

Avdeling Rena

Charlotte Pedersen Strandvik

Masteroppgave
Rektors lederutfordringer

The challenges of the high school principal

MPA- Master i offentlig ledelse og styring

2017/2018

Forord

Bruce Springsteen synger det slik; «I'm working on a dream, though sometimes it feels so far away». Det er med glede jeg nå leverer min masteroppgave og setter punktum for mine fine år som MPA-student. Det har vært krevende å kombinere master med fulltids arbeid og husbygging, men prosessen har vært svært lærerik og interessant.

Det er flere jeg må takke for at denne oppgaven nå er ferdigstilt.

Tusen takk til min veileder, Åse Storhaug Hole, for gode råd og optimisme. Takk til venner og familie for deres utrettelige innsats som heiagjeng. En spesiell takk til min mor for uvurderlig støtte i denne prosessen. Tusen takk til min leder og arbeidsplass for oppmuntring og tilrettelegging. En stor takk rettes også til min kjære Espen for all omsorg og støtte i denne prosessen.

Mest av alt må jeg takke mine informanter som har tatt tid fra sin travle arbeidshverdag for å dele sine refleksjoner med meg. Ved ferdigstillingen av prosjektet ble det tydelig for meg akkurat hvor verdifull tiden deres er.

Hamar/Rena, 01.03.18

Charlotte Pedersen Strandvik

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Norsk sammendrag	6
Engelsk sammendrag (abstract)	7
1. Innledning.....	8
1.1. Bakgrunn og hensikt.....	8
1.2. Tidligere forskning	8
1.3. Problemstilling.....	9
1.4. Oppbygging av oppgaven.....	10
2. Organisasjonskontekst.....	11
2.1. Hedmark fylkeskommune.....	11
2.1.1. Organisering	11
2.1.2. Demografi.....	11
2.1.3. Økonomisk situasjon	12
2.1.4. Videregående skoler.....	12
2.1.5. Skole- og tilbudsstrukturen	13
3. Teori	15
3.1. Perspektiver på ledelse i det offentlige.....	15
3.1.1. Ledelse versus administrasjon.....	15
3.1.2. Strategi	15
3.1.3. Strategisk kompetanseledelse.....	16
3.1.4. Relasjonell ledelse.....	18
3.1.5. Tillit.....	21
3.2. Perspektiver på ledelse i skolen.....	22
3.2.1. Idealtypiske kunnskapsregimer	23
3.2.2. Elevsentrert skoleledelse	24

3.2.3.	Rektors profesjonsforståelse	26
3.2.4.	Forventninger til rektor	26
3.1.	Lederroller	30
3.1.1.	Klassifisering av lederroller	30
3.1.2.	Fire komplementære lederroller	32
3.2.	Skolen som organisasjon	34
3.2.1.	Mål- og resultattankegang	36
4.	Metode.....	37
4.1.	Metode og forskningsdesign.....	37
4.2.	Utforming av intervjuguide	38
4.3.	Utvalg av intervjupersoner	39
4.4.	Gjennomføring av intervjuene.....	40
4.5.	Tolkning av data	42
4.6.	Oppgavens reliabilitet og validitet.....	43
4.6.1.	Reliabilitet	44
4.6.2.	Validitet.....	46
4.7.	Etiske dimensjoner	49
5.	Presentasjon av data	51
5.1.	Elevenes læringsmiljø.....	51
5.1.1.	Delingskultur.....	52
5.1.2.	Trygghet	53
5.1.3.	Omdømme.....	54
5.2.	Strategi og helhet	56
5.3.	Skole- og tilbudsstrukturen.....	58
5.3.1.	Robuste fagmiljøer	58
5.3.1.	Trygge arbeidsplasser.....	59

5.4. Tid.....	61
5.4.1. Relasjoner.....	61
5.4.2. Informasjonsflyt	62
5.4.3. Arbeidstidsavtalen.....	63
5.4.4. Møtevirksomhet	64
5.5. Rektors rolle	64
6. Drøfting	70
6.1 Elevenes læringsmiljø	70
6.2. Delingskultur	70
6.3. Kompetanseledelse.....	72
6.4. Styring og autonomi	73
6.4. Relasjonsledelse	75
6.4.1. Tillit og trivsel.....	76
6.4.2. Skole-hjem	77
6.5. Skole- og tilbudsstrukturen	77
6.6. Strategi og tydelighet	79
6.6.1. Tolke og implementere.....	80
6.7. Rektors opplevelse av egen rolle.....	81
7. Oppsummering og avsluttende kommentar.....	83
Litteraturliste	85
Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse som informant i masteroppgave.....	88
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	89
Vedlegg 3: Organisasjonskart for Hedmark fylkeskommune	90

Norsk sammendrag

Med min master i offentlig ledelse og styring (MPA) ønsket jeg å se på lederutfordringer i offentlige kunnskapsorganisasjoner, og nærmere bestemt i offentlig videregående skole i Hedmark fylke. Skolen er en organisasjon preget av stor kompleksitet, hvilket setter krav og utfordringer til ledelsen. Formålet med oppgaven er å se på hva rektorene i offentlig videregående skole selv ser på som sine mest sentrale lederutfordringer. Jeg forsker på dette med følgende problemstilling;

«Hva vurderer utvalgte rektorer i videregående skole i Hedmark som sine mest sentrale lederutfordringer?»

For å svare på denne problemstillingen har jeg gjennomført dybdeintervjuer med 5 av 14 rektorer i videregående skole i Hedmark fylkeskommune.

For å gi et bilde av organisasjonskonteksten rektorene befinner seg i, gir jeg en presentasjon av Hedmark fylkeskommune og dens demografiske og økonomiske situasjon. Teorigrunnlaget for studien er forankret i perspektiver på ledelse i det offentlige og ledelse i skolen, med særlig fokus på teorier om ledelse og lederroller.

Mine funn viser at en økende byråkratisering i skolen utfordrer rektors rolle som pedagogisk leder og avgrensner rektors mulighet til å drive relasjonell ledelse. Krav til rektors rolle øker i takt med skolens kompleksitet og rektorene opplever det som et dilemma å forvalte egen arbeidstid. En sentral utfordring er mangel på tid.

Engelsk sammendrag (abstract)

With this Master of Public Administration (MPA), I wish to explore the challenges that public leaders face in a knowledge organization like the public high school. More specifically, the challenges of the principals in public high school in Hedmark County. The public high school is an organization characterized by great complexity. With this complexity, requirements and expectations are raised for public management. The purpose of this study is to identify what the principals themselves consider to be their core challenges as leaders of the public high school. I research this topic with the following thesis statement;

“What do a selection of high school principals in Hedmark consider to be their core challenges as a leader?”

The empirical data is obtained by in-depth interviews with five of the principals in the public high school in Hedmark County.

I give a short presentation of the organizational context that is the county of Hedmark, with its demographic and economic situation. The theoretical framework of the thesis statement mainly consists of leadership theory in the public sector and school management, with an additional focus on leadership roles.

My findings show that increasing bureaucracy in schools challenges the role of the principal as an educational leader and limits his opportunity to conduct relational leadership. As the complexity of the public high school increases, so do the requirements of the principal. They experience managing their own time to be a dilemma. A core challenge is lack of time.

1. Innledning

1.1. Bakgrunn og hensikt

Jeg jobber som eksamenskonsulent i videregående skole i Hedmark fylkeskommune. Fylkeskommunene fikk i 2015 en ny inntektsmodell og for Hedmark fylke ble konsekvensen et redusert rammetilskudd på ca. 140 millioner kroner innen år 2019. Dette rettet min oppmerksomhet mot hvilke utfordringer ledere i offentlig sektor møter. Med min master i offentlig ledelse og styring ønsket jeg derfor å se nærmere på utfordringer for ledere i offentlig sektor i Hedmark fylkeskommune. Siden jeg selv jobber i videregående skole, ønsket jeg å rette fokus mot ledelse i offentlige kunnskapsorganisasjoner og nærmere bestemt ledelse i offentlig videregående skole. Skoler er organisasjoner preget av høy kompleksitet, hvilket setter høye krav til og skaper utfordringer for ledelsen. I videregående skole finnes flere nivåer med ledere fra fylkeskommunen som skoleeier, til rektor som skoleleder, til avdelingsledere og lærere, samt andre kunnskapsarbeidere som i stor grad arbeider selvstendig. Rektor er en figur alle har et forhold til og en formening om hva driver med. Det stilles høye krav til rektor gjennom lovverk og føringer fra skoleeier, samt forventninger fra samfunnet rundt. Jeg syntes med dette det ville være interessant å forske på hvilke utfordringene rektorer i videregående skole i Hedmark møter som ledere.

1.2. Tidligere forskning

Så snart fokus for masteravhandlingen var avklart, startet jeg søk etter litteratur og tidligere forskning. Jeg gjennomførte søk i blant annet Oria og Google Scholar på ulike kombinasjoner av «ledelse», «utfordringer», «kunnskapsorganisasjoner», «ledelse i skole» og «rektor». Jeg gjennomførte også søk rundt rektor som leder, lederroller og lover og forskrifter vedrørende videregående opplæring. Tidligere masteravhandlinger jeg har gjort meg kjent med har tatt for seg rektor som leder både i grunnskolen og på videregående trinn. Mitt inntrykk er at disse i stor grad er knyttet til rektor som befinner seg i spesifikke spenningsfelt mellom ulike nivåer eller områder i sitt virke. De fleste virker å fokusere på rektor knyttet til læring og kunnskap,

organisasjonslæring, lederstrategier, samt rektor som leder i en lærende organisasjon eller kunnskapsorganisasjon. Interessant litteratur fra søk var blant annet «Ledelse, organisasjon og kultur» (Strand, 2007), «Strategisk kompetanseledelse» (Lai, 2013), «Elevsentrert skoleledelse» (Robinson, 2014) og «Rektor som leder og sjef» (Møller & Ottesen, 2011). Jeg satte meg også inn i de krav og forventninger til rektor som Utdanningsdirektoratet fremmer i Rektorutdanningen.

Gjennom disse søkene ble det tydelig at rektors rolle og ansvarsområde favner bredt og at utfordringene som leder trolig ville være mange. Jeg ønsket derfor for å spesifisere min forskning til hva rektorene i Hedmark selv vurderer som sine mest sentrale lederutfordringer.

Min avhandling vil skille seg ut da den fokuserer på hva rektorene i Hedmark selv vurderer som sine mest sentrale lederutfordringer på intervjuetidspunktet og frem i tid. Oppgaven har med dette en forankring i rektorenes egen rolleforståelse.

1.3. Problemstilling

På denne bakgrunn kom jeg frem til at jeg ønsket å se på lederutfordringer for rektorer i videregående skole i Hedmark fylke. Mer presist ønsket jeg å finne ut hva et utvalg av rektorene opplever som sine mest sentrale lederutfordringer. Jeg kom frem til følgende problemstilling;

«Hva vurderer utvalgte rektorer i videregående skole i Hedmark som sine mest sentrale lederutfordringer?»

Det blir interessant å se hva den enkelte opplever som sine mest sentrale utfordringer som leder i dag og frem i tid, samt om det er samsvar om dette mellom rektorene. Det blir også interessant om utfordringene de opplever som sine mest sentrale peker mot en bestemt del av deres virke, eller rolle.

1.4. Oppbygging av oppgaven

I kapittel 1 redegjør jeg for bakgrunn og hensikt med oppgaven, og begrunner mitt valg av problemstilling.

I Kapittel 2 presenterer jeg organisasjonskonteksten mine informanter befinner seg i. Jeg gir en kort presentasjon av Hedmark fylkeskommunes organisering, demografi og økonomiske situasjon. Videre presenteres organiseringen av videregående skole i Hedmark og dens skole- og tilbudsstruktur.

I kapittel 3 redegjør jeg for oppgavens teoretiske grunnlag. Jeg presenterer først perspektiver på ledelse i det offentlige. I denne forbindelse avklares skillet mellom ledelse og administrasjon. Det redegjøres så for strategi, strategisk kompetanseledelse, relasjonell ledelse og tillit. Videre presenteres perspektiver på ledelse i skolen. Dette ved en presentasjon av idealtypisk kunnskapsregimer, elevsentrert skoleledelse, rektors profesjonsforståelse og de krav og forventninger som settes til rektor. Videre redegjør jeg for ulike lederroller og skolen som organisasjon.

I kapittel 4 presenterer jeg min metodiske tilnærming til oppgaven. Jeg redegjør for mitt valg av metode og forskningsdesign og min utforming av intervjuguiden. Jeg kommenterer så mitt utvalg av intervjupersoner, gjennomføringen av intervjuene og min tolkning av data. Jeg vurderer til slutt avhandlingens reliabilitet, validitet og etiske dimensjoner.

I kapittel 5 presenterer jeg mine funn gjennom intervjupersonenes direkte og indirekte sitater.

Kapittel 6 er oppgavens drøftingskapittel. Her diskuterer jeg mine funn opp mot utvalgt teori.

I kapittel 7 gis en kort oppsummering av oppgavens funn, samt en avsluttende kommentar.

2. Organisasjonskontekst

2.1. Hedmark fylkeskommune

2.1.1. Organisering

Hedmark fylkeskommune er en politisk styrt organisasjon med ca. 2000 ansatte som har ansvaret for viktige velferdstjenester for Hedmarks befolkning. Sentraladministrasjonen befinner seg på fylkeshuset i Hamar, med ca. 150 ansatte som jobber i ulike fagenheter eller i stab- og serviceenheter. For organisasjonskart over Hedmark fylkeskommune, se vedlegg 3.

Fylkestinget, med sine 33 representanter, er øverste myndighet i Hedmark fylkeskommune og ledes av Fylkesordføreren. Hedmark fylkeskommune er organisert etter en parlamentarisk styringsmodell hvor fylkestinget velger et fylkesråd. Fylkesrådet representerer flertallet i fylkestinget og har det overordnede ansvaret for å lede administrasjonen. Det er i alt fire fylkesråder med hver sine ansvarsområder, av dem en fylkesråd med ansvar for videregående opplæring. Fylkesdirektøren er fylkeskommunens administrative leder. Fylkesdirektøren sikrer god samhandling og koordinering mellom fylkesrådet og administrasjonen og har det daglige ansvaret for fylkeskommunens virksomhet. En slik virksomhet er videregående opplæring. Denne enheten ledes av fylkessjefen for videregående opplæring og administrerer lov- og regelverk knyttet til elever, lærlinger og voksnes rettigheter innenfor opplæring. De følger også opp vedtak i fylkestinget, følger opp resultater og legger til rette for utviklingsarbeid (Hedmark Fylkeskommune, 2016).

2.1.2. Demografi

Hedmark fylke består av flere distriktskommuner og omfatter store geografiske områder. Det er 22 kommuner i Hedmark og disse er fordelt på fire regioner. Fylket har opplevd en befolkningsvekst de siste årene som man forventer vil fortsette de neste 10-15 årene. Denne veksten har allikevel vært lavere enn landsgjennomsnittet. Aldersfordelingen i Hedmark er en utfordring. Fylket har en høy andel eldre i befolkningen og en forventer at trenden med færre fødte barn per kvinne vil fortsette og dermed forsterke trenden med flere eldre og færre barn

og unge i befolkningen. Hedmark er dermed avhengig av tilflytting og innvandring for å oppnå forventet vekst (Hedmark Fylkeskommune, 2016).

Selv om en generelt forventer befolkningsvekst i Hedmark, vil en oppleve reduksjon i enkelte aldersgrupper. Dette gjelder spesielt ungdom mellom 16-18 år som er målgruppen for videregående opplæring. Denne reduksjonen forventes å vedvare frem til en økning i 2032. Det vil allikevel være færre 16-18 åringer i de fleste regioner i år 2040 enn det er i dag (Hedmark Fylkeskommune, 2016).

2.1.3. Økonomisk situasjon

De frie inntektene til fylkeskommunen består av skatteinntekter og rammetilskudd. Rammetilskuddet blir fordelt gjennom inntektssystemet og dette inntektssystemet ble endret fra og med 2015, med full virkning fra 2019. Dette har gitt store omfordelingsvirkninger mellom fylkeskommunene. Nye kostnadsnøkler er utarbeidet for alle sektorer i inntektssystemet, dvs. for videregående opplæring, tannhelsetjenesten og for samferdsel. Systemvirkningen for Hedmark fylkeskommune er en reduksjon i rammetilskudd på ca. 140 millioner kroner innen 2019. Befolkningsutviklingen med færre ungdommer i alderen 16-19 år, vil gi en reduksjon i overføringer til fylkeskommunen. For Hedmark er denne reduksjonen stipulert til ca. 42 millioner kroner innen 2020. Midlene følger elevene, men selv om det blir færre elever per klasse vil driftskostnadene stort sett være de samme. Fylkestinget besluttet, i mars 2015, at skole- og tilbudsstrukturen skulle gjennomgås. Utgangspunktet for vedtaket var at rammene for sektor for videregående opplæring skulle reduseres med 95 millioner kroner fra 2014 til 2020 (Sveen, 2016).

2.1.4. Videregående skoler

Fylkeskommunen er skoleeier for videregående opplæring. Hedmark fylkeskommune har 14 offentlige videregående skoler fordelt på 16 studiesteder. Elevinntaket i videregående skole baserer seg på Opplæringslova og tilhørende forskrift. I tillegg har fylkeskommunen vedtatt lokale inntaksforskrifter. Det er ikke fritt skolevalg i Hedmark, hvilket betyr at elevene i utgangspunktet søker seg til skolene de sokner til. Å søke på tvers av regioner er i hovedsak forbeholdt elever som ønsker et programområde som ikke tilbys i egen region. De fleste

skolene i Hedmark kombinerer yrkesfaglige og studiespesialiserende studieprogram og har i gjennomsnitt 514 elever hver seg. Utviklingen i befolkningstall viser at det i Hedmark er forventet en nedgang på omtrent 560 16-18 åringer i 2023 sammenliknet med 2016. Denne nedgangen i ungdomskullene skaper utfordringer for den fremtidige skole- og tilbudsstrukturen i fylket (Hedmark Fylkeskommune, 2016).

I tillegg til forventet elevnedgang, påvirkes elevtallet i videregående skole av elevtallet i statlige og private skoler. Steinerskolen og Norges Toppidretts gymnas har lenge vært aktører i Hedmark og høsten 2015 startet Wang toppidrett et tilbud på Hamar. Alle videregående trinn vil være igangsatt på Wang fra og med skoleåret 2017-2018. En regner da med at ca. 150, 50 per trinn, av elevene på Wang er Hedmarkinger. Dette vil være med på å påvirke antall søkere til videregående opplæring i offentlig videregående skole (Hedmark Fylkeskommune, 2016).

2.1.5. Skole- og tilbudsstrukturen

Grunnet reduserte rammer som følge av nytt inntektssystem, samt lavere budsjettildelinger på grunn av forventet elevnedgang, ble det i mars 2015 bestemt i fylkestinget at det skulle foretas en gjennomgang av skole- og tilbudsstrukturen i Hedmark. Dette for å sikre kvaliteten i skoledriften til tross for reduksjon i økonomiske rammer. Fylkesrådet mente det var nødvendig med strukturelle endringer for å bevare solide fagmiljøer og opprettholde sterkt trykk på kontinuerlig kvalitetsarbeid (Sveen, 2016).

Norconsult ble valgt til å gjennomføre en ekstern utredning av den fremtidige skole- og tilbudsstrukturen i Hedmark. De la frem sin rapport utarbeidet av Norsted og Stavem (2016) med mulige alternativer i mai 2016. Anbefalingen var da, blant annet, å legge ned Storhamar videregående skole. Rapporten ble lagt ut på høring. Etter dette gjennomførte fylkesrådet ytterligere utredninger hvor de utforsket andre strukturendringer (Sveen, 2016). I desember 2016 fremmet fylkesrådet forslag om en endring i skolestrukturen ved å avvikle Skarnes videregående skole, samt forslag om endring i tilbudsstrukturen ved innføring av normtall for et minste antall elever før tilbud settes i gang. Fylkestinget la fylkesrådets forslag ut på høring med forutsetning om endelig behandling i fylkestinget i april 2017 (Sveen, 2017).

Fylkesrådets innstilling etter en totalvurdering ble å opprettholde alle skolesteder. De foreslo dermed ingen strukturelle endringer, men foreslo innføring av normtall som en nødvendig

innstramming av tilbudsstrukturen. Normtall er da et minstetall for det antall elever et tilbud må ha for at det skal settes i gang. Det ble foreslått normtall på 60% oppfylld av ordinære klasser. Dette ville dermed danne grunnlaget for den årlige fastsettelsen av tilbudsstrukturen i fylket. Innføringen av normtall ble i hovedsak begrunnet med at; «...det vil gi større grad av forutsigbarhet for skolene i sin planlegging, og viktigst - at det bidrar til å opprettholde kvalitet i tilbudene og valgmuligheter for elevene innenfor sine utdanningsløp. Færre smale tilbud gir også økonomiske besparelser» (Sveen, 2017, s. 20-21). I april 2017 ble fylkesrådets innstilling vedtatt (Hedmark Fylkeskommune, 2017).

3. Teori

3.1. Perspektiver på ledelse i det offentlige

3.1.1. Ledelse versus administrasjon

Organisasjoner har tre ledelsesnivåer. Topplederen leder på det operative nivået, mellomledere på det administrative. Ledere med ansvar for en avgrenset gruppe ansatte med spesialiserte arbeidsoppgaver, leder på et institusjonelt nivå. Det stilles ulike krav til en leder, ut fra på hvilket nivå i organisasjonen han utfører sin funksjon. Det kommer an på hvilke ressurser de har kontroll over, hvem og hva de har ansvaret for. En leder har ansvar for å utføre ulike handlinger med den hensikt å få andre mennesker til å utføre et stykke arbeid om skal bidra til at organisasjonen kan nå sine mål. Ledelse blir derfor en prosess mellom mennesker (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

En skiller ofte mellom ledelse og administrasjon. Dette spesielt når en ønsker å skille mellom trivielle sider ved ledelse og de mer vanskelige og spektakulære sidene ved ledelse (Strand, 2007). Administrasjon har fokus på produksjon og effektiv problemløsning, og assosieres med kontroll, planlegging, regelstyring og ansvarsfordeling. Ledelse har fokus på sosiale og relasjonelle forhold og assosieres med delegering, tillit og relasjonsbygging. Ledelse handler om å lage og kommunisere visjoner, samt lage generelle retningslinjer for organisasjonens utvikling (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Jacobsen & Thorsvik (2013) viser til at forskning påviser at god ledelse er helt avhengig av at det administrative fungerer godt.

3.1.2. Strategi

Whittington (2002) presenterer fire generiske tilnærminger til strategi; den klassiske, den evolusjonære, den prosessuelle og den systemteoretiske. De ulike tilnærmingene til strategi gir ulik logikk for hvordan den enkelte leder velger å legge sin strategi. Forutsetningene som ligger til grunn for de fire perspektivene er hvordan de forholder seg til strategiens resultat og prosess. Perspektivene redegjøres for under;

Innenfor den klassiske tilnærmingen til strategi anses strategi som «En rasjonell prosess med bevisst planlegging og analyse, konstruert for å maksimere langsiktige fordeler» (Whittington, 2002, s. 16). Denne tilnærmingen baserer seg på den grunnleggende antakelsen om «det rasjonelle økonomiske mennesket» som alltid handler rasjonelt etter mulighet for tap og vinning. Det settes dermed stor tillit til lederens vilje og evne til å velge profittmaksimerende strategier gjennom rasjonell langtidsplanlegging (Whittington, 2002).

I den evolusjonære tilnærmingen til strategi er grunntanken mer fatalistisk. Hva som blir en vellykket strategi eller ikke er forutbestemt og kan ikke endres eller styres av mennesket. Det er derfor ikke lederne som velger de rådende strategiene innenfor et bestemt miljø, men heller markedet. Lederen kan kun tilpasse seg til skiftende krav i omgivelsene. Strategier kan derfor kun skape midlertidige fordeler, det viktigste er å maksimalisere sjansen for å overleve i dag (Whittington, 2002).

Innenfor det prosessuelle perspektivet oppstår strategi gjennom en mer pragmatisk prosess hvor man lærer gjennom å prøve, feile og tilpasse seg, heller enn å ha fokus på teorier og rasjonelle trekk. De tenker «det økonomiske rasjonelle mennesket» er en fiksjon da mennesket i praksis har begrenset rasjonalitet. Omgivelsene er i stadig forandring og ingen vil derfor vite hva en optimal strategi vil være til enhver tid. Mennesket vil heller ikke klare å holde seg til en bestemt strategi over tid. Strategier blir til mens man handler i takt med omgivelsene og det vil derfor være bortkastet å bruke tid på langsiktig planlegging (Whittington, 2002).

Det systemteoretiske perspektivet bygger på en relativistisk grunntanke hvor strategi sees i forhold til de sosiale systemene den utøves i. Menneskets adferd er et resultat av et nettverk av sosiale relasjoner og disse nettverkene vil påvirke den enkeltes handlinger og mål. Tilnærmingen til strategi vil dermed være kulturbestemt samtidig som målet med strategien er drevet av andre faktorer enn profittmaksimering (Whittington, 2002).

3.1.3. Strategisk kompetanseledelse

Strategisk kompetanseledelse er en av flere tilnærminger til satsning på kompetanse. Retningen innehar komponenter fra både; «knowledge management», «intellectual capital» og «organizational learning». Med den uformelle og utvekslende tilnærmingen til læring i eget

arbeidsmiljø ligner retningen «knowledge management». «Organizational learning» tar til ordet for viktigheten av gode tiltaksformuleringer, dette er viktig også i strategisk kompetanseledelse. Analyse og evalueringsprosessene er sentrale i strategisk kompetanseledelse. Det samme gjelder for retningen «Intellectual capital». Disse retningene har imidlertid ulikt syn på menneskelig kompetanse og læring. «Alle har en felles oppfatning om at kompetanse er en ressurs som er helt avgjørende- ofte mest avgjørende- for å sikre positive resultater, konkurranseevne og overlevelse for en organisasjon over tid» (Lai, 2013, s. 21).

Innenfor strategisk kompetanseledelse defineres kompetanse som individuelle ferdigheter, kunnskaper, evner og holdninger. En kompetent medarbeider innehar kompetanse som er relevant, anvendbar og verdifull for arbeidsplassen. Hvilken kompetanse som etterspørres, kompetansens form, vil dermed være avhengig av typen organisasjon og de arbeidsoppgaver arbeidsplassen utfører (Lai, 2013).

Strategisk kompetanseledelse består av tre aktiviteter; kompetanseplanlegging, implementering av tiltak og evaluering og oppfølging. Disse fungerer som en kontinuerlig prosess i organisasjonen. Dette innebærer at det må drives gjennomgående målrettet planlegging påfulgt av prioriterte tiltak som evalueres og vurderes. Vurderingsresultatene skal benyttes som utgangspunkt for videre planlegging opp mot nye mål og tiltak, alltid i arbeidet mot gode resultater og effekter (Lai, 2013).

I arbeidet med å utvikle kompetente medarbeidere er det nødvendig at ledelsen kan skille mellom kompetanseutvikling og kompetanseheving. Kompetanseutvikling vil si å endre, forbedre eller korrigere tidligere kunnskap, ferdigheter, holdninger og praksis. Når det er snakk om kompetanseheving vil det si å utvikle høyere og mer spesialisert kompetanse. Når organisasjonen skal tilføre slik ny kompetanse bør den være konkret og rettet mot kompetansekrav som organisasjonen trenger (Lai, 2013).

Målrettet og systematisk kompetanseutvikling er tiltak for å oppnå læring og skape gode læringsarenaer. Når det gjelder valg av metoder for kompetanseutvikling har den uformelle, interne læringsarenaen høstet erkjennelse i senere tid. Det å observere hverandre, delta i hverandres arbeid, diskutere og dele erfaringer viser seg å være et godt utviklingstiltak. Slik

intern kompetanseutvikling gir i større grad tilgang til organisasjonsspesifikk kompetanse i motsetning til standardiserte eksterne kurs og utviklingstiltak (Lai, 2013).

«Kompetanse bidrar først til måloppnåelse og verdiskapning når den blir brukt på en relevant måte» (Lai, 2013, s. 18). Høy kompetansemobilisering skaper fornøyde arbeidstagere, brukere og samarbeidspartnere. Lederens evne til å benytte medarbeidernes kompetanse på rett måte og på rett sted, påvirker i hvilken grad organisasjonen når sine mål og verdiskapning. For leder blir det derfor nødvendig å vite noe om hva som påvirker medarbeideres kompetansemobilisering og dermed også deres motivasjon for arbeidet. Indikatorer for indre jobbmotivasjon kan blant annet være at medarbeidere opplever jobben sin som spennende, at de opplever jobben som meningsfull og at de synes det er gøy å arbeide med de arbeidsoppgavene de har (Lai, 2013).

Medarbeidere med irrelevant kompetanse i forhold til sine arbeidsoppgaver vil kunne oppleve at de ikke får benyttet sin kunnskap og vist sitt potensiale og sine ferdigheter. Virkningen av dette over tid kan føre til umotiverte arbeidere med lav mestringsopplevelse. Lai (2013) benytter i denne forbindelsen begrepet kompetanseinkongruens. Utilfredse medarbeidere søker ofte nye utfordringer og nye arbeidsplasser (Lai, 2013).

En av driverne for kompetansemobilisering er autonomi, det å oppleve tillit samt kontroll over eget arbeid. Slike drivere kan i liten grad påvirkes av arbeidstager selv. Driverne skapes i måten medarbeidere, arbeidsmiljøet og organisasjonsstrukturen fremmer en opplevd kompetanse og autonomi hos den enkelte arbeidstaker. Dette er et lederansvar (Lai, 2013).

3.1.4. Relasjonell ledelse

Relasjoner utvikles i interaksjon med andre mennesker. Mennesket befinner seg i en relasjon når det må forholde seg til et annet menneske, men selve relasjonen oppstår i samspillet med det andre mennesket. I dette samspillet påvirkes relasjonen av hvordan menneskene oppfatter hverandre og reagerer på hverandre. Menneskets erfaringer i slike relasjoner danner grunnlaget for hvordan mennesket kommuniserer med og behandler andre mennesker. Mennesket må altså evne å kunne kommunisere og samhandle med andre for å kunne skape en god relasjon (Nordahl, 2010).

Skivik(2004) beskriver den kompetente leder som en leder med teoretisk og praktisk kunnskap på fire områder; han skal inneha faglig kompetanse, strategisk kompetanse, administrativ kompetanse og en relasjonell, mellommenneskelig kompetanse. Relasjonell ledelse handler om å mestre forholdet til medarbeidere, overordnede eller andre samarbeidspartnere ved hjelp av økt kompetanse innenfor relasjonelle områder som kommunikasjon, coaching, motivasjon og teamutvikling (Skivik, 2004).

Lederens oppgave er å nå organisasjonens mål i samarbeid med og gjennom andre. Det er derfor viktig at en leder utvikler en relasjonell lederkompetanse. Det vil si og hele tiden ha fokus på å utvikle en fleksibel lederstil tilpasset situasjon og person. Slik ledelse består ikke av enkeltstående handlinger en gang for alle, men er en del av lederens kontinuerlige arbeid så lenge man leder. For å drive seg selv i dette arbeidet må lederen vite hva som motiverer han og gir han energi til videre arbeid mot målene. Han må også takle hindringer og kjenne sine begrensninger (Skivik, 2004).

Når det gjelder relasjonell kompetanse er det viktig at ledere forstår sine medarbeidere, hvordan de reager i ulike sammenhenger og hva den enkelte medarbeider har behov for. I tillegg må ledere også ha god selvinnikt, en forståelse av seg selv, sin egen lederstil, sine holdninger og sitt reaksjonsmønster i ulike sammenhenger. De må også kunne se og forstå hvordan egen opptreden blir oppfattet av og påvirker medarbeidere og samarbeidspartnere. Dette er et komplekst kunnskapsområde da en leder ofte må forholde seg til mange ulike mennesker i sitt daglige arbeid. Det er leders ansvar å kjenne den enkelte medarbeider og sette seg inn i deres situasjon for å kunne utøve hensiktsmessig lederadferd til enhver tid. Dette for hele tiden å kunne høste de beste effektene. En leder må derfor hele tiden forske på sin egen praksis (Skivik, 2004).

Skivik (2004, s.39) presenterer relasjonell lederkompetanse som en pyramide med tre nivåer hvor disse nivåene hele tiden påvirker hverandre i en dynamisk prosess. På nivå 1, nederst i pyramiden, er handlingskompetansen som er den praktiske lederkompetansen leder benytter og innehar i handlingsøyeblikket. Det vil si den bakgrunn, kunnskap og de ferdigheter leder har for å kunne ta de avgjørelsene han gjør på det gitte tidspunktet.

Kompetansenivå 2 representerer lederens refleksjonskompetanse. Før, under og etter at en avgjørelse er tatt og en handling er funnet sted gjør leder ulike vurderinger. Lederens evne til å reflektere rundt disse handlingssituasjonene er med på å forme han som leder.

Øverste nivå i pyramiden, kompetansenivå 3, uttrykker nødvendigheten av leders evne til å forske på egen praksis. Dette innebærer at lederen må søke aktivt etter kunnskap i sin egen virksomhet for å evaluere effekten av handlinger og refleksjoner underveis i en prosess. Målet er at leder skal kunne utvikle og utvide sitt handlingsrepertoar på bakgrunn av lokalt forankret kunnskap. Dette er kunnskap leder ikke kan lese seg til da den er personlig for det miljøet han er leder for (Skivik, 2004).

En leder kan påvirke medarbeidere med ulike påvirkningsenergier og kommunikasjonsadferd. Han kan trykke sine meninger på sine medarbeidere, prøve å trekke med seg medarbeiderne og føle seg litt frem, eller dra seg unna situasjonen. De ulike energiene krever ulik lederrolle eller påvirkningsstil, som igjen gjør at han må handle på ulike måter (Skivik, 2004).

Relasjonsledelse tar utgangspunkt i et positivt menneskesyn, der medarbeiderne ønsker å bidra til å gjøre sitt beste for å nå bedriftens mål. Ledelsen ser medarbeidere som problemløsende, selvkontrollerende individer med muligheten til å vite hva de burde gjøre og når. Medarbeidere med høy kompetanse skal ikke styres og dikteres, men heller ledes gjennom dialog, delegering og medbestemmelse (Skivik, 2004).

I relasjonsteorien blir menneskene sett på som organisasjonens kjernekompetanse, eller dens intellektuelle kapital. Troen på at mennesker lærer av sine handlinger og erfaringer, og deretter utvikler eller endrer adferd er helt sentral. Teorien krever imidlertid ledere med stor menneskekunnskap. Tilnærmingen forutsetter også ledere og medarbeidere med utdanning og talent, noe som krever tid og ressurser for å innhente (Skivik, 2004).

Makt og tillitt er viktige faktorer med hensyn til å øve påvirkning på ansatte og samarbeidspartnere. Leder må ha både makt og tillit. Disse to henger sammen på den måten at tillit krever makt og at maktmisbruk svekker tillit. Som leder må man tørre å benytte sin makt for å hindre uønsket adferd og ønsket utvikling. Det må samtidig gjøres på en slik måte at

leder bygger tillit blant sine medarbeidere. Det tar tid å bygge tillit men den er lett å miste (Skivik, 2004).

3.1.5. Tillit

3.1.5.1. *Den sosiale kapitalen*

Et samfunn bygger ikke bare på fysiske og økonomiske ressurser. Den sosiale kapitalen som skapes gjennom nettverksdannelse, er minst like viktig. Den sosiale kapital har både en individuell og en kollektiv dimensjon, en privat og en offentlig. I første omgang danner individer sosiale forbindelser fordi det er til det beste for dem selv eller deres nærmeste. Samtidig blir de nettverkene som dannes etterhvert også en gode for andre enn dem selv (Baldersheim & Rose, 2014).

Den sosiale kapitalen mellom individer kan sies å fungerer som et lim som binder samfunnet sammen, dette ved hjelp av nettopp tillit og utviklingen av felles normer og verdier for større grupper av mennesker. Felles verdier og normer øker grupperes evne til å handle kollektivt og samarbeide om felles mål. Den sosiale kapitalen blir på denne måten en usynlig kapital i forhold til den materielle kapitalen. Baldersheim & Rose (2014) viser til Putnam (1993) sin forskning som hevder at sosial kapital er helt avgjørende for både drivkraften i samfunnet og dets produktivitet og rikdom.

Den sosiale kapitalen kan forstås som et produkt av tettheten av sosiale nettverk og mengden av mellommenneskelige kontakter i et samfunn. Denne kapital måles på graden av sosial tillit, tilliten innbyrdes i befolkningen og mellom befolkningen og de offentlige institusjonene. Det å skape og utvikle gjensidige sosiale forbindelser fører til at det skapes verdifulle adferdsnormer i samfunnet fordi alle sosiale nettverk medfører gjensidige forpliktelser. Gjensidig forbindelser i et nettverk bygger på en norm om at jeg gjerne vil gjøre deg denne tjenesten fordi du da vil gjøre noe lignende for meg senere. Sosiale nettverk blir derfor mer verdifulle enn «kontakter». Et samfunn som er preget av en slik generell gjensidighet, er derfor mer velfungerende enn et samfunn preget av manglende gjensidighetsrelasjoner og lav sosial tillit (Baldersheim & Rose, 2014).

3.1.5.2. Politisk tillit

Politisk tillit skapes når befolkningen opplever å bli behandlet rettferdig, og at denne rettferdigheten fører til at alle kan si sin mening og oppleve å bli hørt. Det at mennesker er opptatt av rettferdighet kan skyldes flere forhold. Det antas at rettferdighet oppfyller motiver som går på selvinteresser, at rettferdighet reflekterer og gir informasjon om sosiale evalueringer av individet og at denne rettferdigheten er en verdi i seg selv (Tyler & Blader, 2003).

Opplevelsen av å være en del av en gruppe kan også være en kilde til selvbekreftelse. Dette gjennom tilbakemeldinger om i hvilken grad deres verdier og holdninger er passende eller ikke. Grupper gir også emosjonell støtte og kan være viktige kilder til materielle ressurser. Mennesker vil oppleve det som givende å finne bevis på at de er medlemmer av sosiale grupper, og bli bekymret hvis de finner tegn på at de avvises av gruppen de anser seg som en del av. Slike grupper kan være alt fra små familier til store organisasjoner. Gruppeverdimodellen vektlegger viktigheten av de tegnene gruppemedlemmene får på at de er verdsatte medlemmer av gruppen. Den behandlingen individene får gir dem informasjon om deres status i gruppen, noe som betyr mye for deres langvarige tilhørighet til den. Respektfull behandling kommuniserer at individene har høy status i gruppen, mens dårlig og uhøflig behandling tyder på lav status. Videre er det i følge gruppeverdimodellen viktig at autoriteten i gruppen opptre nøytralt ved beslutningstaking og inngir tillit (Tyler & Blader, 2003).

3.2. Perspektiver på ledelse i skolen

Skoleledelse løftes frem som et virkemiddel i arbeidet med å oppnå god kvalitet i skolen. God klasseledelse og rektorenes ledelse står i sentrum. Rektorenes evne til å styrke lærernes motivasjon og arbeidsforhold har en særlig betydning (Møller & Ottesen, 2011).

Rektorenes funksjon knyttes opp mot endringer i skolen som institusjon, da de skal drive skoleutvikling og distribuere kunnskap. De har også stadig mer omfattende oppgaver og ansvar i forbindelse med desentralisering og ansvarliggjøring for elevresultater. Dette viser at

rektors rolle innebærer et ansvar innenfor både styring, ledelse og kunnskapsutvikling. (Møller & Ottesen, 2011).

3.2.1. Idealtypiske kunnskapsregimer

Møller & Ottesen (2011) beskriver tre ulike perspektiver på skoleleder og lærere sin praksis. De tre perspektivene omtales som idealtypiske kunnskapsregimer og er; hierarki, nettverk og kollegium. Disse blir redegjort for under og beskriver ulike samarbeidsrutiner som hver for seg, eller i samspill, påvirker organisasjonen;

Hierarkiet kjennetegnes gjennom faste rutiner og effektive lederstyrte prosedyrer som sammen gir rom for muligheten til å ta raske beslutninger og avgjørelser. Utfordringen med en slik linjestyring er at den kan påvirke og redusere muligheten for den frie kommunikasjonen i personalet. Lederrollen blir her sett på som budbringeren og iverksetteren av den offentlige skolepolitikken. Når nye skolereformer initieres av offentlige myndigheter er det rektors rolle å lede dette arbeidet på den enkelte skole. Rektorene blir skoleeiers endringsagenter (Møller & Ottesen, 2011).

Nettverket har en mer fleksibel form enn hierarkiet. Nettverk kan dannes spontant og ut fra ulike kriterier blant personalet. I slike nettverk har lærerne ofte faglige og verdibaserte intensjoner og drøftinger i arbeidet mot å nå skolens mål. Nettverket gir rom for diskusjon og dialoger og ofte er det her de mulige løsningene klekkes. Rektor kan ta beslutninger ut fra dette men samtidig kunne overstyre nettverkenes forslag og avgjørelser i den retningen han mener realiserer skolens mål (Møller & Ottesen, 2011).

Kollegium uttrykker et tradisjonspreget regime der kollegiet i fellesskap styrer seg selv. Dette fellesskapet består i skolen av kunnskaps- og fagrelaterte relasjoner. De utøver sin praksis og tar pedagogiske vurderinger, men er uten myndighet til å ta de endelige overordnende avgjørelsene på skolenivå. Til dette trenger de en leder med denne myndigheten (Møller & Ottesen, 2011).

Slik det er forklart ovenfor kan man si at et kollegium kan skape et miljø for diskusjoner og drive frem pedagogiske, faglige og verdiskapende initiativer gjennom sin daglige praksis. De kan sammen med andre pedagoger delta på nettverksnivå for å påvirke og jobbe mot skolens

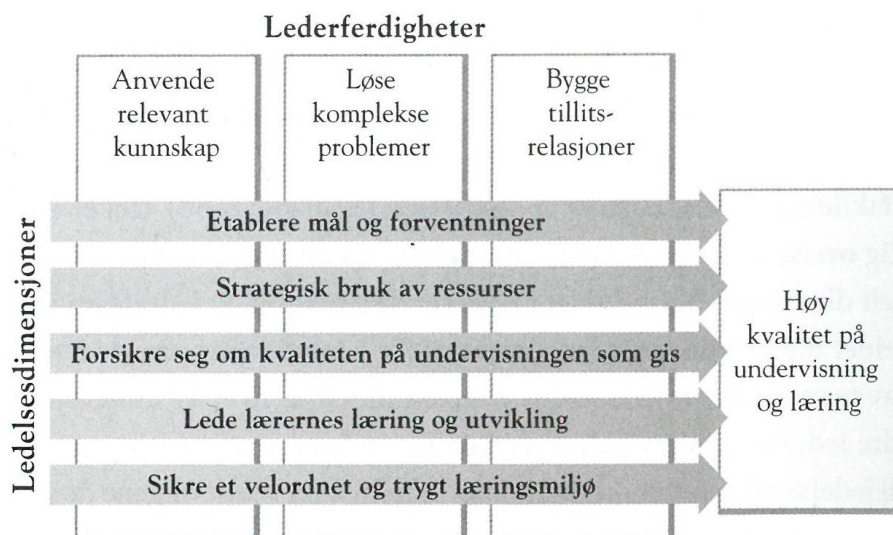
felles mål. Rektor har et overordnet ansvar på begge disse nivåene, samtidig som han selv er styrt av politiske bestemmelser. De tre regimene kan påvirke hverandre positivt men også true hverandre. For å kunne lede trenger rektor derfor mer enn sin lederposisjon i form av en arbeidsinstruks. Han må ha tillitt hos medarbeidere, kollegaer og overordnede for å kunne utøve ønsket innflytelse oppover og nedover i organisasjonen. En tillit som til enhver tid må fornyes (Møller & Ottesen, 2011).

3.2.2. Elevsentrert skoleledelse

Elevsentrert skoleledelse handler om å kunne utgjøre en forskjell for elevenes læring og trivsel. Med forskning på skoleledelse kan en utgjøre en forskjell for elevenes læringsutbytte og gi skoleledere verktøy til å skape en større positiv forskjell i undervisningene og i elevenes læring (Robinson, 2014).

«Det finnes viktige etiske argumenter for elevsentrert ledelse. Poenget og hensikten med obligatorisk skolegang er å sikre at elever lærer det samfunnet har definert som viktig. Derfor blir det en sentral oppgave for skoleledelsen å skape et miljø der dette er mulig» (Robinson, 2014, s. 16).

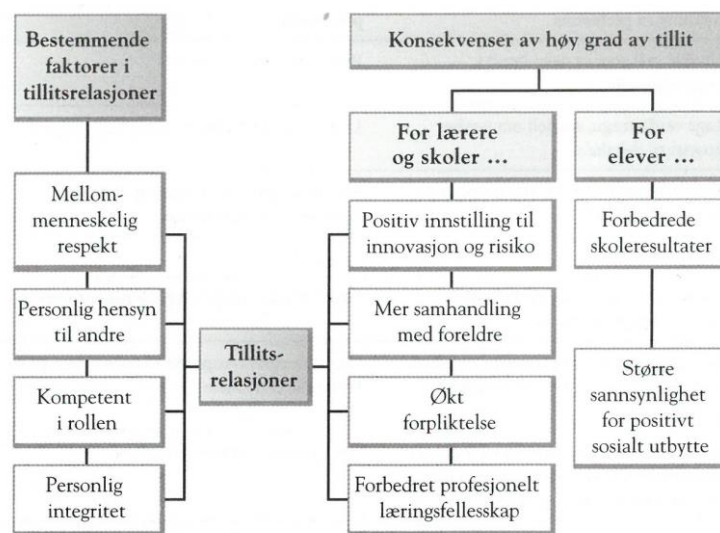
Robinson(2014) trekker frem fem typer ledelsespraksiser, eller ledelsesdimensjoner, og tre sentrale kompetanser, eller ferdigheter, en leder behøver for å utøve disse praksisene. De fem dimensjonene støttet av de tre lederferdighetene vises i figuren under;



Figur 3.1: De fem dimensjonene støttet av de tre lederferdighetene (Robinson, 2014, s. 26).

Skoleleder skal gjennom elevsentrert skoleledelse etablere mål og forventninger, forvalte ressurser strategisk, forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis, lede lærernes læring og utvikling, samt sikre et velordnet og trygt læringsmiljø. Disse dimensjonene fungerer som et sett ledelseshandlinger som har sterk gjensidig påvirkning. For å kunne gjøre dette må skoleleder besitte tre lederferdigheter. Skoleleder må kunne anvende relevant kunnskap, kunne løse komplekse problemer og kunne bygge tillitsrelasjoner. Dette må ligge til grunn for å kunne utvikle en felles og læringsfremmende skolekultur, samt en kollektiv profesjonalitet blant skolens personale (Robinson, 2014).

Robinson (2014) hevder tillit kan bygges gjennom og kontinuerlig lære og skape fremgang i fellesskap. Modellen under viser effekten tillit, som lederfunksjon, kan ha;



Figur 3.2: Hvordan tillitsrelasjoner fungerer i skolen (Robinson, 2014, s. 40).

Figuren tar utgangspunkt i Bryk & Schneider (2002) og deres fire kvaliteter som tillit baserer seg på. Disse er respekt, personlig omsorg, kompetanse og personlig integritet (referert i Robinson, 2014, s. 41). Skoleleder må modellere og forvente disse kvalitetene for å bygge tillit. I følge modellen vil medlemmene i et skolemiljø fungerer bedre sammen dersom tillitsnivået mellom dem er høyt. Lærerne vil oppleve et sterkere profesjonelt fellesskap og vil være mer mottakelige for å prøve ut ny praksis og ta sjanser. Det viser seg også at elever i skoler med høy tillit, opplever større akademisk og sosial fremgang enn sammenliknbare skoler med lav tillit (Robinson, 2014).

3.2.3. Rektors profesjonsforståelse

Rektor har ansvaret for å følge opp elevenes resultater på tester og kartlegginger. Disse gir informasjon om dagens situasjon rundt elevenes læring og kompetanse. Dette er ikke tilstrekkelig informasjon dersom rektorene skal kunne lede sitt kollegium i et lærende profesjonsfellesskap. Rektor skal i tillegg ha innsikt i og forståelse for hva elevene kommer til å måtte besitte av kunnskap og ferdigheter også i framtiden. Slik innsikt bør innhentes gjennom et tett samarbeid med forskningsmiljøer som kan si noe om resultater fra kvalitativ og kvantitativ forskning på området. Analyser fra nyere forskning anbefales som utgangspunkt for profesjonelle dialoger og kollektive prosesser i kollegiet. Innhentet kunnskap, sammen med evaluering av egen opplevd praksis, vil på den måten kunne benyttes i arbeidet med å bestemme innhold, undervisningsmetoder og satsningsområder i skolen (Aas & Paulsen, 2017).

En skoleleder må ha tillitt til pedagogene og formidle en forventning om at de i høy grad skal ta ansvar for å videreutvikle sin faglige innsikt og til enhver tid vurdere sin egen pedagogiske praksis. Dette er viktig da skoleledere selv bare har en indirekte innflytelse på elevenes læring. Rektorene må derfor fungere som gode organisatorer og tilretteleggere for lærenes kompetanseutvikling. Slik kan de stimulere elevenes læringsmiljø og bidra til økt læringsutbytte hos elevene (Aas & Paulsen, 2017).

Skoleleder har mange roller, han skal håndtere mellommenneskelige konflikter, samhandle med skolens omgivelser, være tilrettelegger, miljø og relasjonsbygger, være teameier, utøve distribuert lederskap, drive skolebasert vurdering, være skoleutvikler og sikre elevenes læringsutbytte. Det er derfor nødvendig at skoler støtter hverandre og at kommunale og fylkeskommunale skoleeiere arbeider systemisk med profesjonsutvikling av rektorene gjennom ledergrupper (Aas & Paulsen, 2017).

3.2.4. Forventninger til rektor

Det er skoleeierens ansvar å sørge for at skoleledere har den kompetansen de trenger. Opplæringsloven § 9-1 slår fast at rektor skal lede opplæringen, være kjent med den daglige virksomheten og arbeide for å videreutvikle skolen. Loven setter også som krav at den som

skal tilsettes som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper. Loven stiller ikke konkrete krav til hva slags kompetanse dette er.

Utdanningsdirektoratet har gjennom den nasjonale rektorutdanningen fremmet fem områder en skoleleder skal ha kompetanse innenfor. Han skal kunne noe om elevenes læringsprosesser, styring og administrasjon, om samarbeid og organisasjonsbygging, samt utvikling og endring og lederrollen. Det fremheves spesielt at det er viktig at rektor har evnen til å forstå sin rolle, at han er trygg på seg selv og sin lederstil, samt at han har mot og styrke til å stå i lederrollen og utøve lojalitet (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Den nasjonale rektorutdanningen skal bidra til kompetanseutvikling innen de fem hovedområdene og er spisset opp mot hva som forventes å være de største utfordringene i arbeidet som skoleleder. Disse hovedområdene sier oss derfor noe om hvilke forventninger som stilles til en rektor. Utdanningsdirektoratet redegjør i sin artikkel, «Ledelse i skolen, krav og forventninger til en rektor», for disse fem områdene (Utdanningsdirektoratet, 2015). Disse blir redegjort for nedenunder;

3.2.4.1. Elevenes læringsprosesser

Det er rektor som er ansvarlig for elevenes læringsmiljø og at det blir tilrettelagt for gode læringsprosesser. Rektor har det overordnede ansvaret for elevenes læringsresultater. Disse skal han kunne påvirke og sikre gjennom å tilrettelegge for gode arbeidsforhold og gjennom veiledning av skolens personale. Det forventes at rektor som skoleleder har god fagkompetanse og derfor kan kunne benytte pedagogenes ressurser på de riktige plassene og til elevenes beste (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Rektor skal vite, kjenne til og forstå pedagogiske og didaktiske prosesser og betingelser for læringsteorier. Han skal kunne benytte ulike verktøy for kvalitetsutvikling, vurdering og kartlegging, samt ha kjennskap til nyere forskning om skole og IKT i pedagogisk utvikling. Rektor skal lede mot nasjonale og lokale mål, sette kvalitetsstandarder for arbeidsprosesser og kunne håndheve disse. Som leder skal rektor kunne vurdere både sine egne og medarbeidernes resultater, være en motivator og formidle et høyt ambisjonsnivå ved å sette faglige og resultatmessige standarder (Utdanningsdirektoratet, 2018).

3.2.4.2. *Styring og administrasjon*

Rektor handler på vegne av sentrale og lokale myndigheter og er ansvarlig for at skolens samfunnsoppdrag blir utført. I dette arbeidet må han kjenne til og forholde seg til gjeldene lover, regler og forskrifter og læreplanverket spesielt. Rektor skal kunne lede pedagoger og andre ansatte ut fra den politikken som er vedtatt, nasjonalt og lokalt. Han skal drive en god intern administrasjon og ha kontroll på skolen som virksomhet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Rektor skal også kjenne til og forstå læreplanverket og lov- og avtaleverk med tanke på personalforvaltning, arbeidsgiveransvar, mål- og resultatstyring, offentlig forvaltning, administrasjon, budsjetter og regnskap (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Skoleledere må kunne forvalte sin makt på en konstruktiv måte. Han må bygge tillit og legitimitet, være samhandlingsdyktig og beslutningsdyktig. Det forventes at en som rektor handler lojalt overfor sine foresatte i kommune og stat, samt ovenfor ansatte, elever og elevenes foreldre (Utdanningsdirektoratet, 2015).

3.2.4.3. *Samarbeid og organisasjonsbygging*

I tillegg til å ha ansvaret for egen skole, skal rektor se denne virksomheten som del av en større helhet, samt bidra til utvikling av det systemet skolen er en del av. Dette krever at rektor søker og bidrar til godt samarbeid med andre kolleger og skoler, skoleeier og andre samarbeidspartnere. Han skal kunne være både en inspirator og en konfliktløser. Som god miljøskaper skal rektor inspirere sine medarbeidere til å samarbeide, støtte hverandre og være bidragsytere i et profesjonsfelleskap. Han skal gjennom dette skape et godt arbeidsmiljø og en god organisasjonskultur (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Rektor skal kjenne til og forstå organisasjonen skole. Kjennskapen til organisasjonsteorier og ledelsesteorier er viktig i forbindelse med personalarbeid. De skal forstå hvordan elementer og prosesser henger sammen på alle nivåer i organisasjonen for å kunne bygge gode team, lede gruppeprosesser og etablere felles normer og spilleregler. Målet er bygge en produktiv kultur gjennom opplevd fellesskap og gjensidig tillit og respekt. Rektor må like å lede og spille på andre mennesker. Han må kunne delegere ved å slippe medarbeidere til og sørge for at flere tar ledelsesansvar i organisasjonen. Skoleleder må like å se at andre vokser og utvikler seg, samtidig som han tolererer ulikhet og avvik (Utdanningsdirektoratet, 2018).

3.2.4.4. *Utvikling og endring*

En rektor må kunne drive ledelse innenfor utvikling og endringsprosesser, samt kompetanseutvikling. Det er rektor som til enhver tid har ansvar for at skolen besitter nødvendig kompetanse til å løse sitt oppdrag. Dette også i fremtiden. I dette ligger et stort ansvar i det å følge med i utvikling og endringer både internt og eksternt, slik at organisasjonen til enhver tid tilpasser innhold og drift i takt med endringene i samfunnet, i elevgrunnlaget, blant foresatte, i teknologi, og i politikk. I oppdraget ligger det også et krav om rektors evne til å sikre nødvendig fagkompetanse i de fagene som er og vil bli av betydning for skolens oppdrag og aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Den enkelte skole må bli styrt som en del av en kontekst, da rektorenes ledelse og ansvar også er en del av et politisk styrt system. Rektorer skal derfor kjenne til og forstå offentlig forvaltning, demokratiteori, beslutningsteori og maktteori. I samarbeid med skoleeier skal rektorer og skolene kunne samarbeide på tvers av kommuner og med eksterne samarbeidspartnere for å bygge skolens legitimitet, autoritet og omdømme (Utdanningsdirektoratet, 2018).

3.2.4.5. *Lederrollen*

Formuleringen under gjengis ordrett. Dette fordi det er vanskelig å omformulere en slik konkret rollebeskrivelse med egne ord, uten fare for at innholdet kan endre mening.

«Det er ønskelig med ledere som har et avklart forhold til sin lederrolle og sitt eget lederskap, og som er i stand til å definere og redefinere og om nødvendig forhandle og reforhandle sin lederrolle og sine betingelser for å utøve god ledelse. Det er ønskelig med ledere som er tydelige, demokratiske, selvstendige, trygge og modige» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 7).

Direktoratet avslutter også med følgende;

«De kompetansekravene til en rektor som vi har omtalt her, er å regne som et idealbilde av en rektor. Ingen enkeltperson kan i praksis være like god på alle områdene. Samtidig er det slik at lederrollen rommer alt dette. Ledelse er en helhetsfunksjon og en integrerende funksjon. Lederansvaret er i prinsippet altomfattende. Rektor må sørge for at alt blir ivaretatt, men det vil være mange som bidrar til dette. Alle ledere må tilpasse sitt lederskap til sin egen personlighet, sine egne forutsetninger og sine egne styrker og svakheter» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.7).

3.2.4.6. Oppsummering av forventninger til rektor

Den ideelle rektor beskrives altså ved at han er tydelig, demokratisk, selvstendig, trygg og modig. Han har sterk identitet som leder, han har mot og kraft til å ta lederskap og er åpen, ærlig, forutsigbar og synlig. Han skal være rollemodell og et forbilde med høy moral (Utdanningsdirektoratet, 2018).

3.1. Lederroller

Lederroller består av to delvis overlappende elementer. Ett element er det mønsteret av atferd som en leder utviser for å fylle sine lederforpliktelser, det andre er de forventninger andre har til leders atferd. Disse to forholdene kan være sammenfallende eller de kan stå i konflikt med hverandre. Det kan være uenighet om hvordan en leder bør lede og hvordan en leder bør handle (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

3.1.1. Klassifisering av lederroller

Jacobsen & Thorsvik (2013, s.420-423) redegjør for Henry Mintzberg (1973) sin klassifisering av lederrollen i tre interpersonelle roller, tre informasjonsroller og fire beslutningsroller. En leder vil i varierende grad stå i alle disse ti rollene. Hvor mye tid en leder benytter på hvert av disse elementene i lederrollen vil variere ut fra hva som karakteriserer organisasjonen, menneskene i organisasjonen og miljøene rundt. Det er av betydning hvordan lederen fyller alle disse rollene. Utydelighet eller liten aktivitet innenfor ett element kan svekke et annet og motsatt (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

De tre interpersonelle rollene er rollen som gallionsfigur, anfører og forbindelsesledd. Dette er rollene der leder er i kontakt med andre mennesker, både i og utenfor egen organisasjon. Rollen som gallionsfigur oppstår gjennom de viktige møtene leder deltar i, gjennom avgjørelsene som må tas, og gjennom dokumentene som utarbeides og signeres. Leder omtales i denne forbindelsen som et symbol for organisasjonen. Rollen som anfører har leder da han har til hensikt å inspirere og motivere medarbeidere, rekruttere nye til bedriften, tilrettelegge for opplæring og angi retningslinjer. Anføreren legger

forholdene til rette for den enkelte medarbeider slik at de individuelt og som gruppe kan arbeide mot organisasjonens mål. Anføreren skal gjøre individuelle tilpassinger samtidig som disse skal være i samsvar med organisasjonens behov. Målet er å få organisasjonen til å fungere som en enhet. Rollen som forbindelsesledd er knyttet til relasjonsbyggeren, lederen som gjennom formelle og uformelle aktiviteter utvikler relasjoner til personer og grupper i og utenfor egen bedrift. Lederen bygger et kontaktnett gjennom for eksempel styrerepresentasjoner, nettverksgrupper og seminarer hvor det utveksles viktig informasjon og tjenester (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

De tre informasjonsrollene er rollen som overvåker, informasjonsformidler og talsmann. Dette er roller der leder behandler og formidler informasjon. Overvåkeren benytter tilgjengelig informasjon i arbeidet med å forstå det indre livet i bedriften. Ved hjelp av informasjon om endringer, vurderinger og evalueringer fra ulike kilder i og utenfor bedriften, kan leder overvåke, følge med og identifisere problemer og muligheter. Rollen som informasjonsformidler omhandler lederen som generalist, en sentral rolle som sitter med noe informasjon om alt og alle i organisasjonen. En viktig funksjon i rollen er å formidle verdiorienterte utsagn som fungerer som retningslinjer når beslutninger skal tas. I rollen som talsmann er lederen organisasjonens ansikt utad. Han formidler informasjon om bedriften til omgivelsene for å vise at bedriften er oppdatert og orientert. Dette for å vinne respekt (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

De fire beslutningsrollene er rollen som entreprenør, kriseløser, ressursfordeler og forhandler. Disse gjør lederen til en viktig person å ha med i ulike beslutningsprosesser. Han sitter på viktig og omfattende informasjon samtidig som han er den med høyest autoritet. Leder skal ta initiativ til planlagte endringer i organisasjonen som kan føre til forbedringer. I rollen som entreprenør reorganiserer leder allerede igangsatte systemer, eller han tar initiativ til nyutvikling. I rollen som kriseløser skal leder håndtere konflikter mellom de ansatte, konflikter i forhold til andre organisasjoner, samt håndtere tap av ressurser og eventuelle trusler om tap av ressurser. Sentralt for lederrollen er rollen som ressursfordeler. Her har leder ansvaret for å benytte og fordele organisasjonens ressurser på en hensiktsmessig måte, på riktig satsningsområde, til rett tid. Det handler om å disponere personell, tid, penger og utstyr til det beste for organisasjonen. Rollen som forhandler er en annen sentral rolle for lederrollen. Han skal drive forhandlinger utenfor bedriften med troverdighet overfor

samarbeidspartnere, da han sitter med myndighet til å fatte beslutninger og inngå avtaler (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

3.1.2. Fire komplementære lederroller

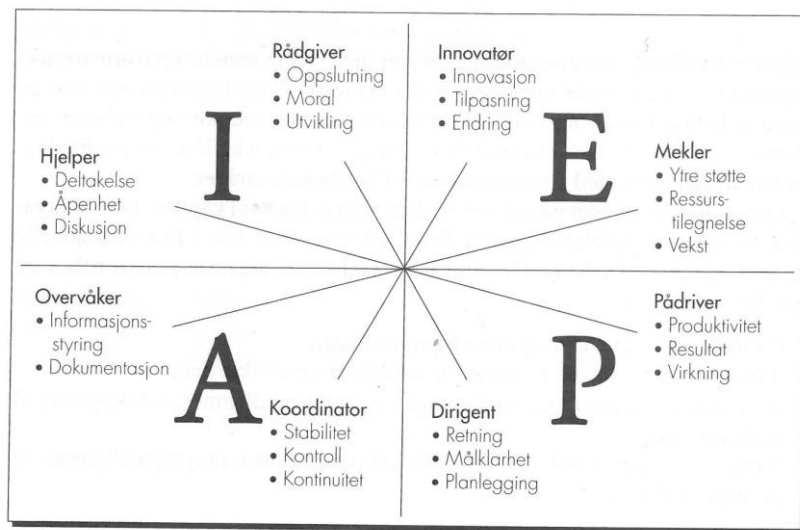
Ledelse anses ofte å være en komponent som påvirker mål og effektivitet, som omhandler kontroll og som omhandler ansvarliggjøring. Strand (2007) omtaler fire måter å styre organisasjoner på; styre med mål og resultater, styre med regler, styre med kulturer og normer og styre med markedets krav. Målet for balansert virksomhetsledelse er å se alle disse i sammenheng. Strand (2007) deler organisasjoner og ledelsesoppgaver inn i fire funksjonelle områder; Produksjon, Administrasjon, Integrasjon og Entreprenørskap.

Ledelse kan måles mot hvordan organisasjonens behov blir ivaretatt i forhold til disse områdene. En antar at disse funksjonene er nødvendige for at en organisasjon skal fungere og overleve over tid. En leder må bidra på disse områdene med handling og ulike ledelsesteknikker. Virkningen av en handling er ofte betinget av personlige egenskaper, situasjon, organisasjon, sektor og kultur i varierende grad. Løsningene en finner på et problem kan være gode og ukontroversielle, men tiltakene som settes inn vil ofte utløser følelser og mulig motstand (Strand, 2007).

I figur 3.3 fremstilles de ulike rollene lederen har innenfor de ulike funksjonene. Strukturer og roller kan være uavhengig av lederens handlinger, samtidig som lederens oppgaver kan strekke seg over hele feltet. «Ledelse må oppfattes som virksomhet som er komplementær i den forstand at en gruppe kollektivt eller til sammen har ansvar for alle funksjonene» (Strand, 2007, s. 435). Overordnet skal lederen legge til rette for at ledergruppens roller virker komplementært til organisasjonens deler.

Figuren bygger på Adizes (1995) sine fire management-roller; Produsentrollen(P), Administratorrollen(A), Entreprenørrollen(E) og Integratorrollen(I). Produsenten og entreprenøren interesserer seg for organisasjonens output i form av produkter og resultater. Administrator og integrator interesserer seg for systemet som produserer resultatene. Her konsentrerer administratoren seg om det formelle systemet mens integratoren konsentrerer seg om det sosiale systemet. Integratoren er opptatt av å skape en felles organisasjonskultur og en

meningsfull sosial sammenheng. Her kommer også entreprenøren inn i bildet med visjoner for utvikling av organisasjonens oppgaver og misjon (Adizes, 1995).



Figur 3.3: Fire områder der ledere kan bidra med noe i organisasjonen (Strand, 2007, s.434).

Produsenten, eller den ensomme ulv (Adizes, 1995), er pådriveren som sørger for at ting blir gjort. Han er opptatt av å sette og nå mål og er opptatt av å drive frem resultater. Produsenten kan være utålmodig og ha vanskeligheter med å delegere. Han har størst fokus på kortsiktige, heller enn langsiktige, problemer (Adizes, 1995 og Strand, 2007).

Administratoren, eller byråkraten (Adizes, 1995), er opptatt av å planlegge, skape og utvikle systemer og strukturer og orden. Han har oversikt over lover og regler og passer på at disse blir fulgt. Administratoren er ikke glad i forandring da dette truer hans posisjon (Adizes 1995, Strand, 2007).

Entreprenøren, eller brannstifteren (Adizes, 1995), er strategisk, iverksettende og nyskapende. Han er utviklingsorientert og forholder seg aktivt til omverdenen for å utnytte muligheter og avverge trusler. Entreprenøren er kreativ og villig til å ta risiko for å sette ideene sine ut i live (Adizes, 1995 og Strand, 2007).

Integratoren, eller super medløperen (Adizes, 1995), er opptatt av samarbeid og fleksibilitet. Han inntar den mellommenneskelige rollen som personalansvarlig og relasjonsbygger og ønsker å styrke medlemmenes tilknytning til organisasjonen. Integratoren er opptatt av at de ansatte skal trives og fungere godt som et team (Adizes, 1995 og Strand, 2007).

Det hender ledere mener de besitter alle disse trekkene og at man alene kan fylle alle rollene. Disse menneskene kaller Adizes (1995) for lærebok-lederen. Han mener denne lederen ikke finnes i virkeligheten og at det er selvbedrag å tro at det er mulig. Han mener ledere er sterke på noen punkter og svakere på andre. Han sier derfor nøkkelen er å forstå de rollene man ikke er sterkest i selv og at man bør respektere og arbeide med ledere som er sterk på de områdene man ikke selv er sterk på. Det er kun i team det er mulig å fylle alle rollene. En utfordring er at noen av profilene er hverandres motsetning. Det perfekte teamet er altså ikke uten problemer, men man får en god balanse om man har alle roller tilstede (Adizes, 1995).

3.2. Skolen som organisasjon

Strand (2007) viser til fire (fem) organisasjonstyper som kontekst for ledelse. Disse er gruppeorganisasjon, entreprenørorganisasjon, byråkrati, ekspertorganisasjon og nettverk som vist i figuren under;

<p>GRUPPEORGANISASJON</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sosial kontakt • Tilhørighet • Positiv holdning til likemenn • Samarbeidsrelasjoner 	<p>ENTREPRENØRORGANISASJON</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prestasjon • Vurdere risiko • Resultatrespons • Målsetting
<p>BYRÅKRATI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Positiv til overordnede • Konkurrans • Maktutøvelse • Å utmerke seg • Å utføre rutineplikter 	<p>EKSPERTORGANISASJON</p> <ul style="list-style-type: none"> • Læring og kunnskapstilegnelse • Status i laget • Problemløsning for andre • Forpliktelse på profesjonsverdier
<p>NETTVERK</p> <p>Bli viktig partner Tilføre egen organisasjon kompetanse og styrke, fleksibelt og billig Læring, stimulans</p>	

Figur 3.4: Rollemotiver knyttet til ledelse i fire (fem) typer organisasjoner som svarer til typiske rollekrav (Strand, 2007, s. 262).

Lærestalter og kunnskapsorganisasjoner er typiske ekspertorganisasjoner som kjennetegnes av konkurransevillje og produktivitet. En ekspertorganisasjon har gjerne et lavt hierarki og medlemmene har stor autonomi i sin yrkesutøvelse. Ekspertorganisasjonene er gjerne arenaer for fagspesialisering og fagautonomi og slike organisasjoner behandler gjerne komplekse problemer og er orientert mot løsninger for eksterne parter (Strand, 2007).

Lederrollen i en ekspertorganisasjon er gjerne nært knyttet til rollen som fagkyndig. Her er lederen tett knyttet til arbeidsprosessene og det er de faglige resultatene de oppnår og den statusen de har i lauset de blir vurdert etter. Strand (2007) sier om lederne i ekspertorganisasjoner; «De søker å påvirke prestasjoner og måloppnåelse i organisasjonen og er bærere av standard for hva som er gode løsninger og atferd» (Strand, 2007, s. 270). Videre kaller han denne lederrollen for Produsenten. Produsenten opererer innenfor rammen av gitte ressurser og faglige normer, men har allikevel betydelig rom for innflytelse innenfor disse. Strand(2007) forteller videre at ekspertorganisasjoner i det offentlige ofte er innkapslet i organisasjoner preget av byråkrati. I slike tilfeller blir det ofte slik at byråkratilederen formelt har høyest myndighet, men lavere faglig legitimitet hos ekspertene. Dette skaper et brudd mellom kyndighet og myndighet som kan skape utfordringer rundt det å lede en ekspertorganisasjon.

De ansatte i en ekspertorganisasjon er gjerne selvstendige yrkesutøvere som har en kompetanse de gjerne har oppnådd utenfor organisasjonen de befinner seg i. I slike organisasjoner blir mange ledelsesoppgaver derfor nøytralisert da de ansatte er relativt selvgående. De trenger generelt lite instruksjoner i form av mål og oppgaver og aktiviteter som veiledning og resultatvurdering utføres i stor grad med kolleger. Lederen blir den fremste blant likemenn som må drive en form for kollegial styring hvor styringsmekanismen ligger i kommunikasjon på grunnlag av den felles fagkompetansen. Ekspertorganisasjoner i det offentlige, som utdanningsinstitusjoner, er ofte underlagt administrative styringssystemer fra et utenpåliggende hierarki. Med dette pålegges leder en form for hierarkisk styring hvor styringsmekanismer som målstyring, budsjettammer, internkontroll og total kvalitetsledelse spiller inn. Den kollegiale og den hierarkiske styringsformen gir behov for to ulike lederroller, som ikke alltid er like forenlige (Strand, 2007).

3.2.1. Mål- og resultatting

Organisasjoner må vise, eller gi uttrykk for, at de de skaper noe av verdi for omverdenen. De må fremstå som legitime. Det blir mer og mer viktig å kunne vise til måloppfyllelse og et fokus på markedsretting og konkurranse tvinger organisasjoner til å bli mer resultatbevisste. Mål er sentrale for organisasjoner, men det betyr ikke at målene er styrende for individene i organisasjonen. Det er heller ikke sikkert det er tydelig hvordan en som individ skal gå frem for å nå målene. Produksjon er den delen av virksomheten som preges mest av målsetting og måloppnåelse (Strand, 2007).

Det er tre grunntemaer som vektlegges i ledelsesteknikkene for produsentfunksjonen; det må settes opp eksplisitte mål som organisasjonen skal oppfylle, det må lages et informasjonssystem som måler prestasjoner og bidrag og belønninger må knyttes sammen med resultater. Mål gir noe å strekke seg etter og kan inspirere og sette oppmerksomhet mot handling, men det kan også sette en maksimal standard for ytelse (Strand, 2007).

4. Metode

Den opprinnelige betydningen av ordet «metode» er «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gått frem for å svare på problemstillingen; «*Hva vurderer utvalgte rektorer i videregående skole i Hedmark som sine mest sentrale lederutfordringer?*»

4.1. Metode og forskningsdesign

Valg av metode gjøres ut fra hva man ønsker å undersøke (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Med min problemstilling ønsker jeg å beskrive hvordan noen konkrete personer selv opplever et fenomen i sitt virke. Det er hva rektorene selv opplever som sine utfordringer som er interessant. Jeg er ikke ute etter å generalisere eller kvantifisere, men heller å eksplorere og forstå. Ved valg av metode har jeg derfor valgt en kvalitativ, heller enn en kvantitativ forskningsmetode (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Da jeg ønsker å innhente empirisk kunnskap om rektorenes typiske opplevelser av et tema, har jeg valgt det kvalitative forskningsintervjuet som forskningsdesign. Jeg ønsker ikke å bekrefte eller avkrefte antakelser, men heller å eksplorere hvilke lederutfordringer de selv trekker frem som sine mest sentrale. Problemstillingen som forskningsspørsmål er i seg selv relativt åpen. Jeg ønsket også et utforskende intervju som var relativt åpent og hvor intervjupersonene fikk snakke fritt, reflektere og trekke frem de lederutfordringene de selv ser på som sentrale. Dette uten for mange strukturelle føringer fra meg som intervjuer. Problemstillingen setter allikevel en avgrensning ved at temaet for refleksjon er de utfordringene intervjupersonene møter som leder i sin rolle som rektor. For at intervjupersonene ikke skulle påvirke hverandres refleksjoner, ønsket jeg å gjennomføre intervjuene én-til-én. Dette også for å beskytte informantenes anonymitet.

4.2. Utforming av intervjuguide

Ved utforming av intervjuguide ønsket jeg i utgangspunktet kun å stille ett spørsmål; «Hva opplever du som rektor som dine mest sentrale lederutfordringer?». Som forsker og intervjuer ønsket jeg å ha minst mulig påvirkning på intervjupersonenes refleksjoner og svar. Jeg ønsket derfor å stille færrest mulig spørsmål som kunne påvirke i en bestemt retning. Mitt mål var at det etter åpningsspørsmålet ville være intervjupersonen som skulle styre samtalen, og at jeg som intervjuer kun skulle stille enkle, nøytrale og åpne oppfølgingsspørsmål ved behov for oppklaring eller utdyping.

Brinkmann & Taangard (2012) påpeker at et løst strukturert intervju er en vanskelig sjanger som krever mye trening og at et slikt intervju raskt kan vike fra forskningstemaet. For å unngå dette bestemte jeg meg for å utforme en intervjuguide til et mer semistrukturert intervju. Det var allikevel viktig for meg at intervjuguiden skulle være nettopp en guide og at hverken jeg eller informanten skulle bindes til spørsmål i en bestemt rekkefølge. Det var også viktig for meg at det skulle være rom for å justere intervjuguiden underveis, både mellom intervjuene og underveis i intervjuene. Jeg ville fortsatt at rektorene skulle lede an, men at intervjuguiden kunne hjelpe meg som intervjuer med å holde og rette fokus mot forskningstemaet.

«Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Jeg var ute etter rektorenes oppfatning av utfordringene i sitt virke. For å kunne finne gode temaer og spørsmål til intervjuguiden, var det viktig for meg å forstå hva det innebærer å være rektor. Jeg satte meg derfor inn i Utdanningsdirektoratets krav og forventninger til rektor, samt leste litteratur om rektor som leder og om skoleledelse. Det var også viktig for meg å kjenne til organiseringen av videregående opplæring og Hedmark fylkeskommune for å forstå omgivelsene rektorene er leder i. Jeg ønsket allikevel ikke at min forutinntatthet skulle styre tema og spørsmål i intervjuguiden i for stor grad. Jeg bestemte meg derfor for å gjennomføre et slags prøve-intervju med en av rektorene i videregående skole i Hedmark. I forkant av dette intervjuet informerte jeg informanten om problemstillingen og jeg fortalte at jeg hadde noen spørsmål forberedt, men spesifiserte at jeg i hovedsak ønsket å lytte. Jeg stilte spørsmålet; «Hva vurderer du som dine mest sentrale lederutfordringer som rektor på kort og lang sikt?», og lot prøveintervjupersonen snakke. «På kort og lang sikt» la jeg til for å utvide rektorens

område for refleksjon og for å rette fokus mot en strategisk retning, heller enn en personalpolitisk retning. Underveis forsøkte jeg å fokusere på temaer som dukket opp, heller enn de spesifikke utfordringene. Jeg ønsket ikke at intervjuguiden skulle bygges opp av spørsmål som bekrefter eller avkrefter om rektorene opplever de samme utfordringene som prøveintervjupersonen. Jeg var derfor heller opptatt av å finne hvilke temaer som ville oppfordre til engasjement og refleksjon rundt egne utfordringer hos den enkelte rektor. Prøveintervjupersonen kom selv inn på temaene jeg hadde notert meg på forhånd, men kom også inn på andre temaer. Dette hjalp meg med å utvikle intervjuguiden.

I utgangspunktet ønsket jeg å åpne med problemstillingen som første spørsmål. Brinkmann & Tanggaard (2012) påpeker at det kan det være hensiktsmessig å stille et åpningsspørsmål for å hjelpe informanten med å komme i gang. Med intensjon om å kunne «bryte isen» valgte jeg å åpne med å stille spørsmål om rektorenes mest sentrale gjøremål. Problemstillingen ble så omformulert til spørsmål nummer to; «Hva vurderer du som dine mest sentrale lederutfordringer som rektor på kort og lang sikt?». Mitt håp var at rektorene ville styre samtalen etter dette. Spørsmål 3-9 (vedlegg 2) var tenkt som mulige drivere i samtalen dersom den stoppet opp, og som mulige oppfølgingsspørsmål dersom informantene selv kom inn på disse temaene. Spørsmålene omfattet temaer som; rolle, tid, strategi, elevtall, konkurranse og kompetanse. Jeg var bevisst på at alle skulle få spørsmål 2, men at rekkefølge på og bruk av resterende spørsmål ville variere. Jeg ville også være åpen for at nye spørsmål ville oppstå underveis, alt avhengig av informantene.

4.3. Utvalg av intervjupersoner

For å kunne svare på min problemstilling ønsket jeg førstehånds empiri fra den gruppen problemstillingen omtaler, nemlig rektorer i offentlig videregående skole i Hedmark fylke. Jeg ønsket derfor å gjennomføre et strategisk utvalg av nettopp disse, da det var deres oppfatninger jeg var interessert i. I følge Brinkmann & Tanggaard (2012) bør man ideelt sett intervjuer til man når et metningspunkt der ytterligere intervjuobjekter ikke lenger tilfører noe nytt rundt det man ønsker å vite noe om. De sier allikevel at det er en grunnleggende regel at det er bedre med relativt få intervjuer som gjennom-analyses, enn å drukne i data. En annen

ting å ta hensyn til ved utvalg av intervjupersoner er intervjuprosjektets rammer, ressurser og varighet. Det er 14 offentlige videregående skoler i Hedmark og dermed 14 rektorer. Ut fra oppgavens omfang var det ikke tid til å gjennomføre dybdeintervjuer med alle 14 rektorer. Målet med oppgaven var heller ikke å finne en generell sannhet for alle rektorene i Hedmark, men heller å uttrykke hva enkelte ville trekke frem som sine mest sentrale lederutfordringer ved å være rektor. I samråd med veileder kom jeg frem til at fem informanter ville være passe.

Etter å ha bestemt antallet informanter jeg ønsket, måtte jeg få tak i informantene. Jeg utformet en tekst med forespørsel om deltakelse. I teksten introduserte jeg meg selv og la frem problemstilling og informasjon om prosjektet. Jeg var klar over at rektorer i videregående skole er travle mennesker som får mange henvendelser om dagen i ulike fora. Jeg rådførte meg derfor med daværende rektor på min skole om hvordan jeg best kunne få oppmerksomheten til, og forhåpentligvis positivt svar fra, mulige informanter. Han tilbød seg da å sende teksten jeg hadde produsert fra sin e-post, med oppfordring om å stille, på mine vegne. Dette tilbudet sa jeg raskt ja til. Forespørsler ble av praktiske årsaker sendt ut til skolene etter korteste lengde på reisevei. Ved positivt svar sendte jeg en oppfølgingsmail til hver de fem informantene som ble mitt utvalg, og avtalte tid og sted for intervjuene.

4.4. Gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene sendte jeg en mail til rektorene hvor jeg igjen takket for deres deltakelse. Jeg sendte dem samtidig problemstillingen en gang til med oppfordring om at de lot denne ligge i bakhodet til vi skulle møtes. Min intensjon med dette var at jeg ønsket å gi dem tid til å reflektere over sine lederutfordringer. Samtidig ønsket jeg å redusere muligheten for at svarene deres ble påvirket av eventuelle møter eller saker i umiddelbar nærhet til intervjutidspunktet. I samme e-post informerte jeg rektorene om at jeg var spesielt interessert i deres lederutfordringer knyttet til strategisk planlegging. Dette for rette fokus bort fra spesifikke personalsaker eller andre lederutfordringer jeg ikke kunne gjengi av personhensyn.

Intervjuene foregikk i hovedsak på rektorenes arbeidsplass. Jeg ønsket at intervjuene skulle foregå i deres vante omgivelser, samtidig som jeg ønsket en praktisk løsning for rektorene. I

ett av intervjuene kom allikevel intervjupersonen til min arbeidsplass, men dette grunnet praktiske årsaker etter informantens eget ønske.

Alle rektorene var fra start informert om at jeg ville benytte meg av lydopptaker under intervjuene og at varigheten på intervjuet ville være på ca. en time. Før jeg stilte mitt første spørsmål forsikret jeg meg om at informantene var komfortable med bruk av lydopptaker. Jeg informerte også om at jeg underveis ville holde et øye med klokken for ikke å bruke mer av deres tid enn avtalt. Det var viktig for meg å avklare dette da jeg ikke ønsket at de skulle oppfatte meg som utålmodig eller uinteressert underveis i intervjuet.

Brinkmann & Tanggaard (2012) presiserer at samspillet mellom intervjuer og intervjuobjektet er avgjørende for hvilken kunnskap man oppnår i intervjuet som menneskelig relasjon. Jeg var derfor bevisst på at jeg skulle være mottakende, empatisk og lyttende underveis i intervjuene. Jeg gikk inn for å lære meg intervjuguiden utenat, så jeg kunne rette all oppmerksomhet til informantene og deres refleksjoner. Selv om intervjuene ble tatt opp på lydopptak, valgte jeg å notere små stikkord underveis rundt temaer jeg ønsket å vite mer om. Dette hjalp meg med å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål uten å måtte avbryte intervjupersonene underveis. Som intervjuer følte jeg dette var nyttig, da det gav meg ro til å fortsette å lytte istedenfor å tenke på at jeg måtte huske å følge opp ulike tema. Jeg valgte å bruke penn og papir fremfor PC, da jeg selv følte det som mer personlig og at det var lettere å holde blikk-kontakt med og fokus på informanten på denne måten. Under alle intervjuende var jeg opptatt av å vise min interesse med bekreftende lyder og kroppsspråk.

Jeg opplevde at gjennomføringen av intervjuene gikk bra. Informantene hadde lett for å snakke og jeg oppfattet dem som avslappede og ærlige. I det første intervjuet gikk mye tid til det første spørsmålet i intervjuguiden om rektors sentrale gjøremål. Jeg innså fort at det ikke var nødvendig med et spørsmål for å «bryte isen» og valgte derfor å bruke omformuleringen av problemstillingen i spørsmål 2 som første spørsmål i resten av intervjuene. Brinkmann & Tanggaard (2012) hevder at det kan vise seg at man ved å lytte til intervjupersonen uansett vil komme inn på de oppsatte temaene. Dette spesielt dersom intervjuguiden er laget ut fra kunnskap om menneskene og feltet man undersøker. Dette stemte for alle informantene, inkludert rektorens refleksjoner i første del av første intervju. Av notatene jeg gjorde meg underveis i intervjuene, var det for hver enkelt rektor noe som samsvarte med spørsmål 3-9 i

intervjuguiden. Tematikken, og dermed også rekkefølge og formulering av oppfølgingsspørsmål, ble i stor grad styrt av rektorene selv. Noen av spørsmålene fra intervjuguiden besvarte de også på eget initiativ i løpet av samtalen. Det var derfor ingen som fikk absolutt alle spørsmålene fra intervjuguiden og ingen av intervjuene ble identiske.

4.5. Tolkning av data

Et intervjuprosjekt involverer mange oversettelser. Først skal forskningsspørsmålet oversettes til intervju spørsmål, etter intervjuet skal den muntlige interaksjonen oversettes til skriftlig transkripsjon og forskeranalyse av materialet skal oversettes til et lesbart produkt (Brinkmann & Tanggaard, 2012). I disse oversettelsesprosessene har jeg vært veldig opptatt av at materialet etter beste evne skulle gjengis i tråd med intervju personenes intensjon.

Brinkmann & Tanggaard (2012) sier det skriftlige språket kan falle til kort når det gjelder å kommunisere stemning, kroppsspråk og ironi. Det var derfor viktig for meg å transkribere intervjuene selv, slik at minst mulig av informantenes intensjoner skulle bli borte i oversettelsen. For at intervjusituasjonen og intervju personenes refleksjoner skulle bli gjengitt så korrekt som mulig, valgte jeg å transkribere hvert enkelt intervju relativt kort tid etter det enkelte intervjuet fant sted. I ettertid ser jeg at dette også gav meg større forståelse og oversikt over mitt eget forskningsmateriale. Etter å ha hørt informantene gjentatte ganger, kunne jeg ved senere lesning av det transkriberte materialet nærmest «høre» den enkelte informant sitt tonefall og stemme. Dette gav meg videre en trygghet om at alle informantenes stemmer ble representert i min presentasjon av data i kapittel 5.

Intervjuene hadde en varighet på mellom 1 time og 1,5 time. Avtalen med informantene var en varighet på 1 time, men noen hadde tid til og ønske om å snakke noe lenger. Transkriberingen var en tidkrevende prosess. Det muntlige språk bærer ofte preg av ufullstendige setninger og at man hopper fra et tema til et annet (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Dette bar også mine intervjuer preg av. Det var utfordrende med tegnsetting av materialet ved skriftliggjøring. Transkriberingen bar derfor preg av lange setninger med mye bruk av komma. Pauser i ulik lengde ble markert med et passende antall punktum.

Etter at hvert intervju var transkribert valgte jeg å «renskrive» og anonymisere materialet. Jeg skrev materialet i mer fullstendige setninger ved å fjerne lange pauser og ord i tenkepauser som «eh», «mm» og «hm». Av og til gjentok informantene starten av en setning to eller flere ganger og i slike tilfeller reduserte jeg dette til én fullstendig setning. Hele veien var jeg veldig nøye med å ikke endre rektorenes ord og ordstilling. Jeg ønsket å omtale alle informanter i samme kjønn og vurderte både «han», «hun» og «hen». Siden artikkelen foran substantivet «Rektor» er «en» valgte jeg å bruke «han». Flere av rektorene nevnte navnet på egen skole i flere sammenhenger og eksempler. I disse tilfellene endret jeg det enkelte skolenavnet til «egen skole».

Under transkriberingen omtalte jeg rektorene som rektor 1, 2, 3, 4 og 5. Hver av disse fikk hver sin farge. Utenom dette var det ingen sorteringsnøkkel. Jeg ønsket at min presentasjon av funn skulle være preget av flest mulig sitater for å gi en mest mulig nøyaktig fremstilling av rektorenes refleksjoner som mulig. Jeg ønsket allikevel ikke at rektorene kunne gjenkjennes gjennom uttalelsene sine i sum. Jeg valgte derfor å sortere og presentere funnene per tema, heller enn per rektor. Siden intervjuene mine hadde ulik struktur, i form av spørsmålenes rekkefølge, var det tidkrevende å sortere materialet. Først leste jeg gjennom det transkriberte intervjuet for hver enkelt rektor mens jeg underveis noterte meg i stikkord for hva de reflekterte rundt. Jeg sammenliknet så stikkord og lagde meg noen overordnede kategorier som jeg sorterte empirien under. Jeg var hele tiden opptatt av å ivareta konteksten. Ved å samle alle rektorenes uttalelser under overordnede kategorier fikk jeg sett rektorenes refleksjoner i sammenheng. Ved å samle uttalelsene som omhandlet det samme kom jeg frem til den endelige inndelingen i kapittel 5. Siden jeg hele tiden beholdt rektorenes fargekoding kunne jeg forsikre meg om at alle var representert ved bruk av sitater og jeg kunne se oppslutningen rundt ulike oppfatninger. Det var viktig for meg at dette ble formidlet korrekt.

4.6. Oppgavens reliabilitet og validitet

Ved empirisk samfunnsforskning, er det viktig å ivareta studiens validitet og reliabilitet, eller dens gyldighet og pålitelighet. Dette bør vurderes i alle ledd i forskningsarbeidet da det sier noe om forskningens kvalitet. I dette kapittelet vil jeg diskutere dette.

4.6.1. Reliabilitet

Oppgavens reliabilitet, eller pålitelighet, omhandler forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitet knyttes til hvordan en har samlet inn, bearbeidet og tatt i bruk data. Ville andre forskere kommet frem til samme resultat? Johannessen et al.(2010) hevder studiens reliabilitet i form av etterprøvbarhet er kritisk i kvantitativ forskning, men mindre hensiktsmessig i en kvalitativ studie som denne hvor resultatene er verdiladde og kontekstavhengige. Holstein & Gubrium (referert i Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 18) påpeker også at intervjuet må sies å være en aktiv interaksjon mellom to eller flere personer som leter etter sosialt forhandlede svar innenfor en satt kontekst. Svarene som oppstår vil være påvirket av konteksten og en kan derfor ikke betrakte intervjuet som en nøytral teknikk. Som intervjuer vil min faglige bakgrunn og min relasjon til intervjupersonene ha innvirkning på dataene som ligger til grunn for analysen. Dette gjør det vanskelig å etterprøve forskningsresultatene og gjenskape forskningskonteksten. Jeg har derfor vært bevisst på å være åpen og detaljert i min fremstilling av fremgangsmåten og konteksten for prosjektet, samt hvordan undersøkelsesdataene har blitt utviklet.

Intervjupersonene er alle rektorer i videregående skole i Hedmark. De er en relativt homogen gruppe som trolig vil ha en del like erfaringer og tolkninger. Dette understøtter oppgavens kredibilitet. Det at jeg er ute etter rektorenes mest sentrale lederutfordringer, og jeg ikke selv er rektor, gjør det tydelig for intervjupersonene at det er de som er ekspertene i intervjusituasjonen. Dermed er det trolig liten sannsynlighet for at informantene preges av usikkerhet i intervjusituasjonen. Dette er også en yrkesgruppe som er vant til å ta ordet. Jeg har allikevel vært bevisst på mitt eget kroppsspråk og fremtoning under intervjuene. Jeg har forsøkt å skape en atmosfære hvor intervjupersonene har følt seg komfortable og hvor de har følt at de kan snakke fritt og ærlig. Dette for å få et mest mulig sannferdig bilde av lederutfordringene intervjupersonene møter som rektor. Jeg opplever selv at rektorene har vært åpne og ærlige.

Intervjuguiden har vært den underliggende strukturen for intervjuene. Intervjuene har allikevel forløpt ulikt da informantene i stor grad har syrt samtalen. Dette har vært et bevisst valg for å få frem rik informasjon. Jeg har hele tiden vært opptatt av at ordstillingen i spørsmålene som ble stilt til flere skulle være så lik som mulig. Dette for at intervjupersonenes oppfatning av spørsmålet skulle være så lik som mulig. Jeg har også hele

tiden vært bevisst på å ikke stille ledende spørsmål. Jeg ville forsikre meg om at utfordringene som kom frem var intervjupersonenes egne og ikke noe som var konstruert av meg. Intervjupersonenes refleksjoner i det kvalitative forskningsintervjuet oppstår i intervjusituasjonen og er deres subjektive fortolkning av samfunnet og virkeligheten på det gitte intervjutidspunktet. Deres svar og refleksjoner kunne vært annerledes på en annen dag eller en annen tid. Det at informantene i stor grad har tatt opp liknende utfordringer og tematikk gir grunn til å tro at forskningsdataene er pålitelige.

Korrekt transkribering er viktig for oppgavens reliabilitet. Det er kun jeg som har lyttet til og transkribert lydopptakene. Kvale og Brinkmann (2015) gjør oppmerksom på at en setning kan endre mening ved endring av et ord eller ulik bruk av tegnsetting. For å sikre at min skriftliggjøring var så korrekt som mulig gjengivelse av intervjupersonenes talte ord, kunne jeg ha fått en utenforstående til å transkribere materialet i tillegg til meg selv for så å gjennomføre en kvantifisert reliabilitetsjekk. Ved eventuelle uoverensstemmelser kunne vi begge hørt på materialet på nytt og kommet til enighet. Jeg ønsket allikevel ikke å gjøre dette av hensyn til intervjupersonenes anonymitet. Den utenforstående transkribenten ville heller ikke ha vært tilstede i intervjusituasjonen og ville ikke ha opplevd blant annet kroppsspråk på samme måte som meg. Jeg var veldig bevisst på korrekt gjengivelse under transkriberingen og hørte på opptaktene gjentatte ganger underveis for å forsikre meg om at ordstilling og tegnsetting var korrekt. En annen måte å sikre at gjengivelsen av intervjuene var korrekt kunne være å sende det transkriberte materialet til den enkelte rektor, slik at de kunne bekrefte at de var gjengitt korrekt. Dette ville være tidkrevende for både intervjupersonene og meg selv. Samtidig ønsket jeg også at det transkriberte materialet skulle gjenspeile den faktiske intervjusituasjonen og ikke hva intervjupersonene kunne ha kommet på i etterkant eller kunne tenke seg å legge til eller trekke fra.

Kategoriseringen av data kan ha innvirkning på oppgavens reliabilitet. I kvalitativ forskning bruker forskeren seg selv som instrument og da ingen har samme erfaringsbakgrunn vil ulike forskere tolke ulikt (Johannessen et al., 2010). Min kategorisering og min tolkning av data beror på min erfaringsbakgrunn og teorien som er lagt til grunn i oppgavens teorikapittel. For å gi en tydelig fremstilling av informantenes refleksjoner og svar har jeg bevisst brukt mange sitater i min fremstilling av funn. Jeg har gjennomgående forsøkt å være tydelig på å skille mellom informantenes refleksjoner og min tolkning av disse.

4.6.2. Validitet

Validitet, eller gyldighet, dreier seg om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 276). For oppgavens gyldighet er det viktig å diskutere i hvilken grad metode og funn faktisk gjenspeiler det en ønsker å vite noe om.

Utvalget av intervjupersoner er en viktig faktor i oppgavens validitet. Generalisering er ikke et mål i kvalitativ forskning. Det at mitt utvalg er relativt lite, er derfor ikke ensbetydende med at informantenes refleksjoner ikke er valide. De er gyldige i den forstand at de er informantenes tolkning av deres opplevelser og samfunnet rundt. Den interne validiteten vil dermed bero på om rektorene har vært sannferdige i sine uttalelser og om jeg som intervjuer har tolket dem rett. Hvorvidt jeg har målt det jeg ønsket å måle vil bero på operasjonaliseringen av begreper. Intervjupersonene kan her sies å være med på å øke begrepsvaliditeten, da de har god kjennskap til området det forskes på.

Ut fra min opplevelse av intervjuene og intervjupersonene, har jeg ingen grunn til å tro at informantene ikke har svart sannferdig. Jeg har inntrykk av at deres svar og refleksjoner er valide i forhold til deres oppriktige oppfatning. En kan allikevel diskutere faktorer som kan ha satt begrensninger for informantenes åpenhet. En mulig svakhet ved min problemstilling kan være at noen kan mistolke at det å ha utfordringer er et tegn på inkompetanse. Jeg ønsket ikke at en frykt for å vise «svakhetstegn» skulle skade validiteten av mine funn. Jeg var derfor tydelig på at jeg ønsket å høre om utfordringer knyttet til rollen som rektor og ikke deres utfordringer som privatpersoner. Det kan tenkes at dette skillet mellom dem som rektor og dem som privatperson kan være vanskelig å definere og at dette kan ha hatt innvirkning på de svar og refleksjoner informantene valgte å dele. Det kan også tenkes informantene kan ha unnlatt å fortelle noe eller begrenset sine uttalelser i frykt for hvordan de ville oppfattes av skoleeier som deres arbeidsgiver ved publisering av oppgaven. Som intervjuer sitter jeg allikevel igjen med den oppfatning at dette ikke har vært et problem. Jeg har opplevd informantene som åpne, lite tilbakeholdne og overraskende ærlige.

Intervjueren har innvirkning på kvaliteten på intervjupersonenes svar og dermed oppgavens gyldighet. Dette blant annet ved å stille de rette oppfølgingsspørsmålene. Jeg har noe erfaring med det kvalitative forskningsintervjuet fra gjennomføring av dybdeintervjuer i forbindelse med min bacheloroppgave. Det kan allikevel tenkes at en intervjuer med mer erfaring ville

stilt andre oppfølgingsspørsmål eller oppnådd enda mer dyptgående og fokuserte svar. Jeg opplever allikevel at rektorenes refleksjoner og svar er i tråd med problemstillingen.

Kvale & Brinkmann (2015) understreker at intervjueren bør være kunnskapsrik. Som forsker og intervjuer har jeg satt meg godt inn i rektor-rollen og tematikken for oppgaven, men jeg er ikke rektor. Dette kan tenkes å være både en styrke og en svakhet ved oppgaven. Svakheten ved dette kan være at rektorene opplever at de må bruke tid på å forklare ting de ikke ville behøve å forklare til en annen rektor. Det kan være de føler et behov for å forenkle eller tilpasse informasjonen de gir, hvilket kan ha negativ innvirkning på validiteten. Jeg har tidligere kommentert hvordan transkriberingen av intervjuet er av betydning for oppgavens reliabilitet, men den er også av betydning for validiteten. Det er ikke bare tegnsetting og bruk av ord som er viktig, men også at jeg har forstått og formidlet meningen bak ordene. I denne forbindelse ville det kanskje være en styrke om jeg som intervjuer delte intervjupersonenes eksakte erfarings- og begrepsapparat i form av å være rektor. En styrke ved at jeg som intervjuer ikke har samme profesjon som intervjupersonene er at det ikke er noen tvil om at det er intervjupersonene som er ekspertene i intervjusituasjonen. Dette kan gi intervjupersonene trygghet i form av at de ikke må leve opp til en fasit, samtidig som de trolig vil oppleve meg som mindre forutinntatt og mindre dømmende.

Hvordan utvalget av informantene ble valgt ut kan også sies å være av betydning for oppgavens gyldighet. For å få tak i informanter fikk jeg, som tidligere nevnt, hjelp fra rektor på min skole til å sende ut forespørsler. Hans vurdering av hvilke rektorer det ville være hensiktsmessig å ta kontakt med ligger dermed til grunn for min utvelgelse av informanter. Her kan man diskutere om dette har hatt innvirkning på datamaterialet i form av at han har styrt meg mot informanter han visste ville ta opp spesifikke temaer. Jeg har allikevel ikke inntrykk av dette. Hans hjelp til å ta kontakt med informantene var helt avgjørende for denne oppgaven. Rektorene kom inn på mange av de samme temaene og utfordringene, men flere vektla disse ulikt. En viss svarlighet er å regne med da informantene har relativt lik erfaringsbakgrunn i rollen som rektor og opererer innenfor de samme omgivelsene. Jeg opplever allikevel ikke at det er grunn til å tro at informantenes svar er resultat av noen form for skjult agenda.

Analysen av informantenes svar er av betydning for validiteten av oppgaven. Denne er basert på mine fortolkninger av informantenes refleksjoner ut fra min erfaringsbakgrunn og utvalgt teori. Noen med en annen erfaringsbakgrunn ville kanskje sortert dataene annerledes. Min endelige kategorisering og sortering av data ble gjort i etterkant av intervjuene basert på informantenes svar og refleksjoner opp mot problemstillingen. På denne måten blir min erfaringsbakgrunn en større faktor enn om kategorisering og sortering av data var bestemt på forhånd. Dette kan sies å svekke oppgavens validitet, da sannsynligheten for at noen med en annen erfaringsbakgrunn ville sortert dette annerledes øker. For å styrke oppgavens gyldighet valgte jeg derfor blant annet å bruke mange sitater med tydelig kontekst i min presentasjon av funn. Disse viser at det er sammenheng mellom funn og drøfting opp mot problemstillingen.

I en forskningsstudie er det også nærliggende å kommentere den eksterne validiteten, nemlig hvorvidt slutningene en er kommet frem til kan generaliseres til å gjelde flere enn kun det utvalget man har studert. Johannessen et al. (2010) omtaler overførbarhet som «hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres» (s. 231). Kan resultatene i forskningsstudien overføres til rektorer på andre videregående skoler, rektorer i andre utdanningsinstitusjoner eller ledere i andre offentlige kunnskaps- eller ekspertorganisasjoner?

Ut fra problemstillingen er denne oppgaven begrenset til lederutfordringer for rektorer i videregående skole som institusjon og Hedmark fylkeskommune som geografisk område. Noen av utfordringene som kommer frem er spesifikke for Hedmark fylke, som for eksempel utfordringene rektorene trekker frem rundt skole- og tilbudsstrukturen. Andre utfordringer kan trolig ledere i andre videregående skoler, så vel som i andre utdanningsinstitusjoner og andre offentlige organisasjoner, kjenne seg igjen i. Dette gjelder for eksempel utfordringer på grunnlag av tidsmangel, økende grad av forvaltning og det å skulle balansere styring og ledelse. Men er det direkte overførbart?

For å kunne si at utfordringene rektorene i denne oppgaven møter skal kunne være direkte overførbare til, og si noe om, andre ledes utfordringer, må rammefaktorene for disse være like. Dette vil trolig være vanskelig å finne og i så måte kan en si at oppgavens eksterne validitet er relativt lav. Det betyr allikevel ikke at oppgaven og funnene ikke er av verdi.

4.7. Ethiske dimensjoner

I en kvalitativ undersøkelse er intervjueren et redskap i innhenting av kunnskap. Forskerens integritet er derfor avgjørende for kvaliteten av de etiske beslutningene som tas og for den vitenskapelige kunnskapen som produseres (Kvale & Brinkmann, 2015).

Tradisjonelt diskuteres følgende etiske retningslinjer ved en intervjuundersøkelse; informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015). I Johannessen et al.(2010, s. 91-92) deler Per Nerdrum (1998) retningslinjene for forskningsprosessens etiske hensyn inn i tre punkter; informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade. Videre vil jeg diskutere disse.

Av hensyn til informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi var alle informantene informert om undersøkelsens formål fra start. Oppgavens problemstilling og formål ble sendt dem allerede ved henvendelse om deltakelse. Dette ble igjen repetert etter intervjupersonene takket ja til deltakelse per e-post. Det ble gjort tydelig for rektorene at deltakelse var frivillig og at anonymisering av datamaterialet ville bli vektlagt.

I tråd med hensynet om å respektere informantenes privatliv har konfidensialitet blitt vektlagt. Alt datamateriale er anonymisert og etter avtale er lydopptak og transkripsjoner slettet ved oppgavens ferdigstillelse. Ut fra oppgavens problemstilling og spørsmål har det ikke blitt lagt opp til at intervjupersonene har måttet dele personlig informasjon i form av religiøs overbevisning, politiske standpunkt eller sykdommer. I de tilfeller hvor noen har delt eksempler som involverer personer fra deres private liv, eller detaljerte beskrivelser av deres arbeidsplass som har gjort informantenes identitet tydelig, har dette blitt anonymisert. Som forsker ønsker en å gå i dybden uten at dette skal virke inntrengende eller krenkende for informantene. Siden intervjupersonene i stor grad selv har fått styre samtalen og hva de ønsket å trekke frem, opplever jeg at informantene har følt seg ivaretatt på dette punktet.

Som forsker har jeg ansvar for at mitt publiserte arbeid ikke er til skade for informantene. Jeg har ikke inntrykk av at intervjuene har vært til mental belastning for intervjupersonene. Problemstillingen og spørsmål har i aller høyeste grad vært rettet mot rektorenes virke og

arbeidshverdag som fagpersoner. Det var tilfeller hvor noen av informantene selv følte de uttalte seg uheldig om et tema og ba meg la være å sitere dem på det. I slike tilfeller respekterte jeg dette. Alt forskningsmateriale er anonymisert og resultatene av undersøkelsen er presentert kollektivt. Jeg er ikke under inntrykk av at undersøkelsens resultat er til skade for den enkelte rektor eller rektorene som yrkesgruppe. For å sikre at de etiske retningslinjene er blitt overholdt er dette prosjektet meldt inn til NSD.

5. Presentasjon av data

5.1. Elevenes læringsmiljø

Ut fra intervjuene kommer det tydelig frem at det for alle rektorene er viktig å drive en god skole. En god skole omtales av informantene som en skole som besitter en delingskultur der elevene står i sentrum for alt samarbeid. Informantene definerer en god skole som en skole hvor elevene opplever mestring og læring. De slår fast det er viktig å kunne sette seg inn i elevenes situasjon, samt kunne se hver enkelt av dem. Det er enighet om at elevene skal ha utbytte av undervisningen og at det er viktig å kunne legge til rette slik at elevene hele tiden drives videre. Flere påpeker at vurderingsarbeidet må være læringsskapene på alle nivåer. En av informantene uttrykker det slik; «Prosesstenkningen er viktig, det må være et satsningsområde å ha gode nok læringsressurser, det har med elevens læringsutbytte å gjøre. Eleven må stå i fokus».

I forbindelse med det å skulle utvikle et godt læringsmiljø for elevene, uttrykker flere av rektorene at det er avgjørende med en helhetlig tankegang. De påpeker viktigheten av å kunne jobbe strategisk for å kunne levere kvalitet og hele tiden være relevant. En av informantene uttrykker det slik; «For å kunne trekke de store linjene så må man ha personalstrategi, kommunikasjonsstrategi, fagutviklingsstrategier, IKT-strategi og pedagogisk støtte. Om de tingene ikke er på plass så blir man haltende etter hvert».

En annen uttrykker det slik;

«Vi må ha ork til hele tiden å teste ut nye ting og samtidig prøve å jobbe med ting over tid. For å løse samfunnsoppgavet er vi helt avhengig av å evne og ha muligheten til å se det store bildet.»

En annen sier;

«Vi vet hva vi gjør her som aldri er synliggjort i noen rapporter eller som aldri blir løftet frem fordi det aldri blir etterspurt. Det ikke er målsettingene med tall som motiverer meg, men heller suksesshistoriene og vi sammen lykkes rundt elevene.»

5.1.1. Delingskultur

Det er enighet blant informantene om at gode læringsmiljøer og god opplæring er avgjørende for å oppnå kvalitet i skolen. Lærerne er en stor del av dette. Flere påpeker at det ikke er tilstrekkelig at lærerne hver for seg har høy kompetanse, men at det er deres evne til å bruke denne kunnskapen i samarbeid med hverandre som er viktig. Som leder blir utfordringen å få alle til å etablere en felles retning. En av informantene uttrykker det slik;

«Det må være fokus på hvordan lærerne jobber og deler kunnskap og gjør hverandre gode. Det er det som er avgjørende. Det er viktig å ha en strategi på å løfte fellesskapets kompetansenivå. Alle må være villige til å strekke seg».

En annen sier;

«Det kan være en utfordring å få til de gode prosessene og få alle til å dra i samme retning og mot et felles mål. Men her tror jeg det er strategisk lurt å tenke «vi». Ja jeg er helt bevisst på å bruke «vi» og omtaler alltid elevene som «våre» elever. Det er ikke mine eller dine, men våre.» Han sier videre; «Både elever og lærere skal trives i skolen. Alle skal føle seg sett og oppleve at de blir respektert. Det er utfordrende, men jeg mener vi får det til gjennom et felles verdisyn og et felles elevsyn. Da blir det viktig å si våre elever, ikke mine»

Noen av informantene opplever at det i forbindelse med å skape gode læringsmiljøer er viktig å skape en delingskultur blant de ansatte. De mener samarbeid og deling av kunnskap bidrar til trygge lærere og at dette igjen vil skape et godt læringsmiljø for elevene. En rektor sier;

«Delingskulturen skaper trygge og reflekterte lærere. Delingskultur mener jeg er en suksessfaktor for det å være en god skole. For å få til et godt læringsmiljø må lærerne være trygge på seg selv og kjenne at det er naturlig å samhandle med hverandre. Som rektor må jeg legge til rette for det».

En annen sier; «Delingskulturen vil bidra til motiverte lærere som kan faget sitt og som har en bred verktøykasse de kan benytte i arbeidet med å tilpasse sin undervisning og innlæringsmåter».

Flere av rektorene kommer inn på viktigheten av å skape en kultur for medvirkning og deltakelse blant de ansatte og sier de er bevisste på å gi de ansatte handlingsrom og medbestemmelse. De opplever at dette er viktige motivasjonsfaktorer som skaper motiverte lærere og medarbeidere med eierskap til jobben sin. En understreker;

«Som leder må en finne en balanse mellom styring og autonomi ovenfor de ansatte. Det finnes en grense for hvor mye du skal styre. Den enkelte skal har rom til å styre noe av arbeidssituasjonen sin selv og oppleve selvstendighet. Det skal være gøy å gå på jobben.»

En av rektorene poengterer viktigheten av å organisere ansatte slik at man har rett person med rett kompetanse på rett sted til rett tid. Dette både for den enkeltes motivasjon og for å frigjøre kapasitet i andre posisjoner. Han sier;

«Det er viktig at alle har utfordringer på sitt nivå. Det gjør at jeg som leder får frigjort tid til å faktisk være leder og til å være ute blant de jeg skal lede. Komplementær kompetanse blir på denne måten en kvalitetssikring. Å få til dette kan være utfordrende og ofte være et ressurs spørsmål. Får vi det til vil medarbeiderne trolig også føle at stillingene deres blir mer spennende. Det har vi faktisk opplevd.»

Noen av rektorene trekker frem digital kompetanse som en viktig og fremtidsrettet kompetanse. De vurderer at dette kan bli et kjennetegn på den gode skolen fremover. En av rektorene sier det slik;

«Det er viktig at lærerne har den riktige digitale kompetansen, at de kan ta i bruk ulike digitale plattformer på en måte som vil fremme læring for elevene og at verktøyene benyttes hensiktsmessig i undervisningen. Riktig bruk av digitale resurser blir noe av det viktigste å sette trykket på fremover og det tenker jeg kan bli en utfordring».

En annen av informantene uttrykker sin bekymring ved den teknologiske utviklingen;

«Med den teknologiske utviklingen så tror jeg elevenes behov for relasjoner og fysisk samspill mellom mennesker vil øke. Skolen må ikke glemme at det å sitte og snakke sammen og være i et forpliktende fellesskap er en arena for relasjonslæring. Det tror jeg bare blir mer og mer viktig».

5.1.2. Trygghet

De fleste av informantene trekker frem at skolens rolle har endret seg med tiden. De understreker at skolen i dag favner langt mer enn læring av skolefaglig kunnskap, men at det er andre store og komplekse forhold som skal behandles. Flere hevder at en som skole og rektor forholder seg til samarbeidspartnere på fra mange ulike fagområder. De uttrykker at det er en utfordring at det nå er mange aktører som krever innpass i skolen. De nevner blant annet politi, NAV, psykolog, helsesøster, BUP, HIPPT, barnevernet og andre ressurspersoner utenifra. Flere påpeker at dette krever mye koordinering og at det er tidkrevende samarbeid.

Det er bred enighet om at nok tid og ressurser må brukes for å kunne håndtere dette med kvalitet. En rektor sier det slik;

«Det er tydelig å se en endring i hva skolen er. Arbeidsområdene har blitt mer sammensatt og vi skal bidra til å løse flere, større og mer komplekse saker enn tidligere. Det er et veldig stort apparat rundt elevene som dras i gang gjennom et skoleår og som skal lande til det beste for eleven».

En annen av informantene presiserer; «Skolen skal ikke bare driver læring, men skolen skal også drive oppdragelse og være en slags sosialtjeneste som skal forvalte og løse veldig mange forhold rundt eleven, både i skolehverdagen og privat». En tredje kommenterer; «En ungdom, eller et barn, trenger ikke bare en skole, den trenger egentlig et helt lokalmiljø». Han understreker så; «Derfor er jeg veldig opptatt av et godt samarbeid med foreldre, ansatte, elever, bransjen og skoleeier».

Rektorene uttrykker det som en sannhet at skolen skal være et trygt sted å være både for elever og ansatte. Noen peker i denne forbindelse på at trygghet henger sammen med forutsigbare rammer og at det i denne sammenheng er viktig at skolen skaper gode strukturer og tydelige prosesser. En av rektorene uttrykker også at elevene ikke bare skal bli trygge faglig eller ha trygge omgivelser, men at de også skal bli trygge i seg selv som mennesker. Dette mener han er krevende arbeid;

«Det handler like mye om å bygge karakter i elevene og hjelpe dem å bygge mestring for livet sitt. Det er kanskje det viktigste når vi ser hva ungdommen sliter med i dag, i forhold til mye dårlig helse, dårlig selvbilde, generasjon prestasjon, generasjon perfekt. At vi faktisk klarer å gjøre dem trygge i at de er gode nok, at de faktisk kan komme ut og klare å mestre seg selv i omgivelse med andre. Det tenker jeg er en god skole for livet. Jeg kjenner dette er en utfordrende målsetting».

Videre slår han fast; «Vi må fremstå som gode rollemodeller for ungdommen vår. For det trenger de.»

5.1.3. Omdømme

Rektorene opplever det som viktig at skolen har et godt omdømme og uttrykker en bevissthet om at dette blir viktigere og viktigere med tanke på å få nok søkere til sine studietilbud. Flere vedkjenner seg at meninger fra venner og familie har innvirkning på elevenes valg. Det er full enighet om at et godt tilbud er den beste reklamen;

«Det er viktig at skolen har et godt rykte. Det er to ting som er viktig for elevene når de velger hva de skal gjøre på videregående skole, det er hva mor sier og hva kameratene sier. Det viktigste skolen kan gjøre i forhold til rekruttering er å gi et godt tilbud».

At skolen skal oppfattes som troverdig virker å være viktig for alle rektorene. En av dem uttrykker det slik;

«De skal vite hva man kan forvente av oss, hva vi står for, at det er samsvar mellom det vi sier og det vi gjør, at det er konsistens mellom alle nivåer så det blir en sammenheng og en rød tråd i det skolen driver med. Det er viktig at vi oppleves å være sannferdige.»

Noen av rektorene opplever at foreldrenes holdninger til skole påvirker elevenes respekt for og holdning til skolen. Derfor er det viktig å få foreldrene med på laget;

«Det holder ikke at foreldrene hjelper til med leksene, det er kjempeviktig at foreldrene framsnakker skolen. Når foreldrene uttrykker betydningen av utdanning og at de oppfordrer til og verdsetter at barna bruker tid på å skaffe seg en utdanning, virker dette mye bedre enn om lærere sier det. Med framsnakking kan foreldrene være positive bidragsytere».

En av rektorene er tydelig i sin tanke om at omdømmet de ulike studieretningene har blant elevene også påvirkes av holdningene blant folk flest opp mot ulike yrkesgrupper. Han mener å se en trend for at alle føler de må ha studiekompetanse og at søkningen til yrkesfag lider av dette. Dette mener han er en stor utfordring og at rektorene som skoleledere må jobbe målrettet for å snu trenden. Han sier;

«Problemet med rekruttering er størst på yrkesfaglige studieretninger. Jeg synes det er interessant at tilgang på trygge jobber ikke er et trekkplaster for ungdommen når de skal søke videregående skole. Jeg tror det blir oppfattet som lavstatus å jobbe innenfor tradisjonelle yrker».

Han sier videre;

«Vi må finne frem til ungdommens indre motivasjon for å søke en trygg yrkesvei. Det er mulig en løsning kan være å gi mulighet til å ta studiekompetanse mens man går yrkesrettede løp. Det er nok en sånn sterk forestilling om at dersom du ikke har generell studiekompetanse så er du ikke verdt så mye.».

5.2. Strategi og helhet

Noen informanter uttrykker at de i skolene jobber for kortsiktig og at det er en utfordring. Et eksempel som trekkes frem er utfordringen ved det å jobbe med årlige budsjett da dette gjør det vanskelig å tenke langsiktig og jobbe planmessig. Det at budsjettene kommer etterskuddsvis i november-desember i det budsjettåret som skal avsluttes, fører til utfordringer med å planlegge og drive god økonomistyring;

«Jeg vil si at vi egentlig jobber i et 5-7 måneders perspektiv hele tiden, basert på elevinntak og budsjettmodellen som ligger der. Det blir utfordrende å koble strategi og planer opp mot budsjett. Det er min opplevelse. Og da blir det vanskelig å jobbe både strategisk og planmessig».

Flere av rektorene uttrykker at de savner et felles strategisk plandokument for de videregående skolene. Hver skole utarbeider hver for seg sine egne strategidokumenter, men rektorene savner en felles langsiktig retning for skolene. Det forventes for eksempel at skolene skal jobbe fremtidsrettet, men de opplever ikke at det settes noen felles føringer på hvordan. Hver skole utarbeider hver sin tolkning; «Jeg opplever ikke at skoleeier legger strategiske føringer for hvordan vi skal jobbe fremtidsrettet opp mot det som er forventet, opp mot næringslivet, arbeidsliv eller den teknologiske utviklingen, både nå og i fremtiden». Samme informant sier videre; «Så derfor opplever jeg ikke at vi får tildelt noen dedikerte satsningsområder som de ulike skolene skal profilere seg på eller jobbe særskilt med.»

Rektorene opplyser om at det finnes et økonomisk plandokument som speiler økonomien i fylkeskommunen tre år frem i tid og som gir god informasjon om økonomiske utfordringer i fylket og hvordan økonomien er tenkt iverksatt. Det flere av informantene etterspør er tydeligere faglige og pedagogiske utviklingsperspektiver. De ønsker en mer helhetlig strategi. En av informantene uttrykker det slik; «Det som er, er at fylkeskommunen har en visjon og kjerneverdier som er våre. Mens de 14 skolene har egne visjoner og egne kjerneverdier. Det kunne vært mer helhet og sammenheng enn det er i dag i fylkeskommunen og mellom skolene». Flere mener det er for utydelig hva fylkeskommunens målsettinger er på lang sikt. En sier det slik; «Politikerne har gjennom økonomiplanen i fylkeskommunen beskrevet hva skolene skal jobbe med innenfor å løfte det ene og det andre, men jeg mener de burde hatt noen lange linjer på hvordan vi kan bygge sterke regioner og sterke fagmiljøer».

I sin relasjon til skoleeier uttrykker flere av informantene at de savner rutinebeskrivelser og mer realistiske tidsplaner. De etterlyser større grad av tydelighet i prosesser og en mer helhetlig koordinering fra fylket.

Det er enighet blant rektorene om at mye av tiden deres går med til å sette seg inn i og holde seg oppdatert på lov og avtaleverk i møte med ulike problemstillinger. De opplever at det er mye som skjer både lokalt og nasjonalt når det gjelder skole og at det er en utfordring å følge med på alt. En av rektorene trekker frem Opplæringslovens § 13-10 som sier at skoleeier er ansvarlig for å sikre at opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven oppfylles i skolene. Han opplever ikke at fylket har et godt nok system for dette, men mener dette kunne vært løst dersom det ble satt tydeligere felles føringer fra sentralt hold. Han forklarer;

«Man bruker mye tid for å skaffe seg en oversikt. Du må utvikle så mye systemer og rutiner på egenhånd, istedenfor at det er gjort sentralt. Det er en del typer prosesser som alle skolene har som godt kunne vært det samme, men nå har det jo blitt sånn at vi har sittet på hver vår skole og utviklet disse prosessene for oss selv, istedenfor at vi da kan ha tydelige føringer og et velfungerende kvalitetssystem».

En annen rektor sier; «Jeg skulle ønske det var noen retningslinjer og rutiner å forholde seg til eller et sted eller noen å spørre for å kvalitetssikre at ting blir gjort rett.»

Noen av rektorene uttrykker spesielt frustrasjon ved implementering av politiske vedtak. De forklarer at vedtakene ofte er klare på tematikk, men vage når det gjelder presiseringer som er sentrale for gjennomføringen både på nasjonalt og regionalt nivå. En konsekvens av uklarhet rundt og liten tid til implementering av vedtak, er at planer og prosjekter det allerede jobbes med må settes til side, da tid og ressurser må benyttes til å arbeide frem systemer for implementering av vedtakene lokalt. En rektor bruker innføringen av fraværsregler som eksempel; «Innføringen av fraværsreglene er et eksempel på at ting går litt fort. Noen vedtak kan oppleves som politiske kjepphester som ikke alltid er like godt gjennomtenkt og som er utfordrende å implementere på kort tid». En annen uttrykker det slik;

«Det er litt slitsomt at skolen er så kraftig politisk detaljstyrt, den politiske styringen er en stor utfordring spesielt ved implementering av vedtak. Vedtakene skal implementeres så raskt at man ikke rekker å forberede hvordan prosessen skal håndteres og dermed blir det mye rot før man får satt en praksis».

5.3. Skole- og tilbudsstrukturen

Alle rektorene kom uoppfordret inn på skole- og tilbudsstrukturen i fylket, ved spørsmål om deres mest sentrale lederutfordringer. Det er enighet om det er en utfordrende tid for videregående skole i Hedmark. Rektorene opplever at den strammere økonomien, elevnedgangen og skole- og tilbudsstrukturen i sum blir krevende. Flere mener at innføring av normtall vil gi store utslag for enkelte skoler, programområder og klasser. De frykter dette kan komme til å medføre overtallighet og med det en usikkerhet hos personalet. Noen uttrykker at det kan bli utfordrende å ivareta og trygge personalet i en slik omstillingsprosess og unngå kompetanseflukt. Flere uttrykker at innføringen av normtall og mangelen på strukturelle endringer i skolestrukturen kan kunne skape en form for konkurranse mellom skolene og spre fagmiljøene for tynt. Flere opplever i denne forbindelse at skoleeier burde hatt mot til å ta noen grep.

5.3.1. Robuste fagmiljøer

De fleste av rektorene er kritiske til endelig utfall av skoleeiers gjennomgang av skole- og tilbudsstrukturen i fylket. Flere opplever at dagens elevtallprognoser ikke gir rom for at skolene kan ha det samme eksistensgrunnlaget fremover som de har i dag. De frykter at innføringen av normtall vil skape uforutsigbarhet i oppstarten av tilbud på skolene og at dette vil gjøre det krevende å bygge gode robuste faglige tilbud over tid. Enkelte ønsker en større satsning på fagmiljøer ved å samle kompetanse rundt enkelte studieprogrammer til færre skoler. En rektor sier; «Så når alle skolene skal være sånne kombinerte videregående skoler, så kommer vi i et dilemma om både konkurranse på elever, på ansatte, på å etablere gode og robuste nok fagmiljøer i fremtiden.» En annen rektor uttrykker det slik;

«Dagens skole- og tilbudsstruktur legger opp til konkurranse mellom skolene om elevene. Flere skoler, til og med i samme region, ønsker de samme elevene og har de samme programområdene. Dette er en utfordring da fagmiljøene kanskje ikke blir like store og robuste som ønskelig. En annen utfordring er at det blir konkurranse om de beste lærerne».

En tredje sier;

«Synkende elevtall er en utfordring, men vi har jo også en eier som må gjøre de grepene som er helt nødvendig, jeg er bekymret for at fagmiljøene spres for vidt i fylket. Skal vi kunne opprettholde gode fagmiljøer, så er vi avhengig av at elevene søker de tilbudene hvor fagmiljøene er. Dersom det samme tilbudet er å finne på flere steder og det er lav søkning til alle, vil skolene sitte igjen med færre elever og dermed lavere rammebetingelser. Dette kan skape en flukt av både fagmiljø og elever. Ved å samle fagmiljøet på et eller færre steder bygges en kompetanse og et sterkt fagmiljø og tilbud både elever og lærere kan se som attraktivt».

I forbindelse med å bygge sterke fagmiljøer sier en rektor;

«Jeg har ikke noe problem med å gi fra meg et tilbud i en slik sammenheng, men jeg savner tydelige beskjeder om hvordan organiseringen av skole- og tilbudsstrukturen skal organiseres videre. Det blir veldig pussig og asymmetrisk når man ikke tør å ta de grepene som trengs for å trygge arbeidsplasser, trygge tilbud og ha gode nok fagmiljøer på nok skoler».

Noen av informantene trekker frem at den offentlige skolen også må forholde seg til private aktører;

«Det finnes private aktører i markedet, man skulle tro at offentlig skole er veldig sånn beskyttet, men vi opererer faktisk i et marked og det må vi forholde oss til på en profesjonell måte. Det er noe vi er bevisst på faktisk, hele tiden.»

En rektor opplever at omstillingsevnen i det offentlige går litt tregere enn i det private og at skolene derfor alltid ligger litt etter med tanke på nytenkning og utvikling av fagtilbud. Han sier;

«Det som er viktig er og ikke falle for langt bak. Det er for sent å sette i gang et utdanningstilbud den dagen behovet for arbeidskraft melder seg. Vi risikerer da at markedet dekker behovet med importert arbeidskraft før elevene har rukket å fullføre utdanningen.»

5.3.1. Trygge arbeidsplasser

Noen av rektorene uttrykker sin bekymring rundt fylkestingets vedtak om skole- og tilbudsstrukturen da de opplever at situasjon skaper uforutsigbarhet og utfordringer for planlegging av skolevirksomheten. En uttrykker det slik;

«Det blir jo bingo fra år til år om vi har tilbud som skal ut eller inn, så det med å ha litt mer langsiktig forutsigbar tenkning rundt elevtilbudet, når man tross alt vet veldig mye om både søkertrender og elevtall, hadde jo vært å ønske seg».

Flere er usikre på konsekvensene vedtaket vil få for opplevelsen av forutsigbarhet hos de ansatte. De er bevisste på at strammere økonomi, færre elever og innføring av normtall trolig vil føre til overtallighetsprosesser. Flere av rektorene mener at en viss forutsigbarhet i tilbudsstrukturen er nødvendig for å kunne gi personalet langsiktige muligheter til å utvikle seg og at det er for utydelig hva fylkeskommunens målsettinger er på lang sikt. En uttrykker det slik;

«Nedgang i elevtall kan føre til at man må gjøre endringer i organisasjonen. Det kan være man må ta en gjennomgang av administrasjonen, at man må omdisponere og omorganisere så godt det går for å beholde kompetanse og kvalitet i alle ledd.»

Han sier videre; «Med færre elever påvirkes bredden på fagvalget som skolen kan tilby. Dersom et fag ikke lenger skal tilbys blir det ikke lenger behov for kompetansen til lærerne i faget». En annen rektor spør seg;

«Hva slags rykte vil Hedmark fylkeskommune få som arbeidsgiver? Vil fylkeskommunen være et trygt sted å søke jobb? Vi har ikke hatt noe problem med rekruttering til nå, men dette kan bli en utfordring dersom folk begynner å få en oppfatning av at faste stillinger i det offentlige ikke er så trygge lenger.»

Det trekkes frem at det i uforutsigbare tider vil bli viktig for rektor som leder å holde motet oppe hos de ansatte som føler seg utsatt. Flere nevner åpenhet og tydelig kommunikasjon som gode verktøy i møte med endringer. En sier det slik; «Her mener jeg gjennomsiktighet og åpenhet vil bli viktig. Som rektor blir det viktig å holde ansatte oppdatert med informasjon og være tydelig på at vi er ute etter gode løsninger for alle». En annen sier;

«I nedgangstider blir det viktig hvordan en snakker rundt og legger frem kutt og endringer som leder. En vil ikke miste kompetente medarbeidere fordi man ikke er tydelig nok. Det er en utfordring å skulle bemanne ned når du vet at behovet for ansatte vil øke om noen år».

5.4. Tid

Samtlige av informantene begrunner flere av sine lederutfordringer med tidsmangel. De sier det er mange roller som skal fylles, at rektorrollen er i endring og det er en utfordring å balansere drift og utvikling. Alle informantene omtaler rektorrollen som en sammensatt rolle som omfatter tidkrevende arbeid. De sier skolen favner bredt og at rektorene må være dette bevisst. De opplever at utfordringer ofte omhandler hvordan man handler, hvordan man prioriterer og hvordan man agerer i ulike settinger. En sier;

«Det er et stort lerret å spenne da man må se hele kjeden fra nasjonale føringer, ned til skoleeier på fylkesnivå, ned til alle de 14 videregående skolene, inn i ledergruppa, ut på avdelinger, inn i klasserom, ned til den enkelte elev, ut til foresatte, samarbeidspartnere og skolene imellom. Det må være helhet og sammenheng»

En annen;

«Jeg er veldig opptatt av at det skal være tid til å reflektere over skolens og den enkeltes utviklingspotensial og løfte blikket og se hva som vil være viktig for elevene langt frem i tid. Samtidig som man løser drift, forvaltning og det administrative.»

5.4.1. Relasjoner

Alle informantene er opptatt av relasjoner og benytter relasjonsbegrepet i flere sammenhenger. De snakker om at de selv er i relasjon til medarbeidere, fylkeskommunen, elevene, deres foresatte, samt eksterne samarbeidspartnere. En legger ekstra trykk på det å kunne stå i ulike relasjoner som en av rektorenes viktige kompetanse. Han sier; «Har du ikke den riktige relasjonen til den du skal være leder for så har du et fryktelig dårlig utgangspunkt. Så det er en investering å bruke tid på å få til det». En annen viser til et mangfoldig samfunn og en utvikling i samfunnet hvor alle vil være helt avhengig av relasjonskompetansen. Han sier at;

«For å kunne vise relasjonskompetansen i møte med ulike mennesker må vi også selv oppleve å bli behandlet med respekt. Dette må vi lære elevene våre også. Vi må ha forståelse for hverandres arbeidssituasjon og ikke minst ha respekt for hverandres arbeidssituasjon. Det er viktig».

Alle rektorene opplever det som viktig å være synlig som leder, men at dette kan være en utfordring å få til. De begrunner dette med at dagene ikke strekker til. Synligheten konkurrerer med forvaltningen. Flere definerer synlighet med det å kunne gå rundt blant de ansatte, snakke med dem og delta sosialt på arbeidsplassen. En sier; «Jeg vil veldig gjerne bruke tid på å være synlig og gå rundt i skolen, men tiden til det spises opp av forvaltning.» En annen sier;

«Dagen fylles fort opp, tiden strekker ikke til, man føler seg utilstrekkelig og klokken går alt for fort, jeg prøver likevel å prioritere å være synlig. Det er veldig lett å gjemme seg på kontoret da og bare administrere via mail, men da er du etter min mening bare leder ett sted og det er i ditt eget hode».

En annen informant uttrykker det slik;

«Jeg vil gjerne være sosial og til stede for medarbeiderne mine, men jeg er veldig «på» i forhold til å løse oppgaver og dermed kan det hende at jeg ikke blir så sosial som jeg kanskje skulle ønske jeg var. Det blir ikke tid til dette om man skal få alt gjort».

En rektor omtaler synligheten i forhold til elevene; «Jeg forsøker å være synlig i skolebygget og gå rundt å snakke med eleven så ofte jeg kan. Symboleffekten av tilstedeværelse er viktig og jeg mener det er ganske vesentlig å kunne småprate med andre».

5.4.2. Informasjonsflyt

De fleste rektorene omtaler informasjonsflyt som en utfordring. De fremhever viktigheten av at klar og tydelig informasjon går ut til de ansatte, men at mengden informasjon som skal behandles og tiden de har til disposisjon gjør dette utfordrende. En rektor nevner translatørkompetanse som viktig når det kommer til kommunikasjon. Han påpeker at det er viktig at budskapet man ønsker å kommunisere til andre skal oppfattes slik det er ment. Han sier;

«Vi bruker tid på å bestemme hvordan skal vi informere, hva skal vi informere om og til hvilket tidspunkt, for timingen er viktig. Det er viktig å bruke ord og begreper som er såpass tydelige at de ikke kan misforstås.»

Flere forteller de bruker altfor mye tid på å distribuere og sortere informasjon fra mailboksen sin. En av rektorene var tydelig på at han opplevde rydding i mailer som en av hans største

tidstyver; «Mailer, jeg synes det er et heliske rett og slett. Det kommer fryktelig mange. Det er krevende å holde seg ajour og det å finne rett balanse for hvor mye man skal dele videre, det er en utfordring». Videre sier han; «Jeg synes også mail som medium er en utfordring i form av at innholdet er av et muntlig preg som kan misforstås av mottaker»

Videreformidling av informasjon som kommer fra departementet, direktoratet og fra fylkeskommunen omtales også som en utfordring av noen. De opplever at mye tid går med til å filtrere og finne ut hvordan informasjonen skal presenteres, for hvem det skal presenteres og til hvilket tidspunkt. Rektorene er opptatt av at det er den riktige informasjonen er tilgjengelig, i form av at den skal være nyttig og korrekt. En sier; «Jeg bruker egentlig mer tid på å jobbe med å finne ut av hvordan man kan konsentrere informasjonen uten at det blir en sånn vegg som de ansatte ikke klarer å forholde seg til.» En annen forklarer det slik; «En prøver å ta byråkratiske budskap og gjøre de klare og tydelige rett og slett».

5.4.3. Arbeidstidsavtalen

Alle informantene omtaler arbeidstidsavtalen til lærerne som en utfordring. Arbeidstidsavtalen regulerer lærernes arbeidstid og flere rektorer opplever at denne setter for store begrensninger for tiden lærerne har til rådighet. Noen mener avtalen i kombinasjon med organiseringen av skolen legger begrensninger for skolens arbeid. Avtalen legger føringer og bindinger for arbeidsgiver, men også for lærerne. Noen opplever at dette spesielt gjelder for det tverrfaglige samarbeidet lærere og avdelinger imellom. De opplever at det er vanskelig å finne felles møtetidspunkter. En sier; «Den setter begrensninger for felles møtearenaer, månedlig og ukentlig». En annen; «Arbeidstidsavtalen for lærerne gjør det vanskelig med samarbeid rundt fag og det å finne tid til å jobbe i profesjonelle læringsfellesskap». Han sier videre; «Jeg ser et behov for at lærerne kunne hatt noe mere tid til selvorganisering for å jobbe sammen på tvers». En annen uttrykker følgende som konsekvens av arbeidstidsavtalen; «Det er viktig at det jobbes strategisk med timeplanen i forbindelse med arbeidstiden til lærerne for å finne gode løsninger. Det er en utfordring».

5.4.4. Møtevirksomhet

Alle rektorene forteller at det er mye møtevirksomhet i arbeidshverdagen. Noen mener disse møtene kan være gode arenaer for å skape en felles kultur for aktiv medvirkning og deltakelse. En av informantene forklarer; «Det er tre kriterier for at møtene skal ha denne virkningen; det er en forutsetning at alle møter forberedt, at møtene preges av struktur og systematikk og at det finnes en god møteplan». Han fortsetter; «En god møteplan kan fungere som en rød tråd som synliggjør fokusområder gjennom skoleåret. Møtene blir da en arena for kontinuerlig involvering og medvirkning for medarbeidere». Videre legger han til; «Jeg sier ikke at det er sånn i dag, men det er det vi ønsker at vi skal oppnå, at det blir sånn». Flere av rektorene opplever at møtene må effektiviseres og at det er en utfordring å få alle til å møte forberedt. Noen presiserer at dette ikke nødvendigvis skyldes manglende vilje eller innsats, men at det rett og slett er for liten tid;

«Vi har brukt tid på å finne frem til en god møtestruktur, for å kunne spare tid i lengden. Vi har jobbet med å komme forberedt til møter. Der har vi litt igjen. Til tross for god møtestruktur er oppgavene mange og det blir ofte for liten tid».

En annen rektor sier; «Vi har behov for å effektivisere alle disse møtene. Vi arbeider stadig med at alle skal møte forberedt til møtene, men jeg ser det kommer til å ta tid». Han sier videre;

«Jeg tror på og legger opp til mange korte møter. At man kan ta opp ting fort og løse ting der og da, sette i gang prosesser og så avslutte dem. Det er viktig å ha samhandling på en mer uhøytidelig måte også».

5.5. Rektors rolle

Alle informantene mener en bør ha formell lederutdanning for å være kvalifisert som rektor. De trekker frem kompetanse innenfor forvaltningsøkonomi, god kjennskap til lovverk, ha evne til juridisk drøfting og kunne forstå hva som skjer i en politisk prosess som viktig kompetanse. De mener det er nødvendig å utvikle en profesjonalisering av rektorrollen. En sier;

«Rektor er ikke lenger den fremste blant likemenn, det er en lederstilling. I tillegg til personlig egnethet, som er avgjørende for jobben, er det viktig å kunne ta initiativ og ha gjennomføringskraft, men jeg er spesielt opptatt av at de formelle forutsetningene må være på plass».

En annen påpeker; «God forvaltningsmessig ballast gir rom for mulighet til å bruke tiden på lederskap. Det er en stor utfordring at det er så mye forvaltningsmessig å sette seg inn i.» Videre sier en annen; «Så jeg tror det å være trygg forvaltningsmessig gjør deg til en leder som evner å leve med usikkerhet og utfordringer». Flere kommenterer at rektorrollen har endret seg og at kravet til forvaltning har blitt stadig større. En sier det slik;

«Rektorrollen har endret seg med årene. Arbeidsoppgavene som nå ligger til stillingen krever større kompetanse og fokus på systemer og rapportering og regneark. Jeg opplever at vi i større og større grad blir sånn kontrollør og rapportør på en måte, at vi skal vise at vi oppfyller tall-mål.»

Han sier videre;

«Det humanistiske grunnlaget for rektorrollen etterspørres ikke i samme grad som før. Det mener jeg er synd for humanistiske verdier er viktige i rektorrollen og i lederroller generelt. Det er kjempeviktig at det er et positivt menneskesyn og et godt verdigrunnlag som ligger til grunn».

Noen av rektorene påpeker at økende krav til forvaltningen gjør at det stadig stilles høyere krav til at skolene har spesialistkompetanse. Det er viktig at skolene klarer å fremstå med kvalitet i alle ledd. Det er rektors ansvar at dette er på plass. Samtidig har rektor ansvar for at kvaliteten på all opplæring er i henhold til lov og forskrift. Dette er utfordrende arbeid. Flere sier de liker utfordringene men at tiden ikke strekker til. En uttrykker i forbindelse med dette et behov for å delegerer;

«Det er blitt større krav til den offentlige forvaltningen, det er blitt mer revisjon, mer tilsyn, økte rapporteringskrav og kvaliteten på forvaltningen har blitt høyere. Jeg som rektor er egentlig avhengig av å delegerer ansvar og myndighet. Og det gjør jeg.»

Rektorene ønsker å motivere og inspirere, ikke bare alene men også gjennom andre. Flere sier godt samarbeid er viktig i arbeidet med å bygge en indre motivasjon hos medarbeiderne sine. Ansatte må få kjenne at de har noe å bidra med og få gjøre egne valg. En opplever at det ikke alltid er tid til dette; «Vi står i følgende dilemma. Vi må hele tiden være oppdatert på forvaltningen, dette tar for mye tid og påvirker i hvilken grad man klarer å være den inspiratoren. Den som bygger indre motivasjon hos de ansatte». Flere rektorer er tydelige på

at distribuert lederskap er avgjørende for å få til kvalitet i alle ledd. En uttrykker det slik; «Det å lede gjennom andre, ikke bare gjennom delegasjon, men også den distribuerte ledelsen hvor hver enkelt medarbeider gjennom en indre motivasjon er en del av et kollektivt fellesskap, det tror jeg er veldig viktig». En annen sier det slik; «Jeg er avhengig av at medarbeiderne tar ansvar og kjenner en indre motivasjon og driv». Han sier også;

«Det er viktig at en som leder går foran med et godt eksempel og stiller krav og forventninger til både seg selv og sine medarbeidere. Det er egentlig enkle ting, men det er ikke så lett å få til alltid».

En annen informant sier;

«Jeg tror det å få til distribuert lederskap gjennom medarbeidere og avdelingsledere og tenne den indre flammen som får organisasjonen til å drive seg selv er viktig. Under ledelse selvfølgelig, men det tror jeg er noe av det aller viktigste fremover».

Han fortsetter med å si; «Men det å jobbe med utviklende lederskap er krevende. Dette fordi man må ha tid til det og det er ikke alltid den tiden finnes der.»

Flere av rektorene sier de er avhengige av at skolens personale besitter den rette kompetansen i den stillingen de er ansatt i. De er alle en viktig ressurs som rektorene disponerer i arbeidet med å nå skolens og fylkeskommunens målsettinger. En uttrykker det slik; «Det er viktig at personalet har den rette kompetansen. Jeg må tenke strategisk rundt kompetanseutvikling for hele personalet».

Noen av informantene uttrykker at ledelse også må innebære styring og kontroll. Styringsdelen er viktig for holde rammer og drive utvikling, og når det kommer til lederskap trekker flere frem relasjonsdelen som særdeles viktig. En sier;

«For vi trenger også styring, kontroll og oppfølging. Det handler ikke om at det ikke er tillit, men vi må kunne etterse at oppdraget har blitt forstått og er blitt gjort og hvis det ikke er det må vi gi støtte og sette inn tiltak der det trengs. Relasjonsdelen er viktig for å kunne fungere som en god «med-leder»».

Rektorene opplever det som en viktig oppgave å legge forholdene til rette for medarbeiderne sine slik at de skal kunne gjøre en god jobb som undervisere og kollegaer. Utfordringene handler mest om tid og at det er mye som skal gjøres. Flere sier de ofte må gjøre vanskelige prioriteringer mellom arbeidsoppgavene. En uttrykker det slik; «De utfordringene der sånn er

vel mer at jobben snart er så full av oppgaver og forventninger at det er sånn, det er pest eller kolera». Han sier også;

«Det er jo en grunn til at det ikke er 20-30 søkere til en rektorstilling, det bør tas på alvor. Det er lederskapsbiten som er det gøy å drive med da, det som gjør at du kanskje begynte å jobbe med ledelse og vil være leder, men det snør ned av den styringsdelen».

En annen sier;

«Noe av det mest krevende er å skulle veksle mellom å være operativ og løse saker der og da, samtidig som en skal kunne tenke planmessig langt frem i tid. Jeg kunne tenke meg litt mer egenstyring til rektor og skolene og mindre av at alt skal kontrolleres og kikked i kortene.»

Noen av rektorene snakker om en operative lederdimensjon og trekker frem evnen til å rydde, analysere og fatte beslutninger i ulike situasjoner. De opplever det som viktig kunne tåle usikkerhet og tåle at jobben de står i ikke er ferdigstilt og at noen ganger må beslutninger fattes før de besitter all nødvendig informasjon. En sier;

«Jeg får sjeldent gjort alt jeg har planlagt. Mye arbeid gjøres kortsiktig da det stadig dukker opp ting som må håndteres der og da. Det er nesten som et lite akuttmottak. Jeg synes vi hele tiden er i nesten konstant dilemma. Det er administrasjon, forvaltning og drift versus fagpedagogisk utviklingsarbeid, skoleutvikling, det å jobbe i profesjonelle læringsfellesskap og etablere en kultur for læring».

En annen sier;

«Jeg opplever det som en utfordring at det ikke er nok tid til å tenke utvikling på grunn av kortsiktige rammer. Det er lett å falle i fellen og si; Ja vi gjør det vi alltid har gjort, vi går bare inn i ny årsplan så går hjulet rundt. Det å da evne å bryte opp, det er krevende. For etter hvert så er det jo behagelig, når alle rutinene er på plass, å lene seg litt tilbake. Og da er det spørsmål om hva som skjer da, faglig sett?».

Han legger til; «Den dagen du kun drifter og ikke driver utvikling vil det hele stoppe opp».

En av informantene opplever at det å være rektor handler om å befinne seg i skjæringspunktet mellom administrasjon og personalledelse. Han opplever det utfordrende at han parallelt med dette skal drive fagpedagogisk ledelse og læringsledelse ovenfor sine medarbeidere så vel som for seg selv; «Det er krevende og hele tiden veksle mellom daglig drift og administrasjon til å bli utviklingsorientert og sette av tid til å snakke om profesjonelle læringsfellesskap og hvordan det samhandles rundt elevene». Rektorene forteller om høyt arbeidstrykk. Flere sier

de må arbeide bevisst med prioriteringer for å unngå overbelastning. Tiden er for knapp til å få til alt man ønsker. De beskriver lange arbeidsdager, ettermiddager, kvelder og helger og at de er ansvarlig hele døgnet. En sier; «Det er et høyt arbeidstempo og jeg kan forstå om noen kjenner litt på stress til tider». En annen; «Du skal hele tiden kunne prioritere, ikke bare de viktige tingene, men de riktige tingene. Det er faktisk kanskje noe av det som er vanskeligst. Ja som rektor må du være flink til å prioritere». En rektor forteller;

«Jeg opplever tid som et dilemma. Jeg har ingen fast arbeidstid, jeg er fritatt fra arbeidsmiljøloven. Det betyr at vi som yrkesgruppe, i alle fall i Hedmark, vi kan bare jobbe til vi ligger der egentlig. Så du må passe på deg selv. Så det er jo utømmelig av oppgaver du kan løse, så funksjonen rektor er blitt så krevende tenker jeg, at om man ikke gjør noe med det de neste årene så er det ikke mange som kommer til å orke å stå i det».

Flere opplever at en må ha utholdenhet og overskudd som rektor;

«Vi lever i en tid hvor rektor er en offentlig person i et samfunn som er kravorientert. Det gjør noe med hvordan du må drive ledelsesbiten din. Jeg tror en må bli flinkere til å bli politisk svarende og sjonglere litt for å kunne stå i situasjonen».

En av informantene slår fast; «Det er viktig å ha krefter som rektor. Man må ha overskudd til å holde på med utviklingsarbeid». Han fortsetter; «Man må beholde entusiasme og engasjement. Det er viktig, du kan ikke fake det». En annen sier; «Når innsparingstiltakene er så fokuserte, så er det ikke veldig inspirerende å komme med forslag til hverken investeringer eller utvikling og det synes jeg er en utfordring»

Flere rektorer sier de savner en tydelig og mer synlig skoleeier. De opplever at skolens ansatte har en sterkere forankring til sitt arbeidssted enn det de har til sin arbeidsgiver fylkeskommunen. De uttaler at om man spør ansatte i skolen om hva som er høyeste nivå så er det ikke sikkert de vil svare fylkeskommunen. Flere opplever at skoleeier i stor grad er bundet opp i det politiske arbeidet og to av informantene uttrykker at en som rektor kan føle seg ganske ensom. Noen savner en tettere relasjon til sin arbeidsgiver både personlig og profesjonelt. En av rektorene sier;

«Jeg skulle gjerne blitt litt mer moderne fulgt opp ledelsemessig gjennom året. Så jeg hadde satt pris på det om det hadde vært mer personlig oppfølging på noen områder vi var enige om, som ikke var indikatorstyrt, mer sånn relasjonsstyrt, ja.»

Rektorene signaliserer en lojalitet mot sin oppdragsgiver. En rektor sier;

«Som rektor befinner jeg meg mellom to nivåer, et politisk nivå og et operativt nivå. Når man sitter i denne typen stilling må en være bevisst på det. Jeg kan ikke stå å snakke ned fylkeskommunen. Jeg kan godt ha oppfatninger om det de gjør, men når beslutningen er fattet så må jeg stå i det».

En annen sier; «Min situasjon er todelt. Jeg skal lede mine medarbeidere og jeg skal gjennomføre et arbeidsoppdrag for min arbeidsgiver. Det er ikke nødvendigvis slik at jeg er hundre prosent enig i alle avgjørelsene som blir tatt, det handler om lojalitet».

6. Drøfting

6.1 Elevenes læringsmiljø

Rektorene uttrykker at det for å oppnå kvalitet i skolen kreves langsiktig tenkning, men de opplever at det ikke er tilrettelagt for dette. De ser på dette som en utfordring. Rektorene uttrykker her et systemteoretisk perspektiv på strategi. Formålet er ikke å oppnå profittmaksimering, men kvalitet og relevans for å skape et godt læringsmiljø. Den helhetlige tankegangen de streber etter kan relateres til den relativistiske grunntanken i det systemteoretiske perspektivet (Wittington, 2002). For å skape et godt læringsmiljø må rektor derfor skape en kultur for kvalitet i organisasjonen. Lai (2013) hevder at målrettet og systematisk kompetanseutvikling er tiltak for å oppnå læring og skape gode læringsarenaer, slik rektor ønsker.

Rektorene uttrykker at de må kunne jobbe strategisk for å kunne oppnå høy kvalitet på undervisning og læring. Dette kan tolkes til elevsentrert skoleledelse (Robinson, 2014). Rektorene er tydelige på at elevene hele tiden må stå i sentrum for alt de gjør. Robinson (2014) påpeker at det er flere dimensjoner ved rektorenes ledelse som er avgjørende for at de skal lykkes med dette. De må selv være kompetente til å etablere klare mål og forventinger, bruke sine ressurser strategisk og sikre kvaliteten på undervisningen, læringsmiljøet og lærernes kompetanse. Dette bekrefter rektorenes syn om at det må tilrettelegges for en helhetlig og strategisk tenkning om læringsmiljøet.

6.2. Delingskultur

Det oppleves som utfordrende å få alle ansatte til å samarbeide og jobbe mot samme mål og informantene sier det er viktig at ansatte kan samarbeide og dele erfaringer. Det er viktig å «gjøre hverandre gode», og skape en «vi-kultur». De mener en slik delingskultur vil skape trygge og reflekterte lærere som igjen vil virke positivt på elevenes læringsmiljø. Strand (2007) hevder at lærestalter er typiske ekspertorganisasjoner. Disse bærer preg av

fagspesialisering og fagautonomi, og at medlemmene har stor autonomi i sin yrkesutøvelse. Møller & Ottesen (2011) omtaler dette som kollegiet, hvor fellesskapet, i form av kunnskaps- og fagrelaterte relasjoner, styrer seg selv. Ut fra rektorenes uttalelser kan det synes som rektorene ønsker at medarbeiderne skal operere i nettverk. I nettverket er det ifølge Møller & Ottesen (2011) større rom for diskusjon og dialoger. Kunnskapsregimer har rom for faglige og verdibaserte drøftinger i arbeidet mot å nå skolens mål (Robinson, 2014). Nettverk kan ut fra dette være med å skape en delingskultur og en profesjonalitet blant personalet slik rektor ønsker. De ønsker også å utnytte den enkelte læres kompetanse på en bedre måte.

Gjennom nettverksdannelse kan det skapes en sosial kapital (Baldersheim & Rose, 2014). Rektorenes ønske om samarbeid og kunnskapsdeling blant lærerne kan sammenliknes med dette. De mener lærerne kan utvikle sin profesjon i et sosialt fellesskap. Nettverksamarbeid skaper gjensidige forpliktelser og felles normer og verdier (Baldersheim & Rose, 2014). Dette kan styrke gruppens evne til å handle kollektivt om et felles mål. I tillegg utvikles medlemmene individuelt. Når ansatte utvikler sin egen profesjon kan dette bli til en kollektiv gevinst og en sosial kapital som skolen som organisasjon kan dra nytte av. En delingskultur kan ut fra dette bidra til rektorenes ønske om å utnytte lærernes og samtidig kan dette gjøre organisasjonen mer velfungerende.

Rektorene ønsker å påvirke prestasjoner og måloppnåelse gjennom kollegial styring og kommunikasjon på grunnlag av felles kompetanse. De sier dette er utfordrende og uttrykker med det en utfordring i sin rolle som produsent. Strand (2007) viser til at rektor sees som den fremste blant likemenn. Noen av informantene har vært tydelige på at rektor ikke lenger er den fremste blant likemenn, men at denne rollen er profesjonalisert og at rektorstillingen er en lederstilling. Strand (2007) påpeker at utdanningsinstitusjoner ofte er underlagt administrative styringsmekanismer fra et utenpåliggende hierarki og at dette pålegger rektor en mer hierarkisk styring. Informantene omtaler denne profesjonaliseringen som nødvendig, mye på grunn av større krav til forvaltning i rektorrollen fra skoleeier. Rektorene opplever at pålegg om målstyring, budsjetterammer og internkontroll som i en byråkratiorganisasjon, ikke alltid er forenlig med den kollegiale styringen og gjør det utfordrende å lede i skolen. Som byråkratileder sitter en med formelt høyest myndighet, men lavere faglig legitimitet hos ekspertene. Strand (2007) argumenterer for at et slikt oppfattet brudd mellom kyndighet og myndighet kan skape utfordringer med å lede en ekspertorganisasjon. Det kan se ut til at

rektorene opplever at administratoren, med en økende byråkratisering, tar tiden fra produsenten som pedagogisk leder.

6.3. Kompetanseledelse

Rektorene driver strategisk kompetanseledelse, men opplever det som utfordrende å finne nok tid til dette. De trekker frem lærernes arbeidstidsavtale som en begrensning. Strand (2007) viser til fire måter å styre organisasjoner på. Rektorenes ønske om å skape en delingskultur kan ut fra den, tolkes som et ønske om å styre med kultur og normer. Rektorene uttrykker en interesse for selve systemet som produserer resultatene, i dette tilfellet et godt læringsmiljø. Deres fokus på organisasjonskultur og en meningsfull sosial samarbeidsarena er ledelse i tråd med Adizes (1995) sin lederrolle integratoren. Rektorene uttrykker med dette at de i integratortrollen møter utfordringer i forbindelse med å finne tid til strategisk kompetanseledelse.

Alle rektorene tok uoppfordret opp lærernes arbeidstidsavtale som en utfordring. De opplever at denne setter store begrensninger for tiden lærerne har til rådighet for samarbeid. Rektoren opplever det vanskelig å finne felles møtetidspunkter og at dette setter begrensninger for det tverrfaglige samarbeidet. Flere sier arbeidstidsavtalen setter begrensninger for felles ukentlige og månedlige samarbeid, samt selvorganisering for lærerne. Rektor viser her en genuin interesse for lærerne sin situasjon, samtidig som det viser at rektor har tillit til sine ansattes motivasjon til å drive dette arbeidet selv og i team. Til tross for at det jobbes strategisk med timeplanen er det fortsatt en utfordring å finne nok tid.

Møller & Ottesen (2011) påpeker at rektor kun har indirekte innflytelse på elevenes læring og læringsmiljø og at de derfor må være gode organisatorer og tilretteleggere for lærernes kompetanseutvikling. Robinson (2014) understreker at rektor må vise sin tillitt til pedagogene samtidig som han skal være tydelig i sine forventninger om å ta medansvar for å få dette til.

I en ekspertorganisasjon må ansatte inneha relevant faglig kunnskap og evne å være autonome, eller selvstyrende. Rektorene sier det er utfordrende å løfte fellesskapets kompetansenivå og at de må kunne arbeide strategisk med dette. Dette kan relateres til

Robinson (2014) sin ledelsesdimensjon om å lede lærernes læring og utvikling. Lai (2013) definerer kompetanseheving som å utvikle en høyere og mer spesifikk form for kompetanse. Hun hevder at det å observere hverandre, delta i hverandres undervisningsarbeid, samt diskutere og dele erfaringer er et godt utviklingstiltak som skaper organisasjonsspesifikk kompetanse. Rektorene gjør altså rett når de prøver å utvikle sosiale systemer for kompetanseheving internt. Utfordringen er å finne nok felles tid til dette utviklingsarbeidet.

Flere av rektorene forteller at skolehverdagen består av mye møtevirksomhet. Noen uttrykker at møtene kan være en arena for involvering og medvirkning for medarbeidere. En forutsetning for å få til dette er en god møteplan, en god møtestruktur og at alle kan møte forberedt. Rektorenes og pedagogenes stramme møteplaner er en utfordring. Rektorene sier de har kommet langt i utviklingen av gode møtestrukturer. Utfordringen i arbeidet mot de gode møtene er pedagogenes mange arbeidsområder. De skal samarbeide med mange, og ulike profesjoner. De har ikke tid nok til å forberede seg til alle møtene. Det poengteres at det ikke er mangel på vilje eller innsats som er årsaken til at man ikke møter forberedt. Tiden blir en faktor for hvorvidt møtevirksomheten faktisk preges av involvering og medvirkning.

6.4. Styring og autonomi

Rektorene mener en delingskultur og medvirkning er en motivasjonsfaktor for de ansatte. Dette ved at de får et eierskap til jobben sin. En av rektorene sier det skal være gøy å gå på jobben, og at han streber etter å ha rett person med rett kompetanse på rett sted til rett tid. Han mener stillinger virker mer spennende når hver enkelt har utfordringer på sitt nivå, men at dette kan være utfordrende å få til. Rektor ønsker å benytte pedagogenes kompetanse der disse fungerer best, men dette er utfordrende da skolens behov ikke alltid samsvarer med pedagogens ønsker. En kan tolke det slik at rektorene ønsker motiverte ansatte men opplever det utfordrende å finne en balanse mellom styring og autonomi.

Lai (2013) hevder kompetansemobilisering skaper fornøyde arbeidstakere og at lederens evne til å benytte medarbeidernes kompetanse på en riktig måte påvirker i hvilken grad organisasjonen når sine mål og sin verdiskapning. Hun mener driverne i

kompetansemobiliseringen skapes gjennom arbeidsmiljøet og en opplevd kompetanse og autonomi hos de ansatte. I lys av dette er rektorenes ønske om at de ansatte skal ha det gøy på jobb og at de skal oppleve stillingen sin som spennende, indikatorer for indre jobbmotivasjon.

Ønsket om å kunne bruke rett kompetanse til rett tid og på rett sted kan også relateres til Robinson (2014) sin lederdimensjon om strategisk bruk av ressurser. I en ekspertorganisasjon som skolen er lærerne å anse som en del av skolens viktigste ressurser og disse må rektor forvalte rett for å kunne oppnå kvalitet. Dette virker å være noe av det rektorene opplever som utfordrende.

Mennesker med høy kompetanse bør ledes gjennom dialog, delegering og medbestemmelse (Skivik, 2004). Rektorene påpeker også dette. De delegerer og flere av informantene fremmer distribuert lederskap som avgjørende for å skape kvalitet i alle ledd. Flere uttrykker at det å lede gjennom andre, ikke bare gjennom delegering, men gjennom den distribuerte ledelsen, vil gi ansatte en indre motivasjon for jobben. Rektorene ønsker at de ansatte skal kunne drive seg selv og kjenne at de har noe å bidra med. Samtidig uttrykker rektorene at de som ledere også må kunne stille krav og utøve en form for kontroll. Det er denne balansen som er utfordrende. Rektorene sier selv at de står i et dilemma, de må holde seg oppdatert på en stadig økende forvaltningen og dette påvirker i hvilken grad de kan bruke tiden sin på å være inspirator i form av å bygge indre motivasjon hos de ansatte. Dette kan tolkes som at rektorene opplever at deres rolle som anfører trues av administratoren.

Rektorenes fokus på kompetansemobilisering og delingskultur gjennom autonomi hos de ansatte kan relateres til rektors rolle som integrator. Informantene uttrykker at det er utfordrende å finne balansen mellom autonomi og styring. Dette kan tolkes som at det er utfordrende å kombinere det relasjonelle med det administrative, eller det å kombinere rollen som integrator med rollen som administrator. På denne måten gir de inntrykk av at tiden de må bruke på administratorrollen går på bekostning av tiden de ønsker å bruke på integratrorrollen.

6.4. Relasjonsledelse

Rektorene er opptatt av å bygge gode relasjoner til sine samarbeidspartnere. Skivik (2004) hevder en relasjonell lederkompetanse er avgjørende for å få til å lede i samarbeid med og gjennom andre, og dermed drive distribuert lederskap. For å kunne utøve relasjonell ledelse, må rektorene utvikle en fleksibel lederstil tilpasset situasjon og person. Alle rektorene er opptatt av å bygge gode relasjoner både internt og eksternt. En informant understreker at relasjonskompetansen er den viktigste kompetansen en kan ha som rektor. Dette kan forstås som at han opplever at den sosiale komponenten i integratørrollen som en nødvendig egenskap hos rektorer. Flere av rektorene uttrykker at det er viktig for dem å være sosiale og fysisk synlige i organisasjonen, men at tiden ikke alltid strekker til. De må ofte prioritere forvaltning og opplever dette som frustrerende. Noen sier de til tider føler seg utilstrekkelige og ønsker mer tid til å være synlige på arbeidsplassen og at dette er nødvendig om de skal kunne lede og ikke bare administrere.

Rektorene opplever at skolens rolle har endret seg i den forstand at deres oppdrag favner mer enn kunnskapsformidling og læring. De forteller at de skal fylle et sosialt behov for elevene og i samfunnet. Arbeidsområdene har blitt mer sammensatt og de skal bidra til å løse flere, større og mer komplekse saker enn tidligere. Rektorene er positive til at skolen skal samarbeide med eksterne instanser om løsninger til det beste for elevene. De omtaler det som en nødvendighet, men understreker at koordineringen av dette arbeidet krever tid og ressurser for å kunne håndtere det med kvalitet. Omfanget kommer frem når en rektor sier «En ungdom, eller et barn, trenger ikke bare en skole, den trenger egentlig et helt lokalmiljø».

Det kan virke som rektorene befinner seg i et slags nettverk hvor de etablerer tillit og relasjoner til de ulike instansene som er involvert i skolen. Rektor kan i så måte sies å fylle rollen som relasjonsbygger i tråd med den interpersonelle rollen som forbindelsesledd (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Det er da grunn til å tro at rektorene bruker mye av sin tid til å utvikle formelle og uformelle relasjoner til personer og grupper utenfor egen bedrift. Å distribuere sin tid på de ulike rollene som leder er utfordrende for rektor. Dette er imidlertid en av lederens mange oppgaver (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

Dette samarbeidet med omgivelsene kan videre knyttes til Adizes (1995) rolle som entreprenør. Rektor må kombinere sin produsentrolle som pedagogisk leder med entreprenørrollen som nettverksbygger. I begge roller ligger fokus på hva skolen skal produsere, nemlig det å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø for alle. Rektorene har sagt at dette er utfordrende å koordinere. De opplever at de har rollen som koordinator, hvilket Strand (2007) knytter til rollen som administrator. Rektorene må samtidig fungere som relasjonsbygger internt og i samarbeidet med de eksterne aktørene og dermed også fungere som integrator. Rektorene forklarer ut fra dette en situasjon hvor de skal fungere både som produsent, administrator, integrator og entreprenør, hvilket Adizes (1995) understreker som umulig. Kan dette være årsaken til at den økende kompleksiteten i rektors arbeidsoppgaver kan gjøre det utfordrende å drive ledelse i skolen?

6.4.1. Tillit og trivsel

Rektorene er opptatt av at elevene skal føle seg trygge på skolen. Hva den enkelte elev opplever som trygt vil være individuelt. Det er derfor en utfordring for rektorene å sikre at absolutt alle elevene føler seg ivaretatt. For å oppnå dette omtaler de det som viktig å opprettholde gode strukturer og tydelighet i skolen. Dette sammenfaller med Robinson(2014) og elevsentrert skoleledelse, der det å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø er gjensidig påvirkelig med det å etablere tydelige mål, forventninger og forutsigbarhet.

Robinson (2014) hevder at tillitsrelasjoner er avgjørende for å sikre et godt læringsmiljø og at tillitsrelasjoner i skolen gir en større sannsynlighet for at elevene får et positivt sosialt utbytte. Rektorene ønsker at både elever og ansatte skal føle seg sett og oppleve at de blir respektert. Rektorene sier de sammen må jobbe mot et felles verdisyn og felles elevsyn i skolen. I lys av elevsentrert skoleledelse kan vi si at rektorene ønsker å skape trivsel for elever og ansatte gjennom tillitrelasjoner. Mellommenneskelig respekt er en av faktorene Robinson (2014) hevder skaper slike tillitsrelasjoner. For at rektorene skal kunne formidle dette ut i organisasjonen må han og personalet hans ifølge Robinson (2014) være rollemodell og vise personlig integritet. De må vise at det er samsvar mellom det de sier og det de gjør. Da kan slike tillitsrelasjoner virke positivt på begge parter, både akademisk og sosialt.

6.4.2. Skole-hjem

Flere av rektorene opplever at elevenes skolevalg, og senere trivsel, avhenger av foreldrenes syn på skolen. Det er derfor viktig for rektorene å bygge gode relasjoner til foreldregruppen. De uttrykker at dette kan være utfordrende. Utsagnet om at elevene trenger et helt lokalmiljø, involverer ikke bare eksterne virksomheter men også elevenes foreldre. Rektorene mener foreldrene kan påvirke elevenes læring, holdninger til og motivasjon for skolen på en annen måte enn lærerne. De uttrykker også at foresattes inntrykk av skolen derfor er viktig i forhold til skolens søkertall. En av informantene sier det er to ting som er viktig for elevene når de velger videregående skole, det er hva foreldrene sier og hva kameratene sier.

I dette arbeidet kan vi si at rektor må innta den interpersonelle rollen som forbindelsesledd og være relasjonsbygger mellom skolen og foreldrene (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Robinson (2014) argumenterer for at gode tillitsrelasjoner er viktige for å oppnå økt samhandling mellom skole og foreldre. En av faktorene for å få til dette er integritet. Rektorene virker å være opptatt av dette. De sier det er viktig at skolen, og studietilbudene de tilbyr, har et godt rykte. For å få til dette er de tydelige på at skolen må oppfattes som troverdig, samtidig som den viser kompetanse gjennom gode tilbud. En kan i denne sammenheng si at rektor inntar den informasjonsrollen som talsmann (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Gjennom godt foreldresamarbeid håper rektorene blant annet å gjøre noe med elevenes holdninger til skole.

6.5. Skole- og tilbudsstrukturen

Rektoren opplever at dagens elevprognoser ikke gir rom for at skolene skal kunne ha det samme eksistensgrunnlaget fremover som de har i dag. Flere gir uttrykk for at skoleeier ikke har tatt nok grep ved gjennomgangen av skole- og tilbudsstrukturen, samt at de i denne sammenheng viser for lite mot. Det er spesielt to utfordringer rektorene trekker frem ved dette; det blir en utfordring å skape robuste fagmiljøer og med det skape trygge arbeidsplasser.

Fylkesrådets intensjon med innføringen av normtall var å gi mer forutsigbarhet til skolens planlegging, samt kvalitetssikre tilbudene til eleven. Rektorene uttrykker derimot en bekymring for at løsningen vil skape mindre forutsigbarhet rundt hvilke tilbud som settes i

gang på de ulike skolene fra år til år, og at denne usikkerheten vil kunne gjøre det krevende å skape robuste fagmiljøer over tid.

Flere av informantene uttrykker at skole- og tilbudsstrukturen skaper unødvendig konkurranse mellom skolene, om både elever og lærere. Dette fordi flere skoler i samme region ønsker de samme tilbudene og de samme elevene. Flere uttrykker en bekymring for at fagmiljøene spres for vidt i fylket og at disse heller bør samles på færre skoler. Dette for å bygge en kompetanse og et sterkt fagmiljø både elever og lærere kan se som attraktivt. Rektorene uttrykker med dette at normtall ikke oppfattes som et tiltak som skaper forutsigbarhet for skolene.

Informantene uttrykker at normtall er en kortsiktig løsning på en langsiktig problemstilling. De hevder skoleeier vet mye om både søkertrender og elevtall og at de derfor bør kunne tenke mer langsiktig. Det kan tolkes slik at rektorene ønsker større grad av forutsigbarhet fra skoleeier.

Rektorene opplever at normtall i kombinasjon med strammere økonomi og elevnedgang, vil føre til overtallighetsprosesser. De uttrykker at dette kan bli en utfordring med tanke på fremtidig rekruttering og at ryktet til Hedmark fylkeskommune som en trygg arbeidsplass kan svekkes. De uttrykker at mangel på trygghet på egen arbeidsplass skal føre til at kompetente medarbeidere søker andre jobber. I en slik situasjon er det grunn til å tro at det blir viktig for rektorene å bruke tid i sin rolle som integrator.

Resultatet av gjennomgangen av skole- og tilbudsstrukturen ser ut til å ha skapt frustrasjon blant rektorene. Endring skaper gjerne motstand (Strand, 2007). En kan derfor stille spørsmålet om det er resultatet av gjennomgangen eller om det er selve prosessen som har skapt frustrasjonen?

Proessen frem til en endelig avgjørelse har bestått av utredninger og høringer. Rektorene har hatt mulighet til å komme med innspill og synspunkter. Resultatet av gjennomgangen ser allikevel ikke ut til å være i tråd med informantenes synspunkter. Kan frustrasjonen derfor være et resultat av at rektorene opplever at de ikke er blitt hørt? Opplever rektorene at skoleeier ikke forstår konsekvensen av mekanismene de råder over? Dette kan skape frustrasjon og kanskje også brudd i tilliten til skoleeier da rektorene kan oppleve skoleeier som myndig men ikke kyndig (Strand, 2007).

6.6. Strategi og tydelighet

Et kortsiktig perspektiv basert en årlig budsjettmodell og årlig elevinntak kan bidra til at det blir utfordrende å jobbe strategisk og planmessig. Mer helhet og sammenheng mellom fylkeskommunen og skolen synes å være ønskelig, dette i form av en mer helhetlig felles strategi med sammenfallende visjoner og kjerneverdier, samt en felles langsiktig retning for skolene. At rektorene uttrykker at de ønsker å jobbe mer langsiktig, kan tolkes som at de som ledere ønsker å fokusere mer på rollen som Adizes (1995) kaller entreprenøren. Det er grunn til å tro at de her uttrykker en konflikt mellom rollen som administrator som er opptatt av gode rutiner og strukturer og rollen som entreprenør som er opptatt av strategi og utvikling. De ønsker å jobbe langsiktig, men siden systemene de jobber innenfor setter kortsiktige rammer blir dette en utfordring. Med nye budsjettammer hvert år, går mer tid enn de ønsker med på å skape rutiner, struktur og orden. Tid de kunne benyttet til å tenke kreativt og langsiktig. Dette kan på sikt svekke deres motivasjon til å tenke nytt.

Rektorene savner tydelighet og felles mål fra skoleeier, og er utviklingsorienterte når de uttrykker en utfordring ved det å kunne jobbe langsiktig opp mot skoleutvikling. Entreprenøren er ifølge Adizes (1995) utviklingsorientert og ønsker å oppfylle morgendagens krav. Lederens funksjon som entreprenør trekkes også frem hos Mintzberg (1973) som en beslutningsrolle med fokus på blant annet å iverksette nyutvikling (Jacobsen & Thorsvik, 2013). For å kunne prøve å feile og kunne tilpasse seg omgivelsene og tenke nytt, må man ha tid til å kunne trå feil. De kortsiktige rammene rektorene må handle innenfor kan gjøre dette utfordrende. Rektorene opplever ikke at de tildeles tid og ressurser, og nye vedtak skal implementeres raskt. Det blir derfor en utfordring å måtte omprioritere og refordele ressurser og tid de har til disposisjon i en allerede etablert årsplan.

Noen av rektorene etterspør et felles strategisk plandokument for skolene fra skoleeier, og med det en helhet og sammenheng mellom skolen og fylkeskommunen, samt skolene imellom. Med dette uttrykker rektorene at det kan bli lettere å fylle rollen som entreprenør i utviklingsarbeidet ved egen skole. De opplever at dette kan gjøre det lettere å ta beslutninger på kort sikt, på rett måte og til rett tid. Dette kan relateres til beslutningsrollen rektor fyller

som ressursfordeler (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Han påpeker at en leder må kunne godta en grad av usikkerhet og tørre å ta sjanser for hva som er hensiktsmessig på sikt for skolen. Felles langsiktige strategiske planer kan ut fra dette avhjelpe rektorene i deres arbeid, men ikke erstatte beslutningsansvaret.

Rektorenes ønske om tydelighet og felles mål fra skoleeier kan også oppfattes som et ønske om at skolene skal ha mer lik praksis. Noen ønsker seg en felles praksis for hvordan skolene skal løse oppdraget sitt opp mot næringslivet, arbeidsliv og den teknologiske utviklingen. De tror det vil sikre kvaliteten på tilbudet elevene får. De uttrykker med dette at skoleeier ikke legger strategiske føringer for hvordan de skal jobbe fremtidsrettet, men at dette løses ulikt fra skole til skole. Informantene opplever det som en utfordring at skoleeier setter forventninger til skolen, men få føringer for hvordan disse skal nås. Anvendt praksis blir et tolknings spørsmål.

6.6.1. Tolke og implementere

Rektorene opplever det som en utfordring at mye av deres tid går med til å tolke lover og forskrifter. Informantene uttrykker at flere systemer og rutiner burde vært like for alle skolene. Det at skolene hver for seg må utvikle slike rutiner og prosesser fører til ulik praksis. En av rektorene peker med dette på skoleeiers ansvar for at opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven er overholdt i skolen uttrykker at skoleeier ikke har et godt nok system for å kvalitetssikre dette arbeidet. Dette kan tolkes som at rektorene ønsker å kvalitetssikre skolens arbeid ved hjelp av tydelige føringer fra skoleeier om hvordan lov og forskrift skal praktiseres. Implisitt vil dette frigjøre tid og vi kan anta at rektorene ønsker å bruke mindre tid som administrator og mer tid på de andre aspektene av ledelse.

Flere av rektorene opplever skolen som politisk detaljstyrt og er enige om at implementeringen av politiske vedtak er en utfordring. Dette fordi vedtakene ofte er tydelige på tematikk, men ikke på presiseringer sentrale for selve gjennomføringen. Skolene bruker igjen tid og ressurser på dette lokalt. Rektorene hevder disse prosessene fører med seg mye rot før man får satt en praksis.

Utfordringen ved implementering av politiske vedtak kan være et eksempel på at skolen som ekspertorganisasjon er innkapslet i en organisasjon preget av byråkrati (Strand, 2007). Som

leder og produsent i ekspertorganisasjonen, styrer rektor i stor grad med mål og resultater. For å kunne drive mål- og resultatstyring slår Strand (2007) fast at det er viktig å vite hvordan målene skal oppnås. Det er grunn til å tro at det er dette rektorene etterspør fra skoleeier.

Informantenes uttalelser gir uttrykk for at de opplever en skoleeier som ikke har full forståelse for deres arbeidssituasjon og hvordan de jobber. De opplever at styringen fra skoleeier får et hierarkisk preg og at de selv blir det Møller & Ottesen (2011) omtaler som skoleeiers endringsagenter. En opplever å bli brukt mer som et verktøy for skoleeiers politikk, heller enn en kompetent sparringspartner. Innføringen av fraværsglene blir omtalt som et eksempel på at ting går litt fort, og at vedtak kan oppleves som «politiske kjepphester».

Som ansatt uttrykker noen av rektorene at de savner en tettere relasjon til skoleeier som arbeidsgiver. En savner å bli mer moderne fulgt opp i form av en personlig oppfølging, heller enn indikatorstyrt. Skivik (2004) hevder relasjonsledelse er viktig for å engasjere ansatte til å gjøre sitt beste for å oppnå målene i organisasjonen. Rektorene savner en tettere relasjon til sin leder. Robinson (2014) argumenterer for at en svekket relasjon kan indikere svekket tillit. Rektorene uttrykker allikevel en lojalitet mot sin arbeidsgiver i form av en bevissthet om egen posisjon. De omtaler egen arbeidssituasjon på to nivåer, et politisk nivå og et operativt nivå. De er tydelige på at de hverken kan eller ønsker å snakke ned fylkeskommunen på bakgrunn av personlige oppfatninger. Når beslutninger er fattet så gjennomføres dette som et arbeidsoppdrag. Rektorene uttrykker slik lojalitet overfor sin arbeidsgiver.

6.7. Rektors opplevelse av egen rolle

Alle rektorene opplever det som en utfordring at mye av tiden deres går med til forvaltning. Dette kan forstås som at rollen som administrator opptar en større del av rektorenes tidsbruk og rolle som leder enn de ønsker. De uttrykker at det er mye som skjer rundt skole i form av både lokale og nasjonale føringer og at det er en utfordring å hele tiden skulle være oppdatert. Alle rektorene opplever at det er blitt større krav til den offentlige forvaltningen og at en som rektor derfor bør ha en formell lederutdanning med kompetanse innenfor forvaltning. De fremhever forvaltningsøkonomi, juridisk drøfting, forståelse for politiske prosesser og

kjennskap til relevant lovverk. De vektlegger også at en som rektor må kunne ta initiativ og ha utholdenhet og gjennomføringskraft. Nødvendig blir det også kunne prioritere og delegere ansvar, da tiden ikke strekker til.

Delegering er tidligere blitt omtalt som et lederverktøy for å skape motivasjon og eierskap hos medarbeidere. Det kan tolkes som at rektor også ser det som en nødvendighet å delegere. Dette for å unngå at det administrative begrenser deres mulighet til å drive godt lederskap. Dette sier oss at rektorene ser egen kompetanseheving og tillitt til medarbeidere som en løsning på egne utfordringer. Spesielt ønsker rektor tid til å lede. I lys av Adizes (1995) kan vi tolke det slik at rektor ønsker en rektorrolle der rollene som produsent, integrator og entreprenør får bedre arbeidsvilkår.

Alle informantene gir uttrykk for et høyt arbeidstempo og at tiden ofte ikke strekker til i forhold til oppgavene som skal løses. De sier de som rektor må tåle at de ikke rekker alle planlagte gjøremål og at de må være bevisst på hvordan de handler, prioriterer og agerer i ulike settinger. Noen kaller dette et dilemma, å konstant måtte prioritere mellom administrasjon og forvaltning på den ene siden og det å skulle drive fagpedagogisk utviklingsarbeid, skoleutvikling og etablere kultur for læring på den andre. En uttrykker det som å velge mellom pest eller kolera. Mye må prioriteres bort.

Dette kan tolkes som et uttrykk for at rektorene jobber mot et ideal de vet de ikke kan nå. Informantene benytter følgende uttrykk i forbindelse med egen arbeidshverdag; «utholdenhet», «overskudd», «må ha krefter», «entusiasme», «engasjement», «tåle usikkerhet» og «kunne stå i det». Dette kan tolkes som at rektorstillingen kanskje ikke en stilling man kan ha på ubestemt tid?

Adizes (1995) understreker at den ideelle leder ikke eksisterer og kaller de som tror de kan fylle alle roller for lærebok-ledere. Han mener disse lider av selvbedrag. Ut fra dette er det kanskje positivt at informantene opplever at de ikke strekker til, ikke rekker alt. Trolig tyder dette på at de ikke er lærebokledere, men har god oversikt over sitt virke og at de kjenner seg selv og sitt arbeidsoppdrag godt.

7. Oppsummering og avsluttende kommentar

I dette kapittelet vil jeg gi en kort oppsummering av hva jeg anser å være denne forskningens mest sentrale funn. Jeg vil også gi en avsluttende kommentar. Min problemstilling var som følger;

«Hva vurderer utvalgte rektorer i videregående skole i Hedmark som sine mest sentrale lederutfordringer?»

Gjennom intervjuer, bearbeiding av funn og drøftingsarbeid sitter jeg igjen med en opplevelse av rektorer som en reflektert og kunnskapsrik yrkesgruppe som er bevisst sitt oppdrag og har høye forventninger til seg selv. Som svar på min problemstilling ønsker jeg spesielt å trekke frem tre forhold som jeg mener utpeker seg som sentrale lederutfordringer for rektor;

- *Byråkratisering utfordrer rektors rolle som pedagogisk leder*
- *Byråkratisering avgrensner rektors mulighet til å drive relasjonell ledelse*
- *Rektors rolle øker i kompleksitet da stadig flere aktører skal ha innpass i skolen*

Funnene viser at rektors rolle som leder ikke er statisk, den er i endring og vokser i takt med skolens kompleksitet. En tilbakevendende faktor for utfordringene er mangel på tid.

Rektorene utfordres av tidsklemma og sier sterkere forvaltningskrav og stramme tidsrammer er til hinder for den pedagogiske ledelsen. De ønsker, som rektor, å fungere som leder og motivator i større grad enn kontrollør. Rektor ser seg selv som relasjonsbygger, sosial og mellommenneskelig. De beskriver at det å forvalte egen arbeidstid oppleves som et dilemma. I møte med morgendagens skole må rektor besitte en spisskompetanse innenfor forvaltning. Uten det vil tiden deres spises opp av tidstyver i form av det å holde seg oppdatert på, forstå og tolke lover og forskrifter.

Ironisk nok kan rektorenes opplevelse av å ikke strekke til oppfattes som et uttrykk for høye ambisjoner, driv og engasjement for arbeidet. Det er allikevel grunn til å lytte til rektorens refleksjoner og tanker om egen arbeidssituasjon og hva de opplever som utfordrende. Selv med høy kapasitet og forståelse for de forventninger som er rettet mot deres rolle, er det kun 24 timer i døgnet og 365 dager i året.

Jeg opplever at den relasjonelle ledelsen har blitt avgjørende for at rektor skal kunne fylle sin rolle som pedagogisk leder. Det kan virke som om årsaken til dette er at økt byråkratisering og liten tid har skapt et økende behov for delegering og selvgående ansatte. Med dette rettes rektors fokus mot relasjonsbygging og kulturdannelse som en mekanisme for å kunne innfri forventningene til sin rolle med størst mulig kvalitet.

Tid blir det ikke mer av, men kompleksiteten i skolen vil trolig fortsette å øke. Noe som kan være interessant for videre forskning er å stille spørsmål ved hvem rektor skal være som leder. Hva slags type leder bør skolen ha i fremtiden? Kanskje kan en vurdere om tittelen «rektor» som skolens ensomme overhode hører fortiden til? Kanskje tittelen «rektor» i fremtiden favner et team med komplementære spisskompetanser?

Litteraturliste

- Aas, M., & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Adizes, I. (1995). *Lederens fallgruver og hvordan man unngår dem* (5. oppl. ed.). Stabekk: Vett & Viten.
- Baldersheim, H., & Rose, L. E. (2014). *Det Kommunale laboratorium : teoretiske perspektiver på lokal politikk og organisering* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Brinkmann, S., Tanggaard, L., & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ottesen, E., & Møller, J. (2011). *Rektor som leder og sjef : om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Robinson, V., Guldahl, T., & Mekki, O. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skivik, H. M. (2004). *Relasjonell ledelse : å lære lederskap i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Sveen, P, G. (2016). *Fremtidig skole- og tilbudsstruktur i videregående opplæring i Hedmark*. Hentet fra <http://docplayer.me/26527050-Fremtidig-skole-og-tilbudsstruktur-i-videregaende-opplaering-i-hedmark.html>

Sveen, P, G. (2017). *Justering av skole- og tilbudsstruktur i videregående opplæring i Hedmark*. Hentet fra <http://docplayer.me/63077257-Justering-av-skole-og-tilbudsstruktur-i-videregaende-opplaering-i-hedmark.html>

Whittington, R., Wiik, F., & Eriksen, A. (2002). *Hva er strategi? : og spiller den noen rolle?* Oslo: Abstrakt forlaget.

Hedmark Fylkeskommune. (2016). *Blir Hedmark og Oppland en ny region?* Hentet fra <https://www.hedmark.org/Nyheter/Blir-Hedmark-og-Oppland-en-ny-region>

Hedmark Fylkeskommune. (2017). *Fylkestinget vedtok at ingen skoler skal legges ned*. Hentet fra <https://www.hedmark.org/Nyheter/Fylkestinget-vedtok-at-ingen-skoler-skal-legges-ned>

Hedmark Fylkeskommune (2016). *Organisasjonen*. Hentet fra <https://www.hedmark.org/Om-fylkeskommunen/Organisasjonen>

Hedmark Fylkeskommune. (2016). *Prognose for befolkningsutvikling i Hedmark 2016-2040*. Hentet fra <https://www.hedmark.org/Om-fylkeskommunen/Organisasjonen/Strategisk-stab/Statistikk-kart-og-analyse/Befolkningsutvikling/Forventet-befolkningsutvikling-i-Hedmark>

Hedmark Fylkeskommune. (2016). *Økonomiplan 2017-2020*. Hentet fra <https://www.hedmark.org/Nyheter/Budsjettforslaget-for-2017-klart>

Norsted, J. & Stavem, S. (2016). *Utredning av skole- og tilbudsstruktur i Hedmark*. Hedmark Fylkeskommune (Hedmark Fylkeskommune Rapport nr. 1, 2016). Hentet fra <https://www.hedmark.org/Nyheter/Les-rapporten-om-skole-og-tilbudsstruktur>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Ledelse i skolen: krav og forventninger til en rektor*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/skoleutvikling/rektorutdanning/skoleledere_bokmaal.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Innhold og kompetanseområder*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/innhold-og-kompetanseomrader/>

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse som informant i masteroppgave

Dette er teksten som ble sendt til potensielle informanter. Informantene ga bekræftelse på e-post om at de ønsket å delta.

Forespørsel om deltakelse som informant i masteroppgave

Mitt navn er Charlotte Strandvik og jeg jobber som eksamenskonsulent ved Hamar katedralskole. Ved siden av jobb tar jeg en master i offentlig ledelse og styring(MPA) ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Rena. Jeg holder for tiden på med min masteroppgave og det er i denne forbindelse jeg tar kontakt med deg. Jeg ønsker å basere masteroppgaven på en-til-en-intervjuer med rektorer ved videregående skole i Hedmark og håper du kunne tenke deg å stille som informant. Min problemstilling er som følger;

«Hva vurderer rektorer ved utvalgte videregående skoler i Hedmark som sine mest sentrale lederutfordringer på kort og lang sikt?»

Jeg ønsker å finne ut hvilke lederutfordringer du, som rektor, mener vil være de mest sentrale for rektor-rollen i dagens og fremtidens Hedmark, med fokus på lederutfordringer knyttet opp mot strategisk planlegging.

Intervjuet vil bestå av en relativt åpen samtale på ca. 1 time og jeg ønsker å gjennomføre disse i slutten av april/begynnelsen av mai 2017. Forventet prosjektslutt er i desember 2017.

Under intervjuene vil jeg benytte meg av lydopptak og notater. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og alle opplysninger vil bli anonymisert. Så snart oppgaven er ferdig vil lydopptakene og notatene bli destruert. Deltakelse er frivillig og du kan når som helst velge å trekke deg uten å oppgi grunn.

Min veileder er;

Høgskolelektor Åse Storhaug Hole
Høgskolen i Innlandet, avdeling for Økonomi- og ledelsefag
Telefon: XXX
E-post: XXX

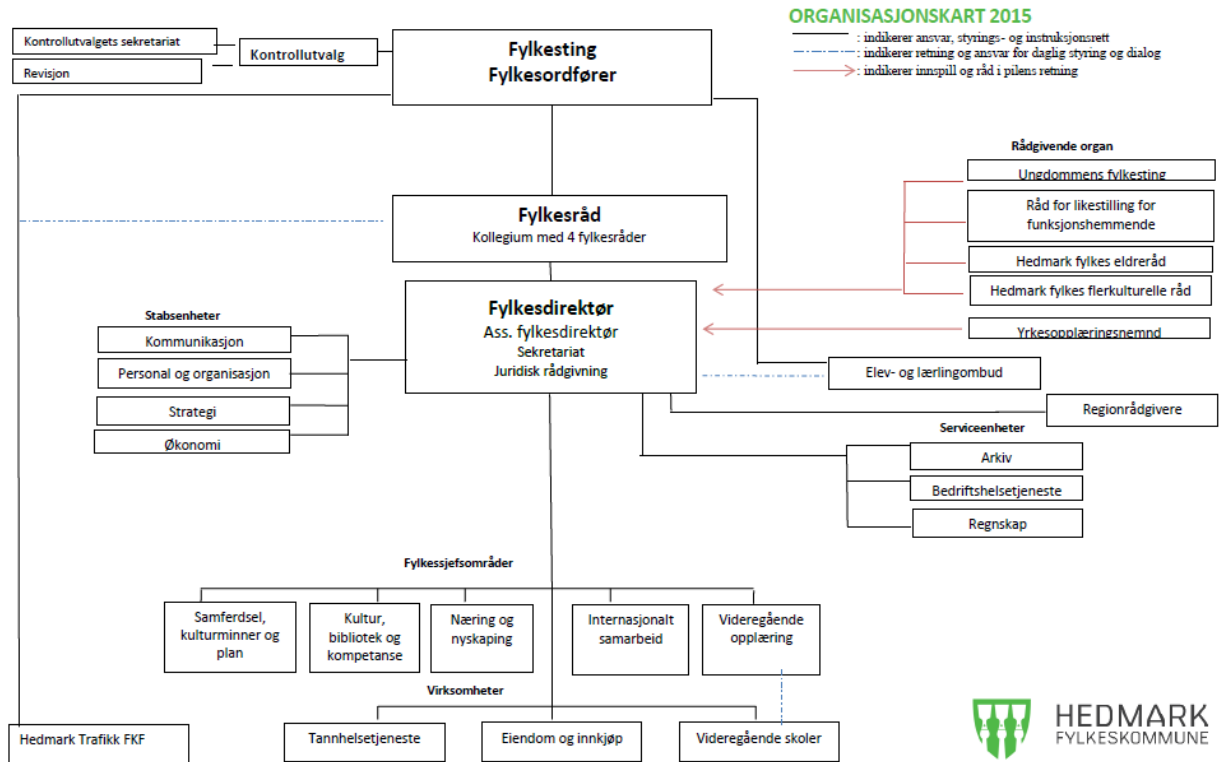
Håper du stiller deg positiv til å stille til intervju. Dersom du har noen spørsmål, ta kontakt med meg på e-post; XXX eller på mobil: XXX.

Med vennlig hilsen
Charlotte Strandvik

Vedlegg 2: Intervjuguide

- 1. Hva er de mest sentrale gjøremålene dine på en vanlig arbeidsdag?**
- 2. Hva vurderer du som dine mest sentrale lederutfordringer som rektor på kort og lang sikt?**
- 3. Hva anser du som din viktigste funksjon som rektor?**
 - a. Hva bruker du mest tid på som rektor?
 - b. Er det noe du gjerne skulle brukt mere tid på?
 - c. Er det noe du gjerne skulle brukt mindre tid på?
 - d. Er det rom for å tenke langsiktig?
 - i. Finnes det faktorer som setter begrensninger for langsiktig planlegging?
- 4. Har elevtallet noen innvirkning på hvordan du jobber som rektor?**
 - a. Anser du prognosene for fremtidig elevtall som en utfordring?
 - b. Er det ønskelig å ha høyt antall elever?
- 5. Hva tenker du om å åpne for fritt skolevalg?**
 - a. Har det noen fordeler?
 - b. Vil det by på utfordringer?
- 6. Opplever du de andre videregående skolene i Hedmark som konkurrenter eller samarbeidspartnere?**
 - a. På hvilken måte?
 - b. Er det viktig at skolen oppfattes som attraktiv?
 - c. Er det rom for noen form for markedsføring av skolen?
 - d. Er private skoler en utfordring?
- 7. Hva kjennetegner en god videregående skole i dag?**
 - a. Hvilke måltall er satt?
 - b. Hva opplever du som viktigst?
- 8. Hva tror du vil kjennetegne en god videregående skole i fremtiden?**
 - a. Hvem er fremtidens elever?
 - b. Hvem er fremtidens ansatte?
 - c. Hvem er fremtidens ledere?
 - d. Vil dette by på nye utfordringer?
- 9. Hva slags kompetanse tror du blir viktigst for rektorer fremover?**

Vedlegg 3: Organisasjonskart for Hedmark fylkeskommune



Organisasjonskart fra Hedmark Fylkeskommune (2016).