

Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2026). Autonomi i skoleledelse i skoler og kommuner. I T. S. Prøitz, J. S. Borgen & S. Mausethagen (Red.), *Skoleledelse og autonomi i tid og rom: Relasjonell, flerdimensjonal og motsetningsfylt* (s. 207–230). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa860610>

Kapittel 10

Autonomi i skoleledelse i skoler og kommuner

Tine S. Prøitz & Jorunn Spord Borgen

Sammendrag: I dette kapitlet undersøker vi hva som menes med skolelederens autonomi, og hvordan autonomi formes i spenningsfeltet mellom nasjonale føringer, lokale styringssystemer og relasjonelle praksiser i skoler og kommuner. Basert på historiske og empiriske analyser fra CLASS-prosjektet diskuterer vi hvordan skolelederens autonomi er både individuelt, relasjonelt og kontekstuelet betinget. Autonomi forstås som et flerdimensjonalt fenomen som rommer lisensiert, regulert, betinget og etisk autonomi, og som påvirkes av utdanningspolitiske reformer, profesjonelle forventninger og lokale arbeidsformer. Kapitlet løfter frem hvordan skoleledere navigerer økende ansvar og krysspress, og hvordan samarbeid mellom skole- og kommunenivået både kan støtte og begrense autonomi. Kapitlet viser at det er nødvendig å forstå skolelederautonomi i skoler og kommuner som et mellomliggende relasjonelt fenomen, som utvikles i samspillet mellom strukturelle rammer, profesjonelle vurderinger og praksiser over tid.

Nøkkelord: skolelederautonomi, mellomliggende relasjonelt nivå, relasjonelle praksiser

Abstract: This chapter explores the concept of school leader autonomy and examines how it is shaped within the interplay between national policies, local governance structures, and relational practices in schools and municipalities. Drawing on historical and empirical insights from the CLASS project, the chapter demonstrates that school leader autonomy is individually experienced yet relationally and contextually embedded. Autonomy is conceptualised as a multidimensional phenomenon encompassing licensed, regulated, conditional, and ethical forms of autonomy, all influenced by educational reforms, professional expectations, and local organisational conditions. The chapter discusses how school leaders navigate increasing responsibilities and cross-pressures, and how collaboration across school and municipal leadership levels can both support and constrain autonomy. Overall, the chapter shows that it is necessary to understand school leader autonomy in schools and municipalities as a relational construct situated at an intermediate level between school and municipality, shaped by policy frameworks, professional judgement, and evolving practices over time.

Keywords: school leader autonomy, intermediate relational level, relational practices

Introduksjon

I dette kapitlet ser vi nærmere på hva vi mener når vi sier at ledere i skoler og kommuner har autonomi eller handler autonomt. Dette gjør vi ved å føre bokens foregående historiske og empiriske kapitler om skolelederes handlingsrom inn i en overordnet diskusjon om skolelederes autonomi, sett i lys av tidligere forskning og analytiske perspektiver på skolelederautonomi. Bokens kapitler har så langt først og fremst tematisert handlingsrom og skoleledelse som historisk og empirisk fenomen. Målet med dette kapitlet er dermed å bidra til økt forståelse for skoleledelse ved å diskutere kapitlenes resultater opp mot teoretiske betraktninger om skolelederes autonomi. I tillegg gir CLASS-prosjektets problemstillinger retning til kapitlets fokus og tematiserer *hva som karakteriserer den formelle innrammingen av skolelederes autonomi slik det er definert i nasjonale og lokale styringsdokumenter siden 1990? Hvordan oppfatter og utøver skoleledere sin autonomi i sitt daglige arbeid, og hvordan støtter eller hindrer nasjonal styring og politikk relasjonene mellom skoleledere i ulike sammenhenger?*

Denne tilnærmingen innebærer å vektlegge skolelederautonomi som et eget forskningsfelt og analytisk felt. Autonomi er imidlertid et mangslungent begrep i litteraturen, og det er så langt relativt få studier av skolelederes autonomi selv om det er et felt i utvikling (Nordholm et al., 2025). Autonomi som begrep brukes i en rekke sammenhenger, for eksempel om ulike enheter, organisasjoner og land. I denne litteraturen beskrives gjerne autonomi som en tilstand eller et forhold der det kan handles fritt uten press og pålegg fra andre enheter, organisasjoner eller land. Det finnes ulike beskrivelser av autonomi, og i denne sammenhengen tar vi utgangspunkt i beskrivelsen av autonomi som skoleleders evne til selv å bruke prinsipper, regler og verdier som veiledning for ens egne handlinger (Woods et al., 2021). Vi skal senere i kapitlet se hvordan dette er en forståelse som legger til grunn at skoleledelse vanskelig kan ses på som helt fri, ettersom ledelse av skole til enhver tid vil måtte forholde seg til utdanningssystemet, dets regler, strukturer og aktører. Vi skal også komme tilbake til at skoleledelse kan forstås ut fra ulike typer av autonomi, og at det å være helt fri ikke nødvendigvis bare er et gode.

Autonomi i skoleledelse er heller ikke et fenomen vi bare kan forstå ut fra utdanningssystemet, men som også må ses i forhold til tid, sted og relasjonene mellom aktørene i skoler og kommuner. Gitt denne kompleksiteten

kan begrepet være vanskelig å definere og forstå. Autonomi er også krevende å studere, ettersom undersøkelser av autonomi ofte må basere seg på individers egne opplevelser og forståelser. Videre er det utfordrende fordi skoleledelse i seg selv er vanskelig å definere klart, og fordi den preges av mange aktører, nivåer og varierte oppgaver.

Skoleledelse i forventningssamfunnet

I politikk og forskning fremheves et bredt sett av forventninger til hvilke oppgaver, ansvar og hensyn som skal ivaretas av skoleledelse: for skolen som samfunnsinstitusjon, som arbeidsplass for ansatte og som læringsmiljø for elever. Forventningene kommer til uttrykk på mange måter, for eksempel formelt gjennom et nasjonalt og kommunalt lovverk med tilhørende forskrifter, så vel som gjennom retningslinjer, veiledninger, etter- og videreutdanning, kurs og andre kontaktpunkter mellom nasjonale og lokale myndigheter der skoleledelse deltar (Kirsten, 2020; Møller et al., 2013; Prøitz et al., 2019; Aasen et al., 2015). Forventninger kommer også til uttrykk i lederes hverdagslige møter med lærere, elever og foreldre, lokale og nasjonale myndigheter og etater, så vel som gjennom nasjonal og lokal offentlighet, og fra interessegrupper og organisasjoner. Skoleledere har for eksempel oppgitt at oppmerksomhet og press fra medier har innvirkning på dem personlig, så vel som i deres profesjonelle arbeid i skolen (Mausethagen et al., 2018).

Det er veletablert i forskning at rektors arbeidssituasjon er kjennetegnet av krysspress nedenfra fra lærere, elever og foreldre og ovenfra fra lokale og nasjonale myndigheter i utdanningssystemet (Møller, 2022). Skolelederrollen er også vist å være tydelig endret siden 1990-tallet, og ledere i skolen har fått flere oppgaver og mer ansvar siden 2000-tallets reformer (Helstad & Mausethagen, 2022; Irgens, 2024; Jensen et al., 2019; Aasen et al., 2012). Flere av kapitlene i denne boken viser hvordan reformen Kunnskapsløftet fra 2006 har vært sentral for endringene i skoleledelse i både skoler og kommuner. Kunnskapsløftet har også vært en bevegelig reform gjennom de siste 20 årene. For eksempel ble regelverket for vurdering endret i 2009 og igjen i 2011, formålsparagrafen for skolen ble endret i 2017, læreplanen ble revidert

og fornyet i 2020, og ny opplæringslov ble fastsatt i 2024 (se Aasen, kap. 2, Borgen & Prøitz kap. 4, Dahle & Tvedten kap. 8, Sundberg & Prøitz kap. 6). Endringene har i stor grad understreket skoleledelsens ansvar for elevenes læringsresultater, men i de senere årene særlig vektlagt og utvidet skoleledelsens ansvar for inkludering og medvirkning av både ansatte og elever, elevenes trivsel, velferd og psykososiale læringsmiljø (Dahle, 2025; Prøitz et al., 2025). De siste årenes reformer kan ut fra dette forstås som en formalisering av økte forventninger til skoleledelse om å ta hensyn til hvert enkelt individs behov, både elever og ansatte, i et samfunn og en skole preget av mer mangfold. Dette er forventninger som stiller nye og andre krav til skoleledelsens relasjonelle og emosjonelle kompetanse i utøvelsen av arbeidet, og det er eksempler på det Aasen beskriver som sentrale avveininger skoleledere må gjøre mellom verdirasjonalitet og målrasjonalitet, i kapittel 2.

Perioden fra introduksjonen av Kunnskapsløftet i 2006 og frem til i dag kan karakteriseres som en reformintensiv periode, der stadige tillegg, utbedringer og revisjoner av reformens grunndokumenter og supplerende styringsdokumenter har fått konsekvenser for skoleledelsens oppgaver og ansvar i skolen og i kommunen (Prøitz et al., 2019). Internasjonalt beskrives utviklingen som del av en global trend der ansvaret for skolens pedagogiske utvikling og forbedring av elevenes læringsutbytte i økende grad er lagt til det lokale nivået, etter år med desentralisert styring av skolen i mange land, inkludert Norden (Daly et al., 2009; Farrell & Coburn, 2017; Nordholm et al., 2023). I norsk sammenheng knyttes denne utviklingen til innføring av new public management i offentlig sektor mer generelt, og til en tydeligere nasjonal og lokal styring etter skolens resultater innenfor rammen av mer desentraliserte styringssystemer (Karseth et al., 2013). De siste tiårenes reformer har hatt som ambisjon å gi lærere og ledere i skole og kommune et tydeligere ansvar for konkretisering og gjennomføring av nasjonale mål. Argumentene for innføringen av en mer desentralisert styring av kommunesektoren og skolen i Norge handlet i stor grad om at viktige beslutninger burde tas av dem som var nærmest skolen. Denne reformtenkningen reflekterte blant annet kritikk av den tidligere nasjonale styringen som rigid, detaljstyrende og for fjern fra skolens realiteter (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002, Aasen & Sandberg, 2010). Evalueringen av Kunnskapsløftet fra 2006–2012 viste at reformen først og fremst var skoleledernes reform, ved at viktige endringer handlet om at skoleledelsen i skoler og kommuner fikk nye oppgaver og mer

ansvar, og etter hvert fikk tilbud om kompetanseutvikling gjennom nasjonal rektorutdanning (Prøitz et al., 2022). Utviklingen plasserer skoleledelse i sentrum for viktige og komplekse samfunnsoppgaver: som nøkkelpersoner i implementering av nye reformer og som endringsagenter i perioder med stadige endringer (Prøitz et al., 2019). Samtidig viser nyere studier av skoleledelse i desentrale reformer at økt lokal frihet og ansvar over tid også gjerne resulterer i økt arbeidsmengde og endringer i skolelederes praksiser når de forsøker å forhandle mellom spenninger som er innbakt i ulike former for desentralisert beslutningstaking, ressursfordeling og støtte fra utdanningsmyndigheter (Niesche et al., 2017). I norsk kontekst er det dermed tankevekkende at det, til tross for økt lokal frihet gjennom desentralisering, også rapporteres om høyt arbeidspress, mangel på skoleledere og at færre oppgir at de ønsker å være leder i skolen (Bjørnset & Kindt, 2019; Gunnulfson et al., 2023).

Endringene kan altså ses i lys av flere utviklingstrekk i det norske samfunnet. Dels handler det om at 2000-tallets utdanningsreformer har vektlagt andre og nyere former for styring, der rektor og skoleleder har fått en nøkkelrolle i politikktutviklingen (Prøitz et al., 2019). Med reformen Kunnskapsløftet 2006 og fornyelsen i 2020 har skolelederne fått et tydeligere ansvar for elevenes læringsutbytte og læringsmiljø gjennom resultatmålinger og forventninger om kontinuerlig skoleutvikling (Møller, 2022; Sundberg, 2024), samt økt ansvar for administrasjon, budsjett- og personalforvaltning (Prøitz, 2019; Aasen et al., 2012). Revisjonene av regelverket over flere år har forsterket skoleledelsens, og særlig rektors, personlige og profesjonelle ansvar for elevenes læringsmiljø, trivsel og velferd i skolen (Dahle, 2025; Dahle & Prøitz, 2024). Dels handler endringene også om generelle demografiske endringer og en mer mangfoldig elevmasse med ulike forutsetninger og behov. Samfunnsendringene preges av et større mangfold av perspektiver, verdier, livsstiler og uttrykksformer som skal få plass i skolen, og som endrer de politiske målsettingene for skolen og innvirker på skoleledelse. Det er pekt på at utviklingen utfordrer den norske skoletradisjonen, som i sin tid tok utgangspunkt i et relativt homogent samfunn og en ganske enkel definisjon av hva som var fellesskapets beste, og der skolens mål var å utjevne sosiale forskjeller. I dag er den politiske målsettingen en skole som verdsetter det kulturelle mangfoldet, og som tar utgangspunkt i at vi er forskjellige (Prøitz & Aasen, 2017; Aasen, 2007; Aasen, 2025).

Skoleledelsen i Norge har parallelt med utviklingen de siste 20 årene gjennomgått omfattende profesjonalisering gjennom nasjonale satsinger på

skolelederutdanning og rektorskoler. Tilbudet om rektorskolering har vært godt mottatt, og en majoritet av norske skoleledere har i dag fullført en eller annen form for lederutdanning (Møller, 2016). Profesjonaliseringen av skoleledelse kan på den ene siden forstås som en mobilisering av lederkompetanse som kan forberede skoleledere på en jobb med høyt ansvarspenn og krysspress (Prøitz & Hovdhaugen, kap. 3). På den andre siden tilfører lederutdanningene også nye forventninger til profesjonalitet i skoleledelse. Det er ikke lenger nok å ha vært lærer i flere år for å kunne tre inn i lederjobben i skolen. Skoleledelse kan dermed anses som en gryende profesjon, karakterisert av utvikling og innsatser på flere ulike områder (Bøje et al., 2021). Hva lederutdanningene skal omfatte og inneholde, er det imidlertid delte meninger om. Det pågår for eksempel en diskusjon internasjonalt og i Norge om innholdet i utdanningene og om hva det betyr å være en profesjonell rektor, samt om dette kan stå i konflikt med ideer om lærerprofesjonalitet (Uljen et al., 2013).

I norsk kontekst stilles det også spørsmål ved om lederutdanninger har vært for mye rettet mot oppfyllelse av myndighetenes forventninger og pålegg, og for lite rettet mot hva skoleledere reelt sett har behov for i møtet med elever og ansatte og i den daglige driften av skolen (Aas & Törnsten, 2016). I sammenheng med denne bokens tema er diskusjonene svært interessante, ettersom i hvilken grad en yrkesgruppe anses å være autonom, gjerne henger sammen med i hvilken grad den blir anerkjent som en profesjon (Caldwell, 2018; Frostenson, 2018). Det er i denne konteksten at vi har stilt spørsmål om hvordan endringer i utdanningssystemet over tid og i dag bidrar til å forme skoleledelsens opplevelser og erfaringer med autonomi.

Tidligere forskning om autonomi og skoleledelse

Internasjonal og norsk forskning har særlig satt søkelys på læreres autonomi, mens skolelederes autonomi i mindre grad har vært gjenstand for systematiske studier. Autonomi i skoleledelse er først og fremst studert som et fenomen knyttet til rektorrollen (Nordholm et al., 2025). Læreres autonomi har oftest vært studert med utgangspunkt i at de er kvalifiserte profesjonsutøvere i klasserommet (se f.eks. Mausesthaugen & Mølsted, 2015; Wermke &

Salokangas, 2015). Læreres profesjonsutøvelse og autonomi forankres gjerne i betraktninger om profesjonell autonomi, der individene kontrollerer vilkårene og innholdet i arbeidet og relaterte problemstillinger, basert på deres faglige kunnskap og på moralske og etiske prinsipper (Molander & Terum, 2008). Autonomi relateres her til «selvstyre» og ens kapasitet til å utvikle, ivareta og rettferdiggjøre sin kunnskapsbase, og forstås dermed mer komplekst enn at autonomi bare handler om «frihet» i ens praksis (Cribb & Gewirtz, 2007). Dermed handler opplevd autonomi om måter å håndtere det gitte «handlingsrommet» på (Freidson, 2001; Grimen & Molander, 2008). I dette profesjonsperspektivet ligger det også en forventning fra de fleste aktører, både i og utenfor skolen, om at profesjonsutøveren kan redegjøre for og begrunne sine skønnsmessige vurderinger og avgjørelser (Molander, 2016).

I den grad det finnes forskning på skolelederes autonomi, har forskningen ofte vektlagt betydningen av skolelederes autonomi for elevers læring og prestasjoner. Denne forskningen viser positive sammenhenger mellom lederautonomi, strategisk beslutningstaking og elevprestasjoner (f.eks. Fuchs & Wössman, 2004). Det er også vist at der ledere har fått større frihet i endringsarbeid, har det bidratt til å forbedre elevers resultater (Caldwell & Spinks, 2013). Dette er forskning som på sin side har hatt innvirkning på hvordan stater styrer skolen og skoleledere, for eksempel gjennom desentralisering av lederes ansvar og oppgaver i skoler og hos lokale myndigheter (Honig & Rainey, 2012). Studier av kommuner i de nordiske landene har også diskutert spørsmål om autonomi (f.eks. Moos et al., 2016; Aas & Paulsen, 2017). Autonomi i denne forbindelse fremhever gjerne betydningen av tydelig ansvar og myndighet i styringskjeden, kompetanse, tillit og ansvarlighet mellom lokalpolitikere, kommunale ledere, mellomledere og skoleledere (Nihlfors & Johansson, 2017). Denne forskningen viser også at lokale styringssystemer har ulik innvirkning på skolelederes autonomi. Skoleledere på ulike skoler kan ha ulik grad av autonomi innenfor samme kommune og i forholdet til skoleledelsen i kommunen, så vel som innenfor samme skole (Saarivirta & Kumpalainen, 2016). Forskningen har imidlertid i begrenset grad studert skolelederautonomi som et komplekst fenomen i samspill, med delt ansvar og der flere deltar i beslutningstaking over ulike nivåer innenfor skoler og mellom skole og kommune (Liljenberg & Andersson, 2021; Prøitz et al., 2025).

Det typiske for skolefeltet er at skoleledelsens autonomi påvirkes av en rekke kontekstspesifikke faktorer. Vi har pekt på flere av disse i dette kapitlet,

og dette tematiseres også spesielt i kapittel 2 og kapittel 4, for eksempel nasjonale og lokale styringssystemer, forutsetninger og kjennetegn ved den enkelte skole, samt lærere, elever og skoleleder selv. Skoleledere må ofte håndtere den nasjonale styringen, kjennetegnet av en hierarkisk politisk modell for beslutningstaking og en byråkratisk modell for kommunal administrasjon (Moos et al., 2016). Skoleleders autonomi knyttes også til skoleledelsens egen kompetanse og kapasitet i møte med slike faktorer (Prøitz & Mausestagen, 2022).

Ifølge Møller (2022, s. 77) handler ledelse om å «utøve innflytelse og påvirke arbeidets retning, og i sitt vesen er ledelse i skolen både relasjonell og normativ». Av Møllers beskrivelse følger det at ledelse omfatter både innflytelse og påvirkning, og at ledelse kan utøves av mange. Samtidig er det den formelle lederen som har legitim posisjon og ansvar for å sikre at skolens arbeid er i tråd med mål, lover og regler, samt forvaltning av makt, tiltak og tillit. Med skoleledelse følger det altså makt, som må ses i sammenheng med de relasjonene som oppstår i arbeidet.

Til tross for anerkjennelsen av et relasjonelt element i skoleledelse og velkjente teorier om distribuert ledelse, er det likevel ofte det individuelle lederskapet som fremheves i forskning og teorier om ledelse (Lumby, 2009; Nordholm et al., 2025). I forskningen vektlegges gjerne spørsmål om hva den enkelte leder gjør overfor lærere, ledere i krysspress mellom lærere og kommune, og betydningen av skoleleders autonomi for elevenes læringsutbytte. Samtidig finnes det i den internasjonale litteraturen et eget felt som diskuterer *skolers* autonomi (Cheng et al., 2016). I deler av denne litteraturen fremheves skolens kollektive autonomi som kontrast til mer vanlige oppfatninger om individuell ledersautonomi (Lundström, 2015; Sundberg, 2025). Kollektiv autonomi i disse sammenhengene kan også forstås som skolers samarbeid med skolesamfunnet og det offentlige skolesystemet mot felles mål, der beslutningstaking og handlinger fra lærere, elever og fellesskap blir aktivert (Lumby, 2009).

Det relasjonelle aspektet i skoleledelse kan også medføre flere utfordringer. Wildy et al. (1989, 2004) har over år påpekt at rektorrollen er ansvarliggjort i forhold til en rekke faktorer i skolesystemet. Dette gjør at rektor står overfor et autonomidilemma i nesten alle ledelsessammenhenger, for eksempel når rektor skal handle autonomt som skolens leder, men også må dele autoritet. Rektor skal stå i tradisjoner og forventninger om autoritet, men også delta i delt styring og beslutningstaking med de ansatte. Rektor skal ta initiativ uten å stenge

andre ute, og støtte andres initiativer uten å overta arbeidet. Rektor skal også skape og opprettholde delte visjoner uten å hemme individuell kreativitet og engasjement. Wildy og kollegaer viser i denne sammenhengen til at autonomi må forstås ut fra flere dimensjoner, og at det er et multidimensjonalt fenomen.

Skolelederautonomi på et mellomliggende nivå

Vi tar i bruk et utvalg teoretiske betraktninger om autonomi i vår diskusjon i dette kapitlet. En bakenforliggende grunnforståelse i våre analyser er at skoleledere stadig står i avveininger mellom ulike autonomidilemmaer, slik Wildy beskriver det, og ulike rasjonaliteter, slik Aasen beskriver det i kapittel 2. Dette henger også sammen med at vi innledningsvis i dette kapitlet viser til at skoleledelse og autonomi er et komplekst fenomen og studieobjekt, som befinner seg mellom utdanningssystemet og de kontekstuelle rammene, og skolelederes relasjoner, oppfatninger og erfaringer.

Nyere forskning som problematiserer ulike forståelser av autonomi, diskuterer gjerne begrepet autonomi innenfor et systemperspektiv. Schulte (2023) problematiserer for eksempel det hun karakteriserer som normative oppfatninger i litteraturen om lærerautonomi, om at mest mulig autonomi er av det gode. Hun tilbakeviser at full autonomi er mulig, da opplevelsen av autonomi alltid vil måtte stå i forhold til skolesystemet som rammer inn aktivitetene, i vår sammenheng skoleledelse. Opplevelsen av autonomi som aktørene i skolen har, bør derfor forstås som sammenvevd med utdannings-systemets strukturer, aktiviteter og aktører, som innvirker på autonomi. Schulte peker på at autonomi ikke er et enten–eller-spørsmål, der skolen, læreren eller skoleledere har autonomi eller ikke, men derimot at autonomi til enhver tid må forstås i forhold til skolekonteksten.

Cheng og kollegaer (2016) viser også til at det er et behov for fornyet debatt, mer forskning og nye forståelser av skolens autonomi. De ønsker nytenkning omkring autonomibegrepet for bedre å kunne utvikle forsknings-metoder som kan studere eventuelle sammenhenger mellom skoleautonomi, lederautonomi og skolens læringsmiljø og resultater. De viser til at skoler og skoleledere kan ha autonomi innenfor fire funksjonsområder: bemanning,

budsjett, pedagogikk og i forholdet til elevene og læreplan og vurdering, og at en skoles virksomhet og det de kaller pedagogiske ytelse ofte avhenger av disse funksjonene. På samme måte som Wildy og kolleger (1989, 2004) påpeker, Cheng og kollegaer at graden av autonomi varierer fra skole til skole og fra kommune til kommune, og at skoleledelse kan ta initiativ innenfor ulike autonomiområder. De beskriver tre typer områder som skoleledelse kan ta initiativ innenfor: funksjonell autonomi, strukturell autonomi og kulturell autonomi. Ledelse for funksjonelle initiativer handler om å justere og forbedre beslutningsprosessene i skolen for å nå mål. Ledelse for strukturelle initiativer handler om å endre og forbedre interne skolestrukturer for å forbedre en skoles drift, beslutningstaking og arbeidsforhold på organisasjons-, gruppe- og individnivå. Ledelse for kulturelle initiativer handler derimot om å endre eller forbedre skolens kulturelle profil, som visjon, tro, verdier og normer for atferd. Denne forskningen etterspør altså nye forståelser og perspektiver på skoleledelse og autonomi som anerkjenner kompleksiteten i skolen, og som innbefatter styringssystemet så vel som skolens funksjoner, strukturer og kulturer. Cheng og kollegaers bidrag beskriver områder på skolen som ledere kan ta initiativ innenfor i utøvelsen av autonomi, men også at disse vil variere mellom ulike skoler og kommuner avhengig av gitte forutsetninger. De fremhever lederens initiativ som sentralt for skolens autonomi, men fortsatt rammet inn av det systemet lederen befinner seg innenfor.

Mens de foregående perspektivene på autonomi beskriver skoleledelsens rolle som aktør innenfor skolesystemet, vektlegger Woods og kollegaer (2020) autonomi som individets «evne til å tilegne seg prinsipper, regler eller verdier som gir retning til ens handlinger» (s. 78). Perspektivet tar utgangspunkt i analyser av hvordan autonomi oppfattes og praktiseres blant skoleledere, og presenterer ut fra dette ulike typer av autonomi skoleledere kan ha: *Lisensiert autonomi*, som refererer til profesjonell autonomi oppnådd gjennom en bestemt kvalifikasjon eller lisens, for eksempel ved at en person eller institusjon oppnår en bestemt status som andre ikke har. I norsk sammenheng ser vi dette gjennom hvordan kommuner og skoler har ansvar for ulike nivåer og elevgrupper i skolesystemet vårt. Vi snakker også om at lærere er lisensiert til yrket gjennom sin utdanning og kvalifisering som lærere, og at det med dette følger bestemte oppgaver, ansvar og autonomi med læreryrket og lærerprofesjonen som andre uten denne kvalifiseringen ikke har (Hopmann, 2008). *Regulert autonomi* refererer til at en person eller institusjon er interessert/

overbevist om/tvunget til å ta i bruk bestemte formål og prinsipper for sine handlinger; for eksempel kan det handle om en bestemt politikk og krav knyttet til profesjonell utøvelse av yrket. Woods og kollegaer viser til at i det praktiske liv vil det alltid være begrensninger knyttet til autonomi, og at autonomi alltid vil være betinget. *Betinget autonomi* handler om at autonomi påvirkes av en rekke faktorer, som ressurser, muligheter, relasjoner og bevissthet om at en vil bli holdt ansvarlig for egne beslutninger og praksiser. Slike faktorer kan både åpne og lukke for muligheter, som *positiv, betinget autonomi*, der det finnes forhold som er viktigere og støtter autonomi enn forhold som begrenser. *Negativ, betinget autonomi* skjer derimot når begrensningene er større eller mer viktige enn forhold som åpner, og dermed begrenser autonomi. Negativ, betinget autonomi begrenser likevel i mindre grad enn regulert autonomi, fordi det fortsatt kan være et visst rom for å handle.

Autonomiformene som er presentert så langt, er knyttet til en forventning eller et krav om ansvarlighet, der for eksempel autonomi fra myndigheter gjennom regulering eller betingelser gis under forutsetning av ansvarlighet. Slik ansvarlighet er ofte knyttet til top-down-ansvarlighet overfor statlige krav og forventninger, men ansvarligheten kan også være tilslørt, for eksempel beskrevet som *autonomi det ikke går å redegjøre for*: en autonomi som ikke er åpen og transparent, eller som ikke kan vurderes av andre.

Woods og kollegaer (2020) vektlegger særlig at deres forståelse av autonomi også omfatter et kjernespørsmål om etikk. *Etisk autonomi* refererer her til tilnærminger i moralske spørsmål og valg i utøvelsen av autonomi, og til en vurdering av hvilke prinsipper som legges til grunn for etisk sunne handlinger i ulike situasjoner.

I våre videre diskusjoner av skoleledelse og autonomi i det mellomliggende nivået tar vi i bruk forståelser av autonomi som tar utgangspunkt i skolesystemet og de kontekstuelle forholdene knyttet til skolen (Cheng et al., 2016; Schulte, 2023; Wildy et al., 2004) og forståelser knyttet til det individuelle og personlige, som verdier og etikk (Wood et al., 2020).

Resultater av studiene

Studiene som er presentert i denne boken, viser at vi kan snakke om skoleledelsens autonomi som individuell og tidvis personlig, for eksempel ved at rektor selv og andre ledere i skolen ofte anser beslutningsansvaret knyttet til budsjett og personale som først og fremst en del av rektors handlingsrom (kap. 3, 5). Dette bekreftes også av internasjonale studier (Cheng et al., 2016; Nordholm et al., 2025). Studiene i denne boken finner imidlertid også at rektor ofte involverer andre i disse beslutningene og deler ansvaret med for eksempel ledergruppen og lærere (kap. 3, 5). Dette fremgår også av spørreundersøkelsene i prosjektet, selv om det skjer i ulik grad blant skolelederne i Norge, Sverige og Tyskland (Dahle et al., 2026; Hovdhaugen et al., 2025; Jarl et al., 2026). Vi ser dermed at skoleledelsens autonomi ofte kan være delt, og tidvis også kan være kollektiv i et større systemperspektiv (Sundberg, 2025). I tråd med internasjonal litteratur og resultatene av våre studier legger vi til grunn at autonomi består av flere dimensjoner, der ansvar og autonomi i skoleledelse ofte forstås som delt og påvirkes relasjonelt av andre på ulike måter.

Delt autonomi i beslutningstaking i ledelse av skolens virksomhet kan forstås ut fra at dagens desentraliserte skolesystem forutsetter samarbeid mellom ledere i skoler og ledere i kommuner, samtidig som det forutsettes at ledere i skoler og kommuner tar i bruk og utøver sin autonomi. Bokens kapitler tematiserer og viser hvordan ledelse på skolenivået og kommunenivået veves sammen gjennom strukturer og forventninger om samarbeid nedfelt i regelverk, retningslinjer og veiledninger, så vel som lokale praksiser. De viser også at disse forventningene om velfungerende samarbeid ikke kan tas for gitt (kap. 5; Prøitz et al., 2025), ettersom utøvelsen av ulike lederroller på kommunenivået og skolenivået kan føre til utfordringer og spenninger med innvirkning på ledernes individuelle og felles autonomi (kap. 5, 6).

Hvordan oppfatter og erfarer skoleledelse i norske skoler og kommuner sin autonomi? I studier fra andre land, der dette spørsmålet har vært rettet til rektorer, varierer rektorenes oppfatninger av autonomi (Heffernan & Pierpoint, 2020; Niesche et al., 2021, 2023). Det er imidlertid viktig å se svarene i lys av disse studienes anglosaksiske kontekst. I en anglosaksisk kontekst ses autonomi i skolesammenheng ikke nødvendigvis som et gode; autonomi kan for eksempel oppleves som krevende å forvalte i utdanningssystemer som stiller høye krav til ansvarlighet, og der det å gjøre feil kan få store konsekvenser for

den enkelte rektor og lærer (Hatch, 2014). Studiene vi har sett på, viser likevel at rektorene i utgangspunktet er positive til autonomi, men at de oppgir ulike forståelser av begrepet. Noen knytter det til å få mer fleksibilitet og makt, mens andre knytter det til fleksibilitet når det gjelder ressurser, ansettelses og det å kunne bestemme retningen for skolens virksomhet. Flere rektorer opplever også begrepet som uklart og vagt. Spørsmålet kan altså besvares på flere måter, avhengig av hvilke forståelser av autonomi som legges til grunn.

Lederne i våre studier i norske kommuner og i skoler oppgir, både i intervjuer og i spørreundersøkelser, at de generelt opplever å ha autonomi i mange saker og spørsmål. Gjennomgående oppgir de at autonomien er rammet inn av budsjett og regelverk som arbeidsmiljølov og opplæringslov, samt lokale regelverk, for eksempel om bruk av vikarer og ukvalifisert arbeidskraft. Ledere i skole opplever å ha autonomi i forbindelse med ansettelses og i forbindelse med arbeid med inkludering. De opplever å ha mindre autonomi når det gjelder vurdering, og spesielt i spørsmål om kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling. Våre studier viser også at skoleledelse i kommuner og skoler deler ansvar, beslutninger og autonomi i mange saker, og at de har innvirkning på hverandres autonomi, men også at rektorer kan skjermes egen autonomi i noen spørsmål. Studiene viser videre at opplevelsen av autonomi varierer med utdanningspolitiske reformer over tid. Særlig oppleves rapportering og stadige endringer og tillegg i krav til dokumentasjon som begrensende for skolelederes autonomi. Studiene viser at når spenningene mellom det Aasen i kapittel 2 kaller målrasjonalt og verdirasjonalt øker, beskriver skolelederne en mer begrenset autonomi. Vi ser at skoleledernes ansvarsspenn på et overordnet nivå, og i form av verdirasjonalt, kan oppfattes som svært vidt, slik som når skolelederne viser til formålsparagrafen som den viktigste oppgaven å ivareta og beslutte ut fra. Samtidig kan praktiske oppgaver oppleves å være svært regulert og innsnevret gjennom regelverk og retningslinjer, for eksempel når elevers og ansattes rettigheter skal følges i skolehverdagen (se for eksempel kap. 4, 6, 8).

Skoleledelsens autonomi i tid og rom

Når det gjelder vårt spørsmål om hva som karakteriserer den formelle innrammingen av skoleledelsens autonomi fra 1990-årene og til i dag, viser våre studier at skoleledersautonomi formes av ulike hendelser og aktiviteter over

lengre tid (se kap. 2 og 3). Vi ser også at noen særlige utdanningspolitiske innsatsområder og temaer har påvirket formingen av skolelederrollen sterkt, som politikkenes vektlegging av vurdering (kap. 4; Borgen & Prøitz, 2025), i spørsmål om inkludering (kap. 8; Dahle, 2025; Dahle & Prøitz, 2025) og når det gjelder forventninger til samarbeid mellom skoleledere og kommuner (kap. 5; Prøitz et al., 2025). Våre studier viser også at for eksempel forholdet mellom administrativt arbeid og faglig-pedagogisk arbeid i skolen stabilt anses som for mye preget av administrasjon. Samtidig viser våre studier at forståelser av hva henholdsvis administrativt og faglig-pedagogisk arbeid er, endres med skolelederes oppgaver og ansvar over tid, og må ses i tilknytning til reformers fokus og innhold (Prøitz & Mausethagen, 2022).

Studiene av skolelederrollens utvikling viser hvordan vurdering som utdanningspolitisk fenomen har bidratt til å forme skolelederrollen og skoleledelsens autonomi siden 1990-tallet (kap. 4; Borgen & Prøitz, 2025). Studien viser at skolelederes autonomi over tid har gått fra å handle om å sikre funksjonaliteten av vurderingssystemene i 1990-årene. Fra starten av 2000-tallet ble det å ta strukturelle initiativer vektlagt for å ivareta kvaliteten gjennom å justere og styrke strukturer internt og eksternt i et desentralisert utdannings-system. Mens det senere på 2000-tallet og frem til i dag har handlet om å ta kulturelle initiativer som kan bidra til å endre eller styrke praksiser og egenskaper knyttet til visjon, tro, verdier og normer for atferd i skolen, i tråd med nasjonale pålegg om vurdering, tilpasset lokale forhold (Cheng et al., 2016).

Våre studier viser også hvordan politikken gjennom utdanningsreformer stadig har utvidet skoleledelsens ansvar med store og små tillegg og innføring av nye oppgaver, mer ansvar og nye og andre forventninger til skoleledelsen, med konsekvenser for utøvelsen av autonomi. Vi har for eksempel vist at det i 2018 beskrives en form for arbeidsdeling mellom skoler og kommuner der kommunen bestilte rapporter fra skoleledere om elevresultater, mens skolelederne i stor grad styrte det interne utviklingsarbeidet i skolen. I 2023 kan vi observere en forskyvning mot mer detaljert rapportering om elevers velferd og trivsel, samtidig som elevenes læring fortsatt registreres, og prosesser som tidligere ble forstått som rektors domene, som skoleutvikling, blir tema for dialog mellom skoleledernivåene. I en situasjon med stort ansvarspenn, økte forventninger og kompleksitet kan det tenkes at skoleledere etterspør tolkningsfellesskap med kommunen for å dele og forstå samfunnsoppdrag i fellesskap, snarere enn å bli målt og vurdert på distanse. Bredden i temaer for

dialogen på det mellomliggende nivået viser at styringslogikker for utvikling og kontroll eksisterer side om side. Ekspansjonen i oppgaver og ansvar krever prioritering av tid, oppmerksomhet og ressurser knyttet til avveininger mellom målrasjonalitet og verdirasjonalitet (kap. 2, 5), i et klassisk autonomi-dilemma som ikke bare gjelder rektor, men også øvrig ledelse i skole og kommune (Wildy et al., 2004).

Skoleledelsens autonomi i et multidimensjonalt krysspress

Kapitlene i denne boken viser at skolelederautonomi i vår tid er preget av et stort ansvarsspenn. I skoleledelse inngår ansvar for mange ansatte, mange elever og relasjonen til foreldre. Dette spenner over flere vertikale nivåer i skolesystemet og omfatter forholdet til det nasjonale og det lokale nivået, i tillegg til det individuelle nivået med elever og ansatte, samt ulike aktører horisontalt. Ansvarsspennet som beskrives gjennom våre studier, understreker hvordan skolelederautonomi omfatter svært mange dimensjoner. Skolelederens arbeidsfelt er preget ikke bare av krysspress vertikalt (ovenfra og nedenfra), men også horisontalt. Det horisontale og vertikale krysspresset som skoleledelsen i skoler og kommuner står i, vises for eksempel tydelig i arbeidet med inkludering og vurdering.

Ledere på skolenivå må ofte balansere mellom et bredt strategisk ansvar og løpende praktiske oppgaver knyttet til inkludering. Dette kan skape en opplevelse av stort handlingsrom, men også av begrensninger på skolenivå. Våre studier viser at en måte å håndtere krysspresset på er at skolelederne, gjennom kollektive prosesser, forsøker å balansere ulike forutsetninger for å realisere en inkluderende praksis i tråd med verdier, lovverk og lokale behov. Kompleksiteten i inkluderingsoppdraget forsterkes av at en rekke ulike aktører må involveres, både horisontalt og vertikalt i organisasjonene, for å lykkes med inkludering i praksis (kap. 8; Dahle, 2025).

Studiene av rektorenes og de kommunale ledernes oppfatninger av vurdering viser at selv om begge grupper er innstilt på dialog og samarbeid, preges feltet av at de ser på eget arbeid med vurdering – og autonomi – med ulikt blikk. Vurderingsarbeidet på de to ledernivåene formes blant annet av de relasjonelle kontekstene de befinner seg i (kap. 6). Dette blir særlig tydelig i de kommunale ledernes håndtering av krysspresset mellom rektorer og politikere, og i rollene rektorene inntar overfor elever og lærere i møte med

ekstern vurdering. Ledelse i vurderingsfeltet preges av komplekse relasjoner, der de ulike ledernivåene har ulike oppgaver og ansvar. Det finnes likevel et mulighetsrom og sammenfallende interesser på det mellomliggende nivået, og ledere i skole og kommune tenker ofte relativt likt (kap. 6; Sundberg, 2025). Innenfor vurderingsfeltet finnes det altså både felles målsettinger og motstridende interesser, blant annet fordi vurdering ikke bare handler om skoleutvikling, men også har en kontrollerende funksjon i forholdet mellom skolen og kommunen. I disse sammenhengene kan ulike former for autonomi settes i spill, der regulert og betinget autonomi (Woods et al., 2015), definert gjennom et omfattende nasjonalt regelverk, preger samarbeidet. Hvilke ledelsesinitiativ ledere i både skole og kommune kan ta i disse sammenhengene, avhenger i stor grad av hvilke relasjoner lederne på det mellomliggende nivået har utviklet.

Skoleledelsenes arbeid med temaene inkludering og vurdering illustrerer hvordan skolelederautonomi er preget av både formelt og uformelt ansvar. Skolelederes hovedarbeidsfelt og muligheter for å ta autonomiinitiativ ligger i saker om budsjett og administrasjon, samtidig som det også er her de opplever flest begrensninger. Skoleledere oppgir i tillegg å være involvert i svært mange saker noe av tiden; arbeidet deres er preget av den allestedsnærværende lederen. Vi kan også se hvordan skoleledelse omfatter flere typer betinget autonomi, men også både ubetinget autonomi og etisk autonomi (Woods et al., 2020). Det er også et spørsmål om skoleledernes omfattende tilstedeværelse i skolens mange saker «noe av tiden» gjør at de ofte utøver autonomi det i begrenset grad kan gjøres rede for, og som kanskje heller ikke er helt bevisst. Eksempelene over viser hvordan flere autonomier kan være i bruk i ulike sammenhenger, men også hvordan skoleledere i skole og kommune avveier og tar i bruk ulike former for autonomi i ulike saker og i forhold til egen lederrolle.

Skoleledelsens autonomi – relasjonell og grenseløs?

Våre analyser tyder på at norske skoleledere i stor grad arbeider sammen med andre og involverer både andre og seg selv i en rekke sammenhenger. Resultatene tyder på at ansvarsspennet ikke bare handler om krysspress ovenfra og nedenfra, men også om at skoleledere forholder seg til et høyt antall personer i ulike roller og på ulike nivåer i skolesystemet. Ansvarsspennet omfatter elevene og deres foreldre, lærere og andre ansatte i skolen, andre

rektorer i kommunen, samt kommunens ansatte og ledere med ansvar for skolen – og som ikke nødvendigvis følger systemets hierarkiske oppbygning, strukturer og logikk. Med en forståelse av skoleledelse som relasjonell, i høy grad delt og involverende, kan ansvarsspennet bli stort og nærmest virke grenseløst.

Skolelederne har handlingsrom til å styre, men de strukturelle rammevilkårene erfares ikke som tilstrekkelige for å ivareta alle oppgavene. I krysspresset mellom forventninger fra ulike sider og tilhørende tidskrevende arbeidsoppgaver, innenfor rammen av begrensede økonomiske, fysiske og personalmessige ressurser, settes det utvidede handlingsrommet som er delegert til skoleledere, under stress. I denne situasjonen ser vi også at rollefordelingen og variasjoner i rollesett mellom for eksempel mellomledere og rektorer er sentral, blant annet knyttet til relasjonen til lærere. Det fremstår som om begge grupper tidvis erfarer at innrammingen av arbeidsoppgaver kan oppleves som grenseløs, og at det kreves for mye fra ulike kanter. I begge situasjoner kan dette tolkes som rollestress, knyttet til opplevelsen av å ikke strekke til for å gjennomføre arbeidsoppgaver som hver for seg oppleves som meningsfulle, men som kan gå på bekostning av tid til pedagogisk ledelse og mer langsiktig pedagogisk utviklingsarbeid (kap. 7; Tvedten & Hovdhaugen, 2025).

Kunnskap, kompetanse og profesjonsdilemmaet i autonom skoleledelse

Beskrivelsen av litteratur om autonomi foran viser at autonomi gjerne anses som et kriterium for at en yrkesgruppe kalles en profesjon. For eksempel kan det handle om å ha kontroll over eget kunnskapsfelt som kan tas i bruk i ulike sammenhenger for å ta ledelsesinitiativ. Våre studier viser at forholdet mellom lederes tillit til egen kompetanse, tilgjengeligheten til forskningsressurser og strukturer for partnerskap påvirker lederens opplevde autonomi, både i forbindelse med beslutningstaking og i hvordan de gir andre ledere større handlingsrom til å ta egne ledelsesinitiativ (kap. 9; Mausesthaugen & Tvedten, 2025). For eksempel gjør strukturer etablert gjennom partnerskap med kommuner og lærerutdanning det enklere for skoleledere å ta ledelsesinitiativ for utviklingsprosesser i skolen. Dette tilsier at styrking av koblinger til andre organisasjoner og andre kunnskapsaktører innvirker på deres opplevde og sannsynligvis også deres utøvde autonomi. Flere av skolelederne ønsker

å opprettholde en faglig integritet ved å sette i gang utvikling gjennom legitim kunnskap.

Uljen og kollegaer (2013) stiller spørsmålet om profesjonalisering av skolelederrollen gjennom rektorskoleordninger kan stå i et dilemma overfor lærerrollen som profesjon. Våre studier tyder på at skoleledere skiller mellom egne ansvarsområder og beslutninger – og regulert og betinget autonomi – og det de anser som læreres ansvarsområder, beslutninger og lisensierte autonomi. Dette kan tyde på en tydeligere avtegnning av en særegen profesjonsforståelse blant skoleledere. Våre studier viser hvordan skoleledere skiller tydelig mellom hvilke arbeidsområder og beslutninger de involverer seg mer i, som budsjett og personal, og hva de i mindre grad involverer seg i, det vil si arbeid nærmere tilknyttet lærernes arbeidsfelter, som for eksempel læreplanarbeid og valg av læremidler, vurdering og arbeid overfor elevene (kap. 3; Hovdhaugen et al., 2025). Samtidig kan denne avgrensningen også forstås som en form for håndtering av skoleledelsens ansvarsspenn, der noen oppgaver og ansvar av praktiske og naturlige grunner legges til lærerne. Slik kan skoleledernes avgrensning i egen involvering og overlatelse av ansvar og beslutningstaking til lærerne både fremstå som et dynamisk og et spenningsfylt felt, der egenskaper ved konteksten blir betydningsfulle for utøvelsen av skoleledelsens autonomi. Profesjonsspørsmålet kan her også handle om en dynamikk der lærerne, gjennom sin lisensierte profesjonsautonomi, både får og kan avgrense sitt arbeidsfelt. På den andre siden kan våre studier tyde på at skolelederen i mindre grad har en tilsvarende mulighet til å avgrense arbeidsområdet og ansvaret gjennom lisensiert autonomi, og at de som leder med ansvar for hele skolens virksomhet, først og fremst utøver en regulert og betinget autonomi. På et mer personlig plan kan det også stilles spørsmål ved om skoleledelse bærer preg av en rekke avveininger knyttet til verdirasjonalitet, som preges av skoleledelsens etiske autonomi i møte med elevers og ansattes problemstillinger i en skole som skal imøtekomme et mangfold av individuelle rettigheter og behov. Dette kan ytterligere illustreres ved at våre studier viser hvordan innholdet i skoleledelse i kommuner og skoler varierer med kommunens og skolens størrelse og omgivelser. Hvilke ansvarsområder skoleledere i kommuner og skoler ivaretar, avhenger av en rekke faktorer utenfor ledernes råderett, som for eksempel kommunens og skolens ressurser, størrelse, kompetanse og ulike grader av delegasjon av oppgaver mellom kommunenivået, skolenivået og internt i skolen.

Avslutning og implikasjoner

Forskning og litteratur om autonomi og skoleledelse tar ofte utgangspunkt i det dagsaktuelle. I CLASS-prosjektet har vi, forankret i observasjoner fra tidligere studier (Mausethagen et al., 2018; Prøitz et al., 2019; Prøitz et al., 2023; Aasen et al., 2012), lagt til grunn at skolelederes autonomi må ses i lys av samfunnsmessige og utdanningspolitiske forhold, i et historisk så vel som et nåtidig perspektiv. Dette innebærer en forståelse av at tid og sted har innvirkning på hvordan vi kan forstå skoleledelsens muligheter til å utøve autonomi. Skoleledelse i skoler og kommuner har i økende grad vært forventet å lede i samspill mot et felles samfunnsoppdrag. Dette kommer frem av utdanningspolitiske beslutninger og forventninger kommunisert gjennom de siste 30 års reformer. Autonomi i skoleledelse er dermed ikke bare et fenomen som befinner seg i et spenningsfelt mellom ulike utdanningspolitiske interesser, eller som utspiller seg mellom nivåene i utdanningssystemet vårt. Skoleledelse formes også av relasjonene som aktørene i skoler og kommuner utvikler over tid. I tillegg viser studiene presentert i denne boken at skoleledelsens autonomi preges av de ulike formene for profesjonalitet som finnes i og rundt skoler og kommuner.

Autonomi i skoleledelse er altså et komplekst fenomen og studieobjekt. For å ivareta kompleksiteten og samtidig avgrense vårt fokus har vi tilstrebet å særlig utforske autonomi i skoleledelse innenfor rammen av det vi har kalt *et mellomliggende relasjonelt nivå for skoleledelse* (se Figur 1.1 i kapittel 1). Skolelederautonomi forstås i denne sammenhengen som preget av relasjonene lederne har seg imellom, og som påvirkes av utdanningssystemet, ulike styringsstiler, kunnskapsregimer, interesser og profesjonell kompetanse (Prøitz et al., 2019). Denne forståelsen vektlegger skoleledelsens autonomi som et fenomen som utspiller seg og formes på et mellomliggende nivå mellom skole og kommune, preget av relasjonene lederne har, og rammet inn av utdanningspolitiske føringer og reformer. Studiene i CLASS tyder på at dersom vi skal forstå skolelederautonomi i sin fulle bredde og kompleksitet, innebærer det å utforske det relasjonelle nivået som forutsettes i politikk og styring, og som også utvikles i møtet mellom ledere i skoler og kommuner.

Referanser

- Bjørnset, M. & Kindt, M. T. (2019). *Fra gallionsfigur til overarbeidet altmuligmann? Rekruttering av skoleledere i norsk skole* (Fafo-rapport 2019: 37).
- Borgen, J. S. & Prøitz, T. S. (2025). Conceptualizations of educational leadership in the context of assessment policy, in review. *International Journal of Leadership in Education*.
- Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School leadership & management*, 34(5), 553–571.
- Caldwell, B. J. (2018). School leadership and professional autonomy. *Wales Journal of Education*, 20(2).
- Caldwell, B. J. & Spinks, J. M. (2013). *The self-transforming school*. Routledge.
- Cheng, Y. C., Ko, J. & Lee, T. T. H. (2016). School autonomy, leadership and learning: a reconceptualisation. *International Journal of Educational Management*, 30(2), 177–196.
- Coburn, C. E. (2016). What's policy got to do with it? How the structure-agency debate can illuminate policy implementation. *American Journal of Education*, 122(3), 465–475.
- Cribb, A. & Gewirtz, S. (2007). Unpacking autonomy and control in education: Some conceptual and normative groundwork for comparative analysis. *European Educational Research Journal*, 6(3), 203–213. <https://doi.org/10.2304/eej.2007.6.3.203>
- Dahle, C. (2025). *Shaping school leader autonomy in different forms of governing inclusive education: A comparative case study from Germany and Norway* [Doktorgradsavhandling]. Doktoravhandling ved Universitetet i Sørøst-Norge.
- Dahle, C. & Prøitz, T. S. (2024). School principals and the obligation to act under a zero-tolerance policy against bullying in schools. I J. Hugo, C. Assmann, A. Schmidt, & D. Sehmisch (Red.), *Educational leadership and children's rights?* (s. 87–99). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998259_7
- Daly, A. J. (2009). Rigid response in an age of accountability: The potential of leadership and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 168–216.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. University of Chicago Press.
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: De-professionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28464.
- Fuchs, T. & Wößmann, L. (2007). What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data. *Empirical economics*, 32(2), 433–464.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. Terum (Red.), *Profesjon og Kunnskap*.
- Gunnulfsen, A. E. & Skedsmo, G. (2023a). School leadership in Norway: Key characteristics and current challenges. I *Education and democracy in the Nordic countries: Making sense of school leadership, policy, and practice* (s. 61–73). Springer International Publishing.
- Gunnulfsen, A. E. & Skedsmo, G. (2023b). School leadership in Norway: Key characteristics and current challenges. I A. E. Gunnulfsen, H. Årlestig, & M. Storgaard (Red.), *Education and democracy in the Nordic countries: Making sense of school leadership, policy, and practice* (s. 61–73). Springer International Publishing.
- Hatch, T. (2014). *The use of data in school counseling: Hatching results for students*. Corwin.

- Heffernan, A. & Pierpoint, A. (2020). *Autonomy, accountability, and principals' work: An Australian study*. Australian Secondary Principals' Association. https://researchmgt.monash.edu/ws/portalfiles/portal/324416419/314450604_oa.pdf
- Helstad, K. & Mausethagen, S. (Red.). (2022). *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis*. Cappelen Damm.
- Honig, M. I. & Rainey, L. R. (2012). Autonomy and school improvement: What do we know and where do we go from here? *Educational policy*, 26(3), 465–495.
- Hopmann, S. T. (2008). No child, no school, no state left behind: Schooling in the age of accountability. *Journal of curriculum studies*, 40(4), 417–456.
- Hovdhaugen, E. & Tvedten, S. (2025). Experiences of stress relating to responsibilities and autonomy for Norwegian school principals and middle leaders. *International Journal of Educational Management*, 39(6), 1565–1581.
- Irgens, E. J. (2024). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Jensen, R., Karseth, B. & Ottesen, E. (2019). Styring og ledelse i grunnopplæringen: spenninger og dynamikker. I R. Jensen, B. Karseth, & E. Ottesen (Red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen. Spenninger og dynamikker* (s. 13–20). Cappelen Damm Akademisk.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Kirsten, N. (2020). *Kompetensutveckling som styrning: Om statliga insatser för lärares kompetensutveckling och hur de förhandlas i lärares lokala praktik* [Doktorgradsavhandling]. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Liljenberg, M. & Andersson, K. (2021). Relations between an improving Swedish LEA and school principals with joint quality and improvement responsibilities. *Education Inquiry*, 12(2), 147–162.
- Lumby, J. (2009). Collective leadership of local school systems: power, autonomy and ethics. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(3), 310–328.
- Lundström, U. (2015). Teacher autonomy in the era of New Public Management. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 281–44.
- Mausethagen, S. & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: Contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic journal of studies in educational policy*, 2015(2), 285–302.
- Mausethagen, S., Proitz, T. S. & Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater: mellom kontroll og utvikling*. Fagbokforlaget.
- Mausethagen, S. & Tvedten, S. (2025). The role of research in educational leaders' perceived autonomy. *International Journal of Educational Management*, 39(6), 1465–1478.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I *Profesjonsstudier* (s. 13–27).
- Moos, L., Nihlfors, E. & Paulsen, J. M. (Red.). (2016). *Nordic superintendents: agents in a broken chain*. Springer International Publishing.
- Møller, J. (2016). Kvalifisering som skoleleder i en norsk kontekst: Et historisk tilbakeblikk og perspektiver på utdanning av skoleledere. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 7–26.
- Møller, J., Proitz, T. S., Rye, E. & Aasen, P. (2013). Kunnskapsløftet som styringsreform. I *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* (s. 23–41).
- Niesche, R., Eacott, S., Keddle, A., Gobby, B., MacDonald, K., Wilkinson, J. & Blackmore, J. (2021). Principals' perceptions of school autonomy and educational leadership.

- Educational Management Administration & Leadership*, 51(6), 1260–1277. <https://doi.org/10.1177/17411432211034174> (Opprinnelig verk utgitt 2023)
- Nihlfors, E. & Johansson, O. (2017). *När nationell policy möter lokala genomförande – arenor Rapport med fakta och kommentarer från ett VR-finansierat forskningsprojekt 2009–2015*. Uppsala Universitet, Umeå Universitet.
- Nordholm, D., Jarl, M. & Wermke, W. (2025). School leader autonomy – a systematic review. *Educational Administration Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/0013161X251349562>
- Nordholm, D., Wermke, W. & Jarl, M. (2023). In the eye of the storm? Mapping out a story of principals' decision-making in an era of decentralisation and re-centralisation. *Journal of Educational Administration and History*, 55(4), 420–440.
- Prøitz, T. S. & Mausestaden, S. (2022). Mellom administrasjon og faglig-pedagogisk arbeid- rektorrollen i reformtid i Norge. *Paideia*, (23), 7–20.
- Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2017). Making and re-making the Nordic model of education. I *The Routledge handbook of Scandinavian politics* (s. 213–228). Routledge.
- Prøitz, T. S., Dieudé, A. & Stenersen, C. R. (2025). School leader experiences with local education authorities—extended policy frames of well-functioning relationships across contexts of time. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–15.
- Prøitz, T. S., Rye, E. & Aasen, P. (2019). Nasjonal styring og lokal praksis–skoleledere og lærere som endringsagenter. I R. Jensen, B. Karseth, & E. Ottesen (Red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen* (s. 21–38).
- Prøitz, T. S., Aasen, P. & Wermke, W. (2023). *From education policy to education practice: unpacking the nexus*. Springer Nature.
- Saarivirta, T. & Kumplainen, K. (2016). School autonomy, leadership and student achievement: reflections from Finland. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1268–1278.
- Schulte, B. (2023). The policy-practice nexus as 'politics of use': Professional autonomy and teacher agency in the classroom. I *From education policy to education practice: Unpacking the nexus* (s. 39–57). Springer International Publishing.
- Sundberg, R. (2025). *School leader autonomy and shared leadership in quality work, a comparative case study of policy-practice nexuses in Sweden and Norway*, [Doktorgradsavhandling]. University of South-Eastern Norway.
- Thessin, R. A. & Louis, K. S. (2019). Supervising school leaders in a rapidly changing world. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 434–444. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2019-228>
- Uljens, M., Møller, J., Ärlestig, H. & Frederiksen, L. F. (2013). The professionalisation of Nordic school leadership. I *Transnational influences on values and practices in Nordic educational leadership: Is there a Nordic model?* (s. 133–157). Springer Netherlands.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2002). *Skolen vet best!* https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2002/0014/ddd/pdfv/169661-diagnosedokumentet-skolen_vet_best-ferdig.pdf
- Wermke, W. & Salokangas, M. (2015). Autonomy in education: theoretical and empirical approaches to a contested concept. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28841.

- Wildy, H., Forster, P., Loudon, W. & Wallace, J. (2004). The international study of leadership in education: Monitoring decision making by school leaders. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 416–430.
- Woods, P. A., Roberts, A., Jarvis, J. & Culshaw, S. (2020). Autonomy, leadership and leadership development in England's school system. *School Leadership & Management*, 41(1–2), 73–92.
- Aas, M. & Paulsen, J. M. (2019). National strategy for supporting school principal's instructional leadership: A Scandinavian approach. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 540–553.
- Aas, M. & Törnsten, M. (2016). Examining Norwegian and Swedish leadership training programs in the light of international research, special issue: Educational leadership. *Nordic Studies in Education*, (2/2016).
- Aasen, P. (2006). Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I K. Sivesind, C. W. Langfeldt, & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse – fra fag til ferdighet?* Cappelen Akademisk Forlag.
- Aasen, P. (2007). Equity in educational policy. A Norwegian perspective. I R. Teese, S. Lamb, & M. Duru-Bellat (Red.), *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*. Springer.
- Aasen, P. (2025). Inkludering i et utdanningspolitisk perspektiv. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Den inkluderende og ekskluderende skolen – fellesskap eller utenforskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte. Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (Nr. 20).
- Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 417–433.
- Aasen, P., & Sandberg, N. (2010). Hvem vet best? Om styringen av grunnopplæringen under Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*, 4(1), Art-18.