



Uit

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Fakultetet for biovitenskap, fiskeri og økonomi

## Ja takk, begge deler!

*Hvordan rektorer vurderer lederkompetanse versus fagkompetanse ved tilsetting av avdelingsledere i videregående skole*

—

**Sylvi Berg og Monica Nygaard**

*Masteroppgave i ledelse mai 2017*





# Innholdsfortegnelse

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | Innledning .....   | 1  |
| 1.1   | Bakgrunn .....   | 1  |
| 1.2   | Problemstilling .....  | 1  |
| 1.3   | Kompetanse .....   | 2  |
| 1.4   | Oppgavens oppbygging .....   | 5  |
| 2     | Teoretisk rammeverk .....  | 5  |
| 2.1   | Konteksten avdelingsleder skal utøve sin rolle i .....                 | 5  |
| 2.2   | Hvilken kompetanse trenger avdelingsleder i videregående skole? .....  | 9  |
| 2.2.1 | Lederkompetanse .....  | 12 |
| 2.2.2 | Faglig kompetanse .....  | 13 |
| 2.2.3 | Personlig kompetanse .....   | 15 |
| 2.2.4 | Sosial kompetanse .....  | 16 |
| 2.3   | Utvikling av kompetanse for avdelingsledere i videregående skole ..... | 17 |
| 2.4   | Forventninger til funn .....   | 19 |
| 3     | Forskningsdesign og metodisk tilnærming .....                          | 20 |
| 3.1   | Forskningsdesign .....   | 20 |
| 3.2   | Utforming av problemstillingen .....                                   | 21 |
| 3.3   | Utvalg .....   | 22 |
| 3.4   | Valg av metode .....   | 23 |
| 3.5   | Intervjuet .....   | 24 |
| 3.6   | Analyse av data .....  | 26 |
| 3.7   | Etiske spørsmål .....  | 27 |
| 3.8   | Validitet og reliabilitet .....  | 28 |
| 4     | Presentasjon av funn .....   | 29 |
| 4.1   | Innledning .....   | 29 |
| 4.2   | Avdelingsleder har både ledelse- og styringsoppgaver .....             | 29 |
| 4.3   | Informantenes tanker om lederkompetanse .....                          | 31 |
| 4.3.1 | Fagkompetanse som minstekrav .....                                     | 31 |
| 4.3.2 | Teoretisk fundament erverves gjennom formell lederutdanning .....      | 32 |
| 4.3.3 | Lederkompetanse gjennom erfaring fra skoleverket .....                 | 34 |
| 4.3.4 | Viktige lederegenskaper som grunnlag for god ledelse .....             | 35 |
| 4.4   | Hvilken kompetanse vektla rektorene mest? .....                        | 37 |
| 4.5   | Kompetanse som ressurs og som prosess .....                            | 39 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 4.6   | Oppsummering av funn .....  | 41 |
| 4.6.1 | Ledelses- og styringsoppgaver .....   | 41 |
| 4.6.2 | Vektlegging av ulik kompetanse .....  | 42 |
| 4.6.3 | Kompetanseutvikling – tilfeldig eller systematisk .....                     | 42 |
| 5     | Analyse .....   | 45 |
| 5.1   | Ledelse versus styring – hvordan påvirker dette avdelingslederrollen? ..... | 46 |
| 5.2   | Krav og ønsker om kompetanse hos avdelingsledere .....                      | 48 |
| 5.2.1 | Minstekrav til fagkompetanse .....  | 49 |
| 5.2.2 | Styrke med formell lederutdanning .....                                     | 50 |
| 5.2.3 | Ledererfaring; en del av lederkompetansen .....                             | 51 |
| 5.2.4 | Ulike lederegenskaper som grunnlag for god lederkompetanse .....            | 52 |
| 5.2.5 | Krav og forventninger til avdelingslederrollen .....                        | 53 |
| 5.3   | Kompetanseutvikling .....   | 54 |
| 6     | Konklusjon .....  | 57 |
| 6.1   | Videre forskning .....  | 60 |
|       | Referanseliste .....  | 61 |
|       | Vedlegg 1 .....   | 64 |
|       | Vedlegg 2 .....   | 66 |

## Figurliste

|   |    |
|---|----|
| Figur 1: Variasjon i ulike typer ferdigheter som er nødvendige på ulike ledelsesnivå (Davis, 1977)..... | 7  |
| Figur 2: Hovedkategorier for kompetansebegrepet .....   | 11 |
| Figur 3: Oppsummering av funn .....   | 45 |
| Figur 4: Lederoppgaver for avdelingsleder .....   | 48 |
| Figur 5: Vektlegging av kompetanse hos avdelingsleder .....   | 54 |
| Figur 6: Kompetanseutvikling .....  | 57 |

## Forord

Etter flere år i lederstillinger og en økende interesse for ledelse, ønsket vi å tilegne oss ny kunnskap innenfor område. Vi har reflektert mye over hvilken kompetanse og egenskaper en leder trenger for å utøve sin rolle, slik at ansatte yter sitt beste og at organisasjonen når sine mål. Det har vært interessant og lærerikt å være på forelesningene, lese teori og andre masteroppgaver om ledelse. Selv om det har vært krevende å kombinere lederjobber og masterstudie, har det vært en spennende reise vi ikke ville ha vært foruten.

Det har vært faglig interessant å kombinere studier og lederjobber. Veien har vært spennende og utfordrende for å imøtekomme krav og forventninger på begge plan. Vi opplever begge å ha hatt en personlig vekst og utvikling som ledere gjennom studiet.

Vårt fokus i denne oppgaven er knyttet til lederkompetanse versus fagkompetanse, avdelingslederrollen og kompetanseutvikling etter ansettelse. Vi håper oppgaven kan bidra til økt fokus på ledelse. Vår oppfatning er at det ikke er nok å være faglig dyktig når man skal inneha lederstillinger.

Vi vil rette en stor takk til vår veileder Trude Høgvold Olsen, som gjennom konstruktive og direkte tilbakemeldinger har bidratt til at vi gjennomførte oppgaven. Vi vil også rette en stor takk våre informanter som stilte opp til intervju. Uten dere hadde vi ikke kunnet gjennomføre oppgaven.

Harstad, 23. mai 2017

Sylvi Berg og Monica Nygaard

## Sammendrag

Målet ved studiet er å undersøke hva rektorene vektlegger mest av lederkompetanse og fagkompetanse. Vi ser på hvordan ledelse og styring brukes som en del av konteksten avdelingsleder utøver sin rolle i, og hvordan fokuset er på kompetanse som ressurs og videreutvikling av kompetanse som prosess. Studiet har et kvalitativt design og vi har gjennomført dybdeintervju med et utvalg informanter.

Vi ser at krav til hva rollen som avdelingsleder skal inneholde er uklar. Vi har funnet at mye av skoleledelsesforskningen er avgrenset til rektors rolle og kompetansekrav til rektor. Det er lite fokus på innhold i avdelingslederrollen. Dermed blir det også uklart hvilke krav til kompetanse en avdelingsleder skal ha.

Det teoretiske utgangspunktet for studien er litteratur om hvordan ledelse generelt, og skoleverket spesielt, har utviklet seg. Litteratur om kompetansebegrepet, definisjoner av forskjellige typer kompetanse og utvikling av kompetanse er også vektlagt i studiet.

Funnene i vår studie tyder på at styring og ledelse er virkemidler som avdelingsledere bruker i rollen som leder. Det kan se ut som at det er et sterkere fokus på ledelse enn styring. Informantene var opptatte av at avdelingslederne både måtte styre gjennom systemer for å unngå støy og konflikter, og å utøve ledelse gjennom tett kontakt med medarbeiderne. Informantene hadde fokus på at avdelingslederne skulle bidra til pedagogisk utviklingsarbeid gjennom engasjement både i forhold til elevene og lærerne.

De oppgavene og ansvarsområdene en avdelingsleder har danner utgangspunktet for forståelsen av kompetansekravene som stilles til en avdelingsleder i videregående skole. Fagkompetanse er et minstekrav for å bli ansatt i skolen. Hvordan de vektlegger formell lederutdanning, ledererfaring og lederegenskaper er det ikke noe klart skille på.

Informantene mener at kompetanseheving er viktig, men det er et paradoks at ingen viser til en systematisk plan for dette. Informantene ga uttrykk for at de ønsket å få til en struktur på kompetanseheving etter ansettelse. Det kan virke som det er opp til hver enkelt skole og rektor hvordan de tilrettelegger for dette.

Nøkkelord: Kompetanse, lederegenskaper, ledererfaring, skoleledelse, kompetanseutvikling

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Tema for masteroppgaven er kompetansekrav for avdelingsledere i videregående skole. Mye av skoleledelsesforskningen er avgrenset til rektors rolle og kompetansekrav til rektor, og lite fokus på krav til avdelingsleders kompetanse og rolle. Det kan synes som at det er avdelingsleder som utøver ledelse tettest på lærere og elever. Dermed er det de som bidrar mest til utvikling av en skole med fokus på gode læringsmuligheter for elevene. I utøvelse av rollen vil konteksten for avdelingsleder være av betydning for hvordan mål utvikles og nås. Ladegård og Vabo (2011) viser til at sentralt i lederbegrepet står forholdet mellom lederen som person og dens legitime autoritet, men også den autoritet som følger av lederens formelle posisjon. Dette har betydning for hvordan medarbeiderne og kolleger aksepterer å la seg påvirke. Davis (1977, referert i Høst, 2009) viser til hvilke ulike typer ferdigheter som er nødvendig på ulike typer ledelsesnivå. Denne forståelsen har betydning for hvilke kompetansekrav som stilles til ledere på ulike nivåer.

Kompetanseutvikling for avdelingsledere foregår enten som formell kompetanseerhverving gjennom utdanning, kurs eller systematisk opplæring i godkjente institusjoner, eller uformell kompetanse gjennom erfaring i arbeidslivet (Lai, 2013). Det er nødvendig for en avdelingsleder å inneha kompetanse, både formell og uformell, for å kunne ta profesjonelle og skjønnsmessige vurderinger. Utøvelse av skjønn er kjernen i profesjonelt arbeid. En avdelingsleder er rektors forlengede arm i utøvelse av direkte ledelse i videregående skole. Delegering av ledelse og dermed også skjønnsmyndighet er basert på tillit til at de som har denne myndigheten, har evne og vilje til å utføre arbeidet sitt på en hensiktsmessig måte, og kan redegjøre om sine egne vurderinger og beslutninger (Dahl, 2016).

Amdam og Kvalshaugen (2016) hevder at faglig kompetanse i større grad enn tidligere blir tilsidesatt til fordel for generell og profesjonalisert ledelse i noen kontekster. Vår studie vil adressere dette spørsmålet i konteksten videregående skole.

## 1.2 Problemstilling

Møller (2007) sier at det er grunn til å tro at mer formell lederopplæring på høyere grads nivå bidrar til større trygghet i lederrollen og et mer kyndig blikk for hvilke tiltak som er nødvendige for å utvikle en god skole. En god skole knyttes i stor grad opp mot leders evne til

å påvirke en positiv utvikling av organisasjonen. I St. Meld. nr. 30 (2003-2004) (2004) legger departementet til grunn at for å sikre en god skole er det avgjørende med gode skoleledere. På grunn av store endringer i samfunnet generelt og i skolen spesielt stilles det kontinuerlig krav til skoleledere med tanke på utvikling og nyorientering.

Ut fra dette har vi kommet frem til følgende problemstilling:

*” Hvordan vurderer rektorer lederkompetanse versus fagkompetanse ved tilsetting av avdelingsledere i videregående skoler? ”*

### **1.3 Kompetanse**

Kompetanse er det overordnede begrepet vi har behov for å studere nærmere. Som en del av dette ser vi på både kompetansekrav, lederkompetanse og fagkompetanse.

Kompetanse defineres som de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål (Lai, 2013). Nordhaug (2004) viser til en begrepsmodell som består av tre hovedelementer innenfor kompetanse; kunnskaper, ferdigheter og evner. I denne modellen vil kunnskap kunne forstås som ulike former for informasjon som er organisert hos individet, den som sitter på kunnskapen. Ferdigheter vil være at man har en kapasitet til å handle på bestemte måter, mens evner er medfødt med potensiale til å utvikle ferdigheter og kunnskaper. Ifølge Nordhaug (2004) kan kunnskaper og evner være en del av individets kompetanse uten at de nødvendigvis gir seg utslag i ferdigheter.

Kompetanse er et begrep som blir brukt i mange sammenhenger. Man kan se det ut fra to perspektiver; kompetanse som ressurs, og kompetanse som prosess. I vår masteroppgave vil vi komme innom begge perspektivene; kompetanse som ressurs ved tilsetting, og kompetanse som prosess etter tilsetting. Kompetanse som ressurs kan betraktes som den kompetansen organisasjonen har tilgang til gjennom sine medarbeidere (Lai, 2013). Både Lai (2013) og Nordhaug (2004) bruker begrepet kompetansekapital. Dette er å anse som summen av den enkeltes kompetanse i organisasjonen, den kompetansen som er tilgjengelig, anvendbar og verdifull og som igjen fører til at organisasjonen skaper verdier og når sine mål (Lai, 2013). Det vil ved tilsetting av avdelingsledere være viktig å ha fokus på hvilken kompetanseressurs skolen trenger og som igjen vil gjenspeile seg i hvilke kompetansekrav som stilles ved tilsetting.

Kompetanse som prosess etter tilsetning innebærer behovet for kontinuerlig å investere i den kompetansekapitalen organisasjonen har tilgjengelig. Lai (2013) beskriver denne investeringen ikke bare å gjelde kompetanseheving, men at det dreier seg om hvordan man bruker den riktige kompetansen for å utføre oppgaver og nå sine mål. Ifølge Rye (2002) er kompetanseutvikling som prosess i praksisfeltet et viktig element når man skal utvikle kunnskap om egen organisasjon. Lai (2013) viser til at det nå er en klar trend på at flere og flere ser verdien av intern, skreddersydd kompetanseutvikling der man bruker egne ressurser i organisasjonen for å fremme kompetanseutvikling. Hun beskriver videre at man i strategisk kompetanseledelse jobber med systematikken i kompetanseutviklingen hvor man har fokus på målrettede tiltak for å oppnå læring og skape gode læringsresultater (Lai, 2013, s. 17).

Formaliserte kompetansekrav til ulike lederstillinger mangler ofte og det blir opp til den enkelte å definere sin kompetanse inn i stillingen. Opplæringsloven gir en ytre ramme på kompetansekrav til undervisningspersonell og rektor, men det er i stor grad oppgavene som styrer kravene til kompetanse. Mintzberg (1973, referert i Døving, Elstad, & Storvik, 2016b) viser til at det er lite samsvar mellom oppfatningen av hva en leder gjør, og hva en leder faktisk gjør. En leders hverdag er ofte hektisk med mange aktiviteter som varer bare noen minutter, består av mange samtaler og inneholder en strøm av saker og problemer. En leder yter påvirkning og innflytelse på personer og den organisasjonen man leder. Hvordan denne påvirkningen skjer er avhengig om man som leder er oppgaveorientert, hvor påvirkningen skjer direkte i kraft av lederens egen person, eller gjennom å være regel- og resultatorientert hvor påvirkningen skjer indirekte gjennom ulike systemer (Ladegård & Vabo, 2011).

Hvilke oppgaver avdelingsleder i videregående skole forventes å utføre vil både avhenge av oppgavene som tilligger jobben og i hvilken kontekst det skal ledes innenfor. Hvilke spesifikke kompetansekrav som stilles til en avdelingsleder i videregående skole finner vi ingen steder i lovverket, men vi kan finne hva som er forsvarlig ut fra en minstestandard. Opplæringslovens § 9-1 sier at: ” *Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar* ” (Opplæringslova, 2017).

En del tidligere masteroppgaver, blant annet Næss (2009) diskuterer hvilke utfordringer lederne står overfor i sitt daglige virke og spør seg om formell lederkompetanse er nødvendig, og hva en slik kompetanse bør inneholde for å møte noen av disse utfordringene. For å forstå lederkompetanse er det behov for å se nærmere på en modell som Iversen (2002) viser til. Denne er utviklet på bakgrunn av en stor internasjonal undersøkelse som så på hvordan



kravene til lederkompetanse var endret de siste årene. Ut fra undersøkelsen ble det utviklet en kompetansemodell som viser fem ulike hovedområder en leder må ha kompetanse innenfor; ledelse, personlig- og sosial kompetanse, resultatorientert kompetanse og kompetanse innenfor informasjonsbearbeiding. Lederkompetanse omhandler blant annet evne til å lede, motivere, delegere, organisere, planlegge strategisk og langsiktig og sette seg mål.

Olav Daae ved UIT, campus Harstad (forelesning, 10. November 2014) har stilt oss masterstudenter spørsmålet om man kan lede en operasjonsstue ved et sykehus uten fagkompetanse på området. Dette stiller han opp mot hvilken lederkompetanse man må ha for å lede et sykehus. Døving (2016) viser til at ledelse er en praksis og ikke et eget fag på linje med for eksempel juss og medisin. En skulle anta at i topplederstillinger vil det være etterspurt mer formell kompetanse innenfor ledelse, mens leder for en operasjonsstue vil bli etterspurt fagkompetanse innenfor området. Dette stemmer overens med det Davis (1977, referert i Høst, 2009) viser til med variasjoner av ulike typer ferdigheter som er nødvendige på ulike ledelsesnivåer; at en førstelinjeleder har et større behov for faglige ferdigheter enn en toppleder.

Hvordan rektorer vurderer lederkompetanse versus fagkompetanse ved tilsetting av avdelingsledere i videregående skole tenker vi vil være avhengig av flere momenter. Et moment er rektor sin definisjon av hvilket ledernivå en avdelingsleder leder på, og som ut fra Davis (1977, referert i Høst, 2009) sier noe om krav til fagkompetanse. Et annet er krav til avdelingsleders evne til å både handtere oppgaverelatert og personrelatert ledelse. Utvikling og forvaltning av kompetanse står sentralt i alle virksomheter med fokus på verdiskaping og overlevelse, og vil være sentralt også hos en rektor i videregående skole.

På bakgrunn av dette har vi utviklet tre forskningsspørsmål som sammen vil bidra til å svare på problemstillingen vår. Forskningsspørsmålene er utgangspunktet for vår diskusjon av forskningslitteraturen i kapittel to og for vår empiriske undersøkelse. De reflekterer også kompetanse både som ressurs og prosess.

1. På hvilken måte brukes ledelse og styring i konteksten avdelingsleder utøver sin rolle i?
2. Hvilken kompetanse trenger avdelingsleder for å lede?
3. Hvilken kompetanseutvikling er nødvendig for å fungere i rollen som avdelingsleder?

## **1.4 Oppgavens oppbygging**

I kapittel to tar vi for oss det teoretiske rammeverket som danner grunnlaget for vår studie. I kapittel tre presenteres og begrunnes de metodiske valgene vi har gjort. I kapittel fire vil vi presentere funnene innhentet i vår undersøkelse. Videre vil vi i kapittel fem analysere empirien opp mot det teoretiske rammeverket, for å konkludere i kapittel seks. Her vil vi si noe om hva som er bidraget med vår studie til forskning om skoleledelse og konkludere ut fra studien, samt komme med forslag til videre forskning.

## **2 Teoretisk rammeverk**

Formålet med dette kapitlet er å gi en oversikt over og drøfte relevant forskning sett opp mot vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. Med fokus på hvilken kontekst en avdelingsleder leder i er det viktig å se på hvordan ledelse generelt og skoleledelse spesielt har utviklet seg i et historisk perspektiv. Endring og utvikling av skolen har påvirket hvilken kontekst ledelse utøves i det daglige.

Utvikling av skolen har endret krav til kompetanse for å kunne lede skoler på en effektiv måte. Studier av hva som karakteriserer effektive og gode skoler har ofte hatt fokus på relasjonen mellom rektors ledelse og skolens resultater i form av elevenes prestasjoner (Møller, 2006). Hvordan dette påvirker behov for og krav til kompetanse vil vi se nærmere på i dette kapitlet.

I tråd med endringer i skolen er det viktig med fokus på utvikling av kompetanse. Kompetanseutvikling skjer både som prosess i et systematisk perspektiv gjennom formell utdanning, men også som opplæring på arbeidsplassen og i den konteksten en leder utøver sin rolle i.

### **2.1 Konteksten avdelingsleder skal utøve sin rolle i**

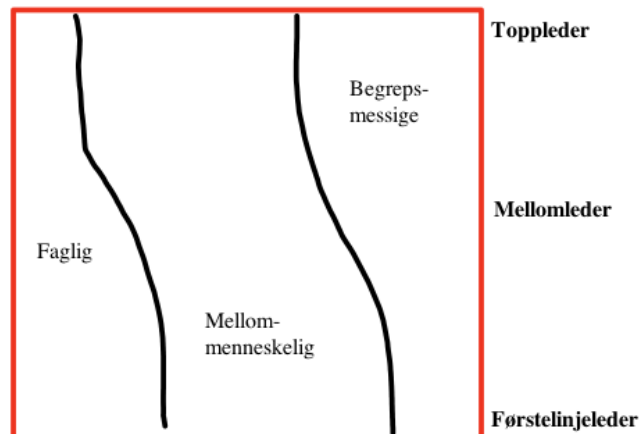
Siden begynnelsen av 90-tallet har ulike offentlige dokumenter fokusert på skolelederens ansvar når det gjelder utvikling og endring av skolen. I en analyse av utdanningspolitiske dokumenter gir Valle (2006) en beskrivelse av skoleledelse i spenningsfeltet mellom individorientert og et kollektivt perspektiv på ledelse. Behovet for å kunne lede komplekse prosesser i skoleverket har medført større behov for kunnskap om disse prosessene. En skoleleders utfordring formes ofte av ytre og indre forventninger, og krav til rollen med

dilemmaer knyttet til styring, fag, personalledelse og økonomi tilsier en stor grad av kompleksitet.

Møller (2006) viser til resultater fra flere studier innenfor forskningstradisjonen ”school effectiveness”. Her har man sett på relasjonen mellom rektors ledelse og skolens resultat i form av elevenes prestasjoner. Forskerne viser til at det har skjedd en utvikling når det gjelder å forstå hvordan konteksten påvirker ledelse i skolen, og at nye teoretiske perspektiver har endret vår tenkning om ledeses mulighet til å påvirke læringsresultater. Det etterlyses flere studier som i større grad fanger opp kompleksiteten i ledelse som begrep og virksomhet. Blant annet er personlige variabler som erfaring og utdanning i liten grad tatt hensyn til. Møller har sett på nordiske studier av skoleledelse som fenomen og oppsummerer med at forskningsfeltet skoleledelse gir et mangfoldig bilde av hva som kan karakteriseres som god skoleledelse. Dermed kan tilretteleggingen av skolelederopplæringen legitimeres ved hjelp av forskningsresultater på ulike måter, og at svarene som gis, vil kunne variere med de teoretiske perspektivene som er valgt for studiene.

Tradisjonelt sett har det vært få utdanningstilbud for skoleledere. Dette har medført at den enkelte skoleleder har måtte kvalifisert seg gjennom arbeidet sitt og den kunnskapen man har ervervet seg gjennom erfaring. Synet på skoleledelse har endret seg opp gjennom årene fra å være “først blant likemenn” til å sees på som en lederstilling som likestilles med andre lederstillinger i kommunene (Aasen, 2006). Parallelt med denne utviklingen har det utviklet seg et behov for mer kurs og kompetanseutvikling.

I en lederrolle må man inneha ulike kompetanser. I vår problemstilling har vi fokus på rektors vurdering av avdelingsleders kompetanse, men ofte glir disse to rollene noe over i hverandre. Innholdet i rollene vil samtidig si noe om hvilken kompetanse man forventer at en leder i skolen skal ha, om man er rektor eller avdelingsleder. Vi viser til Davis (1977, referert i Høst, 2009, s. 27) som har utviklet en modell vi presenterer i figur 1. Den viser variasjoner mellom faglige-, mellommenneskelige- og begrepsmessige ferdigheter innenfor ulike nivåer i ledelse; førstelinjeleder, mellomleder og toppleder. De mellommenneskelige ferdighetene er like nødvendige på alle nivåer, men en førstelinjeleder har større behov for faglige kunnskaper og en toppleder har større behov for begrepsmessige kunnskaper. I vår oppgave forstår vi avdelingsleder som førstelinjeleder.



Figur 1: Variasjon i ulike typer ferdigheter som er nødvendige på ulike ledelsesnivå (Davis, 1977)

Det meste av forskningen innenfor skoleledelse omhandler rollen som rektor og krav til kompetanse til rektor. Men vi vil tro at deler av rektors kompetansekrav, særlig de faglige og mellommenneskelige, vil gjenspeile seg i kompetansekrav til avdelingslederne. St. Meld. nr. 30 (2003-2004) (2004) og andre offentlige dokumenter bruker begrepet skoleleder og rektor om hverandre. I dagens Norge varierer størrelsen på skolen svært mye og dermed vil konteksten for ulike ledelsesfunksjoner være forskjellige. I NOU 2003:16 (2003, s. 247) står det under skoleledelse at *“Rektors primær oppgave er å angi og kommunisere retning, formulere resultatkrav, skape arenaer for utvikling, motivere og inspirere, følge opp skolens læringsresultater og gi tydelige tilbakemelding til personalet og skolens øvrige interessenter”*. I tillegg trekkes det frem at rektor skal ivareta alle sider ved lederrollen. I lederrollen ligger det faglige krav, innovative og administrative krav samt krav om strategisk ledelse.

Har forholdet mellom styring og ledelse forandret seg over tid i skoleverket? Eller formulert på en annen måte: har skolelederrollen endret seg fra den tradisjonelle til den moderne skoleleder?

Olsen og Torsteinsen (2012) har sett på hvordan enhetslederrollen har endret seg over tid i forbindelse med at flere og flere kommuner innførte resultatenheter, tonivåorganisering og flat struktur. En enhetsleder i en kommune har etter hvert fått økt størrelse på de enhetene de leder og ulike koordinerende funksjoner på tvers av enhetene som inngår i strukturen. Gjennom dette har det vist seg flere positive effekter. Blant annet en klarere ansvarsfordeling

enn man opplevde tidligere, økt resultatfokusering, mer helhetstenkning og bedre økonomistyring. Likevel rapporterte også enhetslederne i undersøkelsen om økt arbeidspress med økt administrativ belastning.

Lotsberg (1997) introduserte to alternative ledelsesmodeller for rektor, den tradisjonelle og den moderne. Den tradisjonelle rektorrollen preges av administrasjon, forvaltning av regler og rutiner og ivaretagelse av skolens daglige drift, mens den moderne rektorrollen er rettet mot endringsprosesser og skolens omgivelser. I sistnevnte er pedagogisk utviklingsarbeid hovedfokus med ledelse av lærerpersonalet og dets aktiviteter. Lotsberg (1997) sin tradisjonelle rektorrolle har mange likhetstrekk med det Ladegård & Vabo (2011) beskriver som styring eller systemorientert, mens den moderne rektorrollen kan sammenlignes med ledelse eller å være personorientert. De beskriver styring og ledelse som virkemidler i en leders hverdag, virkemidler som har ulike fokus. Der styring har et formålsfokuser utgangspunkt hvor spørsmålet kan være å velge et standardisert system, har ledelse et mål om å etablere formål og har en mer personorientert tilrettelegging for måloppnåelse. Denne siste åpner mer for verdimeslige vurderinger, mens styring er mer økonomisk fundamentert.

Et annet interessant perspektiv på styring og ledelse er det Ladegård (2011) trekker frem; at styring og ledelse kan være avhengig av hverandre, til tider kan konkurrere med hverandre og at de noen ganger erstatter hverandre. Hun mener at ledere i praksis vil ha nytte av å skille på bruk av ledelse og styring som virkemiddel, blant annet fordi de har ulike konsekvenser i bruk. Overført til skoleverket og avdelingslederne som nærmeste ledere til lærere, kan det være behov for å ta i bruk både styring og ledelse ut fra hva man ønsker å oppnå i utvikling av en god skole.

Lotsberg (1997) viser til en økende oppmerksomhet mot ledelse innenfor skolesektoren. Denne økende oppmerksomheten innebærer blant annet en forskyvning fra administrering mot ledelse og profesjon. Det er snakk om utvikling fra en tradisjonell sjef til en moderne og synlig sjef. Der den tradisjonelle lederen hadde detaljerte fagkunnskaper og vektla at regler og rutiner fulgtes, har den moderne lederen mer fokus på det å lede. Det å lede knyttes i denne sammenheng til fleksibilitet, engasjement og visjoner. Møller (2006) har tatt for seg ulike studier forankret innenfor et rasjonalistisk perspektiv hvor man har vært opptatt av å identifisere hva som kjennetegner effektive og gode skoler. Gjennom disse studiene er det utviklet rasjonelle modeller med blant annet vekt på målorientering. Interessen for studier av rektorrollen er i samsvar med modeller som ser på det som kan beskrives som styring hos

Ladegård (2011) hvor hun viser til Røvik (2007, s. 46) sin definisjon på styring som *”en sentralisert, direktivliknende påvirkning utøvd indirekte, bl.a. gjennom formelle strukturer og formaliserte prosedyrer og rutiner”*. Studier av styring omfatter typisk virkemidler som for eksempel mål- og resultatstyring, prosessstyring, regelstyring og insentivstyring.

Har vi gått fra styring til ledelse og tilbake mot styring igjen? Eller er det en balanse mellom styring og ledelse? Møller (2006) viser til flere nordiske studier av skoleledelse opp gjennom tidene. Tilnærmingen til denne forskningen har vært å forstå ledelse som fenomen mer enn å identifisere kjennetegn ved god ledelse. Dette kan indikere at forskningen er opptatt av ledelse og ikke styring. Hun viser videre til at det er få studier i nordisk sammenheng som har hatt som mål å utvikle kjennetegn på gode og effektive skoler, og dermed foreta en kobling mellom skoleledelse og elevresultater. I de tilfellene studiene har sett på hva som preger effektive skoler konkluderer de ofte med at gode skoler kjennetegnes av et tydelig og demokratisk, men kraftfullt lederskap fra rektors side (St. Meld. nr. 30 (2003-2004), 2004). Dette lederskapet er innrettet mot skolens kunnskapsmål, samarbeid mellom lærerne om undervisning, høye forventninger til elever og medarbeidere, og etablering av prosedyrer for belønning for godt utført arbeid (Møller, 2006, s. 9).

## **2.2 Hvilken kompetanse trenger avdelingsleder i videregående skole?**

Litteraturen innenfor begrepet kompetanse viser til mange ulike modeller som forsøker å gi en forståelse av og et innhold i begrepet kompetanse. Både Lai (2013), Løvlie (2001) og Jensen (2002) sin forståelse av kompetanse omhandler blant annet hvordan kunnskapen, ferdighetene, evnene og holdningene den enkelte besitter kommer til uttrykk gjennom konteksten, blant annet den kompetansen du erverver deg gjennom erfaring.

Løvlie (2001) forstår kompetanse på to ulike måter, henholdsvis som et individuelt og relasjonelt fenomen. Disse to måtene å forstå kompetanse på, får igjen konsekvenser for hva man vektlegger i utvikling av kompetanse. Hun viser til at det individuelle perspektivet ofte beskrives som noe som personen “har”, ressursperspektivet. Dette innebærer at man forstår kompetanse som noe som ligger latent og som et potensial i individet, og som kan vekkes når individet står ovenfor en handlingssituasjon hvor denne kompetansen er nødvendig.

Kompetanse ut fra et individuelt perspektiv forstås som et kontekstuavhengig fenomen, som opptrer uavhengig av hvilken situasjon man befinner seg i. Men er det slik at kompetanse



utelukkende kan beskrives som en individuell egenskap som knyttes til et privat handlingsrepertoar? Eller er det heller slik at kompetanse hører til fellesskapet, og eksisterer som en egenskap ved miljøet en arbeider og virker i? Løvlie (2001) beskriver kompetanse som noe som finnes utenfor individet, som påvirkes av og utvikles gjennom de kontekstene og relasjonene du befinner deg i til enhver tid, samtidig som den kompetansen som finnes i individet samspiller med omgivelsene. Disse perspektivene vil være med på å gi en forståelse for hva rektorer tenker om kompetanseutvikling for avdelingsledere etter ansettelse.

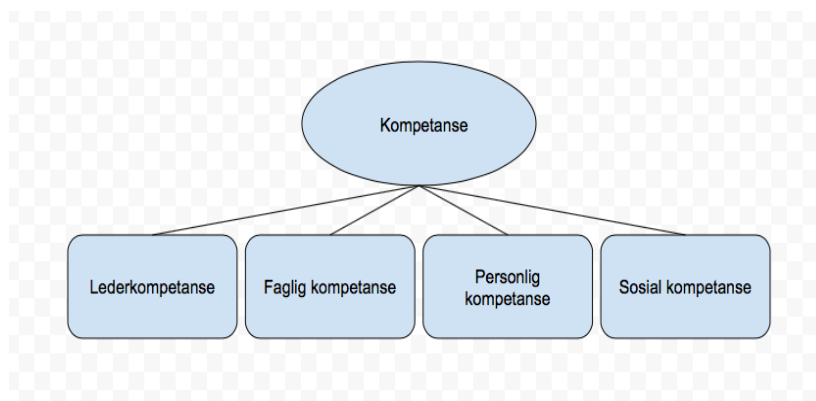
Jensen (2002) viser til at kompetanse er et begrep som har fått en mer fremtredende rolle i fokuseringen på de faglige og menneskelige krav som stilles til den enkelte i et samfunn i oppbrudd. Oppbrudd kan i denne sammenhengen forstås som at vi har et samfunn i stadig endring og at det stilles krav til egenskaper som vurderingsevne, analytiske evner og evner til å kunne velge og handle i nye og ukjente situasjoner. Hun sier videre at kompetanse blir et uttrykk for menneskets evne til å handtere og agere i en sosial og kulturell verden som kan karakteriseres som mangfoldighetenes samfunn. Det er mange teoretikere og forskere som innenfor en dynamisk tilnærming har en erkjennelse av at kompetanse er i stadig endring og at man gjennom tilegnelse av ny kunnskap utvikler seg og endrer lederatferd (Jensen, 2002).

Lai (2013) er opptatt av kompetanse som et spennende, dynamisk og komplekst begrep som berører alle menneskene på alle livets arenaer og ikke bare på jobb. For å kunne jobbe systematisk og konkret med kompetansebegrepet er det viktig å definere og avklare hva som er forankret i begrepets opprinnelse og nyere forskning, for å gi begrepet et mest mulig presist innhold. Ved å ha en felles og klar begrepsforståelse vil kompetansebegrepet kunne bli et nyttig arbeidsverktøy for å nærme seg kompetanse som fenomen og ressurs.

Lai (2013) betrakter kunnskap som en persons data- eller informasjonsbase. Kunnskap kan deles inn i mange komponenter hvor noen er av beskrivende karakter, mens annen kunnskap kan være kunnskap om fremgangsmåter eller problemløsningsmetoder. Om ferdigheter sier hun er den kompetansekompenten som er nærmest knyttet til konkrete og praktiske handlinger. Evner mener hun gjenspeiler personligheten sett i forhold til i hvilken grad man er omgjengelig, utadvendt, åpen for nye erfaringer, emosjonelt stabil og strukturert, mens holdninger er en del av personens potensial og derfor en av de viktigste komponenten i kompetanse. Betydningen av holdninger blir, innenfor noen områder veldig tydelig med oppgaver som innebærer stor grad av menneskebehandling.

De definisjonene vi bruker i vår oppgave beskriver begrepet innenfor rammene lederkompetanse, faglig kompetanse, personlig kompetanse og sosial kompetanse. Det dreier seg om de individuelle personlige evner, kunnskaper, holdninger og ferdigheter, og den relasjonelle kompetansen som utgjør potensialet til å handle, endre og lære (Lai, 2013).

Ifølge Lai (2013) er det viktigere å ha fokus på å forenkle begreper i stedet for å konstruere nye. Ved å støtte oss på hennes måte å kategorisere kompetanse på rammer vi inn begrepet som vist i figur 1, og det gir oss en mulighet til å beskrive kompetanse knyttet til ulike deler av arbeidsoppgavene en avdelingsleder i videregående skole skal utføre.



Figur 2: Hovedkategorier for kompetansebegrepet

Å operasjonalisere kompetansebegrepet vil være nyttig for oss for å gjøre det konkret og overførbart til kompetansekrav for avdelingsledere i videregående skole. Bruk av ulike forskere hjelper oss i dette arbeidet.

Ifølge Døving (2016) kan en persons kompetanse deles i fire områder; analytisk, sosial/mellommenneskelig, kontekstuell og faglig/oppgaverelatert. Ser vi disse områdene opp mot Lais fire hovedkategorier kan man gruppere dem på tilsvarende måte; sosial/mellommenneskelig kompetanse kan kategoriseres under sosial- og personlig kompetanse hvor samarbeid og relasjonskompetanse er viktige elementer. Den faglige/oppgaverelaterte kompetansen kan plasseres i kategorien faglig kompetanse, hvor man er oppgaveorientert og har den nødvendige faglige kunnskapen som skal til for å løse oppgavene. Videre vil både analytisk og kontekstuell kompetanse kunne grupperes både under kategorien lederkompetanse, men også sosial kompetanse. Ofte har vi fokus på lederen

som enkeltperson og relasjoner mellom lederen og medarbeiderne, men begge deler eksisterer innenfor en kontekst som gir føringer for lederens ansvar, myndighet, atferd og krav til kompetanse (Døving, Elstad, & Storvik, 2016a, s. 40).

Møller (2006) viser til noen særlige begreper som er viktig å fremheve. Det dreier seg om at ledelse er sterkt knyttet til utfoldelse og forvaltning av makt og autoritet. Legitim makt er tuftet på de ulike aktørers forståelse av hvilke normer som binder sammen handlingene. Lover, regler og retningslinjer gir rammebetingelser for hvordan handlinger utføres, og det etableres normer for samhandling. Hvordan makten utøves gjennom samhandling er ofte fullt og helt basert på andres tillit. En skoleleder må kunne legitimere sitt maktgrunnlag for å utøve innflytelse i organisasjonen.

### **2.2.1 Lederkompetanse**

Lederrollen har vært i stadig endring de siste tiårene og knyttes til de samfunnsmessige endringene vi har sett over tid. I skoleverket ser vi endringer fra en tid hvor behovet for en leder i skolen i utgangspunktet var begrunnet i administrative oppgaver, til at man i dag beskriver skoleledelse som avgjørende for utvikling av skolen. I samfunnet generelt ser man endringer som omhandler globalisering, økt konkurranse og et større antall mennesker med økt kunnskap. Når lederrollen endres kreves det andre ferdigheter og egenskaper for å lykkes som leder (Nordhaug, 2004). Hvilken lederkompetanse etterspørres i dagens skole? Møller (2006) viser til at interessen for å definere noen standarder for hva som er god ledelse øker, og at dette igjen kan få konsekvenser for lederopplæringen. Internasjonale undersøkelser har vært opptatte av å identifisere hva som kjennetegner effektive og gode skoler.

Innenfor ledelse viser Iversen (2002) til at det er viktig å være i stand til å lede og motivere sine medarbeidere, og til å delegerer myndighet og arbeidsoppgaver til et passende nivå. Lederen må kunne organisere arbeidet og utøve påvirkning slik at oppgaver blir utført. I tillegg til ledelse må en leder ha ferdigheter innenfor informasjonsbearbeiding, som dreier seg om hvordan en leder innhenter, bearbeider og vurderer informasjon når enten et problem eller en oppgave skal løses. Lederen må være resultatorientert og være i stand til å tenke både strategisk og langsiktig, i tillegg til å ha en god helhetsforståelse. En leder må settes seg mål og ha det nødvendige fokuset på å oppnå de målsettinger en har satt seg.

## 2.2.2 Faglig kompetanse

Ifølge Nordhaug (2004) må en leder ha tilstrekkelig faglig kunnskaper innenfor det området han eller hun leder. En leder må kunne ha gode faglige diskusjoner med sine underordnede, en trenger ikke inngående kunnskaper, men den faglige kunnskapen må ha et visst nivå. Denne kompetanse karakteriserer Nordhaug (2004) som basiskompetanse en leder må ha. Mangler denne vil en kunne bli oppfattet som en dårlig leder. Denne påstanden står i strid med Kenning-tradisjonen som har stått sterkt i Norge. Kenning var primært opptatt av praktisk bedriftsledelse. Ifølge Kenning læres ledelse bare i praksis (Grøholt, 1993). Kenning utviklet 31 teser om ledelse hvor en av dem er følgende: ”*Faglig dyktighet er ingen lederkvalitet. En leder kan som leder lede hva som helst*” og en annen: *Generelle prinsipper om ledelse kan benyttes i en hvilken som helst virksomhet*” (Grøholt, 1993, s. 58) Begge disse tesene til Kenning går i mot Nordhaug (2004) sin påstand.

Høst (2009) viser til ferdigheter som kan være viktige for ledere, i denne sammenheng faglige ferdigheter. Han beskriver de faglige ferdighetene som: ”*kunnskap om forskjellige metoder, prosesser, prosedyrer og teknikker for å utføre en spesiell oppgave, og evner til å bruke verktøy og hjelpemidler for å utføre oppgaven. Det vil si ferdigheter knyttet til utførelsen av ens fag, for eksempel ingeniørmessig, pedagogisk....*” Videre sier han: ”*Faglige ferdigheter er nødvendig for å løse problemer knyttet til de konkrete oppgavene underordnede utfører, gi folk oppgaver og evaluere utførelsen av dem, i tillegg til å veilede og trene dem*” (Høst, 2009, s. 26)

Døving (2016) viser til at den faglige kompetansen ofte er rettet mot bestemte oppgaver og at dette er kjernen i profesjons- og yrkesutdanningene. Ofte er den faglige kompetanse knyttet til bestemte oppgaver eller problemer som skal løses. Han viser videre til at kompetanse både innenfor personalledelse og strategisk ledelse er eksempler på faglig eller oppgaverelatert kompetanse.

Lai (2013) viser til at det hersker stor uenighet i hvilken grad lederkompetanse også krever faglig kompetanse. Er det sånn at ledelse kommer bare av erfaring og praksis, eller kan man tenke seg at ledelse er et fag i seg selv? Ifølge Døving (2016, s. 261) har ikke forskningen gitt et entydig svar på om det finnes en egen lederkompetanse som er noe annet enn summen av alle de andre kompetanseelementene.

Opplæringslovens § 9-1 ble endret i 2003. Kravet om at skolelederne skulle ha lærerutdanning ble fjernet og formuleringen som ble tatt inn var følgende: *“Kvar skole skal ha forsvarlig fagleg, pedagogisk og administrativ leiing”* Videre sier § 9-1: *“Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar”* (Opplæringslova, 2017). Dette gir selvsagt skoleeier en anledning til å vurdere hva de mener er *pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper*. Den samme vurderingen vil en rektor ha mulighet til å foreta når det gjelder tilsetting i avdelingslederstillinger i skolen.

Hegtun (2007) viser til en studie utført av Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Med denne studien ønsket OECD å bidra til at skoleledelse ble satt på dagsordenen i alle medlemslandene. Som en del av denne studien bidro Norge med sin rapport. Alle medlemslandene, så nær som Nederland og Norge, rapporterte at lærerutdanning og lærererfaring legges til grunn for tilsetting som skoleleder. Et minimumskrav for tilsetting i pedagogiske stillinger i videregående opplæring generelt er at man har faglig- og pedagogisk kompetanse. Faget forstås i denne sammenheng som et undervisningsfag. Et undervisningsfag kan være norsk, engelsk eller programfag innenfor helse og oppvekst, bygg- og anleggsteknikk og så videre.

Forskrift til Opplæringsloven §14-1 (2006) slår fast at alle som skal tilsettes i undervisningsstilling, må ha pedagogisk kompetanse. Opplæringsloven §9-1 (2017) fastslår at den som tilsettes som rektor skal ha pedagogisk kompetanse. Dette kravet forstår vi også gjelder for avdelingsledere. Universitetet i Oslo (1989) har fastsatt hva de legger i pedagogisk kompetanse ved tilsetting av vitenskapelig ansatte. Pedagogiske kvalifikasjoner omfatter dyktighet i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Her kunne man ha byttet ut begrepet undervisning med skoleledelse. Planlegge, gjennomføre og evaluere er sentrale områder innenfor en skoleleders virke. Det å lede gode pedagogiske prosesser innebærer å ha innsikt i og forståelse for hvordan både lærere og elever lærer og utvikler seg i skolen. Møller (2006) viser til studier forankret innenfor et rasjonalistisk perspektiv. I denne sammenheng forstår vi rasjonalistisk perspektiv som studier som ser på mål og redskap for utvikling, og ledere som er opptatte av kyndighet i form av dyp innsikt i virksomhetens mål, bred oversikt over ulike virkemidler og dens konsekvenser. Videre har lederne fokus på myndighet, det vil si makt og vilje til å ta nødvendige styringsgrep (Røvik, 2007). Ledelse i studiene som Møller (2006) viser til vektlegger målorientering, elevenes læringsutbytte, ledelsesaktiviteter som å gi retning, koordinere, kontrollere, utvikle og gi råd til ulike sider ved undervisningen. Universitetet i Oslo (1989) trekker frem at det er kvalifiserende å kunne

begrunne og reflektere over egen undervisningspraksis i lys av teori og systematisert erfaring. Hvis vi bytter ut begrepet undervisningspraksis med skoleledelse vil det være de samme krav til pedagogisk kompetanse for skoleledere som for lærere i undervisningsstilling.

### **2.2.3 Personlig kompetanse**

Jensen (2002, s. 38) ser på personlig kompetanse som en kompetanse som går i dybden. Hun kategoriserer personlig kompetanse innenfor tre plan. Det ene er handleplanet som dreier seg om å kunne leve opp til krav og utfordringer, det vil si ferdigheter og prestasjon. Det andre er kunnskapsplanet som henviser til innlevelse i situasjonen og anvendelse av kunnskap, det vil si refleksivitet og kunnskapsmessige potensialer. Det tredje og siste er selv- og meningsplanet som omfatter empati, overbevisning, mening og sammenheng, det vil si identitetsmessige potensial. Alle disse områdene påvirker og påvirkes av hverandre i læringsprosesser som sikter mot kompetanseutvikling. Jensen (2002) fremhever at de personlige ressursene en person har danner bakgrunnen for at den enkeltes kompetanse kan komme til utfoldelse i konkrete prestasjoner.

Iversen (2002) har vist til at et av kompetanseområdene en leder må ha ferdigheter innenfor er endrings- og stresstoleranse. I dette legger han at lederen må se behov for endring og aktivt jobbe med endringsprosesser i sin utøvelse av sin lederrolle. En personlig kompetanse er å ikke miste oversikten i en stresset situasjon. Ser man dette opp mot handleplanet til Jensen (2002), innebærer det å kunne leve opp til krav og utfordringer uten å miste oversikten i en stresser arbeidssituasjon.

Ifølge Høst (2009) er trekkene som synes å gå igjen for effektive ledere at de har et høyt energinivå, at de har toleranse for stress, de har selvtillit, indre kontrollplassering, personlig integritet, sosialisert maktmotivasjon, moderat høy prestasjonsorientering og lite behov for tilknytning. Når det gjelder energinivå og toleranse for stress sier han at lederjobber ofte er krevende og stressfylt. Arbeidsdagen består av høyt tempo og krav som ofte kan være konfliktfylte. Høst viser til Bass, Howard og Bray (referert i Høst, 2009) som konkluderer med at høyt energinivå, fysisk utholdenhet og stresstoleranse hos ledere er knyttet til ledelseeffektivitet. Effektiv problemløsning krever evne til å forbli rolig og sette søkelyset på problemet (Høst, 2009). Han trekker frem indre kontrollplassering som er relevant for lederens effektivitet. Det vil si at man har tro på at ens liv først og fremst er bestemt av handlinger og ikke av ytre ting. Det innebærer at man legger vekt på hva en selv kan gjøre og dermed kontrollere og planlegge sine handlinger. Integritet forstås som en personlig



kompetanse. Han viser til at det med integritet menes at en person gjør det vedkommende sier han eller hun skal gjøre. At adferden er i samsvar med lederens uttrykte verdier og det lederen sier. Egenskaper som ærlighet, etisk og troverdig finner man hos personer med høy grad av integritet (Høst, 2009). Personlige egenskaper, blant annet det å være tilpasningsdyktig, besluttsom, tillitsfull, energisk, utholdende, selvsikker, villig til å ta ansvar, overbevisende, sosialt dyktig og kreativ vil bli forstått som et personlig trekk og en del av kompetansen hos en leder (Høst, 2009).

Ifølge Lai (2013) er personlig kompetanse en kompetanse som er utover det faglige. Det påvirker egen oppgaveutførelse, herunder ansvarsfølelse, etisk bevissthet, fleksibilitet, nøyaktighet, kreativitet og evne til ny- og egenutvikling. Personlige egenskaper er ikke statiske, de utvikles i relasjoner man inngår i (Møller, 2006). Dette støttes også av Løvlie (2001) som forstår personlig kompetanse som et relasjonelt fenomen, hvor kompetanse er avhengig av den konkrete konteksten og situasjonen, og av kollegaers støtte og anerkjennelse.

#### **2.2.4 Sosial kompetanse**

Ifølge Døving (2016) er analytisk og sosial kompetanse de mest sentrale kravene for alle lederstillinger. Eksempler på viktige egenskaper en leder må ha, er evnen til å kommunisere og samarbeide. Ulike forsknings- og utviklingsarbeider har vist at fagkompetanse er nødvendig, men ikke nok alene for å fylle en lederstilling, den sosiale kompetansen er også viktig for å bli en god leder (Dreyfus referert i Døving, 2016, s. 260). Lai (2013) følger opp ved å si at sosial kompetanse er avgjørende for oppgaver som krever samarbeid med andre, og oppgaver som dreier seg om å behandle mennesker.

Møller (2006) understreker at en viktig kompetanse hos skoleledere er evnen til å involvere seg i utvikling av medarbeiderne, ha kunnskap om skole, kunnskap om hva som fører til utvikling av god undervisningspraksis og forståelse for hvordan forbedre læringsresultater. Deler av denne kompetansen sorterer blant annet under faglig kompetanse. I tillegg er det viktig med evne til å engasjere seg i andres entusiasme, optimisme og frustrasjoner. Gode skoleledere bidrar til personalutvikling gjennom å stimulere intellektuelt, ha gode samtaler og diskusjoner for å utfordre kollegiet. Viktige lederegenskaper baserer seg på den sosiale kompetansen, altså evnen til å kommunisere og samhandle med andre mennesker (Møller, 2006).

Innenfor sosial kompetanse finner vi behovet for tilknytning, hvor mange mennesker ønsker å bli likt og akseptert av andre, og de liker samarbeid med andre mennesker (Høst, 2009). I denne sammenhengen kan en leder bli svært opptatt av at de ikke skal miste relasjonen med andre, og dermed bli uvillige til å godta at arbeidet kan gå ut over relasjoner. Et eksempel kan være hvis en rekrutterer en avdelingsleder i videregående skole fra egen lærerstab med et allerede etablert sosialt nettverk. Ved overgangen til lederstilling kan det oppstå problemer hvis man ønsker at relasjonene man hadde som lærer skal videreføres når man er i en lederstilling. Det kan føre til at man blir konfliktsky og glatter over heller enn å konfrontere. De unngår å ta upopulære, men helt nødvendige beslutninger (Høst, 2009). Om mellommenneskelige ferdigheter sier han: *“kunnskap om menneskelig atferd og mellommenneskelige prosesser; evnen til å forstå andres følelser, holdninger og motiver ut fra måten de sier og gjør ting på, at man er god til å kommunisere klart og effektivt og har anlegg for å etablere effektive samarbeidsrelasjoner. Mellommenneskelige ferdigheter er nødvendig for å kunne etablere et godt forhold til og mellom underordnede, sideordnede og folk utenfor sin egen arbeidsenhet/organisasjon”* (Høst, 2009, s. 26).

Benjamin og O'Reilly (referert i Døving, 2016, s. 261) viser til en studie av MBA-kandidater som gikk inn i lederstillinger for første gang. I sin utdanning hadde disse den formelle kompetansen innenfor økonomi og administrasjon til å kunne ta betydelig lederansvar, men det viste seg at de ikke mestret blant annet de sosiale relasjonene på arbeidsplassen, verken i forhold til underordnede eller til overordnede. Nordhaugs (2004) definisjon på lederkompetanser er at dette er kjennetegn ved en person som kommer til syne i en arbeidssituasjon. Kjennetegnene er ofte underliggende personlige egenskaper, ferdigheter eller kunnskaper som påvirker atferden som utvises i en arbeidsutførelse slik at gode resultater oppnås. I skolesammenheng ville dette kunne vise seg gjennom eksempelvis bedre læringsresultater hos elevene.

## **2.3 Utvikling av kompetanse for avdelingsledere i videregående skole**

Kunnskap er i stadig endring og utvikler seg etter hvert som man skaffer seg erfaring fra organisasjoner og i ledelse i samspill med mennesker, et samspill som Løvlie (2001) kaller et relasjonelt fenomen. Denne forståelsen av kunnskap kan kalles en dynamisk forståelse. Det store norske leksikon ("Store norske leksikon," 2009) definerer dynamisk som noe som har karakter av bevegelse, det har en bevegende kraft eller virkning og det er energisk, kraftig og

virksom. Lai sier at uformell kompetanse er den kompetansen en person har utviklet utenfor utdanningssystemer eller planlagte tiltak, men gjennom erfaringer i arbeidslivet og kan defineres som en dynamisk kompetanse (Lai, 2013, s. 54).

Lai (2013) fremhever at formell kompetanse er den kompetansen du tilegner deg gjennom utdanning, kurs eller systematisk opplæring i regi av godkjente institusjoner. Formell kompetanse kan bestå av både kunnskaper og ferdigheter som varierer på tvers av yrker og utdanning hvor hovedtyngden ligger. Den blir også betegnet som en statisk kompetanse. Det store norske leksikon ("Store norske leksikon," 2009) definerer statisk som noe som er stillestående, uforanderlig og i ro.

Kompetanseutvikling er et sentralt tema i de fleste organisasjoner. Siktemålet er å utvikle de ansattes kompetanse som organisasjonen vil ha behov. Dette for å løse dagens oppgaver og for å møte fremtidige utviklingsbehov (Rye, 2002). Hvis vi går tilbake og ser på de fire hovedkategoriene til Lai (2013); lederkompetanse, faglig-, personlig- og sosial kompetanse vil disse få konsekvenser for hvordan en forstår at kompetanse kan læres og utvikles. Ved å se på kompetanse generelt som et latent handlingsrepertoar som kan vekkes og anvendes i ulike situasjoner, er det uproblematisk å tenke at kompetanse kan utvikles gjennom formell opplæring, eller utdanning, herunder lederkompetanse og faglig kompetanse. Men hvis man ser på kompetanse som et relasjonelt fenomen, kan det fort dukke opp spørsmål om denne måten å se det på betyr at kompetanse må utvikles der den skal komme til anvendelse, på arbeidsplassen gjennom sosial og personlig kompetanse (Rye, 2002). Bottrup (referert i Rye, 2002) sier at om kompetanse faktisk utvikles, om læring faktisk finner sted gjennom det som er tenkt som arena for utvikling av kompetanse, avhenger også av andre aspekter. Både organisering og strukturelle rammer spiller en rolle, men aktørene selv har stor innflytelse på om og hva de vil lære, under hvilke omstendigheter og hvilken motivasjon aktørene har.

Formell opplæring av blant annet skoleledere kan bidra til utvikling av den nødvendige teoretiske og generelle kunnskapsbasen som utgjør en del av grunnlaget for profesjonelle og skjønnsmessige avgjørelser (Rye, 2002). Det vil være med på å gjøre den enkelte avdelingsleder tryggere i sin prosess frem mot en beslutning, som igjen er med på å gi større legitimitet som leder ovenfor personalet han eller hun leder. Hvordan rektorer vurderer denne type kompetanse som viktig i en avdelingslederstilling i videregående skole forventer vi å få svar på gjennom intervjuene.

Mye av kunnskapsgrunnlaget for profesjonell ledelse utvikles gjennom erfaringer i praksisfeltet. I tillegg gjelder også viktige elementer som arbeidsmiljø og organisasjonsmessige forhold. Kjennskap til de ulike prosessene utvikles på arbeidsplassen og gjennom konkrete erfaringer. Gjennom dette får man kunnskap om kontekstuelle og situasjonsspesifikke aspekter i egen organisasjon. Denne kontekstavhengige kunnskapen kan man ikke tilegne seg gjennom formell utdanning eller standardiserte lederutviklingstiltak. Den må erverves i det konkrete miljøet (Rye, 2002).

## 2.4 Forventninger til funn

Lotsberg (1997) beskriver en historisk utvikling fra styring til ledelse hvor behovet for en leder i skolen i utgangspunktet bare var administrativt begrunnet. Men ettersom kravene til skolelederen økte ble forventningene til at skolelederen skulle dreie fra administrator til pedagogisk leder stadig tydeligere. Ut fra dette forventet vi å finne at rektorer tenke at:

1. Ledelse er viktigere enn styring for avdelingslederne i sin rolle som leder.

Forventning 1 hører til forskningsspørsmål 1; på hvilken måte brukes ledelse i konteksten avdelingsleder utøver sin rolle i?

Møller (2006) har sett på nordiske studier av skoleledelse som fenomen og har sett en del fellestrekk ved ledelse av norske skoler. Herunder utstrakt grad av samarbeid, lederteam med fokus på elevenes og personalets læringsprosesser, verdiforankring og sterkt lederinitiativ fra mange aktører i skolen. Om man ut av dette kan beskrive hvilke kompetansekrav som stilles til norske skoleledere er vanskelig å si, men med utgangspunkt i Lais (2013) fire hovedkategorier for kompetanseformer forventet vi å finne at:

2. Krav til lederkompetanse, faglige kompetanse, personlig- og sosial kompetanse er kompetanseområder som blir etterspurt ved tilsetting av avdelingsledere i videregående skole.

Faglig- og pedagogisk kompetanse er et minimumskrav for tilsetting i videregående skoler. Dette innebærer at man har norsk, engelsk, kroppsøving eller kompetanse i ett av programfagene innenfor de ulike utdanningsprogrammene. Vi forventer at:

3. Rektorene legger faglig og pedagogisk kompetanse til grunn ved tilsetting av avdelingsledere i videregående skole.

Nordhaug (2004) fremhever at når lederrollen endres kreves det andre ferdigheter og egenskaper for å lykkes som leder. Møller (2006) sier at litteraturen innenfor forskningsfeltet skoleledelse over tid har endret karakter, og at forskere innenfor feltet har gitt opp ambisjonen om å komme med en klar og entydig definisjon av begrepet. Hun viser til begreper som pedagogisk ledelse, total kvalitetsledelse, endringsledelse, strategisk ledelse, læringsentrert ledelse, bærekraftig ledelse, verdibasert ledelse og så videre.

Vi forventer å finne at:

4. Kravene til lederkompetanse, er sterkere vektlagt enn kravene til faglig kompetanse ved ansettelse av avdelingsledere i videregående skole.

Forventningene 2 - 4 hører til forskningsspørsmål 2; hvilken kompetanse trenger avdelingsleder for å lede?

Mye av kompetanseutviklingen, både hos skoleledere og andre, finner ofte sted gjennom formelle kanaler som for eksempel i utdanningsinstitusjoner og gjennom de erfaringene som den enkelte opplever i arbeidslivet. Kompetanse som et relasjonelt fenomen innebærer å utvikle kompetansen der den skal komme til uttrykk, på arbeidsplassen. Andre momenter som spiller inn er organisering og strukturelle rammer (Rye, 2002). Hvordan rektorer legger til rette for at læring og utvikling skal skje etter tilsetting av avdelingsledere, har betydning for hvilken leder de får med seg inn i fremtiden. Med bakgrunn i dette forventer vi at:

5. Rektorer er opptatte av å legge til rette for og stimulere til læring og utvikling på arbeidsplassen.

Forventning 5 hører til forskningsspørsmål 3; hvilken kompetanseutvikling er nødvendig for å fungere i rollen som avdelingsleder?

## **3 Forskningsdesign og metodisk tilnærming**

### **3.1 Forskningsdesign**

Ifølge Thagaard (2013) er et forskningsdesign en plan eller skisse for hvordan undersøkelser kan legges opp. Designet beskriver retningslinjene for hvordan vi som forskere tenker å utføre

prosjektet, det vil si hva undersøkelsen vår skal fokusere på, hvem vi skal intervju, hvor undersøkelsen skal utføres og på hvilken måte.

Formålet med dette kapitlet er å redegjøre for de metodiske valgene og vurderingene vi har lagt til grunn for studiens kvalitative forskningsopplegg og bakgrunnen for vår problemstilling. Hensikten med vår masteroppgave er å få svar på hvordan rektorer vurderer lederkompetanse versus fagkompetanse ved tilsetting av avdelingsledere. Vi er derfor ute etter å få innblikk i informantenes vurderinger og erfaringer av hvilken kompetanse de ser behov for hos avdelingsledere i videregående skole. For å få dette innblikket har vi konsentrert oss om å gjennomføre dybdeintervju med et utvalg av rektorer i videregående skole. Vi valgte å benytte oss av et lett tilgjengelig lokale for alle våre informanter og intervjuene ble gjennomført som individuelle intervju.

Ifølge Thagaard (2013) baserer kvalitative studier seg på strategiske utvalg. Det gjøres ved at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk for vår problemstilling og våre teoretiske perspektiver. Denne type design kjennetegnes ved tilnærming hvor hensikten er å få frem fyldige beskrivelser. Vårt teoretiske rammeverk er basert på kompetansebegrepet relatert til både ledelse generelt og skoleledelse spesielt.

### **3.2 Utforming av problemstillingen**

Møller (2006) viser til at ledelse generelt og skoleledelse spesielt har utviklet seg de siste årene. Endring og utvikling av skolen har påvirket hvilken kontekst ledelse utøves i. Hun viser til at studier av hva som karakteriserer effektive og gode skoler ofte har hatt fokus på sammenhengen mellom rektors ledelse og skolens resultater. Dette i form av elevenes prestasjoner. Skoleledere stilles i dag, ifølge henne, overfor store og kontinuerlige krav til nyutvikling og nyorientering. På bakgrunn av dette har vi utviklet våre forskningsspørsmål som vi viser til i kapittel 1.3. Vi ønsker å forske på hvordan rektorene vektlegger og prioriterer kompetanse og egenskaper hos avdelingslederne slik at de utvikler gode skoler, i henhold til krav og forventninger.

Ifølge Lai (2013) innehar dyktige ledere kompetanse i form av både kunnskap, ferdigheter og holdninger. Vårt teoretiske rammeverk har vært utgangspunkt for utarbeidelsen av vår intervjuguide. Dette har hjulpet oss å utforme relevante spørsmål. Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene våre, søker vi å få en bedre innsikt i på hvilken måte styring og ledelse brukes som en del av konteksten avdelingslederne utøver sin rolle i.



Vi ser på hvordan rektorene vektlegger og vurderer lederkompetanse versus fagkompetanse og hvordan fokuset på kompetanseutvikling er. Vi ser for oss at våre resultater vil gi nye data på disse områdene.

### **3.3 Utvalg**

Kvalitative utvalg er som nevnt basert på strategiske utvalg av informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevant for problemstillingen og det teoretiske perspektivet. Ifølge Thagaard (2013) er en forutsetning for å benytte kvalitative utvalg at antall informanter ikke er større enn at man kan gjennomføre dybdeintervjuer. Ifølge Jacobsen (2015) er det viktig at utvalget av informanter ikke overstiger 20 personer. Dette fordi et intervju kan ta opptil to timer, og datamaterialet er innholdsrikt og tar tid å analysere. Etter diskusjoner og innhenting av informasjon om hva andre hadde gjort før oss, valgte vi å intervju seks informanter. Hvis vi etter disse intervjuene ikke hadde innhentet tilstrekkelig datamateriale, hadde vi flere informanter som kunne stille opp. Etter å ha oppsummert intervjuene konkluderte vi med at vi hadde tilstrekkelig datamateriale fra våre seks informanter og hadde nådd en metning. Vi anså derfor at flere intervjuer ikke ville gi ny informasjon til vår problemstilling.

Ifølge Thagaard (2013) er utvalget tilgjengelig når man retter formelle henvendelser til aktuelle deltakere og strategisk når vi henvender oss til informanter som er representative og relevante for vår problemstilling. En av oss forskere er rektor og det ble rettet formelle forespørsler til hennes kollegaer om de kunne stille opp til intervju. Vi opplevde at alle som ble spurt var positive til å delta på intervjuene. Vi ønsket å intervju rektorer fordi de i kraft av sin rolle sitter med makt, innflytelse og erfaring på hvilken kompetanse som vektlegges mest av lederkompetanse og fagkompetanse.

En av våre informanter har master i utdanningsledelse, tre har gjennomført rektorutdanningen, en av disse er startet på master i utdanningsledelse og to har ingen formell lederutdanning. Erfaring som rektor varierer fra 3 til 14 år. Alle har undervisningsfag og undervisningserfaring fra videregående skole. Aldersspredningen på informantene er mellom 51 og 64 år. Det er en spredning i ansiennitet og erfaring blant de vi intervjuer. Vi har i vår oppgave ikke fokus på utdanning, erfaring, alder eller kjønn, men tar det med som informasjon.

### 3.4 Valg av metode

Metode er den fremgangsmåten som brukes av forskere for å innhente data og ny kunnskap. Forskere bruker metoden for å samle inn empiri om virkeligheten på en så god og troverdig måte som overhode mulig. Metode brukes for å beskrive virkeligheten, hjelpe oss til å stille kritiske spørsmål og se konsekvensene av våre valg (Jacobsen, 2015).

Vi har valgt å bruke en kvalitativ metode for å innhente empiri til vår oppgave. Det som kjennetegner metoden er at man undersøker få enheter på en grundig måte, det vil si mange variabler. Metoden vektlegger detaljer, nyanser og de subjektive svarene vi får fra våre informanter. I motsetning til en kvantitativ metode hvor man undersøker mange enheter med få variabler (Jacobsen, 2015).

Kvalitative metoder blir ifølge Thagaard (2013) forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og informant. Det brukes ofte dybdeintervju som har et fenomenologisk syn som tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og som ønsker å oppnå en dypere forståelse hos informantene. Kvaliteten i fenomenologiske studier er avhengig av forskerens evne til å forstå og tolke data. Vi søker å få en forståelse for hvilket syn og holdninger informantene har til vår problemstilling, og vi er bevisst på at vi må være åpen overfor informantenes erfaringer og hvilken kultur de er en del av. Vi kom frem til at vi ønsket en toveis kommunikasjon med våre informanter, istedenfor å sende ut spørreskjema eller avkrysningsskjema, som ofte brukes i kvantitative metoder. Denne metoden er ifølge Thagaard (2013) godt egnet for å innhente informasjon hos informantene om hvordan de opplever og forstår seg selv og sine omgivelser.

Ifølge Thagaard (2013) er kvalitativ metode godt egnet når man skal undersøke fenomener man ikke kjenner så godt, som det er forsket lite på, og som man søker en grundigere forståelse av. Vi har ikke funnet at det de siste årene har vært forsket mye på hvordan vektleggingen av lederkompetanse har blitt vektlagt opp mot fagkompetanse, ved ansettelse av avdelingsledere i skoleverket.

Thagaard (2013) viser til at et forskningsintervju utformes på ulike måter fra å være preget av en stram struktur til lite struktur. Ifølge Thagaard (2013) er en delvis strukturert tilnærming den mest brukte metoden i kvalitative intervju. Metoden gir fleksibilitet og svarene er sammenlignbare fordi alle informantene har gitt informasjon om de samme temaene. Temaene og spørsmålene er i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen kan endres

underveis. Vi har valgt delvis strukturerte intervju fordi det gir oss en fleksibilitet ved at vi kan følge informantenes fortellinger og ikke være så styrt av rekkefølgen på spørsmålene. Vi kan underveis sjekke ut om alle svarene er besvart, og hvis nødvendig, stille oppfølgingsspørsmål. Hvis informantene skulle komme med temaer som ikke var planlagte kan vi vurdere om de skal tas med.

Thagaard (2013) viser til at det er viktig å være bevisst på de utfordringer som knyttes til dybdeintervju som datainnsamlingsmetode. Jo mer strukturert et intervju, er jo mer asymmetrisk er relasjonen mellom forsker og informant. I denne sammenheng er det vi som definerer intervjusituasjonen, har valgt samtaletemaene og styrer intervjuet.

Fortrolighetsforholdet er derfor ensidig ved at det er informantene som i hovedsak er åpen og fortrolig når de svarer på våre spørsmål. I våre jobber har vi tilegnet oss lang erfaring med å kommunisere med mennesker. Denne erfaringen har vi hatt med oss i intervjuene, og vi har vært bevisst på å fremstå som åpen, gi positive tilbakemeldinger i form av kroppsspråk og verbale utsagn. Dette for å styrke fortrolighetsforholdet. Vår opplevelse var at informantene virket avslappet og komfortabel under intervjuene.

Det er ifølge Thagaard (2013) viktig at vi som forskere har satt oss godt inn i situasjonene til de vi skal intervjuer. Vi har innhentet kunnskap gjennom teori og egne erfaringer, som igjen har dannet grunnlaget for utarbeidelsen av vår intervjuguide. Vi har vært oppmerksom på at en av oss forskere er rektor i videregående skole og kollega med våre informanter. Vi var derfor bevisst på om det kunne påvirke svarene som ble gitt. Vår oppfatning var at relasjonene ikke påvirket svarene informantene ga oss.

### **3.5 Intervjuet**

Vi ønsket å få frem helhetsforståelsen av informantenes svar og ville skape en mest mulig åpen samtale. For å innhente den nødvendige informasjonen hadde vi definert hvilke tema intervjuene skulle dreie seg om. Vi kunne styre intervjuet i den retning vi ønsket og, hvis nødvendig, kunne vi stille tilleggsspørsmål, for å sikre oss at spørsmålene er besvart (Thagaard, 2013). En av styrkene ved en strukturert tilnærming er ifølge henne at alle svarene er sammenlignbare, fordi informantene har gitt informasjon om de samme temaene. Vi ønsket å sammenligne svarene vi fikk fra våre informanter for å se om det er forskjeller eller likheter i hvordan de svarte på spørsmålene. Dette for å ha et felles utgangspunkt når vi skulle oppsummere og analysere data. For å utforme relevante spørsmål til vår intervjuguide trengte vi å operasjonalisere begrepene for å velge tema. Vi tok utgangspunktet i problemstillingen,

våre forskningsspørsmål og teorien. Vi var ute etter å få tak i hva informantene la i lederkompetanse og fagkompetanse, og valgte å innlede intervjuet med disse overordnede begrepene. Dette for å styre de inn mot hovedtema i forskningen vår og for å tydeliggjøre rammen for det videre intervjuet. Vi valgte for eksempel å spørre informantene om det var spesielle kompetanser de så etter og om noen var viktigere enn andre. For å undersøke kompetansekravene til avdelingsleder, var vi interessert i hvordan våre informanter beskrev rollen til avdelingsleder og spurte en del spørsmål som dreide seg om oppgaver og ansvarsområder. Målet er at den kvalitative innsamlingsmetoden gjennom intervjuene og teorien vår skal gi oss tilstrekkelig datamaterialet som danner grunnlaget for analysen vår.

For gjennomføringen av intervjuene valgte vi å reservere et rom som var lett tilgjengelig for alle informantene å komme til. Bakgrunnen for valget vårt var at alle skulle ha de samme fysiske betingelsene. Vi var opptatte av å etablere en god kontakt, få blikkontakt, hilse og presentere oss. Vi hadde satt frem drikke, og vi informerte om at en av oss styrte intervjuet, den andre var observatør. Hvis nødvendig kunne observatøren komme med utdypende spørsmål og kommentarer. Vi ønsket i hovedtrekk å følge vår intervjuguide (se vedlegg 1), og vi hadde satt av en time til intervjuet. Alle informantene hadde på forhånd fått tilsendt og akseptert samtykkeerklæringen og fått informasjon om vår studie (se vedlegg 2). Vi hadde informert om vår bakgrunn, problemstillingen og konfidensialiteten i undersøkelsen.

Alle intervjuene ble gjennomført som individuelle intervju. De ble gjennomført i en periode på tre uker i februar måned 2107. De tre første på en dag, og de tre neste i løpet av 14 dager. Under intervjuet benyttet vi oss av to digitale opptakere for å kvalitetssikre at vi fikk opptak. Alle våre intervju ble vellykket i den forstand at alle opptakene fungerte og kunne brukes til å transkribes.

Ingen av intervjuene forløp helt likt, men alle spørsmålene i intervjuguiden ble besvart. Noen av informantene hadde korte svar, andre lange og noen snakket seg bort fra spørsmålene. Det er ifølge Kvale, Brinkmann, Anderssen og Rygge (2015) viktig å verifisere at undersøkelsene er riktige. Underveis gjennom intervjuene, hvis noe virket uklart, oppsummerte vi ved å stille oppfølgingsspørsmål. Dette for å sjekke ut at vi hadde oppfattet informantenes svar riktig, at det var deres svar og ikke vår tolkning. Vi stilte spørsmål som: *“jeg oppfatter at du sier følgende ... stemmer det?”* Vi fokuserte på å få tak i hva informantene uttrykte og der det var nødvendig stilte vi tilleggsspørsmål.

Vi opplevde underveis i intervjuene at noen spørsmål ikke ble forstått av alle. Det førte til at vi måtte forklare med stikkord og eksempler for å lede informantene inn på de temaene vi ønsket svar på. Vi hadde på forhånd notert oss noen stikkord som opplevedes som nyttig å ha. Etter første intervjuet erkjente vi at vi hadde vært for delaktige i intervjusituasjonen og latt informanten prate for fritt. Intervjuet tok lang tid, men vi fikk sjekket ut at alle spørsmålene var besvart. Vi opplevde imidlertid at dette var tidkrevende og at vi måtte være særlig oppmerksom på at vi fikk alle spørsmålene besvart. Vi ble derfor enig om å forholde oss tettere opp mot intervjuguiden. Dette fordi vi er uerfarne og for å kvalitetssikre at alle spørsmålene ble besvart. Vi opplevde at de resterende intervjuene gikk bedre i den forstand at vi klarte å styre informantene mer i henhold til intervjuguiden. Vår opplevelse er at intervjuguiden fungerte, at våre spørsmål var relevante og de ga oss grunnlag for å kunne svare på problemstillingen.

### **3.6 Analyse av data**

Analyse av kvalitative data dreier seg ifølge Jacobsen (2015) om å dokumentere, utforske, systematisere, kategorisere og binde sammen datamaterialet vi har fått fra våre informanter. Ifølge Thagaard (2013) er første trinn i analysen at vi blir fortrolig med innholdet i datamaterialet. For å få en god oversikt over datamaterialet leste vi nøye gjennom alle intervju etter de var transkribert.

Transkriberingen er en prosess hvor man omgjør det muntlige materialet til skriftlig form. Ifølge Kvale m.fl. (2015) finnes det ingen sann objektiv transkripsjon fra muntlig til skriftlig form. Etter vi hadde gjennomført og transkribert intervjuene ordrett til våre maskiner, sendte vi dem til gjennomlesning og godkjenning hos informantene. Vi har fått tilbakemelding fra informantene at de har mottatt, lest og godkjent transkriberingen. Kvale m.fl. (2015) beskriver at det å høre stemmene til informantene i bakhodet vil skjerpe intervjuerens oppmerksomhet for å få med alle nyansene i intervjusituasjonen. Vi transkriberte intervjuene i bokmålsform og vi markerte i teksten forskjell på intervjuer og informant. Intervjuer var markert med kursiv og informantene med vanlig skrift. Vi opplevde det som nyttig informasjon å få høre intervjuene gjennom transkriberingen. Her hørte vi blant annet hvor delaktig vi hadde vært i spesielt i det første intervjuet. Transkriberingen ble et omfattende arbeid som tok lengre tid enn forventet. Intervjuene ble ferdigstilt i en periode på tre uker etter de var gjennomført. Vi vektla å være nøye med at vi skrev ordrett, markerte pauser, latter og kremt. På tross av dette

vil det ikke være mulig å gjengi informasjonen i en fullstendig sammenheng ettersom vi analyserer og systematiserer enkelte sitater for å analysere våre funn.

Ifølge Jacobsen (2015) vil en kategorisering være innenfor ett eller noen få tema som har vært gjennomgående for hele undersøkelsen vår. Vi oppdaget at det ut fra informantenes svar var utfordrende å kategorisere de personlige og sosiale egenskapene hver for seg. Dette fordi vi oppfattet at svarene omhandlet begge kompetansene. På bakgrunn av dette har vi valgt å slå sammen personlig og sosial kompetanse under kategorien ”egenskaper”. Basert på intervjuene og det teoretiske rammeverket vi har lagt til grunn, har vi valgt å kategorisere funnene våre innenfor følgende tre kategorier, 1. på hvilken måte ledelse og styring brukes som en del av konteksten, 2. kompetansekrav til avdelingsleder, 3. kompetanseutvikling etter tilsetning. Etter dette arbeidet så vi at det var flere nyanser innenfor kategorien som omhandlet kompetanse. For å få en bedre oversikt over innholdet i kategorien kompetanse valgte vi å dele den inn i fire underkategorier: fagkompetanse, lederutdanning, ledererfaring og lederegenskaper. Innholdsanalyse er ifølge Jacobsen (2015) basert på antagelser om at det personer sier i et intervju kan slås sammen i overordnede kategorier som gir mening. Vi har gjennom vår innholdsanalyse forsøkt å se etter likhetene i utsagnene når vi kategoriserte datamaterialet. Koding av data er ifølge Thagaard (2013) en prosess hvor vi tar utsnitt av vårt datamateriale for å reflektere over hvordan de forskjellige tekstene kan forstås, og plasseres under rett kategori. Når vi hadde kodet informasjon i den ønskede kategorien, laget vi en ny tabell. Her satte vi inn de sitatene vi ønsket å bruke når vi skulle presentere funnene i oppgaven.

### **3.7 Ethiske spørsmål**

Etikk og juridisk ansvar handler om at vi som forskere skal innrette oss etter de juridiske og moralske krav som stilles i en forskningsprosess (Jacobsen, 2015). Det har vært viktig for oss å informere våre informanter om at undersøkelsen er anonym og at informasjonen ikke skal kunne spores tilbake til informantene og deres arbeidssted. I den mottatte samtykkeerklæringen som informantene har skrevet under på opplyser vi at verken navn eller skoler de representerer vil bli oppgitt. Det er frivillig å delta i undersøkelsen og informantene har mulighet til å trekke seg underveis uten at de må begrunne det. Prosjektet er også meldt til Personvernombudet for forskning.

Ifølge Thagaard (2013) er et generelt etisk prinsipp at ingen skal ta skader av å være med i forskningsprosjekter. Etisk ansvarlighet innebærer ifølge Kvale m.fl. (2015) at vi som forskere markerer et tydelig skille mellom vårt eget perspektiv og det perspektivet

informantene presenterer av sin situasjon for oss. Ved å sende intervjuene til gjennomlesning og godkjenning ønsket vi å kvalitetssikre at svarene og språkstilen ikke var endret. Ifølge Thagaard (2013) kan sitat skifte mening hvis de tas ut av konteksten. Som tidligere nevnt vil det for øvrig ikke være mulig å gjengi informasjonen i en fullstendig sammenheng ettersom vi analyserer og systematiserer enkelte sitat for å bruke i oppgaven. Når vi har presentert våre data har vi vært oppmerksom på å skille klart mellom hva som er informantenes utsagn, hva som er våre, og hva som basert på teori.

### **3.8 Validitet og reliabilitet**

Det er ingen enighet om hva som menes med god kvalitet i et forskningsprosjekt. Begrepene reliabilitet og forskjellige validitetsformer brukes ofte for å understreke gyldigheten og påliteligheten til kvalitative data (Jacobsen, 2015). Konkret i denne oppgaven handler validitet om i hvor stor grad dybdeintervjuene vi har gjennomført vil gjøre oss i stand til å trekke gyldige slutninger om det vi har satt oss som mål å undersøke.

Seale (1999, referert i Thagaard, 2013) skiller mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet knyttes til hvordan vi fortolker og vurderer om de svarene vi får er representativt for vår studie. Ut fra våre funn er vår oppfatning at informantene gjennom å svare på vår intervjuguide, har gitt oss datamateriale som er relevant for å svare på vår problemstilling.

Ifølge Seale (1999, referert i Thagaard, 2013) knyttes ekstern validitet til om vårt datamateriale også kan generaliseres til andre fylker i landet. Vår forskning er basert på intervju med seks informanter i ett fylke. Dette er et strategisk utvalg på bakgrunn av få informanter, og vi kan derfor ikke konkludere at funnene er generaliserbare. Vi tenker forøvrig at det er flere rektorer i andre fylker som vil kjenne seg igjen i våre funn.

Reliabiliteten i vår undersøkelse har vi prøvd å ivareta ved å redegjøre for vår fremgangsmåte og reflektere over om vi som forskere har påvirket gyldigheten og påliteligheten i forskningen vår. Det er en styrke for forskningen å sende alle intervjuene til gjennomlesning (Jacobsen, 2015). Ifølge Thagaard (2013) finnes det ingen riktige svar, og vår oppfatning er at svarene virket troverdige. Vi som forskere vil alltid påvirke situasjonen i ulik grad og fullstendig nøytralitet vil etter vår mening være umulig å oppnå.

## 4 Presentasjon av funn

### 4.1 Innledning

Formålet med dette kapitlet er å belyse problemstillingen ved å analysere intervjuene og se dette i sammenheng med kapittel to og våre forventninger til funn. Gyldige og troverdige data sier ikke noe i seg selv, da sammenhengen ikke ligger i datamaterialet. Teoriene har gitt oss bedre innsikt, men det er i empirien, i de faktiske fortellingene fra informantene, som kan være med på å gi en ny forståelse. Formålet med studien har vært å få en forståelse for hvordan rektorer i videregående skoler vurderer lederkompetanse versus fagkompetanse ved tilsetting av avdelingsledere. Gjennom vårt arbeid med det teoretiske rammeverket utviklet det seg noen forventninger som vi ønsket å finne svar på gjennom de intervjuene vi gjennomførte.

Presentasjonen av funnene våre tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene som i grove trekk omhandler avdelingslederens ledelses- og styringsoppgaver, lederkompetanse og kompetanse som ressurs og prosess. Lederkompetanse har vi valgt å kategorisere i fire underkapitler; fagkompetanse, lederutdanning, ledererfaring og lederegenskaper. Vi avslutter kapitlet om lederkompetanse ved å oppsummere hvilken kompetanse rektorene vektla mest.

Avslutningsvis presenterer vi funnene av kompetanse som ressurs og prosess. Til slutt i dette kapitlet presenterer vi hovedfunnene i en tabell. Disse danner grunnlaget for vår analyse i kapittel fem.

### 4.2 Avdelingsleder har både ledelse- og styringsoppgaver

Avdelingsledere i videregående skole har en mangfoldig rolle. De skal lede gode pedagogiske prosesser gjennom å drive utviklingsarbeid sammen med lærerne for å sikre elevene et best mulig læringsresultat. I tillegg skal de sikre god kvalitet på arbeidet ved skolen gjennom klare og tydelige retningslinjer.

Informantene reflekterte over hvordan pedagogisk utviklingsarbeid har hovedfokus i dagens skole gjennom ledelse av lærerpersonalet og dets aktiviteter. Følgende sitat illustrerer dette:

*“Hos oss så vil jeg nok si at avdelingslederne leder. De er mer tett på lærergruppen og er opptatte av hvordan vi skal sikre godt pedagogisk utviklingsarbeid – altså hvordan vi skal utvikle god kvalitet på arbeidet vårt som skole. Hvordan elevene skal oppnå gode resultater.” (R6)*



Gjennom ledelse i skolen er man ofte personorientert, man har fokus på enkeltindividene. Samtidig er det et fokus på lærerkollegiet som gruppe. Informantene viste til diskusjoner i ledelsen på skolen som omfattet synet på om man leder eller styrer.

*”Vi har en stor diskusjon på hvor tett på avdelingslederne skal være på sine ansatte. At det ikke blir slik at de går foran og drar, men at de også får mulighet til å gjøre ting uten at lederen er der og drar hele tiden. Du kan si at det på en måte er styring, men jeg tenker at de er så tett på alle, eller enkeltindividet, at jeg vil si at det er å lede.”*  
(R6)

*”Det er gjennom ledelse at skolen utvikler seg, gjennom ledelsens engasjement i elevene og lærerne.”* (R5)

*”Ved vår skole er vi opptatte av å lede gode prosesser gjennom visjon og verdier. På denne måten tenker vi at vi leder lærerne til å lede seg selv – for å sikre god utvikling av skolen.”* (R3)

Den tradisjonelle avdelingslederen har ofte gode fagkunnskaper, har en god oversikt over regler og rutiner i skolen, og ikke minst at disse følges. En av informantene snakket om at det kunne oppstå støy på avdelingen hvis det var uklare retningslinjer. Han beskrev støy som små konflikter mellom de ansatte, irritasjon over saker som ikke ble tatt hånd om og en generell misnøye blant ansatte. Følgende sitat illustrerer dette:

*”Jeg opplever at støy ofte er knyttet til uklare retningslinjer for eksempel. Hvis ikke verktøyene virker, hvis ikke systemene er tydelig nok blir det mye støy. Da oppstår det lett konflikter, mistanke om forskjellbehandling av ansatte og dermed misnøye. Da må jeg ha noen som er god på retningslinjer og som styrer i forhold til disse.”* (R1)

*”Hvis man tenker at tydelige retningslinjer for oppgaver som skal utføres i skolen er en måte å styre på – ja, så styrer vi jo en del.”* (R5)

Noen informanter ga uttrykk for at de oppfattet at skolen har mange administrative oppgaver som må utføres. Følgende sitat viser til det:

*”Vi styrer en del, men det er mer administrative oppgaver som vi bare må gjennomføre. Vi styrer gjennom tilrettelegging av arbeidsoppgaver.”* (R2)

*”Vi styrer mot måloppnåelse, for eksempel når det gjelder elevenes resultater, og da er vi opptatte av å lede lærerne til å gjøre det vi ber dem gjøre.” (R4)*

### **4.3 Informantenes tanker om lederkompetanse**

Ut fra informantenes svar var det ulike typer lederkompetanser som de fortalte var viktige for avdelingsledere i videregående skoler. Disse var fagkompetanse, formell lederutdanning, lederkompetanse gjennom erfaring og egenskaper som leder.

#### **4.3.1 Fagkompetanse som minstekrav**

Alle informantene som vi intervjuet konkluderte med at for å kunne jobbe i videregående skole måtte man ha undervisningskompetanse. Dette følger av Forskrift til opplæringsloven (2006), og informantene la dette til grunn når de skulle vurdere søkere for tilsetting. Følgende sitat illustrerer dette:

*”Fagkompetanse som den formalkompetansen man har i antall studiepoeng eller vekttall. For å kunne få jobbe i videregående må du ha minimum 60 studiepoeng i de fagene du skal undervise i, og hvis du skal på studiespesialiserende og undervise på Vg2 og Vg3 skal du faktisk ha høyere kompetanse enn det. Så 60 studiepoeng eller et års studium kvalifiserer kun til å undervise på Vg1, og i idrettsfag er det slik at du skal ha minimum bachelor i idrettsfag for å bli tilsatt.” (R3)*

*”Vi ser egentlig ikke på fagkompetansen, det ligger i bunnen at du har undervisningskompetanse, alle har så god fagkompetanse, det er et minstekrav.” (R2)*

Fagkompetanse knyttes av informantene opp mot troverdigheten til avdelingslederne i relasjon til de som de skal lede. Informantene trakk frem fagkunnskaper, både hva angår ledelse, men også opp mot enkelte oppgaver som en leder skulle kunne utføre. Flere av dem knyttet de faglige kunnskapene opp mot autoriteten som avdelingsleder måtte ha overfor de dem skulle lede. Alle informantene sa at lederen de skulle tilsette burde ha faglige kunnskaper innenfor avdelingen de var tiltenkt å lede. Følgende sitat illustrerer dette:

*”Hvis du kommer inn og ikke har den faglige bakgrunn, så vil du få en ganske så heftig jobb med å opparbeide deg både respekt og autoritet i forhold til det faglige arbeidet som du også skal lede.” (R4)*

*”Hvis det kommer en leder som ikke har noe innenfor det fagfeltet der så vil han på en måte jobbe lengre med å få tilliten.” (R2)*

*”Når du skal inn å lede idrettsfag, hvor det er en del ting som foregår av ulike idrettsaktiviteter, så bør du ha god kunnskap om idrettsfag, det tror jeg er en forutsetning.” (R3)*

En av informantene omtalte ledelse som sitt fag:

*”Nå definerer jeg meg som leder og det er faget mitt. Slik at skoleledelse er faget mitt. Det å være rektor er faget mitt nå. Fagkompetanse kan altså dreie seg om ledelse – lederfaget.” (R1)*

Informantene vektla den pedagogiske kompetansen, og den som tilsettes som avdelingsleder forventes å utvikle skolen gjennom sin pedagogiske lederrolle.

*”Det aller viktigste er at du har pedagogisk kompetanse – fordi pedagogisk ledelse er jo den viktigste biten av den lederkompetansen både en avdelingsleder og en rektor skal ha. Du må kunne planlegge, gjennomføre og evaluere oppgaver.” (R2)*

*”Den pedagogiske erfaringa du har er viktig. En avdelingsleder skal lede gode pedagogiske prosesser og sikre at elevene får de beste forutsetningene for å tilegne seg kunnskap.” (R5)*

*“Når du skal veilede pedagogisk så må du også vite hva du holder på med, du må ha pedagogisk utdanning” (R2)*

#### **4.3.2 Teoretisk fundament erverves gjennom formell lederutdanning**

De fleste informantene beskrev hva de la i formell lederutdanning, de sa hvorfor lederutdanning var viktig og de trakk frem at lederutdanning ble etterspurt i utlysningsteksten. Informantene beskrev formell lederutdanning enten som rektorutdanningen eller master i ledelse. En av informantene ga uttrykk for at formell lederutdanning ikke var et absolutt krav, men en styrke. En annen beskrev rektorutdanningen mer som et kurs, et faglig påfyll som bygger på erfaringen man har som leder.

Informantene snakket om at det teoretiske fundamentet man fikk gjennom formell lederutdanning ga en trygghet i forhold til den jobben man skulle utføre som leder, ikke minst opp mot begrepsbruk i samhandling med andre.

*”Når du har en teori i bakgrunnen så er det lettere å forklare hvorfor man gjør de tingene man gjør. Det er vel dette som gjør forskjellen på personer med og uten formell kompetanse.” (R1)*

*”Du har et begrepsapparat som er noenlunde avstemt. Når jeg snakker og bruker et begrep så vet folk hva jeg legger i det. Fordi det er et faguttrykk. Det er en stor fordel når folk har formell utdanning – da snakker vi det samme språket.” (R1)*

*”Skal du jobbe som leder så skal du ha en del formalkompetanse [rektorutdanningen eller master i ledelse] i bunnen.” (R3)*

Informantene ga uttrykk for at den formelle lederutdanningen var viktig ved tilsetting og etterspurte denne i utlysningen.

*”Det er ikke alltid gitt å få personer med formell lederutdanning i søkerbunnen, men så lenge de er der så vil de prioriteres.” (R3)*

*”Vi ville ha en person som med formell lederutdanning og som kunne vise til kunnskap om organisasjonsbygging og personalledelse, samt det å ha teorier om hvordan ting virker, og hva du kan benytte deg av i ulike sammenhenger.” (R5)*

En av informantene sa at formell lederutdanning ikke var nødvendig.

*”I utgangspunktet tror jeg ikke lederutdanning er nødvendig – men jeg tror det kan være en styrke, det er ikke et absolutt krav. I sum er det kompetanse.” (R2)*

Om rektorutdanningen antydte denne informanten at det kunne defineres som et kurs og ikke en formell lederutdanning.

*”Rektorutdanningen mener jeg er mer nesten som et kurs, altså på en måte kan du bygge på de erfaringene du har og få litt mer påfyll, det er for lite til lederkompetanse. Master i ledelse, det vet jeg egentlig ikke hva som ligger i, men det bør vel være et såpass langt løp at det bør være en lederkompetanse som ligger i det. Det er en*

*formell utdanning, det er en lederutdanning, mens rektorutdanningen er mer et kurs.”*  
(R2)

Samme informant antydte at de ikke stilte krav til lederutdanning når de lyste ut ledig stilling. Informanten sa at man kunne utelukke mange søkere ved å stille krav til det.

*”Jeg tror ikke vi stilte krav om lederutdanning, men lederkompetanse brukte vi. Og da er jo det litt mer vidt fordi du kan ha lederkompetanse selv om du ikke har lederutdanning. Slik som vi tenker, hvis du setter lederutdanning i utlysningsteksten så utelukker du mange søkere.”* (R2)

### **4.3.3 Lederkompetanse gjennom erfaring fra skoleverket**

Flere av informantene ga uttrykk for at de hadde lært mest gjennom deres erfaring som ledere i skoleverket, men også erfaring man hadde ervervet seg i ulike sammenhenger som leder på andre arenaer. Dette var representativt for alle informantene. En av informantene trakk frem at ledererfaring også kan være fra frivillige idrettslag, men i stor grad gikk det igjen at ledererfaring fra skoleverket var det som ble vektlagt. Med skoleverket snakket man om erfaring helst fra videregående skole, men noen av informantene var eksplisitt på at man også vurderte ledererfaring fra grunnskolen. Følgende sitater illustrerende det:

*”Vi ville ha en med ledererfaring fra skoleverket, en som kjente til skolen som organisasjon.”* (R2)

*”Så har du det som er realkompetansen som leder - som jo kan være viktig den også. Det du har opparbeidet deg, den erfaringen du har fått deg gjennom ulike sammenhenger som leder, enten gjennom idretten, lag- og foreninger eller andre jobber som leder.”* (R1)

Informantene var samstemte i at ledererfaring fra skoleverket var viktig å ha for å kjenne til hvordan skolen som organisasjon fungerer.

*”Det å ha jobbet innenfor skoleverket, enten som lærer eller i lederposisjon, er viktig. Du har gjennom dette en grunnleggende forståelse for og kjennskap til de utfordringer man står ovenfor både innenfor elevhåndtering, samarbeid skole – næringsliv og undervisningsarbeid.”* (R5)

Flere av informantene refererte til seg selv når de snakket om ledererfaring. De fortalte om ledererfaringen de hadde opparbeidet seg i arbeidet som rektor.

*”Vi vektlegger ledererfaring, ikke bare lederutdanning. Jeg har lært mest gjennom min ledererfaring som rektor.” (R1)*

*”Jeg har jo lært mye mer gjennom min rolle som rektor enn det jeg har lært når jeg tok offentlig politikk, organisasjonsteori og rektorutdanningen. Selv om det var bra så har jeg jo lært mye av det som jeg har tilegnet meg gjennom erfaring, uten tvil. Men det forutsetter at du er i stand til å reflektere over det du holder på med, bruker den kunnskapen du opparbeider deg og er villig til å utvikle det – jobbe med tingene.” (R3)*

#### **4.3.4 Viktige lederegenskaper som grunnlag for god ledelse**

Alle informantene viste til at en leder måtte ha ulike lederegenskaper for å inneha god lederkompetanse. Disse egenskapene var blant annet å være god på prosesser, kunne motivere sine medarbeidere, være handlekraftig og jobbe målrettet, ha evne til å kunne kommunisere og samhandle med andre mennesker. Mange av egenskapene gikk igjen blant informantene og på dette området var de mer samstemt enn på det som omhandlet formell lederutdanning og ledererfaring.

En egenskap som gikk igjen hos de fleste var at man måtte være god på prosesser. For eksempel involvering av medarbeidere, legge til rette for god planlegging, veiledning og evaluering. Følgende sitater illustrerer dette:

*”Det å systematisere arbeidet og lage retningslinjer, i tillegg til å ha åpne prosesser slik at det er en forståelse for det ... involvering av medarbeidere og delegering av arbeidsoppgaver tenker jeg er vesentlig.” (R1)*

*”Da må du ha noen som er dyktig på retorikk innenfor det å selge inn visjoner eller lage prosesser som kommer ut med en visjon, at vi en gang blir slik – og motivere for det.” (R5)*

*”Hun som var for inntil to år siden, var utrolig dyktig, utrolig kunnskapsrik – god på prosesser .... snakket mye med lærerne og hadde en fantastisk helhetlig oversikt.” (R2)*

Informantene ville ha ledere som kunne motivere både lærere og elever for å skape engasjement knyttet til læringssituasjoner og utviklingsområder i skole. Følgende sitater illustrerer dette:

*”Først og fremst var jeg ute etter motivasjonsbiten, motivasjon av lærere og av elever. Jeg var opptatt av læring i denne sammenheng.” (R5)*

*” ... du må kunne motivere og du må kunne slippe andre til.” (R3)*

*”Jeg er opptatt av at avdelingsledere skal ha evnen til å motivere og skape et godt læringsmiljø og arbeidsmiljø. Det går i det hele tatt på det å kunne samhandle med de som er i organisasjonen og få den til å bevege seg i den retningen man vil.” (R6)*

Informantene så etter ledere som var handlekraftig i sin ledelse, kunne fatte beslutninger og at de kunne vise til resultater i form av enten måloppnåelse eller det å evne å omsette ord til handling. En leder som viser til resultater skaper tillit. Ett av begrepene som flere av informantene brukte var det å være ekspedit, i denne sammenheng forstått som å være handlekraftig. Dette innebærer å få ting til å skje. Dette illustreres med følgende sitater:

*”Du må være ekspedit, målrettet, og tør å stå frem og kan stå for sine ting.” (R1)*

*” ...en som var kjapp og god til å følge opp saker i avdelingen – som var tett på slik at man kunne få tilbake tilliten hos alle i avdelingen. Hvis du skal være personalleder er du avhengig at du har en viss grad av tillit hos de du skal lede.” (R6)*

*”Hvis man ser man har tatt feil avgjørelse – så må det ikke være noe problem å gjøre den om. Men du må ta en avgjørelse, så må du følge den og så må du jo evaluere tidsnok.” (R3)*

Alle informantene trakk frem flere egenskaper som for eksempel samarbeidsevne og relasjonskompetanse. Det var ingen som fremhevet noen av egenskapene spesielt, men de sa at dette var egenskaper som utfylte hverandre og som måtte være tilstede både hos den enkelte, i tillegg til hos ledergruppen.

*”Du må i hvert fall ha god relasjonskompetanse. Du må kunne prate med folk og kunne ha kommunikasjon med mennesker, da det er veldig viktig i den jobben.” (R2)*

*”Relasjonskompetansen som går igjen som en rød tråd, ja den gjør det, hvis du ikke har det så tror jeg ikke du kan klare å lede noen.” (R4)*

Informantene trakk frem at den sosiale kompetansen var viktig å ha for å bli en god leder. Denne kompetansen er avgjørende for oppgaver som krever samarbeid med andre, og oppgaver som dreier seg om evnen til å behandle og samhandle med mennesker.

*”Vi er ute etter den sosiale kompetansen, den kompetansen man har til å samarbeide – samarbeid er et nøkkelord. Både i forhold til de du skal lede, men også i forhold til lederteamet.” (R2)*

*”Ledergruppen skal fungere som et team som innebærer at man samarbeider i størst grad.” (R1)*

*”Det viktig at de bidrar inn i ledergruppa, at de [avdelingslederne] skaper en tilhørighet til skolen og at de jobber på flere nivåer [rektor, lærere og elever].” (R2)*

Selv om informantene isolert sett beskrev ulike egenskaper og ferdigheter som viktig, var de opptatte av at disse egenskapene ikke sto alene, men var komplementerende egenskaper eller ferdigheter som utfylte hverandre i utøvelsen av rollen. Følgende sitater viser dette:

*”En kompetent leder er jo en som skal kunne håndtere en del ulike situasjoner, så du må jo være god på dette som heter situasjonsbasert ledelse, du må kunne ha en viss grad av oversikt, du må kunne motivere og du må kunne slippe andre til.” (R3)*

*”De er likestilte – det er balansen mellom dem. De er avhengige av hverandre. Og så er det slik at i en situasjon så kreves det en ting, og i en annen situasjon en annen ting. Det er akkurat da du må være i stand til å bruke de egenskapene til å oppnå noe positivt. Ta i bruk det repertoaret du har. Det du har å spille på.” (R1)*

*”Du må ha en god porsjon med tydelighet når du veileder og leder mennesker. Du må peke hvor man skal og hvorfor man skal gå dit.” (R1)*

#### **4.4 Hvilken kompetanse vektla rektorene mest?**

Vår problemstilling er hvordan rektorer vurderer lederkompetanse versus fagkompetanse ved tilsetting av avdelingsledere i videregående skole. Ut fra funnene våre var informantene samstemt i at fagkompetanse ligger til grunn for tilsetting i videregående skole og det var en



forutsetning og et minstekrav for å bli tilsatt i lærerstillinger, dermed også avdelingslederstillinger. Deretter fremhevet de både formell lederutdanning, ledererfaring og lederegenskaper som viktige. Informantene rangerte ikke disse i forhold til hverandre.

Fagkompetanse er en basiskompetanse som alle må ha for å kunne tilsettes fast i videregående skole. Følgende sitater illustrerer dette:

*”Men da vektla jeg faktisk at det var viktigere for oss å få inn en som hadde og kjente språket på idrettsfaget, enn å få inn en med nødvendigvis lederkompetanse.” (R3)*

*”Hadde hun hatt lederutdannelse i tillegg så hadde det ikke gjort noe, men jeg ville ikke valgt en med bare lederutdannelse som ikke hadde fagkompetanse. Det skaper så mye uro som er helt unødvendig” (R3)*

De fleste informantene var opptatt av at avdelingsledere burde inneha formell lederkompetanse. Dette er den kompetansen du erverver deg gjennom utdanning, kurs eller annen systematisk opplæring. Informantene fremhevet rektorutdanningen som en formell lederkompetanse som de vektla når de skulle velge ut kandidater til intervju på avdelingslederstillinger. De reflekterte over at formell lederutdanning bidro til en økt forståelse for utøvelse av ledelse i et helhetsperspektiv.

*”Den andre delen av kompetanse går i forhold til den formelle lederkompetanse. Den er vesentlig, men ikke alene. Den er vesentlig for å få et faglig perspektiv om ledelse som du bygger på. Du ser mer helheten og du graver deg ikke ned i det ene avgrensede faget som kanskje er lett å gjøre hvis du på en måte har en ren faglig bakgrunn, samt at du er opptatt av dette området og ikke helheten.” (R3)*

*”I forhold til utøvelsen av ledelse og valg av ledere, så må man jo se på den formelle bakgrunn som personen har i tillegg til fagbakgrunnen, formell eller lederfaglig bakgrunn.” (R2)*

Ledererfaring var en kompetanse som informantene trakk frem. Her fremhevet de i utgangspunktet ledererfaring fra skoleverket, da både grunnskole og videregående skole, men annen type ledererfaring ble også verdsatt. For eksempel erfaring fra både idrettslag og privat næringsliv.

*”Hun som vi tilsatte på idrettsfag hadde jo ikke formell lederutdanning, men hun hadde jo lang ledererfaring på mange områder, både innenfor idrett og innenfor skoleverket, det er jo god ledererfaring.” (R3)*

*”Det er viktig at man har erfaring fra videregående skole – fra skoleverket – som lærer, eller som leder. Og så tenker jeg at ledererfaring fra grunnskole kan brukes hvis du også har lærerutdanning som er relevant for videregående skole.” (R3)*

*”Vi vektla faktisk ledererfaring fra privat næringsliv når vi skulle tilsette avdelingsleder. Personen hadde selvsagt også undervisningserfaring fra skoleverket.” (R6)*

Informantene trakk i flere sammenhenger frem ulike lederegenskaper som de sa var viktige når de skulle vurdere søkere underveis i intervjuene. Gjennom aktivt bruk av caser i intervjuene fikk de frem noen av egenskapene som de var ute etter. Det de så etter var blant annet evne til samarbeid, utøvelse av ledelse og det å motivere medarbeidere til å nå felles mål.

*”Du må ha begge delene, det hjelpe ikke at du har en sterk fagkompetanse hvis du ikke har lederegenskaper. Med det tenker jeg blant annet på at du må kunne skape engasjement hos de du skal lede.” (R3)*

*”Hvis jeg ikke hadde motivasjon eller egenskaper som gjorde at jeg i noen sammenhenger kunne fungere som leder hadde ikke utdanning gjort meg bedre.” (R1)*

*”Når vi tilsatte her for noen år siden en leder på realfag, de var ganske sånn likt kvalifisert formelt, begge hadde jobbet lenge i videregående, men da vi spurte hvordan de ville håndtere ulike situasjoner, så skilte vi dem på egenskaper. Der den ene ville vært ute med pekefingeren og tatt en kjapp konklusjon, ville den andre vært mer lyttende, inkluderende og vært litt søkende for å innhente informasjon.” (R3)*

## **4.5 Kompetanse som ressurs og som prosess**

Informantene var opptatte av hvilken kompetanseressurs de fikk tilført ledergruppen ved tilsetting av ny avdelingsleder. De hadde også fokus på kontinuerlig kompetanseutvikling

som prosess både gjennom utdanning, veiledning og oppfølging. Informantene fortalte at kompetanseutviklingen var lite systematisert og det bar preg av tilfeldigheter.

De fleste informantene ga uttrykk for at de hadde forventninger om at avdelingslederne skulle ta formell utdanning hvis de ikke hadde det, eller komplettere det de eventuelt hadde fra før av.

*”Den siste har det ikke formelt, men blir oppfordret til å ta det.” (R1)*

*”Det er ønskelig at de skal ta rektorutdanningen, men ikke et krav om det.” (R5)*

*”Når det gjelder rektorutdanningen - vi pålegger ikke. De nye avdelingslederne er med på det likevel.” (R2)*

En av informantene var tydelig på hva han forventet av sine nye medarbeidere.

*”Jeg har en tydelig forventning om at de skal gå videre på rektorskolen, eventuelt få en tenning på å gå videre på master i ledelse hvis de ønsker det.” (R6)*

Informantene viste til at de fulgte opp sine avdelingsledere gjennom tett dialog i det daglige. Veiledningen foregikk både individuelt og gjennom utvikling av hele ledergruppen. Informantene beskrev veiledningen som tilfeldig og uten noen form for systematikk. Følgende sitater illustrerer dette:

*”Jeg prøver å være tett på i forhold til coaching og prøver å ha en innsikt i hvordan de jobber og leder sin avdeling. Det blir mye samtaler om det, hva de har gjort og supporter på det de gjør. Korrigere hvis det er noe som er mindre bra. Det er ikke noe systematikk i det, men det er tett dialog hver dag.” (R1)*

*”Vi har ingen systematisk interne opplæringssystemer for nye. Det må jeg være ærlig på, vi skulle ha nok hatt det.” (R2)*

*”Vi har ikke vært flink nok til dette. Systematisk utvikling på dette, men vi kjører opplæring på de tingene det er behov for ut fra de rollene de skal ha. Det har vi gjort.” (R5)*

*”Hvis vi skal få til intern lederopplæring så må man jobbe i lag med noen som kan være med å drive den prosessen, det har ikke vi gjort men vi er på vei til å gjøre det, da må du utvikle ikke bare den enkelte, men i teamet.” (R2)*

Informantene fortalte at det ble gjennomført ukentlige oppfølgingsamtaler uten at det var satt i et spesielt system. Følgende sitater beskriver dette:

*”Jeg følger opp de nye - forhåpentligvis gjøres dette i det skjulte – sånn at det ikke blir et program du skal følge. Det må bli sånn at veien blir til mens man går. Vi vet hvor vi skal, det er bare å finne de stiene som fører oss dit. Og de må vi finne i lag.” (R1)*

*”Ja vi har jo vanlige oppfølgingsamtaler, vi er tett på hverandre hele tiden, det går ikke en dag uten at jeg har snakket med alle lederne mine. Vi har fokus på utvikling av oss som personer, hvordan skal vi jobber videre, og hva skal vi få til. Dette er en kontinuerlig prosess hele tiden.” (R3)*

## **4.6 Oppsummering av funn**

### **4.6.1 Ledelses- og styringsoppgaver**

Gjennom intervjuene har det kommet frem hvordan informantene ser på styring- og ledelsesoppgaver som en del av konteksten en avdelingsleder utøver sin rolle i. Her viser de til at gjennom oppgaveporteføljen til avdelingsledere vil noen av disse forutsette styring, mens andre igjen baserer seg på ledelse. Informantene viste til at for å oppnå gode resultater var det viktig med avdelingsledere som kunne være med på å utvikle god kvalitet gjennom sin rolle. De fremhevet nødvendigheten av å ha engasjement i, og å være tett på lærere gjennom å gi dem mulighet til å drive pedagogisk utviklingsarbeid. Samtidig sa våre informanter at avdelingslederens fokus på den enkelte lærer var viktig for å utvikle trygge medarbeidere. Dette sa informantene bidro til et godt arbeidsmiljø, som igjen ga rom for utvikling av den enkeltes kvaliteter.

Flere av informantene viste til at avdelingsleder i noen situasjoner måtte benytte seg av retningslinjer og rutiner for å styre sine medarbeidere. Dette for å unngå at konflikter og støy fikk utvikle seg.

Fokus på måloppnåelse var sentralt for våre informanter. De nasjonale myndigheter setter mål for skoleverket. Skoleledere styres av disse overordnede målsettinger. Hvordan den enkelte

skole når målene er blant annet avhengig av ledelse på alle nivå i skolen. Informantene var snakket om at skolen styres gjennom mål og målene nås gjennom ledelse.

#### **4.6.2 Vektlegging av ulik kompetanse**

Informantene har gitt uttrykk for hvordan de jobber med tilsetninger og hva de har fokus på når de skal rekruttere nye medarbeidere i ledelsen. Når kandidater velges ut til intervju var alle informantene samstemte i at den faglige kompetansen for tilsetting i undervisningsstilling i videregående skole ligger i bunnen.

Vår undersøkelse indikerer at de fleste vektlegger både formell lederutdanning og ledererfaring når de skal velge ut kandidater til intervju. Gjennom intervjuene og bruk av case sjekker de ut lederegenskaper hos kandidatene. Funnene viser oss at både formell lederutdanning, ledererfaring og lederegenskaper er kompetanse som vektlegges.

Informantene våre beskriver både en ønsket situasjon for hvilken kompetanse og egenskaper som er mest ideell, og en realistisk situasjon for hva de har å velge mellom når de skal tilsette i avdelingslederstillinger. Her beskriver de formell lederkompetanse, ledererfaring og gode lederegenskaper som det ideelle.

Det er mange roller en avdelingsleder skal bære i sin jobb og informantene var opptatte av hvem de tilsetter og hvilke ulike egenskaper de innehar. Lederoppgaver, herunder personalledelse, pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid fordrer sosial og personlig kompetanse. Ved å motivere, bygge gode relasjoner, skape felles verdier og god kommunikasjon legger de til rette for god personalledelse. Sosial og personlig kompetanse er kompetansekategorier som glir over i hverandre, noe som også fremkommer i vårt teoretiske rammeverk og som vi kommer nærmere inn på i kapittel fem.

#### **4.6.3 Kompetanseutvikling – tilfeldig eller systematisk**

Våre informanter uttrykte forventninger til videre kompetanseutvikling av avdelingslederne, når det gjaldt samhandling i lederteamet og administrative oppgaver. Av administrative oppgaver ble blant annet skoleadministrative systemer (SATS) og eksamensarbeid nevnt. Opplæring på disse systemene kunne skje ved interne kurs eller annen form for opplæring. Informantene fortalte om manglende systematisk opplæring og veiledning av avdelingslederne etter tilsetting, samtidig som de ga uttrykk for at de ønsket å få til en systematisk opplæring. Dette gjaldt både administrative oppgaver og utvikling av ledergruppen. Det var mindre individfokus i veiledningen og desto større fokus på utvikling

av ledergruppen. De nytilsatte ble innlemmet i dette utviklingsarbeidet. De fleste av informantene hadde et fokus på, et ønske og en forventning om at de som ble tilsatt uten formell lederutdanning tok dette etter at de var tilsatt. Kun en av informantene uttrykte sin tydelige forventning om at den nytilsatte burde ta rektorutdanningen.

For å knytte sammen hovedfunnene med forskningsspørsmålene og de forventningene vi har til funnene sett opp mot teorien vi har lagt til grunn, velger vi å presentere dette i figur 3.

| <b>Forskningsspørsmål</b>   | <b>Forventninger til funn</b>  | <b>Informantenes fortelling</b>   | <b>Hovedfunn</b>   |
|---|--|---|--|
| På hvilken måte brukes ledelse og styring som en del av konteksten en avdelingsleder utøver sin rolle innenfor? | Vi forventet å finne at ledelse er viktigere enn styring for avdelingslederne i sin rolle som leder. | Avdelingslederne er mer tett på lærergruppen og leder prosesser som kan føre til gode resultater. Avdelingsledere må i tillegg ha fokus på retningslinjer og prosedyrer som et av sine styringsverktøy. | Ifølge informantene brukes personorientert påvirkning av medarbeidere gjennom ledelse. Det brukes også rutiner og retningslinjer som system for å sikre god styring. De mener at ledelse brukes i større grad enn styring. |
| Hvilken kompetanse trenger avdelingsleder for å lede?   | Vi forventet å finne at krav til lederkompetanse, faglige kompetanse, personlig- og sosial           | Det er viktig at en avdelingsleder har faglig- og pedagogisk kompetanse for å   | Lederkompetanse som utdanning, erfaring og egenskaper er etterspurt  |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  | <p>kompetanse er kompetanseområder som blir etterspurt ved tilsetting av avdelingsledere i videregående skole. I tillegg forventet vi å finne at rektorene la faglig og pedagogisk kompetanse til grunn ved tilsetting av avdelingsledere i videregående skole. Til slutt forventet vi å finne at kravene til lederkompetanse, var sterkere vektlagt enn kravene til faglig kompetanse ved ansettelse av avdelingsledere i videregående skole.</p> | <p>skape tillit og kunne utøve autoritet i sin rolle. Det er en fordel at de har ulike lederkompetanser som lederutdanning, ledererfaring, helst fra skoleverket, og ulike lederegenskaper.</p> | <p>kompetanse sett fra våre informanternes ståsted. Informantene trakk frem at faglig- og pedagogisk kompetanse er et minstekrav for å bli tilsatt i videregående skole.</p> <p>De trekker frem både lederkompetanse og fagkompetanse som viktig. Når minstekravet til tilsetting er innfridd vektlegger de lederkompetanse. Lederutdanning, ledererfaring og lederegenskaper rangeres i liten grad opp mot hverandre av våre informanter.</p> |
|--|--|---|--|

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| Hvilken kompetanseutvikling er nødvendig for å fungere i rollen som avdelingsleder? | Vi forventet å finne at rektorer er opptatt av å legge til rette for og stimulere til læring og utvikling på arbeidsplassen. | Nytilsatte avdelingsledere som trenger kurs innenfor systemene i skolen får opplæring i dette. Det gjennomføres sporadisk veiledning og oppfølgingssamtaler. De nytilsatte kompetanseutvikles gjennom eksisterende ledergruppe. | Informantene viste til at kurs innenfor administrative systemer, tilfeldig veiledning og oppfølging av nytilsatte ble gjennomført. De som ikke hadde formell lederutdanning ble oppfordret av våre informanter til å ta det. |
|---|--|---|--|

Figur 3: Oppsummering av funn

## 5 Analyse

Med bakgrunn i våre forventninger, våre forskningsspørsmål og funnene fra informantene velger vi å dele analysen inn i tre hovedområder:

1. Styring og ledelse i avdelingslederrollen
2. Kompetansekrav
3. Kompetanseutvikling



## **5.1 Ledelse versus styring – hvordan påvirker dette avdelingslederrollen?**

De siste tiår har fokuset på effektive og gode skoler stått sentralt. Møller (2006) har sett på studier som har vært opptatte av hva som kjennetegner gode og effektive skoler. Hun viser blant annet til at målstyring er et sentralt begrep i studiene. Gjennom ledelse skal man kunne sette mål for skolen og derigjennom bidra til å forbedre elevenes læringsresultater. Målene ble utformet i fellesskap i lederteamet og i samhandling med lærerne. Møller (2006) har i sin artikkel vist til at det er en sterk sammenheng mellom hvordan en skole ledes og skolens resultat, da målt gjennom elevenes resultater. Hun trekker frem at en leder må ha evne til å involvere og engasjere seg i sine medarbeidere, samtidig som hun understreker viktigheten av å stimulere medarbeiderne gjennom diskusjoner, utfordringer og å introdusere nye ideer. Dette for å sikre at kunnskap om skole, hva som fører til utvikling av god skolepraksis, igjen fører til utvikling av en forståelse for hvordan man kan forbedre læringsresultatene. Påvirkning fra ledelse skjer alltid gjennom en person og i en relasjon der autoriteten og det personlige skjønn er viktig (Ladegård & Vabo, 2011). Et av våre forskningsspørsmål handlet om på hvilken måte ledelse og styring ble brukt som en del av konteksten avdelingsleder utøver sin rolle i. Når informantene snakket om hvor tett på avdelingslederne skulle være sine medarbeidere i skoleutvikling eller pedagogisk ledelse, dreide dette seg om den påvirkningen avdelingslederne utøver ovenfor sine medarbeidere, uten at det førte til at man fratok dem muligheten til å drive utviklingsarbeid i eget klasserom. De var snakket om at både rektor, den enkelte avdelingsleder, men også hele ledergruppen skulle påvirke og lede gode prosesser som førte til et godt læringsmiljø for elevene.

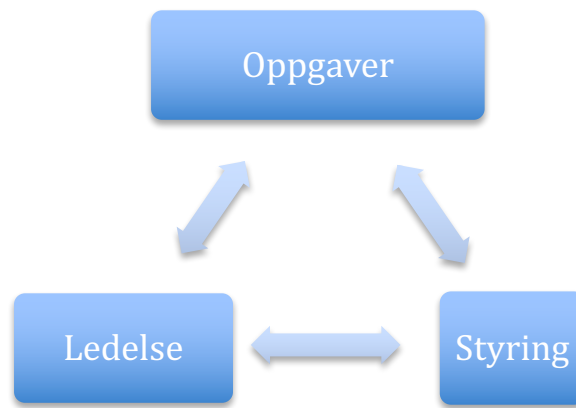
Rektor leder sin skole gjennom sine avdelingsledere. Informantene fortalte oss at det var forventet at avdelingsleder måtte styre gjennom en god del rutinearbeid, utarbeide retningslinjer og jobbe med tilrettelegging av arbeidsoppgaver som måtte håndteres. Når avdelingsledernes hverdag preges av krav til forvaltning av regler og rutiner, krav til å drive frem endringsprosesser og krav til fokus på utvikling av en best mulig skole for elevenes læring, er dette i tråd med samfunnets forventninger til hvordan effektive og gode skoler drives og utvikles. Dette sier oss at dagens skole benytter både styring og ledelse som virkemiddel.

Informantene ga uttrykk for at de så en endring fra styring til ledelse. De viste til tidligere avdelingsledere som var dyktige fagpersoner, hadde en stor oversikt over regler, rutiner og

retningslinjer og som håndhevet disse i sitt arbeid. Dreiningen fra styring til fokus på ledelse var tydelig etter hvert som nye avdelingsledere skulle tilsettes. Informantene var opptatte av hvordan avdelingsledere var i stand til å motivere, engasjere og samtidig ha fokus på utvikling av skolen. Lotsberg (1997) introduserte to alternative ledelsesmodeller i skoleverket hvor den tradisjonelle var preget av administrasjon, forvaltning av regler og rutiner, mens den moderne leder hadde fokuset mot endringsprosesser og skolens omgivelser. Den tradisjonelle lederen utøver påvirkning indirekte gjennom systemer og strukturer, eller gjennom direktivlignende påvirkning (Røvik, 2007). Fra nasjonale myndigheter har man hatt fokus på at skoler skal ledes av et tydelig, demokratisk og kraftfullt lederskap (St. Meld. nr. 30 (2003-2004), 2004). Dette lederskapet kan defineres til å være rektor, men rektor er igjen avhengig av å ha dyktige avdelingsledere som utøver ledelse tett på sine medarbeidere. Våre informanter hadde fokus på at avdelingsleder skulle ivareta pedagogisk ledelse og drive pedagogisk utviklingsarbeid.

Selv om informantene omtalte styring som en del av hverdagen til avdelingslederne, er vår oppfatning at de var mer opptatte av hvordan deres skole skulle og kunne utvikle seg i positiv retning med tanke på elevprestasjoner gjennom økte læringsresultater. Det så for oss ut som at avdelingsleder sitt arbeid er preget av ledelse gjennom tett kontakt med medarbeiderne, fokus på pedagogisk utviklingsarbeid, fleksibilitet og engasjement både i forhold til elevene og lærerne.

Likevel ser vi at det er en veksling mellom styring og ledelse, og illustrerer dette i figur 4. Her viser vi at ledelse ser ut til å være viktigere enn styring og illustrerer dette med at boksen med styring er mindre enn boksen med ledelse. Vårt oppfatning stemmer overens med det Sørhaug (2010, referert i Ladegård & Vabo, 2011) mener at en leder benytter seg av både styring og ledelse som virkemiddel – at den ene er ikke tenkelig uten det andre. Mens Ladegård og Vabo (2011) i sine definisjoner skiller mellom ledelse som personorientert påvirkning og styring som systemorientert. Informantene fortalte oss at det var et behov for å styre gjennom rutinebeskrivelser og systemer for å skape forutsigbarhet og ro blant personale. Utydelighet på dette området kunne føre til konflikter, mistanke om forskjellsbehandling blant ansatte på avdelingen og unødig ”støy”. Samtidig var det fokus på avdelingsleders oppgaver knyttet til ledelse gjennom påvirkning av personalet og ledelse av utviklingsarbeid for å drive frem den gode skolen.



Figur 4: Lederoppgaver for avdelingsleder

Vi forventet å finne at ledelse var viktigere enn styring for å utvikle en god skole. På bakgrunn av dataene i undersøkelsen vår kan vi konkludere med at dette stemmer. Vi har tidligere stilt spørsmålet om vi hadde gått fra styring til ledelse og tilbake mot styring igjen, eller om det er en balanse mellom styring og ledelse. Så langt kan vi si at det er mer fokus på ledelse og noe mindre fokus på styring.

Ledelse foregår innenfor en bred kontekst, både i forhold til hva som gir legitimitet og hva som er akseptabel atferd – hos medarbeider og leder (Døving m.fl., 2016b). Funnene indikerer at styring og ledelse brukes i konteksten en avdelingsleder utøver sin rolle i, og det er et sterkere fokus på ledelse enn styring. De oppgavene og ansvarsområdene en avdelingsleder har, danner utgangspunktet for forståelsen av kompetansekravene som stilles til en avdelingsleder i videregående skole.

## 5.2 Krav og ønsker om kompetanse hos avdelingsledere

Roller som avdelingsleder i videregående skole er innholdsrik og mangfoldig. En avdelingsleder opererer i spennet mellom sine nære medarbeidere og rektor på skolen, og i spennet mellom å være økonomisk leder, personalleder og utviklingsleder. Hvilke krav og ønsker om kompetanse som stilles til en avdelingsleder er avhengig av både den enkeltes opplevde kompetanse og det kravet til kompetanse som de opplever i utøvelsen av sin rolle. Det er ikke alltid at en leder opplever samsvar mellom det den enkelte har av kompetanse og de arbeidsoppgavene som tilligger jobben. Våre informanter beskrev rollen som

avdelingsleder som svært variert. De skulle blant annet være gode faglige samtalepartnere med sine medarbeidere, de skulle være tydelig i rollen, de skulle være rause, kunne motivere, være ekspeditte og de skulle være utviklingsorientert. Summen av tilbakemeldingene fra våre informanter kan kort oppsummeres med at kompetansekrav til avdelingsleder er både krav til fagkompetanse, ønske om formell lederutdanning, ledererfaring og lederegenskaper. Er det forskjell på krav og ønsker? Til dette må vi svare ja. Et krav er i de fleste sammenhenger ufravikelig, mens et ønske er noe man kan anmode om. Når våre informanter uttrykte at fagkompetanse var et minimumskrav stemmer dette med kravene i Forskrift til Opplæringslova (2006). Vi vil i det følgende analysere ulike krav til og ønsker om kompetanse når det gjelder avdelingsledere i videregående skole.

### **5.2.1 Minstekrav til fagkompetanse**

Nordhaug (2004) sier at en leder må ha faglig kunnskap innenfor det området han eller hun skal lede. Dette synet støttes av Davis (1977, referert i Høst, 2009) som viser til at en førstelinjeleder har behov for fagkunnskaper i større grad enn en toppleder i organisasjonen. Dette i motsetning til en toppleder som vil ha større behov for begrepsmessige ferdigheter. Når informantene fortalte hva de vektla av kompetanse og egenskaper ved tilsetting i avdelingslederstillinger, så konstaterte alle at kravet til tilsetting i undervisningsstilling i videregående skole var det første som ble sjekket ut. De som ikke hadde dette ble ikke vurdert. Alle informantene la til grunn at den faglige kunnskapen den enkelte hadde måtte helst samsvare med det fagområdet avdelingslederen skulle lede. De begrunnet det med at leder naturlig oppnådde tillit hos sine medarbeidere til å kunne delta i gode faglige diskusjoner. Våre informanter trakk frem at man gjennom den faglige kunnskapen kunne oppnå både respekt, tillit og autoritet som leder.

Den forståelsen våre informanter la til grunn når de omtalte faglig kompetanse var ikke relatert direkte til lederoppgaver, men til faglige oppgaver innenfor den fagavdelingen de skulle lede. Denne måten å forstå fagkompetanse på er et interessant perspektiv og har betydning for vår problemstilling. Vi spør i vår problemstilling hvordan fagkompetanse vektlegges versus lederkompetanse. Vi har lagt til grunn at fagkompetanse er innenfor et spesifikt fagområde, for eksempel idrettsfag. I innledningen viser vi til at vi ikke har tatt stilling til om ledelse er et eget fag. Våre informanter ga uttrykk for at de skilte mellom fagkompetanse og lederkompetanse hos avdelingsledere. De la vekt på undervisningskompetanse, eller den faglig pedagogiske kompetansen når de skulle rekruttere

nye avdelingsledere. Dette stemmer godt med det Davis (1977, referert i Høst, 2009) beskriver som variasjoner i ulike typer ferdigheter alt etter hvilket ledernivå man er på. Det samme sier Nordhaug (2004) som definerer basiskompetanse som det en leder trenger for å ha gode faglige diskusjoner og for ikke oppfattes som en dårlig leder.

Kenning-tradisjonen har stått sterk i Norge (Grøholt, 1993), og ifølge Kenning kan en leder lede hva som helst. Om dette stemmer skal vi ikke ta stilling til i denne oppgaven, men ifølge våre informanter er det en fordel med faglig kompetanse.

Innenfor faglig kompetanse har vi vist til Døving (2016) som sier at den faglige kompetansen er knyttet til bestemte oppgaver hos en leder. Dette er ferdigheter som går ut over det våre informanter definerte som fagkompetanse når vi ba dem reflektere over begrepet. De knyttet fagkompetanse direkte til det Opplæringslova (2006) stiller som minstekrav om fagkompetanse ved tilsetting i pedagogiske stillinger i videregående skole, mens Døving (2016) beskriver den faglige kompetansen som knyttet til bestemte oppgaver eller problemer som skal løses for en leder. Kompetanse både innenfor personalledelse og strategisk ledelse definerer han til å være faglig eller oppgaverelatert kompetanse.

Vi forventet å finne at rektorer la faglig og pedagogisk kompetanse til grunn for tilsetting av avdelingsledere i videregående skole. På bakgrunn av data fra vår undersøkelse kan vi konkludere med at dette stemte. Informantene var tydelig på at faglig og pedagogisk kompetanse var et minstekrav for tilsetting i undervisningsstilling i videregående skole. Dette kompetansekravet gjaldt også avdelingsledere.

### **5.2.2 Styrke med formell lederutdanning**

Det er ingen krav til formell lederutdanning for tilsetting som leder i skoleverket i Norge, verken i grunnskolen eller i videregående skole. I 2003 ble det foretatt endringer i Opplæringsloven (2017) og kravet til at skoleledere skulle ha lærerutdanning ble fjernet. Det ble i stedet tatt inn at den som skulle tilsettes som rektor måtte ha pedagogisk kompetanse og lederegenskaper.

De fleste av våre informanter var opptatte av at formell lederutdanning ga en trygghet i jobben som leder og de vektla den pedagogiske kompetanse begrunnet i pedagogisk ledelse. De trakk frem at en viktig oppgave en avdelingsleder hadde var å bidra til pedagogisk utviklingsarbeid på skolen. Med denne oppgaven fulgte det krav om kompetanse til å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere utviklingsarbeidet. Dette stemmer godt med de krav til

skoleledelse som fremmes i Opplæringsloven (2017) og det Rye (2002) sier at teorien og kunnskapsbasen vil være med på å gjøre ledere tryggere i sin prosess frem mot beslutning, og som igjen vil gi større legitimitet ovenfor det personalet som ledes.

Når vi ser på hvordan våre informanter reflekterte over det å ha en teoretisk bakgrunn, her knyttet til lederutdanning, så støtter dette opp om evnen til å reflektere over egen praksis og forklare hvorfor man gjør de valgene man gjør, eller utøve det profesjonelle skjønnnet. Informantene sin forståelse av, og bidrag fra formell lederutdanning stemmer overens med det Rye (2002) sier om at formell opplæring kan bidra til utvikling av den nødvendige teoretiske og generelle kunnskapsbasen som utgjør grunnlaget for en profesjonell og skjønnsmessig vurdering.

### **5.2.3 Ledererfaring; en del av lederkompetansen**

I OECDs studie (Hegtun, 2007) om skoleledelse trakk alle medlemslandene, så nær som Nederland og Norge, frem at lærerutdanning og erfaring som lærer var lagt til grunn for tilsetting som skoleleder. Likevel viser det seg at de fleste skoleeiere i Norge har valgt å vektlegge dette som grunnlag for tilsetting av skoleledere.

Løvlie (2001) og Jensen (2002) omtaler hvordan flere av kompetanseområdene den enkelte besitter kommer til uttrykk gjennom konteksten, blant annet den kompetansen du erverver deg gjennom erfaring. Rye (2002) sier at mye av kunnskapsgrunnlaget for profesjonell ledelse utvikles gjennom erfaringer i praksisfeltet. Hun sier videre at kjennskap til ulike prosesser utvikles på arbeidsplassen, her forstått som skolen, og gjennom konkrete erfaringer. Dette omtales som en kontekstavhengig kunnskap man ikke kan tilegnes gjennom formell lederutdanning eller standardiserte lederutviklingstiltak.

Informantene trakk frem nødvendigheten av erfaring fra skoleverket, enten som lærer eller leder, og de brukte seg selv som eksempler for hvordan de hadde utviklet seg som leder gjennom erfaringen i jobben. Ledererfaringen, spesielt fra skoleverket, forklarte informantene blant annet handlet om å ta ansvar for ulike prosesser som skal ledes, og bidra til at disse ble iverksatt. Det å ha en grunnleggende forståelse for og kjennskap til de utfordringer man kunne møte i samhandling med personalet og elevene, var områder som ble trukket frem.

Informantene ville at den som skulle lede skolen måtte kjenne skolen som organisasjon, og at denne kjennskapen kom fra erfaring, helst som leder i skoleverket. Ledererfaring vil si å benytte deg av alle dine egenskaper og ressurser som trengs for å lede forskjellige grupper av

mennesker. En leder må evne å tilpasse leder stilen ut fra hvem man skal lede og i hvilken kontekst man leder.

#### **5.2.4 Ulike lederegenskaper som grunnlag for god lederkompetanse**

Døving (2016) viser til forsknings- og utviklingsarbeid som understreker at fagkompetanse er nødvendig, men det er den sosiale kompetansen og derigjennom en del viktige egenskaper som er et av de mest sentrale kravene for alle lederstillinger. Dette støttes av Lai (2013) som mener at sosial kompetanse er viktig for oppgaver hvor handler om å samarbeide og behandle mennesker i ulike situasjoner.

Vi har som beskrevet i kapittel 3.5 valgt å slå sammen personlig og sosial kompetanse med bakgrunn i at informantene synes det var vanskelig å skille disse kompetansene fra hverandre. Når de faglige kvalifikasjonene var innfridd viste alle våre informanter til at det var viktig å inneha personlige og sosiale egenskaper for å lykkes i lederjobben. De mellommenneskelige egenskapene som blant annet evne til å bygge relasjoner, kunne kommunisere og motivere, kunne håndtere stress og høyt arbeidstempo var egenskaper som ble trukket frem.

Informantene sa at ledere kan være godt kvalifisert gjennom utdanning og erfaring, men mangler de evnen til å samarbeide med mennesker vil det være vanskelig å lykkes som leder.

Løvli (2001) betrakter personlig kompetanse som et relasjonelt fenomen, der kompetanse er avhengig av den konkrete kontekst, situasjonen og av kollegaers støtte og anerkjennelse. Hun viser også til at holdninger har betydning for den relasjonelle kompetansen og hvordan man samarbeider med mennesker rundt seg. Lai (2013) viser til at personligheten til et menneske blir sett opp mot hvor omgjengelig og utadvendt en person er. Informantene ønsket at lederne skulle ha gode holdninger som førte til at de kunne forholde seg til forskjellige typer mennesker, og at de som skulle tilsettes var ledere med viktige menneskelige egenskaper som førte til utvikling av enkeltmennesket og utvikling av skolen.

Ifølge Møller (2006) utvikles personlige egenskaper i relasjon med andre mennesker og gode skoleledere bidrar til personalutvikling og skoleutvikling gjennom å stimulere intellektuelt. Egenskaper som å være spørrende, utfordre kollegiet, legge til rette for kollegiale samtaler og diskusjoner, oppfordre til etterutdanning og introdusere nye ideer er viktig. Denne kompetanse vises i hvordan ledere samarbeider med sine kollegaer og utfører og delegerer oppgaver. Hun understreker videre at en viktig kompetanse hos skoleledere er at de evner å involvere seg i utvikling, vet hva som fører til utvikling av god undervisningspraksis og har

forståelse for hvordan læringsresultatene kan forbedres. Dette stemmer overens med det våre informanter beskrev som evne til å motivere medarbeiderne, skape et godt lærings- og arbeidsmiljø og kunne samhandle med alle for at organisasjonen kunne utvikle seg.

Lai (2013) viser til at det er den personlige kompetansen som påvirker oppgaveutførelsen. Den viser hvor ansvarsbevisst, fleksibel og kreativ du er og om du evner å tenke nytt. Det er mange oppgaver som skal løses og det er derfor viktig å ha oversikt over hva alle har å bidra med. For å innfri alle krav og forventninger sa informantene at det var viktig å tilpasse arbeidsoppgavene ut i fra de ressursene du har tilgjengelig og situasjonen du står i. De snakket om en hektisk hverdag med mange utfordringer, krav og oppgaver som skal løses for å nå skolen sine mål. Det å være tydelig, god på prosesser og systemer, være kreativ, løsningsorientert og innovativ var viktige for å ivareta alle oppgavene.

En annen viktig egenskap som ble trukket frem var evnen til å tåle stress og det å stå i en arbeidssituasjon med høyt tempo. Iversen (2002) viser til at et av kompetanseområde hos en leder er at de må ha ferdigheter innenfor endrings- og stresstoleranse. Høst (2009) underbygger dette med at en leder bør ha personlige trekk som gjør at man er besluttsom, tilpasningsdyktig, utholdende og er villig til å ta ansvar. Informantene våre sa at det ofte kunne være stor motstand og mange meninger om hvordan saker skulle løses og hvilke prioriteringer man måtte gjøre. Derfor var det viktig at en leder tok ansvar og sto for den avgjørelsen som var tatt, tålte og stå i vinden og holde ut. Bass, Howard og Bray (referert i Høst, 2009) mener ledereffektivitet hos ledere er å ha et høyt energinivå, fysisk utholdenhet og stresstoleranse. Informantene nevnte at en leder i skoleverket måtte håndtere mange oppgaver samtidig som det krevde at man ikke mistet fatningen og oversikten. Det var derfor viktig at en leder taklet stress og høyt tempo slik at oppgaver ble tatt tak i og løst.

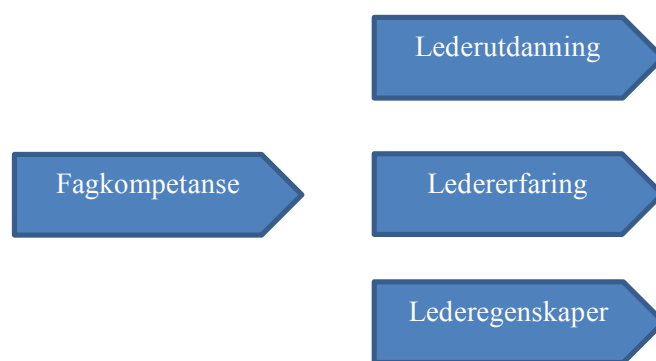
### **5.2.5 Krav og forventninger til avdelingslederrollen**

En avdelingsleder har behov for både mellommenneskelige, faglige og begrepsmessige ferdigheter. Davis (1977, referert i Høst, 2009) viser at behovet for fagkompetanse hos førstelinjeleder er større enn behovet for begrepsmessige ferdigheter. De mellommenneskelige er like viktig uansett ledernivå. Et av våre forskningsspørsmål var hvilken kompetanse trenger avdelingsleder for å lede. Det kan synes som om at avdelingslederrollen er utydelig og det fremkom ikke klare føringer eller krav til innholdet i avdelingslederrollen fra skoleeiers side. Det ble derfor opp til den enkelte rektor å definere



innhold og ansvarsområder i rollen. Ut fra dette varierte det hvilke kompetansekrav som ble stilt til avdelingsleder alt etter hvilken skole man skulle tilsettes i.

På bakgrunn av data og dataanalysen har vi utviklet en modell som vist i figur 5. Den viser at fagkompetanse betraktes som minstekrav for tilsetting. Lederutdanning, ledererfaring og lederegenskaper er viktig og etterspurt kompetanse. Disse rangeres ikke hierarkisk i forhold til hverandre, de fremstilles som likeverdige. Våre informanter sa ja takk, begge deler, både fagkompetanse og lederkompetanse.



Figur 5: Vektlegging av kompetanse hos avdelingsleder

Vi forventet å finne at krav til lederkompetanse, faglig kompetanse, personlig- og sosial kompetanse var områder som var etterspurt ved tilsetting av avdelingsledere. Dette stemmer overens med funnene våre som viser at den ideelle avdelingsleder har formell lederutdanning, har ledererfaring fra skoleverket og har gode lederegenskaper. Fagkompetanse var et minstekrav for å bli vurdert til stilling i videregående skole.

### 5.3 Kompetanseutvikling

Lai (2013, s. 59) betrakter kompetanse som et potensial som bidrar til verdiskaping når den er tilpasset organisasjonens kompetansekrav og forvaltet på en hensiktsmessig måte. Det er den enkelte medarbeider som besitter kompetansen i form av kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger. Det er en ressurs som organisasjonen kan benytte seg av. Samspillet mellom den kompetansen den enkelte avdelingsleder har med seg inn i organisasjonen, og den prosessen

med opplæring som følger av erfaring man utvikler gjennom jobben, vil i sum være kompetanseutvikling.

Rye (2002) viser til at formell opplæring av skoleledere kan bidra til utvikling av den nødvendige teoretiske og generelle kunnskapsbasen som ligger til grunn for profesjonelle og skjønnsmessige avgjørelser. Dette stemmer med våre informanternes oppfatning om at de som hadde formell kompetanse hadde en felles teoretisk plattform og forståelse for hvordan man kunne nå sine mål. Informantene ga uttrykk for at mange dyktige ledere uten formell lederkompetanse kan gjøre en god jobb, men en med formell bakgrunn kan i større grad begrunne sine valg i teorien.

Lai (2013) skiller på formell og uformell kompetanse, og den formelle kompetansen er den du tilegner deg gjennom kurs og systematisk opplæring. Uformell kompetanse utvikler du gjennom erfaringer i arbeidslivet og ikke gjennom planlagte tiltak eller utdanningssystemer. Informantene oppfordret avdelingslederne til å videreutvikle seg gjennom utdanning, kursing og samarbeid med sine kollegaer. Alle hadde årlige medarbeidersamtaler, var tett på sine nytilsatte og veiledet gjennom formelle og uformelle samtaler.

Bottrup (referert i Rye, 2002) viser til at om kompetansen faktisk utvikles og skjer på de tenkte arenaene for utvikling av kompetanse, avhenger også av andre aspekter som organisering og strukturelle rammer. Her har aktørene selv en stor innflytelse på hvilke områder de ønsker utvikling på. Flere av informantene fortalte at de hver dag snakket med sine kollegaer om hva de hadde gjort, ga kontinuerlig veiledning og opplæring der det trengtes. Noen informanter beskrev at de visste hvor de skulle og hvilke mål som skulle nås, men veien dit måtte de finne i lag og at veien blir til mens man går. Ingen informanter hadde systemer for hvordan de fulgte opp nytilsatte, men de hadde fokus på at nytilsatte skulle introduseres for de systemene som de brukte i dag. Alle informanter svarte at de ønsket at avdelingslederne skulle heve sin kompetanse for å bidra til skolens utvikling. Ingen hadde noe systematisk opplegg på dette, men alle viste til at de oppmuntret avdelingslederne til å ta for eksempel rektorskolen eller master i ledelse. Informantene var opptatte av at deres skole skulle utvikle seg i tråd med føringer og krav som stilles til dagen skole og samfunnsaktør. De beskrev at utvikling av skolen var en prosess som foregikk kontinuerlig.

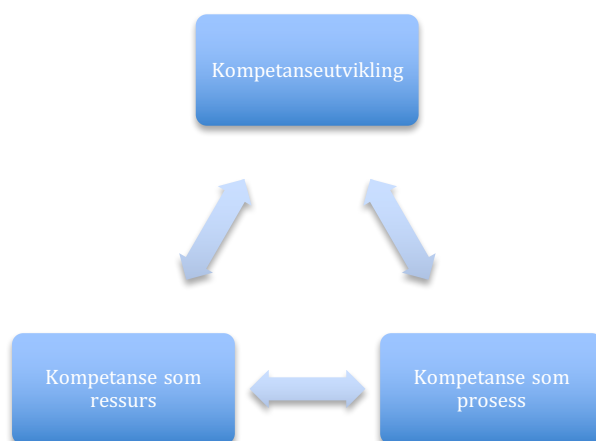
Rye (2002) ser på kompetanse som et relasjonelt fenomen, som fokuserer på at kompetanse må utvikles der den kommer til anvendelse, på arbeidsplassen og gjennom sosial og personlig

kompetanse. Flere av informantene viste til at de hadde lært aller mest gjennom sin lange erfaring som rektor og ga uttrykk for at de var mye bedre ledere i dag enn da de startet. De beskrev at de hadde lært mest gjennom å samarbeide med sine kollegaer i trygge læringsmiljø, der man stolte på hverandre og det var rom for å gi konstruktiv tilbakemelding.

Vi forventet å finne at rektorer var opptatte av å legge til rette for og stimulere til læring og utvikling på arbeidsplassen. Informantene hadde fokus på kompetanseutvikling etter at de hadde tilsatt avdelingsleder. Det var ingen systematikk i denne kompetanseutviklingen, men alle ga uttrykk for at de arbeidet for å få det til. De brukte ledergruppen som en utviklingsarena, de hadde individuelle samtaler og de observerte og veiledet avdelingslederne kontinuerlig. Ifølge Lai (2013) ser flere og flere verdien av intern kompetanseutvikling hvor man bruker egne ressurser i organisasjonen for å forsterke kompetanseutvikling.

Vi formulerte et forskningsspørsmål innledningsvis som omhandlet hvilken kompetanseutvikling som er nødvendig for å fungere i rollen som avdelingsleder. Det er ikke noe klart svar på dette spørsmålet, da innholdet i rollen ikke er tydelig definert. Hvilken utvikling som er nødvendig avhenger av hvilken kompetanse den enkelte har ved tilsetting og hvilke ansvarsområder og arbeidsoppgaver avdelingsleder skal ha.

Som vi viser i figur 6 er det samhandling mellom kompetanse som ressurs og kompetanse som prosess. Kompetanse som ressurs er den formelle kompetansen man har ervervet seg gjennom formelle utdanningsinstitusjoner. Kompetanse som prosess er hvordan det legges til rette for å videreutvikle kompetanseressursen for å oppnå personlig utvikling og nå organisasjonen mål. Kompetanseutviklingen som prosess skjer gjennom utvikling i ledergruppen og gjennom individuell veiledning. Det er summen av disse kompetansene som fører til kompetanseutvikling.



Figur 6: Kompetanseutvikling

## 6 Konklusjon

Gjennom intervjuene med informantene kom det frem at rollen som avdelingsleder er utydelig definert og innholdet i rollen varierte noe fra skole til skole. Som en følge av dette blir det vanskelig å definere tydelige kompetansekrav. Kompetansekravene opplevdes som til dels utydelige og kravene varierer ut fra hvordan den enkelte rektor har valgt å organisere ansvarsområder og oppgaveportefølje på. I tråd med den historiske utviklingen av skolen har også avdelingslederrollen vokst fram som avlaster for rektor. Dette har medført at avdelingslederrollen har endret seg og praktiseres ulikt fra skole til skole.

Målet med masteroppgaven har vært å forske på hvilken kompetanse rektorer vektlegger ved ansettelse av avdelingsleder i videregående skole. I den sammenheng har det vært nødvendig å få innblikk i hvordan blant annet ledelse og styring benyttes som virkemidler i konteksten til avdelingsleder. Styring og ledelse er en del av konteksten til avdelingsleder, men den dekker ikke alle fasetter ved rollen.

En avdelingsleder går inn i en rolle ved tilsetting. Vi har vært nysgjerrige på hvilken lederrolle en avdelingsleder i videregående skole har, hvilken kompetanse rektorer så på som nødvendig ressurs i denne rollen, og hva de tenkte om kompetanseutvikling som prosess etter tilsetting.

Vi har tilnærmet oss problemstillingen ved å studere kompetanse og vi har sett på styringsdokumenter om kompetansekrav i skoleverket. Vår problemstilling er følgende:

*“Hvordan vurderer rektorer lederkompetanse versus fagkompetanse ved tilsetting av avdelingsledere i videregående skoler?”*

Problemstillingen er utgangspunktet for våre tre forskningsspørsmål som har stått sentralt gjennom studiet.

1. På hvilken måte brukes ledelse og styring i konteksten avdelingsleder utøver sin rolle i?
2. Hvilken kompetanse trenger avdelingsleder for å lede?
3. Hvilken kompetanseutvikling er nødvendig for å fungere i rollen som avdelingsleder?

Studien vår viser at informantene er opptatte av ledelse for å påvirke en positiv utvikling av skolen. De hadde fokus på at avdelingslederne skulle utøve ledelse av medarbeiderne gjennom kontinuerlige diskusjoner og refleksjoner, både med den enkelte lærer og gruppen av lærere. Diskusjonen dreide seg også om balansen mellom å være tett på og samtidig gi lærerne tillit til å lede eget arbeid. Styring som virkemiddel for blant annet å unngå støy og konflikter blant personalet var et område som ble trukket frem av informantene, men da i mindre grad enn ledelse.

Døving (2016, s. 261) har vist til at forskningen ikke har gitt et entydig svar på om det finnes en egen lederkompetanse som er noe annet enn summen av alle de andre kompetanseelementene. Informantene snakket om kompetanse som summen av flere ting. De var opptatte av fagkompetanse, da som et minimumskrav for å bli tilsatt i skoleverket. Samtidig fortalte de at faglig kompetanse var viktig for å opparbeide seg respekt og autoritet for å få tillit hos medarbeiderne de skulle lede. Informantene verdsatte formell lederkompetanse fordi de ga uttrykk for at det ga trygghet i jobben, det ga en felles teoretisk begrepsforståelse og det støttet opp om evnen til å kunne reflektere over egen praksis. De hadde fokus på ledererfaring, spesielt fra skoleverket. Ledererfaring ga en kompetanse som informantene trakk frem som nødvendig for å lede og ta ansvar for å sikre at gode prosesser ble gjennomført. Det å kunne kommunisere, motivere og bygge gode relasjoner var egenskaper informantene anså som viktige for å skape et godt lærings- og arbeidsmiljø for alle. Dette var viktige faktorer som førte til utvikling av skolen som organisasjon og for å bidra til måloppnåelse.

Amdam og Kvålshaugen (2016) viser til at det historisk sett har vært en omfattende diskusjon om hva som er viktigst av relevant fagkompetanse eller generell ledelseskompetanse når man skal rekruttere nye ledere. Denne debatten har vært levende både i private og offentlige organisasjoner, og særlig relevant ved rekruttering av toppledere. Kenning-tesen om at en leder kan lede hva som helst har i den senere tid ikke blitt ansett å være riktig. Fokuset har vært å sikre gode rekrutteringsprogram for å rekruttere gode ledere for å få en størst mulig mangfoldig lederrolle. Dette stemmer overens med vår forskning som viser at informantene er opptatte av å ansette avdelingsledere med et mangfold av egenskaper.

Kompetanse som ressurs ved tilsetting og som prosess etter tilsetting har fokus hos informantene, men de har ingen systematisk plan for kompetanseutvikling. Alle informantene fortalte at de følger opp nytilsatte ved at de blir en del av utviklingen som skjer kollegialt i ledergruppen, og de følges opp med årlige formelle medarbeidersamtaler og mer uformelle sporadiske samtaler.

Informantene har fokus på kompetanseheving, men det er et paradoks at ingen viser til en systematisk plan for dette. De ga uttrykk for at de ønsket å få til en struktur på kompetanseheving etter ansettelser. Kompetansehevingen foregikk i form av både individuelle og gruppebaserte samtaler, formelle og uformelle samtaler og interne og eksterne kurs. Alle informantene oppfordret til videreutdanning innenfor ledelse.

Hva kan rektorer lære av vår oppgave som de kan bruke når de skal rekruttere avdelingsledere til sin videregående skole? Vi tenker at rektorer vil få et mer bevisst forhold til hva avdelingslederrollen skal inneholde gjennom å lese vår masteroppgave. Gjennom en tydeligere forventning til oppgaver og innhold i avdelingslederrollen, tenker vi at de vil være bedre i stand til å vurdere hvilken kompetanse de ønsker å vektlegge når de skal rekruttere avdelingsledere.

Vi tenker også at rektorene vil reflektere over egen skoles praksis når det gjelder systematisk kompetanseutvikling og sette fokus på dette området. Lai (2013) viser til at flere og flere ser verdien av å utvikle et internt kompetanseutviklingsprogram. Dette for å bygge på det man har og dermed fremme kompetanseutvikling i organisasjonen. Gjennom strategisk kompetanseledelse jobber man med systematisk kompetanseutvikling hvor fokuset er på målrettede tiltak som virkemidler, for å oppnå læring og skape god utvikling. Ut fra det vi har funnet gjennom vår forskning og med bakgrunn i litteratur, ser vi for oss at rektorene ser

behov for å utvikle en strategisk kompetanseutviklingsplan, og dermed en større bevisstgjøring på hvilken kompetanse de ønsker i sin skole.

## **6.1 Videre forskning**

I denne studien har vi vist hva informantene våre sier om rollen som avdelingsleder, hvilke kompetansekrav som stilles for å utøve avdelingslederrollen og hvilket fokus som er på videre kompetanseutvikling. Med utgangspunkt i de funnene vi har vist i oppgaven er det noen områder vi tenker kan danne grunnlag for videre forskning.

Det er rektorstemmen vi har hørt i vår studie, men vi kan ikke være sikre på at de har rett. Vi tenker det kunne vært interessant å få avdelingslederne i tale for å høre hva deres syn på kompetansebehov er og om de stemmer overens med rektors oppfatning?

Vår studie har fått oss til å undre over hvilken rolle avdelingsleder egentlig skal fylle? Det kunne vært interessant om noen forsket på avdelingslederrollen for å få mer data om hvilke krav som bør stilles. Skolene blir bare større og større og dette har ført til at avdelingsleder får en mer omfattende og kompleks rolle som leder. Møller (2006) viser til at det etterlyses flere studier som i større grad fanger opp kompleksiteten i ledelse som begrep. Dette støtter opp om våre tanker når det gjelder behov for videre forskning på innholdet i avdelingslederrollen, dens kompleksitet og dermed også hvilke kompetansekrav som stilles. Vi finner en del forskning på innholdet i rektorrollen, men ingen tydelig forskning på avdelingslederrollen.

## Referanseliste

- Amdam, R. P., & Kvålshaugen, R. (2016). Ledelse som profesjon i Norge - fagkompetanse versus ledelseskompetanse. I E. Døving, B. Elstad & A. E. Storvik (Red.), *Profesjon og ledelse* (s. 233-252). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Døving, E. (2016). Fagfolk og generalister som ledere i profesjonelle organisasjoner. I E. Døving, B. Elstad & A. E. Storvik (Red.), *Profesjon og ledelse* (s. 255-271). Bergen: Fagbokforlaget.
- Døving, E., Elstad, B., & Storvik, A. E. (2016a). Profesjon og ledelse. I E. Døving, P. E. Ellström & A. E. Storvik (Red.), *Profesjon og ledelse* (s. 13-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Døving, E., Elstad, B., & Storvik, A. E. (2016b). Profesjon, ledelse og organisasjon - perspektiver og begreper. I E. Døving, B. Elstad & A. E. Storvik (Red.), *Profesjon og ledelse* (s. 31-53). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grøholt, P. (1993). *Ledelse og ansvar: nye utfordringer til Kenning-tradisjonen og Akerskolen*. Oslo: Bedriftsøkonomens forlag.
- Hegtun, A. (2007). *"Improving school leadership": profesjonell skoleledelse - noe alle vil - trenger vi OECD for å få det til?* (Master), Universitetet i Oslo.
- Høst, T. (2009). *Ledelse: en helhetlig modell*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, O. I. (2002). *An investigation into competencies associated with successful managerial performance in European workplace and in different European countries today*. (Avhandling), Henley Management College/Brunel University, London.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, B. (2002). *Kompetence og pædagogisk design*. København: Hans Reitzel Socialpædagogisk bibliotek.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ladegård, G. (2011). Ledelse og styring: «both sides, now». *Magna. Econas tidsskrift for økonomi og ledelse*. Hentet fra <http://www.magma.no/2011-1> 9. april 2017
- Ladegård, G., & Vabo, S. I. (2011). Ledelse, styring og verdier. *Magna. Econas tidsskrift for økonomi og ledelse*, 23-31. Hentet fra <http://www.magma.no/2011-1> 28. mars 2017
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.



- Lotsberg, D. (1997). Rektor: fra forvalter til reformator - om ledelse i skolesektoren. I H. Byrkjeflot (Red.), *Fra styring til ledelse* (s. 323-343). Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Løvlie, L. (2001). Læreren i våre tanker IT. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 129-144). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Møller, J. (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(02), 96-107. Hentet fra [https://www.idunn.no/npt/2006/02/utdanningsledelse\\_pa\\_dagsorden](https://www.idunn.no/npt/2006/02/utdanningsledelse_pa_dagsorden) 17. februar 2017
- Møller, J. (2007). Skolelederens betydning for elevenes læringsresultater. I J. Møller & L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten: skolens samfunnskontrakt* (s. 165-183). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nordhaug, O. (2004). *Strategisk kompetanseledelse: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/> 17. februar 2017.
- Næss, I. H. K. (2009). *Formell lederutdanning: bedre skoleleder?* (Master). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/142182> 28. mars 2017
- Olsen, T. H., & Torsteinsen, H. (2012). Enhetslederrollen. I H. Torsteinsen (Red.), *Resultatkommunen: reformer og resultater*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (2017). *Lov om grunnskole og vidaregåande opplæringa*. Hentet 15. februar 2017 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=lov%20om%20grunnskolen%20og%20den>
- Opplæringslova, F. t. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet 19. februar 2017 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=Forskrift%20til%20opplæringslova>
- Rye, E. (2002). *Utvikling av lederkompetanse: en teoretisk studie av formell opplæring versus læring på arbeidsplassen som arena for utvikling av profesjonelle ledere* (Hovedoppgave), Universitetet i Oslo.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. Meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/> 28. mars 2017.
- Store norske leksikon. (2009). Oslo: Kunnskapsforlaget.

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

UIO. (1989). *Pedagogisk kompetanse - veiledning for søkere og sakkyndige*. Hentet 19.  
februar 2017 fra [https://www.uio.no/om/regelverk/personal/vitenskapelig/pedbasisveil.html -  
toc2](https://www.uio.no/om/regelverk/personal/vitenskapelig/pedbasisveil.html-toc2)

Valle, R. (2006). Politisk blikk på skoleledelse. I O. L. Fuglestad & J. Møller (Red.), *Ledelse i  
anerkjente skoler* (s. 88-102). Oslo: Universitetsforlaget.

Aasen, P. (2006). Skoleledelse - et utdanningspolitisk perspektiv. I T. Abusland, G.  
Langfeldt, G. Skedsmo & K. Sivesind (Red.), *Utdanningsledelse* (21-42). Oslo:  
Cappelen akademisk forlag.

# Vedlegg 1

## INTERVJUGUIDE

### DEL I

1. Hva er din bakgrunn?
2. Kan du si noe om hva du legger i lederkompetanse?
3. Kan du si noe om hva du legger i fagkompetanse?
4. På et generelt grunnlag; kan du si noe om hvilken kompetanse ser du etter når du skal rekruttere avdelingsledere til din skole?
  - a) Er det noen kompetanser som er viktigere enn andre som avdelingsleder?
    1. Hvilke?
    2. Hvorfor?
  - b) Er spesielle egenskaper du tenker at man trenger i en avdelingslederstilling, eksempelvis kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger?

### DEL II

Ta utgangspunkt i de siste tilsettingene du har gjort.

5. Hvilke oppgaver eller roller skulle den eller de nye avdelingslederne ivareta?
  - a) Tenkte du på hvilken rolle de/de nye avdelingslederne skulle ha i ledergruppa?
    1. Hvilken?
    2. Andre?
6. Hvilken kompetanse var det behov for i stillingene?
  - a) Var det noen spesifikke kompetansekrav?
7. Hvordan kom dette til uttrykk i utforming av utlysningstekstene?
  - a) Ble noen av kompetansebehovene spesielt vektlagt i utlysningstekstene?
    1. Hvilke?
8. Når dere skulle velge ut kandidater til intervju; vektla dere noen kriterier foran andre?
  - a) Hvilke?
  - b) Hvorfor?
9. Hvordan ble kriteriene sjekket ut i intervjuene?

a) Fikk du ny informasjon om kandidatens kompetanse gjennom intervjuet som ikke kom frem i søknad og CV?

1. Kan du beskrive hvilken informasjon og på hvilken måte den kom frem?

10. Kan du si noe om hvordan du vektla fagkompetanse versus formell lederkompetanse i disse ansettelsene?

### DEL III

11. Når du har tilsatt avdelingsledere, hvordan tenker du videreutvikling av ledere i din organisasjon?

12. Kan du si noe hva som forventes av de nyansatte avdelingslederne i forhold til utvikling av kompetanse?

### DEL IV

Vi ber deg tenke på de avdelingslederne du har ved din skole.

13. Ser du noen forskjell hos dine avdelingsledere med formell lederkompetanse versus fagkompetanse, i så fall hvilken?

14. Har du noen flere innspill til oss knyttet til vår problemstilling; lederkompetanse versus fagkompetanse?

15. Vil du si at ledelse i dag er viktigere enn styring for å utvikle en god skole. Hva begrunner du dette med?

## Vedlegg 2

Til rektorer i videregående skole

Forespørsel om å delta i masterprosjekt

Intervju

Problemstilling:

### **Hvordan vurderer rektorer formell lederkompetanse versus fagkompetanse ved tilsetting av avdelingsledere i videregående skoler?**

Vi er to studenter som tar master i ledelse ved Handelshøgskolen, UiT Norges arktiske universitet i Harstad.

Sylvi Berg er rektor ved en videregående skole i Troms fylkeskommune. Monica Nygaard er daglig leder i et privat bo- og omsorgsfirma i Troms.

I forbindelse med studiet vårt er vi i gang med masteroppgaven, og ønsker å intervju rektorer i videregående skoler.

Bakgrunnen for vår problemstilling er vår interesse for ledelse som eget fagfelt. Dette har ført til at vi ønsker å forske på hvordan de som ansetter ledere vektlegger formell lederkompetanse i forhold til fagkompetanse. Gjennom vår masteroppgave er vi interessert i å studere kompetansebegrepet og spesielt hvordan formell lederkompetanse blir vurdert eller verdsatt opp mot fagkompetanse ved ansettelse av avdelingsledere i skoleverket.

Datainnsamling vil foregå ved personlig intervju. Vi vil legge retningslinjer for hvilken informasjon som ønskes gjennom en intervjuguide. Intervjuguiden vil bli gitt informantene i forkant av selve intervjuet. Vi er ute etter en fyldig og informativ beskrivelse og ser det som hensiktsmessig at informantene er godt forberedt. Vi ønsker å ta utgangspunkt i de siste tilsettinger av avdelingsledere. Det vil bli brukt båndopptaker og gjort notater under intervjuet. Intervjuet vil ta omtrent en time. Nærmere avtale om tidspunkt og sted inngå etter at du har gitt samtykke til å delta.

I masterprosjektet vil det ikke bli oppgitt navn på rektorer eller skoler. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, anonymiseres og opptakene vil bli slettet ved prosjektslutt. Det er frivillig å delta og du har mulighet til å trekke seg underveis uten at dette må begrunnes nærmere. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning.

Vi ønsker å gjennomføre personlige intervju i løpet av februar måned og håper å kunne få bruke deg som en informant. Vi ber deg signere på den vedlagte samtykkeerklæringen dersom du ønsker å delta.

Kontaktinformasjon:

Monica Nygaard

Sylvi Berg

Mailadr.: [nygaard@tbo-helse.no](mailto:nygaard@tbo-helse.no)

Mailadr.: [sylvi.berg@tromsfylke.no](mailto:sylvi.berg@tromsfylke.no)

Mobil: 412 04 134

Mobil: 950 52 189

Veileder:

Trude Høgvold Olsen

Mailadr.: [trude.h.olsen@uit.no](mailto:trude.h.olsen@uit.no)

Med vennlig hilsen

Monica Nygaard og Sylvi Berg

Vedlegg: Samtykkeerklæring

## **SAMTYKKEERKLÆRING**

Jeg har mottatt informasjon om masterprosjektet som omhandler kompetanse ved tilsetting i mellomlederstillinger.

Sted/dato: \_\_\_\_\_

Signatur: \_\_\_\_\_