

Accepted manuscript

Hegghaug, Jon Terje (2023). Samhandlingsmodell: Refleksiv ledelse i møte med spenninger i skolens praktiske hverdag. Norsk pedagogisk tidsskrift, 107(1), 51-64.
<https://doi.org/10.18261/npt.107.1.6>

Published in: Norsk pedagogisk tidsskrift

DOI: <https://doi.org/10.18261/npt.107.1.6>

AURA: <https://hdl.handle.net/11250/3069022>

Copyright: © 2023 Universitetsforlaget AS

Samhandlingsmodell: Refleksiv ledelse i møte med spenninger i skolens praktiske hverdag

Interaction model: Reflexiv leadership in the face of tensions in the school's practical day to day handling

Jon Terje Hegghaug

Ph.d.-kandidat skoleutvikling

Institutt for pedagogikk, UiA – Universitetet i Agder

jon.t.hegghaug@uia.no

Sammendrag

Rektorer opplever utfordringer i det å arbeide som faglig, pedagogisk og administrativt ansvarlig på skolen. Faglig, pedagogisk og administrativt hensyn kan fort komme i konflikt med hverandre og skape spenninger i rektors arbeid. Denne artikkelen undersøker rektorenes opplevelse av å være leder på skolen, og hvordan de kan håndtere disse spenningene. For å komme så nære rektorene som mulig er det benyttet reflektive livsverdensintervjuer. Resultater i denne artikkelen støtter tidligere resultater i nordisk forskning om at administrative oppgaver tar fokus bort fra utviklingsoppgaver og at det er spenninger mellom ulike oppgaver i rektors arbeid. For å illustrere disse spenningene er det utarbeidet en samhandlingsmodell. Denne modellen kan fungere refleksivt for økt bevissthet rundt ledelse i skolen.

Nøkkelord

Rektorrollen, skoleledelse, samhandlingsmodell, ledelseanalyse

Abstract

Principals' experiencing challenges in working as professional, pedagogical, and administrative responsible at the school. Professional, pedagogical, and administrative considerations can quickly conflict with each other and create tensions in the principal's work. This article examines principals' experience of being a leader at school, and how they can deal with these tensions. To get as close to the principals as possible, reflective lifeworld interviews have been used. The results in this article support previous results in Nordic research showing that administrative tasks take the focus away from development tasks and that there are tensions between different tasks in the principal's work. To illustrate these tensions, an interaction model has been developed. This model can work reflexively for increased awareness of leadership in schools.

Keywords

Principals' role, school leadership, interaction model, leadership analysis

Rektor i et spenningsfelt

Kommunene som skoleeiere, rektorer og lærere skal ha store lokale friheter til å utvikle skolene (Kunnskapsdepartementet, 2016). Rektor som pedagogisk leder har store muligheter til å utøve makt og definere hva som er rasjonelt handlingsmønster på skolene (Gunnulfsen, 2020; Ståhlkrantz, 2021). Det innebærer at rektor må ha kunnskap til å definere hva som skal være rasjonelt (Moos, 2016). Dermed blir måten rektor kommunisere på, en essensiell del av den pedagogiske ledelsen. «Pedagogisk ledelse forutsetter tillit og legitimitet som bygger på rektors synlige engasjement i elevenes læring og innsikt i både juridiske og pedagogiske problemstillinger rundt skolens opplæring» (Kelder et al., 2016, s. 153). Sitatet går rett inn på spenningsfeltet rektorene må forholde seg til.

Ledelse og ansvarliggjøring er dominante temaer i norsk forskning (Møller, 2016). Rektors rolle på skolen er omfattende, utfordrende og kompleks (Jarl, 2007; Moos, 2016; Ståhlkrantz, 2021; Ärlestig, 2020), og rollen kommer med en rekke krav og forventninger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med innføringen av Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er tanken videreføring og fornyelse av LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2016).

LK20 er en innholdsreform og en styringsreform, som baserer seg på fem prinsipper: «Klare nasjonale mål, kunnskap om elevenes læringsresultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et solid støtte- og veiledningsapparat» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Rektor må i arbeidet med LK20, blant annet, balansere mellom politiske, økonomiske og teknologiske rammebetingelser, lærernes kunnskapsgrunnlag og motivasjonsfaktor og ønske om utvikling og endring (Grund, 2021; Hansen & Frederiksen, 2017). Mål og resultatstyring handler om styring, men styringsfilosofien legger også opp til at det skal finnes en frihet til å lede organisasjonen mot et mål som kan gi bedre resultater (Grund, 2021). I skolens arbeid med dette oppstår det flere spenningsfelt (Eide & Søreide, 2014; Gunnulfsen, 2020; Prøitz et al., 2019; Aas, 2011).

Ifølge Alvesson et al. (2016) er det mulig å skille analytisk mellom styring og ledelse. Ledelse handler om felles meninger, verdier og påvirkning i en deltagende praktisk prosess, mens styring fort kan bli en kilde til makt, der makten gir muligheter til å få ting gjort (Alvesson et al., 2016). Men styring og ledelse er også tett sammenkoblet, og i skolesammenheng er rektor knyttet til begge deler som leder (Ärlestig, 2020). Ut ifra dette er det utarbeidet følgende problemstilling: *Hvordan kan rektor håndtere spenninger knyttet til egen rolle i norsk skole i dag?*

Artikkelen er bygget opp rundt en kort gjennomgang av forskning på rektorrollen. Før jeg presenterer resultatene, vil det være en gjennomgang av det metodiske arbeidet. Avslutningsvis drøfter jeg mine resultater opp mot forskningen på feltet.

Forskning på rektorrollen

Ifølge Briseid (2017) har synet på rektor som pedagogisk leder endret seg i perioden 1959–2006. Briseid konkluderer med at myndighetene har trappet opp den nasjonale og kommunale styringen av rektors pedagogiske ledelsesarbeid. Rollen har endret seg fra inspirator og miljøbygger i 60-årene, katalysator i 70-årene, pedagogisk utviklingsleder i 80-årene, nasjonsbygger i slutten av 90-årene og inn på 2000-tallet, og til slutt resultatorientert i Kunnskapsløftet som kom i 2006 (Briseid, 2017, s. 154–155).

Fokuset på resultater har økt betydningen av ledelse i skolen, og rektorutdanningen har blitt et uttrykk for endringer i hvilke kunnskaper som vektlegges for rektorer (Grutle & Roald, 2016). Grutle og Roald (2016, s. 82) har analysert styringsdokumentene for rektorutdanningen og har funnet at utviklingen i noen grad har gått fra en «... instrumentelt orientert rektorrolle basert på resultatstyring, til en mer systemisk orientert rektorrolle der faglig ledelse av kollegabasert profesjonsutvikling vektlegges». I en nyere forskingsrapport om rektorutdanningen (Aas et al., 2021) er det gjort en omfattende systematisk kunnskapsoversikt, basert på 45 artikler fra 16 ulike land, om god skoleledelse i utvikling av skoler og skolelederutdanning som fremmer god skoleledelse. Aas et al. (2021, s. 72) har fra dette utarbeidet en syntese som viser at «... ledelse av skoleutvikling kan beskrives ut fra fem kategorier eller perspektiver på ledelse: distribuert ledelse, leadership for learning, ledelse i lærende organisasjoner, demokratisk ledelse og ledelse av organisasjonsutvikling». Samtidig påpekes det at i endringsarbeid handler det mye om kompetanseutvikling hos de ansatte, felles kritisk utforskning av praksis, samt meningsskaping mellom nivåer i utdanningssystemet og mellom nivåer i skolen (Aas et al., 2021). Dette gjør at lederoppgaver krever mer deling og samhandling, og bygger opp under behovet for ulike typer lederkompetanser (Aas et al., 2021).

En gjennomgang av forskning på norske rektorer gjennomført av Møller (2016) viser til at studier på forskjellige former for ledelse er begrenset. I konklusjonen trekker Møller (2016, s. 95, min oversettelse) frem fire fremtredende temaer: sosialkonstruksjon av posisjonen til rektor, ledelse, undervisning og læring, hva suksessfull ledelse er, samt styring, ledelse og ansvarliggjøring. Samtidig påpeker Møller at forskning på ledelse i norsk kontekst er påvirket av den engelskspråklige verden. Samtidig er ofte ideene rundt ledelse oftere viktigere enn gjennomførelsen av ledelse (Lysø et al., 2011).

Denne artikkelen ønsker å bidra til å gi et bilde av rektors rolle på skolen. Den vil og kan ikke gi et svar på en spesiell lederstil, men bidra til å belyse teori rundt det å være leder i spenningsfeltet av oppgaver og hvordan refleksiv ledelse kan bidra til å håndtere disse utfordringene.

Refleksiv ledelse

Rektor er i opplæringsloven §9-1 (1998) definert som skolens øverste leder. Det å være leder involverer styring og ledelse knyttet til konkrete saker i den konkrete konteksten (Alvesson et al., 2016). Ledelse handler primært om å påvirke meninger, tro og verdier, mens styring blant annet kan handle om oppførsel, regler og resultater (Alvesson et al., 2016). Det å være refleksiv handler imidlertid om mer enn å bare tenke på ting; det handler om å utfordre sin egen posisjon, tolke sin egen tolkning (Alvesson et al., 2016).

Alvesson et al. (2016) ønsker å gå bort fra forenklingen av å lede, til heller å erkjenne kompleksiteten, og kommet frem til at refleksiv ledelse er løsningen for å skape tanker rundt organisering for å få en arbeidsplass til å fungere godt. Refleksiv ledelse handler om å få alle ansatte til å tenke nøye og varsomt om hvordan arbeidet organiseres, samt hvordan ledelse og andre måter å organisere arbeidet på fungerer godt (Alvesson et al., 2016). Det viktigste er å skape rom for å være refleksiv over hva ledelse er og hva ledelse ikke er (Alvesson et al., 2016). Dermed blir den største faren at det ikke brukes tid til å reflektere. Det handler ikke om å være i refleksive tanker hele tiden; det handler om å bruke tiden til å være refleksiv vel. Arbeid i organisasjoner trenger å være rutinepreget, instrumentelt, fokusert og pragmatisk, men at dette balanseres med refleksive tanker som igjen skal gjennomsyre organiseringen av arbeidet (Alvesson et al., 2016). Det betyr at lederen må gjøre seg refleksjoner over egne refleksjoner, dvs. se en sak og handling knyttet til den saken i et større perspektiv. Det innebærer å reflektere over hver del som en egen del, og som en del av helheten.

Hver skole skal ha en leder for det faglige, pedagogiske og administrative arbeidet, og rektor *skal* være øverste leder med ansvar for alt på skolen (Opplæringslova, 1998). Rektors oppgaver er sammensatte, og spenningene mellom disse kan bli synlige når det må gjøres prioriteringer. I møte med styringssignaler må leder i organisasjonen kunne analysere resultater, bruke kreativitet og sine egne erfaringer (Alvesson et al., 2016; Grund, 2021). Rektors praktiske handlinger må da knyttes til den lokale konteksten og ikke en generell beskrivelse. Rektor må da kunne skape rom for å være refleksiv i og rundt egen praksis om hva som er og krever ledelse, og hva som er instrumentelle handlinger, rutiner, regler osv.

Metodologisk tilnærming og livsverdensintervju som metode

Det blir brukt en refleksiv tilnærming. «Refleksiv» har dobbel betydning; ordet angir også at lagene reflekteres i hverandre» (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 385, min oversettelse).

Lagene Alvesson og Sköldberg nevner, handler om empirihåndtering, tolkning, kritisk tolkning og språk-/autoritetsrefleksjon. Disse lagene må inngå med vekselvirkning i forskningsprosessen (Alvesson & Sköldberg, 2017). Dette skjer gjennom å bruke små segmenter av mening som blir satt sammen for å se strukturer og mønstre som tidligere var skjult eller delvis skjult (Dahlberg et al., 2008).

Det empiriske materialet i denne undersøkelsen omfatter fem intervjuer med rektorer i fire kommuner. Materialet er en del av et større prosjekt der rektorene blir intervjuet tre ganger over en periode på et år, mens materialet i denne artikkelen er basert på det første intervjuet, gjennomført høsten 2020. Rektorene er valgt ut fra deltagelse og tilknytning til et større prosjekt. Rektorene arbeider i skoler med 1.–7., 7.–10. og 1.–10. klassetrinn. Skolenes elevtall varierer mellom 200 og 400. Kommunenes størrelse varierer og har en to- eller tre-nivå-struktur. To-nivå betyr at det er direkte linje fra kommunaldirektør til rektorene, mens tre-nivå betyr at det er et ledd mellom kommunaldirektør og rektor.

Intervjuene av rektorene er gjennomført som livsverdensintervjuer.

Livsverdensintervjuer handler om å få tak og ta del i den andres erfaring, deres liv og deres erfaringer (Dahlberg, 2019; Dahlberg et al., 2008). Rektorene fikk mulighetene til å dele egne erfaringer og meninger. Erfaringen og meningene ble utdypet gjennom oppfølgingsspørsmål som er forutsetning for å få en god kunnskap og forståelse om fenomenet som studeres. Livsverdensintervjuet gjør det mulig og nødvendig å ha åpne spørsmål knyttet til ulike temaer, som igjen kan lede til flere oppfølgingsspørsmål for best å kunne finne ut hva intervjusubjektet mener (Dahlberg et al., 2008; Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) beskriver at det kan være spenninger mellom vitenskapelig og etisk ansvar, samt bevissthet om epistemologiske og etiske aspekter av forskningsintervjuet. Å bruke livsverdensintervjuer handler ikke bare om spørreteknikker, men en forståelse av og kunnskap om forskningstemaet, samt sosiale relasjoner mellom intervjuer og intervjupersonen.

Livsverdensintervjuets innhold, gjennomføring og selve analyseprosessen

Intervjuene ble gjennomført som besøksintervjuer ved hver skole. Intervjuene fremmet rektorenes refleksjoner rundt sine egne praksiser, erfaringer og meninger knyttet til det 'å være rektor'. Rektorene har reflektert over hva de legger i det å være *pedagogisk leder, faglig*

leder og en *administrativ leder* på skolen. Intervjuguiden var også ute etter å få rektorene til å reflektere omkring temaene elevresultater, frihet og kreativitet, bruk av egne erfaringer samt samarbeid med kommunaladministrasjon og lærere.

Analyseprosessen

Forskningen har en hermeneutisk fremgangsmåte som handler om helheten og delene, forståelsen og forforståelsen (Alvesson & Sköldbberg, 2017). Analyseprosessen er gjennomført i en tredelt prosess: Del én handler om helheten som blir opplevd i intervjuene, den andre handler om ulike deler som også knyttes til spesifikke praksiser, og den siste delen handler igjen om helheten i en filosofisk analyse.

Første delen handlet om å få en forståelse for helheten slik rektorene presenterte dette hver for seg. Intervjuene ble først analysert gjennom å oppdage hvordan rektorene beskrev helheten. Det ble gjort notater om overordnede temaer som hver og en av rektorene løftet frem, så ble det utformet tankekart knyttet til handlinger de beskrev. I arbeidet med tankekartene ble det tydelig at faglige, pedagogiske og administrative lederpraksiser stod frem som egne kategorier, men samtidig overlappet hverandre i tilknytning til innhold.

Intervjuene ble transkribert så fullstendig som mulig med kvalitative uttrykk som latter, pauser og nøling, for å få med alle nyanser slik at tolkningen av fenomenet blir så komplett som mulig (Dahlberg et al., 2008). De transkriberte intervjuene ble så lagt inn i NVivo hvor de ble analysert videre og kodet med kategoriene administrativ, pedagogisk og faglig (leder). Selve kodingen av de ulike lederpraksisene, det vil si endelige beskrivelser, er utviklet over tid i forskerens analyseprosess og forståelse for fenomenet (Dahlberg et al., 2008). Koding er utfordrende når det gjelder avgrensninger for hvordan de ulike faglig, pedagogisk eller administrativ leder-praksisene tolkes. Det vil bli gitt eksempler på hvordan disse praksisene er tolket i presentasjonen av det empiriske materialet.

I den siste delen henvendte jeg meg igjen til helheten der ulike segmentene av mening ble satt sammen for å se strukturer og mønstre som var skjult eller delvis skjult i det empiriske materialet (Alvesson & Sköldbberg, 2017). Resultatet av dette vil gjøres rede for i neste kapitel.

Resultater og diskusjon om rektorenes praksis

Kommuner, skoler og rektorer kan ha svært ulike forutsetninger og praksiser (Grund, 2021). Til tross for ulikhetene mellom kommuner, skoler og rektorer, er det likhetene i hvordan rektorene tolker egen rolle og håndterer spenningene som presenteres her. Presentasjonen og

diskusjonene handler om hvordan de ulike kodingene for hvordan rektorene beskriver det å være faglig, pedagogisk og administrativ leder er tolket, og hvilken teoretisk sammenheng de ulike funnene knyttes til. Sitatene er renskrevet fra en muntlig presentasjon til en skriftlig presentasjon. Alle rektorene fikk tilbud om å lese transkripsjon av intervjuene. En takket ja, men kom ikke med innspill til korrektur, mens resten takket nei.

Analysen ble gjort i det kvalitative analyseverktøyet Nvivo, og resultatene av denne analysen fremmet at det å være faglig leder kobles til distribusjon av arbeid, mens det å være pedagogisk leder kobles til kommunikasjon og det å være administrativ leder kobles til presentasjon. Når disse delene som var analysert igjen ble analysert knyttet til helheten, viste det seg at de ulike lederpraksisene overlappet i så stor grad at det stod frem som noe helt eget. Dette har jeg valgt å kalle samhandlingsrommet, og vil bli presentert helt på slutten av resultat- og diskusjonsdelen om rektorenes praksiser.

Sitatene som er valgt ut, knyttet til funnene, representerer likhetene som er kommet frem i analysen av de ulike kategoriene.

Rektor som faglig leder – distribusjon av arbeid

Det å være faglig leder er vanskelig for rektorene, og noe de egentlig ikke snakker så spesifikt om. Rektor 1 uttrykker denne problematikken slik:

Ja, jeg synes kanskje det er noe av det vanskeligst, det å skulle være faglig dyktig nok innenfor et stort område.

Det som trer frem for rektor som faglig leder, er hvordan rektorene ønsker at lærerne skal få frihet til å jobbe med det faglige. Rektorene gir lærerne handlingsrom i sin egen tid og når de arbeider i team. Rektor 1 fortsetter slik:

Jeg tenker det er viktig at vi har en god struktur på ledelsen ved at man er flere, og at lærerne også involveres i ledelsen, altså gjennom teamledere, men også gjennom andre funksjoner. Så jeg synes lærerne er viktig. Hele apparatet føler jeg favner om det, og selvfølgelig er det viktig for meg at jeg får kunnskapen igjennom samarbeidet med ledergruppene.

Emmestad og Birkeland (2020) beskriver lærernes behov for autonomi, og at denne autonomien ikke handler om personlig frihet til å gjøre hva man vil, men å gjøre det man er blitt enig om på skolen, til sitt eget. Nøkkelen til lærernes autonomi er at de har mulighet for refleksjon over egen praksis sammen med leder og kolleger, og gjennom det har mulighet til reell påvirkning på deres egen praksis i klasserommet (Emstad & Birkeland, 2020). Rektor 2 beskriver nettopp dette som et tiltak:

Jeg har ansvaret, og det betyr at jeg må sørge for at ting skjer, men ikke nødvendigvis at det er jeg som skal gjøre det, eller at det er jeg som skal være den fremste eksperten på det. For meg er det viktig å

delegere eller gi ansvar. Jeg tenker på det som ligger i distribuert ledelse. Det viktigste for meg er at vi har den riktige personen, som er best kvalifisert til å gjøre den jobben.

En oppsummering rundt rektor som faglig leder, handler da om at rektorene distribuerer bort muligheten til å lede arbeidet med å kombinere det pedagogiske med det faglige. Rektorene legger til rette for autonomi, men også en frihet til at lærerne skal kunne få knyttet skolens pedagogiske fokus til faget lærerne underviser i. Ved å ikke være tydelig om hvordan lærerne skal arbeide faglig knyttet til det pedagogiske, gir rektorene fra seg en frihet som lærerne ikke ønsker (Emstad & Birkeland, 2020; Myhre, 2010). Rektorene gir da tillit til lærerne og med det fra seg makt, makt lærerne opparbeider seg gjennom kunnskapen de akkumulerer i samarbeidet de har (Emstad & Birkeland, 2020; Gunnulfsen, 2020).

Rektor som pedagogisk leder - kommunikasjon

Rektorene i denne undersøkelsen ønsker å være tydelige pedagogiske ledere, men finner dette vanskelig å balansere med tid, noe Rektor 1 sier veldig tydelig:

Jeg synes at det administrative kan forstyrre meg enkelte ganger i forhold til det at vi skal drive med utvikling. Når vi har kompetansetid på onsdagene, rekker jeg ikke alltid å planlegge den godt nok. Det blir for lite tid fordi det er så mye annet som skjer. Onsdagstiden kan enkelte ganger bli planlagt i timene før, og da er det ikke alltid jeg rekker å få reflektert over eller får tid til det vi skal arbeide med.

Sitatet fra rektor 1 her dekker opp mye av det som kommer frem hos rektorene. Rektorene uttrykker vanskeligheter med at tiden ikke strekker til, så de får ikke kommunisert det de ønsker til lærerne. Rektorene reflekterer rundt dette, men refererer til administrative oppgaver som tar for mye av tiden. Bruker ikke rektorene tid til å velge måten de ønsker å jobbe pedagogisk på, kan det oppstå spenninger. Disse spenningene oppstår når ulike aktører har ulike mål for skolen, ulike aktører og regler, ulike forståelser for skolens verdier og mål og ulike arbeidsprosesser (Paulsen, 2019; Skrøvset & Stjernstrøm, 2010). Rektorene ønsker å være pedagogiske pådrivere. De ønsker at skolen skal drives i en spesiell pedagogisk retning.

Kort oppsummert handler rektorenes arbeid med å være pedagogisk leder om kommunikasjon. Rektorene får ikke kommunisert ut så mye om det pedagogiske fokuset, de mangler tid til kommunikasjon rundt dette arbeidet slik at de ikke får bidratt i meningsforståelsen knyttet til de pedagogiske satsningene for lærerne som skal bruke dette i sitt daglige arbeid. Når rektorene ikke får nok tid til det pedagogiske arbeidet, uteblir muligheten til å påvirke innholdet i de pedagogiske satsningene sammen med lærerne og opp mot administrasjonen i kommunen (Alvesson et al., 2016; Moos, 2016; Ståhlkrantz, 2021).

Rektor som administrativ leder - presentasjon

Rektorene reflekterer over at det er mye administrasjonsarbeid. De arbeider mye opp mot den kommunale administrasjonen, og kommunen som skoleeier ønsker informasjon om driften.

Rektorene gir også uttrykk for at skoleansvarlig i kommunen er opptatt av skolen, hvordan skolen driftes og arbeider med kommunens pedagogiske satsningsområder. Rektor 5 uttrykker det slik om kommunenes pedagogiske rådgiver:

Ja, hen har en veldig avlastende funksjon her i alle tilfeller. Hen fungerer veldig godt her, så hen søker om midler og etablerer de kontaktene som skal være i dialog med oss da.

Selv om rektorene tenker at administrasjon går utover utviklingen av skolen, uttrykker rektorene samtidig glede over å kunne ha administrasjon som en del av sine oppgaver, fordi det gir muligheter. Rektor 5 uttrykker redsel over å få muligheten til å presentere KOSTRA-tall for politikerne:

... hvis du på et vis blir plassert vekk så andre skal stå klare og formidle tall som de egentlig ikke kjenner på det i det daglige, og ikke har det økonomiske ansvaret for. Eksempler kan være KOSTRA som går mye på økonomi. Så føler en en blir vingeklippet i forhold til det, og så får en jo ikke den muligheten til også å få politikerne direkte i tale, sånn som det har vært før.

Rektor er redd for manglende muligheter til å presentere for politikerne hvor skoen trykker, og med det miste handlingsrom. Mulighetene arbeid med administrasjon gir, kan også gi muligheter til å utøve ledelse knyttet til helheten (Alvesson et al., 2016). Dette fremstår ikke så tydelig for rektorene når en ser helhetlig på intervjuenes innhold.

Rektorene opplever også at de blir holdt ansvarlige, spesielt for økonomi og resultater, samtidig som det kan være et stort pedagogisk trykk med satsningsområder der den ene satsningen avløser den andre uten at satsningsområdene er vel innarbeidede. På den andre siden uttrykker rektorene at den kommunale administrasjonen støtter og hjelper når rektorene ber om dette, noe Rektor 3 uttrykker tydelig:

Det er jo veldig mange ting en skal kunne, som en ikke alltid kan, men i kommunen så får vi god hjelp til den jobben. Det er mange rådgivere på kommunehuset som hjelper til og som en kan spørre om hjelp.

Oppsummert handler det å være administrativ leder mye om å bli informert og informere, bli presentert og presentere. Dermed knytter denne praksisen rektorene tettest til den kommunale administrasjonen, som igjen ligger lengst unna lærernes faglige fokus.

Samhandlingsrommet – hverdagens praktiske samhandlinger

I analysen overlappet de faglige, pedagogiske og administrative leder praksisene. Denne overlappingen reflekterte tilbake til en helhet. I tolkningen av rektor som faglig, pedagogisk og administrativ leder, ble det tydelig at rektorene samhandler disse lederfunksjonene uten at de reflekterer klart over det. Jeg har valgt å kalle denne praksisen samhandlingsrommet.

Rektorenes samhandlingsrom er der praksisene overlapper, og spenningene møtes i rektorenes arbeid med innholdet i skolen. Samhandlingsrommet handler om rektorenes

praktiske hverdag, den jobben de gjør hver dag, og i samhandlingsrommet kreves det både styring og ledelse. Det er her rektorene må være reflekssive; de må bruke tiden til å tenke over hva slags ledelse skolen trenger (Alvesson et al., 2016).

Alle rektorene i denne undersøkelsen snakker, primært, om å legge til rette for elevenes trivsel og læring, gjennom egne handlinger i møte med elevene og gjennom å legge til rette for lærernes møte med elevene. Rektor 4 beskriver hva hen tenker om egen rolle som rektor:

Jeg tenker at det viktigste i min jobb er å ha motiverte lærere som klarer å påvirke barna til å ta til seg læring på best mulig måte. Hvordan kan jeg tilrettelegge for lærerne for at elevene skal få det best mulig på skolen? Det er liksom nummer én. Hvordan er det mulig å få til i rektorrollen? Jeg kan ikke overbelaste læreren heller. Du må føle på hva som er viktigst. Noe må du la ligge, noe må du ta for at eleven skal få det beste læringsutbytte.

Samtidig som dette sitatet fra Rektor 4 viser ønske om å lykkes med elevenes resultater, tydeliggjør det også spenningen og konflikten som kan ligge i valg rektor må ta. For dette handler ikke bare om pedagogiske valg, men om administrative og faglige valg. Dette gjør at rektor må balansere daglige og langsiktige valg i driften av skolen knyttet opp til verdier uttrykt i skolens formål.

Analysen av intervjuene indikerer at rektorene opplever mye av arbeidet som administrasjon, men planlegging av tid, anledning og ressurser er administrative oppgaver som er nødvendig for det pedagogiske og det faglige arbeidet. Som et eksempel er timeplanen et arbeid mange av rektorene sliter med, for arbeidet med timeplanen kan føles som rent administrativt arbeid. Arbeidet med timeplanen handler i høyeste grad om tid, anledning og ressurser. For selv om en av rektorene hadde distribuert bort arbeidet med timeplanen, var timeplanen et essensielt verktøy for diskusjon med personalet. Diskusjonen foregår i og med de ulike teamene for å imøtekomme faglige, pedagogiske og administrative hensyn knyttet til pedagogisk utvikling og hvor og når det var best å ha fellesmøter. Rektor 3 uttrykker det slik:

Det var litt ulike tilbakemeldinger i forhold til at dette er en 1–10-skole, så vi har endret på timeplanen og lagt flere økter til fag som matematikk på ungdomsskolen. I juni i 2019 var jeg på et kurs om Fagfornyelsen, som handler om hva skal vi endre for noe, og noe av det som ble sagt da, som jeg har notert meg, er at vi skal endre på timeplanen. Men så fikk vi se at det rekker vi ikke. Men så kom endringen av seg selv i vår (i arbeid med timeplanen) så det er egentlig litt spennende.

Timeplanarbeid fremstår i utgangspunktet som et administrativt verktøy for Rektor 3, men er et verktøy som knytter sammen arbeidet med skolens innhold.

For å oppsummere samhandlingsrommet: Slikt arbeid handler om den helhetlige driften gitt gjennom eksempler som enkeltvedtak, analyse og rapporteringsarbeid av resultater, arbeid med 9A eller samarbeid med elever og hjemmet som også kan fremstå som

administrative oppgaver og «stjele» tid fra det pedagogiske arbeidet. Men disse oppgavene handler om skolens helhetlige oppgaver, nemlig mål- og resultatstyring. Det handler om et mål for å nå et resultat. Mye av det arbeidet rektorene opplever som rent administrativt arbeid, inngår i en helhet i rektors lederoppgaver som krever styring og ledelse. Det handler om å finne en balanse (Grund, 2021).

Konklusjon – samhandlingsmodell som et analyseverktøy i møte med spenninger i skolens praktiske hverdag

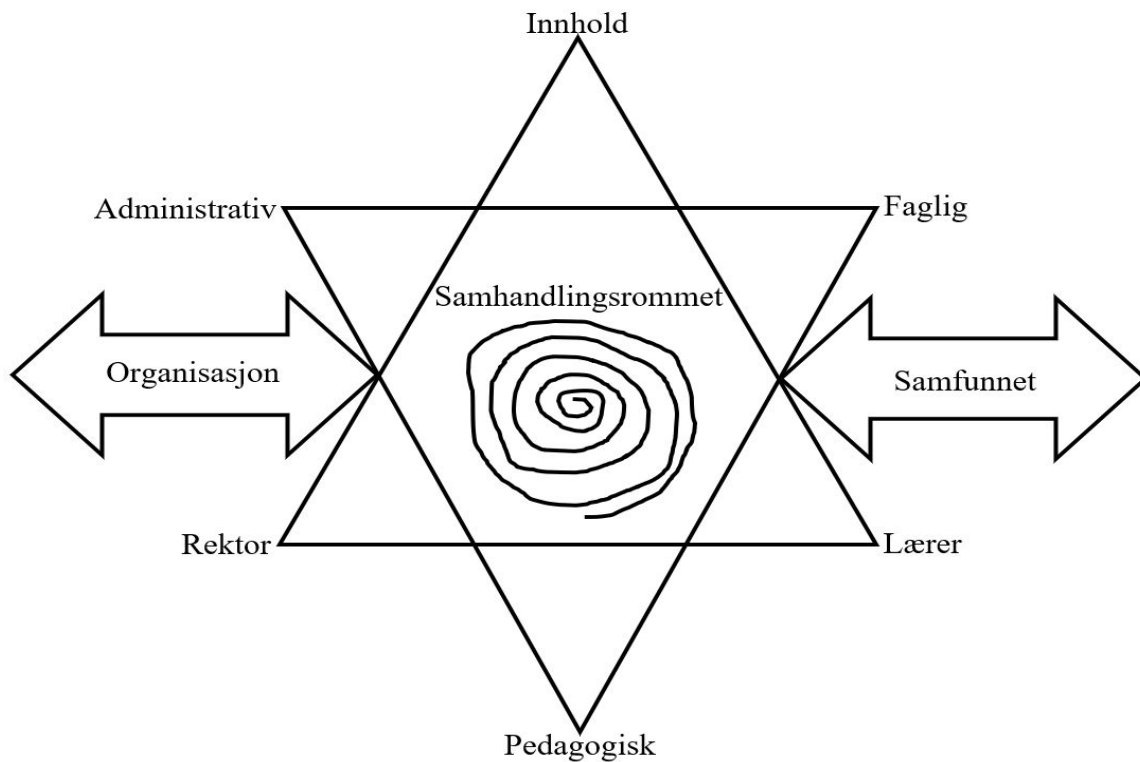
I lys av problemstillingen for artikkelen, «*Hvordan kan rektor håndtere spenninger knyttet til egen rolle i norsk skole i dag?*», viser analysen av intervjuene til at rektorene har vanskelig for å balansere alle krav og forventninger som ligger til rektorrollen. Rektorene ønsker å være pedagogisk leder; de ønsker å fremme gode endringer til det beste for elevene (Emstad & Birkeland, 2020; Hjort et al., 2018; Ståhlkrantz, 2021). Rektor må balansere og ta hensyn til ytre forventninger og krav og indre forventninger og krav (Gunnulfsen, 2020; Moos, 2016; Ståhlkrantz, 2021). Den pedagogiske ledelsen rektor utøver, kan være direkte mot lærerne og mer indirekte mot elevene (Ståhlkrantz, 2021). Rektorene reflekterer over spenninger mellom de ulike lederoppgavene. Et sentralt resultat er mangel på tid til å drive med utvikling av skolen, noe som skyldes at det administrative arbeidet «stjeler» tid bort fra både planlegging og gjennomføring av utvikling på skolen. Dette er helt i tråd med annen forskning på rektorrollen (Bjørnset & Kindt, 2019; Hjort et al., 2018; Møller, 2016). Tid er et argument som ledere ofte bruker for at de ikke har tid til å drive ledelse (Alvesson et al., 2016) eller f.eks. utviklingsarbeid, men et viktig funn her er hvordan rektorene reflekterer om bruk av tiden. Det er her refleksiv ledelse kan spille en viktig rolle sett i lys av samhandlingsmodellen (se figur 1). Neste avsnitt skal gi svar på hvordan rektor kan håndtere spenningene mellom de ulike lederpraksisene.

Samhandlingsmodellen og refleksiv ledelse: Mulighetene til å håndtere spenningene

Forskningsgjennomgangen viser at rektorene har mange ulike områder hvor styring og ledelse skal utøves. En viktig oppgave blir da å balansere de ulike spenningene som oppstår mellom indre og ytre forventninger, mellom lærerne og administrasjonen, mellom det faglige og det administrative. Komplekse områder bidrar til at kompleksiteten kan forsterke spenningene knyttet til ulike interesser. Det er tydelig i analysen av intervjuene at rektorene ikke klarer å balansere alle funksjonene. Rektorene er tettere på den administrative delen og overlater

lærerne til seg selv. Intensjonene er gode, men samsvarer ikke med annen forskning som viser at lærerne ønsker en retning.

For at rektorene skal kunne håndtere spenningene de opplever, kan reflekssiv ledelse sett sammen med samhandlingsmodellen brukes for å se hvor ledelse er nødvendig for å fremme verdier, påvirke og å skape mening.



Figur 1. Samhandlingsmodellen (egen framstilling)

Alle hjørnene i figur 1 har sin egen funksjon. Rektor, lærer, innhold, pedagogisk, faglig og administrativ har sine funksjoner som kan, og noen ganger vil, ha innhold som står godt alene. Men et ensidig fokus kan være med å forsterke spenningen mellom enkelte funksjoner. For å temme spenningene som opplever i skolen, bør innholdet på den lokale skolen ses sammen med det pedagogiske arbeidet som er knyttet til utvikling og endring (Ståhlkrantz, 2021). Samhandlingsmodellen kan være med å illustrere dette ved at det trekkes en linje fra innholdet som står øverst i modellen, og ned til det pedagogiske arbeidet som finnes nederst i modellen (se figur 1). Dette forholdet må gjennomsyre arbeidet på skolen. Da kan rektorene bruke ledelse til å fremme verdier, påvirke og å skape mening sammen med lærerne i nære relasjoner som da igjen kan påvirke det faglige arbeidet på skolen (høyre i modellen). Samme effekt kan denne påvirkningen ha på det administrative arbeidet (se figur 1). Modellen vil kunne være til hjelp i lederarbeidet på skolen slik at rektor har mulighet til å håndtere spenningene mellom ulike lederområdene ved å ha fokus på hva som er ledelse og hva som er instrumentelle handlinger, regler og rutiner.

Litteratur

- Alvesson, Mats, Bloom, Martin & Sveningsson, Stefan. (2016). *Reflexive Leadership*. SAGE Publications Inc.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj. (2017). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. utg.). Studentlitteratur.
- Bjørnset, Mathilde & Kindt, Marianne takvam. (2019). *Fra gallionsfigur til overarbeidet altnuligmann - Rekruttering av skoleledere i norsk skole* (Fafø-rapport 2019:37). <https://www.fafø.no/images/pub/2019/20734.pdf>
- Briseid, Lars Gunnar. (2017). Rektorrollens transformasjoner 1959–2006. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(02), s. 144–156. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-04>
- Dahlberg, Karin. (2019). Den fenomenologiske livsvärlden. I H. Dahlberg, S. Ellingsen, B. Martinsen & S. Rosberg (Red.), *Fenomenologi i praktiken: fenomenologisk forskning i ett skandinavisk perspektiv* (1. utg., s. 28–51). Författarna och Liber AB.
- Dahlberg, Karin, Dahlberg, Helena & Nyström, Maria. (2008). *Reflective lifeworld research* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Eide, Helene M. Kjærgård & Søreide, Gunn Elisabeth. (2014). A Norwegian policy perspective on the relation between school leadership and pupils' learning outcomes. *Policy Studies*, 35(6), 576–591. <https://doi.org/10.1080/01442872.2014.971729>
- Emstad, Anne Berit & Birkeland, Ide Katrine. (2020). *Lærende ledelse: skolelederes rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Universitetsforlaget.
- Grund, Jan. (2021). *Styring og ledelse: balansens kunst*. Universitetsforlaget.
- Grutle, Bjart Erling & Roald, Knut. (2016). Rektorutdanning for en ny rektorrolle? *Acta didactica Norge*, 2016, Vol.10 (4), p.82-102. DOI: 10.5617/adno.2909
- Gunnulfsen, Ann Elisabeth. (2020). *Utdanningsledelse som mikropolitisk praksis*. Universitetsforlaget.
- Hansen, Dion Rüsselbæk & Frederiksen, Lars Frode. (2017). The 'Crucified' Leader: Cynicism, Fantasies and Paradoxes in Education. *Studies in philosophy and education*, 36(4), s. 425–441. <https://doi.org/10.1007/s11217-016-9539-y>
- Hjort, Katrin, Bøje, Jakob Ditlev, Raae, Peter Henrik, Ribers, Bjørn & Stanek, Anja Hvidtfeldt. (2018). *EN GOD (nok) LEDER*. Werkstatt.
- Jarl, Maria. (2007). Det professionella är politiskt. Om rektorsrollen i den decentraliserade skolan. I J. Pierre (Red.), *Skolan som politisk organisation* (s. 105–128). Gleerups.
- Kelder, Kersti, Ottesen, Eli & Jeppesen, Stine. (2016). Rektors handlingsrom mellom skolens rammer og forventninger til tilpasset opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(2), 143–154. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-02-07>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – fordypning – forståelse : en fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. nr. 28 (2015-2016)) Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lysø, Ingunn Hybertsen, Stensaker, Bjørn, Aamodt, Per Olaf & Kristian, Mjøen. (2011). *Ledet til ledelse : nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv*. NIFU.
- Moos, Lejf. (2016). *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole?* Hans Reitzels forlag.
- Myhre, Hege. (2010). *Den sosiale konstruksjonen av rektorposisjonen i grunnskolen: En kasusstudie av relasjonen mellom rektorer og lærere i tre norske grunnskoler* Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu->

xplui/bitstream/handle/11250/269245/359269_FULLTEXT02.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Møller, Jorunn. (2016). Norway: Researching Norwegian principals IH. Ärlestig, C. Day & O. Johansson (Red.), *A Decade of Research on School Principals : Cases from 24 Countries* (1st ed. 2016. utg., Bd. 21, s. 77–101) (Studies in Educational Leadership). Springer International Publishing : Imprint: Springer.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Lov - 1998 - 07 - 17- 61)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, Jan Merok. (2019). *Strategisk skoleledelse* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Prøitz, Tine S., Rye, Ellen & Aasen, Petter. (2019). Nasjonal styring og lokal praksis - skoleledere og lærere som endringsagenter. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (Red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen : spenninger og dynamikker* (1. utg., s. 21–38). Cappelen Damm akademisk.
- Skrøvset, Siw & Stjernstrøm, Else. (2010). De problematiske spenningene og rektors rolle. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(2), 124–135.
- Ståhlkrantz, Katarina. (2021). *Pedagogiskt ledarskap för rektor och skolledare*. Gleerups Utbildning AB.
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 17.01.2020). *Krav og forventninger til en rektor*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>
- Ärlestig, Helene. (2020). Krävs det mer styring eller mer ledarskap för at lyckas som pedagogisk ledare? I U. Blossing (Red.), *Rektor i fokus: Kunskap, värden och verktyg* (s. 211–234). Studentlitteratur AB.
- Aas, Marit. (2011). Spenninger i ledelse av skoleutvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(5), 374–385. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-05-05>
- Aas, Marit, Andersen, Fred Carlo, Vennebo, Kristin Foshaug & Dehlin, Erlend. (2021). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen – delprosjekt 1*. https://www.udir.no/contentassets/1c63d7ab0e884fc7aa11744d72ee836e/2021-12-03-delrapport-1_forskning-pa-den-nasjonale-skolelederutdanningen_final.pdf