

Aasen, P. (2026). Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I T. S. Prøitz, J. S. Borgen & S. Mausethagen (Red.), *Skoleledelse og autonomi i tid og rom: Relasjonell, flerdimensjonal og motsetningsfylt* (s. 27–54). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa860602>

Kapittel 2

Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv

Petter Aasen

Sammendrag: I dette kapittelet belyses skoleledelse i et bredt utdanningspolitisk perspektiv. Det beskriver og drøfter hvordan sosiokulturelle, historiske og politiske prosesser har formet forståelsen av og rammene for skoleledelse i den norske offentlige skolen. Med dette som bakgrunn undersøkes hvordan politiske beslutninger, styringssignaler og reformer påvirker lederrollen i grunnskolen og videregående opplæring.

Utgangspunktet er at et utdanningspolitisk og samtidshistorisk perspektiv kan bidra til å belyse skolelederes erfaringer og oppfatninger av utfordringer, muligheter og begrensninger i dagens skole. Analysen viser at skolen står overfor spenninger og dilemmaer som utfordrer sentrale prinsipper i norsk grunnopplæring. I kapittelet argumenteres det for at dersom prinsippene som tradisjonelt har ligget til grunn for fellesskolen fortsatt skal fungere som en bærebjelke i utviklingen av den norske samfunnsordenen, forutsetter det at skoleledere bruker sitt politiske handlingsrom med tydelig og bevisst verdirasjonalitet.

Nøkkelord: utdanningspolitikk, utdanningsreformer og lederrollen, ledere som endringsagenter, utdanning og samfunnsorden.

Abstract: This chapter examines school leadership within a broad educational policy context. It explores how sociocultural, historical, and political developments have shaped both the understanding and practical conditions of school leadership in the Norwegian public education. Building on this foundation, the chapter analyses how political decisions, governance mechanisms, and reform initiatives influence the leadership role in primary and upper secondary education.

The chapter takes the view that an educational policy lens, combined with a contemporary historical perspective, can shed light on how school leaders interpret and navigate the challenges, opportunities, and constraints they encounter in today's schools. The analysis reveals that schools are confronted with tensions and dilemmas that put pressure on core principles of Norwegian basic education. It argues that if long-standing principles of the comprehensive school are to remain a cornerstone of Norwegian society, school leaders must exercise their political agency with clear and deliberate value rationality.

Keywords: educational policy, educational reforms and leadership agency, leaders as change agents, education and the social order.

Introduksjon

I Norge er skolelederrollen i grunnopplæringen regulert gjennom *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* og tilhørende forskrifter (opplæringsloven). Loven fastslår at en skole skal ledes av en rektor, som både har det administrative og pedagogiske ansvaret for skolens daglige drift. Dette omfatter ansvar for skolens faglige virksomhet, elevenes læringsmiljø og læringsresultater, samarbeidet i skolens profesjonsfelleskap, det pedagogiske utviklingsarbeidet samt å sikre at undervisningen er i tråd med gjeldende læreplaner og nasjonale krav.

I takt med samfunnsendringer, utviklingen av det norske utdannings-systemet og økende krav til kvalitetsutvikling og å dokumentere elevprestasjoner har skolelederrollen gjennomgått betydelige endringer. Omfanget og kompleksiteten i oppgavene tilsier at skoleledelse i dag som regel utøves av et lederteam, med rektor som øverste leder.

Kapittelets mål og innhold

Mens bokens øvrige kapitler retter søkelyset mot skolelederes erfaringer og oppfatninger av lederrollen i ulike kontekster, undersøker dette kapittelet den utdanningspolitiske innrammingen av skoleledelse i et samtidshistorisk perspektiv. Målet er å beskrive og drøfte den sosiokulturelle, historiske og politiske konstruksjonen og innrammingen av skoleledelse i den norske offentlige skolen, samt hvordan politiske beslutninger, føringer og reformer i grunnskolen og videregående opplæring former skolelederrollen.

Kapittelet bygger på en konseptuell og tematisk analyse, snarere enn en streng kronologisk tilnærming. Det baserer seg på analyser av politiske styringsdokumenter og reanalyser av egne og andres tidligere studier av utdanningspolitikk, utdanningsreformer og skoleledelse i Norge. Materialet inkluderer data og funn fra et bredt spekter av studier, basert på ulike kilder og metodologiske tilnærminger.

Utgangspunktet er at et utdanningspolitisk og samtidshistorisk perspektiv på skoleledelse kan bidra til å belyse skoleledernes erfaringer og oppfatninger av utfordringer, muligheter og begrensninger. Kapittelet viser hvordan dagens skole står overfor spenninger og dilemmaer som utfordrer sentrale kjennetegn ved norsk grunnopplæring. Det argumenteres for at dersom fellesskolen

fortsatt skal fungere som en bærebjelke i utviklingen av det som her omtales som den norske samfunnsordenen, krever det at skoleledere forvalter sitt politiske handlingsrom med tydelig verdirasjonalitet.

Politikk og utdanning

Generelt viser politikk til forvaltningen av makt og myndighet, der goder og byrder fordeles i samfunnet basert på verdimeslige og normative valg. Politikk danner grunnlaget for de materielle betingelsene, sosiale strukturene og mellommenneskelige relasjonene som skaper muligheter og begrensninger for fellesskapet, samfunnsgrupper og enkeltindivider (Nedergaard & Wivel, 2018).

Et bredt politikkbegrep

Nasjonal utdanningspolitikk formuleres og formaliseres i policydokumenter som stortingsmeldinger, lover, forskrifter og retningsgivende planer. Samtidig må politikk forstått som *policy* også ses i lys av «the politics of policy creation» (Apple, 1996). Det engelske begrepet *politics* viser til at politikktutforming er en prosess preget av interessekamp og forhandlinger om *who gets what, when and how* (Whitty, 2002). Politikk er dermed et resultat av ideologiske og faglige motsetninger, forhandlinger og kompromisser. I kapittelet viser vi i denne sammenhengen til ulike kunnskapsregimer som påvirker politikktutforming.

Et utdanningspolitisk perspektiv på norsk skole og skoleledelse retter derfor ikke bare oppmerksomheten mot nasjonale vedtak og styringsdokumenter, men også mot prosessene som leder frem til beslutninger. Disse prosessene definerer hva som anses som god skole og god ledelse gjennom beskrivelser av mål, organisering og kunnskapsforståelse. Iverksettingen av utdanningspolitiske beslutninger innebærer også politiske prosesser på flere nivåer – fra departement og direktorat til skole og klasserom – der nasjonal politikk tolkes, oversettes, redefineres og operasjonaliseres til praktisk yrkesutøvelse.

På det operative nivået framstår skoleledere som sentrale politiske aktører. Skoleledelse og pedagogisk praksis innebærer ofte avveininger mellom

løsninger som favoriserer noe og noen framfor noe annet og noen andre. Utdanning kan derfor forstås som et iboende politisk prosjekt (Apple, 2004).

I en vitenskapelig kontekst innebærer det engelske begrepet *polity* en bredere forståelse av premissene for politikkkutformingen (Nedergaard & Wivel, 2018). Det viser til at både politiske beslutninger og politiske prosesser må ses i lys av den samfunnsmessige konteksten de inngår i. Utdanningspolitikken utforming, vedtak og implementering er forankret i en overordnet samfunnsorden – det vil si institusjoner, verdier og felles forståelser som regulerer menneskelige relasjoner og gir mening og retning til politiske valg.

Politikk forstått som *policy*, *politics* og *polity* definerer hva skoleledelse innebærer, og hvilke oppgaver, handlingsrom og grad av autonomi skoleledere har i en nasjonal kontekst.

Skoleledelse i et internasjonalt perspektiv

Internasjonal utdanningspolitisk forskning viser en utvikling fra en administrativ lederrolle til et helhetlig ansvar for skolens virksomhet (OECD, 2016; Pont, 2020). På midten av 1900-tallet var skoleledere ofte lærere i rollen som *primus inter pares* – de fremste blant likemenn – med ansvar som administratorer og talspersoner for lærerkollegiet. På 1990-tallet fikk de i økende grad ansvar for faglig og pedagogisk utvikling, samtidig som de måtte stå til ansvar for skolens resultater i et desentralisert styringssystem.

Etter tusenårsskiftet har lederrollen endret seg mot en forståelse av ledelse som en integrert del av skolens profesjonsfellesskap. Skoleledere har fortsatt ansvar for elevenes og skolens resultater (*accountability*), men det legges større vekt på *responsibility* – ansvar for skolens utvikling i samarbeid med skolens ansatte. Politikken har beveget seg bort fra instruerende ledelse og framhever i stedet distribuert ledelse, der ansvar og myndighet fordeles internt (Harris, 2005; Spillane, 2006).

Denne utviklingen har blant annet ført til etablering av mellomledere med ansvar for den operative virksomheten, mens rektors ledelsesarena primært er ledergruppen. Skoleledelsen skal legge til rette for kollektiv læring gjennom profesjonelle læringsfellesskap og bidra til at skolen fungerer som

en lærende organisasjon, som legger til rette for institusjonell utvikling og aktive læringsarenaer for elevene.

Studier av internasjonal utdanningspolitikk viser at styrking av skoleledelse anses som avgjørende for kvalitetsutvikling. Samtidig viser forskning at det er betydelige nasjonale variasjoner i hvordan politikk utformes og implementeres. Disse forskjellene er knyttet til *polity* – den samfunnsmessige konteksten, verdier, tradisjoner og det juridiske og institusjonelle rammeverket som skolene opererer innenfor (Pont, 2020).

Skoleledelse i norsk utdanningspolitikk

Utviklingen av skoleledelse i Norge følger i stor grad de internasjonale trendene. Norske skoleledere har fått økt ansvar for strategisk planlegging, konkretisering og iverksetting av nasjonal politikk, samt for resultatoppnåelse. Da lederrollen ble formalisert tidlig på 1900-tallet, var ansvaret primært administrativt, mens det pedagogiske ansvaret var lite framtrедende. Skolens leder var som regel også aktiv som lærer og fungerte i stor grad som talsperson for lærerkollegiet. Fram til 1960-årene var *overlærer* den vanlige betegnelsen på en skoleleder i folkeskolen.

Reformene på 1990- og 2000-tallet – Reform 94, Reform 97, Kunnskapsløftet i 2006 (LK06) og Fagfornyelsen i 2020 (LK20) – har i betydelig grad endret skolelederrollen. Skolelederne har fått utvidet pedagogisk ansvar og myndighet, og er blitt nøkkelpersoner i implementeringen av læreplaner og i ledelsen av pedagogisk utviklingsarbeid (Briseid, 2017; Gunnulfson et al., 2024; Karseth et al., 2013; Møller, 2012; Prøitz et al., 2019; Prøitz & Mausethagen, 2022; Valle & Lillejord, 2023; Aamodt et al., 2019).

Kunnskapsløftet – fra LK06 til LK20

Med 90-tallsreformene og revisjonen av opplæringsloven i 1998 ble skoleledelse etablert som en egen profesjon. Skolens leder er ikke lenger «den fremste blant likemenn», men representant for arbeidsgiver og skoleeier (kommune eller fylkeskommune) i skolens daglige virksomhet (Homme,

2008). Med Kunnskapsløftet i 2006 (LK06) og etableringen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for grunnsopplæringen fikk skoleledelsen et tydeligere ansvar for elevenes læringsmiljø og læringsutbytte.

St.meld. nr. 30 (2003–2004): *Kultur for læring*, som introduserte reformen, framhever skolelederens ansvar og handlingsrom i arbeidet med å utvikle en læringskultur som støtter profesjonsfellesskapet og fremmer skoleutvikling. Med læreplaner som ikke foreskrev innholdet i fagene på hvert skoletrinn, men kompetansemål for hvert fag, og et vurderingssystem med sterk vekt på målbare resultater, holdes skoleledere ansvarlige for elevenes prestasjoner – blant annet gjennom nasjonale prøver og andre vurderings- og dokumentasjonsformer.

Skoleledere blir sett på som endringsagenter i implementeringen av nasjonale reformer og politiske beslutninger. St.meld. nr. 30 advarte mot ledere som var føyelige og ettergivende, og etterspurte et tydelig, kraftfullt og instruerende lederskap, bevisst skolens kunnskapsmål og ansvar. Det ble iverksatt en omfattende satsing på kompetanseutvikling, blant annet gjennom etablering av skolelederutdanninger etter anbud fra Utdanningsdirektoratet, samt etter- og videreutdanning for skoleledere.

LK06 ble fulgt opp av flere stortingsmeldinger som utdypet skoleledelsens ansvar og handlingsrom:

- **St.meld. nr. 31 (2007–2008): *Kvalitet i skolen*** – understreket skolelederens rolle som pedagogisk leder og ansvarlig for skolens resultater.
- **St.meld. nr. 11 (2008–2009): *Læreren – Rollen og utdanningen*** – fokuserte på lærerrollen, men framhevet samtidig betydningen av godt lederskap og støtte til lærerkollegiets kompetanseutvikling.
- **Meld. St. 22 (2010–2011): *Motivasjon – Mestring – Muligheter*** – pekte på skoleledelsens ansvar for å utvikle en inkluderende skole, blant annet gjennom tidlig innsats.
- **Meld. St. 20 (2012–2013): *På rett vei – Kvalitet og mangfold i felles-skolen*** – satte søkelys på kvalitetsarbeid som ivaretar mangfoldet i grunnsopplæringen. Skoleledelsen skal lede utviklingsarbeid som sikrer et godt tilbud til alle elever, uavhengig av bakgrunn og behov.
- **Meld. St. 21 (2016–2017): *Lærelyst – Tidlig innsats og kvalitet i skolen*** – forsterket dette ansvaret og framhevet skoleledelsens rolle i å sikre kvalitet i undervisningen.

- **Meld. St. 6 (2019–2020): Tett på – Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO** – understreket betydningen av tidlig innsats og inkluderende fellesskap, og framhevet skoleledelsens ansvar for å sikre et helhetlig opplæringsløp i samarbeid med barnehager og skolefritidsordningen.

Med Fagfornyelsen og LK20 ble det utviklet en ny overordnet del av læreplanverket (Meld. St. 28 (2015–2016); Utdanningsdirektoratet, 2017). Denne delen, forankret i opplæringslovens formålsparagraf, beskriver verdier og prinsipper som skal gjelde for hele grunnopplæringen og for det daglige arbeidet med fagplanene. Overordnet del framhever demokrati, medvirkning, medbestemmelse, medansvar og samarbeid som sentrale verdier i skoleutviklingen (Bjørnsrud et al., 2022).

I tråd med internasjonale trender tydeliggjør overordnet del forventninger til utøvelsen av lederrollen gjennom distribuert ledelse og utviklingen av lærende profesjonsfellesskap. Alle ansatte i skolen skal ta aktiv del i det profesjonelle fellesskapet for å videreutvikle skolen.

Selv om det fremdeles stilles krav om en tydelig skoleledelse, representerer politikkutformingen utover på 2000-tallet og LK20 et brudd med – eller i det minste en modifikasjon av – den kraftfulle sjefsrollen og den instrumentelle ledelsestenkningen som preget omtalen av skoleledelse i LK06.

Lederrollen i et reformperspektiv

Gjennomgangen av internasjonal og nasjonal politikkutforming viser at skolelederrollen over tid har utviklet seg fra en hovedsakelig administrativ funksjon til en kompleks lederrolle som omfatter både administrativ og pedagogisk ledelse, samt ansvar for kvalitetsutvikling og elevresultater i en mangfoldig og inkluderende skole. Rollen har samtidig blitt mer profesjonalisert, med økte krav til kvalifikasjoner og kompetanse – både i lovverket og i stillingsutlysninger.

De siste tiårene har politikkutformingen lagt stadig større vekt på distribuert ledelse (Abrahamsen & Aas, 2016; Valle & Lillejord, 2023). Dette innebærer at rektor som øverste leder ofte delegerer ansvarsområder til mellomledere, og at skoleledere inngår i skolens profesjonsfellesskap med et felles ansvar for skolens utvikling.

Som tidligere beskrevet var skoleledere en sentral målgruppe for kompetanseutvikling i forbindelse med innføringen av LK06. Med Fagfornyelsen og LK20 er det lagt større vekt på utviklingen av hele profesjonsfellesskapet, blant annet gjennom den desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen – Dekomp, fra 2026 Kollektiv kompetanseutvikling i barnehage og grunnskole (Kunnskapsdepartementet, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2026).

Den politiske innrammingen definerer en skolelederrolle i skjæringspunktet mellom å være en egen profesjon og å være en del av skolens kollegiale fellesskap. Skoleledere skal forvalte arbeidsgiveransvar og utvikle skolen på vegne av skoleeier for å sikre måloppnåelse, samt stå til ansvar for skolens resultater. Samtidig skal de bidra til utvikling gjennom tillit, dialog og samarbeid med medarbeiderne innenfor et helhetlig profesjonsfellesskap. Skoleledelsen og lærerne har med andre ord et felles ansvar for elevenes læring gjennom ulike roller i fellesskapet.

Endringen i skolelederrollen henger tett sammen med utdanningsreformene de siste tiårene og den politiske oppfølgingen av disse. Reformene har hatt som mål å desentralisere beslutnings- og forvaltningsmyndighet, og dermed gi skoleeierne og skoleledere – som skoleeiers forlengede arm – et tydeligere ansvar og større handlingsrom for å konkretisere og gjennomføre nasjonale mål og planer. Selv om Norge har lang tradisjon for kommunal autonomi, har reformene etter tusenårsskiftet ytterligere forsterket ambisjonen om å styrke lokalt ansvar og autonomi.

Stortingsmeldingen *Kultur for læring*, som lå til grunn for Kunnskapsløftet (LK06), introduserte reformen som et systemskifte i styringen av grunnsopplæringen. Det kommer blant annet til uttrykk i følgende formulering:

Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og -styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål. (St. meld. Nr. 30 (2003–2004), s. 25).

Systemskiftet omtales som en bærebjelke i Kunnskapsløftet (St. meld. nr. 17 (2004–2005)). Da reformen lå i støpeskjeen, uttalte utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet:

Vi må desentralisere ansvar, bedre kvalitetskontrollen og gi økt innflytelse til brukerne. Skolen skal styres nedenfra, ikke ovenfra, innenfor nasjonalt opptrukne mål ... Vi skal mobilisere til større kreativitet og engasjement ved å gi frihet til å ta ansvar. (UFD, 2002).

Til tross for ambisjonen om desentralisering og deregulering, og en læreplan som med utgangspunkt i kompetansemålene gir skolene større frihet til å bestemme skolens innhold, viste evalueringen av LK06 at sentrale myndigheter – med henvisning til svake elevprestasjoner og manglende kompetanse i skolene – tok et stadig sterkere grep om styringen av grunnopplæringen under implementeringen. En kontinuerlig strøm av statlige direktiver og initiativer førte til omfattende justeringer og revisjoner av reformen som styringsverktøy. Når resultatene uteblir, svarer ofte nasjonale myndigheter med inngripende tiltak og styring.

Evalueringen viste at underliggende nivåer opplevde at det hierarkiske implementerings- og kontrollregimet – preget av regelstyring, sentral ekspertstyring, tiltak og tilsyn – begrenset lokal beslutningsmyndighet og reduserte skolelederes og læreres handlingsrom (Aasen et al., 2012). Senere studier har bekreftet denne opplevelsen (Lødding et al., 2018; Mausethagen et al., 2019).

Når det gjelder LK20 Fagfornyelsen, ble læreplanene med kompetansemål i utgangspunktet utformet av fageksperter, mens involveringen av skoleledere og lærere kom relativt sent. Reformstrategien var preget av sentralisert ekspertstyring. Det kan argumenteres for at fornyelsen innebærer sterkere aktivitets- og oppgavestyring ved å foreskrive innholdselementer i undervisningen gjennom tverrfaglige temaer (folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig samfunnsutvikling) og ved å presisere arbeidsmåter som skal fremme elevenes dybdelæring i ulike fag. LK20 innebærer på denne måten en strammere politisk styring av det pedagogiske og fagdidaktiske arbeidet i skolen. Reformen stiller også tydeligere krav til profesjonens kvalifikasjoner for å sikre at skolene har nødvendig kompetanse for å nå de utdanningspolitiske målene (Prøitz et al., 2019).

Samtidig viser evalueringen av LK20 at det er spenninger i læreplan-tekstene som må håndteres på skolenivå når planverket skal omsettes til praktisk handling. Det er identifisert spenninger mellom læreplanen som forskrift, omtalen av profesjonens handlingsrom og støtteressursene som tilbys av Utdanningsdirektoratet. Reformens intensjon om å styrke faglige

sammenhenger på tvers av fag utfordres av en motstridende vektlegging av konsentrasjon innad i skolefagene og integrasjon mellom fag. De tverrfaglige temaene i læreplanverket skal inngå både i fagene og på tvers av fag, noe som skaper praktiske og pedagogiske utfordringer.

Evalueringen viser også spenninger knyttet til samarbeidet i profesjonsfellesskapet, som skoleledelsen må håndtere. Dette gjelder spørsmål om hvem som skal samarbeide, hva samarbeidet skal omfatte, og hvem som har ansvar for innhold, prosess og resultatkontroll. Ifølge evalueringen tematiserer lederressursene i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk i liten grad hvordan slike spenninger skal håndteres (Karseth et al., 2022).

Skoleleder som endringsagent

Både Kunnskapsløftet LK06 og Fagfornyelsen LK20 framhever skoleledere som sentrale endringsagenter med ansvar for lokal skoleutvikling. Den nasjonale politikkutformingen innebærer at ansvaret for å realisere reformens intensjoner i skolenes praksis i økende grad hviler på skoleledere. Også kommunene legger betydelig ansvar på skolelederne når det gjelder implementering av reformer og tiltak. Denne utviklingen har gitt skoleledere økt tillit fra både statlige myndigheter og skoleeiernivået – en forutsetning for lokal skoleutvikling og profesjonell autonomi.

Selv om enkelte elementer i LK20 utfordrer skolelederes handlingsrom, konkluderer evalueringen av styring og ledelse i implementeringen av reformen med at skolelederne opplever et betydelig handlingsrom for å tolke og legitimere læreplanens intensjoner. Den uttrykte utdanningspolitiske tilliten til skolenivået har bidratt til at skoleledelsen opplever større frihet til å utvikle strategier for lokal praksis. Samtidig påpeker evalueringen at et utvidet handlingsrom åpner for ulike interne tolkninger og forståelser av sentrale elementer og iboende spenninger i LK20. Dette stiller krav til skoleledelsen om å utvikle en kollektiv arbeidskultur som legger til rette for refleksjon rundt læreplanens praktiske implikasjoner og for deling av erfaringer i profesjonsfellesskapet.

Evalueringen nyanserer imidlertid bildet av skolens autonomi. Den stiller blant annet spørsmål ved om Utdanningsdirektoratet, gjennom utarbeidelsen av digitale støtteressurser, fungerer som en autoritativ fortolker av profesjonelle spørsmål (Gunnulfsen et al., 2024). Evalueringen av både LK06 og LK20 reiser

dermed prinsipielle spørsmål om forholdet mellom politiske intensjoner og praktiske realiteter når det gjelder skolelederes handlingsrom.

Balansen mellom nasjonal styring og lokal autonomi

Den politiske innrammingen av grunnopplæringen reiser prinsipielle spørsmål om forholdet mellom nasjonal styring og den enkelte skoles autonomi. Som tidligere drøftet befinner skoleledelsen seg i spenningsfeltet mellom nasjonal regel-, tiltaks- og ekspertstyring, skolelederprofesjonens styringsansvar og profesjonsfellesskapets rett til medvirkning og medbestemmelse.

Skoleledere må også håndtere de interne spenningene i læreplanverket. Det forventes at autonomi og handlingsrom skal utnyttes, samtidig som skolen skal levere i tråd med myndighetenes forventninger og føringer for hvordan politikken skal forstås, og hvilke resultater som skal oppnås. Evalueringen av LK20 viser at skolelederes og læreres fokus i løpet av implementeringsperioden har beveget seg fra å søke forståelse for reformens overordnede verdier til en mer instrumentell tilnærming med vekt på måloppnåelse i de enkelte fag.

Utdanningspolitikk, skoleledelse og samfunnsorden

Et sentralt trekk ved samfunnsordenen som det norske utdanningssystemet springer ut fra, er utviklingen av et fellesskap basert på solidariske løsninger, små lønnsforskjeller, høy grad av tillit, like muligheter for alle, universelle – ikke behovsprøvde – offentlige velferdstjenester samt samarbeid mellom myndighetene og partene i arbeidslivet. Innenfor denne samfunnsmodellen er grunnopplæringen i årene etter andre verdenskrig utformet med utgangspunkt i to hovedpremisser (Telhaug & Mediås, 2003; Telhaug et al., 2006; Aasen, 2003; Aasen, 2007; Aasen, 2025).

Skolen har for det første en inkluderingsoppgave, som bygger på tre motiver:

1. **Det kulturelle motivet:** Skolen skal formidle, forme og befeste en felles bevissthet hos samfunnsmedlemmene, basert på omforente, felles kulturelle referanserammer. Skolen fungerer som et lim i samfunnsutviklingen og legger grunnlaget for en felles identitetsforståelse forankret i et verdifellesskap.
2. **Det sosiale motivet:** Alle barn skal få utdanning innenfor et inkluderende sosialt fellesskap. Samværet i klasserommene skal omfatte alle, uavhengig av evner, anlegg og geografisk, sosial eller kulturell bakgrunn. Skolestrukturen må derfor legge til rette for en fellesskole med sammenholdte klasser som motvirker sosial ulikhet og hindrer segregering.
3. **Integrasjonsmotivet:** Skolen skal legge grunnlaget for demokratisk medborgerskap og stimulere elevene til aktiv deltakelse i samfunnsutviklingen.

I tillegg har skolen en økonomisk funksjon, begrunnet i et **instrumentelt motiv**: å bidra til verdiskaping i arbeidslivet. Det bygger på antakelsen om at utdanningsnivået i befolkningen har direkte betydning for økonomisk vekst. Utdanning gir tilgang til arbeidslivet, øker produktiviteten og styrker nasjonens materielle velstand. Samtidig forventes det at utdanningen skal møte arbeidslivets konkrete kompetansebehov.

Det understrekes at det finnes en sammenheng mellom det sosiale og det instrumentelle motivet. Fellesskolen har blitt framhevet som den beste modellen for å utvikle både den enkeltes talent, inkludering basert på likeverd og grunnleggende kompetanse som samfunnet er avhengig av. I motsetning til systemer med parallelle skoler eller organisatorisk nivåddifferensiering har den norske samfunnsorden heget om fellesskolen som arena for læring og verdiformidling (Prøitz & Aasen, 2017).

Denne samfunnsmessige konteksten rammer inn skolens hverdagsliv og skoleutviklingen. Grunnopplæringens verdigrunnlag er nedfelt i den overordnede delen av læreplanverket og reflekterer samfunnets kulturelle tradisjoner og verdier som skolen skal ivareta.

Skoleledelse i lys av samfunnsmodellen

Skoleledelse basert på medvirkning og medbestemmelse – som inkluderer både ansatte og elever – springer også ut av den norske samfunnsordenen. Utformingen av lederrollen i LK06 innebar på mange måter et brudd med denne tradisjonen. Under påvirkning av den internasjonale managementforståelsen, med vekt på målstyring, kunnskapsmålinger og resultatansvar, ble det lagt større vekt på en tydelig sjefsrolle.

I løpet av det siste tiåret har både internasjonal og nasjonal utdanningspolitikk beveget seg bort fra en forståelse av skoleledelse som en enerådende, instruerende funksjon, og mot en mer samhandlingsbasert ledelsesform. Denne utviklingen er i tråd med den tradisjonelle norske ledelsesfilosofien. Sammenlignet med mange andre land kjennetegnes den norske samfunnsmodellen av demokratisk ledelse, med liten avstand mellom ledere og lærere. Skoleledelse bygger på tillit og likeverdighet, og kombinerer systemansvar med en praksis preget av samarbeid og medbestemmelse.

Likevel må også norske skoleledere håndtere spenningen mellom demokratisk engasjement, resultatkrav og nasjonal styring på veien mot måloppnåelse. I både politikikutforming og praksis ser vi en spenning mellom to former for ledelsesrasjonalitet (Weber, 1999):

- **Verdirasjonalitet:** Ledelse baseres på grunnleggende verdier, faglige vurderinger og profesjonell dialog.
- **Formålsrasjonalitet:** Ledelse styrt av målbare resultater og fremtidig måloppnåelse.

Politikk og praksis

Forskning viser at norske skoleledere er godt orientert om nasjonale utdanningspolitiske dokumenter. De leser og forholder seg aktivt til styringsdokumenter som opplæringsloven, tilhørende forskrifter og læreplaner. I tillegg har de kjennskap til forarbeider til politikikutformingen og stortingsmeldinger (Finnanger, 2025; Gunnulfsen et al., 2024; Prøitz et al., 2019; Aasen et al., 2012;). Læreplanen fremstår som et sentralt dokument i skoleledelsens

dialog med lærerne, både når det gjelder tolkning og prioritering av innhold og arbeidsformer.

En studie av skolelederes forhold til forarbeidene til LK20 (NOU 2015: 8) viser at skoleledere fulgte utviklingen tett og ønsket å formidle budskapene fra nasjonalt nivå til skolene, slik at lærerne var forberedt på den kommende reformen. Studien viser at arbeidet med nasjonale politiske føringer er en integrert del av skoleledernes profesjonelle praksis (Prøitz et al., 2019). Evalueringen av både LK06 og LK20 indikerer at politiske budskaper raskt får fotfeste i skolene (Gunnulfsen et al., 2024; Aasen et al., 2012).

Nasjonale læreplaner har en dobbeltfunksjon: de fungerer både som styringsverktøy for utdanningspolitikken og som plattform for pedagogisk praksis (Aasen et al., 2015). Både LK06 og LK20 legger opp til rammestyring, som gir profesjonelt handlingsrom for utvikling av lokale læreplaner. Samtidig begrenses dette handlingsrommet av mål- og resultatstyring, lovverk (opplæringsloven, arbeidsmiljøloven, kommuneloven), nasjonale tiltak, støtteresurser, tilsyn og andre kontrollmekanismer (Prøitz et al., 2019). Som tidligere påpekt kan det også argumenteres for at den nasjonale styringen er styrket under LK20, blant annet gjennom innføringen av tverrfaglige temaer og tydeligere presiseringer av innhold og arbeidsformer i fagene.

Forholdet mellom politikk og praksis er komplekst. Som evalueringen av LK20 viser, er de retningsgivende føringene i læreplanverket ofte tvetydige. Når politikken skal operasjonaliseres på skolenivå, må skoleledelsen navigere både læreplanens dobbeltfunksjon og nasjonale regulative ordninger, samt innebygde spenninger i styringsdokumentene – ofte et resultat av ulike kunnskapsregimer som påvirker politikkutviklingen. Forskning viser at det sjelden er en lineær sammenheng mellom nasjonale politiske formuleringer og deres praktiske realisering i skolene (Lindensjö & Lundgren, 2000; Prøitz et al., 2023). Utdanningspolitikk og styringssignaler omformes i møtet med lokale aktører – skoleeiere, skoleledere og lærere – og policydokumentene åpner for ulike tolkninger som bearbeides i profesjonsfellesskapet.

Når politikken beveger seg fra nasjonalt nivå via skoleeier til skolenivå, gjennomgår den tolknings- og oversettelsesprosesser i møtet med blant annet skolelederes kompetanse, verdier og forforståelser. Disse prosessene påvirkes av skoleledernes kompetanse, verdier og forforståelser og styres av profesjonskunnskap, kollektive yrkesnormer, profesjonelt skjønn, organisasjonslæring og erfaringsbasert kunnskap. Skoleledere framstår dermed som politiske aktører

som omsetter nasjonale føringer og skoleeiers presiseringer til strategier og praksis gjennom tilrettelegging i profesjonsfellesskapet.

Fra slutten av 1980-årene og gjennom 1990-tallet ble det innført reformer som ga det kommunale nivået større selvstyre. Dette har styrket skolens autonomi og gitt skoleledelsen utvidet ansvar og handlingsrom. I dag har skoleledere ansvar for skolens drift, utvikling, kvalitet og resultater. Innenfor dette styringssystemet skal skolelederne fylle ulike roller:

- *Undervisningsleder*: Planlegge, organisere og koordinere det faglige arbeidet og kvalitetssikre undervisningen.
- *Utviklingsleder*: Fremme skolens strategiske utvikling, inspirere til og tilrettelegge for faglig og pedagogisk utvikling, og skape en kultur for læring.
- *Personalleder*: Ansette og følge opp personalets faglige og pedagogiske utvikling.
- *Administrator*: Ha ansvar for daglig drift og økonomistyring.
- *Politiker*: Operasjonalisere utdanningspolitiske rammebetingelser og vedtak, styrke skolens status og finansieringsgrunnlag, foreta verdibevisste prioriteringer og delta i utdanningspolitisk debatt.

Disse rollene utøves i et landskap preget av både eksterne forventninger og interne behov. I en tid med hyppige samfunns- og utdanningspolitiske endringer blir politikerrollen stadig viktigere. I et desentralisert system må skolene håndtere raske endringer, og skoleledere må kontinuerlig utfordre skolens kunnskapsgrunnlag og etablerte løsninger. Samtidig har de et ansvar for å ivareta skolens verdigrunnlag og rolle som samfunnsinstitusjon. Skoleledelse handler derfor om å balansere behovet for endring med behovet for stabilitet.

Skoleleder som utdanningspolitisk aktør

Som tidligere vist har skolelederrollen endret seg betydelig både internasjonalt og nasjonalt siden tusenårsskiftet. Skoleledelse har blitt en stadig mer kompleks oppgave. Skoler skal implementere nye læreplaner, ta i bruk ny

teknologi og nye undervisningsformer, og etablere nye samarbeidsstrukturer. Samtidig møter skolene kontinuerlig nye forventninger og tiltak fra nasjonale myndigheter. Brukerperspektivet – særlig elevstemmen og foreldrenes innflytelse – har fått økt betydning i skolehverdagen. Skolene tar imot barn og unge som formes av et oppvekstmiljø i stadig endring – materielt, sosialt og kulturelt. I et samfunn i rask utvikling møter elever fra ulike fødselskohorter ulike historiske virkeligheter, noe som påvirker deres væremåte, læringsforutsetninger og motivasjonsstrukturer (Aasen, 2022).

Skoleledere må fange opp, tolke og forholde seg til disse endringene samtidig som de utvikler nye samarbeidsformer i profesjonsfellesskapet. Det forventes i økende grad at skoleledere fremmer omforente horisontale praksiser i skolene og arbeider mer nettverksbasert på tvers av skoler. Ekspertgruppen for skolebidrag (2021) har påpekt at skoler som lykkes best i å løfte kvaliteten på elevenes opplæring, kjennetegnes ved omfattende internt og eksternt samarbeid. I slike skoler er det «lærerne som driver utviklingsarbeidet med støtte fra ledelsen» (s. 101).

Skoleledere forventes å gi retning til det pedagogiske arbeidet i tråd med overordnede politiske føringer, og samtidig stå til ansvar for skolens resultater. De skal tilrettelegge for dialogbasert ledelse, der hele profesjonsfellesskapet involveres og håndterer nye oppgaver knyttet til skolens rolle som arena for sosialisering og samfunnsintegrering.

Samfunnsendringer og utdanningspolitiske beslutninger legger premisser for skoleledere som politiske aktører. Utøvelsen av lederrollen er avgjørende for skolens evne til å møte utfordringer og utnytte muligheter i lys av disse endringene. Viktige lederegenskaper inkluderer evnen til å initiere, motivere og lede meningsskapingsprosesser gjennom kollektive diskusjoner og kompetanseutvikling i personalet.

Evalueringen av LK20 viser at skoler som har lykkes best med reformimplementeringen, har skoleledere som evner å motivere lærere og elever til å ta eierskap til endringsprosessene. Disse lederne involverer og støtter lærerne, fremmer tverrfaglig samarbeid, balanserer ressursbruken mellom reformarbeid og øvrige oppgaver, og etablerer nettverk med andre skoler for erfaringsutveksling og felles problemløsning (Gunnulfsen et al., 2024).

Som politiske aktører må skoleledere navigere mellom to sentrale perspektiver:

- **Sosialiseringsperspektivet:** Tar utgangspunkt i barn og unges faktiske livsvilkår, og hvordan disse påvirker det pedagogiske arbeidet. Et pedagogisk prosjekt som ikke treffer barn og unges forutsetninger, vil ha begrenset effekt.
- **Dannelsesperspektivet:** Handler om hvordan skolen setter barn og unge i stand til å møte samfunnets krav og forventninger. Utdanning skal gi kunnskap og verdiforankring, adgang til arbeids- og samfunns- liv, evne til å mestre skiftende omgivelser og motivasjon til å påvirke samfunnsutviklingen (Aasen, 2004).

Utviklingen av lederrollen, slik den ble omtalt i politiske dokumenter tidlig på 2000-tallet, kunne i utgangspunktet signalisere en renessanse for en ledelsesfilosofi introdusert i Norge midt på 1960-tallet. Da hentet Norsk produktivitetsinstitutt direktøren ved General Motors, Georg Kenning, til Norge for å bidra til utviklingen av en moderne ledelseskultur. Kenning-skolen betraktet ledelse som en generell fagkompetanse som kunne anvendes uavhengig av bransje (Aasen, 2006). Innenfor denne tradisjonen forstås ledelse som en funksjon løsrevet fra faglig innsikt i virksomheten som ledes, med vekt på strategisk ledelse, omstilling, effektivisering og resultatoppgjørelse.

Da regjeringen våren 2003 la fram forslag til endringer i opplæringsloven, valgte den imidlertid – etter råd fra høringsinstansene – å beholde kravet om at rektor skal ha pedagogisk kompetanse (Ot. Prp. 67 (2002–2003)). Det er fastsatt i opplæringslovens § 17-2 at alle skoler skal ledes av en rektor med pedagogisk kompetanse, som tar del i den daglige virksomheten og arbeider med utviklingen av skolens faglige arbeid. Det er imidlertid ikke spesifisert hva pedagogisk kompetanse innebærer, eller hvordan den skal dokumenteres.

Når skolene og deres ledere har fått et større handlingsrom til å styrke faglig kvalitet innenfor nasjonale rammer, har betydningen av det faglige lederskapet blitt tydeligere. Skoleledelse forutsetter kollegialitet og faglig legitimitet, snarere enn formell autoritet. Nyere politikkutforming understreker at skoleledelse skal utøves som kommunikativ praksis, rettet mot utvikling av profesjonsfelleskapet og basert på verifisert kunnskap og faglig-pedagogisk forankring.

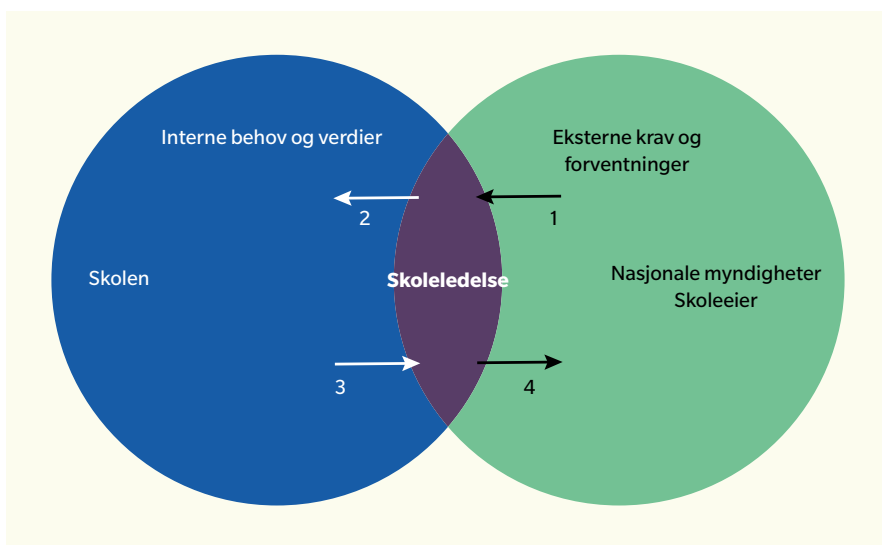
Skoleledelse krever derfor spesifikke kunnskaper og ferdigheter knyttet til ledelse som fagområde, men også solid substansiell (faglig), kontekstuell (skolehverdagen) og verdimesig (samfunnsordenen) kompetanse og forankring.

Skoleledelse som tillitsfull balansegang

Skoleledere som utdanningspolitiske aktører må, som tidligere drøftet, balansere mellom endring og stabilitet. Forskning viser at endring som forankres i skolens verdigrunnlag og etablerte praksiser, får størst gjennomslagskraft. Studier av utdanningsreformer dokumenterer at reformer lykkes best når de tar hensyn til kontekstuelle forhold og bygger på kulturelle tradisjoner og profesjonenes verdier. Politisk lederskap innebærer også å balansere interne behov og eksterne krav. Politisk ledelse på skolenivå kan derfor best forstås og utøves som tillitsvekkende mediering, slik som vist i figur 2.1 nedenfor (jf. Aasen & Stensaker, 2007).

Figur 2.1

Politisk ledelse som tillitsfull mediering



Figuren definerer fire hovedoppgaver for skoleledere som utdanningspolitiske aktører:

1. Gjenkjenne, identifisere og tolke eksterne føringer, krav og forventninger.
2. Kommunisere eksterne krav og forventninger til kolleger og diskutere operasjonaliseringen av nasjonale og lokale føringer i profesjonsfellesskapet.

3. Diskutere og definere institusjonens behov for rammebetingelser og ressurser som er nødvendige for å realisere eksterne politiske føringer, i profesjonsfellesskapet.
4. Kommunisere interne behov, utfordringer, potensialer og ressursbehov til nasjonale myndigheter, skoleeier og andre relevante eksterne interessenter.

Tillitsvekkende mediering innebærer kommunikasjon og meklings både internt i profesjonsfellesskapet og eksternt mellom skolens behov og verdigrunnlag og samfunnets krav og forventninger. Politisk ledelse forutsetter kompetanse til å fortolke omverdenen, formidle eksterne føringer til profesjonsfellesskapet og styre skolen gjennom skiftende utdanningspolitiske landskap og retninger.

Samtidig krever politisk ledelse faglig innsikt for å kunne definere skolens potensial og identifisere hvilke faglige og økonomiske ressurser som er nødvendige for å realisere dette potensialet. Det er lederens ansvar å kommunisere skolens behov til omverdenen og forhandle om nødvendige rammebetingelser.

Å forvalte rollen som utdanningspolitisk aktør på skolenivå er derfor en kompleks oppgave som krever bred kompetanse, inkludert faglig og pedagogisk kunnskap samt administrativ, organisatorisk, økonomisk og juridisk forståelse.

Spenninger i utdanningspolitikken

Nasjonal politikk formes gjennom politics – det vil si kompromisser mellom ulike, og ofte motstridende, politiske ideologier og kunnskapsregimer. Kunnskapsregimer refererer til politiske posisjoner som bygger på ulike verdier, mål og virkemidler for samfunnsutviklingen (Aasen et al., 2014, Aasen, 2025). Disse regimene definerer skolens mål, organisering og innhold ut fra ulike forståelser av skolens samfunnsmandat, utfordringer og muligheter. De baserer seg på ulike kunnskapsgrunnlag og utformer politikk med

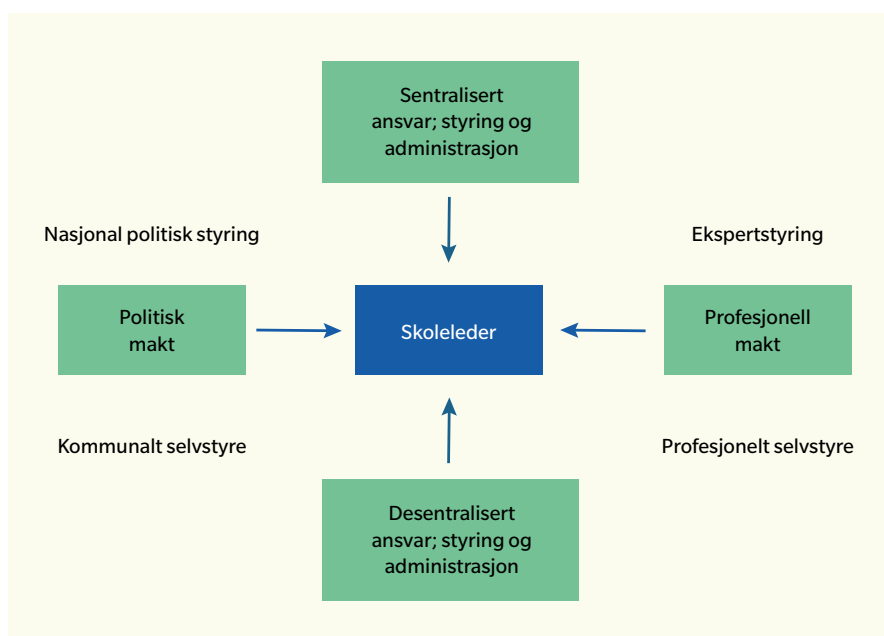
utgangspunkt i forskjellige samfunnssyn og samfunnsmål. Dermed representerer de ulike syn på utdanningens formål, struktur og innhold – altså hva som anses som verdifull kunnskap, og hva som kjennetegner en god skole.

Kunnskapsregimene påvirker politikktutformingene på tvers av politiske partier, selv om vektleggingen varierer. Flere regimer virker samtidig og skaper spenninger både i utformingene og implementeringen av utdanningspolitikken. Reformene bærer derfor i seg innebygde motsetninger som skoleledere og profesjonsfellesskapet må håndtere.

Som vist i figur 2.2 nedenfor, befinner skoleledere seg i skjæringspunktet mellom sentralisert og desentralisert styring og mellom politisk styring og profesjonsstyring (Møller et al., 2013; Prøitz et al., 2019).

Figur 2.2

Spenninger i styring og ledelse i utdanningssektoren



Nasjonal politisk styring utøves av Stortinget, regjeringen og departementet gjennom legale, finansielle og administrative virkemidler, samt innholdsstyring og aktivitetsstyring via læreplaner, strategier og konkrete tiltak.

Ekspertstyring innebærer at profesjonelle forvaltere – ofte i eller oppnevnt av departementet eller Utdanningsdirektoratet – operasjonaliserer politiske mål gjennom lovhjemlede virkemidler og støttetiltak.

Kommunalt selvstyre gir lokale myndigheter ansvar for beslutninger innenfor nasjonale rammer, men statlige tiltak kan likevel rettes direkte mot skolene.

Profesjonsstyring bygger på lærerprofesjonenes kollektive kunnskap, normer og verdier. I Norge har profesjonen tradisjonelt hatt sterk nasjonal innflytelse, særlig før reformene på 1990-tallet (Telhaug & Mediås, 2003).

I policydokumentene vises det til den overordnede delen av læreplanverket, elevenes prestasjoner slik de framstår gjennom standardiserte målinger og forskningsbasert kunnskap blant annet fra evalueringer. Samtidig skal skoleutvikling også bygge på erfaringsbasert kunnskap og profesjonelt skjønn. I dette skjæringspunktet skal skoleleder utvikle skolen som et lærende profesjonsfellesskap.

Politikken vektlegger:

- **Formallikhet:** Alle har de samme rettighetene.
- **Kompetanselikhet:** Ressurser fordeles etter elevenes behov.
- **Resultatlikhet/sjanselikhet:** Alle skal ha like muligheter til å lykkes, uavhengig av sosial bakgrunn.

Skolen skal gi alle barn og unge like muligheter uavhengig av kjønn, økonomisk, sosial og kulturell bakgrunn (Hernes, 1975; Aasen, 2025). Den skal møte den enkelte elevs forutsetninger og samtidig være en fellesskole som fremmer helse, trivsel og læring gjennom inkluderende fellesskap.

Skolen forventes å levere dokumenterte individuelle læringsresultater på et høyt internasjonalt nivå, samtidig som den skal legge til rette for inkluderende læringsprosesser. Pedagogisk differensiering innenfor et felles læringsmiljø er derfor avgjørende, selv om det i enkelte sammenhenger åpnes for organisatorisk nivåddifferensiering.

Tradisjonelt har norsk utdanningspolitikk vært forankret i et kunnskapsregime og en samfunnsorden som vektlegger en aktiv stat med ansvar for å sikre lik tilgang til samfunnets goder. Fellesskolen har vært et virkemiddel

for å sikre felles referanserammer og reell – ikke bare formell – tilgang til samfunnsgoder.

Denne modellen utfordres i dag av politiske trender og kunnskapsregimer som legger større vekt på individets valgfrihet og vurderer skolens rolle ut fra et mer instrumentelt perspektiv. Her står effektivitet, kost-nytte-analyser og målbare resultater sentralt. Politikken fremmer økt overvåking av skolens og elevenes prestasjoner, og effektivitet måles ut fra individets evne til å maksimere egne interesser. Utdanning forstås som et marked der den enkelte skal kunne velge tilbud som svarer til egne behov og ønsker.

Skoleledelse og spenninger i utdanningspolitikken

I utøvelsen av sitt lederskap må skoleledere navigere mellom ulike kunnskapsregimer og spenninger mellom utdanningspolitiske trender og tradisjoner. De må søke balanse i skolens samfunnsmandat – både som et individuelt, privat gode og som et felles samfunnsgode. I dagens politikkkutforming synes individuelle preferanser og skolen som et individuelt gode å ha vind i seilene.

I denne sammenhengen kan det argumenteres for at samfunnets utfordringer og sårbarhet ikke primært skyldes manglende tilbud som maksimerer den enkelte elevs evner og interesser. Utfordringen ligger snarere i det økende behovet for å opprettholde forutsetningene for fellesskap, felles referanserammer og et felles verdigrunnlag i et stadig mer mangfoldig samfunn.

I utdanningssammenheng krever dette skoleledere som forvalter sitt handlingsrom innenfor rammene av den etablerte samfunnsordenen, og som utøver en verdirasjonalitet som overprøver mål- og resultatstyring som et nøytralt virkemiddel i skoleutviklingen. Dersom samfunnsordenen – som har vært fundamentet i norsk utdanningspolitikk – svekkes, og utdanning i økende grad defineres som et privat gode på bekostning av et felles samfunnsgode, vil det utfordre prinsippene som tradisjonelt har rammet inn norsk grunnopplæring og skoleledelse.

Avslutning og implikasjoner

I dette kapittelet belyses skoleledelse i et bredt utdanningspolitisk perspektiv. Skolelederrollen framstår som stadig mer kompleks, preget av økende ansvar, forventninger og spenninger mellom ulike styringslogikker og kunnskapsregimer. Skoleledere skal både forvalte nasjonale føringer og utvikle lokale praksiser, samtidig som de ivaretar skolens verdigrunnlag og samfunnsmandat.

Analysen viser hvordan spenningene i utdanningspolitikken utfordrer skolelederes handlingsrom og forsterker betydningen av skoleleder som politisk aktør. I bokens øvrige kapitler undersøkes skoleledernes erfaringer og oppfatninger av sitt handlingsrom, basert på et omfattende empirisk materiale, innenfor den utdanningspolitiske konteksten som skolen er skrevet inn i.

Referanser

- Abrahamsen, H. & Aas, M. (2016). School leadership for the future: heroic or distributed? Translating international discourses in Norwegian policy documents. *Journal of Educational Administration and History*, 48(1), 68–88. <https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1092426>
- Apple, M. W. (2003). The state and the politics of knowledge. I M. W. Apple, P. Aasen, M. K. Cho, L. A. Gandin, A. Oliver, Y.-K. Sung, H. Tavares, & T.-H. Wong (Red.), *The State and the Politics of Knowledge*. (s. 1–24). RoutledgeFalmer.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Bjørnsrud, H., Nilsen, S. & Stenshorne, E. (2022). Lærerrollen i profesjonsfelleskap for tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats – en skole for alle?* (s. 131–156). Cappelen Damm Akademisk.
- Briseid, L. G. (2017). Rektorrollens transformasjoner 1959–2006. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 144–156. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-04>
- Ekspertgruppe for skolebidrag. (2021). *En skole for vår tid. Sluttrapport*. Kunnskapsdepartementet. <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/415/files/2021/05/En-skole-for-v%C3%A5r-tid.pdf>
- Finnanger, T. S. (2025). *Teacher involvement in national curriculum reform. A multi-site analysis of teachers' curriculum making in Norwegian LK20*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Sørøst-Norge]. <https://hdl.handle.net/11250/3213850>
- Gunnulfen, A. E., Abrahamsen, H. N., Hall, J. & Jacobsen, H. M. (2024). *Styring og ledelse i realiseringen av nytt læreplanverk: Tillit, tolkning og tid. Sluttrapport delprosjekt 2 EVA2020*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/>
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1(1), 73–87. <https://doi.org/10.1177/1742715005049352>
- Hernes, G. (1975). *Ulikhetens reproduksjon*. Christian Ejlers Forlag.
- Homme, A. D. (2008). *Den kommunale skolen. Det lokale skolefeltet i historisk perspektiv*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen. <https://hdl.handle.net/1956/2725>
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger. Sluttrapport fra arbeidspakke 1, EVA 2020*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Karseth, B., Møller, J. & Aasen, P. (Red.). (2013). *Reformtakter: Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Lokal kompetanseutvikling – statlige tilskuddsordninger for utdanningssektoren. Faktaark 2021:8*.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. HLS förlag.
- Lødding, B., Seland, I. & Prøitz, T. S. (2016). Kampen om karakteren. Elevers motspill i møte med læreres vurderingspraksis i videregående skole. *Sosiologi i dag*, 46(3–4). <https://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1300>
- Meld. St. 22 (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. Tilråding fra Kunnskapsdepartementet av 29. april 2011, godkjent i statsråd samme dag. (Regjeringen Stoltenberg II).

- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Tilråding fra Kunnskapsdepartementet 15. mars 2013, godkjent i statsråd samme dag. (Regjeringen Stoltenberg II). Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Tilråding fra Kunnskapsdepartementet 15. april 2016, godkjent i statsråd samme dag. (Regjeringen Solberg).
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Tilråding fra Kunnskapsdepartementet 24. mars 2017, godkjent i statsråd samme dag. (Regjeringen Solberg).
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Tilråding fra Kunnskapsdepartementet 8. november 2019, godkjent i statsråd samme dag. (Regjeringen Solberg). Kunnskapsdepartementet.
- Møller, J. (2012). School leadership in an age of accountability: Tensions between managerial and professional accountability. I C. Wise, P. Bradshaw, & M. Cartwright (Red.), *Leading Professional Practice in Education* (s. 137–147). The Open University. <https://doi.org/10.4135/9781473915152.n13>
- Møller, J., Prøitz, T. S., Rye, E. & Aasen, P. (2013). Kunnskapsløftet som styringsreform. I B. Karseth, J. Møller, & P. Aasen (Red.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* (s. 23–41). Universitetsforlaget.
- Nedergaard, P. & Wivel (Red.). (2018). *The Routledge handbook of Scandinavian politics*. Routledge.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser. Utdredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015*.
- OECD. (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*. OECD Publishing.
- Opplæringsloven og tilhørende forskrifter, Lovdata (www.lovdata.no). (u.å.). Hentet <https://www.lovdata.no>
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154–168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12398>
- Prøitz, T. S. & Mausethagen, S. (2022). Mellom administrasjon og faglig-pedagogisk arbeid – rektorrollen i reformtid i Norge. *PAIDEIA*, 23, 7–20. <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/135034>
- Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2018). Making and re-making the Nordic model of education. I P. Nedergaard & A. Wivel (Red.), *Routledge Handbook on Scandinavian Politics* (s. 213–228). Routledge.
- Prøitz, T., Mausethagen, S. & Skedsmo, G. (2019). District administrators' governing styles in the enactment of data-use practices. *International Journal of Leadership in Education*, 24, 244–265. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1562097>
- 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. Spenninger og dynamikker*. (s. 21–38). Cappelen Damm Akademisk.
- Prøitz, T. S., Aasen, P. & Wermke, W. (2023). Merging traditions and emerging tensions. Nexus of education policy and the development of the teaching profession. I T. S. Prøitz, P. Aasen, & W. Wermke (Red.), *From Education Policy to Education Practice: Unpacking the Nexus* (s. 1–16). Springer.

- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). (2003). *Kultur for læring. Tilråding fra Utdannings- og forskningsdepartementet av 2. april 2004, godkjent i statsråd samme dag. (Regjeringen Bondevik II)*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 17 (2004–2005). (2004). *Makt og demokrati. Tilråding fra Statsministerens kontor av 4. mars 2005, godkjent i statsråd samme dag. (Regjeringen Bondevik II)*. Statsministerens kontor.
- St.meld. nr. 31 (2007–2008). (2007). *Kvalitet i skolen. Tilråding fra Kunnskapsdepartementet av 13. juni 2008, godkjent i statsråd samme dag. (Regjeringen Stoltenberg II)*. Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 11 (2008–2009). (2008). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
- Telhaug, A. O. & Mediås, A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til ny-liberalisme*. Abstract Forlag.
- Telhaug, A. O., Mediås, A. & Aasen, P. (2006). The Nordic model in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245–284.
- UFD. (2002). *Skolen vet best! Situasjonsbeskrivelse av norsk grunnutdanning*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Valle, R. & Lillejord, S. (2023). A new regime of understanding. School leadership in Norwegian educational policy discourse (1990–2017). *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 9(2), 144–160. <https://doi.org/10.1080/20020317.2023.2208258>
- Weber, M. (1999). *Verdi og handling*. Pax.
- Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy*. Paul Chapman.
- Aamodt, P. O., Hybertsen, I. D., Røsdal, T., Stensaker, B., Caspersen, J. & Federici, R. A. (2019). *Evaluerer av den nasjonale rektorutdanningen 2015–2019. Sluttrapport*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning/NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/Rektorutdanningen-2015-2019-WEB.pdf>
- Aasen, P. (2003). What happened to social-democratic progressivism in Scandinavia? Restructuring education in Sweden and Norway in the 1990s. I M. W. Apple, P. Aasen, M. K. Cho, L. A. Gandin, A. Oliver, Y.-K. Sung, H. Tavares, & T.-H. Wong (Red.), *The State and the Politics of Knowledge* (s. 109–147). RoutledgeFalmer.
- Aasen, P. (2004). Pedagogikk og politikk. I P. Aasen, P. Kjøl, & P. B. Foros (Red.), *Pedagogikk og politikk* (s. 11–28). Cappelen Akademisk Forlag.
- Aasen, P. (2006). Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt, & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse – fra fag til ferdighet?* (s. 21–42). 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* (s. 460–475). Springer.
- Aasen, P. (2022). Barn av sin tid. Samfunnsperspektiv på barn og unges utvikling. I R. Karlsdottir, Ø. Kvello, & I. D. Hybertsen (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi. Utvikling, sosialisering og motivasjon*. (s. 17–30). Fagbokforlaget.

- Aasen, P. (2025). Inkludering i et utdanningspolitisk perspektiv. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Den inkluderende og ekskluderende skolen – fellesskap eller utenforskap*. (s. 44–62). Cappelen Damm Akademisk.
- Aasen, P. & Stensaker, B. (2007). Balancing trust and technocracy. Leadership training and institutional values in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(5), 371–383.
- 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*. (NIFU-Rapport 2012:20).
- Aasen, P., Prøitz, T. S. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(6), 417–433.
- Aasen, P., Prøitz, T. S. & Sandberg, N. (2014). Knowledge regimes and contradictions in education reform. *Educational Policy*, 28(5), 718–738. <https://doi.org/10.1177/0895904813475710>