinsen (2015) tre steg, det er å legge merke til noe, å avgjøre hvordan man skal tolke det, og å avgjøre hva man skal gjøre med det. Med litt andre ord sier Røvik et al. (2014) at det er tre steg som er viktige komponenter i et implementeringsarbeid. Det er å innhente, oversette og å iverksette ideer. Både Martinsen (2015) og Røvik et al. (2014) omtaler på hver sine måter viktigheten av prosesser, eller stegvise tilnærminger, som er forankret i leders forståelse av egen organisasjon og dens kontekst. For eksempel er leders helhetlige forståelse viktig når nye reformer står for dørene, fordi en som leder må evne å gi ideen innhold slik at den gir mening hos de ansatte. Rektor må selv forstå hva reformen innebærer ved å innhente informasjon, samt avgjøre hvordan man skal tolke eller oversette



denne slik at den gir mening. Når rektor har oversatt må det avgjøres hvordan arbeidet skal forankres hos ansatte og videre må reformen implementeres i organisasjonen.

Det Røvik et al. (2014) skriver om implementeringsprosesser er overførbart til en rektors rolle i prosessene ved egen skole, kanskje spesielt som oversetter og iverksetter i egen organisasjon. At slike prosesser kan bidra til ulike ledelsesutfordringer rammer Møller og Ottesen (2011) inn i det de kaller tre idealtypiske kunnskapsregimer i skolen. De benytter omtrent de samme benevnelsene eller begrepene på disse kunnskapsregimene som Røvik benytter om de ulike implementeringsdoktrinene. Møller og Ottesen (2011) benevner de idealtypiske kunnskapsregimene hierarki, kollegium og nettverk, mens Røvik et al. (2014) omtaler implementeringsdoktrinene som hierarki-, profesjons- og nettverksdoktrinen.

### **2.3.1 Hierarki**

Hierarkidoktrinen innebærer både styring og ledelse og forstås gjerne ovenfra og ned. Det innebærer at implementering må gjøres fra toppen av, av leder, og gjennom en optimal kobling mellom kyndighet og myndighet (Røvik et al., 2014). Regjering og Kunnskapsdepartementet har makt og myndighet til å fatte vedtak, og Utdanningsdirektoratet har kompetanse og kyndighet til å iverksette disse. Iverksettelseskjeden løper fra Utdanningsdirektoratet til Fylkesmannen, til den enkelte skoleeier og ned til den enkelte rektor, lærer og elev i klasserommet. I hierarkidoktrinen skal toppen også sikre at implementeringen faktisk iverksettes nedover i iverksettelseskjeden, og kan for å sikre dette føre tilsyn og kontrollere om vedtakene er blitt implementert, samt om de har gitt tilsiktede resultater (Røvik et al., 2014). Som rektor skal en være leder, en skal være den som styrer og den som er kunnskapsutvikler. Det at kvalitet i skolen baserer seg på resultater fra nasjonale tester og internasjonale undersøkelser, der rektor som skoleleder holdes ansvarlig, er en dreining mot en ledelsespraksis hentet fra privat sektor. Dette omtales gjerne som en styringsdiskurs der styringsprinsipper fra privat sektor har gjort sitt inntog i offentlig sektor gjennom New Public Management-bølgen. Styringsprinsippene med målstyring, standarder, resultatfokus og ekstern ansvarliggjøring står her sentralt (Møller & Ottesen, 2011).

Denne resultat- og målstyringen omtaler Røvik (2007) som en trend som også gjenspeiles i etterutdanningsprogrammene for skoleledere, for eksempel «Ledelse i skolen» og «Ledelse av utviklings- og endringsarbeid» (Utdanningsdirektoratet, u.åc.).

Begge disse programmene har fokus på målstyring som det overordnede organisasjons- og ledelsesprinsipp, samtidig som medansvar og medvirkning står sentralt.

Som eksempel på en hierarkisk implementeringsdoktrine kan implementeringen av den nye læreplanen nevnes. Læreplanen har funksjon som styringsreform der sentrale elementer er mål- og resultatstyring. Profesjonen myndiggjøres og ansvarliggjøres for disse elementene gjennom sin yrkesutøvelse. Det betyr at sentrale myndigheter (toppen av hierarkiet) gir overordnede mål, mens gjennomføring, eller operasjonalisering av målene gjøres av profesjonen på lavest mulig nivå i skolene og i klasserommene. Dette er en form for desentralisering av ledelse og hensikten er at skolene skal ha ansvar for opplæringen i skolen og for elevenes resultater. Rektor har da et særlig ansvar, og står i spenningsfeltet mellom sentrale myndigheters styring gjennom lover og læreplaner, og den profesjonelle yrkesutøvelsen gjennom myndiggjorte medarbeidere. Rektor skal altså både være pedagogisk leder og bedriftsleder (Møller & Ottesen, 2011). Det betyr på den ene siden at rektor har tillit og økt myndighet gjennom sine mange oppgaver og ansvarsområder, mens han på den andre siden kontrolleres gjennom tilsyn, målinger og rapporteringer. Ladegård (2009) skriver også at hun ser en økt vekt på styring i organisasjoner og samtidig en økt vekt på direkte ledelse av medarbeidere og relasjoner. Ladegård (2009) stiller spørsmål ved hva dette vil bety i praksis, ikke spesielt for toppledere, men for mellomledere, som de fleste ledere er. Hun fremholder og at det kan være krevende med denne tosidigheten, på den ene siden vektlegging av delegering og medbestemmelse, og på den andre styring og kontroll. For å manøvrere og lede i dette feltet tror hun at ledere mer enn noen gang vil ha bruk for lederutvikling. Hun skriver at det finnes mange gode lederoppskrifter og at lederne som skal utøve ledelse, er i skviset mellom disse. Hun sier også at vi kanskje trenger en ny oppskrift for lederrollen - «managing the squeeze» (Ladegård, 2009). Dette fremholder hun som et svar, eller kritikk til at Røvik (2007) ikke finner dreiningen fra ledelse mot styring i litteraturen, og hun skriver videre at hun mener det derfor er rimelig å anta at ledelseslitteraturen har et marked og et publikum, og at hun derfor er kritisk til deler av Røviks trend-konklusjon.

Ladegård skriver at vi i Norge har mye empirisk forskning på ledelsesfeltet og fremholder det som et tegn på at det i praksis legges vekt på direkte ledelse i organisasjoner (Ladegård, 2009).

Hun anerkjenner også Røvik (2007) sin forskning som viser at det er en økt vektlegging av styringssystemer og sentralisering av makt, men mener altså at han mangler kilder for hva som har skjedd på ledelsesfeltet. Ladegård som selv er forsker på coaching, skriver at Norge har en veletablert praksis for lederutvikling som ikke er nedadgående. Dette begrunner hun blant annet i at høyskoler og universiteter fortsatt tilbyr studiepoenggivende lederutviklingsstudier.

Hvis man anerkjenner at det er en økt vektlegging av styringssystem er det ifølge Møller og Ottesen (2011) tydelige ledelsesutfordringer knyttet til de ulike ledelsesregimene. I det hierarkiske regimet har man sine faste rutiner og prosedyrer som kan bidra til effektivitet i beslutningsprosesser. Dette fordi hierarkiet på den ene siden har en leder med overordnet makt i kraft av sin stilling som er regulert gjennom lover til å ta beslutninger, belønne og straffe. På den andre siden har man eksempelvis i skolen lang tradisjon for at lærerne har styrt seg selv, og en kritikk av hierarki er blant annet at det kan virke hemmende på for eksempel fri kommunikasjon. Som rektor står man både øverst i hierarkiet i egen organisasjon, men også på et trinn lengere nede i hierarkiet i det statlige systemet. Rektor møtes med forventninger og krav ovenfra om at implementering faktisk skjer. Samtidig gis rektor ansvar for at vedtak faktisk iverksettes på best mulig måte, med best mulig resultat. Dette i kraft av sin stilling som øverste leder i egen organisasjon og med tilhørende makt til å beslutte iverksettelse i «eget hus».

### **2.3.2 Profesjonsdoktrinen**

Når iverksettelse er drevet frem nedenfra baseres det på en forestilling om at iverksettelse må komme fra profesjonen selv, en implementeringsprosess kalt profesjonsdoktrinen. Drivkraften i denne kommer fra profesjonen, pedagogen som kjenner fagfeltet, elevene, klasserommene og foreldrene aller best (Røvik et. Al., 2014).

Profesjonen representerer det kyndige, kritiske og konstruktive lærerblikket og er den faggruppen som er representert på alle nivå i skolen. I tillegg er det historisk sett lærerne som

har tatt initiativ og gjennomført flere av de nødvendige og vellykkede reformene i skolene. Profesjonen representerer fagfellesskapet og verdifellesskapet og preges av tillit mellom medlemmene.

Det gjør at profesjonen samlet vil det beste for skolen og at iverksettelse slik blir ivaretatt på en ansvarlig og lojal måte av de som er mest kyndige når det kommer til skole spørsmål (Røvik et al., 2014). Kollegium (Møller & Ottesen, 2011) eller profesjon (Røvik et al., 2014) fungerer som viktig fellesskap der faglig- og verdifellesskap er viktig, mens leder eller rektor (hierarkiet) holder linjen, også i dette kunnskapsregimet.

### **2.3.3 Nettverksdoktrinen**

Nettverksdoktrinen forstås med utgangspunkt i at iverksettelse må gjøres i samarbeid, eller ved deltakelse av ulike instanser som eksempelvis Universitets-/høgskolesektor, nasjonal og lokal eier og myndighet, og skolene med både rektor og pedagoger. Her har man ikke en bestemt leder, men man har tillit til at de ulike aktørene ønsker et best mulig resultat for nettverket. Det som blant annet taler for nettverksdoktrinen som implementeringsstrategi er at man med mange partnere gir mange et eierforhold, gjennom et slags delt lederskap med et samlet ønske om å lykkes med arbeidet (Røvik et al., 2014).

Nettverk sier Møller og Ottesen (2011) er en koordineringsform som er mer fleksibel enn hierarki og at oppgaver her ofte fortløpende finner sine løsninger. Samtidig sier de at også disse nettverkene til en viss grad bør være regulert av det formelle hierarkiet med en leder, rektor, slik at arbeidet i nettverkene gagnar, eller bidrar til å nå skolens mål. Rektor som linjeholder med makt og kontroll er slik sett også tydelig i kollegium- og nettverksdoktrinene. Ledelse er gjerne knyttet til rolle og til hvem som har makt i bestemte situasjoner. Autoritet vil her være en viktig del av maktbegrepet, og en rektor eller skoleleders autoritet eller makt henger nøye sammen med faglig anerkjennelse og kyndighet, både fra egne medarbeidere, overordnede, rektorkollegier, foresatte/foreldre og lokalmiljøet (Møller & Ottesen, 2011). Likevel er ikke ledelse alltid sammenfallende med det formell leder gjør fordi lederne også har mange andre oppgaver som faller utenom det som kan kalles ledelse. Omvendt kan de som ikke er formelle ledere gjøre lederoppgaver, som eksempelvis doktrinene kollegium og nettverk illustrerer (Møller & Ottesen, 2011).

## 2.4 Indre og ytre reformer

Det er dokumentert at utdanningssektorene og skolene har vært, og fortsatt er utsatt for et stort antall reformer og endringsprosesser. Det være seg både indre og ytre reformer (Røvik et al., 2014; Møller & Ottesen, 2011).

Indre reformer er de som går på didaktiske forhold, som omlegging av undervisning, mål og metode. Et eksempel på en slik reform er innføring av nytt læreplanverk (Røvik, 2007). Indre reformer benevner Røvik (2007) som utdannings- og læreplanreformer, og disse har det siden 1939 tilsammen vært ni av, inkludert fagfornyelsen LK20. De sju siste læreplanene er kommet i løpet av de siste 47 årene (Røvik et al., 2014). Implementeringsarbeidet av det siste læreplanverket, LK20, har vært en prosess som ble igangsatt høsten 2018. Fra skoleåret 2020 skal disse trinnvis iverksettes i den norske skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Læreplanreformen er eksempel på en reform eller idé som kommer ovenfra og som skal virke nede i skolene og i klasserommene. Det er rektorene sammen med sine lærere som skal implementere læreplanene i egne organisasjoner.

Iverksettelseskjeden av fagfornyelsen løper fra toppen av, fra Utdanningsdirektoratet via regionale og lokale nivå før de til sist ender i klasserommene og hos den enkelte elev. Alle ledd i denne kjeden forutsettes å være lojale redskaper for god iverksetting (Røvik, et al., 2014, s. 112). Denne implementeringsprosessen er typisk for en hierarkidoktrine.

Til støtte for arbeidet med implementering har Utdanningsdirektoratet utviklet støttmateriell i samarbeid med universitet og høyskoler (UH). Materiellet er tilgjengelig for alle ansatte på Utdanningsdirektoratet sin hjemmeside eller via innlogging i Utdanningsdirektoratets digitale læringsressurs (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I tillegg til å benytte støttmaterialet har flere kommuner benyttet Desentralisert ordning for kompetanseutvikling (DeKomp) og samarbeid med UH i implementeringsprosessen, og i arbeidet med læreplanforståelse og fagfornyelsen. Arbeidet med læreplanene gjennom DeKomp vil ifølge Røvik et al. (2014) kategoriseres under paraplyen nettverksdoktrine. Altså at utviklings- og implementeringsarbeidet skjer i nettverk og med partnerskap med ulike instanser der alle har et eierforhold, og som derfor øker sannsynligheten for å lykkes med implementeringen (Røvik et al., 2014).

Likevel, de aller viktigste aktørene ved implementering av fagfornyelsen er i bunn og grunn lærerne, profesjonen. Det er de som skal iverksette de nye læreplanene i klasserommene. Det er viktig og naturlig at de må være den sentrale kraften i dette arbeidet. Det at profesjonen driver arbeidet nedenfra, da profesjonsdoktrinene har som premiss, bidrar gjerne til ansvarsfull, lojal og kyndig implementering (Røvik et al., 2014). I profesjonsdoktrinen fremholdes denne jordingen som en suksessfaktor, det vil si at det er en stor sjanse for at man lykkes med nye reformer, som fagfornyelsen representerer.

Ytre reformer innebærer systemiske og organisatoriske endringer, eksempelvis fra ni-årig til ti-årig grunnskole, omlegging eller endring av opplæringsloven, som eksempelvis §9A representerer.

I 2017 fikk opplæringsloven et nytt kapittel, 9A, som skulle sikre elevene en individuell rett til et trygt og godt skolemiljø (opplæringslova, 1998, §9a; Utdanningsdirektoratet, 2019). Loven kom ovenfra og kan først og fremst plasseres i en hierarkisk implementeringsdoktrine og i en hierarkisk iverksettelseskjede. Det vil si at den løper gjennom ulike nivå fra Utdanningsdirektoratet, til Fylkesmannen, skoleeier og til slutt til rektor og skolen og profesjonen som skal sikre at lovverket gir resultat i klasserommene, til elevenes beste. I skolen er det rektor som står ansvarlig for at alle elevene har et godt skolemiljø og at handlingsplaner er på plass og følges, og at alle aktører er kjent med aktivitetsplikten, samt hvilke rettigheter elever og foreldre har.

## **2.5 Mellom barken og veden**

I praksis blandes ofte lederoppgaver og implementeringsdoktriner eller ledelsesregimene, slik Røvik et al. (2014) og Møller og Ottesen (2011) viser til. I alle fall anvender man dem blandet og ulikt etter som hva eller hvilke ideer som skal iverksettes, eller hvilke dilemmaer man forstår utfordringer i lys av. Noen ganger er koplingene løse og andre ganger tettere.

Som iverksetter av reformer er det ofte en og samme organisasjon eller person som innehar de ulike rollene som Røvik et al. (2014) omtaler som innhenter, oversetter og iverksetter. Som rektor er det spesielt oversetter- og iverksetterrollene som er mest fremtredende.

Det å inneha ulike roller kan være krevende, blant annet fordi rollene endres fra reform til reform og håndteres ulikt, og noen ganger motstridende, eksempelvis gjennom anvendelse av ulike implementeringsdoktriner.

Hvis man i tillegg ser på skolen som et forvaltningsorgan (Pedersen, 2006), forutsetter det endringsevne og kapasitet i takt med nye føringer og reformer. Dette kan forklares med utgangspunkt i det Jacobsen (1960) allerede for flere tiår siden skrev, den gangen om rollen sentraladministrasjonen har som offentlig forvaltningsorgan. Han skriver at et offentlig forvaltningsorgan, i denne oppgaven skolen, skal handle i samsvar med demokratisk ideologi og parlamentarisk styreskikk direkte politisk ledet gjennom eksempelvis departementer og regjering. Organet skal videre være et redskap for regjeringens synsmåter, den skal være politisk lojal, upolitisk og partipolitisk nøytral. Forvaltningsorganet skal altså være et potensielt redskap for en hvilken som helst regjering (Jacobsen, 1960). Det samme skal skolene være.

Med ny regjering kommer gjerne nye reformer i skolen, og det å jobbe i et forvaltningsorgan kan derfor oppleves krevende og som å stå i et krysspress. Jacobsen (1960) skisserer eksempler med utgangspunkt i sentraladministrasjonen på hvordan dette krysspresset kan forklares. Den første forklaringen skriver han at ligger i spennet mellom politisk lojalitet og nøytralitet. Det betyr at selv om regjeringen skiftes beholdes forvaltningssystemet intakt. Byråkratiet eller forvaltningssystemet bidrar slik som konservator og kan nøytralisere nye og radikale politiske krefter. Lojaliteten kan slik sett bli satt på prøve ut fra de ansattes bakgrunn, og sosiale verdier. Ved politiske beslutninger på det formelle plan, for eksempel ved innføring av nye læreplaner, kan forvaltningssystemet slik hemme reformvirksomhet som politiske beslutninger skulle ha resultert i. Beslutninger på det formelle planet er derfor ikke alltid synonymt med implementering og endring. I dette spennet mellom lojalitet og nøytralitet skal forvaltningsorganisasjonen finne balansen mellom rigiditet og fleksibilitet, mellom orden og fornyelse, mellom treghet og forandring (Jacobsen, 1960).

En annen forklaring på krysspress forankrer Jacobsen (1960) i konflikt mellom lojalitet og faglig uavhengighet. Konflikten oppstår mellom den faglige spesialisering i horisontalplanet, og den hierarkiske spesialisering som finner sted i hierarkiet.

Den horisontale spesialisering gir faglig autoritet, den vertikale spesialisering hierarkisk autoritet. Som fagmann må man gjøre et valg med tanke på om man vil rangere faglig lojalitet foran lojalitet i forhold til organisasjonen. Krysspresset oppstår da ved at hierarkisk betinget myndighet og faglig autoritet krysses og veies opp mot hverandre.

Hvilken rolle, ansvar og myndighet en fagmann har i organisasjonen vil innvirke på for eksempel ytringsfrihet og mulighet til påvirkning i organisasjonen (Jacobsen, 1960). Dersom man trekker paralleller til hierarki- og profesjonsdoktrinen, på et lokalt nivå, så er miksen av disse doktrinene noe som kan forstås eller oppleves som et krysspress. For eksempel er det uomtvistelig at rektor har det øverste ansvaret i skolen, i hierarkiet den som har myndighet, mens lærerne i skolen representerer de kyndige forstått i lys av profesjonsdoktrinen. Denne kompleksiteten kan oppleves som krevende å håndtere for rektor fordi skillet mellom roller, kyndighet og myndighet kan virke uklar, og at skjæringspunktet mellom horisontal og vertikal spesialisering heller ikke er konstant, men varierer ut fra situasjon, organisering, struktur og skoleslag, for å nevne noen variabler.

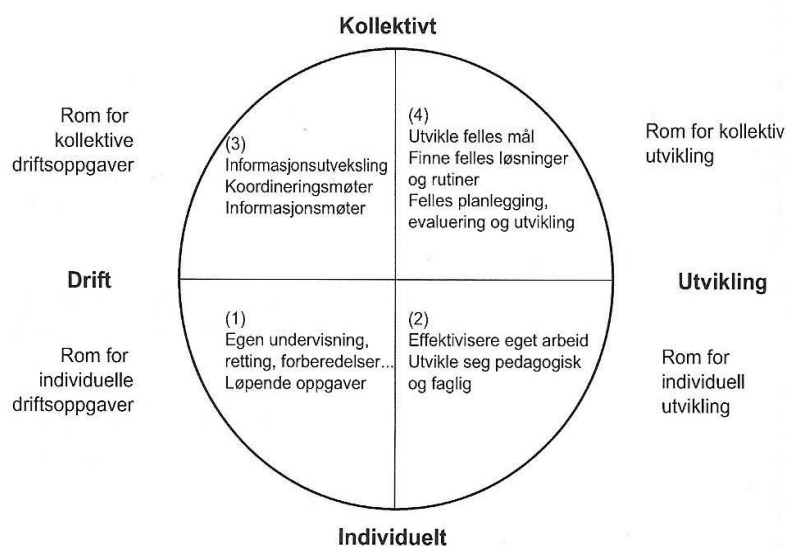
Summen av forklaringene Jacobsen (1969) har på hvordan krysspress oppstår, oppsummerer han i det han kaller rolleklarhet. Rolleklarhet består ifølge Jacobsen (1960) ikke nødvendigvis i at ulike grupper har ulike forventninger til forvaltningen, men at de forventninger som den enkelte har til fagmannen, er uklar og innbyrdes motstridende (Jacobsen, 1960). Denne rolleklarheten bidrar derfor til et krysspress som kan ses igjen i de fleste forvaltningsorgan, også i skolen.

Irgens (2010) skriver om en annen type utfordring eller spenningsforhold som ledere gjerne står i, da med utgangspunkt i arbeid med lokale arbeidsavtaler. Han tar her for seg forhold mellom drift og utvikling, og mellom individuell og kollektiv arbeidsutførelse. Irgens støtter sitt perspektiv, eller sin forklaring på Kurt Lewins modell for kraftanalyse (Irgens, 2010, s.130). Han sier at dersom det skal skje en utvikling og endring må det i organisasjonen enten fjernes krefter eller krefter må legges til, de eksisterende motkrefter må svekkes eller krefter som virker i ønsket retning kan forsterkes.



Han sier også at i prioriteringer i hverdagen så er det utviklingsarbeid som ofte nedprioriteres, mens drift gjerne prioriteres fordi disse oppgavene består av mer konkrete «her-og-nå-oppgaver», eksempelvis timeplan- og «vikar-kabal-legging».

Som leder står man da i et spenningsforhold eller krysspress. På den ene siden skal leder sikre drift og løpende oppgaver, noe som kan gi en mestringsfølelse. På den andre siden kan bortprioritering av utviklingsarbeid føre til stress og lav mestringsfølelse fordi man ikke rekker alle oppgaver og områder. I tillegg kan en konsekvens av forsømmelse av utviklings- og forbedringsarbeid føre til at det blir flere «her-og-nå-oppgaver», og at man da er inne i en selvforsterkende sirkel, som kunne vært unngått dersom man klarte å prioritere annerledes og mer langsiktig. Dette skviset mellom drift og utvikling omtaler Irgens (2010) som et lederdilemma, og han sier at dette området eller spenningsfeltet synes å være underforsket. Irgens (2010) har på bakgrunn av dette spenningsfeltet utviklet en modell som kan benyttes for å analysere eller forklare skolenes utfordringer i dette spennet. Modellen kaller han et «utviklingshjul» i bevegelse.



Figur 1 Et utviklingshjul i bevegelse ( Irgens, 2010, s. 136)

Utviklingshjulet har han delt den inn i fire «rom»/ firefeltstabell som kan benyttes for å forstå spenningsforholdene mellom de ulike områdene, men også vise at det er viktig å være i bevegelse, i alle rom for at utvikling skal skje.

Dette er en krevende, men nødvendig ledelsesoppgave der rektors viktigste rolle er å være konstruktør av de rommene som er nødvendig for en skole i bevegelse (Irgens, 2010, s.142).

For å ha mot til å stå i spenningsforholdene, eller det stadige krysspresset, er det både viktig og avgjørende for en skoleleder å ha kognitiv kapasitet, det vil si tro på egen kapasitet og mestring. Dette omtaler Paulsen (2019) som å ha mestringstro. Mestringstro er en individuell forventning om mestring på bakgrunn av egen motivasjon, ressurser og innsats, det vil si at man ser på seg selv som kapabel til å mestre et mangfold av oppgaver og utfordringer på arbeidsplassen.

### **3 Metode**

I dette kapitlet presenteres valg av forskningstilnærming eller designet som ligger bak denne forskningen, og som har ført til svarene på problemstillingene i dette studiet.

Tilnærmingen til forskningen bygger på Crotty (2010) sin forskningsmodell som består av fire elementer som bygger på, eller understøtter hverandre;

Epistemologi er det første elementet som handler om læren og forståelsen av hvordan kunnskap tilegnes. Jeg har en sosialkonstruktivistisk forståelse av hvordan kunnskap dannes. Videre er det andre elementet det teoretiske perspektivet, den vitenskapsteoretisk tilnærmingen, altså min forståelse av hvordan ting henger sammen. Mitt perspektiv eller forståelse og tilnærming til forskningen er forankret i hermeneutikken. Videre er det tredje elementet metodikk, det vil si valg av fremgangsmåte for innsamling av data. Jeg har valgt kvalitativ metodikk og som det fjerde elementet, metoden for innsamlingen, har jeg benyttet vært det kvalitative forskningsintervjuet (Crotty, 2010, s. 4-5; Kvale & Brinkmann, 2017).

#### **3.1 Teoretisk perspektiv**

Når en skal drive forskning er det viktig å ha med seg tanker og perspektiver om hva vitenskapsteori er, samt å plassere seg selv i forhold til denne forståelsen. Vitenskapsteori stiller spørsmål til hva vitenskap er, til hva som gjør den troverdig og sann, og til om det i det hele tatt finnes en sannhet (Gilje & Grimen, 1995).

Vitenskapen søker hele tiden etter noe nytt, en ny sannhet. Nettopp derfor forsker man hele tiden etter noe nytt, eller man utfordrer etablerte sannheter.

Jeg har et sosialkonstruktivistisk ståsted når det kommer til min forståelse av kunnskap og læring. Det betyr at jeg mener kunnskap skapes i interaksjon med omgivelsene, i menneskelig samhandling og dialog, og at kunnskap fører til ny kunnskap ved at man gjennom erfaringer og praksis lærer noe nytt, eller at man utvider sin kunnskap (Postholm, 2010). Her støtter jeg meg også til kjente pedagoger som blant annet John Dewey og Lev Vygotskij. Begge er kjente navn innenfor konstruktivismen og hevder at læring og kunnskap skapes gjennom aktivitet, og at vi ved stimuli tolker eksisterende kunnskap for å skape ny, samt at interaksjon mellom individ og omverden fører til læring (Bråten, 1996).

Hermeneutikken vektlegger det å fortolke og å utforske meningsinnhold på en grundig eller dyp måte for å oppnå en forståelse. Forståelse er målet i hermeneutikken og oppnås gjennom uttrykk, tolkning og oversettelse (Nilssen, 2012).

Forståelse er å forstå noe som noe (Højberg, 2013). For å oppnå denne forståelsen er valg av metode et av de viktige verktøyene. For meg vil kvalitativ metodikk og intervju som metode være måten jeg innhenter data, og oppnår forståelse gjennom.

I hermeneutikken fremheves det også at forståelse er avhengige av visse fordommer, slik Gadamer (1989) en gang uttalte (Kvale & Brinkmann, 2017). Det betyr at enhver tekst eller handling skal forstås, eller gis mening utfra en kontekst. Det betyr for eksempel at jeg må være bevisst meg selv og mine intensjoner som forsker. Som kvalitativ forsker vil jeg ha en hermeneutisk tilnærming fordi jeg forsøker å trekke mening ut av handling i min søken etter å forstå.

Jeg mener og tror at det ikke finnes en sannhet, eller en rett fortolkning på hvordan verden kan forstås, men at jeg som forsker kan finne mening i en del av helheten. Det betyr at etter å ha intervjuet seks rektorer, så vet jeg ikke alt, og har heller ikke fått alle svar, men jeg har fått en grundig innsikt i deler av det hele. Jeg har som mål å gjøre en «tykk» beskrivelse av det jeg undersøker og skriver om. Det betyr at jeg vil gi en beskrivelse av hva skolelederne kan ha ment med sine fortellinger og ledelsesvalg, samt hvilke fortolkninger det gir, og hvilken fortolkning jeg som forsker har (Thagaard, 2013).

Hermeneutikken legger vekt på at forståelsen og tolkningen blir til gjennom dialog/samtale mellom forsker og det som blir tolket. For min del kan det være forståelsen og tolkningen av eksemplene og fortellingene til skolelederne. Som forsker har jeg stilt mange spørsmål som jeg har fått ulike svar på, og deretter har jeg gitt de ulike tolkninger. Ergo finnes det ikke en sannhet, men ulike fortolkninger og forståelser og sannheter utfra disse. Fra et hermeneutisk ståsted har jeg vært bevisst på at disse ulike fortolkningene og forståelsene vil være bevegelige, det vil si at det jeg forstår vil bevege seg fra helheten til delene og tilbake til helheten i løpet av prosessen. Denne bevegelsen fra helhet til del og tilbake til helhet, omtaler Gadamer (1989, s. 268-269) som den hermeneutiske sirkelen, der det å utvide den forståtte meningen er en del av det å utvikle ny kunnskap (Nilssen, 2012). Gadamer (1989) mener altså at straks man begynner med en vekselvirkning mellom helhet og del, der fortolkeren (jeg) og gjenstanden (informanten(e)) er i bevegelse så er det en betingelse for den menneskelige erkjennelsesprosessen. Bevegelsen fra gjenstand til fortolkeren og tilbake igjen er en uendelig prosess som utgjør strukturen for hvordan vi kan fortolke og forstå verden (Høyberg, 2013). Gadamer (1989) sier at den som fortolker er en aktiv medspiller til meningsdanningen forskningen, og at forskeren umulig kan sette seg selv helt utenfor den hermeneutiske sirkelen. Det betyr at forskerens fordommer, eller bagasje er medvirkende til hvordan verden forstås (Høyberg, 2013). Det at jeg for eksempel studerer ledelse og har jobbet i skoleledelsen, gjør at jeg i dag forstår informantene på en annen måte enn jeg antakelig ville gjort før jeg gikk i gang med mastergradsstudiet.

Nilssen (2012) henviser til Rogoffs idé om å se på ulike nivåer i analysen når man er fortolkende forsker. Hun viser til forskning gjort om barns utvikling, der nivåene hun refererer til er fellesskap, mellommenneskelig og personlig. Det er slik sett flere faktorer og nivåer som har betydning for hvordan vi mennesker fortolker og handler. Derfor har jeg i min forskning hatt disse nivåene i bakhodet, eller som premiss for hvordan en skoleleder leder og opplever sin rolle. Disse nivåene er alt fra statlige føringer, skoleeiers oppfølging og forventninger, samt skoleleders egne personlige ledelsesstil. Alle disse vil innvirke på leders handlinger, forståelse, prioriteringer og vektlegginger av hovedområder. Disse delene eller nivåene har vært viktig å ha med meg for å kunne lage en «tykk» beskrivelse av helheten når jeg har drøftet og diskutert informantenes fortellinger i denne oppgaven.

## 3.2 Tilnærming og metode

Som forsker skal man forsøke å svare på eller belyse en problemstilling, eller å skaffe (ny) kunnskap om noe (Kleven, Arnfinn & Hjerdemaal, 2018). Mitt valg av forskningstilnærming, metodikk og metode henger da klart sammen fordi mine valg er viktig for å kunne svare best mulig på problemstillingene.

Jeg har altså valgt å bruke intervju som metode, og da nærmere bestemt det kvalitative forskningsintervjuet. I kvalitativ forskning er forskeren selv det viktigste instrumentet (Nilssen, 2012). Forskeren velger metode, samler inn og tolker data. Jeg har vært den som er moderator eller intervjuer, og den som har møtt intervjuobjektene. Jeg har lagt frem tema og vært ordstyrer. Det er også jeg som har analysert og tolket materialet jeg har innhentet og har derfor selv vært mitt viktigste instrument i forskningen (Nilssen, 2012). Denne «makten» har jeg vært bevisst, og har hatt dette langt fremme i panna når jeg har gjort forskningen min.

Årsaken til at jeg valgte kvalitativ metodikk i denne oppgaven var med bakgrunn i min problemstilling. Kvalitativ metodikk samsvarer godt med mitt vitenskaps- og kunnskapsteoretiske ståsted, og har en tilnærming som gjorde at jeg gjennom valg av metode kom tettere på informantene.

Kvalitative metoder er mer fleksible en kvantitative metoder, og slik sett avgjørende for å kunne gi en «tykk» beskrivelse i denne oppgaven (Thagaard, 2013).

Jeg tror at jeg gjennom bruk av kvalitativ tilnærming har fått en større innsikt og kunnskap om skoleledelse, nettopp fordi det å forske kvalitativt handler om å forstå deltakernes perspektiv. Jeg har strevd etter, på en mest mulig objektiv måte, å forstå skolelederens hverdag og hvordan de opplever sitt arbeid og mangfold av krav og forventninger til dem.

Mitt forskerblikk, eller fokus, har naturligvis blitt noe farget av mitt teoretiske ståsted, av mine erfaringer og opplevelser (Postholm, 2010). Det at mitt forskerblikk har farget min forståelse er noe jeg har vært bevisst og tydelig på i forskningen.

### **3.3 Intervju**

Når det kommer til valg av metode er intervju den metoden jeg har valgt å benytte i min forskning. I kvalitativ forskning beskrives nettopp intervju som den vanligste metoden å benytte (Thagaard, 2013).

Gjennom å benytte intervju som metode er det nyttig og viktig å være klar på hva intervjudata egentlig sier noe om. Thagaard (2013) nevner to perspektiver på intervjudata. Det første representerer et positivistisk ståsted der intervjuobjektet gir informasjon om sin «ytre» verden og der intervjuer er nøytral mottaker av denne informasjonen. Det andre perspektivet har et konstruktivistisk ståsted der man tenker at intervjudata er et resultat av interaksjon mellom intervjuobjekt og intervjuer. Altså at begge parter har med seg kunnskap og perspektiver inn i intervjusituasjon. Det er i dette andre perspektivet jeg som forsker har hatt mitt ståsted når jeg har intervjuet skoleledere.

Det er mange måter å utforme og gjennomføre intervju på, både med tanke på innhold, struktur og gjennomføring. Man kan enten ha et intervju med stram og formell struktur eller tilnærming der man på forhånd har klart definerte spørsmål og tema. Eller man kan ha en uformell tilnærming der tema og spørsmål blir til gjennom en samtale og ettersom intervjuet skrider frem. Ofte er intervjuformen som man benytter i en masteroppgave en mellomting mellom disse to ytterpunktene og kalles da det kvalitative forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2017).

Det kvalitative forskningsintervju har vært den intervjuformen jeg har benyttet i denne mastergradsoppgaven, og jeg har laget en intervjuguide som har dannet grunnlag for intervjuene og spørsmålene jeg har stilt informantene.

#### **3.3.1 Det kvalitative forskningsintervju**

Kvalitativ forskning blir gjerne omtalt som kontekstuell forskning fordi det man forsker på bare kan forstås i en sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2017).

Når det gjelder kontekst er det ikke bare det man forsker på som kan forstås i en sammenheng, men også selve intervjusituasjonen.

I selve intervjusituasjonen er gjensidighet avgjørende og vekslingen mellom del og helhet (den hermeneutiske sirkelen) skaper hverandre (Kvale & Brinkmann, 2017).

Det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å forstå et tema, eller verden fra informantens side og det kvalitative forskningsintervju har som mål å produsere kunnskap. For meg har målet vært å forstå skoleledernes opplevelse og forklaring av hvordan det er å stå i spennet mellom de mangfoldige oppgavene de har i sine hverdager.

Når det kommer til tematisering og design av det kvalitative forskningsintervjuet, skisserer Kvale og Brinkmann (2017) syv faser som er viktige å kjenne til og å hensynta i intervjuundersøkelser. Disse fasene er valg av tema, planlegging av selve intervjuet, transkribering, analyse, verifisering og sluttrapportering.

#### **3.3.1.1 Fase en- Valg av tema**

I den første fasen, valg av tema, brukte jeg mye tid på å lage kategorier eller finne temaer som jeg håpet ville kunne danne ramme for intervjuene. Denne fasen var svært viktig med tanke på å treffe i forhold til å få svar på det jeg ville undersøke. Jeg leste tidligere studenters intervjuguider og jeg sparret med medstudenter og veilederen min som kom med gode spørsmål og innspill, og som jeg tok med meg videre. Dette gjorde meg tryggere og godt forberedt som intervjuer og forsker. Temaene, eller kategoriene jeg kom frem til var noe forenklet sagt; krav og forventninger til en skoleleder, utviklingsarbeid i egen organisasjon, krysspress og ledelse og styring. I tillegg hadde jeg skoleleders bakgrunn, som en kategori. I arbeidet med å finne kategorier var jeg bevisst på at jeg allerede i denne fasen kunne danne meg hypoteser eller antakelser knyttet til informantenes fortellinger, og allerede her bestemte jeg meg for at teorien skulle komme i bakgrunnen.

Kategoriene jeg valgte mener jeg dannet et godt bakteppe for spørsmålene jeg stilte informantene, og var relevante for å få svar på mine problemstillinger. Dette fordi informantenes svar ga meg forutsetninger, gjennom å tolke deres fortellinger, til å forstå skoleledernes egne tanker og opplevelse av krysspress og skolelederrollen.

### **3.3.1.2 Fase to- Planlegging og utvalg**

Den neste fasen som Kvale og Brinkmann (2017) viser til er forberedelsen av selve intervjuet.

I dette arbeidet leste jeg en del om hvordan et godt intervju planlegges og gjennomføres (Kvale & Brinkmann, 2017). Det første jeg måtte gjøre i denne fasen, var å gjøre et utvalg av hvor mange, og hvem jeg ville spørre om å delta som informanter i mitt mastergradsprosjekt. Da jeg hadde bestemt meg for å benytte intervju som metode, som er en tidkrevende metode når man intervjuer en og en, så valgte jeg å spørre seks rektorer om de ville være informanter i mitt studie. Alle svarte «ja» til forespørselen.

De seks rektorene var skoleledere i kommuner som var tilknyttet regionen jeg sokner til, en region med sju kommuner. Rektorene jeg intervjuet var tilhørende fire av disse.

I et kritisk blikk kan man si at utvalget mitt var for smalt, og at jeg kanskje/antakelig ville fått andre svar om jeg hadde et større utvalg, eller en større variasjon i utvalget.

Informantene i dette studiet representerte i underkant av 30% av skolelederne i min region, og representerte rektorer som i kraft av sine stillinger hadde samme roller med tilhørende oppgaver, krav og ansvar. Informantene representerte skoleledere fra ulike skoleslag, de var rektorer ved 1.-7.skoler, 8.-10.skoler, 1.-10.skoler og ved oppvekstsenter (1.-10 klasse, barnehage og skole fritidsordninger). Informantene representerte skoleledere ved små og store skoler i Troms og Finnmark sammenheng, noen med fulldelte- og andre med fådelte klasser.

For å få et større utvalg kunne jeg eksempelvis løst dette ved å velge annet forskningsdesign, kvantitativ metodikk, men det ville blitt en helt annen forskning, forankret i et annet teoretisk perspektiv, og var ikke aktuelt for meg. Jeg ønsket å komme tett på informantene og feltet, for å kunne skape en tykk beskrivelse og dyp forståelse utfra rektorenes ståsted.

Innenfor kvalitative metodikken kunne jeg valgt annen metode enn en-til-en intervju, og kunne eksempelvis invitert flere skoleledere til et fokusgruppeintervju og slik nådd flere informanter. Av ulike hensyn som for eksempel ivaretagelse av informantenes anonymitet, gjorde at jeg falt på avgjørelsen om å gjøre intervjuene med rektorene, en og en.



Etter å ha gjort utvalget planla jeg hvordan jeg skulle invitere informantene til deltakelse og videre hvordan gjennomføringen av selve intervjuene med alle faser skulle gjøres, herunder briefing, klargjøring av begreper, selve samtalen og debrifing.

For å kvalitetssikre denne fasen gjorde jeg avtale om et prøveintervju med en tidligere skoleleder. Jeg sendte invitasjon og informertsamtykke på epost, avtalte møtetidspunkt og gjennomførte intervjuet etter plan, og med utgangspunkt i intervjuguiden min (vedlegg 1). Prøveintervjuet fungerte etter oppskriften, og jeg gjennomførte samme prosedyre for de andre intervjuene. Den eneste forskjellen var at prøveintervjuet ble gjennomført hjemme hos meg.

De øvrige fem intervjuene ble gjennomført på rektorenes skoler, hvorav fire ble gjort på rektors kontor og ett på skolens møterom. Alle de seks intervjuene, inkludert prøveintervjuet, ble gjort under fire øyne og uten forstyrrelser eller avbrytelser fra andre. Som forsker opplevde jeg at det var en avslappet og god tone mellom informantene og meg som forsker.

### 3.3.1.3 Transkribering

Inkludert prøveintervjuet, intervjuet jeg altså seks skoleledere fra fire av sju kommuner som tilhører «min» region. Hvert intervju varte i gjennomsnitt en halv time, og transkriberingen av de seks intervjuene ble gjort i Word og var i seg selv en tidkrevende, men lærerik prosess.

I følge Nilssen (2012) tar det mellom fire til seks timer å transkribere en time med opptak. Jeg var i overkant treg, og brukte faktisk mer enn seks timer skrijving per time opptak.

Lengde intervju totalt	Tid på transkribering	Antall sider	Antall ord
2 t 59 min	20 timer	66	28114

Tabell 1 Transkribering

En av årsakene tror jeg er at jeg ikke fulgte Nilssen (2012) tips om å gjøre transkriberingen direkte etter intervjuene. Jeg transkriberte alle intervjuene etter at alle seks var gjort, og ettersom transkribering er tidkrevende og en øvelse i konsentrasjon ble dette arbeidet gjort over en periode på flere uker.

Tross mange timers skriving var det aldri aktuelt for meg å få andre til å transkribere for meg. Både fordi jeg ville gjøre alt arbeidet selv, og en annen årsak var at jeg hadde lovet informantene anonymitet gjennom det informerte samtykke, noe som ville vært problematisk dersom andre skulle transkribert for meg. I løpet av transkriberingsprosessen fikk jeg gjort meg opp mange tanker og gode refleksjoner som er en viktig del av analyseprosessen, blant annet for å få ideer til videre kategorisering og koding (Nilssen, 2012).

Informantene ble i det transkriberte materialet gitt anonymitet ved at jeg valgte å gi hver av dem koder; I1 som betyr informant 1, I2 som er informant 2, I3 som er informant 3 og så videre til og med I6.

Når jeg i det videre viser til sitater og utsagn fra informantene, så markerer jeg disse eksempelvis med å skrive I2= *sitat*.

#### **3.3.1.4 Analyse**

Etter å ha gjort transkriberingen lastet jeg Word-filene inn i Nvivo12 som er et støtteprogram for kvalitative data, og en veldig god hjelp i å organisere og analysere eksempelvis intervjudata. Programmet har blant annet funksjoner for å klassifisere, sortere og kode data, og jeg valgte her, i analysefasen, å gjøre en tematisk analyse av funnene i intervjuene.

Tematisk analyse er en metode for å systematisere, identifisere og organisere data som da gir innsikt, meningsmønstre og fellestrekk i et datamateriale. Det betyr at det først er gjennom analysen en som forsker finner svar på spørsmålene, eller identifiserer det som er relevant for å belyse et tema (Braun & Clark, 2012). I en tematisk analyse kan man analysere datamaterialet på tvers av hele datasettet, og slik undersøke det som ligger bak informantenes utsagn, noe som gjør metoden både fleksibel og anvendelig for dataanalyse i kvalitativ forskning (Braun & Clark, 2012).

Som skrevet tidligere hadde jeg i forberedelsesfasen utarbeidet en intervjuguide med tema eller kategorier som dannet utgangspunkt for intervjuene mine. Jeg nevnte da også faren ved å være forutinntatt, eller ikke bevisst nok i forhold til mine hypoteser.

For å løse dette valgte jeg å gå inn i intervjuene og transkriberingen med et mest mulig åpent sinn, og gikk for en åpen koding. Det vil si at jeg etter å ha transkribert intervjuene reduserte datamengden til det jeg mente var hovedessensen i materialet. Jeg justerte, eller laget meg nye kategorier utfra disse.

I følge Nilssen (2012) er det en utopi å gi helt slipp på teori når man analyserer et materiale, men jeg har strebet etter å ha en mest mulig induktiv tilnærming til analysen. En induktiv tilnærming innebærer at koder og tema stammer fra innhold i selve dataene slik at det som blir kartlagt av forskeren under analysen samsvarer med dataenes innhold. Braun og Clark (2012, s.58) sier at det er umulig å være rent induktiv som forsker fordi en alltid bringer med seg kunnskap og erfaringer når man analyserer data. Selv om det å på forhånd lage kategorier motstrider med induktiv metode, så er det i en planleggings- og gjennomføringsfase viktig med et rammeverk for å kunne finne ut av noe, eller for å besvare mine problemstillinger. Jeg hadde ikke på forhånd valgt ut spesifikk teori, det vil si at jeg ikke tilpasset spørsmålene mine til teori, men gikk induktivt til verks med å se på dataene for så å støtte min drøfting eller finne svar i teori og i forskningsfeltet.

Dataene eller funnene er beskrivelser, meninger eller forklaringer som informantene har gitt i intervjuene. Disse snakker ikke for seg selv, og som forsker har jeg tolket det informantene har sagt. Det betyr at jeg har fortalt hva jeg mener, eller hvordan jeg forstår det de har sagt med begrunnelse i teori (Nilssen, 2012).

### **3.3.1.5 Verifisering: Reliabilitet og validitet**

Høy grad av reliabilitet og validitet er viktig for verifisering av forskning. Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, det vil si om den er tillitsvekkende og troverdig (Thagaard, 2013).

Thagaard (2013) og Jacobsen (2005) viser til to aspekter ved reliabilitets begrepet, ekstern og intern reliabilitet.

Ekstern reliabilitet er mest relevant i kvantitative studier, og reliabiliteten er da gjerne knyttet til spørsmål om resultatene er repliserbare.

Repliserbarhet bygger på et positivistisk forskningsperspektiv der nøytralitet fremholdes som et viktig element. Resultatene i forskningen vil da være uavhengige av relasjonen mellom forsker og de/det vedkommende studerer. Reliabilitet i kvantitativ forskning kan derfor knyttes til spørsmål om dersom en annen forsker anvender de samme metodene, vil vedkommende da komme til samme resultat (Thagaard, 2013, s. 202)?

I kvalitativ forskning, som min forskning er, er reliabilitet i hovedsak knyttet til intern reliabilitet, transparens, ikke til repliserbarhet.

Utfra et konstruktivistisk forskningsperspektiv, som jeg har, er ikke dataene fullstendig nøytrale fordi de er utviklet gjennom samarbeid og interaksjon mellom meg som forsker og feltet. Reliabilitet sett i dette perspektivet er derfor et spørsmål om jeg som forsker detaljert, trinn for trinn, har redegjort for hvordan dataene er blitt utviklet i forskningsprosessen. Reliabilitet oppnås da gjennom transparens, ved at den som leser forskningen oppfatter at forskningsprosessen og dens resultater har verdi, at de er pålitelige og troverdige (Thagaard, 2013, s. 198).

I et kvalitativt forskningsstudie, som denne mastergradsoppgaven representerer, vil man bevege seg i den hermeneutiske sirkelen, der det å utvide den forståtte meningen er en del av det å utvikle ny kunnskap. Min forskning er et lite bidrag i å utvikle denne kunnskapen basert på empiri og tolkning av de seks rektorenes fortellinger (Kvale & Brinkmann, 2017).

Validitet handler om, på en best mulig måte, å sikre at resultatene av forskningen oppfattes som riktig. Det vil si at forskningen har gyldighet i forhold til det vi har studert (Thagaard, 2013, s. 205).

Spørsmålene som er viktige for å validere forskningen er eksempelvis; Har forskningen bidratt til å gi svar på oppgavens problemstillinger, er det gjort gode eller riktige utvalg, bygger forskningen på tilstrekkelig data og er resultatene etterprøvbare? Svarene på disse spørsmålene sier noe om validitet, altså om hvor sterke resultatene er (Thagaard, 2013).

Begrepet validitet kan i likhet med reliabilitet forstås enten som ekstern eller intern validering (Thagaard, 2013; Jacobsen, D.I., 2005).

Ekstern validering handler om at jeg som forsker har vært kritisk til kvaliteten på data jeg har innhentet, og til egen tolkning. Det handler også om at forskningens resultater er i overensstemmelse med, eller eventuelt avviker fra annen forskning og teori. Som forsker er det mitt ansvar at min vurdering av grunnlaget for tolkningen samsvarer med virkeligheten jeg har studert.

Intern validering handler om hvordan årsakssammenheng støttes innenfor et bestemt studie, om vi har fått tak i det vi ønsker og om resultatene oppfattes som riktige (Thagaard, 2013, s.205; Jacobsen, 2005, s. 214).

For å internvalidere forskningen min, har jeg foretatt det som Jacobsen (2005) omtaler som en respondentvalidering. Det innebærer at jeg har bedt to av de seks informantene om å lese masteroppgaven, og i samtale etter gjennomlesingen spurt de eksplisitt om de kjenner seg igjen i sentrale funn og konklusjoner fra undersøkelsen, samt om resultatene er relevante for dem (Jacobsen, 2005, s. 214-215).

Begge informantene svarte: «Ja» (I1 og I4) på begge spørsmålene. Det betyr ifølge Jacobsen (2005) at forskningen og funnene virker sanne, eller realistiske for dem det angår (Jacobsen, 2005 s. 215). Respondentvalidering er en viktig valideringsmetode, men bør også ses opp mot annen forskning og teori. Og ikke minst handler verifisering om at man kan bekrefte, vise til, eller stå inne for at forskningen er gjort «riktig».

Som forsker har jeg det etiske ansvaret for at min forskning er verifiserbar. Det innebærer at forskningen er reliabel og validerbar, noe jeg har etterstrebet å ivareta og tydeliggjort i alle ledd av forskningsprosessen (Nilssen, 2012).

### **3.4 Etikk**

Uavhengig av hvilken forskning man ønsker å gjøre i en masteroppgave, er det viktig å opptre profesjonelt og å forholde seg til forskningsetiske prinsipper.

Jeg har i min forskning samlet empiri gjennom intervju og har forsøkt å finne en sannhet eller ny kunnskap i det jeg har forsket på.

Jeg har gjennom oppgaven være kritisk til meg selv som forsker og har opptrådt mest mulig transparent slik at du som leser oppgaven min har kunnet følge mine tanker, vet hvor jeg har hatt mitt ståsted, både med tanke på vitenskapsteoretisk ståsted, metoder og teorier jeg har benyttet.

Det å være en etisk forsker innebærer også at man er redelig og så nøyaktig som mulig i sitt arbeid (Thagaard, 2013), og at man for eksempel melder inn forskningsarbeidet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette er spesielt viktig dersom man skal oppbevare personsensitive data. Jeg meldte derfor dette prosjektet inn til NSD for å sikre respondentenes personvern og for å sikre en trygg og riktig oppbevaring av svarene på intervjuene. Vurderingen fra NSD ble avgitt 26.08.19. og vurdert å være i samsvar med personvernlovgivningen (vedlegg 3).

I forkant av intervjuene innhentet jeg informertsamtykke (vedlegg 2) fra deltakerne, noe som var viktig for å skape tillit og trygghet for informantene, og som var et av elementene som ble vurdert av NSD som grunnlag for forskningens lovlighet. (vedlegg 3).

Jeg har anonymisert alle informantene i denne forskningen, slik at svarene og uttalelsene ikke kan spores til enkeltindivider. Dette var etisk viktig for at informantene skulle føle seg trygge og fordi det var viktig å unngå at deltakerne opplevde merbelastning, eller følte det risikofylt å delta i forskningen (Nilssen, 2012).

For meg personlig, er etikk veldig viktig og dette har nok preget meg som forsker. Min forskning skulle være så trygg, forutsigbar og etisk forsvarlig som overhodet mulig. Som forsker har jeg selv vært verktøyet og mine informanter har vært materialet eller «gullet» mitt. Disse har jeg forsøkt å ivareta som viktige skatter, og har behandlet de trygt og oppbevart deres informasjon forsvarlig.

## 4 Empiri og funn

I dette kapitlet presenteres funnene i forskningen, og disse kommenteres og oppsummeres utfra hvilke spørsmål som ble stilt under intervjuene.

Funn og empiri presenteres i kapitlet på en mest mulig objektiv måte. Likevel er jeg oppmerksom og bevisst på at oppgaven vil være preget av meg som forsker, blant annet fordi det er jeg som forsker som har foretatt utvalg av hvilke funn som blir presentert, og det er jeg som har kategorisert og kodet disse. For å være mest mulig transparent har jeg derfor kort kommentert funnene ved blant annet å vise til hvilke spørsmål som ble stilt under intervjuene.

Før jeg presenterer funnene vil jeg kort vise til dokumentet «Ledelse i skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2020b) og skrive litt om hva som er styrende for opplæringen i Norge, hvem som har de ulike rollene i utdanningssektoren og slik sett står for iverksettelse av styringssignalene i skolene.

### 4.1 Forventnings og ansvarsdokumenter (FAD) og premissleverandører i norsk utdanningssektor

Dokument «Ledelse i skolen» og andre dokumenter fra Utdanningsdirektoratet har jeg i denne oppgaven valgt å samle under betegnelsen forventnings- og ansvarsdokumenter (FAD).

FADene sier blant annet noe om krav, forventninger, områder og mangfoldet av oppgaver som det er rimelig å stille en rektor til ansvar for.

Men først vil jeg si litt om hvem som er premissleverandør for norsk utdanningssektor og litt om hvordan dette systemet er «skrudd sammen». Årsaken til at jeg har valgt å presentere dette bakteppet er for å synliggjøre hva og hvem som står bak vedtak, lover og premisser som rektor i sin tur står som øverste ansvarlige for å iverksette i skolen.

Utdanningsdirektoratet er iverksetter av politiske vedtak gjort i Kunnskapsdepartementet og regjering, og er slik den sentrale premissleverandøren for norsk utdanningssektor.

Utdanningsdirektoratet består av fire divisjoner, samt en administrasjonsdivisjon.

Divisjonen Kunnskap, analyse og formidling, har blant annet ansvar for å utvikle det kunnskapsgrunnlaget som Utdanningsdirektoratet trenger for å utvikle grunnopplæringen i Norge. Dette er basert på nasjonal og internasjonal forskning (Utdanningsdirektoratet, u.å.a.; Røvik et al., 2014, s.91).

Utdanningsdirektoratet representerer både myndighet og kyndighet til å iverksette disse vedtakene nedover og utover i utdanningsfeltet. Skoleeier og rektorene i sin tur har ansvar for iverksettelse av ideene eller styringssignalene i skolene. De er slik lojale redskaper for best mulig iverksetting i organisasjonen (Røvik et al., 2014).

Utdanningssektoren kan forstås som et felt som reguleres av myndighetene, og som produserer tjenester og er koplet til profesjons- og kompetansemiljøer (Røvik et al., 2014, s. 88). Typisk for et felt, som utdanningssektoren er, er at de har en autoritativ feltaktør. Utdanningsdirektoratet representerer denne autoritative feltaktøren som setter dagsorden, skisserer opp mål og verdier knyttet til ferdigheter, kvalitet og kompetanse på feltet.

Utdanningsdirektoratet, som utdanningssektorens autoritative sentrum, er ifølge Røvik et al. (2014) viktig av særlig tre årsaker som forklart i teorikapitlet. En, for å sortere og velge hvilke reformideer som skal inn i feltet og hvilke som ikke skal inn. Det vil si at de foretar innhenting av ideer. Det andre er hvordan ideene skal oversettes lokalt i den norske skolen, og det tredje er iverksettelsen, det vil si hvordan eller i hvilken grad ideene får praktiske konsekvenser i feltet.

Utdanningsdirektoratets rolle som innhenter innebærer deres aktive søking i skolefeltet, samt at de holder seg oppdatert rundt forskning, praksiser, erfaringer og løsninger på skolefeltet, både innenlands og utenlands. I tillegg eksponeres Utdanningsdirektoratet for ulike aktørers påvirkning av bestemte ideer, altså ekstern påvirkning.

Utdanningsdirektoratets rolle som oversetter innebærer da at de bearbeider og tilpasser ideene slik at de er mest mulig treffsikker i norsk utdanningssektor. Når det kommer til iverksettelse handler det om Utdanningsdirektoratets ansvar for at vedtak og reformideer blir iverksatt og nedfelt i strukturer og rutiner i skolepraksis (Røvik et al., 2014).



I rollene som innhenter og oversetter innehar Utdanningsdirektoratet rollen som kyndig, og i iverksetterrollen innehar de rollen som myndig, også fordi de kontrollerer feltet. De har altså ulike roller i et og samme direktorat.

Fra 2009 opprettet noen utdanningsmiljøer rektorutdanning etter en anbudsrunde fra Utdanningsdirektoratet. Slik viser Kunnskapsdepartementet nødvendigheten av formell skolelederutdanning (Aas & Paulsen, 2017). For selv om det ikke er lovpålagt at en rektor skal ha lederutdanning så legges det en forventning om lederutdanning hos rektorene.

Sammen med ulike aktører og interessenter i utdanningssektoren utarbeidet Utdanningsdirektoratet senere en brosjyre eller et dokument kalt «Ledelse i skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I denne skisseres en del krav og forventninger til skoleledere slik de også er formulert i den nasjonale rektorutdanningen.

Kravene og forventningene deles inn i fem hovedområder; elevenes læring, styring og administrasjon, samarbeid og organisasjonsbygging, utvikling og endring, samt lederrollen. Under hvert av hovedområdene står det i dokumentet en utfyllende tekst om hvordan forstå disse kravene og forventningene (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

«Ledelse i skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2020b) kan også benyttes av skoleeiere som grunnlag for eksempelvis ansettelse av skoleledere, til å lage lederavtaler, gjøre ledervurderinger eller danne grunnlag for tilbakemelding og medarbeidersamtaler. Utdanningsdirektoratets hovedområder har jeg i de neste kapitlene samlet eller organisert under felles begreper eller kategorier; styring vs. ledelse, og drift vs. utvikling. Hvilke hovedområder som blir favnet under samlebegrepene forklarer jeg under de ulike kategoriene.

## **4.2 Styring, ledelse, drift og utvikling**

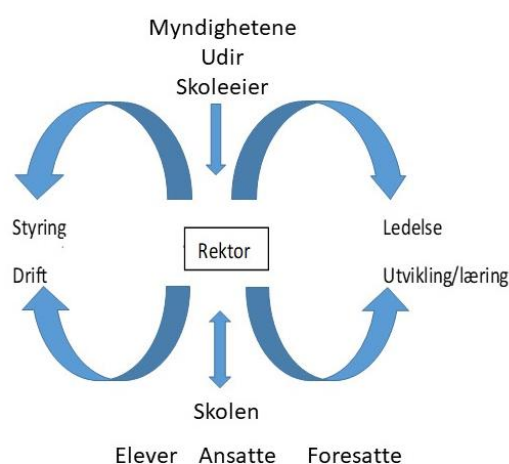
Skoleledere styres av sentral forvaltning, ovenfra, og skoleleder er selv den som styrer og leder innenfra i egen organisasjon. Krysspresset består da blant annet i å bli styrt, samtidig som rektor skal operasjonalisere styringsdokumenter og forvalte disse i egen organisasjon.

Opplæringsloven og særlig §9A er eksempel på styringsdokument. Her oppstår det gjerne et krysspress i forhold til å stå til ansvar for at lovverket følges, både med tanke på plikter og rettigheter og ulike aktørers opplevelser, forventninger og krav.

FADene, samt Stortingsmeldinger, NOU-er og andre dokumenter fra Utdanningsdirektoratet er alle styrende for skolen og for rektors oppgaver og ansvar. Utdanningsdirektoratets fem hovedområder i dokument «Ledelse i Skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2020b) syntes jeg var interessante å ha klart i minnet, med tanke på hvilke områder mine informanter anså som viktigst, og hvilke områder de selv mente de brukte mest tid på i sine arbeidshverdager.

Etter å ha intervjuet de seks rektorene har jeg fått en forståelse av at det å drifte en skole, det vil si å få hjulene og hverdagene til å gå rundt, tok mye av rektorenes tid en vanlig skolehverdag. Samtidig uttrykte rektorene at utvikling og læring var det de anså som skolens kjernevirksomhet.

Jeg har på bakgrunn av analyse av intervjuene organisert funnene i fire kategorier; styring, ledelse, drift og utvikling. Disse viser noe av skviset rektor står i og som bidrar til krysspresset de stadig opplever. Rektor styres ovenfra og er samtidig den som skal utøve ledelse og styring inni og nedover i egen organisasjon, samtidig som det er ulike aktører som har forventninger og krav til rektor. Figuren under har jeg laget for å illustrere dette krysspresset med rektor i skjæringspunktet.



Figur 2 Krysspress

### 4.3 Styring versus ledelse

I dette kapitlet presenteres funn knyttet til hovedområdene styring og administrasjon, og lederrollen som vist til i FAD «Ledelse i skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Hovedområdet styring og administrasjon er i dette kapitlet delt ytterligere opp, og her er det særlig vektlagt informantenes svar med fokus på styring knyttet til lovverket og styringsdokumenter.

Forskning har hatt som mål å finne ut hva rektorene som skolens øverste leder selv anså som sine lederoppgaver og hva de anså som sine styringsoppgaver. Ingen av rektorene svarte kort og konsist på disse spørsmålene, kanskje fordi det er vanskelig å skille disse oppgavene eller områdene fra hverandre.

En av rektorene sa at områdene hang sammen og derfor måtte utøves sammen:

*I3= «Ehh...lederrollen sånn ellers den er jo veldig klar, selvfølgelig, jeg skal være leder. Jeg ser nå litt i sammenheng. Jeg klarer kanskje ikke å skille helt lederrolle og...kanskje styring».*

En annen rektor svarte at lederoppgavene handlet om å ivareta både elever, foreldre og ansatte:

*I4= «(...) altså, det er jo en skole, så, så elever og foreldre er jo hovedfokus. Det er jo dem som skal ha det, altså det er jo demmes ... det er jo derfor vi er her .... Vi skal sørge for at dem har en, en god skolehverdag, elevene, og at dem lærer og at foreldrene føler at ungene deres er godt ivaretatt. Og samarbeide med dem. Også, ikke der nest, men ved siden av det, så er det å ivareta, altså det å ha et arbeidsgiveransvar overfor de folkene som jobber her (...)»*

Mens en tredje rektor sa noe om at det å forvalte lederrollen kunne være krevende, særlig med tanke på å få alle med seg:

*I1= «Du er, du er pålagt en oppgave, men det er, må ... hvordan forvalter du din ... ehm rolle ... eller hvordan forvalter du det, ditt ... din, eller det, i forhold til det å være leder for å være en leder som da får lærerne med seg og ikke mot seg. Og det er, det er .... ikke så enkelt».*

Svarene fra alle informantene uttrykte stor grad av kompleksitet i rollen og at begrepene eller områdene ledelse og styring var vanskelig å skille fra hverandre.

Videre sa rektorene at de hadde fått flere oppgaver, og at det stiltes krav og forventninger fra ulike hold og mange aktører:

*I2= «Det er jo mye mer...altså...sånn jeg oppfatter det så er det mer komplekst nå enn for ti år siden (...) For jeg synes at, at, at det er en...mye høyere forventningskrav til skolen og til lederen enn det var tidligere fra omgivelsene. Det forventes at du skal stille opp, du skal være tilgjengelig, du...eh...skal svare på epost på søndagskvelden om ting som ikke nødvendigvis er rektors jobb (latter) å svare på. Og det synes jeg er en endring og det er ganske utfordrende...og på en måte å sette de grensene.... Ja, når er du ikke på jobb og hva er det, hva er, hvem skal de ulike henvendelsene til? Hva forventer du, hva skal du forvente av en kontaktlærer kontra en rektor?»*

En annen rektor forklarte dette med at de fleste rektorer var blitt enhetsledere med der tilhørende flere oppgaver og områder å ivareta:

*I3= «Vi gjør det meste, vi er blitt enhetsledere. Og det er en viss forskjell på det å være rektor i god gammeldags tankegang og».*

Denne rektoren uttrykte at oppgavene til en rektor har endret seg over tid og at rektor i dag har et større ansvar og gjør «alt» i egen virksomhet.

Oppgaver som tidligere ble håndtert av andre instanser eller avdelinger i kommunen ble nå utført av rektor. Rektorene sa og at styringsoppgavene i skolen var blitt mange flere og at de skal levere og måles på flere områder.

*I6= «Jeg innbiller meg jo at styringsoppgavene er blitt mange flere. Det stilles flere og kanskje høyere krav. Du skal være oppdatert på, på lovverket, du skal, ja vi skal levere til kommunen både resultater og økonomi og...»*

Det alle rektorene trakk frem var at styringsoppgavene tok mye tid og plass i hverdagen og at disse var knyttet til lovverk, økonomi, men også organisering i kommunene der rektor nå hadde ansvar for det meste som en slags «altmulig-mann». Likevel var det særlig ett lovverk og område alle rektorene var innom når de snakket om styring, og det var opplæringslovens §9A, og elevenes læringsmiljø.

#### **4.3.1 Opplæringsloven, §9A**

Læringsmiljø var et område som alle rektorene var innom når vi snakket om styring, og opplæringsloven var et av styringsdokumentene som fem av seks informanter sa noe om når de viste til kompleksitet og krysspress i rollen som rektor:

*I4= «Altså, jeg tenker at. Eh...i forhold til opplæringsloven da, som ligger over alt da, du har jo arbeidsmiljø, sant du har alle de tingene og der. Det er jo mange lover som styrer oss. (...) så...må vi jo sørge for at vi, at vi ivaretar det. Altså i forhold til elevene med 9a og, og, men altså de andre tingene i forhold til eksamen.»*

Den samme rektoren sa videre:

*I4= «Altså i forhold til elevene med 9A og (...) Og det, og det gjelder jo spesielt også i forhold til det med læringsmiljø, der er jo lovverket helt overordnet, som nesten som, det blir jo paragrafrytteri ...»*

En annen rektor bekreftet det samme og sa:

*I6= «Der er jo uhorvelig med lovverk bare hvis du tenker sånn arbeidsmiljø, HMS, og ...§ 9A og ... så, jeg tror at den har overtatt mye».*

Disse utsagnene sa noe om at skoleledere stadig stod i spennet mellom styring og ledelse i henhold til lovverket og i forhold til ulike aktører.

Utsagnene til rektorene viste tydelig at §9A tok mye tid i skolehverdagen deres, både med tanke på dokumentering og samtaler, men også i forhold til det å få alle ansatte til å jobbe i henhold til delpliktene i lovverket.

På spørsmål om hvordan rektorene vektla styring versus ledelse var alle klare på at det ikke handlet om hva de syntes var viktigst, men at styringsoppgavene tok mest tid. Samtidig uttrykte de at områdene var vanskelig å skille fra hverandre.

En av rektorene forklarte hvordan vedkommende forstod områdene i sammenheng. Rektoren sa:

*I5= «Hvis du skal se §9a som styringsdokument, som styring, så tar det mye tid. Det gjør det. Og der er det jo det formelle som må på plass, noe du må gjøre, det tar tid. Men samtidig hvis du skal få mindre§9a saker så må du jo utøve ledelse for å få alle til å jobbe utfra den aktivitetsplikten vi har, for alle de delpliktene.»*

Oppsummert uttrykte rektorene at det var en klar sammenheng mellom styring og ledelse og at områdene og oppgavene ikke kunne skilles fra hverandre. Samtidig kom det tydelig frem at lovverket var styrende for en rektors skolehverdag, men at for å kunne styre så måtte de som rektorer utøve ledelse.

#### 4.4 Drift vs. utvikling/læring

Med begrepet drift, favnes i dette kapitlet områdene styring og administrasjon, da særlig med vekt på administrasjon, altså det som gjøres i hverdagen for å få hjulene til å gå rundt. Med begrepene utvikling/læring favnes områdene elevenes læringsmiljø, utvikling og endring, samt profesjonsfellesskap og samarbeid.

Utvikling og læring mente samtlige skoleledere var deres viktigste hovedansvarsområder, og da særlig elevenes læring og læringsmiljø. Fire av rektorenes utsagn som unisont sa det samme, kan illustrere dette:

*I1= «(...) aller først så må man tenke den pedagogiske ledelsen, elevene i sentrum, og tilrettelegge for elevene på en god måte, det er dem som er hovedaktørene og dem som skal lære».*

*I3= «(...) som faktisk er viktigst, det er jo der primæroppgavene våre er, å lære elevene, og undervisning, totalt i skoleverket».*

*I4= «Altså hovedområdet på skolen er jo elevenes læring, altså trivsel og læring».*

*I5= «Det er jo elevenes læring og læringsmuligheter».*

Det som også var felles for utsagnene til rektorene, men som ikke vises i utsagnene over, var at alle informantene var innom alle de fem hovedområdene før de landet på ett eller to områder. De uttrykte at det var en klar sammenheng mellom områdene, og at det ene området ikke nødvendigvis utelukket det andre. En av rektorene sa i den sammenheng:

*I= «Hvordan kan du se det i sammenheng, og da tenker jeg det at det går jo da på den administrative biten for å legge til rette best mulig for elevene, men samtidig så ivaretar du innholdet i det pedagogiske, hva er det elevene skal.»*

Kort oppsummert sa rektorene at administrasjon og tilrettelegging av undervisningen hadde innvirkning på det som skjedde i klasserommene, og slik sett på elevenes læring. Det å se helheten, det store bildet, ble av alle rektorene sett på som viktig.

Samtidig fremholdt en av rektorene parallelt med dette, at det å stå i valgene en som leder tok, og å holde på disse, var viktig:

*I5= «Jeg tror man må være veldig bevisst på hva som er viktigst (...) og hva jeg synes er viktigst, også sånn prøve å holde på det. For ellers så kan man jo bli den der kenguruskolen som hopper rundt og ikke får noe til.»*

Et annet område som alle informantene uttrykte var viktig å ivareta for en rektor, var området utvikling- og endring. Rektorene ble under intervjuene spurt om hvordan de arbeidet med området, samt hvordan de vektla dette arbeidet i egne skoler. En av rektorene sa at utviklingsarbeid var spennende og viktig, samtidig som vedkommende mente det ble altfor lite tid til å faktisk jobbe med utviklings- og endringsarbeid:

*I2= «... Det jeg hadde håpet jeg skulle bruke mest tid på bruker jeg minst tid på ... og det er utviklingsarbeid. I dagliglivet havner jeg over på styring og administrasjon fremfor utvikling. Sånn er i alle fall min opplevelse av det.»*

Utviklingsarbeid ble ifølge denne rektoren nedprioritert eller nedskalert fordi drift tok mye av tida i skolehverdagen. Samtidig uttrykte alle rektorene at de var med i mange prosjekter og at hvilke utviklingsprosjekter skolene skulle jobbe med gjerne var nedfelt i strategier eller FADer. Informantene sa også at utviklingsområdene gjerne ble plukket ut, eller de ble anbefalt å jobbe med spesifikke prosjekter, utfra eksempelvis dårlige resultater på nasjonale prøver, elevundersøkelsen osv. Med dette bakteppet ble informantene stilt spørsmål knyttet til det å selv bli styrt av sentrale styringsdokumenter i valg av kompetanseutviklingstiltak, og samtidig være den som selv ledet og styrte arbeidet i egen organisasjon. En av rektorene mente at de nærmest ble pålagt å delta i enkelte prosjekter og sa:

*I1= «(...) Fylkesmannen, kan si at nå blir dere med i prosjektet fordi at dere har så og så dårlige resultater. Så er man nærmest pålagt ...»*

Selv om noen prosjekter føltas som pålegg, mente alle rektorene at det var viktig å se sammenheng mellom de ulike prosjektene skolen deltok i, og at det med å bli pålagt ordninger også kunne bidra til å gi retning.



På spørsmål om hvordan skolene jobbet med den nasjonale satsingen desentralisert ordning, DeKomp, svarte en av rektorene:

*I1= «DeKompen, ja, det er jo et forarbeid ... tenker jeg (...) og igjen se sammenhengen med, eller den skoleutviklingen vi holder på med (...) du må gå inn å selge et produkt ved å motivere, inspirere og vise i forhold til hva det her fører til.»*

En annen rektor mente at ordningen bidro til langsiktighet både for rektor og personalet:

*I2= «Jeg er jo litt glad for at vi er med i DeKompen der ... fordi at det gir oss på en måte en retning på, helt frem til 2023 så vet vi hva vi skal holde på med ... At jeg vet at jeg nå kan planlegge så langt fremover, sammens med mine ansatte.»*

Samtidig som utviklingsprosjekter bidro til å gi retning, sa den samme informanten videre at styring og administrasjon tok mesteparten av tida til rektor:

*I2= «Altså en ting er områder som du skal jobbe inni, men det vi på en måte ser er at vi stadig får flere oppgaver som enhetsledere, eh, som handler mindre og mindre om ... det som er det pedagogiske som vi skal ... og den utviklinga som vi skal ... og mer og mer om AS drift, AS, ja.»*

Med dette utsagnet sa rektor at selv om det var fem hovedområder rektor skulle ha hovedansvar for, så tok noen områder mye mer tid enn andre. Drift krevde mer tid enn utviklingsarbeid. Dette utsagnet ble understøttet av de andre rektorene. En av rektorene mente at i hverdagen hadde rektor ikke særlig valg når det kom til vektlegging. Vedkommende sa:

*I6= «Ofte så har man jo ikke noe valg på det med vektlegging. Mye går jo til ... faktisk det med styring og administrasjon.»*

En annen rektor underbygget også dette utsagnet. Rektor fortalte litt humoristisk, for å illustrere en vanlig start på en rektors morgen, at morgenen gjerne forløp slik:

*I2= «Hvem skal hit, hvem skal hvor, har vi noen vikarer som vi kan ringe til? Nei det har vi ikke (latter). Da går tida til styring og lite ledelse.»*

Det at rektorene uttrykte at de ikke hadde noen valg med tanke på vektlegging av hovedområder begrunnet de alle i at drift og det å få skoledagen, og bedriften Skolen AS, til å gå rundt måtte prioriteres.

Oppsummert uttrykte rektorene at drift versus utvikling/læring fikk en hovedvekt på drift. Samtidig sa alle at det å ha rette folk på rett plass var viktig fordi skolen driver læring. Ergo handlet det om å ha elevenes ledere, lærerne, på plass for at Skolen AS skulle gå rundt.

Igjen viste dette en sammenheng mellom hovedområdene og at disse ikke kunne skilles fra hverandre.

Likevel mente rektorene at utviklingsarbeid fikk mindre plass enn de ønsket, men at dersom drifta og lærerne var på plass, så ble der mer tid til å være leder:

*I2= «Hvis du har fått på plass folkene du skal ha, og ting fungerer som det skal, alle er på jobb, dem gjør... så kan jeg bruke tida mi på å være leder».*

Et annet spørsmål forskningen og funnene gav svar eller kunnskap om, var hvordan rektorene hentet støtte og fikk trygghet i å stå i dette krysspreset, der noe måtte gå foran det andre, selv om de hadde ansvar for alle områdene.

#### **4.5 Støtte og trygghet til å stå i krysspreset**

Alle rektorene sa at de hadde noen de kunne hente støtte hos, det være seg fagleder/ inspektør som de samarbeidet nært med, skoleeier eller det kunne være skolens ledergrupper, utviklingsgrupper eller plangrupper. Disse aktørene utførte også, eller hadde delegerte ledelsesoppgaver i skolene.

Dette uttrykte rektorene at var en trygghet særlig ved å få alle lærerne aktive og involverte i utviklingsarbeid.

*I1= «da tenker jeg det, at har du da en god plangruppe så blir jo mange avgjørelser tatt der, selv om du jo noen ganger har de møtene hvor du får inn innspill fra de teamlederne som da har fått det fra lærerne. og da blir det jo... sammen med inspektøren/faglederen, hva er det her, hvordan kan vi sette det sammen.»*

Samtidig ga rektorene også uttrykk for at gruppe-/teamlederne og andre ansatte på denne måten fikk et større arbeids- og ansvarsområde:

*I2= «Jeg ser at skolene får, og lederne får mer og mer ansvar og vi på en måte presser dem jo videre nedover på våre mellomledere, til kontaktlærerne, til sosial lærer».*

Dette utsagnet sa noe om at skoleledere i skviset mellom mangfoldet av oppgaver også var nødt til å delegerer oppgaver nedover til øvrige ansatte, som igjen førte til et skvis for disse aktørene. Samtidig uttrykte alle rektorene at det var viktig å ha gode støttespillere til å drøfte saker med, og til å lede skolen sammen med.

*I2= «Men det er jo klart at det er meningen at, at dem [teamledern] skal være en viktig bidragsyter for å, å kunne styre ... ikke styre skolen, men å styre, lede ... altså utviklingsarbeid».*

Rektorene fortalte og at kompetansepåfyll og gode støttespillere bidro til de fant trygghet i å stå i oppgavene og rollen som skolens øverste leder. En av rektorene sa at det å ivareta lederne med tanke på kompetansepåfyll bidro til en trygghet i rollen.

Rektoren sa:

*I1= «Så tenker jeg det her med, med kompetanse. Ivareta lederne i forhold til det med kompetanseutvikling, Ehh ... jeg har også hatt stor nytte av den kompetansen og det med masteren, hvor vi da fikk helt konkrete, da med oppgaver som vi jobbet med, som vi fikk påfyll av ja, kunnskap og kompetanse, tok det med tilbake til skolen og følte det at jeg fikk gjort det på en bedre måte når jeg hadde.»*

Denne rektoren trakk frem utdanning og faglig påfyll som viktig med tanke på trygghet og som støtte for å kunne gjøre en bedre jobb. Andre trakk frem at det å ha gode støttespillere rundt seg gav støtte og trygghet:

*I2= «Jeg er jo heldig som jobber i en kommune hvor vi er flere rektorer hvor vi kan spille på hverandre. Jeg ser at, hadde jeg ikke hatt eh ... med ... altså kollegaer på samme nivå som meg ... Så tror jeg at jeg jeg hadde syntes at jobben hadde vært vanskeligere.»*

En annen rektor mente det samme:

*I4= «Vi rektorene støtter jo hverandre, lederne, eller da både fagleder da og rektorene ... jeg snakker selvfølgelig med administrasjonssjefen når det er behov(...)»*

Det at å ha gode støttespillere mente altså flere av rektorene at var viktig for å kunne hente støtte og slik bidra til større trygghet i rollen. I tillegg til det å ha noen på samme nivå som seg som støtte, viste noen til teamledere og fagledere som gode støttespillere.

## **4.6 Rektors utdannings og yrkesbakgrunn**

Et funn i forskningen, som var interessant, var at fem av seks rektorer hadde mastergrad i utdanningsledelse, mens den sjette rektoren hadde ett år ledelse i offentlig og privat sektor i sin utdanning.

Alle seks rektorene var utdannet som lærere, enten fra universitet og med pedagogikk som fag, eller utdannet som allmennlærere. De seks rektorene hadde altså både pedagogisk utdanning og lederutdanning.

Når det kom til rektorenes erfaring og yrkesbakgrunn harmonerte denne med min hypotese om at «alle» rektorer først har vært lærere. Alle seks hadde nemlig erfaring fra å være lærer og inspektør/fagleder, før de ble ansatt som rektorer. De hadde alle klatret på stigen i skolehierarkiet.

## 5 Analyse og drøfting

På bakgrunn av oppgavens problemstilling og med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket og empiri har jeg analysert og drøftet informantenes fortellinger med utgangspunkt i eksisterende kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2017). Litteratur og teori er altså anvendt for å forstå hva som kjennetegner en skoleleders skvis, mens informantenes utsagn eksemplifiserer eller forklarer dette skviset.

Jeg har i tillegg også valgt å sammenligne en del av mine funn med funn i rapporten til Bjørnseth og Kindt (2019) *Fra gallionsfigur til overarbeidet altmuligmann?*

Dette fordi rapporten baserer sine funn på et bredere grunnlag enn jeg gjør i mitt studie, og jeg tenker derfor rapporten i stor grad kan bidra til å underbygge, eventuelt underkjenne mine funn. Rapporten er basert på både kvantitative og kvalitative data, og bygger på svar fra hele 1731 skoleledere (Bjørnseth & Kindt, 2019).

I dette kapitlet vil begrepene *funn i oppgaven* og *funn i studien* brukes om data jeg som forsker har innhentet i intervjuene med de seks rektorene.

## 5.1 Implementering- rektors rolle

I det teoretiske rammeverket er skolen analysert i et instrumentelt perspektiv. Årsaken til dette er at skolen i et New Public Management-perspektiv, både er mål og resultatstyrt og at hierarkiet står sentralt.

Det betyr ikke at alle skoler er rigget likt, eller har lik tilnærming, praksis, historie eller holdninger til eksempelvis reformer og endringsarbeid. Disse ulikhetene mellom skolene har også vært viktig å huske på når rektorenes forklaringer og fortellinger diskuteres med tanke på hvordan de opplever sin rolle i skviset mellom krav og forventninger.

Blossing et al. (2012) skriver i boken *Att kartlägga och förbättra skolor* at det er store variasjoner mellom hver enkelt skole, samt hvilke organiseringer den enkelte representerer. Informantene i dette studiet er ledere for ulike skoleslag med ulikt antall elever og ansatte, noe som gir ulike skoleslag en stemme. Blossing et al. (2012) sier at hver og en skole på mange måter kan ses på som egne institusjoner med egne kulturer og praksiser.

På bakgrunn av ulikhetene er implementeringsarbeid og ledelse av dette arbeidet forskjellig fra skole til skole, eller fra skoletype til skoletype (Blossing et al. 2012). Men i et instrumentelt perspektiv skal alle skolene, uavhengig av skoleslag iverksette reformer og ideer, samt bidra til å nå mål og resultater. For rektor som leder kan dette være en krevende oppgave. Dette av flere årsaker, men blant annet fordi man er avhengig av at personalet iverksetter i klasserommene, og at alle jobber kollektivt mot de samme målene. En av informantene sa i tydelig ordelag at det var utfordrende å forvalte lederrollen på en god måte slik at man fikk lærerne med seg og ikke mot seg.

For å lykkes med implementeringsarbeid sier Røvik et al. (2014) at det er viktig at ledere har kunnskap om oversettelsesregler, og dersom man ikke har det, eller kun har begrenset kunnskap om dette, kan det sette rektor i et skvis.

I likhet med Blossing et al. (2012) sier Røvik et al. (2014) og at det å etterligne en organisasjons praksis ikke er ensbetydende med at man lykkes i en annen. Man må altså kunne selektere utfra kontekst og utfra hvilken ide som skal implementeres. Dersom man ikke

har gode nok kunnskaper om oversettelsesregler kan det være en mulig forklaring på hvorfor man ikke automatisk lykkes med en type oversettelse som man lyktes med i et annet prosjekt.

Funnene i dette studiet tyder på at rektorene endret egen praksis eller lederstil ved eksempelvis bytte av arbeidsplass, ved omorganisering på egen arbeidsplass eller ved innføring av nye reformer. De hadde endret seg og sin måte å lede på i løpet av tida de hadde vært skoleledere. I intervjuene kom det frem at flere av dem hadde måtte gjøre endringer i lederrollen ettersom utdanningssystemet stadig er i endring, samt på grunn av sammenslåing av skoler, eller deling av skoler, eller på bakgrunn av nye reformer i skolen.

Også det at mange aktører i dag ønsker en stemme, eksempelvis når det gjelder å definere kvalitet i skolen, har gjort at rektorene har måtte endre seg og tilpasse måten de oversetter overfor ulike aktører. Rektor skal blant annet være skolens ansikt og stemme utad i ulike dialoger om eksempelvis kvalitet, og det å ha mangelfull kunnskap på området kan sette rektorene i et skvis (Møller & Ottesen, 2011, s. 46).

## **5.2 Aktører**

Det å ha mange aktører å samhandle med, som har ulike krav og forventninger til rektorene, uttrykte flere av rektorene at var krevende. Dette kan blant annet forklares i at det stilles ulike krav fra ulike aktører som skal imøtekommes på ulike måter. Det å ha samhandling mellom mange aktører og nivåer kan derfor føre til at det oppstår en brist mellom organisasjonens struktur og det arbeidet som er synlig for omgivelsene og de ulike aktørene. For eksempel er rektor øverste leder i egen organisasjon, men er også mellomleder i det kommunale eller statlige systemet. Rektors posisjon er noe mange av aktørene ikke har kunnskap om, og som derfor kan bidra til å sette rektor i et krysspress. På bakgrunn av det informantene fortalte, kom det frem at de var bevisste på å tilpasse praksis og eksempelvis implementeringsarbeid etter situasjon, kontekst og aktører. Informantene forstod og anerkjente at ulike aktører hadde ulike forventninger til dem. Men de uttrykte også at dette opplevdes som krevende, eksempelvis når det var motstridene oppfatninger mellom de interne og de eksterne aktørers forståelse av organisasjonens arbeid med kvalitet og resultater.

For eksempel gjaldt dette ved offentliggjøring av skoleresultater der omgivelsene hadde sine oppfatninger av skolens kompetanse og kvalitetsarbeid, men som ikke alltid samsvarte med oppfattelsen som de interne aktørene hadde. I midten stod rektorene ansvarlige for alle aktørene og for å balansere mellom innsiden og utsiden av egen organisasjon.

Rektors autoritet, ble i samsvar med det Møller og Ottesen (2011) skriver, på denne måten satt på prøve, eller i et skvis, utfra hvordan aktørene opplevde rektorenes faglighet og kyndighet i situasjonen.

En annen side ved autoritet og dens sammenheng med rektors faglighet og kyndighet kan knyttes til funnene der informantene sa at det å være tett på praksis hadde betydning for om de lyktes som ledere, spesielt i utviklingsarbeid. Rektorene mente det var viktig å ha nærhet til elevene og klasserommet, og til lærerne og læringsarbeidet i skolen. Dette var avgjørende for å se helheten og for at de ble oppfattet som faglig og kyndig. Disse funnene sammenfaller også med forskning som sier at i et systemperspektiv vil forandring på et område påvirke et annet, og at det å være en leder som er tett på og en del av det som foregår i skolen, er viktig for å kunne se områdene i sammenheng (Møller & Ottesen, 2011).

På bakgrunn av funnene kan det påstås at det i skolen er vanskelig å tenke seg at rektor kan styre sine ansatte på avstand, eksempelvis gjennom incentivsystemer (Orazi et al. 2013) fordi det vil undergrave rektors autoritet som leder. Dette at rektor har faglig autoritet fordrer at rektor er tett på sine ansatte og klasserommet og harmonerer derfor ikke med avstandsledelse. Ikke bare kyndighet og myndighet, men også tilstedeværelse er tett knyttet sammen, og er en viktig sammenheng for å utøve god ledelse i skolen.

Med bakgrunn i at alle rektorene hadde jobbet flere år i egne skoler, kan funnene underbygge en påstand at de kjente egne organisasjoner godt og at de var bevisste på hva som skulle inn av ideer, samt hvorfor og på hvilken måte. Dette «hvorfor og på hvilken måte» kan tolkes som at rektorene hadde det Røvik et al. (2014) kaller translatørkompetanse.

Det å være en god oversetter, eller å ha translatørkompetanse, handler ifølge Røvik et al. (2014) om flere ting. Det handler om å ha begrepsverktøy, om å ha kontekstkunnskap, det vil si at man kjenner sin egen organisasjon, samt at man har kunnskap om bruk av oversettelsesregler. En av informantene forklarte hvordan vedkommende introduserte nye



prosjekter ved å være translatør. Rektoren brukte begreper som inspirere, motivere og «å vise i forhold» til hva utviklingsarbeid skulle føre til når vedkommende introduserte personalet for nye ideer eller utviklingsarbeid. Dette «å vise i forhold til» tolkes her som å oversette, om å se i sammenheng utfra det organisasjonen har jobbet med tidligere, eller det personalet selv så at de trengte. Translasjon handlet ifølge denne rektoren om å synliggjøre den røde tråden mellom de ulike prosjektene skolen allerede jobbet med ved å blant annet oversette til kjente begreper, eller ved å vise til det som rektoren omtalte som «verktøy».

En leders translatørkompetanse kan være forklaring på hvorfor noen lykkes som oversettere i egen organisasjon, mens andre ikke lykkes (Røvik et al., 2014). Ulik translatørkompetanse kan slik sett forklare noe av skviset rektorene står i mellom valg av oversettelsesverktøy knyttet til ulike implementeringsprosesser og reformer.

En av rektorene sa at det å være skoleleder handlet om å være pålagt en oppgave, men at det var opptil en selv å forvalte rollen slik at en fikk folkene med seg.

Den samme rektoren medgav også at dette ikke var en enkel oppgave. Dette kan tolkes som at rektor kan komme i skvis mellom pålagte oppgaver og krav, og aktørenes forventninger til en som leder. Det å inneha god translatørkompetanse kan derfor være nyttig for å håndtere skviset mellom krav og forventninger fra ulike aktører på en best mulig måte.

Dette med translasjon, eller oversettelse er et av scenariene Røvik et al. (2014) fremholder som mulig implementeringsforløp når reformer og ideer skal inn i klasserommet eller skolen. Funnene i dette studiet viser eksempler der rektorer fortalte hvordan de oversatte reformer/ideer som kom ovenfra og inn i egen organisasjon. Flere av rektorene sa at det å se sammenheng med annen skoleutvikling var viktig for at implementering av ideer, særlig ovenfra, skulle lykkes. Dette samsvarer med teori om at rektor som myndig og kyndig i en implementeringsprosess, særlig i hierarkidoktrinen, må evne å oversette slik at de ansatte ser nytten og sammenheng i nytt og etablert arbeid.

Translasjon er ifølge Røvik et al. (2014) en viktig kompetanse og ingrediens i aktivt skoleeierskap, og med bakgrunn i funn i dette studiet, også i aktivt skolelederskap.

Dette fordi at hvis rektorene er gode translatører er sjansen for å treffe med kvalitetstiltakene i skolen større. Og fordi ideer ikke er ting, men nettopp ideer, har oversettelse betydning for hvordan og i hvilken versjon disse ideene implementeres i praksis (Røvik et al., 2014).

### **5.3 Styring og ledelse- prioriteringer av oppgaver og områder**

Som rektor er det en rekke områder vedkommende har hovedansvar for, og i intervjuene i dette studiet, ble de spurt om hvilke områder de som rektorer syntes var viktigst å prioritere i skolen, samt hvorfor.

Funnene i mitt studie viste at rektorene satt elevenes læring øverst, og flere sa at utviklings- og endringsarbeid dessverre ble nedprioritert i en hektisk hverdag. Dette sammenfaller med Irgens (2010) og hans funn i undersøkelse om spenningsforholdet mellom drift og utvikling, der han ser at de kortsiktige oppgavene i skolene hadde en tendens til å forskyve utviklingsoppgaver. Informantene var likevel tydelige på at de så områdene i sammenheng og at deres rolle da var å vise vei, samt å være stødige og tro mot det de trodde på. De ønsket ikke å være en leder som hoppet fra prosjekt til prosjekt.

En av informantene refererte i den sammenheng til begrepet kenguruskole, et begrep som ofte benyttes som metafor for skoler som hopper fra prosjekt til prosjekt ettersom hva som er trenden (Tiller, 1990). Kenguruskoler mangler også gjerne en helhetlig strategi for hva som er viktig for å styrke skolens verdi- og kunnskapsgrunnlag. Funnene tyder altså på at rektorene ønsket å være det motsatte av en kenguruskole, men heller bidra til at det var en rød tråd i arbeidet de ledet, en helhet, og gjerne med en langsiktig strategi.

Angående langsiktighet sa en annen rektor at vedkommende var glad for DeKomp og for å kunne planlegge et langsiktig utviklingsarbeid sammen med sitt personale. Samtidig sa alle rektorene at de hadde for mange prosjekter å håndtere og at de nærmest ble pålagt «ovenfra» å delta i ulike tiltak på bakgrunn av at skolene ble målt og kontrollert. Dersom de ikke ble funnet gode nok nærmest pålagt tiltak. Dette forklarer rektorenes skvis eller krysspress med tanke på å måtte prioritere mellom ulike prosjekter og fordi det å delta i mange tiltak stred imot rektorenes ønske om å være helhetlig og langsiktig i sitt arbeid.

Funnet om «å nærmest bli pålagt» tiltak kan tolkes ikke bare som styring «ovenfra», men som et krysspress i å være mellomleder i det statlige hierarkiet med forventinger om lojal iverksettelse, og i å være øverste leder i egen skole. Ordet «nærmest» kan da også være et uttrykk for at rektor faktisk har et mulighets- eller handlingsrom i å velge tiltak.

Et «pålegg» innskrenker selvsagt frihetsgraden skolene har til å velge mellom ulike løsninger og prosjekter, men samtidig er rektor i kraft av sin rolle gitt handlingsrom og tiltro til å velge løsninger som ivaretar iverksettelse av de rette tiltakene i sin organisasjon (Røvik, 2007). En av utfordringene for rektorene ligger i spennet mellom det å bli pålagt eller styrt, og i det å velge de rette tiltakene som er i tråd med skolens og rektors visjon og ikke minst skoleslag. Det at ledelsen da har tydelige visjoner og ideer om hvordan skolen skal utvikles sammenfaller med Blossing et.al. (2012) og Nylund, Sandback, Wilhelmsson og Rönnerman, (2016) som sier at dette er avgjørende faktorer for at organisasjonen skal lykkes med sitt forbedrings- og utviklingsarbeid.

Blossing et al. (2012) sier i tillegg at et vellykket forbedringsarbeid må ses i sammenheng med skolens historiske forbedringsarbeid.

Altså er det viktig at rektor kjenner sin organisasjons historie. Til det Blossing et al. (2012) skriver så må ikke dette forstås som å sitte fast i historien. I det institusjonelle perspektivet tar man utgangspunkt i at organisasjoner over tid utvikler et sett av handlingsrutiner og kultur i organisasjonen og at endringer ofte møter motstand. Men når skolen i denne oppgaven er definert i et instrumentelt perspektiv, må rektor være endrings-, mål og resultatorientert når det kommer til reformer. Dersom rektor leder skolen slik den alltid har vært ledet, til tross for eksempelvis dårlige resultater, så vil rektor komme i en skvis. Dette fordi rektor skal kunne dokumentere skolens kvalitetsarbeid, og dersom resultatene er dårlige så har ikke arbeidet ført til bedre kvalitet.

Funnene tyder på at rektorene var endringsorienterte og ikke fastlåst i tidligere arbeid. Flere av informantene sa eksempelvis at dersom kvalitetsarbeidet skolene gjorde ikke gav positivt utslag for elevenes undervisning og læring, så ble de altså pålagt å delta i ulike forbedringsprogrammer/tiltak. I kraft av sin rolle som rektor forutsettes det at de er lojale i iverksettelse av tiltak og forbedringsarbeid, og dersom forventingene fra ulike aktører er motstridende setter det rektorene i et skvis,

for eksempel dersom ansatte ønsker andre tiltak enn de som blir foreslått «ovenfra». Dette skviset eller krysspreset består på den ene siden av at rektor skal være lojal, nøytral og faglig uavhengig til myndighetene, de ovenfra (Jacobsen, 1960), og på den andre siden skal rektor innenfra være en leder med profesjonsforståelse og respekt for lærernes faglige autonomi. På bakgrunn av at skolene stadig står i eller ovenfor nye reformer står rektorene ofte i dette lojalitetsskviset. Eller sagt med andre ord, rektor står i skviset mellom å selv bli styrt ovenfra, og samtidig være den som styrer og leder iverksettelse inni egen organisasjon.

Alle rektorene hadde arbeidet lenge ved skolene de var ledere for, enten som lærer, fagleder eller rektor, noe som gjør at det kan antas at informantene kjente sine skoler og historiene godt. Rektorene sa også at de så sammenheng mellom områdene de hadde ansvar for, både mellom prosjektene og mellom det å styre og å lede organisasjonen. En av informantene sa illustrerende at vedkommende ikke bare kunne styre, men at en som rektor måtte utøve ledelse for å kunne styre. Dette utsagnet, sammen med de andre informantenes fortellinger underbygger resonnet om at rektorene hadde klare visjoner og ideer om hvordan skolene deres skulle ledes og utvikles. Utsagnet tydeliggjør også noe om viktigheten av å se sammenheng mellom ledelse og styring, for slik å unngå eller lette krysspreset.

#### **5.4 Reform, §9A og ledelse i skviset.**

Reformtrykket i skolen har vært, og er fortsatt høyt, og reformene har bestått i både ytre og indre ideer. De ytre reformene er de som innebærer systemiske- og organisatoriske endringer, og de indre er de som gjerne er det som omtales som didaktiske reformer (Røvik, 2007).

I implementeringsprosesser av de ulike reformene i skolene, stod rektorene i spissen. Funn i studiet tydeliggjør hvordan rektorene opplevde å være litt mellom barken og veden som følge av at de i en og samme person hadde «alle» roller i prosessene. Rollene bestod både i å lede implementeringsarbeidet, oversette, samt iverksette ideene i skolen (Røvik, 2007).

Som eksempel på kompleksiteten ved implementering av en reform kan studiet vise til funn knyttet til opplæringsloven og innføring av den nye §9A. Fem av de seks rektorene som ble intervjuet, sa ved en eller flere anledninger at §9A hadde forandret skolehverdagen både for dem som rektor og for de ansatte.

For rektor fordi de stod som øverste ansvarlig for elevenes læringsmiljø, og samtidig skulle de som arbeidsgivere sikre sine ansatte en trygg og god arbeidshverdag. I tillegg var jussen viktig i §9A-saker, et fagfelt ingen av rektorene hadde formell utdanning på. Likevel stod de som øverst ansvarlig for å analysere, drøfte og ta stilling til om lovkrav var innfridd. Som rektor hadde de altså øverste ansvar for å iverksette tiltak for å sikre alle elever rett til et trygt og godt læringsmiljø.

Funnene tyder på at rektorene følte seg i et skvis med tanke på at alle syntes §9A var en viktig lovparagraf som de virkelig prøvde å etterleve ved systematisk arbeid med aktivitetsplikten for å sikre et trygt og godt læringsmiljø for elevene. Likevel hadde flere av dem opplevd, eller hadde hørt andre rektorer fortelle at det ble avdekket lovbrudd etter tilsyn fra Fylkesmannen.

To av rektorene viste til tilsyn fra Fylkesmannen som følge av at saker ble meldt dit fordi foreldre ikke var fornøyde med skolens arbeid med å sikre barnet deres en individuell rett til et trygt og godt skolemiljø.

Det å få tilsyn innebærer ikke bare å bli sett i kortene, men også gjerne offentliggjøring av resultater, og samtidig et stort arbeid med tanke på dokumentasjonskravet med innsending av skolens handlingsplaner, rutiner, forklaring på hvordan eller om aktivitetsplikten er fulgt opp, om elevens stemme er hørt også videre.

Møller og Ottesen (2011) stiller i sin bok *Rektor som leder og sjef* spørsmål ved om det i fremtiden vil bli sterkere grad av kontroll av profesjonen i skolen. Dette ble skrevet i 2011, og nå ni år etter, tyder funn i dette studiet på at rektorer opplever en sterkere grad av kontroll, både knyttet til lærings- og læringsmiljø, for å nevne noen områder. For å kontrollere resultatene, måles skolens og elevenes resultater ved bruk av nasjonale og internasjonale styrings- og rapporteringssystemer som nasjonale prøver, elevundersøkelsen og PISA for å nevne noen. Denne dreiningen i skolen med mål- og rammestyring er et resultat av at offentlig sektor har endret seg og hentet ideer fra privat sektor. Mål og resultatstyring er et kjennetegn på at New Public management-trenden har gjort sitt inntog i skolen (Røvik, 2007; Møller & Ottesen, 2011). Offentliggjøring av skolens resultater, både i forhold til mobbing så vel som læringsresultater er en del av trenden, og rektorene stilles da ansvarlig og må kunne svare for skolens resultater.

Funnene i dette studiet tyder på at rektorene følte seg i et skvis fordi det stiltes krav og forventninger som de prøvde å innfri, men som gjennom kontroll likevel ikke ble funnet gode nok.

Informantene opplevde at arbeidet med §9A tidvis var altoppslukende og funnene tyder på at dette spesielt var knyttet til juss og følgende rettsliggjøring av rektor. Denne utryggheten som følge av rettsliggjøringen av rektorene kan i sin tur bidra til at rektorrollen, ifølge rapport fra Bjørnseth og Kindt (2019), også blir mindre attraktiv. Rettsliggjøring av rektor, for eksempel knyttet til dokumentasjonskravet kan skape utrygghet og oppleves som et skvis mellom krav og forventninger i rektorrollen (Bjørnseth & Kindt, 2019). Flere av informantene følte at kravene og forventningene ikke stod i stil med hva man strengt tatt kunne kreve og forvente av en rektor. For eksempel uttrykte en av rektorene at vedkommende opplevde at arbeidet med §9A nærmest var blitt et paragrafrytteri. Dette utsagnet kan tolkessom utrygghet, noe som sammenfaller med funn i Bjørnseth og Kindt (2019) sin rapport.

Med økte krav og forventninger til rektor, så forplikter arbeidsgiver å tilby opplæring eller målrettede lederprogrammer for skolelederne (Aas & Paulsen, 2017). En av rektorene sa at det at arbeidsgiver tilrettela og oppmuntret til å ta etter- og videreutdanning var viktig for at en som rektor ønsket eller klarte å bli i lederrollen. Når det kommer til juss-kravet som er blitt et tydeligere ledelsesanliggende i skolen så er det utarbeidet lederprogrammer som skal gi opplæring på dette fagfeltet. Utdanningsdirektoratet tilbyr eksempelvis, i tillegg til rektorutdanning, en videreutdanning for skoleledere kalt «Juss for skoleledere» (Utdanningsdirektoratet, u.åc.). Denne videreutdanningen har som mål å gi skoleledere kompetanse i å etterleve regelverket og å utnytte handlingsrommet, håndtere elev- og personalsaker og å videreutvikle rutiner og systemer.

I Bjørnseth og Kind (2019) sin rapport kan vi lese at 75% av skolelederne i deres undersøkelse svarte at de var helt eller delvis enige i at de hadde for lite tid til å utvikle seg faglig. Deres funn viser at egen faglig utvikling var et område som kom på toppen av de andre hovedområdene en rektor hadde ansvar for, og at det derfor ble nedprioritert.

Med utgangspunkt i denne oppgavens funn kommer det frem at fem av seks rektorer hadde tatt en mastergrad ved siden av jobb.

De som tok masterne da de var lærere gjorde dette med et ønske om i fremtiden å kunne påta seg rektorrollen. De som tok mastergraden da de var i rektorrolle kan tolkes som at de prioriterte å styrke egen lederrolle for kunne utøve god ledelse i skolen, eller for å klare å stå i jobben.

Samtidig som de hadde tatt utdanning ved siden av full jobb, uttrykte fem av seks rektorer at det å være rektor var en 24/7-jobb. Det kan tolkes som at «fritid» var et fremmedord, og at de blant annet hadde brukt denne tida til studier. En av rektorene sa rett ut at rektorjobben ikke var forenlig med å ha småbarn fordi den opptok all våken tid, ofte også helgene. Dette kan åpenbart oppfattes som uttrykk for et krysspress der skillet mellom jobb og fritid var utvisket.

## 5.5 Rolleklarhet

Det å stå i skviset eller krysspress, kan også være knyttet til rolleklarhet. Rolleklarhet består ifølge Jacobsen (1960) av at de forventninger som den enkelte har til tjenestemannen er uklare og innbyrdes motstridende (Jacobsen, 1960). Funn i mitt studie viser at rolleklarhet blant annet kunne forklares i ulike forventninger aktørene har til rektor.

Rektor har ansvar for og møtes med ulike forventninger fra ulike aktører. Aktørene er, for å nevne noen; elever, foreldre, ansatte og skoleeier. Forventningene deres avhenger av hvordan de forstår rektors plikter og ansvar i forhold til eksempelvis §9A. De har også ulik forståelse av hvordan de selv skal forholde seg til egne plikter og rettigheter.

Det har vist seg at noen foreldre velger å gå rett til toppen i hierarkiet, til Fylkesmannen, med et varsel om brudd på §9A. Saker som omhandler §9A skal gå via rektor, men som ved de fleste saker bør disse være tatt opp med kontaktlærer aller først.

En av informantene sa at rolleklarhet med tanke på hvem løser hva og på hvilket nivå kunne være svært krevende. Informanten opplevde at mange saker gikk rett til vedkommende og at det kunne være vanskelig å sette grenser for hva en rektor skulle håndtere og hva kontaktlærer i første omgang skulle ta seg av.

Dette funnet kan oversettes inn i det Møller og Ottesen (2011) sier om utfordring i tillit, og om det Jacobsen (1960) skriver om rolleklarhet. Funnene viser at lovverket som standard, og de prosedyrer som eksempelvis aktivitetsplikten representerer, i noen tilfeller førte til uklarhet, samtidig som dette utfordret rektorenes tillit ovenfor ulike aktører. Som forklart i eksempelet over, ved at noen foreldre gikk rett til Fylkesmannen.

Funnene tyder på at prosedyrene ikke var tydelige nok og at dette satt rektor i et skvis. I §9A saker kan foreldre selvsagt gå rett til rektor, som er øverste ansvarlig for læringsmiljøet, men det å benytte toppen i styringskjeden til alle formål kan fort bli en uheldig standard for skolen, og det kan utfordre tilliten mellom de ulike aktørene. I en forståelse der rektor skal ordne «alt» er det motstridene forventninger knyttet til rektorrollen, eksempelvis knyttet til det foreldre kan forvente av rektor og det de kan forvente av en kontaktlærer.

Konsekvensene av motstridende forventninger er på den ene siden at den enkelte lærers autonomi svekkes og på den andre siden får det altså konsekvenser for rektors autoritet og legitimitet (Møller & Ottesen, 2011, s. 16). Rolleklarhet og utfordring knyttet til tillit er tolket utfra rektorenes utsagn som en forklaring på hvorfor og hvordan krysspress kan forstås. En annen forklaring på krysspress eller skvis fant jeg knyttet til rektorenes opplevelse av å stå alene i avgjørelser, særlig i vanskelige saker.

Dette funnet ser jeg i sammenheng med hvor komfortable eller tydelige de som ledere var ovenfor ulike aktører, og da særlig ovenfor aktørene i egen organisasjon.

En av informantene sa at de ansatte likte at man som leder var tydelig, men samtidig at man var ærlig og åpen når man var usikker på ting. Dette mente rektoren gav trygghet, og at det bidro til at aktørene fikk respekt og tillit til rektor som ikke bare trumfet gjennom sine meninger, men faktisk undersøkte sakene for så å ta kvalifiserte beslutninger. Tillit og tillitsbasert ledelse er ifølge Paulsen (2019) med på å bygge både individuell og kollektiv mestringstro. Det å ha tillit hos sine ansatte vil da også styrke rektorene i den daglige ledelsen og slik være en beskyttelsesfaktor i krysspresset.

Videre viser funnene i dette studiet at alle rektorene tidvis måtte ta beslutninger alene, særlig det flere av dem omtalte som «upopulære» beslutninger. Det å stå alene i disse beslutningene opplevde noen av rektorene som krevende, mens andre sa at de opplevde det som



uproblematisk fordi det var en del av jobben deres. Det at noen rektorer opplevde det som krevende kan henge sammen med at det i skolen er, og har vært og en lang tradisjon for at lærerne har styrt seg selv.

Lærerne har stor grad av autonomi, og det at rektor tok avgjørelser «over hodet på dem», kunne oppleves som overstyring. Dette sammenfaller med kritikkene til hierarkiet (Røvik, 2007).

Funnene viser videre at alle rektorene var opptatte av å være mest mulig demokratiske og inkluderende slik at beslutningene de tok virket logiske og rasjonelle.

Dette funnet støtter både Arnulf (2012) og Martinsen (2015) sine resonneringer om at det er viktig å skape mening i situasjoner slik at beslutningene virker naturlige og lar seg gjennomføre. Det å skape mening viser at rektor har god forståelse i lederrollen, noe som er kjernen i godt lederskap (Martinsen, 2015). Funnene viser at alle rektorene var ydmyke og hadde god forståelse av egen rolle.

## **5.6 Yrkes og utdanningsbakgrunn som «beskyttelsesfaktor»?**

Utdanningssektoren trenger tydelige skoleledere som har personlig mot og trygghet til å stå i lederrollen, dette kan vi lese på Utdanningsdirektoratets hjemmeside (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Men hvem er egentlig rektorene, og hvordan finner de mot og trygghet i rollen?

Funnene i dette studiet tyder på at dette blant annet kan ligge i rektors tidligere yrkes- og utdannings bakgrunn.

Informantenes yrkes- og utdanningsbakgrunn kan forstås som noe som gir trygghet i rollen, og som er en beskyttelsesfaktor med tanke på å tåle krysspress og skviset som rektor ofte står i. Denne tolkningen støttes i Bjørnseth og Kindt (2019) sin rapport som fremholder at ledere med formell utdanning gjennomgående trives bedre i jobben og er bedre rustet til å håndtere et gryende krysspress.

Videre funn i studiet viser at alle rektorene enten hadde mastergradsutdanning i skoleledelse, eller annen lederutdanning. Videre viste funn at alle rektorene hadde jobbet mange år i skolen før de selv ble rektorer, enten som lærere eller som fagledere. Rapporten til Bjørnseth og Kindt (2019) viser at 51% av skolelederne som svarte på spørreundersøkelsen hadde

utdanning på mastergrads eller høyere nivå. 77% oppgav at de hadde lærer/lektorutdanning, og 22% at de hadde annen pedagogisk bakgrunn.

I denne oppgavens datamateriale finnes samme tendenser som i rapporten til Bjørnseth og Kindt (2019) og sammenfaller i høy grad med deres funn.

Hele fem av seks rektorer hadde utdanning på mastergradsnivå. 100% av informantene, mot rapportens 99%, hadde bakgrunn som lærer eller hadde annen pedagogisk bakgrunn. Disse funnene kan indikere at det er en viss systematikk i rekrutteringsforløpet av rektorer.

I en instrumentell modell er det tre variabler som kan brukes for å forklare sammenhenger eller systematikk, for eksempel når det gjelder rekruttering og ansettelse av rektorer (Egeberg, 1989).

En av de tre variabler i modellen er organisasjons demografi, en variabel som kan ses på som en styringsvariabel som inkluderer inntak og uttak av personell (Egeberg, 1989). Dette kan eksempelvis være knyttet til personellens utdanning, yrkeserfaring, organisasjonstilknytning, tjenestetid og spesifikke egenskaper. Forklart i en instrumentell modell, kan det se ut som demografi er en variabel som har stor betydning, eller som gjør seg gjeldene for om personer søker seg til rektorstillinger, men også med tanke på hvem som får tilbud om rektorstillinger. Denne teorien er med på å underbygge tidligere påstand om at det er en viss systematikk i rekrutteringsarbeidet til rektorstillinger i skolene.

Denne påstand finnes støtte for i rapporten til Bjørnseth og Kindt (2019) som fremholder at skoleledere som regel rekrutteres fra en gruppe som allerede er skoleledere. Vi kan og lese at 35% svarte at de jobbet ved samme skole, men i en annen stilling før de ble rektorer. Dette viser at en karrierevei fra lærer til inspektør, eller inspektør til rektor er vanlige i skolen, noe som indikerer at det er verdifullt å kjenne skolen godt før en blir ansatt som skoleleder. I tillegg viser rapporten til at det å ha jobbet på, eller i skolen over lengre tid var en viktig faktor før kandidater tar steget opp til en lederstilling (Bjørnseth & Kindt, 2019).

Funn i denne oppgaven knyttet til yrkesbakgrunn viste det samme som rapporten, altså at alle hadde jobbet i skolesektoren før de selv ble rektorer. Det å kjenne skolesektoren kan slik tolkes som beskyttelsesfaktor, altså å bidra til større grad av trygghet og slik til å minske

krysspreset. Sagt med andre ord, at rektorenes bakgrunn bidro til å takle dette skviset bedre enn om de ikke hadde hatt kjennskap til skolen før de ble ledere.

Bjørseth og Kind (2019) sin rapport fremholder at rektorutdanningen kan sees på som en måte å rekruttere nye ledere på, samtidig som den kan bidra til at flere skoleledere blir værende lengre i jobben.

Funnene i denne oppgaven sammenfaller med Bjørseth og Kind (2019) sine funn, fordi etter- og videreutdanning var et av svarene informantene gav på hvordan de fant trygghet til å stå i oppgavene og rollen som skolens øverste leder. En rektor sa at det var viktig at skoleeier ivaretok dem som ledere ved å tilby etter- og videreutdanning. Det å ivareta handlet om å bli sett og om å bli verdsatt av leddet over, noe som bidro til å bygge selvtillit og mot til å stå i rollen (Bjørnseth & Kindt, 2019). Dette sammenfaller også med Paulsen (2019) og hans teori og metafor «den pedagogiske verdikjeden» der relasjoner og samarbeid mellom leddene i styringskjeden har betydning og er avgjørende for vellykket iverksettelse og gode resultater (Paulsen, 2019). Det å lykkes gir mestringsstro, trygghet og selvtillit for rektorene.

Samtidig som vi nå vet at skoleledere i hovedsak rekrutteres innenfra, så går det ifølge rapporten til Bjørnseth og Kindt (2019) mot en «gryende lederkrise» i skolen, der mangel på skoleledere snart vil være et faktum. Med bakgrunn i dette faktumet kan det stilles spørsmål til kriteriene Utdanningsdirektoratet har satt for å kunne søke rektorutdanningen. Kriteriene for å kunne søke rektorutdanning er at man enten må være rektor eller skoleleder, altså inspektør eller avdelingsleder for å kunne søke (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dersom vi går mot en lederkrise i skolen, skal Utdanningsdirektoratet da fortsatt opprettholde disse søkekriteriene?

Barnehagelærere og lærere er ifølge forskning de som mest sannsynlig lar seg rekruttere til rektorstillinger. Dersom de fikk søke rektorskolen, så hadde kanskje dette bidratt til økt rekruttering til rektorstillinger. Det kan stilles spørsmål ved om kriteriene til rektorutdanningen er for snevre, særlig dersom man virkelig ønsker at flere søker og påtar seg jobb som skoleleder. Hvis en kandidat uten skolelederjobb ønsker utdanning i skoleledelse, må vedkommende ta en mastergradsutdanning i skoleledelse, fordi rektorutdanningen kun er forbeholdt skolelederne.

Den «gryende lederkrisen» i skolesektoren har bakgrunn i at mange av dagens rektorer, om få år er pensjonister, samtidig som færre unge i dag vil bli rektorer. Rapporten viser blant annet til New Public Management- trenden med økt fokus på resultat og målstyring i skolen, samtidig som rektor holdes ansvarlig for skolens resultater, kan være en av årsakene til at færre ønsker denne rollen (Bjørnseth & Kindt, 2019).

En annen faktor som fremholdes som mulig årsak er at rektor har gått fra den fremste blant likemenn til altnuligmann. Begrepet altnuligmann beskriver en som gjør alt, noe rektorene bak dette studie uttrykte at de gjorde. Arbeidspresset og oppgavene var blitt flere, samtidig som rektors status gikk nedover. Dette, sammen med blant annet skviset mellom ulike områder, aktører og nivåer vises til som årsaker til at unge kandidater ikke vil bli rektor (Bjørnseth & Kindt, 2019). Angående de mange hovedområdene viser de i rapporten sin også til dokumentet «Ledelse i skolen» (Utdanningsdirektoratet 2020b) som sier noe om forventninger til en rektor.

Av respondentene som rapporten til Bjørnseth og Kindt (2019) speiler, svarte hele 89% av skolelederne at de mente de hadde for mange oppgaver. Funn i mitt studie viser også at rektorene mente de hadde for mange og komplekse oppgaver som skulle håndteres. De sa også at de stadig ble tilført flere og nye oppgaver. Funnene sammenfaller slik med rapportens konklusjon om at de mange og komplekse oppgavene kunne oppleves som et krysspress.

## 5.7 Oppsummering av studien

I tabellen under oppsummeres funnene i dette studiet. Funnene viser at det er en rekke krysspressvariablene som rektorene stod i, i sine arbeidshverdager.

Oversikten og variablene synliggjør kompleksiteten i rektorrollen, og tabellen er ikke uttømmende.

KRYSSPRESSVARIABLER	
Styring	Ledelse
Myndighet	Kyndighet
Drift	Utvikling/læring
Holde seg til et prosjekt/område	«Pålegg» av prosjekter
Krav fra ulike aktører	Forventninger fra ulike aktører
Jobb	Fritid
Prioritering av områder	Nedprioritering av områder

Tabell 2 Krysspressvariabler

I skrivende stund står hele verden og skolene litt på hodet i en helt ny og annerledes hverdag på bakgrunn av covid-19 utbruddet. Skolene, med rektor i spissen skal tilrettelegge for hjemmekontor, digital undervisning, gi tilbud på skolen til noen av elevene, de skal tilrettelegge for re-åpning og en ny og annerledes skolehverdag. Kompleksiteten er åpenbar, endringer skjer fort, og i skolen står igjen rektor i spissen med det øverste ansvaret.

Endringer i rektorrollen er ikke noe nytt, det har de siste ti-årene skjedd mye og blant annet har rektor gått fra å være den fremste blant likemenn, eller fra å være en gallionsfigur til nå å være en altnuligmann (Bjørnseth & Kindt, 2019). Det innebærer at rektor skal kunne «alt» og at svært mange aktører har øynene rettet mot skolen og rektor. Aktørene har også gjerne ulike og tildels motstridende krav og forventninger til rektorene, noe som er en krevende øvelse for mange rektorer. Det står stor respekt av rektorenes mot til å lede og til å stå i rollen, og ikke minst beundrer jeg deres kapasitet og evne til å manøvrere skoleskuta stødig i en kompleks hverdag i stadig endring.

## 6 Avslutning

Formålet med dette studiet har vært å undersøke hvordan seks norske skoleledere opplever rektorrollen og det å håndtere stadig flere arbeidsoppgaver og områder, og det å stå i et stadig skvis mellom krav og forventninger fra ulike aktører. Videre har fokus vært å forstå, eller forklare dette skviset, eller krysspresset i forskning og teori.

Funn i studien viser at det er en rekke variabler som kan forklare krysspresset rektorene står i, og at funnene også kan forklares i forskning og teori.

### **1: Hva er det som kjennetegner krysspress hos seks norske skoleledere?**

Hovedfunn i dette studiet viser at det å stå i skviset mellom å være øverste leder i skolen, og mellomleder i det kommunale og statlige hierarkiet kjennetegner noe av krysspresset hos rektorene. I tillegg består krysspresset særlig i å håndtere ulike aktørers motstridende krav og forventninger til rektorene. Rektorenes fortellinger rundt opplæringsloven kjennetegner blant annet dette skviset, samt rettsliggjøring av dem knyttet til §9A.

Også det å prioritere eller måtte vektlegge de ulike hovedområdene en rektor har ansvar for, fremkommer som et skvis. Funn viser at daglig drift og styring, tok mye tid, og da på bekostning av andre områder og lederoppgaver som rektorene aller helst ønsket å bruke tid på. Tidspress og utviskede skiller mellom jobb og fritid preget også rektorenes hverdag. Arbeidsmengden og følgende arbeidspress rektorene opplevde å ha, var større enn det man kan forvente innenfor en normalarbeidsuke på 37,5 eller 40 timer. Flere av rektorene uttrykte at jobben var en 24/7-jobb som var lite forenlig med eksempelvis et småbarns- familieliv. Det å sette grenser for når rektor var på jobb eller ikke opplevde flere av informantene som utfordrende, og var noe som var et kjennetegn på krysspress.

### **2: Hvordan kan skoleledernes krysspress forklares i forskning og teori?**

Forskning og teori som referert til i denne oppgaven er anvendt for å forklare eller forstå det skolelederne forklarer som krysspress. Hovedfunn viser at styring har blitt en stor del av rektorenes hverdag og sammenfaller med trendteorien «fra ledelse til styring» og med New Public Management-teorien. Skolen som bedrift AS, og med endring av rektorrollen til blant annet enhetsledere, med ansvar for «alt» i egen organisasjon, er en konsekvens av trenden. Et økende omfang av oppgaver og områder viste seg å sette rektorene i et skvis, i tillegg til den

tydelige mål og resultatstyringen der rektor stod som øverste ansvarlig. Studiet har og vist at rektorene ble satt i et skvis mellom alle reformer, både ytre og indre som til enhver tid skal inn i skolen. Funn viste at rektors implementeringskunnskaper i forhold til ulike implementeringsdoktriner ved innføring av reformer var viktig for å få de ansatte med seg og ikke mot seg. Det å få ansatte mot seg satt rektor i et skvis, fordi rektor som mellomleder i det statlige hierarkiet anses som lojale redskaper for iverksettelse av reformer. Det er da viktig å ha kunnskap om oversettelsesregler for å unngå skviset. Et annet funn kan forklares i skviset rektor stod i mellom kyndighet og myndighet, og i det å inneha begge rollene. Rektor skulle altså både være fagmann og samtidig den som bestemte. I makt av sin stilling var rektor sjef, som eksempelvis kunne kontrollere de ansatte, belønne og straffe.

Et av hovedfunnene, som forklarer noe om hvordan rektorene hadde mot og trygghet til å stå i et stadig krysspress, var deres utdannings- og yrkesbakgrunn. I skolen innebærer det å være kyndig at rektor har en utdanning som harmonerer med profesjonens utdanning, det være seg lærerutdanning eller annen pedagogisk utdanning. Samtidig er det å ha lederutdanning også noe som bidrar til at rektor oppleves som kyndig, både av seg selv og av øvrige aktører. Det gir mestringsstro. Det å være myndig innebærer ikke bare at rektor kan styre, belønne og straffe i kraft av sin stilling. Det at rektor av ulike aktører oppleves som kyndig, bidrar også til å legitimere rektor som myndighet. Myndighet og kyndighet er slik tett knyttet sammen. I tillegg viser funn at det er viktig at rektor har kunnskap om oversettelsesregler, og kjenner skolen sin godt slik at avgjørelser virker logiske og fornuftige.

Mitt mål har vært at denne mastergradsoppgaven skal kunne bidra til at skoleledernes egne stemmer blir hørt når det kommer til deres forklaring på det å stå i et stadig krysspress, og ikke minst synliggjøre hvordan deres krysspress kan forklares i teori. Jeg håper mitt prosjekt kan bidra til at rektorer opplever en legitimering av sine opplevelser og forklaringer knyttet til krysspress, og at de slik føler et fellesskap med sine rektorkolleger og føler seg tryggere i lederrollen, til tross for det stadige skviset de står i.

Jeg håper også at denne oppgaven kan bidra til en politisk debatt rundt spørsmålet om det burde være en «skoleledernorm» i utdanningssektoren, på lik linje med normer for klassestørrelse og delingstall på elevene.

En slik norm ville kanskje bidra til at rektorene ikke følte seg som overarbeidede altnuligmenn (Bjørseth & Kindt, 2019), men mer som gallionsfigurer som opplevde å strekke til og slik fant enda større trygghet til å stå i forventninger, krysspress og krav som stilles dem i skolehverdagen.

Skoleledelse som forskningsfelt er preget av at perspektivene på ledelse er og har vært hentet fra både internasjonal og nasjonal forskning, samt fra mange ulike disipliner som sosiologi, statsvitenskap, antropologi også videre. Det samme gjelder organisasjonsteori der det også er flere teoretiske perspektiver som kan velges for å forstå skolen som organisasjon.

Som forsker har mine valg, både av forskningsdesign, teorier, metode og vitenskapsteoretisk ståsted, selvsagt vært faktorer som har vært med å farge denne mastergradsoppgaven. Jeg har vært bevisst på dette og har gjennom hele forskningsprosessen etterstrebet transparens. Jeg er også klar over at dersom jeg hadde valgt et annet design, så ville oppgavene fått en annen vinkling og kanskje en annen forståelse av rektorenes krysspress.

### **Videre forskning på feltet**

Når det gjelder skoleledelse som forskningsfelt er det fortsatt mange områder som står åpne og som vi trenger ny forskning og kunnskap om. Dersom jeg hadde startet på min mastergradsoppgave nå til høsten, 2020, så hadde problemstillingen og oppgaven min ganske sikkert sett annerledes ut, nettopp som følge av Covid-19 utbruddet. Kompleksiteten i skolen og i rektorrollen er kanskje blitt enda større nå. Hverdagen innebærer ledelse i nytt og ukjent terreng, i en mer digital hverdag enn for bare et par måneder siden. Jeg vil tro at krysspresset ikke har blitt særlig mindre, men at den nye hverdagen både gir spennende og nye muligheter, og samtidig nye utfordringer for rektorene.

Krysspress og covid-19 har vi per i dag ikke forskning på, og her ligger derfor et potensial for utforskning i uberørt terreng. For eksempel ville det være interessant å undersøke på hvilken måte rektorene har ledet de ansatte i en digital skolehverdag, og hvordan digital ledelse har utfordret rektorrollen.



Med bakgrunn i de siste måneders erfaringer ville det være interessant å undersøke om det på en god måte er mulig å utøve fjernledelse i skolen (Thompsen, 2000), eller som Røvik (2007) skriver, å lede fra «Cockpit».

Digital ledelse, eller fjernledelse, er og vil fortsatt være en del av fremtidas ledelsespraksis, også i skolen. Kanskje kunne aksjonsforskning, det å forske mens man «står i det», være en mulighet for å rette blikket inn i organisasjonen, «her og nå», og samtidig gi retning fremover ved å være et nyttig bidrag på feltet, fremtidens skoleledelse.

## Referanseliste

Aas, M. og Paulsen, J.M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget

Arbo, P. Bull, T. Danielsen, Å (Red.). (2013). *Utdanningssamfunnets livslange læring*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Arnulf, J.K. (2012). *Hva er ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Bjørnseth, M., Kindt, M.T. (2019). Fra gallionsfigur til overarbeidet altmuligmann (Fafo-rapport 2019:37). Hentet fra <https://fafo.no/index.php/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/fra-gallionsfigur-til-overarbeidet-altmuligmann>

Blossing, U. Nyen, T. Söderström, Å. Tønder, A.H. (2012). *Att kartlägga och förbättra skolor*. Lund: Studentlitteratur AB

Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In Cooper, H., Camic, P.M., Long, D.L., Panter, A.T., Rindskopf, D. & Sher, K.J. (Eds.). *APA handbooks in psychology. APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (p. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>

Bråten, I. (Red.). (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Crotty, M. (1998). Introduction: The research Process. I *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. Thousand Oaks, CA, USA: SAGE, s. 1-17

Egeberg, M. (1989). *Institusjonspolitikk og forvaltningsutvikling. Bidrag til en anvendt statsvitenskap*. Oslo: TANO

Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method* New York: Continuum

Gilje, N. & Grimen, H. (1995). Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS

Høyberg, H. (2013). Hermeneutik. I Fuglesang, L. Olsen. P.B.& Rasborg, K. (Red.). *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene, på tvers af fagkulturer og paradigmer* (3.utg., s. 289-324). Fredriksberg: Samfundslitteratur

Irgens, E.J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I Andreassen, Irgens & Skaalvik (Red.). *Kompetent skoleledelse* (s. 125-145). Trondheim: Tapir akademisk

Irgens, E.J. (2016). Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS

Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2.utg.). Kristiansand: Høgskoleforlaget

Jacobsen K.D. (1960). Lojalitet, nøytralitet og faglig uavhengighet i sentraladministrasjonen. *PACEM*, 2008 (11:2), s 19-34

Kleven, T.A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ladegård, G. (2009) Styring eller ledelse. *Magma*, 2009 (1). Hentet fra <https://www.magma.no/styring-eller-ledelse>

Ladegård G. og Vabo S.I. (Red.). (2010). *Ledelse og styring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Martinsen, Ø.L. (2015). *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS

Meyer, J.W & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 1977 (Vol. 83, No.2), s. 340-363

Møller, J. og Ottesen, E. (Red.). (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Nilssen, V.L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Bergen: Universitetsforlaget  
Norsk senter for forskningsdata. Tilgjengelig fra <https://nsd.no/>

Nylund, M. Sandback, C. Wilhelmsson, B. & Rönnerman, K. (2016). *Aktionsforskning i förskolan- trots at schemat är fullt*. Stockholm: Lärarförlaget

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven), tilgjengelig fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/>

Orazi, D.C. Turrini, A. & Valotti, G. (2013). Public sector leadership: new perspectives for reaserch and practice. *International Review of Administrative Sciences*, (Vol. 79, No.3), s. 486-504

Paulsen, J.M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Berge: Fagbokforlaget

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Pedersen, Å. (2006). *Skolen som forvaltningsorgan*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Røvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21.århundrets organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Røvik K.A., Eilertsen, T.V. og Moksnes, E. (Red.). (2014). *Reformidéer i norsk skole, spredning oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (Vol. 4). Bergen: Fagbokforlaget.

Jacobsen, D.I. Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Berge: Fagbokforlaget  
Vigmostad & Bjørke AS

Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen- det store spranget*. Oslo: AD Notam Gyldendal

Utdanningsdirektoratet. (2019, 21.juni). Evaluering av nytt kapittel 9A i opplæringsloven  
Hentet fra <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-nytt-kapittel-9a-i-opplaringsloven/>

Utdanningsdirektoratet. (u.åb.). Fagfornyelsen. Hentet fra  
<https://www.Utdanningsdirektoratet.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a, 17.januar). Kort om rektorutdanningen. Hentet fra  
<https://www.Utdanningsdirektoratet.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/kort-om-rektorutdanningen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020aa, 17. januar). Krav og forventninger til en rektor. Hentet fra  
<https://www.Utdanningsdirektoratet.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b, 22. januar). Leiing i skolen. Hentet fra  
<https://www.Utdanningsdirektoratet.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/>

Utdanningsdirektoratet. (u.åa.). Organisasjonskart. Hentet fra  
<https://www.Utdanningsdirektoratet.no/om-Utdanningsdirektoratet/organisasjonskart/>

Utdanningsdirektoratet. (2020c, 4.mai). Støtte til innføring av nye læreplaner. Hentet fra  
<https://www.Utdanningsdirektoratet.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/stotte-til-innforing-av-nye-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (u.åc.) Videreutdanning for ledere. Hentet fra  
<https://www.Utdanningsdirektoratet.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/leing-i-skolen/>

Utdannings og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (St. Meld. Nr. 30 (2003-2004)). Hentet fra tilgjengelig fra <https://www.regjeringen.no>

# Vedlegg 1: Intervjuguide

## Intervjuguide skoleledere

Tema/område	Forklaring til tema/område	Spørsmål i intervjuguiden
Rektor/skoleleders bakgrunn	Leders formal- og realkompetanse	- Størrelse på skolen  -Antall år i skolen totalt  -Antall år som rektor/skoleleder  -Antall år i andre roller i skolen  -Hvilke andre roller har du hatt i skolen/skoleverket?  - Har du jobbet utenfor skoleverket?  -Hvilken utdanning, grad har du (antall stp)?  - Har du lederutdanning/skolelederutdanning/

		rektorutdanning (antall stp)?
Utdanningsdirektoratets krav og forventninger til en rektor/skoleleder	<p>Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet) har laget en brosjyre «Ledelse i skolen» som ligger på Utdanningsdirektoratets hjemmeside under fanene kvalitet og kompetanse.</p> <p>I denne kan man lese om krav og forventninger som er rimelig å stille til en rektor.</p> <p>Kravene kan deles inn i fem hovedområder:</p> <p>Elevenes læringsprosesser</p> <p>Styring og administrasjon</p> <p>Samarbeid og organisasjonsbygging</p> <p>Utvikling og endring</p> <p>Lederrollen</p>	<p>- Hvordan prioriterer/vektlegger du som rektor/skoleleder de ulike hovedområdene i sin skole?</p> <p>-På hvilken bakgrunn?</p> <p>-Hvem involveres?</p> <p>-Hvem av de involverte har sterkest innvirkning på prioriteringene?</p> <p>-Hvilken innvirkning/påvirkning har skoleeier på prioriteringene?</p> <p>-Hvordan begrunner du som rektor/skoleleder din vektlegging?</p>
DeKomp (utviklingsarbeid)	Desentralisert kompetanseutviklingsordningen skal stimulere til langsiktig	Som rektor/skoleleder må du prioritere hva felles møtetid ved skolen skal benyttes til. Skolen

	<p>utvikling. De skal derfor ikke være knyttet til bestemte fag eller fagområder og skal ikke endres fra år til år.</p> <p>Tiltakene skal bidra til at kommunene/regionene kan oppnå sektormålene for grunnopplæringen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevene skal ha et godt og inkluderende læringsmiljø.</li> </ul> <p>Som rektor/skoleleder har du ansvaret for utvikling og endring av organisasjonen i takt med endringer internt og eksternt slik at organisasjonen til enhver tid er tilpasset oppgaver og kontekst.</p> <p>DeKomp handler om utvikling av en lærende organisasjon:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevene skal mestre grunnleggende ferdigheter og ha god faglig kompetanse</li> <li>-Flere elever og lærlinger skal gjennomføre videregående opplæring.</li> </ul>	<p>jobber kontinuerlig med kompetanseutvikling, og dere deltar kanskje i ordningen DeKomp, i tillegg til oppfølgings- eller innovasjonsordningen. Samtidig har skolene gjerne lokale utviklingsarbeid og prosjekter som er viktige å avsette tid til. Som rektor står du da i et krysspress der det stilles forventninger fra ansatte, foreldre, politikere, skoleeier og Utdanningsdirektoratet om å prioritere det ene eller det andre.</p> <p>Hvordan vektlegger du arbeidet med DeKomp ved din skole?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Avsatt tid på skolen, hvem deltar i DeKomp?</li> <li>-Er det kollektiv læring og hva legger du i begrepet kollektiv læring?</li> <li>-Samlinger i DeKomp, hvem deltar?</li> </ul>
--	---	---



		<p>-Hvem leder arbeidet med DeKomp evt annet utviklingsarbeid ved skolen?</p> <p>-Hvordan introduserer og innfører du nye ordninger ved skolen?</p> <p>-Hvor mye er du selv involvert i eksempelvis DeKomp?</p>
<p>En skoleleders ståsted i krysspresset.</p>	<p>Rektor/skoleleder blir selv ledet/styrt samtidig som hen selv leder/styrer.</p> <p>Hvordan oppleves det å stå i dette spennet, og hva/hvem har da størst betydning for hvordan du gjør dine prioriteringer</p>	<p>-Hvordan oppleves krysspresset med å prioritere noe foran noe annet, og hva kommer først?</p> <p>-Hvorfor kommer det først?</p> <p>-Hvordan får du trygghet til å stå i dine prioriteringer og valg?</p> <p>-Når prioriteringer er gjort eller avgjørelser er tatt, hvem informeres, når, på hvilken måte?</p>

		<p>-Hvordan følges du opp av skoleeier med tanke på prioriteringer?</p>
<p>Fra ledelse til styring?</p>	<p>Hvordan er en rektor/skoleleders hverdag med tanke på hvor mye tid som brukes på ledelse og på hvor mye tid som brukes på styring.</p>	<p>-Hva er dine lederoppgaver i skolen?</p> <p>-Hva er dine styringsoppgaver i skolen?</p> <p>-Hva mener du din rolle i størst grad er preget av, ledelse eller styring?</p> <p>-Hvorfor?</p> <p>-Kan du velge det ene eller det andre?</p> <p>-Føler du deg trygg på dine prioriteringer, eller sagt med andre ord, gjøres det bevisste valg i prioriteringer i spennet mellom ledelse og styring?</p>

		<p>-Har det i din tid som rektor/skoleleder blitt endringer i rollen?</p>
--	--	---

## Vedlegg 2: Informert samtykke

# Vil du delta som informant i min mastergradsoppgave i ledelse og profesjonell utvikling av utdanningssektoren? Tema for min mastergradsoppgave er

*”Skoleleders krysspess i spennet mellom krav og forventninger»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta som informant i min mastergradsoppgave hvor formålet er å finne ut hvordan en rektor/skoleleder manøvrerer og vektlegger de beskrevne hovedområdene i Utdanningsdirektoratets krav og forventninger til en rektor (<https://www.Utdanningsdirektoratet.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/> lest 07.08.19)., samt på hvilket grunnlag, og i samarbeid med hvem de beslutter sine prioriteringer. Dette vil jeg undersøke med bakgrunn i krysspesset rektor/skoleleder står i, samt i spennet mellom ledelse og styring. Jeg ønsker også å se på om rektor/skoleleders utdanning kan se ut som å ha betydning for vektleggingen av de ulike hovedområdene.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med mastergradsoppgaven er å finne ut hvordan en rektor/skoleleder manøvrerer og vektlegger de beskrevne hovedområdene i Utdanningsdirektoratets krav og forventninger til en rektor (<https://www.Utdanningsdirektoratet.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/> lest 07.08.19).

Spørsmålene jeg vil stille deg på intervju er knyttet til følgende tema:

- Bakgrunnsinformasjon: skolestørrelse, utdanning og yrkesbakgrunn,
- Hvordan du vektlegger de ulike hovedområdene i Utdanningsdirektoratet krav og forventninger til en rektor
- Hvem du evt. tar avgjørelser i samarbeid med
- Hvordan du prioriterer utviklingsarbeid ved skolen med DeKomp som eksempel
- Hvordan du manøvrerer og klarer å stå i krysspresset mellom krav og forventninger
- Hvordan du forholder deg til ledelse vs. styring

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

UIT-Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

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

Du er ansatt i Øst-Finnmark i en kommune som er medlem i RSK Øst-Finnmark, og er derfor en av seks ansatte jeg ønsker å spørre om å få intervjuet.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du ønsker å delta som informant vil jeg avtale å møte deg for et intervju. Jeg vil benytte lydopptak slik at jeg etter intervjuet kan transkribere dette. Intervjuet vil ta ca. 30-45 minutter.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data
- Jeg vil bruke sitater fra intervjuene i min mastergradsoppgave, men disse vil som sagt fullstendig anonymiseres. Dersom jeg er i tvil, vil jeg spørre deg om å godkjenne sitatet.
- Jeg vil ikke gå ut med hvilke kommuner eller hvilke skoler rektorene jeg har intervjuet jobber ved.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Da vil alle lydopptak bli slettet og personidentifiserbare opplysninger fjernes.

### Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UIT-Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- UIT- Norges arktiske universitet ved:  
Førstelektor Morten Brattvoll; epost: [morten.brattvoll@uit.no](mailto:morten.brattvoll@uit.no), mob: [95830766](tel:95830766),  
eller  
Mastergradsstudent Randi Gjevstad Vorren, epost: [randi.vorren@live.no](mailto:randi.vorren@live.no), mob:  
91700015
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no))  
eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mastergradsstudent ved ILP, UIT-Norges Arktiske universitet

Randi Gjevestad Vorren

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om mastergradsprosjektet «Skolelederes krysspress i spennet mellom krav og forventninger» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *15.05.2020*

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Meldeskjema NSD

### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Mastergradsoppgave LPU-3900

#### Referansenummer

906762

#### Registrert

25.08.2019 av Randi gjevestad Vorren - rvo000@post.uit.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Morten Brattvoll, morten.brattvoll@uit.no, tlf: 95830766

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Randi Gjevestad Vorren, randi.vorren@live.no, tlf: 91700015

#### Prosjektperiode

01.09.2019 - 15.05.2020

#### Status

26.08.2019 - Vurdert

### Vurdering (1)

#### 26.08.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 26.08.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Utvalget har taushetsplikt. NSD bemerker at det under intervjuet dermed ikke skal stilles spørsmål relatert til taushetsbelagte opplysninger.



## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet.

Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mathilde Hansen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



