

Handelshøgskolen

Rektor som skoleleder og enhetsleder

Rektorens håndtering av ulike roller og institusjonelle logikker

—
Ole Andreas Elven &

Espen Bornø

Masteroppgave i erfaringsbasert master i ledelse

Juni 2016

Forord

Fra praktikere til akademikere. Fra raske beslutninger i arbeidshverdagen, til gjennomtenkte og strukturerte formuleringer på papir. Disse skiftene har til tider vært frustrerende, men først og fremst har arbeidet med vår masteroppgave vært en lærerik og utviklende prosess.

Vi vil takke vår veileder Svein T. Johansen. Han har med stødig hånd styrt oss gjennom ulike teorier, og holdt oss på en faglig sti som lot seg realisere - hans råd og veiledning har vært til uvurderlig nytte for oss. Videre vil vi takke våre forelesere som gjennom 3 år med studier har lært oss mye om faget ledelse. Det samme gjelder våre medstudenter, som har bidratt til mange gode diskusjoner og hyggelige stunder. I sum har dere alle bidratt til at studiene har vært et kjærkomment avbrekk i arbeidshverdagen.

Takk til våre arbeidsgivere som har latt oss få lov til å gjennomføre et såpass tidskrevende studium, og til våre gode kollegaer som vi har hatt mange og gode faglige diskusjoner med.

En stor takk til våre informanter som velvillig har stilt opp i en hektisk rektor-hverdag. Dere har gitt av deres tid og kunnskap for å bidra til oss og forskningen. En ekstra takk til Roald Albrigtsen som er pensjonert rektor, og har brukt av sin fritid til å gi oss verdifulle innspill - uten deg hadde vi ikke stilt like forberedt til intervjuene. Så er det Wenche og Renè: Deres interesse og kunnskap om vårt tema har vært til uvurderlig hjelp, og en stor motivasjon gjennom oppgavens berg og dalbane.

Til slutt en hjertelig takk til vår familie, kone, kjæreste og barn som har holdt ut med oss når tankene har vært et helt annet sted.

Underveis i studiene har vi begge mistet to av våre næreste og kjæreste medmennesker. De har likevel vært med oss hele veien, og har gitt oss inspirasjon til å slutføre denne masteroppgaven. Dere er savnet, og på ingen måte glemt!

Ole & Espen

Sammendrag

Problemstilling: Hvordan påvirker krav og forventninger skolelederens atferd? Fra New Public Management gjorde sitt inntog i offentlig forvaltning på 1980-tallet, har det skjedd omfattende endringer i offentlige institusjoner. For våre informanter har det blant annet resultert i ny organisering. Gjennom en tonivå-modell er intensjonen at rektorene skal ha større autonomi og tydeligere resultatansvar for sin enhet. Rektoren har derfor ikke bare fått utvidet sitt virkeområde innen administrasjon, men har også blitt tilført et helhetlig ansvar for at organisasjonens grunnleggende funksjoner er ivaretatt.

For å forstå hvordan krav og forventninger påvirker en skoleleder har vi valgt å se på atferden ved å benytte to ulike perspektiv:

- Funksjonsperspektivet med tilhørende strukturfunksjonalisme og rolleteori.
- Organisasjoner som et mer flytende organisk fenomen basert på institusjonell teori.

Formålet med teoriene er å knytte de strukturelle og rasjonelle kravene sammen med de subjektive og institusjonelle kravene med det å være rektor.

Metode: Vi har utført en kvalitativ studie med fem dybdeintervjuer med enhetsledere i skolen. Utvalget har pedagogisk bakgrunn, og har erfaring som lærer før de gikk inn i rollen som enhetsleder. Vi anser utvalget som representativt og egnet til å belyse problemstillingen vår.

Funn: Rektorene identifiserer seg først og fremst med sin profesjon som pedagog, men anerkjenner i økende grad administrative oppgaver. Mengden og bredden er imidlertid en utfordring, og de ønsker å prioritere bort eller fjerne en del oppgaver som de ikke identifiserer seg med. I praksis er de likevel lojal mot totaliteten, og prøver etter beste evne å balansere og håndtere styrings- og profesjonsoppgaver til det beste for organisasjonen. Håndteringen utfordrer imidlertid deres identitet, og de prøver derfor å utnytte samhandlingen mellom logikkene for å ivareta flere identiteter.

Konklusjon: Krav og forventninger gitt gjennom struktur og tilhørende institusjonelle logikker påvirker rektors atferd. De har utfordringer med å håndtere mengden og spennet av oppgaver som gir grunnlag for en såkalt rolle- og lojalitetskonflikt. Denne situasjonen oppleves av noen som helseskadelig, og enkelte er usikker på om de evner å stå i jobben over lengre tid

Ved valg av tidsbruk ser vi at styringslogikken blir prioritert, mens ved saker som omhandler profesjonslogikkens opplæringslov vil disse sakene gå foran alt annet arbeid.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.2 OPPGAVENS DISPOSISJON	3
1.3 UTVIKLINGEN AV LEDELSEN VED NORSKE GRUNNSKOLER	4
1.3.1 <i>Kommunal skoleeier – politisk styring</i>	5
1.3.2 <i>Fra rektor til enhetsleder</i>	6
1.3.3 <i>Et samfunn i utvikling</i>	7
2 PROBLEMSTILLING, FORSKNINGSSPØRSMÅL OG PÅSTANDER	9
2.1 PROBLEMSTILLING	9
2.1.1 <i>Forskningsspørsmål 1</i>	10
2.1.2 <i>Forskningsspørsmål 2</i>	10
2.1.3 <i>Forskningsspørsmål 3</i>	10
3 LITTERATUR/TEORI	11
3.1 ROLLETEORI	12
3.2 INSTITUSJONELL TEORI	15
3.2.1 <i>Skoleleder i møte med ulike institusjonelle logikker</i>	17
3.2.2 <i>Profesjonslogikk</i>	19
3.2.3 <i>Styringslogikk</i>	21
3.2.4 <i>Markedslogikk</i>	23
3.2.5 <i>Kompleksiteten ved å lede i møte med ulike institusjonelle logikker.</i>	24
3.2.6 <i>Håndteringsstrategi</i>	27
4 METODE	32
4.1 UNDERSØKELSESDSIGN	32
4.2 UNDERSØKELSESENHETENE	33
4.3 GJENNOMFØRINGEN AV INTERVJUENE	33
4.4 INTERVJUGUIDEN	34
4.5 ANALYSE AV DATAENE	35
4.6 KVALITETSVURDERINGER – HVOR GODE ER KONKLUSJONENE VÅRE?	35
4.6.1 <i>Reliabilitet</i>	35
4.6.2 <i>Validitet</i>	37
5 PRESENTASJON AV DATA	38
5.1 HVILKE KRAV OG FORVENTNINGER MØTER SKOLELEDEREN, OG I HVOR STOR GRAD OPPLEVES DISSE SOM MOTSTRIDENDE?	38
5.1.1 <i>Produsenten</i>	39
5.1.2 <i>Administratoren</i>	41
5.1.3 <i>Entreprenøren</i>	43

5.1.4	<i>Integratoren</i>	43
5.2	HVORDAN HÅNDTERER SKOLELEDEREN DISSE KRAV OG FORVENTNINGER?	44
5.2.1	<i>Rektorens identitet</i>	44
5.2.2	<i>Rektorens håndtering av møtet mellom profesjonslogikken og styringslogikken</i>	45
5.2.3	<i>Rektorens håndtering av møtet mellom profesjonslogikken og markedslogikken</i>	51
5.3	HVORDAN BESKRIVER SKOLELEDEREN KONSEKVENSENE AV HÅNDTERINGEN?	52
6	DRØFTING OG KONKLUSJON	55
6.1	AVSLUTNING OG KONKLUSJON	59
6.2	VIDERE FORSKNING	59
7	VEDLEGG	61
7.1	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	61

Figurliste

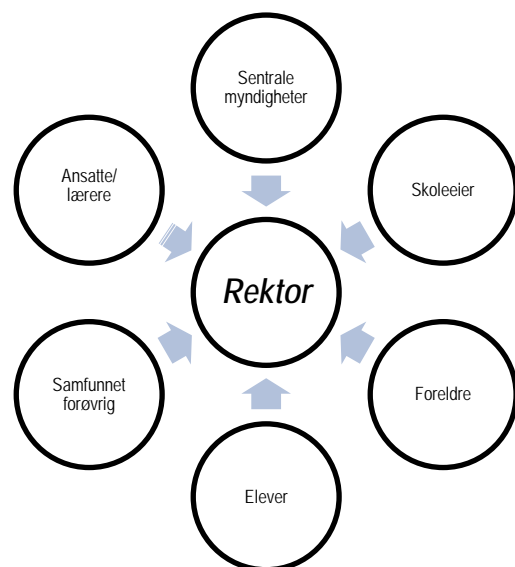
Figur 1- Involverte aktører med krav og forventninger innenfor utdanningssystemet (St.meld. nr. 31, 2007 - 2008).....	2
Figur 2 – Vår forståelse av hvilke aktører som retter krav og forventninger til rektoren i hans/hennes utøvelse av lederoppgavene ved en barne- og ungdomsskole.	3
Figur 3 – Modell for problemstillingen.....	11
Figur 4 - Teorimodell masteroppgave.....	12
Figur 5 - PAIE. Organisasjonsform, lederrolle, grad av formalisering og retning	14
Figur 6 - Pratt & Foreman (2000) sitt kart over håndteringsteknikker	29
Figur 7- Aktører som vi har identifisert og som stiller krav og forventninger til rektorens ulike roller slik de er gitt i PAIE-modellen	39

1. Innledning

Gjennom 3 år med ledelsesstudier har det blitt tydeligere for oss at ledelse må sees i sammenheng med flere ulike faktorer som påvirker lederatferd. Vi har for eksempel lover og regler som skal følges, ansatte med høye forventninger, kravstore kunder, et marked som endrer seg raskt og ny teknologi som utvikles. Organisasjonen danner en ramme for hvordan vi skal opptre og oppgaver som skal utføres, og ikke minst hvilke resultater som skal nås. Vi snakker om ledelse i et krysspress mellom ulike, og til dels motstridende krav og forventninger. Dette fanget vår oppmerksomhet og ble grunnlaget for denne oppgaven.

Neste steg var å finne en relevant kontekst for å studere krysspresset, og hva det egentlig gjør med oss som ledere. Vi kunne valgt private næringslivsledere i konkurranseutsatte bransjer som vi antar opplever dette ofte. Samtidig ser vi for oss at det store målet fremstår som ganske klart - kravet om mest mulig avkastning til eierne. Dette kravet eller målet vil være en grunnleggende rettesnor når de står overfor valg.

For oss ble valget imidlertid enklere etter at vi leste et intervju med en leder som stod i kryssilden mellom engasjerte og maktsterke interessenter. En leder som må takle politisk styring, stram økonomi, en sterk profesjon og kravstore «kunder». Ofte kalt en tusenkunstner, og ikke uten grunn. Vi snakker om rektoren som skoleleder, mellomleder, og i vårt tilfelle også som enhetsleder. En leder som opererer i et utdanningssystem som er *«komplekst fordi mange aktører er involvert, og fordi skolen stilles overfor en rekke krav og forventninger fra sentrale myndigheter, skoleiere, foreldre og elever og samfunnet for øvrig. Disse forventningene kan være sammenfallende, men de kan også være motstridende»* (St.meld. nr. 31, 2007 – 2008).



Figur 1- Involverte aktører med krav og forventninger innenfor utdanningssystemet (St.meld. nr. 31, 2007 - 2008)

De fleste av oss har nok observert at rektorene har en jobb som må ha endret seg som følge av endringene i skolen. For ikke mange år siden var rektoren en person som administrerte skolen, sjeldent sett i et klasserom, og kun i dialog med elever når virkelig noe galt hadde skjedd.

I figur 1 har vi forsøkt å tegne et forenklet bilde, slik vi i utgangspunktet forestilte oss hvilke aktører som retter forventninger og krav til rektoren. Etter hvert som vi ble bedre kjent med rektorens arbeidsdag måtte vi utvide dette bildet. Det nye bildet som er tegnet i figur 2, viser en kompleks situasjon med en rekke aktører som vi antar retter ulike krav og forventninger til en rektor i dagens barne- og ungdomsskole. For oss gir figur 2 en forståelse av en arbeidssituasjon forbundet med store utfordringer på ulike arenaer – arenaer som omfatter eleven/foreldrene som mottakere av utdanningstjenester, skolen som leverandør av utdanningstjenester, skolen som arbeidsgiver, skolen som forvalter av store offentlige ressurser og skolen som en viktig samarbeidspartner for mange eksterne aktører.



Figur 2 – Vår forståelse av hvilke aktører som retter krav og forventninger til rektoren i hans/hennes utøvelse av lederoppgavene ved en barne- og ungdomsskole.

I vår søken etter å forstå hvordan rektoren «sjonglerer» alle disse krav og forventninger som utspiller seg på de ulike arenaene, ble vi interessert i å se nærmere på hvordan dette påvirker hans/hennes lederatferd. Hva er det som avgjør en rektors prioriteringer av arbeidsoppgaver, og hvilke valg han/hun gjør.

1.2 Oppgavens disposisjon

I *kapitel 1* ser nærmere på hvordan rammene for skoleledelse har endret seg gjennom de siste årene. Primært gjennom innføringen av New Public Management (NPM), og i vårt tilfelle etablering av resultatenheter/enhetsledermodellen, samt litt om den generelle samfunnsutviklingen som vi antar påvirker skolen som organisasjon og rektor som leder.

I *kapittel 2* definerer vi vår problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål og teoretisk modell.

I *kapittel 3* beskriver vi vårt teoretiske rammeverk som i stor grad er basert på rollebegrepet og institusjonelle logikker, samt teori omkring konfliktspennet mellom logikkene. Vi avslutter teorikapittelet med å se nærmere på håndteringsstrategier i møte med ulike institusjonelle logikker.

I *kapittel 4* beskriver vi hvordan vi har utført vår forskning og hvilke metodiske valg vi har gjort. Videre følger en beskrivelse av innsamlingen av data, samt etiske betraktninger.

I *kapittel 5* presenterer vi våre empiriske data, og konkrete sammenhenger mellom våre forskningsspørsmål og respondentenes svar.

I *kapittel 6* drøfter vi innsamlede data, og trekker ut sammenhenger og mønster med utgangspunkt i vår problemstilling, med påfølgende konklusjon. Til slutt kommer vi med noen innspill til videre forskning innenfor dette feltet.

1.3 Utviklingen av ledelsen ved norske grunnskoler

NPM-teorien har preget offentlig forvaltning i Norge siden 1980-tallet, og utdanningssektoren siden 1990-tallet. Den grunnleggende ideen bak teorien var at jo mer autonomi på det operative nivå, desto bedre prestasjoner og resultater (Thorstensen, 2012). Den er inspirert av markedsteori som har utfordret det tradisjonelle byråkratiet, og vil i mange sammenhenger sees på som en motsetning til dette (Hernes, 2007). Hovedtanken var å innføre den private markedsmodellen i offentlig forvaltning. Ett av de sentrale elementene er at man skiller mellom bestiller- og utførerrollen, som igjen genererer krav og forventninger mellom disse partene. I dette ligger det en fristilling med tilsvarende ansvarliggjøring av skolen og rektoren. Innføring av NPM må også sees i sammenheng med et ønske om å effektivisere offentlig sektor.

Ifølge Røvik (2007) vil en innføring av nye organisasjonsideer ikke nødvendigvis medføre at den direkte overføres til praksis. Kontekstualisering, hvor praksis fra den private sektoren skal innføres i den offentlige sektoren, innebærer at ideene og strømmingene innenfor NPM må oversettes før de kan anvendes. Denne oversettelsesprosessen involverer flere ulike aktører hvor rektoren som leder og lærerne som profesjonsutøver vil være sterkt medvirkende i forståelsen og anvendelsen av NPM.

1.3.1 Kommunal skoleeier – politisk styring

Historisk sett har grunnskolen vært styrt av statlig forvaltning. Dette skjedde i form av detaljerte fagplaner, lovverk og øremerkede tilskudd. I tillegg var staten de ansattes arbeidsgiver, hvor lønns- og arbeidsvilkår ble fastsatt gjennom statlige forhandlinger. Fram til midten av 90-tallet var grunnskolen regulert gjennom eget lovverk – Grunnskoleloven (1969).

Etter innføringen av kommuneloven i 1993 mistet grunnskolen mye av sin særstilling. Alt undervisningspersonale ble overført til kommunen. Kommunen fikk ansvaret for drift av skolene innenfor tildelte økonomiske rammer, og skolen og rektoren ble samtidig mer integrert i den kommunale organisasjonen.

Selv om det formelle eierskapet ble overført til kommunen, er den politiske og statlige styringen fortsatt omfattende. Juridisk gjennom opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven, læreplaner, veiledning til regelverket og privatskoleloven (www.regjeringen.no). Økonomisk gjennom tildeling, fordeling og inndragning av ressurser. Ideologisk eller informativ styring skjer gjennom mål, læreplaner og retningslinjer for utdanningen, gjennom grunn- og etterutdanning av skoleledere og lærere, og gjennom ulike former for informasjon hvor man har holdnings- og atferdsendring som mål. I tillegg ser vi at bruken av nasjonale prøver som styringsverktøy har fått økende betydning de senere årene (Møller, Jorunn og Ottesen, Eli red., 2012).

Den politiske styringen er ofte basert på St.meld.er, hvor en gjennomgang av disse viser at skole og utdanning er et hyppig tema.

En målstyringsmodell ble presentert i St.meld. nr. 37 (1990-91), *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Her ble det skissert at den øverste myndigheten formulerer mål, skolene får rammer for så å bli vurdert ut fra resultatene som leveres. Dette ble videreutviklet gjennom *Kunnskapsløftet*, som ble presentert i St.meld. nr. 30 (2003-04), *Kultur for læring: «For at skolen skal kunne møte utfordringene fra et mer kunnskapsdrevet samfunn, trengs et systemskifte, der styringen i større grad er basert på klare nasjonale mål, tydelig ansvars plassering og økt lokal handlefrihet»*.

I denne ble det varslet en endring i ledersituasjonen for rektoren, hvor resultatkrav definert av sentrale myndigheter, skal oppfylles innenfor de rammer som er gitt av kommunen. Det vil si at skolen og ledelsen skal styres og evalueres ut fra resultatene som leveres knyttet til økonomi og elevprestasjoner på den ene siden, og forventninger om pedagogisk ledelse fra lærere, elever og foresatte på den andre siden. En såkalt resultatstyringsmodell. Ett eksempel på dette er nasjonale prøver som er et politisk definert tiltak som Utdanningsdirektoratet har ansvaret for å følge opp og utvikle.

St.meld. 31 (2007-2008) gir oss et innblikk i ansvarliggjøringen (accountability) av skolelederen: «*Skolelederne må svare for sin skoles resultater og utvikling til skoleeier, foreldre, folkevalgte og lokalsamfunnet for øvrig*». Accountability kan defineres som «*evnen til å bli stilt til ansvar*», og er et meget sterkt styringsverktøy gjennom mål- og resultatstyring (Solbrekke, Tone Dyrdal, 2012). Meldingen kom som en følge av misnøye med resultater som ble oppnådd gjennom *Kunnskapsløftet*. Nå ønsket regjeringen å stramme inn handlingsrommet som ble gitt i St. meld. 30 (2001 – 04). Det nasjonale tilsynet og veiledningen av skoleeierne og skoler skulle styrkes, og det skulle fokuseres på kvalitetssystemer og rapporteringer (Møller, Jorunn og Ottesen, Eli red., 2012). Ifølge Utdanningsforbundet er rektors rapporteringsplikt til grunnskolens informasjonssystem GSI økt med 50% (www.utdanningsforbundet.no), og resultater fra PISA og nasjonale prøver ble et diskusjonstema i norsk skolepolitikk. Manglende resultater ble møtt med økt kontroll og styring fra regjeringens side, og har skapt grunnlag for en ny styringsform – post-New Public Management.

1.3.2 Fra rektor til enhetsleder

Kommuneloven medførte at kommunene stod friere til å velge organisasjonsmodell, og vår kommune valgte å innføre tonivå modellen - også kalt resultatenhetsmodellen. Dette medførte at rektorene gikk fra å være «*fremst blant likemenn*», til å bli enhetsledere med tilnærmet totalansvar for driften ved sin skole.

Resultatenhetsmodellen sees i sammenheng med NPM, og begrunnes ut fra to hensyn (Thorstensen, 2012):

1. Behovet for å spare og få mer og bedre tjenester ut av de offentlige tilskuddene/midlene. Oppgaver og utgifter vokser raskere enn inntektene.

2. Behovet for å omstille i forhold til ytre og indre utfordringer. Mange og raske endringer og kommunens manglende evne til å omstille og møte disse endringene og utfordringene.

Denne utflatingen av ledelsesstrukturen og økt kontrollspenn, aktualiserte behovet for et resultatstyringssystem (Thorstensen, 2012). Mange kommuner innførte Balansert Målstyring (BMS) som skulle balansere økonomiske og ikke-økonomiske mål, samt ivareta årsak-virknings-forhold, og på den måten fremstå som et helhetlig styringssystem (Thorstensen, 2012). I vår kommune er BMS en del av virksomhetsplanen, som igjen danner grunnlaget for skolens driftsplaner. Dette planverket er i stor grad samkjørt med politiske mål- og resultatkrav på nasjonalt nivå.

Rektorrollen har også utviklet seg innenfor det skolefaglige, hvor det tradisjonelt har vært en klar arbeids- og ansvarsfordeling. Skolelederen sørget for de administrative funksjonene og lærerne tok ansvaret for klasserommet. En OECD-studie slår derimot fast at skoleledelsen har en klar innvirkning på elevenes læring og læringsmiljø. Først og fremst ved å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene og å vurdere om målene er nådd. Skoleledelsen må også prioritere ressursbruken. Bedre tilgang på informasjon om skolens faglige resultater, har ført til større forventninger om at lederen tar beslutninger som gir elevene god opplæring. Samtidig har de ansatte medbestemmelse, og mulighet til å anvende sin kompetanse til å utforme gode undervisningsopplegg innenfor de rammer som ledelsen setter. Å finne den rette balansen mellom faglig frihet og felles retning er en utfordring i kunnskapsorganisasjoner, særlig i skolen hvor det har vært svake tradisjoner for ledelse. Endring av rektorrollen krever kompetanse og vilje til å lede, men også at det skapes aksept blant de ansatte for at det utøves lederskap (St.meld. 31, 2007-2008). Fokuset på rektoren som en viktig premissgiver for skolens resultater er gjennomgående fra oppdragsgiver staten, og understøttes av ulike teorier innenfor ledelse som viser at ledelse påvirker de underordnedes ytelse (Høst, 2009).

1.3.3 Et samfunn i utvikling

Det er også av interesse å se nærmere på hvilke trekk i samfunnet, som påvirker skolelederen. De ytre endringene representerer en indirekte påvirkningskraft som delvis gir begrunnelsen for innføring av NPM.

Samfunnet inklusive skoler er gjennom dagens medieverden blitt mer transparent. Dette kombinert med offentliggjøring av skolenes elevresultater, og rangering, gjør at presset på skolelederen er økende – både internt og eksternt. Utdanningsdirektoratet presenterer resultatene fra standpunktkarakterer og ulike nasjonale prøver, samt elevundersøkelser vedrørende læringsmiljø gjennom www.skoleporten.no. Resultatene har til hensikt å gi styringsinformasjon som kan bidra til forbedring og videreutvikling, samtidig som den gir samfunnet innsyn i skolens prestasjoner. Disse resultatmålingene medfører et økende krav om rapportering.

Tall fra ungdomsundersøkelser i Oslo, Ung i Oslo 1996, 2006 og 2012 viser en klar tendens til økning i depresjonsplager blant elever i 9 og 10. klasse. Psykisk helse blant unge har fått stor oppmerksomhet, og skolen oppfattes som en viktig partner. Dette gjenspeiles i Opplæringslovens §9a - 3 – *Elevane sitt skolemiljø* – Det psykososiale miljøet, hvor det stilles krav om at «skolen skal aktivt og systematisk jobbe for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør».

Økt fokus og bevisstgjøring omkring rettigheter, også innenfor læringsmiljøet, øker presset på skolelederen. Ressurssterke foreldre bruker sterke virkemidler for å gjøre krav på det de mener er et tilfredsstillende læringsmiljø. Gjennom media er man blitt kjent med foreldre som engasjerer advokat for å føre sin sak ovenfor kommunen, og hvor rektor som nærmeste leder står ansvarlig for riktig saksbehandling.

Det har vært forsket og skrevet mye om skoleledelse og rektorrollen, men samtidig har disse endret seg over tid. Dette har skjedd gjennom politisk styring, innføringen av NPM og resultatenhetsmodellen, og den generelle samfunnsendringen. Dette kommer av flere forhold hvor en kan nevne - at kunnskap skal bli Norges nye olje, flyktninge- og integrasjonsutfordringer, barn og unges psykiske helseproblemer, økte krav til kunnskap på grunn av konkurransen i et mer internasjonalt utdannings- og arbeidsmarked. Et mer åpent og transparent samfunn med pågående media/sosiale medier m.fl. påvirker. Det offentlige har vært, og er fortsatt, under et sterkt press hvor det må skapes mer og bedre tjenester ut fra de midlene som tildeles gjennom statsbudsjettet.

Etter hvert som vi har jobbet med litteratur og teorier rundt krav og forventninger til ledere, har vi i økende grad sett betydningen av og styrken i påvirkningskraften fra interessenter og omgivelser. Denne styrken, kombinert med ulikheter og motsetninger i disse faktorene, gjør ledelse komplekst og utfordrende.

2 Problemstilling, forskningsspørsmål og påstander

2.1 Problemstilling

Formålet med oppgaven er å øke innsikten og forståelsen av hvordan krav og forventninger påvirker en skoleleders handlinger, og hvordan møte med ulike og til dels motstridende krav og forventninger håndteres.

NPM og resultatenhetsmodellen har bidratt til å endre skolens struktur, og rektors rolle. Fra skole til resultatenhet, og fra rektor til skoleleder/enhetsleder. Rolle i denne sammenheng vil si oppgaver og funksjoner som utføres, og hvor rollen relativt lett kan endres gjennom å endre struktur og funksjon. Ledelse som et rollebegrep er godt beskrevet innenfor ledelseslitteraturen, og vil da hjelpe oss med å kategorisere rektorene basert på de oppgavene som de selv uttaler blir utført.

Men for å bedre kunne forstå handlingene til en rektor er det ikke nok å bare skjele til hans/hennes oppgaver og funksjoner. Skolen er en organisasjon med en særegen karakter og kompetanse basert på arv og institusjonell logikk. Institusjonell logikk påvirker måten vi tenker og handler på både som leder og individ, og kan defineres som:

«The socially constructed, historical patterns of cultural symbols and material practices, assumptions, values and beliefs by which individuals, produce and reproduce their material subsistence, organize time and space, and provide meaning to their daily activity» (Thornton & Ocasio; 1999).

Dette kjennetegner en organisasjon som har vært gjennom en institusjonaliseringsprosess, og har blitt tilført verdier ut over de tekniske og rasjonelle kravene som ligger i en organisasjon. Disse verdiene er basert på at institusjonelle logikker påvirker måten vi tenker og handler på, og er relativt stabile over tid (Thornton, Ocasio & Lounsbury, 2012). Inspirert av

institusjonell teori forstår vi at det ikke bare er strukturen og oppgavene som er utfordret, men også organisasjonen og skolelederens identitet - nærmere bestemt: «hvem er vi?» og «hvem er jeg?».

Disse endringene gir grunnlag for en kompleksitet og et krysspress - både innenfor rollen og identiteten som rektor. Det gir nye og mer komplekse ledelsesutfordringer som krever en bevisstgjøring og kunnskap om hvordan de skal håndteres.

Dette vil være bakteppet for vår problemstilling som er:

Hvordan påvirker krav og forventninger skolelederens atferd?

For å operasjonalisere denne problemstillingen har vi valgt følgende forskningsspørsmål:

2.1.1 Forskningsspørsmål 1

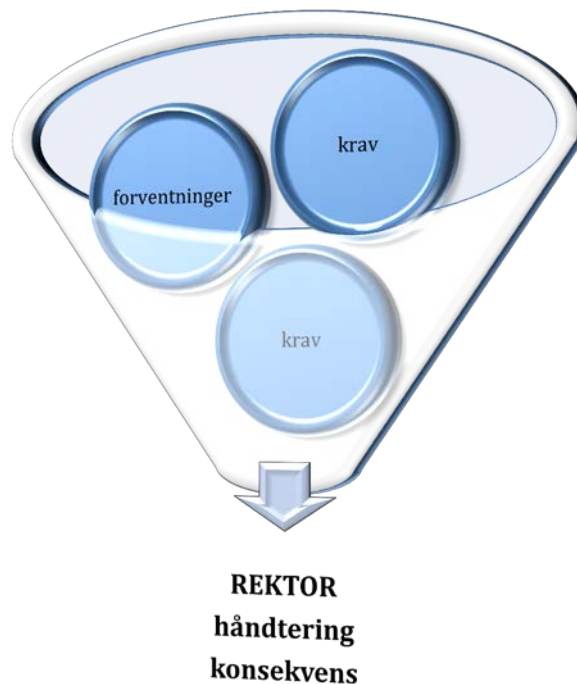
Hvilke krav og forventninger møter skolelederen, og i hvilken grad oppleves de som motstridende?

2.1.2 Forskningsspørsmål 2

Hvordan håndterer skolelederen disse krav og forventningene?

2.1.3 Forskningsspørsmål 3

Hvordan beskriver skolelederen konsekvensene av håndteringen?



Figur 3 – Modell for problemstillingen

3 Litteratur/teori

I dette kapittelet skal vi komme inn på teori knyttet til skoleleder som rolle og identitet, og hvilken håndteringsstrategi som kan benyttes i møtet mellom ulike institusjonelle logikker. Vi vil også komme inn på teori som vil hjelpe oss å definere grad av ledelsesutfordringer basert på avstand, overlapp og styrkeforhold. Disse skal danne et grunnlag for å samle inn og behandle data fra våre intervjuer, samt gi utgangspunkt for å presentere og drøfte funnene basert på vår problemstilling.

For å forstå hvordan krav og forventninger påvirker en skoleleder har vi valgt å se på atferden ved å benytte to ulike perspektiv:

- Funksjonsperspektivet med tilhørende strukturfunksjonalisme og rolleteori: ideen om at bestemte strukturer eller ordninger ivaretar bestemte funksjoner, og at strukturen og rollene kan forstås gjennom de oppgavene eller funksjonene de ivaretar i systemet (Strand, 2007)
- Organisasjoner som et mer flytende organisk fenomen (Strand, 2007): basert på institusjonell teori hvor ledelse utøves som et sosialt samspill med individets og organisasjonens identitet.

Formålet med teoriene er å knytte de strukturelle og rasjonelle kravene sammen med de subjektive og institusjonelle kravene med det å være rektor.

Ichak Adizes` teori tar for seg strukturkravene basert på fire ulike lederroller, gitt ulike organisasjonstyper. Denne teorien er ofte brukt i tidligere forskning på skoleledelse, eksempelvis Lillejord (2011) og Møller & Ottesen (2011), og legger premissene for den nasjonale rektorutdanningen (Utdanningsdirektoratet). Innen institusjonell teori skal vi presentere tre ulike institusjonelle logikker som vi mener å ha grunnlag for å sette i sammenheng med en skoleleder. Til slutt har vi valgt å bruke Pratt & Foreman (2000) sin håndteringsteori om hvordan rektorer kan håndtere møtet med ulike logikker.



Figur 4 - Teorimodell masteroppgave

3.1 Rolleteori

Hovedtrekkene innen faget ledelse, blir gjerne oppsummert til det å øve innflytelse på andre (Yukl, 2013). Rollebegrepet kommer til uttrykk ved måten lederen forstår og utfører sine oppgaver. Det finnes også andre måter å betrakte fenomenet på, men vi velger å se lederatferd og rolle i lys av strukturelle og sosialt fortolkende forhold – såkalt strukturfunksjonalisme. Strand tar utgangspunkt i at ulike organisasjonstyper gir ulikt utgangspunkt for lederskap.

Basert på Cameron og Quinn sin modell (Strand, 2007) kan man dele disse inn i fire ulike kategorier:

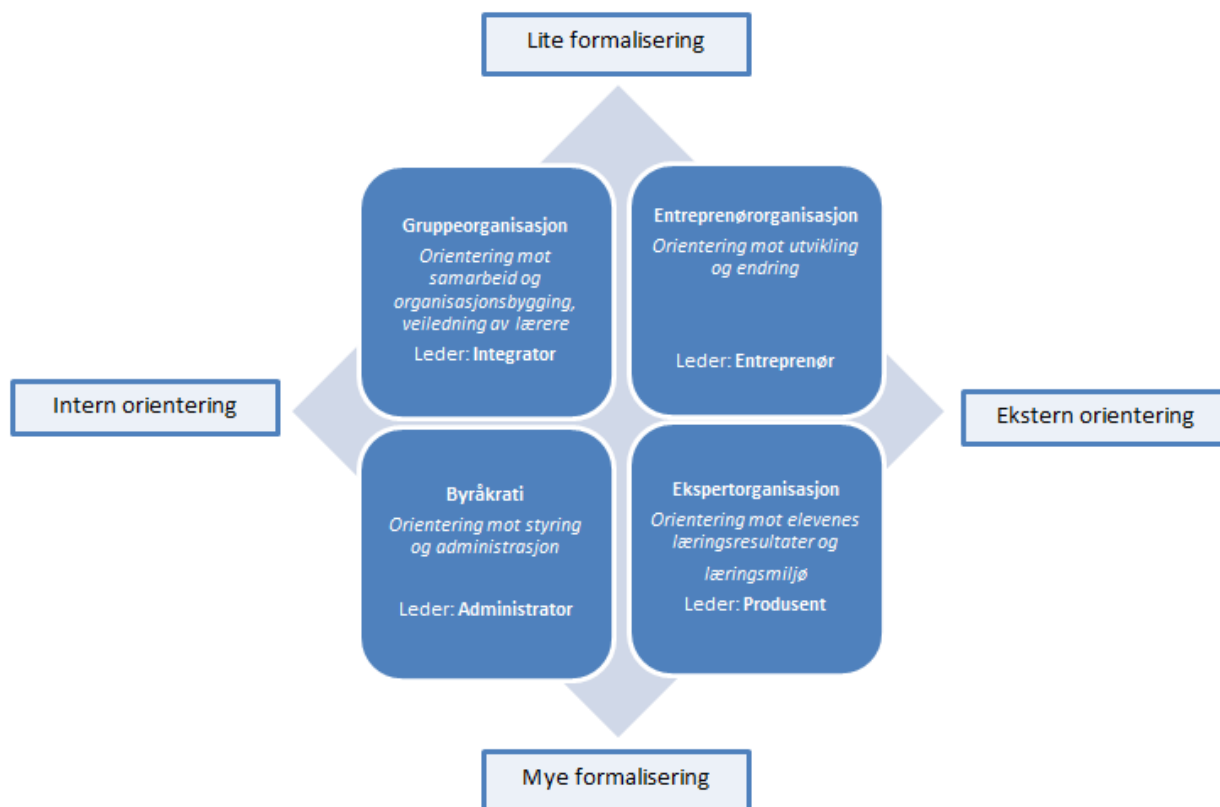
1. Byråkrati
2. Ekspertorganisasjon
3. Entreprenørorganisasjon
4. Gruppeorganisasjon

Strand (2007) viser til forskning hvor en organisasjon består av flere av ulike organisasjonstyper, og at disse igjen fungerer sammen i en helhet. Dette skjer på tross av at de er motstridende, og basert på konkurrerende verdier. *«Det er ikke slik å forstå at de fire organisasjonstypene vanligvis fremstår i en rendyrket form. Tvert imot er blandingsformer helt vanlige. I en bestemt formell organisasjon kan en av formene dominere».*

Ideen bak modellen er videre at lederrollen deles inn i fire funksjonelle områder. Ledelse kan måles mot ivaretagelsen av organisasjonens behov innenfor disse områdene. Navnene er lånt fra Adisez, og følgende betegnelser er valgt og inngår i det som kalles PAIE-modellen:

1. **Produsent**
2. **Administrator**
3. **Integrator**
4. **Entreprenør**

For at en organisasjon skal kunne overleve og lykkes, er den avhengig av at alle funksjonene blir ivaretatt. Strand bruker rollebegrepet som et *«uttrykk for hvordan innehavere av posisjoner fastlegger hvordan de skal forstå og utføre sine oppgaver»* (Strand, 2007). Det innebærer at rektorene tolker og balanserer krav og forventninger før de blir materialisert i lederatferd. Bestemte roller utfører eller bidrar til bestemte funksjoner innenfor en organisasjonstype. Rollene i PAIE-modellen danner i vårt tilfelle en helhetlig rolle som rektor og som han/hun opplever å måtte ivareta (se figur 5). Utdanningsdirektoratets modell og premisser for den nasjonale rektorutdanningen er basert på denne modellen.



Figur 5 - PAIE. Organisasjonsform, lederrolle, grad av formalisering og retning

I en ideell situasjon ville en rektor måtte ivareta alle de fire grunnfunksjonene, men praksis viser at en leder ofte har sin styrke i en eller to av disse, og i mindre grad i de øvrige.

I skolen har det tidligere vært vanlig å skille mellom administrativ og pedagogisk ledelse. Gjennom resultatenhetsmodellen er dette skillet visket bort, og rektoren forventes å kunne ivareta begge rollene gjennom et helhetsperspektiv. Pedagogiske valg må følges opp administrativt, og administrative beslutninger får konsekvenser for skolens pedagogiske arbeid (Sølvi Lillejord; Møller, Jorunn & Ottesen, Eli red., 2011). Dette underbygges av litteratur og empiri som beskriver utfordringene til skolelederen som skal ha tid og kompetanse til å håndtere både administrative oppgaver og faglig utvikling. Den følgende forståelsen ligger også til grunn for den nasjonale rektorutdanningen (www.udir.no).

I følge Strands modell er det naturlig å se på skolen som en ekspertorganisasjon hvor faget pedagogikk står sentralt, og hvor de ansatte i stor grad har sin posisjon basert på yrkesmessig status og utdanning. De prefererte oppgaver og funksjoner i ekspertorganisasjonen som må ivaretas av rektor, vil være knyttet til rollen som «Produsent» - den erfarne og vel ansatte

fagpersonen. Typiske lederoppgaver knyttet til denne rollen vil være koordinering av faglige ressurser, sette pedagogiske mål for organisasjonen, skolevandring, pedagogisk sparringspartner, oppfølging av opplæringsloven og et utpreget elevfokus.

Som administrativ leder – *administrator*, er rektor ansvarlig for at skolens samfunnsoppdrag blir utført. Dette innebærer at rektor handler på vegne av sentrale og lokale politikere og på vegne av skoleeier. Det forutsetter at rektor kjenner og følger lov- og regelverk. Rektor skal også sørge for god intern administrasjon, styring og kontroll.

En rektor er også ansvarlig for at skolen fungerer godt som organisasjon – rollen som *integrator*. Dette betyr at han/hun skal bidra til å bygge fellesskap, arbeidsmiljø, samarbeid og organisasjonskultur, slik at lærerne kan hjelpe hverandre og være stolte og motiverte. De skal oppleve at de får støtte, hjelp og veiledning av sin leder.

I rollen som *entreprenør* har rektor ansvaret for utvikling og endring i skolen og hos lærerne. Både samfunnet, elevene, foreldrene, teknologien og politikken endrer seg, og fagene utvikler seg. Ledelse og styring av endringsprosesser blir en av de viktigste, men vanskeligste oppgavene.

Modellen og denne teoretiske retningen har blitt kritisert for å være for skjematisk, og en må ta høyde for at forholdet mellom struktur og funksjon ikke alltid vil følge et forventet mønster. Modellen kan imidlertid gjøre nytte for seg som et rammeverk som gjør det mulig å se rektoren opp mot ulike funksjoner, og hvordan de ulike funksjonene danner en struktur.

Inndelingen i kategorier er ikke statisk, men viser trekk som gir oss mulighet til å systematisere oppfatningen av når ulike funksjoner blir ivaretatt av de ulike rollene i PAIE.

3.2 Institusjonell teori

Som vi har vist ovenfor ivaretas lederrollen gjennom utførelse av oppgaver og ivaretagelse av ulike funksjoner. Institusjonell teori utvider den instrumentelle og rasjonelle forståelsen av en organisasjon, og synliggjør at en organisasjon ikke nødvendigvis samsvarer med formell struktur og beskrivelse.

En av de første som anvendte institusjonell teori var Philip Selznick, og bidro til verdifull innsikt ved å beskrive organisasjoner som ikke så rasjonelle aktører som de utgir seg for å være (Scott, 2001). Denne eldre versjonen av institusjonell teori er inspirert av strukturfunksjonalismens forståelse av normer, definert gjennom betydningen av de sosiale egenskapene til deltakerne og det ytre presset fra omgivelsene.

I det senere har det vokst fram ny-institusjonell teori som i større grad vektlegger det kognitive aspektet og kulturen fremfor det normative (Scott, 2001). Ny-institusjonell teori viser ofte til to velrennomerte artikler: «Institutionalized Organizations: Formal structure as Myth and Ceremony» (Meyer & Rowan, 1977) og «The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields (DiMaggio & Powell, 1983).

I et ledelsesperspektiv basert på Meyer & Power (1977), vil en skoleleder gjøre det som de kognitivt mener samfunnet forventer at de skal gjøre, ut fra en myte, og ikke på bakgrunn av hva som er mest hensiktsmessig eller mest effektivt for organisasjonen.

I følge Greenwood, Oliver, Sahlin og Suddaby (2008) fremhever den institusjonelle organisasjonsteorien de sosiale verdier, holdninger og ideer som deles av flere og tas for gitt av organisasjonsmedlemmene og dens omgivelser. De påpeker med dette at organisasjoner og dens medlemmer også påvirkes av sin institusjonelle kontekst - «*en organisasjon som henter sin livsbegrunnelse i verdiopfatninger som er fundamentale for eksempelvis helse, kunnskap ...*» (Strand, 2007), og er opptatt av hvordan organisasjoner utvikler seg i sameksistens med sine omgivelser (Lewin & Volberda, 2003). På denne måten kan disse institusjonelle forventninger og handlinger komme i konflikt med effektivitetskrav og den formelle strukturen i organisasjonen.

Selznick hjelper oss til å forstå institusjonsbegrepet sett opp mot organisasjonsteori på en bedre måte. Vi kan skape oss et bilde av kompleksiteten mellom krav og forventninger knyttet til rollen versus institusjonelle logikker. Organisasjoner er tekniske instrumenter, beregnet på å være et middel til å nå bestemte mål. De vurderes på tekniske premisser og de lar seg skifte ut. Organisasjoner har imidlertid også en naturlig dimensjon. De er et produkt av samspill og tilpasning, de blir bærere for gruppeidealisme, som i mindre grad lar seg skifte ut (Selznick 1997).

Denne bevegelsen i en retning av å bli en institusjon, innebærer det at den utvikler en særegenhet gjennom sin kompetanse og forståelse av egen eksistens. Selznick omtaler dette som:

«the transformation of an engineered, technical, arrangement of building block into a social organism».

Denne prosessen skaper en organisasjonsidentitet som, i motsetning til organisasjonsstruktur, er relativt stabil over tid og vanskelig å endre.

Pratt & Foreman (2000) hevder at begrepet organisasjonsidentitet får mening dersom en på vegne av organisasjonen svarer på spørsmålet «hvem er vi?». På samme måte kan en bestemme individets identitet ved spørsmålet «hvem er jeg?». De to nivåene vil korrelere og påvirke hverandre. Handlingen og atferden til individet vil bli påvirket av organisasjonens identitet i samhandling med kollegaer og andre interessenter. Organisasjonens identitet vil bli påvirket av hvordan individet handler på vegne av den, noe som i sin tur gir grunnlag for hvordan interessenter samhandler med den. Disse to ulike nivåene av identitet gir grunnlag for at organisasjonens og individets identitet kan avvike og utvikle seg i ulike retninger. Følgen kan bli disharmoni og meningstap for de ansatte og lederen.

Institusjonell logikk gir tydelige signaler om hvilken atferd som er passende innenfor ulike kontekster (Døving, Erik, Elstad, Beate og Storvik, Aagoth red., 2016 red.), mens organisasjonsstruktur og rolle vil si noe om hvilke oppgaver vi kan forvente at en rektor utfører.

3.2.1 Skoleleder i møte med ulike institusjonelle logikker

«.....the institutional logics approach views any context as potentially influenced by contending logics of different societal sectors” (Thornton og Ocasio, 2012).

Rektorens mangfold av roller tilsier med stor sannsynlighet at han/hun må håndtere flere og til dels motstridende logikker – både økonom og pedagog. Denne kombinasjonen, mellom det å drive lønnsomt etter mål/resultater, og det å drive i tråd med profesjonsetikk, gir andre og til dels komplekse utfordringer. Den gir grunnlag for tvetydighet, usikkerhet samt mulige

konflikter. Dette vil være utfordrende i en skoleorganisasjon som består av fagprofesjoner med lange og sterke tradisjoner. Rektor som leder, og lærere som underordnede vil kunne oppleve å ha ulike virkelighetsoppfatninger av hva som er viktig i deres arbeid og for skolen som organisasjon.

I møtet mellom økonomi og pedagogikk vil man måtte gjøre prioriteringer som enkelte ansatte vil oppleve som umoralske og forkastelige. Slike situasjoner blir ofte omtalt som konfliktfylte, men teori og empiri sier også at de kan leve i sameksistens fordi det inngås kompromisser eller samarbeid.

Skolelederen vil gjennom sine handlinger ha en unik mulighet til påvirke de ansattes oppfattelse av hva som er effektivt, legitimt og meningsfullt i den kompleksiteten som foreligger. Prosessen med å legge til flere verdier fra andre logikker er utfordrende og det er ikke gitt at den blir vellykket. Selznick advarer mot slik sammenslåing av logikker, også fordi det kan føre til at organisasjoner går fra å jobbe mot et felles mål, til at organisasjonen blir et mål i seg selv. Den har fått en sjel og identitet som gir de ansatte en opplevelse av mening og stolthet, og som de ønsker å opprettholde. Selznick omtaler dette som viktigheten «*of maintaininig values and distinctive identity*» (Selznick, 1957)

Før vi ser nærmere på noen håndteringsstrategier skal vi først beskrive de mest fremtredende logikkene som en skoleleder vil møte. Her begrunnet gjennom innføringen av NPM, tonivå-kommunen og ikke minst kunnskapsløftet med tilhørende mål- og resultatstyring, myndiggjøring av profesjonen, ansvarliggjøring og kunnskapsbasert yrkesutøvelse (St.meld. nr. 30, 2003 – 2004). Dette gir grunnlag for å definere *styringslogikk* og *profesjonslogikk* som to fremtredende logikker som påvirker rektoren.

I tillegg tar vi med *markedslogikken*, basert på en forventning om at rektoren i økende grad orienterer seg eksternt. Først og fremst på grunn av NPM sitt prinsipp om bestiller-utfører-rollen, men også gjennom offentliggjøring og rangering av skoler basert på elevresultater, økt fokus på elevens rettigheter (kundeferspektivet), og finansiering basert på elevtall.

3.2.2 Profesjonslogikk

I følge en profesjonslogikk vil kontrollen av arbeidet ivaretas av faglige eksperter og baseres på profesjonsutøvelsen og profesjonens normer for arbeidsutførelse, etikk og kvalitetsvurdering» (Freidson, 2001; Exworthy & Halford, 1999).

Historisk omfattet dette fagområder som medisin, jus og teologi, men også flere yrkesgrupper innen helse-, utdannings- og kultursektoren tilfredsstilte etterhvert disse kravene (Magma, 2/2006). Dette gjenspeiles i Opplæringslovens §9-1 som stiller krav om at: *«den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendig leiaregenskapar».*

Profesjonsutøvere kjennetegnes ved at de i større grad identifiserer seg med profesjonen enn med eksempelvis skolen eller kommunen de jobber i. De har ofte et velutviklet nettverk hvor de kan diskutere fag og profesjon, og er gjerne tilknyttet en fagforening eller interesseorganisasjon som fronter deres interesse overfor sentrale politiske og samfunnsmessige aktører. Tilhørigheten blir gjerne dannet på et tidlig tidspunkt i utdanningsløpet, og innebærer ofte en form for sosialisering med tilhørende stolthet og vern om profesjonen. Denne tilhørigheten finner vi igjen i utsagnet om rektor som *«fremst blant likemenn».*

For bedre å forstå hva en skoleleders profesjonslogikk omfatter, kan man bruke begrepet pedagogisk ledelse som en innfallsvinkel. Her viser forskning at man ofte skiller mellom administrativ og pedagogisk ledelse. Imidlertid har man ofte med en tredje kategori, personalledelse (Sølvi Lillejord; Møller, Jorunn & Ottesen, Eli, 2011). Pedagogisk ledelse er fundamentert i en pedagogisk profesjonslogikk og vil kunne defineres som: *«å legge til rette for og utvikle læringsrelasjoner og bedre læringskulturen i skolen»* (Fuglestad og Lillejord, 1997).

St.meld. nr. 30 – *Kultur for læring* (2003- 2004), stiller krav til et tydelig og kraftfullt lederskap, hvor god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling. Pedagogisk ledelse omhandler også endring og utvikling av det pedagogiske innholdet, og påvirke undervisningen på en positiv måte. Den stiller krav og forventninger til skolelederen om aktivt å bidra til utvikling og tilrettelegging av personalets fagkompetanse. Det forventes

også at han/hun holder seg oppdatert innenfor fagfeltet, og bidrar med impulser og kompetanseinnspill.

Profesjonslogikken har flere regulerende elementer - viktigst er Opplæringsloven. Formålsparagrafen har fokus på eleven som individ, med tilhørende respekt og menneskeverd. Skolen skal være med på å skape et dugende menneske der «*elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*» (Opplæringslova §1-1, 5. avsn.).

Elevfokuset er dermed sterkt forankret i profesjonslogikken.

Profesjonens etiske normer har stor betydning for de valg og handlinger som gjøres. «*Lærerprofesjonens etiske plattform*» (www.utdanningsforbundet.no) vil være viktig for en rektor, hvor blant annet menneskeverd, menneskerettigheter og respekt inngår som sentrale områder. Disse myke og lite målbare verdiene vil kunne komme i konflikt med prestasjonsmålinger som PISA, nasjonale prøver, standpunkt karakterer osv. Profesjonell integritet innenfor metodefrihet og skjønnsutøvelse er også tatt med i den etiske plattformen, og underbygger en profesjonslogikk hvor læreren og pedagogen vet best hvordan faget skal utføres.

Det å være profesjonsutøver medfører et personlig ansvar for at ens handlinger er i tråd med profesjonens normative krav, og kan ikke unndras ved å henvise til arbeidsgivers pålegg eller krav (Bovens M. 2005; ed. E. Ferlie, L. Lynne, and C. Pollit).

For å få en nærmere forståelse av hva dette ansvaret betyr, er det nødvendig å skille mellom *responsibility* og *accountability*. *Responsibility* er synonymt med «*trust*», «*capability*», «*judgement*» og «*choice*», og er da relatert til at vi stoler på, og har tillit til at vedkommende forankrer sine handlinger i kunnskap og moral som er til beste for den enkelte av oss og samfunnet. Hva som er best for oss er ikke bestandig klart definert, og gir rom for skjønn som igjen bygger på fagpersonens vurdering. Det er denne tilliten vi gir en profesjonsutøver og som vanskelig kan overprøves av andre.

Accountability er et begrep relatert til NPM og resultatenhetsmodellen hvor man i større grad gjør skolelederen ansvarlig for de resultatene som skolen leverer – primært innenfor elevresultater og økonomi. Dette representerer en ny dimensjon innenfor en skoleleders kontekst og som går inn under styringslogikk.

3.2.3 Styringslogikk

«Styring handler om å øve innflytelse på organisasjonsmedlemmers atferd gjennom systemer og strukturer» (Ladegård og Vabo red., 2010).

I en styringslogikk er det organisasjonens rutiner og hierarki som legger føringer for utførelsen av arbeidsoppgavene. (Goodrich & Reay, 2011). På mange måter faller styring inn under de tradisjonelle begrepene administrasjon og forvaltning. Studier viser en sammenheng mellom styring og virkemidler som mål- og resultatstyring, prosessstyring, regelstyring og insentivstyring (Ladegård og Vabo red., 2010). Lillejord (Møller, Jorunn og Ottesen, Eli red., 2012) viser at skillet mellom administrativ og pedagogisk ledelse er i ferd med å viskes ut når det gjelder skolelederen. Det er blitt mer vanlig å betrakte disse som praksiser som flyter over i - og forutsetter hverandre.

For å lettere kunne skille roller og logikker har vi valgt å definere administrativ ledelse som: *det å utvikle og vedlikeholde regelsystemer og ivareta formelle personalpolitiske oppgaver* (Fuglestad og Lillejord, 1997). Her kan vi se konturene av et motsetningsforhold til pedagogisk ledelse som framhever betydningen av utvikling og fornying, mens administrativ ledelse innebærer mer en status quo ved å håndheve eksisterende systemer, rutiner og regelverk.

Til tross for liberalisering av lovverket, finnes det fortsatt over 400 lover og regler som berører norsk skole. Fremtredende er politisk styring som utøves gjennom:

- Juridisk styring: lover, regler og forskrifter.
- Økonomisk styring: fordeling og inndragning av ressurser.
- Ideologisk/informativ styring: mål, læreplaner, retningslinjer og holdnings- og atferds orientert informasjon.
- Nasjonal vurdering: PISA, nasjonale prøver, PIRLS, standpunktkarakterer.

Gjennom den NPM-inspirerte reformen *Kunnskapsløftet* innført i 2005, ble den overordnede styringen av skolen desentralisert til kommunen. Forsterket ved innføringen av resultatenhetsmodellen, ble skoleeierens (kommunen) og myndighetenes (Staten) kontroll med skolen og kvalitetssikring av det pedagogiske arbeidet mer innrettet mot mål og resultater (Møller, Jorunn og Ottesen, Eli red., 2012). Utgangspunktet var at lokal handlefrihet skulle gi en bedre og mer effektiv skole. I vårt tilfelle opererer kommunen med en virksomhetsplan basert på Balansert Målstyring som definerer kravene ovenfor skolen og skolelederen. Dette styringssystemet fremstår som en blanding av markedsmekanismer og byråkratiske kontroll- og rapporterings-systemer.

Innføringen av resultatstyring kan beskrives som et skifte hvor det nasjonale vurderingssystemet står sentralt (Møller, Jorunn og Ottesen, Eli red., 2012). Mer eller mindre standardiserte tester som Nasjonale prøver, kartleggingstester, kommunale prøver og de internasjonale testene PISA, TIMSS etc. ble innført for å måle om det er samsvar mellom mål og resultater. Hensikten er å vurdere og utvikle elevenes ferdigheter i lesing, regning og i deler av faget engelsk og fungere som et grunnlag for pedagogisk oppfølging i klasserommet. Videre brukes det av skole og skoleeier som grunnlag for ei kvalitetsutvikling av opplæringen (www.udir.no). Gjennomføringen er standardisert for å sikre et godt sammenligningsgrunnlag på tvers av skoler og fylker. Dette kan oppfattes som en inngripen i lærerprofesjonens domene hvor den enkelte skoleleder og lærer sin autonome vurdering og utøvelse av sin profesjon settes til side.

Gjennom resultatenhetsmodellen har skolelederen blitt tilført nye administrative oppgaver innenfor økonomistyring, personalarbeid og koordinering (Thorstensen, 2012). Områder som krever kompetanse som rektor historisk sett ikke innehar. Spesielt innenfor økonomistyring forventes det streng budsjett disiplin og hvor resultatene blir målt opp mot andre kommuner innenfor KOSTRA-systemet. I vår kommune benyttes en definert KOSTRA-gruppe som en referanseindeks, og vil være retningsgivende for hvilken ressursbruk som er akseptabel innenfor blant annet grunnskolesektoren (Virksomhetsplan).

Overgangen til resultatenhetsmodellen innebærer, etter manges syn en svekkelse av den faglige ledelsen basert på profesjon, idet rektor har overtatt mange kommunale gjøremål som skolesjefen tidligere ivaretok. Den har også medført at oppgaver som tidligere ble utført av en

sentral stab- og støttefunksjon er flyttet ut til den enkelte skole, uten at det nødvendigvis fulgte med ressurser. Kombinasjonen av svekket skolefaglig kompetanse hos mange skoleeiere, kombinert med økende administrativ oppgavemengde ved den enkelte skolen, har gjort det vanskeligere å sikre skolefaglig utvikling. Når man da legger til økt statlig styring gjennom rapporteringssystemet, er det lett å forestille seg at de administrative oppgavene tar tid, og at profesjonsutøvelsen er satt under press (Møller, Jorunn og Ottesen, Eli red., 2012).

3.2.4 Markedslogikk

Innen markedslogikk blir klienter og brukere til kunder, og er på mange måter i tråd med bestiller-utfører rollen som ligger i NPM. Kundene har vanligvis fokus på rettigheter og mindre på plikter. Det å drive lønnsomt kan lett komme i konflikt med regler og profesjonell etikk. Denne formen for organisering av det offentlige vil kunne innebære grader av konkurranseutsetting av tjenester, endring av finansieringsform og økte krav til lønnsomhet.

Som en del av det Nasjonale Kvalitetsvurderingssystemet ble skoleporten etablert og er et verktøy for vurdering av kvalitet i grunnskoleopplæringen. *«Målet med Skoleporten er at skoler, skoleeiere, foresatte, elever og andre interesserte skal få tilgang til relevante og pålitelige nøkkeltall for grunnskoleopplæringen» (www.skoleporten.no).*

Dette har skapt en offentlig debatt om kvalitet og innhold i skolen gitt av en yrkesgruppe som fram til nå har hatt enerett på å definere hva som er god og dårlig profesjonsutøvelse. Skoleporten gir markedsrett til foreldre og elever som har fått et argument til å diskutere kvaliteten på den tjenesten de «kjøper og mottar». Dette er også en del av den generelle samfunnsutviklingen hvor rangering av tjenester – både private og offentlige blir publisert. Rangering av hoteller, gjennom tripadvisor, mattilsynets rangering av kafeer og restauranter gjennom smilefjesordningen og IMDb sin rangering av filmer m.fl. Rangeringen gjør det mulig for kunden å velge den leverandøren de selv ønsker. Foreldre og elever har imidlertid ikke samme mulighet til å velge, men skoleporten gir utvilsomt et grunnlag til å føre en debatt som vil påvirke den enkelte skolelederen.

Enkelte kommuner har innført lønns- og incentivavtaler med sine rektorer. Avtalen gir åpning for å vurdere skolens omdømme, elevprestasjoner og læringsmiljø. Dette gjør at rektorene er ansvarliggjort med hensyn til skolens skår innenfor disse områdene, på samme måte som man tradisjonelt har hatt innenfor mer markedsbaserte virksomheter. Ut fra ulike

motivasjonsteorier vet vi at slik bonuser og incentiver har til hensikt å gi utslag på atferd, og medfører prioriteringer som er i samsvar med de kravene som er definert innenfor bonussystemet.

Som en følge av resultatenhetsmodellen, ble det i vår kommune innført en elevbasert finansieringsordning innen grunnskolen. Denne økonomiske modellen kan minne om en markedslogikk, hvor kommunen som skoleeier, kjøper en tjeneste basert på det faktisk antall elever ved den enkelte skole. Dette kan sees på som en markedstilpasning hvor skoleeier kjøper en tjeneste og hvor nivået på tjenesten som ønskes kjøpt, er definert gjennom kommunens virksomhetsplan. Skolelederen skal levere og rapportere iht. disse kravene og da innenfor en gitt økonomisk ramme på begynnelsen av budsjettåret.

Vårt utgangspunkt er da at rektor må forholde seg til flere logikker som til sammen utgjør en del av lederens kontekst og hvor han/hun må håndtere «*competing external demands and internal identities*» (Jay, 2013), Nyere forskning åpner for at det kan operere parallelle logikker innenfor en og samme organisasjon, såkalt institusjonell pluralisme. Dette medfører visse utfordringer for organisasjonen og lederen som vil variere ut fra konfliktpotensialet i de ulike institusjonaliserte organiseringsprinsippene. Med utgangspunkt i artikkelen «Ledelsesutfordringer i hybride organisasjoner: forslag til teoretisk rammeverk» (Johansen, Svein T, Trude H. Olsen, Elsa Solstad og Harald Torsteinsen, 2010) skal vi i neste kapittel se nærmere på det teoretiske grunnlaget for et konfliktpenn mellom de tre logikkene: profesjons-, styrings- og markedslogikk. Dette vil kunne gi oss et bilde av hvilke utfordringer rektoren står ovenfor i møte med ulike logikker, og se dette i sammenheng med hvordan de håndteres i neste runde.

3.2.5 Kompleksiteten ved å lede i møte med ulike institusjonelle logikker.

Konfliktpotensialet kan forstås ved å se på Richard Scott sin definisjon av hva institusjoner består av:

«kognitive, normative og regulerende strukturer og aktiviteter som bringer stabilitet og gir mening til sosial atferd» (Scott, 1995).

Disse elementene beskriver styrken i de ulike institusjonaliserte organiseringsprinsippene, her definert som de tre institusjonelle søylene (Scott, 1995):

- *Regulerende elementer*: Institusjoner regulerer og begrenser atferd i form av regler, økonomiske incentiver, kontroller og sanksjoner. Regulering gjennom regler for sakshåndtering, ansettelse, faglig utførelse med tilhørende positive og/eller negative sanksjoner.
- *Kognitive elementer*: Gjennom prosesser og samhandling påvirker institusjoner de ansattes oppfattelse av hva som er legitimt og meningsfullt. De har karakter av å være «tatt-for-gitt»-antakelser (Berger & Luckmann, 1966), og har betydning for hvordan omgivelsene forstår organisasjonen.
- *Normative elementer*: Normer og verdier som gir en oppfatning av hva individer bør gjøre i gitte situasjoner. «De definerer hva medlemmene av en organisasjon er opptatt av, og de danner basis for vurdering om hva som er rett og galt» (Hatch, 2001).

Disse tre elementene opererer ikke uavhengig av hverandre, og i den grad de understøtter hverandre vil tilhørende logikk ha større sannsynlighet for å overleve på bekostning av andre. De kan også være sammenfallende med elementer fra andre institusjonelle logikker og på den måten forsterke hverandre og bygge broer mellom disse.

Denne styrken i logikkene vil være en av tre dimensjoner som vil kunne beskrive konfliktpotensialet i møtet mellom disse ulike institusjonelle logikkene (Johansen, Svein T, Trude H. Olsen, Elsa Solstad og Harald Torsteinsen, 2010):

- *institusjonell avstand*: i hvor stor grad er det samhandling eller avstand mellom de ulike institusjonelle søylene i de ulike logikkene.
- *overlapp*: hvilke løsninger tilbys på de samme type problemene, og i hvor stor grad utfyller de hverandre eller tilbyr alternative løsninger på samme problem.
- *styrkeforhold*: mellom institusjonene og mellom de regulerende, normative og kognitive elementene i de ulike logikkene. Styrken sier noe om i hvilken grad de ulike institusjonelle logikkene evner å påvirke folks atferd, verdier og tankesett

Disse dimensjonene vil ha betydning for hvordan møtet mellom ulike logikker vil oppleves for en skoleleder, og ut fra tidligere forskning vet vi at det både er krevende og vanskelig å orientere seg for en leder som møter disse i sin hverdag. Vi vil her bruke tonivå-kommunen

som et eksempel på endringer i de regulerende, kognitive og normative elementene som medfører økt konfliktpotensial i møte mellom ulike logikker.

Som nevnt medførte innføring av tonivås-kommunen en økt ansvarliggjøring av rektoren ovenfor helheten med å drifte og lede en skole. Dette er i tråd med NPM-teorien som er basert på krav om økt effektivitet og bedriftsøkonomiske verdier, og økt vektlegging av ledelse inn i det offentlige. Økonomisk styring ble sett på som ett av hovedformålene for å unngå at offentlige utgifter fortsatte den eksplosive veksten. Dette innebar overgang fra statlig til kommunalt eierskap av skolene, bruk av rammeoverføringer fra stat til kommunen som skoleeier og tilsvarende mellom skoleeier og skolene/resultatenheten. En av hovedideene bak dette var at jo større autonomi og ansvar jo mer effektivitet og bedre styring av resultatenheten. Det ble innført nye lover, liberalisering av eksisterende lovverk, og budsjettammen ble i grove trekk definert ut fra elevantallet, og som endret de *regulerende* elementene ovenfor skolen.

En bedriftsøkonomisk tankegang vil også utfordre samfunnets og aktørenes *kognitive* perspektiv på den offentlige skolen. En rektor skal kunne utøve faglig skjønn og ha mulighet til faglig utvikling som kreves for å være «*fremst blant likemenn*». Skolens historiske bakgrunn skaper en forståelse for hva den er i forhold til de ansatte og andre interessenter. Den oppfattes ikke som en organisasjon som først og fremst skal levere et regnskap i balanse, men legitimeres gjennom den samfunnsmessige funksjonen den har. Dette er basert på eksisterende verdier, normer og historiske utviklingstrekk. Dette vil også utfordre den pedagogiske profesjonen sitt syn gjennom normer om lojalitet og faglig autonomi når det gjelder å utføre lærergjeringen.

Etableringen av en tonivå-kommune griper også inn i det *normative* element som baserer seg på hva som sømmer seg og ikke i en skolekultur. Beslutninger basert på økonomi vil ha manglende forståelse i en profesjonsstyrt skole, og vil måtte legitimeres gjennom faglige vurderinger og kunnskap. I en skole vil menneskeverd og menneskelige hensyn være overordnet økonomiske hensyn og hva som lønner seg.

Når skoleleder skal foreta ulike prioriteringer og beslutninger, vil han/hun i enkelte situasjoner måtte sette disse ulike målene opp mot hverandre for så å ta et valg. Problemet

oppstår når dette valget er tatt med grunnlag i en logikk som ikke er i samsvar med de ansattes eller omgivelsenes kognitive oppfatning, verdier og normer. En rektor vil også kunne oppleve det å måtte prioritere oppgaver som går på tvers av sin egen profesjonsidentitet basert på styrken i en annen logikk.

3.2.6 Håndteringsstrategi

Ut fra teorien og gjennom vårt eksempel med tonivå-kommunen er det grunnlag for å tro at våre informanter vil oppleve møtet mellom ulike logikker og tilhørende oppgaver og funksjoner som konfliktfylte. Dette vil kreve en håndtering som gjør det mulig for en skoleleder å stå i dette spennet uten å måtte føle utilstrekkelighet og/eller i konflikt med sin egen identitet. Pratt & Foreman har utviklet en deskriptiv teori som viser ulike håndteringsstrategier som ledere benytter i møtet mellom ulike institusjonelle logikker. I vår undersøkelse har vi valgt å bruke Pratt & Foreman (2000) sin håndteringsstrategi som er skrevet i artikkelen: «Classifying managerial responses to multiple organizational identities». Artikkelen er basert på en undersøkelse som har til hensikt å finne ut hvordan organisasjoner og deres ledere kontrollerer eller håndterer multiple identiteter. Dette resulterte i et kart som viser potensielle håndteringsstrategier som en leder kan benytte - «A classification Scheme for Multiple Organizational Identity Management Responses TM».

Hensikten med å kunne bevisst håndtere ulike institusjonelle er å finne en optimal mengde og samhandling mellom disse, og dermed oppnå en positiv opplevelse og effekt på organisasjonen og individet. Tidligere forskning viser at organisasjoner og ledere med for få identiteter har liten omstillingsevne, mens de med for mange identiteter er mer utsatt for overlast og rollekonflikter (Pratt & Foreman, 2000). Mer om dette under de ulike håndteringsstrategiene. Måten å håndtere dette på for en leder er å først velge mellom to grunnleggende strategier:

- Identity Plurality: Strategier for å beholde mangfold av institusjonelle logikker
- Identity Synergy: Strategier for å skape samhandlinger mellom de ulike institusjonelle logikkene

Identity plurality: En skoleleder som står ovenfor multiple institusjonelle logikker må først spørre seg selv om hvor mange identiteter er best for vår organisasjon og våre ansatte? Hvis

noen er mer mindre kritiske enn andre, eller at de med fordel kan unnlates, er det naturlig å gå for en strategi med lav pluralitet. Det nevnes tre ulike variabler som avgjør antall logikker:

1. Hvor mange og hvilke logikker identifiserer viktige interessenter seg med
2. Fremtidig verdi og betydning av de ulike logikkene som gjør det formålstjenlig å beholde de til senere bruk.
3. Hvilke og hvor store ressurser innehar lederen og organisasjonen til å kunne håndtere ulike logikker.

Identity synergy: Videre må en skoleleder må så spørre seg om hvor mye samhandling og samhandling er det ønskelig og mulig å få til mellom identitetene? I dette ligger både vurdering av gjennomførbarhet og om det vil gavne eller skade virksomheten. Her må lederen vurdere konfliktspennet mellom logikkene som er basert på de tre dimensjonene:

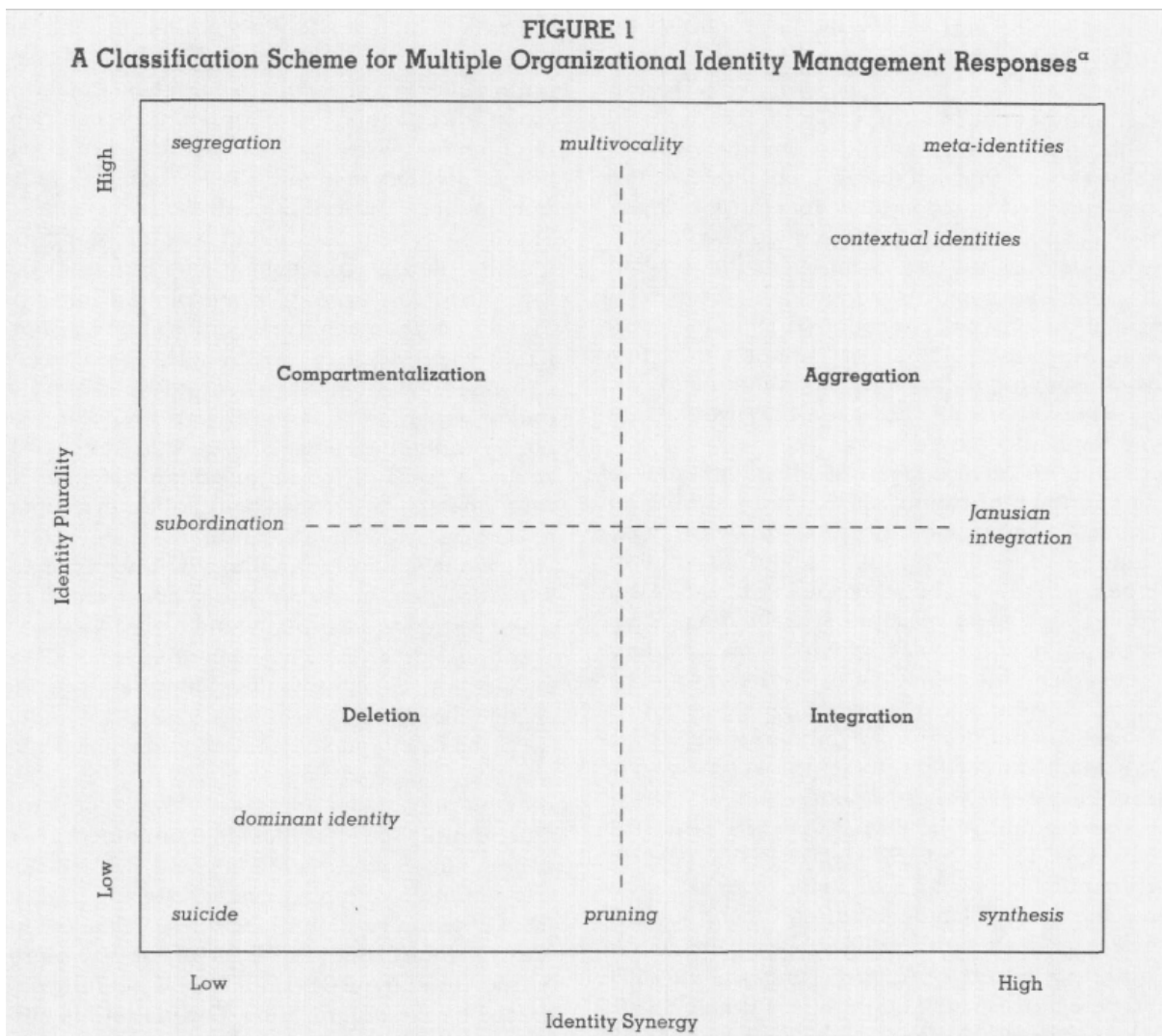
1. Institusjonell avstand
2. Overlapp
3. Styrkeforhold

Ved å bruke denne klassifiseringen er det identifisert minst fire ulike teknikker som ledere bruker for å håndtere møtet mellom ulike institusjonelle logikker (figur 6), med tilhørende adressering av når og hvorfor den enkelte skal benyttes:

- Deletion/sletting: lav skår i antall logikker, og lav skår i samhandling. Lederen unnlater bevisst en eller flere institusjonelle logikker. Passer best når lederens og andre interessenters identitet til eksisterende logikker er lav, og/eller det er begrensede ressurser og/eller lav samhandling mellom logikkene.
- Compartmentalization/segregering: høy skår i antall logikker, lav skår i samhandling. Lederen opprettholder multiple logikker, men holder de adskilt fra hverandre avhengig av situasjon og uten å prøve å skape samhandling. Gjerne kombinert med en kognitiv eller fysisk avstand mellom utførelse av oppgavene. Passer best når lederens og andre interessenters identitet til eksisterende logikker er høy og/eller begrensede ressurser og/eller lav samhandling mellom logikkene.
- Aggregation/aggregering: høy skår i antall logikker, og høy skår i samhandling. Lederen opprettholder alle logikker og skaper samhandling og sammenheng mellom dem. Passer best når lederens og andre interessenters identitet til eksisterende logikker

er høy og/eller store ressurser tilgjengelig og/eller høy grad av samhandling mellom logikkene.

- Integration/integrering: høy skår i antall logikker, lav skår i samhandling. Smelter sammen ulike logikker til en ny virkelighet. Passer best når lederens og andre interessenters identitet til eksisterende logikker er lav og/eller store ressurser tilgjengelig og/eller høy grad av samhandling mellom logikkene.



Figur 6 - Pratt & Foreman (2000) sitt kart over håndteringsteknikker

Som vi ser av figuren er disse fire teknikkene lagt inn i hver sin rute i et kart basert på de to aksene: identity plurality og identity synergi. Mellom disse fire boksene er det lagt inn

stiplede linjer som viser at det er ingen klare grenser mellom disse, og at en leder vil kunne bevege seg fram og tilbake, og noen ganger falle midt mellom hver av disse teknikkene.

Vi har vært inne på at både styrings- og profesjonslogikken har styrke i form av å påvirke individets atferd, og at det er en relativ stor avstand i de organisasjonsprinsippene disse representerer. Kravene innenfor de ulike logikkene kommer fra sterke interessenter som vil kreve at begge logikker opprettholdes. Dermed er det ikke nærliggende å tro at en skoleleder vil kunne velge bort eller overse en av disse uten at dette får for store negative konsekvenser. Det er av samme begrunnelse ingen grunn til at en skoleleder skal velge å integrere profesjons-, styrings- og markedslogikken over til en felles logikk. Derfor velger vi å ikke beskrive teknikkene sletting og integrering noe nærmere.

For en skoleleder som er rekruttert fra læreryrket og vil ha mye av sin identitet fra faget, vil man kunne anta at de ikke har noen sterk tilknytning til styringslogikken. Men samtidig har vi argumentert for at tonivås-kommunen delvis har visket ut skillet mellom administrasjon og pedagogikk (Møller, Jorunn og Ottesen, Eli red., 2012), og at NPM har medført sterkere grad av styring og en viss form for markedstankegang. Vi har også argumentert for at en skoleleder må håndtere ulike logikker, og da vil kartet tilsi en bevegelse opp i den vertikale aksene (plurality).

Neste steg er å opprettholde multiple logikker, men samtidig holde de adskilt fra hverandre. Såkalt segregering. Denne strategien kan implementeres på ulike måter gjennom å separere disse gjennom kognitive, bygningsmessige og symbolske betydninger. Midt på denne aksene ligger subordination/underordning hvor lederen også beholder flere adskilte logikker, men gjør samtidig en prioritering slik at en av logikkene blir dominerende. Iflg. Pratt & Foreman (2000) er underordning mest vanlig i ekspert-/profesjonsorganisasjoner slik som helse, utdanning o.l., hvor tidligere forskning viser at profesjonsidentiteten er sterke og som oftest vil dominere. Dette tilsier at skolelederen vil prioritere pedagogisk ledelse samtidig som han/hun beholder styrings- og markedslogikken men da på et underordnet nivå.

Fordelen med segregering og underordning er at det krever ikke mye innsats for å opprettholde og ivareta flere logikker, men samtidig reduserer den ikke en potensiell konflikt

mellom logikkene. Den skaper ingen samhandling eller forståelse for sammenhengen mellom disse, og kan lede til ambivalens når en situasjon påkaller flere logikker samtidig.

Den siste av disse håndteringsteknikkene er å forsøke å beholde og skape samhandling og samhandling mellom disse. Dette kan gjøres ved å lage et identitetshierark hvor ulike identiteter blir aktivert avhengig av konteksten man er i, og hvor man har bygd opp en grunnleggende forståelse for hvordan ulike logikker henger sammen. Denne form for sekvensiell oppmerksomhet hvor den viktigste og mest fremtredende i den umiddelbare situasjonen blir aktivert først, for så å fremkalle assosiert identitet. Dette kan vi også se i sammenheng med teori omkring graden av påvirkning fra institusjonelle logikker på individet som blant annet vil variere som en funksjon av hvilken grad individet har aktivert kunnskap om logikken og dermed hvor lett den aktiveres kognitivt (Thornton et al, 2012: Pache & Santos, 2013).

I motsetning til segregering vil aggregering redusere sannsynligheten for rollekonflikt og overlast ved å signalisere hvilken identitet som blir vedtatt brukt i hvilke situasjoner. Men det har også innebære en kostnad for både organisasjon og leder i form av tid og ressurser som går med til å utvikle meningsinnhold, linker mellom logikkene og vedlikeholde ulike logikker.

Når en skoleleder må prioritere økonomi fremfor nye bøker, eller vektlegger nasjonale prøver fremfor likeverd så vil dette skape grunnlag for konflikter og uoverenstemmelse innad i organisasjonen. Når de ansatte ikke forstår premisene for lederens handlinger kan dette medfører meningstap, og de kan føle rollekonflikt og overbelastning med påfølgende handlingslammelse og inkonsekvente handlinger. Denne «unnavikelsen» vil også få konsekvenser for organisasjonen når man skal utarbeide strategiske planer uten å ha en klar definisjon av «hvem er vi?», og «hvor skal vi?» (Pratt & Foreman, 2000). Forskningen viser også at det ligger potensielle fordeler ved å håndtere disse riktig. Blant annet ved at individet blir mer fleksibel da de har flere identiteter å spille på når situasjonen krever det, og at organisasjonen vil kunne møte ulike utfordringer på en bedre måte. Dette tilsier at ledere bør ha en bevisst og strategisk håndtering av disse ulike logikkene, og samtidig ha en viss formening av hva de ulike teknikkene krever av innsats fra dem som leder.

4 Metode

Vi har flere års ledererfaring fra privat næringsliv, så det enkleste for oss ville vært å gjennomføre en undersøkelse innen vår egen sektor. Ledelsesstudiet har imidlertid åpnet øynene våre for betydningen av å se fenomen i kontekst, så vi tenkte at det på den ene siden ville være en ekstra utfordring å forske på ledelse i en sammenheng som er ny og ukjent for oss. På den andre siden lå det en mulighet dersom vi utnyttet den ekstra oppmerksomhet og nysgjerrighet som følger med å trå inn i nye rom.

4.1 Undersøkellesdesign

Skolelederens oppfatning og fremstilling av egen atferd er kjernen i studien. Åpenhet og refleksjon omkring egen rolle er i dette tilfellet en forutsetning for å belyse fenomenet, og vi har derfor valgt en beskrivende problemstilling (Jacobsen, 2005). Videre har vi anvendt intensivt design for å belyse flest mulig forhold (Jacobsen, 2005). På denne måten har vi prøvd å danne oss en nyansert forståelse av rektorenes lederatferd i beskrevet kontekst.

Etter at valget falt på enhetsledere i skolen, gikk vi raskt i gang med å søke fakta om yrkesgruppen. Vi fant relativt mye litteratur, og flere undersøkelser som på ulike måter var relatert til temaet. Studien vår er imidlertid basert på strukturfunksjonalistisk og institusjonell teori, og har dermed en særegenhet som vi ikke fant hos andre.

Vi vurderte å følge rektorene ved at de skrev dagbok. Ønsket om interaksjon med dem, ble imidlertid avgjørende for at valget falt på kvalitativt intervju. Med begrenset bakgrunnsinformasjon om yrkesgruppen og konteksten, var det naturlig for oss å gå for en eksplorerende tilnærming hvor dialogen er et nyttig verktøy for å komme tettere på informantene.

Ut fra kunnskap som vi tilegnet oss i forkant av undersøkelsen, var vi klar over at mange interessenter rettet ulike krav og forventninger mot skolelederen. Målet var derfor ikke å få frem fakta om dette forholdet, men heller å identifisere hvilke krav og forventninger lederne opplevde som relevant for deres arbeidssituasjon, og hvordan de håndterte dem. For å legge til rette for det, valgte vi derfor åpent intervju (Jacobsen, 2005).

Denne åpne tilnærmingen og interessen for totaliteten, ga oss en oppfatning av at informantene respekterte vår integritet. Lederne delte derfor opplevelser, tanker og følelser på en tillitsfull måte. Det bidro til at vi fikk en opplevelse av å komme nært på, og at informantene bidro i den utstrekning en kan forvente i en slik sammenheng.

4.2 Undersøkelsesenheter

Thagaard (1998) sier at antall informanter i kvalitative utvalg ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptgående analyser. Ut fra en ressurs- og nyttevurdering, fant vi ut at fem informanter ville være håndterbar og samtidig gi oss tilstrekkelig informasjon. Vi gjorde dermed et strategisk utvalg av kandidater som vi forventet ville gi oss god og relevant informasjon, og som ville kunne representere andre enhetsledere i skolen. I utvalget var vi opptatt av noen kriterier som skulle skille informantene fra hverandre. Erfaring som enhetsleder var vårt første kriterium. Dernest var vi opptatt av at både små og store skoler var representert. På samme måte ønsket vi at begge kjønn skulle være med i utvalget. I tillegg valgte vi informanter fra samme kommune, slik at dette var en stabil variabel.

4.3 Gjennomføringen av intervjuene

Da vi tok kontakt med informantene, hadde vi et ønske om å gjennomføre intervjuene i deres naturlige omgivelser. Konteksten påvirker alltid intervjuobjektet, sier Jacobsen (2005: 147). Vi vurderte det derfor slik at de ville være mer avslappet og trygg i sine kjente omgivelser, og det var derfor positivt at fire av fem intervju ble gjennomført ute på skolene. Det femte intervjuet ble gjennomført i et nøytralt møterom, og fungerte på linje med de andre.

Møtene ble i hovedsak gjennomført uten forstyrrelser. Et intervju som ble gjennomført på morgenen, ble imidlertid forsinket på grunn av oppstarten på skoledagen. Vi måtte vente på fellesrommet til lærerne, og fikk dermed et nyttig inntrykk av aktiviteten som utspilte seg der.

Generelt opplevde vi at intervjuene fungerte etter sin hensikt. En av årsakene skyldtes nok at vi gjorde gode forberedelser. Blant annet søkte vi hjelp til å sette oss bedre inn i konteksten som ville møte oss ved å ta kontakt med en rektor som var blitt pensjonist for kort tid siden. Han ga oss nyttig informasjon det å drifte og lede en skole. Basert på den gode dialogen, ble vi enig om å følge Thagaards (1998) råd om at det alltid er viktig med prøveintervju.

Thagaard (1998) sier at det viktigste med treningen er å oppnå selvtillit i intervjusituasjonen. Akkurat det opplevde vi også. Det kom blant annet til uttrykk ved at vi, i forhold til de virkelige intervjuene, opplevde mye større spenning og usikkerhet før prøveintervjuet. Etter at det var unnagjort, var det lettere å flytte fokuset fra intervjusituasjonen til intervjuobjektet. Gevinsten var altså at erfaringer og prøveinformantens tilbakemeldinger førte til korrigerende av noen praktiske forhold, men først og fremst til en mer åpen tilnærming til informantens opplevelser. I tillegg fikk vi testet og korrigerende samarbeidsformen mellom oss to. Det førte blant annet til at vi valgte å la en av oss stille spørsmålene, mens den andre i begrenset seg til å stille en del oppfølgingsspørsmål. I hovedsak fungerte fremgangsmåten, men det skaper noen utfordringer å være to. I etterkant kan en merke at tankerekker kan bli påvirket av at den andre griper inn. Samtidig kan en i ettertid spørre seg om vi hadde for stor respekt for hverandre, og derfor ikke var tilstrekkelig dynamisk i en del situasjoner.

Det ble benyttet to diktafoner under intervjuene. Disse ble plassert på bordet mellom oss for å gi et best mulig opptak. Opptakene ble i ettertid avspilt og nedskrevet mest mulig ordrett og danner grunnlaget for de videre analysene. Det ble avsatt 1,5 time til hvert intervju. I praksis brukte vi noen få minutter mer, og det lengste vare nestet to timer.

4.4 Intervjuguiden

Intervjuguiden (vedlegg) var en rettesnor som skulle være med å sikre at vi gjennom intervjuprosessen fikk svar på våre forskningsspørsmål.

Første del (A) av intervjuet startet før det fysiske møtet, vet at vi sendte ut spørreskjema som hadde til hensikt å gi oss informasjon om spørsmål knyttet til alder, kjønn, utdanning, arbeidserfaring og antall elever på den aktuelle skolen.

Det fysiske møtet startet med informasjon om praktiske forhold under og i etterkant av intervjuet. Vi la spesielt vekt på ryddighet og konfidensialitet. I tillegg var vi opptatt av å ha en lett tone. Hensikten var å etablere en avslappet, tillitsfull og reflekterende atmosfære.

Vi startet intervjuet med å spørre om organiseringen av skolen. Årsaken var at vi ønsket en faktabasert og nøytral start som tjente tre hensikter – Å få frem nyttig fakta, vise vår interesse

for organisasjonen og ikke minst få informanten i gang ved å svare på spørsmål som ikke var for nærgående.

Intervjuguiden ble ikke presentert for informanten. Den var pre-strukturert med tema i nummerert rekkefølge for å sette fokus på aspekter knyttet til lederatferd (Jacobsen, 2005), men etter hvert som samtalen skred frem ble rekkefølgen fraveket. Enten fordi respondenten allerede hadde svart på spørsmålet, eller at det var naturlig å stille det tidligere enn planlagt som et naturlig oppfølgingsspørsmål.

Hensikten med å utarbeide intervjuguiden, var å sikre at adekvate tema fikk sin rettmessige plass i undersøkelsen.

4.5 Analyse av dataene

Etter gjennomført intervju gjennomgikk vi dataene og systematiserte informasjonen. Hensikten var å etablere en struktur for å lettere kunne sammenligne svarene fra informantene på de ulike spørsmålene. Det har gitt oss god oversikt, både for å diskutere og anvende funnene. Vi har lest avskriftene og lyttet til opptakene flere ganger, slik at vi har fått inngående kjennskap til informasjonen som er kommet frem. I tillegg til en systematisk oversikt har det også vært nyttig å være to til å gjennomgå dataene. Vi har ved flere anledninger fått testet vår forståelse på hverandre, noe som har skjerpet vår presisjon ved å måtte forklare funn på en overbevisende måte.

4.6 Kvalitetsvurderinger – Hvor gode er konklusjonene våre?

Vi har brukt mye tid og ressurser på utforming, gjennomføring og etterarbeid av undersøkelsen. Målet har vært å kunne presentere troverdig forskning, hvor det er mulig for leseren å vurdere sterke og svake sider ved gjennomføring, innhold og resultater.

4.6.1 Reliabilitet

«Reliabilitet knytter vi til forskningens pålitelighet» (Thagaard, 1998).

I praksis innebærer det å synliggjøre at våre data i størst mulig grad gjenspeiler virkeligheten, slik at de danner et pålitelig grunnlag for å forstå og forklare det vi studerer.

Vi innledet kontakten med informantene muntlig. Deretter fulgte vi opp med et informasjonsskriv hvor vi presenterte problemsstilling og forskningsspørsmål. Informantene var dermed forberedt på temaet for undersøkelsen. Hensikten var å la dem få sjansen til å reflektere over temaet en tid før vi møtte dem til intervju. Utfordringen med å gjøre det på denne måten, var at begrenset informasjon kunne føre til at de dannet seg oppfatninger og forventninger som påvirket dem i intervjusituasjonen. Ved oppstarten av intervjuet presiserte vi derfor at vi var ute etter deres usminkede versjon og at opplevelsene deres var det sentrale. Vi oppfordret derfor til å unngå svar som var preget av beste praksis eller teori på området. Selv om en ikke kan forvente at informantene makter å fremføre sin versjon uten å være påvirket av konteksten og ønsket om å fremstå på en positiv måte, var det flere tegn som tydet på at fremstillingene deres speilet virkeligheten. Informantene viste gode kunnskaper om temaene vi var innom. Svarene var utfyllende, og dersom de var i tvil om forståelsen av et spørsmål, spurte de gjerne om de hadde oppfattet det riktig. Samtidig svarte de villig på oppfølgingsspørsmål vi hadde behov for å stille. Informantene reflekterte over temaene underveis, slik at vi fikk en forståelse av at de var kjent med tematikken fra ulike perspektiv. Videre viste de åpenhet med hensyn til egen sårbarhet, konflikter og både positive og negative tanker om kontakter både under- og over i hierarkiet. Den tillit de ga oss, og dynamikken det medførte, ga et troverdig inntrykk av informantene.

Vår undersøkelse er basert på rektorenes oppfatning og beskrivelse av egen situasjon. Fremstillingen er derfor ikke en objektiv fremstilling, men basert på egen opplevelse. Og som en rektor sa: «*Det trenger ikke være sånn at de andre på skolen ser det på samme måte*». For eksempel var rektorene opptatt med rapportering da vi besøkte dem. Det kan ha ført til at dette emnet fikk ekstra fokus, og dermed påvirket svarene. Det er imidlertid vanskelig å unngå denne mulige feilkilden, da det er mange aktiviteter som varierer på samme måte gjennom skoleåret. I tillegg er poenget å få frem deres stemme. Videre var fremstillingene til de ulike informantene ulik og nyansert, samtidig som vi så mønster i svarene som tydet mer på personlige preferanser enn data som forvrengte oppfatningen av virkeligheten.

Vår manglende kjennskap til yrkesgruppen kan ha medført utilsiktet vektlegging av enkelte forhold, og selv om vi ikke kan se bort fra at dette og vår bakgrunn som ledere og masterstudenter kan ha påvirket data i noen grad, sitter vi ikke igjen med et inntrykk av at det endret mønstrene i materialet fra undersøkelsen.

Vi gjorde lydopptak av intervjuene. Det ga oss mulighet til å ha oppmerksomheten rettet på informanten under hele intervjuet. I tillegg gjorde det mulig å kunne gjengi det som ble sagt i ettertid.

Vårt fokus vil være å søke etter mønster i informasjonen vi hadde samlet inn, slik at vi kunne utvikle en teori som i neste omgang kan testes og eventuelt sammenlignes objektivt i senere undersøkelser. Oppsummert mener vi at våre data speiler den virkeligheten vi fikk presentert gjennom intervjuene, og anser derfor datasettet som reliabelt.

4.6.2 Validitet

«Validitet knytter vi til forskningens gyldighet» (Thagaard, 1998).

Med sine styrker og svakheter, har vi konkludert med at vi har reliabel informasjon fra våre informanter. Det gir oss muligheten til å gå videre med hensyn til å synliggjøre om våre slutninger er innenfor de rammene våre data tillater.

4.6.2.1 Intern validitet

Intern validitet forteller om de data vi har samlet inn og de konklusjoner vi har trukket, er riktige (Jacobsen, 2005). Det betyr i hvilken grad resultatene er gyldige for vårt utvalg og det fenomenet som er undersøkt.

Vårt utgangspunkt er hvordan krav og forventninger påvirker skolelederens atferd. Dette operasjonaliserte vi gjennom tre forskningsspørsmål som vi mener ga oss et godt grunnlag til å besvare vår problemstilling.

Undersøkelsen har vist oss at det ikke er lett å vurdere hvor grensen går når en skal gjøre generiske slutninger basert på informasjon fra ulike individer. Det har derfor vært viktig å skille og få frem hva som er teori, empiri og våre fortolkninger. Det gjør undersøkelsen mest mulig transparent, og leseren kan forhåpentlig slutte seg til vår forståelse av informasjonen som foreligger.

4.6.2.2 Ytre validitet

Ekstern gyldighet: «I dette begrepet ligger det at vi kan generalisere et funn fra en undersøkelse» (Jacobsen, 2005).

Intensjonen med denne undersøkelsen har vært å få frem et tilstandsbilde som viser skolelederens atferd i møte med opplevde krav og forventninger. Ved hjelp av empirien og tilknyttet teori, har det viktigste vært å forstå og utdype forhold om fenomenet vi studerer. Måten undersøkelsen er satt opp på, har derfor medført at vi ikke har hatt som intensjon å generalisere våre funn til populasjonen rektorer i Norge.

Våre funn bør likevel ha overførbar verdi, og kan være av interesse og veiviser for andre som søker kunnskap om dette temaet.

5 Presentasjon av data

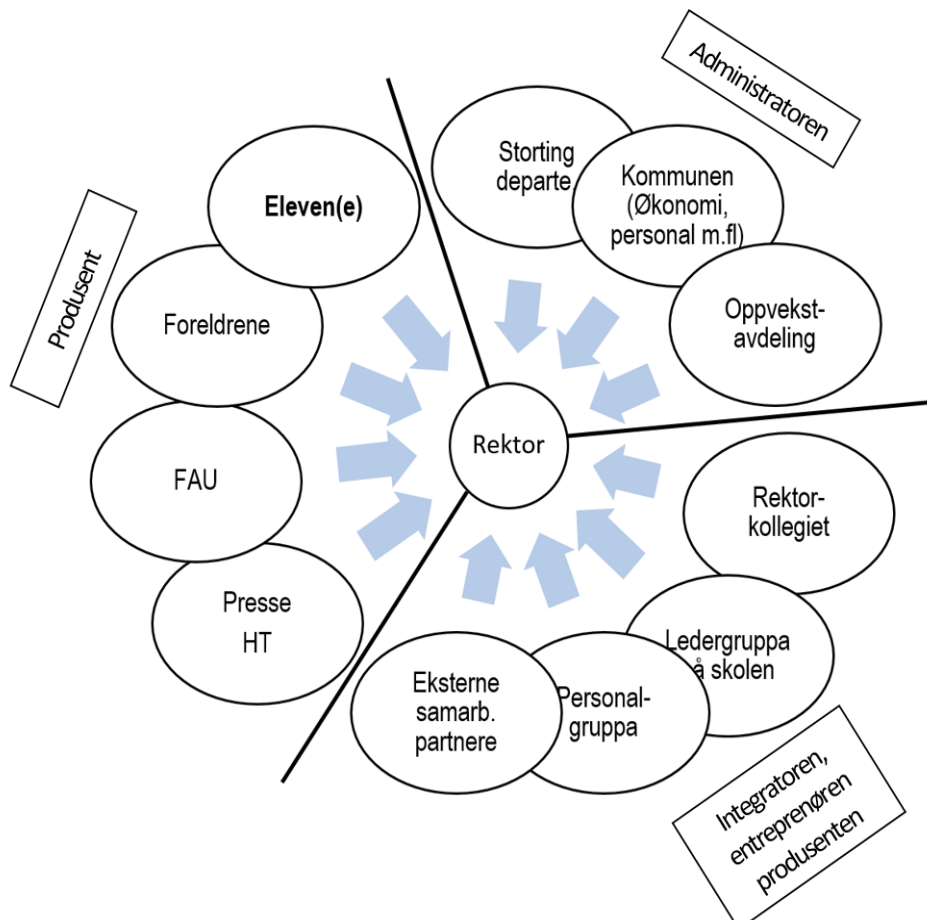
I dette kapittelet presenterer vi data fra undersøkelsen. Fremstillingen er basert på forskningsspørsmålene, og vi trekker frem det vi mener er mønster fra informantenes beskrivelser av krav og forventninger i sin praksis som rektorer. Hensikten er å synliggjøre hvordan de gjennom oppgavene ivaretar funksjoner i organisasjonen, og dermed fyller rollen som rektor.

Med utgangspunkt i de ulike funksjonsbeskrivelsene, ser vi også etter mønster som viser hvordan rektorene opplever disse kravene i relasjon til institusjonelle logikker - Om de opplever dem som motstridende, og hvordan de eventuelt håndterer dem med tanke på å drifte en funksjonell enhet.

5.1 Hvilke krav og forventninger møter skolelederen, og i hvor stor grad oppleves disse som motstridende?

Som leder er det normalt at en blir utsatt for påvirkning, krav og forventninger fra ulike hold. Vår kommune har en tonivå-modell hvor enhetslederen har et selvstendig ansvar for enheten han/hun leder, og rapporterer direkte til toppnivået. Modellen har vært operativ i noen år og informantene er derfor kjent med denne.

Enhetslederen er resultatansvarlig, noe som blant annet innebærer at de må håndtere utfordringer som følger av at fag møter administrasjon - kjent som spennet mellom profesjonslogikk og styringslogikk, i rollene som produsent og administrator.



Figur 7- Aktører som vi har identifisert og som stiller krav og forventninger til rektorens ulike roller slik de er gitt i PAIE-modellen

«Vi er en tonivå-kommune som dere vet.....det betyr, at vi er bindeleddet til kommunen på drift og personal og økonomi og hele den pakken der, og så skal du være pedagogisk leder.»

Figuren viser hvilke aktører vi har identifisert og som stiller krav og forventninger til rektoren. Figuren viser også hvilke roller (PAIE-modellen) som vi mener er knyttet til håndteringen av de ulike funksjonene og aktørene.

5.1.1 Produsenten

Rektorene trekker frem at opplæringsloven og læreplanene stiller grunnleggende krav til dem, samtidig som de ivaretar elevenes rettigheter. Loven blir omtalt i generelle vendinger, med ett unntak - §9a-3 som omhandler det psykososiale miljøet. Den regulerer tilfeller hvor det er

mistanke eller kunnskap om krenkende atferd eller mobbing. To av informantene gir uttrykk for betydningen av Opplæringsloven generelt, og §9a-3 spesielt:

Vi har opplæringsloven som sier en masse om hva vi skal gjøre.

Da er vi inne på mobbing.....Da blinker det noen lamper.

I slike tilfeller blir andre oppgaver lagt til side, slik at saken ikke får utvikle seg. Rektorene uttrykker at de lett identifiserer seg med elevenes rett til å føle trygghet og sosial tilhørighet, og at nødvendige tiltak må iverksettes. Det betyr også at de er beredt til å iverksette tiltak på vegne av eleven, som direkte kan berøre andre elever eller egne ansatte.

Mobbesaker har vist en økning over tid. De krever en formell saksbehandling etter forvaltningsloven, noe som kan være krevende. Flere påpeker at en del av sakene har sitt utspring utenfor skolesfæren, noe som gjør dem mer kompliserte. Utsagn som at skolen griper inn for tidlig og tar et for stort og irreversibelt ansvar, kan tyde på at forventninger og krav fra foreldrene og samfunnet har påført skolen oppgaver ut over det som blir oppfattet som pedagogikkens ansvar.

Det er jo slik at foreldrene kan be om det eller vi kan jo starte det selv også – det vi kaller for §9a-3 saker etter Opplæringsloven. Det går mye tid til de tingene.

Er det noen som føler at e blir mobbet eller krenket så må vi gå inn med hele maskineriet for å få stoppet det og fulgt opp for å få trygget eleven.

Rektorene er tydelige på at den pedagogiske ballasten de har med seg stiller krav til dem. De ønsker å arbeide for et miljø hvor eleven er i fokus, både faglig og som individ, og hvor læringsprosessen tar utgangspunkt i den enkeltes kompetansenivå. Pedagogikken er deres kjernekompetanse og det er viktig å være med å prege fagmiljøet ved sin skole.

Rektorene kommer flere ganger inn på at de skulle vært tettere på det som skjer i klasserommene og skolegården. De mener på den måten at de kan påvirke og medvirke til en bedre kvalitet i det pedagogiske arbeidet. Mange oppgaver og begrenset med tid blir trukket frem som årsak til at de ikke lever opp til egne forventninger på dette området.

Nærskolen ivaretar alle barn i skolepliktig alder, noe som innebærer stor spredning i elevmassen. På den ene siden eleven som gjennomfører utdanningsløpet innenfor standard rammer. På den andre, eleven som har behov for tilpasninger på grunn av helse, kultur, språk mv. Alle har rett til et tilrettelagt tilbud, løsninger som ofte fordrer kreativ tenkning og bevisst bruk av ressurser. Dersom en velger å bruke ekstra ressurser på en enkelt elev, kan dette være med på å begrense mulighetene til å gjøre noe ekstra for andre. Denne typen ressursfordeling kan være krevende å argumentere for i møtet med det pedagogiske.

Kommunen har valgt å delta i prosjektet «Ungdomstrinn i utvikling: *motivasjon- mestring - muligheter*» (St.meld. nr. 22, 2010 – 2011). Dette er en nasjonal satsing med fokus på utviklingsarbeid i skolen og satsningen blir omtalt på en positiv måte.

En kan ikke snakke om faglighet i dagens skole uten å nevne resultatmåling. En blir ikke bare målt på økonomiske og administrative variabler, men også på elevprestasjoner som kommer til uttrykk gjennom nasjonale prøver og kartlegginger. Rektorene fokuserer på resultatmålinger samtidig som de uttrykker at målingene kanskje ikke har den samme type oppmerksomheten internt som eksternt. For lærerne er resultatene nyttige for å avdekke hvor en er i læringsprosessen, i tillegg til at det følger med gode verktøy for det pedagogiske arbeidet i etterkant av testene. En av rektorene sier at:

Jeg synes det er riktig at vi snakker om det – vi kan ikke overse det. Fordi det ikke er ok at våre elever f.eks. går ut med lavere snitt på eksamen i matte flere år på rad.

Utenfor skolen får resultatene stor oppmerksomhet, særlig i media. Imidlertid beskriver ikke rektorene media og det politiske miljøet som gode meningsbærere, fordi de har et for ensidig fokus på selve resultatene.

5.1.2 Administratoren

Administrator-funksjonen til skolelederen omfatter det overordnede ansvaret for at skolen forholder seg til lover og regler, samt utfører administrative oppgaver på en stødig, forutsigbar og kontrollerbar måte. Administratorrollen blir beskrevet som omfangsrik, og selv om arbeidsmengden varierer noe gjennom året, blir arbeidsdagen omtalt som «*stort sett ganske travel*». De skal ivareta helheten som omfatter at pedagogiske og administrative

standarder blir ivaretatt på en god måte. Denne helheten er det flere som uttrykker problem med å finne tid til.

Et økende krav til dokumentasjon er et generelt trekk med dagens samfunnsutvikling, og uttalelsen fra en av respondentene viser at skolen ikke er et unntak:

Ja det er administrative oppgaver. Ja det å gjøre enkeltvedtak hvor formalkravene er såpass nøye på. F eks det å skrive ei utvisningsbegjæring er så omfattende at hvis du skal ha det formelt rett så er det en dags arbeid.

Selv om det er en svært omfattende oppgave som krever mye tid, og jobben ofte må gjøres på kveldstid og i helgene, blir den sett på som nyttig og nødvendig.

Enhetslederne deltar i mange møter og andre sammenkomster utenfor skolen som også omfatter administrasjon. Det blir oppfattet som nødvendig, og i noen grad pålagt, men det krever mye tid.

Kommunen har fokus på sykefravær og økonomi. Nesten alle var inne på at oppfølging av sykemeldte var en sentral oppgave.

Det ble videre i intervjuene brukt uttrykk som tilsier at det hersker ansvarlighet og budsjett disiplin i skolen. Inntrykket var derfor at skolene er lojal mot sentraladministrasjonen på disse områdene.

Flere av rektorene forteller at de prøver å holde tritt med de administrative oppgavene. Hver for seg virker oppgavene overkommelige, men utfordringen er mengden og muligheten til å jobbe konsentrert med dem. Oppgavene er mange og har svært ulik karakter og krever ulike fokus. Stadige avbrudd på grunn av henvendelser mv. ødelegger effektiviteten i arbeidet.

Noen er inne på at de liker utfordringer, men at skolen er i fred med å strekke strikken vel langt. Selv om rektorene allerede er pålagt mange oppgaver er trenden med å desentralisere arbeidsoppgaver nedover i organisasjonen til enhetene ikke stoppet etter omorganiseringen.

Den fortsetter med blant annet innføring av ny teknologi og elektroniske selvbetjeningsløsninger.

5.1.3 Entreprenøren

Skolelederne er bevisst på ansvaret de har for at skolen skal utvikle seg i takt med fag, elevgrunnlag og samfunnet for øvrig. Til daglig skjer dette i rektorkollegiet og lærerkollegiet. Det nasjonale prosjektet for motivasjon, mestring og muligheter i skolen går ofte igjen som tema. Overordnet skal det fremme mer praktisk, variert og relevant opplæring, samt utvikle kompetansen innen klasseledelse. Mye av utviklingsarbeidet tar utgangspunkt i dette prosjektet. En av rektorene fortalte at en av grunnene til at han søkte rektor-jobben, var at prosjektet var satt i gang og at det ga mye støtte til utviklingsarbeidet.

Utviklingsarbeid blir i noen tilfeller oppfattet som et overskuddsfenomen – noe en gjør ut over ordinære rutiner og drift. Det krever gjerne at en må tenke nytt, yte en ekstra innsats og ikke minst avlære mønster som har etablert seg over tid. Våre skoleledere er inne på at dette kan være en utfordring. Fellesmøter må som regel avvikles etter dagens undervisning når lærerne har brukt opp mye av energien, noe som kan medføre at det blir utfordrende å holde struktur og oppmerksomhet. En annen utfordring er at kollegiet ikke ser noen grunn til å endre seg fordi ting allerede fungerer bra.

Personalet har også noen formeninger om, at en konstant søker etter en ny og annerledes tilstand. Når endring blir et repeterende tema opplever personalet oppgaven som uoverkommelig og går lei av utviklingsprosessen.

En leder kan også bli for opptatt av å endre ved at man «laster ned» nye ideer fra eksterne miljøer. Det stiller krav til åpenhet internt for det kan være noen av ens egne lærere som har tanker og ideer vedrørende endring og utvikling. Utfordringen blir å være oppmerksom og la alle få slippe til med sitt bidrag.

5.1.4 Integratoren

Gjennom intervjuene får en et inntrykk av at rektorene tar funksjonen som integrator alvorlig. De ser verdien av å virke godt sammen, er opptatt av at personalet er en avgjørende ressurs for å lykkes. Med bakgrunn fra undervisning kan de identifisere seg med jobben som lærerne

gjør i hverdagen, og de gir inntrykk av å være lydhør med tanke på å tilrettelegge for et godt arbeidsmiljø. De føler seg stolte av den skolen de leder.

Ivaretagelsen av denne funksjonen blir også påvirket av knapphet på tid. Selv om rektorene bruker mye tid på planlegging og individuelle samtaler, gir flere av dem uttrykk for at de gjerne skulle vært tettere på det som skjer, både for å se og å anerkjenne medarbeiderne, samtidig som de er opptatt av å kunne påvirke kvaliteten.

Viktigheten av god kommunikasjon, etablere relasjoner og å vise respekt for individet går også igjen i intervjuene. Blant annet gis det uttrykk for at mer involvering kan gi en bedre mulighet til å fange opp gode ideer, slik at disse kan introduseres for resten av kollegiet.

Selv om intern evaluering av resultatene fra de nasjonale prøvene blir oppfattet som mer akseptert i kollegiet, ser en også signaler på at det som blir omtalt av en rektor som *Vi-skolen*, ikke alltid blir oppfattet slik av alle lærerne. Tanken om at en i fellesskap må ta et tak for å forbedre læringsmiljø og læringsresultater, blir av enkelte oppfattet som skylddeling og kritikken blir tatt personlig. Konsekvensen er at en bruker resultatene med forsiktighet for ikke å opprøre miljøet, selv om en har tro på at disse er viktige indikatorer for å forbedre læringsprosessene.

5.2 Hvordan håndterer skolelederen disse krav og forventninger?

Tidligere forskning tilsier at en profesjonell yrkesutøver som oftest slutter seg til den logikken som er dominerende i den profesjonelle organisasjonen de tilhører, og som de har blitt sosialisert inn i gjennom utdanning og arbeidserfaring (DiMaggio & Powel, 1983).

5.2.1 Rektorens identitet

I våre data ser vi at dette kommer til uttrykk når våre informanter skal beskrive sine viktigste oppgaver: de har et utpreget elevfokus, et sterkt ønske om å tilby god kvalitet på undervisningen, og de fremhever betydningen av å drive med skoleutvikling. De gir også klart uttrykk for at dette er områder som de har ansvaret for, og at de som rektor må gå foran for å skape et godt læringsmiljø for sine elever og sine ansatte. De henviser til formålsparagrafen i opplæringsloven som er et regulerende element i profesjonslogikken, og til at de er «*elevens*

ombudsmann». Dette kommer også fram når vi spør om hva de gjør når de føler at de lykkes som rektor:

Ja det er veldig enkelt. Fordi jeg føler at jeg har lykkes når jeg klarer å skape et samfunn hvor elever og lærere føler seg trygg og jeg får positiv tilbakemelding fra foreldrene at barna har det bra.

De er veldig klar på hvilken faglig bakgrunn som veide tyngst når de ble valgt til stillingen, og hvilken kompetanse som må være tilstede for å fungere som skoleleder. De sier at uten den pedagogiske bakgrunnen og denne faglige styrken de har gjennom utdanning og praksis, ville de ikke kunne ledet en kunnskapsorganisasjon slik som skolen er.

Gjennom mangfoldet av beskrevne oppgaver ser vi at ulike institusjonelle logikker trer fram og blir en synlig del av det rektoren beskriver som sin lederhverdag. Dette tilsier at de har valgt, bevisst eller ubevisst, en håndteringsstrategi hvor de ønsker å ivareta flere logikker. Den sterke tilhørigheten til profesjonslogikken gir seg bare delvis utslag når informantene skal beskrive hvilke oppgaver de faktisk gjør, hvor mengden av administrative oppgaver i kjølvannet av tonivå-organiseringen blir fremtredende. Overraskende nok viser dette at det er lite som minner oss om en teknikk basert på subordinering med profesjonslogikken som den prefererte slik som teorien tilsier (Pratt & Foreman, 2000). Derimot ser vi en teknikk basert på en glidning mellom aggregering og segregering avhengig av hvilke oppgaver og valg de står ovenfor.

5.2.2 Rektorens håndtering av møtet mellom profesjonslogikken og styringslogikken

Noen av disse administrative oppgavene uttrykkes som unødvendige og stjeler tid som kunne vært brukt til pedagogisk ledelse, mens andre gir mening og oppleves som nødvendig for å skape en god skole. Det virker dermed som om informantene deler de administrative oppgaver inn i to ulike kategorier: administrasjon og forvaltning knyttet til fag og pedagogisk ledelse, og som de ser i sammenheng med sin profesjon. Følge opp lærere, faglig veiledning, utviklingssamtaler, medarbeidersamtaler, elevsamtaler som er av en viss kompleksitet, behandling av enkeltvedtak til elever anses som viktig for skolens kvalitet og utvikling. Disse har en kognitiv tilknytning til informantens profesjonsidentitet, og de har skapt en samhandling mellom styringslogikken og profesjonslogikken.

Det vi kan kategorisere som «annen» administrasjon omhandler rapportering, lønn, tilsyn, drift av bygg, fylle ut skjemaer og lignende, og skaper derimot grunnlag for frustrasjon hos våre informanter. De gir uttrykk for at dette er oppgaver som tilhører et annet fagområde, hvor deres egen kompetanse ikke strekker til, og hvor de ikke klarer å skape en link til det som de oppfatter som meningsfullt arbeid:

Det er en skummel utvikling at arbeidsoppgavene, som egentlig krever stor fagkompetansen.....blir fordelt helt ut.

Fagkunnskapen sitter ikke ute på enhetene. Den sitter på rådhuset.

Denne avstanden kommer også til syne ved at de ofte utfører disse oppgavene på et annet fysisk sted eller på et annet tidspunkt enn når de utøver sin pedagogiske ledelse: på kontoret sitt eller i kombinasjon med hjemmekontor.

På den administrative biten, eller elevsaker, sitter ofte i helga og skriver elevsaker eller personalsaker eller referater. Ei ufattelig dokumentering.

Her ser vi en form for håndtering som kan relateres til situasjonsbestemt teknikk hvor de beholder både styrings- og profesjonslogikken, men da adskilt fra hverandre.

Denne frustrasjonen og kognitive avstanden til «andre» administrative oppgaver hadde vi grunnlag for å tro også kom til uttrykk innen oppgaver knyttet til økonomi. Men vi ser at dette avhenger i stor grad av erfaringen til informantene - jo mer erfaring, jo mer identifiserer de seg med disse oppgavene, og jo mindre tid og oppmerksomhet opplever de å bruke på oppgavene. Dette kan ha sammenheng med at gjennom erfaring blir de sosialisert inn i styringsoppgavene tilhørende økonomi, og med erfaring kommer det også kunnskap og trygghet som forenkler utførelsen av disse oppgavene.

Erfaren rektor:

Så det er den økonomidelen. Jeg bruker ikke så veldig mye tid på å, altså den opptar meg ikke i hverdagen den økonomidelen.

Uerfaren rektor:

Der brukte jeg første halvåret på å skjønne budsjettet. Neste halvåret på å skjønne at den første forståelsen var litt feil.

De erfarne rektorene vet hvilke faktorer som påvirker økonomien i størst grad, slik som innleie av vikarer og oppfølging av sykemeldte. Dermed legger de vekt på dette fremfor å bruke tid på ting som i mindre grad påvirker økonomien. De uttrykker trygghet, og utnytter i større grad handlingsrommet som de økonomiske rammene gir.

Erfaren rektor:

Vi disponerer refusjon sykepenger, slik at når vi har enn rimeligere vikar enn den personen som er ute i sykemelding så beholder vi differansen. Det er en måte å skape handlingsrom på.

Uerfaren rektor:

Vi har veileder i kommunen, men det uroer meg, for det var kanskje det jeg var minst interessert i når jeg skulle innta en slik jobb. Det de etterspør, er kanskje ikke økonomer på en slik jobb.

Spennet mellom økonomi og profesjon kommer også til uttrykk når beslutninger om tildeling av ressurser dukker opp. Informantene forholder seg lojalt til den økonomiske rammen, og de må lære seg ulike knep for å skaffe seg det nødvendige handlingsrommet innenfor denne. Her skapes det grunnlag for konflikter og disharmoni mellom de ansattes profesjonslogikk og skolelederens styringslogikk, som også kommer til uttrykk hos et par av våre informanter:

Jeg sitter jo med en ressursramme som vi kan bruke, så vi må jo hele tiden bruke det vi har på best mulig vis. Og det er ikke alle mine løsninger...det er ikke alle de ideene jeg prøver å selge inn. Av og til må det bare bli sånn

I slike tilfeller aktiveres styringslogikken og beslutningen tas med bakgrunn i at de økonomiske rammene må overholdes uten at informanten klarer å skape en sammenheng med profesjonslogikken.

Våre data viser også at der er konkrete situasjoner i møtet mellom økonomi og profesjon, hvor at informantene begrunner beslutningene både ut fra en styrings- og profesjonslogikk. På den måten skaper de en samhandling mellom disse to logikkene ovenfor lærerne, foreldrene og elevene. Informanten skaper seg et økonomisk handlingsrom ved å diskutere med foreldre om utnyttelsen av disse spesialundervisningstimene. Gjennom å argumentere for hva som er pedagogisk hensiktsmessig vil kunne gjøre disse om fra enkeltvedtak til gruppevedtak. Dermed vil disse timene komme flere til gode enn bare enkeltelever, og det økonomiske regnestykket holder seg innenfor tildelt budsjett. Informantene prøver også å skape en forståelse og aksept for en slik begrunnelse ovenfor lærerne.

En av informantene er tydelig på at pedagogiske oppgaver og mål skal prioriteres blant oppgavene i skolens driftsplan:

Hvis du sier at du skal ha arbeid og fokus på pedagogikk og utvikling så må det få prioritet. Så det betyr at ett av de områdene som ikke er løftet opp dermed ikke får prioritet. Få klager på forvaltningsvedtak.

Her kommer det fram at en slik bevisst prioritering av profesjonslogikken gjennom planverket oppleves som en hjelp og støtte i hverdagslige prioritering, og en ryggdekning ovenfor arbeidsgiver når han/hun skal evalueres mot slutten av året.

Et annet verktøy innenfor styringslogikken som vi ser er i ferd med å feste seg hos våre informanter er bruken av nasjonale prøver. Nasjonale prøver er et standardisert styringsverktøy utviklet av utdanningsdirektoratet på oppdrag fra staten, og som har fått stor fokus fra politikere, skoleeiere, media og samfunnet for øvrig. Som vi har vært inne på innledningsvis har denne form for resultatstyring, basert på måling av elevprestasjoner, i mange tilfeller blitt oppfattet som en motsetning til skolens profesjonslogikk. Uten å gå nærmere inn på dette, ser vi at rektorene gir uttrykk for at denne form for styring oppfattes som positivt. Det gir dem et referansepunkt når de skal diskutere kvalitet i skolen med lærerne, og det er en måte å få innsyn slik at de som leder vet hvor de skal sette inn ressurser for å øke kvaliteten. De gir uttrykk for at både de selv, og skolen som helhet, har lært å bruke dette som et verktøy for skoleutvikling ved å se på hva som ligger bak resultatene fremfor

isolert å vurdere tallene/statistikken. De jobber bevisst med flere interessenter for å skape en slik forståelse:

Vi gjennomgår alle resultatene i SU og FAU. Slik at det er om å gjøre å ha åpenhet rundt og forklare og legge det fram på en ryddig måte og hvordan vi tenker å jobbe med det.

Det kommer fram at det har vært lagt ned tid og ressurser i skolene for å utvikle nasjonale prøver fra å være et rangeringsverktøy til å bli et utviklingsverktøy. Vi ser at dette kan være en av årsakene til våre informanter oppfatter dette som akseptert også blant lærerne:

Ja vi bruker det mye (Nasjonale prøver)....nå har vi greid å skjønne det at dette er et kartleggingsverktøy som sier noe om hvordan vi skal jobbe videre med disse elevene....og ut fra dette justere sin praksis.

I våre data beskriver informantene en oppgave som prioriteres foran alt annet. Dette er saker som omtales som 9a3-saker som relateres til elevens psykososiale miljø, og rektorene er involvert gjennom at det er de som formelt vedtar enkeltvedtakene i slike saker. Et slikt vedtak medfører en betydelig arbeidsmengde gjennom krav om dokumentering og sakshåndtering. Noen rektorer er med på hele prosessen, mens andre er tett på og trer bare inn ved behov og når vedtaket fattes.

Jeg bruker veldig mye tid på 9a3 saker – altså elevenes psykososiale arbeidsmiljø. Det er vi jo pliktig til. Da legges alt til side.

Her klarer vi ikke å se noe mønster som tilsier en begrunnelse for ulikhetene, men på tross av ulik involvering ser vi en gjennomgående prioritering og fokus på 9a3-saker som også omtales som «mobbesaker». Her har vi regulerende elementer fra både profesjons- og styringslogikken som er sammenfallende og forsterker hverandre. Effekten av dette kan være en av grunnene til at disse oppgavene prioriteres foran alt annet.

Vi ser også at ved de tre største skolene opplever skolelederen et noe større handlingsrom vedrørende organisering og allokering av ressurser til ledelse og administrasjon. Utfordringen med tonivå-kommunen hvor administrative oppgaver blir lagt ut i linjen er forsøkt løst

gjennom strukturendringer av disse tre store skolene. Innenfor den gitte økonomiske rammen har de overført stillingsprosenter fra pedagogikk til ledelse/administrasjon. De har også delvis fristilt lederstillingene fra fast undervisning for å skape en forutsigbar arbeidshverdag innenfor ledelse:

Skolene har generelt for lite administrasjon, så vi tar litt av elevtida for å få det til, så jeg tror vi har 2,4 stillinger i administrasjonen inklusiv min stilling totalt, men vi bruker over 3. Det er et minimum for å få det til å gå rundt

En slik omorganisering og prioritering kan virke som et paradoks vurdert opp mot rektorens profesjonstilhørighet.

Informantene på de større skolene bruker også ledergruppen til å delegerer oppgaver slik at de både er mindre sårbare og kan avlaste slik at skolelederen ikke sitter på alle oppgavene.

Når avdelingsleder har fått oppgaver så har de også myndighet til å ta avgjørelser. At de ikke trenger å komme tilbake og spørre meg.

Dette kan tyde på at større skoler har mer ressurser å spille på og på den måten har et større opplevd handlingsrom innenfor organisering og delegering. Den ene av informantene som bevisst bruker delegering gir også uttrykk for at dette hjelper vedkommende til ikke å måtte bruke for mange kveldstimer og til å ikke «kveles i jobben».

Alle informantene uttrykker positiv erfaring med å etablere utviklingsgrupper på den enkelte skole som har til hensikt å jobbe med skoleutvikling på tvers av lærere, ledere og de ulike skolene i kommunen. Disse gruppene brukes inn mot kommunens prosjekt «ungdomstrinn i utvikling» (St.meld. nr. 22, 2010-2012) som alle skoler er pliktig til å delta i. Denne form for involvering og ansvarliggjøring av ledelse og lærere har bidratt til å forbedre de interne prosessene ved den enkelte skole og blant annet fungert som en avlastning for rektorens pedagogiske ledelse.

Det jeg gjorde i fjor.....den skal tilbake i en annen form til neste år. Og da må det være flere lærere med. Sånn at jeg har noen å spille ball med da. Ellers blir jeg fort sittende alene å plotte inn innholdet, og så har jeg ikke noe forståelse for hvorfor.

5.2.3 Rektorens håndtering av møtet mellom profesjonslogikken og markedslogikken

Ved oppstart av vår oppgave hadde vi grunnlag for å tro at skolelederen også blir utfordret i retning av en markedslogikk som er i tråd med NPM og den samfunnsutviklingen vi har beskrevet innledningsvis. Påvirkning gjennom medias oppmerksomhet, rangering av skoler og offentliggjøring av resultatene fra nasjonale prøver, samt kravstore foreldre er noe våre informanter ikke vier for stor oppmerksomhet, men samtidig noe som påvirker dem.

Det gis uttrykk for at elever med tilhørende foreldre ser på seg selv i større grad som kunde med tilhørende rettigheter og krav, og det forventes at skolen tar et større ansvar for elevenes læring gjennom økt tilrettelegging og oppfølging når utfordringer oppstår. En økning i antall komplekse elevsaker med tilhørende økt rettighetsfokus og ressurssterke foreldre, og medias oppmerksomhet medfører en betydelig og uttalt belastning. Dette kan være saker som ikke nødvendigvis havner inn i en markedslogikk, men vi ser at det tynger våre informanter i form av et krysspress ved at sakene kan havne i offentlighetens lys gjennom media:

Ja i 9a3 sak kommer du hvert fall i veldig stort krysspress. Definitivt. Og spesielt når elevsakene blir så store at det kommer en advokat. Jeg har hatt telefon fra lokalavisen hvor sier.....du tar med deg den og den elevmappen, vi er løst fra taushetsplikten av de foresatte og vil gå gjennom elevmappen før vi skal lage saken vår.

Elevene sin oppfatning av et trygt og godt opplæringsmiljø kan man ikke avvike uansett. Er det noen som føler at e blir mobbet eller krenket så må vi gå inn med hele maskineriet for å få stoppet det og fulgt opp for å få trygget eleven. Det medfører mye arbeid, men neglisjerer man en sånn ting så har man trøbbel. Omdømmet er fort gjort at enkelte ting blir dratt fram i avisa. Noen ganger blir en dratt inn i noe som utad ser – som blir presentert på en slik måte at det blir en stor belastning når det stormer på de negative tingene. Det er det ikke tvil om.

Kravstore foreldre og elever kan være utfordrende, men samtidig håndterbart. Derimot gis det uttrykk for at de i større grad bør sees på som en ressurs og viktig samarbeidspartner. Alle

informantene jobber med å forbedre hjem-skole-samarbeid hvor de bruker FAU, elevråd og samarbeidsutvalg (SU) bevisst for å skape en forståelse for skolens virksomhet, og forankre en del strategiske beslutninger. Skolelederen bruker også dette nettverket for å oppnå skolefaglig utvikling og for å oppnå ønsket om å være en samfunnsaktuell aktør. Her har de mulighet for å skape aksept for utviklingstiltak og endringer, og skape et handlingsrom og tillitt mellom skole og hjem. Denne form for samhandling med omgivelsene kan vi relatere til en markedslogikk som aktiveres.

Jeg må fortelle dem og gjøre dem god (les: SU). Jeg kan ikke kritisere foreldrene hvis de ikke vet noe om nn-skole. De må få vite noe.

Vi gjennomgår alle resultatene i SU og FAU. Slik at det er om å gjøre å ha åpenhet rundt og forklare og legge det fram på en ryddig måte og hvordan vi tenker å jobbe med det. Per i dag så har jeg aldri hørt noe negativt i forhold til det.

En av skolelederne bruker også media bevisst for å skape et positivt bilde av sin virksomhet:

På ett eller annet vis må vi være litt proaktive. Ta kontakt med avisen når det skjer noe. Invitere de hit. Vise at det er noe mer.

Utfordringen i denne analysen har vært å definere hva som er innenfor og hva som er utenforstående interessenter, uten at det finnes noen klar definisjon på dette. Men hensikten har vært å belyse at det å skape tillitt og positivitet rundt sin virksomhet oppfattes av våre informanter som betydningsfullt, og at dette kan settes i sammenheng med det som vi kan relatere til en markedslogikk.

Denne håndteringen av møtet mellom ulike logikker gjenspeilet i krav og forventninger, har også en konsekvens for våre informanter som påvirker rektoren både som menneske og dens profesjonsidentitet.

5.3 Hvordan beskriver skolelederen konsekvensene av håndteringen?

Når vi ber rektorene om å beskrive hva de opplever som den viktigste konsekvensen av den jobben de gjør i skolen, kan vi gå langt i retning av å si at de er samstemt i svarene. De er

opptatt av å skape et godt skolemiljø for lærere og elever, og det gir mening for dem å kunne være med å påvirke til at elevene opplever motivasjon og mestring.

Rektorene er altså tydelig på at deres viktigste oppgave er å ivareta elevene. Imidlertid får de ikke samme plass når rektorene beskriver hva de bruker mest tid på. Dette medfører en lojalitetskonflikt mellom rektorens identitet som profesjonsutøver, og styringslogikkens styrke gjennom frister og konsekvenser. Dette kan vi se av følgende utsagn til en av våre informanter:

Ja eleven er viktigst – jeg skulle brukt enda mer tid på det.

Mer tid til å kunne være ute og skolevandre eller ledervandring. Det er litt av det jeg mener er en riktig vei å gå i forhold til å påvirke kvaliteten.

Fordi rektorene ønsker å dempe denne konflikten, velger derfor flere av informantene å utføre en del av det administrative arbeidet utenfor skolens driftstid. Da får de gjort unna en del, men slike oppgaver må fortsatt prioriteres på dagtid, og i noen grad bak lukket dør for å kunne arbeide konsentrert. Denne måten å jobbe på har minst to belastende sider for rektorene. På den ene siden ønsker de å være tilgjengelig, og får derfor dårlig samvittighet når de prøver å skjerme seg mot omgivelsene. På den andre siden er det en belastning å være tilgjengelig, fordi det medfører at de må utføre flere administrasjonsoppgaver når andre har forlatt skolen. To av informantene kommer inn på dette:

Jeg merker jo at jeg sliter med konsentrasjonsvansker.

Ja, jeg bruker mye tid på administrative oppgaver, fordi jeg blir avbrutt når jeg tenker å gjøre det. Hver ting tar ikke så mye tid, men du må sette deg ned å skjerme tida di.

Som mange andre institusjoner i samfunnet, har også rektorene blitt mer tilgjengelig og utadrettet. Blant annet har det blitt mer vanlig med bruk av e-post. Det har gjort at en lettere kan sette seg i kontakt med rektoren. Den økte tilgjengeligheten medfører at en større mengde informasjon skal vurderes og behandles i løpet av en arbeidsdag. I tillegg krever skriftlig korrespondanse at en er mer formell, fordi det en skriver blir ifølge en rektor «*meislet i stein*».

Elektronisk kommunikasjon har også gjort det enklere for sentrale enheter å be om raske tilbakemeldinger fra enhetene, og de ute kan i noen tilfeller sitte igjen med et inntrykk av at e-post blir oppfattet som et medium hvor en kan forvente umiddelbare svar. I tillegg har elektronisk tilgjengelighet fjernet noe av mulighet til å «lukke døren».

Tiden blir beskrevet som en knapp faktor av rektorene. Parallelt sier de at en økende mengde av oppgaver er en utfordring å håndtere. Vi har altså to motvirkende faktorer. De har behov for å redusere antall timer de jobber, og samtidig opplever de å bli påført flere oppgaver. En rektor stiller spørsmål til hva han ikke gjør. Det gjenspeiler den samme holdningen som de prøver å selge inn til kollegiet. Skolen må ta på seg oppgaver som følger av tiden, og da gjelder det å fremstå som en god rollemodell for åpenhet og positivitet, noe som i neste omgang kan bli en utfordring for rektoren selv.

Noen av rektorene har opplevd belastende omtale i media. En sier at det har ført til at en er mer på vakt, noe som ikke er gunstig over tid. En annen har opplevd en spesielt tøff sak, men det virket ikke som det hadde skapt noen varige utfordringer, og erfaringen var at det hjelper å holde skolens samarbeidsorgan oppdatert. En tredje rektor beskrev at han var proaktiv i forhold til pressen, og mente at det var et nyttig verktøy for å unngå uheldige oppslag. I sum virket det som om en må være forberedt på at alt kan skje, og at en må ta utfordringen når den kommer. For saken kan være krevende både personlig og profesjonelt

Flere oppgaver som blir overført til enheten krever spesialkompetanse. Det tar derfor tid og energi å sette seg inn i og håndtere disse sakene. I tillegg kan der være nødvendig å kommunisere mot ulike enheter på rådhuset. Selv om en får god hjelp, kan ansvaret med å utføre disse oppgavene oppleves tyngende.

Tonivå-modellen har også positive følger for enhetslederne. Flere uttaler at de har et stort handlingsrom. Noen moderer dette ved å si at de gjerne skulle hatt flere hender i hverdagen, men tillegger at de prøver å fokusere på det de kan gjøre noe med innenfor den rammen som de lojalt forholder seg til. Til syvende og sist er det positivt for dem at modellen har gitt dem større handlingsrom, fordi de ønsker å ha innflytelse på det som skjer i skolen – og da spesielt den elevrettede aktiviteten. Inntil videre er de derfor villig til å ta konsekvensene som følger av valget.

Å være enhetsleder, kan være en ensom rolle. Rektorkollegiet er derfor beskrevet som en viktig arena for rektorene, og spesielt av rektorene med kortest fartstid. Kollegiet tar opp mange formelle forhold, men det virker også som om de uformelle møtene med andre rektorer kan være med å bidra til løsninger eller moderere konsekvenser av de utfordringene en har i egen enhet.

....det er faktisk noen som har hatt det verre enn meg. Denne måten å jobbe på viktig for meg.

Viljen til å stille opp har personlige konsekvenser. Ikke sundt, dette er helseskadelig og døgnet skulle hatt flere timer er eksempel på uttrykk fra intervjuene. Følelsen av ikke å strekke til blir derfor uttalt, og er en konsekvens som bør tas alvorlig fordi flere rektorer peker på at belastningen medfører at de med jevne mellomrom vurderer om det er verdt å inneha stillingen. Denne følelsen av utilstrekkelighet kan både være et resultat av mengden oppgaver og/eller at de har en overvekt av oppgaver som de selv ikke klarer å identifisere seg med.

Jeg tenker at det gjør noe med meg fordi du føler at du ikke på en måte strekker til. Av og til tenkt tanken på skolen – Er den for stor for meg? Det er vanskelig. Det er en vanskelig tanke fordi du ikke skal gruble veldig mye på det før du finner noe annet.

6 Drøfting og konklusjon

Ved å spørre våre rektorer om hva som gjør at de lykkes, og når de begrunner sitt valg med å bli rektor, så kommer det klart fram en sterk tilhørighet til pedagogikken og pedagogisk ledelse. Dette samsvarer også med teorien som viser til at en profesjonell yrkesutøver som oftest slutter seg til den logikken som er dominerende i den profesjonelle organisasjonen de tilhører, og som de har blitt sosialisert inn i gjennom utdanning og arbeidserfaring (DiMaggio & Powel, 1983).

Når vi videre spør om hvilke krav og forventninger som påvirker deres lederatferd kommer de raskt inn på utfordringer knyttet til tidsbruken og mengden av administrative oppgaver. De gir uttrykk for at dagen ikke strekker til, de mister fokus og energi, noe som går ut over det som de definerer som det viktigste – den pedagogiske ledelsen. Mengden av oppgaver knyttet til styringslogikken, kombinert med manglende ressurser til å utføre disse, peker klart i retning

av en konflikt mellom to identiteter og to roller – produsenten og administratoren. En av rektorene uttrykte seg ganske tydelig:

.....å gi flere ressurser til administrering av skolen. Til å ta unna det som er ren administrering av skolen sånn at vi kan jobbe med pedagogisk ledelse for å påvirke kvaliteten.

Dette samsvarer med en del tidligere undersøkelser hvor spennet mellom styrings- og profesjonslogikken kommer tydelig fram, hvor våre data gir grunnlag for å en påstand om at informantene prioriterer både tid og beslutninger om ressursfordeling som strider med deres egen rolleforståelse og identitet (Døving, Erik, Elstad, Beate, Storvik, Aagoth red.; Olsen, Trude H., 2016). Noe som kan relateres som en rolle- og lojalitetskonflikt som igjen kan medføre relativt store negative konsekvenser for individet.

Det potensielle konfliktspennet ser vi også kommer til syne i samspillet med de interne og eksterne omgivelsene til våre skoleledere. De jobber bevisst inn mot FAU, Samarbeidsutvalget, media og ikke minst lærerkollegiet for å skape en forståelse og aksept for ulike beslutninger. En eventuell aksept som vil skape handlingsrom og redusere konfliktspennet mellom dem selv og de som oppfattes som viktige interessenter. Dette kan være et uttrykk for at det å fatte beslutninger som ivaretar en annen logikk enn profesjonslogikken ikke bare medfører en rolle- og lojalitetskonflikt, men også en konflikt mellom leder og sterke interessenter som forventer beslutninger i tråd med rektoren som en profesjonsutøver: *«basert på profesjonsutøvelsen og profesjonens normer for arbeidsutførelse, etikk og kvalitetsvurdering»* (Freidson, 2001; Exworthy & Halford, 1999). Arbeidet knyttet til å oppnå denne forståelsen og aksepten krever store ressurser i form av tid, energi og kunnskap hos våre informanter

På den andre siden ser vi at en del av styringslogikkens oppgaver oppleves som meningsfulle ved at det skapes samhandling med elementer fra profesjonslogikken. Eksempler som vi har vært inne på er enkelte personaloppgaver, og det mye omtalte styringsverktøyet nasjonale prøver. Nasjonale prøver uttales brukt som et effektivt verktøy for pedagogisk forbedring og utvikling av skolen, hvor denne knytningen mellom to logikker oppleves som et resultat av en langvarig og kontinuerlig prosess blant annet i rektor- og lærerkollegiet. Dette kan

sammenliknes med en håndtering i tråd med aggregeringsteknikk hvor man skaper samhandling, og dermed reduserer avstanden mellom logikkene (Johansen, Svein T, Trude H. Olsen, Elsa Solstad og Harald Torsteinsen, 2010; Pratt & Foreman, 2000).

Med noen få unntak ser vi at det som oftest er rektoren som tar beslutninger som omfatter en viss kompleksitet og som påvirker økonomien. Dette kan være en bevisst måte å skjerme lærerne fra å måtte svare for et økonomisk hensyn, men skaper også en form for avstand mellom økonomi og læreren som profesjonsutøver. Spørsmålet er om ikke en slik teknikk medfører en økt polarisering mellom ledelse og profesjon hvor man ikke klarer å skape en bærekraftig samhandling og forståelse for hverandres funksjoner. En annen vinkel er å se dette i sammenheng med at samtlige rektorer uttaler en sterk lojalitet til de økonomiske målene, og hvor de gjennom sin deltakelse og beslutningsmyndighet sikrer at både det pedagogiske og det økonomiske blir ivaretatt på en best mulig måte.

Overgangen fra lærer til skoleleder innebærer et møte med nye oppgaver og tilhørende styringslogikk. Våre data viser at det krever både tid og ressurser for å bli sosialisert inn i denne nye rollen. Dette ser vi tydelig innenfor økonomi, hvor de erfarne rektorene har opparbeidet seg erfaring og kompetanse som øker deres tilknytning til styringslogikken, versus de mer uerfarne som i større grad må søke hjelp og føler seg utrygge. Rektorkollegiet fremstilles som en viktig arena for å skape mening og forståelse rundt dette mangfoldet i rollen som rektor. Gjennom å søke råd og erfaringer i å takle de ulike krav og forventninger en blir stilt ovenfor øker tryggheten.

Noen av informantene går også litt lengre i sin aksept av en styringslogikk. Disse gir uttrykk for et behov for økt standardisering for å oppnå et mer enhetlig undervisningsopplegg og like vurderingskriterier ovenfor elevene. Både hos den enkelte skole og mellom kommunens skoler. Dette vil stå i kontrast til profesjonens faglige autonomi, men hvor vi ser at argumentasjonen er basert på å skape samhandling mellom logikkene ved å dra inn profesjonslogikkens respekt og likeverd for mennesker (Opplæringslova: lærerprofesjonens etiske regelverk).

Arbeidet med å ivareta elevene og sørge for et godt læringsmiljø oppleves som meningsfullt og samsvare med rektorens profesjonslogikk. Det å se at elever som sliter etter hvert opplever

mestring og kommer ut av skolen med en positiv opplevelse, er noe som fremheves når de skal beskrive hva de gjør når de lykkes som rektor. Den stadig økende mengde og kompleksitet i elevsaker fremheves imidlertid som en utfordring. I kombinasjon med ressurssterke foreldre og medias oppmerksomhet i slike saker stilles det ekstra store krav til gode faglige beslutninger, og en begrunnelse som samhandler med samfunnets oppfatning av skolen som institusjon. Våre data gir grunnlag for å stille spørsmål om hvor går grensen for skolens ansvar, og er opplæringslova kapittel 9a: «Elevane sitt skolemiljø» en grenseløs ansvarliggjøring av rektor? En ansvarliggjøring som en av våre informanter i økende grad ser i sammenheng med helsevesenets profesjonslogikk. Denne bevisste prioriteringen av opplæringslova kapittel 9a er dermed kanskje ikke bare et resultat av samhandling mellom to logikker, men må også sees i sammenheng med alvorligheten og konsekvensene av de beslutninger som tas i slike saker. En form for konsekvensetikk (Kvalnes, 2008).

Informantene gir uttrykk for at de opplever jobben som autonom med stor grad av frihet til å definere innholdet i sin stilling og påvirke egen arbeidshverdag. Det prioriteres mye tid i ulike møtearenaer og prosjekter utenfor egen skole. Da blir det et paradoks at de samtidig uttaler frustrasjon over mengden administrative oppgaver de utfører, og på mange måter virker låst til styringslogikkens ufravikelighet gjennom frister og konsekvenser. Dette paradokset gir grunnlag for å stille spørsmålet om mengden av administrative oppgaver, kombinert med opplevelsen av å ha begrensede administrative ressurser å delegere til, medfører en manglende mulighet og kapasitet til å være en pedagogisk leder. En leder som skal påvirke de underordnedes ytelse ved den skolen de er satt til å lede – ikke bare administrere.

Markedslogikken kommer ikke så klart til uttrykk i våre data, men vi kan dra paralleller til måten våre informanter beskriver eleven og foreldre som har en økende fokus på rettigheter fremfor plikter, og hvordan de samhandler med eksterne interessenter for å skape forståelse og aksept for sine beslutninger. Utfordringen i en slik debatt vil være å definere hvem er kunde og hvem er en del av skolen som organisasjon – hva er profesjonslogikk og hva er markeds- og eller demokratilogikk?

Det å synliggjøre hvilke krav, både gjennom struktur og institusjonelle logikker, håper vi kan bidra til en debatt som hjelper skolen og skoleledere til å avklare nærmere: «Hva er skolen?» og «Hvem er rektoren?». Spørsmål som selv de involverte sliter med å avgrense.

6.1 Avslutning og konklusjon

Krav og forventninger gitt gjennom struktur og tilhørende institusjonelle logikker påvirker rektors atferd. Våre informanter er tydelig på deres pedagogiske profesjonsidentitet, men våre data viser at de over tid også utvikler en tilhørighet til styringslogikkens administrative oppgaver.

De har utfordringer med å håndtere mengden og spennet av oppgaver, og de opplever et visst meningstap ved at de utfører oppgaver som de ikke klarer å identifisere med sin profesjonsidentitet. En såkalt rolle- og lojalitetskonflikt. Denne situasjonen oppleves av noen som helseskadelig, og enkelte er usikker på om de evner å stå i jobben over lengre tid. Mottakelsen av vår undersøkelse underbygger også behovet rektoren selv har for å få belyst disse utfordringene som kan bidra til å skape et bedre rammeverk for «hva er mine oppgaver?» og «hvem er jeg?».

Ved valg av tidsbruk ser vi at styringslogikken blir prioritert, mens ved saker som omhandler profesjonslogikkens opplæringslov vil disse sakene gå foran alt annet arbeid.

Markedslogikken blir også ivaretatt, men i større grad som en underordnet logikk som brukes ved behov for å hente legitimitet og inspirasjon til strategiske beslutninger – primært innenfor skolefaglig utvikling. Dette tilsier en situasjonsbestemt håndteringsteknikk hvor prioriteringer avhenger av situasjon. Samtidig jobber de bevisst med å integrere enkelte styringselementer sammen med utøvelsen av sin profesjon. Dette ser vi spesielt innenfor arbeidet med nasjonale prøver og tilhørende resultatmåling som er blitt et verktøy innen skoleutvikling, samt argumenteringen for at også lærerne må i større grad hensynta økonomiske forhold når vedtak om spesialundervisning skal fattes.

6.2 Videre forskning

Vi ser en tendens til at skolelederens rolle har vært, og fortsatt er i endring. Innføringen av tonivå-modellen har medført et totalansvar, og et økende antall administrative oppgaver som overføres til enhetene. Dette krever ny kompetanse ut over det pedagogiske hos skolelederen. Vil en konsekvens av dette være at andre enn skolelederen må ivareta for eksempel den pedagogiske lederfunksjonen?

Vi ser også at det oppleves et spenn mellom omfanget av administrative oppgaver og rektorens identitet som pedagogisk leder. Denne situasjonen oppleves av noen som helseskadelig, og enkelte er usikker på om de evner å stå i jobben over lengre tid. Sett i lys av Utdanningsdirektoratets krav-modell (www.udir.no), stiller vi et spørsmål om kravene og forventningene til rektoren er etter hvert blitt så omfattende og mangfoldige at de ikke kan fylles av en og samme person? Et spørsmål som kanskje kan være til hjelp med å avgrense rollekravene til en rektor. Dette vil igjen kunne påvirke hvilke premisser som skal ligge til grunn for rektorutdanningen.

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Spørreskjema / epost

1. Alder?
2. Kjønn?
3. Utdanning?
4. Arbeidserfaring (annet/lærer/rektor)?
5. Hvor mange elever og lærere/ansatte har skolen?

Innledning intervju

- Takke for at de stiller opp.
- Fortelle litt om hva vi skal skrive master om – tema
 - o Hva gjør rektor
 - o Hvorfor velger han/hun å gjøre det hun gjør?
 - o Konflikter/spenn mellom ulike logikker - administrasjon vs profesjon
- Fortelle om hvordan innholdet vil bli brukt i oppgaven
- Kort forhåndsinformasjon om spørsmålene og forventet tidsforbruk.
- Konfidensialitet og anonymisering
- Vi har fått aksept fra arbeidsgiver/kommunen
- Aksept for å bruke lydopptak?
- Noen spørsmål fra intervjupersonen før oppstart?
- Oppfordring: ute etter lederens subjektive oppfattelse – ikke hva som er teoretisk korrekt

Intervju

1. Kan du fortelle litt om skolen, og hvordan den er organisert?
2. Kan du si litt om arbeidsoppgavene du utfører?
3. Hvilke arbeidsoppgaver bruker du mest tid på?
4. Hvilke oppgaver ønsker du å bruke mest tid på?
 - a. Hvorfor?
5. Er det oppgaver du ikke får gjort godt nok?
 - a. Hvilke?

- b. Årsak?
- 6. Hvilke krav og forventninger må du forholde deg til som leder?
 - a. Hvorfor?
 - b. Relevans for deg og din skole?
 - c. Er de klar/entydig?
 - d. I hvor stor grad styrer disse deg som leder?
- 7. Hvordan omsetter du disse krav og forventninger i din ledelse?
 - a. Hvordan prioriteres det?
 - b. Skriftlighet, personaloppfølging, definerte mål
- 8. Hvilke konsekvenser har det hvis dere ikke innfrir disse krav og forventningene?
- 9. Er det noen situasjoner hvor du opplever ulike krav og forventninger som motstridende?
 - a. Beskriv noen slike situasjoner
- 10. Hvordan håndterer du disse situasjonene?
- 11. Hva gjør dette med deg som leder?
- 12. Når føler du selv at du lykkes som rektor?

Avslutning

- Noe du vil tilføye innenfor temaet eller spørsmålene vi har stilt?
- Informasjon om videre prosess.
- Muligheten til å lese gjennom transkribert intervju

Litteraturliste

- Aasen, P., J. Møller, E. Rye, E. Ottesen, T.S. Prøtz og F. Hertzberg (2012): Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller løfte? NIFU-rapport 20/2012. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning v/UiO.
- Abbot, A. 1988. The system of professions: An essay on the division of expert labor. Chicago: University of Chicago Press
- Austin, G. and Reynolds, D. (1990): Managing for Improved School Effectiveness: An International
- Bovens M. 2005, Public accountability. I The Oxford handbook of public management, ed. E. Ferlie, L. Lynne, and C. Pollit
- DeMaggio, P. J og Powell W. W (1983). The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields American Sociological Review 48(2):147-160
- Døving, Erik, Elstad, Beate, Storvik, Aagot red.; Olsen, Trude H. - Profesjon og ledelse, Fagbokforlaget, 2016
- Exworthy, M. & Halford, S. (1999). Professionals and managers in a changing public sector: pconflict, compromise and collaboration? In Exworthy, M. & Halford, S. (eds.) Professionals and the new managerialism in the public sector, pp. 1-17. Buckingham, UK: Open University Press.
- Exworthy, M. & Halford, S. (1999). Professionals and managers in a changing public sector: pconflict, compromise and collaboration? In Exworthy, M. & Halford, S. (eds.) Professionals and the new managerialism in the public sector, pp. 1-17. Buckingham, UK: Open University Press.
- Friedson, E. 1970. Professional dominans: The structure of medical care. Chicago: Aldine - Atherton
- Fuglestad, Otto Laurits red., Lillejord, Sølvi red.: Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv. Fagbokforlaget, 1997
- Greenwood, R.; Raynard, M; Kodeih, F.; Micelotta, E. & Lounsbury, M. (2011). Institutional complexity and organizational responses. The Academy of Management Annals, 5, 317-371.
- Grunnskoleloven (1969). Utgått
- Harstad Kommune. Driftsplan 2016. Personal og organisasjon
- Harstad Kommune. Virksomhetsplan 2016 - 2019

- Hatch, M. J. (2001): Organisasjonsteori, Oslo: Abstrakt forlag
- http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Rektorutdanning/UDIR_Ledelse%20i%20skolen%20BOKMAL_web.pdf, hentet 2. januar 2016
- <https://skoleporten.udir.no>
- Høst, Tor: Ledelse – En enhetlig modell, Universitetsforlaget, 2009
- Jacobsen, D.I. og Thorsvik J. (2007): Hvordan organisasjoner fungerer. 3.utgave, Bergen: Fagbokforlaget
- Jacobsen, Dag Ingvar: Hvordan gjennomføre undersøkelser?, Høyskoleforlaget 2005
- Jay, J. (2013). Navigating paradox as a mechanism of change and innovation in hybrid organizations. *Academy of Management Journal*, 56 (1)
- Johansen, S. T., Olsen, T. H., Solstad, E & Torsteinsen,(2008). Ledelsesutfordringer i hybride organisasjoner: forslag til et teoretisk rammeverk, *Nordiske Organisasjons-Studier* 3(12), 8-29.
- Kommunal og regionaldepartementet. Veileder - Statlig styring av kommuner og fylkeskommuner.
- Kvalnes, Øyvind. Se gorillaen!, Universitetsforlaget 2008, 2. utgave
- Lewin, A.Y. og Volberda, H.W. (2003): *The Future of Organization Studies. Beyond the Selection-Adaption Debate.* I H. Tsoukas og C. Knudsen (red.): *The Oxford Handbook of Organization Theory.* Oxford: Oxford University Press.
- Lewin, A.Y. og Volberda, H.W. (2003): *The Future of Organization Studies. Beyond the Selection-Adaption Debate.* I H. Tsoukas og C. Knudsen (red.): *The Oxford Handbook of Organization Theory.* Oxford: Oxford University Press.
- Lillejord, S: Hva er pedagogisk kunnskap? Et eksempel fra praktisk-pedagogisk utdanning, *Nordisk Pedagogikk*, 2005
- Magma – Kunnskapsorganisasjoner – hva er ledelses- og styringsutfordringen?, 2/2006
- Martinsen, Øyvind. L. (red) (2004): *Perspektiver på ledelse.* Oslo.Gyldendal Norske Forlag AS
- Meyer, J. W. og Rowan, B. (1977): *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony.* I W. W. Powell og P. J. DiMaggio (red.) (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis.* Chicago: The University of Chicago Press.

- Møller, Jorunn & Ottesen, Eli (red.), Rektor som leder og sjef - Styling, ledelse og utvikling i skolen
- Møller, Jorunn og Ottesen, Eli: Rektor som leder og sjef, Universitetsforlaget, 2011
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa. Tilgjengelig fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=Oppl%C3%A6ringsloven>, hentet 1. mars 2016.
- Pratt, M. G. & Foreman, P. O. (2000). Classifying managerial responses to multiple organizational identities. *Academy of Management Review*, 25, 1, 18 - 42
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner - Ideer som former det 21. århundrets organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget
- Scott, W.R (1995) *Institutions and Organizations*, London: Sage
- Selznick, P. (1957). *Leadership in Administration. A Sociological Interpretation*, New York: Harper and Row
- Solbrekke, Tone Dyrdal: Profesjonelt ansvar - i spenningen mellom målbare resultat og grunnleggende formålsspørsmål (2012). Utdanningsforbundet. Landsmøte 2012.
- Stortingsmelding nr. 22 (2010 - 2011): motivasjon - mestring - muligheter - Ungdomstrinnet
- Stortingsmelding nr. 30 (2003 - 2004): Kultur for læring. Oslo. Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): Kvalitet i skolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 37 (1990 - 1991): Om organisering og styling i Utdanningssektoren. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding nr. 19 (2010): Tid til læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Strand, Torodd (2007): *Ledelse, organisasjon og kultur*. 2.utgave. Bergen. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Strand, Torodd: *Ledelse, organisasjon og kultur*, Fagbokforlaget, 2001
- Survey. *School Organisation*, 10(2-3), 167-178.
- Thagaard, Tove: *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*, Fagbokforlaget, 1998
- Thornton P.H.; Ocasio, W. & Lounsbury, M. (2012). The institutional logics perspective. A new approach to culture, structure, and process. Oxford, UK: Oxford University Press

- Thornton, P.H.; Ocasio, W. & Lounsbury, M. (2012). The institutional logics perspective. A new approach to culture, structure, and process. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Thorsteinsen, Harald (red.) (2012). Resultatkommunen. Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet. Ledelse i skolen - krav og forventninger til en rektor. www.udir.no
- Utdanningsforbundet, Temanotat 4/2013. Målstyring eller styring etter mål - utfordringer og muligheter.
- Utdanningsforbundet. Lærerprofesjonens etiske plattform
- Yukl, Gary: Leadership in organizations, Pearson Education Limited, 2013