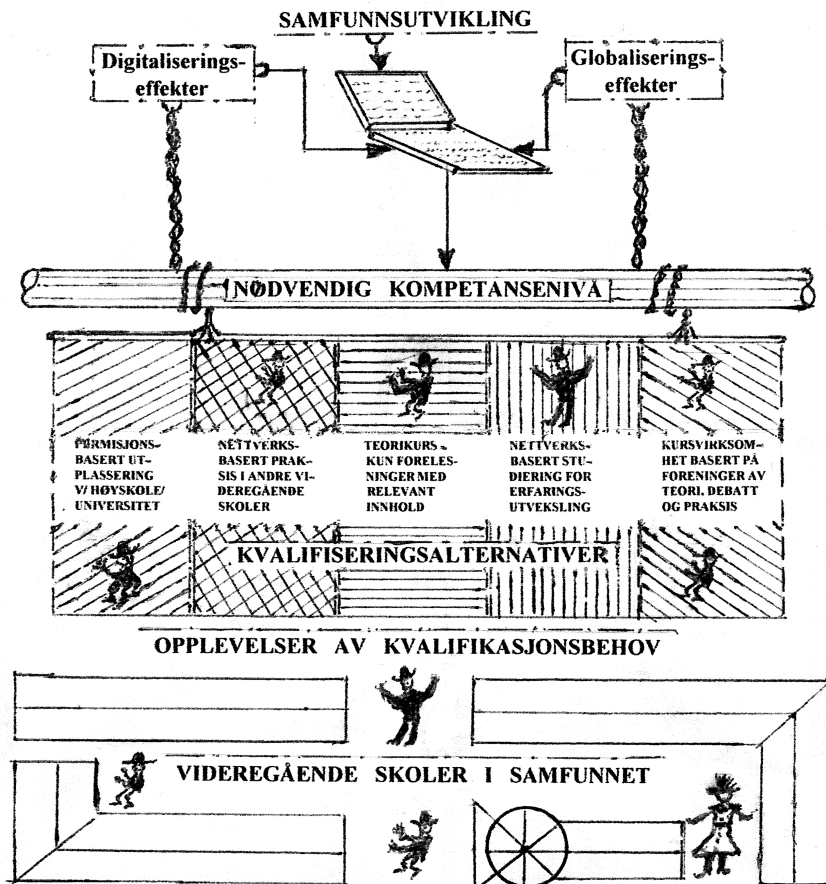


Jørund Try

Kvalifiseringsbehov og kompetanse- utvikling av rektorer i videregående skoler

En kvalitativ studie av videreutdanningsbehov og kvalifiseringsalternativer for rektorer i et utvalg av norske videregående skoler





Jørund Try

Født i Søgne, Norge,

Høgskolekandidat i økonomisk/administrative fag ved Agder distriktshøgskole, 1980

Cand. mag. fra Agder Distriktshøgskole, 1988

Cand. polit. fra Universitetet i Oslo, 1992 med sosialpedagogikk som hovedfag

Jørund Try har en lang yrkeserfaring innen økonomisk og administrativt arbeid. Dess-uten har han flere års pedagogisk praksis som lektor i videregående skole, samt dels også som høgskolelektor.

Åbo Akademis förlag

Tavastgatan 13, FI-20500 Åbo, Finland

Tfn +358 (0)2 215 3478

E-post: forlaget@abo.fi

Försäljning och distribution:

Åbo Akademis bibliotek

Domkyrkogatan 2–4, FI-20500 Åbo, Finland

Tfn +358 (0)2 -215 4190

E-post: publikationer@abo.fi

KVALIFISERINGSBEHOV OG KOMPETANSEUTVIKLING AV
REKTORER I VIDEREGÅENDE SKOLER



Kvalifiseringsbehov og kompetanse- utvikling av rektorer i videregående skoler

Jørund Try

Åbo Akademis förlag | Åbo Akademi University Press
Åbo, Finland, 2017

CIP Cataloguing in Publication

Try, Jørund.

Kvalifiseringsbehov og kompetanse-
utvikling av rektorer i videregående
skoler / Jørund Try. - Åbo : Åbo
Akademis förlag, 2017.

Diss.: Åbo Akademi. - Summary.

ISBN 978-951-765-860-7

ISBN 978-951-765-860-7
ISBN 978-951-765-861-4 (digital)
Painosalama Oy
Åbo 2017

Abstract

The purpose of this study is to examine experienced qualification needs and relevant qualifications procedures for school principals in upper secondary education, specified in the following question: *What qualifications do school principals in upper secondary education believe they need in both administrative and pedagogical fields, and how are these needs expected to be fulfilled?* This study's methodological foundation in phenomenography is based upon principals understanding of the surrounding world through their consciousness and experiences. According to Krokmark (2007), phenomenography is a research methodology associated with the way in which something is perceived in a particular context. The central aspect of this approach is delineating the content of that which is perceived, i.e. which qualification needs are desirable and which qualifications are relevant. In this study, needs and methods are analyzed as they appear to the respondents and to me. A qualitative study is carried out using interviews conducted among a selected group of 20 school principals.

In the study, the results, as they apply to *administrative tasks*, are primarily related to systems and rules of an overarching nature. This applies first and foremost to the implementation of leadership in the managerial part of the organization. *Pedagogical leadership*, meanwhile, pertains to the implementation of learning processes and development among students and staff in upper secondary schools. The first area of discussion will focus on qualification needs. This encompasses knowledge and skills school principals believe they require, i.e. adaptation and cooperation abilities, in addition to the creativity needed by the individual to accomplish mandatory leadership tasks, based on individual and societal needs, aims, and demands. While examining qualification needs, the study addresses core topics such as organization, interplay, school development, and the financial-administrative field. Organisation relates to social units, constructs, or phenomena included in further social environments. Interplay applies to interpersonal relations which include information, in terms of work and social implementations which in turn require adaptations to norms, rules of play, and strategies. Scholastic development has a creative foundation, which encompasses renewal and growth in upper secondary education. In the financial-administrative field, which forms a relatively strong, overarching framework for the operation of upper secondary schools, the key elements are financial issues and personnel management.

The second area of the study, *qualification*, pertains to the necessary ability, knowledge, and skills for the implementation of initiatives and processes needed to cover emerging qualification needs for increased insight. The respondents tend to particularly focus on qualifications obtained through continuing education courses, experience in other organizations, and through peer advising. Thematically, theoretical increases in qualifications occur, which can be used to explain phenomena or actions when specific conditions are present. However, experiential learning, i.e. the execution of practical tasks and completion of experiential exchanges through information and communication exchanges in social interplay, is emphasised as the most qualifying initiative.

Key words: *phenomenography, qualification needs, education, qualification needs, qualifications procedures, school principals in upper secondary education*

Abstrakt

Hensikten med problemstillingen er å belyse opplevde kvalifiseringsbehov og relevante kvalifiseringsprosedyrer for rektorer i den videregående skolen. Dette er presisert slik i følgende problemstilling: *Hvilke kvalifiseringsbehov opplever rektorer i den videregående skolen på det administrative og det pedagogiske området, og hvordan forventes slike behov å kunne dekkes?* Undersøkelsens metodologiske egenart bygger på en fenomenografisk metodeansats. Fenomenografi er ifølge Kroksmark (2007) primært en forskningsmetodisk ansats som relaterer seg til hvordan noe oppfattes i en viss situasjon. Det sentrale er registreringen av innholdet i det som oppfattes, dvs. hvilke kvalifiseringsbehov som er ønskelig, samt hvilke kvalifiseringstiltak som er aktuelle. I studien analyseres behov og metoder slik de framtrer for respondentene og for meg. Det legges opp til en kvalitativ undersøkelse gjennom dybdeintervju i et utvalg bestående av 20 rektorer. I intervjumaterialet framkommer det variable oppfatninger og meningskonstruksjoner ut ifra respondentenes varierende virkelighetsforståelse.

I studien relaterer resultatene seg vesentlig, når det gjelder de *administrative oppgavene*, til systemer og regler av overordnet karakter. Dette gjelder først og fremst tilrettelegging for styring av den forvaltningsmessige siden i organisasjonen. *Pedagogisk ledelse* angår på sin side tilrettelegging for læringsprosesser og utvikling blant elever og de ansatte i de videregående skolene. I det første drøftingsområdet rettes søkelyset ut ifra problemstillingen på *kvalifiseringsbehov*. Dette omfatter rektorenes opplevde behov for kunnskaper og ferdigheter, samt tilpasnings- og samarbeidsevne foruten kreativitet som den enkelte trenger for å kunne utføre pålagte lederoppgaver, så vel ut fra egne som ut fra samfunnsmessige behov, mål og krav. I tilknytning til kvalifiseringsbehov framkommer i undersøkelsen sentrale temaer som organisering, samspill, skoleutvikling samt det økonomisk-administrative området. Organisering relaterer seg til sosiale enheter, konstruksjoner eller fenomener som inngår i videre sosiale omgivelser. Samspill angår mellommenneskelige relasjoner hvor det inngår informasjon, arbeidsrelatert og sosial tilrettelegging som igjen forutsetter tilpasninger til normer, spilleregler og strategier. Skoleutvikling har et kreativt utgangspunkt som omfatter fornyelse og vekst i den videregående skolen. I det økonomisk-administrative området, som legger relativt sterke overordnede føringer for virksomheten innen de videregående skoler, inngår i det alt vesentligste økonomi og personalforvaltning.

Det andre undersøkelsesområdet, *kvalifisering* angår evne, kunnskaper og ferdigheter med sikte på å kunne gjennomføre tiltak og prosesser som skal gi økt innsikt for å kunne dekke oppståtte kvalifiseringsbehov. Når det gjelder metodiske prosedyrer, setter respondentene særlig fokus på kvalifisering ved kurs, praksis i annen organisasjon og ved kollegabasert veiledning. Tematisk framkommer teoretisk kvalifisering som kan anvendes for å forklare fenomener eller handlinger når bestemte forutsetninger er til stede. Det er imidlertid erfaringslæring, dvs. å utføre praktiske oppgaver, samt å gjennomføre erfaringsutveksling gjennom informasjon og kommunikasjonsutveksling i sosialt samspill, som er vektlagt som det mest kvalifiserende tiltaket.

Nøkkelord: *fenomenografi, kvalifikasjonsbehov, lederutdanning, kvalifiseringsprosedyrer, rektorer i videregående skole.*

Forord

Jeg vil takke Åbo akademi, fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Vasa i Finland, for at jeg ble opptatt på doktorgradsstudiet. Mine vitenskapelige rettleidere ved fakultetet, professor Sven-Erik Hansén, samt forskningsleder og dosent Arvid Trekkrem, har vært tålmodige diskusjonspartnere under arbeidet med avhandlingen. De har alltid bidratt med nyttig og aktuell faglig bistand når det har vært behov for dette. Dessuten har de gitt meg inspirasjon og oppmuntring når det har vært nødvendig. Dette har gjort det mulig å gjennomføre studien selv om den fysiske avstanden til Norge til sine tider har vært stor. Jeg skylder begge mine rettleidere stor takk.

Tidligere instituttleder ved avdeling for pedagogikk ved Høgskolen i Agder, Øystein Lægdene, har lest mitt manuskript og gitt gode råd.

Mine kolleger blant doktorandene ved Åbo Akademi har også bidratt med gode faglige diskusjoner i et positivt sosialt fellesskap. Øvrige ansatte ved Åbo Akademi har dessuten på en utmerket måte tilbudt god service i forbindelse med gjennomføringen av mine studier.

Jeg vil også takke min familie som har gjort det mulig for meg å prioritere tid til denne studien.

Søgne i mai, 2017

Jørund Try

Innholdsfortegnelse

Forord

Kapittel 1

Bakgrunn og innledning	1
1.1 Bakgrunnsbeskrivelse	1
1.2 Motiv og formål med studien	3
1.2.1 Motiv for valg av studien	3
1.2.2 Studiens problemstilling	6
1.2.3 Undersøkelsens fokus	9
1.3 Avhandlingens disposisjon	10

Kapittel 2

Teoretisk fundament	13
2.1 Tidligere forskning	13
2.2 Teoretiske utgangspunkter for studien	30
2.2.1 Organisasjonsperspektivet	31
2.2.2 Ledelsesperspektivet	41
2.2.3 Kvalifiseringsperspektivet	56
2.2.4 Sammendrag av studiens teoretiske utgangspunkter	75

Kapittel 3

Metodiske overveielser og beslutninger	77
3.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	78
3.2 Ontologi, metodologi og metodisk tilpasning	78
3.3 Metodisk hjelpemiddel for datainnsamling	82
3.4 Operasjonalisering og presisering av forskningsspørsmålenes begreper	84
3.4.1 Kvalifiseringsbehov	84
3.4.2 Kompetanseutvikling	87
3.5 Populasjon, utvalg og utvalgsbeskrivelse	90
3.6 Gjennomføring av datainnsamlingen	94
3.7 Analyse og tolking av datamaterialet	98
3.8 Beskrivelseskategoriernes holdbarhet	100
3.9 Etske betraktninger	106

Kapittel 4

Resultatpresentasjon	109
4.1 Analyse av undersøkelsesresultatet	109
4.1.1 Resultater fra undersøkelsen av kvalifiseringsbehov	109
4.1.2 Resultater fra undersøkelsen av videre kvalifiseringsopplegg	132

4.2	Sammendrag av undersøkelsesresultatet	141
4.2.1	Ekstrakt av resultatet i samsvar med forskningsspørsmål 1 – rektorenes kvalifiseringsbehov	141
4.2.2	Ekstrakt av resultat i samsvar med forskningsspørsmål 2 – aktuelle kompetanseutviklingstiltak for rektorer	143

Kapittel 5

Resultatdiskusjoner 145

5.1	Diskusjon av kvalifiseringsbehov	147
5.1.1	Kvalifiseringsbehov for administrative lederoppgaver	147
5.1.2	Kvalifiseringsbehov for pedagogiske lederoppgaver	148
5.1.3	Ansattes antatte forventninger til utførelse av lederoppgavene	149
5.1.4	Kvalifiseringsbehov i organisering	151
5.1.5	Kvalifiseringsbehov i samspill	154
5.1.6	Kvalifiseringsbehov i skoleutvikling	158
5.1.7	Kvalifiseringsbehov i det økonomisk/administrative området	163
5.2	Diskusjon av kompetanseutviklingsalternativer	164
5.2.1	Kompetanseutvikling gjennom teorikurs med alternative kombinasjoner av kvalifiseringstiltak	164
5.2.2	Kompetanseutvikling ved praksis i annen organisasjon	166
5.2.3	Kompetanseutvikling ved kollegabasert veiledning	168
5.2.4	Forandringer i kvalifikasjonskrav for ansettelse i rektorstilling	169
5.2.5	Akademisk vektlegging av viderekvalifiseringsopplegg	170
5.3	Kommentarer til studiens metodiske opplegg og resultat	171
5.4	Fremtidig forskning	173

English Summary 175

Litteraturhenvisninger 183

Figurfortegnelse

Fig. 1:	Antall skoler fordelt etter elevstørrelse i utvalget, dvs. 20 skoler	92
Fig. 2:	Antall rektorer fordelt på fire alderstrinn i utvalget	93
Fig. 3:	Antall rektorer fordelt etter ansiennitet i antall år som rektor	93
Fig. 4	Systematisert inndeling i aspekter, temaer og beskrivelses kategorier	99

Bilag

- Vedlegg nr 1: Intervjuguide
- Vedlegg nr 2a: Resultatpresentasjon a)
- Vedlegg nr 2b: Resultatpresentasjon b)

Kapittel 1

Bakgrunn og innledning

1.1 Bakgrunnsbeskrivelse

Kapittel 1 innledes med en bakgrunnsbeskrivelse som markerer behovet for å studere mitt valgte pedagogiske område nærmere. Deretter følger innledende perspektiver på studien.

I bakgrunnsbeskrivelsen oppgir jeg sentrale grunner for å undersøke rektorenes kvalifiseringsbehov, samt deres opplevde behov for kvalifisering relatert til sin utførelse av lederoppgaver. Mitt utgangspunkt er at rektors rollefunksjoner utøves i et komplekst samspill mellom individuelle, kontekstuelle og samfunnsrelaterte omstendigheter som påvirker rektorenes arbeidsoppgaver, så vel direkte som indirekte. Jeg poengterer også at de videregående skolens opplegg og oppgaveprioriteringer er et resultat av et norsk samfunn i betydelig utvikling.

Skolens målsettinger fastlegges i politiske vedtak som er påvirket av samfunnsrelaterte holdninger som kommer til uttrykk i lovverket (jfr. Opplæringslova med forskrifter, 2014). Målsettingene forholder seg til et prioritert verdigrunnlag som endres over tid. Dette gir seg igjen utslag i variasjoner i ulike politiske domeners innflytelse som innvirker både indirekte og direkte på skolens opplegg og innhold. Det stilles derved krav til at rektor til enhver tid kan registrere politiske signaler og strømninger, tolke disse og innrette skolens virksomhet i overensstemmelse med slike signaler (Langfeldt, 2006 a). På denne måten må rektor forholde seg til ulike verdiprioriteringer som konkurrerer om innflytelse.

Bakgrunn og innledning

Rektors tjenesterolle kan følgelig jamføres med Svedbergs (2000) forskning der det fremkommer at rektorrollen er påvirket av ulike, varierende og komplekse bestanddeler. Likeledes fremgår det av nevnte forskning at rektorroller formes i skjæringspunkter mellom ulikt meningsinnhold uten at det nødvendigvis er en sterk tilknytning til en egen spesifikk domene. Rektors lederrolle utspiller seg med andre ord i et varierende spenningsfelt. Dette kan for eksempel gi seg utslag i at skolens virksomhet i enkelte tilfeller står i et motsetningsforhold til føringer på overordnet nivå. Men det kan også eksistere motsetninger og spenninger mellom ulike organisasjonsnivåer og interessefokus på enkelte skoler (Sandén, 2007). Dette krever at rektor i sin planlegging og gjennomføring av tiltak må ta hensyn til ulike domeners innvirkning. Rektor må med andre ord foreta avveininger og prioriteringer mellom synspunkter som kan innvirke på målstyringen i varierende retninger. Dette kan for eksempel angå krav om rasjonell utførelse av arbeidsoppgaver, samt prioritert bruk av økonomiske midler. Men det kan også handle om fokus på demokratiseringsprosesser i skolen og individenes rett til selvrealisering. De konklusjoner og avgjørelser som iverksettes på et område, får bl.a. ifølge Svedberg (2000) også konsekvenser for andre områder. Det kan for eksempel skje i forhold til organisasjonens praksis, struktur og mønster for skaping av meninger.

Det skolepolitiske landskapet som rektor må ta hensyn til i sitt arbeid, forholder seg også til et mangfold av politiske partier som hver for seg markerer sine standpunkt og avdekker varierende oppfatninger og prioriteringer. Slike standpunkt representerer maktfaktorer i samfunnet. Maktfaktorene konkurrerer om innflytelse som kan ha ulik gjennomslagskraft. Jeg antyder visse sentrale karakteristika som særpreger den norske politiske høyre- og venstresiden hvor det eksisterer skillelinjer. Jeg tar utgangspunkt i Høyres stortingsvalgprogram for 2013-2017 (se litteraturfortegnelsen «online»), Arbeiderpartiets partiprogram 2013-2017 (se litteraturfortegnelsen «online»), Sosialistisk Venstrepartis arbeidsprogram for 2013-2017 (se litteraturfortegnelsen «online»), samt Fremskrittspartiets prinsipp- og handlingsprogram for 2013-2017 (se litteraturfortegnelsen «online»).

Den politiske venstresiden med Arbeiderpartiet (AP) og Sosialistisk venstreparti (SV) som jeg refererer til, vurderer skolens oppgaver i en forholdsvis bred og helhetlig sammenheng. Dette kan omfatte både det individuelle og det samfunnsmessige området. Opplæring i vid forstand skal bidra til menneskelig utvikling. SV legger vekt på at praktisk, teoretisk, sosial og estetisk kompetanse får avgjørende betydning gjennom hele opplæringen. AP fastholder at kompetente, motiverte og trygge lærere er avgjørende for å sikre god kvalitet i skolen. Begge nevnte partier er opptatt av at skolen skal bidra til å omforme samfunnet i prioriterte retninger. SV vektlegger utdanning som et viktig verktøy for verdiskaping, maktutjevning, inkludering og et levende folkestyre. Alle skal ha lik rett til utdanning. AP framholder at vårt nærings- og arbeidsliv, samt vår velferd og vårt demokrati, avhenger av at alle får ta del i kunnskapsutviklingen. Disse partiene mener også at det er et samfunnsansvar å legge til rette for en sterk offentlig styring av skolen. De reflekterer negative holdninger til privatisering av skolen.

Kapittel 1

Den politiske høyresiden, Fremskrittspartiet (FRP) og Høyre (H), har avvikende synspunkter i forhold til venstresiden på sentrale områder. I regjeringsprogrammene eksisterer det sterk prioritering av oppgaver som formidler et sterkt fokus på realkompetanse og grunnleggende ferdigheter i skolen. Høyrepartiene er opptatt av å utvikle et utdanningssystem i verdensklasse. Stadige evalueringer av skolens resultat fremheves som en sentral oppgave. Høyre er dessuten opptatt av å styrke lærernes status, åpne for individuell avlønning og elevengasjement i evaluering av undervisningen. Partiene er positive til opprettelse av privatskoler.

Høyrepartiene synes ikke å profilere de brede vektleggingene av skolens individuelle og samfunnsmessige oppgaver like sterkt som det fremgår av venstresidens partiprogrammer. Høyresidens prioriteringer setter oftest fokus på tydelig avgrensede områder, for eksempel mot elevenes grunnleggende ferdigheter hvor lesing, skriving og matematikk er de viktigste fagområdene. Denne prioriteringen inngår også som en sentral del av venstrepartienes målsetting. Da først og fremst for å fremme elevenes helhetlige utvikling i vid forstand, kunnskaps-, holdningsmessig og sosialt. Det forekommer både avhengighet og samspill mellom begge siders fokus ved at de påvirker hverandre. Venstrepartienes målsettinger framstår som mer omfattende, komplekse og krevende, enn høyresidens mer avgrensede prioriteringer.

1.2 Motiv og formål med studien

I min avhandlingsstudie har jeg valgt å undersøke rektorers behov for kvalifisering. Utover dette studerer jeg også rektorers forslag på kompetanseskjerpene tiltak for å dekke kvalifiseringsbehov knyttet til rektorenes administrative og pedagogiske lederoppgaver i den videregående skolen. I innledningen behandler jeg motiv for valg av studiene, problemstilling og undersøkelsens fokus.

1.2.1 Motiv for valg av studien

Mine motiv for valg av studien omfatter tre hovedelementer. Disse tre er studiens samfunnsrelaterte betydning, det forskningsrelaterte behovet for en slik undersøkelse, samt mitt personlige ønske og motiv for å utføre arbeidet. Det er en kombinasjon av disse tre hovedelementene som har vært avgjørende for mitt studievalg. Jeg behandler motivene i ovennevnte rekkefølge.

Motiv 1 angår studiens samfunnsmessige betydning. Ifølge mitt perspektiv må dette sees i sammenheng med at studien forhåpentligvis vil frembringe resultater i form av metodiske «veivisere». Slike veivisere kan tilkjennegi alternative metoder for å skjerpe rektorenes kvalifikasjoner. Dermed kan resultatet av undersøkelsen i min studie bidra til at de administrative og de pedagogiske lederoppgavene, funksjons- og kvalitetsmessig sett, kan utføres sikrere og bedre. I så fall vil det kunne oppnås muligheter for en opplæring bedre tilpasset de enkelte elever som samtidig vil kunne oppfylle det samfunnsrelaterte behovet for en tettere individuell opplæring i de videregående skoler. Mitt motiv må også sees i sammenheng med at lederkvalifisering innen den videregående skolen inngår som et sentralt ledd i det omfattende kvalitets og reformarbeidet som pågår i norsk skole, og som er et viktig nasjonalt

Bakgrunn og innledning

satsingsområde. I denne forbindelse viser jeg til Kvam (2006); St.meld. nr. 16 (2006-2007); St.meld. nr. 11 (2008-2009); St.meld. nr. 44 (2008-2009) og til St.meld. nr. 18 (2012-2013).

Skolens nasjonale satsingsområde som rektorene er satt til å oppfylle, kan også relateres til Elstad (2008). Elstad fremholder bl. a. at den videregående skolen skal utgjøre et nasjonalt instrument for å tolke og sette i verk utdanningspolitiske mål og intensjoner på regionalt og lokalt nivå. Skolen blir følgelig en del av det nasjonale styringssystemet (se Langfeldt, 2011). Det kan således forventes å eksistere en betydelig overensstemmelse mellom samfunnets dominerende interesser, normer og verdier, i forhold til hva som foregår i det enkelte skolesamfunnet (se bl.a. Krejsler, 2002; Dale & Wærness, 2006). Ifølge O`Day (2002); Garmannslund, Elstad og Langfeldt (2008) er dette en tilpasning som vanligvis skjer gjennom hierarkiske, administrative systemer med byråkratiske særtrekk. Men lederskap knyttes også til og påvirkes av de omgivelser som rektorer arbeider i, foruten de demokratiske og kollektive påvirkninger som gjør seg gjeldende i de videregående skoler (se Moos & Dempster, 2000; Dewey, 2005).

De samfunnsmessige målsettingene for de videregående skoler som rektorene må forholde seg til, er nedfelt i Opplæringslova med forskrifter (2014). I § 1 framgår det at videregående opplæring skal ta sikte på å utvikle elevenes dyktighet, forståelse og ansvar i forhold til fag, yrke og samfunn. Dessuten skal opplæringen assistere elevene, lærlingene og lærekandidatene i deres personlige utvikling. Disse vide og prinsipielle målene oppfattes vanligvis slik at den videregående skolen skal bidra til å utvikle elevenes kompetanse og kvalifikasjoner, både på det kognitive, ferdighetsorienterte og holdningsmessige området. De etiske sider skal dessuten også vektlegges.

De resultater jeg forsøker å erverve gjennom studien, forventes å ha betydning når det gjelder kvalifisering av rektorer som kan oppfylle skolens målsettinger i de enkelte videregående skoler. Det samme gjelder på et generelt grunnlag ved å kunne tilby aktuelle impulser og nyttig informasjon til personer som arbeider med og er interessert i skoleadministrasjon og skolepolitikk. Samtidig forventes resultatene fra min undersøkelse også å kunne nyttes og bidra i en bredere sammenheng når det handler om forskning knyttet til kvalifiseringsbehov og kvalifisering av rektorer i den videregående skolen.

Motiv 2 angår det forskningsbaserte behovet som foreligger for å utføre slike undersøkelser. Tidligere forskning med relevans for studien blir redegjort for i kapittel 2, avsnitt 2.1. Nordisk skoleledelsesforskning som jeg referer spesifikt til i kapittel 2.1, har i de senere år kunnet vise en relativt betydelig faglig bredde. Av aktuelle svenske forskere kan det henvises til flere, som bl.a. Stålhammar (1996); Berg (2003); Lundgren (2006); samt Svedberg (2007). I dansk skoleledersforskning har bl.a. Moos (2002), samt Moos, Krejsler og Kofod (2007, a, b) levert aktuelle bidrag. I finsk skoleledelsesforskning er det mange aktive deltakere. Finland er et tospråklig land (finsk og finlandssvensk) som gjør at jeg personlig hindres noe i granskingen av finsk litteratur, ettersom jeg ikke forstår det finske språket. Jeg nevner imidlertid

Kapittel 1

Sjöberg og Hansén (2011); Sandén (2007); Mäkelä (2007) og Sahlberg (2011). I rekken av norske forskere kan Møller (2006, 2007, 2011); Møller og Ottesen (2011); Vedøy (2006) og Valle (2006) blant mange andre nevnes. Forskningen er ofte rettet mot grunnskolen, men store deler har også relevans for mitt eget forskningsarbeid.

De videregående skolars særskilte struktur og opplegg forutsetter imidlertid spesifikke behov for innsikt og tilpasninger når det gjelder kvalifiseringsopplegg for disse rektorene. Dette belyser jeg i undersøkelsen ved spesielt å sette fokus på tidligere forskning i de videregående skoler. I teoridelens avsnitt 2.1 behandler jeg sentrale og relevante tidligere studier som kan betraktes som en «forskningshorisont» som kan utfylle og supplere de resultatene jeg kommer fram til i min studie. Innledningsvis nevner jeg spesielt Jorunn Møller. (se for eksempel Møller 2006, 2011). Møller (2011) viser for eksempel til en intervjuundersøkelse der rektorer både fra grunnskolen og fra videregående opplæring deltar. Resultatet av studien viser at personlig erfaring og refleksjon over egen praksis er særlig kvalifiserende. Rektorene er imidlertid lite opptatt av formell lederutdanning. Møllers resultater er imidlertid basert på et svært begrenset utvalg, kun fire respondenter i den videregående skolen deltar. Ved å utvide utvalget med flere deltakere, slik jeg gjør i mine studier, ville det sannsynligvis ha framkommet et større mangfold som på enkelte områder ville ha beriket det eksisterende resultatet. Da det i min undersøkelse i tillegg til å belyse aktuelle kvalifiseringsopplegg og metodevalg for slik gjennomføring også inngår å undersøke spesifikke kvalifiseringsbehov, mener jeg at mine undersøkelsesresultat representerer et relevant supplement som kan tilknyttes tidligere forskning.

Den undersøkelse jeg planlegger å utføre, forventes også å ha en viss relevans til den skoleforskning som har vært utført i andre nordiske land. I Danmark er det foretatt en spørreundersøkelse som angår kvalifiseringens innhold blant et større antall skoleledere (Moos, Krejsler & Kofod, 2007 b). Her framkommer lignende resultater som det Møller (2011) kom fram til i sin intervjuundersøkelse. Det danske resultatet tyder på at skoleledere primært lærer best av å reflektere over sin egen praksis. Undersøkelsen viser for eksempel at teoretisk opplæring oppleves langt mindre betydningsfull for skoleledere enn erfaringslæring. Det fremgår derimot av undersøkelsen at kursvirksomhet, inkludert nettverk og konferanser, kan representere et aktuelt kvalifiseringsgrunnlag for skolelederne.

I forhold til den kvantitative danske studien jeg refererer til ovenfor, anser jeg at jeg gjennom mitt kvalitative opplegg trolig kan innhente ytterligere forklaringsbasert innsikt. Gjennom mitt kvalitative metodevalg forventer jeg å kunne avdekke hvilke kompetanseforhøyende tiltak respondentene selv anser for å være aktuelle. Dessuten setter jeg i studien fokus på vitenskapelige sammenhenger mellom kvalifiseringsbehov og de aktuelle tiltakene for å dekke det oppståtte «gapet». På en del områder kan selvsagt kvalifiseringsbehov når det gjelder skolelederkompetanse, variere mellom Norge og andre land, da bl. a. forskjeller i skolesystem og undervisningsopplegg kan ha en viss betydning. Det kan være fordelaktig at slik forskning knyttes nærmest mulig til de enkelte lands skolesystemer, karakteristiske øvrige forhold, den spesifikke skolekulturen, samt til resultater av den forskning som allerede

Bakgrunn og innledning

er oppnådd. Sett i en slik sammenheng kan forhåpentligvis min egen forskning utgjøre et supplement til andre lands behov for internasjonale sammenligninger.

Motiv 3 angår mitt personlige ønske om å utføre denne studien. Dette kan igjen sees i sammenheng med mitt yrkesvalg og interesse for slike valg. Mine tidligere arbeidsoppgaver omfattet forskjellige stillinger innen administrativ offentlig forvaltning på sentralt, regionalt og lokalt nivå, hvor jeg har opparbeidet en omfattende erfaringsbakgrunn. Dessuten har jeg i flere år vært ansatt i pedagogisk arbeid innen videregående opplæring, foruten også å ha hatt undervisningsstillinger ved høgskoler. Mine yrkesvalg har foruten personlige, samfunnsmessige og faglige interesser bakgrunn i min utdanning innen økonomi, administrasjon og sosialpedagogikk. Ved flere anledninger har jeg supplert min innsikt som jeg har oppnådd gjennom tidligere utdanning og erfaringer ved tilleggsopplæring av varierende lengde og innhold for å oppnå nye kunnskaper. Mine interessefokuser er videreført gjennom at jeg over lang tid har nyttet deler av min fritid til aktiviteter innen lag og foreninger, da særlig av næringsfaglig karakter, samt i lokale folkevalgte organer.

Min erfaringsbakgrunn og utdanning, samt mine øvrige interesser, kan knyttes til administrative ansettelser på flere områder og dessuten til pedagogisk virksomhet og til samfunnsrelaterte aktiviteter. *Motiv 3* for valg av fokus i mitt forskningsopplegg, har altså bakgrunn i en kombinasjon av mine tidligere arbeids-, utdannings- og interesseområder som jeg ønsker å videreføre og utdype gjennom et nytt spesielt, helhetlig og fordypende arbeide, virkeliggjort gjennom min doktorsavhandling.

1.2.2 Studiens problemstilling

Mine motiver for å utføre studien viderefører jeg ved hjelp av ulike problemperspektiv som angår rektorers kvalifiseringsbehov, kvalifiseringsalternativ, samt ledelse av administrative og pedagogiske oppgaver i den videregående skolen. For ytterligere å presisere perspektivet på problemstillingens innhold, gir jeg i det etterfølgende en kort omtale av innholdet i de aspekter jeg drøfter for å oppfylle studiens målsetting. Studiens formål knyttes som nevnt til den videregående skolen. Skolens målsettinger og innhold bygges på sentrale prinsipper som reflekterer føringer for undersøkelsens opplegg. I samsvar med Opplæringslova med forskrifter (2014) skal den videregående skolen formidle grunnleggende kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kommer til nytte i elevenes videre livsløp. Videregående skole i Norge skal gi innsikt i både yrkesrettet og allmennfaglig utdanning. Dessuten skal den videregående skolen kvalifisere for forskjellige arbeidsoppgaver, og dessuten gi kompetanse for videre utdanning ved høgskoler og universitet. Dette representerer i hovedsak de forvaltningsoppgaver som rektorer skal ha innsikt i for å kunne lede skolens virksomhet.

I min studie setter jeg fokus på kvalifiseringsbehov og kvalifiseringstiltak når det gjelder rektorenes ledelse av skolens forvaltningsoppgaver. Jeg legger til grunn at i den innsikt en rektor behøver for å kunne utføre de administrative og pedagogiske lederoppgavene i en videregående skole, inngår det behov for innsiktsfulle kunnskaper, ferdigheter, tilpasnings- og samarbeidsevner. Dessuten inngår praktisk

Kapittel 1

og kreativ skarpsindighet som den enkelte leder trenger, både ut fra egne og ut fra samfunnsmessige behov, mål og krav. Begrepet *kvalifiseringsbehov* er knyttet til en individuell og organisasjonspåvirket innsikt, og et ønske om ytterligere kompetanse, for å kunne utføre lederoppgavene basert på et mer kompetent nivå for alle berørte. Kvalifiseringsalternativene vil imidlertid variere etter hvilke kriterier som legges til grunn, samt hvilke krav som stilles. I videregående skole vil for eksempel slike påvirkninger bestå av prinsipielle føringer, offisielle retningslinjer, skolens organisering og de krav arbeidsgiveren stiller til rektors utførelse av arbeidsoppgavene. Dessuten vil kontekstuelle forhold, øvrige ansattes kvalifikasjoner og rektors individuelle forutsetning, når det gjelder å utføre lederoppgaver, innvirke. Behov for rektorenes kvalifisering vil i utgangspunktet altså ikke utgjøre noen absolutt størrelse. Behovet kan ha variabelt innhold i de enkelte skoler, samt variere over tid i ulike forbindelser.

I studien handler kvalifiseringstiltak om initiativ og gjennomføring av prosesser for å dekke oppståtte kvalifiseringsbehov (se mine begrepstolkinger i teorikapittel 2.2). Mitt utgangspunkt er at en potensiell skoleleder allerede ved tiltredelse i en stilling som rektor, kan bygge på et svakt grunnlag. Det kan for eksempel eksistere varierende kvalifiseringsbehov med tanke på å skulle bygge opp og lede en organisasjon som skal fungere effektivt og rasjonelt både i forhold til elever, ansatte, lokalsamfunnet og myndighetene. I arbeidssituasjonen må skolelederen mestre alle daglige oppgaver og beslutninger både internt og eksternt i skolen. Dessuten må hun eller han stadig kunne møte fremtidige nye og utfordrende betingelser for skolens drift. Formålet med min studie er å undersøke innholdet i og utbredelsen av ulike opplevde behov for kvalifisering som berører utførelsen av lederoppgavene. Samtidig er det også aktuelt å studere hvilke opplæringstiltak som rektorene selv anser som aktuelle for å gi rektorene nødvendige kvalifikasjonsoppdateringer, samt for å belyse didaktiske opplegg som kan fungere i fremtiden.

Et av de områder som jeg ønsker å studere nærmere, er konsekvenser når det gjelder bortfall av tidligere krav om at rektor ved ansettelse måtte ha erfaring fra en undervisningsstilling i det skoleslag vedkommende skal bli ansatt i som rektor. For øvrig ble det også tidligere stilt krav til relevant skolebasert praksisbakgrunn. Dessuten kan det i min studie være aktuelt å sette fokus på betydningen av forandringer i det aktuelle etterutdanningsprogrammets innhold. Problemstillingen er at slike planer i økende grad i senere tid er overført fra tidligere praksis- og profesjonsrettede utdanningsprogrammer for rektorer, for eksempel fra Ledelsesutvikling i skolen (LUIS) til kompetansegivende videreutdanning ved høyskoler og universitet. Det kan også være relevant å vurdere om det kan være aktuelt å overveie kvalifiseringsbehov i forhold til rektorer i forskjellige skolestørrelser og dessuten for eksempel etter alder og ansiennitet som rektor. Jeg er imidlertid kommet til at slike vurderinger, foruten å være arbeidskrevende, vil være problematisk å gjennomføre i mitt studieopplegg. Nevnte forskningsfokus er sannsynligvis enklere å gjennomføre med utgangspunkt i et eget spesifikt tilrettelagt forskningsprosjekt av kvantitativ art for å oppnå et mest mulig relevant resultat.

Bakgrunn og innledning

I min empiriske undersøkelse settes fokus på en ledelsesform som ifølge Skrøvset og Stjernstrøm (2006 a og b) omfatter befatninger med andre mennesker. Forfatterne bemerker at individer i rektorroller utøver både makt og kontroll for å sikre lederskapets forskriftsmessige handlemåter i forhold til elever og andre personer. Skrøvsets og Stjernstrøms spesifikke kjennetegn på skoleledelse angår ledelse av en karakteristisk organisasjon, i mitt tilfelle den videregående skolen. Mitt utgangspunkt er at rektorer i denne organisasjonen skal utføre administrative og pedagogiske lederoppgaver i henhold til skolens målsettinger. Administrative og pedagogiske lederoppgaver er ifølge Lauvås og Handal (2014) en vanlig inndeling av lederoppgaver. Ulempen med å benytte en slik inndeling er at begrepenes innhold i enkelte tilfeller kan oppfattes forskjellig, dvs. tillegges forskjellig betydning som gjør at relasjonen mellom disse kan bli tvetydig. Det kan av den grunn være naturlig ikke å skille mellom begrepene, eller se de to oppgavene i sammenheng. Videre i studien under avsnitt om teori, empiri og resultatdiskusjon, kommer jeg tilbake med vurderinger hvor jeg trekker konklusjoner i forhold til varierende utgangspunkter og de resultater jeg oppnår.

Innholdet i de administrative oppgavene er, slik det også framgår av Møller (2007), vesentlig av prinsipiell og overordnet karakter. Oppgavene refererer seg oftest til systemer og regler som er innrettet for styring av skolens forvaltningsmessige side. Sentrale administrative oppgaver er vanligvis organisering, personalforvaltning og økonomi med bl.a. budsjett og regnskap. Pedagogisk ledelse angår, med støtte i Lillejord (2011), vesentlig planlegging og tilrettelegging av undervisning og pedagogiske prosesser med fokus på læring og utvikling av skolens elever. Dette skal ut ifra Elstad (2008) og Langfeldt (2011) skje i samsvar med skolelov, læreplaner, forordninger og arbeidsformer som skolepersonalet selv tolker og innretter sine handlinger etter.

En viktig målsetting med min studie er å kaste lys over det kvalifiseringsbehov skoleledere i et bestemt utvalg opplever å ha for å kunne ivareta lederoppgavene på en ideell måte. Jeg ønsker derfor å undersøke på hvilket område rektorene i utvalget opplever behov av å kvalifisere seg i når det gjelder administrative og pedagogiske lederoppgaver. Dessuten er jeg interessert i hvilke kvalifiseringsmetoder som kan være aktuelle for å dekke det behovet som fremkommer. Jeg vil også avklare innhold og funksjoner i lederoppgavene. Det kan for eksempel være aktuelt å studere hvordan rektorene registrerer, er lydhøre for, og tar hensyn til endringer og utviklingstendenser i samfunnet. Dessuten kan det være behov for å undersøke på hvilket nivå rektorene befinner seg når det gjelder å betrakte skolens virksomhet i et fremtidsrettet perspektiv, for dermed å være i forkant av kommende utviklingstendenser.

Den vitenskapelige belysningen av studiens problemstilling skjer på basis av innsamling av et empirisk forskningsmateriale. Jeg vil benytte meg av undersøkelsesdata basert på kontakter med respondenter, opplysninger fra offisielle dokumenter, for eksempel stortingsmeldinger, proposisjoner, forordninger og skriv til skolene. Hovedoppgaven består i å *identifisere, analysere, reflektere* og *tolke* alle empiriske data. På basis av foreliggende utgangspunkt håper jeg å kunne være både

Kapittel 1

fordypende og vidtfaende, spesielt hvor det inngår et mangesidig informasjonsmateriale som inneholder varierende perspektiv og forbindelser. Det kan derfor være aktuelt å foreta ytterligere presiseringer av problemperspektivet, hvor jeg legger til grunn de problemfokus som jeg har redegjort for sammen med en hensiktsmessig avgrensning av forskningstemaene. Mot en bakgrunn av slike avveininger, presiserer og konkretiserer jeg problemstillingen i studien. Den hovedsakelige, men preliminare problemstillingen er følgende: *Hvilke kvalifiseringsbehov opplever rektorer i den videregående skolen på det administrative og pedagogiske området, og hvordan forventes slike behov å kunne dekkes?* Problemstillingen er todelt. Første del angår kvalifiseringsbehov og andre del kompetansehevede kvalifiseringstiltak. Undersøkelsen omfatter i forståelse med problemstillingen studier av aktuelle oppfatninger fra et gitt utvalg av rektorer, sammen med annet relevant materiale som jeg allerede har referert til ovenfor.

Hensikten med studiens utvalg av rektorer er å søke svar på hvilke områder de selv anser at det eksisterer kvalifiseringsbehov, samt hva de selv med begrunnelse oppfatter som aktuelle kvalifiseringstiltak. Det kunne kanskje også ha vært aktuelt å utvide undersøkelsen til å gjelde innhenting av informasjon fra andre personer enn rektorene. For eksempel kunne de øvrige ansatte i den videregående skolen, samt representanter for overordnede organer, ha kommet med verdifulle supplerende opplysninger gjennom å se problematikken fra andre sider enn rektorene. Dermed kunne dette ha bidratt til en mer helhetlig belysning av problemstillingen. I foreliggende studie anses imidlertid en slik utvidelse å bli for omfattende, bl. a. tidsmessig. Jeg vil i stedet forsøke å innhente visse opplysninger angående de ansattes oppfatninger direkte gjennom rektorene, dvs. gjennom rektorenes egne oppfatninger av de ansattes forventninger til rektors måte å utføre lederoppgavene på innen de aktuelle fagområdene.

1.2.3 Undersøkelsens fokus

Studien skal reflektere tre ulike fokus på rektorenes kvalifiseringsbehov og forslag på kvalifiseringstiltak. Disse fokus refererer seg til en overordnet samfunnsmessig arena (nivå 1), den enkelte skoles behov, muligheter og opplegg for kvalifisering (nivå 2) og et individuelt utgangspunkt (nivå 3).

Nivå 1 handler om samfunnsrelaterte påvirkninger, direkte og indirekte, foruten skolens systemer som angår studiens problemstilling. Den videregående skolen må forholde seg til de krav, vektlegginger og føringer som framgår i de overordnede offisielle perspektivene, målsettingene, retningslinjene og forordningene som gjelder for skolen. Skolesamfunnets påvirkninger med tanke på skolens planer, struktur og arbeidsoppgaver, skjer gjennom påvirkninger fra den kultur og det samspill som gjør seg gjeldende i skolens interne og eksterne miljøer. Nivå 1 registreres primært gjennom informasjon fra offentlige dokumenter som for eksempel stortingsmeldinger, proposisjoner, lover, forskrifter og tilrådinger. Relevant informasjon fremkommer også gjennom tidligere innsamlet empirisk materiale.

Bakgrunn og innledning

Nivå 2 omfatter redegjørelser med presiseringer av det kvalifiseringsbehovet som eksisterer for rektor i de enkelte skolene, og dessuten de kvalifiseringstiltakene som anses aktuelle for å dekke dette behovet. Det er naturlig å undersøke hvilken kvalifisering som allerede er oppnådd for å utføre lederoppgaver, samt også hvilke supplerende tiltak som bør gjennomføres. Interessante behov og tilrettelegginger forventes å ha sammenheng med de samfunnsorienterte perspektivene og de målsettinger som framgår under nivå 1. Jeg forsøker å fremskaffe informasjon via samtaler/intervjuer med rektorene, dvs. gjennom studiens empiriske intervjuundersøkelse. Ved siden av dette innhenter jeg også informasjon fra offisielle dokumenter og annet materiale som foreligger i henhold til ovenstående opplysninger.

Nivå 3 gjelder den enkelte rektors individuelle kvalifiseringsbehov og kvalifiseringstiltak som jeg dessuten forsøker å se i sammenheng med annet personale. Dette gjelder primært den øvrige ledelsen som kan supplere hverandres kunnskaper og til sammen utgjøre en enhet bestående av kompetanse, dvs. dyktighet og dømmekraft, som rektor selv inngår i og utgjør en del av. Nivå 3 registreres gjennom intervjuundersøkelsen blant rektorene. Det utgjør en individuell oppfølging av det materiale som jeg forsøker å få belyst på nivå 2, dels også på nivå 1. I min studie legges hovedvekten på nivå 2 og nivå 3.

1.3 Avhandlingens disposisjon

Avhandlingen er inndelt i fem hovedpunkter. Kapittel 1, *Bakgrunn og innledning* inneholder beskrivelser av tungtveiende holdepunkter for å undersøke rektorenes opplevde kvalifiseringsbehov, samt deres aktuelle kvalifiseringsforslag med tanke på å kunne utføre lederoppgavene på et styrket kompetansenivå. Bakgrunnen er at rektors rollefunksjoner utøves i et komplekst samspill mellom individuelle, kontekstuelle og samfunnsrelaterte omstendigheter som påvirker rektorenes arbeidsoppgaver, både direkte som indirekte. Jeg tar opp motiv og formål med studien som jeg vurderer i sammenheng med undersøkelsens samfunnsmessige betydning, det forskningsrelaterte behovet og mine personlige ønsker om å utføre dette arbeidet. Med utgangspunkt i mine målsettinger og ønsker, utdyper, identifiserer og presiserer jeg sentrale bestanddeler som er aktuelle for å utføre undersøkelsen. På dette grunnlag formulerer jeg problemstillingen og jeg redegjør for de ulike nivåer jeg legger til grunn for mitt studium. Nivåene omfatter en overordnet samfunnsmessig arena, den enkelte skoles behov, samt muligheter og planer for kvalifisering og et tilsvarende individuelt utgangspunkt.

I kapittel 2, *Teoretisk fundament*, behandles tidligere forskning og teorier som angår studiens problemstilling og forskningsspørsmålene. Jeg refererer et utvalg av tidligere utført skoleforskning, hvor resultatene antas å være relevante for jamførelser med mine egne empiriske resultater i studien. Jeg drøfter også tidligere skoleforskning primært i et nasjonalt og nordisk perspektiv. Dessuten berøres sekundært visse internasjonale studier av interesse for studien. Jeg legger vekt på at den forskning som inngår i min studie kan relateres til de målsettinger, samfunnsstrukturer og

Kapittel 1

den organisering som ligger til grunn for de norske videregående skoler. Etter å ha presentert en oversikt over tidligere forskning, følger et teoretisk avsnitt som er aktuelt for å danne en plattform, hvor jeg kan forankre bærebjelkene mellom studiens formål, problemstilling, ontologi og metodologi. Jeg deler teoridelen inn i tre forskjellige perspektiv. Det ene er organisasjonsperspektivet som vedrører den videregående skolens opplegg, relasjoner, strukturer og innhold. Ledelsesperspektivet er det andre perspektivet som angår målsettingene for rektorenes arbeid og beslutningsgrunnlag, samt de oppgaver og funksjoner som skal utføres. Kvalifiseringsperspektivet er det tredje perspektivet. Det omfatter rektorenes behov for innsikt og tidsmessig metodikk for kvalifiseringstiltak. De ulike perspektivene jeg behandler påvirker hverandre. På visse områder må de betraktes i et felles fokus og relateres til et samfunnmessig utgangspunkt. Totalt sett dekker teoridelen de hovedområder som danner grunnlaget for å belyse og underbygge studiet.

I kapittel 3, *Metodiske overveielser og beslutninger*, behandler jeg ontologi, metodologi, metoder, systemer og strategier for min empiriske undersøkelse. Innledningsvis operasjonaliserer og presiserer jeg forskningsspørsmålene. Deretter konsentrerer jeg meg om den aktuelle ontologien og metodologien som utgjør det overordnede utgangspunktet, dvs. danner grunnlag for planen som gjelder det undersøkelsesmetodiske opplegget. Jeg drøfter metodetilpasningen, hvor metodevalget vurderes i teoretisk sammenheng. I det etterfølgende setter jeg fokus på den praktiske tilretteleggingen for undersøkelsen. Der drøfter jeg et relevant opplegg for innsamling av datamaterialet. I tilknytning til operasjonaliseringen drøfter jeg forskningsspørsmålenes innhold, og fastlegger den betydning disse skal ha. Videre klargjør og beskriver jeg populasjonens utvalgsprosedyrer, samt gjennomføringen av datainnsamlingen. Dessuten beskriver jeg selve bearbeidingen av det innsamlede datamaterialet, samt de analyser og tolkinger som er aktuelle. Avslutningsvis vurderer jeg beskrivelseskategoriens holdbarhet i studien, hvor sentrale begrep som *reliabilitet* og *validitet*, dvs. presisjon og gyldighet, inngår. Jeg behandler også visse etiske betraktninger som legges til grunn for undersøkelsens utførelse.

I kapittel 4, *Resultatpresentasjon*, transkriberer, analyserer og tolker jeg de resultater som blir synlige i undersøkelsens «rådata». I dette kapitlet presenterer jeg intervjuresultatene temarelatert og sammenfatter dessuten disse i et «metaresultat» som presenteres i eget avsnitt. Intervjuresultatene verifiseres, dvs. riktigheten konstateres, ved at jeg refererer direkte sitater som er transkribert direkte fra respondentenes svar på det lydbåndet jeg benyttet under intervjuene. Dermed legger jeg det best mulig til rette for å trekke konklusjoner i relasjon til problemstillingen og mine forskningsspørsmål.

I kapittel 5, *Resultatdiskusjon*, diskuterer jeg resultatene i min empiriske undersøkelse som jeg har presentert i kapittel 4. Først behandles forskningsspørsmål 1, der jeg behandler rektorenes uttrykte kvalifiseringsbehov som jeg i kapittel 4 har presentert i form av *beskrivelseskategorier*. Diskusjonen relateres til hvordan respondentene oppfatter og forholder seg til de premisser, og den situasjonelle sammenheng rektorenes oppgaver og stilling inngår i. I samsvar med studiens målsetting

Bakgrunn og innledning

og opplegg diskuterer jeg resultatene i undersøkelsens i de tre aspektene administrative og pedagogiske lederoppgaver, samt de ansattes antatte forventninger til utførelse av lederoppgavene. Dessuten diskuteres spesifikt tema som organisering, samspill og skoleutvikling og det økonomisk/administrative området. Undersøkelsesresultatet for aktuell kvalifisering og kompetanseutvikling, dvs. forskningsspørsmål 2 i studien, vurderes særlig i tilknytning til aspektene kurs, praksis i annen organisasjon og kollegabasert veiledning. Det drøftes også hvorvidt aktuell opplæring bør foregå ved hjelp av teori, erfaringsbasert læring og/eller slike kombinasjoner. I kapittel 5 drøfter jeg i tillegg studiens metodiske opplegg, hvor jeg gjør en kritisk bedømmelse av de prosesser som har resultert i undersøkelsens empiriske resultat. Vurderingene settes i relasjon til de vitenskapelige målsettingene som er lagt til grunn for studien. Avslutningsvis behandler jeg synspunkter på fremtidig forskning, der jeg skisserer aktuelle forskningsopplegg med utgangspunkt i de resultater som er oppnådd i foreliggende studie.

Kapittel 2

Teoretisk fundament

Det teoretiske fundamentet i avhandlingen omfatter tidligere forskning og teori som angår problemstillingen og forskningsspørsmålene i foreliggende studie. Skoleforskning er et vidstrakt faglig område som gjelder både oppgaver og funksjoner i skolen. Tidligere forskning kan iakttas i forbindelse med samfunnsaktuelle spørsmål, både i vid og avgrenset forstand (Møller & Ottesen, 2011). Blant annet på grunn av denne mulighet, legger jeg hovedsakelig vekt på en presentasjon av nordisk og særlig norske forskningsresultat. Det finske språket hindrer imidlertid genuin finsk forskning fra å bli grundig behandlet i avhandlingen, hvis den ikke foreligger på engelsk, på grunn av at skribenten mangler finske språkkunnskaper.

I kapitlets innledende avsnitt 2.1 presenterer jeg først et begrenset omriss av senere tids skoleforskning. De fleste resultater har interesse bl. a. for mine empiriske drøftinger i studien. Videre behandler jeg i avsnitt 2.2 de teoretiske perspektivene jeg legger til grunn i avhandlingsarbeidet. I avsnittet 2.2.4 presenteres avslutningsvis et kort sammandrag av studiens teoretiske utgangspunkter.

2.1 Tidligere forskning

For å kunne reflektere i forhold til problemstillingen, og dessuten drøfte de resultater som undersøkelsen anskueliggjør, eksisterer det også behov for å sidestille min empiri med annen relevant forskning av lignende karakter. I drøftinger av egne undersøkelsesresultat er det av betydning å kunne gjøre bedømmelser av samsvaret mellom egen forskning og den forskning som er utført tidligere innen skoleledelse.

Teoretisk fundament

Dette kan for eksempel handle om hva som vektlegges, samt hvilke nyanser og forskjeller som avdekkes i egen forskning sammenlignet med tidligere forskning på samme ledemotiver. På denne måten skapes det et visst grunnlag for, både spesifikt og mer generelt, å kunne utdype mine egne forskningsresultat. Da både ledelse, kvalifiseringsbehov og kvalifiseringsalternativ reflekterer et omfattende utgangsperspektiv, dvs. åpne nyanser med ulike sammenhenger, forsøker jeg å bevege forskningen mot flere aktuelle berøringspunkter. Dette fører imidlertid til at den tidligere forskningen jeg søker detaljert innsikt i, må studeres på varierende områder og dessuten omfatte ulike nivåer. Slike områder kan for eksempel være rektors forhold til overordnede myndigheter, forhold til de ansatte, elever og lokalsamfunn. Aktuelle nivåer for forskningsinnsikt kan omfatte rektors arena for arbeidsoppgaver, rektors ledelsesidentitet, samt skolens «plattform» for krav til profesjonsforståelse. Ved siden av det som er nevnt ovenfor, kan det også på samme nivå være behov for kunnskaper i forskning som angår rektors rolle, strategier, styringserfaring og praksis i ledelse. Skolens organisering, kontekstuelle forhold, læringsmiljøet og selve kulturen i den videregående skolen, representerer forskningsområder som det kan være aktuelt å skaffe seg god innsikt i. Jeg setter bl. a. *god skoleledelse* i fokus.

Skoleforskning kan studeres både i et nasjonalt perspektiv og i en vid global sammenheng. Nasjonale resultater spres raskt med hjelp av publikasjoner, samt med hjelp av moderne informasjons- og kommunikasjonsteknologi i de omfattende internasjonale samarbeidsnettverkene. Det ligger av den grunn til rette for at internasjonale studieresultater kan få rask innflytelse på nasjonale holdninger i forbindelse med vitenskapelig virksomhet i de fleste moderne land. Internasjonale impulser kan følgelig gi verdifulle kunnskaper som kan nyttiggjøres i nasjonal skoleforskning og eventuelt berike denne. Jeg legger imidlertid til grunn at tidligere forskning i min studie først og fremst skal betraktes i forhold til nasjonale målsettinger, eksisterende samfunnsstrukturer og den organiseringsplattform som er vedtatt for videregående skoler i det utvalget som skal undersøkes. Møller (2006) poengterer for eksempel sterkt at det ikke uten videre kan tas kollektive utgangspunkter i konklusjoner fra studier i land med forskjellige historiske og kulturelle betingelser. Slike resultater kan, i henhold til Møllers syn, ikke overføres ukritisk til et spesifikt lands forhold. Hvis det ukritisk overtas strategier, metoder og roller gjennom forskning, følger også bakgrunnen med. Da kan det, i følge Moos og MacBeath (2000), utvikles en skole som ikke samsvarer med de nasjonale målsettingene. Faren er da at det kan framkomme nye nasjonale ideologier og syn på skolen, pedagogisk undervisning og læring, som kan komme til å prege skolens innhold på en utilsiktet måte (Lahdenperä & Sandström, 2011). Det er derfor den forskning som kan relateres til norske forhold som er særlig aktuell i min studie, selv om forholdene i de nordiske land reflekterer betydelige likheter når det gjelder skole- og samfunnsforhold.

Min studie er relatert til norske forhold, og av den grunn legger jeg størst vekt på å beskrive den forskning som foregår i Norge. Skoleforskningen i de øvrige nordiske land har imidlertid også en viss interesse, basert på det faktum at skolesystemene i Norden viser atskillige fellestrekk. Dette både når det gjelder organisering,

Kapittel 2

undervisningens innhold og kulturelle tilpasninger. De finlandssvenske forskerne Sjöberg og Hansén (2011) hevder for eksempel at det i de senere år foreligger en tydelig tendens til at nordiske forskningskontakter aktiviserer felles forskning relatert til skoleutviklingen i Norden. Jeg presenterer, bl. a. av denne grunn, noe av den tidligere forskningen som foreligger i de nordiske landene. Internasjonal forskning preger imidlertid også nordisk og norsk forskning. Jeg behandler derfor i det etterfølgende kortfattet spesifikke nedslag av slik forskning.

Internasjonal litteratur innen skoleforskning ble i henhold til Møller (2006) tidligere for en stor del lansert og presentert i England eller USA. Møller markerer spesielt at resultater fra amerikanske vitenskapelige undersøkelser har vært omfattende og ledende, hvilket har hatt betydelig innflytelse også i andre verdensdeler. En forholdsvis stor grad av slike studier har vært påvirket av ledelsesforskning innen privat næringsliv, hvor den økonomiske betoningen har hatt sterk innvirkning på de resultater som er oppnådd. Møller (2006) mener også at de internasjonale studiene tradisjonelt har vært sterkt påvirket av den kvantitative metodologien. Interessen for den kvalitative metodetilnærmingen har imidlertid etter hvert økt noe i de senere år.

Roald (2012) supplerer Møller ved å gjøre gjeldende at norsk utdanningspolitikk i økende grad har vært påvirket av angloamerikanske overbevisninger. Sammenlignet med flere andre land har norsk skole, i henhold til Langfeldt (2008 a), vært satt under forholdsvis sterk offentlig innflytelse. Til tross for dette gjør likevel de internasjonale utviklingstendensene seg forholdsvis sterkt gjeldende. Det gjelder bl.a. den innvirkning markedsliberalistiske og kulturkonservative ideologier har på skoleutviklingen. Påvirkningen markeres bl.a. ved at kvalitetsdrøftinger er sterkt prioriterte, og preger dessuten oftest det norske utdanningssystemet (Roald, 2012). Kvalitetsvurderinger gjennom kvantitative testtradisjoner har på denne måten fremmet behavioristiske synspunkter, hvor basisferdigheter i realfag har fått økt betydning i undervisningsoppleggene. Men det har også vært en tendens til at forskning i relasjons- og individkognitive prosesser, samt i de sosiale og situerte sider ved læringen, er prioritert. Internasjonal forskningspåvirkning forsterkes også gjennom at Norge har inngått en rekke internasjonale avtaler. Dessuten har norske forskere deltatt i flere internasjonale undersøkelser, hvilket påvirker utviklingen av utdanningsystemene også i Norge. Undersøkelsene viser, i henhold til Langfeldt (2008 a), at det skjer en større spredning av læringsresultatene blant norske elever sammenlignet med mange andre land. Betydningen av undersøkelsene har vært sterkt omdiskutert, og dette har bidratt til flere debatter om kvaliteten i norsk skole (Langfeldt 2008 a). Rektors lederoppgaver vil på grunn av dette, bl. a. i henhold til Irgens (2009), også innebære å måtte måtte forholde seg til både globale, nasjonale og lokale påvirkninger.

Roald (2012) anser at den internasjonale påvirkningen særlig har gjort seg gjeldende fra tiden rundt tusenårsskiftet 1999/2000, da kvalitetsdebatten ble intensivert. Roald holder fast på at det ved den tiden oppstår spenninger mellom tradisjonelle opplegg og prioriteringer i forhold til ulike internasjonale påvirkningstendenser. Dette gjelder bl.a. i forhold til den anglosaksiske tradisjonen, hvor desentralisering,

Teoretisk fundament

metodefrihet og resultatkontroll er vektlagt. Spenning, som dels er basert på et mer grunnleggende verdivalg, kan også ha gyldighet i forhold til statlige kvalitetssystem, lokalpolitiske initiativ og lærerprofesjonens rom for handlinger. I den forbindelse er det sentralt om skolens opplegg og prioritering skal basere seg på kvantitative indikatorer, som i betydelig grad karakteriserer internasjonal forskning eller utgå fra et nordisk kvalitativt utgangspunkt, hvor sosiale og kulturelle sammenhenger er grunnleggende. På bakgrunn av ovenstående vil jeg ved å vektlegge nordisk, og spesielt norsk forskning, også inkludere aktuell internasjonal forsknings innvirkning på de aktuelle landenes forskning. Samtidig inkluderer jeg disse landenes spesifikke forskningsrelevans tilpasset deres særegne karakter. Foranstående helhetsbetraktning, som omfatter både norske, nordiske og internasjonale perspektiv på tidligere forskning, er i hovedsak grunnen til at jeg konsentrerer meg forholdsvis sterkt om nordisk, og spesielt tidligere norsk forskning.

Av den aktuelle internasjonale forskningen refererer jeg i det etterfølgende til en sentral analyse av ledelsesforskningen. En slik forskning ble utført av Leithwood og Riehl (2003). Den har dannet grunnlag for det internasjonale forskningsprosjektet «Successful School Leadership». Studien var vesentlig basert på en kvantitativ tilnærming til problemstillingen, men det inngikk også såkalte kasusstudier. Totalt ble det tatt utgangspunkt i 294 publiserte arbeider. Møller (2006) har foretatt en sammenfatning av studiens resultat. I det etterfølgende refererer jeg til sentrale konklusjoner i denne analysen:

- a Både skoleledere og lærere er sentrale i skolens ledelse.
- b God skoleledelse bidrar til å forbedre elevenes læringsresultat. Dette skjer indirekte gjennom påvirkning av skolens visjoner og mål, læreplaner og undervisningspraksis. Ledelsespraksis skal bidra til personalutvikling, påvirke og utvikle organisasjonen, samt realisere felles verdier. Den skal sette fokus på kvalitetsfremmende tiltak, samt likeverd og sosial rettferdighet, samspill og diskusjon blant ansatte og elever. Dessuten skal slik praksis bidra til at omgivelsene preges av intellektuell stimulans ved å være spørrende og utfordrende.
- c Gode skoleledere anerkjenner og tar på alvor at de må stå til ansvar for det arbeidet de utfører. Leithwood og Riehl (2003) konkluderer med at skoleledelse er nødvendig, men ikke tilstrekkelig, for å skape framgangsrike skoler.

Blant internasjonale institusjoner som er engasjerte i pedagogisk forskning har OECD («Organisation for Economic Cooperation and Development») spilt en sentral rolle gjennom bl. a. studiefinansiering. Studiene omfatter lederroller, lederopp-læring, lederutvikling og kompetansekrav for skoleledere. I forskningsammenheng er også PISA («Programme for International Student Assessment») en sentral aktør (Elstad, 2010; Elstad & Sivesind, 2010).

Forskning innen skoleledelse har i de nordiske land vært forholdsvis begrenset frem til omkring 1990. Etter den tid har slik forskning vært sterkt tiltakende, og den har i betydelig grad vært knyttet til gjennomføring av reformer innen skolesystemet.

Kapittel 2

Over tid har forskningen innen skoleledelse etter 1990 hovedsakelig fulgt ulike kvalitative metodologiske planer, hvilket har ført til at den kvalitative tilnærmingen er alminnelig akseptert, etablert og i dag dominerende (Sandén, 2007; Alvesson & Skjöldberg, 2008). Sett i forhold til de nordiske land, kom skoleforskning i Sverige relativt tidlig i gang. Viktige bidrag ble tilført av Stålhammar i Sverige, som fra midten av 1980-tallet og under de etterfølgende år har utført flere aktuelle studier. Han konsentrerte seg særlig om innholdet i rektorenes arbeidssituasjon (Stålhammar, 1985, 1991, 1993, 1996). Lundgren forsket også på rektorenes arbeidssituasjon omtrent samtidig med Stålhammar. I likhet med Stålhammar studerte Lundgren rektorenes sosiale og funksjonsavhengige situasjoner, samt ansvarsfordelinger mellom ledelsen og de øvrige ansatte (Lundgren 1979, 2006, 2010). I studiene satte både Stålhammar og Lundgren fokus på rektorenes innsikt i organisering. Begge vektla dessuten å belyse strukturer og variasjoner i arbeidsoppgavene. I det etterfølgende refererer jeg til et slikt aktuelt prosjekt utført av Stålhammar.

I Stålhammars (1996) studie settes fokus på rektors tidsanvendning. Det sentrale spørsmålet i undersøkelsens problemstilling omfatter hvordan rektorer skal kunne bli effektive som ledere gjennom å prioritere arbeidsoppgaver i forhold til disponibel tid. Bakgrunns materialet baserer seg på resultater fra observasjonsstudier av rektors og kommunikasjonspartners tidsanvendelse, samt det kommunikasjonsmønsteret som blir synlig i rektors lederskap. Antall observerte rektorer er 27, hvilke fordeler seg på grunnskoler og gymnas (videregående opplæring). Undersøkelsesresultatene viser at kommunikasjon framstår som et sentralt element i rektors lederrolle. Muntlige samtaler er betydelig mer benyttet enn skriftlige meddelelser. I sitt daglige arbeid har rektor mest kontakt med lærere og sekretær. Dessuten er det kontakt med kollegaer på andre skoler. Resultatene av undersøkelsen tyder også på at lederskap vesentlig utøves i form av hurtige problemløsninger. Det syntes å eksistere lite tid til refleksjon over problemenes årsaker og dessuten til planlegging.

Stålhammar hevder, i tilknytning til sine studier, at rektor i virkeligheten har langt større mulighet når det gjelder å utøve et effektivt og aktivt lederskap, enn hva de fleste rektorene selv mener å ha. I studien konkluderes det med at det vesentlige er at den anvendte tiden nyttes til å løfte fram visjoner, og dessuten til å aktualisere det ideologiske verdigrunnlaget skolen bygger på. Stålhammar mener det bør legges til rette for at ikke bare de fortløpende, men også andre viktige oppgaver blir løst ved å utøve et aktivt lederskap.

Berg var en annen sentral svensk forsker på 1990-tallet, samt under de etterfølgende årene. Han hadde et lignende utgangspunkt som Stålhammar og forsket bredt på ledelse i sosiale sammenhenger og organisasjon (Berg, 1990, 1999, 2003). Fra omkring år 2000 startet også Svedberg opp sin forskning. I sin forskning rettet Svedberg i betydelig grad oppmerksomheten mot de legitime og sosiale forbindelsenes innvirkning på skoleledelse i forhold til det aktuelle miljøets formelle strukturer (Svedberg, 2000, 2007).

Nedenfor refererer jeg til Svedberg som bl. a. har forsket på rektorrollen. Svedbergs (2000) undersøkelse er basert på intervjuer med fire rektorer og en skolesjef.

Teoretisk fundament

Resultatet av undersøkelsen tyder på at rollen som skolesjef eller rektor er langt fra noen entydig rolle, all den stund strategier som forbindes med rektors lederrolle er ulike. Det presenteres imidlertid ikke noen ensartet måte å balansere mellom ulike domeners innflytelse og meningsinnhold. Blant annet anvendes det et uensartet språk når det gjelder kommunikasjonen i politiske og profesjonelle sammenhenger. Svedbergs resultat tyder på at rektors rolle formes i skjæringspunkter mellom ulike meningsinnhold, uten forekomst av en sterk tilknytning til noen spesifikk domene.

Svedbergs undersøkelse viser også at målstyringsdebatter vanligvis er tilknyttet et politisk ønske om forandring. Kommunediskurser uttrykker derimot teknisk rasjonell og økonomisk tenking. I den profesjonelle samtalen har rektorene oftest behov for å avklare og legge til rette for en hverdagslig stabilitet, hvor balanserte løsninger eller kompromissløsninger inngår. Rektorene havner dermed i et diskursivt skjæringspunkt mellom ulike meningsdannelser. Svedberg gjør også gjeldende i sine tolkinger at rektors følelsesmessige arbeid kan oppleves som en form for menings-skaping som omfatter hele individets personlighet. Dette gjelder ikke bare strengt personlig, men har også sammenheng med skolens samfunnsoppgaver. Svedbergs undersøkelsesresultat tyder samtidig på at forandringer, som det legges opp til i skolen, ofte får vide konsekvenser i ulike sammenhenger. Det vil si at forandringer angår både organisasjonens praksis, struktur og meningsmønster.

Höög og Johansson (2015) redegjør for det svenske prosjektet «Struktur – kultur – lederskap». Dette er et prosjekt hvor flere forskere er involvert. Det tas utgangspunkt i at skoledebatten under 1990-tallet først og fremst handler om ulike pedagogiske former, didaktikk og elever med behov for særskilt støtte. Under 2000-tallets innledning er det på den annen side i Sverige en voksende interesse for skolens resultat og måloppnåelse. Ved siden av dette også hvordan skolens struktur, kultur og ledelse kan skape forutsetninger for fremskritt i skolen. Forfatternes prosjekt handler om hvordan skoler kan organiseres og ledes, slik at arbeidet med å nå lokale og nasjonale mål blir så fremgangsrikt som mulig. Arbeidet omfatter ulike aspekter av lederskap, struktur og kultur. Dessuten inngår hvordan skolens måloppfyllelse kan defineres og gjennomføres med tilfredsstillende resultat. I et utviklingsperspektiv er det først og fremst de beslutninger som tas, det utviklingsarbeid som gjennomføres og den ledelse som utføres som er viktig. I prosjektet gjør forfatterne et forsøk på å ta inn mange aktuelle forutsetninger, hvilke de anser å være relevante for å gjøre en skole fremgangsrik. Forfatterne undersøker også, med henblikk på om de fremgangsrike skolene er best ledet, og om de som ikke er fremgangsrike har svakheter i måten å arbeide på. I studien presenteres en inndeling i kunnskapsmål og sosiale mål. I undersøkelsen inngår 24 skoler i 12 kommuner, to i hver kommune. Utvalget består av både framgangsrike og mindre framgangsrike skoler. Dette for å kunne gjøre sammenligninger som kan avklare hva som er forskjellen mellom de ulike gruppene av skoler. Studien bygger undersøkelsesmetodisk på intervju med rektorer, lærere, elever, politikere og skolesjefer. Dessuten inngår observasjoner ved skolebesøk og gjennomgang av offisielle dokumenter.

Kapittel 2

Resultatet av prosjektet visert at fremgangsrike skoler når både kunnskaps- og sosiale mål tilfredsstillende. Det samme er ikke tilfelle for de øvrige skoler. Karakteristiske trekk i de fremgangsrike skoler er at lærerne støtter ledelsen. Diskusjonen er åpen, og rektor inngår i samarbeidet om læring og utvikling. Rektor gjør flere klasseromsbesøk og gir ofte tilbakemeldinger på lærernes profesjonelle rolle. Resultatene viser også at fremgangsrike rektorer ofte beskriver sine skoler som involverende og arbeidsbaserte. Dette er i motsetning til kollegene i de mindre fremgangsrike skolene. Gjennom å gi elevene innflytelse, utveksles ikke bare sosial kompetanse, men også kunnskaper i ulike emner. Nøkkelord i begrepet fremgangsrike skoler er *delaktighet, synliggjøring, forandring*, samt en *etisk måte å forholde seg til hverandre*. I de mindre framgangsrike skolene påpeker lærerne at rektor skal synliggjøre skolen mer. Innstillingen til rektors ledelse varierer. I de skoler som oppnår å være framgangsrike ved å oppfylle nasjonale målsettinger, er det delte meninger blant lærerne om de er framgangsrike. Kommunikasjonen mellom rektor og lærere i de mindre fremgangsrike skolene består i det vesentlige av hverdagslige aktiviteter som angår enkeltelever. Det forekommer dessuten lite kommunikasjon om skolens langsiktige perspektiv.

I Danmark og Finland fremstilles det også betydelig forskning innen skoleledelse. Når det gjelder Danmark, bærer en vesentlig del av denne forskningen et internasjonalt preg, hvor deltakere fra flere land, også fra Norge, har bidratt. Dempster, dels sammen med andre forskere, konsentrerer seg om internasjonal skoleledelse som bl.a. omfatter etiske utfordringer knyttet til ledelsesfunksjoner (se for eksempel Dempster & Mahony, 2000; Moos & Dempster, 2000). I et omfattende forskningsarbeide rundt århundreskiftet 2000, beskjeftiger seg for eksempel Moos, sammen med flere andre forskere, med å studere utdanning av skoleledere sett fra et internasjonalt perspektiv. Moos har også, sammen med flere andre, arbeidet med profesjonaliseringsproblematikken, basert på et ønske om å oppnå god ledelse (Moos, 2002; Moos, Hermansen & Krejsler, 2002; Moos, Krejsler & Kofod, 2007 a, b).

I Danmark gjennomfører Moos, Krejsler og Kofod (2007 b) en kvantitativ undersøkelse blant et omfattende antall skoleledere. Det ble sendt ut 300 spørreskjema og besvarelsene omfattet 69 % av disse. Undersøkelsesresultatet viser en klar tendens til at skolelederne mener at de lærer av egen praksis gjennom erfaringer og refleksjon. Rektorene uttrykker at de bare i mindre grad anser å ha nytte av teori. Den mest aktuelle kursvirksomheten inkluderer nettverk. Dessuten utgjør konferanser en gruppeaktivitet mellom ytterpunktene erfaringer/refleksjon og nødvendig teori for å oppfylle opplæringsbehovene.

Sahlberg (2011) betrakter Finland som et samfunn med verdens beste utdanning. Dette på grunn av landets høye «score» i forbindelse med målinger av elevers utdanningsprestasjoner og kunnskaper i PISA-rapporter. Siden PISA fremtrer som en «Top-scoring Organisation for Economic Co-operation and Development», har forskere fra ulike land besøkt Finland for å studere det finske skolesystemet. Sahlberg (2011) anser for sin del at uten framstående lærere, rektorer og skoleledere, ville

Teoretisk fundament

Finlands internasjonale suksess aldri vært mulig å oppnå. Innholdet i den finske lærerutdanningen er utdypet av Westbury, Hansén, Kansanen og Björkvist (2005). Den finske tilnærmingen til skolelederskap inngår også i en forskningsrapport av Hargreaves, Halasz og Pont (2008). En PISA-rapport fra 2012, med fokus på 15 åringers prestasjoner i matematikk, lesing og naturfag, viser at finske elever presterer svært godt. Finlands ungdommer viser så høgt prestasjonsnivå at dette blir betraktet som toppresultat i forhold til andre land. Kjensli og Olsen (2013) fremholder at det er særlig i naturfag at de finske elevene utmerker seg.

Når det gjelder forskning i Finland undersøker Salo (2002) i en såkalt mikropolitisk studie organisasjons- og sosiokulturelle perspektiv. Han retter søkelyset på ledelsens og lærerens handlinger og muligheter for å øve innflytelse, sett i forhold til skolens spesifikke organisasjonskultur. Salo setter også fokus på ledelsesoppgavene relasjoner til forskjellige organisasjonstyper. Den kvalitative datainnsamlingen baseres på intervjustudier ved en sjukepleierhøgskole under vel tre års tid. Utvalget omfatter lærere, rektor og studenter. Rektor og lærerne ble intervjuet individuelt og studentene i små grupper på 2-4 personer. I resultatet av studien framgår det at skolens makt- og autoritetsstruktur utgjør to systemer som danner en privat og i en offentlig arena. Undersøkelsen viser bl.a. at den interne koordineringen er mangelfull. Dette danner et hinder for organisasjonslæring. Lærerne gis mulighet til å påvirke undervisningen og samspillet med elevene, men de gis få muligheter til å øve innflytelse på ledelsen og administrasjonen ved skolen.

I Finland har både Sandén og Wikman forsket på skoleledelse (Sandén, 2007; Sandén & Wikman, 2011). Sandén (2007) har i sine studier undersøkt rektorenes individuelle og motiverende utgangspunkt for å lede og utvikle skolen. Han har analysert elementer som i nevnte sammenheng hevet eller senket deres motivasjon. Respondentene var rektorer i grunnskolen og gymnasiet (videregående skole) i de svensktalende områdene av Finland. I alt besvarte 79 rektorer de mottatte spørsmålene. Resultatet av den undersøkelse Sandén (2007) presenterer viser at fremgang og tiltro til egen effektivitet har stor betydning for at det arbeidet rektorene skal utføre oppleves meningsfullt. I forhold til undersøkelsen tolket han undersøkelsens fokus i forskjellige kategorier. Han kom frem til at noen rektorer fortrinnsvis vektla *sosiale forhold og samspill*, og dessuten kontekstuell eller *sammenhengende* utgangspunkt. Visse andre uttrykte relativt sterkt at *kreativitet* var et sentralt utgangspunkt for motivasjon. Noen rektorer var forholdsvis sterkt oppslukt av *konsekvenser i avgjørelser, relasjoner til regelverk og overordnede føringer*. Andre vektla særlig *ansvarsfølelse*, og dessuten viste noen rektorer en *særlig interesse* for å utføre lederoppgavene. Motivasjonen kan ifølge Sandéns undersøkelse være både mangfoldig og varierende.

I et finsktalende område av Finland utførte Mäkelä (2007) en etnografisk studie med perspektiv på ledelse i de finske videregående skoler. Formålet med studien var å avklare rektorenes oppgaver i det 21. århundrets enhetsskole. I undersøkelsen inngår bl. a. en vurdering av hvorvidt de aktuelle områdene økonomisk lederskap, personalforvaltning og pedagogisk ledelse, som var sentrale på 1990-tallet, fortsatt er gyldige i de postmoderne, videregående skoler. Studiens metodologiske ansats var

Kapittel 2

fenomenologisk/hermeneutisk. Lederskap ble ansett som en del av de organisatoriske aktivitetene, hvor det ble lagt vekt på ulike organisatoriske systemer, samt relasjoner og sosial aktivitet. Metodologisk betraktet er studien bygget over en kvalitativ forskningsansats. De undersøkelsesmetoder som ble benyttet for datainnsamling, var deltakende observasjon, empiriske notater, samt ulike dokumenter og gruppeintervjuer. Resultatene av studien viser at sosiale endringer på 1990-tallet har endret rektors oppgaver. Mäkelä (2007) viser også at resultatene av studien samsvarer med tidligere forskning. Konklusjonene i undersøkelsen er at rektor etter hvert har fått en stadig viktigere rolle når det gjelder å utvikle kontaktene skolene imellom, samt med sine samarbeidspartnere. Skolen blir etter hvert nærmere tilknyttet et samfunnsbasert nettverk. Rektors arbeid er dessuten påvirket av nye domener som etter hvert er kommet til.

Tidligere forskning i Norge ble ofte organisert i store prosjekter med et vidstrakt innhold. Men det er også i senere tid lagt opp til spesifikt utvalgte og avgrensede områder. Av de mer omfattende opplegg ble det i perioden 2003–2005 i Norge gjennomført en undersøkelse som fikk navnet «Skole og Ledelse» (SOL). Studien omfattet et samarbeid mellom fire høgskoler og universiteter. Det hadde dessuten internasjonal tilknytning da det inngår i forskningsprosjektet *Successful School Leadership Project (SSLP)*. SOL-prosjektets formål var å bidra til kunnskaper om hva som kunne betegnes som god ledelse. Det ble lagt vekt på å belyse, beskrive og analysere forskjellige ledelsesformer. Dessuten ble det foretatt sammenligninger mellom internasjonale, nasjonale og lokale diskurser eller debatter i skoleledelse. Prosjektet var basert på en kvalitativ metodetilnærming. I alt deltok 12 utvalgte skoler i observasjon, dokumentanalyse og intervju hvor rektor, lederteam, lærere, elever, øvrige ansatte og foresatte deltok. I det etterfølgende refererer jeg til forskere som har utført tidligere studier og hvor flere inngår i SOL-prosjektet.

Møller har hatt en sentral rolle i denne forskningen (se for eksempel Møller, 1996, 2004, 2006, 2007, 2011; Møller & Presthus, 2006; Møller & Ottesen, 2011). I ett av sine studier setter Møller (2004) fokus på «lederidentitet i skolen». Materialet som ble lagt til grunn for denne undersøkelsen, referer seg til et prosjekt hvor forskere ved Institutt for lederutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo samarbeidet med forskere fra England, Danmark og Irland. Undersøkelsen som omfatter kommunalt nivå, startet vinteren 1999 og ble avsluttet sommeren 2002. Metodologien var til sin egenart kvalitativ. Den baserte seg på intervjuer med rektorer for å forstå hvordan livet som skoleledere leves, erfares og fortelles. Beretningene fra rektorene er knyttet til en bredere analyse av historiske, sosiale, kulturelle, politiske og økonomiske forhold.

Resultatene som framkommer i samarbeidsprosjektet, viser betydningen av å legge til rette organisasjonsmiljøet og samspillet for å oppnå et godt og gjensidig fellesskap mellom skoleledere, medarbeidere og elever. Undersøkelsen tyder også på at rektorer ikke opplever å ha de nødvendige støttestrukturer de skulle behøve for å kunne utføre arbeidet ytterligere kompetent. Det er for eksempel en ulempe at le-

delseskollegiet fortrinnsvis fungerer som et fellesskap, hvor administrative og økonomiske forhold tas opp, men hvor det i ubetydelig grad legges opp til et læringsfellesskap som rektorene ønsker et sterkere fokus på. En annen ulempe som er knyttet til skolenes virksomhet, hvilken fremkommer i undersøkelsen, er at det i arbeidssituasjoner ofte oppstår konflikter mellom rektors samfunnsforpliktende oppgaver med å ivareta skolenes målsettinger, og de krav som stilles til økonomiske tilpasninger. For at rektorer skal kunne erverve de kvalifikasjoner som de trenger for å ivareta sine arbeidsoppgaver tilfredsstillende, konkluderes det med at innsikt i stillingens innhold, samt det arbeid rektorene skal utføre, bør tillegges større vekt ved rekruttering av skoleledere.

Møller (2007) har i sin forskning også satt fokus på skoleledernes betydning for elevenes læringsresultater. I studien tar hun utgangspunkt i St.meld. nr. 30 (2003-2004), «Kultur for læring», hvor det framgår at skolen trenger kompetente og tydelige skoleledere med positive holdninger. Referansegrunnlaget i Møllers studie er norsk og internasjonal forskning med tilknytning til forskningsproblemet. Det vises bl. a. til Imsens (2004) studie av ledelse innenfor evaluering av «Reform 97», samt til Møllers og Fuglestads (2006) forskning i tilknytning til den norske delen av det internasjonale forskningsprosjektet «Successful School Leadership». Datagrunnlaget er knyttet til det kommunale nivået og er basert på en kvalitativ metodetilnærming, hvor det benyttes intervju som datainnsamlingsmetode.

I Møllers (2007) undersøkelse konkluderes det med at skoleledelse har en indirekte betydning for elevenes læringsresultater. Dette skjer fordi ledelsen gjennom sine funksjoner påvirker skolens læringskultur og lærernes arbeidsinnsats. I studien framgår det bl.a. også at det har en positiv innvirkning på skolens lærings- og samarbeidsmiljø at ledelsen framstår forbilledlig, dvs. som medarbeiderne kan identifisere seg med. Et annet betydelig resultatmoment er at ledelsen må være tydelig, slik at den skaper forventninger som rammer inn skolehverdagen for både ansatte og elever. Det er dessuten viktig at ledelsen, via sitt innholdsfokus er forankret i skolens mål og verdier, og at det finnes en god balanse mellom stabilitet og forandring i skolen. Studien viser imidlertid også at ledelsen står overfor atskillige problemer som må takles. Dette gjelder bl.a. den uforutsigbarhet, usikkerhet og utrygghet i arbeidssituasjonen som atskillige medarbeidere opplever. Dessuten opplever skoleledelsen til dels for stort tidspress i forhold til de oppgaver som skal utføres.

I en studie tar Møller (2011) også opp «rektorerers profesjonsforståelse, faglig autonomi og administrativ underordning». Undersøkelsens empirigrunnlag omfatter data fra to forskningsprosjekter. I disse prosjekter ble det høsten 2007 foretatt intervjuer med rektor, samt en gruppe lærere ved seks grunnskoler og fire videregående skoler. Formålet var å evaluere forvaltningsnivåets og institusjonens rolle i gjennomføringen av «Kunnskapsløftet». I tillegg ble det også innhentet materiale fra en studie høsten 2008, hvor det ble samlet inn data fra fremgangsrike skoler. Undersøkelsen utgjorde den norske delen av det internasjonale forskningsprosjektet «Revisiting Successful School Principales». Analysen viser at rektorene i betydelig grad erfarer autonomi eller selvstendighet i arbeidssituasjonen. Resultater av studiene tyder på at

Kapittel 2

overordnede myndigheter mener skolene stort sett ledes kompetent. Bare i mindre grad stilles rektorene til ansvar for de resultater som oppnås i arbeidssituasjonen. Undersøkelsene tyder også på at rektorene har tillit til lærerne, og derfor sjelden gir tilbakemeldinger på det arbeidet de utfører. Resultatet tyder på at det i vesentlig grad blir tatt for gitt at rektor i videregående skole ikke har tilstrekkelig faglig kompetanse når det gjelder å gi tilbakemeldinger til lærerne. Dessuten framgår det at praktiske ferdigheter, personlige erfaringer og refleksjon over egen praksis, betraktes som kvalifiserende, når det gjelder å kunne utføre arbeidsoppgavene. Undersøkelsens respondenter er lite opptatt av teoretisk lederutdanning. Vektlegging av kunnskaper av vitenskapelig karakter er i alt vesentlig fraværende. Intervjuene tyder heller ikke på at rektorene ønsker å utvikle en slik kunnskapsbase. Møller konkluderer imidlertid, på bakgrunn av sin analyse av undersøkelsesmaterialet, med at teoretisk kunnskap utgjør et viktig grunnlag for å kunne reflektere over den praksis som utføres. Det gjelder dessuten også for å kunne foreta aktuelle kritiske vurderinger. Datamaterialet i sin helhet tyder på at rektorene, i de undersøkte videregående skolene, har lite direkte kontakt med andre skoleledere. Et slikt utvidet samarbeid kunne imidlertid ha bidratt til at aktuelle og verdifulle kunnskaper ble tilført skolemiljøet.

I sine studier viser Valle (2006) interesse for ulike ledelsesområder i grunnopplæringen. Han setter søkelyset på de overordnede nasjonale føringenes innvirkning på skoleledelse. I sin forskning studerer Valle politiske perspektiv på skoleledelse. Han forsøker å identifisere slike diskurser eller debatter i utdanningspolitiske dokumenter. Bakgrunns materialet er offentlige utredninger og stortingsmeldinger. Dessuten inngår også materiale som ble publisert da SOL-prosjektet ble gjennomført. Studien synliggjør at politiske beskrivelser kan være både holdningsløse og ulogiske. Derfor er slike beskrivelser problematiske å benytte som tilretteleggende utgangspunkter for gjennomføring av pedagogisk praksis. Valle er kommet til, at det i begrepsapparatet som gjelder skoleledelse, foreligger en spenning mellom det individorienterte og det kollektivt orienterte perspektivet. Det kollektive perspektivet kommer særlig til uttrykk i internasjonale studier, mens det individorienterte perspektivet står sentralt i nasjonal utdanningspolitikk, som i hovedsak er relatert til et tradisjonelt syn på ledelse. Samtidig som internasjonal forskning vektlegger ledelse som en teamoppgave, fremgår det i den norske politikerutformingen behov for å plassere ansvar hos rektor som øverste leder i organisasjonen.

En forholdsvis systemorientert og omfattende forskning er utført av Langfeldt. Han har konsentrert studiene om evaluering av kvalitetsvurderinger og nye styrings-systemer, effektivitet og likeverd i skolen (Langfeldt, 2006 a, b, 2008 a, b, c, 2011). Langfeldt (2006 a) har bl.a. gjennomført en undersøkelse om «styringsstrategier og rektorrollen i et historisk perspektiv». I prosjektet setter han fokus på hvordan forandringer i forventninger til leder kan være historisk og kulturelt betinget. Metodisk sett er undersøkelsen kvalitativ, hvor det benyttes intervju som datainnsamlingsmetode blant rektorer og lærere ved to skoler. Resultatet av undersøkelsen tyder på at det har vært både kontinuitet og forandring i utformingen av rektorrollen. Dessuten viser resultatet at rektor i den senere tid har fått utvidet utøvende ansvar. Rektor er

Teoretisk fundament

også blitt tillagt flere oppgaver. Dette har resultert i at rektorrollen er blitt mer krevende, er tydeligere og er tillagt større ansvar. Forventningene til rektor stilles dermed, når det gjelder utførelse, på et nivå med større intensivitet. Fremtidige rektorer skal være både initiativrik og visjonær, samtidig som hun eller han også skal kunne kombinere og oppfylle overordnede målsettinger. Langfeldts undersøkelser slutter opp om at det administrative opplegget må være godt tilrettelagt, for at skolene skal kunne gi en tilfredsstillende undervisning. På bakgrunn av sine undersøkelsesresultater mener Langfeldt at det er behov for drøftinger av hva skoleledelse skal innebære.

Skedsmo (2011) har forsket på rektors relasjoner, og gjennomført en studie om «vurdering som styring av utvikling og overvåking av resultater». Utgangspunktet er skoleledernes oppfatninger av de føringer som framkommer i politiske dokumenter for å oppnå læring, utvikling og forbedringer i skolens virksomhet. Undersøkelsen er basert på en tekstanalyse av slike dokumenter. Dessuten ble en spørreundersøkelse i et nasjonalt representativt utvalg av rektorer lagt til grunn. Undersøkelsen ble gjennomført i 2005. I alt forelå det 64 % svar fra et utvalg bestående av 632 rektorer. Undersøkelsesresultat tyder på at styringssystemet først og fremst fungerer som et administrativt styringsmiddel. Systemet er i mindre grad for formålet tjenlig knyttet til skolens praksis og arbeidet med å forbedre resultatene til de enkelte elever. Forfatteren reiser et spørsmålstejn, når det gjelder hvorvidt statistiske data gir tilstrekkelig informasjon som grunnlag for politiske utforminger. Det gjelder spesielt i forhold til skolens retningslinjer og målsettinger, samt forbedringer av skolens resultat. Forfatterens konklusjon er at utvikling av avanserte verktøy som benyttes i skolen neppe kan erstatte den betydning som profesjonelle refleksjoner og betraktninger har.

Engeland med flere har forsket på profesjonell ledelse og kommunal styring av skolen (Engeland, 2000; Engeland, Roald & Langfeldt, 2008). Engeland (2000) har gjort en undersøkelse om «skolen i kommunalt eie, politisk styrt eller profesjonelt ledet skoleutvikling». Undersøkelsen ble utført i tre kommuner, hvor utvalget i to av kommunene bestod av tre rektorer i hver av disse. I den tredje av kommunene ble utvelgelsen av rektorer tilpasset arbeidet med evaluering av det kommunale lederprogrammet. Rektorene var fordelt på prosjektgrupper, og det ble innhentet opplysninger fra tre av disse gruppene. Det ble lagt opp til en kvalitativ metodetilnærming ved å benytte intervju. Resultatene av studien tyder på at kommunens valg og bruk av strategiske styringsmidler, kommunenes strukturer og toppledernes rolleprofil, generelt sett er problematisk i forhold til å skulle fremme fornyelse i skolen. De sentralistiske strukturer, som det hovedsakelig er lagt opp til, representerer organisasjonsmåter som kjennetegner regulerte og stabile organisasjoner. De lange hierarkiske linjene innen skolen synes å skape samhandlingsproblemer. Skolens praksis viser i liten grad tegn på å være innovative, i tråd med slike kriterier. Det stimuleres dermed ikke til utvikling og fornyelse. Undersøkelsen tyder på at en utviklingsorientert organisasjon kjennetegnes ved at den ideologisk sett har en verdi- og visjonær-orientert styring.

Kapittel 2

Det viser seg å være et problem at toppledere og politikere i kommunene, som formelt har stor makt, er lite utviklingsorienterte. På det pedagogiske området brukes derfor denne innflytelsen i minimal grad. Det anses også å være et problem at det pedagogiske innholdet ikke behandles på den politiske arena, og at kommunenes målstyring praktiseres uten å være tilstrekkelig relatert til pedagogiske mål. Dermed får dette området ikke en ønskverdig oppmerksomhet. Det anses imidlertid positivt at det legges til rette for fleksible og desentraliserte strukturer innen pedagogisk virksomhet. Studien viser at desentraliseringen har ført til at kommunenes skoleaktive satsing varierer mer enn tidligere.

Eggen (2006) har også forsket på styringsperspektivet. Hun har utført en studie om «verdsetting gjennom vurderingspraksis». Undersøkelsen er rettet mot elevenes forskjellige utgangspunkter for læring, samt ledernes mulighet for å bygge faglig kompetanse og individuelle støttende strukturer for alle ansatte i skolen. I studien ble maktrelasjoner og diskurser eller meningsutvekslinger i samspillprosesser, som rektor må forholde seg til, belyst. Eggen gjorde en kvalitativ undersøkelse med intervju av rektor og øvrige ansatte ved to videregående skoler. I sine resultater fant hun at verdigrunnlaget i skolen handlet om *gjensidig tillit* og *respekt*. Men det inngikk også i dette grunnlaget å bygge *konstruktive og positive holdninger*. I undersøkelsen konkluderer hun med at det er behov for at rektorer utvikler sin kompetanse på det analytiske og samhandlingsrelaterte området. Det fremgår også at det i skolene eksisterer interesse for å bygge en slik profesjonell innsikt, samt å synliggjøre dette fundament. Dessuten er respondentene opptatt av ekstern dialog for å styrke skolens ideologiske eksistensgrunnlag, samt for aktivt å kunne påvirke storsamfunnets holdninger i en positiv retning overfor skolen.

Forskning på rektors ledelsespraksis er bl.a. utført av Møller og Presthus (2006). Studien omfatter ledelse som demokratisk praksis, hvor metoden bygger på en analytisk og deskriptiv forskningstilnærming basert på en intervjuundersøkelse. Møller og Presthus fremstiller i sin studie demokratisk ledelse som et normativt begrep med bestemte verdier og distribuerte perspektiv. Konklusjonene i undersøkelsen er at de skoler som har lyktes med å legge til rette for demokratiske opplegg, har etablert strukturer og prosedyrer som bygger på *informasjonsflyt*, *diskusjon*, *dialoger* og *refleksjon*. For å fremme demokratisk ledelse, anser forfatterne at det er av betydning å legge til rette for samarbeid på bred basis, der også elevene involveres. Et annet karakteristisk særtrekk i undersøkelsen er at mange i miljøet tar initiativ til ledelse. Møllers og Presthus undersøkelsesmateriale tyder på, at den ledelse som utøves formelt, kan være avgjørende for å fremme demokrati på arbeidsplassen. Det fremgår av studien at det legges et spesielt ansvar på rektor i forbindelse med tilretteleggelse av tiltak som kan oppleves rettferdige. Dessuten finns det rom for håndtering av verdikonflikter på en måte som fremmer den kollektive meningsdannelsen.

Skrøvset og Stjernstrøm (2006, a, b) interesserer seg for «de kontekstuelle sidene av skoleledelse». De har forsket på teamledelse og studerer ulike arenaer for utøvelse av ledelse. I undersøkelsen har Skrøvset og Stjernstrøm (2006, a) satt fokus på hvordan ledelse foregår og fremforhandles mellom partene i et praksisfellesskap.

Teoretisk fundament

Empirigrunnlagene refererer seg til identifisering av noen av de formelle og uformelle arenaer i SOL-prosjektet. Undersøkelsen er basert på kvalitative data som omfatter intervju med skoleansatte i ulike stillinger, så som rektor, inspektør og lærere. Studien viser at det er mange måter å utøve ledelse på, men det er også fellestrekk som særlig gjelder de formelle møtestrukturane. Resultatet tyder bl.a. på at det bør legges opp til at en del av møtene innen skolen, blir benyttet til diskusjoner om skoleutvikling. Det fremgår også at kortere møter, hvor det formidles betydningsfull informasjon, er verdifulle for å skape fellesskapsfølelse og helhetsforståelse. Et annet karakteristisk særtrekk i undersøkelsesresultatene er at skolene til en viss grad aksepterer uenighet. Det er imidlertid en forutsetning at uenigheten ikke er for stor, og at dens karakter er meningsforskjell. Det konkluderes med at slik uenighet gir mulighet for ny læring og utvikling. Av studien fremgår det at de uformelle arenaer utgjør en viktig del av skolens ledelsesplattform. Undersøkelsen viser også at det er en fordel at sterke, uformelle ledere står for en retning som samsvarer med skolens formelle ledelsesopplegg.

Helstad (2011) har forsket på ledelse og lærerarbeid i en videregående skole. I undersøkelsen studerte hun «vilkår for kollektiv kunnskapsutvikling gjennom tilrettelegging av læringsprosesser på arbeidsplassen». Formålet var å avklare hvilke særlige vilkår som, i denne forbindelse, gjelder for ledelse og lærerarbeid i de videregående skoler. Helstad la opp til en omgivelsesorientert og kulturell tilnærming til forskningsproblemet. Hun satte fokus på skoleledelsens muligheter for å bygge støttestrukturer rundt lærernes læring på arbeidsplassen. Undersøkelsesarrangementet omfatter en intervjuundersøkelse blant ledere og lærere i en tradisjonell videregående skole med 600 elever og 60 lærere. Resultatet viser at det tradisjonelt sett primært eksisterer et individuelt ansvar for at lærere tilegner seg kunnskaper. Det ble også avdekket en svak tradisjon ved at ledelsen påvirker lærernes faglige og profesjonelle arbeid direkte. Helstad konkluderer med at en leder som ønsker å legge til rette for elevenes læringsmuligheter, også må legge til rette for involvering eller innblanding i lærernes arbeid og deres læring. Undersøkelsen tyder på at det både i lærerfellesskapet, blant de ansatte og blant skolelederne, eksisterer et ønske om å oppnå faglig utvikling. Det er imidlertid i liten grad utviklet systematikk for å oppnå kollektiv kunnskapsutvikling på den undersøkte arbeidsplassen. I studien konkluderes det imidlertid med at det kan ligge til rette for slik utvikling. Men da må initiativ i forbindelse med kunnskapsutvikling rettes mot fellesskap for læring i tillegg til individuell kompetanseheving. Skal lærerne få en mulighet til faglig utvikling, må støttestrukturene gjennom tilrettelegging og tildeling av nødvendig tid til samarbeid med kollegaer, være til stede. Læringsprosessene må også skje over tid, de må koples sammen med organisasjonsutvikling og dessuten følges opp i ulike fora. Undersøkelsen tyder på at eksternt veiledning må spille en sentral rolle for å kunne fremme læringsmuligheter i skolen.

Fuglestad har dels selv, og dels sammen med Vedøy, forsket innen et relativt omfattende område som bl.a. omfatter skoleledelse (Fuglestad, 2006; Fuglestad & Vedøy, 2006). I et forskningsprosjekt retter Fuglestad og Vedøy (2006) søkelyset på

Kapittel 2

«relasjoner og læringsmiljø i skolen» Forskerne setter fokus på samspillet mellom lærer og elev, samt slik betydning for læringsmiljø og arbeidsinnsats. Studien er basert på intervjuundersøkelser blant lærere og elever på ulike trinn i tre grunnskoler. Av resultatene fremgår det at godt fungerende og læringsorienterte relasjoner er grunnleggende, for at skolen som organisasjon skal kunne oppnå gode resultat. Respekt for elevene har verdimeisig betydning for utviklingen av et godt læringsmiljø. Uformelle relasjoner mellom lærer og elev er med på å bryte ned forskjeller og fremme tillit mellom disse gruppene i skolen. Dermed legges det også til rette for et utvidet praksisfellesskap. Undersøkelsen tyder på at den kollektive dimensjonen ved praktiseringen av læreryrket, har tilført profesjonen viktige kvaliteter.

Fuglestad (2006) har selv, på grunnlag av empiriundersøkelser i SOL-prosjektet, utført studier med fokus på ledelse som kulturutvikling. De resultater han har oppnådd, er basert på intervjuundersøkelser med ledelse og lærere, både i grunnopplæringen og i videregående skole. I studien fremkommer det at ledelse først og fremst angår realisering av verdier, hvor ulike aktører er involvert. Det betones også at skoleledelse omfatter et mangfold av personer, hvor det inngår intuitive samarbeidsrelasjoner og spontant samarbeid. I slike prosesser er kommunikasjonsmønsteret viktig. De institusjonaliserte strukturene er dessuten av sentral betydning for hvordan skoleledelse praktiseres. Fuglestads undersøkelsesmateriale viser en tydelig tendens at vellykket skoleledelse setter fokus på skolens primære oppgave, som er opplæring av elever. Skolens øvrige oppgaver betraktes også i et slikt perspektiv. Undersøkelsen tyder følgelig på at de sentrale elementene, for bl.a. å oppnå en god ledelse, innebærer å vektlegge likeverdighet, rettferdighet og demokrati. Det er dessuten et behov for at skoleledere reflekterer over den praksis som utføres. Av studien fremgår det at i mange tilfeller stilles det urealistiske forventninger til hva som er mulig å oppnå av resultater for den enkelte ansatte i skolen.

Innen grunnopplæring har Vedøy (2006) forsket på «ledelse av språklige og kulturelle minoritets elever i en flerkulturell skole». Studien er metodisk basert på observasjonsstudier, hvor en intervjuundersøkelse blant rektor og lærere dessuten inngår. Resultatene av studien tyder på at skolens mål omfatter intensjoner som bygger på et sosialt rettighetsbasert utgangspunkt for alle elever. Det fremgår også av studien at mange aktører bidrar i krevende prosesser for å utvikle økt mangfold. Dessuten arbeides det med flerkulturell tilrettelegging, der det inngår prosesser hvor mennesker skal lære å mestre gjennom samspill. Dette innebærer dialog og forhandlinger, hvor det også normalt oppstår konflikter. Det konkluderes med at utviklingen av den flerkulturelle skolen er kompleks, både i sitt utgangspunkt og innhold. Dette fordi konfliktfylte prosesser relaterer seg til ulike personligheter med forskjellige holdninger, hvilke kan variere både med tid og omgivelser.

Andersen og Ottesen (2011) har studert «skoleledelse, språklig og etnisk mangfold». Forskerne gjennomførte en undersøkelse på en videregående skole i en midtels stor norsk by. I alt var det på denne skolen i underkant av 1300 elever og ca 300 lærere, skoleledere og annet personale. Minoritets elever utgjorde mellom ti og fem-

Teoretisk fundament

ten prosent, dvs. mellom ca. 130 og 200 elever. Det ble foretatt individuelle intervjuer med rektor, en avdelingsleder, en sosialrådgiver og et gruppeintervju med åtte avdelingsledere. Resultatene viser at ledergruppas forventninger, meninger og antakelser markeres i form av normalisering og etnisk nøytralitet. Det fremgår også av studien at for å oppnå inkludering av språklige og etniske minoriteter, må det strukturelt legges til rette for samarbeidsformer som også inkluderer disse elevene. Slike opplegg må drøftes og beslutninger må forhandles fram. I prosesser av nevnte art er det behov for at verdier og handlinger problematiseres. Dessuten er det et sentralt tema å erkjenne inkludering som mål. En skoleledelse bør legge til rette for utvikling av nye kunnskaper i personalet, hvor det må læres hvordan det er å leve i et flerkulturelt samfunn.

Lillejord (2011) har forsket på «kunsten å være rektor». Prosjektets formål var å belyse spenningsfeltet mellom fag, administrasjon og politikk, som alle angår rektors arbeidssituasjon. Studien er basert på innhenting av dataunderlag fra ulike forskningsmaterialer om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen og dessuten også fra offentlige dokument, hvor bl.a. stortingsmeldinger er essensielle. Resultatet fra undersøkelsen viser at stadig flere arbeidsoppgaver tilskrives administrative komponenter, hvor det blir stadig vanskeligere å ha den fulle innsikt i innhold og konsekvenser. I slike situasjoner må skolelederne foreta prioriteringer av det som er viktigst. Oppgaver som angår læring og utvikling, er av spesiell betydning. I den forbindelse er det sentralt å legge best mulig til rette for samarbeidet mellom lærere, elevene og foreldrene. Undersøkelsen tyder på at skillelinjene mellom administrasjon, fag og politikk, delvis er i ferd med å forsvinne. De resultater som ble oppnådd i studien karakteriseres av at forandringer på ett område også virker inn på de andre områdene, hvor det inngår konkurrerende ideer og synspunkter. Det fremgår også i undersøkelsen at en organisasjonsforandring innebærer nye måter å tenke og handle på. Et tradisjonelt handlingsmønster må derfor stadig betraktes i lys av nye forutsetninger.

Sammendrag av skolelederorientert tidligere forskning

Skolelederforskningen i de nordiske land har siden 1990-tallet vært sterkt tiltakende. Den fremviser atskillige felles egenskaper, fordi den relaterer seg til likhet i undervisning, innhold og kulturelle tilpasninger. Den kvalitative metodetilnærmingen er dessuten fremtredende, hvor det er sentralt å forstå forskningsobjekter i form av utførelser, hendelser eller tilfeller. Den avviker dermed noe fra det ofte forekommende kvantitative fokus i internasjonal forskning som ofte fremstilles i form av statistisk formulerte faktaopplysninger.

Nordiske studier viser at i skolene aksepteres det en viss grad av uenighet. Men uenighetens karakter bør imidlertid være av typen meningsforskjell som bl. a. kan inneholde mulighet for ny læring og utvikling. Studier viser at lærings- og samarbeidsmiljø påvirkes positivt når ledelsen framstår som et forbilde som medarbeiderne kan identifisere seg med. Ledelse som utøves må være tydelig, skape forvent-

Kapittel 2

ninger og sette rammer i skolehverdagen for både ansatte og elever. Innholdet i ledelsesaktiviteter må være forankret i skolens mål og verdier. Dessuten må det finnes en god balanse mellom stabilitet og forandringer i skolen. Rektorenes anvendte tid bør benyttes til å løfte fram visjoner som aktualiserer det ideologiske verdigrunnlaget som skolen bygger på. Det eksisterer allment behov for rektorer som velger å utvikle sin kompetanse på det analytiske og samhandlingsrelaterte området. Dessuten er det ønskelig med eksternt forankrede dialoger. Dette dels for å styrke skolens eksistensgrunnlag, og dels for aktivt å påvirke storsamfunnets holdninger i en positiv retning, relatert til egen skole.

Sosiale forandringer og andre påvirkninger som ble knyttet til området skoleledelse på 1990-tallet, har ført til at rektors rolle som skoleleder har ekspandert. Dette har etter hvert gjort lederrollen viktigere når det gjelder å utvikle samspillet mellom skolen og samfunnsbaserte nettverk. Dessuten har rektor stadig fått nye og flere ansvarsforpliktelser knyttet til de administrative oppgavene, hvor det etter hvert er blitt krevende å ha full innsikt i alt innhold og alle konsekvenser. For rektor synes faglige skillelinjer mellom administrasjon, faglige emner og politikk delvis å være i ferd med å forsvinne. Forventningene til rektor er også intensivert og skjerpet. Hun eller han skal være både initiativrik og visjonær. Samtidig må personen i rektorrollen vise evne til å kombinere aktiviteter, bl. a. for å strekke til tidsmessig med å oppfylle alle overordnede målsettinger tilfredsstillende. Forandringer i lederoppgavene på ett område virker også inn på andre områder, hvor det kan inngå konkurrerende ideer og synspunkter. Dermed kan det skje forandringer i organisasjonen som angår organisasjonens praksis, struktur og meningsmønster. Problemstillingen kan innebære nye måter å tenke og handle på som kan kreve ekstra kompetanse.

Både blant skolers ansatte og skoleledere viser senere tids forskning at det generelt sett, eksisterer ønske om å kunne utvide det faglige innholdet i rektors og ansattes private kunnskapsbase. Stort tidspress i forhold til de oppgaver rektor skal utføre, kan imidlertid representere et hinder for kompetanseutvikling. Organisatorisk læring kan for eksempel hindres gjennom at den interne koordineringen av systemene for kunnskapsutvikling er mangelfulle. Kunnskapsheving antas å kunne oppnås om slike initiativ rettes både mot felleskap og individet, samt ved å legge støttestrukturene i skolen til rette for læringsprosesser. Motiveringer for kvalifisering kan fremmes på ulike måter som for eksempel ved å konstatere kompetansebehov som omfatter teamwork, relasjoner til regelverk, økonomi m. m. Ekstern veiledning kan spille en sentral rolle for å fremme læringsmulighetene i skolen. Undersøkelser viser at praktiske ferdigheter, personlige erfaringer og refleksjon over egen praksis, betraktes som kvalifiserende når det gjelder å utføre de fleste arbeidsoppgavene. Rektorer er dessverre mindre opptatt av teoretisk utdanning. Vektlegging av vitenskapelige kunnskaper synes å være vesentlig fraværende. I analyser av de forskningsresultater som mine kildebesøk omfatter, anses det å være viktig at teoretisk kunnskap får danne det prinsipielle grunnlaget når det gjelder refleksjoner over utført praksis. Generelt sett er det ellers av betydning å foreta kritiske vurderinger av de aktuelle læringsprosessene som skal utføres.

2.2 Teoretiske utgangspunkter for studien

Innledningsvis har jeg i avsnitt 2.1 presentert en oversikt knyttet til tidligere forskning med relevans for studiens formål og problemstilling. Videre iverksetter jeg i avsnitt 2.2 nedenfor en teoribeskrivelse som skal tydeliggjøre studiens teoretiske fundament. Teorier som reflekteres i teoribeskrivelsen, anser jeg for å være betydningsfulle sett i samband med min empiriske undersøkelse. Studiens teoretiske fundament danner sammen med undersøkelsens resultatanalyse og tolkningsarbeid et forsvarlig grunnlag som resultater av min undersøkelse kan vurderes i forhold til, slik jeg ser det.

I studiens målsetting beskrives føringer og rammer for det teoretiske innholdet som det er relevant å ta utgangspunkt i. Jeg har vurdert alternative perspektiv på undersøkelsens teoretiske utgangspunkter. Begrunnelsen for mine valg er basert på et ønske om å betrakte den videregående skolen i en bred, helhetlig sammenheng, hvor det utføres prioriterte og pålagte oppgaver av varierende karakter. De valgte perspektivene knyttes til fokus i problemstillingen som avgrenses av de valgte forskningsspørsmålene. Ut i fra studiens målsetting og redegjørelse for tidligere forskning, er jeg kommet til at det er dekkende å presentere følgende tre perspektiv:

2.2.1 Organisasjonsperspektivet

2.2.2 Ledelsesperspektivet

2.2.3 Kvalifiseringsperspektivet

Perspektivene betraktes i relasjon til skole, samfunns- og individorienterte forhold. *Organisasjonsperspektivet* gjelder den organisasjonen i videregående skole som rektorene arbeider i. Her behandles den videregående skolen, dvs. en institusjon på mikronivå i forhold til det samfunnsmessige makronivået. *Ledelsesperspektivet* gjelder målsettinger for rektorenes arbeid, beslutningsgrunnlag, samt oppgaver og funksjoner som skal utføres. *Kvalifiseringsperspektivet* omfatter rektorenes kompetansebehov med forslag på alternative kvalifiseringstiltak som skal undersøkes i studien. De ulike perspektivene påvirker imidlertid hverandre, og de må dels betraktes i sammenheng. Totalt sett omfatter de perspektivene jeg fremhever ovenfor, de teoretiske hovedområdene jeg legger til grunn for å belyse og fundamentere problemstillingen i mine forskningsspørsmål.

I den etterfølgende teoridelen (2.2) prioriterer jeg, i likhet med foregående redegjørelse for tidligere forskning, å konsentrere meg mest om nordisk og spesielt norsk litteratur som basis i mine presentasjoner. Dette begrunner jeg med at de mange felles egenskaper i de nordiske utdanningssystemene har bidratt til at den aktuelle nordiske litteraturen er forholdsvis godt tilpasset også norske forhold. Jeg presenterer imidlertid også aktuell internasjonal litteratur som jeg bedømmer å ha relevans for min i forskning.

2.2.1 Organisasjonsperspektivet

I foreliggende avsnitt behandler jeg hvilken betydning og innvirkning organisasjonsopplegget kan ha på de ledelsesoppgaver og ledelsesfunksjoner rektorer skal ivareta. Det er en målsetting at de ulike prioriteringer rektor velger når det gjelder organisasjonsperspektivet, skal bidra til å oppnå en best mulig helhetsforståelse av organisering knyttet til min problemstilling. I utgangspunktet gjelder det, i følge Irgens (2016), å forstå den videregående skolens funksjon som en organisasjon med spesi- fikke særpreg og tradisjoner, hvor det skal drives kunnskapsutvikling. I den forbin- delse er det relevant å ha et overordnet fokus på skolen som organisasjon. Dessuten er det også av interesse å ha innsikt i skolens betydning, virkemåte og særegne ka- rakter, for dermed å kunne utføre pålagte oppgaver og skaffe innsyn i ulike påvirk- ninger på aktiviteter som er tilknyttet organisasjonen.

På bakgrunn av disse betraktninger behandler jeg innledningsvis begrepet orga- nisasjon som danner utgangspunkt for de rammer jeg legger til grunn i den senere behandlingen. Deretter vurderes den videregående skolen i et overordnet og helhet- lig organisasjonsrelatert makroperspektiv, hvor jeg fremfører en oversikt over an- svars- og oppgavefordelingen mellom sentrale myndigheter og de enkelte videregå- ende skoler. Avslutningsvis konsentrerer jeg meg om mikroperspektivet, hvor jeg behandler skoleinterne spørsmål. Disse deles inn i organisering av undervisningen, samt skolens organisasjonsstruktur og andre særtrekk.

De ontologiske og kunnskapsteoretiske utgangspunktene for skoleorganisering som det er aktuelt å vurdere i min studie, har over tid vært utsatt for varierende de- finisjoner. Synet på ontologi, også betegnet som «eksistensens sanne vesen», har variert betydelig de seneste århundrer. Syn på kunnskap og didaktiske oppfatninger har også understøttet varierende forståelse av organiseringens fokus og prioriteringer i de videregående skoler. Den tidligere sterke vektleggingen av formelle strukturer og hierarkistisk baserte opplegg med streng kontroll, har etter hvert skapt et perspek- tiv hvor organisasjonens virkemåte og funksjon i større grad blir relatert til omgivel- sene, internt og eksternt. I den sosialkonstruktivistiske organisasjonsrelaterte vekt- leggingen, hvilken jeg setter betydelig fokus på i det etterfølgende, rettes oppmerk- somheten oftere mot hvordan organisasjoner konstruerer og rekonstruerer innholdet av felles verdier, tradisjoner og skikker blant deltakerne (se for eksempel Roald, 2012). Jeg tar i samsvar med Bolman og Deal (2004) utgangspunkt i at i den videre- gående skoles organisering inngår ulike perspektivsammenhenger. I et *strukturelt perspektiv* relaterer jeg videregående skole til et system hvor det legges til rette for at skolen skal fungere rasjonelt og oppfylle vedtatte målsettinger. Det *humanistiske perspektivet* setter fokus på individene og samspillet mellom dem i den videregående skolen. *Politiske perspektiv* kan, i samsvar med Bolman og Deal, relateres til ulike interessefokus, maktrelasjoner og konflikter som gjør seg gjeldende i skolemiljøet. *Kulturelle perspektiv* vurderes for det meste i sammenheng med skolens uformelle sider, hvor bl. a. meninger og tillit inngår. De ulike perspektivene vektlegges, av grunner som nevnt ovenfor, varierende over tid og tilpasser seg organisasjonens kon- tekst.

Teoretisk fundament

Dalin (2005) trekker frem forholdet mellom målrasjonelle og relasjonsorienterte tilnærminger, hvilke dels har likhet med Bolman og Deals (2004) inndeling av organisering i perspektiv. Forskeren Dalin gjør på sin side gjeldende at skolen er en organisasjon hvor det inngår verdier, strukturer, relasjoner, strategier og omgivelser. *Verdier* angår det ideologiske grunnlaget skolen bygger på. *Strukturer* relaterer seg på den annen side til rammer for organisering. *Relasjoner* handler om de mellommenneskelige forhold som gjør seg gjeldende innen skolen, og *strategier* i denne sammenheng omfatter ifølge Dalin arbeidsmetoder, samt de verktøy som trengs for å utvikle skolen. *Omgivelser* omfatter det ytre miljø som den videregående skole står i et avhengighetsforhold til. De målrasjonelle og relasjonsorienterte tilnærmingene kommer jeg tilbake til i det etterfølgende gjennom ulike varierende sammenhenger.

Fivelsdal, Bakka og Nordhaug (2004), samt Bakka og Fivelsdal (2014), hevder at organisasjoner kan karakteriseres av et administrativt apparat som på basis av forskjellige regler og uformelle normer, forsøker å sikre kontinuitet og måloppnåelse. Roald (2004) beskriver i sitt utgangspunkt organisasjonen som et sosialt system, hvor det inngår et definert medlemskap. Karakteristisk for slike organisasjoner er kollektive målrettede handlinger mellom mennesker som samarbeider over tid. Glosvik (2006), samt Andersen og Abrahamsson (2005), viderefører et sosiokulturelt utgangspunkt. Disse forskerne fremholder at organisasjoner er konstruksjoner eller fenomener som inngår i større sosiale omgivelser, og hvor det eksisterer relativt stabile mål. Slike enheter består igjen av verdier, strukturer og relasjoner hvor disse elementer spiller sammen i dynamiske prosesser (Dalin, 2005). I slike prosesser blir oppgavene forsøkt fordelt, koordinert og ordnet sammen på en hensiktsmessig og rasjonell måte, tilpasset institusjonens oppgaver som i mitt tilfelle er undervisning og opplæring av elever. Dermed er organiseringen i de videregående skoler lagt til rette slik at ansatte kan supplere hverandre faglig, kunnskaps- og holdningsrelatert. Organisering bidrar på denne måte til at oppgaver kan løses bedre i fellesskap av flere personer, enn individuelt av en person alene (Sjöstrand, Sandberg & Tystrup, 2001).

Det har etter hvert oppstått økt behov for organisering av skolens virksomhet gjennom de stadig høyere krav samfunnet stiller til kvaliteten på det arbeide som skal utføres. Dette forutsetter da at oppgavene i økende grad må koordineres, struktureres og samordnes hensiktsmessig tilpasset nye forutsetninger (Irgens, 2016). Organisering blir på denne måten i større grad fortløpende prosesser. Men det kan også være tilfeller hvor en organisasjonsutvikling preges av å være en tilpasning til historiske motiver og normer. Dette kan igjen bidra til at de rasjonalistiske perspektivene blir mindre fremtredende (Strand, 2001). Mitt utgangspunkt er at i en organisasjon kan perspektiv og roller inngå i et positivt samspill i samsvar med rammer, betingelser og retningslinjer som gjelder for de videregående skoler. Men disse forutsetninger kan også stå i motsetning til hverandre, hvilket kan føre til spenninger (se Larsson, 2004). En viktig lederoppgave for rektorene i de videregående skoler er å etablere innsikt i aktuelle organisasjonselementer og deres påvirkning. Målsettingen bør være å legge til rette for et organisasjonsopplegg som kan bidra til best mulig

Kapittel 2

utførelse av de daglige oppgavene og den tilkjennegitte aktuelle skoleutviklingen (Bakka & Fivelsdal, 2014).

Ansvars- og oppgavefordeling mellom sentrale myndigheter og de videregående skoler

Rektors lederrolle skal stimulere de videregående skoler på en slik måte at de utfører fastlagte samfunnsprioriterte og lovbestemte oppgaver i forbindelse med læring og undervisning på en formålstjenlig måte. Skolene og rektor må derfor innrette seg etter overordnede myndigheters retningslinjer og dominerende samfunnsstruktur. Selve styringen og påvirkningen foregår både direkte og indirekte, så vel spesifikt som generelt. Den sentrale myndighetsutøvelsen baseres på Stortingets politiske vedtak som i Norge ivaretas av Kunnskapsdepartementet gjennom utarbeidelse og tilrettelegging av lover med retningslinjer. Dette departementet har også ansvar for legalitetskontrollen. Overordnet styring skjer dessuten ved at det legges rammer for skolenes virksomhet gjennom en økonomisk prioritering som rektor må forholde seg til, samt ved at det blir gitt aktuell informasjon til skolene gjennom kurs og fagtidsskrift (se Langfeldt, 2006 a).

Et viktig medansvar for overordnet styring av den opplæring som foregår i skoler og i læringsbedrifter, utføres av varierende underliggende instanser, hvor Utdanningsdirektoratet utfører viktige oppgaver. Fylkesmannen ved utdanningskontorene er statens representant på fylkesnivå. Denne statlige instans fører tilsyn med skolene og gir dessuten råd og veiledning i aktuelle spørsmål som gjelder virksomheten. Fylkeskommunen, som i de fleste tilfeller er skolens eier, har ansvar for drift, organisering og økonomiske disposisjoner. Avgjørelsene i disse ansvarsområder er igjen delegert ned til de enkelte skoleenheter. Rektor får derved et utøvende ansvar for iverksettelse og gjennomføring av de overordnede intensjoner, retningslinjer og pålegg (se Opplæringslova med forskrifter, 2014). Videregående opplæring kan også på visse vilkår, etter spesiell godkjenning, drives i privat regi.

Ansvarsfordelingen mellom sentrale myndigheter og gjennomføringen på lokalt nivå, kan ha forskjellig ideologisk begrunnelse som rektor må være innforstått med og forholde seg til. Dette kan være utslagsgivende for hvordan ledelsesoppgavene oppfattes og utføres. Denne ansvarsfordelingen har gjennom tidene vært om diskutert i forhold til hva som er hensiktsmessige og akseptable opplegg. Mens desentraliseringen i skolen på 1970-tallet var dominert av begrunnelser knyttet til demokratisering og individets rett til selvrealisering, betraktes desentralisering etter hvert i de etterfølgende år mer i retning av å være et virkemiddel for å oppnå bedre ressursutnyttelse og effektivitet i offentlig sektor (Langfeldt, 2006 b). I tilknytning til dette er målet at desentralisering og delegering av oppgaver skal betraktes som et middel for å fremme organisasjonens fleksibilitet, både strukturelt og i prosessammenheng. Dette skal blant annet skje ved å legge til rette for økt samspill mellom de ansatte i organisasjonen (Elstad, 2008; Langfeldt, 2008 a, c). På den måten skal kunnskapssamfunnets kvalitetskrav til skolen fremmes (Lundgren, 2006; Birkeland,

Teoretisk fundament

2008). Omlegginger ved økt desentralisering kan imidlertid også føre til konsekvenser som oppfattes negative. Dette kan skje ved at den går på bekostning av målsettinger og fokus som er basert på verdirelaterte prinsipper. Det kan for eksempel gjelde vektlegging av likhet og utjevning mellom skoler (Langfeldt, 2008 a, c).

Når tyngdepunktet i myndighetsutøvelsen og resultatansvaret for den administrative og økonomiske forvaltningen innen gitte rammer overføres til de enkelte skoler, legges regelstyring om i retning av målstyring. Rektor får derved større innflytelse på skolens ledelse og det lokale handlingsrommet og handlefriheten utvides (Sandén, 2007). Det eksisterer vanligvis forventninger om at rektorer, som aktive kvalitetsutviklere i de enkelte skoler, lojalt oppfyller de mål som er utarbeidet av overordnede myndigheter. Dette betyr ifølge St.meld. nr. 31 (2007-2008) at ledelsen får utvidet ansvar for å etablere forsvarlige vurderings- og oppfølgingsystemer. Rektor tildeles også en sentral rolle ved å skulle kommunisere skolens mål i organisasjonen, og dessuten påse at målene blir oppfylt (Karlsen, 2006). Delegering av oppgaver har ifølge St.meld. nr. 11 (2008-2009) ført til økte krav om at skolen skal begrunne og dokumentere sin virksomhet. For å kontrollere at skolens målsettinger oppfylles, legges det i samsvar med sentrale myndigheters standardiserte og systemomfattende retningslinjer og vedtatte reformer opp til nasjonale kvalitetsvurderinger (Skedsmo, 2011). Dermed skapes det også et skjerpet fokus på hvordan de resultatene som oppnås i videregående skoler skal tolkes og bearbeides (Lillejord, 2011).

Overførsel av myndighet fra overordnede myndigheter kan også videreføres innen den enkelte videregående skolen. Dette kan skje ved å legge opp til delegering, dvs. fordeling av arbeidet, hvor rektor overfører lederroller og ansvar til andre for å utføre arbeidsoppgaver mer hensiktsmessig. Delegeringer av arbeidsoppgaver blir ofte sett på som å være effektivt, spesielt i tilknytning til virksomheten rundt de daglige forvaltningsoppgavene. I den distribuerte eller «fordelte» ledelsesformen som rektor må ta ansvar for, må det følge medansvar, utviklingsinteresse og kreativitet oppover i organisasjonen. I slike prosesser er det en fordel at rektor bidrar til at de ansatte tar et kollektivt ansvar ved gjennomføring og oppfølging av utviklingstiltak på alle nivåer innen skolen. Hvis målet er å utvikle en skole mer generelt og spesifikt kreves det imidlertid, ifølge Roald (2012), mer komplekse og sykliske utviklingsprosesser for å nå de resultater som er ønsket.

I dagens skole er det ofte lagt opp til at lærerne, som utgjør en betydelig andel av de ansatte, har stor frihet til å utforme, organisere og tilpasse undervisningsopplegget til de lokale forholdene (Langfeldt, 2008 c). Dette fører til at lærerne får muligheter til å påvirke beslutninger om hvilke kunnskaper som skal formidles, og hvilke undervisningsmetoder som kan benyttes, gjennom selvstendige løsningsforslag. Sett fra et positivt ståsted, kan dermed undervisningen tilpasses bedre både elevenes forutsetninger og lærernes faglige kvalifikasjoner. Men sett fra et kritisk ståsted, er det en konsekvens av senere tids desentraliseringstendenser at det kan være behov for mer intern kontroll over lærernes og de enkelte ansattes arbeidssituasjon. Dette kan for eksempel ha sin årsak i at skolene i sine arrangementer, i større grad enn tidligere,

Kapittel 2

må tilpasse seg økonomisk varierende rammer. Rektors gjennomføring av retningslinjer og reformer kan på denne måten oppleves problematiske, fordi de står i motsetning til de enkelte ansattes personlige vektlegginger og ønskede prioriteringer. Dette kan gjelde både målsetninger og tilpasninger til eget arbeidsopplegg. Den individuelle og kollektive tryggheten kan derved, i henhold til (Moxnes, 2012), bli svekket. Sandén (2007) påpeker også at rektors lederrolle ofte utspiller seg i spenningsfeltet mellom det overordnede og det lokale nivået som eksisterer på de enkelte skoler. Bakka og Fivelsdal (2014) hevder på sin side av nevnte årsak, at dersom forandringsopplegg i skolen smidig skal kunne tilpasses de ansattes arbeidssituasjoner og bli oppfattet som vellykket, må de ansatte involveres i slike prosesser. Ansattes medvirkning kan bidra til at det oppnås flere hensiktsmessige, akseptable og dessuten mindre konfronterende løsninger.

Birkeland (2008) hevder at norsk skolepolitikk med sine nasjonale målsetninger, finansielle og organisatoriske styringsopplegg, er påvirket av internasjonale utviklingstendenser. Av St.meld. nr. 31 (2007-2008) fremgår det også at utviklingen i norsk skole følger internasjonale tendenser på vesentlige områder. Men utviklingsforløp som det er naturlig å sammenligne seg med, har tidligere tidels vært ulike i Norge og andre land. Det framgår imidlertid av Stortingsmelding nr. 31 at delegeringen innen norsk skoleverk er forholdsvis omfattende når det for eksempel gjelder enkelte administrative områder som ansettelse, lønninger og budsjett disponeringer. I en PISA-undersøkelse fra 2006 konkluderes det med at statlige myndigheter i Norge har forholdsvis liten innflytelse og påvirkning på de enkelte skoler, spesielt når det gjelder de administrative sidene av opplæringen. Derimot er påvirkningen større i forhold til pedagogisk lederskap, særlig når det handler om opplæringens innhold, undervisningsmetode, undervisningstilbud og evaluering.

Organisering av undervisningen

Ovenfor har jeg presentert ansvars- og oppgavefordeling mellom de sentrale myndighetene og de enkelte videregående skoler. I dette avsnittet konsentrerer jeg meg om undervisningens organisering, som rektorene også har et hovedansvar for å gjennomføre. Hovedstrukturene for undervisningen er gitt av sentrale myndigheter gjennom Opplæringslova med forskrifter (2014). Grunnleggende i de foreliggende retningslinjene er at ungdom som har gjennomført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, etter søknad, har rett til tre hele års kompetansegivende videregående opplæring. I fag der læreplanen forutsetter lenger opplæringstid enn tre år, har ungdom rett til opplæring i samsvar med den opplæringstid som er fastsatt i fagplanen. Ungdom gis dermed mulighet til å delta i et fleksibelt arbeids- og læringsfellesskap gjennom et 13-årig eller lengre utdanningsforløp. Elever som har behov for spesialundervisning, kan tas inn på grunnlag etter særskilt vurdering, og de kan få mulighet til forlengelse av utdanningstiden. Den videregående skolen gir også undervisningstilbud for voksne elever (se Opplæringslova med forskrifter, 2014).

Omtrent 96 % av den norske elevmassen som forlater grunnskolen etter fullført 10. trinn, søker plass i videregående skole og går uten opphold over i den. I løpet av

Teoretisk fundament

skoletiden er det imidlertid et betydelig frafall. Fullføringsprosenten varierer fra et år til neste år. Det første desenniet av det 21. århundret fullførte ikke omlag 1/3 av de elever som påbegynte opplæringen (St.meld. nr. 16, 2006–2007). Senere statistikk i 2016 har imidlertid vist at dette tallet synker noe. Men selv med en synkende tendens i den opplæringen som ikke er obligatorisk, synes opplæringen ikke å være tilstrekkelig tilpasset en stor del av elevgrunnet. Problemer må iakttas i sammenheng med at overgangen fra grunnskolen til videregående opplæring, innebærer krevende tilpasninger til nye undervisningsopplegg, og forandringer i forhold til grunnskolens undervisning. Det betydelige frafallet i videregående skole tyder på at det kan eksistere aktuelle forbedringspotensialer i de norske undervisningsoppleggene. Det er en viktig oppgave for rektor å forsøke å bidra til høyere fullføringsprosent for elevene.

Den videregående skolen i Norge skal gi utdanningstilbud til elever med varierende bakgrunn, interesser og motivasjon, samt evner og forutsetninger. En slik undervisningstilpasning stiller spesielle krav til oppfølging for ledelse og lærere. For å oppnå gode tilpasninger, har derfor den videregående skolen i sine opplegg i forhold til grunnskolen, en stor bredde i fagtilbudene. Elevene gis mulighet til å velge alternative og differensierte utdanningsløp. Det eksisterer tilbud om valgfag, og det eksisterer fleksibilitet ved inndeling i studieretninger som kan imøtekomme prioriterte behov og ønsker for kunnskapstilegnelse. Undervisningen i den videregående skolen omfatter en kombinasjon av teori og praksisopplegg eller ren teoriundervisning, slik det for eksempel er tilrettelagt i allmennfaglige utdanningsprogrammer eller i allmennfaglig påbygning med studiekompetanse. For fagopplæring er det innført en hovedmodell, hvor de to første årene inngår i et skoleopplegg som i tillegg til praktisk opplæring vanligvis dekker teorikravene. Det tredje opplæringsåret, som normalt fortsetter inn i et fjerde år, gjennomfører elevene som lærling i en bedrift (Oppføringslova med forskrifter, 2014).

Videregående skole er tidsmessig inndelt i videregående trinn som gjennomføres år for år i et kontinuerlig utdanningsforløp. Opptak til de forskjellige trinnene er mulig etter realkompetansevurdering, basert på grunnlag av individuelle vurderinger. I skolen skal det legges til rette for et sunt arbeidsmiljø som kan fremme helse, trivsel og læring, samt gode sosiale og miljømessige forhold i henhold til faglig anerkjente normer og sentrale myndigheters retningslinjer. Ledelsens og de øvrige ansattes rettsstilling er regulert gjennom arbeidsmiljølovgivningen og tariffavtaler. Skolen legger vekt på medvirkning fra ulike interessegrupper hvor også elevenes synspunkter tas hensyn til. Et elevråd har til oppgave å ivareta elevenes læringsmiljø og deres velferdsinteresser. Slike lovmessige og organisatoriske tilretteleggingstiltak øker muligheten for hensiktsmessige tilpasninger i arbeidssituasjonen for de ansatte, elevene og for skolen som helhet.

Organisasjonsstrukturer og særtrekk

I de videregående skolene oppstår det strukturer og systemer som danner sammenhenger eller forbindelser, og som impliserer ulike betingelser og egenskaper. Dermed legges det rammer og begrensninger, men også muligheter, for de handlinger som rektor og de ansatte skal utføre (Strand, 2001; Bakka & Fivelsdal, 2014). Maktstrukturene i de videregående skolene kan være konkret sammenknyttet, men de kan også flyte rundt i organisasjonen hver for seg. De er heller ikke alltid forankret på et bestemt sted eller hos bestemte personer. Både tette og løse organisasjonskoblinger påvirker, og de kan også komplisere forutsetningene for de ledelsesoppgavene og ledelsesfunksjonene som skal utføres (Kofod, 2007).

I det etterfølgende konsentrer jeg meg om linje-/stabsystemer, formell og uformell organisasjon, samt administrativ og innovativ organisasjon. Jeg behandler både systemfokus og rasjonelle fokus, foruten spesialiseringer. I mine beskrivelser og drøftinger legger jeg vekt på å belyse ansvarsfordelingen internt i forhold til overordnede organer, samt til de relasjoner som oppstår både i det horisontale og i det vertikale planet.

Den videregående skolen har over tid, gjennom ulike legale hierarkiske administrative opplegg og legitime påvirkninger, utviklet en hovedstruktur som kombinerer linje/stabsopplegg (se Møller & Ottesen, 2011). I henhold til Bolman og Deal (2004) er strukturprinsippet sterkt vektlagt. Ut fra sitt syn på strukturprinsippet, mener forskerne Bolman og Deal at det i strukturprinsippet fremgår at den videregående skolen skal fungere som et rasjonelt system. Samtidig settes det i det politiske perspektivet fokus på maktrelasjoner. I det hierarkiske administrative opplegget, som rektor må forholde seg til, oppnås det klare skillelinjer mellom ulike nivåer, samtidig som handlingsrommet for en dynamisk utvikling blir begrenset (Roald, 2012). Linjene i de enkelte videregående skoler har til oppgave å systematisere aktiviteter i de ulike ledd. Dessuten skal linjene også kanalisere myndighetsutøvelsen innen skolens ulike systemer og nettverk. Dette kan for eksempel gjelde arbeidsdeling og spesialisering av arbeidsoppgaver. Særlig i større videregående skoler er linjedelingen relativt markant, hvor den angir organisasjonsberørte retninger. Når linjenes funksjoner påvirkes gjennom en overordnet styringsform, er de også ofte preget av byråkratiske trekk med tydelige autoritetshierarkier. Meddelelser skjer da ofte formalisert, gjennom forordninger og retningslinjer (Strand, 2001). Linjedelingen har positive sider, idet den kan legge til rette for strukturelle og systemomfattende tiltak for å gi måloppnåelse. Men linjedelingen kan også ha negative konsekvenser, fordi den skaper skiller i de sosiale systemene. Dette kan igjen svekke fellesskapsfølelsen, tilhørigheten og dessuten redusere mulighetene for å forholde seg til de forandringer i samfunnet som omgir skolen.

Lærerstabene i de fleste videregående skoler består i prinsippet av personell med fagekspertise som er inndelt i kompetanseområder. Ved siden av praktisk erfaring har en stor andel av de ansatte høyere utdanning. De besitter faglig selvstendighet, dvs. naturlig selvstyre med innslag av yrkesetiske mønstre overfor sentrale deler av

Teoretisk fundament

den pedagogiske virksomheten. I tillegg til at de utfører selvstendig faglig pedagogisk undervisningsarbeid, kan de også benyttes som rådgivere for linjene og ledelsen. Skolene som rektorene skal lede, preges på denne måten av å være både et forvaltningssystem, særlig representert ved linjeinndelingen, og et profesjonelt system som omfatter de ansattes fagekspertise (se bl.a. Møller & Ottesen, 2011).

Organiseringen deles generelt inn i en formell og en uformell retning. De formelle og uformelle prosessene i den videregående skolen representerer ulike interesser som kan innvirke på organisasjonsmønsteret og føre til etablering av varierende sosiale systemer, samt til forskjellige styringsopplegg (Fivelsdal, Bakka & Nordhaug, 2004; Bakka & Fivelsdal, 2014). De formelle systemene oppfattes som organisasjonsrelaterte instrument som setter spesielle rammer og begrensninger for virksomheten. Ifølge ovenfor nevnte forskere styres dermed arbeidsprosessene i fastlagte retninger for å ivareta bestemte formål. Selv om det ved delegasjonsfullmakt er lagt opp til atskillig frihet for den enkelte skole til å utforme sine egne opplegg, er den videregående skolen i utgangspunktet en relativt *formell organisasjon* hvor systemene er fast sammenkoblet, og dessuten forutbestemte av overordnede legale organer (se Opplæringslova med forskrifter, 2014).

I motsetning til en formell organisasjon, hvor de strukturelle og politiske perspektivene er dominerende, karakteriseres og preges *den uformelle organisasjonen* av uoffisielle regler og normer. Det humanistiske perspektivet, med tydelig vekt på personer, samspill og kulturelle aspekter, blir dermed synlig. I den uformelle organisasjonen må rektor i sin ledelse forholde seg til relativt løst sammensatte organisasjonssystemer og nettverk. Dette gjelder også arbeidsfellesskap og rollestrukturer (Larsson, 2004; Bakka & Fivelsdal, 2014). Forandring av strukturer i en uformell retning i formelle opplegg, kan imidlertid legge til rette for en organisering som preges av personlig utvikling, hvor det tillates initiativ, kreativitet og personlig utfoldelse (Svedberg, 2007). Uformelle strukturer kan, dette til tross, ha negative sider idet ledelsen dermed risikerer å miste oversikten over organisasjonens ulike aktiviteter. Dette kan resultere i at det etter hvert blir problematisk å skaffe frem aktuell informasjon, samt å utføre viktige lederoppgaver (Kofod, 2007).

I likhet med en *formell organisasjon*, er den *administrative organisasjonen* relativt karakteristisk for offentlig forvaltning. Styringssystemene tar i vesentlig grad utgangspunkt i målsettinger og direktiver fra administrative myndigheter og politiske organer. Dette gjelder for eksempel opplegg initiert av fylkesskolesjefen og departementet. Administrative organisasjoner særpreges også av legale mønster, og dessuten av kontakter som artikulere og bekrefter den videregående skolens fastlagte rollestrukturer. I et slikt organisasjonsmønster gjør ofte fornuftens logikk seg gjeldende som det ledende prinsippet (Handy, 1996; Andersen & Abrahamsson, 2005; Weick, 2009). Karakteristiske særtrekk der er vektlegging av helhetkriterier, likebehandling og kontroll. Ledelsens og rektors rom for handlinger, ut ifra en slik organisering, blir dermed mindre i omfang. Oppleggene har ikke desto mindre atskillige fordeler i en organisasjon som den videregående skolen, fordi de gir inntrykk av forutsigbarhet og rettferdighet, hvilket av mange oppleves positivt (Moxnes,

Kapittel 2

2000, 2012). Dessuten tilrettelegger oppleggene for en organisering som kan fremme effektivitet i arbeidet.

En slik *administrativ organisasjonsform* kan også ha negative sider som det kreves at en rektor eventuelt må takle. Regelstyrte og byråkratiske opplegg, som ofte særpreger en slik organisasjon, kan føre til mer institusjonell tvang, rigide beslutningsprosesser og tungroddede strukturer (Karlsen, 2006; Bakka & Fivelsdal, 2014). Dermed kan de enkelte ansattes muligheter for å reflektere over arbeidet bli mindre. Ansattes handlefrihet og innflytelse på organisasjonsutviklingen innen skolen, kan også reduseres. Innovative eller nyskapende prosesser som er grunnleggende for tilrettelegging av forandring av aktiviteter, utvikling og dermed også for toneangivende kvalifisering i arbeidet, kan dessuten bli hemmet (Moxnes, 2012). Regelstyrte og byråkratiske opplegg begrenser også, i henhold til Kvam (2006), mulighetene for forandring av arbeidet og videreutvikling av skolen. *Administrativ organisering* kan følgelig stå i motsetning til *profesjonsstyring*, hvor det gjennom samspill utvikles faglig innsikt med bakgrunn i de ansattes kompetanse (Karlsen, 2006). Svar på personlige interesser og behov, ut ifra den administrative formen for organisering, skjer gjennom psykologiske kontakter, posisjoner og sosiale handlinger i kulturelle sammenhenger, hvilke utvikler organiseringen i uformelle retninger.

Til forskjell fra en administrativ organisasjon, legges det i den *innovative organisasjonen* større vekt på indre mål, indre kontroll og indre belønning. Det satses ofte på en begrenset arbeidsdeling. Ytre belønning gjennom økonomiske fordelinger, har oftest relativt liten betydning som elementer for å oppnå motivasjon. Det samme gjelder sanksjoner. Feedback skjer fortrinnsvis ved informasjon og konsultasjoner. Den innovative formen for organisasjon er i større grad enn den administrative, preget av en tenkemåte som kan karakteriseres som intuitiv, spontan og søkende. Læring, kvalifisering og personlig utvikling skjer vanligvis i en sterkere grad selvdirigert enn i den administrative organisasjonen (Moxnes, 2000, 2012). En innovativ organisasjon vil dermed i større grad enn en administrativ legge til rette for at de ansatte i skolen oppnår et utvidet grunnlag til å se forskjellige sider ved sitt arbeid, og dessuten konsekvenser av sine egne handlinger.

Både den administrative og den innovative formen for organisering har, etter det som gjengis ovenfor, positive og negative sider. Det kan derfor være en fordel at rektor og den øvrige ledelsen eksperimenterer med å kombinere disse to opplegg for organisering, slik at de på en hensiktsmessig måte kan tilpasses hverandre. Dette bør skje i forhold til de enkelte skolenes særegne karakter, hvilket kan innebære at den administrative formen for organisering fremdeles får ha sin plass i den videregående skolen. Den bør imidlertid for å eliminere negative sider, kombineres med andre opplegg som øker muligheten for samspill, kreativ utfoldelse, utvikling og kompetanserettet kvalifisering. På en slik måte kan det være mulig å sette organisasjonsformen i den videregående skolen inn i en mer innovativ kurs. Dette kan skje ved at strukturen i større utstrekning gjøres mer fleksibel, bl. a. for å kunne tilpasse seg lettere skiftende behov (Bakka & Fivelsdal, 2014). Et sentralt virkemiddel i denne

Teoretisk fundament

forbindelse er å delegere oppgaver ved å overføre områder for myndighet og grunnlag for beslutninger til enheter og personer «lenger nede» i det administrative systemet. På dette nivå vil det ofte finnes verdifull informasjon og kompetanse som kan konsulteres. Krav til å oppfylle overordnede mål og rammer, samt kontrolltiltak i relasjon til de overordnede retningslinjer som rektor må forholde seg til, begrenser sannsynlig ofte mulighetene for forandringer og oppleggene for organisering i en innovativ retning (se Hargreaves, 1996; Hargreaves & Shirley, 2012).

I likhet med inndelingen i administrative og innovative organisasjoner, kan en organisering også ta utgangspunkt i et systemperspektiv eller et rasjonelt perspektiv, som er hensiktsmessig og planmessig. *Systemperspektivet* kan ofte innpasses i en innovativ organisasjon, mens *det rasjonelle perspektivet* lettere lar seg kombinere med en administrativ organisasjonsform. Systemperspektivet innebærer et opplegg hvor de enkelte sider i skoleorganisasjonen kontinuerlig forsøker å tilpasse seg interne og ytre forhold, samt forandringer i omgivelsene. Dette skjer ofte når skolen utvikles i en uformell retning, og hvor konsensus eller enighet blir en sentral del av beslutningsgrunnlaget. Derved kan det, i henhold til Engeland (2000), legges bedre til rette gjennom alternative perspektiv for å fremme organisasjonens egenverdi og egne mål.

I det rasjonelle perspektivet vektlegges initiert forandring av organisasjonsstrukturene, slik at det på en mest mulig optimal måte kan oppnås forbedringer og økt effektivitet, når det gjelder utførelse av arbeidsoppgavene. Dette søkes oppnådd ved at det i skolen legges til rette for realisering av mål. Dette innebærer at formelle strukturer kanaliseres i en bestemt retning, hvilken skal bidra til at atferden er i samsvar med oppdragsgivers fastsatte mål. Karakteristiske særtrekk i denne modellen er tilpasninger til lover og overordnede retningslinjer, samt organisatoriske atskillelser. Habermas (1987, 1996) imøtegår i sin tidligere velkjente *kommunikative handlings-teori*, dels de synspunkter som framkommer i den rasjonelle modellen. Han er særlig opptatt av de negative sosiale konsekvenser en sterk vektlegging av instrumentalistiske synspunkter (dvs. at mennesket behersker alt i naturen og omgivelsene med hjelp av redskap eller instrumenter) kan ha. Habermas begrunner dette med at mennesker er levende vesener som ikke uten videre lar seg innpasse i et rigid system hvor samspill, kreativitet og utfoldelse blir hindret. Han mener også at mennesket må betraktes som et subjekt i stedet for som et objekt. Dette er sentrale forhold som rektorer må ta hensyn til i sin ledelse.

Spesialisering kan i varierende grad benyttes i forskjellige sammenhenger i tilknytning til de opplegg og modeller jeg har redegjort for ovenfor. Det er ofte aktuelt å benytte spesialisering i en hierarkisk oppbygd administrativ organisasjon, samt i forbindelse med rasjonalistiske opplegg. Spesialisering antas ofte å passe inn i større enheter som har et stort antall ansatte, et tydelig utviklet beslutningshierarki og en markert inndeling i avdelinger og ansvarsområder, hvor det eksisterer avgrensede roller og oppgaver (se Hargreaves, 1996). Slike opplegg er karakteristiske for mange av de videregående skoler, særlig når det gjelder pedagogisk personale, men delvis også med hensyn til de administrativt ansatte.

Kapittel 2

Spesialisering kan føre til kvalifisering som tjener formålet på ett bestemt, eller noen avgrensede felt. Det kan for eksempel være stimulerende for å styrke den enkeltes dybdeforståelse, samt organisasjonens totale kompetansenivå. Spesialisering kan imidlertid resultere i at samspillet avgrenses til bestemte grupper og personer. Arbeidet kan dermed bli mer oppstykket og mindre sammenhengende. Det sosiale nettverket kan også utvikle seg i en uønsket retning ved at færre personer blir involvert i oppgavene. I neste omgang kan dette føre til at det blir problematisk å styre og planlegge. Mulighetene for å oppnå en helhetlig læring i arbeidssituasjonen kan også, i følge Gustavsson (2004), reduseres på flere områder. Rektor må derfor avveie og vurdere positive og negative sider ved spesialisering. Konsekvenser må betraktes i forhold til hverandre, og beslutningen fattes i lyset av organisasjonens aktuelle behov.

2.2.2 Ledelsesperspektivet

Min problemstilling og de forskningsspørsmål jeg stiller, gjelder ledelse i den videregående skolen som omfatter spesifikke virksomhetsområder. Skoleledelse inngår dermed som et sentralt element i studien. Rektors ledelsesoppgaver relaterer seg til varierende samfunnsforpliktelser med bestemmelser som kan ha ulike siktemål. Utførelse av ledelsesoppgaver er oftest basert på et nærmere forutbestemt beslutningsgrunnlag, hvor rektorene må forholde seg til angitte rammer for sine handlinger, et fokus jeg også berører. Jeg belyser særskilt de administrative og pedagogiske lederoppgavene som inkluderer mer konkret hva rektors rolle omfatter. Disse lederoppgavene er en viktig del av problemstillingen i min studie. Lederoppgavene betraktes også i et kompetanseutviklingsperspektiv i min undersøkelse. Målsettingen er først og fremst å utdype de funksjoner, påvirkningsfaktorer og prosesser som spenner over ledelsesoppgavene i den videregående skolen.

I redegjørelsen nedenfor behandler jeg innledningsvis begrepet ledelse, og dessuten hvem som utøver ledelse i den videregående skolen. I følge Strand (2001) er ledelse et begrep som det knytter seg flere teoretiske og intuitive oppfatninger til. Irgens (2016) fremholder for eksempel at ledelse i snever forstand er et mandat knyttet til en stilling som i dette tilfelle er å være rektor i videregående skole. I vid forstand kan ledelse betraktes som aktiviteter utøvet av personer som påvirker prosessene i en organisasjon. Organisering, som jeg behandlet i foregående avsnitt, kan følgelig også knyttes til ledelse som jeg nå tar opp. Holdbar organisering forutsetter en velfungerende ledelse. Samtidig er ledelse et sentralt element for at organisasjonen skal fungere tilfredsstillende. Organisering og ledelse må av den grunn, bl.a. etter det som framgår av Irgens (2016), vurderes i sammenheng. I følge Glosvik, Langfeldt og Roald (2014) er innholdet i ledelsesbegrepet avhengig av hva som til enhver tid defineres som ledelse. Sterke normfremende innslag kan være av betydning. I det etterfølgende legger jeg til grunn at ledelse i de videregående skoler jeg omtaler, betraktes ut ifra mitt «sosiokulturelle» perspektiv. Utgangspunktet er da at ledelse foretas i en sosial sammenheng, hvor det fremtrer komplekse, varierende og vekselvirkende kombinasjoner av sosialt og kulturelt

Teoretisk fundament

innhold. Påvirkningselementene er normalt i stadig forandring. Glosvik, Langfeldt og Roald (2014) poengterer for eksempel at *det sosiokulturelle perspektivet* relateres i vide sammenhenger i skolen, hvor både skolens interne struktur, sosiale relasjoner og eksterne forhold til omgivelsene er av betydning for den ledelse som utføres. Ledelsesfeltet er følgelig komplekst og variert i sitt innhold. Ved å betone det sosiokulturelle perspektivet så sterkt, nedprioriterer jeg å legge det behavioristiske perspektivet til grunn som et utgangspunkt for mine vurderinger. I det behavioristiske perspektivet inngår kunnskaper uten å ha klar sammenheng eller forankring i min problemstilling. Abstrakt forståelse og teoretiske ferdigheter er derimot essensielle i min studie. I det behavioristiske perspektivet er det ofte et gitt og fastlagt utgangspunkt, hvor det ikke tas hensyn til kompleksiteten i de avgjørelser som må tas.

Det finnes knapt noen entydig definisjon som uttrykker hva skoleledelse innebærer. Heller ikke er det noen enkel forklaring på hva rektorene bør lære seg å anvende i skolens verden. Dermed kan forståelsen av begrepets innhold variere skolene imellom på grunn av personlige oppfatninger og kontekstuelle forhold. Det finnes imidlertid ifølge Riley og MacBeath (2000), samt Ryan (2006 a, b) visse felles elementer som antyder hva ledelse er. Disse elementer gir begrepet ledelse et generelt karakteristisk innhold. Møller (2006) og Strand (2001) har, i likhet med Glosvik, Langfeldt og Roald (2014), presentert et vesentlig sosiokulturelt utgangspunkt. Strand presiserer for eksempel at ledelse representerer en interessesfære, hvor det inngår varierende kunnskaper og kulturelt avhengige forestillinger som kan oppfattes og forstås i forskjellige praktiske og ideologiske sammenhenger. Dette gjelder for eksempel i forhold til demokrati, organisasjonstype, den kultur som eksisterer og skolens omgivelser (se også Eggen, 2006). Ledelse er følgelig ikke et verdinøytralt begrep.

Engeland (2000) praktiserer ledelse i relasjon til organisasjonens systemer. Han påpeker at begrepet omfatter aktiviteter som utøves i et hierarki, hvilket kan bety en kommandorolle som er knyttet til formidlingsprosesser mellom beslutning og iverksettelse. Andersen og Ottesen (2011) påpeker på sin side at ledelse er å angi retning, utøve innflytelse og fastlegge innholdsrelaterte avgrensinger og fokus. Skrøvset og Stjernstrøm (2006 a, b) utdyper beskrivelsen av ledelsens betydning ved å sette fokus på at innholdet i ledelse forutsetter maktutøvelse og kontroll innenfor rammene av en bestemt organisasjon, hvilken i dette gitte tilfelle er den videregående skolen. Da makt også bygger på tillit, hvilken er avgjørende for den posisjonen rektorene har, framholder Møller (2006) at rektor må kunne legitimere og dokumentere sitt maktgrunnlag. Skoleledelse betyr, slik Andersen (2013) ser det, en instrumentell virksomhet som utføres i det subjektive, sammenhengsbaserte og sosiale rom. Ledelse er i henhold til Ottesen (2011) et kontaktavhengig, stabilt eller temporært ustabilt samspill mellom en leder, enkeltpersoner, grupper og arbeidsenheter, samt mellom en leder, aktører og strukturer. Ledelse innebærer påvirkning og innflytelse som igjen forutsetter forhandlingsposisjoner, strategier og handlingskraft (Elstad, 2008).

Kapittel 2

I et kulturelt perspektiv omfatter ledelse derved både styring og legitimitet. En ytterligere presisering og konkretisering av hvilke krav som skal stilles til ledelsen i den videregående skole, fremgår av Opplæringslova med forskrifter (2014). I denne slås det fast at hver skole skal ha en forsvarlig, faglig, pedagogisk og administrativ ledelse. Hva som i denne forbindelse er forsvarlig, må avgjøres i hvert enkelt tilfelle ut ifra konkrete bedømmelser, hvilke vil kunne variere både mellom forskjellige skoler og over tid.

Rektors ledelse må også vurderes i relasjon til begrepet lederskap, som har et omfattende innhold. Lederskap angår rektors rolle, mål og resultatansvar for å oppfylle de oppdrag rektor er beordret til i henhold til skolelov, retningslinjer, læreplaner og pålegg gitt av arbeidsgiver. Rektor skal påse at de overordnede forordningene gjennomføres og etterleves. Dessuten inngår det i henhold til begrepet *lederskap* konkrete situasjonsbestemte handlinger overfor de ansatte (Törnsén, 2015).

Videregående skoles samfunnsrelaterede målsettinger, oppgaver og innhold

Den videregående skolen skal, ifølge Elstad (2008), utgjøre et verktøy for å tolke og iverksette utdanningspolitiske, nasjonale målsettinger, samt intensjoner på regionalt og lokalt nivå. Skolen er følgelig en del av det nasjonale styringssystemet (Langfeldt, 2011). Denne tilpasningen skjer oftest gjennom hierarkiske, administrative systemer med byråkratiske egenskaper (O'Day, 2002; Garmannslund, Elstad & Langfeldt, 2008). Ifølge studier foretatt av Brunsson og Olsen (1990), samt av March og Olsen (1995), viser det seg at skoleorganisasjoner er relativt motstandsdyktige mot forandringer. Særlig gjelder det når for eksempel at reformkrav blir oppfattet å være i strid med skolens grunnverdier. Det kan da ikke forventes full overensstemmelse mellom samfunnets dominerende interesser, normer og verdier, og diskusjoner som finner sted i det enkelte skolesamfunnet. Skolens omgivelser kan derved få varierende innflytelse på den ledelse som utføres, avhengig av eksterne påvirkninger og intern aksept for forandringer (Glosvik, Langfeldt & Roald, 2014). Lederskapet er i tillegg til de eksterne påvirkningene også knyttet til og påvirket av de omgivelser rektor arbeider i, dvs. de demokratiske og kollektive påvirkninger som gjør seg gjeldende internt i de aktuelle videregående skolene (Møller & Presthus, 2006).

Samfunnets målsettinger for de videregående skoler, som rektor må forholde seg til, er som tidligere nevnt nedfelt i Opplæringslova med forskrifter (2014). I § 1 framgår det at samfunnet gjennom videregående opplæring skal ta sikte på å utvikle elevers dyktighet, forståelse og ansvar i forhold til fag, yrke og samfunn. Skolen skal også assistere elever, lærlinger og lære kandidater i deres personlige utvikling. De overordnede målene kan oppsummeres ved at den videregående skolen skal bidra til å utvikle elevenes kompetanse og kvalifikasjoner, både på det kognitive, ferdighetsorienterte og holdningsmessige området. Dessuten skal også de etiske sidene vektlegges.

Innholdet i opplæringen påvirkes av omfattende nasjonale målsettinger som rektor bør ha innsikt i for å kunne vurdere helheten i sitt lederskap. I Opplæringslova

Teoretisk fundament

med forskrifter (2014) presiseres det at læringens innhold skal være forankret i kristne og humanistiske grunnverdier i den nasjonale kulturarven. Den skal dessuten også være basert på demokratiske ideer, dvs. at innholdet skal bidra til å fremme elevenes forståelse av menneskelig likeverd, likestilling og dessuten solidaritet. Videre skal opplæringen gi elevene økologisk forståelse (dvs. forståelse av samspillet mellom organismene og miljøet), samt innsikt i samfunnsorganisasjonenes funksjoner, og den vitenskapelige tenke- og arbeidsmåten. Dette vide innholdet i opplæringen skal bidra til elevenes helhetslæring og perspektiv på utvikling. Rektors oppgave er å legge til rette for at den videregående skolen på denne måten kan danne et grunnlag for elevenes senere utdanning, for livslang læring og dessuten for deres videre livsløp generelt.

I St.meld. nr. 31 (2007-2008) behandles planer som gjelder videregående skoles tilrettelegging for elevene, hvilket også er et viktig utgangspunkt for rektors ledelse. Det framgår at elever i den videregående skolen skal behandles likt og at alle elever skal få muligheter til å utnytte sine evner, uavhengig av sosial bakgrunn. Dette vil si at elevenes motivasjon og potensial for læring skal være avgjørende for deres utdannelsesmuligheter. Av Opplæringslova med forskrifter (2014) framgår det at skolen og myndighetene skal legge gode sosiokulturelle forhold til rette for å fremme samarbeidet i de miljøer hvor opplæringen foregår. Elevene skal dessuten føle seg ivaretatt. Det skal vises omsorg for dem, og det skal sørges for at de ikke kommer til skade eller blir utsatt for krenkende ord eller handlinger. Dermed legges det ifølge Opplæringslova også til rette for at problemet med mobbing i skolen skal hindres og bekjempes.

I St.meld. nr. 44 (2008-2009) beskrives prioriterte, overordnede og nasjonale målsettinger som angår den videregående skolen. Meldingen innskjerper at alle skal gis en mulighet til å ta utdanning. Dette målet forutsetter et fleksibelt utdanningssystem, fordi det må tilbys opplæring som oppfyller elevenes ønsker og behov, samt nye muligheter på arbeidsmarkedet. På en slik måte forventes at utviklingen av det norske velferdssamfunnet å kunne føres i en retning hvor fremvekst og utvikling av nye sosiale skillelinjer hindres (St.meld. nr. 44, 2008-2009). De vidtfaenende målsettingene som danner grunnlaget for de videregående skolene, påvirkes hele tiden av den kontinuerlige samfunnsutviklingen. Skolens utfordringer, både i nåtid og fremtid, har alltid vært tilpasninger til en omfattende og ny akselererende teknologisk utvikling, hvis mål egentlig kan være uklare eller er ukjent (St.meld. nr. 11, 2008-2009). Det politiske perspektivet, hvor det bl.a. vektlegges interessefokus og maktrelasjoner, vinner imidlertid terreng (Bolman & Deal, 2004). Slike utviklingstendenser fører igjen til forandringer i skolens opplegg og planer, og må derfor registreres på et tidlig stadium. Opplæringslovas intensjoner må, bl.a. av denne årsak, stipuleres i tidsangitte formater. Men skolens oppgaver er fortsatt å påvirke utviklingen av individet og samfunnet, også i det politiske perspektivet. Elevenes tilrettede grunnlag for kompetanseutvikling, erverves gjennom stadig nye kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Dette grunnlag skal fortsatt fungere som en «katalysator»,

Kapittel 2

dvs. være et redskap som kan intensivere samfunnsutviklingen med vekst i prioriterte retninger (jfr. St.meld. nr. 30, 2003–2004; Andersen, 2013). Den opplæring rektor i et slikt perspektiv skal legge til rette for, kan betraktes som relativt autonom eller selvstyrt i forhold til de eksisterende samfunnsstrukturene.

De samfunnsorienterte forandringer rektor i den videregående skole må forholde seg til, er særlig påvirkninger som har foregått, og dels ennå foregår, når det gjelder teknologiske, økonomiske og kulturelle overganger fra det tidligere industrisamfunnet til dagens kunnskapssamfunn. Under industrisamfunnet ble effektivitet og rasjonell produksjonsutførelse tydelig vektlagt. Kunnskapssamfunnet bygger derimot på kunnskap, kreativitet og materialisme som antas å være de sentrale drivkreftene med forbindelse til samfunnets verdiskaping, den økonomiske fremgangen og den materielle velstanden (St.meld. nr. 16, 2006–2007). Utviklingen har ført til økt vektlegging av kunnskapsbaserte yrker, samtidig som behovet for ufaglært arbeidskraft i en tidligere tidsperiode, ble tilsvarende redusert. Kunnskap blir følgelig betegnet som den mest verdifulle og derfor etterspurte delen av nasjonalformuen, ettersom den skulle sikre et fremtidig forsvarlig og holdbart velferdsnivå både for enkeltindividet og for samfunnet som helhet (St.meld. nr. 31, 2007–2008).

I det arbeidsmarkedet dagens videregående skole må tilrettelegge for i sine undervisningsopplegg, stilles det uavbrutt stigende krav til omstilling og innovasjon. Ifølge Lundgren (2010) er også av nevnte grunn de første desenniene av det 21. århundret preget av usikkerhet, når det gjelder hvilke kunnskaper det skal satses på. Sammenhengen mellom den hurtige og komplekse samfunnsutviklingen og skolen, hvor det uavbrutt stilles økte krav til nye kunnskaper på stadig nye områder, er vanskelig å tolke. Til tross for en forholdsvis tydelig synlig samfunnsutvikling, er det i følge forskerne Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou og Kingston (2009) vanskelig å forutse de nye utviklingstendensene. Utdanningsmålene blir dermed mer usikre og kompliserte. Dette har i sin tur ført til at utdanning i stigende grad blir rettet mot å skulle dekke de aktuelle behovene som til enhver tid oppstår i samfunnet. Konsekvensene av dette er at det i skolen stadig må skje forandringer i opplegg og innhold og legges til rette for kunnskapsøking, kompetanseheving og kvalifisering av varierende innhold og opplegg. Dette fører samtidig til økte utfordringer for skolens ledelse og rektor, fordi det da i tillegg til det nye utdanningsbehovet også må tilbys opplæring som tar hensyn til variasjoner i elevenes forutsetninger, interesser og behov, samt idealer, livsstil og dyktighet (Säljö, 2006, 2011).

I læreplanverket (L06) i «Kunnskapsløftet, Kultur for læring», som er både en strukturreform og en innholdsreform, er det redegjort for den betydning rektorrollen har for elevenes læring (St.meld. nr. 30, 2003–2004). Det er betydningen av en tydelig og godt kvalifisert pedagogisk ledelse som viser innsikt i skolen som organisasjon, ved siden av mål og resultatstyring, som vektlegges først og fremst. Colbjørnsen (2011) gir til kjenne hva ledelsen i første rekke må stå til ansvar for å få oppfylt, hvilket er at skolens kvalitetsmessige målsetting alltid må være å ta utgangspunkt i de læringsresultatene som oppnås i vid forstand.

Langfeldt og Birkeland (2010) konstaterer at de enkelte nasjoner vektlegger mest mulig effekt av sine investeringer i blant annet skolen. Samtidig stiller forskerne seg tvilende til at det finnes en oppskrift eller fasit på hvordan utdanningsområdet kan bidra til økonomisk vekst. Langfeldt og Birkeland setter styringen av utdanningspolitikken inn i et større helhetsperspektiv enn det som fremgår sentralt i OECD sine målsettinger. Blant annet mener de at utdanningen i større grad må rettes mot vår tids presserende problemer, hvor det sentrale er å oppnå en bærekraftig utvikling ved siden av å skape fred mellom jordens nasjoner.

Rektorenes beslutningsgrunnlag

De overordnede samfunnselementene, som jeg har redegjort for i det foregående og relatert til i min problemstilling, inngår i rammen for rektorenes handlingsmuligheter og beslutninger (se bl.a. Kvam, 2006; Hargreaves & Fullan, 2014). I det etterfølgende konkretiserer og virkeliggjør jeg rektors beslutningsgrunnlag ytterligere.

Rektor er formelt betraktet ansatt som «mellomleder» i et skolehierarki. Som skoleleder har hun eller han et bundet mandat for å utføre nærmere angitte oppgaver. Rektor kan, sett i et materialistisk eller kynisk perspektiv, betraktes som et instrument i den samfunnsrelaterte styringen av skolen. Rektorrollen innebærer et strategisk ansvar for tolking og implementering eller iverksettelse av eksterne direktiv og målsettinger i en videregående skole (jfr. Hatcher, 2005; Møller, 2007). Kravet til utførelse av lederoppgavene kan, i følge Glosvik, Langfelt og Roald (2014), føre til at rektors personlige innflytelse på ledelsen blir redusert. I de eksterne retningslinjene tas det utgangspunkt i at rektor er arbeidsgiver og overordnet leder for lærerne ved siden av de øvrige ansatte i den aktuelle videregående skolen. Dermed pålegges rektor et direkte personalansvar med styringsrett og styringsplikt. Arbeidstakere må innrette seg etter de pålegg og anvisninger som gis av rektor som arbeidsgiver (Langfeldt, 2008 b). I slike sammenhenger har rektor en mulighet for å benytte både belønning og påbud overfor de ansatte.

Maktgrunnlaget begrenses imidlertid noe ved at rektor må innrette seg etter de overordnede pålegg eller direktiv som gjelder overfor den enkelte skole. Dessuten har de ansatte lovbestemte rettigheter som blant annet er regulert ved avtaler om rettsvilkår. Disse pålegg og avtalene reduserer for eksempel rektors muligheter når det gjelder å legge til grunn personlige synspunkter og vurderinger i utførelsen av lederoppgavene. Legitimiteten i maktgrunnlaget krever dermed begrunnelse (Møller & Ottesen, 2011).

I praksis foregår styring av skoler i betydelig grad gjennom normative prosesser preget av et gjensidig tillitsforhold og uskrevne regler (Svedberg, 2007; Dale, 2011). Dessuten, i følge Fuglestad (2006), er ledelsen relasjonell, hvor både formelle ledere og de som blir ledet deltar. Ledelse må av den grunn alltid betraktes i forhold til organisasjonens kontekst og de betingelser som følger av disse (Møller, 2007). Rektors rolle og funksjon blir følgelig på denne måten, i tillegg til de makro- og mikropolitisk impulsene som er beskrevet ovenfor, påvirket av sosiale og kulturelle forhold, samt av det samspill og motspill som etableres (Moos og Dempster,

Kapittel 2

2000; Moxnes, 2012). Dette fører til påvirkninger som følge av et gjensidig bytteforhold av kunnskapsrelaterte fortolkninger mellom aktuelle personer og mellom organisasjonsinndelinger eller linjer. Innholdet i slike prosesser kan over tid bli en del av organisasjonens sosiale kunnskapsbase og den sosiale orden.

Det beslutningsgrunnlaget som gjelder for å utføre lederoppgavene, påvirkes blant annet av de forventningene som stilles til rektor og den øvrige ledelsen i skoleorganisasjonen. Forventningene til rektorene er mangesidige og innvevd i ulike forbindelser i kulturelle og personlige sammenhenger (Moxnes, 2000). Slike forventninger kan være besværlige å skaffe seg full oversikt over. Forventningene kan også være motsetningsfylte og varierende over tid og dermed vanskelig å oppfylle. I tillegg kan det eksistere ulike identifiseringer til forventningenes innhold. Glosvik, Langfeldt og Roald, (2014) anser at slike identifiseringer for eksempel kan gjelde overordnede organ i forhold til lokalsamfunn, eller internt ansatte imellom i skolen. Rektors utgangspunkt som leder av den videregående skolen, befinner seg dermed i et rom for handlinger mellom de mål og intensjoner som uttrykkes på samfunnsnivå, og de forventninger som fremkommer gjennom den kultur og de tradisjoner som de ansatte står for og er bærere av.

I følge Roald (2012) påvirkes rektors rolle også av at samfunnsforandringene ikke lenger kan karakteriseres som *monosentriske* eller sjelden forekommende, men snarere er blitt *polysentriske*, dvs ofte forekommende. Dette bidrar til at de videregående skolene forandrer karakter, dvs. bort fra fokus på organisasjoner med toppstyrte, hierarkiske beslutningsnettverk. Enkelt personer og grupper av ansatte fungerer nå oftere i følge Roald som «en flytende mosaikk», der styring og makt kan være skiftende fra tid til tid og fra sak til sak. Rektors beslutnings- og maktgrunnlag får dermed uensartet innhold, avhengig av innflytelse fra variable påvirkningselementer (Svedberg, 2007). Forventninger om at rektor skal utforme en profesjonell og selvstendig lederrolle på den enkelte skole, stiller dermed betydelige krav til faglig og analytisk innsikt. Det kreves dessuten også evne til å gå inn i drøftinger med de ansatte i skolen, samt aktører utenom denne (Møller & Ottesen, 2011).

Administrative og pedagogiske lederoppgaver

I det foregående har jeg behandlet rektors beslutningsgrunnlag knyttet til utførelse av lederoppgavene. Nedenfor skal jeg beskrive og drøfte beslutningsgrunnlaget i forhold til de ulike og sammensatte oppgaver som rektor må utføre.

Lederoppgaver kan klassifiseres på forskjellige måter. Tilsvarende Lauvås og Handal (2014) tar også jeg utgangspunkt i to inndelinger som er essensielle når det gjelder styring av skolen. Dette er de administrative og de pedagogiske lederoppgavene. Jeg viser dessuten til oppgaver hvor det i hovedsak ikke forekommer en tydelig klassifisering. Inndelingen kan derfor ikke uten videre legges til grunn her.

Administrativ ledelse defineres og vektlegges imidlertid noe forskjellig. Møller (2007) forbinder administrasjon med håndtering av overordnede føringer som angår systemer og regler. Dette betyr at det administrative området omfatter perspektiv på

Teoretisk fundament

fenomener som må styres, reguleres, mestres eller kostnadsberegnes. Glosvik, Langfeldt og Roald (2014) fastholder på sin side at administrasjon er en systematisk samhandling med omgivelsene, som påvirker interne opplegg i skolen. St.meld. nr. 31 (2007-2008) som viser en mer detaljert beskrivelse, relaterer administrative oppgaver til *forvaltning*, hvor saksbehandling innen *økonomi*, særlig *budsjett og regnskap*, er sentrale oppgaver. Dessuten inngår *drift av lokaler og personalforvaltning*. I studier av skolekultur har Berg (1999), i likhet med Svedberg (2000), på bakgrunn av sin forskning på rektorrollen, presentert forholdsvis tilsvarende synspunkter på oppgavene. Ut ifra de forvaltningsperspektiv som er presentert ovenfor, må rektor være rasjonell og forutsigbar i sine tilrettelegginger og tilpasninger (Ryan, 2006 a, b; Myhre, 2010). Slik innsikt forutsetter at rektor, sammen med sine medarbeidere, må ha tilstrekkelige faglige kunnskaper og et godt skjønn (St.meld. nr. 31, 2007-2008). Samtidig er det, på grunn av oppgavens kompleksitet, ikke uvanlig at det oppstår ulike behov for styrking og vedlikehold av kompetanse for derved å oppnå kvalifikasjonsforbedringer (Svedberg, 2007; Illeris, 2012). Ansatte som utfører administrative oppgaver blir oftest i varierende grad sosialisert inn i den administrative tenkemåten.

I forhold til hva som fremgår av Lillejord (2011), handler pedagogikk om hvordan mennesket lærer og utvikler seg, samt hvordan det kan legges til rette for læringsprosesser. Hansén og Sjöberg (2006) betrakter pedagogikk som en samlet term for praktiske aktiviteter som påvirker mennesket. De betrakter termen som en vitenskapelig disiplin som kan strukturere denne påvirkningen. Av Møller (2007) fremgår det at de pedagogiske lederoppgavene omfatter lederaktiviteter i en vid sammenheng. Forskeren Ottesen (2011) betrakter på sin side pedagogiske lederoppgaver som en instrumentell virksomhet i det subjektive, kontekstuelle og sosiale rommet. Utgangspunktet for den videregående skolens pedagogiske system er skolelov, læreplaner og skoleforordninger. I tillegg kommer anvisninger om arbeidsformer som skolepersonalet selv tolker og innretter sine handlingsplaner etter.

Den pedagogiske virksomheten er avhengig av lærernes individuelle og kollektive evner, ut ifra de muligheter skoleorganisasjonen har til å fremme elevenes læring (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006). Pedagogisk ledelse omfatter følgelig å kunne forstå, analysere og forvalte oppgavene. Dette må skje i relasjon til de målsettinger som foreligger, samt være i samsvar med de begrensninger og muligheter som eksisterer. Personlige egenskaper fremtrer dermed sentrale når det gjelder forvaltningen av de pedagogiske lederoppgavene. Dette anses ikke i tilsvarende grad å gjelde for de mer systemrelaterte administrative oppgavene. Glosvik, Langfeldt og Roald (2014) påpeker at rektor i sitt pedagogiske lederskap har en viktig rolle ved å framstå forbilledlig eller ideell blant likeverdige pedagogisk faglige ansatte. Fuglestad (2006) overveier for eksempel et relativt framtidsrettet perspektiv i forbindelse med pedagogisk ledelse. Han mener det er spesielt viktig å utvikle visjoner med en kreativ, retningsgivende kurs. Med slike utgangspunkter kan

Kapittel 2

også administrativ ledelse oppfattes som en part i forvaltningen av pedagogisk ledelse (se også Møller, 2007). Møller (2006) mener dessuten at pedagogisk ledelse er det mest sentrale elementet i skolens virksomhet.

Pedagogisk ledelse må, som allerede nevnt, betraktes i sammenheng med at læreplanenes innhold etter hvert foreldes, samtidig som de definerer virksomhetens mål, rammer og innhold for lang tid inn i fremtiden (Hansén & Sjöberg, 2006). I St.meld. nr. 31 (2007-2008) fremheves behovet for å oppøve bevisstheten om læringsmålene, og læringsmiljøets betydning for å oppnå gode faglige prestasjoner. Dessuten er det innen pedagogisk virksomhet også en målsetting å bidra til kollektive samarbeidsformer, veiledning av tilsatte, oppmuntring til kompetanseutvikling og kvalifiseringstiltak blant de ansatte. McLaughlin og Talbert (2001, 2006) anser i den forbindelse at det bør utvikles skolekulturer som preges av tillit og samarbeid.

En oppgave som synes å ha blitt stadig mer aktuell innen pedagogisk ledelse, er å tilrettelegge undervisningen for flerkulturelle elever. Her bærer rektorene et spesielt ansvar for å løfte frem det interkulturelle perspektivet (Andersen & Ottesen, 2011). Slik tilpasset undervisning stiller multikompetente krav til språklige kunnskaper, innsikt og forståelse av andre kulturer, samt tilpasninger (Vedøy, 2006). Rektors pedagogiske ledelse, omfatter følgelig områder som forutsetter en bred handlings- og tilpasningsinnsikt, hvor ulike verdigrunnlag skal realiseres.

Imsen (2004, 2015) aktualiserer også skoleledelsens innvirkning på undervisningssituasjonen i det pedagogiske arbeidet. I henhold til undersøkelser som hun har foretatt, er slik innvirkning hos ledelsen relativt indirekte. Det vil si at den inngår i videre og mer overordnede miljø- og utviklingsorienterte sammenhenger. Lærerne er på den annen side mer konkret involverte, først og fremst når det gjelder å påvirke elevenes undervisningstilbud. De resultater som er oppnådd av Imsen suppleres ytterligere i studier foretatt av Helstad (2011), hvor det viser seg at skoleledere arbeider bevisst for å oppnå en kultur med forskjellige strukturer i skolemiljøet som kan bidra til læring.

Sammenlignet med administrative lederoppgaver, er pedagogisk ledelse og de ulike former for slik tilretteleggelse forholdsvis diffuse og komplekst sammensatte områder, hvor innholdet kan være vanskelig å identifisere og avklare. Det kan for eksempel være problematisk å dokumentere synlige resultater på kort sikt av denne typen aktiviteter. Dessuten kan det være motsetninger mellom prioriteringer av ulike behov i forhold til økonomiske disposisjoner. De administrative og pedagogiske lederoppgavene kan også i praksis være vanskelig å skille. Det er derfor sentralt i rektors arbeid å kartlegge hva det pedagogiske lederskapet består i, og dessuten avklare hvilken type ledelse som er aktuell i de ulike situasjoner (se bl.a. Moos, 2002; Dale, 2011; Bakka & Fivelsdal, 2014).

Utvikling i skolen

Etter å ha drøftet innhold som kan forbindes med de administrative og pedagogiske lederoppgavene, tar jeg i det etterfølgende opp aktiviteter knyttet til *utvikling i skolen*. Dette er et sentralt arbeidsområde for rektorene som kan omfatte begge nevnte

Teoretisk fundament

typer av lederoppgaver, gjerne i kombinasjon. I følge Møller (2006) karakteriseres utvikling i skolen ved at skoleledere søker etter nye utfordringer og muligheter som kan sees i sammenheng med at skolen er under kontinuerlig påvirkning av eksterne og interne krefter. I et sosiokulturelt perspektiv vil både skolen og rektor være infiltrert i et betydelig omfang av kunnskaps- og læringsprosesser (Glosvik, Langfeldt & Roald, 2014). Behovet for utvikling forsterkes ved at samfunnet utvikles raskt, og at det stilles økte krav til kunnskaper og ferdigheter som må fornyes relativt kontinuerlig (Sjöberg & Hansén, 2011). Særlig har mange reformer innen skolen blitt fremskyndet av samfunnets behov (Møller & Ottesen, 2011). Reformene betyr strukturelle forandringer som retter seg mot et høyere realiseringsnivå når det gjelder målsettinger. Dette atskiller seg fra innovasjon, som vanligvis betegner mindre tekniske eller målrettede forandringer (Dale, 1997; Dale, Gilje & Lillejord, 2011; Dale, 2011). Roald (2012) setter fokus på at mange hurtige endringer og påvirkninger ofte gir komplekse samfunnsutfordringer. Disse kan få som konsekvens at fortiden ikke lenger kan framskrive framtiden ved hjelp av trendforlengelser og prognoser. Dermed er det mindre aktuelt å bygge på «gamle» teoretiske og metodiske utgangspunkter med utgangspunkt i tidligere erfaringer.

Utvikling kan tilsynelatende omfatte forholdsvis konkrete og avgrensede oppgaver. Men utvikling kan også ha et breddeperspektiv, hvor det inngår vidtfaende og tverrfaglige områder. Dette stiller, som allerede tidligere nevnt, følgelig krav til omfattende innsikt i samspill og koordinering av samfunnsorienterte, organisasjonsmessige, kontekstuelle og kulturelle faktorer (Skrøvset & Stjernstrøm, 2006 a; Møller & Ottesen, 2011). Av aktuelle tiltak som kan vurderes i sammenheng med videreutvikling, er forholdet mellom lærer og elev, hvor målet bør være å oppnå bedre læringsresultat. Dessuten bør det legges til rette for utvikling av sosialt samspill, samt nettverksbygging spesielt og generelt. Det kan også eksistere behov for en mer lønnsom utnyttelse av skolens ressurser, samt fornyelse og utvidelse av undervisningstilbudene (McLaughlin & Talbert, 2006). Dessuten kan det finnes behov for å utvikle strukturer som bidrar til egne initiativ, samt til kritiske refleksjoner angående de gjeldende målformuleringer og rammebetingelser som foreligger. Lederne i de videregående skoler kan følgelig stå overfor store, men også krevende utfordringer, ettersom dette innebærer at de må kunne vurdere hva som hemmer eller fremmer utviklingsprosesser og måltjenlige aktiviteter.

Helstad (2011) betoner at vellykket utvikling i skolen refererer seg til tydelig ledelse, samt at tid og ressurser er tilgjengelige. Dessuten må det eksistere konkrete og forpliktende planer. Mulford og Silins (2003) understreker på sin side at utvikling fremmes best gjennom en profesjonell og engasjert ledelse. På en slik måte kan det legges til rette for individuelle og kollektive dannelser av meninger med utvikling av kunnskap på arbeidsplassen som resultat (McLaughlin & Talbert, 2006; Helstad, 2011). Dermed kan det, i henhold til Krejler (2007), også utvikles assosiasjoner, visjoner, og nye ideer.

Kapittel 2

Opplegg for å oppnå utvikling kan også betraktes i sammenheng med, og understøttes av, resultater som framkommer i internasjonale undersøkelser. I Stortingsmelding nr. 33 (2002-2003) vises i denne forbindelse til studier som belyser hva som kjennetegner utviklingsorienterte skoler med dokumentert godt læringsutbytte. Blant annet legges det vekt på at slike skoler følger tydelige, sosiale spilleregler, belønner positiv atferd og prioriterer faglige målsettinger. Et godt og aktivt samspill, samt et positivt utviklet sosialt miljø, kan på denne måten bidra til mangfold av ideer og initiativ i organisasjonen. Ved å legge til rette for arenaer for møter på tvers av de hierarkistiske nivåene, stimuleres også samhandlingsdynamikken mellom politikk, administrasjon, profesjon, elever og foreldre (Roald, 2012). Dette kan være grunnleggende for å oppnå utvikling. Sandén (2007) mener for eksempel at en betydningsfull lederegenskap er å oppmuntre organisasjonsmedlemmene til å utvikle arbeidet og å søke nye løsninger.

I en arbeidsmiljøpedagogisk studie konkluderer Treekrem (2006) med at kvalifisering og utviklingsmuligheter representerer et avgjørende innslag i arbeidsmiljøet. Kompetanse kan betraktes som et naturlig kriterium for all yrkesutvikling. I sin studie påviser Treekrem at yrkes- og personlig utvikling i arbeidsmiljøet må baseres på de ansattes varierende personligheter, fordi enkeltindividers gemytt og karakter får avgjørende betydning for utfallet av all utvikling. Lederen bør følgelig skaffe seg inngående kunnskaper om den eksisterende arbeidskraftens individuelle egenskaper og særpreg som et utgangspunkt for å kunne kompetanseutvikle virksomhetens ansatte. Kompetanseutvikling påvirkes foruten av individenes egenart, også av omgivelsenes og arbeidsmiljøets sosiokulturelle karakter. Treekrems undersøkelse viser betydningen av å rette oppmerksomheten mot de prestasjoner og resultater som er oppnådd i organisasjonen. Resultatforbedringer tilfører et vesentlig kollektivt motivasjonselement i arbeidsmiljøet. På samme måte kan alt samspill som foregår i virksomheten ha innflytelse på motivasjonen, positivt eller negativt. De mål som foreligger, eller de problemer som oppstår, kan på ulike måter ha innvirkning på den videre utviklingen av arbeidsmiljøet.

Det kan imidlertid finnes mange hinder som hemmer videreutviklingen i de videregående skolene. Roald (2012) viser til at organisasjonslæring kan være både sammensatt og problematisk. Utgangspunktet er tross alt at læring er et verdinøytralt begrep som ikke angir om læringsprosesser er gode eller dårlige. De kan bidra til en positiv utvikling, men også til at negative prosesser blir forsterket. Elementer som isolerte miljøer, utilfredsstillende samarbeid og utrygghet, kan alle medvirke i negativ retning. Dette forekommer særlig i skoler hvor konfliktnivået er høyt og hvor det utvikles mistillit og utrygghet mellom personer. Slike tendenser kan forsterkes gjennom tydelig betoning på linjedeling og fagområder, samt gjennom å etablere hierarkier som kan hindre det positive samspillet mellom de ansatte (Helstad, 2011). Der som det oppstår kombinasjoner av flere elementer som tenderer til en negativ utvikling i læringsmiljøet, kan utslagene bli betydelige (Moxnes, 2012).

Teoretisk fundament

Rektors brede arbeidsområder stiller åpenbart store krav til prioritering og koordinering av målsettinger og strategier. Det må legges opp til en god balanse mellom effektivitet og måloppnåelse på kort sikt gjennom de daglige utførte gjøremål. Samtidig må også de langsiktige utviklings- og fornyelsesprosessene ivaretas (se Nordhaug, 2004; Bakka & Fivelsdal, 2014). Dette er krevende fordi rektors arbeidsdag ofte preges av diskontinuitet og kortsiktige løsninger på stadig nye aktuelle og ofte akutte problemstillinger. Ifølge Irgens (2010) prioriteres ofte drift framfor utvikling. Irgens påpeker begrenset tid, manglende bevissthet om sammenheng mellom langsiktig og kortsiktig arbeid, samt prioritering av oppgaver individer opplever seg å beherske, som årsaker til at langsiktig utvikling ikke får en ønsket oppmerksomhet. Dermed kan de langsiktige og helhetlige løsningene bli nedprioriterte. Et annet forhold, som kan begrense skoleledernes handlingsmuligheter for å imøtekomme aktuelle utfordringer, er at skolene ifølge Kvam (2006) mangler innovative tradisjoner.

Ledelsesfunksjoner

Ledelse inngår som en av flere prosesser for å organisere arbeide og aktiviteter i de videregående skoler. Den utøves i det vide perspektivet i prinsippet av alle som har aktiv tilknytning direkte og indirekte til skolen (Irgens, 2016). Glosvik, Langfeldt og Roald (2014) anser at det å lede i et sosiokulturelt perspektiv er sammensatt av mange aktiviteter som angår ulike situasjoner. Ledelsesfunksjoner er følgelig dels komplekse, dels interaktive. De kan også omfatte skiftende aktiviteter med dyp verdiladning (Sørhaug, 2004). Dessuten kan de relatere seg både til nasjonale formål og enkeltpersoners ferdigheter, deres kompetanse og karakteregenskaper (Riley & MacBeath, 2000; Møller, 2011; Møller og Ottesen, 2011). Ledelsesfunksjoner varierer også i henhold til konstruksjoner i organisasjonen, inndelinger og ut i fra personalets sammensetning. Ledelsespraksis som egenart må betraktes i sammenheng med skolefelleskapets tradisjoner, de roller, relasjoner og den kultur som har utviklet seg i skolen (Sandén, 2007). Et varierende innhold i lederpraksis fører ofte til spenninger mellom de ulike oppfatninger og interesser som gjør seg gjeldende (Moos, Hermansen & Krejsler, 2002; Myhre, 2010).

I de tilfeller hvor ledelsesfunksjonene er mangfoldige og varierende, kan det tildels være vanskelig å avgjøre hva som oppfattes som god ledelse. Ledelsesforskning viser imidlertid at det er visse sentrale kriterier som generelt sett kan antyde en god ledelse (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlström, 2004). Leithwood (2005), samt Leithwood og Riehl (2003) hevder, på grunnlag av en omfattende gjennomgang av eksisterende litteratur i emnet, at *suksessfull ledelse vil si å utvikle organisasjonen ved å fastlegge retninger*. På den måten forbindes god ledelse med å utvikle både tradisjoner og medarbeidere. I følge Hargreaves og Shirley (2012) må god ledelse dessuten være styrings- og læringsorientert. Moos, Krejsler og Kofod (2007 a) hevder dessuten at det i ledelsesfunksjoner oppleves betydningsfullt å utvikle rasjonalitet, dvs. fornuftsmessig atferd. God ledelse preges også av et sosiokulturelt perspektiv hvor rektor bidrar til å utvikle sosiale relasjoner. Dette skjer for eksempel når det

Kapittel 2

kommuniseres komfortabelt i et inkluderende lederskap, og hvor det eksisterer en tillitsfull atmosfære alle ansatte imellom (Skjervheim, 2001; Kvam, 2006; Andersen, 2013).

Utøvelse av god ledelse stiller krav til rektors innsikt, holdninger og faglige kunnskaper som kan åpne muligheter for å forstå de aktuelle situasjonene som oppstår (Sandberg & Sjøstrand, 2001; Møller, 2007; Moxnes, 2012). Dette betyr at rektor må ha klare oppfatninger om lederskapets rolle, samt de aktuelle beslutninger som skal tas (Ryan, 2006 a, b). For å kunne utøve ønskelig autoritet, er det også fordelaktig at personer opplever anerkjennelse, både internt i skolemiljøet og når det gjelder samarbeidsparter i det ytre miljøet (Day, 2009; Høgg, Johansson & Olofsson, 2009). Det er imidlertid mulig at kritikk oppstår, fordi rektorer kan gjøre feil og fatte beslutninger som betraktes som uheldige avgjørelser, eller det kan oppstå usikkerhet om ulike saker (Spillane & Louis, 2002; Hargreaves & Fink, 2008). Dette skjer særlig når det er komplekse og motsetningsfylte arbeidsforhold og roller. Dessuten kan det også finnes uklare målsettinger, svak organisering, og lite tid til å reflektere over konsekvensene av en avgjørelse. Feil beslutninger øker alltid risikoen for kritikk (Lillejord, 2011).

I rektors beslutningsprosesser kan det, av ulike årsaker som jeg dels har referert til ovenfor, oppstå mange ulike dilemmaer. Dette kan omfatte styrings- og lojalitetsdilemmaer som i praksis kan gripe inn i hverandre. Styringsdilemmaer kan omfatte en rekke utfordringer, ofte knyttet til kontroll av opplegg som gjelder den læring som foregår i skolen (Kofod, 2007; Hargreaves & Fink, 2008). Det er av den grunn et aktuelt spørsmål hvorvidt rektor skal styre lærernes arbeid i klasserommet. Lærernes undervisning bygger på lange tradisjoner, hvor de stort sett har vært autonome eller selvstyrte. På den måten har lærerne delvis unndratt seg skoleledernes innflytelse. På den annen side kan det også ligge et lojalitetsdilemma skjult som først kommer til uttrykk via handlinger som det er problematisk å rettfærdiggjøre. Dette gjelder ofte i de tilfeller hvor det eksisterer interessekonflikter og ulike synspunkter på hvilke didaktiske løsninger som bør velges. Et aktuelt tilfelle er det normative presset selve skolekulturen kan øve i retning av å ikke undergrave lærernes autoritet overfor elevene. I sitt arbeid må rektor derfor løse ulike dilemma ved å ta stilling til hva som representerer en rettfærdig avgjørelse, samt hvordan hun eller han bør lokalisere sin lojalitet (Nordhaug & Kristiansen, 2007).

Et annet sentralt trekk ved skolen er ulike oppfatninger av tidsaspektet. Dette kan forekomme både i sammenheng med styrings- og med lojalitetsdilemmaet. Personer oppfatter tid ulikt, og det kan for eksempel skje i forhold til sakshandtering, undervisning eller organisasjonsrelaterte forandringstiltak i skolen. Ledelsen i administrasjoner vektlegger ofte et monokront tidsforbruk, dvs. at det utføres en ting om gangen og etter bestemte prosedyrer. «Omløpshastigheten» når det gjelder summen av alle arbeidsoppgavene blir da relativt lav, tid og rom må derfor intensiveres og komprimeres (Hargreaves, 1996). I en del av tilfellene blir det raskere gjennomføring av oppgavene. Dessuten øker produktiviteten som igjen kan føre til bedre resul-

tatoppnåelse. Et monokront tidsforbruk kan få negative konsekvenser i den videregående skolen. Arbeidsoppgavene kan bli oppstykket, mindre ordnet sammen og integrert. Det kan også skje en dreining i retning av atskillig mer regulering og strammere kontroll med de ansattes arbeidstid, uten at det tas tilstrekkelig hensyn til omgivelsenes interpersonelle relasjoner og den sammenheng slike relasjoner inngår i. Dermed kan det samspillet som det kan være ønskelig å legge opp til, samt en relevant informasjonsflyt, bli mangelfulle. Dette kan i tillegg lede til at rektors avgjørelser blir mer forhastede og overfladiske (Säljö, 2006, 2011).

Et monokront tidsperspektiv skiller seg ut fra, og står dels i strid med det klasseromsbaserte polykrone perspektivet som mange lærere er tilhengere av. Dette tidsperspektivet er særlig tilstede i mindre organisasjoner med mer personlig ledelse. Dessuten er det vanligere blant kvinner enn blant menn. I det polykrone perspektivet er personlige relasjoner forholdsvis sterkere markert enn tilsvarende for fleksibel styring og er mer menneskeorientert enn oppgaveorientert. Det polykrone perspektivet reduserer imidlertid mange negative sider som fremkommer ved det monokrone tidsperspektivet (Hargreaves, 1996). Hargreaves mener for sin del at mye av årsakene til at de administrativt initierte utdanningsreformene synes å slå feil, skyldes det anstrengte forholdet som eksisterer mellom monokrone og polykrone tidsoppfatninger. Det kan derfor være en målsetting å øke skoleledernes bevissthet om og interesse for de komplekse forholdene i de ledelsesfunksjoner som benyttes i skolene.

Rektorers beslutninger kan også komme i konflikt med de etiske prinsipper som må sees i sammenheng med ulike dilemma. Dette gjelder særlig lojalitetsdilemma, hvor en konsekvens kan være at skolelederne ikke oppfyller de moralske sidene av sine lederoppgaver. Aktuelle etiske utfordringer kan for eksempel relatere seg til konflikter mellom likhetsprinsipper og kvalitetskrav. Dessuten kan etikk også angå forholdet mellom frihetsideer og kontroll på skolen, som for eksempel kan betraktes i sammenheng med atferd hos lærere overfor elever (Dempster & Mahony, 2000; Moxnes, 2012). Det kan på denne måten oppstå et motsetningsforhold mellom rektors beslutningsprosesser, som styres av praktiske og strategiske konsekvenser, og i forhold til hva som moralsk sett er knyttet til rett eller galt.

En viktig del av ledelsesfunksjonen er samspillet internt i organisasjonen og samarbeidet med det ytre miljøet. For å oppnå godt samarbeid og gode sosiale relasjoner, har kommunikasjonsprosesser avgjørende betydning (se f. eks. Argyris & Schön, 1996; Spillane & Louis, 2002; Ellingsen, 2010). Når kommunikasjonen fungerer godt, kan de negative effekter av problematiske dilemma reduseres, og de etiske prinsipper lettere oppfylles. Dette kan igjen danne grunnlag for mer rasjonelle og effektive funksjoner, hvilket kan føre til bedre måloppnåelse i de videregående skoler. Budskap som meddeles av ledelsen bør være klart og lett forståelig. Språket må helst være tilpasset mottakers språkbruk og forståelsesrammer (Nilsen, Fauske & Nygren, 2007; Ottesen, 2011). Det må dessuten tas hensyn til at mange ord og uttrykk kan være sosialt betinget. Betydningen av begreper kan imidlertid forandres over tid, og da uttrykkes på ulike måter av forskjellige personer. Innholdet i kom-

Kapittel 2

munikasjonsprosessene kan i tillegg også være påvirket av at noen betoner det prosessuelle relativt sterkt, mens andre er spesielt opptatt av substans (Alvesson & Skjöldberg, 2008). Dessuten kan den enkelte, som er aktuell kommunikasjonspartner innen de videregående skoler, bevisst eller ubevisst unnlate å ta opp sentrale deler av et budskap.

For å oppnå best mulig forståelse og unngå misforståelse i kommunikasjonsprosesser, er det av betydning at rektor og skoleledelsen merker seg hva som uttrykkes, og hvordan den enkelte argumenterer. Dessuten må de forsøke å oppnå forståelse ut ifra avsenders hensikt med å meddele budskapet, hvilke tanker vedkommende avsender ønsker å formidle, samt hvem budskapet er beregnet for. Rektor må vurdere hva som er relevant, samt hvilke belegg avsenderen har for sine synspunkter. Språkets nyanser, de relasjoner det brukes i, de forskjeller og kontraster det eksisterer i, er av stor betydning for hvilke resultater som oppnås i kommunikasjonsprosesser. Gjennom å utvikle begreper og begrepssystemer i de videregående skoler, legges det til rette for mer eksakte presiseringer i kommunikasjonsprosessene. Dette kan bidra til et utvidet meningsinnhold (Säljö, 2011).

Gode personlige relasjoner er generelt sett et avgjørende grunnlag for å få til et positivt samarbeid i de videregående skoler. Imidlertid kan også relasjoner mellom aktørene i skolen i noen tilfeller få konsekvenser som resulterer i konflikter. Slike konflikter trenger ikke i alle tilfeller å være negative for læring og kvalifisering. De kan i stedet utgjøre en viktig del av et insitament til forandring, hvilket igjen kan fremme personlig og organisasjonsmessig utvikling og vekst. Det er imidlertid et sentralt tema for rektor å redusere samt å hindre de konflikter som har negative konsekvenser (Moxnes, 2012). Målet bør derfor ikke være å få bort enhver konflikt, men å lære hvordan de skal takles på en kreativ og konstruktiv måte.

Det samspill som det legges opp til i de videregående skoler, aktualiserer spørsmål omkring individets rettigheter. Dessuten aktualiserer samarbeid vernet om den individuelle egenarten. Det må i rektors ledelse tas hensyn til at personer til tider har behov for å være alene, og derfor i mindre grad ønsker å delta i det sosiale samspillet. For mange dreier dette seg om det fullt legitime prinsipp at individer ønsker å utforske sine ressurser og reflektere over innholdet i sine arbeidsoppgaver. Dette kan igjen føre til at enkelte elever og ansatte oppnår et positivt psykisk utbytte med økt selvfølelse. For slike personer kan det å være alene være like tilfredsstillende og verdifullt som å inngå i samspill med andre. Kreativiteten og fantasien kan, enten den er utviklet gjennom samarbeid eller individualisme, være sin egen spore til fortsatt utvikling. Det er derfor viktig at rektorer medvirker til denne positive utviklingen, både ved å legge til rette for samarbeidsrelasjoner og ved å akseptere individualisme, samt å bidra til at de forskjellige utgangspunktene supplerer hverandre på en hensiktsmessig måte (Hargreaves & Fink, 2008; Hargreaves & Fullan, 2014).

2.2.3 Kvalifiseringsperspektivet

Kvalifiseringsperspektivet må betraktes i sammenheng med organisasjons- og ledelsesperspektivet, som er behandlet ovenfor. Til sammen dekker disse tre perspektivene helheten i det teoretiske grunnlaget som avhandlingen bygger på. Sentralt i målsettingen for min undersøkelse er på hvilken måte rektorer i den videregående skolen kan kvalifisere seg ytterligere, for å vitalisere eller vekke viljen, kreativiteten og motivasjonen, samt øke innsikten når det gjelder utførelsen av lederoppgavene. Relevant kvalifisering av rektor er en vesentlig forutsetning for at skolelederen skal kunne utføre lederoppgavene i samsvar med de krav og forventninger som med rimelighet kan stilles. Dette innebærer bl.a. å legge til rette for rasjonell drift, effektiv ressursutnyttelse, et stimulerende læringsmiljø for elever og ansatte, samt aktivt å videreutvikle skolen. Med et slikt utgangspunkt er det av betydning å avklare hva kvalifisering omfatter i teoretiske og praktiske termer. Jeg behandler derfor i det etterfølgende først lærings-, kompetanse- og kvalifiseringsbegrepene, som alle utgjør sentrale grunnleggende elementer for å vurdere innholdet i kvalifiseringsperspektivet. Deretter setter jeg fokus på sentrale teorier som angår mitt første forskningsspørsmål, kvalifiseringsbehov. Teori som angår det andre forskningsspørsmålet, kvalifisering, deler jeg inn i varierende fokus for å kunne belyse mangfoldet av utgangspunkter. Et grunnleggende aktuelt område som behandles, er kvalifisering gjennom teori og/eller praksis. Videre setter jeg fokus på rektorenes formelle kompetanse og profesjonalisering. Andre sentrale områder gjelder bl.a. kvalifisering gjennom organiserte opplegg og/eller erfaringsbasert læring i arbeidssituasjonen.

Lærings-, kompetanse- og kvalifiseringsbegrepet

Nedenfor behandler jeg først lærings-, kompetanse- og kvalifiseringsbegreper som utdypes og spesifiseres i ulike sammenhenger. Disse begrepene omfatter nære relasjoner til dannelse og sosialisering. Jeg drøfter derfor også slike forhold og sammenhenger.

Både kunnskaper og læring blir forstått på ulike måter, avhengig av det teoretiske grunnlaget som det tas utgangspunkt i. Et slikt grunnlag kan hovedsakelig være relatert til kognitive prosesser eller til vektlegging av samspill mellom individ og/eller materielle omgivelser (Roald, 2012). Säljö (2011) anser at det ikke kan gis noe entydig og endelig svar på hvordan mennesket lærer, eller hvordan læring utvikles både intellektuelt og i forhold til manuelle ferdigheter. Over tid har det imidlertid utviklet seg ulike psykologiske og pedagogiske synspunkter og forestillinger om hvordan læring kan oppfattes, samt hva som er produktive og egnede former for undervisning og spredning av kunnskaper. Rasmussen (1999 a, b) betoner sterkt et kognitivt utgangspunkt, hvor læring defineres som psykiske prosesser. Slike prosesser foregår i det enkelte individet, bl.a. gjennom kommunisering gjennom samspill som vedkommende deltar i. For Rasmussen handler læring om det bevissthetsrelaterte, dvs. læring er subjektive hendelser, hvor det sentrale er å bli oppmerksom på og forstå et innhold, samt å ha evne til å reprodusere noe av innholdet. Illeris (2012)

Kapittel 2

er i likhet med Rasmussen også opptatt av det individuelle utgangspunktet i læringsprosesser. Det fremgår at disse er unike og spesifikke, fordi de inngår i kognitive prosesser som kan være påvirket av individenes følelser og motivasjon, samt av sosialt samspill.

I det etterfølgende legger jeg hovedsakelig et sosiokulturelt læringsperspektiv til grunn, hvor tesen er at kunnskaper konstrueres av mennesker og i mennesker som samhandler innenfor et kulturelt fellesskap. I det sosiokulturelle perspektivet settes fokus på kognitive teorier med vekt på ulike individuelle læringsgrunnlag. Dette grunnlag suppleres med en sterk betoning på at læring forsterkes gjennom et sosiokulturelt utgangspunkt, hvor stadig ny kunnskap dannes gjennom samhandling i en historisk og kulturell sammenheng. Latente kunnskaper, perspektiv og oppfatninger relateres til ny informasjon gjennom dialog og observasjon. Dermed utvikles stadig ny kunnskap i mennesket. Relasjoner blir på denne måte en vesentlig forutsetning for ny kunnskapstilegnelse (Roald, 2012). Jeg legger følgelig, i samsvar med Wells (1999), til grunn at læring har utgangspunkt i en kontinuerlig prosess, hvor informasjon og et kulturelt ressursgrunnlag blir videreutviklet gjennom individuell og kollektiv bearbeiding, hvilket skaper forståelse og nye kunnskaper. I følge Vygotskij, Lindquist og Lindsten (2001) kan meninger og forståelse ikke overføres direkte fra en person til en annen. I stedet oppstår de i selve kommunikasjonsprosessen.

Læring kan i vid forstand også innebære at individer tilegner seg erfaringer hvor de ut i fra eget intellekt i dialog med andre individer utvikler kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kontinuerlig kan forandre og korrigere egen atferd. Felles for læringsprosesser er at de i tillegg til sosiokulturelle påvirkninger i samspill med omgivelsene også forutsetter en individuell kognitiv kapasitet (Ahl, 2004). Säljö (2011) påpeker dessuten den store betydningen det har at det som læres kan anvendes i varierende situasjoner.

Ulike sider av betegnelsen læring fanges ofte opp av begrepet *situert læring*. Slik læring omfatter tilegnelse av kunnskaper gjennom utvikling av intellektuelle og manuelle ferdigheter i samspill. Rektorer kan på den måten oppnå forståelse i forhold til de sammenhenger og de aktiviteter situasjonen og rektor selv inngår i. Dermed kan de både etablere og befeste sin identitet (Illeris, 2012). Situert læring skiller seg fra sosialiseringbegrepet ved å ha et videre innholdsomfang. Det er for eksempel sentralt at læring kan skje gjennom deltakelse i praksisfellesskap, hvor den sosiokulturelle språklige kommunikasjonen er viktig (Roald, 2012). Det situerte eller snarere situasjonsrelaterede læringsbegrepet åpner dermed for en analyse av komplekse sosiale, men ikke alltid direkte verbalt formidlede relasjoner til læring (Lave & Wenger, 2003).

Læringens innhold kan inngå i og samles under begrepet *kompetanse*, et begrep som kan oppfattes forskjellig. Visse forfattere vurderer kompetanse i en vid sammenheng, hvor for eksempel arbeidsmoral, følelser og dessuten tilhørighet og lojalitet inngår. Andre perspektiv kan omfatte et snevrere innhold. Nordhaug (2004) anser at kompetanse består av de tre hovedelementene kunnskaper, ferdigheter og evner. Kunnskaper oppfattes ofte som et potensial av ulike former for informasjon.

Teoretisk fundament

Ferdigheter og evner angår individers eksisterende kapasitet med hensyn til å kunne handle på bestemte måter. Ifølge Ellströms (2004) definisjon av kompetanse inneholder begrepet så vel psykomotoriske som kognitive, affektive, personlige og sosiale elementer. Slike elementer kan imidlertid også omfattes av Nordhaugs definisjon. Men ettersom Ellströms definisjon synes å være den mest utfyllende, knytter jeg mitt teoretiske utgangspunkt når det gjelder kompetansebegrepet, til Ellströms definisjon.

Etter å ha redegjort for begrepene læring og kompetanse, skal jeg videre drøfte kvalifiseringsbegrepet som beskriver et sentralt element i undersøkelsens problemstilling og i mine forskningsspørsmål. Gundem (1998, s. 109) definerer uttrykket kvalifiseringskrav slik: «Med kvalifikasjonskrav om kunnskap og ferdigheter menes de kunnskaper og ferdigheter den enkelte trenger i yrke og utdanning, både ut fra egne og ut fra samfunnets krav og behov». Hun påpeker at det i skolen eksisterer mange krav i tillegg til krav om kunnskap og ferdigheter, som for eksempel kan omfatte tilpasninger og kreativitet. Gundem nevner uttrykket kvalifikasjonskrav i en forholdsvis vid sammenheng, dvs. som et individuelt behov i yrke og utdanning. Hun utdypet det samfunnsrelaterte kravet til kvalifisering i skolen for å spenne over forhold av verdimesig, økonomisk og politisk karakter. Nygren (2008 s. 33) definerer kvalifisering på følgende måte: «Kvalifisering er altså et prosjekt som realiseres i forholdet mellom individets egne behov og mål på den ene siden og de generelle (og personlige) samfunnskravene til kvalifikasjoner hos borgerne på den andre siden».

I både Gundems og Nygrens definisjoner av henholdsvis kvalifiseringskrav og kvalifisering, vektlegges dekning av både egne og samfunnets behov. Nygren understreker forholdsvis sterkt forholdet mellom både egne og samfunnets behov, mens Gundem i større grad synes å framstille slike behov som forskjellige og atskilte. Gundem setter imidlertid fokus både på egne behov og på samfunnets krav og behov. Nygren derimot er opptatt av egne behov og mål som fokuseres ved siden av samfunnets krav. Definisjonene av *kvalifikasjonskrav*, *kvalifisering* og *kvalifiseringsbehov* må betraktes i sammenheng, selv om begrepene uttrykker ulike forventninger. De kan oppfattes som forholdsvis likelydende, da presiseringene i den ene definisjon direkte eller indirekte kan omfatte det sentrale innholdet i den andre definisjonen. Gundems betegnelse «kvalifiseringskrav» kan oppfattes som et sterkere begrep enn kvalifiseringsbehov, da *kvalifiseringskrav* vanligvis omfatter arbeidsgiverens krav om dekning av et kvalifiseringsbehov.

Ut fra de forklaringer som gjelder kvalifiseringskrav og kvalifisering i henhold til det som er nevnt ovenfor, tar jeg utgangspunkt i følgende vide beskrivelse av kvalifiseringsbehov og kvalifisering relatert til ledelsesoppgaver i den videregående skolen: «Med *kvalifiseringsbehov* for å kunne gjennomføre de administrative og pedagogiske lederoppgavene i den videregående skolen, siktes det til behov for kunnskaper og ferdigheter, tilpasnings- og samarbeidsevne, samt kreativitet, som den enkelte leder trenger for å kunne utføre pålagte lederoppgaver tilfredsstillende. Dette gjelder så vel ut fra egne som ut fra samfunnsrelaterte behov, mål og krav. Med

Kapittel 2

kvalifisert i denne sammenheng menes å ha tilstrekkelig evne, kunnskaper og ferdigheter for å kunne gjennomføre tiltak og prosesser som dekker de oppståtte kvalifiseringsbehov». Kvalifisering av rektorer omfatter derfor faglig innsikt i oppgaveløsning som omfatter administrasjon, økonomi og pedagogikk. I den forbindelse omfatter kvalifiseringen også sosiale evner og ferdigheter som inngår i et relasjonsorientert samspill med myndigheter, andre aktuelle skoler, samfunnet utenfor og innenfor skolens område, samt kolleger, foreldre og elever.

På bakgrunn av foranstående betraktninger utgår jeg fra følgende begrepsforklaringer angående kvalifiseringskrav, kvalifisering og kvalifiseringsbehov som legges til grunn for den enkelte arbeidstaker i et arbeidsforhold:

Kvalifikasjonskrav innebærer for en arbeidsgiver å kunne gi tilkjenne eller gi uttrykk for de kvalifikasjoner arbeidsgiveren forventer seg at en person som tilsettes i offentlig eller privat tjeneste skal inneha. Kvalifiseringskravet er i tjenestesammenheng både arbeidsgiver- og individrelatert.

Kvalifisering vil si å dyktiggjøre individer på en måte som gjør at de kan utføre aktiviteter eller oppgaver tilfredsstillende i et privat eller offentlig arbeidsforhold. Dette kan omfatte både generell og/eller spesifikk kvalifisering innen for eksempel nye og endrede arbeids- og/eller emneområder. Kvalifisering er både arbeidsgiver- og individrelatert. Begrepet kan dessuten også inneholde et samfunnsperspektiv.

Kvalifiseringsbehov er i dette tilfelle et uttrykk for det behov for kvalifikasjoner en ansatt selv opplever at det nødvendig å tilegne seg for å tilfredsstille de nye krav arbeidet stiller til individets kompetanse og kvalifikasjoner. Kvalifiseringsbehov er først og fremst sterkt individrettet og dessuten arbeidsgiverrelatert.

Kompetanse og kvalifikasjoner kan dermed, ifølge ovenstående beskrivelser, oppfattes som innlærte egenskaper hos mennesket, hvilke kan kombineres og organiseres forskjellig. Egenskapene kan dessuten utvikles sosiokulturelt sammen med andre personer i et fellesskap som for eksempel innen den videregående skolen gjennom ulike praksis og mentale teoriprosesser (se for eksempel Bjørgen, 2008). Foruten først å erverves må individenes kompetanse og kvalifikasjoner pleies, dvs. holdes ved like og fornyes for at de ikke skal bli redusert eller gå tapt.

Det er en nær sammenheng mellom innholdet i begrepene kompetanse og kvalifisering. Begge omfatter et vesentlig innhold som angår kunnskaper, ferdigheter og evner. Det som skiller begrepene fra hverandre er kvalifiseringens forutsetninger om at kunnskaper, ferdigheter og evner skal sees i sammenheng med hva den enkelte trenger ut ifra så vel egne som samfunnsrelaterte behov, mål og krav. Slike forutsetninger om samfunnsmessige relasjoner er ikke spesielt knyttet til kompetansebegrepet. Kompetanse er med andre ord et generelt begrep som uttrykker individets iboende potensial når det gjelder kunnskaper, ferdigheter og ulike evner. Dette innebærer også måter å opptre på, samt å forholde seg til andre mennesker.

I forhold til sin definisjon av begrepet kompetanse, beskriver Ellström (2004) kvalifikasjoner som et individuelt handlingspotensial i forhold til en viss oppgave, situasjon eller kontekst. I arbeidsmiljøssammenheng framstilles kvalifikasjoner som

Teoretisk fundament

den kompetanse som kreves på bakgrunn av arbeidsoppgavenes karakter og/eller som formelt eller uformelt etterspørres av arbeidsgiver. Mens Ellström med begrepet kompetanse utgår fra individets potensielle kunnskaps-, ferdighets- og evnenivå i et visst arbeidsforhold, så utgår han med begrepet kvalifikasjon fra et bestemt arbeid og de krav dette arbeidet stiller til individets kompetanse. Mer spesifikt er kvalifikasjon, for eksempel for rektorene i de videregående skoler, å besitte tilstrekkelig kunnskaps-, ferdighets- og evnenivå til å kunne utføre rektorrollen fremgangsrikt. Dessuten i tillegg å kunne identifisere, utnytte og om mulig utvide det rom for tolking, handlinger og vurderinger som arbeidet legger til rette for. Rektor må dessuten ha tilstrekkelig kompetanse, for eksempel formelt en bestemt eksamen, som gjør den aktuelle personen kvalifisert i forhold til det arbeidet som etterspørres i en rektors tjeneste. Det generelle i arbeidslivet er at kompetanse blir vurdert og bedømt ut ifra utdanning og til dels praksis, kvalifikasjoner ut i fra, eller i forhold til, de arbeidsoppgaver som skal utføres. Ellström (2004) spesifiserer inndelingen i kompetanse og kvalifikasjoner ytterligere. Det framgår at yrkeskunnskap som *formell kompetanse* foretas og dokumenteres gjennom en formell utdanning. Individets *reelle* eller *faktiske kompetanse* utgjør individets potensial for å løse oppgaver eller utføre arbeidet. Yrkeskunnskap som *utnyttet kompetanse*, omfatter kunnskaper, ferdigheter og karakterstyrker som individet besitter og som dessuten kan komme til faktisk anvendelse i en aktuell arbeidssituasjon. Kvalifikasjonen er tilfredsstillende når kompetansen dekker den etterspurte dyktigheten som arbeidet krever.

Det eksisterer en nær sammenheng mellom kvalifiserings-, dannelses-, og sosialiseringsbegrepene. Ettersom nevnte begreper i praksis kan være vanskelig å atskille, diskuterer jeg her slike begrepsmessige relasjoner. Nygren (2008) mener at kvalifiserings- og dannelsesbegrepene overlapper hverandre. De har en gjensidig innvirkning på hverandre, men samtidig er det forskjeller. Kvalifiseringsprosesser må primært sees i forhold til samfunnets generelle og formelle krav til ulike grupper og personer. Det enkelte individs kvalifikasjoner bestemmes av mange forskjellige situasjonelle elementer. *Dannelsesprosessen* kan derimot primært forstås med utgangspunkt i det enkelte individs særegne forsøk eller anstrengelser i forbindelse med konstitueringen av den egne individuelle *identiteten*. Dette skjer i ulike kulturer og ofte i lokale kontekster eller sammenhenger. *Dannelse* kjennetegnes imidlertid ikke av kvalifiseringens fokus som går ut på å mestre forutbestemte oppgaver i for eksempel et arbeidsmiljø (Nygren, 2008).

Samspill av aspekter og utviklingsprosesser, hvor kvalifiserings- og dannelsesprosesser dels avhenger av hverandre, omtales i både sosialpsykologien og sosiologien som *sosialisering* (Nygren, 2006). Rasmussen (1999 a, b) beskriver sosialisering som de prosesser hvor mennesket gjøres til en samfunnsdeltaker ved at den enkelte beveger seg fram mot en bevisst forståelse av seg selv som deltaker i sosiale sammenhenger. Sosialisering er ifølge Nygren individets kvalifisering av bestemte deler av hennes eller hans handlingskompetanse. Ut ifra slik kompetanse utvikles handlingsredskaper gjennom bestemte normer og verdier som er forankret i samfun-

Kapittel 2

net generelt og kollektivt gjennom et praksisfellesskap. Dette skjer gjennom sammenvevde kognitive og emosjonelle prosesser, hvor det foregår en utveksling mellom sosiokulturelle og materielle handlingsammenhenger. I slike sosialiseringprosesser kan for eksempel rektorer tilegne seg samfunnets dominerende vurderinger, verdier og vaner.

Rektorens kvalifiseringsbehov

Rektorens kvalifiseringsbehov er, ved siden av kvalifiseringsprosessene, et essensielt anliggende i min studie. Møller og Presthus (2006) omtaler kvalifiseringsbehov som former av behov for tilpasninger. Spørsmålene gjelder hvordan rektorene har respondert på de oppgaver de normalt utfører, det vil si hvordan de oppfatter og forholder seg til de forskjellige premissene og til den situasjonelle sammenhengen som rektors oppgaver kan inngå i. I min problemstilling er hensikten med undersøkelse å studere det aktuelle utvalgets kvalifiseringsbehov utgående fra eksisterende og en vurdering av sannsynlig nye arbeidsoppgaver. Dette gjelder først og fremst for å kunne bidra til å avdekke deler av det generelle og spesifikke behovet av kompetanseheving som eksisterer med hjelp av forskningsresultatene i min studie. I mitt utgangspunkt legger jeg til grunn at en tilsatt rektor allerede har ervervet en betydelig del av behovet for innsikt, men at det bl.a. på grunn av samfunnsutviklingen fortsatt eksisterer visse behov som er udekket.

En grunnleggende forutsetning for rektorens ønske om kvalifisering, er at de forstår sin egen rolle relatert til utførelse av aktuelle lederoppgaver. Kydd, Crawford og Riches (1997), samt Bakka og Fivelsdal (2014), konstaterer at i skolen omfatter lederrollen først og fremst å lede og koordinere bredt sammensatte faglige opplegg, sammen med et personale som har ulik profesjonell bakgrunn. I en slik rolle er det viktig å kunne utnytte det handlingsrommet som foreligger i de forskjellige styrings-systemene i den videregående skolen. Av samme årsak er det av betydning at rektorene kan vise til et utviklingspotensial som omfatter å kunne lære seg å mestre nye og mer krevende arbeidsoppgaver, samt evne til å bære økt ansvar (Weick, 2009). Rektor må også tilpasse seg ulike verdiprioriteringer (Møller, 2007; Furman & Shields, 2005). Det er for eksempel sentralt å kunne analysere eventuelle innebygde motsetningsforhold i skolens strukturer og virkemåter og konflikter som bl.a. kan komme til syne mellom organisasjonens mål og bruk av midler (Andersen & Abrahamsson, 2005).

Kvalifiseringsbehov gjelder oftest behov for tilpasninger som krever utvikling av eksisterende kompetanse. Kompetanseutvikling kan imidlertid være vidløftig og komplekst sammensatt. Behovet kan for eksempel være knyttet til sosial innsikt, intuisjon, dømmekraft eller politisk teft (Lave & Wenger, 2003; Moxnes, 2012). Dessuten kan kvalifiseringsbehov inkludere både nye kunnskaper, tilpassingsevne og ferdighetsrelatert innsikt i de oppgaver som utføres. Kreativitet som grunnlag for forbedringer og videreutvikling er også, i følge Dalin (2005) og Moxnes (2012), et sentralt utviklingsbehov. Rektorens varierende behov og forutsetninger for tilegnelse av forskjellige innsikter, fører til at det kanskje i utgangspunktet må godtas ulike

personlige kvalifiseringsnivå. Lauvås og Handal (2014) påpeker for eksempel ikke at rektorrollen forutsetter at rektorer må ha sakskompetanse og handlingsrettet innsikt på alle områder i organisasjonen. Rektor trenger heller ikke å være den mest saksorienterte i skolen. Derimot foreligger det, i henhold til Dixon (2000, 2012), behov for at lederoppgaver fordeles på en hensiktsmessig måte med andre kvalifiserte ansatte. Det er også en oppgave for rektorene å legge til rette for at det kvalifiseringsnivå som allerede finnes i organisasjonen, blir utnyttet hensiktsmessig. Dette forutsetter at rektor skaffer seg oversikt over institusjonens samlede og differensierte kvalifikasjoner. Skolelederen må også undersøke mulighetene for å kunne utnytte dem (Löwstedt & Stymne, 2002). Enhver rektor må dessuten legge forholdene til rette for å få manglende kvalifikasjoner dekket.

I følge Imsen (2013, 2015), må rektorenes og eventuelle medhjelperes ledelsesnivå identifiseres, og dermed også deres behov for økt innsikt. Dette kan skje ved observasjon og registrering i forbindelse med utførelse av forvaltningsoppgaver. I slike sammenhenger kan det være aktuelt å vurdere de grunnleggende kvalifikasjonenes innvirkning og betydning. Dette kan omfatte personlige egenskaper, ferdigheter og kunnskaper som til sammen påvirker atferden i stillingen som rektor. Karakteristikkene avklares best gjennom atferdsbaserte og funksjonsanalytiske undersøkelser relatert til arbeidsoppgavene.

Det foreligger undersøkelser knyttet til ledelseskvalifisering både i Norge og i andre sammenlignbare land. Slike undersøkelser har det vært relevant å konsultere også i forhold til min egen studie. I OECD-studier fra årene 2006-2008 ble lederutdanningen i flere land sammenlignet på et generelt grunnlag. Rapporten viser at i Norge, som ett av få land, er det ikke definert klare krav til formell skolelederutdanning. Møller (2011) mener at skoleledere burde få tilbud om kontinuerlig lederopplæring. Det eksisterer et spesielt behov for opplæring blant nytilsatte skoleledere.

Rektors kvalifisering

I det foregående avsnittet drøftet jeg kvalifiseringsbehov. Nedenfor drøfter jeg de løsninger rektorene betrakter som aktuelle i forbindelse med behov for kompetanseutvikling for rektor og den øvrige ledelsen i videregående skole.

I følge Illeris (2000, 2012), må forbedringer av kvalifiseringsgrunnlaget baseres på den enkelte rektors individuelle forutsetninger og intellektuelle modenhet. Dette samsvarer med mine egne tanker, hvorfor jeg i mitt intervju spør rektorene selv hvilke forslag de har som best kan avhjelpe den aktuelle situasjonen for å dekke aktuelt kvalifiseringsbehov.

Fivelsdal, Bakka og Nordhaug (2004) hevder at for å dekke oppståtte kvalifiseringsbehov for rektorer, den øvrige ledelsen og andre ansatte i den videregående skolen, har det betydning å være motivert for å tilegne seg økt innsikt. Forfatterne beskriver motivasjon som en fellesbetegnelse for den energi og alle de ulike drivkrefter eller beveggrunner som finnes hos mennesker. Motivasjon omfatter dermed de indre krefter som kan inngå i bestemte typer av sosiale situasjoner. I foreliggende studie, som bl.a. handler om rektors kvalifisering, er motivasjonens fokus innstilt

Kapittel 2

på forbedringer i forbindelse med utførelsen av lederoppgavene i de videregående skoler. Motivasjon er i seg selv ikke tilstrekkelig, om den ikke samtidig knyttes til de mål som foreligger. Med mål mener jeg her de intensjoner eller hensikter individet, eller den enkelte institusjonen, har. I henhold til Moxnes (2000, 2012) gir mål også uttrykk for verdiprioriteringer. Dermed indikeres både retningen, samt de strategier som legges til grunn for aktuelle gjennomføringer av tiltak. For at rektorene skal oppnå ønsket innsikt i de oppgavene de skal utføre, kan det være hensiktsmessig at slike mål føres videre i en plan. I forbindelse med en slik planlegging bør det tas utgangspunkt i aktuelle mål som tilrettelegges for realisering av tiltak på et senere tidspunkt (se for eksempel Dale, 2011; Dale, Gilje & Lillejord, 2011). Mål og plan må alltid betraktes i sammenheng, de lar seg ikke atskille. Samtidig kan planarbeidet ofte føre til forandringer og justeringer av mål.

Rektorenes kvalifisering kan arrangeres på forskjellige måter, alt etter det utgangspunkt som legges til grunn. En slik aktuell inndeling og problematikk kan for eksempel være *teoretisk og/eller praktisk opplæring og erfaringsutveksling*. Ytterligere en problematikk kan da være hvorvidt en kvalifisering bør foregå formelt og planlagt, for eksempel i et ordinært utdanningssystem, eller om den gjennomføres på en uformell måte gjennom for eksempel kursvirksomhet. Organiserte opplegg ved kurs og kollegabasert veiledning, uten et formelt utdanningssystem, representerer et aktuelt opplegg eller supplement for rektorene. Organiserte opplæringstiltak kan være sentrale i selve teoribehandlingen. Det kan finnes interesse for erfaringsbasert læring i og utenom arbeidssituasjonen, likeledes kombinasjoner av forskjellige opplæringsmetoder og kursopplegg. Kombinasjoner kan trolig være hensiktsmessig for å oppnå best mulig resultat i tilknytning til kvalifiseringsmålene.

Kvalifisering gjennom teori og/eller praksis

I dette avsnittet drøfter jeg kvalifisering gjennom teori og/eller praksis og ser samtidig disse områdene både hver for seg og i sammenheng. I følge Imsen (2015) kan teoribegrepet tillegges flere betydninger. Begrepets innhold som innebærer system eller komplekse antakelser, kan være avhengig av de relasjoner det benyttes i. Dermed kan teori beskrive et system av gjeldende allmenne prinsipper eller regler. Det fremgår imidlertid også at begrepet teori kan nyttes i forbindelse med systematisk tenkning, for eksempel i oppdragelse og undervisning. For at teorier skal bli kommuniserbare og forstått av andre enn forskere, må det ifølge Møller (2011) også utvikles kommuniserbare begreper i tilknytning til teorigenerering. Hun understreker dessuten at det i et utviklingsperspektiv er særlig viktig at de vitenskapelige begrepene rettes mot den praktiske virkeligheten. Carr og Kemmis (1986) setter allerede på 1980-tallet fokus på å relatere fortolkende samfunnsvitenskap til gjeldende mulighet for praktiske forandringer. Forskerne hevder at dette kan redusere problemene med kommunikasjonen mellom de handlinger som blir tolket, og det som tolkingene blir gjort tilgjengelig for. Ved å vise hva som skjer i en bestemt situasjon, samt avsløre hvordan folk i denne situasjonen forstår hva de gjør, legger fortolkningene til rette for dialog og kommunikasjon i relasjon til aktuell praksis. Dessuten kan fortolkende

Teoretisk fundament

samfunnsteori påvirke praksis ved å tilskynde hvordan enkeltindividet forstår seg selv i den aktuelle situasjonen.

Skrøvset og Stjernstrøm (2006 a) framstiller praksis i form av handlinger som gir organisasjonen struktur og mening. Dette kan foregå både i en sosial og historisk kontekst eller sammenheng. Utgående fra Hansén og Sjöberg (2006) er all praksis normativ til sin karakter, dvs. den er vurderingsbar. Møller (2011) utdyper ytterligere praksisens innhold ved å hevde at den innebærer kunnskapsrelasjoner i konkrete arbeidssituasjoner. I et praksisfellesskap som består av felles rutiner og redskaper, foruten symboler og begreper, legges det til rette for *sosial læring*, dvs. at deltakerne tilegner seg forståelse av verdier og normer. På denne måten kan rektorene og de øvrige ansatte utvikle personlige kunnskaper og identiteter som igjen kan være retningsgivende for organisasjonens utvikling (Wenger, 1998; Skrøvset & Stjernstrøm, 2006 a).

Rektorenes kvalifisering gjennom teori og/eller praksis kan også relateres til Ellströms (2004) inndeling av kunnskapsbegrepet i uttrykkene *implisitt* og *eksplisitt* kunnskap. Eksplisitt kunnskap er ifølge Ellström kunnskap som i varierende grad kan formuleres i ord og kommuniseres direkte til andre. Slik kunnskap kan gjelde faktiske forhold, men også ulike prosedyrer som kan angis i form av regler eller normer og inngå i betegnelsen *teoretisk kunnskap*. Ellström framholder imidlertid at en stor del av kunnskapen er implisitt til sin karakter. Dette kan være kunnskap som det av logiske og prinsipielle årsaker ikke er mulig å gi en fullstendig formulering i språklig form. Årsaken kan for eksempel være mangel på språklige begreper. Som eksempel på *ikke verbal kunnskap*, framholder Ellström (2004) at denne formen primært handler om ferdighetsrelatert eller praktisk kunnskap. I kontrast til teoretisk kunnskap peker denne kunnskapsformen i en retning mot såkalt *erfaringskunnskap*.

Det hersker grunnleggende uenighet om hvordan begrepene teori og praksis forholder seg til hverandre. Dette handler om hvorvidt det ene fenomenet er overordnet det andre, eller om de er gjensidig betinget og avhengig av hverandre. Rasmussen (2000), samt Illeris (2012) anser at de konklusjoner individet kommer fram til, er påvirket av innholdet i den begrepsforståelse som legges til grunn. Gustavsson (2000, 2002) mener på sin side at teoretisk kunnskap er forbundet med menneskets intellekt, mens praktisk kunnskap er forbundet med utførelse av handlinger. Teoretisk kunnskap representerer også, etter det som framgår av Møller (2011), en form for generalisert kunnskap og atskiller seg fra praktisk kunnskap som sees i sammenheng med spesifikt erfarte hendelser. Hansén og Sjöberg (2006) slår på sin side fast at pedagogiske og didaktiske teorier er deskriptive, dvs. de beskriver og forklarer pedagogiske handlinger og det forløp som undervisningen har. Men teorien sier imidlertid ikke noe om hvordan individet normativt eller vurderingsrelatert skal forholde seg til slike handlinger. Teorier prøves derimot ved å tillempe innsikt i praksis. I slike prosesser er det praksis som representerer det underliggende grunnlaget for de teoretiske konklusjonene. Gjennom samspillet mellom teori og praksis forandres handlinger gjennom en begrunnet teoretisk forståelse og bidrar dermed til problem-

Kapittel 2

løsninger i den praktiske virkeligheten. Hansén og Sjöberg (2006) konkluderer følgende med at utvikling av teorier bidrar til systematiske kunnskaper som kan lede til en fordypende forståelse av praktiske handlinger.

Illeris (2012) fastholder at det gir positive effekter når det legges til rette for en systematisk vekselvirkning mellom innvielse i teoretiske perspektiver og erfaringsbasert læring. Gjennom en slik tilrettelegging sideordnes den kunnskap skoleledere utvikler gjennom praktiske sammenhenger og den kunnskap som utvikles i et forskersamfunn. Gustavsson (2002) framstiller teori og praksis på den måten at begge begrepene fungerer komplementert i forhold til hverandre. Tiller (2006) supplerer Gustavsson når han peker på at teoretisk kunnskap må fylles med praktiske erfaringer, og hvor det da er de daglige erfaringene som er spesielt viktige.

Kvalifisering gjennom formell kompetanse og profesjonalitet

For å ha en stilling som rektor i den videregående skolen, stilles det krav til legitimert formell kompetanse. Slik kompetanse utgjør en grunnleggende plattform for rektorenes innsikt i det arbeidsområdet de utfører. I dette avsnittet refererer jeg til de formelle kompetansekrav som stilles til lederen i den videregående skolen. I forhold til de kompetansekrav som stilles til ansettelse i en rektorstilling, vil jeg også belyse tidligere retningslinjer, ettersom mange rektorer sannsynligvis fremdeles bygger på et slikt grunnlag. Dessuten berører jeg rektors profesjonelle status, hvilken også kan sees i sammenheng med formell kompetanse.

Fram til året 2004 var det ved lov fastsatt at rektorene måtte ha kompetanse for å undervise i det skoleslag der en person skulle tjenestegjøre som rektor. Dessuten var det krav om minst tre års arbeidserfaring fra skolesektoren (Stette, 2003; St.meld. nr. 31, 2007–2008). Kravene for tilsetting i undervisningsstilling i allmenne fag, og i yrkesfag i den videregående skolen, varierte noe. For tilsetting i undervisningsstilling i allmenne fag var kravet en samlet utdanning på minst fire års normert studietid fra universitet og/eller høyskole. En faglærer kunne bygge opp sin undervisningskompetanse gjennom ulike kombinasjoner med fagbrev, relevant praksis, pedagogisk utdanning og allmennutdanning. Dessuten var det egne kompetansekrav for undervisning innen spesialpedagogikk (Stette, 2003). For tilsetting i undervisningsstilling var det også krav om pedagogisk utdanning.

Etter det som framgår av tidligere retningslinjer, omfattet rektors formelle utdanningskrav en relativt solid bakgrunn. Det var krav om praksis med betydelig innsikt i skolens arbeidsområde. Dessuten inngikk et høgre utdanningsnivå med innsikt i vitenskapelig tenkemåte, eller en solid yrkesfaglig bakgrunn supplert med en kortere formell akademisk bakgrunn. I Opplæringslova med forskrifter (2014) forutsettes det pedagogisk utdanning som tilsvarer minst 1 års studietid for å få ansettelse i undervisningsstilling. Tidligere var kravet til slik utdanning minimum et halvt år som omfattet kunnskaper i sentrale deler av det pedagogiske arbeidsområdet i skolen, og dessuten praktisk undervisningsrelatert opplæring.

De tidligere kompetansekravene til skoleledere ble opphevet fra 1.1.2004. Stette (2007, s. 17) forklarer at kravet som er forandret er utformet slik: «Kvar skole

skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar».

Lovendringen innebærer at de tidlige kompetansekravene fremdeles helt eller delvis kan legges til grunn ved ansettelse i rektorstilling, men kravene er ikke lenger absolutte. Andre kvalifikasjoner, som for eksempel generell lederkompetanse og annen relevant bakgrunn som ikke er direkte skolerelatert, kan derved få større betydning i ansettelsesprosedyrer.

Den formelle kompetansen som rektorene har skaffet seg, kan sees i sammenheng med deres profesjonalisering. Profesjon, som i foreliggende tilfelle omfatter administrativ og pedagogisk ledelse av de videregående skoler, angår virksomhet som utføres på arbeidsmarkedet. Profesjonalisering kan betraktes som et forsøk på å oppnå yrkesmessig status ved utvikling av egen kunnskapsbasis gjennom en spesialisert utdanning (Molander & Terum, 2008). Det skal også oppnås en kontrollert etikk og en entydig autorisasjon. Karakteristisk for profesjonalitet er at vedkommende person har en grunnleggende vitenskapelig bakgrunn, har gjennomgått en langvarig utdanning i et formelt utdanningssystem, samt har ervervet seg et utviklet yrkesspråk (Hansén, 1997). Dermed legges det til rette for en akseptabel handlingskompetanse innen yrket (Grimen, 2008). Begrepet profesjonell er positivt ladet og står i motsetning til det å være amatør.

Utøvende rektors profesjonalisering gjennom utdanning og praksis, samt den anerkjente status de derved har oppnådd, tar for en vesentlig del utgangspunkt i at de tradisjonelt er rekruttert fra lærerstanden. Rektorene har ofte lærerutdanning og lærerpraksis som bakgrunn for rektors virksomhet. Med erfaringer fra administrative og pedagogiske lederoppgaver, og dessuten ved ulike former for lederopplæring, vil rektorene få innsikt i formell saksgang, arbeidsrutiner, administrative rammer og regler som er relevante i deres arbeid. Rektorene fremstår slik sett som den av skolens personale som har den beste bakgrunnen for å drive ledelsesarbeid og skoleutvikling. Dette danner igjen grunnlag for rektorenes formelle autorisasjon og samfunnsmessige godkjenning for arbeidet som rektor i den videregående skolen.

Kvalifisering gjennom organiserte opplegg

Planlagte og organiserte kvalifiseringstiltak kan inngå under betegnelsen personalopplæring. Nordhaug (2004) betegner personalopplæring som; «... alle planlagte og formelle læringstiltak rettet mot personer i kraft av deres rolle som ansatt i bedrifter eller offentlige etater». Tiltakene dekker et vidt spektrum av aktiviteter som kan klassifiseres under mange forskjellige kriterier. Utgangspunktet er at personalopplæringstiltakene skal danne et supplement til tidligere kvalifisering som rektorene har oppnådd. I slike kvalifiseringstiltak tas det sikte på å skulle stimulere, understøtte og videreutvikle den læringen som foregår mer uformelt gjennom praksis. Personalopplæring krever en tydelig målsetting. Dette betyr en plan hvor det legges til rette for systematisk opplæring som nivåmessig overskrider den enkelte rektors tidligere

Kapittel 2

personlige innsikt. For at innholdet i personalopplæring gjennom etter- eller videreutdanningen skal kunne resultere i aktuell praksisforandring, er det en fordel at den rettes inn mot arbeidssituasjonen, samt tar utgangspunkt i det som rektorene og ledelsen allerede har opplevd og som de gjenkjenner (Moxnes, 2000, 2012). *Etterutdanning* gir oftest ikke formell kompetanse, selv om den kan gjennomføres både ved og utenfor universitet og høyskoler. *Videreutdanning* derimot skal gi deltakerne formell faglig og pedagogisk kompetanse ved for eksempel oppnådde vektall (St.meld. nr. 30, 2003-2004).

Tiltak for å kvalifisere rektorene har over tid vært preget av ulike vektlegginger og fokus. Her refereres det til innhold og opplegg, samt til ulike erfaringer som er oppnådd under tidligere aktuelle opplæringstiltak i skoleledelse. Fra omkring 1960-tallet har det vært satset på flere forskjellige etterutdanningsprogrammer. Evaluering av og erfaringer med det som er oppnådd med disse programmene, har ført til flere forandringer og justeringer i oppleggene. I 1992 ble det utformet et etterutdanningsprogram for ledelsesutvikling i grunnskolen, samt i videregående opplæring. Programmet fikk betegnelsen «ledelsesutvikling i skolen (LUIS)». Dette var et samarbeidsopplegg mellom sentrale og lokale aktører med formål å gi skolelederne inspirasjon og hjelp i arbeidet med å fremme læringskvalitet og trivsel i skolehverdagen. I programmet ble det satt fokus på *videreutvikling* av skolen med utgangspunkt i offisielle målsettinger. Programmet hadde nær tilknytning til praksisområdet og skolen som arbeidsplass. Intensjonen med dette og de tidligere programmene, var at deltakerne skulle oppnå større læremessig dybdeforståelse ved å sette undervisningen inn i et videre og mer teoretisk perspektiv (Møller, 1996). Evalueringene viste at ledelsesutviklingsprogrammet i skolen hadde mange positive og velbegrunnede hensikter, fordi det dekket reelle opplæringsbehov. Det fantes imidlertid også svakheter, for eksempel for knappe tidsrammer, da deltakerne skulle rekke over mye lærestoff på kort tid. Dermed ble innholdsprofilen fragmentert og usystematisk, og det som skulle gjennomgås ble for overfladisk behandlet. Selvstendige og systematiske studier for å oppnå innsikt i aktuell faglitteratur, ble følgelig lett nedprioritert (Møller, 1996).

I forbindelse med omlegging av gradsstrukturene i høgre utdanning, samt som et resultat av innføring av kvalitetsreformen, ble etterutdanningen i skoleledelse vesentlig forandret i sine opplegg og sitt fokus. I stedet for tidligere undervisningsopplegg, med nær kobling mellom skolelederpraksis og teoretisk kvalifisering men uten å være formelt kompetansegivende, kom det en videreutdanning i skoleledelse innpasset i et ordinert akademisk høyskole- og/eller universitetsstudium. Et kompetansegivende mastergradsstudium i utdanningsledelse ble gitt fra 2003 (St.meld. nr. 31, 2007-2008).

Organiseringen av og innholdet i kvalifiseringsopplegg i skoleledelse kan variere. I noen tilfeller er slike studier en integrert del av opplegg som også angår andre profesjoner enn skoleledere. For å gi et inntrykk av at rektorutdanning er et sentralt prioriteringsområde, refererer jeg til et omfattende og aktuelt nasjonalt utdannings-

Teoretisk fundament

program for rektorer. Jeg tar utgangspunkt i studieprogram for Den nasjonale rektorutdanning ved NTNU (2015). (Se litteraturfortegnelsen «online»). Norges teknisk vitenskapelige universitet (NTNU) har her det koordinerende ansvaret for programmet. Undervisningen er dels av ett semesters varighet (30 studiepoeng) som kan inngå i et mastergradsstudium med to års normert studietid (120 studiepoeng). Denne undervisningen er delvis lagt opp med mulighet for deltidsstudium tilpasset deltakernes arbeidssituasjon med nettbasert undervisning og kortere samlinger. Da går opplæringen over lenger tid enn for fulltidsstudier. Opptakskravene for å delta i mastergradsstudiene bygger på bacheloreksamen i aktuelle fag, eventuelt godkjent lærerutdanning, samt minimum tre års yrkespraksis i skolen. Dette tilsvarer tilnærmet tidligere krav (som nå er bortfalt) til praksis og utdanningsbakgrunn for ansettelse i rektorstilling. Det ser dermed ut til at utdanningsinstitusjonene legger vekt på praksis og utdanning som er rettet mot skolen, både som opptakskrav og som utgangspunkt for den opplæring som tilbys i opplæringsprogrammene. Teoretiske kunnskaper og relevant praktisk knyttes på denne måten sammen. De supplerer og beriker hverandre positivt i en helhetlig opplæring.

Evaluering av opplæringsprogrammer i skoleledelse viser noe varierende resultat. Enkelte av kursdeltakerne gir uttrykk for at opplæringen har gitt bedre grunnlag for å effektivisere utførelsen av lederoppgavene. Andre mener kvalifiseringen har hatt liten betydning og at undervisningsnivået har vært for lågt (St.meld. nr. 31, 2007-2008). Uttalelsene kan tyde på at det er vanskelig å komme fram til et generelt godt opplegg som dekker rektorenes ulike individuelle behov tilpasset deres arbeidssituasjon, varierende bakgrunn og forutsetninger for opplæring. Det bør derfor arbeides videre med å forbedre lederopplæringens tilpasning til de forskjellige individuelle og organisasjonsrelaterte behov som foreligger.

Norsk skolelederutdanning må også betraktes i sammenheng med de erfaringer som er oppnådd for slik opplæring i andre sammenlignbare land. I St.meld. nr. 31 (2007-2008) er det foretatt slike sammenligninger. Skolelederutdanning for nytilsatte rektorer i Norge likner den som gis i Finland og Danmark. En viss likhet finnes også med Sverige, hvor det eksisterer egne rektorskoler. Skolelederutdanning i Finland er tett koblet til samarbeidende skoler, hvor rektorene arbeider og hvor også deler av utdanningen foregår. Dette avviker fra den ordningen som gjelder i den norske utdanningen. Vektleggingen i den finske opplæringen på dette området synes å stå mer i samsvar med det som var tilfelle i de tidligere norske opplæringsprogrammene. Det gjelder blant annet i LUIS, selv om det der også finns klare forskjeller.

I tillegg til opplæring med varierende kursopplegg, bl.a. ved høgskoler og universiteter, er kollegabasert veiledning et viktig supplement når det gjelder å kvalifisere tilsatte rektorer i de videregående skoler. Hargreaves (1996), samt Hargreaves og Fullan (2014) presiserer at kollegaveiledning omfatter strukturerte prosesser hvor de ansatte arbeider sammen, samt evaluerer og reflekterer over hvordan de utfører arbeidet. De gir hverandre råd og rettleiding for å kunne forbedre den praksis de utfører. Veiledningens oppgave er å bidra til kvalitetsutvikling, ikke å kontrollere at

Kapittel 2

arbeidet utføres på en akseptabel måte (Lauvås & Handal, 2014). Kollegabasert læring har et klart sosiokulturelt perspektiv. Den kan omfatte rutinepregede oppgaver uten særlig refleksjon over konsekvenser som ulike handlinger kan føre til. Men den kan også angå mer kompliserte og kontroversielle områder hvor hensikten er å nå fram til akseptable konklusjoner som innebærer endringer og nye løsninger.

Kollektiv kvalifisering kan fremmes ved tilrettelegging av sosiale systemer som styrker samarbeidsrelasjoner og bidrar til fellesskap hvor det skjer en gjensidig og nyansert informasjonsutveksling med relevant kunnskapsoverføring mellom deltakerne (Dalín, 1999; Nilsen, Fauske & Nygren, 2007). Dette fellesskap kan lettest utvikles i mindre grupper. Moxnes (2012) viser til at det i slike prosesser, bør nyttes kommunikasjonsformer hvor det legges til rette for at deltakerne gjennom konstruktive tilbakemeldinger utfyller og støtter hverandre. Rektorene blir på denne måten både faglig og sosialt utfordret ved at de deler kunnskaper som knyttes sammen med den enkelte deltakers tidligere bakgrunn (Nygren, 2006; Frønes, 2013). Veiledningen kan stille betydelige krav til at deltakerne observerer det foreliggende problemet, og at de inntar et utforskende utgangspunkt. I slike prosesser vil det ofte forutsettes at det reflekteres både i forhold til teori og til den praksis handlingene inngår i (Lauvås & Handal, 2014).

Det utbyttet som oppnås gjennom slik veiledning, er påvirket av ulike individuelle, organisasjons og kontekstuelle forhold. Dette kan for eksempel gjelde kommunikasjonsformer, beskrivelser og rekonstruksjoner av handlinger, samt de kollektive relasjoner som inngås (Giddens, 2007). Deltakernes personlighet i form av modenhet, ideologi og karrieremål er også av betydning i slike prosesser. Store variasjoner mellom deltakerne, for eksempel når det gjelder pedagogisk grunnsyn og måter å utføre arbeidet på, kan hindre et inkluderende, positivt og produktivt samspill (Illeris, 2012). Men en viss ulikhet kan også på den annen side være positivt, ettersom det kan tilføre samspillet nye momenter og synsmåter som kan lede til større mangfold og kreative løsninger.

Gjennom en organisert kollegaveiledning, som ofte foregår til faste tider, kan rektorer få tilført verdifulle kunnskaper både fra de øvrige ansatte i ledelsen, fra det pedagogiske personalet og fra andre i og utenom skolen, eksempelvis fra rektorer ved andre videregående skoler. Kollegaveiledning kan bidra til å se sammenhenger mellom de forventninger som stilles, og hensikten med handlingene som utføres. Den kan også fremme initiativ og besluttsomhet. Usikkerheten ved utførelse av arbeidet kan på den måten reduseres og den individuelle, og kollektive profesjonelle tryggheten kan øke (Giddens, 2007; Moxnes, 2012). Kollegaveiledning kan imidlertid i skolesammenheng være problematisk å gjennomføre, da de skoleansatte ikke er vant til å framstille seg selv for hverandres vurdering. Dette kan bl.a. skyldes at de er redde for ikke å oppfylle de forventningene som stilles til dem. I slike tilfeller er det en fare for at samarbeidet blir begrenset til trygge og mindre kontroversielle områder. Dermed kan læringseffekten reduseres. For å oppnå en kollegaveiledning som er best mulig tilpasset de enkelte deltakere i ulike situasjoner, er det fordelaktig at disse har en relativt fri og fleksibel stilling i forhold til detaljstyring og fastlagte

opplegg. Dermed kan de i fellesskap lettere utarbeide tilpassede retningslinjer og opplegg for hvordan slikt samarbeid ut ifra gjeldende forutsetninger kan foregå (Hargreaves, 1996; Hargreaves & Fullan, 2014).

Etter at opplæringstiltakene i skolesammenheng er gjennomført, er det aktuelt kritisk å vurdere de resultater som er oppnådd. Ifølge Lauvås og Handal (2014) omfatter evalueringsprosesser å beskrive/kartlegge/registrere et fenomen og å vurdere resultatene av beskrivelsen i forhold til aktuelle normer, standarder eller verdier (kriterier). Ved evaluering bør oppmerksomheten være rettet både mot de tilsiktete og de utilsiktede virkningene. Av særlig betydning er det å avklare hvorvidt opplæringen samsvarer med målene for denne, og om deltakerne i den forbindelse har oppnådd de endringer innen kunnskaper, ferdigheter og holdninger som var forutsatt. Dessuten bør det vurderes hvordan forholdet har vært mellom innsatsen og de resultater som oppnås. Normalt bør andre enn de som har stått for opplegg og planlegging av opplæringen foreta evalueringen (Dalin, 2005). Det er flere måter å evaluere på. I de tilfeller hvor opplæringen har foregått over tid, kan prosessevaluering være aktuelt å kombinere med en sluttevaluering.

Kvalifisering gjennom erfaringsbasert læring

I tillegg til undervisning i utdanningsinstitusjoner, samt ved planlagte og organiserte opplegg som for eksempel ved kurs og kollegabasert læring, foregår en vesentlig del av kvalifiseringen uformelt i selve arbeidet (Nilsen & Håland, 2008). Erfaringsbasert læring har lange tradisjoner. Opp gjennom tidene har dette sosiokulturelle utgangspunkt for læring vært den sentrale måten å erverve seg kunnskaper på. I historisk sammenheng relaterer erfaringslæring seg tilbake til mesterlæringen i middelalderens handverkslaug, hvor læring for det meste skjedde med hjelp av imitasjon og identifikasjon (Nielsen & Kvale, 1999). Rektorenes relativt kontinuerlige behov for å tilegne seg økt innsikt, dekkes i betydelig utstrekning gjennom arbeidssituasjonen på den måten at hun eller han utfører praktiske oppgaver, samt skaffer seg informasjon gjennom kommunikasjonsutveksling med de øvrige ansatte. Dette læringsutbyttet blir i mange tilfeller ikke spesifikt registrert (Weick, 2009; Illeris, 2012). Men iblant kan slik læring være den eneste måten å tilegne seg manglende kunnskaper på for å løse oppgaver og utføre handlinger. Uformell opplæring, slik den foregår i det daglige arbeidet, kan også i varierende grad direkte eller indirekte være kombinert med innslag av organiserte opplæringsopplegg. I mange situasjoner eksisterer det ikke noe slikt klart skille, men disse to måter å lære på kan ofte supplere hverandre positivt (Nilsen, Fauske & Nygren, 2007).

Nedenfor skal jeg først avklare hva begrepet erfaringslæring innebærer. Deretter behandler jeg læringens individuelle og kontekstuelle utgangspunkter. Det kan være vanskelig å skille mellom begrepene erfaringslæring og læring, ettersom begge kan omfatte både praktiske erfaringer og teorier bygd på erfaring. Erfaringslæringen særpreges imidlertid av individets deltakelse i praksisfeltet. Denne forutsetningen er ikke til stede i det generelle læringsbegrepet. Jeg legger til grunn at erfaringslæring omfatter en form for læring der det enkelte individet genererer ny kunnskap gjennom

Kapittel 2

å utføre bestemte handlinger, hvor det dessuten kan kommuniseres og reflekteres (se for eksempel Dewey, 2005).

Erfaringsbasert læring skjer altså ved at rektorene iakttar eller opplever noe i sine omgivelser som bearbeides videre gjennom at det nye iakttatte integreres i samspill med tidligere erfaringer. Læringen skapes og konstrueres i selvrefleksive identifiseringer og tilpasninger med den iakttatte omverdens forskjellige dimensjoner (Hanson, 2004). Det skjer på denne måten en bevisstgjøring gjennom psykososiale prosesser i egen praksis, hvor det utvikles ny kontekstoverskridende kompetanse og kvalifisering (Leithwood & Riehl, 2003; Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou & Kingston, 2009).

Refleksjon inngår som et sentralt element i erfaringslæringsprosessene. Både Schön (2013), samt Evelin og Korthagen (2015) framholder at refleksjonsprosessene bygger på en rekke ferdigheter, hvor det er sentralt å identifisere refleksjonsgrunnlaget og dessuten å avklare årsaker og alternativer. Karakteristisk for refleksjon som begrep, er at det tas utgangspunkt i erfaringer hvor nye og tidligere erfaringer og opplevelse stilles opp mot hverandre i et helhetsforløp. Gjennom *retensjon*, dvs. en varig endringsprosess, forbindes erfaringer gjennom refleksjon med foregående opplevelse samtidig som kommende erfaringer og opplevelse foregripes (Bengtsson, 2001, 2005). De enkelte rektorers erfaringer preges på denne måten av en forestillingsverden med historiske dimensjoner tilbake i tid, men også framover i tid og som derfor omfatter en verden i stadig forandring (Alvesson & Skjöldberg, 2008).

Refleksjon kan i henhold til Hansén (1997) inndeles i tre tidsmessige nivåer. For det første er *situasjonell refleksjon* en bevisst tankeprosess i den stunden handlingen pågår. Den har en kritisk granskende funksjon som består av en hurtig reaksjonsmekanisme, etterfulgt av en refleksjon som har til hensikt å korrigere handlingen. På denne måten kan rektorenes strategier utfordres, dvs. deres forståelse og deres måte å strukturere problemene på. *Handlingsrefleksjon* er en bevisst tankeprosess hvor det reflekteres over selve handlingen. Dette kan skje ved at individet tenker tilbake på handlingen, men også ved refleksjon under selve handlingen (Schön, 2013). I *metarefleksjonen* utføres det en verbal beskrivelse av handlingen, og det reflekteres over denne beskrivelsen som derved kan begrenses av de språklige gjengivelser. I praksis kombineres ofte disse tre forskjellige refleksjonsformene for at rektorene derved skal kunne øke sine muligheter til å sette handlingene inn i videre sammenhenger (Tiller, 2006). I det som Schön (2013) betegner som en *refleksjonsstige*, kjedes handling og refleksjon sammen, og rektorene beveger seg opp og ned på denne stigen for å oppnå læring og kvalifisering.

Skolekulturen - en nærgående lære i skolens sosiale rom

Hittil har jeg fortrinnsvis konsentrert meg om erfaringslærings individuelle utgangspunkt. Men jeg ønsker også å betrakte erfaringslæring i mer kontekstuelle eller helhetlige sammenhenger, som er sentralt og karakteristisk for denne måte å lære på. I det etterfølgende betrakter jeg derfor hovedsakelig det interne skolemiljøets innvirkning, samt skolens ytre miljø påvirkning på erfaringslæringen, individuelt og

kollektivt betraktet. Først gir jeg en kort innsikt i en pedagogiskpsykologisk retning som er relevante å legge til grunn i denne sammenheng. Deretter behandler jeg sosiale og kulturelle innflytelser på erfaringslæringen.

I en kulturhistorisk retning, utviklet av russiske psykologer, bl.a. Vygotskij, hevdes det at omgivelsene og de sosiale relasjonene har stor betydning for tenkning, aktivitet og individuell utvikling. Slike elementer antas å ha bidratt til å forme både mennesker og den kultur de lever i (Lee & Smagorinsky, 2000; Vygotskij, Lindquist & Lindsten, 2001). Individet oppfattes som et aktivt og kreativt vesen som utvikler seg gjennom et samspill mellom menneskelige aktiviteter, samt de materielle og kulturelle omgivelsenes utviklingsnivå. Den organisasjonskultur rektorene arbeider under i skolen, utgjør derfor et sentralt påvirkningselement for deres kvalifisering. Her vektlegger jeg særlig de synspunkter som gjør seg gjeldene i denne teoretiske retningen som har en sterk sosiokulturell tilnærming.

Den videregående skolen kan oppfattes både som ett eller flere praksisfellesskap. Disse karakteriseres av sosiale relasjoner og av samfunnsrelaterte holdninger, hvor det inngår forskjellige ideologiske verdier, varierende forståelser og ulike virkelighetsoppfatninger som kan komme til uttrykk. Dessuten er handlinger, mål, strategier, strukturer og prosesser forskjellige (Glosvik, Langfeldt & Roald, 2014). Kunnskaper utvikles dermed i kollektive samspill- og koordineringsprosesser, og i de sosiale kontekster eller omgivelsene hvor det foregår kognitive prosesser (Eggen, 2006; Säljö, 2006, 2011; Fuglestad & Vedøy, 2006). Ved å legge til rette for et hensiktsmessig samarbeid, kan det også utvikles et felles verdigrunnlag (Toole & Louis, 2002; Aas, 2011). Den videregående skoles spesifikke organisasjonskultur som utvikles i disse prosesser, skiller seg fra andre kulturer og legger føringer for den ledelse som utøves (Glosvik, Langfeldt & Roald, 2014).

Det eksisterer flere og dels varierende definisjoner av kultur. Disse har imidlertid atskillige fellestrekk idet de direkte eller indirekte omfatter sentrale begreper som *overbevisning* og *fellesskap*. Hargreaves (1996) definerer kultur i skolesammenheng til å omfatte overbevisninger, verdier, vaner, antakelser og antatte måter å gjøre tingene på i skolesamfunnet, hvor alle må forholde seg til samme krav og begrensninger over lang tid. Säljö (2001, 2006, 2011) står for en noe videre og mer generell definisjon. Han relaterer kultur til den samling av ideer, holdninger, kunnskaper og andre ressurser vi erverver gjennom interaksjon med omverden.

Hargreaves definisjon av skolekultur samsvarer i betydelig grad med det sentrale innholdet i Säljös definisjon. Men da denne i tillegg inneholder en spesifikk kurs mot skolesamfunnet, legger jeg primært Hargreaves definisjon til grunn for mitt arbeid. Som supplement til de beskrivelser som er nevnt, henviser jeg også til Stålhammar (1996) som presiserer at skolekultur er en betegnelse på de samlinger av fenomener som former alle personer med tilknytning til skolen. Skolekulturen blir slik sett en bærer av de kollektivt aksepterte løsninger skolens ansatte har kommet fram til over tid. Slik det framgår av beskrivelsene ovenfor, er skolekultur et sammensatt begrep der det inngår kompliserte samspill av ulike individuelle og omgivelsesbaserte elementer som relateres både til materielle og immaterielle verdier.

Kapittel 2

Skolekulturen kan variere over tid i den enkelte skolen, bl.a. ut i fra personalets sammensetning. Kulturen er følgelig ikke statisk. Tvert imot innebærer skolekulturer spenninger og variasjoner, dvs. at den er høyst dynamisk (Strand, 2007) Det kan dessuten forekomme flere forskjellige kulturer, eller snarere flere subkulturer, i skolene. Innholdet i skolekulturbegrepet, knyttet til en bestemt skole, behøver derfor ikke nødvendigvis å være entydig.

Hargreaves (1996), samt Hargreaves og Fullan (2014) utdyper skolekulturens særpreg ved å skille mellom innhold og form. Kulturinnholdet i de videregående skoler består av alle vesentlige holdninger og verdier. Dessuten består den også av overbevisninger, meninger og ytringer som finnes i skolen. Likeledes inngår vaner, antakelser og handlinger som de ansatte i større eller mindre grad er felles om. Kulturens forside omfatter de karakteristiske relasjonsmønstrene og samværsformene som eksisterer mellom medlemmene i organisasjonen. Den angir de sammenhenger og det rammeverket som ligger til grunn for de ansattes måte å arbeide på. Dermed danner skolekulturen også et grunnlag for den utvikling, læring og kvalifisering som foregår.

Säljö (2006, 2011) anser at skolekulturen skapes og utvikles gjennom individuell intellektuell bearbeiding og integrering i «det sosiale rom». Når individenes ulike individuelle tankeformer og meningsnyanser knyttes sammen med kollektive aspekter i det komplekse sosiale samspillet, endres tankestrukturer for rektorer og de øvrige ansatte (Rommetveit, 1996). Dette skjer gjennom psykologiske bindinger i de tilpassede domeneene i de videregående skoler (Säljö, 2006, 2011). Slike prosesser kan også oppfattes som et diskursivt filter for hvilke tanker som er aktuelle å tenke, hvilke følelser som det er mulig å kjenne, og hvilke sannheter som er gangbare. Rektor og de øvrige ansatte gjør på denne måten deler av meningsinnholdet, samt de holdninger og de kunnskaper som framkommer i et kommunisert rettet mønsteret, til sine egne oppfatninger (Tiller, 2006; Frønes, 2013). Gruppeidentiteten blir dermed mer tungtveiende og formalisert ved at den stabiliseres gjennom de sosiale og kulturelle prosessene (Ödman, 2007). Gjennom dette institusjonelle felles sosiale grunnlaget, og det felles opplevde samspillet, blir ansatte i skoler bærere av skolekulturer som er i stadig utvikling og endring (Tiller & Helgesen, 2011).

Skolekultur er altså relatert til og utviklet av spesifikke funksjonelle organisasjonsforhold (Fuglestad, 2006; Vedøy, 2006; Alvesson & Skjöldberg, 2009). Forfatterne mener at slike påvirkninger særlig har sin årsak i at den videregående skolen representerer et formalisert og avgrenset samfunn. Videregående skoler har felles mål og bestemte samfunnsoppgaver, hvor det foregår interne og eksterne påvirkninger. Alt blir forenet i et system som bl. a. også omfatter formelle og retningsorienterte påbud fra stat og fylkeskommune. Eksempel med hensyn til påvirkninger kan være gjennomføring av lære- og rammeplaner. Forskerne Dale og Wærness (2006) mener at en felles skolekultur internaliseres, dvs. fester seg i individenes karakter gjennom formelle mønster av forvaltningsordninger, legitimeringsystemer og påbud som alle bidrar til kulturelle forandringer. En rektor kan oppleve at dette

Teoretisk fundament

innebærer kompleksitet og en spenning mellom det å være forvalter av tradisjoner og samtidig skulle tilpasse seg justerte, interne rammer og eksterne påbud.

Samfunnet øver en sterk påvirkning av skolekulturen ved at den fanger opp generelle samfunnsrelaterte holdninger og prioriteringer som er formet av samfunnets materielle utviklingsnivå, av maktstrukturer og det politiske systemet. I slike sammenhenger kan de såkalte markedskreftenes påvirkninger ha sterk innflytelse. Påvirkningene skjer dels fra det nære miljøet, dels gjennom direkte og indirekte påvirkninger fra et fjernt og globalt miljø som representerer fraværende menneskers følelser, deres tanker og erfaringer. Dette kan være påvirkning fra nye og til dels uformelle og ikke tilsiktete sosialiseringsmekanismer. Slike eksterne påvirkninger på skolekulturen og den erfaringslæring som foregår innen den videregående skolen, fremmes gjennom kommunikasjonsformer i forbindelse med innføring av ny teknologi, som for eksempel data og satellittoverføringer. Derved oppnås en strøm av informasjon som raskt når både de ansatte og elevene i den videregående skolen. Den viderefremmes imidlertid også gjennom aviser, tidsskrifter og moderne IT-kommunikasjon. Dermed skrus hastigheten på nyheter markant opp når det gjelder den sosiale kommunikasjonen (Frønes, 2013).

Slike og lignende kommunikasjonsformer kan funksjonsrelatert sett betraktes som en forlengelse og utvidelse av språkhandlinger. Dagligliv og språk teknifiseres og den nære verbale kommunikasjons innflytelse blir forholdsvis mindre. De rombaserte barrierer flates gradvis ut, og det globale landskapet blir mer åpent. Rektorenes og de øvrige ansattes identitet løftes på dette viset ut av sine tradisjonelle sosiale band. Etter hvert oppstår det nye lojalitetsbånd og felles kollektive bindinger (Moxnes, 2012). Dette åpner for nye alternative rom for erfaring som igjen kan føre til at medlemmene i den videregående skolen samordner og formaliserer sine handlinger, aktiviteter og forventninger på en ny måte. Tidligere kunnskaper og normer kan på denne måten foreldes på kort tid (Säljö, 2011).

På basis av nevnte påvirkninger på skolekulturen fra den sosiale verden mister det nære miljøet, som for eksempel arbeidsplassen og hjemmet, en del av sin påvirkningskraft. Den lokale og spesifikke skolekulturen blir mindre personlig, mer skiftende og fremmed. Det store omfanget av ekstern kulturpåvirkning som skolesamfunnet har fått, viser at rektor og de øvrige ansatte ikke lenger lever i tidligere tiders relativt stillestående og stabile samfunn, hvor generasjoner i stor grad formidlet de samme kunnskaper og ferdigheter som generasjonene før dem hadde gjort (Dixon, 2012). De som arbeider i dagens videregående skole vil på denne måten gjennom sine aktiviteter akkumulere det kulturelle grunnlaget både ut fra forskjellige interne og eksterne påvirkninger, samt varierende individuelle forutsetninger for kognisjon (Telhaug, 2006). Dette blir til et kompromiss mellom ulike innflytelser, og det er nødvendigvis ikke bevisste kompromisser som skjer. Varierende innvirkninger på skolekulturelle prosesser bidrar til at hver enkelt videregående skole danner egne meningsstrukturer med heterogene læringsmiljøer.

Kapittel 2

Selv om et velutviklet kulturelt og sosialt miljø i den enkelte videregående skolen vanligvis øker mulighetene for samhandling og læring, kan det også skapes barrierer, da samspill av ulike årsaker kan virke blokkerende og forstyrrende. Påvirkningselementer fra de interne og eksterne miljøene, samt fra andre spesifikke og generelle elementer, kan stå i en viss motsetning til hverandre. Dessuten kan de også inngå i et samspill (Dale 1997). Innholdet i det sosiale og kulturelle miljøet kan likeledes være usammenhengende. Det kan framkalle likegyldige holdninger, og det kan oppstå ufølsomhet eller manglende sensitivitet og redusert autonomi. Dermed kan den intellektuelle kapasiteten reduseres, og med dette også mulighetene for rikere erfaringer. Muligheten for å oppnå ny læring blir på denne måten også mindre (Myhre, 2010; Ellingsen, 2010). Skolekulturer kan dermed i henhold til ovenstående endres og fornyes både i positiv og negativ retning. Det er av den grunn en oppgave for rektorene å bidra til et sosiokulturelt miljø som fremmer samspill, læring og utvikling. Det viktige er dessuten å redusere mest mulig av de negative påvirkningselementene.

2.2.4 Sammendrag av studiens teoretiske utgangspunkter

Det innhold og de fokus jeg har presentert i teoridelen, er forsøkt innrettet mot og tilpasset studiens problemstilling, samt de forskningsspørsmål og presiseringer jeg har lagt til grunn i studien. Teoridelen er inndelt i organisasjons-, ledelses- og kvalifiseringsperspektiv relatert til samfunnsmessige sammenhenger. Perspektivenes innhold belyser grunnleggende teoretiske betingelser for bearbeidningen av mitt empiriske materiale. Følgelig representerer kapittel 2 et sentralt utgangspunkt for de refleksjoner, tolkinge og konklusjoner jeg presenterer i studien.

Jeg legger til grunn at den videregående skolen er en samfunnsinnrettet institusjon, der personer inngår i sosiale systemer hvor de supplerer og støtter hverandre med kunnskaper, samt på andre aktuelle måter for å løse skolens oppgaver. Relasjons- og organisasjonsmessig utgjør skolen et mikroplan i forhold til samfunnets makronivå. Legalt er skolen påvirket av målsettinger og retningslinjer som er redegjort for i offisielle utredninger, lover og forordninger. Den videregående skolen som institusjon er også et resultat av internt oppståtte retningslinjer, samt den kultur og det sosiale samspill som foregår i dette miljøet. I de gjensidige påvirkningene av ulike karakter blir skolens opplegg, innhold og dermed også ledelsesoppgaver og ledelsesfunksjoner utformet. De raskt tiltakende utviklingstendensene i samfunnet har i dag ført til at de videregående skoler står overfor nye utfordringer som forutsetter stadig økt behov for innsiktsfull ledelse.

Rektorene har hovedansvaret for den daglige driften ved de enkelte skoler. De er funksjonelt sett lokale beslutningstakere med styringsrett og et direkte personalansvar overfor de ansatte. De oppgavene som skal utføres er omfattende, har ulike organisasjonsrelatert og kontekstuell karakter som må koordineres og avveies i forhold til hverandre. Da skolens hovedoppgave er undervisning og opplæring, har pedagogisk virksomhet en grunnleggende og relativt overordnet funksjon i rektors arbeidsfelt. Men den pedagogiske virksomheten må også vurderes i sammenheng med

Teoretisk fundament

de administrative oppgavene som danner et nødvendig utgangspunkt for den pedagogiske tilretteleggingen.

For å kunne utføre lederoppgavene, har den enkelte rektor behov for oppdaterte kunnskaper og ferdigheter, foruten evne til å arrangere, samarbeide, samt å tenke kreativt. Kvalifiseringsopplegg for rektorer må være tilrettelagt på en slik måte at de dekker ulike behov for ny innsikt. Behov for kompetanseutviklingen kan relatere seg til de individuelle forutsetningene for å kunne utføre lederoppgavene. Det vil dessuten være påvirket av organisasjonsrelaterte og kontekstuelle forhold, foruten overordnede føringer. Det kvalifiseringsbehov som eventuelt oppstår, kan være aktuelt å dekke både ved teori og ved erfaringsbasert læring. Slike kombinasjoner i et positivt samspill utgjør et viktig og dels avgjørende grunnlag for å oppnå en hensiktsmessig kvalifisering. Kvalifiseringsoppleggene bør være planlagte. De kan for eksempel omfatte kurs, organisert praksis og kollegabasert veiledning. Utover formelle, planlagte og organiserte opplæringstiltak, er den uformelle erfaringslæringen i selve arbeidssituasjonen også en aktuell mulighet. For å legge et grunnlag for eventuelle korrigeringer av eksisterende og utvikling av nye kvalifiseringsopplegg, er det aktuelt med inngående vurderinger av aktuelle kvalifiseringsbehov og tilpassede kvalifiseringstiltak. Metodiske overveielse og beslutninger for å undersøke denne problematikken i min studie, behandler jeg i kapittel 3 som følger.

Kapittel 3

Metodiske overveielser og beslutninger

I kapittel 3 presenteres og drøftes opplegg og strategier for å belyse studiens formål, utrede forskningsspørsmålene og beskrive studiens form og gjennomføringsplan.

Innledningsvis drøfter jeg et ontologisk spørsmål, dvs. hvordan verden og forskningsobjektets virkelige eksistens fremtrer for rektorene. Videre behandles undersøkelsens empiri metodologisk, hvor jeg drøfter problemstillingen i relasjon til en relevant plan for det undersøkelsesmetodiske opplegget.

Deretter redegjør jeg for metodevalget, som bedømmes i teoretisk sammenheng. I forlengelsen av dette setter jeg fokus på undersøkelsens praktiske tilrettelegging, der valg av verktøy for datainnsamling diskuteres. I kapitlet inngår også operasjonalisering og presisering av forskningsspørsmålenes innhold og betydning.

I neste avsnitt følger en presentasjon med konkret beskrivelse av det utvalget jeg fattet beslutning om i min aktuelle populasjon. Jeg presenterer også datainnsamlingens gjennomføring, hvor jeg i tillegg beskriver tilretteleggingen av rådata inklusive analyse, tolking og vurdering av beskrivelseskategoriene.

Avslutningsvis rettes blikket mot beskrivelseskategoriernes holdbarhet, hvor begrepene *reliabilitet* og *validitet*, dvs. presisjon og gyldighet, representerer sentrale spørsmålsstillinger i studiens manus. Jeg presenterer også etiske betraktninger, som bl. a. relaterer seg til undersøkelsens utførelse i forhold til respondenternes krav på kildeimmunitet, identitetsbeskyttelse med ubetinget rett til å avslutte deltakelse i forskningsprosjektet.

3.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

I studiens innledende kapittel 1 setter jeg fokus på hensikten eller formålet med studien. Blant annet reflekterer jeg over det valgte forskningsområdet som jeg tar utgangspunkt i, sammen med en presentasjon av problemstillingen. Her i kapittel 3 skal jeg også presisere den tidligere innledende presentasjonen nærmere.

Hensikten med problemstillingen er todelt. I studiens innledende del setter jeg fokus på avklaringer gjeldende rektorers kvalifiseringsbehov. Videre i den andre delen av studien belyser jeg på hvilke måter behovet for kompetanseutvikling kan dekkes ved hjelp av alternative opplegg og tiltak. På grunnlag av studiens utgangspunkt, presiserer jeg i avsnitt 3.4 følgende to forskningsspørsmål som skal legges til grunn for undersøkelsen:

- 1 Hvilke *kvalifiseringsbehov* opplever rektorer i den videregående skolen å ha for bedre å kunne utføre lederoppgavene på det administrative og pedagogiske området i dagens samfunn?
- 2 Hvilke *kompetanseutviklingstiltak* er aktuelle for at rektorer kan få dekket aktuelle kvalifiseringsbehov for å utføre lederoppgavene på de administrative og pedagogiske områdene i den videregående skolen?

3.2 Ontologi, metodologi og metodisk tilpasning

I dette avsnittet diskuterer og presiserer jeg hvilken metodologisk ansats og empirisk fremgangsmåte jeg velger å benytte for å undersøke den aktuelle problemstillingen. Polkinghorne (1983) forklarer at *metoder*, sett i vitenskapelig sammenheng, betegner de spesielle aktiviteter som benyttes for å fremskaffe resultater av forskningsundersøkelser. Slike metoder kan inkludere eksperimentelle design, prosedyrer for prøvetaking, måleinstrumenter, og dessuten eventuell statistisk behandling av data. Generelt betraktet omfatter vitenskapelige metoder å søke etter kunnskaper, hvor det vanligvis inngår prosedyrer som følger en detaljert og logisk organisert plan.

I henhold til Polkinghorne utgjør på samme måte *metodologi* i vitenskapelig mening den logisk organiserte planen som nevnes ovenfor, hvor forskeren undersøker og bedømmer eksisterende muligheter for gjennomføring av metodiske opplegg som kan resultere i en overbevisende forståelse av undersøkelsesobjektet.

Treekrem (2006) anser også at det vitenskapelige metodevalget krever at forskeren diskuterer alternative muligheter for å identifisere tillitvekkende og logiske strategier som lar seg gjennomføre. En valgt metode må også kunne binde sammen forskningsfenomenet med forskningens formål og ontologiske forestillinger. Dessuten må den kunne gi svar på undersøkelsens forskningsspørsmål. Gjennom å følge en slik strategi tilrettelegger forskeren en datainnsamling som i forskningssammenheng kan anses akseptabel. Den metodologiske ansats og den metode jeg velger, betrakter jeg som et forankringspunkt for det arbeidet jeg skal utføre. Ved hjelp av metoden skal jeg framskaffe og identifisere innhold og karakter i de oppfatninger

Kapittel 3

som framkommer og som kan meddeles i utvalget, alle relatert til undersøkelsens problemstilling.

En metodologisk ansats skal i enhver studie anlegges på basis av *ontologiske betraktninger*. Disse betraktningene omfatter forestillinger om virkelighetens karakter og hva det vil si at «noe er» i denne forestillingen om virkeligheten. I min studie er det et faktum at rektorene eksisterer. De kan snakke og formulere sine tanker i ord og jeg kan transmittere eller overføre innholdet av de oppfatninger jeg søker hos dem. Det er denne *tilstedeværende egenart* som i min studie danner selve grunnlaget for undersøkelsen, ontologisk sett. Metodologisk betraktet er det derfor min oppgave å vurdere en kvalitativ ansats som peker ut et relevant metodisk opplegg, hvilket står i et naturlig metodisk forhold til det ontologiske grunnlaget som jeg har beskrevet ovenfor.

Mitt empiriske mål er å presentere oppfatninger fra personer med kvalifiseringsbehov. Jeg vektlegger følgelig å kunne legge fram varierte, innholdsrike og nyanserte resultater, hvor rektorenes oppfatninger kommer til syne. Det er min forhåpning at dette materialet kan oppfattes både i spesifikke, individuelle og kontekstuelle sammenhenger, hvor den sosiale verdens tolkninger i skolen har innvirket på rektorenes erfaringer og forestillinger. Gjennom å ta sikte på analyse og tolkninger av oppfatninger bygget på individuelle interaksjonsforhold mellom rektorene og deres omverden, framkommer det ulike konstruksjoner som uttrykker variasjonene i rektorenes individuelle forståelse av den videregående skolens verden.

For å oppfylle min empiriske intensjon med undersøkelsen, hvilket jeg allerede har gitt uttrykk for ovenfor, må jeg studere forskningsemnene på basis av individenes egne individuelle utsagn. Dette vil si hvordan respondentene selv opplever den aktuelle problemstillingen. Studien reflekterer følgelig en kvalitativ egenart som i utgangspunktet skiller seg klart fra en positivistisk tankegang hvor det forutsettes at resultatene av en undersøkelse er objektive og sanne i seg selv. Dette står i sterk motsats til et kvalitativt utgangspunkt. I positivistiske undersøkelser er det i henhold til Guba og Lincoln (2005), samt Kvale og Brinkmann (2015), aktuelt å benytte kvantitative metodiske tilnærminger, hvilket i kvalitative tilnærminger normalt er uaktuelt.

På basis av det jeg tidligere har anført om problemstillingen, vurderer jeg dette slik at det er mest naturlig å videreføre undersøkelsens overordnede føringer og prioriteringer i en fenomenografisk sfære. Fenomenografi representerer følgelig den mest aktuelle empirinære metodologiske ansatsen som kan benyttes i tilknytning til mitt arbeid. I fenomenografi representerer variasjoner i oppfatninger et sentralt tema, bl.a. fordi de reflekter enkeltindividets egenart og bestemte måte å betrakte forskningsobjektet på. Denne egenart beskrives ifølge Marton (1992) som *andre ordens perspektiv*. Min begrunnelse for et slikt valg er at hensikten med studien er å belyse og tolke innholdet i rektorenes subjektive opplevelse, oppfatninger og forståelse i forhold til de aspekter og tema som tas opp i undersøkelsen. I en slik sammenheng anser jeg derfor, på bakgrunn av min målsetting med undersøkelsen, at fenomenografi er den best tilpassede metodologiske ansatsen for min kvalitative undersøkelse.

Metodiske overveielser og beslutninger

I studien har jeg selvsagt også bedømt andre ulike metodologiske ansatser. Fenomenologi er for eksempel en metodologisk ansats som med sin ontologiske grunnsetning, er å frambringe *kunnskap om fenomenene så som de viser seg ved seg selv*, dvs. det som manifesterer seg og det som åpenbarer seg (Zahavi, 2011). Fenomenologi og fenomenografi reflekterer atskillige fundamentale likhetstrekk. Det finnes imidlertid også ulikheter. Marton (1992) forklarer at en tydelig forskjell mellom fenomenologi og fenomenografi er at samtidig som det i fenomenografi ontologisk sett handler om å karakterisere variasjoner av opplevelse, så spørres det i fenomenologi etter karakteren av det som er felles, dvs. selve essensen i opplevelsen. På den måten eksisterer det tydelige forskjeller mellom hvordan *noe* betraktes ut ifra et fenomenologisk perspektiv og hvordan *noe* oppfattes sett ifra et fenomenografisk ståsted. Hvordan *noe er i seg selv*, betegner Marton (1992) som *første ordens perspektiv*, dvs. et *objekt* som ut ifra et fenomenologisk blikk og nærmere granskning med sikkerhet kan *observeres absolutt objektivt som objektivets sanne essens*. Fra et fenomenografisk perspektiv innebærer *andre ordens perspektiv* at ulike individer på ulike måter opplever *hvordan noe er* eller *hvordan noe viser seg for dem* (Marton, 1992). I henhold til Zahavi (2011) inneholder fenomenologi innslag av den positivistiske tankegangen. Dette samsvarer ikke med hovedfokus i mitt opplegg, som er kvalitativt til sin karakter, og hvor det er rektorenes egne varierende oppfatninger av forskningsobjektet som står i fokus for analyse og tolkning. Utgangspunkter av fenomenologisk art er derfor ikke aktuelle i min planlagte studie, hvor jeg vektlegger variable oppfatninger framfor individuell dybdeforståelse av selve fenomenet. Dessuten er det kun aktuelt med et begrenset utvalg av rektorer i undersøkelsen, hvilket utelukker normerte kvantitative metoder.

Av andre metodologiske ansatser har jeg også vurdert *grounded theory* og *etnografi*. Grounded theory reflekterer nærhet til ulike teoretiske retninger som ofte benyttes i forbindelse med teorigenerering med utgangspunkt i konkrete empiriske data. Ansatsen inneholder imidlertid, i likhet med min beskrivelse av fenomenologi, også elementer av positivistiske tilnærminger. Dette gjør metodologiansatsen særlig aktuell innen kvantitativ forskning (se Fangen, 2010). I henhold til Fangen er etnografi en forskningsansats hvor det tas utgangspunkt i observasjoner av hendelser og handlinger i naturlige situasjoner. Slike observasjoner skal uttrykke en viss gjensidighet i forholdet mellom teori og empiri. I en etnografisk metodologiansats settes det av den årsak et sterkt fokus på sosiale handlinger og kulturelle forhold, hvilket kan være et sentralt moment ved studier av bl.a. lokalsamfunn (Alvesson & Skjöldberg, 2008). Det kan for eksempel være aktuelt å ta utgangspunkt i kollektive aktiviteter, hvor diskusjonene gruppevis kan gi uttrykk for spesifikke meninger (Kitzinger & Barbour, 2001). Sosiale handlinger og kulturasperker har på enkelte områder relevans til innholdet i min studie. Dette fordi rektorenes kvalifiseringsbehov og videreutdanning også må betraktes i tilsvarende sammenhenger i den videregående skolen. Fenomenografi kan imidlertid også i utslagsgivende grad vektlegge

Kapittel 3

disse sidene. Dessuten settes det i fenomenografien et tydeligere fokus på menneskets subjektive opplevelser enn i etnografien, hvilke utgjør det sentrale innslaget i mitt arbeid. Mitt valg ligger dermed fast, jeg velger fenomenografi.

I det etterfølgende redegjør jeg kort for fenomenografi som metodologisk forskningsansats. Fenomenografi beskrives av og til som en *variasjonsteori* (se for eksempel Runesson, 2006). Som forskningsansats vokste fenomenografi fram i forskningsmiljøet ved Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, på 1970-tallet. Sentralt i denne forskningen stod den såkalte *Inomgruppen*, hvor Ference Marton var en sentral gestalt. Men også flere andre, bl.a. Lars Owe Dahlgren, Lennart Svensson og Roger Säljö deltok. Utgangspunktet for gruppens forskning var å forstå elevers oppfatninger av de foreteelser og fenomen som de søkte kunnskaper om. I flere studier ble det forsket på hvordan lærerne forstod hva elevene forstår, hvilket igjen relaterte seg til visse fenomen.

I henhold til Marton og Booth (2000) kan fenomenografi også beskrives som «en forskningsspesialisering innen læring og forståelse i pedagogiske miljøer». Det sentrale i fenomenografisk forskning er at en undersøkelse legges opp med formål å forstå noe som ulike individer har erfart. Fenomenografisk forskning viser også at det eksisterer variasjoner i måten å oppfatte og erfare et observert objekt. Kroksmark (2007) betrakter fenomenografi primært som en forskningsmetodisk ansats, hvor de teoretiske fundamentene varierer med det innhold og den sammenheng som blir undersøkt. I fenomenografi kan det følgelig gjennomføres forskning som representerer vidt forskjellige teoretiske tradisjoner. Men samtidig eksisterer det visse grunnbegreper som danner ansatsens grunnpilarer. Den viktigste grunnpilaren i fenomenografi er ansatsens ontologiske perspektiv, dvs. hvordan fenomenografi belyser menneskets virkelighetsoppfatning av verden. Både Marton (1992); Stensmo, (2007) og Molander (2009) fremholder alle, at i den fenomenografiske vitenskapsmodellen betraktes verden ut ifra et *ikke-dualistisk* perspektiv. Dette innebærer ontologisk sett at subjekt og objekt i en betraktning av verden ikke er atskilte. De blir sett på som uatskillelige når det foretas analyser og tolkinger. Subjekt/objekt-relasjoner påvirkes derimot av hverandre. Selv om verden aksepteres slik den fremtrer for mennesker, erfares verden ifølge Marton og Booth (2000) på kvalitativt sett ulike måter av forskjellige mennesker. I fenomenografi er det menneskers oppfatninger av innholdet i det objekt som erfares som er det sentrale. Dette gjelder selv om de har like situasjonsmessige utgangspunkter. Et objekt kan erfares ulikt, bl.a. fordi individuell kunnskap om samme fenomen er forskjellig. Dette betyr at erfaring og tanker ikke er atskilte. Marton (1992) hevder ontologisk sett at det ikke eksisterer noen *dualistisk verden*, dvs. *en verden som er absolutt, men som ikke kan erfares, samt en annen verden som mennesker erfarer hele tiden*. I stedet anser han at det eksisterer *bare en realistisk verden som mennesker erfarer på ulike måter*. Ifølge Kroksmark (2007) representerer fenomenografi en forskningsansats som viser hvordan virkeligheten så nært som realiserbart kan oppfattes. Ut ifra det fenomenografiske perspektivet vil kunnskap som erfares i henhold til *ikke-dualismen*, ikke avspeile noen absolutt objektiv *dualistisk* verden. Derimot eksisterer det en individuell og subjektiv forståelse

av omverden ut ifra hvert enkelt individs perspektiv og oppfatning. Av den grunn eksisterer det en perspektivforskjell mellom hvordan læring skjer, til det som læring innebærer eller fører til. I henhold til dette framstår fenomenografi som et speil av læringens innhold og struktur (Marton & Booth, 2000).

I min undersøkelse er det ifølge den fenomenografiske ansatsens ontologi ikke mulig å ta utgangspunkt i noen absolutt virkelighet. Det er heller ikke mulig å komme fram til en virkelighet som representerer noen objektiv sannhet (se f.eks. Zahavi, 2011). Oppfatninger som fremkommer i min intervjuundersøkelse kan ikke, ut ifra den ikke-dualistiske synsmåten, med sikkerhet kunne generaliseres for å gi inntrykk av at resultatet har en allmenn karakter. Men de oppfatninger som framkommer kan samtidig innebære en empirisk generalisering (Bjereld, Demker & Hinnfors, 2009). Dette fordi resultatene kan skape grunnleggende forutsetninger for ytterligere refleksjoner og videre resonnement. Slike resonnement kan føyes til likeverdige grupper av oppfatninger. I min undersøkelse betegner jeg slike grupper av oppfatninger med begrepet *beskrivelseskategorier*, hvilke da står i henhold til bestemte tema. Dette er vanlig fremgangsmåte i fenomenografisk forskning.

Det bør nevnes at det også har fremkommet visse kritiske røster mot fenomenografiske forskningsansatser. Åsberg (2000) kritiserer når han for eksempel hevder at det i fenomenografiske studier bare beskrives ulike oppfatninger, samtidig som fenomenene i seg selv forblir uinteressante. Dette viser at han ikke skiller ontologisk mellom fenomenografi og fenomenologi. Uljens (1989) gir uttrykk for en samsvarende oppfatning. Claesson (2007) betoner imidlertid på sin side at det har betydning å kjenne til på hvilke ulike måter et fenomen kan oppfattes. Ved å bli oppmerksom på mangfoldet, når det gjelder oppfatninger av et innhold i en gitt situasjon, vil det være mulig å utgå fra den oppfatning som anses for å være mest korrekt, nettopp i den aktuelle situasjonen.

3.3 Metodisk hjelpemiddel for datainnsamling

Mitt utgangspunkt for metodisk tilpasning, hvilket jeg har fremført under avsnittene 3.1 og 3.2 i det foregående, reflekterer føringer for hvilket metodisk hjelpemiddel som er aktuelt for innsamling av undersøkelsens empiriske data (se for eksempel Denzin & Lincoln, 2005). Utgående fra de nevnte avsnittenes ontologiske og metodologiske bedømminger, velger jeg å legge opp til en kvalitativ undersøkelse basert på semistrukturerte intervjuer. Semistrukturerte intervjuer, som ofte blir benyttet i fenomenografiske undersøkelser, innebærer at intervjueren benytter en intervjumanual (spørreskjema) med de mest sentrale emnene (se f.eks. Kvale, 1997; Trost, 2005). Ifølge Ryen (2006, 2010) oppnås derved en kvalitativ tilnærming til studieobjektene i sine naturlige omgivelser. Forskerens oppgave er å forsøke å forstå og tolke de fenomener som framkommer i materialet ut ifra den mening forskningsobjektet gir dem. Valget av en kvalitativ fenomenografisk metodologi kan dermed gi som resultat en beskrivelse av respondentenes arbeidslivssituasjon i samsvar med undersøkelsens formål (Dalen, 2004).

Kapittel 3

Min tidligere beskrivelse av det metodologiske utgangspunktet er forankret i et utvalg av norske videregående skoler. Den metodiske planen, som omfatter intervju som metodisk redskap for å framskaffe data, garanterer et underlag for å kunne tolke og forstå rektorenes egne opplevelse av behov for kvalifisering og aktuelle oppfatninger som gjelder kompetanseutviklingsmuligheter. Ved å ta utgangspunkt i mine tidligere metodologiske vurderinger, er jeg av den grunn kommet til at intervju er det mest egnede verktøyet i forhold til intervjuobjektet og de spørsmål som stilles i min intervjuguide. Med hjelp av kvalitative, semistrukturerte dypintervjuer, anser jeg at mine muligheter for å etablere et forståelsesgrunnlag som reflekterer rektorenes spesifikke oppfatninger stiger, når det gjelder individuelle behov for kvalifisering og kompetanseheving i forhold til gjennomføringen av de administrative og pedagogiske lederoppgavene. I arbeidet med datainnsamlingen benytter jeg på dette grunnlag dybdeintervjuer, som i studien kan uttrykke spesifikke fokus på rektorenes oppfatninger og samtidig belyse assosiasjoner til disse. Det stilles åpne og relativt vide spørsmål til respondentene under intervjuene, hvor rektorene i intervjuene må vurdere innholdet i disse.

I intervjuprosesser utvikles det gjennom dybdeintervju en kvalitativ tilnærming mellom intervjueren og respondentene, dvs. mellom kunnskapssøkeren og kunnskapsbærerne. Gjennom slike samspill etableres det nære og direkte forhold til undersøkelsesfenomenet. På denne måten skapes det muligheter for å oppnå fleksibilitet og åpenhet overfor de emner som skal studeres. Respondentene kan gi forholdsvis fylldig og relevant informasjon, samt vise innsikt i situasjonelle og individuelle variasjoner og utgangspunkter. I henhold til dette inneholder dybdeintervju spesielle fordeler som representerer en styrke ved at det gir intervjueren privilegert adgang til respondentenes oppfatninger, refleksjoner og forståelse. For å gi mest mulig utfyllende svar på de forskningsspørsmålene jeg tar opp i studien, er slik informasjon grunnleggende for en best mulig belysning av problemstillingen.

Gjennom tillegsspørsmål komplementerer jeg intervjuene. Dermed kan jeg oppnå en bredere og mer fordypet informasjon. Slik fremkommer det et mangesidig og detaljert bilde av rektorenes kvalifikasjonsbehov og muligheter for aktuell kompetanseheving. Dessuten er det i tillegg til den verbale kommunikasjonen også mulig å merke seg tegn gjennom den nonverbale. Et intervju tilbyr respondentene gode muligheter for å ta opp synspunkter som de ytterligere vil supplere eller berike materialet med (Se bl.a. Hellevik, 2002; Ryen, 2010).

Siden det i ulike intervjusituasjoner kan legges til rette for relativt omfattende interaksjonsprosesser, eksisterer det også større muligheter for å vurdere svarenes indre struktur og logikk. Dypintervju kan således åpne en mulighet for at en intervjuer på relativt kort tid kan få et stort tilfang av relevant informasjon fra et begrenset utvalg av respondenter. Dessuten kan intervju også nyttes fleksibelt, da det ikke innebærer et helt fastlåst og bestemt opplegg for utførelse og bearbeiding av datamaterialet. Dette åpner visse muligheter for aktuelle forandringer og justeringer i opplegget etter hvert som arbeidet skrider fram (Fog, 2004; Dalen, 2004; Ödman, 2007). Intervjuet blir dermed til en systematisk samtale som kan analyseres og tolkes på

ulike plan og med forskjellige intensjonsdybder. Dette kan betraktes som del av en vitenskapelig tradisjon som bidrar til å forstå situasjoner og sammenhenger. I følge Kvale og Brinkman (2015) kan dette også utgjøre et intensjonelt utgangspunkt for fortsatt å søke etter ytterligere fordyping og forståelse av de forhold intervjueren tar opp.

Men intervjuer kan også ha svakheter som det må tas hensyn til ved utførelsen av en undersøkelse. Det er av vesentlig betydning at den store mengden av data, som vanligvis framkommer med hjelp av intervjuverktøyet, er arbeidskrevende og komplisert å analysere og tolke. Dette medvirker ofte til at arbeidet med analyse, tolking og kategorisering blir relativt problematisk å gjennomføre. En annen svakhet ved intervjumetoden er at respondentenes svar kan bli påvirket av intervjueren gjennom spørsmålsstilling og samtale. Dette kan også skje ved at respondentene ikke besvarer spørsmålene, gir mangelfulle eller feilaktige opplysninger. Dessuten finnes det visse muligheter for at noen respondenter ikke ønsker at intervjueren skal bli delaktig i deler av et innhold i intervjuet (Hellevik, 2002; Kvale & Brinkman, 2015).

3.4 Operasjonalisering og presisering av forskningsspørsmåles begreper

Etter å ha vurdert hvilket verktøy for innsamling av datamateriale jeg anser for å være det mest hensiktsmessige å benytte, konsentrerer jeg meg videre om en nærmere presisering og utforming av undersøkelsens spørsmålsstilling. I den forbindelse er det utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 1). Som bakgrunn for å kunne formulere intervju spørsmålene, har jeg analysert og forsøkt å klargjøre teorien bak innholdet i begrep tilknyttet problemstillingen. Dels har jeg laget flere ekvivalente indikatorer for å underbygge begrepsfortolkningene. Det er imidlertid et antall ulike muligheter, og det har av den grunn vært nødvendig å foreta en rasjonell avgrenset presisering. Indikatorene har jeg forsøkt å ta ned på et mest mulig praktisk plan. Jeg har også lagt vekt på å benytte meg av valide indikatorer. Dessuten gjelder det å få avklart hvilke dimensjoner som må betraktes som over- og underordnet, samt om indikatorene representerer øvrige begrep. Det er også viktig at det for indikatorene eksisterer best mulig overensstemmelse av innholdet i disse, slik at de representerer gjeldende begrepsdefinisjoner så tilfredsstillende som mulig (se f. eks. Grønmo, 2004; Alvesson & Skjöldberg, 2008, 2009). Begrepsavklaringer, manipuleringer og kontroll av variabler styrker grunnlaget for å gjøre systematiske undersøkelser. Dette er derfor lagt til grunn i den konkrete utformingen av intervju spørsmålene.

Min operasjonalisering og presiseringsbeskrivelse som legges til grunn for intervjuenes utforming, tar utgangspunkt i mine forskningsspørsmål, De omfatter to deler som vedrører henholdsvis kvalifiseringsbehov og kompetanseutvikling.

3.4.1 Kvalifiseringsbehov

Rektorenes kvalifiseringsbehov er relatert til forskningsspørsmål 1, hvor følgende aspekter under kvalifiseringsbehov skal undersøkes:

Kapittel 3

- A₁ Administrative lederoppgaver
- B₁ Pedagogiske lederoppgaver
- C₁ De ansattes forventninger til utførelse av lederoppgavene

Dimensjoner i fokus under aspekt A₁ Administrative lederoppgaver

Mitt utgangspunkt her er at de administrative lederoppgavene (aspekt A₁) som rektorene skal utføre, er forskjellig definert. Dermed kan også innholdet i disse oppgaver være varierende. I studien legger jeg i samsvar med Møller (2007) til grunn at administrasjon som begrep forbindes med handtering av oppgaver for å utføre overordnede føringer som angår systemer og regler. Denne relativt generelle beskrivelse er ytterligere presisert av Berg (1999) og Svedberg (2000). Forfatterne beskriver reflekterer en snevrere oppfatning som materialiserer de administrative oppgaver til å omfatte saksbehandling og forvaltningsoppgaver som for eksempel kan gjelde økonomi og personalforvaltning. Tilsvarende fokus beskrives også sentralt i St.meld. nr. 31 (2007-2008).

Dimensjoner i fokus under aspekt B₁ Pedagogiske lederoppgaver.

Mitt fokus på de pedagogiske lederoppgavene (B₁), som rektorene i henhold til lovverk og forskrifter skal ha nødvendige kvalifikasjoner for å kunne utføre, karakteriseres av innholdet i begrepet pedagogikk. I følge Lillejord (2011) handler pedagogiske lederoppgaver om hvordan mennesket lærer og utvikler seg, samt hvordan det kan legges til rette for læringsprosesser. Pedagogisk arbeid er, etter det som framgår av Opplæringslova med foreskrifter (2014), en fundamental del av den videregående skolens virksomhet, hvor alle ansatte, direkte eller indirekte i ulike sammenhenger, er involvert i elevenes læring.

Dimensjoner i fokus under aspekt C₁. De ansattes forventninger til utførelsen av lederoppgaver

I studien er oppgaven under aspekt C₁ å undersøke ansattes syn på rektorenes kompetansenivå knyttet til utførelsen av lederoppgavene. Dette blir gjort indirekte ved å spørre respondentene om deres oppfatninger i spørsmålet om hvordan de ansatte antas oppleve rektors dyktighet i forhold til de lederoppgavene de berøres av. Hensikten er å studere effekten av rektorenes eksisterende kompetansen, sett ut ifra hva respondentene tror de ansatte forventer seg av rektors evne til å gjennomføre lederoppgavene. Mitt utgangspunkt er at slike forventninger angår hendelser som har et framtidsperspektiv. Forventningenes inndelinger nivåmessig kan ifølge Møller og Presthus (2006), og dessuten Møller og Ottesen (2011), variere og være tidsmessig forskjellige. Min forutsetning er at rektorenes og de ansattes forventninger, slik det for eksempel framgår av Svedberg (2007) og av Møller og Ottesen (2011), kan være motsetningsfylte og ha ulik begrunnelse knyttet til vedkommende rektors og ansattes erfaringsverden og ståsted. Forventningene kan også være komplekst personlig sammensatte, både i forhold til samfunn, skole og dessuten til personlige interesser. Da

Metodiske overveielser og beslutninger

det er de intervjuede rektorene selv som besvarer intervju spørsmålene i studien, forventes svarene å gi uttrykk for respondentenes egne oppfatninger av de ansattes forventninger, dvs. hva rektorene selv antar at de ansatte forventer seg med hensyn til rektorrollen.

Følgende tema under Kvalifiseringsbehov skal undersøkes:

Når det gjelder rektorenes kvalifiseringsbehov er det mitt utgangspunkt å undersøke følgende tema:

- 1 Kvalifiseringsbehov i organisering
- 2 Kvalifiseringsbehov i samspill
- 3 Kvalifiseringsbehov i skoleutvikling
- 4 Kvalifiseringsbehov i det økonomisk/ administrative området

De beskrevne temaene ovenfor vil inngå med ulikt innhold og i varierende grad i de ulike aspektene.

Dimensjoner i fokus under tema A_{1.1}, B_{1.1}, C_{1.1} Organisering

Rektorenes behov for eventuell innsikt i organisering ser jeg bl.a. i sammenheng med at ledelsesfunksjonene også, etter det som framgår av Sørhaug (2004), er sammensatte. De er komplekse og interaktivt skiftende prosesser som kan være dypt verdiladet. I henhold til Andersen og Abrahamsson (2005) er det av den grunn behov for at funksjoner og aktiviteter i de videregående skoler inndeles og organiseres i sosiale enheter, konstruksjoner eller forekomster. Samtidig oppstår det flere funksjonsenheter strukturelt og relasjonelt. I samsvar med Sjøstrand, Sandberg og Tystrup (2001), er det også mitt utgangspunkt at slik organisering gir økte muligheter for at ansatte i videregående skoler kan supplere hverandre faglig, kunnskaps- og holdningsgrunnet. På den måten kan de fleste oppgaver løses bedre i fellesskap av flere personer enn av en individuelt.

Dimensjoner i fokus under tema A_{1.2}, B_{1.2}, C_{1.2} Samspill

Rektors kvalifiseringsbehov angående samspill er et annet tema som jeg er interessert i å studere. I samsvar med Spillane og Louis (2002), samt Ellingsen (2010), stilles det i forhold til ledelsesfunksjoner spesielle krav til innsikt i samspill. Dette gjelder både rektors forhold til de ansatte og tilrettelegging for samspill mellom de ansatte. Mitt syn er, i likhet med den oppfatning som framgår av Riley og MacBeath (2000), Møller (2011), samt Møller og Ottesen (2011), at gode kvalifikasjoner i samspill øker mulighetene for å fremme de ansattes ferdigheter, kompetanse og karakteregenskaper som får større betydning. I min studie i samsvar med Roald (2012), samt Glosvik, Langfeldt og Roald (2014), legger jeg følgelig til grunn at utgangspunktet i det sosiokulturelle perspektivet er avgjørende for å kunne utføre lederoppgaver i de videregående skoler. De ansattes personlige egenskaper kan på den måten i samspill med de øvrige ansatte internt i organisasjonen, samt med andre personer

Kapittel 3

eksternt utenfor fellesskapet, utnyttes mer positivt. For å oppnå samarbeid og sosiale relasjoner, er gode kommunikasjonsprosesser, ifølge Nilsen, Fauske og Nygren (2007) og Ottesen (2011), av utstrakt betydning. Sosiale forbindelser mellom aktørene i skolen kan imidlertid også i enkelte tilfeller få negative konsekvenser som kan resultere i konflikter. Slike forhold må rektor være kvalifisert for å skulle takle på en tilfredsstillende måte.

Dimensjoner i fokus under tema A₁.3, B₁.3, C₁.3 Skoleutvikling

Skoleutvikling er et arbeidsområde som rektorene antas å ha kvalifiseringsbehov for å bli bedre til å lede. Dette er i samsvar med Sjøbergs og Hanséns (2011) tese, hvor det framholdes at skolen er under kontinuerlig påvirkning av eksterne og interne elementer. Møller og Ottesen (2011) mener at særlig de mange politiske reformer i skolen fremskynder behov for skoleutvikling. I forbindelse med dette stilles det økte krav både til kunnskaper og ferdigheter, som av reformårsaker må fornyes kontinuerlig. Mitt utgangspunkt er at videreutvikling, i samsvar med Møller (2006), bør karakteriseres ved at skoleledere søker etter nye utfordringer og muligheter. Dessuten legger jeg til grunn Møller (2007) som framholder at skolelederne, bl.a. i de videregående skoler, står overfor store utfordringer som virkeliggjøres, når rektor kan vurdere hva som hemmer eller fremmer utviklingsprosesser og måltjenlige aktiviteter. I den forbindelse er det aktuelt å utvikle innsikt som kan representere et potensial som kan tilrettelegge strukturer og rammebetingelser, og som etter hvert kan bidra til initiativ og kritiske refleksjoner. Jeg tar utgangspunkt i at videreutvikling, etter det som bl.a. fremgår av Møller og Ottesen (2011) og av Skrøvset og Stjernstrøm (2006 a), bør forbindes med forholdsvis konkrete og fastlagte oppgaver. Men jeg er også opptatt av at slik utvikling kan innebære et breddeperspektiv som omfatter både vidtfavnende og tverrfaglige områder.

Dimensjoner i fokus under tema A₁.4, C₁.4 Det økonomisk/administrative området

I studien ønsker jeg også å undersøke rektors kvalifiseringsbehov i relasjon til temaet det økonomisk/administrative området. Dette tema framkommer under aspektene det administrative ledelsesområdet (A₁) og de ansattes antatte forventninger til utførelse av lederoppgavene (C₁). Det legges til grunn at innholdet i temaet det økonomisk/administrative området, samsvarer med Berg (1999) og Svedberg (2000), samt det som fremkommer i St.meld. nr. 31 (2007-2008). Både nevnte forfattere og stortingsmeldingen setter fokus på et innhold som angår forvaltningsmessige oppgaver, hvor økonomi og personalforvaltning er det sentrale. Jeg tar utgangspunkt i at rektor i et forvaltningsperspektiv skal være funksjonell og forutsigbar i sine tilrettelegginger og tilpasninger.

3.4.2 Kompetanseutvikling

Rektorenes kvalifisering er relatert til forskningsspørsmål 2, der følgende aspekter under kvalifisering skal undersøkes:

Metodiske overveielser og beslutninger

- A₂ Viderekvalifisering ved kurs
- B₂ Viderekvalifisering ved praksis i annen organisasjon
- C₂ Viderekvalifisering ved kollegabasert veiledning

Dimensjoner i fokus under aspekt A₂ Viderekvalifisering ved kurs

I studien legger jeg til grunn at kurs representerer et organisert opplegg med varierende trykk på innhold og varighet. Jeg har under aspekt A₂ Viderekvalifisering ved kurs arrangert inndeling i tre ulike aktuelle opplæringsalternativ, hvilke utgjør følgende tema:

- A_{2.1} Viderekvalifisering gjennom teori ved forelesninger
- A_{2.2} Viderekvalifisering gjennom erfaringsutveksling
- A_{2.3} Viderekvalifisering gjennom kombinasjoner av forelesninger og erfaringsutveksling

Dimensjoner i fokus under tema A_{2.1} Viderekvalifisering gjennom teori ved forelesninger

I et undervisningsopplegg som innebærer gjennomføring av kurs, kan det være aktuelt å benytte teori ved forelesninger. I følge Imsen (2015) kan teori ha flere ulike betydninger, avhengig av de relasjoner teorien benyttes i. I de aktuelle kursoppleggene for viderekvalifisering forutsetter jeg at kursbegrepets betydning særlig angår systematisk tenking for å legge til rette for rektorers kompetanseheving når det gjelder rektorers ledelse av opplæring og undervisning av elever i den videregående skolen. I studien er jeg spesielt interessert i å belyse hvordan teorien i kurset bør formidles til kursdeltakerne. Dessuten er jeg opptatt av selve innholdet i en slik undervisningsform, bl.a. hvilket innhold som meddeles i teoriundervisningen.

Dimensjoner i fokus under tema A_{2.2} Viderekvalifisering gjennom erfaringsutveksling

I studien er det også interessant å undersøke hvilken betydning erfaringsutveksling ved kursdeltakelse forventes å kunne ha for rektors kvalifisering. Slik utveksling kan inngå i så vel formelle som uformelle opplegg. Dessuten ønsker jeg å undersøke hvilken betydning det har å praktisere emner som blir gjennomgått på kurs og likeledes å undersøke betydningen av at erfaringsutveksling har relasjoner til skolens arbeid. Mitt utgangspunkt er, i samsvar med Hansons (2004) tese og i tillegg til Nilsens og Hålands (2008) tese, at erfaringsutveksling best relaterer seg til læring i arbeidssituasjonen. Den enkelte oppnår på en slik måte ny kunnskap gjennom å utføre bestemte handlinger, hvor det både kan kommuniseres og reflekteres. På basis av vanlige oppfatninger, som overensstemmer med Hansons og dessuten Nilsens og Hålands synspunkter, legger jeg til grunn at erfaringsbasert læring kan skje ved at rektorene iakttar eller opplever noe i sine omgivelser som bearbeides videre. De integrerer det nye iaktttatte i et samspill med egne tidligere erfaringer til ny læring.

Kapittel 3

Denne formen for læring åpner mulighetene for å dekke rektorenes relativt kontinuerlige behov for økt innsikt, hvilket iblant kan være den eneste måte å tilegne seg savnede kunnskaper på når det gjelder å løse lederoppgavene. Nevnte læringsutbytte blir, ifølge Weick (2009) og Illeris (2012), i mange tilfeller ikke spesielt registrert. Jeg er imidlertid interessert i å undersøke de aktuelle måter rektorene tilegner seg slik læring på og hva slik utveksling av erfaringer betyr i kurssammenheng.

Dimensjoner i fokus under tema A₂3 Viderekvalifisering gjennom kombinasjoner av forelesninger og erfaringsutveksling

I kurssammenheng kan det finne sted kvalifisering både gjennom teoriformidling og erfaringsutveksling. Ut ifra dette er det i min studie aktuelt å undersøke den betydning slike kombinasjoner antas å kunne ha for rektorers kvalifisering. I samsvar med Gustavssons (2002) tese, er det et utgangspunkt i min studie at teoretisk kunnskap forenes lettest med menneskets intellekt, samtidig som praktisk kunnskap tilsluttes individet gjennom utførelse av praktiske handlinger. Dessuten legger jeg til grunn Møllers (2011) presisering at teoretisk kunnskap er en form for generalisert kunnskap. Slik kunnskap atskiller seg fra praksis, der kunnskaper som innhentes er relatert til spesifikke erfarte hendelser. I studien tar jeg derfor utgangspunkt i Gustavssons (2002) tese, der han fremstiller relasjonen mellom teori og praksis slik at det ene av disse begrepene dialektisk sett bare eksisterer sammen med det andre. På en slik måte fungerer begge begrepene komplementært i forhold til hverandre. Sett mot en bakgrunn av forfatterens utlegninger, bør kompetanseutvikling baseres på en kombinasjon av teoriforelesninger, men alltid i forbindelse med erfaringsutveksling. Jeg ønsker å få belyst hvilken betydning tilsvarende kombinasjoner i henhold til undersøkelsen kan forventes ha i mitt utvalg. Dessuten vil jeg studere hvordan teori og erfaringsutveksling forholder seg til hverandre i rektors forestillinger angående kvalifisering.

Dimensjoner i fokus under aspekt B₂ Viderekvalifisering ved praksis i annen organisasjon og tema B₂.1 Viderekvalifisering ved praksis og/eller erfaringsutveksling

Rektorene praktiserer i sin egen organisasjon. Det kan være interessant å undersøke om denne kvalifiseringen kan være mulig å styrke ved bredere innslag av erfaringsbakgrunn, bl.a. gjennom opphold i andre organisasjoner. Behovet for slik praksis kan sees i sammenheng med Skrøvset og Stjernstrøm (2006 a), som framholder at praksis er handlinger som foregår i en sosial og historisk kontekst. Rektorenes kvalifisering gjennom praksis kan også relateres til Møller (2011). Hun utdyper praksisens innhold ved å hevde at den omfatter kunnskaper i konkrete arbeidssituasjoner. Dermed kan praksis i andre organisasjoner legge til rette for at deltakerne tilegner seg nye verdier og normer. Ifølge Skrøvset og Stjernstrøm (2006 a), Moxnes (2012), samt Illeris (2012), utvikles det på denne måten ny personlig innsikt og identitetsforandringer, som kan være grunnleggende for ytterligere læring. Dette kan også bidra til organisasjonsutvikling i eget skolemiljø. Jeg henviser også til Tiller (2006) som i

likhet med ovennevnte forfattere fremhever praksisfeltets betydning. Tiller mener at alle teoretiske kunnskaper må fylles med korresponderende praktiske erfaringer, hvor de daglige erfaringene er spesielt viktige.

I tilknytning til disse forfatteres betoning vedrørende kvalifisering gjennom praksis, er jeg interessert i respondentenes interesse for å tilegne seg praksis i annen organisasjon, samt den betydning rektorene mener slik praksis kan ha. Jeg er spesielt opptatt av praksisens innvirkning, da særlig om den antas å kunne forandre rektorenes atferd. Dessuten bør de ulike perspektivene som angår hva praksisen er rettet mot, avklares i undersøkelsen. Samtidig ønsker jeg å undersøke hvilke innhold som er aktuelt i den praksisen som prioriteres.

Dimensjoner i fokus med tilknytning til aspekt C₂ Viderekvalifisering ved kollegabasert veiledning og tema C_{2.1} Viderekvalifisering ved erfaringsutveksling

I tillegg til undervisning gjennom varierende kursopplegg og praksis i annen organisasjon, ønsker jeg å undersøke den betydning kollegabasert veiledning blant tilsatte rektorer seg imellom i de videregående skoler, oppfattes å kunne ha. Jeg er spesielt interessert i hvorvidt rektorene gjennom kollegabasert veiledning kan bli faglig og sosialt utfordret gjennom praktisk utveksling av erfaringer, som igjen kan knyttes sammen med den enkelte deltakers tidligere bakgrunn. Mitt utgangspunkt er at på samme måte som det Hargreaves (1996) og Hargreaves og Fullan (2014) fremholder, kan kollegabasert veiledning omfatte strukturerte sosiale prosesser og læringsprosesser som leder til personlig utvikling og økt kompetanse.

Gjennom kollegabasert veiledning kan det på dette grunnlaget legges til rette for sosiale systemer, som bl.a. kan styrke interessen for samarbeidsrelasjoner mellom rektorer og skoler. Nygren (2006), samt Nilsen, Fauske og Nygren (2007) og dessuten Frønes (2013), fremholder at det på denne måten gjennom veiledningen oppnås et profesjonsfelleskap med andre kollegaer. Denne gjensidige og nyanserte informasjons- og kunnskapsoverføringen, fører dermed til at rektorene kan forbedre sin egen praksis. På den måten legges det til rette for en individuell og kollektiv kvalitetsutvikling og kvalifisering.

Gjennom undersøkelsen ønsker jeg å få antydninger om hvordan det gjennom kollegabasert læring kan utveksles ny innsikt i tidligere erfaringer. Jeg håper også å få svar på spørsmålet om den betydning det kan ha at det gjennom slike læringsopplegg etableres et tett sosialt nettverk. Dessuten er jeg opptatt av rektorenes syn på hvilken bredde deltakelsen i kollegaveiledningen bør ha, samt aktuell organisering av denne.

3.5 Populasjon, utvalg og utvalgsbeskrivelse

Etter at jeg utformet min intervjuguide (se vedlegg 1) konsentrerte jeg arbeidet om den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen. Først tok jeg stilling til hvor mange, samt hvilke respondenter som skulle delta i intervjuene. I kvalitative intervjuundersøkelser er antallet respondenter tilbøyelig til å bli enten for lite eller for

Kapittel 3

stort. For få respondenter reduserer mulighetene for å «høre» forskjellige grupperinger. Hvis antallet er for stort, blir materialet ofte ifølge Corbin og Strauss (2008), lite oversiktlig og vanskelig å systematisere. Dette kan igjen gjøre det problematisk å foreta dybdeanalyser av intervjuresultatene. På bakgrunn av mitt ønske om å gjøre dybdeanalyser i rådata fra intervjuene, samt å kunne disponere et utvalg med mulighet for indikasjoner gjennom aktuelle variasjoner i intervjumaterialet, besluttet jeg at antall respondenter burde være opp imot 20 personer, men ikke flere.

Ved valg av respondenter forsøkte jeg i samsvar med alminnelig praksis i kvalitativ forskning å danne et heterogent utvalg, som kunne avspeile relativt betydelige variasjoner i den forestillingsverden jeg undersøker. Dermed nedprioriterte jeg å komme fram til noen som helst form for representativt utvalg (Fog, 2004; Ryen, 2010). Jeg la derimot tyngde på å oppnå variasjoner med hensyn til enkelte kriterier. For eksempel skulle respondentene representere ulike kjønn. Alternativene for skolestørrelse skulle fremstå variert, og tilsvarende også for aldersvariasjoner og ansiennitet som rektor for de som var med i utvalget. Dessuten skulle det finnes en heterogen kombinasjon av studieretninger. Respondentene kunne dermed kanskje i større grad enn ellers bringe fram ulike oppfatninger, nyanser, nye dimensjoner og uventede perspektiv på de tema som skulle utforskes.

Jeg gjorde mitt utvalg blant rektorer ansatte i offentlig drevne videregående skoler. I min aktuelle populasjon er de offentlige skolene i klart flertall og skiller seg ut fra de private skolene, både når det gjelder administrativ tilhørighet, finansiering og tilpasning til regelverk. På bakgrunn av de utvalgskriteriene som er beskrevet ovenfor, hentet jeg 20 respondenter fra i alt 20 skoler som omfattet 7005 elever med en gjennomsnittlig skolestørrelse på 350 elever. I disse skolene er det totalt sysselsatt omkring 1000 årsverk. De fleste skoler (13/20) har i varierende grad et kombinert studietilbud, bestående av allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger. Knappt en tredjedel (6/20) er skoler med rene yrkesfaglige studieretninger. Kun en skole er rent allmennfaglig og ikke spesielt yrkesrettet. Den har likevel en stor faglig bredde. Utvalget dekker allment sett et relativt vidt teoretisk og praktisk undervisningsfelt. I det etterfølgende presenterer jeg utvalget i intervjumaterialet angående skolenes størrelse, rektors kjønn, rektors alder og ansiennitet som rektor.

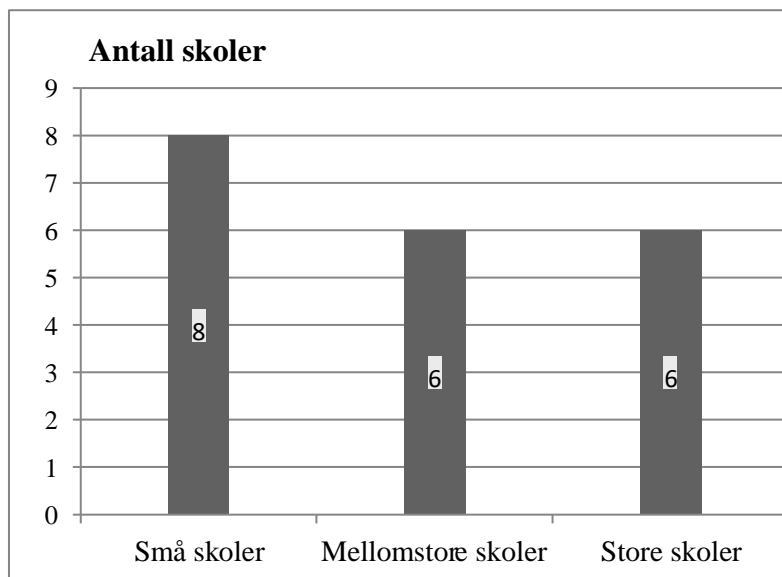
A Skolenes størrelser

Intervjumaterialet viser atskillig variasjon i skolenes størrelser. Jeg har inndelt materialet i tre hovedgrupper som er *små*, *mellomstore* og *store* skoler. De små skolene, er forholdsvis spesialiserte, og har fra 65 og oppover til 150 elever. Disse skolene er for en stor del beliggende på landsbygda. Skolene dekker elevinntak i områder med spredt bosetting med et begrenset befolknings- og elevgrunnlag. Mellomstore skoler har fra 180 til 450 elever. De representerer i det vesentlige et noe større befolkningsgrunnlag enn de små skolene. Store skoler har fra 500 opp til 1005 elever. De er først og fremst plassert i forholdsvis større sentra, men også dels i andre noe mindre sen-

Metodiske overveielser og beslutninger

tra. For inndelinger av skolene i størrelsesgrupper, tar jeg utgangspunkt i det elevtallet som er oppgitt av rektor under intervjuene. Elevtallet kan imidlertid variere noe i løpet av skoleåret.

I figur 1 nedenfor viser jeg en oversikt over antall skoler fordelt etter elevstørrelse.



Figur 1: *Antall skoler fordelt etter elevstørrelse i utvalget, dvs. i alt 20 skoler*

I materialet er det en viss overvekt av små skoler. Det er imidlertid et likt antall mellomstore og store skoler.

B Rektorers fordelt etter kjønn i materialet

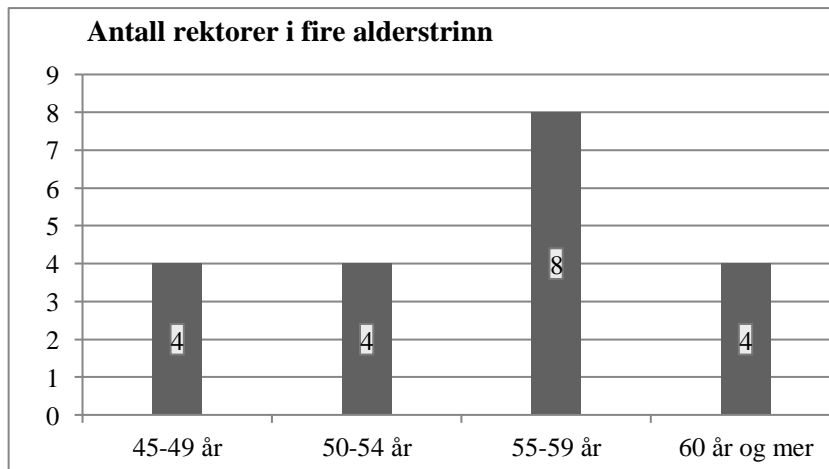
Det er 16 mannlige og 4 kvinnelige rektorer i utvalget fra de skolene som er med i undersøkelsen. Materialet har altså en klar overvekt av menn, fire ganger flere menn enn kvinner.

C Rektorenes alder og ansiennitet som rektor

Alder er et forholdsvis sentralt kriterium for inndeling av utvalget, ettersom alder er et uttrykk for rektorenes arbeidslivserfaring. Den totale kompetansen ved erfaringslæring er normalt større for de som er noe eldre enn for de yngre. Relevansen av de kunnskaper som er oppnådd i rektorstilling, er imidlertid påvirket av hva slags erfaring vedkommende har, som igjen må sees i forhold til de oppgaver som skal løses.

Kapittel 3

Figur 2 nedenfor viser en oversikt over aldersfordelingen blant rektorene i utvalget.



Figur 2: *Antall rektorer fordelt på fire alderstrinn i utvalget*

Den yngste rektoren er 45 år og den eldste 66 år. Gjennomsnittsalderen er 55,4 år. De fleste av rektorene (12/20) er eldre enn 55 år.

Ansienitet som rektor kan være et avgjørende argument for å undersøke behovet for kompetanse i forhold til de ledelsesoppgaver en person er satt til å løse. Ansienitet kan også ha betydning for kvalifiseringsbehov, på grunn av at kort ansienitet fører til et større behov for økt innsikt og omvendt. I figur 3 nedenfor sammenstilles antall rektorer fordelt i grupper etter ansienitet som rektor.

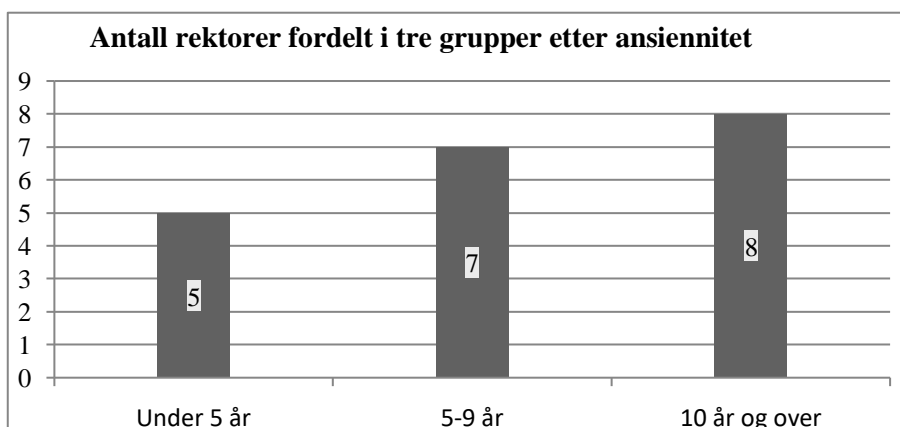


Fig 3: *Antall rektorer fordelt etter ansienitet i antall år som rektor*

Figur 3 ovenfor viser at det er en viss overvekt av rektorer i gruppen med ansiennitet 10 år og over. Disse rektorer med lang erfaringsbakgrunn utgjør 40 % av utvalget. Samtidig har 35 % av rektorene 5-9 års ansettelsestid, og dessuten lang ansiennitet som rektor. Til sammen 25 % av utvalget er relativt nyansatte rektorer med under 5 års ansiennitet.

3.6 Gjennomføring av datainnsamlingen

Etter å ha valgt respondenter, planla jeg den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen som ble foretatt i løpet av tre måneder, dvs. i september, oktober og november 2002.

Det empiriske datamaterialet ble altså innsamlet for noen år tilbake, fordi studien av ulike årsaker ble avbrutt en tid under den innledende forskingsperioden. Arbeidet ble imidlertid senere gjenopptatt og jeg foretok da en oppdatering av relevant litteratur i teori- og metodekapitlet. Dette nye teoretiske grunnlaget er benyttet i mine empiriske drøftinger og refleksjoner. I kvalitativ forskning av den karakter og den størrelse jeg legger opp til i min studie, forekommer det erfaringsmessig ofte tidsforskjeller mellom det empiriske datamaterialets innsamlingstidspunkt sammenlignet med det tidspunkt da det endelige studieresultatet foreligger. Det kan imidlertid være aktuelt å vurdere om denne tidsforskjellen antas å kunne forandre aktualiteten og betydningen av de resultater som fremkommer, samt i tilfelle på hvilken måte. En slik vurdering må relateres til problemstillingen og til de forskningsspørsmål som er stilt og dessuten til hvilke spesielle forhold som har påvirket problemstillingen i den angitte tiden for studieavbruddet. I mitt tilfelle er problemstillingen og forskningsspørsmålene fortsatt relevante og aktuelle. Dette kan jeg iaktta gjennom arbeidet med senere tids forskningslitteratur i forbindelse med min studie. Nevnte forskningslitteratur viser samtidig at tidsforskjellen synes å ha liten betydning, ettersom problemstillingen er like aktuell i dag som den var på den tiden jeg samlet inn min empiri. Resultatene i min undersøkelse samsvarer eksempelvis i et overveiende flertall av de aktuelle resultatene med tidligere forskning fra perioden 2005–2015.

Min studie tyder imidlertid på, at det siden mitt intervju tidspunkt og frem til i dag, har skjedd visse forandringer i rektorenes arbeidsoppgaver og gjennomføringen av disse. På tidspunktet for gjennomføringen av min intervjuundersøkelse, var det sterkt reformfokus i videregående skole. Oppfølging og nye utredninger angående skolens funksjoner og oppgaver, synes imidlertid i dag å følge en relativt kontinuerlig prosess. Det har også i de senere år vært en tendens til at rektorene er tilført nye arbeidsoppgaver og økt ansvar. Dette er imidlertid problemstillinger som er vektlagt i mine intervjuer, og som derfor inngår i mine drøftinger. Dessuten er rektors arbeidsoppgaver, når det gjelder organisering og innhold i avbruddstidsrommet, i det vesentlige samsvarende før og nå.

Alle rektorer intervjues i arbeidstiden på sitt eget kontor. Dette foregår uten at andre enn den enkelte respondenter og meg som intervjuer er til stede. Prosedyren i henhold til mine planer, er å innlede hvert hovedspørsmål med oppfølgingsspørsmål

Kapittel 3

ut ifra hvert enkelt av de tre aspektene A, B og C. Dette skal altså skje i to omganger i forhold til de to forskningsproblemene; *1 Kvalifiseringsbehov, 2 Kvalifiseringsopplegg*. Fremgangsmåten gjør det mulig å ta fram et rådatamateriale, hvor det kan analyseres og tolkes fram aktuelle *tema* og *beskrivelseskategorier* under hvert enkelt av de aktuelle aspekter som blir behandlet. Samtlige 20 respondenter besvarer både innlednings- og oppfølgingsspørsmålene. Variasjonen i oppfatninger blir på denne måten knyttet til hver enkelt av de 20 informantene. I kapittel 4 blir denne variasjonen mengderelatert betegnet som f.eks.: «nærmere en fjerdedel av respondentene i ...», eller «de fleste av respondentene i ...». Selve betydningen av temakategorier og beskrivelseskategorier uttrykkes gjennom beskrivelser i løpende tekst, verifisert med spesifikke direkte sitater som presenteres i kapittel 4. For å gjøre det lettere for leseren å legge merke til sammenhengen mellom *aspekter, tema og resultater*, finns i slutten av manus *Vedlegg nr 2a* og *Vedlegg nr 2b*, hvor dette er vist. I disse vedleggene, som omfatter seks tabeller, presenteres rekkefølgen og sammenhengen mellom *Aspekter og Tema* med tilhørende *Undersøkelserresultater*.

I følge Kvale og Brinkman (2009, 2015) eksisterer det knapt på forhånd strukturerte og standardiserte prosedyrer for gjennomføring av et forskningsintervju. De aktuelle metodiske beslutningene blir for det meste iverksatt fortløpende under selve intervjuet. I alt vesentlig benytter jeg i mine intervjuer lydbåndopptaker som teknisk hjelpemiddel, hvilket ga meg en muntlig versjon av samtalen. Ordene og respondentenes tonefall, pauser, og andre verbale karakteristikk, bevares på denne måten i en permanent form. Videre kan jeg igjen og igjen stadig vende tilbake og lytte til intervjuet på nytt (Svedberg, 2000, 2007). Lydbånd rommer imidlertid ikke visuelle aspekter av situasjonen, verken den fysiske plasseringen eller deltakernes mimikk og gester, slik et videoopptak ville gjøre. Jeg foretok derfor enkelte tilleggsnotater av forhold som initierte spesielle situasjoner, hvilket ikke direkte framgår av lydbåndopptaket.

Den foretatte utspørringen står i forbindelse med aspekter som igjen bygger på problemstillingen og mine forskningsspørsmål. Med fokus på det første forskningsspørsmålet, kvalifiseringsbehovene, ble det stilt spørsmål om respondentenes kvalifiseringsbehov under aspektene de administrative og de pedagogiske lederoppgavene, samt de ansattes antatte forventninger til utførelse av lederoppgavene. Med hensyn til det andre forskningsspørsmålet, kompetanseutviklingsalternativer, ble det tilsvarende stilt spørsmål om aktualiteten av kompetanseutvikling under aspektene kurs, praksis i annen organisasjon, samt ved kollegabasert veiledning blant rektorene i de videregående skoler. Når det gjelder aspektene for kvalifiseringsbehov, har samtlige respondenter avgitt svar. I forbindelse med kvalifiseringsalternativer har nesten samtlige lansert kurs som aktuell kvalifisering. Respondentenes besvarelser er beskrivelseskategorisert under de ulike temaer, hvor kategoriene reflekterer variasjonene i rektorenes oppfatninger.

Under intervjuene ble det stilt åpne spørsmål. Respondentene hadde derfor frihet til å uttale seg om kvalifiseringsbehov og kvalifiseringsalternativer etter egen

oppfatning. En viss styring fant imidlertid sted ved at jeg som intervjuer stilte tillegsspørsmål. Jeg var i den forbindelse interessert i ytterligere utdyperinger i respondentenes svar, relatert til sentrale problemstillinger fremkommet i mine teoristudier. Respondentene besvarelses viste ulike utgangspunkter med varierende begrunnelser og prioriteringer. Dette utgjør et vesentlig mangfold i materialet. Når det gjelder kvalifiseringsbehovet er de samme temaer i stor grad relatert til de ulike aspekter. Dette gjelder også kvalifiseringsalternativene.

I intervjuene er jeg, i samsvar med vanlig målsetting i fenomenografisk kvalitativ forskning, primært interessert i dybdeforståelse og variasjoner i oppfatninger. Kvantitative vektlegginger, for eksempel med hensyn til antall besvarelser, forekommer kun perifert. Dersom det skulle være aktuelt å vurdere kvantitative variasjoner i besvarelser i relasjon til validitets- og reliabilitetsproblematikken, må det sekundært gjelde antall besvarelser i min spørsmålsstilling, hvor utgangspunktet er aspekter. I respondentenes vektlegginger av synspunkter og prioriteringer i temaer og beskrivelseskategorier, forventes det varierende ulike og dels også sammenfallende synspunkter som inngår i ulike relasjoner, variasjoner, prioriteringer og sammenhenger i kvalitative vurderinger. Kvantitative vektlegginger i forhold til avgitte svar kan i slike sammenhenger være kompliserte, og jeg beslutter derfor å vise varsomhet med slike vurderinger. Av den grunn er det heller ikke prioritert i min studie. Jeg viser i den forbindelse til Popper (se P. Lübcke, 1987) hvor det fremgår at samfunnsvitenskapenes objekter ikke lar seg analysere på samme måte som naturvitenskapenes objekter. Popper påpeker at et samfunnsrelatert innhold ikke bare kan vurderes ut ifra de inngående elementenes mengder eller innhold. Det som studeres er derimot utviklede aspekters karakter eller særdrag. I følge Poppers teori når det gjelder utvikling av kunnskaper og rasjonalitet, reflekteres ingen entydig, sikker og absolutt utgangspunkt for å generere kunnskaper. Det eksisterer heller ikke i samfunnsvitenskapelig forskning i henhold til Popper noen sikker metode som angir hvordan slike resultater oppnås. Dette reflekterer samfunnsvitenskapenes kompleksitet, hvilket vanskeliggjør kvantitative vektlegginger.

Før intervjuene ble innledet, orienterte jeg kort om hva undersøkelsen omfattet, samt formålet med den. Jeg meddelte at materialet skulle behandles konfidensielt, og at det bare skulle benyttes i forskningssammenheng. Navngitte uttalelser skulle dessuten kodes, for å unngå at spesifikke respondenters uttalelser skulle bli gjenkjent. Dessuten meddelte jeg at respondentene, om de så ønsket, stod fritt til å trekke seg fra intervjuet. Jeg forklarte også i utgangspunktet at intervjuguiden kunne betraktes som en liste med de aspekter som skulle inngå i intervjuet. Styringen og ledelsen av utspørringen ble tilpasset den enkeltes situasjon. Spesielt ble det lagt vekt på å oppnå tillit mellom respondentene og meg som intervjuer. De første minuttene etter at intervjuet var påbegynt, viste seg å være relativt avgjørende for det videre forløpet av samtalen. Respondentene ønsket da gjerne å få mest mulig inntrykk av og kjennskap til intervjueren, før de etter hvert begynte å kommunisere mer fritt. Ganske raskt avslørte de imidlertid sine opplevelser, følelser og oppfatninger over-

Kapittel 3

for meg som fremmed intervjuer. For å oppnå best mulig relasjon mellom respondentene og meg, innledet jeg samtalen med noen ukontroversielle spørsmål (se for eksempel Dalen, 2004; Fog, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009, 2015).

Under selve utspørringen konsentrerte jeg meg om de prioriterte områdene og emnene. Jeg forsøkte å tilrettelegge en best mulig mellommenneskelig dynamikk i interaksjonen. Dessuten forsøkte jeg å finne balansen i prosessen, slik at samtalen verken ble over- eller understyrt. Samtidig tok jeg hensyn til at intervjusituasjonen delvis er en interaktiv og strukturert kontakt mellom ulike personligheter i forskjellige kulturelle sammenhenger, hvor informasjon, analyser og tolkinger flyter sammen (Strauss & Corbin, 1997; Corbin & Strauss, 2008; Ryen, 2010). For å skape god kontakt og oppnå positive følelser hos respondentene, fulgte jeg min målsetting om å være åpen, samt å lytte oppmerksomt. Jeg la vekt på å vise interesse, forståelse og respekt for hva respondentene sa, og var dessuten sensitiv overfor variasjoner og kompleksitet som fremkom i deres uttalelser. På den måten reduserte jeg mulighetene for at intervjuet skulle bli angstprovoserende, hvilket kunne framkalle forsvarsmekanismer blant respondentene. Min iaktakelse var at jeg i alle intervjuene følte meg velkommen, oppnådde god kommunikasjon, og at den ønskede tilliten var til stede.

I løpet av intervjusamtalen motiverte jeg respondentene ut fra deres eget perspektiv til å uttale seg så rikholdig og forutsetningsløst som mulig om de aktuelle områdene som kunne gi relevante kunnskaper og opplysninger om hva de opplevde i sin verden. Jeg kommuniserte at det var mitt ønske etter hvert i min avhandling å kunne distribuere nyanserte beskrivelser, samt logiske analyser av rektorenes begreper og vurderinger. Dessuten vektla jeg at mine beskrivelser skulle avbilde fenomenenes kvalitative innhold, variasjoner og forskjeller. Det var også min målsetting i intervjuet å få best mulig forståelse av hva som var et faktisk forhold og hva som var synspunkter. Ved uklarheter formulerte jeg spørsmålene på nytt for å avklare utsagnenes relevans. Min tolking og min verifisering av svarene foregikk på denne måten fortløpende under intervjuet.

Hvert intervju varte i gjennomsnitt omkring en time og ett kvarter, med en variasjon fra omkring en time til nærmere to timer. Stort sett besvarte de enkelte respondentene spørsmålene uten tendens til avsporing. Dette var viktig, fordi en slik avsporing kan være en ulempe ved å benytte intervju (se Fangen, 2010). Ingen lot til å ha særlige problemer med å forstå spørsmålene. Jeg oppfattet respondentene som både velformulerende og velinformerte. Samtlige respondenter ga relativt utfyllende svar med en normal variasjonsgrad. Mitt inntrykk var at de heller ikke holdt tilbake opplysninger. Før intervjuet ble avsluttet fikk den enkelte respondenten anledning til å kommentere ytterligere det hun eller han allerede hadde gitt uttrykk for, komme med supplerende opplysninger, frambringe ytterligere momenter, samt stille nye aktuelle spørsmål angående intervjuet. Jeg opplevde at respondentene stort sett var positive til undersøkelsen. Flere ga uttrykk for at de mente det var viktig at disse problemstillinger ble diskutert og behandlet. Ingen kom med negative merknader til

intervjuets siktemål, og flere uttrykte interesse for siden å bli gjort kjent med resultater og konklusjoner i studien.

3.7 Analyse og tolking av datamaterialet

Etter at den praktiske delen av intervjuet var gjennomført, startet arbeidet med å utvikle en analytisk forståelse av innsamlet materiale. Dette arbeidet gikk gjennom flere ledd, hvor jeg ved språkets hjelp beskrev, analyserte, tolket og kategoriserte respondentenes svar (se for eksempel Dalen, 2004). For å lette analysearbeidet, valgte jeg å transkribere intervjusamtalen. I transkripsjonen oversatte jeg talespråket med et bestemt regelsett til et skriftspråk med et annet regelsett (Corbin & Strauss, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009, 2015). Ord, uttrykk og fortolkningsrelaterte konstruksjoner i den muntlige diskursen i intervjuet ble transformert til skriftspråkets tekster. Dette ga et tilfredsstillende grunnlag for å strukturere intervjuene for videre analyser og tolking. Dermed oppnådde jeg en generell forståelse, hvor det også inngikk en utdyping av dialogen i de forskjellige intervjuene. I kvalitative tilnæringer kan materialet lett bli så omfattende at det blir vanskelig å beholde ønskelig oversikt. Foreløpig tok jeg derfor ikke med i transkripsjonen den del av intervjuene som ikke hadde betydelig relevans for analysen. Dette materialet ble imidlertid beholdt for eventuelt senere å kunne vende tilbake til dette, dersom det skulle vise seg ønskelig. Jeg antar at vesentlige momenter derved ikke har gått tapt. Intervjuutskriftene utgjorde i alt ca. 300 sider. Sidetallet varierte fra ca. åtte til ca. tjueto sider for de enkelte intervjuer, med et gjennomsnitt på ca femten sider per intervju.

I arbeidet videre, hvor jeg la grunnlaget for analyse, tolkning og struktur, var opplegget først å lese gjennom intervjusvarene mest mulig fordomsfritt. Derved skaffet jeg meg oversikt, og et helhetsinntrykk av materialet. Jeg fortsatte så med analyser, som innebar å utskille deler eller tydelige elementer i materialet. Dette ga grunnlaget for den videre bearbeidingen og tolkingen (se Corbin & Strauss, 2008). Jeg gjennomgikk de enkelte spørsmålene hver for seg, for så å notere de ulike temaer, synspunkter og tendenser som framkom i svarene. I dette arbeidet var hensikten å identifisere og ta hensyn til forskjellige mønster, likheter og ulikheter i materialet. Momenter som forelå i svarene fra de forskjellige respondenter og grupper av respondenter, ble deretter sett i sammenheng. Innholdsrelaterte strukturer i utsagn som dannet grunnlag for beskrivende enheter, ble systematisert i handterbare grupper.

De karakteristiske oppfatningene, med likheter og ulikheter i materialet, er gjengitt i tilknytning til de *aspekter* som framkommer gjennom *operasjonalisering* og *presisering* av forskningsspørsmålene. Dessuten er materialet sortert og generalisert til et allment abstraksjonsnivå. Etter hvert utkrystalliserte det seg i analysearbeidet et antall ulike relasjoner i tilknytning til aspektene som jeg delte inn og grupperte *tematisk*. Analyse- og tolkingsresultatene som fremkommer på basis av respondentenes oppfatninger av de undersøkte aspektene, er avslutningsvis kategorisert i *beskrivelseskategorier* som reflekterer undersøkelsens primære resultat. Aspekttemaer

Kapittel 3

og beskrivelseskategorier fremstilles hierarkisk, strukturelt og skjematisk i figur 4 nedenfor:

Aspekt

Tema 1		Tema 2		Tema 3 osv.	
Kategori 1	Kategori 2 osv.	Kategori 1	Kategori 2 osv.	Kategori 1	Kategori 2 osv.

Figur 4: Systematisk inndeling i aspekter, tema og beskrivelseskategorier

OBS! Under forskningsspørsmål 1 og 2 framkommer det flere alternative aspekter.

Tolkningsarbeidet, som danner selve grunnlaget for beskrivelseskategoriene, er innrettet både mot en generell og en spesifikk innsikt i, samt forståelse av, det foreliggende analysearbeidet. Selve tolkningsprosessene av de variasjoner i oppfatninger som fremkommet i mitt materiale er basert på en hermeneutisk fremgangsmåte, hvor forståelsen utvikles ved at mindre deler i materialet inngår i en intuitiv pendling i sterkt sammenflettede prosesser fra del til helhet, og fra helhet til del. Det foregår også en pendling mellom fortid, samtid og fremtid, mellom det spesifikke og det allmenne. Dessuten eksisterer det et samspill mellom ulike analyser og abstraksjonsnivåer, og mellom forskjellige kunnskapsformer (Gadamer, 2010). Flere av mine tolkings- og forståelsesprosesser i dette arbeidet mangler begynnelse og slutt. Slike prosesser kan sammenlignes med en uendelig forståelsesspiral. Utgangspunktet er imidlertid et visst nivå i det foreliggende materialet som det bygges videre på.

Gjennom tolkningsprosessene forsøker jeg å finne ytterligere aktuelt innhold mot bakgrunn av innsamlet datamateriale. Dessuten er det aktuelt kritisk å bedømme sammenfallende og divergerende oppfatninger, spesifiseringer, innbyrdes relasjoner og tendenser i materialet. Jeg vurderer også om noen av uttalelsene i intervjuene representerer nye begreper. Avslutningsvis foretas ulike tolkinger av det samme materialet inntil jeg finner det mest rimelige og sannsynlige resultatet. Det er i samspillet og vekslingen mellom ulike utgangspunkter og dimensjoner at jeg forsøker å finne de gode og konstruktive tolkingene som kan danne rammer utover en *common sense*- forståelse.

Ved at jeg i mine tolkinger tar utgangspunkt i ulike aspekter, temaer og beskrivelseskategorier, kan jeg både skape, oppløse og gjenskape kunnskap, samt avløse det uforståelige med ny innsikt (se Selander & Ödman, 2005; Ödman, 2007). På visse områder gir mine analyser og tolkinger en videre og bredere forståelsesramme, enn den forståelse som framgår av respondentenes egne utsagn. Rektorenes utsagn føres på denne måten inn i et nytt innhold med en større helhet. Dermed gis det en mulighet for at intervjuenes innhold, i sitt mangfold og flertydighet, kan forenes i nye systemsammenhenger. Slike sammenhenger kan reflektere nye kunnskaper, hvilke kan danne en rikere og mer meningsfull syntese enn spredte kunnskaper i det opprinnelige materialet etter at intervjuene ble gjennomført.

Tolkningsprosessene er i tillegg til det foreliggende materialet både direkte og indirekte relatert til mitt personlige utgangspunkt, hvor min førforståelse og den fortolkningstradisjon jeg lever i uansett vil innvirke (se Selander & Ödman, 2005). Disse utgangspunkter er forsøkt tilpasset en fenomenografisk tankegang. Til tross for dette er mitt potensial i disse prosessene, hvor det gjelder å framskaffe alternative innramminger av problemene, påvirket av mitt eget repertoar av begreper og tanke-modeller. Men det er mitt eget abstraksjonsnivå og min egen kognitive kompetanse, som gir meg evne til å iakttå, beskrive, analysere og reflektere (se bl.a. Bengtsson, 2001, 2005).

3.8 Beskrivelseskategoriens holdbarhet

I undersøkelsen relaterer beskrivelseskategoriens holdbarhet seg til et mangfold av ulike komplekst sammensatte forhold. Det er i den forbindelse grunnleggende både hvordan jeg har gjennomført undersøkelsen, og hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet. Dessuten har det betydning hvordan jeg med mine utgangspunkter tolker og trekker konklusjoner. Resultatene av intervjuundersøkelsen vil, ut fra mine ontologiske og metodologiske utgangspunkter, aldri bli helt lik en absolutt virkelighet ingen kjenner til. Mitt mål er at resultatene skal være så nær som mulig en «syntese» av de oppfatninger som eksisterer i mitt utvalg av respondenter. De kvalitative opplysningene som framkommer i intervjuene, og de resultatene som utvikles på grunnlag av disse, knytter seg til de sosiale, kognitive og emosjonelle erfaringenes dannelse og den mening disse gir. De kan dermed ha visse begrensninger når det gjelder holdbarhet. Dette gjelder særlig sett i et positivistisk perspektiv, hvor det påbys målinger og analyse av årsaksforholdet mellom variablene (se for eksempel Denzin & Lincoln, 2005; Corbin & Strauss, 2008). I følge Guba og Lincoln (2005) skjer kunnskapsutviklingen gjennom kritisk teori og sann pragmatisk konstruktivisme. Dette er hva jeg i avhandlingen også betoner sterkt når det gjelder sosiale forhold, spesielt begrunnet de variable verdipåvirkninger dette tilfører innholdet av undersøkelsesresultatene. Studieresultatens holdbarhet i mitt arbeide må derfor bedømmes ut ifra en slik sammenheng.

Ulike feilkilder kan studeres i lys av de to hovedgrupperingene som tidligere oftest ble kalt *reliabilitet* og *validitet* i en positivistisk sfære. Det hevdes at det kan være vanskelig å trekke klare skillelinjer mellom disse begrepene når materialet er komplekst sammensatt, og hvor ulike feilkilder kan innvirke på hverandre. Dessuten er de definisjoner som legges til grunn for hvert enkelt av begrepene ofte forskjellige, hvilket ytterligere kan forsterke kompleksiteten (Grønmo, 2004; Alvesson & Skjöldberg, 2009).

Begrepet reliabilitet skal vanligvis uttrykke troverdigheten, presisjonen eller nøyaktigheten i en undersøkelse. Slike feilkilder angår primært forskningsresultatens konsistens. Trekkrem (2000) anser for eksempel at reliabilitet beskriver påvirkninger på grunn av av ytre målefeil, bedømmingsrelaterte unøyaktigheter og/eller andre tilfeldige sammenhenger i forskningsprosessen. For å oppnå tilfredsstillende

Kapittel 3

reliabilitet eller presisjon som kan gi undersøkelsen troverdighet, må overfladiske feil reduseres og minimaliseres. De fleste feilkilder skyldes oftest flere forhold. Årsaker kan for eksempel være uklarheter, flertydighet, varierende betydninger i intervjuvarene, samt motsigelser i uttalelsene (Kerlinger & Lee Howard, 2000). Feilkilder som innvirker på grunnlaget for tolkingene, refererer seg for en vesentlig del til hvordan kommunikasjonsprosessene i intervjusituasjonen løper, og for øvrig hvordan disse resultatene blir bearbeidet og behandlet i analyse- og tolkningsprosessen.

Ved siden av arbeidet med presisjonen eller reliabiliteten, er det i et intervju av største betydning å sikre den såkalte validiteten, dvs. studieresultatenes gyldighet. Validitet er imidlertid et komplisert tema som det kan være vanskelig å håndtere og sikre, spesielt i kvalitativt innrettet forskning (se for eksempel Kvale & Brinkmann, 2015). Validitet defineres også noe forskjellig. Det eksisterer både snevre og vide definisjoner. Hansén (1997) beskriver validitet som en retningslinje for hvor tilfredsstillende et undersøkelsesresultat kan anses for å være. En undersøkelse må for eksempel ikke «måle» noe annet enn det som undersøkelsesverktøyet var ment å skulle «måle». I tilfelle undersøkelsesverktøyet har «målt» noe helt annet enn det som var hensikten, er validiteten utilfredsstillende. Treekrem (2000) gjør også gjeldende at validitet angår gyldigheten av data som presenteres som resultatet av en undersøkelse. Resultatet er validitetsmessig tilfredsstillende, når alle aktuelle forhold er medregnet, er tolket og verifisert av flere forskere ut ifra bedømmelser av ordrette respondentsitater og viser tilfredsstillende sammenfall i bedømmelsene. Utgangspunktet må være respondentens direkte sitater, tolkningene og intervjuguiden.

Lincoln og Guba (1985) gjør oppmerksom på at et konvensjonelt positivistisk paradigme, eller begrep som benyttes i kvantitativ forskning, ikke egner seg i kvalitativ forskning. Forfatterne foreslår i stedet en vurdering av undersøkelsesmaterialet i lys av begrepene *troverdighet*, *overførbarhet*, *pålitelighet* og *bekreftelse*. I det følgende vil jeg i henhold til Lincoln og Guba vurdere materialets holdbarhet i forhold til en klassifisering som i sitt innhold i det vesentlige vedrører begrepene validitet (gyldighet) og reliabilitet (presisjon). Jeg avslutter med noen generelle betraktninger i henhold til validiteten i materialet.

Troverdighet innebærer ifølge Lincoln og Guba at respondentenes utsagn (sitater eller verifikat) blir korrekt og presist gjengitt i datamaterialet. *Troverdighet* kan også ha en viss sammenheng med at det i kommunikasjonsprosesser mellom respondenten og intervjueren kan oppstå misforståelser. Det kan skje ved at de to benytter forskjellige måter å tolke spørsmål og svar på (middelmådig begrepsvaliditet). Dette kan bl.a. skyldes at det ofte i intervjuer nyttes andre begreper enn det som blir brukt i det dagligdage og praksisnære livet. Språklige uttrykk som benyttes og som opptrer i det subjektive nivået i intervjuene, kan også ha andre underliggende intensjoner eller hensikter enn det som blir oppfattet. I kommunikasjonen kan det dessuten oppstå misforståelse mer tilfeldig knyttet til den enkeltes sanseorgan, som for eksempel ved at intervjuer eller respondent ikke hører, oppfatter eller forstår hva som blir sagt.

Metodiske overveielser og beslutninger

I varierende grad er troverdighet også knyttet til hvorvidt intervjuutsagnene kan føre til systematiske avvik i bestemte retninger fra individenes egentlige oppfatning. Det kan for eksempel forekomme at respondentene viser en tendens til å svare positivt eller negativt på spørsmålene, uansett hva slags innhold spørsmålene har (se bl.a. Hellevik, 2002). En annen systematisk feilkilde som kan oppstå, er at respondentene tilpasser svarene i samsvar med det vedkommende tror intervjueren ønsker å høre. Dessuten kan feil oppstå fordi intervjuet preges av en asymmetrisk situasjonsbe-tinget samtaleform, der intervjueren inntar en tydelig styrende funksjon. Intervjueren definerer innholdet og kan spesifisere og påvirke valget mellom ulike svaralternativer. Dette kan igjen innvirke på det som blir uttalt og de videre fortolkinger (se for eksempel Hammersley, 2013).

I tillegg til feilkilder som kan framkomme i kommunikasjonsprosessene, og i de tolkinger jeg foretar på grunnlag av samtale, kan det også forekomme aktuelle feil i transkripsjonen fra lydband til protokoll etter at forskningsintervjuet er gjennomført. Jeg tekstet hver samtale med stabile og skrevne tekster. Likevel kan det oppstå feil, for eksempel ved at transkripsjonen ikke kopierer eller gir en ufullstendig gjengivelse av de utsagn og meninger som er framkommet i intervjuene. Litterære tekster inneholder vanligvis velartikulerte og fortattede meningsuttrykk, ofte med analytiske og abstrakte tanke- og uttrykksformer. De transkriberte intervjuene gir derimot ofte inntrykk av uklarheter. Det er dels gjentakelser, dels mindre aktuelt stoff i forhold til hva det spørres om. I tillegg kan det være uklare retoriske former knyttet til tale og skriftspråk, uten at det registreres. Enhver slik transkripsjon innebærer en rekke vurderinger og beslutninger, hvor det lett kan forekomme feil (se Kvale & Brinkmann, 2009, 2015). Det kan følgelig alltid reises tvil om hvorvidt troverdigheten er tilstrekkelig ivaretatt. Jeg har valgt å bruke relativt mye tid på avspillingen av intervjuene for å gjøre transkripsjonen så fullstendig og nøyaktig som mulig.

For å sikre materialets troverdighet, forsøker jeg også i mitt arbeid å se samme fenomen fra forskjellige vinkler, formulere klare perspektiv, og dessuten anlegge et kritisk syn på det som ble tatt opp i undersøkelsen. Jeg argumenterte for og imot fortolkningene. Disse ble dessuten konfrontert med andre utsagn, og jeg foretok valg mellom konkurrerende fortolkinger. Gjennom selvrefleksjon forsøkte jeg å være mest mulig bevisst i forhold til de forskningskriterier som er lagt til grunn, og jeg gjør dessuten rede for disse.

For best mulig å trygge undersøkelsens troverdighet, anser jeg det for å være en fordel at jeg selv utfører både gjennomføringen av intervjuene, utskrifter av disse og den videre bearbeidingen. Dette gir meg en god oversikt i relasjon til arbeidet. Dessuten øker det muligheten for å se resultatene i en bredere sammenheng. Dermed finner jeg det også sannsynlig at mulige feilkilder blir eliminert så godt det har latt seg gjøre. Selv om det er ønskelig å forbedre troverdigheten i intervjuundersøkelsen ved å gjengi sitatene så korrekt og presist som mulig, vil en for sterk vekt på troverdigheten kunne påvirke datamaterialet negativt ved at mangfoldigheten i materialet blir

Kapittel 3

mindre synlig. Kvale og Brinkmann (2009, 2015) fremholder eksempelvis at subjektivitet i betydning av multiple perspektiviske fortolkninger, er en særlig styrke ved intervjuforskning. Dette fordi det bidrar til et mer kreativt utgangspunkt som da kan innebære fornyelse. Jeg forsøker å være oppmerksom på og foreta fortløpende avveininger av slike forhold i mitt arbeide.

Lincoln og Guba (1985) fremholder at *pålitelighet* skal reflektere forskerens forsøk på oppmerksomt å ivareta vilkårene for de forandringer som påvirker det valgte fenomenet. Dette gjelder forutsetningene for stadige forandringer, så vel når det gjelder design, som når det gjelder forskerens egen forbedrede innsikt i undersøkelsens forutsetninger under prosjektets gang. Påliteligheten i undersøkelsens svar kan for eksempel være påvirket gjennom at svarene ikke gir uttrykk for respondentenes egne forestillinger om studiens problemstilling. I stedet kan de i varierende grad være påvirket av en spesiell konstruksjon i deres tenking. Dette kan føre til at respondentene gir ufullstendige eller konstruerte oppfatninger. Svarene kan også referere seg til et tidsavgrenset hendelsesmønster som ikke trenger å være dekkende over et lengre tidsperspektiv (Hellevik, 2002; Ryen, 2010). Det kan dessuten forekomme at intervjuet på undersøkelsestidspunktet blir satt inn i en ufullstendig kontekstuell sammenheng, som på den måten bygger på en ukorrekt opplevd virkelighetskarakteristikk. Dette kan for eksempel skje ved at de sosiale relasjoner i beskrivelsen av opplevde erfaringer gjengis ukritisk (Sandberg & Sjöstrand, 2001). Slike forhold kan føre til at budskapet i intervjuet tolkes for snevert eller for vidt. På den måten er det risiko for at svarene ikke settes inn i naturlige sammenhenger i forhold til respondentenes virkelighetsforståelse på intervjutidspunktet (Salo, 2002; Sandén, 2007). For å avverge noen av de nevnte feilkilder, legger jeg derfor vekt på i størst mulig grad å forsøke å forstå de bakenforliggende sosiale sider i min tolkingsbeskrivelse av respondentenes uttalelser.

Lincoln og Guba anser også at uttrykket *bekreftelse* inkluderer det tradisjonelle positivistiske begrepet objektivitet. Forfatterne presiserer i denne sammenheng betydningen av at resultatet bedømmes og bekreftes av andre enn forskeren selv gjennom å utgå fra datamaterialet. Forskerens personlige forutinntatte oppfatning kan på denne måten reduseres i materialet. Jeg anser at uttrykket *bekreftelse* i min studie også kan sees i sammenheng med at det jeg iakttok i intervjusituasjonen, og det som jeg utførte i de videre transkripsjonene, gir uttrykk for virkeligheten slik den ser ut for respondentene og for meg (se for eksempel Corbin & Strauss, 2008). Derfor er det spesielt viktig å være oppmerksom på at både respondentenes og forskerens egen subjektivitet innvirker på resultatene på en måte som kan føre til tolkingsfeil (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011). For å redusere slike mulige feilkilder, blir det lagt vekt på å være så nøytral som mulig for ikke å påvirke resultatene. Samtidig er det min målsetting å være presis når det gjelder definisjoner i spørsmålsstilling og gjengivelse av sitater og referater, samt i bearbeiding av materialet. Dessuten forsøkte jeg å innse betydningen av å stimulere mine kritiske holdninger til det arbeidet jeg utførte, samt å holde en viss avstand til det som ble uttalt i intervjuene. Det har også vært sentralt å legge til grunn et bredest mulig perspektiv for mine tolkinger. Likevel

Metodiske overveielser og beslutninger

er det av betydning at mine resultater har kunnet bekreftes av andre vitenskapelig kvalifiserte personer, så som mine vitenskapelige handledere, for derved å unngå tilfeller hvor det oppstår unøyaktigheter og feiltolkninger. Disse kan ha økt i takt med kompleksiteten i intervjusituasjonen og i den etterfølgende bearbeidingsfasen. Slik bekreftelse foregikk ved at undersøkelsens vitenskapelige veiledere kritisk har gransket mitt arbeid, og gitt uttrykk for graden av overensstemmelse mellom mine faglige bedømmelser og deres egen bedømmelse. Dette gjelder bl.a. også sett i forhold til tolkninger av resultatet i relasjon til respondentenes sitater (se bl.a. Fog, 2004; Alvesson & Skjöldberg, 2009).

De vurderinger og tiltak jeg har foretatt for å sikre beskrivelseskategoriens holdbarhet i forskningsmaterialet, betrakter jeg også i forhold til Kvale og Brinkmann (2009, 2015). Forskerne uttaler at validitet, som i vesentlig grad inngår i mine foregående betraktninger av materialets holdbarhet, tidligere i henhold til tradisjonen vesentlig har vært basert på en positivistisk erkjennelsesteori og en korrespondanse-teori som vektlegger sannhet og korrekthet. I slike tilfeller er det et skarpt skille mellom subjekt og objekt. Kvale og Brinkmann distanserer seg imidlertid fra slike synspunkter og mener at et valid eller gyldig materiale oppnås gjennom dialog og forhandlinger med omgivelsene. Det bør derfor, i henhold til Kvale og Brinkmann, legges stor vekt på hvorvidt de argumentene som nyttes i de ulike prosessene kan karakteriseres som *fornuftige, velbegrunnede, forsvarlige, sterke og overbevisende*. På den måten foregår valideringen fortrinnsvis i interaksjonen mellom intervjueren og respondenten, uten at det er noe klart skille mellom dem. Slike synspunkter samsvarer med hva som framgår av Alvesson og Skjöldberg (2008) i deres beskrivelse av *koherenskriteriet*. Dessuten blir det ifølge Kvale og Brinkmann (2009, 2015) lagt vekt på at det oppnås pragmatiske, dvs. praktiske resultater med nytteverdi i en undersøkelse. Ifølge Perin og John (2001) er det også av betydning at undersøkelsen avspeiler fenomener som virkelig er av interesse i forhold til problemstillingen. Dette betyr at resultatene av undersøkelsen som gjelder kvalifiseringsbehovet, må kunne betraktes som et relevant forbedringsforsøk angående rektorenes ledelsesfunksjoner. I samsvar med Kvale og Brinkmann (2009, 2015) anser jeg at verifiseringen av materialet er innebygd i forskningsprosessen gjennom en kontinuerlig kontroll av arbeidets utførelse. En oppfatning av at kunnskaper gjelder «virkelighetens sanne og gyldige speil», omfatter et positivistisk syn. Dette gjelder ikke i min vide beskrivelse. Jeg legger til grunn et sosialkonstruktivistisk perspektiv, hvor viten eksisterer i form av en sosial virkelighetskonstruksjon.

Det relativt *kvalitative* i kvalitativ forskning, som også danner grunnlaget i min studie, er at «sannheten» forhandles i lokale omgivelser og konstitueres gjennom dialog. Dermed autoriserer jeg også subjektivitet som utgangspunkt for de resultater jeg oppnår, samt at det kan finnes flere svar (se for eksempel Irgens, 2016). Men ifølge Irgens kan det, i et slikt humanistisk, konstruktivistisk perspektiv, heller ikke ses bort fra at systemer og individuelle elementer som for eksempel makt og politikk kan ha innflytelse på de konklusjoner som fremkommer. Dessuten innebærer dette

Kapittel 3

at fortolkningen av materialet også utvides til å omfatte respondentene. I den kommunikative valideringen får derfor respondentenes argumentasjon innvirkning på hva som i mine intervjuer oppfattes som gyldig kunnskap. Validiteten påvirkes alltid av hvem intervjueren kommuniserer med. På den måten blir gyldigheten både person- og kontekststavhengig og kan dessuten variere. Validiteten kan derfor variere både i det enkelte intervjuet og mellom intervjuene. Det vil også kunne forekomme at både min og respondentenes ulike identitet, ulike teoretiske og erfaringsrelaterte bakgrunn, fører til at kunnskapene oppfattes eller konstrueres forskjellig.

Kvale og Brinkmann (2009, 2015) fremholder også at den kompleksitet som kan oppstå i validering av kvalitativt forskningsmateriale ikke nødvendigvis skyldes en iboende svakhet ved metoder av denne art. Tvert imot kan det bero på metodens ekstraordinære evne til å avbilde den sammensatte og mangfoldige sosiale virkeligheten som slike undersøkelser foregår i. Forskjellige fortolkninger av samme intervju behøver heller ikke å være et resultat av vilkårlighet eller ensidig subjektivitet. Det kan for eksempel være at forskningsspørsmål stilles ulikt, eller at det tas utgangspunkt i ulike forskningstradisjoner.

Et annet spørsmål, som også bør stilles i forhold til en intervjuundersøkelse som denne, er hvorvidt resultatene kan generaliseres. I hverdagslivet generaliserer individer mer eller mindre spontant. Hun/han foregriper nye situasjoner på bakgrunn av tidligere erfaringer. Dermed eksisterer det en forventning relatert til hva som skjer i andre omtrent tilsvarende situasjoner, eller med lignende personer. Mitt forskningsarbeide aktualiserer også på en del områder spørsmålet om materialet er generaliserbart. Ifølge positivistiske oppfatninger er det et mål å produsere lovmessigheter som kan generaliseres universelt. I foreliggende undersøkelse er utgangspunktet humanistiske og konstruktivistiske oppfatninger. Det innebærer at enhver intervjusituasjon er unik, og at ethvert fenomen har sin egen indre struktur og logikk. Jeg vektlegger i min undersøkelse også lokal viten. Denne kunnskap er kontekstbasert, heterogen og prioriterer dette fremfor generalisering (se bl.a. Corbin & Strauss, 2008). Mitt fokus i studien innebærer at resultatet bare i begrenset grad er generaliserbart i forhold til en større gruppe personer, eller til andre administrative og geografiske områder enn de som undersøkelsen omfatter. Det samme gjelder også i forhold til annen offentlig administrasjon eller til landet forøvrig. Resultatenes generaliseringsverdi kan imidlertid ha gyldighet innenfor valgte perspektiv, relatert til situasjoner som har likhet med det grunnlaget som materialet i min studie bygger på.

De resultater som framkommer, kan imidlertid danne et utgangspunkt og et grunnlag for videre forskning og teoriutvikling. Dette kan angå problemstillinger vedrørende rektorenes kvalifiseringsbehov og kompetanseutvikling. Eventuelle rapporteringer av resultater som i etterkant av min undersøkelse foretas, kan brukes som en dialog med potensielle interesserte av slike undersøkelser. Da kan nye resultater jevnføres med resultatene ut ifra mine tidligere resultater, forutsetninger og forståelse. Validitetskriteriet vil også da være et spørsmål hvorvidt det kan oppnås enighet om at fortolkningene er rimelig dokumenterte og logisk sammenhengende, dvs. oppfattet som gyldige.

3.9 Etske betraktninger

I min studie møter jeg ulike utfordringer og dilemmaer som krever avveininger i forhold til forskningsetiske retningslinjer. Disse retningslinjer danner rammene for hvordan jeg bør utføre arbeidet. Min målsetting er at studien skal utføres i samsvar med de retningslinjer som framkommer i Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006) og dessuten Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2016) (se litteraturfortegnelsen «online»). I disse retningslinjene legges det vekt på argumentenes holdbarhet og relevans. Dessuten skal kvaliteten på den dokumentasjon som oppnås, underbygge forskningens slutninger og styre kunnskapsproduksjonen i min vitenskapelige studie. Dette innebærer at forutinntatte oppfatninger og ubesvarte vurderinger i minst mulig grad skal prege de resultater som oppnås. Dessuten skal jeg være oppmerksom på at god og ansvarlig forskning også innbefatter vurdering av utilstrekkelige og ubesvarte konsekvenser, kritiske betraktninger og systematisk etterprøving av resultater. Jeg legger også til grunn at oppfyllelsen av slike retningslinjer styrker soliditeten i min undersøkelse.

I min studie søker jeg etter ny og forbedret innsikt, hvor jeg legger opp til en systematisk og sosial interaktiv organisert forskning begrunnet på en kvalitativ fenomenografisk ansats. Denne ansatsen legger føringer for de etiske retningslinjene og betraktningene jeg tar utgangspunkt i, hvor målsettingen er å søke realiteter så «nærgående» som mulig. Jeg legger vekt på å behandle de personer som deltar i undersøkelsen med respekt, samt å opptre ansvarlig og ærlig overfor dem. De grunnleggende forutsetningene i min undersøkelse er dokumenterbare i form av respondentenes presenterte intervjusitater.

Sentrale prinsipper, i forhold til min befatning med avhandlingen, kan for øvrig oppsummeres hovedsakelig i termer som; *samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvensvurderinger*. Slike prinsipper kan for eksempel dreie seg om plikt til å oppfylle lover og regler. Men, det kan også mer konkret gjelde hvordan arbeidet organiseres, utvelgelse av respondenter, gjennomføring av undersøkelsen og tolkning av materialet. I den forbindelse er det av betydning hvor dypt og kritisk jeg analyserer, bearbeider og tolker materialet (se Kvale & Brinkman, 2009, 2015). I hvilken grad jeg lykkes med å oppfylle allment aksepterte etiske prinsipper, må vurderes i relasjon til min utviste innsikt, mine interesser og mine motiv for å gjennomføre undersøkelsen. Dessuten er det av betydning hvorvidt jeg arbeider samvittighetsfullt for å oppfylle de etiske prinsippene og retningslinjene.

Det etiske nivået har også helt eller delvis sammenheng med den tiden som blir prioritert til utførelse av arbeidet. Omfattende tidsforbruk kan resultere i et mer gjennomarbeidet materiale, hvor de etiske sider vektlegges grundigere. Kortere tidsforbruk kan tilsvarende ha varierende negative etiske konsekvenser. Mine etiske refleksjoner og avgjørelser fremkommer i forhold til forskjellige tidsmessige trinn i gjennomføringen av forskningsopplegget. I undersøkelsen inngår intervjusituasjonene

Kapittel 3

som en særlig sentral hendelse, og de etiske prinsippene får betydelig relevans i utførelsen av disse (Dalen, 2004). Allerede i planleggingen ble det tatt etiske hensyn ved muntlig å innhente arbeidsgivers samtykke til å foreta intervjuundersøkelsen blant rektorene i de videregående skolene. Senere ble et slikt muntlig samtykke utvidet til også å gjelde de enkelte rektorene som deltok. I min kontakt med respondentene la jeg vekt på å informere om undersøkelsens formål, at deltakelse var frivillig og at personer ikke skulle gjenkjennes i intervjuene. Under utførelsen av undersøkelsen iverksatte jeg tiltak for å sikre at konfidensialiteten ble ivaretatt. Dette gjaldt bl.a. tiltak for at intervjuet ikke skulle få negative konsekvenser for deltakerne, de grupper og den organisasjon de representerer. Hensynet til personvernet gjorde at det var viktig å kamuflere respondentenes identitet, samt de begivenheter i intervjuet som kan være lett å gjenkjenne og identifisere i forhold til personer.

Under gjennomføringen av intervjuet er det direkte kontakt mellom meg og respondentene. I slike prosesser er det avgjørende at jeg som intervjuer opptrer etisk forsvarlig i de mellommenneskelige relasjonene, bl.a. ved å legge til rette for samspill og trygghet. Det er en målsetting at intervjusituasjonen ikke skal føre til angst og stressopplevelse for deltakerne, og at situasjonen ikke skal påvirke deres selvilde negativt. Dessuten er det også av betydning at det hersker upartiskhet i de nære relasjonene mellom meg som intervjuer og respondentene. I transkripsjonen, fra intervju til skriftlig protokoll, er jeg spesielt oppmerksom på at gjengivelsen skal dekke innholdet i respondentenes muntlige uttalelser, og at deres synspunkter kommer tydelig fram. Respondentenes besvarelser ble forsøkt framstilt ryddig og sammenhengende. Det finnes i henhold til Kvale og Brinkmann (2009, 2015) eksempler på at respondenter kan reagere negativt på å lese utdrag av sitt eget intervju, bl.a. fordi utdraget kan virke usammenhengende.

I analyse- og tolkingsfasen av innsamlet datamateriale vurderer jeg hvor dypt og kritisk materialet kan bearbeides. Det er et klart etisk ansvar at rapporteringen er identisk med det innholdet og den forståelse som respondentene gir uttrykk for, og dessuten at min gjengivelse er saklig og upartisk begrunnet. Forskeren har et ansvar for at prosjektet produserer kunnskap som er verdifull, kontrollert og verifisert. Det bør unngås at det oppstår motsetningsforhold mellom å ivareta de etiske retningslinjene, samt prinsipper i forhold til muligheter og ønsket om å oppnå meningsfulle resultat. Hvordan jeg i denne sammenheng håndterer de etiske utfordringene og praktiserer de retningslinjer for forskning som foreligger, får også betydning for i hvilken grad jeg oppnår tillit som forsker. Dessuten påvirker dette en allmenn aksept for å drive med forskning og likeledes den samfunnsrelaterte status forskningen har.

Metodiske overveielser og beslutninger

Kapittel 4

Resultatpresentasjon

I kapittel 4 analyserer og presenterer jeg resultatene av undersøkelsen. På grunnlag av dette trekker jeg konklusjoner i relasjon til problemstillingen og de forsknings-spørsmål som jeg har redegjort for tidligere. Kapittel 4 er inndelt i to hoveddeler. Innledningsvis presenteres resultatene av datainnsamlingen løpende. Avslutningsvis sammenfattes studiens resultat i form av et beskrivende «*metaresultat*», der jeg punktvis presenterer undersøkelsesresultatet. Intervjuresultatene verifiseres, dvs. riktigbekreftes med hjelp av sitater, transkribert direkte fra respondentenes uttalelser på det lydbåndet jeg benyttet under intervjuopptakene.

4.1 Analyse av undersøkelsesresultatet

I de innledende avsnittene analyserer og tolker jeg undersøkelsesresultater basert på respondentenes intervjusvar i henhold til forskningsspørsmål 1, som handler om rektorenes kvalifiseringsbehov. Deretter behandler jeg på samme måte resultatene av respondentenes svar på aktuelle kvalifiseringstiltak i henhold til forskningsspørsmål 2. Til slutt presenterer jeg «*metaresultatet*» gjennom en kort, punktvis beskrivelse.

4.1.1 Resultater fra undersøkelsen av kvalifiseringsbehov

I studien legges det til grunn at rektorene kan ha et kvalifiseringsbehov som omfatter et mulig forbedringspotensial for at skolelederens utførelse av lederoppgavene til enhver tid skal være tilpasset skolens situasjon og det fremtidige kompetansekravet. Det skjer hele tiden forandringer i takt med de varierende kravene som stilles til ulike løsninger. Dette betinger et standpunkt med hensyn til i hvilken grad ledelsens

Resultatpresentasjon

allerede eksisterende kvalifikasjoner er tilstrekkelige, eller hvorvidt et eventuelt behov for ytterligere kvalifisering eller kompetanseheving er ønskelig.

Et eventuelt kvalifiseringsbehov kan belyses fra flere perspektiver og kommenteres med ulike argumenter. Det sentrale i foreliggende undersøkelse er hvilke behov respondentene selv opplever å ha behov for i den videregående skolen de leder. Et aktuelt supplement, for å belyse dette spørsmålet, er også hvilke forventninger rektorene tror de ansatte har til deres utførelse av lederoppgavene. Av den grunn har jeg også innbefattet dette fokus.

For å identifisere, og på beste måte kunne gi uttrykk for rektorenes kvalifiseringsbehov, deler jeg i samsvar med ovennevnte utgangspunkter materialet inn i følgende tre forskjellige aspekter:

A₁ Kvalifiseringsbehov for administrative lederoppgaver

B₁ Kvalifiseringsbehov for pedagogiske lederoppgaver

C₁ Ansattes forventninger til utførelse av lederoppgavene

Ansattes forventninger til utførelse av lederoppgavene belyses altså gjennom undersøkelsens utvalg av respondenter som i dette tilfelle er rektorer i den videregående skolen. I resultatpresentasjonen behandler jeg først uttrykte kvalifiseringsbehov som antas å kunne tilfredsstillende utførelsen av de administrative lederoppgavene (A₁). Deretter følger uttrykte kvalifiseringsbehov som antas å kunne tilfredsstillende utførelsen av de pedagogiske lederoppgavene (B₁) og til slutt kvalifiseringsbehov som antas å kunne tilfredsstillende de ansattes forventninger til rektors utførelse av lederoppgavene (C₁).

A₁ Administrative lederoppgaver

4.1.1.A₁ Kvalifiseringsbehov som kan kvalitetssikre rektorers utførelse av de administrative lederoppgaver

Rektors kvalifiseringsbehov i spørsmål som gjelder utførelse av administrative lederoppgaver, omfatter aspekt A₁ under forskningsspørsmål 1. Aspekt A₁ handler om styring og ledelse av den forvaltningsrelaterte siden i videregående skoler. De administrative lederoppgavene knyttes ofte særlig til økonomi, som for eksempel budsjett og regnskap, samt til personalforvaltningsoppgaver. Dessuten inngår vedlikehold av bygninger og utstyr i rapporteringsplikten overfor skolens overordnede myndigheter. Rektorenes ansvar omfatter også ulike andre områder i tillegg. Samtlige respondenter uttaler seg om kvalifiseringsbehov. Ut i fra disse svarene analyserer og tolker jeg de nedenstående fire temaområdene i henhold til datamaterialet:

4.1.1.A₁.1 Kvalifiseringsbehov i organisering

4.1.1.A₁.2 Kvalifiseringsbehov i samspill

4.1.1.A₁.3 Kvalifiseringsbehov i skoleutvikling

4.1.1.A₁.4 Kvalifiseringsbehov i det økonomisk/administrative området

Kapittel 4

Det er *organisering*, samt det *økonomisk/administrative området*, som representerer de to områder hvor de fleste respondenter opplever kvalifiseringsbehov. Atskillige rektorer setter imidlertid også fokus på kvalifiseringsbehov i *samspill* og *skoleutvikling*, men dette omfatter et mindre antall respondenter enn når det gjelder behovene for de øvrige nevnte områdene. I det etterfølgende presenterer jeg de aktuelle tema i ovenfor viste rekkefølge.

4.1.1.A₁.1 Kvalifiseringsbehov i organisering

Kvalifiseringsbehov i organisering omfatter tema 4.1.1.A₁.1, som har tilknytning til aspekt A₁, Kvalifiseringsbehov som kan kvalitetssikre rektorers utførelse av de administrative lederoppgaver under forskningsspørsmål 1. Knappt halvdel av respondentene framhever kvalifiseringsbehov i administrativ organisering, hvilket i et metaperspektiv omfatter hovedsakelig ledelse som angår intern oppgavefordeling, tillit og strukturtilpasninger i skolemiljøet. De øvrige respondenter gir ikke uttrykk for et slikt kvalifiseringsbehov. Jeg presenterer situatene fordelt på følgende beskrivelseskategorier:

A₁.1.a Overordnet organisasjonsperspektiv

A₁.1.b Intern organisasjonsoppfølging

A₁.1.c Delegering av oppgaver

A₁.1.d Organisasjonsrelatert innspill

A₁.1.a Overordnet organisasjonsperspektiv

En av respondentene er spesielt interessert av fornyet innsikt i et overordnet organisasjonsperspektiv, bl.a. for å skaffe seg bedre oversikt når det gjelder arbeidet med de administrative lederoppgavene. Dermed kan det legges føringer for hvordan andre ansatte mer detaljrelatert skal følges opp.

Erik: Ledelsen har et mer overordnet organisasjonsmessig ansvar for hvor en skal trekke i trådene og få ting til å fungere. Ledelsens oppgaver er på et vidt plan. Det kommer da andre inn og følger opp med detaljer.

A₁.1.b Intern organisasjonsoppfølging

Fire respondenter vektlegger ny innsikt i spesifikk intern organisering.

Audun: De viktigste lederoppgavene er nok å følge opp, organisere og legge til rette og være synlig for de ulike interessegruppene og deltakergruppene i vår organisasjon. Det gjelder for elevene ikke minst, for foreldrene/foresatte, og de som har sitt daglige arbeid her både administrativt og undervisningsmessig kanskje store deler av sitt liv. Det er viktig å se disse oppgaver som en helhet.

Anders: Organisering er å gi rom for handlinger ved å bakke opp og å legge til rette for at den enkelte får utfolde seg og ikke er redd for å mislykkes.

Ole: Det er viktig at ledelsen er på plass, at arbeidet blir organisert, og at det blir lagt til rette for arbeid.

Resultatpresentasjon

Arne: Hvis det administrative er lagt til rette ved timeplan, ringeklokke og bibliotek, så gror det pedagogiske også.

Av respondentenes svar framgår det at rektorenes kvalifiseringsbehov også omfatter innsikt i organisasjonens interne tilrettelegging og oppfølging, både i rutinemessige arbeider og med utgangspunkt i relativt overordnede sammenhenger. Resultatene viser dessuten at tilrettelegging av organisasjonen bør skje på en måte som bidrar til at de enkelte ansatte får utfolde seg uten å være redde for å mislykkes. Rektor må være synlig i organisasjonen, dvs. ha kontakt med elever, ansatte og foreldre. Dermed kan et positivt samspill oppnås.

A_{1.1.c} Delegering av oppgaver

Tre respondenter er særlig opptatt av den betydning som innsikt i delegering og fordeling av oppgaver har.

Henrik: Jeg mener det er viktig å delegerer oppgavene for derved bedre å utnytte de enkeltes evner og kreativitet.

Helge: Ellers tror jeg at hvis en får fordelt oppgavene godt så trenger ikke rektor kunne alt heller.

Kari: Jeg har delegert de administrative personalmessige sakene. Det er avgjørende viktig.

Disse respondenter vektlegger innsikt i delegering av oppgaver til de ansatte. De mener dette fører til bedre utnyttelse av ressursene. Dette kan igjen bidra til økende kreativitet når det gjelder utførelse av arbeidsoppgavene, samtidig som delegering dessuten kan avlaste rektorene i deres arbeid.

A_{1.1.d} Organisasjonsrelatert innspill

En respondent er spesielt opptatt av innspill fra de ansatte, for derved å skape et bedre grunnlag for organisatorisk tilretteleggelse. Vedkommende vektlegger betydningen av å lokalisere de organisatoriske svakhetene og dessuten å finne løsninger som kan bidra til et mer hensiktsmessig omorganisasjonsopplegg, for derved å oppnå en positiv organisasjonsutvikling.

Jan: Jeg føler stort sett at det viktigste er å få innspill fra de ansatte, slik at jeg kan lokalisere de situasjoner som jeg skal lede. Ut fra dette må jeg ta beslutninger om hvordan jeg skal løse eventuelle problemer, foreta omorganisering, forbedring og organisasjonsutvikling.

4.1.1.A_{1.2} Kvalifiseringsbehov i samspill

Kvalifiseringsbehov i samspill omfatter tema 4.1.1.A_{1.2}, også under aspekt A₁. En fjerdedel av respondentene fremhever kvalifiseringsbehov som omfatter innsikt i

Kapittel 4

samspill, dvs. kommunikativ og motivregulerende atferd under utførelsen av de administrative lederoppgavene. De øvrige respondenter overveier ikke et slikt fokus. Svarene er fordelt på følgende beskrivelseskategorier:

A_{1.2.a} Kommunikasjon

A_{1.2.b} Motivasjon

A_{1.2.a} Kommunikasjon

Det er fem respondenter som vektlegger innsikt i kommunikasjon, da spesielt med de ansatte, dels også med elever og foresatte. Kommunikasjon angår kontakt og personintegrasjon sammen med overføring av meddelelser mellom aktuelle parter.

Karl: De viktigste administrative oppgaver er de som holder det hele i gang, dvs. å bidra til god kommunikasjon lærerne imellom og mellom lærer og elev og å være skolens ansikt utad.

Bent: Det er en desidert hovedoppgave å ha kontakt med den enkelte.

Hans: Det er viktig å få lærerne til å fungere best mulig i forhold til elevene, slik at det oppnås en god kontakt mellom lærer og elev.

Knut: Innimellom får jeg tid til å ta kontakt med elevene. Det ønsker jeg å ha mer tid til.

Av svarene fremgår det at innsikt i varierende kommuniserbar atferd, både i skolen og utenom denne, er grunnleggende. Dette vedrører et overordnet kvalifikasjonsnivå som rektorene opplever behov for å skaffe seg. Det er et ønske blant respondentene at de kan prioritere mer tid til slik kommunikasjon.

A_{1.2.b} Motivasjon

Tre respondenter vektlegger som kvalifiseringsbehov økt innsikt i å kunne motivere de ansatte. Motivasjon er viktig fordi den innebærer energi og drivkrefter som beveggrunner til en bestemt handling eller atferd.

Bent: De viktigste administrative lederoppgavene er å motivere til at medarbeiderne blir engasjerte og interesserte, samt stimuleres i arbeidet slik at de ansatte har mulighet til å gjøre en god jobb.

Knut: Den viktigste oppgaven er å motivere mine medarbeidere.

Erik: Det er viktig å motivere for kreativitet og innovasjon og se det i forhold til skolens oppgaver.

Det fremgår av undersøkelsen at medarbeidernes motivasjon kan bidra til å øke individenes *kreativitet, innovasjon, engasjement* og *interesse*. Motivasjon kan stimulere medarbeiderne til å utføre arbeidet effektivere og bedre.

Resultatpresentasjon

4.1.1.A_{1.3} Kvalifiseringsbehov i skoleutvikling

Kvalifiseringsbehov i skoleutvikling omfatter temakategori 4.1.1.A_{1.3} under aspekt A₁. En fjerdedel av respondentene uttrykker et tydelig behov av økt innsikt i skoleutvikling. Dette for å kunne forbedre sin ledelse av de administrative lederoppgavene. De øvrige respondenter har ikke gitt uttrykk for et slikt kvalifiseringsbehov. Nedenfor presenterer jeg to beskrivelseskategorier som omfatter:

A_{1.3.a} Perspektiv på retninger og sammenhenger i skolens videreutviklingsprosesser

A_{1.3.b} Igangsetting av tiltak og realismen i disse

A_{1.3.a} Perspektiv på retninger og sammenhenger i skolens videreutviklingsprosesser

Tre respondenter vektlegger innsikt i prioriteringer, retninger og sammenhenger i skolens utviklingsprosesser.

Anders: Strategisk ledelse er viktigste lederoppgave. Det er å ha visjoner om hvorledes skolen skal se ut, hvor vi skal hen, hva som er viktig og å vektlegge det tydelig.

Bent: Når det gjelder strategisk ledelse, er det viktig å vite hva skolen har fokus for. Da er det av betydning å være en god skole for hele vårt inntaksområde. Det er bl.a. å posisjonere seg med hensyn til studieretninger. Skolen er en del av samfunnet og skal ikke bare være passiv, men også en aktør i samfunnsutviklingen. Det innebærer involvering i næringsliv og kommunalt ved at skolen da tar reelle oppgaver.

Olga: Jeg vektlegger utviklingsplaner på det administrative og personalmessige området og at en har et overordnet blick som går over flere år.

I respondentenes svar fremgår det tydelig at videreutvikling er en essensiell strategisk aktivitet for å tilrettelegge en god skole. Følgelig er det av betydning å ha innsikt i strategisk ledelse, hvor det bl.a. inngår et tydelig perspektiv på hvilken retning skolen skal utvikle seg i. Derfor er det også viktig å kunne betrakte utviklingen i overordnede samfunnsperspektiv, lokalt og nasjonalt, hvor skolens tilknytning til næringslivet i slike sammenhenger er inkludert. Det framgår at det er sentralt å ha langsiktige utviklingsperspektiv og planer innen de administrative ledelsesfunksjonene.

A_{1.3.b} Igangsetting av tiltak og realismen i disse

Tre respondenter vektlegger behov av bedre innsikt i å overveie opplegg for igangsetting av tiltak, samt å kunne vurdere realismen i disse.

Jakob: De viktigste administrative lederoppgaver er helt åpenbart videreutvikling av skolen og å få i gang utviklingsarbeider. Vi tenker hele tiden hvordan vi

Kapittel 4

skal klare å utvikle og forbedre studieretninger og å øke elevtall for derved å trygge skolens eksistens.

Endre: Kreativitet er jo veldig positivt, men i den grad at du er så sterk kreativ at du kommer fram til planer og opplegg som en ikke greier å gjennomføre, så er kreativitet ikke positivt.

Av respondentenes svar fremgår det at økt innsikt i forbindelse med igangsetting av aktuelle videreutviklingstiltak er avgjørende, når det gjelder å forbedre skolen på det kvalitative området. Dessuten er det av betydning med en kvantitativ utvikling gjennom opprettelse av nye studieretninger, og dessuten ved å øke elevtallet. Det fremgår da at det er en forutsetning at kreative innspill gir seg utslag i realistiske opplegg og planer.

4.1.1A1.4 Kvalifiseringsbehov i det økonomisk/administrative området

Administrativt kvalifiseringsbehov rettet mot det økonomisk/administrative området omfatter tema 4.1.1.A1.4, hvilket også er knyttet til aspekt A₁. Omkring en tredjedel av respondentene konstaterer at økt innsikt i økonomi og/eller personalledelse er en grunnleggende ambisjon. De øvrige har ikke et slikt fokus. Respondentene avgir dels svar for begge nevnte områder, og jeg tar med sitater fordelt på de følgende to beskrivelseskategoriene:

A_{1.4.a} Økonomistyring

A_{1.4.b} Personalforvaltning

A_{1.4.a} Økonomistyring

Nær samtlige av respondentene, som prioriterte innsikt i det økonomiske og administrative området, vektlegger kvalifiseringsbehov innen den økonomiske sfæren.

Else: Økonomistyring er den viktigste administrative lederoppgaven.

Olga: Budsjett er jo veldig interessant for det legger føringer og er svært viktig. Så alt er avhengig av det.

Karl: Når det gjelder økonomien, er det en stor fare at jeg blir helt avhengig av medhjelpere.

Endre: Hvis økonomien er vanskelig, krever den mye arbeid og oppmerksomhet.

Marit: Innen de administrative lederoppgavene er det stor vekt på økonomien. Budsjettet må holdes.

I henhold til respondentene viser økonomistyringen de ledende føringene for skolens virksomhet. Dermed utgjør økonomi et sentralt kvalifiseringsområde. I undersøkelsen fremkommer det at økonomi er et vanskelig og krevende arbeidsområde. Rektorere trenger derfor ny kompetanse som krever kvalifisering, bl. a. for å kunne fatte

Resultatpresentasjon

flere selvstendige avgjørelser. Uten kompetanseheving i økonomi, antydes en tendens til at rektorene i større grad drives til å stole på andres vurderinger.

A1.4.b Personalforvaltning

Personalforvaltning angår spesielt institusjonelle oppgaver som for eksempel å ivareta de ansattes rettigheter, samt å legge forholdene til rette for dem i deres arbeidssituasjon. Dette skilles vanligvis ut som et administrativt område ved siden av økonomiforvaltningen. Behov for økt innsikt i personalforvaltning vektlegges av fem respondenter.

Arne: Lokale lønnsforhandlinger er jo en veldig viktig oppgave.

Marit: Som rektor må noe av det viktigste være personalansvar og da også å være orientert innen lovverk.

Hans: Personaladministrasjonen føler jeg har en stor betydning i hverdagen. Det er både viktig og interessant å arbeide med mennesker.

Respondentene fremhever behov av utvidet innsikt i personalforvaltning i tilknytning til administrative oppgaver og funksjoner overfor personalet. I tillegg til lovverk, myndighetsutøvelse, juss og økonomi kreves det i samband med oppgavene i personalforvaltning også ny og bedre innsikt i personlig interaksjon og samspill med de ansatte. Resultatet av undersøkelsen viser at dagens personalforvaltning forutsetter både kompetanseheving i praktisering av lover og retningslinjer, tildeling av økonomiske midler til de ansatte skal forvaltes og dessuten hvordan humanrelatert interaksjoner bør foregå.

B₁ Pedagogiske lederoppgaver

4.1.1.B₁ Kvalifiseringsbehov for rektors utførelse av pedagogiske lederoppgaver

I det foregående belyste jeg rektorenes kvalifiseringsbehov som var rettet mot de administrative lederoppgavene. Følgende avsnitt nedenfor omfatter øvrige lederoppgaver som ut ifra mitt perspektiv angår det pedagogiske området. Kvalifiseringsbehov for de pedagogiske lederoppgavene omfatter aspekt B₁ under forskningsspørsmål 1. Jeg har tidligere klarlagt begrepet aktuelle pedagogiske lederoppgaver som bl.a. gjelder dannelse og undervisning, ved siden av det som angår tilrettelegging for slike prosesser. Følgende respondenter utdyper og presiserer hva de på sin side legger i dette begrepet.

Else: Med pedagogisk ledelse forstår jeg det didaktiske i læreplaner, utvikling av den pedagogiske og faglige siden, men også læringsmiljø, læringsprosessen, lærlingkontrakter og forbedret motivasjon av de ansatte og elver.

Endre: Pedagogiske lederoppgaver angår det pedagogiske system mot elevene.

Kapittel 4

Ole: Det er jo slik at det konkrete lederskap på det pedagogiske område, går en jo ikke i detalj om. Det overlater en ganske mye til den enkeltes skjønn, og ledelsens oppgave består da i å legge til rette.

Marit: Viktigste pedagogiske lederoppgave er å være der hvor det foregår læring og utvikling. Så må du være der samtidig for lærer og elev.

Av respondentenes uttalelser fremgår det at begrepet pedagogisk ledelse omfatter utdanningens grunnleggende prosesser og iverksettingsmekanismer som til dels er skjønnessmessige avgrensinger med varierende konkretiseringer. Begrepet angår også sammenhengen mellom individet og systemet hvor det er tilstedeværelse for lærer og elev, foruten tilrettelegging for læring og utvikling som er det primære. Mer konkret spesifisert angår pedagogisk ledelse også den didaktiske læringsprosessen i læringsmiljøet som bl. a. angår både de ansattes og elevers motivasjon.

Undersøkelsen viser at respondentene vektlegger ulike kvalifiseringsbehov for å øke rektorenes innsikt i pedagogiske lederoppgaver. Samtlige respondenter uttaler seg, og de tar opp forskjellige svaralternativer som fordeler seg på følgende temaer:

- 4.1.1.B₁.1 Kvalifiseringsbehov i pedagogisk organisering
- 4.1.1.B₁.2 Kvalifiseringsbehov i samspill
- 4.1.1.B₁.3 Kvalifiseringsbehov i skoleutvikling

Ovennevnte inndeling av temaer er også benyttet under de administrative lederoppgavene, hvor det i tillegg inngår innsikt på det økonomisk/administrative området. Kvalifiseringsbehov i samspill vektlegges ofte i undersøkelsen, hvor litt over halvparten av respondentene totalt sett har uttalt seg. Svarene i intervjuundersøkelsen som jeg refererer til i det etterfølgende, viser at beskrivelseskategoriene for de pedagogiske lederoppgavene i varierende grad avviker noe fra de administrative lederoppgavene.

4.1.1.B₁.1 Kvalifiseringsbehov i pedagogisk organisering

Kvalifiseringsbehov i pedagogisk organisering omfatter tema 4.1.1.B₁.1 under aspekt B₁ som angår pedagogiske lederoppgaver i tilknytning til forskningsspørsmål 1. Blant respondentene er det knapt halvparten som vektlegger innsikt i pedagogisk organisering. De øvrige respondenter har ikke gitt uttrykk for dette kvalifiseringsbehovet innen de pedagogiske lederoppgavene. Uttalelsene fordeler seg på følgende beskrivelseskategorier:

- B₁.1.a Overordnet pedagogisk organisasjonsperspektiv
- B₁.1.b Intern pedagogisk organisasjonsoppfølging
- B₁.1.c Organisering av skoleåret
- B₁.1.d Funksjonelle tilpasninger i organisasjonen
- B₁.1.e Utprøving og korrigerende av eksperimentelle undervisningsopplegg.

Resultatpresentasjon

B_{1.1.a} Overordnet pedagogisk organisasjonsperspektiv

En respondent vektlegger innsikt i organisering av det pedagogiske arbeidet i forhold til overordnede retningslinjer.

Roy: Vi arbeider med å få gjennomført de pedagogiske prinsipper ved å løse opp noe av den faste klasseromsundervisningen og med timeplanlegging som er knyttet til denne.

Vedkommende er interessert i å skaffe bedre innsikt i pedagogisk organisasjonsrelaterte forhold i forbindelse med oppløsning av klasseromsundervisningen, for dermed lettere å kunne tilpasse seg målsettingene i vedtatte skolereformer.

B_{1.1.b} Intern pedagogisk organisasjonsoppfølging

Halvparten, dvs. fire av de respondenter som er opptatt av pedagogisk organisering, vektlegger behov for variert innsikt i intern pedagogisk organisasjonsoppfølging.

Kåre: Det er viktig å lage team med variert sammensetning, der de enkelte kan komme fram med det de mener og tror. Det kan igjen være et verdifullt utgangspunkt for mange viktige beslutninger.

Hans: Vi forsøker å få til organisert samarbeid blant lærerne, både i fagseksjoner og klassevis, slik at de kan være bedre oppdatert på hva som foregår både innenfor og utenfor sitt eget fagfelt.

Marit: Vi har nå nedsatt flere komiteer som skal drøfte opplegg og komme med innstilling og forslag for hvordan vi skal organisere og utføre det pedagogiske arbeidet.

Else: De viktigste pedagogiske lederoppgaver er å være med på å utarbeide opplegg for opplæring. Elevene kommer hit og har krav på å få lære og å utvikle seg. Vi skal legge til rette for at læring skjer i møteplassen mellom lærer og elev.

I denne respondentgruppen opplever rektorene særlig behov for bedre faglig innsikt og kunnskap i desentralisering av skoleorganisasjoner i team og grupper. De ser fordeler med å kunne drøfte ulike faglige synspunkter i team eller i grupper. Det samme gjelder for at de ansatte skal kunne komme med nyanserte innspill som kan danne et grunnlag for de beslutninger som må fattes. Dette gir ifølge respondentene nye muligheter for faglig oppdatering av de ansatte, både innenfor og utenfor sitt eget fagfelt. I svarene fremgår det også at disse respondentene er interesserte i hvordan opplæringen skal organiseres i det didaktiske samspillet mellom lærer og elev.

B_{1.1.c} Organisering av skoleåret

En respondent vektlegger behov av økt innsikt i pedagogiske organisasjonsopplegg som angår undervisningen gjennom hele skoleåret.

Kari: Det er viktig å få planlagt og organisert skoleåret. Ofte blir det for mange tilfeldigheter, og det går ut over undervisningen.

B_{1.1.d} Funksjonelle tilpasninger i organisasjonen

En annen respondent opplever behov av økt innsikt i organisering som gjelder tilrettelegging av funksjonelle tilpasninger i pedagogikk. Dette forbindes med de spesifikke problemer som måtte oppstå for å få det pedagogiske området til å fungere effektivere og bedre.

Ole: De viktigste oppgaver på det pedagogiske området er den tilrettelegging og organisering som blir utført. Jeg er klar over at det er mange oppgaver ellers, men en må prioritere for å få systemet til å fungere og dessuten å legge til rette og engasjere seg i oppgavene der det oppstår vanskeligheter.

B_{1.1.e} Utprøving og korrigerer av eksperimentelle undervisningsopplegg

En respondent reflekterer ut ifra et søkende utgangspunkt. Denne personen er spesielt interessert i ny innsikt gjennom eksperimentering, dvs. å prøve ut og eventuelt korrigerer eller forandre eksisterende undervisningsopplegg. Det må dessuten eksistere rom for feilgrep i et slikt arbeid.

Karl: Vi prøver ut det vi har når det gjelder organisering av skolen. I en feile og forsøksfase forsøker vi å korrigerer undervisningsgrunnlaget. Vi har da i stor grad oppløst klassestrukturen i andre og tredje årstrinn. Dessuten lar vi lærerne styre mest mulig av undervisningsopplegget.

4.1.1.B_{1.2} Kvalifiseringsbehov i samspill

Innsikt i samspill omfatter tema 4.1.1.B_{1.2} under aspekt B₁. Resultatet vedrører også her de pedagogiske lederoppgavene. Den største gruppen, dvs. vel halvparten av de intervjuede, vektlegger innsikt i samspill for bedre å kunne utføre de pedagogiske lederoppgavene. Slik prioritering fremkommer ikke for de øvrige. Sitater fordeler seg på de fire beskrivelseskategoriene som presenteres nedenfor.

- B_{1.2.a} Kommunikasjon
- B_{1.2.b} Motivasjon
- B_{1.2.c} Sosiale relasjoner
- B_{1.2.d} Demokrati og medvirkning.

B_{1.2.a} Kommunikasjon

Respondentene forbinder uttrykket kommunikasjon med kontakt, interaksjon og overføring av meddelelser. Svarene fra samtlige respondenter som vektlegger innsikt i samspill for å utføre pedagogiske lederoppgaver, omfatter direkte eller indirekte kommunikasjon. I følge respondentene fremtrer kommunikasjon som et sentralt utgangspunkt for de øvrige beskrivelseskategoriene i samspill. Så vel motivasjon som impuls og stimuli, foruten sosiale relasjoner, demokratisk adferd og ønske om medvirkning, påvirkes av den kommunikasjonen som foregår. Jeg refererer til to karakteristiske sitater.

Hans: I den pedagogiske ledelse synes jeg det er viktig at vi får til et godt samarbeid mellom lærere og elever og oppnår en kommunikasjon som alle synes er

Resultatpresentasjon

tilfredsstillende. Jeg føler stort sett at det er viktig å avsette tid til innspill. Så er det jo å rettlegge personalet i forhold til læreplanene og å få informasjon og dosering angående nye undervisningsmetoder og å lære å forstå ungdommens problemer. Det er rett og slett å skape et godt læringsmiljø og en god lærings situasjon.

Olga: For en leder er det denne diskusjonen med personalet som er utfordrende. Så er det viktig at det er tid til diskusjon og drøftinger og til innspill som kan inspirere. Der står det primært på tid og det beklager jeg. Det er en utfordring i å komme fram til hva som er gode og ønskelige pedagogiske metoder, og det kan være store forskjeller i personalet for hva de vektlegger.

Av de to svarene fremgår det at respondentene er spesielt interesserte i kommunikasjonen mellom ledelsen, de ansatte og elevene. De er opptatt av innsikt i gode diskusjoner og meningsfulle refleksjoner. Mer spesifikt vektlegger de en kommunikasjon som er viktig for å legge til rette for opplegg som bidrar til virkningsfull pedagogikk og et godt læringsmiljø. Dessuten er de opptatt av kommunikasjon hvor de kan oppnå relevante undervisningsmetoder i forbindelse med utarbeiding av læreplaner og innføring av nye didaktiske metoder. Det fremkommer også at det må avsettes tilstrekkelig tid til slike kommunikasjonsprosesser.

B1.2.b Motivasjon

Tre respondenter vektlegger innsikt i motivasjon og stimuli av de ansatte og/eller elever. Relevant motivering kan generere energi og drivkrefter, eller beveggrunner til en bestemt handling og atferd.

Bent: De viktigste pedagogiske lederoppgaver er å stimulere til innsats og refleksjon og å motivere medarbeidere til å samhandle om gode ting.

Endre: De viktigste pedagogiske lederoppgaver må jo være å motivere for et godt læringsmiljø, både i forhold til det pedagogiske personale og i forhold til elevene. Altså det å motivere for å utnytte de muligheter en har innenfor læring og derved være en aktiv læringsperson.

Anders: En viktig lederfunksjon er å støtte og motivere folk og da særlig de som ønsker å gjøre noe alternativt.

Disse respondentene vektlegger behov av bedre innsikt i motivering og stimulering av de ansatte og/eller elever for å gi impulser til bedre samhandling mellom individene. Det skal også legges til rette for meningsfull refleksjon og utvikling i et oppmuntrende læringsmiljø for å stimulere lysten til å utføre alternative arbeidsoppgaver.

B1.2c Sosiale relasjoner

Seks respondenter setter særlig fokus på økt innsikt i sosiale relasjoner, hvor de med uttrykket *sosial* her uttrykker team og mellommenneskelige samhandlingsrelasjoner med kollegaer og elever i skolesamfunnet.

Kapittel 4

Arne: *Det er først og fremst gode mellommenneskelige relasjoner som jeg føler er viktige i de pedagogiske lederoppgaver.*

Marit: *Jeg forsøker å være veldig synlig i skolen, slik at de ansatte og elever skal lære meg å kjenne og kan komme til meg hvis det er noe spesielt. Dessuten ønsker jeg å lære elevene å forstå hva jeg vil med skolen. Lærerne skal møte elevene, og jeg er veldig opptatt av å få til et godt læringsmiljø.*

Henrik: *Viktigste pedagogiske lederoppgaver er å få lærerpersonalet til å samhandle om gode ting. Da må en få lærerne til å reflektere og stimulere til det. Som pedagogisk leder må en bli synliggjort for elevene og være til stede i klasserommet og ellers.*

Jan: *Jeg tror det er svært viktig at det legges til rette for at det pedagogiske personalet samarbeider, jobber i team og utfyller hverandre.*

Kåre: *Når jeg tenker pedagogisk lederskap, så er jeg nødt til å tenke team. Det betyr at du innenfor lederteamet må kommunisere med de ansatte og tenke i hvilken retning du skal gå, men også hvor har du mulighet for å nå fram og hvordan du skal anvende pedagogikken. Det er måten du må arbeide på, men du vil aldri få tilstrekkelig tid til det. Det er særlig i samspill med de andre at tid blir en minimumsfaktor.*

Endre: *Det er mange menneskelige relasjoner som kan være et hinder for et godt læringsmiljø.*

Respondentene vektlegger behovet av en ledelse som er synlig overfor de ansatte og elevene. Dessuten mener de at ledelsen må ha relevant innsikt i å legge til rette for samspill, slik at de ansatte bedre kan utfylle hverandre. For øvrig er det et sentralt element å bidra til gode mellommenneskelige relasjoner, et godt læringsmiljø, positive handlinger og reflekterende holdninger.

B1.2.d Demokrati og medvirkning

Tre respondenter er særlig opptatt av økt innsikt i å legge til rette for demokrati og medvirkning fra de ansattes og/eller elevens side.

Bent: *Dersom en skal oppnå et godt pedagogisk opplegg, må en på en ryddig måte trekke medarbeidere inn i de prosesser og avgjørelser som foregår, slik at alle kan ha en medinnflytelse.*

Marit: *Vi forsøker å engasjere flest mulig. Jeg tror det er viktig at det kommer innspill fra grasrota. Det blir da ikke noe som tres nedover hodene på dem. Når de blir med på å bestemme utviklingen selv, er det utrolig hvor langt de kan gå i å endre sin egen arbeidssituasjon.*

Resultatpresentasjon

Karl: De viktigste pedagogiske lederoppgaver er å ha elevene i sentrum og satse på elevmedvirkning og at ledelsen viser at det er viktig.

Intervjuene viser at rektorene mener at det eksisterer behov for å ha god kunnskap og innsikt i å legge til rette for medvirkning og innflytelse, både fra de ansattes og fra elevenes side. Dette er av stor betydning for å få aksept for endringer i arbeids-situasjonen, samt for å komme fram til hva som er gode og akseptable pedagogiske opplegg.

4.1.1.B_{1.3} Kvalifiseringsbehov i skoleutvikling

Innsikt i skoleutvikling omfatter tema 4.1.1.B_{1.3} under aspekt B₁. Også dette angår de pedagogiske lederoppgavene under forskningsspørsmål 1. I overkant en fjerdedel av respondentene vektlegger kvalifiseringsbehov i skoleutvikling for bedre å kunne utføre de pedagogiske lederoppgavene. De øvrige respondenter har ikke gitt uttrykk for tilsvarende kvalifiseringsbehov. Jeg tar med sitater som fordeler seg på de tre beskrivelseskategoriene:

B_{1.3.a} Strategisk utgangspunkt

B_{1.3.b} Egenutvikling

B_{1.3.c} Pådriver i utviklingsprosesser

B_{1.3.a} Strategisk utgangspunkt

To av respondentene poengterer behov av kompetanseheving i strategi for å arbeide med skoleutvikling. En av dem framholder betydningen av å være beslutningstaker på et akseptabelt strategisk nivå. Denne rektoren er særlig opptatt av å utarbeide målsettinger som kan bidra til systemutvikling og dessuten til bedre kvalitetssikring av undervisningen. Den andre respondenten legger spesielt vekt på å treffe riktige strategiske valg i både kortsiktige og langsiktige tidsperspektiv.

Kåre: Pedagogisk lederanvendelse er uavhengig av fag og har liksom et strategisk fokus. Det å være på et strategisk nivå knyttes veldig sammen med det å være topp beslutningstaker. Det er viktig å sette opp målsettinger, for eksempel for å kvalitetssikre undervisningen og å lage et system som sikrer elevmedvirkning. Det å kunne se tingene litt i fugleperspektiv er helt klart sentralt i tida som kommer.

Jan: Det er viktig å gjøre de riktige valgene og å velge de riktige strategiene. Du må da tenke langsiktig og ikke bare ut fra kortsiktige perspektiv.

B_{1.3.b} Personlig utvikling

En annen respondent kjenner behov av økt innsikt i tilrettelegging for personlig utvikling blant de ansatte. Vedkommende fremholder at innen egenutvikling er det særlig aktuelt å komme fram til nye måter å arbeide på. Slik tilrettelegging kan imidlertid være begrenset av mangel på økonomiske midler.

Kapittel 4

Audun: I de pedagogiske lederoppgaver føler jeg som rektor mest for at det blir lagt til rette så godt som mulig for egenutvikling hos mine kollegaer. Det må skje innenfor de rammer vi har budsjettmessig dekning for, og etter det som ellers lar seg gjennomføre. En må legge til rette for at folk som er positivt innstilt til å kvalifisere seg og føler at det er områder som de gjerne vil bli bedre på, ikke stoppes. Da må det være tungtveiende grunner for at en sier nei til noe. Veldig mange er opptatt av nye teknikker og nye måter å arbeide på.

B_{1.3.c} Pådriver i utviklingsprosesser

Tre respondenter vektlegger behov for innsikt i å være pådriver i utviklingsprosesser. Jeg refererer til følgende to sitater:

Jakob: Jeg mener det er viktig som rektor og pedagogisk leder å være en pådriver for å gjøre nye ting. Jeg synes det er veldig sentralt å ta ett skritt av gangen og ikke storme av sted. Den norske skole er preget av eksperimentering som til dels har gått for langt. Det er liksom den ene prosessen slår den andre i hjel.

Anders: Jeg liker å sette i gang pedagogiske prosesser, slik at miljøet her på huset mest mulig kan bli en smeltedigel for nye pedagogiske ideer. Jeg ser det som min hovedoppgave å skape trygghet blant de ansatte, slik at de kan prøve, feile og drive fram prosesser.

Av intervjuene fremgår det at respondentene har behov for ny innsikt i å sette i gang prosesser som kan føre til nytenking og videreutvikling. Dermed gjøres skolen til en smeltedigel for utvikling av nye ideer. Men det fremgår også at slike prosesser er tidkrevende. For å kunne gjennomføre disse må det derfor skapes trygghet i arbeids-situasjonen og dessuten tillatelse til at ansatte kan få mulighet til å prøve og feile.

C₁ Forventninger til utførelse av lederoppgavene

4.1.1.C₁ Ansattes antatte forventninger til utførelse av lederoppgavene

Ansattes antatte forventninger til utførelse av de administrative og pedagogiske lederoppgavene, utgjør aspekt C₁ under forskningsspørsmål 1.

Hvilke behov rektorene selv gir uttrykk for, betraktes grunnleggende for å belyse rektorenes kvalifiseringsbehov på det administrative og pedagogiske området. Det er dette resultatet jeg har presentert ovenfor. Men kvalifiseringsbehovet kan også iakttas i sammenheng med hvilke forventninger andre, og spesielt de ansatte, har til rektors utførelse av lederoppgavene. Dette perspektivet belyser jeg i etterfølgende avsnitt. Samtlige respondenter uttalte seg i denne forbindelse. Undersøkelsen tyder på, at de antatte forhåpninger ansatte har til rektor er forholdsvis omfattende. De ansatte synes så avgjort i respondentenes forestillinger å mene at ledelsen, og da spesielt rektor, trenger ytterligere kompetanse for å kunne utføre lederoppgaver som ivaretar de ansattes interesser tilfredsstillende. Undersøkelsesresultatet reflekterer rektorenes oppfatninger av hvordan de tror ansatte vurderer administrative og pedagogiske lederoppgaver. Dette legges til grunn i den etterfølgende presentasjonen.

Resultatpresentasjon

Det er altså ikke de ansatte som i dette tilfelle blir intervjuet. Derimot er det rektorene som uttaler seg om hvordan de selv forestiller seg ansattes forventninger til ledelsen. Svarene vil gi rektorenes forestillinger om, eller inntrykk av, hvordan ledelsen oppfatter de ansattes forventninger til dem. Uttalelsene kan derfor avvike noe fra hva de ansatte eventuelt selv ville ha uttalt om sine forventninger til ledelsen. Det er imidlertid sannsynlig at rektorene, på basis av sitt omfattende samspill og sin kommunikasjon med de ansatte, vil ha relativt god innsikt i og forståelse av hvilke forventninger de ansatte har til dagens utførelse av lederoppgavene.

En del respondenter uttaler seg på et generelt grunnlag om i hvilken grad de mener de ansatte har forventninger til ledelsen.

Anders: De ansatte stiller store og selvfølgelig krav til at ledelsen skal legge til rette for dem, slik at de kan utføre sitt arbeid.

Endre: Jeg tror at de ansatte har relativt store forventninger til utførelsen av mine administrative og pedagogiske lederoppgaver. Disse går ut over det jeg selv makter. Det er forventninger om bedre utførelse av oppgaver som jeg utfører dårlig, og forventninger til at jeg bør prioritere oppgaver høyere. Samtidig så tror jeg at de ser og har respekt for at jeg på flere områder legger ned tid og krefter i arbeidet.

Karl: De ansatte forventer at dersom problemene er plassert på rektors kontor, er de løst.

Marit: De ansatte forventer at rektor samtidig skal være både en smidig og stram leder. Det er en balansegang som fører til at en må tenke seg om for hva en skal gjøre.

Kåre: Når det gjelder økonomien, så har de ansatte ikke så ekstreme forventninger. Jeg tror ikke de føler økonomien på kroppen. Det er liksom en selvfølge for dem at det er penger nok. Jeg tror nok at en burde bruke mer energi på å bevisstgjøre at økonomi faktisk er en knapphetsvare som vi må styre med.

Respondentenes svar viser at de antar ansatte har store, men også til dels motsetningsfylte forventninger til utførelsen av rektors arbeid. Dette gjelder bl.a. at de ansatte antas å ta det som en selvfølge at det er økonomisk dekning for å utføre alle oppgaver i den videregående skolen, uansett om det er knappe tildelinger av økonomiske midler. Likeledes uttales det at de ansatte har tillit til at når problemene er plassert hos rektor, så er de løst. Det uttales også at ansatte antas å forvente at rektor skal være både smidig og rakrygget som leder. Dessuten antar en respondent at de ansatte har respekt for at rektor legger ned mye tid og krefter i sitt arbeid som skoleleder.

Respondentene nevner områder som omfatter flere temaer, Enkelte respondenter har til dels avgitt flere svar. Jeg tar utgangspunkt i intervjuisiter som fordeler seg på følgende fire tema:

Kapittel 4

4.1.1.C_{1.1} Kvalifiseringsbehov i organisering

4.1.1.C_{1.2} Kvalifiseringsbehov i samspill

4.1.1.C_{1.3} Kvalifiseringsbehov i skoleutvikling

4.1.1.C_{1.4} Kvalifiseringsbehov i det økonomisk/administrative området

Dette er de samme tema som respondentene har opplevd behov for innsikt i når det gjelder de administrative lederoppgavene, og med unntak av det økonomisk/administrative området også for de pedagogiske lederoppgavene. Innsikt i samspill vektlegges klart av de fleste respondentene (nærmere to tredjedeler av utvalget), når det gjelder antakelser om de ansattes forventninger til rektors kompetanse.

4.1.1.C_{1.1} Kvalifiseringsbehov i organisering

Innsikt i organisering omfatter tema 4.1.1.C_{1.1} for aspekt C₁. Temaet vedrører de ansattes antatte forventninger til utførelse av lederoppgavene under forskningsspørsmål 1, angående rektorenes kvalifiseringsbehov. Blant respondentene er det omtrent en tredjedel som vektlegger at de ansatte antas å ha forventninger til rektorenes innsikt i organisering av skolens oppgaver. De øvrige respondenter tilkjenner ikke et slikt fokus. Respondentene avgir forskjellige svar som fordeler seg på følgende beskrivelseskategorier:

C_{1.1.a} Intern organisasjonseffektivisering

C_{1.1.b} Delegering av oppgaver

C_{1.1.c} Organisasjonsrelatert tilpasning

C_{1.1.d} Organisasjonsrelatert kontroll og legitimitet

C_{1.1.a} Intern organisasjonseffektivisering

De fleste av nevnte respondenter, totalt fire i tema C_{1.1}, uttaler at de ansatte antas å mene at rektorene må tilby videre utdanning som kan gi skolelederen relevant innsikt i organisering, hvor det særskilt tas sikte på tiltak som kan effektivisere de ansattes aktiviteter.

Ole: De ansatte forventer en rimelig organisering og tilrettelegging for at de kan utføre jobben sin effektivt.

Audun: Jeg tror de ansatte forventer organisering som legger til rette for at det kan oppnås effektivitet i deres daglige arbeid. Da må vi også gi de ansatte de arbeidsredskaper som trengs.

Kari: Noen av de ansatte reagerer på at organiseringen av oppleggene tar for lang tid. Det må derfor legges til rette for rask gjennomføring av oppgavene.

Bent: De ansatte har mange forventninger om at organiseringen og da særlig rutiner skal fungere. Det som i den forbindelse er veldig konkret, er at det legges til rette med relevante læremidler og faglige oppdateringer.

Resultatpresentasjon

Av respondentenes uttalelser framgår det at de antar ansatte forventer at rektor skaffer seg bedre innsikt i organisering, for eksempel hensiktsmessig tilrettelegging av arbeidsoppgavene i organisasjonen. Respondentene antar også at de ansatte er opp-tatt av at rektor, gjennom relevant organisering, kan legge til rette slik at rutine i arbeidssituasjonen fungerer effektivt. Dessuten at det kan iverksettes faglig oppda-tering av de ansatte.

C_{1.1.b} Delegering av oppgaver

To respondenter tror at de ansatte forventer at rektor skal ha tilstrekkelig innsikt i delegering av ansvar som gjelder de ansattes oppgaver. Slike forventninger kan gjen-speile en viss ambivalens eller alternativ uvisshet.

Audun: De ansatte forventer å få mulighet til å ta ansvar og for å disponere sin arbeidstid.

Erik: Mange ansatte vegrer seg for å bli delegert oppgaver og ansvar, mens andre er positive til det.

Av uttalelsene fremgår det at de ansatte antas ha ulike forventninger til at det fra rektors side ønskes at det legges tilrette for at ansatte selv skal kunne ta ansvar, og dessuten gis mulighet til selv å kunne disponere sin arbeidstid. Andre uttalelser tyder på at ansatte antas å være mindre positive til å bli delegert oppgaver og ansvar.

C_{1.1.c} Organisasjonsrelatert tilpasning

To andre respondenter fremholder at de ansatte antas forvente at rektor skal ha ansvar for organiseringen av de administrative, men ikke tilsvarende for de pedago-giske lederoppgavene.

Erik: Jeg har inntrykk av at det er større forventninger til meg som leder for å organisere de administrative enn de pedagogiske lederoppgaver.

Jan: Det kan nok være situasjoner der klassestyrer mener det er administrasjo-nens oppgave å organisere arbeidet med elevene, mens administrasjonen mener dette er en oppgave for klassestyrer. Dette vil nok avhenge av hvem som er klas-sestyrer.

De to respondentene antar at enkelte ansatte forventer en rektor som skal ha god innsikt i organisasjonsmessige tilpasninger for å kunne utføre lederoppgavene. Dess-uten avspeiles det at visse ansatte antas å ha større forventninger til rektors organi-sering av de administrative enn av de pedagogiske lederoppgavene.

C_{1.1.d} Organisasjonsrelatert kontroll og legitimitet

En respondent antar at de ansatte forventer at rektor har tilstrekkelig innsikt i det meste som omfatter nødvendig kontroll generelt, samt at organiseringen blir gjen-nomført på en korrekt måte.

Kapittel 4

Jakob: *De ansatte har forventninger om at jeg har kontroll med det meste og at opplegget og organisering blir gjennomført på en korrekt måte.*

4.1.1.C1.2 Kvalifiseringsbehov i samspill

Innsikt i samspill omfatter tema 4.1.1.C1.2 under aspekt C₁. Dette kvalifiseringsbehovet angår også ansattes forventninger til utførelse av lederoppgavene – forskningsspørsmål 1

Blant respondentene her er det nesten to tredjedeler av utvalget som fokuserer på at de ansatte antas å ha forventninger til at rektor kan vise en atferd som omfatter en betydelig grad av innsikt i samspill. De øvrige respondenter reflekterer ikke et slikt fokus. Jeg tar med følgende sitater som fordeler seg på disse beskrivelseskategorier:

C_{1.2.a} Kommuniserbar, kunnskapsrik og utadventd

C_{1.2.b} Forutsigbar, trygg og rettferdig

C_{1.2.c} Demokratisk og medvirkningsorientert

C_{1.2.d} Aktiv i lederrollen

C_{1.2.a} Kommuniserbar, kunnskapsrik og utadvent

Omkring en tredjedel av respondentene antar at de ansatte forventer seg en rektor med egnet kompetanse til å kunne utøve all relevant kommunikativ atferd raskt og synlig.

Henrik: *Jeg tror at de ansatte forventer mange ting. De ønsker en synlig leder som er mye ute både i klasserom og seksjoner og som da kommuniserer og informerer.*

Hans: *Så forventer de ansatte svar ganske raskt. Vi skal kunne svare mer eller mindre på alt som vi blir spurt om.*

Else: *De ansatte forventer at de får tilgang til aktuell informasjon.*

Marit: *De ansatte forventer nok at jeg har mer tid til å snakke med dem på lærerværelset, mer tid til å gå rundt i klassene og til medarbeidersamtaler enn det jeg har.*

Olga: *De ansatte forventer at jeg skal arbeide til beste for skolen og personalet og være deres talsperson i forhold til eiere og visse andre organer.*

Karl: *De ansatte forventer at rektor fronter problemene utad som for eksempel mot fylket.*

I henhold til undersøkelsesresultatet tror rektorene at de ansatte forventer en leder som er synlig i organisasjonen, og en som dessuten har tid og evne til å kommunisere og formidle all nødvendig informasjon raskt. De fleste respondenter nevner intern

Resultatpresentasjon

kommunikasjon, men de mener også at rektor må være opptatt av at det fra skolens side kommuniseres utad, for eksempel mot fylket og andre overordnede organer, hvor det raskt bør formidles viktig informasjon. Det forventes at det tilrettelegges for medarbeidersamtaler, hvor det kan formidles aktuelle anliggender både personlig og skolerelatert. Det fremgår også at de ansatte har forventninger til at rektor skal være deres talsperson utad.

C1.2.b Forutsigbar, trygg og rettferdig

Omkring en tredjedel av respondentene gir uttrykk for en forestilling om at de ansatte har forventninger til at rektor skaffer seg innsikt i at det å være forutsigbar, trygg og rettferdig i forhold til de ansatte gir effekter.

Bent: Det er veldig konkrete forventninger til ledelsen. De ansatte forventer forutsigbarhet og rettferdighet, og at de ikke skal få overraskelser som er knyttet til jobben.

Kåre: Jeg tror nok at de ansatte venter både ris og ros og dessuten en likelig personalbehandling. Forutsigbarhet er veldig viktig. De må ikke oppfatte arbeidet som lotteri og de må vite kursen. Vi må signalisere tydelige beslutninger overfor de ansatte.

Kari: Forutsigbarhet er viktig, slik at de ansatte vet hva de har å forholde seg til.

Helge: Jeg tror at de ansatte forventer trygghet og effektivitet i betydning av at når ting tas opp og at når en lover å gjøre noe, så skjer det.

Respondentene som siteres ovenfor tror de ansatte legger vekt på den positive og grunnleggende betydningen forutsigbarhet, trygghet og rettferdighet kan ha for å skape en behagelig nærhet i arbeidsmiljøet. De poengterer at rektors beslutninger må signaliseres tydelig, slik at de ansatte vet hva de har å forholde seg til. Respondentene mener også at de ansatte forventer så vel oppmuntrende som kritiske tilbakemeldinger fra ledelsen.

C1.2.c Demokratisk og medvirkningsorientert

Tre respondenter antar at de ansatte forventer at rektor skal ha innsikt i systemer som fremmer ett demokratisk perspektiv som støtter ansattes medvirkning i arbeidsforhold.

Erik: Det er viktig med medvirkning fra de ansattes side for å få utnyttet kreativiteten i organisasjonen. De demokratiske prosesser er positive selv om de tar tid. Vi har merket en del av det her på skolen.

Marit: De ansatte vil at lederen skal være en blant likemenn når de har samme utdanning og når de har vært kollegaer i mange år. Men samtidig så forventer

Kapittel 4

de at rektor skal være både en smidig og en stram leder i en del andre sammenhenger. Det er en balansegang som fører til at en må tenke seg om for hva en skal gjøre.

Olga: De ansatte forventer å få være med på å diskutere budsjett og rutiner, og at rektor derved forsøker å hindre støy i organisasjonen.

Respondentene antar at de ansatte også forventer at rektor skaffer seg tilfredsstillende innsikt i hvordan skoleledere skal legge til rette for demokratiske prosesser og balansert medvirkning. Rektor antar at de ansatte ønsker å få delta i beslutningsprosesser for å hindre støy, samt for å fremme kreativiteten i organisasjonen. Respondenter anser også at dette er tidkrevende prosesser. De ansatte antas dessuten å forvente at rektor skal kunne kombinere det å være så vel en smidig som en stram leder.

C₁. 2.d Aktiv i lederrollen

To respondenter tror at de ansatte håper på at rektor skaffer seg ny innsikt i hvordan hun/han skal opptre for å være atskillig mer aktivt støttende og konstruktiv i lederrollen overfor de ansatte.

Helge: Jeg tror det er slik at de ansatte ønsker at jeg skal engasjere og bry meg i positiv forstand, og at jeg trer støttende til hvor det trengs.

Anders: Kollegiet er jo veldig sammensatt. En del forventer at de skal fortsette med det de har gjort og at ledelsen ikke skal blande seg opp i deres arbeid. Dessuten skal det ikke oppstå noen ubehageligheter, og de ansatte skal få lønna si. De mener at dette er faget mitt, og det kan jeg. De stiller spørsmål om hva slags nye tanker har du. Noen ønsker at de blir fortalt hva de skal gjøre. Andre forventer en aktiv leder, at vi bakker dem opp og er mer synlige i de prosesser som foregår. Der er det nok veldig forskjell, men de fleste er innstilt på åpenhet og endringsarbeid.

Begge respondenter antar at de ansatte forventer at rektor legger til grunn en aktiv atferd, er synlig og støttende i sin rolle overfor dem. Det finnes også ansatte som ønsker å få arbeide mest mulig selvstendig, uten innblanding fra ledelsens side.

4.1.1.C₁.3 Kvalifiseringsbehov i skoleutvikling

Tema 4.1.1.C₁.3 omfatter ansattes innsikt i skoleutvikling under aspekt C₁. Dette aspekt angår de ansattes antatte forventninger til utførelse av lederoppgaver, angående forskningsspørsmål 1. Blant respondentene er det rundt regnet en tredjedel som svarer og tror at de ansatte har forventninger om at rektor skal ha nødvendig innsikt i skoleutvikling. De øvrige gir ikke uttrykk for et slikt fokus. Svarene fordeler seg på følgende beskrivelsekategorier:

C₁.3.a Egenutvikling

C₁.3.b Organisasjonsutvikling

Resultatpresentasjon

C1.3.a Egenutvikling

Det er et klart flertall blant disse respondenter, fem rektorer, som tror de ansatte vil fremheve kvalifiseringsbehov i forhøyet innsikt i rektors ferdigheter i tilknytning til skolens tilrettelegging for egenutvikling av de ansatte.

Audun: De ansatte forventer at hvis det er et område som de ønsker å utvikle seg på, så må ledelsen gi mulighet for dette ved tilrettelegging tidsmessig og økonomisk. De har forventninger til meg som en person som er villig til å bruke av våre felles ressurser for å fremme kreativitet, skapertrang og skaperevnen hos de ansatte.

Else: De ansatte forventer at jeg skal skaffe penger til videreutviklingstiltak så de får delta på kurs og reiser, slik at de kan følge med når det gjelder moderne pedagogikk.

Kari: Jeg tror de ansatte forventer at når de kommer fram med nye ideer, får de mulighet for å gjennomføre disse og videreutvikle seg.

Anders: De fleste er veldig innstilt på endringsarbeid og åpne for nye ideer. De forventer at ledelsen skal «bakke dem opp» i disse prosesser.

Jan: De ansatte forventer at ledelsen gir premisser, rom og inspirasjon for at de kan utvikle seg.

Av resultatet framgår det at respondentene tror de ansatte er spesielt opptatt av at rektor viser vilje og innsikt i å legge til rette for deres personlige utvikling. For å oppnå disse intensjoner, må rektors fokus omfatte tilretteleggende tiltak for å styrke deres faglige innsikt. Respondentene tror at de ansatte har forventninger om at rektor følger opp de ansatte ved hjelp av ny inspirasjon, samt gjennom tidsmessige og økonomiske tildelinger. Det fremgår bl.a. at dette trolig kan bidra til utvikling av de ansattes ideer, kreativitet, skapertrang og evne til å tenke nytt. Mer konkret framholder de at videreutvikling av de ansattes innsikt i moderne pedagogikk er et sentralt område.

C1.3.b Organisasjonsutvikling

Et mindretall på to av de sju respondentene som antar at ansatte vektlegger skoleutvikling, hevder at de ansatte er opptatt av at rektorene har tilfredsstillende innsikt i organisasjonsutvikling.

Kåre: Så har du de som forventer at jeg skal arbeide med strategi, legge opp retninger for videreutvikling av organisasjonen og å være pådrivere i den forbindelse. Det er nok heldigvis de som er i flertall.

Hans: De ansatte forventer at jeg har visjoner for skolen, og at vi planlegger for framtida. Tidligere var det særlig forventninger om å trygge arbeidsplassene. Nå er det særlig forventninger om å utvikle nyere pedagogiske opplegg i skolen.

Kapittel 4

De to respondentenes uttalelser reflekterer at de ansatte antas å være opptatt av at rektorene må ha visjoner og planer for organisasjonens utvikling. Likeledes antas det at de ansatte vektlegger betydningen av at rektor arbeider med strategier for videreutvikling av skolen og da særlig innen nye pedagogiske opplegg.

4.1.1.C1.4 Kvalifiseringsbehov på det økonomisk/administrative området

Innsikt i det økonomisk/administrative området omfatter temakategori 4.1.1.C1.4 i relasjon til aspekt C1. Kvalifiseringsbehovet her angår også de ansattes antatte forventninger til utførelse av lederoppgavene og vedrører forskningsspørsmål 1.

Her er det omkring en tredjedel av respondentene som mener at de ansatte stiller høye forventninger til at rektorene må ha evne til å vise god innsikt, når det gjelder å utføre arbeidsoppgaver innen økonomi og personaladministrasjon. De øvrige respondenter gir ikke uttrykk for at dette behovet krever oppkvalifisering. Jeg tar utgangspunkt i følgende sitater som fordeler seg på de to beskrivelseskategoriene:

C1.4.a Økonomi

C1.4.b Personalforvaltning.

C1.4.a Økonomi

Et flertall på fem av gruppens respondenter som setter fokus på behov av innsikt innen det økonomisk/administrative området, mener at de ansatte trolig vektlegger at rektor må forvalte skolens økonomi med god innsikt.

Marit: De ansatte forventer nok at jeg har noe mer penger på budsjettet enn det jeg har. Forventningene er at hvis vi bare står på, så får vi nok penger. Jeg må stadig forklare at dersom vi skal gjøre flere innkjøp, må vi redusere på noe. Men jeg har også sett hvordan fylket må spare. Jeg vil heller være på skolen og være aggressiv overfor de som ikke gir meg penger, enn å være på fylket og ikke ha penger.

Audun: De ansatte forventer å få dekket de utgifter som trengs på en raus måte. De forventer at jeg som leder ikke er smågjerrig. Det har medarbeiderne full rett til. De ansatte behandler deg langt på vei slik du behandler dem.

Jakob: De ansatte forventer at jeg har kontroll over økonomien.

Respondentenes svar viser at de ansatte trolig tar det som en selvfølge at rektor har innsikt i å skaffe tilstrekkelig økonomiske midler til å iverksette og utføre de lederoppgaver som er ønsket. Det anses at de ansatte forventer imøtekommenhet i økonomiske tildelinger, selv om ressurstildelingene til skolen er mangelfulle. Samtidig forventes god innsikt i å føre kontroll med de økonomiske disposisjonene.

C1.4.b Personalforvaltning

To respondenter tror ansatte forventer at rektor har god innsikt i personalforvaltningsoppgavene.

Resultatpresentasjon

Arne: *Innenfor det administrative område så er det klart at de ansatte har forventninger i forhold til lønn og sine rettigheter og avtaleverk. Det er jo viktig.*

Roy: *De ansatte forventer at de får riktig lønn til riktig tid.*

De to respondentene anser at de ansatte trolig mener rektor må ha tillitsfull innsikt i de ansattes rettigheter, det avtaleverk og de økonomiske disposisjoner som angår dem.

4.1.2 Resultater fra undersøkelsen av viderequalifiseringsopplegg

I første del av kapittel 4, Resultatpresentasjon, har jeg presentert resultater i tilknytning til forskningsspørsmål 1, hvilke angår rektorenes kvalifiseringsbehov. Når det gjelder andre del av kapittel 4 presenterer jeg resultater med tilknytning til forskningsspørsmål 2 som omfatter rektorenes kompetanseutvikling, dvs. tilrettelegging av tiltak som skal dekke aktuelle kvalifiseringsbehov. Hensikten med tiltaket er å heve rektorenes kompetanse i henhold til de uttalte behov, slik at skolelederne med større sakkyndighet skal kunne utføre de administrative og pedagogiske lederoppgavene i videregående skoler. Formålet med kompetanseutviklingen er også å skape et grunnlag for å mestre de administrative og pedagogiske lederoppgavene i et fremtidsperspektiv, da det relativt kontinuerlig kan forventes nye endrede krav i videregående skole. Eksakte behov for kvalifisering kan være problematiske å forutse, hvorfor slike tiltak bør ha en forholdsvis omfattende dybde og bredde.

For å oppnå fornyet innsikt i gjeldende problemstilling, er det av betydning hvilke muligheter som foreligger, samt hvorvidt det blir lagt til rette for at rektorene får utnytte disse. I min undersøkelse fremstår to hovedområder som viktige. Det ene området gjelder planlagte og organiserte kvalifiseringstiltak, hvor hovedvekten i samsvar med de prioriteringer som viser seg i respondentenes svar, legges på *kurs, praksis i en annen organisasjon og kollegabasert veiledning*. Det andre området gjelder *fortløpende erfaringslæring* gjennom konkret utførelse av relevante handlingsforløp. For en vesentlig del vil dette innebære erfaringsutveksling i det sosio-kulturelle miljøet, med eller uten planlagte og organiserte tiltak. I praksis vil ulike systemer ofte gripe inn i hverandre, slik at for eksempel organiserte opplegg også kan tilrettelegges for opplæring i det sosiokulturelle miljøet. Erfaringsbasert læring som kvalifiseringstiltak må derfor behandles i en slik tilknytning.

Nedenfor presenteres oppfatninger som konkret berører de ovenfor beskrevne kvalifiseringsalternativene. På grunnlag av respondentenes svar inndeler jeg materialet i følgende aspekter:

A₂ Kvalifisering ved kurs

B₂ Kvalifisering ved praksis i annen organisasjon

C₂ Kvalifisering ved kollegabasert veiledning

Jeg presenterer først resultater under viderequalifisering ved kurs, deretter ved praksis i annen organisasjon og til slutt ved kollegabasert veiledning.

A₂ Kurs

4.1.2.A₂ Kvalifisering ved kurs

Kvalifiseringsopplegg i form av kurs tilhører aspekt A₂ og angår forskningsspørsmål 2. For rektorene er kurs et vanlig, aktuelt, planlagt, tidsavgrenset og organisert tiltak, hvor det eksisterer atskillige varianter av opplegg, innhold og varighet. I alt uttaler nesten samtlige rektorer seg om kurs. De fleste er opptatt av kursoppleggenes innhold for å oppnå fordelaktig og hensiktsmessig opplæring. Jeg inndeler svarene i temaområder etter hvorvidt det i disse legges vekt på forelesning ved teori og erfaringsutveksling, samt slike kombinasjoner. Jeg tar utgangspunkt i følgende temaområder:

4.1.2.A₂.1 Kvalifisering gjennom teori ved forelesninger

4.1.2.A₂.2 Kvalifisering gjennom erfaringsutveksling

4.1.2.A₂.3 Kvalifisering gjennom kombinasjoner av teori ved forelesninger og erfaringsutveksling

Temaene behandles nedenfor i henhold til den beskrevne rekkefølgen ovenfor.

4.1.2.A₂.1 Kvalifisering gjennom teori ved forelesninger

Teori relaterer seg i denne sammenheng til systematisk tenking i praksis, pedagogisk psykologi, kognisjonsteori og didaktikk eller undervisningsmetodikk.

Kompetanseutvikling i form av teoriforelesninger omfatter tema 4.1.2.A₂.1 og inngår delvis også under tema 4.1.2.A₂.3 Kvalifisering gjennom kombinasjoner av teori ved forelesninger og erfaringsutveksling. Tema kvalifisering gjennom teori ved forelesninger angår aspekt A₂, dvs. kvalifisering ved kurs, forskningsspørsmål 2. Knappt halvparten av de som uttaler seg om kurs, legger vekt på kvalifisering gjennom teoriforelesninger. De øvrige presiserer ikke et slikt fokus. Fra uttalelsene refererer jeg et antall sitater som fordeler seg på beskrivelseskategoriene nedenfor:

A₂.1.a Forelesning og aktivt samspill mellom foreleser og kursdeltaker

A₂.1.b Forelesningenes kvalitet og innhold er avgjørende

A₂.1.c Formidling av aktuell vitenskapelig skoleforskning er nødvendig

A₂.1.a Forelesning og aktivt samspill mellom foreleser og kursdeltaker

En respondent legger vekt på forelesning som kvalifiseringsform. Effekten av kvalifiseringen er imidlertid avhengig av at det tilrettelegges for og oppmuntres til et aktivt samspill, samt aktiv dialog mellom forelesere og kursdeltakere.

Bent: Jeg vil helst ha foredrag på kurs. En må gi rikelig anledning underveis til å stille spørsmål. Foredragsholderen må oppmuntre til aktiv deltakelse, slik at en da ikke bare bør sitte passivt å lytte til en forelesning.

A₂.1.b Forelesningenes kvalitet og innhold er avgjørende

Fem respondenter er opptatt av betydningen av forelesningenes kvalitet og konkrete innhold for å oppnå en effektiv kompetanseutvikling.

Resultatpresentasjon

Else: *Jeg vil gjerne ha forelesning i kursoppleggene. Men disse må være av god kvalitet, og så må det ikke være for mange.*

Endre: *Forelesninger ser jeg som veldig positivt. I den grad en foreleser kan vise noe av sin personlighet gjennom det levende ord, er det en fantastisk opplevelse. Men samtidig er det noe av det mest deprimerende når en har forelesere som ikke innfrir forventningene en har.*

Anders: *Forelesninger kan være bra hvis det er konkrete emner som tas opp.*

Karl: *Forelesninger må være så konkrete at en kan anvende det som er gjennomgått når en kommer tilbake på arbeidet.*

Endre: *Det er en del eksempler på at dersom en har teoretiske evner, så er det problematisk å tilpasse seg det praktiske området. Da har vi kanskje ikke så stor nytte av teorien.*

I respondentenes svar understrekes det at antall forelesninger pr. kurs må begrenses. De forelesninger som gis må være konkrete, inneholde god kvalitet og være praksisrelaterte. Det fremgår at dårlige forelesninger ofte kan oppleves deprimerende. De er positive når en foreleser kan vise noe av sin egen personlighet i det vedkommende formidler, og som kan benyttes senere i praksis.

A₂.1.c Formidling av aktuell vitenskapelig skoleforskning er nødvendig

En respondent er opptatt av at det innen skolen drives forskning rettet mot praksis, hvor særlig didaktisk forskning er et sentralt emne. Dessuten fremgår det at de resultater som oppnås, bør videreformidles i kursoppleggene.

Olga: *Det er veldig viktig at det i skolen blir drevet forskning på didaktikk som er rettet mot praksis, og at resultatene blir videreformidlet og vektlagt i kursoppleggene som vi deltar i.*

4.1.2.A₂.2 Kvalifisering gjennom erfaringsutveksling

Kompetanseutvikling knyttet til variert erfaringsutveksling angår tema 4.1.2.A₂.2. Temaet er knyttet til aspekt A₂, Kvalifisering ved kurs, under forskningsspørsmål 2. I overkant av halvparten av respondentene uttaler seg om dette. De øvrige reflekterer ikke et slikt fokus. Enkelte respondenter vektlegger alternative oppfatninger. Jeg presenterer følgende beskrivelseskategorier:

A₂.2.a Ekskursjoner

A₂.2.b Sosialt nettverk

A₂.2.c Praktisere innhold som gjennomgås på kurset

A₂.2.d Relasjoner til skolens arbeid

Kapittel 4

A_{2.2.a} Ekskursjoner

Knappt halvparten, dvs. åtte av de respondentene som uttaler seg om kvalifisering ved kurs, vektlegger erfaringsutveksling ved ekskursjoner for å oppnå effektiv kompetanseutvikling.

Erik: Av særlig betydning er det å kunne besøke en annen skole og drøfte problemstillinger med kollegaer.

Endre: Ekskursjoner, for å se andre typer undervisningsopplegg, tror jeg kan være av stor verdi. Så må en sette de kunnskaper en får inn i realistiske sammenhenger i den skolen en arbeider i.

Ole: Det er av særlig betydning at det kan foretas ekskursjoner, for å oppnå aktuell erfaringsutveksling.

Anders: Ekskursjoner tror jeg er veldig viktig. Da kommer du ut, får impulser og lærer.

Marit: Jeg synes det er verdifullt å besøke andre skoler og lære av disse.

Henrik: Jeg tror det er viktig med ekskursjoner for å observere og dra nytte av andres erfaringer.

Audun: Jeg har hatt veldig stort utbytte av en del ekskursjoner.

Hans: Ekskursjoner er veldig nyttig når det gjelder å få kunnskaper om skoleutvikling og organisering, for eksempel hvordan vi kan nyttiggjøre oss de lokaliteter vi har.

Det er et særtrekk ved de resultater som blir tydelige i intervjuene, knyttet til kvalifiseringsopplegg i form av kurs, at relativt mange respondenter vektlegger ekskursjoner for å få nye impulser. De velger ekskursjoner for å kunne drøfte problemstillinger med fagpersoner, samt eventuelt andre for å dra nytte av kollegers erfaringer. Respondentene viser særlig interesse for ekskursjoner fordi det kan gjøre det mulig å observere andre typer undervisningsopplegg og få nye ideer, for eksempel hvordan lokaler alternativt kan utnyttes. Dessuten er rektorer interesserte i å kunne drøfte skoleutvikling og alternativ tilrettelegginger av skolers organisasjon med kolleger.

A_{2.2.b} Sosialt nettverk

Utover de respondenter som i forbindelse med kurs vektlegger ekskursjoner, er det også to respondenter som er spesielt opptatt av sosiale nettverk, samt de uformelle kontaktene hvor det kan utveksles og deles erfaringer med andre kursdeltakere. Det framheves også at slike kontakter er viktigere enn de faglige oppleggene som inngår i kursene.

Resultatpresentasjon

Helge: *I opplæringssammenheng er det viktig å ha med seg erfaring og dele de med andre kursdeltakere.*

Roy: *Vi får mye utbytte av den uformelle kontakten mellom deltakerne. Det sosiale nettverket og gevinsten den gir, betyr veldig mye, mens det rent faglige ofte har mindre betydning.*

A_{2.2.c} Praktisere innhold som gjennomgås på kurset

En respondent framholder betydningen av å få arbeide med og dessuten eksperimentere i praksis med det innholdet som blir gjennomgått under kurset.

Erik: *Det er viktig at en kan få jobbe i praksis med det en blir fortalt på kurs, slik at de kunnskaper en får på kurs blir utprøvd i praksis.*

A_{2.2.d} Relasjoner til skolens arbeid

En annen respondent mener at det utbyttet som kan oppnås ved slik kursdeltakelse, er avhengig av hvorvidt oppleggene har nære relasjoner til arbeidet i skolen.

Roy: *Jo mer jordnært et kurs er og griper direkte inn i skolens arbeid, dess mer kan en lære og dess større blir utbytte av å delta. Overordnede vyer og høyttalende taler fra fint folk kan jeg klare meg foruten..*

4.1.2.A_{2.3} Kvalifisering gjennom kombinasjoner av teori ved forelesninger og erfaringsutveksling

Kompetanseutvikling gjennom kombinasjoner av teori ved forelesninger og erfaringsutveksling omfatter temakategori 4.1.2.A_{2.3}. Kompetanseutviklingen gjelder kvalifisering ved kurs og angår forskningsspørsmål 2. Tilnærmet halvparten av de respondenter som uttaler seg om kvalifisering ved kurs, vektlegger teori ved forelesninger i kombinasjon med erfaringsutvekslinger. Dette anses som det mest kompetanseforhøyende tiltaket når det gjelder å kvalifisere rektor for utførelse av lederoppgaver i den videregående skolen. De øvrige respondenter legger ikke vekt på de samme former for kvalifisering. Jeg presenterer følgende beskrivelseskategorier:

A_{2.3.a} Effektiv viderekvalifisering betinger kombinasjon av teori med forelesning og erfaringsutveksling

A_{2.3.b} Effektiv viderekvalifisering krever interaksjon mellom teori og praksis

A_{2.3.a} Effektiv viderekvalifisering betinger kombinasjon av teori med forelesning og erfaringsutveksling

Seks respondenter vektlegger betydningen av kvalifisering gjennom en kombinasjon av teori med forelesning og erfaringsutveksling. Det framholdes generelt at slike kombinasjoner er viktige for å kunne kvalifisere seg ytterligere.

Jan: *Kombinasjon av teori og praksis er særlig viktig på kurs.*

Kapittel 4

Endre: *Kombinasjonen av teori og praksis er svært viktig og må være reell. Betydningen av den kan aldri bli overdrevet.*

Ole: *I kursoppleggene er det viktig med forelesning og erfaringsutveksling og da naturligvis også ekskursjoner for å se på ting.*

A_{2.3.b} Effektiv viderequalifisering krever interaksjon mellom teori og praksis

To respondenter er opptatt av interaksjon mellom teori og erfaringsutveksling som viktig for effektiv viderequalifisering.

Olga: *Jeg leter veldig etter å oppnå gode kombinasjoner av teori og praksis og erfaringsutveksling. Det er to sider av samme sak, og de er gjensidig avhengig av hverandre. Problemet i norsk skole er at det er for stor avstand mellom disse.*

Henrik: *Teorien ligger i bunnen. Det er godt å ha en teoretisk basis å arbeide ut fra. Men det må være en konstant interaksjon mellom teori og praksis. Det er der jobben skapes.*

Begge respondentene setter fokus på en kompetanseutvikling bestående av interaksjon mellom kvalifisering gjennom teori ved forelesninger og erfaringsutveksling, ettersom slike undervisningsmetoder er gjensidig avhengig av hverandre. Respondentene mener derfor at denne kombinasjonen bidrar effektivt til økt innsikt. Det framgår forøvrig i undersøkelsen at det må betraktes som et problem at avstanden mellom teori og praksis er for stor i norsk skole.

B₂ Praksis i annen organisasjon

4.1.2. B₂. Kvalifisering ved praksis i annen organisasjon

Kvalifisering ved praksis i annen organisasjon omfatter aspekt B₂ og tema B_{2.1}, viderequalifisering ved praksis og/eller erfaringsutveksling. Både aspekt og tema er tilknyttet forskningsspørsmål 2.

Ved siden av viderequalifisering ved kurs, som prefereres av nesten samtlige rektorer i utvalget, er det også omkring to tredjedeler blant de intervjuede som gir uttrykk for at de ønsker å tilegne seg økt innsikt gjennom praksis i annen organisasjon. De øvrige respondenter har ikke gitt uttrykk for et slikt kvalifiseringsbehov. Jeg presenterer sitater som fordeler seg på de fem beskrivelseskategoriene som jeg har tolket fram i følgende ordlyd:

B_{2.1.a} Betydningsfullt å praktisere i annen organisasjon

B_{2.1.b} Praksis i annen organisasjon oppøver og utvider det egne perspektivet

B_{2.1.c} Praksis i annen organisasjon leder til atferdsforandring

B_{2.1.d} Internasjonal rettet praksis gir en dynamisk pedagogisk stimulans

B_{2.1.e} Forskningsrettet praksis ved opphold i forskningsinstitusjon stimulerer undervisningsmotivasjonen

Resultatpresentasjon

B_{2.1.a} Betydningsfullt å praktisere i annen organisasjon

Hele sju respondenter vektlegger generelt betydningen av å praktisere i annen organisasjon. Flere beskriver dessuten egen intensjon med slik læring. Bare to av disse respondenter konkretiserer spesifikt hvordan slik praksis for egen del bør tilrettelegges, bortsett fra praksisens varighet.

Endre: Jeg tror det ville være viktig å arbeide i andre organisasjoner ei tid. Da ville jeg være opptatt av å lære om ledelsesfilosofi, motivering og kvalitetsforbedring.

Helge: Jeg ser positivt på kortere utveksling for å arbeide i en annen institusjon. Det er av betydning å reise rundt og lytte til andres erfaringer. Lengden på slik utveksling bør være noen måneder.

Ole: Kvalifisering gjennom praksis er en nødvendighet. Det er viktig å kunne arbeide noe på et annet sted.

Erik: Jeg kunne tenke meg å arbeide i en annen institusjon noen måneder.

Henrik: Jeg ønsker å kvalifisere meg gjennom praksis i en annen institusjon.

Jan: Jeg mener at kvalifisering gjennom praksis, er veldig viktig. Jeg kunne ønske å arbeide i en annen institusjon noen måneder. Pedagogisk praksis er spesielt viktig i et arbeid som rektor. Det har med å tenke pedagogikk i forhold til elevene.

Intervjuene viser at gjennom å praktisere i en annen organisasjon, anser rektorene at de kan observere, innøve ny pedagogisk praksis, kommunisere og lytte til andres erfaringer for derved selv å etablere ny innsikt. I undersøkelsen blir det tydelig at respondentene er positive til praksis i annen organisasjon for å lære mer på ulike områder. Det blir for eksempel vist til at økt innsikt i ledelsesfilosofi, motivering og kvalitetsforbedring har betydning i forbindelse med å skulle mestre for eksempel gjennomføring av undervisningstiltak. Flere respondenter mener at praksis i en annen organisasjon, bør pågå over lengre tid, og da nevnes det noen måneder.

B_{2.1.b} Praksis i annen organisasjon oppøver og utvider det egne perspektivet

En respondent anser at en mønstergyldig praksis oppøver og utvider egne perspektiv på utførelsen av arbeidet i den egne organisasjonen.

Olga: Jeg synes at utvikling gjennom praksis i annen organisasjon, er en virkelig fin ting og vurderer det veldig høgt. En får da perspektiv fra ulike kanter og et bedre grunnlag for arbeidet i egen organisasjon. Da ville jeg velge å praktisere på en skole som jeg mener er forbilledlig.

Kapittel 4

B_{2.1.c} Praksis i annen organisasjon leder til atferdsforandring

En annen respondent setter fokus på atferdsforandrende praksis. Denne respondenten vektlegger praksis i vid forstand. Rektoren nevner i denne forbindelse som et eksempel praksis fra undervisning både i ungdomsskole innenlands og kortere praksis fra utenlandske skoler.

Anders: Jeg kunne ha tenkt meg å reise utenlands og vært på en skole i omkring ei uke. Dessuten ønsker jeg å jobbe på en ungdomsskole her til lands for å se hvordan de har det. Da ville jeg være med i timene og høre på undervisningen. Læring bør endre atferd. Men det er lite effektivt hvis en bare har det i hodet og tar det fram til en eksamen.

B_{2.1.d} Internasjonalt rettet praksis gir en dynamisk pedagogisk stimulans

Tre respondenter er spesifikt interesserte i internasjonal praksis.

Bent: Jeg mener at inntrykk fra utenlandsstudier er veldig interessant å ha med seg i den videregående skolen og ønsker et sabbatsår hvor jeg kan være hospitant i utdanningsinstitusjoner i andre land. Vi er en del av verden.

Knut: Hvis en kunne komme litt ut i andre land for å se hvordan det jobbes i skolen og få kunnskaper derfra, så tror jeg det ville være en stimulans. En kan ikke vente å trekke alt ut av eget hode. Det kan være nyttig å jobbe med helt andre ting enn bare å være knyttet opp mot det en arbeider med til daglig. Jeg tror det vil være av betydning dersom det kunne legges til rette for permisjoner med lønn i 1/2 år for å oppkvalifisere seg.

Else: Jeg ønsker fri en måned for å oppdatere meg og da særlig i internasjonalisering.

Disse tre respondenter ønsker å kunne betrakte norsk skole også i et internasjonalt perspektiv. Derfor vektlegger de i sammenheng med kvalifisering praksis fra andre land som kan gi nye kunnskaper og impulser. De mener dessuten at det bør legges bedre til rette for slik praksis, og de gjør bl.a. gjeldende at eventuelle permisjoner bør ha en varighet fra en måned til ett år.

B_{2.2.e} Forskningsrettet praksis ved opphold i forskningsinstitusjon stimulerer undervisningsmotivasjonen

To respondenter ønsker kompetanseutvikling gjennom praksisdeltakelse i forskningsinstitusjoner. Slik praksis oppfattes interessert for å skaffe seg ny innsikt i didaktikk og forskningsresultater som angår opplæringen i egen skole

Olga: Det ville også være interessant å ha et opphold på et universitet og å få innsyn i forskningsresultater innen undervisning. Det er absolutt ønskelig å kunne søke permisjon og å praktisere andre steder. Vi trenger påfyll.

Audun: Jeg kunne tenke meg noe forskningsrettet praksis.

C₂ Kollegabasert veiledning

4.1.2.C₂ Kvalifisering ved kollegabasert veiledning

Det tredje området som respondentene vektlegger i tillegg til kurs og praksis i annen organisasjon, er kollegabasert veiledning. Kvalifisering ved kollegabasert veiledning omfatter aspekt C₂ og utgår fra tema C_{2.1}, Kvalifisering ved erfaringsutveksling. Området er tilknyttet forskningsspørsmål 2. Omkring en tredjedel av respondentene nevner kollegabasert veiledning med tilknytning til rektorer i andre videregående skoler. Dette oppfattes som et viktig tiltak for å etablere økt innsikt i tjenesteområdet. De øvrige respondentene savner tilstrekkelig grunnlag for å uttale seg. Jeg presenterer sitater fra følgende beskrivelseskategorier:

C_{2.1.a} Erfaringsutveksling under kollegiale sammenkomster belyser problemstillinger og inspirerer nye rektorer

C_{2.1.b} Tett sosialt nettverk skaper trygghet i et tolerant fellesskap

C_{2.1.c} Bredden i kollegaveiledningen skaper et verdifullt nettverk

C_{2.1.d} Kollegaveiledningens organisering er avgjørende for dialog og samspill

C_{2.1.a} Erfaringsutveksling under kollegiale sammenkomster belyser problemstillinger og inspirerer nye rektorer

To respondenter er opptatt av utveksling av erfaringer og uttaler følgende:

Roy: På rektornivå har vi kollegagrupper som samles av og til. Det foregår da utveksling av erfaring. Spesielt tror jeg det er nyttig for nytilsatte rektorer. Det var veldig nyttig for meg som ny rektor.

Knut: Vi har et program for ledere som jeg synes har vært veldig fint. Det går ut på at vi kommer sammen og utveksler erfaringer om forskjellige ting som vi mener er aktuelt. Jeg synes det er nyttig og tror det har en ganske stor betydning. Her kan vi trekke oss tilbake, reflektere og diskutere.

Respondenter vektlegger den betydning det kan ha at rektorer kommer sammen for å utveksle erfaringer, diskutere og reflektere over aktuelle problemstillinger på et fritt grunnlag. De mener at dette er av særlig betydning for nytilsatte rektorer.

C_{2.1.b} Tett sosialt nettverk skaper trygghet i et tolerant fellesskap

En respondent fremhever den betydning kollegabasert veiledning kan ha for å skape et tett sosialt nettverk i et trygt miljø med deltakere som kjenner hverandre. Da kan de dagsaktuelle problemstillingene som behandles tas opp i et inkluderende miljø med utpreget innsikt i de forhold som drøftes.

Anders: Vi har noen små rektorgrupper hvor vi kommer sammen og veileder og lærer av hverandre. Der er det et tett sosialt nettverk. Det er et trygt miljø, og vi snakker til folk som skjønner hva vi sier og kjenner problemene vi tar opp. Det er viktig. Dette har jeg hatt stor glede av.

C2.1.c Bredden i kollegaveiledningen skaper et verdifullt nettverk

En respondent vektlegger den positive betydningen innslag med forskjellige synspunkter fra et mangfold av rektorer kan ha.

Hans: Den kollegaveiledning mellom ledere som vi har her i vårt område, synes jeg er veldig positiv. Vi melder inn saker som vi er opptatt av og tar disse opp på møtene. Kollegaveiledningen blir jo enda breiere når alle 17 rektorer i fylket er samlet.

C2.1.d Kollegaveiledningens organisering er avgjørende for dialog og samspill

To respondenter er opptatt av kollegaveiledningens organisering. Rektorene antyder for eksempel at det er gunstig med gruppestørrelse med omkring fem deltakere. Samtidig er møter av en halv dags varighet, kanskje fem ganger i året, og dessuten er mulighet for å kommunisere med hjelp av data, fordelaktig. Det gis også uttrykk for at grupper som velger egne ledere fungerer bra. Jeg refererer følgende:

Kåre: Rektorene driver kollegaveiledning. De er da inndelt i grupper av fem personer som ledes av en formann, valgt av medlemmene. Vi har møte omkring fem ganger i året av 1/2 dags varighet og tar da opp ulike temaer og kommuniserer på data.

4.2 Sammendrag av undersøkelsesresultatet

Avslutningsvis presenterer jeg et overgripende sammendrag av undersøkelsesresultatet utgående fra sitatverifiserte beskrivelser, resultatanalyser og tolkninger av svarene på forskningsspørsmålene 1 og 2.

4.2.1 Ekstrakt av resultatet i samsvar med forskningsspørsmål 1 – rektorenes kvalifiseringsbehov

Kvalifiseringsbehovet angår utførelse av de administrative og pedagogiske lederoppgavene. Dessuten setter rektorene de ansattes antatte forventninger til skolens utførelse av lederoppgavene i sentrum, hvilke er relatert til behovene for økt innsikt i begge de nevnte aspektene av lederoppgavene.

A Erklærte kvalifiseringsbehov som omfatter det administrative området

- Intensivert delegering av utslagsgivende og grunnleggende oppgaver er nødvendig for å iverksette og opprettholde skolens daglige og framtidige virksomhet.
- Det må prioriteres å bli en bedre leder når det gjelder tilrettelegging av nye initiativ for rasjonell utførelse av de ansattes arbeidsoppgaver.
- For effektivt å kunne sikre en overordnet styring av virksomheten, er det nødvendig med kompetanseheving i økonomi og personalforvaltning.

Resultatpresentasjon

- Styrket innsikt i prioriteringer, retningsvalg, sammenhenger og realistiske vurderinger er aktuelle utdanningstiltak for å kvalitetssikre skolens utvikling.
- Det oppleves nødvendig å utvikle det administrative samspillet, spesielt skjerpet innsikt i organisasjonens interne og eksterne kommunikasjon, bl.a. for å heve de ansattes motivasjonsnivå.

B Erklærte kvalifiseringsbehov som omfatter det pedagogiske området

- Utvikling av samspill og samarbeid betraktes som en fundamental pedagogisk lederoppgave med et tydelig fornyelsespotensial.
- Forsterket innsikt i motivasjonssystemene for ansatte, lærere og elever poengteres som et påkrevet initiativ. Kompetanseheving når det gjelder tilsyn med og skjøtsel av sosiale relasjoner, demokratisk atferd og medbestemmelserettigheter, oppfattes nødvendig og fordelaktig i en pedagogisk virksomhet.
- Det eksisterer behov for styrket innsikt i tilrettelegging av skolens handlingsforløp med utgangspunkt i eksisterende utviklingspotensialer.
- Kvalifiseringsbehov etterlyses når det gjelder å opptre som relevant pedagogisk leder og pådriver i kollektive utviklingsprosesser, samt i å kunne identifisere strategiske støttepunkter som kan bidra til nytenking i skolemiljøet.

C Ansattes antatte oppfatninger av rektors kvalifiseringsbehov

- Det antas forventet pålitelig kompetanse når det gjelder akseptabel arbeidstilknyttet organisering av de praktiske arbeidsoppgavene, hvor det legges til rette for en optimal tilrettelegging av eksemplariske arbeidsforhold.
- Ansatte antas forvente relevant delegering av arbeidsledelse for å oppnå større effektivitet i arbeidet.
- Ansatte antas å kreve interne oppfølginger og tilpasninger når det gjelder behandling av de ansatte hvor forutsigbarhet, trygghet, rettferdighet, demokrati og egen medvirkning, imøteses forsterket.
- Skolens administrative leder må tilføres ytterligere kvalifikasjoner for å kunne utvise spesifikk innsikt i personalforvaltning som angår arbeidsforhold og de ansattes rettigheter.
- Skolemiljøet trenger kompetanseutvikling for å kunne fremme kreativitet og egenutvikling av de ansatte i undervisningsmiljøet.

4.2.2 Ekstrakt av resultatet i samsvar med forskningsspørsmål 2 – aktuelle kompetanseutviklingstiltak for rektorer

Resultatpresentasjonen nedenfor reflekterer kvalifiseringstiltak som ifølge undersøkelsen oppfattes aktuelle for at rektorer i utvalget kan få dekket sitt kvalifiseringsbehov, og for å kunne utføre lederoppgavene tilfredsstillende innenfor de administrative og pedagogiske områdene i den videregående skolen.

D Kursopplegg gjennom teori ved forelesninger

- Kursopplegg hvor hensikten er å tilføre aktuelle teoretiske kunnskaper basert på forelesninger, må planlegges ut ifra tydelige sammenhenger mellom de temaene som behandles og de aktuelle praktiske oppgavene.
- Teoretisk kvalifisering gjennom forelesninger må være konkret og relevant. De må dessuten reflektere et nyttig innhold som står i forhold til den aktuelle videregående skolens behov.
- All teoriundervisning i et kursopplegg må formidles av en kompetent og troverdig foreleser.
- Teoretiske kursopplegg er holdbare så lenge det etableres god kommunikasjon mellom foreleser og tilhørere.

E Kvalifisering gjennom erfaringsutveksling ved kursdeltakelse

- Erfaringsutveksling i bestemte sosiale nettverk bestående av et fagfellesskap hvor deltakerne bærer med seg erfaringer fra tidligere praksis som kan komme alle deltakere til gode, bidrar til effektiv læring.
- Ekskursjoner er en aktuell og effektiv kvalifiseringsmetode med hensikt å utvikle rektorenes kompetanse.
- Kombinasjoner av kursdeltakelse som inkluderer teori ved forelesninger og erfaringsutveksling gir en utmerket læringseffekt.
- Manglende samsvar eller for stor avstand mellom de teoretiske utgangspunktene og den praktiske virkeligheten representerer problemer som må avstemmes før iverksettelse.

F Kvalifisering ved praksis i forskjellige organisasjoner

- Informasjon, kommunikasjon og refleksjon forbedrer mangfoldet i den aktuelle sosiale og kulturelle praksisen.
- Praksis i ulike organisasjoner representerer et kvalitetsløft som kan tilføre den egne skoleorganisasjonen ny aktuell og supplerende kunnskap, samt atferdsrelatert innsikt som får betydning når det gjelder å utføre de aktuelle arbeidsoppgavene.

Resultatpresentasjon

- Praksis i andre organisasjoner enn den egne, kan bidra til å danne nye innovative organisasjonsmønstre i egen organisasjon, hvilket kan gi føringer for nye erfaringer som inneholder alternative fremtidsperspektiv.
- Det kan være aktuelt å benytte egnede praksissteder, både ved innen og utenlandske institusjoner.
- Praksis ved institusjoner som utfører undervisningsforskning er ønsket av visse respondenter.

G Kvalifisering ved hjelp av kollegabasert veiledning

- En velorganisert strukturbasert kollektiv veiledning representerer en hensiktsmessig prosedyre for å la rektorer tilegne seg ny innsikt i relevante strategi- og praksisrelaterte problemstillinger.
- Kollektiv veiledning tilbyr kollegagrupper opplevelse av fellesskap i et trygt og inkluderende miljø, hvor deltakerne gis muligheter til å presentere ideer og nyanserte innslag av verdifulle kunnskaper og erfaringer.
- Kollegiale veiledningsprosesser fører til målrettet, effektiv, tidsbesparende og utbytterik erfaringsutveksling.
- Kollegabasert veiledning impliserer utveksling av synspunkter og erfaringer skolene imellom, hvilket også kan føre til bedre samordning av aktiviteter og ansvarsfordeling i et skoledistrikt.

Kapittel 5

Resultatdiskusjoner

I kapittel 5 diskuterer jeg resultater som er fremkommet i den empiriske undersøkelsen. Innledningsvis behandles forskningsspørsmål 1, hvor jeg setter rektorenes kvalifiseringsbehov i fokus. Deretter følger betraktninger og refleksjoner som gjelder aktuell kvalifisering og kompetanseutvikling. Dette er relatert til forskningsspørsmål 2.

Forskningsspørsmål 1 omfatter respondentenes kvalifiseringsbehov, dvs. rektorenes opplevelser av nødvendige tiltak for å sikre utførelsen av de administrative og pedagogiske lederoppgaver i den videregående skolen faglig. Når det gjelder administrative lederoppgaver, viser undersøkelsen at det eksisterer behov av kompetanseforhøyet innsikt i funksjonelle organisasjonssystemer som kan sikre rasjonell gjennomføring av både nåtidens og fremtidens arbeidsoppgaver. I studien oppfattes det avgjørende å kunne fordele arbeidsoppgaver og dessuten delegere visse av rektors oppgaver til medarbeidere i ledelsen på en hensiktsmessig måte. Formålstjenlig og innsiktsfull kommunikasjon mellom egne administrative nivåer, både internt og eksternt, er også av betydning. For å sikre innsiktsfull ledelse av videregående skoler, både i nåtid og fremtid, fremtrer et behov av kompetanseutvikling både i økonomi og personalforvaltning. Videre kan det også konstateres behov for rektorer som dyktiggjør seg ytterligere i forbindelse med prioritering og realistiske vurderinger av retningsvalg i arbeidet med utvikling av skolens samfunnsoppdrag. Undersøkelsen viser også behov for ny og frisk innsikt i sosial atferd i individprosesser og samarbeidsoppgaver, spesielt når det gjelder de pedagogiske lederoppgavene. Respondentene oppgir også å ha behov for ytterligere kunnskaper og incitament for å kunne

Resultatdiskusjoner

spore til og drive fram et hensiktsmessig teamarbeid i organisasjonen. Det kan betraktes som et sunnhetstegn i en skoleorganisasjon at rektor opplever det viktig å kunne motivere de ansatte ved bl. a. å legge tilrette for utvikling av demokrati og medbestemmelsesrett. En betydelig andel av rektorene uttrykker behov for å skaffe seg innsikt i organisering, relatert til prosesser i samspill. Visse respondenter gir også et tydelig uttrykk for behov av kompetanseutvikling, spesielt for enklere og hurtigere å kunne identifisere strategiske utgangspunkter som kan bidra til kollektive utviklingsprosesser og nytenking.

Respondentenes oppfatninger av de ansattes tanker om rektors kvalifiseringsbehov, reflekterer ulike synspunkter i undersøkelsen. Ett av de behov som det kanskje burde reageres på er at de ansatte, sett med respondenters øyne, antas å forvente en forbedring av rektors innsikt i optimal og fordelaktig tilrettelegging av de ansattes arbeidsoppgaver. Blant annet antas ansatte å forvente at rektor må ta hensyn til de ansattes rettigheter, og at skoleledelsen må bidra til *medvirkning, forutsigbarhet, trygghet* og *rettferdighet* i arbeidsforholdene. Dessuten må rektor også legge bedre til rette for de ansattes personlige utvikling.

Forskningsspørsmål 2 omfatter alternative kvalifiseringstiltak som betraktes ut fra rektorenes eget perspektiv. Resultatet av undersøkelsen viser at det blir satt et tydelig fokus på hensiktsmessig kvalifisering gjennom kursdeltakelse. For eksempel blir praksis i andre organisasjoner ofte nevnt. Rektorene mener også at organisert kollegabasert veiledning kan representere et betydningsfullt bidrag for å oppnå kompetanseheving som kan dekke visse påpekte kvalifiseringsbehov. Prioriterte kvalifiseringstiltak i forbindelse med kurs, kan omfatte både teoriundervisning i form av forelesninger i tillegg til praktisk kvalifisering gjennom erfaringsutveksling mellom kursdeltakerne. Det kan finnes mange kombinasjoner av ulike metoder. I de teoretiske undervisningsoppleggene stilles det krav til relevant innhold i de kunnskaper som meddeles. I tillegg vektlegges godt samspill mellom foreleser og kursdeltaker. Læring i sosialt samspill, kursdeltakerne imellom, for eksempel gjennom kommunikasjon og identifisering av praksissituasjoner ved ekskursjoner, betegnes som et attraktivt kvalifiseringsalternativ. Atskillige respondenter mener også at en kombinasjon av teoretiske kunnskaper og erfaringsbasert læring kan betegnes som en formålstjenlig kvalifiseringsmetode. I studiens undersøkelsesresultater betoner respondentene sterkt at læringseffekten kan forhøyes vesentlig gjennom korrekt tilpasning mellom teori og praksis.

I undersøkelsesresultatet vektlegges også at rektorene, gjennom praksis i sosiale og kulturelle miljøer i andre organisasjoner, kan tilføre den egne organisasjon ny aktuell kunnskaps- og atferdsbasert innsikt. Slik tilførsel forventes å kunne bidra til et innovativt organisasjonsmønster. Permisjonsbasert praksis, knyttet til innen og utenlandske institusjoner ved siden av forskningspraksis, anses for å være et verdifullt kvalifiseringsalternativ. Undersøkelsen viser at en velorganisert og strukturert kollektiv veiledning basert på dialog mellom skoler, antas å representere hensiktsmessige prosedyrer for å kunne tilegne seg ny innsikt i relevante strategiske og praksisrealterte problemstillinger. Gjennom nevnte metode kan det oppnås en *målrettet*,

Kapittel 5

effektiv, tidsbesparende og utbytterik erfaringsutveksling som kan implisere verdifulle synspunkter og erfaringer skolene imellom.

I diskusjonene nedenfor sammenligner jeg mine egne undersøkelsesresultater med tidligere forskningsresultater, relatert til jevnførbare aspekter og tema. For å gi resultatene fordypning, vitenskapelig sett, belyser jeg også egne empiriske resultater i forhold til studiens aktuelle teorihorison. I kapittel 5 diskuteres fortrinnsvis dominerende, overordnede resultater av undersøkelsen, selv om visse elementer også drøftes på detaljplanet. På denne måten forsøker jeg å finne samsvar, men dessuten også avvik, som kan lede til ny kunnskap og nye empiriske erfaringer.

5.1 Diskusjon av kvalifiseringsbehov

I resultatdiskusjonen tar jeg utgangspunkt i rektorenes bekymringsfokus på den egne arbeidssituasjon. Dette fokus knytter rektorene til sine egne erfarte og uttrykte kvalifiseringsbehov, dvs. følelser av å savne kunnskaper, ferdigheter og holdninger av varierende slag. I resultatet av studien presenteres på denne basis de tilpasningsbehov rektorene opplever, og som de forholder seg til gjennom rektorstillingens forskjellige premisser, dvs. ut fra de situasjoner rektorenes oppgaver blir en del av. Basert på målsettingene for studien drøfter jeg så resultatene som framkommer i de tre aspektene (A₁) Administrative lederoppgaver og (B₁) Pedagogiske lederoppgaver og dessuten i forhold til (C₁) Ansattes forventninger til ledelsens utførelse av lederoppgavene. Dels drøftes aspektene separat, dels i relasjon til aspekter eller temaer.

5.1.1 Kvalifiseringsbehov for administrative lederoppgaver

I spørsmålet om kvalifiseringsbehov i forbindelse med de administrative lederoppgavene, har samtlige respondenter uttalt seg. I litteraturen reflekteres ikke entydige definisjoner som beskriver hva en administrativ ledelse omfatter, men i St.meld. nr. 31 (2007-2008) relateres administrative oppgaver til *forvaltning* med saksbehandling innen *økonomi*. Her blir særlig *budsjett og regnskap* omtalt. Dessuten inngår *drift av lokaler* og *personalforvaltning*. I studier av skolekultur redegjør Berg (1999) i likhet med Svedberg (2000), på bakgrunn av forskning knyttet til rektorrollen, for tilsvarende synspunkter.

Ovennevnte beskrivelser av kvalifiseringsbehov i administrative lederoppgaver representerer sentrale elementer i mitt undersøkelsesmateriale. I undersøkelsen legger imidlertid rektorene en utvidet forståelse av innholdet i de administrative lederoppgavene til grunn, sammenlignet med den helhetsbeskrivelse Berg (1999), Svedberg (2000) og St.meld. nr. 31 (2007-2008) presenterer. I følge resultatet i min undersøkelse omfatter rektorenes administrative kvalifiseringsbehov innhold som fortrinnsvis omfatter *organisering, samspill* og *skoleutvikling*. Dette i tillegg til visse andre økonomisk/administrative elementer som jeg tidligere har redegjort for i kapittel 4. I spørsmålet som gjelder behov for kvalifisering innen organisering av administrative lederoppgaver, setter mine respondenter et tydelig fokus på utstrakt be-

Resultatdiskusjoner

hov for styrket innsikt i interne organisasjonsrelaterte tilretteleggings- og oppfølgingstiltak med hensyn til lederoppgavene. *Samspill* karakteriserer behov for økt innsikt i *kommunikasjon* og *motivasjon*. Disse begrepene blir utpekt som sentrale elementer i min undersøkelse, når det gjelder kompetanseutvikling relatert til de administrative lederoppgavene. Skoleutvikling er et annet aktuelt område, hvor kvalifiseringsbehovet retter seg mot *oppgaveprioritering*, *strategi* og *retningsvalg*. De administrative lederoppgavene i min studie karakteriseres følgelig av innhold som i forhold til en ofte tradisjonell vektlegging av økonomi og personalforvaltning har et mer vidstrakt innhold. Den sosiokulturelle vektleggingen i de administrative lederoppgavene kommer relativt klart til syne gjennom vektlegging av relasjonsorienterte og kreative utviklingsperspektiv.

Det psykologi- og sosiologirelaterte innholdet, som mine respondenter setter fokus på i tema- og beskrivelseskategoriene, tyder på at rektorene i undersøkelsen tilegner de administrative lederoppgavene et innhold som samsvarer med de resultater som blir synliggjort i Lillejords (2011) forskning om «kunsten å være rektor». Lillejord avdekker at stadig flere oppgaver etter hvert blir inkludert i de administrative emnene. Dette skjer fordi tyngdepunktet for utøvelse av myndighet og resultatansvar i de gitte administrative rammene, i større grad nå enn tidligere, blir overført til de enkelte skoler. Tilsvarende utvikling kan også ha ført til at respondenter med forholdsvis lang erfaring i mitt utvalg kan ha utviklet kvalifiseringsbehov tilpasset nye oppgaver, som reflekterer et administrativt behov i samsvar med kommende utviklingstendenser. Dermed beveges tilpasningen av ny innsikt i retning av at stadig flere tidligere sentralstyrte oppgaver nivåmessig delegeres nedover i organisasjonen. Når det foregår slike endringer i det skoleinterne organiseringsnivået, vil det etter hvert oppstå en mer kompleks og sammensatt skoleutvikling, hvor behov for innsikt i både *organisering*, *samspill* og en *framtidsrettet utvikling* inngår. Dette blir det avgjørende etter hvert å kunne takle for å lykkes. I henhold til Roald (2012) utvikles rektorrollen på denne måten ved at omgivelsenes påvirkninger i mindre grad kan karakteriseres som *monosentriske*, dvs. gjennom at kun ett påvirkningscenter gjør seg gjeldende. I stedet blir omgivelsenes påvirkninger mer *polysentriske*, dvs. at påvirkningene kan gjøres gjeldende fra mange ulike sentra. Men, i henhold til Brunson og Olsen (1990), samt March og Olsen (1995), viser forskning at skoleorganisasjoner er forholdsvis motstandsdyktige mot forandring. Dette gjelder særlig hvis reformer oppfattes å være i strid med skolens grunnverdier. Dermed forventes det heller ikke at de eksterne påvirkningene på kort sikt får fullt gjennomslag.

5.1.2 Kvalifiseringsbehov for pedagogiske lederoppgaver

Samtlige respondenter har uttalt seg om kvalifiseringsbehov i forhold til de pedagogiske lederoppgavene. I enkelte av intervju svarene konkretiserer respondentene hva de legger i begrepet pedagogisk ledelse. For de fleste av disse svarene erklæres det at pedagogiske lederoppgaver omfatter tilsyn med undervisningsopplegg som skal opprustes og utstyres for å kunne gi skolens elever opplæring i henhold til det peda-

Kapittel 5

gogiske innholdet i læreplanene. Uttrykte kvalifiseringsbehov omfatter styrket innsikt for personal involvert i gjennomføringsfasen av slike undervisningsopplegg. Dette samsvarer med Lillejords (2011) forskningsresultater. Lillejord betrakter pedagogikk som handlinger tilrettelagt for læringsprosesser. I henhold til mine respondents fokus på pedagogisk ledelse, er målet å medvirke både overordnet og prinsippfast på en måte som bidrar til elevenes læring. Følgelig kan dette også relateres til innholdet i begrepet læring. Respondentenes uttalte behov for å heve innsikten i pedagogisk ledelse, reflekterer i mine resultater et sterkt og tydelig fokus på samspill hvor ny innsikt, primært i de benevnte beskrivelseskategoriene *kommunikasjon, sosiale relasjoner, motivasjon, demokrati* og *medbestemmelse* framkommer. Temaet organisering forholder seg vesentlig til *intern organisasjonsoppfølging*, hvor respondentene særlig har satt fokus på organisering av team og grupper. For skoleutvikling vises det til fordeler med å ha et *strategisk utgangspunkt*, samt å være *pådriver i pedagogiske individuelle og kollektive utviklingsprosesser*. Min undersøkelse viser bestemt at respondentene, spesielt når det gjelder pedagogiske lederoppgaver, betoner behov for et styrket sosiokulturelt utgangspunkt. I dette fokus har dessuten både skoleinterne strukturer, sosiale relasjoner og forhold til eksterne omgivelser betydning. Slike sosiokulturelle utgangspunkter virker, ifølge Glosvik, Langfeldt og Roald (2014), gunstig inn på kunnskaps- og læringsprosesser.

Det utbredte behov for faglig innsikt, hvor det prioriteres å oppnå ny og forbedret kompetent utførelse av det pedagogiske lederarbeidet, som mine respondenter stadfester, samsvarer med resultater fra forskning som det blir redegjort for i Møller (2007). Forskningsprosjektet angår skoleledernes betydning for elevenes læringsresultater. Hun er, i likhet med mine respondenters oppfatning, kommet til at pedagogiske oppgaver forutsetter aktiviteter i vid forstand, bl.a. gjennom utstrakte kontakter personer imellom i det daglige arbeidet. Behov for ny innsikt når det gjelder å forbedre utførelsen av de pedagogiske lederoppgavene, kan også relateres til Hansén og Sjøberg (2006). Disse forfatterne fremholder synspunkter som samsvarer med innholdet i mine respondenters uttalelser, når de relaterer pedagogikk til menneskets undervisningsaktiviteter. Av Colbjørnsen (2011) fremgår det at pedagogisk ledelse i skolen må ta utgangspunkt i skolens kvalitetstilknyttede målsettinger. I disse målsettingene må det være lagt til rette for elevenes læring. Skolens ledelse bærer ansvaret for å få dette gjennomført.

5.1.3 Ansattes antatte forventninger til utførelse av lederoppgavene

Samtlige intervjuede respondenter har uttalt seg om de ansattes antatte forventninger til utførelse av lederoppgavene. Gjennom sine antakelser setter rektorene fokus på flere temaer. Min intervjuundersøkelse viser at rektorer har fått inntrykk av at de ansatte vanligvis ikke skiller mellom administrative og pedagogiske lederoppgaver i sine forventninger til rektors og ledelsens utførelse av lederoppgavene. Dette betyr at slike oppgaver oftest i den praktiske virkeligheten vurderes i pragmatiske sammenhenger. Mitt undersøkelsesresultat avdekker visse tendenser som også kan rela-

Resultatdiskusjoner

teres til Møllers (2007) forskning om skoleledernes betydning for elevenes læringsresultater. Møller vurderer også de administrative og pedagogiske lederoppgavene i sammenheng, når hun viser til at administrativ ledelse kan oppfattes som en del av den pedagogiske ledelsens forvaltning.

I mitt undersøkelsesresultat antar rektorene at de ansatte stiller store forventninger til rektors utførelse av arbeidsoppgavene. Forventningene er imidlertid i følge respondentenes antakelser på visse områder motsetningsfylte. De ulike og store forventningene, som respondentene tror at de ansatte har til rektors lederrolle, samsvarer med de resultater som fremkommer i Møllers og Ottesens (2011) studie om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. Forskernes undersøkelse viser, i likhet med mine intervjuresultater, at de ansatte stiller betydelige krav til rektors faglige og analytiske innsikt. De motsetningsfylte forventningene kan også, etter det som Svedberg (2007) og i tillegg Møller og Ottesen (2011) viser til, bl. a. skyldes at rektors utgangspunkt som leder av en videregående skole befinner seg mellom de mål og intensjoner som uttrykkes på samfunnsnivå og med de forventninger som blir synlige via den kultur og de tradisjoner som de ansatte står for, og er bærere av, i skolemiljøet. Rektors beslutnings- og maktgrunnlag får derved et innhold som er avhengig av innflytelse fra ulike påvirkningsmekanismer som kan stå i motsetning til de ansattes antatte forventninger. Dette krever et nært samspill med de ansatte som tyder på å være prioritert i de ansattes antatte forventninger i min undersøkelse.

Karaktertreggene for de ansattes antatte forventninger til utførelse av lederoppgavene innen temaet organisering er *intern organisasjonsoppfølging*, hvor interessen særlig synes være rettet mot en hensiktsmessig tilrettelegging av arbeidsoppgavene. Innen samspill antas de ansatte, i følge respondentene, å legge vekt på bl.a. *forutsigbarhet, trygghet og rettferdighet*. Dessuten inngår spesifikt *demokrati og medvirkning*, samt en *aktiv lederrolle*. Skoleutvikling oppfattes å ha et tydelig fokus på respondentenes *egenutvikling*, i mindre grad på en *organisatorisk utvikling*. Innen det økonomisk/administrative området antas de ansatte å prioritere forvaltning av *økonomiske disposisjoner*, og dessuten *personalforvaltning*, hvor de ansattes rettigheter i arbeidsforhold er en viktig oppgave. Rektors behov for økt kompetanse i spørsmål om tilrettelegging av de ansattes arbeidsforhold framkommer tydelig i de ansattes antatte forventninger. Utførelse av lederoppgaver forutsetter ifølge Ahl (2004) at rektors individuelle og kognitive kapasitet utvides til også å skulle påta seg ansvar for de ansattes ønsker og prioriterte behov i arbeidsforhold. Rektor må dessuten kunne oppfylle ansattes individuelle behov for utvikling og medvirkning, samt kunne ivareta de ansattes rettigheter. Dette forutsetter gode sosiale relasjoner mellom ledelsen og de ansatte. Det stiller dessuten betydelige krav til at den kompetanse rektorene opplever behov for å erverve, på samme måte som Säljö (2011) påpeker, må kunne anvendes i ulike praktiske tilretteleggingssituasjoner.

På basis av en kortfattet og generell oppsummering i teksten ovenfor, i henhold til aspektene administrative og pedagogiske lederoppgaver og de ansattes antatte forventninger til utførelsen av dem, diskuterer jeg i de etterfølgende temaene organisering

ring, samspill, skoleutvikling og det økonomisk/administrative området i nevnte rekkefølge. I disse drøftingene er temaenes innhold spesifikt relatert til de berørte aspektene. Dessuten er det foretatt en helhetsvurdering av sentrale elementer som primært inngår i flere aspekter.

5.1.4 Kvalifiseringsbehov i organisering

Det foreligger drygt 20 respondentuttalelser for de tre aspektene om kvalifiseringsbehov, når det gjelder temaet organisering. Av mine intervjuresultater fremgår det at den videregående skolen kan oppfattes både som ett og som flere organisasjonsrelaterte praksisfelt. Disse praksisfelt kan for eksempel avgrenses ved inndelinger etter linjeprinsippet, etter ulike administrative nivåer, og ved opprettelse av faglige grupperinger. Nevnte inndelinger reflekterer i følge Irgens (2016) karakteristiske særpreg og tradisjoner, hvor det også utvikles kunnskaper. Undersøkelsens resultat føyer seg dermed også inn i de synspunkter som samsvarer med Eggens (2006) studie av verdisetting gjennom vurderingspraksis, samt Fuglestads og Vedøys (2006) undersøkelse med søkelys på relasjoner knyttet til læringsmiljø i skolen. I samtlige studieresultater fremtrer det at organisering i skolen omfatter en inndeling i sosial sammenheng, dvs. sammenheng med omgivelser hvor det foregår humanbaserte handlinger. Dessuten eksisterer det i slike inndelinger varierende elementer og prosesser, så som argumentasjoner, holdninger, forståelse og oppfatninger i en særegen utviklet skolekultur. Eksisterende kultur må rektorene forholde seg til, og gjennom sine ledelsesoppgaver vise innsikt i.

Administrative lederoppgaver - organisering av overordnede målsettinger og utnyttelse av resurser

Når det gjelder organisering av administrative lederoppgaver, har knapt halvparten av respondentene gitt uttrykk for kvalifiseringsbehov. Beskrivelseskategorier, som reflekterer svarene på de administrative lederoppgavene, karakteriseres fortrinnsvis av kvalifiseringsbehov knyttet til effektiv arbeidsutførelse. Respondentene vektlegger for eksempel behov for utvidet kompetanse med hensyn til *delegering av oppgaver*, *intern organisasjonsoppfølging* og *tilrettelegging av arbeidsoppgaver*. Dette er vektlegginger som Bolman og Deal (2004) karakteriserer som inndelinger i strukturperspektiv, hvor det først og fremst må etableres systemer som kan fungere og oppfylle vedtatte målsettinger. Perspektiver på de administrative lederoppgavens organisering i studien samsvarer med Fivelsdals, Bakkas og Nordhaugs (2004) studie, samt Møllers (2007) beskrivelser. Nevnte forskeres undersøkelsesresultater viser også, i likhet med hva mine respondenters oppfatninger viser, at de formelle systemene som angår administrative lederoppgaver er grunnleggende for å oppnå et effektivt skolesamfunn. I samsvar med undersøkelsesresultatene i min studie, styres skolene på basis av fastlagte, overordnede organisasjonsformer. De forutbestemte målsettingene fastsetter dermed de avgjørelser som skal tas. Ifølge Moxnes (2012) begrenses ledelsens rom for handlinger på basis av slike organiseringsformer. De

Resultatdiskusjoner

fokus som blir vektlagt av mine respondenter i spørsmålet om de administrative lederoppgavens karakter, motsvarer med hva Andersen og Abrahamsson (2005) samt Weick (2009), karakteriserer som vanlige og kjente egenskaper i administrative organiseringsformer.

Pedagogiske lederoppgaver – en fortløpende innovativ organisering relatert til interne sosiale prosesser

Når det gjelder pedagogiske lederoppgaver, uttrykker knapt halvparten av respondentene kvalifiseringsbehov i organisering. Pedagogiske lederoppgaver som berøres synes å være minimalt direkte rettet mot selve undervisningen. Karakteristiske synspunkter på kvalifiseringsbehov reflekterer først og fremst beskrivelseskategorier som *intern organisasjonsoppfølging, tilpasninger i organisasjonen*, samt å *prøve ut og korrigere organisasjonsopplegg*. Beskrivelser av de pedagogiske lederoppgavene, med trykk på fortløpende organisering relatert til sosiale prosesser, viser karakteristiske særtrekk som samsvarer med Andersens og Abrahamssons (2005) resultater. Nevnte forskere betegner og utdyper organisering av pedagogiske lederoppgaver som i likhet med mine respondenters perspektiv, omfatter sosiale enheter, konstruksjoner eller fenomener som inngår i større sosiale enheter. I mitt tilfelle omfatter slike sosiale enheter videregående skoler. Med støtte i Bolman og Deal (2004), særpreges vanligvis de pedagogiske lederoppgavene i Norden av det humanistiske perspektivet. Fokus er da oftest satt på enkeltpersoner og grupper, og dessuten på samspillet mellom disse.

Intervjuresultater som angår organisering av de pedagogiske lederoppgavene knytter seg i det alt vesentlige til løst sammensatte systemer, hvor formell organisering nedtones. I henhold til Bakka og Fivelsdal (2014), samt Larsson (2004), fjerner rektorene seg dermed fra systemrettet organisatorisk læring og forandring i skolen. Den hierarkiske kontrollen blir mindre synlig og avgjørende, samtidig som de ansatte får en sterkere subjektrolle. I henhold til Svedberg (2000, 2007) legges det på denne måten bedre til rette for at organisasjonsstrukturen lettere blir tilpasset både de ansatte, organisasjonen som helhet, og dessuten til lokale forhold funksjonelt betraktet. I følge Moxnes (2012) vil en slik organisasjon, hvilken også mine respondenter anerkjenner når det gjelder de pedagogiske lederoppgavene, være preget av en tenkemåte som er både innovativ og intuitiv. Dette innebærer en tenkemåte som kan være både søkende og spontan. Gjennom slike opplegg kan imidlertid mulighetene for initiativ, personlig utfoldelse og utvikling øke og bli større.

Ansattes antatte forventninger er organisatorisk tilrettelegging for de ansattes individuelle medvirkning og rasjonelle utførelse av egne arbeidsoppgaver

Omtrent en tredjedel av respondentene uttaler seg om kvalifiseringsbehov i organisering ut i fra de ansattes antatte forventninger til utførelse av lederoppgavene. Synspunkter som blir tydelige i min studie gjelder særlig beskrivelseskategorien *intern organisasjonsoppfølging*, hvor det bl. a. trykkes på behov av bedre tilretteleggelse

Kapittel 5

relatert til de ansattes arbeidsforhold. Respondentenes fokus kan problematiseres i samsvar med Sjøstrand, Sandberg og Tystrup (2001). Disse forskerne setter fokus på organisering som omfatter tilrettelegging av strukturer, hvor de ansatte kan samordne sine aktiviteter for å oppnå best mulig utførelse av arbeidsoppgavene.

Et område som rektorene i min studie betoner betydelig dempet i sine antakelser om de ansattes forventninger til utførelse av lederoppgavene, er at rektor bør ha nødvendig kontroll med sitt eget ansvar for at organiseringen blir gjennomført korrekt. Denne uttalelsen kan ha sammenheng med at respondentene selv mener at slike funksjoner er tilfredsstillende ivaretatt gjennom de overordnede og interne retningslinjene for skolen, og at dette fungerer upåklagelig. Respondentene har derfor heller ikke, når de svarer på egne vegne, utgått fra et slikt fokus. En årsak kan være at det i min studie blir tydelig at de ansatte, bl.a. gjennom delegering av oppgaver, forventer å få en forholdsvis fri stilling, dvs. utvidet frihet til å arbeide selvstendig. Derfor bør aktuelle kontrollfunksjoner praktiseres på en liberal og omtensksom måte. Dette er synspunkter som harmonerer med Karlsen (2006), samt Bakka og Fivelsdal (2014). Disse forskerne hevder at kontrollfunksjoner kan stå i et tydelig motsetningsforhold til et relasjonsorientert lederskap. Nevnte forskere er derfor opptatt av at kontrollbasert regelstyring kan føre til at de ansattes handlefrihet reduseres. Innovative prosesser, som er grunnleggende for tilrettelegging av aktiviteter, vekst og utvikling, samt for kvalifisering i arbeidet, kan dermed bli hemmet. Skedsmo (2011) hevder imidlertid, mot bakgrunn av sin undersøkelse som omfatter styring og utvikling blant rektorer i grunnskolen, at regelbasert styring og overordnede føringer er grunnleggende for å oppnå nødvendige vurderinger av om virksomheten er i samsvar med skolens målsettinger. Dermed blir kontrollfunksjonen retningsgivende for å avklare hvorvidt organiseringsoppleggene er tilstrekkelig knyttet til målene med den aktuelle daglige virksomheten. Rektors praktisering av kontrollfunksjonen må følgelig avveies mot ulike hensyn, bl.a. slike som til dels kan stå i et motsetningsforhold til hverandre.

Organisering karakterisert av formålstjenlige kombinasjoner av organisasjonsmodeller

Respondentenes svar i min undersøkelse karakteriseres av de redegjørelser jeg har presentert i kapittel 4. I følge mine tidligere redegjørelser i avhandlingen, eksisterer det for det meste essensielle forsøk på å oppnå hensiktsmessige kombinasjoner av relevante organisasjonsmodeller. Siktemålet ligger fast, dvs. å kunne utføre skolens oppgaver i forhold til de gitte retningslinjene. Dette innebærer i henhold til Larsson (2004) at rektorer som tjenestegjør i videregående skoler, og som har oppgaver av den egenart som utgår fra et relasjonsorientert lederskap, må skaffe seg innsikt i uformelle og innovative organiseringsmodeller. Slik innsikt innebærer et systemfokus hvor organiseringen særpreges av tilrettelegging for personlig utvikling, hvilket tillater initiativ, kreativitet og personlig utfoldelse. Lignende organisasjonsinnslag vektlegges forholdsvis sterkt i mine intervjuresultater, da særlig når det gjelder pedagogiske lederoppgaver. Svarene i undersøkelsen viser imidlertid, i likhet med

Resultatdiskusjoner

Engelands (2000), Strands (2001), samt Møllers og Ottesens (2011) resultat, at i det norske skolesamfunnet eksisterer det behov for ny innsikt i formelle og administrative organiseringsformer med funksjonell tilnærming. Dette fokus synes i henhold til norsk tradisjon å være det vanligste, når det gjelder de administrative lederoppgavene. Undersøkelseresultatene i min studie tyder også på at det eksisterer stigende behov for tilrettelegging av kvalifiseringstiltak i organisering. Denne tendens kan i fremtiden bidra til at den videregående skolen etterhvert utvikles mot nye, rasjonelle enheter med en visjonær organisasjonsform som kan oppfylle skolens målsettinger bedre enn i dag. Respondentenes fokus på utvidet organiseringsrelatert innsikt kan bl. a. relateres til Irgens (2016). som slår fast at det i den senere tid har oppstått behov for økt innsikt i organisering. Dette fordi det hele tiden stilles nye kvalifikasjonskrav til rektorene, spesielt når det gjelder å kunne koordinere, strukturere og samordne det organisasjonsarbeidet som skal utføres.

5.1.5 Kvalifiseringsbehov i samspill

Når det gjelder kvalifiseringsbehov, er det til sammen avgitt et betydelig antall svar som angår samspill. I forhold til begrepet samspill er respondentene opptatt av å skaffe seg dels utvidet, dels ny innsikt for å kunne bygge relasjoner mellom enkeltpersoner, grupper og arbeidsenheter, samt mellom aktørene og strukturen. Bedre kompetanse i samspill utgjør etter dette et viktig kvalifiseringsbehov.

Administrative lederoppgaver – relasjoner mellom personer og beslutningsnivåer

Med tanke på de administrative lederoppgavene, viser min undersøkelse at en fjerdedel av respondentene gir uttrykk for kvalifiseringsbehov i samspill. For å kunne bevare gode relasjoner mellom individer på ulike beslutningsnivåer i forhold til de administrative lederoppgavene, poengteres særlig samspillet betydning. I forbindelse med behovet for utvidet kompetanse i samspill, settes fokus på beskrivelseskategoriene *kommunikasjon* og *motivasjon*, som representerer de sentrale begrepene. Glosvik, Langfeldt og Roald (2014) betoner også, i likhet med mine respondenter, at administrasjon innebærer systematisk samhandling med omgivelsene. Dette krever skjerpet kompetanse i samspill, internt og eksternt. Samspillet påvirker systemene i skolen, hvor kommunikasjon og motivasjon er viktige redskaper. De resultatene som framkommer i min undersøkelse, er til fulle også sammenfallende med resultatene i Møllers (2007) forskning om skoleledernes betydning for elevenes læringsresultat. Hun betegner administrasjon som et verktøy for tilretteleggelse av gode relasjoner mellom personer i sammenheng med systemer og regler.

Pedagogiske lederoppgaver angår motiverende, stimulerende og relasjonsorienterte kommunikativ atferd

Når det gjelder samspill i forbindelse med de pedagogiske lederoppgavene, gir over halvparten av respondentene uttrykk for behov knyttet til slik kompetanseheving.

Kapittel 5

Med henvisning til de pedagogiske lederoppgavene, viser undersøkelsesresultatet at rektorene særlig betoner begrepet *kommunikasjon*. Dessuten setter det et tydelig fokus på uttrykket *sosiale relasjoner*. Min undersøkelse reflekterer også tilstedeværelse av et spesifikt behov for innsikt i *motivasjon* og *stimuli*, samt i å legge til rette for *demokrati* og *medvirkning*. Slike brede sosiale fokus, hvor medvirkningskompetanse blir gitt en sentral betydning, kan også jammeføres med Glosviks, Langfeldts og Roalds (2014) perspektiv. Forskerne gjør gjeldende at pedagogisk ledelse, sett i et sosiokulturelt perspektiv, i prinsippet må utøves av alle som direkte eller indirekte er knyttet til skolen. I henhold til dette prinsippet inngår ledelse i et mangfold av ulike komplekse, interaktive og situasjonsdominerende aktiviteter.

Behov for kunnskapsrik orienteringsevne, av den art som blir synlig i mitt undersøkelsesresultat, kan bl.a. i henhold til Lillejord (2011) også ha sammenheng med at skolens pedagogiske virksomhet ofte foregår i nære relasjoner mellom personer. Slike fellesskaper kan eksistere mellom lærer og elev, og dessuten mellom ledelsen og lærerne. Behov for økt innsikt i samspill er også utdypet og konkretisert i en studie utført av Ottesen (2011) om ledelse gjennom samtaler med ansatte i grunnskolen. Hun gjør gjeldende at pedagogiske oppgaver må betraktes som en instrumentell virksomhet, dvs. en virksomhet som fungerer som et redskap i det subjektive, kontekstuelle og sosiale rommet. I en slik pedagogisk virksomhet legges det, i følge Elstad (2008), med hjelp av strategier og handlekraft til rette for påvirkninger, forhandlingsposisjoner og innflytelsesmulighet for deltakerne i de aktuelle prosessene. Dette viser blant annet hvorfor kompetanse i samspill er viktig.

Ansattes antatt viktigste behovsrelaterede forventninger til ledelsen handler, sett fra lederperspektiv, om tilrettelegging av et tillitsvekkende miljø som bidrar til gunstige og trygge arbeidsforhold for de ansatte

Et resyme av de ansattes antatte forventninger til utførelse av lederoppgavene, viser at over halvparten av rektorene tror at de ansatte forventer seg en rektor som vil sette fokus på kvalifiseringsbehov i samspill. Dette fordi slik kompetanseheving også vil omfatte andre ansattes arbeidsforhold. Utsiktene her angår en generell sterk vektlegging av samspill mellom ledelsen og de ansatte og de ansatte seg imellom. Det er et spesifikt fokus på *forutsigbarhet*, *trygghet* og *rettferdighet* for de ansatte, basert på en *aktiv fokusrelatert lederrolle*. Ansattes antatte forhåpninger er grunnlagt på reflekterte forutsetninger. Disse er i samsvar med de teser både Spillane og Louis (2002), samt Ellingsen (2010) gjør gjeldende. Konkret omfatter dette den avgjørende betydningen det kan ha å legge til rette for tillitsskapende aktiviteter.

Mine respondenters henvisninger til samspill, angår i det alt vesentlige verdiprioriteringer. Det kan for eksempel handle om *gjensidig tillit* og *respekt*, foruten *utvetydige* og *stimulerende handlinger*. Begrepet samspill fremheves med sin egenart følgelig å virke inkluderende ved at ulike samarbeidsformer aktualiseres i undersøkelser. Respondentenes uttalelse om samspill i de ansattes antatte forventninger kan overveies i forhold til undersøkelsesresultater fra forskning om ledelsespraksis, utført av Skrøvset og Stjernstrøm (2006 a). Nevnte forskere gjør gjeldende, i likhet

Resultatdiskusjoner

med mine egne respondenter, at samspill har utslagsgivende betydning i forbindelse med bl.a. tilrettelegging av nettverk. Slike kan bygges for å bidra både til personlig og organisasjonsrettet utvikling. I en studie utført av Eggen (2006), blir for eksempel samspill betraktet som selve verdigrunnet i skolen.

Gjensidig tillit, respekt, konstruktive og stimulerende holdninger, slik det er refereres til ovenfor, kan også jammføres med Andersens og Ottensens (2011) resultater av en studie i skoleledelse, språklig og etnisk mangfold. Forskernes undersøkelsesresultat viser at det eksisterer behov for å problematisere verdier og handlinger. Beslutninger må diskuteres og forhandles frem under en meningsfull informasjonsflyt. Slik informasjonsflyt må bestå av diskusjoner, dialoger og refleksjoner i et sosialt klima med gode relasjoner. Forskerne Spillane og Louis (2002), så vel som Ellingsen (2010), anser for sin del at det gjennom diskursive prosesser, bygget på logiske slutninger, legges til rette for normer som kan skape tillit. Solidarisk atferd stimulerer til intellektuell, individuell og kollektiv kvalifisering. Dermed kan det også, bl.a. i henhold til Krejler (2007), legges et grunnlag hvor det kan utvikles visjoner, assosiasjoner og nye ideer i skolemiljøet.

Mine forskningsresultats reflekterte kvalifiseringsbehov i samspill mellom ledelsen og de ansatte har en viss sammenheng med Valles (2006) forskning om «politiske blikk på skoleledelse». Valle konkluderer med at det i internasjonal forskning ofte settes fokus på ledelse i form av teamoppgaver. Derimot, i henhold til en norsk politisk trend, reflekteres det i Norge først og fremst et behov for hierarkisk å plassere ansvaret hos rektor som øverste leder i skoleorganisasjonen. Mine respondenter opplever, i motsetning til Valles forskning, behov for et kompetent samspill i bred forstand mellom ledelsen og de ansatte. I min studie peker resultatene i retning av at rektorene, ut ifra sine intensjoner og sin egen praksis, betrakter ledelse som en teamoppgave. Respondentens oppfatninger i foreliggende studie er da i samsvar med internasjonal forskning, nettopp slik Valle beskriver den.

Motivasjon - en oppmuntrende drivkraft som skaper energi

I min undersøkelse betraktes motivasjon som en avgjørende drivkraft som kan fremme initiativ og innsats, både i forhold til de administrative og de pedagogiske lederoppgavene. Resultatet samsvarer med Fivelsdals, Bakkas og Nordhaugs (2004) beskrivelse av hvordan motivasjon betegner en energi som skaper og iverksetter de beveggrunner som kan finnes hos mennesker. Motivasjon betyr følgelig en indre drivkraft. Den virker i både individuelle og sosiale situasjoner, oftest for å gi formålstjenlige resultater. Sandén (2007) viser også, gjennom sin forskning som omfatter rektors individuelle utgangspunkter for å lede og utvikle videregående skoler i Finland, at det er en viktig lederegenskap å kunne *oppmuntre* organisasjonsmedlemmene til å utvikle arbeidet og til å søke nye løsninger. Slike fokus er i samsvar med mine egne undersøkelsesresultat, hvor respondenter vektlegger den betydning det har å oppmuntre til kreativitet gjennom utprøving og korrigerende av systemer, for stadig å kunne utføre arbeidsoppgaver mer effektivt. I en arbeidsmiljøpedagogisk

Kapittel 5

undersøkelse konkluderer Treekrem (2006) for eksempel med at de oppnådde resultatene i en virksomhet kan være et vesentlig motiverende element. Han anser også at de samspill som foregår i virksomheten, oftest har en stimulerende innflytelse på individenes indre motivasjon, hvilket kan påvirke både individuelt og kollektivt. Treekrems forskning understøtter tydelig at den sterke betoningen på samspill i min undersøkelse, betinges av et attraktivt motiverende element eller tankegang.

Forutsigbarhet, trygghet og rettferdighet - elementer med human forpliktelse

I forbindelse med de ansattes antatte forventninger til utførelse av lederoppgavene, tror respondentene i studien at de ansatte forventer en ledelse med god innsikt i systemer som kan bidra til *forutsigbarhet, trygghet og rettferdighet* overfor de ansatte. Respondentene antar at hvis rektor oppfyller denne forventning, tror de ansatte at det kan skapes gode arbeidsforhold. Dette tydelige fokus i min studie kan i denne forbindelse, på samme måte som Strand (2001) ved siden av Bakka og Fivelsdal (2014) uttrykker dette, sees i sammenheng med at det i de videregående skoler oppstår strukturer, systemer og relasjoner som danner viktige kombinasjoner og sammenhenger. Disse prosesser impliserer ulike betingelser, normer og muligheter for de handlinger som iverksettes. Dermed kan det, slik Myhre (2010) også påpeker, oppstå spenninger mellom ledelsens beslutninger og de ansattes oppfatninger, erfaringer og interesser.

Ulike roller og spenninger kan på den måten, ifølge Møllers (2007) forskning om skolelederes innflytelse på elevenes læringsresultater, og dessuten i likhet med mine egne undersøkelsesresultat, føre til at det blir viktig å legge til rette for stabilitet. Dette betyr at likevektige opplegg må grunnlegges på en tydelig verdiforankring. Mine egne respondents tydelige og forståelsesfulle fokus på dette er *forutsigbarhet, rettferdighet og trygghet* for alle ansatte i den videregående skolen. Også dette kan for eksempel sees i sammenheng med Langfeldts (2006, a) forskning om styringsstrategier og rektorrollen. Langfeldt konstaterer at rektors lederrolle bl.a. skal stimulere de videregående skoler på en slik måte at de kan utføre fastlagte samfunns-prioriterte og lovbestemte oppgaver i forbindelse med læring og undervisning. Dette må skje på en måte som er formålstjenlig for alle. Blant annet understreker og verifiserer han behovet for stabilitet og verdiskapning, en oppgave som også blir synlig i min egen forskning gjennom begrepene forutsigbarhet, rettferdighet og trygghet for alle ansatte i den videregående skolen.

Demokrati og medvirkning - en verdiladet problemstilling

I min intervjuundersøkelse eksisterer det oppfatninger om at rektor behøver å kunne dokumentere god innsikt i lederskap. Det gjelder bl.a. fordi slik kompetanse kan fremme demokrati og medvirkning overfor de ansatte og elevene i skolemiljøet. Flere rektorer i undersøkelsen mener også at skjerpet kompetanse i lederskap, vil redusere konfliktnivået og bidra til styrket kreativitet. Dessuten kan relevant kompetanse lede til økt akseptans for aktuelle forandringer i arbeidssituasjonen. Mine

Resultatdiskusjoner

undersøkelseresultater samsvarer her med de resultater som reflekteres i en undersøkelse utført av Møller og Presthus (2006) som påpeker at demokrati i praksis er et normativt begrep som innebærer bestemte verdier og distribuerte perspektiv. Møller og Presthus er, i liket med mine respondenters oppfatninger, kommet til at demokratiske prosesser bidrar til å forbedre oppnåelse av informasjonsflyt, diskusjoner, dialoger og refleksjoner i skolen. Konsekvensene av dette kan bl. a. føre til bedre måloppnåelse. Selv om det kan være mange ansatte som tar ulike initiativ, tyder resultatene i undersøkelsesmaterialet fra Møller og Presthus på, at en ledelse som utøves formelt kan være avgjørende for å fremme demokrati på arbeidsplassen. I mine respondenters oppfatninger tyder det imidlertid på, for øvrig i overensstemmelse med Bakkas og Fivelsdals (2014) oppfatning, at dersom de ansatte skal fungere tilfredsstillende i sine arbeidssituasjoner, er det fordelaktig for deres medvirkning at de opplever en relativt fri og fleksibel stilling. En slik opplevelse bør ikke inneholde elementer som initierer følelser av detaljstyring og fast bestemte opplegg. I forskning utført av Fuglestad og Vedøy (2006), viser for eksempel undersøkelsesresultatet at gode relasjoner, samt et demokratisk læringsmiljø i skolen, fremmes av utvungne relasjoner og tillit mellom de ansatte. Mine respondenter, som betoner demokrati og medvirkning, synes å være i samsvar med grunnprinsippene for den videregående skolen. I følge Opplæringslova (2014) skal virksomheten baseres på de demokratiske ideene, dvs. at *likeverd*, *likestilling* og *solidaritet* må etterleves.

Den aktive lederrollen er synlig og støttende

En aktiv lederrolle, hvor det legges opp til en *synlig og støttende behandling av de ansatte*, er en markant forhåpning i min undersøkelse av rektorenes antatte forestillinger om de ansattes forventninger til utførelsen av lederoppgavene. I henhold til Leithwood, Louis, Anderson og Wahlström (2004), samt Leithwood (2005), må slike forventninger overveies i sammenheng med på hvilke områder rektorene kan bidra med ny innsikt. Bakka og Fivelsdal (2014) anser imidlertid at det er viktig å kunne utnytte det handlingsrommet som foreligger i de forskjellige styringssystemene. Et særlig aktuelt rom for handlinger for rektorer, sett med utgangspunkt i resultater fra min studie, er å utnytte den invitasjon til eksperimentering som ligger i de forholdsvis vide og generelle læreplaner som utgjør en del av det pedagogiske styringssystemet. En aktiv lederrolle, i samsvar med de ansattes antatte ønsker, krever ifølge Løvstedt og Stymne (2002) at rektor skaffer seg god oversikt over institusjonens samlende og differensierte muligheter til å utnytte det utviklingspotensialet som allerede eksisterer i virksomheten. Dermed blir også virksomhetens ledelse omtalt i termer av å ha; «en rektor som utvikler sine medarbeidere».

5.1.6 Kvalifiseringsbehov i skoleutvikling

Henimot samtlige respondenter oppgir varierende former for kvalifiseringsbehov i forbindelse med skoleutvikling. Undersøkelsen viser at de fleste undersøkte videregående skolers rektorer opplever behov for å kvalifisere seg ytterligere, bl. a. for å

Kapittel 5

kunne dyktiggjøre seg med tanke på kommende utfordringer og muligheter. Behovet for kompetanseutvikling av rektor tilkjennegir, i følge Sjöberg og Hansén (2011), et samfunn i rask utvikling. Dagens og morgendagens samfunnsutvikling forutsetter at rektorer har tilstrekkelige kvalifikasjoner for å kunne utføre lederoppgavene i en skole som fungerer under kontinuerlig press og påvirkning. Slik påvirkning kan være både strukturell og ideologisk, og den kan omfatte både eksterne og interne elementer. Rektors lederrolle må dermed utøves i varierende spenningsfelt. Kompetanseforhøyelser kan ut i fra dette være nødvendig, bl. a. for å kunne tilrettelegge virksomheten med hensyn til nye perspektiv på skolen og samfunnet.

Fremtidens administrative lederoppgaver i videregående skole krever et kompetent fokus på utviklingstiltak, retningsvalg, prioriteringer og iverksetting

Uttrykt behov for innsikt i skoleutvikling, sett i forhold til de administrative lederoppgavene, omfatter svar fra en fjerdedel av respondentene. Rektorene setter primært fokus på en kompetanseutvikling som inkluderer tilrettelegging og innledning av en ekspansiv og fremtidsrettet kompetanseutvikling med sikte på de administrative lederoppgavene. I fremtiden vil det bli stilt intensiverte krav til undervisningen i den videregående skolen. Dette vil medføre at både rektor, og den øvrige ledelsen i skolene, må utvikle sin kompetanse i henhold til hva de nye kravene vil omfatte av kunnskaper og ferdigheter, både på det administrative, pedagogiske og didaktiske området. Slike kvalitetsregulerende tiltak kan, ifølge Säljö (2006, 2011) og i henhold til mine egne intervjuresultater, for eksempel komme til å omfatte tilpasninger av undervisningsformer. Det kan være aktuelt at tiltakene i større grad enn tidligere må understøtte hensynet til variasjoner i elevenes naturgitte *forutsetninger, interesser og behov*. Dette stiller krav til en innsiktsfull administrativ tilrettelegging og i tillegg utvidet pedagogisk innsikt. Det kan også eksistere fokus på forandringer som gjelder det kvantitative området. For eksempel kan det være aktuelt å utvide skolens undervisningskapasitet. I følge Svedberg (2000), kan gjennomføring av videreutviklings tiltak også lede til konsekvenser som innvirker på andre områder i skolen. Dette kan handle om organisasjonspraksis, struktur og mønster som skaper meninger. Dessuten kan det forekomme motsetningsforhold som kommer til syne i form av konflikter mellom organisasjonens mål og bruk av midler.

For å gjennomføre målsettinger som lanseres med tanke på å oppnå effektiv utførelse av de administrative lederoppgavene, prioriterer respondenter i min undersøkelse å utvikle egnen innsikt i aktuelle utviklingstiltak. Rektorer fremmer behov for kompetanseutvikling for å kunne foreta prioriteringer, samt å kunne vurdere de retninger videreutviklingsprosesser bør ha. De strategiske valg en rektor må foreta, før nye tiltak igangsettes, kan også sees i sammenheng med tidligere forskning. Fuglestad (2006) understreker for eksempel betydningen av å være visjonær, dvs. å legge til grunn en vid handlings- og tilpassningsrettet innsikt i forbindelse med gjennomføring av tiltak. Av den grunn er det også, i følge Kydd, Crawford og Riches (1997), samt Bakka og Fivelsdal (2014), hensiktsmessig å utnytte de aktuelle rommene for handlinger som kan eksistere i virksomheten. Furman og Shields (2005) finner ved

Resultatdiskusjoner

igangsetting av forandringer, at det er vesentlig å kunne tilpasse seg ulike eksterne og interne forhold. Lave og Wenger (2003) samt Moxnes (2012), konkluderer med at gjennomføring og realisering av nye tiltak, for eksempel basert på skiftende målsettinger, forutsetter at rektor har tilstrekkelig *sosial innsikt, intuisjon og politisk teft*.

Pedagogiske lederoppgaver med fokus på strategiske valg og pragmatiske gjennomføringer av tiltak

Over en fjerdedel av de respondenter som opplever kvalifiseringsbehov i skoleutvikling, knytter sitt behov til aspektet pedagogiske lederoppgaver. Undersøkelseresultatet for de pedagogiske lederoppgavene i min studie reflekterer samsvarende synspunkter med studier utført av Dixon (2000, 2012), samt Løvset og Stymne (2002). I nevnte studier henvises det til og konkluderes med at det er rektors oppgave å legge til rette slik at alle de ansattes kompetansenivå i organisasjonen blir hensiktsmessig skjerpet. Rektorer i min studie påpeker at det eksisterer behov for å lære seg gjennomføring av strategiske valg, noe rektor selv må fatte beslutning om i rektorrollen. Relatert til de pedagogiske lederoppgaver eksisterer det bl.a. kvalifiseringsbehov for å lære seg sikker gjennomføring av de strategiske valg som rektor selv må foreta. Dessuten eksisterer det behov for å lære seg ledelse av pragmatiske gjennomføringer av tiltak. Tilsvarende resultater reflekteres også i forskningsresultater som fremkommer hos Stoll, Bolam, McMahon, Wallace og Thomas (2006). I nevnte studie, i likhet med resultater i min egen undersøkelse, fastholdes betydningen av en kompetent rektor som kan være pådriver i de aktiviteter som omfatter tilrettelegging og gjennomføring av utviklingstiltak. Det fastslås derfor at grunnlaget for slike tiltak normalt krever kompetanseutvikling, dvs. kvalifiseringstiltak som det er nødvendig å gjennomføre før tiltakene iverksettes.

Mine undersøkelsesresultater, som gjelder behov for tilvekst av kompetanse i forhold til både de administrative og pedagogiske lederoppgavene, behandles også i Englands (2000) studier som omfatter «alternativt politisk styrt, eller profesjonelt ledet, skoleutvikling i grunnskolen». Denne undersøkelse tyder på at en skole kan ha utfordringer som det er problematisk å relatere til strategiske styringsmidler, for eksempel strukturer og leders rolleprofil, for å fremme fornyelse i en skole. Dessuten synes skolenes praksis i liten grad å være innovativt innrettet i tråd med slike kriterier. Engeland er kommet til at de skoler som deltar i forskerens undersøkelser viser svakheter, bl.a. når det gjelder å legge til rette for en utviklingsorientert organisasjon som kjennetegnes av ideologisk, verdiorientert og visjonær styring. Selv om styringssystemene i de videregående skoler og i grunnskolen er forskjellige, kan Englands forskningsresultater også være relevant for de videregående skoler. Mine egne forskningsresultater viser imidlertid at atskillige rektorer har et klart fokus på videreutvikling. Respondentene er innovative og de ønsker fornyelse i skolen. Det er derfor sannsynlig at atskillige rektorer i min studie, bl.a. gjennom relevant kompetanseutvikling, i betydelig grad kan bidra til å fremme utviklingen i egen skole.

Ansattes antatte forventninger med fokus på personlig utvikling og organisasjonsutvikling

I de ansattes antatte forventninger til utførelse av lederoppgavene, setter en relativt betydelig andel av respondentene fokus på kvalifiseringsbehov knyttet til skoleutvikling. Sett fra respondentenes perspektiv på ansattes oppfatninger, forventes rektor å kompetanseforhøye sin innsikt som leder, slik at de ansattes kan oppleve bedre muligheter til personlig utvikling. Slik kvalifisering antas å utgjøre et grunnleggende utgangspunkt når det gjelder arbeidet med å utvikle den videregående skolen. Dette synspunktet overensstemmer med Illeris (2012), som i sin forskning poengterer at det er de individuelle forutsetningene og den intellektuelle modenheten, som har avgjørende betydning for forbedringene i skolens kvalifiseringsgrunnlag. Interessen for og vektleggingen av de ansattes personlige utvikling, er på samme måte også interessant å betrakte i lys av Helstads (2011) forskning om ledelse og lærerarbeid i videregående skoler. Helstads studie viser at lærernes kompetanseutvikling primært oppfattes som et individuelt ansvar. Roald (2012) reflekterer imidlertid på sin side et betydelig mer ekspansivt perspektiv enn Helstad. Blant annet vurderer Roald den individuelle kompetansen også i et sosiokulturelt perspektiv. I forbindelse med utvikling av skolen anser Roald at det eksisterer et behov for at de ansatte må ta et kollektivt ansvar for å kunne gjennomføre oppfølgings- og utviklingstiltak. Alle må bidra til å skape utvikling og kreativitet i komplekse og sirkulære utviklingsprosesser. Kunnskaper og kreativitet utvikles på denne måten i samspillet mellom kolleger i en sosial og kulturbasert kontekst. Helstads (2011) resultater viser samtidig i sin studie at det kun eksisterer en svak tradisjon der rektor bevisst bidrar for å påvirke lærernes faglige, profesjonelle arbeidsutvikling. I min studie etterspørres det, ut ifra de ansattes antatte forventninger til rektors utførelse av lederoppgavene, tiltak som kan utløse tilrettelegging av personlig utvikling for alle ansatte i skolen.

Respondenter i min studie antar at det blant de ansatte eksisterer forventninger om at rektor skal bidra til organisasjonsutviklingen med hjelp av et omfattende, sammenhengende perspektiv på korrigeringsbehov av eksisterende kompetanse. Et slikt fokus på rektors innsikt i skoleutvikling, kombinert med utførelse av lederoppgavene, samsvarer med utdypinger både i Sjöberg og Hansén (2011), samt i Møller og Ottesen (2011). Når det handler om å fremme kunnskapsutvikling på arbeidsplassen, poengterer de sistnevnte forskerne at ledere da står overfor betydelige utfordringer. Studien utført av Helstad (2011) viser imidlertid at det kun i ubetydelig grad eksisterer utviklet systematikk for *kollektiv kunnskapsutvikling på arbeidsplassen*. Ut ifra konklusjonene i Helstads studie og mitt eget undersøkelsesresultat, uttrykkes det prioriterte behov som viser at rektorer må gis muligheter for å tilegne seg kompetent innsikt i nevnte tilrettelegging. Dette gjelder også opplegg for individuell kvalifisering av de ansatte. Rektor bør derfor overveie sin egen holdning i forhold til hvorvidt kompetanseutvikling for alle ansatte bør betraktes som en ledelsesoppgave hvor rektor har et personlig ansvar.

Resultatdiskusjoner

Undersøkelseresultatene som blir synlige i min egen studie, når det gjelder å legge til rette for fremtidig skoleutvikling som fremkommer markert innen de ansattes antatte forventninger, er både omfattende og komplekse. På den ene siden relateres behovene til ønsker om *stabilitet* og *integritet*, samtidig som de på den andre siden omfatter initiering av *forandringer* og *tilpasninger*. Å foreta pendlinger og avveininger mellom disse til dels motstridende holdninger, kan oppleves både krevende og konfliktfylt, fordi det forutsetter både mot og smidighet. De mangfoldige perspektivene jeg refererer til, og som mine respondenter legger til grunn for å oppnå en vellykket skoleutvikling, er også studert av McLaughlin og Talbert (2006). Disse forskerne, som på sin side presenterer lignende omfattende perspektiv, presiserer at nevnte utvikling assosieres med bl.a. faglige prestasjoner i en skolekultur som er preget av *tillit* og *samarbeid*. Min undersøkelse reflekterer også innslag som forhåpentligvis vil skape en tilsvarende skolekultur. Dette gjelder særlig de pedagogiske lederoppgavene, hvor en kontinuerlig utvikling basert på tillit og samarbeid er spesielt aktuelt.

Skoleutvikling forutsetter en profesjonell og engasjert ledelse

Mitt undersøkelsesavsnitt som har sterke bånd til skoleutvikling, reflekterer et resultat i samsvar med Mulford og Silin (2003), samt Lillejords (2011) tese, hvor det hevdes at skoleutvikling fremmes best med hjelp av en profesjonell og engasjert leder. Dette betyr, mot en bakgrunn av mine undersøkelsesresultater, nærmere bestemt behov for en *leder med bred og dyp kunnskapsbasert innsikt, ryddighet og handlekraft*. Lederen må dessuten være motivert for videreutvikling. I tillegg må de øvrige ansatte allment vise forståelse for individuelle, organisasjonsrelaterte, samt kontekstuelle påvirkninger og tilpasninger. Denne forholdsvis vide uttalelsen kan forankres i Höög og Johansson (2015), der forskerne hevder at nøkkelord for fremskritt i skoler er *synliggjøring* og *etiske direktiver*. Helstad (2011) betoner på sin side, i forhold til ledelse og lærerarbeid i videregående skoler, at det i forhold til skoleutvikling også må etableres en *tydelig* ledelse. Samtidig må det foreligge konkrete og forpliktende planer. I mine intervjuresultater foreligger det også perspektiv som ivaretar planleggingsperspektivet. Dette er særlig fremtredende når det gjelder fokus på de administrative lederoppgavene.

De drøftinger jeg har ført i det foregående, kan oppsummeres med at skoleutvikling stiller konkrete og bestemte kvalifiseringskrav til ansatte og rektors faglige kompetansebaserte fundament. Dette gjelder ikke minst evne og vilje til å analysere aktuelle situasjoner. Dessuten inngår også et visst talent for å betrakte skolens målsettinger og utviklingsmuligheter i sammenheng med nye utfordringer. Særlig aktuelt er det å legge til rette for utvikling av en såkalt *lærende organisasjon*, hvor det kan foregå kontinuerlige utviklingsprosesser. Behovet for et tydelig fokus på skoleutvikling, slik det blir synliggjort i mine intervjuresultater, bør også jammeføres og vurderes i relasjon til Langfeldts (2006 a) undersøkelse av styringsstrategier i rektorrollen. I Langfeldts undersøkelse fremtrer det nesten som en selvfølge at den samfunnsrela-

Kapittel 5

terte utviklingen stiller krav som innebærer at rektorer må handle initiativrikt og visjonært. De må spesielt vise tilfredsstillende evne til å lede arbeidet med å oppfylle de overordnede målsettingene som stadig forandres.

Ettersom skoleutvikling representerer en sentral del av rektors lederoppgaver som forventes å kunne legge et solid grunnlag for skolens fremtid, er det mitt håp at de behov for tiltak som tydeliggjøres, både i min og andres studier, blir fulgt opp i praksis. Stålhammars (1996) studier gjelder rektorenes tidsanvendning. Av hans studier fremgår det at rektors tid, i større grad enn hva hans undersøkelser viser, bør anvendes til å løfte frem visjoner som aktualiserer det verdigrunnlag skolen bygger på. Stålhammars undersøkelsesresultater kan så absolutt jamføres med mine respondents uttalelser, hvor bl.a. rektors arbeidsdag fortsatt etter de første 16 årene av 2000-tallet, er sterkt preget av tidspress i forhold til alle de daglige gjøremålene. Planlegging og langsiktig utviklingsarbeid gis kun ubetydelige muligheter tidsmessig.

5.1.7 Kvalifiseringsbehov i det økonomisk/administrative området

Med tanke på de administrative lederoppgavene, og de ansattes antatte forventninger til rektors utførelse av disse, er det kun en tredjedel av respondentene som gir uttrykk for kvalifiseringsbehov i det økonomisk/administrative området. Derimot har omkring to tredjedeler av respondentene ikke gitt uttrykk for et tilsvarende behov.

Når det handler om respondentenes oppfatning av eget kvalifiseringsbehov i forhold til det økonomisk/administrative området, gjelder dette både behov av innsikt i økonomi og personalforvaltning. Respondenter uttrykker for eksempel et konkret behov for styrket *innsikt i økonomi*. Det eksisterer behov for nye og dypere kunnskaper knyttet til økonomiske disposisjoner, for eksempel *skolerelatert regnskap og budsjettering*. I henhold til mine undersøkelsesresultater, samt bl.a. Langfeldt (2008 a, c) og St. melding nr. 31. (2006-2007), har desentralisering og delegering av oppgaver ført til økt ansvar for rektorene. Det forventes at rektor og ledelsen i større grad enn tidligere må ta ansvar for, og dessuten på eget initiativ selv gjennomføre, helhetlige prioriteringer. Dette har sin årsak i at de økonomisk/administrative oppgavene forutsetter at rektor og ledelsen i større grad enn tidligere skal ta ansvar for, og dessuten på eget initiativ selv gjennomføre, helhetlige prioriteringer basert på skolens tildelte midler. Dette begrunnes bl.a. i nye forskrifter for å regulere skolenorganisasjoners fleksibilitet og struktur. Behovet for å skjerpe respondentenes økonomisk/administrative innsikt, slik det framkommer i min undersøkelse, kan delvis begrunnes med at det over tid, og i samsvar med nasjonale retningslinjer, også har skjedd en omlegging av de økonomiske overføringene i retning av rammebevilgninger til de enkelte skoler. Dette fører til at midlene må utnyttes på en rasjonell måte for å kunne oppfylle skolens mål. (se for eksempel Langfeldt, 2008 a, c).

Innsikt i personalforvaltning innebærer, i henhold til mine resultater i undersøkelsen, et direkte ansvar som gjelder tilrettelegging av de ansattes velferd. I denne forbindelse kan jeg vise til Bergs (1999) og Svedbergs (2000) forskning i rektorrollen. Nevnte forskere gjør gjeldende, i likhet med hva mine resultater også viser, at

Resultatdiskusjoner

personalforvaltning omfatter en sentral del av skolens lederoppgaver. Tilsvarende standpunkt fremkommer også i St.meld. nr. 31 (2007–2008). Blant annet skal rektor oppfattes som forutsigbar i sine tilrettelegginger og tilpasninger, både overfor de ansatte og i forhold til skolens målsettinger og regelsystem. I min undersøkelse framkommer det også, bl. a. i samsvar med resultatene i Treekrems (2006) arbeidsmiljøpedagogiske studie, at ledere bør ha inngående individuelle kunnskaper om personalet for å kunne utvikle og ta i bruk virksomhetens arbeidseffektive potensial. I den forbindelse må arbeidskraftens egenskaper og kapasitet stadig belyses, analyseres og katalogiseres med sikte på fremtidige behov.

5.2 Diskusjon om kompetanseutviklingsalternativer

Diskusjonen videre angår undersøkelsesresultater med tilknytning til aktuelle kvalifiseringsalternativer. Mot bakgrunn av de kunnskaper som fremtrer i studiens empiriske resultater, diskuterer jeg bl.a. *kurs, praksis i annen organisasjon og kollegabasert veiledning*.

5.2.1 Kompetanseutvikling gjennom teorikurs med alternative kombinasjoner av kvalifiseringstiltak

Aspektet videre kvalifisering ved kurs kjennetegnes av at nesten samtlige respondenter i min studie vektlegger kurs som en aktuell og relevant kompetansehevende kvalifisering for rektorer. Kurs har dessuten den fordel at det kan kombineres med andre ulike kvalifiseringstiltak, hvilke jeg i mitt materiale har inndelt i temaene videre kvalifisering ved kurs gjennom *teori ved forelesning*, gjennom *erfaringsbasert læring* og gjennom *slike kombinasjoner*.

Viderekvalifisering gjennom teori ved forelesning og tilpasset ulike praktiske handlingsalternativer

Omtrent halvparten av mine respondenter overveier, eller prioriterer kvalifisering gjennom teoriformidling, basert på forelesning ved deltakelse på kurs. Interessen for kompetanseutvikling gjennom teori ved kursdeltakelse, anser for eksempel også Gustavsson (2002) å ha sammenheng med det faktum at teori er knyttet til menneskets intellekt. I forbindelse med teorikurs blir det slik sett forståelig at *forelesningens kvalitet og innhold*, som for det meste blir stilt krav til av mine respondenter i studien, blir foretrukket. Flere respondenter understreker nødvendigheten av at forelesninger må presenteres med et teoriinnhold som muliggjør størst mulig intellektuelt utbytte av kurset for deltakerne. Innholdet må derfor være tilpasset individenes spesifikke kvalifiseringsbehov.

I respondentenes fremsatte kvalifiseringsbehov, fremkommer det i samsvar med Gustavssons (2002) tese, at kvaliteten av en meddelt teoriundervisning kan variere innholdsmessig, bl.a. på grunn av presentasjonsmåten. Derfor er det viktig at forelesningens kvalitet og innhold tilpasses ulike behov. I min studie setter respondentene fokus på betydningen av at samspillet mellom foreleser og kursdeltakere blir

Kapittel 5

tilrettelagt med tanke på å kunne oppmuntre til en aktiv og fruktbar dialog. Slike synspunkter samsvarer både med Spillane og Louis (2002), samt Ellingsen (2010), som henviser til at gode sosiale relasjoner har betydning for å oppnå hensiktsmessige kommunikasjonsprosesser med effektiv utveksling av informasjonsinnholdet.

I mine respondenters svar fremtrer det også, om enn i en mer dempet omfang, et ønske om at det blir *formidlet aktuell vitenskapelig skoleforskning* i forelesningene. Nevnte forskning bør dessuten være knyttet til pedagogisk praksis i den videregående skolen. Respondentenes fokus kan relateres til en studie utført av Møller (2011) som omfatter rektorers profesjonsforståelse. I resultatet av undersøkelsen fant hun at kunnskaper av vitenskapelig karakter for det meste er vesentlig fraværende. Møller hevder at dette resultatet tyder på at rektorene ikke ytrer noe klart ønske om å utvide sin egen vitenskapelige kunnskapsbase. I min undersøkelse fremtrer det imidlertid ikke noe tilsvarende ønske som samsvarer med Møllers resultat. I sin tolking av intervjumaterialet konkluderer også Møller med at teoretisk kunnskap, basert på vitenskapelig grunn, danner et viktig utgangspunkt når det gjelder å reflektere over den kunnskap og praksis som presenteres. Ut i fra mitt syn er en kursform, hvor innholdet er basert på et vitenskapelig grunnlag formålstjenlig, bl.a. når det skal foretas aktuelle kritiske vurderinger. Møller konkluderer også med at det er viktig at vitenskapelige resultater og begreper samsvarer med den praktiske virkeligheten.

Både mine resultater og Møllers konklusjoner peker i retning av at undervisning anlagt på erfaringer fra vitenskapelig skoleforskning, bør benyttes i kompetanseutviklingsopplegg for rektorer. Dette standpunkt understøttes av en spørreundersøkelse utført av Moos, Krejsler og Kofod (2007 b) i Danmark. Den danske undersøkelsen viser at danske skoleledere bare i mindre grad anser seg å ha nytte av teori. I stedet er det en klar tendens at skolelederne lærer seg av egne erfaringer. Min forskning som jeg refererer til viser også ofte en tendens til at praktiske ferdigheter, personlige erfaringer og refleksjoner over egen praksis, betraktes som det mest kvalifiserende for å bli bedre til å utføre rektors arbeidsoppgaver. I min egen undersøkelse er det imidlertid et betydelig antall rektorer (omtrent halvparten av utvalget) som vektlegger teoretisk kvalifisering. Respondentene er imidlertid opptatt av at teorien må ha nær tilknytning til relevant praksis og relevant skoleforskning, for å være aktuell i kurssammenheng.

Kvalifisering gjennom erfaringsbasert læring oppfattes som den mest effektive kvalifiseringsmetoden

Kompetanseforhøyende kvalifisering gjennom erfaringsbasert læring, dels i kombinasjon med teoriundervisning og dels uten teoriundervisning, er kvalifiseringsmetoder som oftest fremtrer i mine undersøkelsesresultat. Anslagsvis halvparten av respondentene i utvalget setter slike fokus på kvalifisering. Säljö (2001, 2006, 2011), foruten Fuglestad og Vedøy (2006), har forsket på læring, relasjoner og læringsmiljø. Forskningsresultatene viser at erfaringsutvekslinger i forbindelse med kursvirksomhet, hvor det registreres tilsvarende tankeprosesser som finnes i egen organisasjon, er kompetanseforhøyende. De samspillprosesser som finner sted forener

Resultatdiskusjoner

handling og argumentasjon gjennom kognitive prosesser. Læringsmessig sett rangerer derfor erfaringsbasert læring ved erfaringsutvekslinger høyt som en effektiv kvalifiseringsmetode. Wengers (1998), samt Skrøvsets og Stjernstrøms (2006 a) forskning på aktuelle arenaer for utøvelse av ledelse, viser at rektorers tankestrukturer og erfaringsgrunnlag langsomt forandres gjennom virksomhetsbaserte refleksjonsprosesser. Slike prosesser resulterer i erfaringsbasert læring som utgjør et nyttig redskap i rektors lederrolle.

I forbindelse med erfaringslæring ved kursdeltakelse, avspeiles rektorenes oppfatninger med ulike fokus. *Ekskursjoner*, dvs. praksisbesøk i andre institusjoner, er den beskrivelseskategori som oftest er omtalt som en effektiv form for erfaringslæring. Effektene av rektorers erfaringsbaserte læring ved praksisbesøk i andre organisasjoner, hvor det foregår observasjon og kommuniserbar atferd, kan relateres til Eggens (2006) studie som er knyttet til analyser av vurderingsevne. Eggens undersøkelser viser at det kan være nødvendig å innlede dialog med eksterne kollegaer eller fagfeller i andre skoler. Dette er fordelaktig bl.a. for å kunne bedømme og styrke den egne skolens ideologiske eksistensgrunnlag. Dessuten kan dette også være av betydning med tanke på å skulle bygge opp profesjonell innsikt på det analytiske og samhandlingsbaserte området. Enkelte av respondentene i foreliggende studie viser at perspektiv som fremhever sosiale kontakter er viktigere for å forhøye kompetansen enn flere av de faglige oppleggene som ellers kursene kan skilte med. Respondentene legger av den grunn, i likhet med Moxnes (2012), vekt på den avgjørende betydningen det kan ha å tilegne seg nye kunnskaper og innsikt gjennom sosiale nettverk og uformelle kollegiale kontakter.

I mine undersøkelsesresultat rettes det atskillig oppmerksomhet mot betydningen av å knytte erfaringsbasert kvalifisering direkte til skolens arbeid. Rektorene er villige til å praktisere etter gjennomføring av kurs, bl. a. for å prøve ut de kunnskaper som formidles på kursene. På den måten anser respondentene at det blir lettere å skaffe seg forandringspotensial for å utføre tilsvarende arbeider i egen praksis. Moxnes (2012) viser også, i likhet med mine respondenter, at *erfaringsutvekslingen* først og fremst må relateres til den egne arbeidssituasjonen. Moxnes hevder at hvis ledere skal kunne heve sitt kompetansenivå på basis av korte kursopplegg, er det viktig å ta utgangspunkt i aktiviteter som allerede er opplevd eller erfart, og som rektor kjenner igjen. Min undersøkelse viser at det eksisterer positive standpunkter knyttet til betydningen av *kvalifisering ved praksis og erfaringsutveksling*.

5.2.2 Kompetanseutvikling ved praksis i annen organisasjon

Blant respondentene i min studie er det et klart flertall, dvs. omkring to tredjedeler av utvalget som gir uttrykk for at de ønsker å videreutvikle sine kvalifikasjoner gjennom *praksis*, og ved å delta i *kollegabasert erfaringsutveksling* i en annen organisasjon. I følge studiets resultat er dette et aktuelt og prioritert opplegg for å erverve erfaringsbaserte, så vel individuelle som kollektive kunnskaper. Slike prioriteringer er i prinsippet sammenfallende med Skrøvsets og Stjernstrøms (2006 a) teser. Disse forskerne betrakter praksis som handlinger i en sosial og historisk sammenheng. Når

Kapittel 5

forholdsvis mange respondenter betoner slik praksis som et viktig og relevant alternativ eller supplement til andre former for tilegnelse av kunnskaper, antas dette å kunne ha en viss sammenheng med at en del kunnskaper og ferdigheter vanskelig lar seg artikulere forståelig verbalt. Slik tilegnelse av kunnskaper gjør det, ifølge Nilsen og Håland (2008) og i tillegg Nielsen og Kvale (1999), lettere å akkumulere og raffinere ny informasjonen, når det utføres bestemte handlinger som reflekterer konkret praksis ved siden av for eksempel verbal kommunikasjon. I følge Ellström (2004) er dette attraktivt fordi det kan foregå på den måten at deltakeren tilegner seg eksplisitt kunnskap som er formulert i ord under praksisdeltakelsen, og implisitt kunnskap gjennom ferdighetsrelatert handlingspraksis som ikke gir noen språklig uttrykksform.

De fleste av respondentene i undersøkelsen markerer praksisens avgjørende betydning for å erverve seg økt kompetanse. Praksis forbindes med personlig utvikling, for eksempel gjennom videreutvikling av egen identitet som rektor. Dessuten er praksis faglig knyttet til observasjon av alternative arbeidsforhold og tenkemåter. I min undersøkelse konkretiserer få rektorer hvordan slik praksis kan være utformet. Respondentene tar i stedet utgangspunkt i en beskrivelse av generell praksis. De fleste av refleksjonene kan derfor knyttes til Hanséns og Sjöbergs (2006) tese, hvor forskerne hevder at all praksis er normativ, dvs. den er kun retningsgivende til sin karakter. Dette innebærer at praksis hele tiden må utsettes for en stadig tilbakevendende vurdering av foreliggende situasjon. Respondentene mener, muligens av nevnte årsak, at det viktigste er å observere, kommunisere og lytte til andres erfaringer. På den måten kan de dra nytte av opplevde erfaringer når de stilles overfor lignende situasjoner i egen praksis. I min undersøkelse blir det tydelig at praksiserfaringer som oppnås i annen organisasjon, forbindes til arbeidssituasjoner og miljøet i egen institusjon. Dette fokus samsvarer også med Bengtssons (2001, 2005) tankegang. Han hevder at gjennom praksisrefleksjon assosierer og sammenfører individer nytt med sin tidligere erfaringshorisont. På denne måten kombineres det tidligere opplevde med det kommende i et nyttig helhetsforløp. I følge mine respondenter kan imidlertid den forståelse som oppnås gjennom slike prosesser variere. Dette kan skyldes at læringsresultater i nevnte prosesser, bl.a. ifølge Moxnes (2012) og Illeris (2012), alltid har en «motstandsdyktig» karakter av personlige kjennemerker som er knyttet til kunnskaper, ferdigheter og holdninger som «tilhører» individenes egne opplevelse, tanker og følelser. Slike særegenheter er knyttet til den «personlige ontologi» som hvert enkelt individ har forankret virkelighetsoppfatningen til i forhold til opplevelsen av tilværelsen i verden. Derfor er alltid motstanden mot nytenking en «hard nøtt å knekke».

Mindretallet av respondentene i min undersøkelse viser varierende fokus. Kvalifiseringsaktivitetene reflekterer imidlertid tydelig et sosiokulturelt særpreg. Visse rektorer gir uttrykk for at den «forbilledlige» praksisen i en annen organisasjon gir alternative perspektiv og et trygt grunnlag for arbeidet i egen organisasjon. Derfor vektlegges «atferdsforandrende praksis». En slik tankegang støttes av Skrøvset og Stjernstrøm (2006 a) som forsker på ulike arenaer for utøvelse av ledelse. Forfatterne viser, i likhet med respondentene i min undersøkelse, at gjennom praksisfelleskap

Resultatdiskusjoner

tilegner deltakerne seg *verdier, normer, handlingsredskaper, symboler* og *begreper* som senere understøtter deltakerne i egen arbeidssituasjon.

Noen av mine respondenter ønsker seg også internasjonal relatert praksis, hvilken de mener kan gi både aktuell kunnskap og nye impulser. Säljö (2006, 2011), Eggen (2006), samt Fuglestad og Vedøy (2006), er inne på samme spor i sin forskning om relasjoner og læringsmiljøer i skolen. I likhet med mine respondenter framholder også disse forskerne at det er positivt for læringsutbyttet å la forskjellige ideologier, varierende forståelse og virkelighetsoppfatninger, få komme til uttrykk. Impulser og referanser fra fremmede miljøer kan utgjøre et viktig kognitivt grunnlag for handlinger og argumentasjoner som senere kan inngå i den egne skolens drøftinger som angår læringsprosesser.

5.2.3 Kompetanseutvikling ved kollegabasert veiledning

Kollegabasert veiledning er basert på planlagte sammenkomster av rektorer i vekselvis egne og andre videregående skoler. Kvalifiseringsformen kollegabasert veiledning omtales «varmt» av omkring en tredjedel av mine respondenter. I denne gruppen har rektorene selv aktuell erfaring av drøftingsområdet fra tidligere. De øvrige respondentene gir ikke uttrykk for en slik erfaring. *Kollegabasert veiledning* omfatter viderequalifisering i former av erfaringsutveksling, hvilket fremstår i undersøkelsen som et grunnleggende utgangspunkt for erfaringsbasert læring. Tilsvarende metoden kollegabasert veiledning, eksempelvis av den egenart som mange av mine respondenter setter et tydelig fokus på, betrakter Hargreaves (1996), samt Hargreaves og Fullan (2014), som strukturerte prosesser hvor de ansatte kan arbeide sammen. De kan evaluere, diskutere og reflektere over de mest effektive fremgangsmåtene som arbeidet kan utføres på. I løpet av prosessen gir rektorene hverandre råd og rettledning. Dalin (1999) og dessuten Nilsen, Fauske og Nygren (2007), hevder at kollegabasert veiledning av det slag som også mine respondenter vektlegger, vanligvis spiller en avgjørende rolle for det læringsutbyttet som oppnås. Deltakerne blir, ifølge Nygren (2006) og Frønes (2013), på denne måten faglig og sosialt utfordret. Dette skjer blant annet gjennom deling av hverandres erfaringer og kunnskaper, som på den måten blir knyttet sammen med den enkelte deltakers tidligere bakgrunn. Dewey (2005) aktualiserer for eksempel at det i slike kommunikasjonsprosesser bør benyttes et utgangspunkt hvor deltakerne utfylle hverandre gjennom konstruktive tiltak og meldinger. Lauvås og Handal (2014) poengterer også betydningen av at deltakerne spesifikt observerer det aktuelle foreliggende problemet, og at dette reflekteres både i forhold til teori, til praksis, det sosiale innholdet, og dessuten til den organisatoriske sammenhengen handlingen inngår i.

I forhold til utveksling av erfaringer, fremhever de aktuelle respondentene i min undersøkelse at det er nyttig at respondentene får komme sammen for å utveksle synspunkter på et fritt grunnlag. De kan da diskutere ut ifra konkrete problemstillinger, hvor det kan utveksles synspunkter, diskuteres og reflekteres. Det utbyttet som antas å kunne oppnås gjennom en slik fremgangsmåte, er i henhold til Giddens (2007) avhengig av individuelle, organisasjonsmessige og kontekstuelle forhold.

Kapittel 5

Den enkeltes evne til å beskrive, rekonstruere handlinger, samt å se seg selv i kollektive sammenhenger, er av stor betydning for å oppnå læringsutbytte. Kommunikasjonen i diskusjonsprosesser mellom kollegaer, kan i henhold til Giddens, forandre rektorenes tankestrukturer gjennom nye psykologiske bindinger. Dette skjer i forhold til hva innholdet i de aktuelle domener eller tema som behandles omfatter. I følge Säljö (2006, 2011), samordnes diskusjonens synspunkter, meninger og strategier i et komplekst sosiokulturelt samspill. Dette samsvarer med Piagets teser som blir referert av Leithwood og Riehl (2003), foruten Hanson (2004). I henhold til Piagets tese «akkomoderes» på denne måten ulike former for samspill gjennom psykososiale prosesser til en kontekstoverskridende kompetanse gjennom kollegabasert veiledning.

Mine respondenter er også opptatt av at de kollegabaserte veiledningsprosessene må foregå i ett tett, sosialt nettverk og da helst i små grupper med en møtetrykthet tilpasset behovet og mulighetene. Det vektlegges også at gjennomføringen må skje i et *trygt miljø*, hvor deltakere kjenner både hverandre og de problemstillinger som skal behandles. Respondentene i min undersøkelse understreker også betydningen av at kollegaveiledningen finner sted i et miljø med *innslag av forskjellige synspunkter* fra et tilpasset antall deltakere. Respondentenes uttalelser samsvarer med Moxnes (2012) tese om at mindre grupper gir de beste mulighetene for å utvikle fellesskap og sosiale systemer. Både Dewey (2005), Nygren (2006) og Frønes (2013) betoner, forøvrig helt i samsvar med mine respondents ønsker, betydningen av at det i *det sosiale samspillet* blir skapt et *inkluderende miljø*, og en *uanstrengt kommunikasjon med brede alternativer for informasjonsutveksling*. På en slik måte øker bl.a. mulighetene for at også nye deltakerne får komme frem med innslag som kan inneholde verdifulle kunnskaper og erfaringer. Dermed dannes det et grunnlag for å legge til rette en dyp, så vel som en utbredt, forståelse av de emner som behandles i samspillprosessene. Dette kan forhåpentligvis bidra til å forhøye rektorenes kompetanse med nye *friske initiativ* og *solidarisk besluttsomhetsevne* i skolens arbeidsmiljø.

5.2.4 Forandringer i kvalifikasjonskrav for ansettelse i rektorstilling

Mine undersøkelsesresultater kan relateres til ulike aktuelle og spesifikke sammenhenger av samfunnsmessig betydning. I målsettingene for gjennomføring av studien (se kapittel 1.2) inngår det en vurdering av innhold og konsekvenser av forandringer i kvalifiseringskrav for ansettelser i rektorstilling, hvilken inntrådte 1.1.2004. Forandringene førte til at tidligere krav om skolebasert utdanning og praksis ble avløst av generelle kvalifikasjons- og skikkethetskrav for ansettelse i rektorstilling (se for eksempel Stette, 2007). Forhåpningen var at forandringene kunne gi positive effekter, fordi en mer varierende og dessuten bredere bakgrunn ble antatt å få større betydning ved ansettelser i rektorstilling. Min undersøkelse blant respondentene i studien tyder på at erfaringsrelatert utdanning og praksis som blir knyttet til videregående skoler, kan gi verdifull innsikt i skolesystemet. Dette gjelder både pedagogisk arbeid, organisering, samspill og kompetanseutvikling i skolen. Kvalifikasjonskravet, som utgår fra tidligere retningslinjer, er imidlertid fremdeles grunnleggende for

å oppnå en kompetent kvalitetssikring av lederoppgavene. Det anbefales derfor at dette fortsatt blir tillagt betydning i de prosesser som gjelder ansettelse i rektorstillinger.

5.2.5 Akademisk vektlegging av videre kvalifiseringsopplegg

En spesifikk målsetting for studien, hvilken fremgår av min problempresisering i kapittel 1.2, gjelder vurderinger i forhold til at en økende andel av kompetanseutviklingsoppleggene litt etter litt blir arrangert ved høyskoler og universiteter. Denne tendensen har ført til at de fleste kompetanseforhøyende kvalifiseringstiltakene etter hvert blir gitt et tydelig akademisk preg, med basis i teoretiske studier. Disse forandringene avviker noe fra tidligere utdanningsprogrammer, hvor bl. a. erfaringsutveksling gjennom sosialt samspill fremkom som et sentralt element i rektors studier. Ideen var tidligere å betrakte teori og aktuell skolerettet praksis i sammenheng, i så vel formelle som i uformelle utdanningsopplegg. De kommentarer som fremtrer i min undersøkelse, sett i forhold til erfaringsutveksling i sosialt samspill, reflekterer tydelige oppfatninger som understreker gode erfaringer med erfaringsutveksling i sammenheng med kommunikasjonsbasert innhold i praksis. Metoden blir av respondentene fortsatt ansett for å være både aktuell, relevant og effektiv. I forbindelse med gjennomføring av programmer i kvalifiseringsforhøyende tiltak for rektorer, som på grunn av tidsnød kanskje må begrenses noe, er nevnte metode kanskje den mest interessante å knytte til videre utvikling av rektors kompetanse. Respondentenes positive uttalelser om denne kvalifiseringsformen oppfatter jeg som et sentralt resultat i undersøkelsen. Motiver og tema i tidligere programmer (se for eksempel LUIS) synes, etter det som blir iøynefallende i min undersøkelse, fremdeles å ha en viss aktualitet. Slik sett bør dette absolutt tillegges betydelig oppmerksomhet, også i kommende programmer for kompetanseutvikling relatert til skoleledere.

I St.meld. nr. 31 (2007–2008) er det foretatt sammenligninger mellom skolelederutdanning i Norge i forhold til andre land som det er naturlig å sammenligne Norge med. I meldingen fremgår det bl.a. at skolelederutdanningen i Finland er tett sammenkoblet med de samarbeidende skoler hvor rektorene arbeider. Selv om det også eksisterer forskjeller, tyder sammenligningen med Finland på at tyngdepunktet i opplæringen på de fleste områder står i samsvar med opplegget i tidligere norske programmer for kompetanseutvikling, som bl.a. i LUIS, hvor utdanningen var nært knyttet til praksis. Mot bakgrunn av kvalifiseringsbehov som er avdekket i min undersøkelse, eksisterer det utvetydig interesse for å planlegge og gjennomføre etter- og videreutdanning av rektorer i nært samarbeid med skolene. Dette samarbeidet er særlig viktig for å utnytte de resurser rektorene i videregående skole representerer ved siden av de øvrige personalkategorier som også befinner seg i skolen. Vitenskapelig sett er det spesielt viktig med kontinuerlige oppdateringer av ny aktuell kunnskap, bl.a. for å kunne forankre eventuelle forskningsbaserte forandringer og justeringer i undervisningsoppleggene, slik at ikke bare det politiske perspektivet reflekteres.

5.3 Kommentarer til studiens metodiske opplegg og resultat

I henhold til de vitenskapelige målsettingene, som representerer selve fundamentet i min studie, har jeg følgende kommentarer til de prosesser som har ført arbeidet fram til undersøkelsens empiriske resultat og studien som avhandlingsmanuskript.

Mot en bakgrunn som bl. a. består av studiens tidligere beskrevne ontologiske forutsetninger, falt valget på en metodologi som jeg antok kunne binde sammen problemstillingen med forskningens hensikt på en forsvarlig og logisk måte. Jeg kom fram til at fenomenografi, på basis av sin ontologiske grunnsats, symboliserte en empirinær metodeansats som mellom flere andre, var best egnet for mitt behov. Av den grunn valgte jeg å bygge mitt empiriske undersøkelsesbehov på en fenomenografisk metodeansats. Med hjelp av denne metodeansatsen kunne jeg ved å satse på intervjumetoden nærme meg respondentenes oppfatninger av den egne opplevde virkeligheten direkte og personlig. På basis av intervjumetoden kunne også det empiriske rådatamaterialet tilby meg gode muligheter for å beskrive, analysere, tolke og vurdere intervjusvarenes betydning, struktur og logikk. I tilnærmingen mellom meg som intervjuer, sammen med de aktuelle rektorene som respondenter, oppnådde jeg å sette et relevant fokus på rektorenes aktuelle opplevde verden. Samtidig kunne jeg også skaffe meg et første inntrykk av individenes subjekt-/objektrelasjoner i forhold til deres aktuelle verden gjennom spørsmålene mine. Det lå dermed til rette for å avdekke rektorenes subjektive opplevelse gjennom den egne praktiske virkelighetsoppfatningen, eventuelt med påvirkninger fra de sosiale omgivelsenes tolkinger. Innholdet i respondentenes svar er basert på deres egne refleksjoner. Respondentene betrakter og vurderer ut fra sine posisjoner og perspektiv i forhold til det innhold og den betydning ulike hendelser og tema har for dem. Resultatene av studien må derfor betraktes i lys av at intervjuene refererer seg til rektorenes egne eksistensielle verden. Denne opplevde verden kan variere over tid, og den er dessuten forskjellig fra person til person. Svar som er presentert som verifikat i resultatpresentasjonen (kapittel 4), er gjengitt i form av sitat, direkte fra båndspilleren. Disse er da «minimalt farget» av intervjuerens tolkinger. Kun respondentenes subjektive psykiske prosesser gjelder, så langt det for øvrig er mulig å beholde det «rent» mellom lydbånd og manuskript.

I intervjuene fremtrer et omfattende og betydningsfullt resultat som består av varierende, fyldige og mangesidige individuelle og kontekstuelle synspunkter. I samsvar med datamaterialet, og ut ifra mine egne målsettinger, belyses respondentenes varierende oppfatninger og refleksjoner. De oppnådde resultatene gir tydelige svar på problemstillingen, sett i forhold til de forskningsspørsmål jeg stilte.

Med hensyn til forskningsspørsmål 1, kvalifiseringsbehov, viser resultatene knyttet til de administrative lederoppgavene at det eksisterer tydelige behov av økt innsikt i organisering og samspill. Dessuten fremstår økonomi, personalforvaltning og videreutvikling som viktige områder med behov for styrket kompetanse. Når det gjelder de pedagogiske lederoppgavene karakteriseres kvalifiseringsbehovet først og fremst av økt innsikt i samhandlingsprosesser. Disse er også knyttet til organisering og videreutvikling av sosiale relasjoner.

Resultatdiskusjoner

I forhold til forskningsspørsmål 2, kvalifisering, avdekkes det et tydelig behov for kunnskapstilegnelse gjennom erfaringsutveksling ved kursvirksomhet. Slik erfaringsbasert læring er også en aktuell metode ved organisert kollegabasert læring og i tillegg også ved praksis i andre organisasjoner. Teori knyttet til kursdeltakelse fremtrer også som en aktuell kvalifiseringsmetode. Læringen vurderes å være mest effektiv når det eksisterer en kombinasjon av teori og praktiske handlinger. Tilrettelegging av teoriundervisning i forbindelse med praktisk utførelse av arbeidsoppgaver, kan ifølge respondentenes synspunkter gi positive læringseffekter.

Innholdet i intervju svarene må bedømmes i samsvar med mitt fenomenografiske ikke-dualistiske utgangspunkt, hvor menneskets oppfatninger ikke kan avdekke «absolutte sannheter» eller gjengi noen total dybdeforståelse. I min studie er det altså ikke min målsetting å komme fram til resultater som forventes å avspeile en «absolutt virkelighet», bl. a. ettersom denne ut fra mitt ontologiske ståsted ikke er mulig å bestemme. Den fenomenografiske ansatsen, som jeg ontologisk sett bygger min metodologi på, viser i henhold til bl.a. Marton (1992) og Kroksmark (2007), at individenes virkelighetsoppfatninger kun eksisterer på basis av de enkelte individers egne erfaringer og oppfatninger av det som betraktes.

I et hverdagsperspektiv fremstår grupper av oppfatninger i form av beskrivelses-kategorier i en resultatbeskrivelse. Dette er grupper med variable, men kvalitativt betraktet sammenfallende meningsinnhold i et utvalg. Av og til kan det eksistere behov for å beskrive resultatet av en undersøkelse i et oversiktsperspektiv, dvs. i det som ofte kalles et «metaperspektiv». Dette nye metaperspektivet må da reflektere nye grupper med kategorier som er sammensatt av innholdsmessig sett nye kvalitative oppfatninger på metanivået. Selve analyseprosessen kan oppfattes som etablering av «svermer» bestående av beskrivelses-kategorier, for eksempel symbolisert i form av «røde, grønne, blå» ballonger, osv. Disse «svermer» eller grupper kan analyseres videre i «metaperspektivet». Da kan det finnes nye kvalitative forskjeller som gjør det mulig å samle ulike røde, grønne og blå grupper av beskrivelses-kategorier i «klaser» bestående av temakategorier. De nye «klasene», bestående av *beskrivelses-kategoriene* i henhold til beskrivelsen ovenfor, betraktes da som en *temakategori* i metaperspektivet.

En svakhet ved intervju som forskningsmetode er at respondentene knapt unngår å bli påvirket av intervjueren eller spørsmålsstilleren. Foruten selve interaksjonsprosessen, kan det også være et problem ved intervjumetoden at de store mengder informasjon som synliggjøres, oppleves anstrengende. Dette kan påvirke motivasjonen negativt. Respondentenes varierende prioriteringer i svarene, kan på den annen side oppleves positivt, bl.a. gjennom visualisering av et ønsket mangfold. Kompleksitetens dimensjoner og svarenes innholdsrelaterte begrensninger, kan i min studie ha ført til at drøftingsresultatet ikke alltid avspeiler ønsket helhetsforståelse med tydelig innholdsmønster. De tolkinger jeg har presentert utfyller imidlertid hverandre på flere måter. Slik sett håper jeg å kunne bidra til at leseren oppnår en tilfredsstillende helhetsforståelse.

Resultatene i min undersøkelse er basert på et vanlig antall respondenter i en intervjustudie av foreliggende art. De fremkomne rådata kunne kanskje, men ikke

nødvendigvis, ha blitt mer variabelt om utvalget hadde omfattet et større antall rektorer. Med andre personer i utvalget, eller plassert i et annet geografisk område av Norge, ville resultatet sannsynligvis også ha sett annerledes ut. Min undersøkelse skal derfor betraktes i lys av at hensikten med studien er å vise det aktuelle utvalgets kvalifiseringsbehov og aktualiserte fremgangsmåter for kompetanseutvikling i et utvalg av et gitt antall rektorer som tilhører en bestemt geografisk populasjon. I denne sammenheng må resultatene derfor først og fremst kunne sies å ha spesifikk interesse i denne bestemte populasjonen. Generaliseringer er lite aktuelt *generelt sett*, bl. a. på grunn av de varierende kulturelle og miljømessige årsakene som er nevnt. Til tross for de nevnte begrensningene, basert på utvalg og populasjon, reflekterer undersøkelsesresultatet flere grunnleggende kvaliteter som er knyttet til utvalgets kvalifiseringsbehov og synet på kvalifiseringsopplegg. Undersøkelsesresultatet kan slik sett også ha allmenn interesse når det gjelder erfaringer av ledelsesbehov og kompetanseutvikling av rektorer knyttet til videregående skoler.

5.4 Fremtidig forskning

I foreliggende studie presenteres et avgrenset perspektiv, i hvilket inngår individuelle, organisasjonsrelaterte og samfunnsorienterte aspekter. Mot den bakgrunn jeg har presentert tidligere i redegjørelser og begrunnelser, eksisterer det flere steder hvor det kan være aktuelt å utvide arbeidet. Dermed åpner det seg alternative muligheter for å legge fremtidig forskning til områder med muligheter for å knytte seg til problemstillinger jeg har satt fokus på i foreliggende studie. Utvelgelse av slike forskningsområder bør imidlertid bygge på relevans og betydning. Selv om mulighetene for fremtidig forskning i den sektor jeg har valgt i videregående skole er betydelige, finner jeg grunn til å begrense mine forslag til noen få alternativer, som jeg finner særlig aktuell for min egen forskning.

I et nytt fremtidig forskningsprosjekt kan det for eksempel være aktuelt å rette det empiriske søkelyset på andre og større populasjoner av rektorgrupper. Dette kan kanskje avdekke visse geografiske variasjoner i forhold til synspunkter på kvalifiseringsbehov, samt synet på andre aktuelle opplegg for kompetanseutvikling i relasjon til kvalifiseringsbehov. I en ny studie kan det også være ønskelig å inkludere en undersøkelse av de *øvrige ansatte* i utvalget av nye videregående skoler. For eksempel kan denne tankegangen omfatte elever og elevorganisasjoner ved siden av foreldre og fylkesskolesjefer, alt for å få aktuelle kvalifiseringsbehov og kvalifiseringsalternativer belyst fra varierende perspektiv.

Det kan også være aktuelt å knytte fremtidig forskning til fordypninger av innholdet i min tidligere forskning. Dette gjelder for eksempel studier av rektorenes bakgrunn, tidligere utdanning og praksis. Rektorenes behov for generell utvidelse av egne kvalifikasjoner, kan også studeres i en videre forstand enn det jeg har lagt til grunn i min studie. Slike undersøkelser kan for eksempel relateres til skolenes størrelse, organiseringsform, finansieringsmuligheter, aktuelle driftsutgifter, elevenes studieresultater, osv. Dessuten kan det være av interesse å undersøke hvilket motiv andre medarbeidere i rektors skole kan ha for selv å kvalifisere seg i forhold til en fremtidig rektorrolle.

Resultatdiskusjoner

Resultater som omfatter det andre undersøkelsesområdet i min studie, kan dreie seg om respondentenes syn på *aktuelle kvalifiseringsalternativ*. Her fremtrer kvalifisering ved kurs, praksis i annen organisasjon og kollegabasert veiledning. Når det gjelder kurs, velger respondenter i min egen studie noe forskjellig i forhold til effekter av teori ved forelesninger, erfaringsutveksling, samt kombinasjoner av slike kvalifiseringer, som vil kunne dekke de oppståtte kvalifiseringsbehovene. I en ny fremtidig studie kan det, for eksempel på eksperimentell basis, være aktuelt å studere forskjellige metoder og opplæringstiltak, først og fremst for å bedømme effekter av metodealternativene. Min egen undersøkelse tyder på at det i de prioriterte oppleggene for kompetanseutvikling kan være fordelaktig med en kombinasjon av teoretisk opplæring, integrert med opplegg som kan fremme erfaringsutvekslinger mellom deltakerne. Et sentralt tema i et fremtidig forskningsprosjekt kunne derfor være å studere og vurdere på hvilken måte det kan være mulig å legge til rette for et hensiktsmessig teoretisk undervisningsopplegg som også kan tilpasses erfaringsutveksling i den praktiske virkeligheten. Prosjektet bør gjennomføres med hjelp av eksperimentell forsøksvirksomhet i videregående skoler.

Kompetanseutvikling for rektorer gjennom praksis i andre organisasjoner, er et område som reflekterer betydelig interesse i min undersøkelse. I studien fremtrer det også synspunkter på hvilket innhold i slik praksis som kan være av særlig betydning. I en fremtidig ny studie kan det være aktuelt å observere konsekvenser, dvs. betydninger og effekter av den erfaringslæringen som kan oppnås gjennom forskjellige praksisrelasjoner. Dette gjelder for eksempel sett i forhold til varierende praksissteder, blant annet gjennom praksissamarbeid og/eller permisjoner både innenlands og utenlands. Det er også interessant å belyse nærmere hvilken praksisform som bidrar til å fremme kreativitet og nytenkning på beste måte, og hvordan praksisutvekslinger bør organiseres generelt sett.

Min egen undersøkelse tyder på at praksis ved forskningsinstitusjoner antas å kunne tilføre verdifulle kunnskaper og erfaringer. Her kan det for eksempel eksistere behov for en nærmere undersøkelse av hvilke interesser rektorer i videregående skoler og dessuten forskningsinstitusjoner kan ha for en slik praksis.

English Summary

Introduction and Aim of the Study

In this study, it has been my intent to examine qualification needs, methods and procedures to raise qualifications in the administrative and pedagogical fields, for school principals in upper secondary schools. My motivation for completing the study is to meet societal and scientific needs, as well as personal interest. The study has a broad perspective. It involves individual, organizational, contextual, and societal aspects. Based on my focus and limits, the subject is determined by the following research question: What qualifications do school principals in upper secondary education believe the needs are in both administrative and pedagogical fields and how are these needs expected to be fulfilled?

Methodology

My methodological approach to the implementation of the study is based on an individually focused interactive relationship between the school principals and their perceptions of their environment. A phenomenographical approach seems to be the most advantageous for furthering the study's overarching framework. According to Krokmark (2007), phenomenography is a research methodological approach concerning the way in which something is perceived in a particular context. In phenomenography, the world or parts of the world are perceived and analyzed as they appear to different individuals. The understanding of the content and construction of phenomena varies, based on the phenomenographical understanding of ontology. Phenomenographical and phenomenological approaches have several similarities, but there are also differences. One explanatory thesis is that while phenomenography is an approach that emphasizes methods which attempt to characterize an experience,

English Summary

the phenomenological approach seeks to characterize the essence of the experience itself (Marton, 1992).

I expand on my phenomenographical foundation through a qualitative approach, by using interviews as a method for collecting relevant empirical evidence. My task as part of this method is to understand and interpret the phenomena that appear in the material based on the meaning assigned to them by the respondents. Interviews provide good opportunities to evaluate the internal structure and logic of the answers. I can thereby outline a relatively deep insight into the respondents' perceived life situation. My empirical material is based on a selection of 20 respondents, i.e. principals in upper secondary schools. I have emphasised the acquisition of a heterogeneous selection, in order to highlight various perceptions, nuances, and unforeseen aspects of the explored topics.

The characteristic perceptions that appear in the interview material, with similarities and differences, are recorded under various circumstances. Under these circumstances, relationships crystallized, which I divided into topics. The analysis and interpretation results in the study are categorized in the form of descriptive categories, which reflect the primary result of the study. The interpretive work is based on an hermeneutical foundation where the result is developed through the inclusion of both whole units and component parts of the material in an intuitive weave of interconnected processes: from part to whole, and from whole to part. In addition, there is interplay between various analytical and abstract levels and between various forms of knowledge. It is in the interplay and interchange between these foundations and dimensions that I attempt to determine the good and constructive interpretations.

From my methodological and ontological perspective, the results obtained through my research methods based on interviews, can never be referred to as the absolute perception of reality. This is not the intent of my study. It does not build on a dualistic perception of the world as would a positivistic method of approach.

In this study, errors may occur that affect the results. These are divided into two primary groups: reliability and validity. Reliability is an expression of the trustworthiness or precision of an interview study, and affects, among other things, the consistency of the research results. These errors may be due to various conditions and may, for instance, be associated with the setup, with communication, or transcription of the research. In addition to reliability, it is also important to ensure the validity of a study. I submit that the verification of validity of the material is incorporated into the research process through continuous control of the way in which the work is carried out. In agreement with Kvale and Brinkmann (2009, 2015), a valid qualitative material is achieved through dialogue or negotiation with the surroundings. I would emphasize that the presented arguments can be characterized as reasonable, well-founded, defensible, strong, and convincing. Conclusions in the interviews however, are based on the subjective reality of interpretation. Key ethical principles primarily apply to consent, confidentiality, and consequence assessments of the handled material.

Theoretical framework

The theoretical portion is aimed at the subject of the study, the research questions, and the specifications that I have made. It is divided into organizational, leadership, and qualification perspectives, which are again viewed in societal contexts. These perspectives form a basis for the analyses, reflections, interpretations, and conclusions I have reached through the study.

The organizational perspective relates to upper secondary education, which is a three-year educational program for youth who completed primary school. They are thereby given an opportunity to participate in a flexible working and learning environment through a thirteen-year course of education. Education in the Norwegian school encompasses a combination of theoretical and practical programming, or theoretical teaching. Organisation, according to Andersen and Abrahamsson (2005) encompasses social units, constructs, or phenomena. These may consist of values, structures, strategies, and relationships, and be part of the greater social surroundings. Organisation may allow for the tasks in upper secondary schools to be better resolved through the cooperation of several persons than by one individual alone. Organisation allows staff to supply each other with knowledge and skills (Sjöstrand, Sandberg & Tystrup, 2001).

The tasks that are to be completed with regard to upper secondary schools are partly characterized by traits that preserve relatively stable and traditional values. However, there is also interplay, and rules are formed in the internal sociocultural milieu. The school is characterized by varying organizational programs that include differing plans and priorities. In recent years, and in correspondence with national and international tendencies, structural rearrangements have been prioritized to achieve increased organizational flexibility. The intent is increased efficiency and improved use of resources.

According to Strand (2001), leadership is not a clear term. This field includes differing levels of knowledge and varying culturally determined preconceptions, which may be viewed in light of different practical and ideological contexts. However, there are some common ingredients that indicate how leadership may be described. Skrøvset and Stjernstrøm (2006 a, b) view leadership as a specific relationship to other people, in which they affect one other and exercise power and control within the framework of a particular organization, in this case the upper secondary school. Andersen and Ottesen (2011) expand on the term leadership by claiming that it may, for instance, be defined as the exercise of influence, giving direction, limiting content and assigning focus. Each individual school is led by a school principal, who is a middle manager in the school hierarchy and functionally a local decision maker with personnel reports and right of governance.

Leadership tasks are divided into one pedagogical and one administrative area. Møller (2007) associates administration with overarching directions that apply to systems and rules. The administrative domain is characterized by phenomena which

English Summary

are guided, regulated, mastered, and cost-calculated. There is a relatively strong emphasis on material values, as well as formality and legality. Administrative tasks therefore often appear to have bureaucratic traits.

Pedagogical leadership tasks in turn encompass planning and execution of educational programming. According to Lillejord (2011), pedagogy is the study of how human beings learn and develop, as well as how learning processes are implemented. Hansén and Sjöberg (2006) describe pedagogy as an umbrella term for practical activities that structures this affection. Within the upper secondary schools, there is also a goal of implementing further development, involving innovation, creativity, and organizational learning, etc. Thereby, the individual and collective resources of staff can be better utilized, and the development potential represented by both staff and the organization as a whole can be optimized.

The qualification perspective must be viewed in connection with the school principals' existing ability to perform their leadership tasks in an acceptable and satisfactory manner. Qualification needs include the need for knowledge and skills, i.e. the ability for adaptation and cooperation, in addition to the creativity needed by the individual to accomplish mandatory leadership tasks, based on individual and societal needs, aims, and demands. Such a need is affected by a multitude of individual, contextual, and also organizational and societal factors that change over time; these must be continually evaluated in relation to the tasks. One central need is to increase the school principals' insight into organizing the school, thereby achieving an efficient use of resources and contributing to a stimulating learning environment for students and staff in upper secondary schools.

Qualification pertains to ability, knowledge, and skills needed to complete efforts and processes to cover emerging qualification needs for increased insight. These programs may encompass varying efforts both of specifically and generally targeted character. One key issue of the programs is the determination of whether or not focus should be placed on theories pertaining to "hypotheses and postulates", which may be used to explain phenomena and actions in relation to a concrete reality. My presupposition is that theory and practice can mutually determine, enrich, and correct each other.

Organized programs, such as continuing education or peer counselling, represent a central implementation for relevant and flexible training. Such programs may be used in addition to formal training, which occurs in the ordinary educational system as well as through professional development. Another key method for centralizing qualifications may be through experiential learning on the job. In this case, learning occurs while performing activities and by communicating and reflecting in social interplay. This method of learning does not require organization, but may be involved in various forms of organization. In many cases, experiential learning will be the only option for attaining good and adapted insight into conditions as they pertain to tasks that are to be performed. It is often impossible to distinguish between different means of qualification, as they invariably complement one another.

Main Results

With regard to qualification needs, relevant topics tend to emerge, including organization, interplay, school development, and the economical/administrative field. The study shows that there is a considerable need for greater insight into school organization. This insight is partly of a relatively general nature, and applies to knowledge of organizational principles and programs. However, it applies partly to specific insight as well, aimed at school tasks, content, and relationships. Organization encompasses directions where overarching internal administrative and external societal guidelines emerge as key. However, organizations also relate to interplay as it applies to social systems. In practice, this indicates that different directions and aspects of organization can be intentionally combined.

In the results of the study, insight into interplay appears as a particularly central qualification need. The content of interplay is characterized by interpersonal relations wherein information as well as work-related and social implementation are included. Increased qualifications within interplay may contribute to additional updates of knowledge in the field of education. This reinforced foundation, where the social pedagogical field is primarily emphasised, could also strengthen the school principal's relationship with general educational staff within the upper secondary school and with relevant persons outside of the school.

The study has revealed a need for great insight in the area of the scholastic development. Respondents express a need for a creative starting point, with a focus on development that encompasses renewal and growth within upper secondary school. As this need exhibits qualitative and quantitative interdisciplinary character, scholastic development may be associated with other qualification needs presented in the study. However, the results also show a clear need for new insight into general societal perspective, in accordance with changes in the basic guidelines and goals of upper secondary schools. Instruction in societal pedagogy, which fulfils such a need, would appear to be a key subject.

As presented in the interview results, the financial/administrative field comprises an important topic. Respondents have stated that they require additional insight into financial and personnel administration. The study indicates that a school principal should have broad knowledge regarding overarching financial dispositions as they pertain to the school, and also additional financial insight on a more detailed level. One finding is that good and relevant personnel administration is of significant importance in promoting job satisfaction and motivation among the staff. Qualification needs within personnel administration therefore involve relevant knowledge within applicable laws, and interplay as well as implementation measures toward staff. Training programs within the financial/administrative field should be aimed at qualifying specific target groups, in order to cover a range of training needs.

Another focus of this study, in addition to qualification needs, is continuing qualification. This aspect encompasses the implementation of efforts and processes to satisfy emerging needs. The respondents' focus was primarily on increasing qualifications through continuing education, work experience in other organizations, and

English Summary

through peer counselling or advisement. Raising qualifications through continuing education is presented as a preferred method in this study. In the continuing education programs, the need for theoretical qualification by lecture emerges thematically, where quality, content, and interplay with the lecturer are mentioned as important elements in the transmission of theory. The lecturer's scientific and pedagogical insight is seen as meaningful, and appears to be a requirement. To accomplish useful training, the respondents strongly prefer continuing education programs that involve exchanges of experience through information, and communication through social interplay. In this context, there is considerable interest in experiential learning through participation in excursions. The respondents also show an interest in promoting this type of learning through internal social networks, and by practicing training topics which have been discussed in continuing education courses. Numerous respondents also prefer to raise their level of qualification through a combination of theory, participation in lectures, and by exchanges of experience. The results of the study suggest that learning outcomes can be improved by adapting theoretical qualifications to relevant practical situations.

Work experience in another organization than one's own is another key training program considered important by most respondents. It is broad-reaching in perspective, and encompasses a combination of performing actions and exchanging experience through social interplay. The respondents considered the importance of this type of work experience in broad contexts. Various areas of focus were mentioned and considered to be of importance, particularly international work experience, as well as research on educational programs. Peer-based counselling was mentioned by a minority of respondents. This group of school principals considered such counselling to be positive, since they could meet with other and learn from one another in a social setting. Here they would be able to discuss different views and reflect on current issues. Through peer-based counselling, it would also be possible to adapt the time and content to fit with the busy work schedule of the school principals. This form of counselling may also promote cooperation between the schools.

Concluding Remarks

The results of the study suggest that there is a need to reinforce the level of qualification with supplemental and possibly new training programs within several key areas. There are, however, also several relevant existing programs that may be adapted to provide school principals good opportunities to raise their qualification levels.

In terms of research, it may be useful to expand on my study. This might be done by expanding it both in breadth and in depth, within areas relevant to the thesis and to the questions posed in the study. Among other research-related areas, it might be useful to study qualification needs with regard to the organizational and contextual relations faced by school principals both within and outside their own organizations. One example of a key research area within the area of continuing qualification

English Summary

is to elaborate further on the significance of that experiential learning which is accomplished through various temporary practices or work experience. For instance, it may be useful to examine the type of experience that best contributes to creativity and innovation. Another area of research may be to determine how exchanges should be organized. There may also be a need to examine the options that allow school principals the opportunity for temporary work experience or practice at research institutions. Finally, it may be useful to determine the extent to which such temporary practice provides knowledge and useful experience for both school principals and for research institutions.

English Summary

Litteraturhenvisninger

- Aas, M. (2011). Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap. I J. Møller & E. Ottesen (red.). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen.* (s.186-201). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ahl, H. (2004). *Motivation och vuxnas lärande: en kunskapsöversikt och problematisering.* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research.* London: Sage.
- Andersen, J. A. & Abrahamsson, B. (2005). *Organisation: att beskriva och förstå organisationer.* Malmö: Lieber.
- Andersen, F. C. & Ottesen, E. (2011). Skoleledelse, språklige og etnisk mangfold. I J. Møller & E. Ottesen (red.). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen.* (s. 250-264). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Andersen, F. C. (2013). Leadership in a linguistically and ethnically diverse upper secondary school - Responding to challenges. In *Nordic Studies in Education vol. 33* (1) 2013. (s. 31-49).
- Arbeiderpartiets partiprogram [online]. (2013-2017). Oslo.
Tilgjengelig: <http://www.arbeiderpartiet.no/Politikken/> [Hentet 25. juni, 2015]
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, method and practice.* Massachusetts: Addison - Wesley Publishing Company.

Litteraturhenvisninger

- Bakka, J. F. & Fivelsdal, E. (2014). *Organisationsteori: struktur, kultur, prosesser*. København: Handelshøjskolens Forlag.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar. Husserls och Merleau Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (red.). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. (s. 9-58). Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (1990). *Skolledning och professionellt skolledarskap*. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Birkeland, N. R. (2008). Ansvarlig, jeg? Nye redskaper i utformingen av norsk skolepolitikk. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (red.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og politiske svar*. (s. 35-61). Oslo: Cappelen Damm A/S
- Bjereld, U., Demker M. & Hinnfors, J. (2009). *Varför vetenskap? Om vikten av problem och teori i forskningsprosessen*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørngen, A. M. (2008). Hvilken kompetanse trenger lærere i møte med elevenes digitale kompetanse? I P. Nygren & H. Thuen (red.). *Barn og unges kompetanseutvikling*. (s. 127-137). Bibliotekbasen.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (2004). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brunsson, N. & Olsen J. P. (1990). Kan organisationsformer valjäs? I: N. Brunsson & J. P. Olsen (red.) *Makten att reformera*. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Routledge Farmer.
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Colbjørnsen, T. (2011). Skoleeieres arbeid med vurdering - konsekvenser for ledelse i skolen. I J. Møller & E. Ottesen (red.). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 95-118). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles Californien: Sage.

- Dale, E. L. (1997). *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2006). Sosialisering og oppdragelse i skolens læringsmiljø - en forutsetning for elevenes dannelse. I J. B. Johansen & D. Sommer (red.). *Oppdragelse, dannelse og sosialisering i læringsmiljøer*. (s. 59-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (2011). *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Dale, E. L., Gilje, N. & Lillejord, S. (2011). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk forlag.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, P. (2005). *School development: theories and strategies: an international handbook*. P. Dalin with the assistance of K. Kitson. London: Cassell.
- Dalin, Å. (1999). *Veien til den lærende organisasjonen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Day, C. (2009). Building and sustaining successful principalship in England: the importance of trust. *Journal of Educational Administration*. 47 (6) (s. 719-730).
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. University of Nottingham.
- Dempster, N. & Mahony, J. (2000). Ethiske utfordringer i skoleledelsen. I L. Moos & J. E. C. MacBeath (red.). (s. 191-210). *Skoleledelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Den Nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
- Den nasjonale rektorutdanningen ved NTNU [online]. (2015) Utdanningsdirektoratet. Oslo. Tilgjengelig: <http://www.udir.no/Utvikling/Rektorutdanning>. [Hentet: 30. juni, 2015].
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: the Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. (p. 1-32). Thousand Oaks: Sage.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og utdanning*. Århus: Forlaget Klim.
- Dixon, N. (2000). *Common knowledge: how companies thrive by sharing what they know*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.
- Dixon, B. (2012). *Social Media for School Leaders*. New York: John Wiley & Sons.

Litteraturhenvisninger

- Eggen, A. B. (2006). Verdsetting gjennom vurderingspraksis. I J. Møller & O. L. Fuglestad (red.). *Ledelse i anerkjente skoler*. (s. 58-74). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ellingsen, F. M. (2010). *Atferd og læringsmiljø sett fra ledelsesperspektivet: Hvordan ser skoleledere på sine muligheter til å skape et godt læringsmiljø og påvirke problematferd?* Hønefoss: HIBU, Hønefoss.
- Ellström, P.- E. (2004). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Elstad, E. (2008). Ansvarliggjøringsmekanismer: Når skoleeier eller pressen stiller skolen til ansvar. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (red.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. (s. 204-234). Oslo: Cappelen Damm A/S.
- Elstad, E. (2010). PISA i norsk offentlighet: politisk teknologi for styring og bebreidelsesmanøvrering. I E. Elstad & K. Sivesind (red.). *PISA - sannheten om skolen?* (s. 100-123). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Elstad, E. & Sivesind K. (2010). OECD setter dagsorden. I E. Elstad & K. Sivesind (red.). *PISA - sannheten om skolen?* (s. 20-41). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Engeland, Ø. (2000). *Skolen i kommunalt eie - politisk styrt eller profesjonell ledet skoleutvikling?* Oslo: Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Engeland, Ø., Roald, K. & Langfeldt, G. (2008). Kommunalt handlingsrom: hvordan forholder norske kommuner seg til ansvarsstyring i skolen? I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (red.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. (s. 178-203). Oslo: Cappelen.
- Evelein, F. G. & Korthagen, F. A. (2015). *Practicing core reflection: activities and lessons for teaching and learning from within*. New York: Routledge.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget, Vigmosta & Bjørke AS.
- Fivelsdal, E., Bakka, J. F. & Nordhaug, O. (2004). *Organisasjon og ledelse: struktur, prosesser, læring og kultur*. Oslo: Cappelen akademisk forlag as.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. *Den Nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016*. [online]. Tilgjengelig: <http://www.etikkom.no/forskniningsetiskeretningslinjer/Samfunnsvitenskap>. [Hentet 15. september, 2016].
- Fremskrittspartiets prinsipp- og handlingsprogram [online]. (2013-2017). Oslo. Tilgjengelig: <https://www.frp.no/hva-vi-mener/prinsipp-og-handlingsprogram>. [Hentet: 25. juni, 2015].

- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fuglestad, O. L. (2006). Leing som kulturutvikling. I J. Møller & O. L. Fuglestad (red). *Ledelse i anerkjente skoler*. (s. 179-198). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Fuglestad, O. L. & Vedøy, G. (2006). Der energien strøyer. Søkelys på relasjoner og læringsmiljø. I J. Møller & O. L. Fuglestad (red.). *Ledelse i anerkjente skoler*. (s. 143-159). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Furman, G. & Shields, C. (2005). How Can Leaders Promote and Support Social Justice and Democratic Community in Schools? In W. A. Firestone & C. Richly (Eds.). *A New Agenda for Research in Educational Leadership*. (p. 119-138). New York and London: Teacher College Press.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Garmannslund, P. E., Elstad, E. & Langfeldt, G. (2008). Lærernes opplevelse av måling og rangering av kvalitetsaspekter ved undervisning og læringsprosesser. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (red.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. (s. 250-270). Oslo: Cappelen Dam AS.
- Giddens, A. (2007). *Social theory and modern sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Glovik, Ø. (2006). Organisasjonsteoretiske perspektiv i utdanningsleiing. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (red.). (s. 95-116). *Utdanningsledelse*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Glovik, Ø., Langfeldt, G. & Roald, K. (2014). *Rektorrollen: om å skape ledelse i skolefelleskapet*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L. I. Terum (red.). *Profesjonsstudier*. (s. 144-160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2005). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. London: Sage.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Gustavsson, B. (2004). *Kunskap i det praktiska*. Lund: Studentlitteratur.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action: bd. 2*. Cambridge: Polity Press.

Litteraturhenvisninger

- Habermas, J. (1996). *Kommunikativt handlande: tekster om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Hammersley, M. (2013). *What is qualitative research?* London: Bloomsbury.
- Handy, C. (1996). *Beyond certainty: the changing worlds of organizations*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hansén, S.- E. (1997). ”Jag är proffs på det här.” Om lärarens arbete under en tid av förändring. *Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, Nr. 16, 1997*.
- Hansén, S.- E. & Sjöberg, J. (2006). Didaktik i Lärarutbildningar. I S. Ongstad (red.). *Fag og didaktikk i lærerutdanning: kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hanson, L. (2004). *Human vehicle interaction: driver's body and visual behavior and tools and process for analysis*. Lund: Bibliotekbasen.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerearbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). *Hållbart ledarskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A., Halasz, G. & Pont, B. (2008). The Finnish Approach to System Leadership. In B. Pont, D. Mushed & D. Hopkins (Eds.). *Improving School Leadership, vol. 2: Case Studies on System Leadership*. (p. 69-109). Paris: OECD.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2012). *Den fjerde vei: en inspirasjon til endring i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology and Education* 26, 253-267.
- Haugen, C. (2010). OECD: For en konservativ modernisering av utdanning? I E. Elstad & K. Sivesind. (red.). *PISA - sannheten om skolen?* (s. 69-82). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Helstad, K. (2011). Ledelse og lærerarbeid i videregående skole: vilkår for kollektiv kunnskapsutvikling. I J. Møller & E Ottesen (red.). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 225-249). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Høyres stortingsvalgprogram [online]. (2013 - 2017). Oslo. Tilgjengelig: http://www.hoyre.no/www/politik/hoyres_programmer/hoyres_stortingsvalgprogram_2013-2017/ [Hentet: 25. juni, 2015].

- Höög, J., Johansson, O. & Olofsson, A. (2009). Swedish Successful Schools Revisited. *Journal of Educational Administration* 47 (6). (p. 742-752).
- Höög, J. & Johansson, O. (2015). Struktur, kultur, ledarskap - ett projekt och dess resultat. I J. Höög & O. Johansson (red.). *Struktur, kultur, ledarskap - förutsättningar för framgångsrika skolor*. (s. 15-24). Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2000). *Läring: aktuell läringsteori i spändningsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2012). *Läring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2004). Skolens ledelse, skolens kultur og praksis i klasserommet: er det noen sammenheng? I G. Imsen (red.). *Det usynlige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. (s. 144-164). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2013) *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2015). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschoug.
- Irgens, J. E. (2009). Skoleledelse i kunnskapssamfunnet. I R - A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (red.). *Skoleledelse. Betingelse for læring og ledelse i skolen*. (s. 129-140). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Irgens, J. E. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R.- A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (red.). *Kompetent skoleledelse*. (s. 125-146). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Irgens, J. E. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, Kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kerlinger, F. N. & Lee Howard, B. (2000): *Foundations of behavioral research*. London: Wadsworth.
- Kitzinger, J. & Barbour, R. S. (2001). Introduction: The challenge and promise of focus groups. In J. Kitzinger & R. S. Barbour. *Developing focus groups research*. (p. 1-20). London: Sage Publications.
- Kjærnsli, M. & Olsen, R, V. (2013). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (red.), Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogiske forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Kofod, K. K. (2007). Skoler som organisatoriske nettverk - organisering, koblinger, magt og struktur. I L. Moos, J. Krejsler & K. K. Kofod (red.). *Meninger i ledelse - succesfuld skoleledelse mellem visioner og selvledelse*. (s. 179-206). Frederikshavn: Dafolo Forlag AS.

Litteraturhenvisninger

- Krejsler, J. (2002). Prosjektpædagogik, cyberspace og individualiserende pædagogiske relationer. I L. Moos, M. Hermansen & J. Krejsler (red.). *Professionalisering og ledelse*. (s. 79-102). Frederikshavn: Dafolo Forlag AS.
- Krejsler, J. (2007). Styling av skolen mellom ledelse og selvledelse. I L. Moos, J. Krejsler & K. K. Kofod (red.). *Meninger i ledelse - suksessfull skoleledelse mellom visioner og selvledelse*. (s. 163-178). Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Kroksmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik - en didaktisk mjllighet. *Didaktisk Tidsskrift*, 2007, 17, 2-3.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsintervju*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative interviewing*. Los Angeles, Californien: Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndverk*. København: Hans Reitzel.
- Kvam, V. (2006). Å være aktør i skolebyrkratiet. Om skoleledernes begrensninger og muligheter for handling. I *Nordisk Pedagogikk nr.1, 2006*. (s. 75-84). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kydd, L., Crawford, M. & Riches, C. (1997). *Professional Development for Educational Management*. Buckingham: Open University Press.
- Lahdenperä, P. & Sandström, M. (2011). Klassrummets mångfald som didaktisk utmaning. I S.- E. Hansén & L. Forsmark (red.). *Allmändidaktik - vetenskap fr lärare*. (s. 91-114). Lund: Studentlitteratur AB.
- Langfeldt, G. (2006 a). Styringsstrategier og rektorrollen - et historisk perspektiv. I J. Møller & O. L. Fuglestad (red.). *Ledelse i anerkjente skoler*. (s. 45-57). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Langfeldt, G. (2006 b). Resultatforbedring som ledelsesutfordring. I J. Møller & O. L. Fuglestad (red.). *Ledelse i anerkjente skoler*. (s. 75-87). Oslo: Universitetsforlaget.
- Langfeldt, G. (2008 a). *Ansvar og kvalitet - strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Langfeldt, G. (2008 b). Hva står ASAP for? Og hva er oppnådd? I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (red.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pædagogiske svar*. (s. 11-32). Oslo: Cappelen Damm A/S.
- Langfeldt, G. (2008 c). Ansvarsstyring i utdanningssektoren - statlig ambisjon og ideologi. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (red.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og politiske svar*. (s. 123-150). Oslo: Cappelen Damm A/S.
- Langfeldt, G. & Birkeland, N.R. (2010). PISA i lys av styringsteori. I E. Elstad & K. Sivesind (red.). *PISA - sannheten om skolen?* (s. 83-99). Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Langfeldt, G. (2011). Ansvarsstyring - didaktikens sluttpunkt? I S.- E. Hansén & L. Forsmark (red.). *Allmändidaktik - vetenskap för lärare*. (s. 133-152). Lund: Studentlitteratur AB.
- Larsson, P. (2004). *Förändringens villkor. En studie av organisatoriskt lärande och förändring inom skolan*. Stockholm: Handelshögskolan.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: J.W. Cap-pelen Damm akademisk Forlag a.s.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Reizel.
- Lee, C. D. & Smagorinsky, P. (2000). *Vygotskian perspectives on literacy research: constructing meaning through collaborative inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leithwood, K. & Riehl, C. J. (2003). What we know about successful school leadership. In W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.). *A new agenda: Directions for research on educational leadership*. (p. 22-47). New York: Teachers College Press.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlström, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Toronto: University of Minnesota, University of Toronto, the Wallace Foundation.
- Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: progress on a broken front. *Journal of Educational Administration* 43 (6). (p. 619-630).
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J. Møller & E. Ottesen (red.). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 284 - 301). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber Förlag.
- Lundgren, U. P. (2006). Political Governing and Curriculum Change - From Active to Reactive Curriculum Reforms. The Need for a Reorientation of Curriculum Theory. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E - Tidkrift 2006 -1.
- Lundgren, U. P. (2010). PISA. I E. Elstad & K. Sivesind (red.). *PISA - sannheten om skolen?* (s. 42-53). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Löwstedt, J. & Stymne, B. (2002). *Scener ur ett företag: organiseringsteori för kunskapsamhället*. Lund: Studentlitteratur.
- March, J.G. & Olsen, J.P. (1995). *Democratic governance*. New York: Free Press.
- Marton, F. (1992). På spaning efter medvetandes pedagogik. *Forskning om utbildning. Tidsskrift för analys och debatt*, (4), 28-40.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Litteraturhenvisninger

- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2006). *Building school - based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (red.). *Profesjonsstudier*. (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, J. (2009). *Vetenskapsteoretiske grunder. Historia och begrepp*. Lund: Studentlitteratur.
- Moos, L. & Dempster, N. (2000). Nogle komparative udledninger af undersøgelsen. I L. Moos & J. E. C. MacBeath (red.). *Skoleledelse*. (s.157-172) Århus: Klim.
- Moos, L. (2002). Pædagogisk ledelse: Ledelse af som dannelse. I L. Moos, M. Hermansen & J. Krejsler (red.). *Professionalisering og ledelse*. (s. 147-170). Frederikshavn: Dafolo Forlag AS.
- Moos, L., Hermansen, M. & Krejsler, J. (2002). *Professionalisering og ledelse*. Frederikshavn: Dafolo Forlag AS.
- Moos, L., Krejsler, J. & Kofod, K. K. (2007 a). Succesfuld skoleledelse: Hvordan undersøges det, og hvordan er der forsket i det? - om betydningen af iagttagers perspektiv. I L. Moos, J. Krejsler & K. K. Kofod (red.). *Meninger i ledelse – succesfuld skoleledelse mellem visioner og selvledelse*. (s. 17-32). Frederikshavn: Dafolo Forlag AS.
- Moos, L., Krejsler, J. & Kofod, K. K. (2007 b). Analyser af det landsdækkende spørgeskema. I L. Moos, J. Krejsler & K. K. Kofod (red.). *Meninger i ledelse – succesfuld skoleledelse mellem visioner og selvledelse*. (s. 221-240). Frederikshavn: Dafolo Forlag AS.
- Moxnes, P. (2000). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet. Pedagogisk arbeidslivspsykologi i forskning og praksis*. Oslo: Forlaget Paul Moxnes.
- Moxnes, P. (2012). *Positiv angst i individ, gruppe og organisasjon: et organisasjonspsykologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mulford, B. & Silins, H. (2003). Leadership for organizational learning and improved student outcomes - what do we know? (p. 175-195). *Cambridge Journal of Education*, 33 (2).
- Myhre, H. (2010). *Den sosiale konstruksjonen av rektorposisjonen i grunnskolen: en kasusstudie av relasjonen mellom rektorer og lærere i tre norske grunnskoler*. Trondheim: Norges teknisk - naturvitenskaplige universitet. Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt.
- Mäkelä, Aa. (2007). What principals really do. An ethnographic case study on leadership and principal's comprehensive tasks in school. *Jyväskylä Studies in*

- Education, Psychology and Social Research*. Jyväskylä University Printing House, University of Jyväskylä.
- Møller, J. (1996). *Lære å lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag a/s.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen: posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I J. Møller & O. L. Fuglestad (red.). *Ledelse i anerkjente skoler*. (s. 27-44). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Møller, J. og Presthus, A.M. (2006). Ledelse som demokratisk praksis. I J. Møller & O. L. Fuglestad (red.). *Ledelse i anerkjente skoler*. (s. 214-233). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Møller, J. (2007). Skolelederes betydning for elevenes læringsresultater. I J. Møller & L. Sundli (red.). *Læringsplakaten. Skolenes samfunnskontrakt*. (s. 165-184). Kristiansand: Høgskoleforlaget AS.
- Møller, J. (2011). Rektorers profesjonsforståelse - faglig autonomi og administrative underordning. I J. Møller & E. Ottesen (red.). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 27-50). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I J. Møller & E. Ottesen (red.). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 15-26). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Nilsen, S., Fauske, H. & Nygren, P. (2007). *Læring i fellesskap: en pedagogisk modell i profesjonsutdanninger*. Oslo: Gyldendal akademiske Forlag AS.
- Nilsen S. E. & Håland, G. (2008). *Læring gjennom praksis: innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Nordhaug, O. (2004). Effekter i personalopplæring. I O. Nordhaug (red.). *Strategisk kompetanseledelse. Teori og praksis*. (s. 133-152). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordhaug, O. & Kristiansen, H.- I. (2007). *Retorikk, organisasjon og ledelse*. Oslo: Forlaget 1.
- Nygren, P. (2006). *At utvikles ved at utvikle: en model for deltakerstyrende forandringsprosesser i HPA's utviklingsdel*. Århus: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Nygren, P. (2008). Barn og unges kompetanseutvikling i et komplekst samfunn. I P. Nygren & H. Thuen (red.). *Barn og unges kompetanseutvikling*. (s. 28-38). Oslo: Universitetsforlaget.

Litteraturhenvisninger

- O'Day, J. A. (2002). Complexity, accountability and school improvement. *Harvard Educational Review* 72 (3). (p. 293–329).
- Opplæringslova med foreskrifter (2014). *Lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke A/S.
- Ottesen, E. (2011). Ledelse gjennom samtaler. I J. Møller & E. Ottesen (red.). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 265–283). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Pervin, L. A. & John, O. P. (2001). *Personality: theory and research*. New York: Wiley.
- P. Lübcke (red.) (1987). Vår tids filosofi. I J. R. Flor, *Popper: Kritisk rasjonalism*. (s. 551). Stockholm: Forum AB.
- Polkinghorne, D. (1983). *Methodology for the Human Sciences*. Albany: Saybrook Institute. State University of New York Press.
- Rasmussen, J. (1999 a). Konstruktivisme og fænomenologi - hva har de til felles og hvori adskiller de sig fra hinanden? I J. T. Hansen & M. Hermansen (red.). *Sosiologisk utfordring til psykologien*. (s. 67–88). Århus: Klim.
- Rasmussen, J. (1999 b). Mesterlære og den allmenne pedagogikk. I K. Nilsen & S. Kvale (red.). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (s. 167–181). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Rasmussen, S. (2000). *Addiction treatment: theory and practice*. Calif: Sage Publications, Thousand Oaks.
- Riley, K. & MacBeath, J. (2000). Velfungerende leader og kvalitetsskoler. I L. Moos & J. E. C. MacBeath (red.). *Skoleledelse*. (s. 211–228). Århus: Forlaget Klim.
- Roald, K. (2004). *Å forske på organisasjonslæring i skolevurdering - ei kritisk drøfting av ulike tilnæringsmåtar*. N-NR 14/2004 Avdeling for lærarutdanning og Idrett. Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring når skole og skoleiagar utvikler kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I O. Dyste (red.). *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. (s. 84–104). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Runesson, U (2006). What is it possible to learn? On variation as a necessary condition for learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (4) (p. 397–410).
- Ryan, J. (2006 a). *Inclusive Leadership*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Ryan, J. (2006 b). Inclusive Leaderships and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools* 5 (1). (p. 3–177).

- Ryen, A. (2006). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ryen, A. (2010). *Doing interviews in social research: a practical guide*. Los Angeles, California: Sage.
- Sahlberg, P. (2011) Developing Effective Teachers and School Leaders: The Case of Finland. In L. Darling- Hammond and R. Rothman. (Eds.). *Teacher and Leader Effectiveness in High - Performing Education Systems*. Washington, D C: Alliance for Excellent Education and Stamford, CA: Stamford Center for Opportunity Policy in Education, 2011.
- Salo, P. (2002). *Skolan som mikropolitisk organization. En studie i det som skolan är*. Åbo: Åbo Akademisk Förlag.
- Sandberg, J. & Sjöstrand, S. - E. (2001). *Invisible management: the social construction of leadership*. London: Thomson Learning.
- Sandén, T. (2007). *Lust att leda i lust och leda: om rektorers arbete under en tid av förändring*. Åbo: Åbo akademis Förlag.
- Sandén, T. & Wikman, T. (2011). Att leda lärande. I S. - E. Hansén & L. Forsmark (red.). *Allmändidaktik - vetenskap för lärare*. (s. 259-280). Lund: Studentlitteratur A B.
- Schön, D. A. (2013). *Utdannelse af den reflekterende praktikereren: tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Århus: Klim.
- Selander, S. & Ödman, P. J. (2005). *Text och existens: hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Sjöberg, J. & Hansén, S - E. (2011). Lärautbildning i ett föränderligt samhälle. I S. - E. Hansén & L. Forsmark (red.). *Allmändidaktik - vetenskap för lärare*. (s. 73-90). Lund: Studentlitteratur AB.
- Sjöstrand, S. - E., Sandberg, J. & Tystrup, M. (2001). *Invisible management: the social construction of leadership*. London: Thomson Learning.
- Skedsmo, G. (2011). Vurdering som styring av utvikling og overvåking av resultater. I J. Møller & E. Ottesen (red.). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 74 - 94). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skjervheim, H. (2001). *Deltakar og tilskodar*. Oslo: Aschehoug.
- Skrøvset, S. & Stjernstrøm, E. (2006 a). Ulike arenaer for utøvelse av ledelse: praksisfellesskap og delkulturer. I J. Møller & O. L. Fuglestad (red.). *Ledelse i anerkjente skoler*. (s. 160-178). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skrøvset, S. & Stjernstrøm, E. (2006 b). Røtter og vinger: et portrett av Brenna skole. I J. Møller & O. L. Fuglestad (red.). *Ledelse i anerkjente skoler*. (s. 124-133). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sosialistisk venstrepartis arbeidsprogram [online]. (2013 - 2017). Oslo. Tilgjengelig: [www https://sv.no/arbeidsprogram/kapittel 6 kunnskap/](https://sv.no/arbeidsprogram/kapittel_6_kunnskap/) [Hentet: 25. juni, 2015].

Litteraturhenvisninger

- Spillane, J. P. & Louis, K. S. (2002). School improvement processes and practices: Professional learning for building instructional capacity. In J. J. Murphy (Eds.). *The educational leadership change*. Chicago: Chicago University Press.
- Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Stette, Ø. (red.). (2003). *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer, 1998. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova): Forskrift til opplæringslova*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Stette, Ø. (red.). (2007). *Opplæringslova og forskrifter. Utdrag for videregående opplæring i skolen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- St.meld. nr. 33. (2002-2003). *Om ressursituasjonen grunnopplæringen m.m.* Det norske utdannings- og forskningsdepartement.
- St.meld. nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Det norske utdannings- og forskningsdepartement.
- St.meld. nr. 16. (2006-2007). *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Det norske Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Det norske Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 11. (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Det norske Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 44. (2008-2009). *Utdanningslinja*. Det norske Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 18. (2012-2013). *Lange linjer - kunnskap gir muligheter*. Det norske Kunnskapsdepartementet.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (1). (s. 221-258).
- Strand, T. (2001/2007). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Californien: Sage Publications.
- Stålhammar, B. (1985). *Skoleledning i förändring*. Stockholm: Liber utbildningsförlaget.
- Stålhammar, B. (1991). *Målstyrt ledarskap i skolan*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Stålhammar, B. (1993). Ledarskap i övergången från industrisamhälle til kunnskapssamhälle. I B. Stålhammar (red.). *Skolledare i föränderlig omvärld*. (s. 11-75). Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Stålhammar, B. (1996). Rektors tidsanvändning. I B. Stålhammar (red.). *Begripa ledningen*. (s. 77-107). Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Svedberg, L. (2000). *Rektorsrollen: om skolledarskapets gestaltning*. Stockholm: HLS förlag.

- Svedberg, L. (2007). *Gruppsykologi: om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2001). *Läring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag AS.
- Säljö, R. (2006). *Läring og kulturelle redskaper: om læringsprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag A S.
- Säljö, R. (2011). Lärande och lärandemiljöer. I S.- E. Hansén & L. Forsmark (red.). *Allmändidaktik - vetenskap för lärare*. (s. 155-184). Lund: Studentlitteratur AB.
- Sørhaug, H. C. (2004). *Managementlighet og autoritetens forvandling. Ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Bergen; Fagbokforlaget.
- Telhaug, A. O. (2006). *Skolen mellom stat og marked: norsk skoletenkning fra år til år 1990-2005*. Oslo: Didakta norsk forlag.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høgskoleforlaget AS.
- Tiller, T. & Helgesen, S. (2011). *Bedre ledere: lederutvikling gjennom reflektert erfaring*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Toole, J. C. & Louis, K. S. (2002). The Role of Professional Learning Communities in International Education. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. (p. 245-279) Dordrecht: Kluwer.
- Treerkrem, A. (2000). *Att återerövra vardagen. En socialpedagogisk effektstudie av ett psykosocialt rehabiliteringsprogram*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Treerkrem, A. (2006). *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Törnsén, M. (2015). Har framgångsrika skolor framgångsrika rektorer? I J. Höög & O. Johansson (red). *Struktur, kultur, ledarskap - förutsättningar för framgångsrika skolor*. (s.75-96). Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Valle, R. (2006). Politisk blick på skoleledere. I J. Møller & O. L. Fuglestad (red.). *Ledelse i anerkjente skoler*. (s. 88-104). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Vedøy, G. (2006). Skoleledelse i flerkulturelle skoler. I J. Møller & O. L. Fuglestad (red.). *Ledelse i anerkjente skoler*. (s. 199-213). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Vygotskij, L.S., Lindquist, G. & Lindsten, Ø. (2001). *Tänkande ock språk*. Göteborg: Daidalos.

Litteraturhenvisninger

- Weick, K. E. (2009). *Making sense of the organization: the impermanent organization*. Chichester: Wiley & Sons.
- Wells, C. G. (1999). *Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westbury, J., Hansén, S. - E., Kansanen, P. & Björkvist, O. (2005). Teacher Education for Research Based Practice in Expanded Roles: Finland's Experience. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49, (p. 475-485).
- Zahavi, D. (2011). *Fænomenologi*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Ödman, P.- J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori og praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Åsberg, R. (2000). *Ontologi, epistemologi och metodologi. En kritisk gjennomgang av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser*. IPD - rapport nr. 13. Göteborgs universitet.

Bilag

Vedlegg nr 1

Intervjuguide

Personalia og erfaring

- 1 Navn
- 2 Alder
- 3 Hvor lenge har du vært rektor?
- 4 Skole
- 5 Studieretninger
- 6 Antall elever
- 7 Antall ansatte
- 8 Antall klasser

Kvalifiseringsbehov

Følgende aspekter skal undersøkes for forskningsspørsmål 1, Rektorenes kvalifiseringsbehov:

- | | |
|-----------------------|--|
| Aspekt A ₁ | Kvalifiseringsbehov for administrative lederoppgaver |
| Aspekt B ₁ | Kvalifiseringsbehov for pedagogiske lederoppgaver |
| Aspekt C ₁ | Ansattes antatte forventninger til utførelse av lederoppgavene |

Fokuserte dimensjoner under Aspekt A₁ Administrative lederoppgaver

Hvilke kvalifiseringsbehov opplever du at rektorene i den videregående skolen har i det administrative lederområdet? (Aspekt A₁)

Fokuserte dimensjoner under Aspekt B₁ Pedagogiske lederoppgaver

Hvilke kvalifiseringsbehov opplever du at rektorene i den videregående skolen har i det pedagogiske lederområdet? (Aspekt B₁)

Fokuserte dimensjoner under Aspekt C₁ De ansattes antatte forventninger til utførelse av lederoppgavene

Hvilke spesielle forventninger mener du at de ansatte har til rektors kvalifiseringsbehov for å utføre lederoppgavene? (Aspekt C₁)

Kvalifiseringstiltak

Følgende aspekter skal undersøkes for forskningsspørsmål 2 Rektorenes videreutvikling (kompetanseutvikling):

Aspekt A₂ Viderekvalifisering ved kurs

Aspekt B₂ Viderekvalifisering ved praksis i annen organisasjon

Aspekt C₂ Viderekvalifisering ved kollegabasert veiledning

Fokuserte dimensjoner under aspekt A₂ Viderekvalifisering ved kurs

- a Hvordan ser du på å viderekvalifisere rektorene i den videregående skolen ved kurs? (Aspekt A₂)
- b Hva bør eventuelt vektlegges i kvalifiseringsoppleggene? (Aspekt A₂)

Fokuserte dimensjoner under aspekt B₂ Viderekvalifisering ved praksis i annen organisasjon

- a Hvordan ser du på muligheten for å viderekvalifisere rektorene i den videregående skolen ved praksis i annen organisasjon? (Aspekt B₂)
- b Hvorfor mener du eventuelt slik kvalifisering er viktig? (Aspekt B₂)
- c Hva bør eventuelt vektlegges i kvalifiseringsoppleggene? (Aspekt B₂)

Fokuserte dimensjoner under aspekt C₂ Viderekvalifisering ved kollegabasert veiledning

- a Kan det etter ditt syn være aktuelt å viderekvalifisere rektorene i den videregående skolen ved kollegabasert veiledning skolene imellom? (Aspekt C₂)
- b Hvorfor mener du slik veiledning eventuelt er viktig? (Aspekt C₂)
- c Hva bør eventuelt vektlegges i kvalifiseringsoppleggene? (Aspekt C₂)

Har du noe å tilføye angående spørsmålene i intervjuet og de svarene du har gitt?

Vedlegg nr 2a₁

Resultatpresentasjon

Forskningsspørsmål 1: Resultat Kvalifiseringsbehov

Tema \ Aspekt	A₁ - Administrative lederopp-gaver
Kvalifiseringsbehov i organisering	<i>Overordnet organiseringsperspektiv</i> <i>Intern organisasjonsoppfølging</i> <i>Delegering av oppgaver</i> <i>Organisasjonsrelatert innspill</i>
Kvalifiseringsbehov i samspill	<i>Kommunikasjon</i> <i>Motivasjon</i>
Kvalifiseringsbehov i skoleutvikling	<i>Perspektiv på retning og sammenhenger i skolens videreutviklingsprosesser</i> <i>Igangsetting av tiltak og realisme i disse</i>
Kvalifiseringsbehov i det økonomisk/administrative området	<i>Økonomistyring</i> <i>Personalforvaltning</i>

Vedlegg nr 2a₂

Resultatpresentasjon

Forskningsspørsmål 1: Resultat Kvalifiseringsbehov

Aspekt Tema	B₁ - Pedagogiske lederoppgaver
Kvalifiseringsbehov i pedagogisk organisering	<i>Overordnet pedagogisk organisasjonsperspektiv</i> <i>Intern pedagogisk organisasjonsoppfølging</i> <i>Organisering av skoleåret</i> <i>Funksjonelle tilpasninger i organisasjonen</i> <i>Utprøving og korrigering av eksperimentelle undervisningsopplegg</i>
Kvalifiseringsbehov i samspill	<i>Kommunikasjon</i> <i>Motivasjon</i> <i>Sosiale relasjoner</i> <i>Demokrati og medvirkning</i>
Kvalifiseringsbehov i skoleutvikling	<i>Strategisk utgangspunkt</i> <i>Egenutvikling</i> <i>Pådriver i utviklingsprosesser</i>

Vedlegg nr 2a₃

Resultatpresentasjon

Forskningsspørsmål 1: Resultat Kvalifiseringsbehov

Aspekt Tema	C₁ - Forventning til utførelse av lederoppgavene
Kvalifiseringsbehov i organisering	<i>Intern organisasjonseffektivisering</i> <i>Delegering av oppgaver</i> <i>Organisasjonsrelatert tilpasning</i> <i>Organisasjonsrelatert kontroll og legitimitet</i>
Kvalifiseringsbehov i samspill	<i>Kommunikativ, kunnskapsrik og utadvent</i> <i>Forutsigbar, trygg og rettferdig</i> <i>Demokratisk og medvirkningsorientert</i> <i>Aktiv lederrolle</i>
Kvalifiseringsbehov i skoleutvikling	<i>Egenutvikling</i> <i>Organisasjonsutvikling</i>
Kvalifiseringsbehov i det økonomisk/administrative området	<i>Økonomi</i> <i>Personalforvaltning</i>

Vedlegg nr 2b₁

Resultatpresentasjon

Forskningsspørsmål 2; Resultat Viderekvalifiseringsopplegg

Aspekt Tema	A2 - Kvalifisering med kurs
Kvalifisering gjennom teori ved forelesning	<i>Forelesning og aktivt samspill mellom foreleser og kursdeltaker</i> <i>Forelesningenes kvalitet og innhold er avgjørende</i> <i>Formidling av aktuell vitenskaplig skoleforskning er nødvendig</i>
Kvalifisering gjennom erfaringsutveksling	<i>Ekskursjoner</i> <i>Sosialt nettverk</i> <i>Praktisere innhold som gjennomgås på kurset</i> <i>Relasjoner til skolens arbeid</i>
Kvalifisering gjennom kombinasjoner av teori ved forelesning og erfaringsutveksling	<i>Effektiv viderekvalifisering betinger kombinasjon av teori med forelesning og erfaringsutveksling</i> <i>Effektiv viderekvalifisering krever interaksjon mellom teori og praksis</i>
Kvalifisering ved praksis og/eller erfaringsutveksling	

Vedlegg nr 2b₂

Resultatpresentasjon

Forskningsspørsmål 2: Resultat Viderekvalifiseringsopplegg -

Tema \ Aspekt	B₂ - Viderekvalifisering ved praksis i annen organisasjon
Kvalifisering gjennom teori ved forelesning	
Kvalifisering gjennom erfaringsutveksling	
Kvalifisering gjennom kombinasjoner av teori ved forelesning og erfaringsutveksling	
Kvalifisering ved praksis og/eller erfaringsutveksling	<i>Betydningsfullt å praktisere i annen organisasjon</i> <i>Praksis i annen organisasjon oppøver og utvider det egne perspektivet</i> <i>Praksis i annen organisasjon leder til atferdsforandring</i> <i>Internasjonal rettet praksis gir en dynamisk pedagogisk stimulans</i> <i>Forskningsrettet praksis ved opphold i forskningsinstitusjon stimulerer undervisningsmotivasjonen</i>

Vedlegg 2b₃

Resultatpresentasjon

Forskningsspørsmål 2: Resultat Viderekvalifiseringsopplegg

Tema \ Aspekt	C₂ - Kvalifisering ved kollegabasert veiledning
Kvalifisering gjennom teori ved forelesning	
Kvalifisering gjennom erfaringsutveksling	<i>Erfaringsutveksling under kollegiale sammenkomster belyser problemstillinger og inspirerer nye rektorer</i> <i>Tett sosialt nettverk skaper trygghet i et tolerant fellesskap</i> <i>Bredden i kollegaveiledningen skaper et verdifullt nettverk</i> <i>Kollegaveiledningens organisering er avgjørende for dialog og samspill</i>
Kvalifisering gjennom kombinasjoner av teori ved forelesning og erfaringsutveksling	
Kvalifisering ved praksis og/eller erfaringsutveksling	

Jørund Try

Kvalifiseringsbehov og kompetanseutvikling av rektorer i videregående skoler

En kvalitativ studie av videreutdanningsbehov og kvalifiseringsalternativer for rektorer i et utvalg av norske videregående skoler

Formålet med studien er å undersøke *kvalifiseringsbehov* og alternativ *kompetanseutvikling* for rektorer i videregående skole. Mitt håp er derved å kunne bidra til at rektors administrative og pedagogiske lederoppgaver kan utføres raskere, sikrere og kvalitetsmessig bedre i fremtiden. Å lykkes med dette innebærer å øke mulighetene for å tilfredsstillе samfunnets behov for individuell opplæring i skolen.

Studiens empiriske undersøkelse viser at rektor har behov for kompetansehevinger i forbindelse med utførelse av lederoppgaver knyttet til administrasjon og pedagogikk. Av undersøkelsen framgår at rektor innen de administrative lederoppgaver opplever behov for ny innsikt i rasjonelle organisasjonsopplegg for å kunne gjennomføre arbeidsoppgavene mer effektivt enn tidligere. For de pedagogiske lederoppgavene går behovet for økt kompetanse i en sosial- og relasjonsorientert retning. Kvalifisering innen organisering, samspill, skoleutvikling, økonomi, personalforvaltning og didaktisk planlegging av undervisning framstår sentralt

Når det gjelder *kvalifiseringsalternativer* viser undersøkelsen at kompetanseutvikling med hjelp av teori ved kursdeltakelse, kan være en hensiktsmessig metode som gir læringseffekter. Det er imidlertid erfaringsbasert sosialt samspill i form av praktisk kursdeltakelse, ekskursjoner, kollegabasert læring og ved å praktisere i andre organisasjoner, som er de oftest foreslåtte kvalifiseringsalternativene. Dessuten er det kombinasjoner av ulike opplegg, for eksempel kombinasjon av teoriundervisning og erfaringsbasert læring som er særlig kvalifiserende.

