

Sverre Halvard Aass
“120 dager med rektor”
“120 days in the sphere of the principal”

Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet/Program for lærerutdanning
Samarbeidsnettverket for mastergrad i skoleledelse

Master i skoleledelse

NTNU 2014

Ikke lov å si: «Det var min idé!» (Snøhetta Arkitekter)

Forord

Arbeidet med denne mastergradsoppgaven om lederskifter i videregående skole begynte i mitt hode gjennom egne erfaringer og ved å lese faglitteratur. Fra starten av befant jeg meg øverst i en ganske vid trakt, som det var utfordrende å snevre inn. Til slutt ble hovedfokus ett rektorskifte med sideblikk på to andre rektorskifter.

Reisen gjennom de første studieårene falt sammen med de siste av mine tretti år som skoleleder ved fire videregående skoler i tre fylker. Den har fortsatt videre gjennom masterarbeidet og hjulpet meg med å holde hjernen i hevd som pensjonist.

Jeg har ikke vært uten reisefølge. Jeg vil takke mine nærmeste medstudenter på kull 12, Hanne Hagby, Michael Hopstock, Hanne Kristiansen og Janne Thoralvsdatter Scheie for samhold og samvær. Takk også til studentene på kull 13, der jeg kom inn i siste runde etter et sykefravær. Jeg ble tatt imot med åpne armer og fikk oppleve spennende samspill med studenter som for manges del var mer enn 30 år yngre enn meg selv.

Min siste arbeidsgiver, Buskerud Fylkeskommune, dekket studieavgifter til nivå 1 og 2 og ga meg et halvt års permisjon med lønn. Det er jeg takknemlig for. Så har Statens Pensjonskasse gitt meg gode rammer til livets opphold under det videre arbeidet. Det er jeg også takknemlig for.

Jeg takker min veileder, Nils Gjermund Næss, for tilbakemeldinger som ikke bare har vært raske og konstruktive, men også støttende og motiverende - en god konkretisering av verdien av samhandling. Videre har min kollega og kritiske venn Knut Vogt Engeland bidratt med gjennomlesing, rydding og språklig hjelp underveis i arbeidet - en god konkretisering av læringsfellesskap. Jeg takker informantene, som velvillig har stilt opp for meg og gitt meg et stort materiale som jeg har bearbeidet, analysert og speilet mot faglitteratur og egen erfaring - en god konkretisering av delingskultur.

Jeg har også til enhver tid hatt med meg de mange i det store nettverket jeg har bygd og arbeidet i gjennom mine mer enn drøyt 40 års skoleliv. Jeg anerkjenner all inspirasjon og ettertanke dere har gitt meg. Til slutt takker jeg Leif, min nærmeste, for utholdenhet og tålmodighet i krevende tider.

Sammendrag

Rektorskifter i videregående skole omfattes av interesse og engasjement hos skolens brukere og i skolens omgivelser. Dette blir tydelig ved tilsetting av rektorer, ikke minst blant skolens ansatte. De grep en nytilsatt rektor gjør i sine første måneder, antas å ha stor betydning for bygging og utvikling av tillit. Dette er utgangspunktet for problemstillingen: «Hvordan kan en ny rektor utforme sin rolle mellom krav, forventninger og egne forutsetninger?». Målet for studien er å kaste lys over dette med en kvalitativ tilnærming.

Med dette utgangspunktet har jeg som hovedcase fulgt én nytilsatt rektor gjennom de første månedene. «120 dager med rektor» antyder et tidsrom, og allusjonen til Napoleons 100 dager peker på de første månedene som spesielt betydningsfulle. Mye står på spill.

Mine teorivalg knytter seg i hovedsak til to kilder. Dels bygger jeg på teori jeg kjenner gjennom studier og dels på teori jeg har tilegnet meg i løpet av egen praksis. Dernest bruker jeg et knippe av teorier som utgjør deler av grunnlaget for min hovedinformant som rektor. Jeg mener det er avgjørende at skolelederen både finner sitt grunnfjell og skaper flytsoner sammen med sitt personale. Teksten søker derfor å beskrive noen verdier som rektor baserer sin praksis på. Rektors betydning for elevens og lærerens læring er sentral i dette grunnsynet.

Som grep for å kvalitetssikre funn og analyser har jeg også kastet blick på andre rektorskifter og skoler. Det viktigste felles funnet er at bygging av relasjoner og tydeliggjøring av verdier ser ut til å være av svært stor betydning for rektor i en tidlig fase.

De tre funnene fra Sentrum videregående skole som jeg ser som de viktigste, kan knyttes til overskriftene *utfordringer*, *strømninger* og *styrker*. En hovedutfordring er å samle personalet i felles utviklingsprosesser. Her ligger trolig også et stort potensiale for skolen. Neste hovedfunn er utfordringer og dynamikk i de motstridende strømningene i mål og verdier som preger skolen, mens det tredje funnet er den viljen alle parter uttrykker til å ta vare på og utvikle skolen i tida framover. Denne viljen er grunnet på stolthet. Sett sammen med de svært store ressursene av alle slag som denne skolen rår over, er dette etter forskerens syn kanskje det aller viktigste funnet fra Sentrum videregående skole.

Avslutningsvis peker jeg på aktuelle temaer for framtidig forskning, og jeg drøfter mangfoldet i de fellesskap en ny rektor har å spille på i sin utøvelse av profesjonen.

INNHold

KAPITTEL 1: INNLEDNING.....	1
1.1 Hva handler det egentlig om?	1
1.2 Endringer som spenningsmoment	1
1.3 Rektorskifter i norsk skole.....	1
1.4 Rektorskifter i et internasjonalt perspektiv	3
1.5 Hvilke aspekter er forskningen opptatt av?	3
1.6 Avgrensning og rammer	4
1.6.1 Begrunnelse for valg av tema.....	4
1.6.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.6.3 Forskerposisjon	5
1.7 Struktur	5
KAPITTEL 2: TEORETISK OG METODISK TILNÆRNING.....	6
2.1 Utvalg av teori	6
2.2 Teori og praksisteori.....	6
2.2.1 Skoleeiers rammeverk av teori	6
2.2.2 Fellesskap i praksis og læring	9
2.2.3 Elevsentring	13
2.2.4 Oppsummering.....	14
2.3 Design og metode	14
2.3.1 Valg av kvalitativ metode	14
2.3.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og forskningssted.....	15
2.3.3 Egen bakgrunn og forskerposisjon	16
2.3.4 Innsamling, bearbeiding og vurdering av data.....	19
2.3.5 Etisk perspektiv	23
2.3.6 Framstillingsform	23
2.4 Oppsummering av kapittel 2.....	25
KAPITTEL 3: EMPIRI OG ANALYSE	26
3.1 120 dager med rektor	26
3.2 Hvordan møter rektor skolen for å bygge legitimitet og positive forventninger?.....	26
3.2.1 Noras bilde av skolen og skolens selvbilde	27
3.2.2 Forventninger.....	30
3.2.3 Ny rektors møte med skolen.....	32

3.2.4 Oppsummering av funn under forskningsspørsmål 1	33
3.3 Hvordan synliggjør rektor sitt engasjement for læring i alle ledd?.....	33
3.3.1 Relasjoner gjennom dialoger	34
3.3.2 Oppsummering av funn under forskningsspørsmål 2	35
3.4 Hvordan leder rektor arbeidet med virksomhetsplanen fram mot neste skoleår?	36
3.4.1 Felles retning, samhandling og fornyelse?	36
3.4.2 Oppsummering av funn under forskningsspørsmål 3	40
3.5 Oppsummering av kapittel 3	41
KAPITTEL 4: REFLEKSJONSTEMAER	43
4.1” Utan tvivel er man inte klog” (Hasse Alfredsson).....	43
4.1.1 Tre skoler.....	43
4.1.2 Tords fortelling.....	45
4.1.3 Fortellingen om Hovedstad videregående skole.....	46
4.2 Konsekvenser og perspektiver	48
4.3 Hvilke fellesskap disponerer rektor for å bygge skole?	49
KAPITTEL 5: AVSLUTNING	53
5.1 Sluttord.....	53
5.2 Det handler egentlig om å bygge	53
KILDER OG LITTERATUR	54
Innholdsliste for vedlegg.....	55

KAPITTEL 1: INNLEDNING

1.1 Hva handler det egentlig om?

«Hvorfor er Malala villig til å ofre livet for at barn og unge skal få utdanning?» Det er stille i rommet der rektor deler den dramatiske historien om Malala under dialogmøtet med seksti elever og to kontaktlærere. På oppfølgingsspørsmålet «Hvorfor tenker dere at utdanning er viktig?» er det ikke vanskelig å få fram elevenes enkle og riktige begrunnelser for hvorfor utdanning er viktig verden over, i fattige som i rike land. Samtalen fortsetter, ledet av rektor og assisterende i samspill. Elevene og noen av deres lærere er plassert rundt mindre bord, og samtaleformen varieres mellom plenum og mindre grupper. En av oppgavene består i at hver gruppe skal diskutere seg fram til tre ting som er bra og tre ting som kan bli bedre ved Sentrum videregående skole. Engasjerte elever framhever konkrete ting på den positive og på den mindre positive sida.

Elevers læring som kjerneverdi og som rektors grunnfjell er begrunnelsen for det som beskrives ovenfor. Ny rektor og assisterende rektor møter skolens 1200 elever i grupper på 60 og gir tydelige signaler. Respekt, elevsyn, læring og fellesskap flagges som verdier i det vel forberedte første møtet mellom rektor og elevene med kontaktlærere.

1.2 Endringer som spenningsmoment

Når fotballaget Celtic i Glasgow ansetter Strømsgodsets tidligere suksessstrener Ronny Deila som manager, omfattes de første kampene av en enorm interesse fra media og publikum, som gransker hvert grep manageren gjør og hvilke resultater han oppnår gjennom laget. Tidsskriftet Ledelse slår på sin side opp utsagnet «Ny sjef – nye problemer» (Ledelse 25.1.2014). Noen stemmer uttrykker negative, andre positive forventninger ved skifte av ledere.

Agnethe Ellingsen har nylig publisert boken «100-dagerskoden - Hvordan lykkes i ny lederstilling». Forfatteren beskriver viktigheten av å analysere organisasjonens kultur, stillingens mandat og egen rolle i en forfase, og hun fremhever grep lederen gjør i starten som betydningsfulle samtidig som hun peker på lederens fallgruver. (Ellingsen 2014:21-46).

1.3 Rektorskifter i norsk skole

I seinere år har bekymring for rekruttering til rektorstillinger blitt et tema blant skolens interessenter på nasjonalt plan. I Osloskolen har rotasjon og turnover vakt stor oppmerksomhet. Hyppige rektorskifter oppleves som energikrevende, samtidig som det utenfra kan se ut

som rotasjon som prinsipp kan oppfattes som livgivende av skoleeiere. Dagbladet 8. september 2011 beskriver situasjonen i Oslo i oppslaget «En av tre Oslo-rektorer skiftet ut på under to år», med undertitler som «Rektorkaos» og «Bråk i Osloskolen». Dagbladet viser til opplysninger fra Utdanningsetaten om at Oslo har 175 rektorer i grunnskole, videregående og voksenopplæring, og at det var 41 rektorskifter i 2010, hvorav de aller fleste flyttet internt i Oslo. 21 gikk over i annen rektorstilling, 7 gikk av med pensjon, og 6 gikk over i annen stilling i Utdanningsetaten. «Det har gått så mye ut over arbeidsmiljøet at enkelte ansatte har måttet gå til psykolog på grunn av de hyppige lederskiftene», sier Johan S. Seland. Sommeren 2014 trakk han seg som driftsstyreleder ved Vestli skole. Tillitsvalgt for Utdanningsforbundet, Thomas Langaard, «er lei av å få stadig nye rektorer ved skolen og SA STOPP» da skolen fikk sin fjerde rektor på fem år. Assisterende utdanningsdirektør Kjell Richard Andersen i Oslo uttaler: «Jeg tror det er ganske lurt at folk flytter på seg. Vi mener det er bra for skolene» (ibid.).

Torunn M. Evje Silva har utarbeidet en uoffisiell oversikt over rektorskifter i grunnskolen i Oslo i 2006-2011 i forbindelse med sin masteroppgave for ILS ved Universitetet i Oslo. Hun har funnet at det med 151 rektorskifter på 6 år kan se ut som om tendensen er at rektorskifter skjer stadig hyppigere. Bildet viser imidlertid også at 25 skoler i perioden har hatt flere enn 2 rektorer, mens 51 skoler har hatt samme rektor hele perioden (Silva 2013). Ved enkeltskoler kan det foreligge spesielle forhold bak skiftene.

Rektorskifter er ikke bredt beskrevet i faglitteratur i Norge, spesielt ikke når det gjelder videregående skole. Men om vi velger tilnærmingen *rektors betydning for elevens læringsresultater*, blir temaet høyaktuelt som del av problemstillinger rundt grunnleggende tenkning om skoleledelse. Det samme er også tilfellet når fokus settes på personalets krav og forventninger.

Jon Morten Melhus og Pernille Dysthe ga ut boka «Riktig rektor – sjansespillet som avgjør ditt barns skolegang» i 2010. De har intervjuet 11 rektorer som ifølge bokas vaskeseddel «har snudd utviklingen knyttet til dårlige resultater til langt over plusstreken på sine skoler». Forfatterne peker på at «Problemet i skolen er dårlig ledelse og en manglende forståelse av at en skole må ledes som enhver annen kunnskapsbedrift», sier Melhus (Melhus og Dysthe 2010). Jorunn Møller uttrykker at «rektors ledelse har avgjørende betydning for elevenes læringsresultater» (Møller 2007) og viser til Torodd Strand, som hevder at «Et skifte av toppleder kan utløse sterke følelser, nye forventninger og forestillinger som påvirker

fremtidig funksjonsevne i organisasjonen på godt og vondt» (Strand 2001).

I starten kan en ny rektor oppleve en situasjon fristilt for uvesentligheter og forstyrrende historikk. Dette kan gi ham eller henne muligheten til å tegne skolen på nytt. Slik kan skiftet åpne muligheter for fornyelse. Men det motsatte kan også skje, og elever og ansatte kan oppleve rektorskiftet som et tap av innarbeidede verdier. Skiftet kan gi organisasjonen energi eller tappe den. Nettopp de ulike mulighetene gjør kanskje rektorskifter spesielt risikofylte eller kritiske. Slike aspekter er framme i forskning fra flere land.

1.4 Rektorskifter i et internasjonalt perspektiv

De kanadiske forskerne Robert E. White og Karyn Cooper gir følgende definisjon av begrepet *succession*¹: «Succession is the process in any organization that marks the departure of one administrative leader and the entry of his or her successor» (White, R., Cooper, K. 2011). På søk med *school* eller *in school settings* i tillegg til *succession*, får vi mange treff. I samlingen *Leaders in Succession. Studies in Educational Leadership* presenterer White og Cooper en serie artikler som belyser rektorskifter ut fra *hyppighet, syn på rektor som lærernes viktigste leder og som nummer to når det gjelder betydning for elevens læring*. Effekten på elevens læring ser ifølge studien *Thrive and survive* (ibid.) ut til å forsterkes ytterligere i et system med distribuert ledelse som en strategi for å møte hyppige rektorskifter.

En slik forståelse peker også mot teorigrunnet for Viviane Robinson fra New Zealand. Hun bygger sin teori på synet på eleven som hovedperson, og hun har myntet ut begrepet *Student-Centered Leadership* (Robinson 2011), i norsk utgave med tittelen *Elevsentrert ledelse* (Robinson 2014). I hennes forskning er det et hovedfunn at rektors engasjement i lærernes læring er svært kraftfull (ibid.). Skifte av rektor vil naturlig nok være av stor betydning i en slik kontekst. Robinsons tankesett blir nærmere kommentert i oppgavens del 2.

Det internasjonale perspektivet er aktuelt sammen med vårt eget ved at flere av spørsmålene som behandles er grunnleggende like, men med forskjeller i kultur og rammebetingelser.

1.5 Hvilke aspekter er forskningen opptatt av?

Både norsk og internasjonal faglitteratur beskriver og drøfter altså betydningen av rektorskifter i ulike kontekster. Ut fra faglitteratur og egen bakgrunn summerer jeg opp noen aktuelle aspekter i følgende spørsmål: *Skal et skifte være videreføring eller brudd? Hvordan*

¹ Succession – skifte, arvefølge

kan ny rektor kalibrere bevaring mot fornyelse av etablerte mål og verdier? Hva betyr rektor og dermed skifte av rektor for elevens læringsutbytte? Hvilke behov har den enkelte skole i ulike faser? Er typen skoleleder og typen ledelse situasjonsbestemt? Hvordan påvirker hyppigheten av rektorskifter skolen? Hvordan virker rektorskiftene inn på energien hos elever og ansatte? Hvorfor legger enkelte skoleeiere vekt på rotasjon som prinsipp for rekruttering av skoleledere? Dette er et knippe av spørsmål man kan finne i litteraturen.

1.6 Avgrensning og rammer

1.6.1 Begrunnelse for valg av tema

Som beskrevet ovenfor, fenger temaet «Ny rektor». En interessentanalyse kunne gitt stoff til et større arbeid, men det ligger utenfor omfanget av oppgaven. Men egne erfaringer har vist meg at rektorskifter jeg har observert eller vært en del av, har skapt stor interesse blant skolens brukere og i allmennheten. Skoleeiere på sin side nedlegger selvsagt betydelige anstrengelser i arbeidet med å rekruttere og velge ut rektorer.

Jeg har lagt vekt på deskriptiv og narrativ framstilling, men jeg vil også se funn i en ramme av teori og reflektere over perspektiver som åpnes gjennom funnene. Jeg har dermed et håp om at oppgaven skal få et innovativt preg til inspirasjon for lesere i lignende situasjoner.

Opgaven bygger på empiri fra intervjuer og observasjoner i flere skolemiljøer, men med spesielt utgangspunkt i ett rektorskifte. Dette skiftet aktualiserer noen av spørsmålene ovenfor. Jeg har primært sett på de første månedene i én rektors funksjonstid, men med noen blikk på to andres rektorers første måneder. Egne erfaringer er til en viss grad trukket inn.

Den skolen jeg primært studerer, er en av våre eldste og største skoler innenfor studie-spesialiserende utdanningsprogram. Jeg betegner den som Sentrum videregående skole eller SVS. Gjennom de siste 20 årene har skolen innarbeidet flere nye tilbud. Ved siden av det treårige studiespesialiserende løpet, er det etablert tilbud innenfor spesialundervisning, tilbud for minoritetsspråklige elever, utdanningsprogram for service og samferdsel, kunstfag og nisjepregede tilbud innen toppidrett, entreprenørskap og forskningsfag. Noen av endringene har skjedd i forbindelse med sammenslåing med to andre videregående skoler, mens andre tilbud er blitt innført etter skolens egne idédugnader.

SVS ligger i en større by med et betydelig omland som ser mot byen og denne skolen. Den har en spesiell og veletablert posisjon i sitt område og ligger i et østlandsfylke. Dette fylket

representerer på flere områder et norsk gjennomsnitt med en geografisk blanding av by og land, fjord og fjell.

1.6.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ut fra temaets aktualitet og egne forutsetninger har jeg formulert følgende problemstilling:

«Hvordan kan en ny rektor utforme sin rolle mellom krav, forventninger og egne forutsetninger?» Problemstillingen er brutt ned til tre forskningsspørsmål, som har som funksjon å gi retning og å sikre en datafangst som belyser problemstillingen.

Forskningsspørsmålene er:

1. Hvordan møter rektor skolen for å bygge legitimitet og positive forventninger?
2. Hvordan synliggjør rektor sitt engasjement for læring i alle ledd?
3. Hvordan leder rektor arbeidet med virksomhetsplanen fram mot neste skoleår?

Forskningsspørsmål 3 kan åpne det mest langsiktige perspektivet på problemstillingen ved at det retter seg mot strategi og framtidig utvikling av skolen. I formuleringen av forskningsspørsmålene har jeg lagt vekt på å uttrykke meg i et tilgjengelig språk. Spørsmålene vil bli nærmere presentert i kapittel 2 om teori og metode og bli brukt som disposisjon for presentasjonen av empiri i kapittel 3.

1.6.3 Forskerposisjon

Min forskerposisjon omtales og drøftes i presentasjonen av metode. Det er imidlertid grunn til å bemerke at jeg har en høy grad av nærhet til forskningsstedene gjennom arbeid i ulike posisjoner. Dette gir meg en formell og uformell nærhet, men impliserer også spørsmål rundt etikk og reliabilitet. Dette blir nærmere kommentert.

1.7 Struktur

Oppgaven er delt i fem kapitler. Det er noe overlapping mellom kapitlene, og jeg har lagt vekt på en fremstilling med indre sammenheng. *Annen forskning* presenteres i kapittel 1, og *teori og metode* blir presentert i kapittel 2. I disse strukturelle valgene støtter jeg meg til Mai Britt Postholms beskrivelse av skriftlig presentasjon av en kvalitativ studie (Postholm 2010 og Wolcott (2001)). Noen funn behandles i flere kapitler, mens andre kun drøftes i kapittel 3. «Alt henger sammen med alt» er dagligspråkets beskrivelse og begrunnelse for dette. Kapittel 4 presenterer refleksjonsområder, mens kapittel 5 markerer en avslutning som knytter an til åpningsscenariet.

KAPITTEL 2: TEORETISK OG METODISK TILNÆRNING

2.1 Utvalg av teori

Denne oppgaven berører store og grunnleggende tema som er behandlet i omfattende forskning med tilhørende litteratur. Utvalget av teori har som funksjon å ramme inn problemstillingen, og forskningsspørsmålene henger derfor sammen med teori rundt kultur, lærings- og elevsyn og fellesskap i læring og praksis. Disse utvalgsriteriene forsterkes ytterligere av de grep min hovedinformant, Nora, setter ut i livet i sin første tid som rektor og som hun begrunner ut fra sin teoretiske og praksisteoretiske bakgrunn.

Begrepene teori og praksisteori blir kommentert i neste avsnitt. Videre presenteres teori-grunnlaget for *Kunnskapsskolen*, og noen større og relevante begrep som *fellesskap i praksis og læring*, og *elevsentrert ledelse*.

2.2 Teori og praksisteori

«Teorier brukes i alle vitenskaper, empiriske og ikke-empiriske, og kan være formulert i vanlig språk eller i et formalisert (logisk, matematisk) språk. Til en vitenskapelig teoris viktigste funksjoner hører det å bringe sammen flere ulike faktorer under et felles sett av begreper og prinsipper eller lover. Dermed øker forskerens oversikt over fagfeltet samt mulighetene for kontroll og etterprøving.» (Store norske leksikon 2013).

Ordet teori er i bruk i dagligspråket i utallige sammenhenger. Begrepet *praksisteori* hører med i et ordforråd som benyttes i fagspråk. Blant mange forfattere tar jeg utgangspunkt i Handal og Lauvås, som definerer praksisteori som «En persons private, sammenvevde, stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis» (Handal og Lauvås 1999:14). I denne oppgaven er skillet mellom teori og praksisteori spesielt relevant når jeg drøfter forskjellene i bakgrunn hos de rektorene jeg beskriver.

2.2.1 Skoleeiers rammeverk av teori

Skoleeier for den viktigste kassuskolen i oppgaven har gjort veivalg som skal være ledende og styrende for de videregående skolene. Skolene i fylket har en felles ledelsesmodell med tilpasninger ved den enkelte skole. Som felles utgangspunktet har hver skole en toppledelse bestående av rektor og assisterende rektor. I tillegg kommer et antall mellomledere avhengig av skolens størrelse og kompleksitet. Mellomlederne har personalansvar for hver sin personalgruppe og i tillegg ansvar for faglige og stabspregede oppgaver.

Det er utarbeidet en strategiplan for ledelse i fylkeskommunen med følgende hovedområder som beskriver kjennetegn ved god ledelse:

- Verdibasert ledelse
- Målbevisst, resultatorientert, strategisk ledelse
- Involverende, relasjonell ledelse
- Kompetent ledelse
- Robust ledelse

(BFK 2013)

Fylkeskommunens serviceerklæring for videregående opplæring (2010) er en tydelig programerklæring, der fellesskap og samhandling på alle nivåer settes i høyet for å sikre en grunnleggende kvalitetstenkning. Erklæringen harmonerer med prinsippet om *Lærende organisasjon* i den sentrale reformen *Kunnskapsløftet*, og vi nærmer oss sterkt en fusjon av begrepene *praksisfellesskap* og *læringsfellesskap* i denne logikken. *Praksis og læring* blir hverandres begrunnelser og forklaringer innenfor rammen av *fellesskap*.

Strategiplanen for ledelse er en følge av fylkeskommunens dokument *Kunnskapsskolen*.

Dette uttrykker skoleeiers forventning om at skolene skal arbeide mot følgende overordnede mål: «Å maksimere læringsutbytte og minimere frafall» (BFK 2013). Titlene gjenspeiler *Kunnskapsløftet* som forankringen for *Kunnskapsskolen*, som skal virkeliggjøre verdiene i sin praksis. Dette idégrunnlaget er sentralt for problemstilling og forskningsspørsmål i denne oppgaven og vil derfor bli omtalt flere steder i teksten.

Kunnskapsskolen viser til Peter Senges teori rundt «Lærende organisasjoner» og *bygging i fellesskap* eller *sosialkonstruksjonisme*² (Kenneth Gergen 2010). Følgende legges til grunn:

«I kunnskapsorganisasjoner, slik som i videregående opplæring, oppnås de beste resultatene når menneskene i organisasjonen er indre motivert. Indre motivasjon utløses og øker der mennesker får tatt i bruk sine iboende styrker, samtidig som utfordringer og kompetanse står i et balansert forhold til hverandre. Gjennom dette skapes økt entusiasme og økt læring. Ved å verdsette forskjellighet og ta i bruk alles styrker, utløses den enkeltes potensial og resultater oppnås mer effektivt for elevene og hele organisasjonen».
... «Kunnskapsskolen skal oppnå optimale resultater ved at motiverte ansatte, elever og lærlinger bygger og deler kunnskap i fellesskap. Alle andre aktører i Kunnskapsskolen skal støtte opp om dette, herunder forskning og analyser av data om læringsmiljøer og –resultater» (BFK 2013).

Det metodiske grunnlaget som beskrives for å nå det overordnede målet, *Appreciative Inquiry* eller *AI-metoden*, bygger på et styrkebasert tankesett:

² *Sosialkonstruksjonisme* er avledet av lat. *socius* – kamerat, *felle* og *construere* – å byggja (Vanvik 1958).

«Appreciative Inquiry er en systematisk søking etter det beste hos menneskene og det beste i egen organisasjon. Kjerneaktiviteten er innsamling av de ansattes, elevenes eller brukernes egne historier om dette. Disse historiene danner utgangspunkt for en kollektiv læringsprosess i organisasjonen. Til grunn ligger en antakelse om at organisasjonsmessige forhold har betydning for hvordan individet arbeider og at organisasjonen i stor grad er med på å forme individets utvikling. ... Appreciative Inquiry bygger særlig på to vitenskapstradisjoner; positiv psykologi og sosialkonstruksjonisme» (ibid.).

Kunnskapsskolen er tuftet på *Kunnskapsløftet*, som Ifølge Erling Lars Dale identifiserer to hovedoppgaver for skolen: «Kunnskapsløftet gir skolen i kunnskapssamfunnet to hovedoppgaver. Den ene er å utvikle den enkelte elevs evne til å lære hele livet. Den andre oppgaven er utvikling av menneskenes sosiale kompetanse» (Dale 2009).

Kunnskapsskolen uttrykker endelig følgende som et helt sentralt element:

«Det er vesentlig at læringssynet i *Kunnskapsskolen* gjennomsyrrer læring i hele organisasjonen. Det gjelder den individuelle læringen og læringen på organisasjonsnivå, dvs prosesser som utvikler kvaliteten i organisasjonen - enten det er innad på skolene, i nettverk mellom skoler eller på andre samarbeidsarenaer. Læringsledelse har derfor en sentral plass i kompetanseutviklingen av både lærere og ledere» og «*Kunnskapsskolen* har konsekvenser for hvordan man utvikler medarbeidere – også lederne» (BFK 2013).

Slik *læring* gir meningsinnhold til planverket i BFK, er det et forpliktende verdifundament for rektorene og en forutsetning for deres handlingsvalg.

Den nytilsatte rektoren ved *Sentrum videregående skole* har som tidligere seksjonsleder i fylkeskommunen et nært forhold til dette verdidokumentet. Hun gir uttrykk for at hun er rask til å integrere teori og omsette den i praksis, og at dette er en hovedinngang for henne. Hun peker på at hennes teoretiske forankring er flersidig og opparbeidet gjennom utdanning og i flere stillinger i praksisfeltet. Hun mener at dette utgjør en forskjell fra om hun ikke hadde hatt en slik bakgrunn.

Blant premissgiverne for *Kunnskapsløftet* og *Kunnskapsskolen* fremhever rektor Erling Lars Dale og Knut Roald som spesielt betydningsfulle for henne. Dale fremmer først og fremst tanken om at teorien skal føre til endring av praksis, med en ambisjon om å bevege seg fra *taus til uttrykt kunnskap*. I dette ligger å være seg bevisst et felles kvalitetsansvar. Roald er opptatt av *dialogiske prosesser, tette koplinger* mellom nivåene og felles ansvar for profesjonsutvikling. Det lærerne gjør, må være konsistent med det andre nivåer uttrykker.

Den nye rektoren ved SVS fremhever betydningen av tydelige mål som basis for resultater. «Vi må leve med begge deler, prosess og resultater». I skoleeiers forventninger til rektor er det elementer av *New Public Management* og *Lærende organisasjon* som premisser.

For Nora er det hele tiden vesentlig å søke kunnskap. Hun siterer Johan From fra BI: «Dere synser så mye i skolen, det er mer likhet enn forskjellighet mellom skole og annen virksomhet». Nora ser ellers Human Relations Management (HRM) og det relasjonelle som helt vesentlig for å lede kunnskapsorganisasjoner.

I de neste avsnittene vil jeg drøfte begrepene *Fellesskap i praksis og læring* og *Elevsentrert ledelse* som elementer av teori som jeg anser som spesielt relevante i oppgaven.

2.2.2 Fellesskap i praksis og læring

Begrepet praksisfellesskap, eller *Communities of practice*, sees gjerne i sammenheng med en sosiokulturell forståelse av læring. Etienne Wenger har skapt begrepet i "Communities of practice – Learning, Meaning and Identity" (Wenger 1998). Wenger forstår slike fellesskap som grupper som utgjøres av mennesker i ulike kontekster. Slik Wenger bruker begrepet, er praksisfellesskapet i sin natur uformelt, og det bygger kunnskap gjennom felles erfaringer over tid. Felles kompetanse og holdninger kan være eksplisitte, men også implisitte, og begrepet kan på denne måten sies å nærme seg det kulturbegrepet Edgar Schein tegner i sin grunnleggende bok «Organisasjonskultur og ledelse - Er kulturendring mulig?» For Edgar Schein er dette betydningen av kulturbegrepet:

«Det finnes faktisk en mulighet som blir viet altfor liten plass i ledelsesforskning; at det eneste virkelig viktige en leder gjør er å skape og administrere kultur og at det som gjør en leder til en god leder, er hans evne til å arbeide med kultur. Hvis det skal ha noen verdi å skille begrepet ledelse fra «management» og administrasjon, må kulturarbeidet gis en sentral plass i begrepet ledelse.» (Schein 1987).

Vi kan trekke linjer til andre forståelser som også ser samhandling som en felles forutsetning for utvikling og for å lykkes med ledelse. Her velger jeg å se forbi Wengers definisjon av praksisfellesskap som uformelle for å se på skolelederens deltakelse både i uformelle og formelle praksisfellesskap.

Hvilke resultater og begrensninger skolelederen kan møte for sin organisasjon gjennom de fellesskapene han er en del av, er spørsmål som raskt melder seg. Et tema som også trer fram, er fravær eller tilstedeværelse av makt og formalitet som bakteppe for de ulike typene praksisfellesskap skolelederen beveger seg i. Med skoleledere forstår jeg først og fremst rektorer, men med en oppfatning av ledelse som distribuert, kan perspektivet også anlegges på mellomledere, og for den saks skyld på lederen i klasserommet, læreren.

I artikkelen «Skolenes relasjoner til skoleeier» viser Jorunn Møller og Anne Marie Presthus til [Tian] «Sørhaugs (2004:314-323) etablering av tre idealtypiske kunnskapsregimer. Han

skiller mellom kollegium, hierarki og nettverk, og nettverket har mye til felles med det vi har beskrevet som praksisfellesskap» (Møller og Presthus 2006). De beskriver hvordan de tre regimene fungerer komplementært i forhold til hverandre i et ledelses- og styringssystem:

«Mens kollegiet skaper grobunn for det nye og først og fremst fungerer som et verdifellesskap, bidrar linjen til å holde orden og retning, og parallelt er det i de personlige nettverkene at oppgavene finner sin løsning. Kollegiet trenger beskyttelse fra en linjeledelse for at dialogene skal være tilstrekkelig tvangsfrie, og i en offentlig institusjon som skolen bør også spontant etablerte nettverk eller praksisfellesskap til en viss grad reguleres av det legalt opprettede hierarkiet.» (ibid.).

Sett opp mot Wengers definisjon av praksisfellesskap som uformelle, ser det altså ut til at de sist siterte heller ikke ser praksisfellesskapene som fullstendig frikoplet fra mer eller mindre tydelige innslag av formalitet, makt eller hierarki for at de skal fungere i en profesjonell sammenheng, de ulike regimene fungerer komplementært.

Det kan ut fra dette være grunn til å se innslaget av makt som sterkere der graden av formalitet er høyest, ettersom forankring i linje kan peke mot høyere grad av styring. Der graden av formalitet er mindre, kan det skapes kreative frirom i et tvangsfritt miljø. Men samtidig kan man ikke se bort fra mer skjulte maktaspekter ved uformelle praksisfellesskap. Tilstedeværelsen av makt kan være stor i slike fellesskap og spille inn i beslutningsprosesser.

Skoleledere kan delta i forskjellige praksisfellesskap for å møte krav og krysspress gjennom fellesskap, for å utvikle egen organisasjon og for å lære sammen med andre. Egen organisasjon kan forstås som egen skole eller sektoren opplæring i den administrative enheten. Slik jeg ser det, er grensene mellom formelle og uformelle praksisfellesskap flytende når det gjelder tilstedeværelse av makt og i forhold til åpenhet. Det blir dermed vanskelig å skille strengt mellom praksisfellesskap som uformelle og andre grupper eller arenaer som formelle. Interne og eksterne fellesskap vil ha ulike roller i ulike saker, men i begge disse typene praksisfellesskap vil vi trolig finne innslag av makt og formalitet. Skolelederens evne og vilje til å delta i mangfoldet av praksisfellesskap med et bevisst forhold til de ulike roller fellesskapene har, kan fortone seg nødvendig i en styringslogikk som forutsetter felles læring, og for å møte de mange forventninger som møter skoleledere. Disse forventningene samler seg i det krysspresset rektor står i, med fotfeste på et grunnfjell som består i skolens samfunnsoppdrag og lederens bevisste verdisyn.

Didaktisk forskning og litteratur fra de siste tiår fremhever ofte sosiale kontekster som sentrale i læringssituasjoner. Jerome Bruner holder fram: «Set på denne måte er læring og

tenkning alltid situerte i en kulturell ramme og er alltid avhengige av utnyttelsen av kulturelle ressurser» (Jerome Bruner 1998 i Illeris 2000:16) og Grønbæk Hansen: «Undervisning er en kontekstbunden praksis ligesom all annen praksis» (Grønbæk Hansen 2000 i Illeris 2000:212). Mot et syn på læring som individuell og kontekstfri, har deltakelse i praksisfellesskap vunnet fram. I «Communities of Practice – Learning, Meaning and identity» (Wenger 1998 i Illeris 2000) framholder Etienne Wenger at mennesket er et sosialt vesen, og at å engasjere seg i verden er læringens mål. Å utvikle kunnskaper, ferdigheter og erkjennelse får ikke fullt ut mening uten som en del av fellesskap (Wenger 1998). Peter Jarvis uttrykker: «Sociale mennesker erfarer i sociale sammenhænger, og dette ligger til grunn for deres læring» (Jarvis 1992 i Illeris 2000:198). Det synes særlig relevant å trekke slike grunnsyn inn i synet på *læring og ledelse* ettersom teorien støtter disse begrepene som kommunikasjon så å si per definisjon.

Denne forståelsen peker mot at samspill og læringsfellesskap i et mangfold med svakt utviklet felles hovedkultur kan være krevende. For å bygge skole, ny eller gammel, må lederen sammen med personalet legge en grunnmur ved hjelp av et pedagogisk verdisyn. Så må det på plass organisatoriske strukturer som fremmer fellesskap på formelle og uformelle møteplasser. Skoleanlegg må tilpasses slik at arkitekturen støtter pedagogikken ettersom skolebygging handler både om konkret utforming av skolen og om indre kulturbygging. Form og innhold er ett.

En skole starter sjelden opp fra scratch, den har uansett, ny eller gammel, med seg tradisjoner og kulturer i varierende grad. Skolen som bygning og skolen som praksisfellesskap må åpne for verden omkring som del av læringsmiljøet, og befolkes av lærende i ulike aldre og med evne til å håndtere roller som veksler mellom å bidra til og å profitere på samlæring.

Schøn poengterer at «Professionel praksis er ikke ensbetydende med en rutinemæssig overføring av viden i et klasseværelse, men anvendelse av reflekteret viden gjennom erfaringer fra professionelt arbeid for at lære mer og bruke det mer effektivt» (Schøn 1983 i Illeris 2000:139), et syn som også Wenger forfekter i sin *sosiale teori om læring* (Wenger 1998 i Illeris 2000). Dette må gjelde for alles læring i et konsistent fellesskap av skolens elever, ansatte, ledelse, eiere og øvrige interessenter.

Greeno, Collins og Resnick (1996), trekker fram tre hovedperspektiver på viten og læring og utviklingen av disse gjennom 1900-tallet: "The perspectives correspond to three general views of knowing and learning in European and North American thought, which we refer to as empiricist, rationalist, and pragmatist-sociohistoric."(Greeno, Collins & Resnick 1996:15). I den praktiske begrepsdannelsen drøftes utviklingen som det behavioristiske, det kognitive og det situative grunnsynet. Med situativt syn og situert læring forstår vi læring som tar utgangspunkt i de lærende som subjekter og hovedaktører, og fellesskap som det viktigste landskapet for læringsprosesser. Læring sees som relatert til den konteksten der den kompetansen som opparbeides er aktuell. Aktiv deltakelse og påvirkning av det sosiale systemet i skolen utgjør vesentlige elementer i tenkningen. Som en mulig framtidig utvikling ser Greeno de tre grunnsyn som komplementære og i ett scenario sees det situative grunnsynet som en mulig syntese av de to øvrige. Greeno ser det ikke som motsetningsfylt å inkorporere erfaringer fra den behavioristiske modellen i en helhetlig læringskontekst.

De ulike fokus skolelederen må anlegge, kan sees under begrepet kultur, og skolelederens hovedoppgave kan dermed sees som kulturbygging (Schein 1987). Men i bunnen for sin kulturstrategi må lederen ha sterk bevissthet om den grunnleggende ideologiske innretningen skolen skal ha når det gjelder syn på læring og læringsprosesser. Det vil innebære blikk for flere syn på læringsprosessers forløp og en helhet som balanserer ulike perspektiver.

Fra teori til praksis er en kjent utfordring. Som jeg ser det, er pedagogisk ledelse å sørge for at læring skjer med utgangspunkt i et læringssyn med flere dimensjoner. Lederen må sørge for at læringsprosesser situeres i et samspill mellom fellesskap og individ som støtter den enkeltes bestrebelse for å tilegne seg og bearbeide kunnskap. Lederen må skaffe til veie menneskelige og materielle ressurser, dyrke fram menneskelig potensiale og frigjøre energi (Hargreaves 2006). Slik jeg har erfart det, må lederen lære seg å balansere fellesskap mot individ, enhet mot pluralisme, samfunnsbehov mot den enkeltes frihet, for å nevne noen eksempler på mulige motsetninger i forventninger til skolen.

Lederen som vel skolert og reflektert starter sin egen skole der mål og verdier er sett, hørt og forstått av alle, er mer unntaket enn regelen. Variablene er mange, blant annet i fagkultur, læringskultur og individuell praksis. I en undersøkelse om sosial ulikhet i skolen gjennomført av Anders Bakken ved NOVA, er det et funn at prestasjonsforskjeller på landsbasis finnes igjen innenfor den enkelte skole, og at en styrking av læringskulturen i norske skoler vil

kunne bidra til å redusere forskjeller i skoleprestasjoner (Bakken 2009 gjengitt av Halvard Dyb 2009). Forskjeller og konflikter er ofte resultatet av at ulike læringstradisjoner og ulike etablerte lokale skolekulturer møtes og brytes uten at implisitte ulikheter i syn på læring gjøres eksplisitte og bearbejdes. I slike prosesser er skolelederens rolle som kulturarbeider både viktig og krevende.

Vi har sett at syn på viten og læring endrer seg over tid. Skolelederen må ha øye for kompleksitet og pluralisme og evne å gjennomføre grep som peker mot helhet. Læringsmiljøer skal tillate og stimulere deltakende læringsprosesser, og konflikt styres til positiv utvikling i stedet for å bli destruktiv. Skolelederen må hevde sitt legale mandat til å gi skolen en retning, men pendle mellom dette og det legitime mandat for hva det er mulig å oppnå i et læringsfellesskap. Vi gjenkjenner et slikt syn hos den nye rektoren ved SVS i funn under forskningsspørsmål 2 i kapittel 3.3.2, og hos Viviane Robinson, som omtales nedenfor.

2.2.3 Elevsentrering

I seinere år har en rekke forskere fremhevet eleven som den viktigste aktøren i egen læring. Begreper som situert læring, elevautonomi og tilpasset opplæring beskriver dette synet. Professor Viviane Robinson fra New Zealand er en av de samtidige forskerne som har den tydeligste stemmen inn i fagmiljøer i Norge. Hun har gjennomført metastudier av betydningen av skoleledelse for elevens faglige og sosiale utvikling. Robinson lanserer begrepet «Student-Centered Leadership» i boka med samme tittel (Robinson 2011), i norsk versjon med tittelen «Elevsentrert ledelse» (Robinson 2014).

Robinson beskriver sine funn og relaterer dem til praksisfeltet. Som basis for de praktiske råd hun gir, viser hun til en omfattende analyse av hvordan ledelsespraksis har effekt på elevenes resultater. Hun peker på at av all forskning som gjelder utdanningsledelse, ser bare en mindre andel ut til å fokusere på effekten for elevens læring. Læringen måles oftest som «akademisk prestasjon i et fag eller en ferdighet (matematikk, lesing, språk)» (ibid.), mens noen få undersøkelser også måler forhold av mer sosial art. Jeg viser til et lignende syn hos Jorunn Møller, som argumenterer for en bredere rapportering av elevens resultater (Møller 2007). Ved å liste opp enkeltelementene som var blitt brukt til å måle ledelse i spørreundersøkelsene hun bygger på, definerer Robinson fem dimensjoner av den gjennomsnittlige påvirkningen på elevenes resultater. Det er et meget interessant funn at «å lede lærerens læring og utvikling» peker seg ut som den klart viktigste dimensjonen i denne analysen (ibid.).

2.2.4 Oppsummering

Kenneth Leithwood har formulert sju påstander om effektiv skoleledelse i artikkelen *Seven strong claims about successful school leadership*. Jeg gjengir disse som del av denne oppsummeringen ettersom jeg ser påstandene som en nyttig inngang:

1. School leadership is second only to classroom teaching as an influence on pupil learning.
 2. Almost all successful leaders draw on the same repertoire of basic leadership practices.
 3. The ways in which leaders apply these basic leadership practices – not the practices themselves – demonstrate responsiveness to, rather than dictation by, the contexts in which they work.
 4. School leaders improve teaching and learning indirectly and most powerfully through their influence on staff motivation, commitment and working conditions.
 5. School leadership has a greater influence on schools and students when it is widely distributed.
 6. Some patterns of distribution are more effective than others.
 7. A small handful of personal traits explains a high proportion of the variation in leadership effectiveness.
- (Leithwood et al. 2006)

Utvalget av teori i denne oppgaven er hentet fra sentrale områder i det problemstilling og forskningsspørsmål søker svar på. «120 dager med rektor» tilstreber å beskrive og se etter begrunnelser for grep rektor kan gjøre i løpet av sine første måneder. Sentralt står derfor forståelsen av kultur, lærings- og elevsyn samt fellesskap i læring og praksis. Dette gjenspeiles i teorivalget jeg har beskrevet.

Situasjonen rundt ny rektor er konkretisert i et hovedcase, Noras første måneder som rektor ved Sentrum videregående skole. Hennes stemme høres da også i dette kapitlet. I det følgende. Videre i kapitlet vil jeg se på noen karakteriske trekk ved kvalitativ forskning, drøfte valg av *metode* og se på egen forskerposisjon og rolle. Noe teori blir også presentert.

2.3 Design og metode

2.3.1 Valg av kvalitativ metode

Kristen Ringdal beskriver en forskningsprosess i sju steg: 1) Idé 2) Problemstillinger 3) Strategi og design 4) Datainnsamling 5) Dataanalyse 6) Rapportering. *Idéen* har ifølge Ringdal utspring i to premisser: *Forskerens interesser* og *Kunder, brukere som premiss*. Og videre:

«Hvor kommer idéene fra? Forskerens egen faglige interesse spiller en viktig rolle her. Faglige interesser kan skapes av tidligere erfaring, samt teoretisk og metodisk innsikt. For noen er det viktig at problemstillingene har stor samfunnsmessig relevans ved at de berører viktige samfunnsproblemer». (Ringdal 2007:18).

Med dette dobbelte utgangspunktet for problemstillingen, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming til studien. En viktig begrunnelse for metodevalget er at fortellinger med rike eller «tykke» beskrivelser kan gi god innsikt i «menneskelige prosesser eller problemer i en naturlig setting» (Postholm 2010:43). Denne tilnærmingen gir meg best mulighet til å utnytte egne erfaringer og min sterke kompetanse. Kvalitativ metode innebærer at funn er gjenkjennelige ut fra en daglig opplevelse av skolen. Postholm viser til bruk av «rik beskrivelse» (Geertz 1973) som skal få fram det forskeren har observert (Postholm 2010:27).

I kvalitativ metode vil man stå overfor valget mellom ulike tilnæringsmåter. En *fenomenologisk* tilnærming vil egne seg til å undersøke fullførte hendelser eller utviklingsløp med et *perfektivt* aspekt. En *etnografisk* studie vil beskrive kulturen med pågående aktiviteter og eventuelle utviklingsprosesser. En tredje vei er å skissere en *kasusstudie* rundt problemstillingen. Kasusstudier kan beskrive, fortolke og vurdere på samme tid, men skiller seg fra den etnografiske studien ved tidsaspektet (Postholm 2010: 33-54). For meg er det vanskelig å velge én rendyrket tilnæringsmåte i arbeidet, og jeg tenker meg et flermetodisk utgangspunkt. Den etnografiske metoden innebærer at forskeren oppholder seg på stedet i lengre tid inntil informasjonsfangsten opphører. Jeg ser en metode som anvender en etnografisk tilnærming som den mest aktuelle ut fra egen bakgrunn og målene med arbeidet. Samtidig vil arbeidet bære preg av kasusstudie ettersom det samtidig «beskriver, tolker og vurderer» ett hovedkasus med blikk på andre kasus (ibid.). Tittelen «120 dager med rektor», er å forstå mer som et samlet omfang av tid mer enn én sammenhengende periode.

2.3.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og forskningssted

Det knytter seg spenning til rektorskifter hos skolens ansatte, brukere og for skoleeier. Mye står på spill. Det står om sikring av kvaliteten i ledelsen av hver enkelt skole gjennom tilsettingsprosessen, men det handler også om makt, prestisje og personalmessige hensyn.

Jeg vil minne om de tre forskningsspørsmålene jeg har utarbeidet ut fra problemstillingen «Hvordan kan en ny rektor utforme sin rolle mellom krav, forventninger og egne forutsetninger?»:

1. Hvordan møter rektor skolen for å bygge legitimitet og positive forventninger?
2. Hvordan synliggjør rektor sitt engasjement for læring i alle ledd?
3. Hvordan leder rektor arbeidet med virksomhetsplanen fram mot neste skoleår?

Forskningsspørsmålene er utarbeidet med tanke på at de skal fremme felles eierskap ved en språkdrakt som ikke virker fremmedgjørende. Samtidig har jeg tilstrebet å gi spørsmålene en åpen form for å sikre bredde i informasjonsfangsten.

Det neste valg gjelder forskningssted. Jeg har innsnevret innholdet fra *ledere* til *rektorer* og henlagt hoveddelen av forskningen til én skole, Sentrum videregående skole (SVS), men med blick på de to videregående skolene *Hovedstad* og *Forstad*. I tillegg henter studien materiale fra egne erfaringer og observasjoner.

Sentrum videregående skole er en av landets eldste og største innenfor studiespesialiserende studieprogram, som utgjør hoveddelen av virksomheten. Men skolen har i løpet av de siste 20 årene innarbeidet flere andre tilbud, som beskrevet i 1.6.1. Skolen har holdt hus på tre ulike skoleanlegg gjennom sin historie fra tidlig på 1800-tallet. Det nåværende skoleanlegget er fra midten av 1950-årene, men det er blitt ombygd og påbygd i flere omganger. De siste fem årene har vært spesielt krevende for elever og personale, men skoleanlegget fremstår i dag som moderne og fremtidsrettet.

Postholm viser til at «I de fleste tilfeller velger forskere forskningssted som kan hjelpe dem til å belyse det de vil utforske» og «Resultatet av slikt forskningsarbeid er gjerne en beskrivende tekst der undervisningspraksisen blir løftet frem. På den måten kan den fungere som et tankeredskap for lesere av denne teksten» (Postholm 2010).

Slik er også mitt valg først og fremst begrunnet i sannsynligheten for å få belyst problemstilling og forskningsspørsmål med relevante svar ved at jeg fikk anledning til å følge ny rektor i hennes første måneder. SVS er en stor skole med brede fagmiljøer der personalet er opptatt av rektors utforming av sin rolle. Framfor alt hadde jeg trygghet på at jeg som tidligere ansatt ville ha tillit og aksept hos ledelse og tillitsvalgte, hos formelle og uformelle ledere og i personalet som helhet. Dilemmaer ved en slik situasjon blir nærmere behandlet som del av beskrivelsen av min bakgrunn og forskerposisjon.

2.3.3 Egen bakgrunn og forskerposisjon

I en kvalitativ studie vil valget av metode for innhenting av data henge sammen med forskerens relasjon til det miljøet der undersøkelsen foretas, av tillit og grad av imøtekommenhet i det miljøet det forskes på, samt av tilgjengelig tid hos forskeren. Vurdert opp mot et kvantitativt utgangspunkt vil metoden kanskje også åpne for høyere grad av involvering.

Postholm drøfter forholdet mellom forskeren og det miljøet det forskes på og summerer opp krav til en kvalitativ forsker i følgende punkter:

«Sette seg grundig inn i temaet på forhånd.

Være villig til å bruke flere måneder på forskningsfeltet.

Prøve å være bevisst sin egen subjektivitet eller forforståelse i forhold til forskningsfeltet eller fenomenet.

Samarbeidet med forskningsdeltakerne fordrer gode kommunikasjonsferdigheter både i forhold til å stille spørsmål og til å lytte

Være åpen for at temaet eller forhold man ikke hadde tenkt på forhånd kan dukke frem under forskningsprosessen.

Forholde seg til store mengder data.

Være til stede på forskningsfeltet i hele datainnsamlingsperioden.

Være det viktigste forskningsinstrumentet i hele forskningsprosessen fra valg av tema og utforming av problemstilling til ferdig skrevet forskningstekst. Dette innebærer at forskeren klarer å samle inn data som kan gi svar på problemstillingen og dessuten er sensitiv overfor det materialet som er samlet inn». (Postholm 2010:40-41).

Disse kravene er lagt til grunn, og jeg gjør videre rede for egen bakgrunn og forskerposisjon.

Som elev og student i norsk undervisningssystem i tiårene 1950, 60 og til dels 70-årene, har jeg levd og lært i en akademisk tradisjon. Jeg opplevde i hovedsak faglig utvikling som en individuell prosess som besto i å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter etter en detaljert plan i form av et *pensum*.³ Skole og studier ble avsluttet med en summativ vurdering, for så å ende med en dokumentasjon som var avgjørende for muligheten for å velge videre studier og jobb i konkurranse med andre. Dette kan oppfattes å stå i skarp kontrast til deler av det verdigrunnlaget skolen i min tid som rektor skulle bygge på, tuftet på læringsteori og forskning - selv om karakterjag og konkurranse må sies å ha gode kår i Norge også i dag.

Gjennom 40 års arbeid i videregående skole i Norge, har jeg observert eller vært en del av rektorskifter i flere fylkeskommuner. Fra ulike posisjoner har jeg hatt anledning til å observere og reflektere over det som skjer ved skifte av rektor og ikke minst selv sett den store mengden energi skolens interessenter legger i forberedelser og posisjonering i tida før den nye rektoren er på plass. Jeg har også fått anledning til å remodellere rektorrollen ved tre skoler. Samlet mener jeg dette gir meg bakgrunn for å beskrive slike prosesser og identifisere utfordringer, dilemmaer og områder for forbedring. I 30 år har jeg arbeidet i ulike skoleleder-

³ *pensum* (oppveid) er hentet fra romersk dagligliv og var den mengde ull som skulle spinnest til garn i løpet av en dag (Nygaard, Johanssen & Schreiner 1998).

stillinger i de tre fylkeskommunene, og dette yrkesforløpet har inspirert meg til å systematisere erfaringene mot et bakteppe av teori.

Postholm beskriver forskerens utgangsposisjon som «Et åpent sinn, ikke et tomt hode» i en etnografisk tilnærming (Postholm 2010). Jeg tenker at hodet heller ikke skal være helt fullt, det kan gjøre det vanskelig å ta inn nye oppdagelser. Med lang fartstid er det for meg en utfordring å tre til side for å se verden på nytt, spesielt i forskning på egne omgivelser. I fenomenologisk tilnærming holdes begrepene *epoché* og *bracketing* fram som ideal av henholdsvis Moustakas (1994) og Patton (2002). Tanken er å legge bort egen subjektivitet. Etter etnografisk tenkning er utfordringen å kalibrere subjektivitet og objektivitet.

Jeg viser for øvrig til artikkelen «Når mauren også skal være ørn - Om å analysere sin egen organisasjon» av Jens Carl Ry Nielsen og Pål Repstad:

«Å forske på det nære system medfører at du ikke kan opprettholde en forestilling om at du selv er nøytral og objektiv. Du er forutinntatt, du er subjektiv og du tolker. Du er forutinntatt fordi du har en historie og forforståelse av din egen organisasjon. Du er subjektiv, fordi du ikke har et nøytralt ståsted hvor du nøytralt og distansert kan observere og analysere fra, og du tolker fordi tolkning er menneskets måte å skape mening av og i sin verden. Derfor er det vanskelig å opprettholde et tradisjonelt vitenskapsideal når du forsker på ditt eget system.

Men nettopp derfor er det viktig at du er åpen i din avrapportering på hva du planla å gjøre og hva resultatet (likevel) ble, hvordan du gjorde det, og hvorfor du gikk fram som du gjorde. Du bør være eksplisitt og vise ikke bare hva du lyktes med, men også hva som skjedde underveis som du ikke hadde planlagt - og hvordan du valgte å håndtere det som da skjedde. Vis hvordan du kom fram til dine konklusjoner, hvordan du selv kan ha påvirket hendelsene, og hvilke sterke og svake sider du selv i ettertid mener ditt arbeid med de nære ting har».
(Nielsen 1993, 2004).

Noen spesielle fallgruver har vært mine i skolemiljø jeg tidligere var en del av. Jeg er blitt møtt med tillit i forskerrollen, men nettopp derfor søkt å være oppmerksom på faren for «hoff og høflighet» som forstyrrende element. Det har vært helt nødvendig å være tydelig på at informantenes deltakelse var frivillig, og at jeg jaktet på åpne og ærlige svar. En viktig påminnelse er at med avstand i tid og endringer i struktur og innhold «kan man ikke stige to ganger ned i den samme elv».⁴

Jeg viser igjen til forrige sitat og gjentar dette utdraget: «Vis hvordan du kom fram til dine konklusjoner, hvordan du selv kan ha påvirket hendelsene, og hvilke sterke og svake sider du selv i ettertid mener ditt arbeid med de nære ting har» (ibid.). Jeg kan ikke se bort fra at jeg utfra den tillit jeg er blitt vist, også kan ha blitt sett på som en kanal for å videreformidle

⁴ Den greske filosofen Heraklit står også bak utsagnet «Alt flyter».

synspunkter i pågående diskurser, spesielt i saker med meningsforskjeller. Jeg kan dermed ha stått i fare for å bli en del av de motstridende strømmingene jeg beskriver blant funnene i kapittel 3 i teksten.

Noen bilder fra filosofi, litteratur og mytologi kan brukes som advarsler for den som forsker på de nære ting. I tilsynelatende kjente farvann gjelder det å manøvrere mellom *Scylla* og *Charybdis*, antikkens fryktede undervannsskjær. Hos romerne avsier *Justitia* sin upartiske dom med bind for øynene, og i *Keiserens nye klær* er det bare det uskyldige barnet som ser sannheten, eller i hvert fall våger å målbære den i sin uskyld. Norsk dagligtale fastslår at «det er av barn og fulle folk at man får høre sannheten», og Wadel påpeker at «de mest erfarne kan være de som ser svakest» og at «læring ikke bare innebærer at vi tilegner oss måter å se verden på, men også innebærer at vi lærer oss å overse visse forhold» (Wadel 2007:19-20).

Men når stredet mellom undervannsskjærene er passert, er forskeren i åpent farvann hvor han kan se noe mer klart fordi han kan sile bort det han ikke behøver å se etter. For den som kan skille sine ulike roller, vil det etter mitt syn være et klart fortrinn å kunne pendle mellom å se en virkelighet utenfra og innenfra og å manipulere rollene som observatør og deltaker. Wadel utvider dilemmaet til all samfunnsfaglig forskning:

«Samfunnsforskere blir med andre ord konfrontert med sine egne informanter på en helt annen måte enn det som gjelder for andre vitenskapsfolk. De som forsker og de som utforskes, er av samme slag. Derfor blir samfunnsforskning i høy grad også forskning på en selv, spesielt når en forsker på sitt eget samfunn» (ibid.).

Mitt grunnleggende læringssyn kan beskrives som sosialkonstruktivistisk. Dette har vært av betydning i mitt arbeid som skoleleder og i valg av tema i denne teksten. Sosiale handlinger er for meg en forutsetning for læring og ledelse, og jeg viser til drøftingen av *Fellesskap i praksis og læring* ovenfor. *Fellesskap* kan tas med inn i kvalitativt forskningsarbeid der det er «sentralt å få fram stemmene fra det feltet forskningen drives på» (Postholm 2010). Å hente ut potensialet i de ulike rollene, gir slik jeg ser det en styrke til arbeidet. I valg av tilnærming og rolle har jeg stolt på den samme mannlige intuisjon som har vært en ressurs å trekke på for meg som skoleleder i alle år. I det følgende vil jeg beskrive design for studien.

2.3.4 Innsamling, bearbeiding og vurdering av data

Det klassiske skillet mellom kvantitativ og kvalitativ metode består i at den første baserer seg på informasjon som uttrykkes i tall og statistikk, mens den andre baserer seg på sammen-

stilling og vurdering av verbale størrelser i form av utsagn. Men mellom de rendyrkede ytterpunktene finner vi en hel skala av overganger. Kanskje har informasjonsteknologi bidratt til å utviske noe av skillet mellom de to angrepsmåtene ved at kvantitative verktøy er blitt lettere tilgjengelige og kan integreres i kvalitativ forskning? Ulike strategier for innhenting av data er drøftet av Postholm (2010) og Ringdal (2007).

Forfølere har vært virksomme i valget av tema og problemstilling. I forfølere legger jeg idéer og antakelser jeg har hatt på bakgrunn av kjennskap til feltet (Jorgensen (1989) referert av Postholm (2010)).

Observasjon krever opphold på forskningsstedet over tid. Dette har vært nyttig for å samle inn informasjon fra en annen vinkel enn ved intervju, og det blir i seg selv et kvalitetsgrep. Jeg har benyttet logg som hjelpemiddel under observasjonsarbeidet, og materiale fra dette arbeidet inngår i beskrivelser av bakgrunn, utdyping samt forståelse og tolkning av de utsagnene som er innhentet gjennom intervjuene. Planverk og mer og mindre formelle tekster som utsagn, enkle samtaler og undertekster i muntlig kommunikasjon, har vært nyttige elementer i observasjonen. Cato R.P. Bjørndal beskriver observasjon som metode, og jeg har spesielt bygd på hans omtale av *Logg som vurderende øye* (Bjørndal 2012).

Intervju står sentralt i datainnsamlingsprosessen. Metoden er fyldig beskrevet av Postholm (Postholm 2010) og Kvale og Brinchmann (Kvale et al. 2009). Intervjuobjektene er rektor, andre skoleledere og tillitsvalgte lærere. En begrensning ved metoden intervju er at den er krevende, særlig når det gjelder bearbeiding av data i etterkant. En annen type undersøkelse kunne omfattet en større andel av personalet og ikke minst elevene.

Den språklige opprinnelsen til ordet intervju er todelt⁵. Substantivet betegner en situasjon eller et fysisk møte mellom to eller flere mennesker. Begrepet brukes som kjent vesentlig i journalistikk og i datainnhenting der en part er det aktive subjektet som etterspør informasjon og styrer hvordan den skal vinkles. Den andre parten er objektet, men også den aktive kilden som gir informasjon til subjektet i situasjonen.

Jeg har gjennomført åtte intervjuer med ansatte ved Sentrum videregående skole, 4 med rektor, 1 gruppeintervju med 6 ledere, 1 gruppeintervju med 2 tillitsvalgte fra samme fagforening og 2 individuelle intervju med tillitsvalgte. I tillegg har jeg i perioder hatt

⁵ Den latinske preposisjonen *inter* betyr mellom, mens *-vju* er en norsk avledning av det franske verbet *voir* – *vu*, å se.

ukentlige samtaler med rektor og vært observatør på fellesarrangementer som foreldremøter og planleggingsdager. Alle tillitsvalgte representerer pedagogisk personale. Til sammen utgjorde altså disse 11 informanter. Alle informantene var formelle makthavere ved at de var del av beslutningsprosesser. De tillitsvalgte ble oppfordret til også å ta lærerperspektivet i deler av intervjuet.

I analysen av intervjuene har jeg utarbeidet stikkord fra transskriptene av lydopptakene og benyttet digitale gule lapper, digital telling av ord og generering av ordskyer for å visualisere hyppig forekommende ord i prosessen mot koding og kategorisering. Koding tenker jeg som navnsetting eller «å sette ord på», mens kategorisering brukes om en temamessig sortering. I denne prosessen inngår det å *translatere* mellom informantens språk og fagspråk. Denne handlingen tilsvarer det alle gjør med eget språk i det daglige ved å tilpasse det til ulike sosiale kontekster, «code switch» ifølge den britiske sosiolingvisten Peter Trudgill (Trudgill 1974 passim). Du snakker forskjellig til bestemor og til eiendomsmegleren.

I vår sammenheng betyr dette å vri perspektivet fra deduktivt, det vil si å ta forskerens språk som utgangspunkt for hverdagsbeskrivelser, til induktivt, det vil si å lage kategorier med utgangspunkt i informantens språk og deretter kople utsagnene mot forskningsspørsmålene som kategorier eller overskrifter. Dette kan også beskrives som en *top-down* og en *bottom-up prosess* i en *kvalitativ* ramme.

Kvale presenterer ulike bilder av det kvalitative forskningsintervjuet og karakteriserer dette som en arena der det

«produseres kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson. Selve produksjonen av data i det kvalitative intervju går utover en mekanisk overholdelse av regler og er avhengig av intervjuerens ferdigheter og situerte personlige vurderinger med hensyn til hvordan spørsmålene stilles» (Kvale et al. 2009:99).

Slik jeg ser det, betyr dette at intervjuet ikke blir verken subjektivt eller objektivt, men det kan oppfattes som intersubjektivt og dermed tendere mot samtalen som sjanger. Kvale presenterer fire oppfatninger av typen intervju, Intervju som henholdsvis *ufaglært arbeid*, som *håndverk*, som betinget av *faglig ekspertise* og som *kunstart*. Det fører for langt å gå dypere inn i dette stoffet, men til mitt arbeid har jeg sett jeg det som formålstjenlig å forberede seg pluralistisk, det vil si både å bli bevisst egne personlige ferdigheter og tilegne seg teori og håndverksmessige ferdigheter.

Arbeidet med intervjuene begynte med utprøving av intervjuguide og øving i intervjuteknikk gjennom *pilotering*. Jeg benyttet meg av kollegers velvilje til dette formålet, med de begrensningene dette kunne innebære i forhold til nærhet som mulig påvirkning på svarene. Det metodiske målet var å gjøre erfaringer med å planlegge og gjennomføre et intervju, men intervjuene kan samtidig sees som første steg i en prosess for innhenting av data. Før intervjustart klargjorde jeg rammen for bruk av innholdet i intervjuet og for anonymisering.

Pilotintervjuet kan rubriseres som et halvplanlagt, formelt intervju (Postholm 2010:72). Jeg hadde forberedt ganske åpne temaer som ga rom for å endre kursen under intervjuets gang. Det ble bevisst formet som samtale for å få fram et tykt bilde. Oppfølgingsspørsmål var en selvfølge. Tidsbruk var satt til maksimalt 60 minutter. Intervjuguiden er lagt ved (vedlegg 3).

Intervjuene ble tatt opp, og deler av materialet transkribert som i sitert tekst av Unni Stenøien: «på turnivå med nummererte linjer: En tur er den perioden i en samtale da en person har eksklusiv rett til å føre ordet» og «Transkripsjonen er tilnærmet ortografisk og markerer pauser, overlapping, miniresponser i en annens tur, ufullførte turer, avbrytelser, spørre-intonasjon og forlenget stavelse». (Stenøien 2010: 173-175). Markante dialekttrekk er normalisert for å bidra til anonymisering og for å bedre lesbarheten.

Informantpilotene har vært nære kolleger. Dette skapte en grunnstemning av tillit der kommunikasjonen var lett og trygg, og det bidro til at det kom fram mer detaljer gjennom dypdykk enn det som ellers ville vært tilfelle. Tillit er en fordel, men kanskje ikke bare. Man kan ikke utelukke at nærheten også kunne være en hemsko ved at man ikke ønsket så å si å trække i den andres bed. Jeg hadde forberedt temaområder uten å konkretisere alle veldig detaljert i konkrete spørsmål. Ut fra konteksten gjorde dette trolig at det kom fram et nyansert bilde som ikke hadde vært mulig med lukkede og begrensende spørsmål.

Transkribering til tekst er påkrevet, og dette arbeidet er tidkrevende. Omfattende bruk av denne type intervju er ressurskrevende ved innhenting av data. Dette kan stille krav til innsnevring av omfanget av materiale ved denne type forskningsarbeid. Helhetlig fungerte pilotarbeidet som en nyttig erfaring.

Analyse av data og presentasjon av resultater blir forskjellig for denne type studie fra en kvantitativ undersøkelse. Postholm beskriver denne etappen som å skape et kulturportrett (Postholm 2010). Jeg har gått gjennom innsamlet materiale og sortert de ulike virkelighetene som er avdekket med tanke på hva som skrives inn i et større (makro) og hva som tilhører et mindre (mikro) perspektiv.

2.3.5 Etisk perspektiv

I rammen for forskningsarbeidet inngår tett observasjon og samhandling med personer og grupper i flere skolesamfunn i Norge. Dermed ville flere tusen mennesker bli berørt dersom undersøkelsen kunne skade dem som individer eller kollektiv. Begreper som privatlivets fred og selvbestemmelse er hensyn som forskeren må ivareta og respektere. Selvbestemmelse innebærer at informantene deltar frivillig og at de når som helst kan trekke seg fra deltakelse.

Ved bruk av observasjon har forskeren vært spesielt oppmerksom på det etiske perspektivet som trer fram ved at tredjepart kan bli synlig i ulike situasjoner i tillegg til den eller de som er gjenstand for observasjonen.

Personvern innebærer at forskningsresultater formidles på en slik måte at enkeltpersoner ikke gjenkjennes. I denne undersøkelsen er personidentifiserbare data oppbevart betryggende, og datafiler aidentifisert. De vil bli slettet når arbeidet er avsluttet og vurdert. Vedlagt oppgaven følger gjenpart av utfylt meldeskjema til NSD⁶, som har godkjent undersøkelsen. Kopi av intervjuguider og orienterende brev med forespørsel om deltakelse samt skjema for samtykkeerklæring er også lagt ved. I tillegg har forskeren undertegnet taushetserklæring som omfatter eventuelle forhold som gjelder forskningsstedet.

Når kriteriene for godkjenning er tilfredsstillt, kan det likevel oppstå sammenhenger der forsker må trå varsomt og vurdere hva som skal publiseres i vårt lille land. Jeg har lagt til grunn et «føre var-prinsipp» og vært omhyggelig med å foreta sjekk av sitater og forståelse av utsagn, *member checking*, med mine informanter.

2.3.6 Framstillingsform

Som nok en utfordring til en kvalitativ forsker beskriver Postholm det som krevende å framstille forskningsprosessen i en variert form som speiler innholdet: «Skrive beskrivende,

⁶ Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

detaljerte tekster som får frem kompleksiteten på forskningsfeltet» og videre «Ha interesse for og lyst til å skrive en detaljert tekst i fortellende form». (Postholm 2010:40-41).

Sammenhengen mellom form og innhold er tett, noen vil hevde at de to er ett. Valg av språk og terminologi henger sammen med metodisk tilnærming og hvem man ser for seg som leser. Så krever tradisjonelt forskningstekster som sjanger en avstand til det forskeren beskriver.

Med fremveksten av samfunnsvitenskapelig forskning har det fulgt andre krav til framstillingen enn den tradisjonelle naturvitenskapelige, noen går så langt som å hevde at samfunnsvitenskap uttrykker selvfølgeligheter på en uforståelig måte. I en samfunnsfaglig tekst ser eksempelvis det fortellende, det *narrative* elementet, ut til å ha funnet sin plass som et grep for å formidle et inntrykk av empati og innlevelse som øker troverdigheten i beskrivelser og funn, og dermed i teksten som helhet. I denne teksten er dette virkemidlet brukt med formål om økt forståelse som merverdi.

Språket er og blir kanskje det viktigste verktøyet i en kvalitativ tilnærming, og det må etter mitt syn brukes på en balansert måte. Tilgjengelighet er viktig, spesielt dersom forskeren anlegger et perspektiv som har aksjon som et mulig mål. Dersom språket virker fremmedgjørende, kan det stille seg som et hinder for det forskningen ønsker å oppnå. Det motsatte vil kunne fremme felles engasjement og felles eierskap. Forskeren har en utfordring i å uttrykke seg forståelig for et bredt publikum, og forskningen har også behov for fagspråk som gjør fagmiljøer og forskere i stand til å kommunisere på en entydig måte.

Translasjon som begrep benyttes av Rødahl som en tilpasning som balanserer fagspråk mot dagligspråk innenfor samme nasjonalspråk, som f.eks. norsk. Men det er også interessant å se ut over egne språkgrenser. Translasjon i engelsk språkdrakt er *translation*, som igjen gjengis med *oversettelse* på norsk. Men ser vi den engelske og den norske versjonen sammen, ser vi at tilpasning, hva enten det gjelder mellom ulike sjargonger eller sosiolekter innenfor ett språk eller som oversettelse mellom ulike språk, kan oppfattes som en forståelse av språket som organisk og som noe plastisk, altså som formbart.

Forskere skaper termer og fagspråk, I vår tid er språket engelsk den plastiske massen eller det flytende metallet som kan tilpasses ulike vitenskapers behov, samtidig som det er tilgjengelig

for et enormt antall mennesker som kanskje mestrer engelsk som fagspråk bedre enn engelsk dagligspråk. Dette betyr at *translasjon-translation* ser ut til å være sentralt innenfor og mellom ulike språk der engelsk er ett av dem.

Å gå ytterligere bak det språklige uttrykket kan være klargjørende for å se de opprinnelige røttene til faguttrykk og deretter relatere dem til moderne språk og andre ord med de samme røttene. Et stort antall ord i europeiske språk stammer fra latin, direkte eller indirekte, eller gresk. Denne andelen er trolig spesielt høy i akademisk fagspråk. Forklaringer av enkelte slike ord utgjør en underliggende tone i denne teksten og er ofte beskrevet i fotnoter.

Metaforer har til hensikt å gi rikere forståelse ved å beskrive nye sammenhenger med kjente mønstre. De har ofte gått over til vanlige faguttrykk eller til dagligspråket. I denne teksten har jeg forsøkt å være bevisst på hvilke områder jeg henter metaforer fra for å gi teksten særpreg og sammenheng. Flere *metaforer*, som samtidig er blitt faguttrykk, er hentet fra området bygg, f.eks. *struktur*, et bygg. Et annet område er seiling, f.eks. *navigering*, å føre skip, og *triangulering*, å stake ut kursen fra tre vinkler. Et tredje område har å gjøre med naturvitenskap, f.eks. *diffusjon*, utflytning og *analyse*, å plukke fra hverandre.

2.4 Oppsummering av kapittel 2

I kapittel 2 har jeg beskrevet sentrale elementer i den teoretiske rammen rundt den empirien jeg skal presentere og drøfte i kapittel 3. I tillegg har jeg trukket opp det metodiske grunnlaget for arbeidet. Begrunnelsen for at *teori* og *metode* er behandlet i samme kapittel, er den tette forbindelsen jeg mener å se mellom dem i en undersøkelse med etnografisk preg, der veien på mange måter blir til under arbeidet. Jeg mener også at dette grepet til en viss grad gir frihet til å la de to delene flyte over i hverandre.

Basis for neste kapittel er de tre forskningsspørsmålene:

1. Hvordan møter rektor skolen for å bygge legitimitet og positive forventninger?
2. Hvordan synliggjør rektor sitt engasjement for læring i alle ledd?
3. Hvordan leder rektor arbeidet med virksomhetsplanen fram mot neste skoleår?

KAPITTEL 3: EMPIRI OG ANALYSE

3.1 120 dager med rektor

Nora er ny rektor ved Sentrum videregående skole. Som utdanningsbakgrunn har hun lektorutdanning og mastergrad i utdanningsledelse. Hun har undervist i videregående skole og arbeidet som tillitsvalgt for sin fagforening på fylkesplanet. Deretter var hun i fem år prosjektleder for Kompetanseløftet i fylkeskommunen, og seinere var hun ansatt som seksjonsleder i Utdanningsavdelingen. Nora er dermed godt skodd for sin stilling som rektor.

Den nye rektorens hovedgrep i de første 120 dager kan oppsummeres som bygging av relasjoner og legitimitet, tydeliggjøring av verdibasert læringssyn og et utviklingsperspektiv mot nær framtid. Jeg har gjennomført fire dybdeintervjuer med Nora og i perioder hatt ukentlige samtaler med henne. I tillegg har jeg observert henne på fellesarenaer med elever, personale og foresatte.

Den videre teksten bygger på intervjuene med rektor, ett intervju med seks andre ledere og tre intervju med tillitsvalgte for pedagogisk personale. Teksten veksler mellom sjangrene fortelling, referat, sitat, beskrivelse og kommentarer, og er ordnet etter de tre forsknings-spørsmålene under problemstillingen.

3.2 Hvordan møter rektor skolen for å bygge legitimitet og positive forventninger?

Forskningsspørsmål 1 vil bli belyst ved å presentere skolens selvilde slik informantene tegner det, ved å summere opp forventninger og ved å beskrive viktige grep rektor tar i den første fasen av sin funksjonstid for å bygge legitimitet og positive forventninger. Nora møter elever og ansatte ved Sentrum videregående skole med en vel forberedt plan for de første månedene. Som utgangspunkt har hun et bilde av den skolen hun fra nå av er satt til å lede. Dette bildet har hun med seg fra de ulike posisjonene der hun har arbeidet og fra sitt tidligere forhold til skolen som elev og som praksiskandidat.

I den videre presentasjonen beskriver jeg Noras bilde av skolen og skolens eget selvilde basert på uttalelser i intervjuene. Bildene omfatter skolekultur, skoleanlegg, personale, kommunikasjon og samhandling i organisasjonen. Jeg kommenterer også verdiene lojalitet og stolthet. I dette og de følgende underkapitlene i kapittel 3 og 4, er det gjengitt forholdsvis

mange sitater. Dette er gjort bevisst for å sikre gjenkjennelse hos informantene og for å gjøre uttalelser tydeligere enn om de var omskrevet til forskerens språk.

3.2.1 Noras bilde av skolen og skolens selvbilde

Nora bruker mye tid på å identifisere kulturen ved Sentrum videregående skole. Hun beskriver «en skole med mange kulturer» og ser det som helt avgjørende for å lykkes at hun identifiserer hovedtrekk i kulturen. Hun ser fellestrekk med de gamle gymnasene, som stolthet, lojalitet, «mange flinke folk», sterk faglighet, og kanskje noe av en personalkultur som preges av en viss skepsis til «ting som kommer utenfra», men samtidig med en sterk positiv *drive* for utvikling. Hun ser innsatsvilje og dugnadsånd. Hun ser sterk individuell praksis, men med god klangbunn for fellesskap. «Å snakke om fellesskap har en god klang». Til tross for at skolen har ett yrkesfaglig utdanningsprogram, ser hun ikke på SVS som en kombinert skole. «Service og samferdsel står seg godt i helheten og er godt inkludert».

Bente og William er tillitsvalgte for den største fagforeningen på skolen. De er begge erfarne lærere med lang fartstid, Bente også som tillitsvalgt på flere skoler. Bente beskriver skolen på denne måten:

«Skolen er en primært studiespesialiserende skole med flinke og flotte kolleger. Skolen har et nytt stort bygg med gode laboratorier, spesialrom og veldig flotte omgivelser og fysisk miljø, en stor og kompleks skole. Skolen har nå en mer utviklingsorientert rektor, på en måte et brudd». (Bente, tillitsvalgt).

William jobber nå for sin femte rektor ved skolen. De tre siste rektorskiptene har funnet sted i løpet av sju år. Han karakteriserer skolen som «en skole med en tung fagkultur og godt kvalifiserte lærere». Det er vanskelig med oversikt «etter sammenslåinga» [med naboskolen]. Han uttaler videre: «Jeg lurer på om jeg skal våge meg til å si at det er relativt stor avstand mellom ledelsen og lærerne. I det daglige er det veldig lite uformell kontakt» (William, tillitsvalgt).

Personalet er inndelt i grupper under hver sin leder, men det «går ikke helt opp mellom fagene til lederen og gruppas lærere». Ledelsen uttrykker forventninger om samarbeid. William opplever at personalet på grunn av bygging i en lang periode har lagt mest vekt på drift, ikke veldig mye på faglig-pedagogisk nybrottsarbeid. «Det går litt i bølger, ganske mye trøkk nå i forbindelse med nye muntlige eksamensformer. I det seinere mest snakk om å få den daglige driften til å gå opp» (William, tillitsvalgt).

Bente framhever at: «samarbeidet varierer veldig etter hvilke fag det dreier seg om. I mine fag som norsk er det mye tradisjon for samarbeid, i andre fag kan det være mer «privat-praksis» (Bente, tillitsvalgt). Forskeren formulerer det han hører som: «en skole trenger kanskje mer å vektlegge ett fokus i én fase, i en annen mer et annet».

Bente og William kan først og fremst uttale seg om relasjonene i det pedagogiske personalet de er tillitsvalgte for, men Bente tar også verneombudsperspektivet. Som tillitsvalgte og kolleger er de er ikke kjent med at det er konflikter i personalet, heller ikke gjennom arbeidsmiljø samtaler som er gjennomført. Et stort miljø gir også muligheter til å velge litt. «Vi profiterer litt på at vi er en stor skole. Merker av og til at det smeller litt til, men det går fort over. Ganske konfliktfri skole, faglige diskusjoner, men det går ikke på person» (William, tillitsvalgt).

Bente og William beskriver rutiner for samhandling mellom tillitsvalgte og ledelse, først og fremst med vekt på det som fungerer best. Fagforeningene gjennomfører vanligvis et møte med de andre før IDM (medbestemmelsesmøtet), og blir vanligvis enige. Hvis det er uenighet, kommer dette fram i IDM. De har medbestemmelsesrett, eventuelt bruker rektor sin styringsrett.

Tor er tillitsvalgt i en fagforening med 10 medlemmer. Han har undervist i snart 40 år ved samme skole. Forskeren spør «Er SVS én skole eller mange skoler under ett tak?» Tor opplever at

«SVS er én skole med mange fagmiljøer, realfag, språk etc., der alle har stor styrke. Fagmiljøene er sammenvevd, men det er også egne kulturer under de ulike fagmiljøene. Yrkesfag, salg og service, har en kultur for seg, idrettsfag absolutt for seg, elever med spesiell tilrettelegging, kunsthøgskole – alle går godt sammen. Det er en stor skole med flere kulturer innad, Tor opplever ikke at det er tautrekking, den største fagforeningen har medlemmer i alle grupper. Alle går inn for samarbeid ... Skolen her er en supertanker med en svært svingradius» (Tor, tillitsvalgt).

Tor beskriver rutinen for medbestemmelse. Alle sakspapirer sendes ut i god tid, først referat og meldinger, deretter sakliste. Tillitsvalgte holder formøter og går gjennom sakene. «Du ser om det er noe og bestemmer deg som gruppe. Dissens tas med til møtet. Effektivt». Rektor leder møtene og personalleder refererer. Andre fra personalet innkalles for enkeltsaker. Skolen oppleves å ha hatt gode rutiner tidligere, og det fortsetter med ny rektor. «Rektor er

ganske effektiv under møtene. Ikke for mange sidesprang» (id.)⁷.

Nils er tillitsvalgt i en fagforening med 20 medlemmer. Han beskriver SVS som

«stor, med mange ansatte, en del vikarer, og jeg kjenner ikke alle. Det kan være et problem. Skolen er svær, det kan ha positive og negative sider. Det er litt mye åpne landskap, glass, det er negativt for elevenes konsentrasjon. Det er godt faglig miljø, velvillige kolleger, og lett å finne noen å spørre» (Nils, tillitsvalgt).

Nils opplever at de fleste har sitt miljø for faglig-pedagogisk samarbeid. Det er nok noen som føler de ikke har det, og Nils har fått noen signaler om dette. Men de som ønsker, kan finne noen å spille på. Det er solid historikk på realfag, men Nils er litt bekymra for eksamensresultatene uten at han helt kan si hvorfor. Forskeren spør: Er skoleledelsen preget av felles retning, samhandling og fornyelse? «Ledelsen her er litt sprikende, det er mange forskjellige ledere. Noen som ikke helt gjennomfører alt de er pålagt og gir uttrykk for sitt syn på hva de ser som vesentlig. Ikke alle er like positive til det som kommer fra direktorat og fylke» (id.). Å gi rom og å prioritere er viktig ifølge Nils, som framholder formøtene i forkant av IDM. Tidligere var det litt lettere å sette foreningene opp mot hverandre. Det er også stort sprik innenfor personalet, man må gå små steg for å nå fram til felles praksis. Rektor er god til å formulere seg. Nils mener det viktigste for tillitsvalgte er

«Å prøve å bremse alt som tar tida til læreren så vi får gjort den jobben vi er satt til. Prøver å skjerme egentida ... skal alt gjøres fra 8-16 blir det mye som ikke blir gjort. Det brer seg en viss motløshet. Noen føler det blir mye møter, rektor og ledelsen mener det er for lite, en evig kamp» (Nils, tillitsvalgt).

På bakgrunn av dette og flere utsagn tenker forskeren at skolen har en vei å gå når det gjelder felles forståelse av hvilke roller de ulike formelle makthaverne (rektor, ledergruppa og tillitsvalgte) har i beslutningprosesser og av felles retning, samhandling og fornyelse.

Det ble gjennomført et gruppeintervju med seks av skolens ledere, Bjørg, Kristin, Mette, Karsten, Otto og Preben. Én er assisterende rektor, de øvrige mellomledere. Skolens ledergruppe består av 11 personer inklusive rektor. På grunn av travle eksamenstider var det ikke mulig for hele ledergruppa å møte. Her er noen beskrivelser som lederne ga av skolen:

«En stor skole, der et viktig trekk er det flerkulturelle, et stort pluss». (Mette, leder).

«Begge de to fusjonerte skolene med tilvekst av flere tilbud enn allmennfaglig, gjør skolen mer sammensatt, bedre, og mer integrert med de nye tilbudene, har tilført noe» (Otto, leder).

⁷ Lat id., idem (hankjønn), og ead., eadem (hunkjønn) brukes for å vise til samme person som i forrige sitat.

«Skolen er over i en fase som er litt annerledes etter mange år bygging, det er en dreining mot innholdssida ... vi har vært flinke til å ha sterke ressurser, alltid mange «ntnu-elever», men fått formgivning, idrett, entreprenørskap, kommet tettere på nærmiljøet på grunn av dette, breiere kontaktnett, mange flinke elever, som brukes også eksternt, veldig bra innsøking» (Preben, mellomleder).

«... en skole som prøver å være i forkant, tar inn nytt, utvikler seg. Stor skole, men med dynamikk», INSPIRO, internasjonalt, interessant arbeidsplass»
«... er imponert over dialoger med alle klasser og et system for tilbakemeldinger, det er gjort en kjempejobb med å systematisere dette». (Karsten, leder).

«Når skoleeier har knytta seg opp til det styrkebaserte, har det en problematisk historikk her på skolen». (Otto, leder).

Otto peker på «det styrkebaserte», som i kortform viser til AI-metoden, som det er gjort rede for i teoridelen i denne teksten. *Det styrkebaserte tankesettet* setter *mestring* i sentrum og bygger læring hos den enkelte på det hun mestrer og ikke på å tilføre mer av det som har påført eleven nederlag. (Mæland og Hauger 2008).

Ledergruppa er bredt sammensatt når det gjelder fagbakgrunn og erfaring. Gruppas bilde av seg selv er at de utgjør «en god blanding». Preben påpeker at det er god spredning i kjønn, alder fra 35 og oppover, de har ulike interessefelt, og de er fagfolk på ulike områder. Det er god energi og god stemning i ledergruppa. Når det gjelder nye arenaer nevner Kristin et møte for «toppleidelsen» hver mandag for å samkjøre fellesmøter og drøfte ulike problemstillinger.

Lederne beskriver prosesser for medvirkning og involvering av personalet som helhet slik:

«Folk ser ut til å dra i samme retning, den gode hensikten synes tydelig ... Nora hadde en heldig hånd med oppstarten, «mine» lærere» opplever det veldig positivt. Oppleveres som lydhør. Ansatte opplever å bli sett og hørt gjennom de enkle mekanismene, om du ikke får gjennom alt. Hun er veldig flink her». (Preben, leder.)

Otto finner det imponerende at Nora kunne alle navnene etter to uker. Hun testet seg sjøl ut: «Det er Oddbjørn ikke sant? Hun er lite på kontoret, ute på skolen nesten hele tida».

I intervjuet slutter ledergruppa tydelig opp om rektor, men det kommer fram et ønske om å tydeliggjøre roller og veikart i beslutningsprosesser, jfr. forskerens kommentar etter omtalen av tillitsvalgtes uttalelser.

3.2.2 Forventninger

Skolens interessenter og omgivelser møter ny rektor med ønsker og forventninger. Rektor møter ny skole med sine forventninger. De ulike partenes forventninger kan stå i konflikt med hverandre, og det gjelder også lærernes forventninger om faglighet og elevenes læring. Jeg gjengir videre noen av informantenes forventninger slik de kommer fram i intervjuene.

«Dette er det viktigste: å profilere skolen, være ansikt utad, være tydelig, være en støtte for alle, oppfatter ikke alltid at det er slik. Sørge for kvaliteten på undervisningen. Gi rom er viktig! Og å se det uformelle samarbeidet». (Nils, tillitsvalgt).

«Konkurransesituasjon opp mot Akademiet privatskole. Det er viktig å profilere skolen gjennom nisjepregede tilbud, styrte tilbud. Må satse for å unngå å få et B-stempel. ... tenker at en del sterke elever søker til Akademiet for å slippe unna de mer urolige» (id.).

«Det viktigste må være at elevene får den undervisningen de har krav på under trygge forhold og med respekt for lov og avtaleverk». (Bente, tillitsvalgt).

«Det er viktig at rektor bygger denne skolen til en foretrukket skole i regionen. Levere faglig kvalitet er det aller aller viktigste. Noen av de minoritetsspråklige søker private skoler fordi de har en oppfatning av at de er bedre. Hovedfokus for rektor må være å fronte og engasjere seg i dette». (Tor, tillitsvalgt).

Opplever Tor å få gjennomslag for dette hos rektor?

«Ja der det passer inn, blant annet gjennom medbestemmelsesmøtene. Der jeg kommer til og der det passer, vil jeg fremme disse tankene. Har støtte også blant medlemmene. Det dreier seg om kvalitet på arbeidet. Kan godt sammenligne med kulturen i norsk industri, kvalitet selger» «En fenomenal utvikling i realfagene når jeg ser tilbake på det vi arbeidet med tidligere». (Tor, tillitsvalgt).

Du er tillitsvalgt, men hvordan opplever du som lærer rektors betydning?

«Skolen går jo framover uansett. Som sagt er skolen her en supertanker med en stor svingradius. Rektor er med på å bygge en kultur, sette en stil, «slik skal vi gjøre det». Tar tid å bygge sin kultur for rektor, kan ta et års tid. Vi ønsker en god læringsinstitusjon, vi skal levere, der kan rektor bidra sterkt. Likedan når vi går til rektor med synspunkter, hun er lyttende». «Kvalitet og fokus mot elevene er viktigst». (Tor, tillitsvalgt).

«AI-metodikken⁸ kommer susende som en storm med ønske om bare å se positivt på ting. Min fagforening er litt skeptisk. Det er min oppfatning også, gir jo oppmuntringer hele tida, men ...». (Nils, tillitsvalgt).

Tilbake til siste rektorskiftet, hva var dere spent på?

«Hvem søker, hvem ble valgt ut, hvorfor gikk skoleeier fram som de gjorde? Personalet gjetta seg fram til hvem som ville søke og hvem som fikk stillingen. Ikke spesielt overraskende. Ikke alles førstevalg, men greit nok. Ny rektor naturligvis også spent. Hennes første grep, ikke alltid i samsvar med vår oppfatning. Toppen av isfjellet av og til langt foran det som er under vann, men ikke alltid. Ikke sikkert du får de samme svarene fra enhver ansatt som fra meg. Men bra inntrykk og de fleste er fornøyde. Litt murring men». (Nils, tillitsvalgt).

«Vi lurte på om hun ville være svært styrende for pedagogikken. Hun har jo markert seg på fylkesnivået. Det har vist seg at det fungerer svært godt, og at hun fører skolen i en i en veldig god retning. Skolen her er en supertanker med en svær svingradius. Hun tar også personalet på alvor, innenfor konfliktsaker, og hun har takler dette på en utmerket måte. Jeg synes hun gjør en glimrende jobb, og jeg er svært fornøyd med at hun ble tilsatt som rektor ved skolen». .. «Nora ble presentert for oss, hun gjorde et meget positivt inntrykk. Jeg traff

⁸ AI står for *Appreciative Inquiry* eller *Anerkjennende elevsamtaler*, jfr. beskrivelse i kap.2 om teoribakgrunn.

henne i IDM og hun tok en klar føring, ledet møtene på en god måte og hun ga uttrykk for at hun ønsket denne skolen som en god arbeidsplass og sted å lære. Her er jo en gammel kultur, og vi var spent. Hun dreier dette nå i riktig retning. Synes det går veldig bra». (Tor, tillitsvalgt).

Det ser ut til å være en tydelig forventning fra alle informantene om at fagligheten skal fortsette og utvikles. Det er samsvar mellom tillitsvalgte læreres ønsker og rektors oppfatning av kvalitet i elevenes læring som det grunnleggende, dette nevnes først av rektor og tillitsvalgte. Én tillitsvalgt nevner som sin aller viktigste forventning til rektor at hun representerer skolen utad i forbindelse med konkurransesituasjonen opp mot privatskolene.

3.2.3 Ny rektors møte med skolen

Noras aller første enkeltgrep er å lære navnene på alle ansatte, for å etablere kontakt og å se hver enkelt. Det er ganske mange ansatte ettersom det er en stor skole. Hun ønsker å opptre som et godt forbilde og viser til navns betydning for relasjonen mellom lærere og elever. Nora gjennomfører 1-1-samtaler med alle i den ganske store ledergruppa, ikke bare for å bygge relasjoner, men også for å få fram ønsker og drømmer for framtida. Hun registrerer ønsker om mer felles retning og har en god følelse av at forventningene mellom henne og ledergruppa treffer hverandre. Hun hører også at «dette er en positiv forventning» i personalet. «Det blomstrer mye på skolen, og det er et tydelig kulturtrekk å ta initiativ - og at det gis rom» er Noras beskrivelse.

Å bygge relasjoner kan omskrives med å opparbeide sosial kapital, noe å gå på i vanskeligere tider når det er behov for å utvise relasjonelt mot. For begrepet *sosial kapital* viser jeg også til Ingrid Stenøiens begrep *relasjonell merverdi* og den underliggende tanke om rektors ansvar for å tilstrebe symmetriske samarbeidsrelasjoner som en forutsetning for vellykkede forhandlinger og utvikling av sosial kapital (Stenøien 2010). Nora kan glede seg over at hennes forhåpninger og forventninger til personalet ser ut til å stemme godt med personalets forventninger til henne. Etter en måned er hun i sin egen vurdering av tilfredshet «på åtte på en skala fra en til ti».

Nora har vært forsiktig med å uttrykke bastante krav eller forventninger. Men hun antar at alle har forventninger om at hun vil vise hva hun vil, forventninger om at hun etter hvert viser mer tydelighet. Forventningen og dermed utfordringen er kanskje sterkere hos yngre enn hos eldre lærere. Hun tenker at det går an å være tydelig på noe nå, men samtidig uttrykke at «vi kommer kanskje ikke dit med en gang».

Nora fremholder de fem hovedområdene i fylkeskommunens lederprogram som styrende for

hennes profesjonsutøvelse: 1) lojalitet mot visjonære verdier 2) relasjoner 3) resultater, 4) kunnskaper (kompetanse og avtaleverk) samt 5) robust ledelse.

3.2.4 Oppsummering av funn under forskningsspørsmål 1

De elleve informantene det er gjennomført intervjuer med, er satt til å ivareta ulike roller. Sju er ledere og fire tillitsvalgte for pedagogisk personale. Det ser ut til å være høy grad av samsvar mellom de beskrivelsene rektor gir av skolen og det informantene ser.

Når det gjelder de bildene alle formidler av skolen, er det ett viktig fellestrekk: kjernen i beskrivelsene er skolens størrelse og kompleksitet, på godt og vondt, men mest på godt. Med en del nyanser fremhever alle parter et godt elevmiljø, sterke fagmiljøer og et oppdatert skoleanlegg som viktige kvaliteter ved skolen. Det ser ut til å være sterkt felles engasjement for å bevare og videreutvikle en skole de alle er stolte av og glade i. Alle parter signaliserer lojalitet og stolthet i forholdet til skolen.

Det ser også ut til å være høy grad av oppslutning om rektor blant informantene. Naturlig nok er dette mer entydig i ledergruppa enn hos tillitsvalgte for pedagogisk personale.

Det viktigste budskapet fra rektor til forskeren i en samtale etter en måned var:

«At jeg på spørsmål om hvor jeg nå står på en skala fra 1-10 på tilbakemeldinger til meg som rektor kunne svare 8. Det henger særlig sammen med tilbakemeldinger i forventnings-samtalene jeg har med hver leder. Jeg opplever stor overensstemmelse mellom forventinger til meg og mine egne forventinger, f. eks om å bidra til felles retning» (Nora, rektor).

På spørsmål om Nora «har hatt mye å sette seg inn i den første tida svarer hun at hun tenker at det ikke er nødvendig for henne å kjenne «alle kriker og kroker». Hun bruker derimot mye tankekraft og energi på relasjonsbyggingen: «Det tenker jeg mye på, hvordan jeg vil framstå da». De mange små og store grepene den nytilsatte rektoren gjør i den første fasen, kan oppsummeres i tre kategorier:

1. Bygge relasjoner med personale og elever med basis i et tydelig læringssyn
2. Bygge legitimitet og positive forventninger til rektor
3. Tenke på det strategiske arbeidet på kort og lang sikt

Hovedgrepene i denne beskrivelsen er visualisert som en tidslinje i *Vedlegg 5*.

3.3 Hvordan synliggjør rektor sitt engasjement for læring i alle ledd?

Forskningsspørsmål 2 kan sees som en del av spørsmål 1, men behandles selvstendig ettersom det berører den aller viktigste delen av den nye rektorens verdigrunnlag og

hovedmålet i skoleeiers verdidokument *Kunnskapsskolen*: «Å maksimere læringsutbytte og minimere frafall (BFK 2013)». For rektor kommer et personlig engasjement i læring i tillegg til at det er et oppdrag fra fylkeskommunen å legge maksimert læring og minimert frafall til grunn for hennes arbeid som rektor.

3.3.1 Relasjoner gjennom dialoger

Noras første møte med elevene ved Sentrum videregående skole handler om fellesskap og dialog rundt verdien av læring i rike som i fattige land i verden. Men hun er omhyggelig med å poengtere verdien av læring i alle sammenhenger, med personale, med fremtidige søkere på skoleplass eller stilling ved skolen, med lokalmiljøet, og med tidligere ansatte. Hennes engasjement kan sees i sammenheng med programerklæringen i *Kunnskapsskolen*:

«Her er det ingen forskjell mellom en leder, en lærer, en instruktør og en ungdom, Kunnskapsutvikling for og i et moderne samfunn forutsetter at den som skal utvikle sin kunnskap, det være seg en lærer, en elev, eller andre, selv er motivert og indre drevet til å oppnå optimale resultater. Det er viktig å oppleve mestring og autonomi for å oppnå dette» (BFK 2013).

Tillitsvalgte blir bedt om å beskrive dialogene som rektor har gjennomført klassevis med alle skolens 1200 elever. Her er noen beskrivelser:

«Hun har hatt møte med elevene i to og to klasser hvor elevene får komme med sitt, lærerne får lov til å være med. Dialog. Fint forhold til oss som personale også. Tatt grep for å få en god læringskultur ved skolen.» (Tor, tillitsvalgt).

«Husker ikke all verdens av det». «Syns det er positivt at hun tar dette med alle førsteklasse, verdifullt med synlighet og trygghet i forhold til ledelsen». «Tror ikke det er viktig for elevene hvem som er rektor, de er opptatt av læreren sin de» (William, tillitsvalgt).

«Rektors betydning for elevenes læring? Det må være det som rektor kan spre gjennom elevdialogene, litt skeptisk, men hun mener hun når godt fram. Alle vet hvem hun er? - Ikke nå. En halvtime kanskje. ... hva rektorstil betyr for personalet? – «Usikker. Kan ikke engasjere seg direkte i undervisningen, får ikke gjort noe 1 til 1. Vanskelig spørsmål». (Nils, tillitsvalgt).

Tillitsvalgte er til dels med på at rektor har en betydning for elevens læringsresultater. Bente ser en verdi bare i det at rektor setter av tid. Hun tror også det er verdifullt at rektor er opptatt av hva elevene mener gjennom dialogene, og at dette deretter blir fulgt opp i klassene og supplert gjennom elevundersøkelsen. «Men det går mye tid til det som ikke er fag». Bente får signaler om dette fra noen medlemmer. «Det må være balanse».

Bente ser AI (Appreciative Inquiries) som noe underliggende. Det er noe nytt at alt skal evalueres med en oppsummering av det positive. En slags oppskrift som skal følges. Tror det

er sunt, men «vi er ikke vant til det. Det er et spørsmål i hvilken grad dette trenger gjennom i hele personalet».

Nora samler to og to klasser og tenker at det setter seg et inntrykk hos elevene. Hun ønsker å fremstå synlig og tydelig, spesielt ettersom hun er ny som rektor. Hun er veldig skjerpa på hvordan hun fremstår på fellesarenaer. Hun fremholder et ønske og en vilje til å styrke elevens læring som sitt aller sterkeste verdifundament som rektor. Nora har sterk tro på rektors betydning for elevenes læring, på læringsledelse og læringsfellesskap, men også på lærernes læring:

«Det jeg gjør skal hele tiden ha som mål å styrke elevenes læring ... lede læringsprosesser sammen med lærerne og lede deres læring ... Rektors valg og forventninger må begrunnes i dette. Å begrunne vår praksis er noe jeg også ønsker å utfordre lærerne på». (Nora, rektor).

Nora ser ikke på rektorrollen som en livsstil, men som en veldig sterk rolle. Forskeren peker på den språklig opprinnelsen til tittelen⁹. Nora ser at rektor har betydning som retningsgiver og som en som representerer noe mer enn seg selv.

3.3.2 Oppsummering av funn under forskningsspørsmål 2

Det ser ut til å være forholdsvis høy grad av samsvar mellom de beskrivelsene rektor gir av sitt elev- og læringssyn og de bildene ledere og tillitsvalgte har oppfattet. Når det gjelder hele personalet, uttrykker tillitsvalgte mer usikkerhet om hvor langt budskapet har nådd fram.

Nora oppfatter at rektor er tildelt et stort handlingsrom og et stort ansvar for elevens læring. Dette rommet er viktig, men samtidig vet hun også at skoleeier mener man er litt i to paradigmer. 1) det styrkebaserte og 2) resultater i undersøkelser med indikatorer og rapportering. Hun ser dette som «litt motsetningsfylt» ettersom tall og indikatorer kan bli overskyggende. Det viktigste for Nora er «Å kunne beskrive en kvalitet jeg kan stå for, ikke nødvendigvis å være best i klassen». Hun ser dialogen med tillitsvalgte som viktig. «Man kan fort bli opptatt bare av det målbare». Resultat kvaliteten er ikke det som måles, men dette er en indikator. For Nora må resultat-kvaliteten være «et resultat av noe vi jobber med». «Vi må se sammenhengen med det vi jobber med og ønsker».

⁹ *rector – styrer, styrmann* henger språklig sammen med *rex, regina – konge, dronning*.

3.4 Hvordan leder rektor arbeidet med virksomhetsplanen fram mot neste skoleår?

Forskningsspørsmål 3 er ment å belyse det som peker mest framover, utover de 120 dagene. Strategi er fremtidsretting, og virksomhetsplanen er første steg. Rekkefølgen i de tre forskningsspørsmålene er til en viss grad lineær gjennom de 120 dagene, men skolelederen må som Janus¹⁰ også se prosesser som parallelle, gjentakende og helhetlige. Et eksempel på dette kan være relasjonsbygging. For en ny rektor er det nødvendig å begynne med å bygge tillit, men denne må holdes ved like samtidig med at lederen har fokus på andre områder.

For å besvare det forskningsspørsmål 3 etterspør, bruker jeg som inngang begrepene *Felles retning, samhandling og fornyelse*, som er beskrevet som suksesskriterier for ledergrupper av Administrativt Forskningsfond (AFF 2006).

3.4.1 Felles retning, samhandling og fornyelse?

Som sortering kan begrepene ovenfor også være nyttige perspektiver på ulike arenaer og i prosesser. Fra starten 1.10.2013 og gjennom de følgende ukene, beveger Nora seg fra å være opptatt med å bygge relasjoner og flagge sitt syn på læring til å begynne å se framover mot kommende skoleår. Hun har valgt å signalisere et omfang på 2-3 satsingsområder som et godt utgangspunkt for hva skolen skal arbeide for med tanke på neste skoleår.

I sine strategiske grep er Nora omhyggelig med å stimulere til initiativ. Samtidig ser hun at «å gå noe mer i takt» er en lederutfordring. Første stopp for arbeidet med å peke ut 2-3 satsingsområder er en ledersamling i januar 2014. Fokus blir på prosessdesign mer enn på å fastsette satsingsområdene, men målet er å finne områder som virker i forhold til læring. Av begrepene *Felles retning, samhandling og fornyelse*, vektlegger hun alle, men hun er «mer opptatt av hvordan jeg kan løfte opp enn å analysere situasjonen». Hun er ikke så «opptatt av hva vi har gjort som av hva vi skal gjøre».

Fram mot årsskiftet vender Janusansiktet mer framover enn bakover. «Våren blir viktig - når involverer man og når beslutter man?» Nora opplever å ha få arenaer der hun kan «se alle i øynene, kun seks i løpet av våren». Hun har forventning om å komme i posisjon med innlegg på ansattportalen og vil kanskje være litt tydeligere på at hun forventer at dette leses. Men «det er en utfordring å balansere pekefinger mot gulrot». Forskeren tenker at rektor er opptatt

¹⁰ Janus var romernes gud for innganger og utganger, dører og porter. Han har gitt navn til måneden Januar og blir avbildet med et ansikt som ser både bakover og framover.

av både å stille krav og å gi ut frihet og at dette kan fortone seg som et dilemma.

Tillitsvalgte reflekterer over rektors rolle. «Hun implementerer det politikerne har bestemt.

Kunnskapsskolen og AI skal implementeres i hele organisasjonen:

«Alle skoler skal jo det. Rektor har tydeligvis fått mange gode råd, pakker inn og bruker tid ... har ikke tidligere opplevd at politikere skal inn og bestemme metode ... Veldig spennende, men i verste fall kan folk få piggene ut. Personalseminaret ble vellykket i og med at «AI-metoden ble presentert på en veldig god måte og mange trakk konklusjon om at det hadde noe for seg». (Bente, tillitsvalgt).

Tillitsvalgte Bente og William blir spurt om sin opplevelse av *felles retning, samhandling og fornyelse*. De tar utgangspunkt i at utfordringa de siste 3-4 åra har vært «å holde i gang, ikke utviklingsorientering, nå er det en ny rektor som tydelig «vil noe med skolen». Tillitsvalgte oppfatter Nora som veldig involverende, men som forsiktig med å betone hva hun vil. Rektor vil gjerne trekke med tillitsvalgte i «alle mulige prosesser». Dette kan være en litt problematisk rolle. IDM-møtet blir nesten som en del av en ledergruppe. Noen tillitsvalgte opplever at de snakker mer med rektor enn hva de har mulighet for med medlemmene. De forstår at rektor har behov for å «skaffe ryggdekning», men gir også uttrykk for å slite litt med rollen i prosesser. Eksempelvis har en tillitsvalgt opplevd å bli kontaktet i forbindelse med veivalg i en uformell samtale, men følte ikke dette riktig i forhold til formell saksgang.

Bente og William trekker fram at det er «ganske morsomt at det kom en rektor utenfra», de mener det er veldig positivt med friske øyne, og begge to mener hun er blitt godt mottatt. «Men hun sliter nok en del med at hun ikke har vært et skolemenneske, språket er mer retta oppover enn nedover». Det karakteriseres som ordrikt, jfr. arbeidet rundt virksomhetsplanen.

Å være en robust leder er å vise relasjonelt mot, og for Nora er «denne våren viktig». Hun må også balansere tydelighet mot distribuert ledelse. Hun ønsker å bruke planleggingsdagen i april til å tre litt tydeligere fram.

Lederne kommenterer perspektivene *felles retning, samhandling og fornyelse*. De har allerede sagt litt om det i forbindelse med nye tilbud ved skolen. De beskriver felles retning som felles målsettinger, strategier og samspill med rektor. Kristin opplever ledergruppa som en gruppe som utfyller hverandre, med ulik kompetanse, ulike ståsted, men der alle også har noen egne mål. Kristin opplever det ikke som et problem å kunne samles om veien videre. Flere av lederne kommenterer sider ved dette temaet:

«Vi spriker som ledergruppe, men har ulike ansvarsområder. Mye av utviklingen må skje i avdelingene, det skjer delegert, går litt i ulike retninger, men det som er viktig er en felles forståelse av det elevretta, elevsyn, fleksibilitet. Jeg er litt bekymra for flere målsettinger som forstyrrer, utfordringer utafra. Må lages en hovedstrategi her. Må alltid ha noen nye prosjekter som er elevretta. ... Vi har en stor skole som beveger seg, men med rom for den enkelte avdeling». (Preben, leder).

«Det er et dilemma at rektor har et sterkt bilde av hvordan hun ønsker skolen, og det går veldig mye på et genuint ønske om å involvere, om å få med folk, sterkt ønske, men en stadig balansegang, vi beveger oss i et spenningsfelt mellom det som er gitt og det som folket vil». (Otto, leder).

«Hun er litt taktisk, strategisk, og spiller på de mer uformelle lederne. Lurt, smart» (Karsten, leder).

«Ser en utfordring i at andre skal involveres når ledergruppa ikke egentlig har tatt den ideologiske retningen, mens den har vært hos tillitsvalgte og elever og blir bindende. De samme arenaene har vært brukt før, men det er riktig å si at det er mer involvering av tillitsvalgte enn tidligere. Kan oppleve at det har vært oppe med tillitsvalgte før ledergruppa har hørt om det». (Preben, leder).

Kristin opplever at det er større grad av involvering enn før. Kanskje har saker vært tatt opp med tillitsvalgte først. Når en ny leder kommer inn, har hun med seg et bilde av hvordan hun vil ha det ut fra kompetanse og erfaringsbakgrunn, det passer ikke alltid helt. Sterk handlingskompetanse, «hun er på»:

«Men på en stor skole kan rektor gjerne av og til trekke seg litt tilbake, lytte litt, være observatør, sette seg litt på utsida, kanskje lurt i enkelte sammenhenger. Det er tross alt 200 andre ansatte her. Kan være snakk om å justere litt på dette» (Kristin leder).

«Dyktig på ikke bruke alle begrepene, språket mange tar avstand fra med begrep som *kart og trær*, hun gjør det til vårt språk ... kom ikke her med gråpapir og trær» (Mette, leder).

«Språket i *Kunnskapsskolen* er heller ikke alltid så tydelig. Må jobbes med tydeliggjøring» (Bjørn, leder).

Lederne tenker om ropet på tydelig ledelse:

«Vi er ikke helt der med en leder som sier klart fra i alle sammenhenger. F.eks. man skal ikke slippe elevene for tidlig, det er noe ulik praksis og ukulturer, litt frislepp, og det er en forventning om at dette sies tydelig. Hun har vært travelt opptatt med relasjoner, ikke gått lang tid, men synes rektor er kommet langt» (Bjørn, leder).

«Men de vil likevel gjøre som de alltid har gjort. Vil ikke bli omfattet av ledelse. Dette er en vanskelig balansegang. Vil bli irritert over for mye styring» (Kristin, leder).

«En utfordring på et dypere nivå. Rektor må jobbe på kulturplanet for å få med seg folk. Må under også» (Mette, leder).

«Vi har spissa noen ting, og jobber fortsatt med ting som for eksempel åpne klasserom».
«Vi er i startgropa, rektor er opptatt av at skolen skal ha en standard. I ferd med å markere noe der» (Preben, leder).

«Nora er ganske på når det gjelder hva man gjør med oppfølging av lærere, vil alltid være noen, hun er klar her, mer enn det vi har vært før» (Otto, leder).

Otto minner om at når skoleeier har knytta seg opp til det styrkebaserte, AI, «har det en problematisk historikk her på skolen».

«Det er fremdeles en understrøm av kjempemotstand. Rektor er sterkt opptatt av metoden, men tilbakeholdende i forhold til skolen. Hun er ingen spesiell pådriver her på skolen i enhver sammenheng. En utfordring er at det er en strategi hos noen å trekke seg unna å bli styrt» (Otto, leder).

I det andre og det tredje intervjuet hører Nora og intervjueren deler av foregående intervju om igjen sammen. Nora uttrykker at hun kjenner seg igjen og står for det hun har sagt. Hun er imidlertid mer og mer klar over dilemmaer og utfordringer når det gjelder prosesskvalitet versus resultater. Hun sitter nå tettere inne i spenningene og ser forventninger til henne i rollen opp mot handlekraft.

«Noen ganger må man gå en ekstra runde». I forbindelse med arbeidet med virksomhetsplanen hadde hun lagt opp til en prosess utover våren der noe var fastlagt, men det ble ikke slik. Dermed ble det gjennomført en heldagsprosess med tillitsvalgte, der noe av ledergruppas arbeid på strategisamling ble tatt med, men hvor ledelsen og tillitsvalgte skulle utarbeide forslagene sammen. Alle innspill fra planleggingsdagen i april var tatt med.

Nora var spent, men syntes det var inspirerende å jobbe sammen med tillitsvalgte en hel dag. Hun opplevde samarbeidet som preget av likeverdighet, «de var veldig på». Hun var «Veldig fornøyd med dagen», ledergruppa og tillitsvalgte arbeidet i grupper på tvers. Tiltakene ble presentert og stemt over.

Referatet fra etterfølgende IDM (medbestemmelsesmøtet), gjengir enighet om videre gang, men «etter en del fram og tilbake på møtet. Etterpå ble det en ny runde i ledergruppa. Hvilke to tiltak skulle gå videre? Det skulle bygge på det som var spilt inn på planleggingsdagen».

Nora ble tilfreds med prosessen.

Det jeg synes jeg er blitt ganske god på, og som jeg tror er ganske viktig for en rektor, det er å skifte fokus fort ... selv om man har hatt en veldig plan med ting så tror jeg du må være ganske rask eller på en måte putte det inn i en større tolkningsgreie og snu litt på flisa. Det som er viktigst for meg, er å få grønt lys». Nora, rektor.

Nora ser vedlikehold av tillit som en utfordring og kan bekymre seg for om det relasjonelle hun har bygd opp kan forvitte. Selv om ledelse er distribuert, må den øverste kunne formidle

noe som betyr et løft. Det er bekymringsfullt hvis det ikke er arenaer for å skape begeistring, entusiasme, inspirere, skape et løft.

Nora tenker at relasjonsbyggingen gjennom strategiarbeidet har vært godt, tror hun eier virksomhetsplanen mest, men tror ikke det har vært et sololøp. Men det å være øverste leder fordrer et blikk for helheten hele tiden. Hun er vel kjent med hvor vanskelig det er å lage gode planer i et så komplekst felt.

Tillitsvalgt Nils beskriver prosessen slik:

«Hun har nok fått beskjed fra tillitsvalgte i fylket og har nok trådd litt forsiktig, men jeg ser hva som kommer. Hadde ønsket en litt mer konkret virksomhet enn det visjonære. Vil styre oss inn i sin bane, Kunnskapsskolen, tjukk blekke, kanskje ikke enig i alt som står der. Redd for litt mye styring av det du foretar deg i klasserommet. Usikker» (Nils, tillitsvalgt).

Forskeren spør om det å snakke et språk som folk ikke opplever som sitt eget kan stenge for budskapet og få fram en del motvilje, skaper et noe unødvendig motsetningsforhold.

«Sukk, er nok flere som ser det sånn» (Nils, tillitsvalgt).

Hva kan rektor gjøre i eget handlingsrom, hvor mye kommer fra skoleeier?

«Vanskelig, regner med at hun siler og ikke alt de skriver i rapportering stemmer med det vi oppfatter. Litt annen verdensoppfatning. Hvem er vi? Folk på gølv. Spesielt hva gjelder møter, det står lite om alt det uformelle samarbeidet og møter utenom møteplanen, Enormt, dette provoserer litt».

«AI-metodikken som kommer susende som en storm med ønske om bare å se positivt på ting. Min fagforening litt skeptisk. Min oppfatning også, gir jo oppmuntringer hele tida, men ...» (Nils, tillitsvalgt).

Nils tror elevene får så mye positive tilbakemeldinger at de ikke tåler andre tilbakemeldinger. Dette ruster ikke elevene, «hva skjer når du kommer ut i arbeidslivet?». Gratis skolebøker? Ta ansvar? Synes det stilles for lite krav til elevene, og kanskje til lærerne også av og til». Forskeren tenker at Nils her berører grunnleggende syn på pedagogikk og på ledelse som kan utgjøre en del av en diskurs eller tankestrøm ved skolen.

3.4.2 Oppsummering av funn under forskningsspørsmål 3

Det ser ut til å være forholdsvis høy grad av samsvar mellom de beskrivelsene rektor gir av sin planlagte strategi og det ledere og tillitsvalgte har oppfattet. Rektor er opptatt av prosesskvaliteten og i det store og hele fornøyd med prosessen. Tillitsvalgte og lederne ser og anerkjenner hennes ønske og intensjon om å involvere. Lederne gir imidlertid uttrykk for noe frustrasjon ved at saker kan ha blitt lagt fram for tillitsvalgte før lederne har kjent dem.

Tillitsvalgte på sin side kan ha følt at de er blitt tillagt en rolle som medansvarlige som de ikke har følt seg bekvemme i.

Når det gjelder innhold og form i premissene for framtidig strategi, er det større sprik i standpunktene. Det er imidlertid et spørsmål om hvor mye som er reelt og hvor mye som kan være skinnuenighet når det gjelder daglig praktisering av det styrkebaserte tankesettet. Språk og retorikk vekker sterke følelser og skaper stor oppmerksomhet i strategisk arbeid.

Informantene uttrykker sprikende syn på hvordan rektor kommuniserer ut arbeidet med virksomhetsplanen for neste skoleår. På den ene siden uttrykker noen tillitsvalgte og alle lederne at hun er dyktig til å ordlegge seg, og at hun begrenser seg i bruk av stammespråk i forbindelse med *Kunnskapsskolen* og *det styrkebaserte tankesettet*. På den annen side påpeker flere informanter at strategiske prosesser er ordrike, og at språket til dels fjerner seg sterkt fra det daglige skolespråket. Forskeren vil bemerke at dette synliggjør dilemmaer og at retorikken kan sperre for det budskapet man ønsker å nå fram med. «Språket er mer retta oppover enn nedover» ifølge en informant.

Reaksjonene på det språklige uttrykket kan selvsagt også avspeile holdninger til innholdet. Et viktig funn som ligger i overflaten eller som en sterk undervannsstrøm er den motviljen som enkelte informanter målbærer når det gjelder både retorikken og deler av det metodiske grunnlaget for *Kunnskapsskolen*.

3.5 Oppsummering av kapittel 3

I kapittel 3 har jeg beskrevet informantenes syn på sider ved problemstillingen og ordnet svarene med de tre forskningsspørsmålene som overskrifter. Funn er oppsummert etter hvert spørsmål. Noen funn kan sees som spesielt betydningsfulle eller aktuelle opp mot alle tre spørsmål. Jeg vil kort gjøre rede for tre av dem og komme tilbake til flere aspekter i kapittel 4. De tre funnene kan knyttes til overskriftene *utfordringer*, *strømninger* og *styrker*.

En *utfordring* som trolig også utgjør et stort potensiale for skolen, er å samle personalet i felles utviklingsprosesser. Det ser ut til å være en forholdsvis tydelig motsetning mellom felles eierskap og individuelt engasjement. Dette kommer klart fram i synet på involvering og tidsbruk på felles arenaer, som «fellesmøter», i forbindelse med strategisk arbeid. Rektor tenker at man kanskje må reise spørsmålet «Gir man fra seg muligheten til innflytelse hvis det ikke er vilje til å bruke tid sammen?» En tillitsvalgt etterlyser på sin side at «rektor ser det uformelle samarbeidet og synliggjør det i rapportering til skoleeier».

Jorunn Møller framhever begrepet *commitment*, forpliktelse mot felles retning, som kritisk for å lykkes. Dette spørsmålet går langt utover denne enkeltskolens virkelighet, og kom meget tydelig til overflaten under tariffoppgjøret og den vedvarende lærerstreiken i 2014.

Det neste viktige funn er forekomsten av ulike *strømninger* i mål og verdier som spiller inn i skolens større og mindre prosesser. I kraft av sin dynamikk kan strømninger gi eller tappe energi. De kan fremme eller hemme utvikling, og de kan beskrives gjennom ord som indikerer flyt eller mangel på dette. *Currents, diskurser, diffusjon, infusjon, strømmer, understrømmer, motstrømmer og flytsoner* kan beskrives som *væsker i flyt*¹¹.

Fra å tilhøre naturvitenskapenes sfære, er disse begrepene tatt inn i samfunnsvitenskapelig analyse og brukt på felter som kommunikasjon, markedsføring og opinionspåvirkning. I vår kontekst kan de konkretiseres i spørsmål som «I hvilken grad når rektor fram?», «I hvilken grad trenger budskapene gjennom?», «I hvilken grad strømmer idéer videre av egen kraft?», «I hvilken grad eksisterer motsetninger under overflaten?» og «I hvilken grad skjer flyt, deling og utveksling av tanker?». De kan selvsagt også beskrive motsetninger og konflikt.

Rektor peker på forskjellen fra en stor til en mindre skole der det er lettere med de daglige uformelle samtalene, mens en tillitsvalgt uttaler:

«Undres på om en slik stor skole er tyngre eller lettere å lede enn en mindre. Det var tydeligere kulturbærere i tidligere tider, flere fellesmøter med hele lærerstaben, men ofte dårlige diskusjoner. Fellesmøtene brukes nå bare til informasjon. Det var tidligere en tydelig definert kultur. Nå er det ikke felles fora, dermed oppleves organisasjonen som mer vag, den kan kanskje være lettere å forme?» (William, tillitsvalgt).

Både tillitsvalgte og ledere peker på at enkelte ansatte velger en strategi som går ut på «å unndra seg ledelse». Dette vil ha som effekt at diffusjonsprosesser stopper opp. Med samme metaforbruk, vil jeg også gjenta en uttalelse som beskriver en utfordring i arbeidet med *Kunnskapsskolen*: «Det er fremdeles en understrøm av kjempemotstand» (Otto, leder). Denne kraftige situasjonsbeskrivelsen uttrykker et av de viktigste funnene jeg mener å ha gjort. Å forfølge denne utfordringen etter lange linjer er trolig den største utfordringen for alle skolens aktører innenfor en styringslogikk med bevissthet om *felles kvalitetsansvar*. *Strømningsperspektivet* er kanskje det mest utfordrende funnet, men i tillegg til å være

¹¹ *Diskurs* er avledet av det latinske verbet *discurrere*, sammensatt av *dis – frå kvarandre, til ymse sider* og *currere – å renna, strøyma*. Det engelske ordet *currents* uttrykker *strømninger, retninger*. Ord som *strømninger* eller *understrømmer* er hentet fra samme metaforområde, nemlig *rennende vann, elver, havstrømmer*. - Latin *diffusio* (f.) betyr *utstrøyming, utflyting, utbreiing* (ofte brukt om væsker) (Steinnes 1958).

krevenne, er det kanskje også det aller mest løfterike fordi det representerer dynamikk.

Det tredje funnet henger nær sammen med det forrige jeg har beskrevet, og det kan sees som like stort og viktig. Det handler om styrken i de ressursene denne skolen rår over og som forskeren mener å ha sett gjennom intervjuer og observasjon. Det handler også om den viljen alle parter uttrykker til å ta vare på og utvikle skolen i tida framover. Denne viljen er grunnet på stolthet. Skoleeiers satsing, kraften i elevenes og personalets stolthet samt troen på læring som kjerneverdi, gjør trolig «supertankeren» sjødyktig i strøm og motstrøm.

KAPITTEL 4: REFLEKSJONSTEMAER

4.1” Utan tvivel er man inte klog” (Hasse Alfredsson).

Forskning innenfor pedagogikk, læring og psykologi munner ut i ulike syn på hvordan læring skjer, og synet på læringsprosesser får følger for hvordan læring planlegges og ledes. I en skole med et uttalt mål om å være lærende i alle ledd og alle kontekster, vil skolelederen stå overfor utfordringer og dilemmaer når helhet og kompleksitet skal ivaretas.

Fra funn og beskrivelser ved Sentrum videregående skole, vil jeg trekke linjer til to andre skoler og reflektere over noen viktige momenter som er beskrevet i tidligere kapitler.

Relasjonell tenkning og samhandling står sentralt i disse refleksjonene. Gjennom narrativer tilstreber jeg å gjøre beskrivelsene rikere og sette beskrivelsene fra SVS i relieff.

4.1.1 Tre skoler

Av utfordringer jeg mener kommer fram i mine funn ved *Sentrum videregående skole*, synes det naturlig å se noen som mer spesifikke og andre som mer allmenne. Kanskje kan motsetningspar uttrykke at det er flere sannheter? En sterk side kan være en Akilleshæl¹² enten vi beskriver person, skole eller andre fenomen. Styrke kan vendes til svakhet og omvendt.

Et utvalg av skolelederens utfordringer er:

Hvordan sikre ...

- *Gode relasjoner, prosesser og resultater?*
- *Felles forpliktelser og tilstrekkelig frihet?*
- *Individualitet og fellesskap?*
- *Uformelt samarbeid og planlagte møter?*

¹² Da Akilles' mor dyppet sin sønn i en væske som skulle gjøre ham usårlig, holdt hun ham i den ene hælen. Den ble dermed ikke impregnert med væske og gjorde den til et svakt punkt.

En grunnleggende utfordring er trolig å sørge for nærhet mellom rektor og læreren - hva vet rektor om den pedagogiske hverdagen, det som skjer i klasserommet?

Nora møter en skole som på svært mange områder er velfungerende. Utfordringene for rektor kan se ut til dels å bunne i klassiske kulturelle forhold og dels å være utfordringer knyttet til kontekst. Det spesielle i denne konteksten er at det er forventninger om nybrottsarbeid når skolen er gått inn i en ny fase etter at det nye skolebygget er på plass, mens det samtidig er skepsis til at et nytt blikk kan rokke ved etablert praksis. Det er samtidig forventning om og skepsis til endringer.

Informantene beskriver først og fremst SVS som en stor skole, «på godt og vondt», men mest «på godt». Etter egne erfaringer ser jeg ikke at skolestørrelse utgjør vesentlige forskjeller i hvilke typer utfordringer norske videregående skoler står oppe i når det gjelder forhold som relasjoner, involvering eller prosesskvalitet. Dette mener jeg bekreftes av de bildene som tegnes gjennom de to narrativene seinere i dette kapitlet. En stor skole vil i alle fall også råde over større ressurser å møte utfordringer med.

Anders Bakkens undersøkelse (Bakken *op.cit.*) konkluderer med at forskjellene internt på en skole kan være større enn mellom skoler. Dermed kan skolestørrelsen likevel ha betydning for utfordringenes grad eller omfang. For Sentrum videregående skoles del, kan det se ut som størrelse og kompleksitet bidrar til å dekke over enkelte utfordringer. Forskjeller og konflikter er ofte resultatet av at ulike læringstradisjoner og ulike etablerte lokale skolekulturer møtes og brytes uten at implisitte ulikheter i syn på læring gjøres eksplisitte og bearbeides.

Dersom rektor neglisjerer dette, oppstår det som Hargreaves beskriver *som bitter og resistant nostalgia* med *forpupping* som følge: «When leaders and reformers dismiss or demean the past, they create embittered and resistant nostalgia among its bearers, who cocoon themselves within it» (Hargreaves *op.cit.*). For å få lærere ut av kokongen, eller unngå at de spinner den, peker Viviane Robinson på at rektor må omformulere læreres motreaksjoner fra statisk personbeskrivelse til saklig uenighet:

«Motstandsspråket antyder at lederne har rett, og at de som taler imot, tar feil. Dermed lukkes muligheten for legitim uenighet. Videre flytter motstandsspråket oppmerksomheten bort fra bidraget til lederen som ønsker endring, til lærerens reaksjon». (Robinson 2014).

Tillitsvalgte ved SVS ser rektors rolle som komplisert i situasjoner av krysspress. Hvor er rektors sterkeste lojalitet? Noe verdibasert?

«Grunnfjellet må være lov og avtaleverk. Så er det vesentlig å ha en etisk plattform. Rektor må implementere det hun er pålagt som øverste pedagogisk leder» ... «en nesten umulig

oppgave, kanskje er det grunnen til at det er så få søkere til slike stillinger. Det viktigste må være at elevene får den undervisningen de har krav på under trygge forhold og med respekt for lov og avtaleverk». (Bente, tillitsvalgt).

William synes spørsmål om rektors sterkeste lojalitet er spennende. Han har arbeidet med fem forskjellige rektorer ved SVS.

«Det vi noen ganger har savna er en rektor som står opp og taler vår sak, men det er mye vi ikke veit om hva som foregår mellom rektor og fylket. Vi får veldig respekt når en rektor står opp med tydelig stemme, men det er vanskelig å kritisere våre rektorer ettersom vi ikke har kunnskap om hva som foregår oppover i systemet». (William, tillitsvalgt).

I neste avsnitt vil jeg rette blikket mot en annen virkelighet i en annen tid enn tilfellet var for Nora. Rektor Tords fortelling handler om ta ut personlige egenskaper i en utfordrende situasjon der de første 120 dagene var langt fra forberedt.

4.1.2 Tords fortelling

«Ja jeg kom inn som rektor ganske brått da kan du si etter at rektor plutselig ble sykmeldt. Jeg ble konstituert og var i stillingen ca. 3 år. Jeg kjente skolen godt som inspektør, så godt som det var mulig med begrenset innsyn i hva rektor holdt på med. Dette med innsyn var blitt litt bedre etter at jeg fikk presset gjennom at vi skulle holde ledermøter. På en måte grep jeg nok makten og gjorde oppgaver som det var vanlig at rektor gjorde på andre skoler. Det hadde vært en del murring rundt forbi, men jeg var lojal så langt jeg kunne.

Mine første 120 dager? Ganske travle vil jeg si og uten spesiell forberedelse eller tid og planmessighet rundt de langsiktige grepene. Men «det gikk nå ganske bra», noen ganger fikk jeg faktisk litt rom til å løfte blikket og se framover sammen med dem jeg jobba tettest med. *Firerbanden* ble vi kalt, og vi var et ganske effektivt team.

Men jeg så også bakover og tenkte at skolen er til for elevene, men det blir jo ikke noe greie på det for dem heller hvis ikke de som jobber på skolen er der de skal være. Jeg tenkte en del på en episode jeg hadde vært vitne til et år tidligere og forteller denne historien fordi den ga meg mye til ettertanke når det gjelder ledelse og å være rektor» (Tord, rektor).

Historien om Berit, Forstad videregående skole

Etter 40 år som lektor i videregående skole forlater Berit storgråtende skolebygningen etter sin siste arbeidsdag før hun går over i pensjonisttilværelsen. Med lynende intelligens og høy arbeidsmoral, men også med en stor porsjon sosial utrygghet kamuflert under en tøff og sarkastisk væremåte, har hun samvittighetsfullt undervist sine tre fag, rettet stiler og steinforberedt seg til hver eneste undervisningstime gjennom alle disse årene. Hun har regjert sine klasserom med jernhånd inntil grepet glapp de siste årene. En irettesettelse den siste arbeidsdagen utløste den følelsesmessige reaksjonen ettersom hun aldri hadde opplevd å få støtte, anerkjennelse eller korrektiver fra rektor i møtet med selvsikre elever og foreldre fra de øvre sosiale sjikt.

«Jeg bestemte meg den gangen for at ingen jeg var rektor for skulle oppleve noen lignende

situasjon. Jeg måtte spørre meg selv: Hvilke muligheter har jeg som rektor for å gjøre dette annerledes? Et naturlig og sterkt fokus for meg ble å se meg om der jeg var og tenke på hvordan de som var ansatt på «min» skole skulle oppleve at de fikk energi til å bruke sin kompetanse på hovedpersonene, elevene. For min del ble det derfor viktig å ha et godt forhold til ansatte enten de var renholdere eller lektor med opprykk. Jeg tenkte alltid at «du trenger ikke å være Rambo for å få det som du vil. Kanskje får du til enda mer uten». Men det er uansett krevende, men også givende» (Tord, rektor).

Tords fortelling har også fått meg til å reflektere over hvilken utrustning en ny rektor trenger for å løse sine oppgaver. I lys av innføring av en formalisert rektorutdanning, «rektorskolen», stiller mange seg spørsmålet «om god ledelse skyldes talent eller skolering». Brum svarer nok «Ja takk begge deler», men blandingsforholdet mellom de to utgangspunktene for god ledelse kan vise at det er mange veier til Rom. Narrativet ovenfor er likevel en påminnelse om verdien av forebygging ved å være forberedt på de mangesidige kravene.

Fortellingen om Berit ligger langt tilbake i tid, men «menneskenes hjerter forandres aldeles intet i alle dager.» (Undset 1915). Jeg vil sitere et av sju prinsipper for bærekraftig ledelse hos Hargreaves and Finks:

“[Sustainable leadership] develops and does not deplete material and human resources”
[Sustainable leadership] is prudent and resourceful leadership that wastes neither its money nor its people”. (Hargreaves and Finks 2006:254).

Fortellingen om Berit reiser spørsmål av betydning for en ny rektor:

- Kunne Berits betydelige faglige ressurser blitt en rikere kilde til utvikling i skolemiljøet hun virket i?
- Kunne konfliktsituasjoner hun var inne i blitt styrt mot positiv utvikling?
- Hadde elevenes læringsutbytte og Berits yrkesliv blitt rikere dersom rektor hadde hatt et bredere register av faglighet, innsikt og empati i sin håndtering av uro og konflikter som ble generert i denne lærerens relasjoner med elever, foreldre og til dels kolleger?

4.1.3 Fortellingen om Hovedstad videregående skole

Hovedstad videregående skole ligger i en bydel med ressurssterke miljøer. Skolen har i flere år vært preget av balkanisering mellom og innenfor ulike fagmiljøer. Snakk i krokene, ryktespredning, sabotering og intrigemakeri tapper organisasjonen for krefter. Små saker blåses opp til store som symbol- og symptombærere for underliggende motsetninger. Arbeidsmiljøet er preget av utrygghet og mistillit. Den tydeligste konfliktlinjen går mellom rektor og pedagogisk personale.

Skolens omdømme er til dels dårlig, og dette forsterkes av hyppig negativ omtale i lokale media. Pilene peker nedover når det gjelder elevsøkningen, og skoleeiers tillit til skolens evne og vilje til å endre situasjonen er liten. Effektiviteten i ledelsens arbeid gir samlet sett ikke gode nok resultater når det gjelder forhold som skoleeier og offentligheten er opptatt av. Men det gjøres godt arbeid på mange felter, og det er solide fagmiljøer. Men det skal lite til av feil og mangler før det oppstår høylytt kritikk og angrep på rektor. Mistillit

uttrykkes i folkesnakk, media og av skoleeier representert ved det administrative nivået. Trolig forsyner ansatte omgivelsene med ved til bålet.

Arne har bak seg mangeårig arbeid i flere videregående skoler som lærer, mellomleder og rektor. Han begynner som rektor ved Hovedstad videregående skole etter å ha flyttet fra en annen kant av landet av private grunner.

Arne legger ned et omfattende arbeid for felles retning, samhandling og fornyelse. Ledelsen tar tak i et par sentrale områder og peker på at det i personalet foreligger verdifull, men til dels taus kunnskap. Å løfte fram gode eksempler og stimulere til erfaringsutveksling er strategien for å bygge felleskultur. Rektor er omhyggelig med å betone skolens sterke sider til enhver tid.

I alle sammenhenger - innad som utad - understreker ledelsen sitt grunnleggende elev- og læringssyn og skolens verdier. Ledelsen er ærlige på at godt omdømme må bygges innenfra, og at hele personalet må strekke seg.

Rektor har lagt spesiell vekt på å bedre relasjonene innad i personalet, mellom ledelse og elever, mellom skolen og foreldre, og mellom skolen og omverdenen. I alle sammenhenger har ledelsen understreket sitt grunnleggende elev- og læringssyn og skolens verdier, innad som utad. Ledelsen har vært ærlige på at godt omdømme må bygges innenfra, og at hele personalet må strekke seg.

Skolen oppnår gode resultater etter kort tid når det gjelder samhandling, omdømme og elevsøkning. Skolens posisjon er kraftig styrket, og dette har gitt seg utslag i en betydelig vekst i elevsøkningen.

«En fredag litt utpå høsten hadde vi et skolemiljøarrangement i skolegården. Da jeg etter skoletid så en av de mer kritiske lærerne på skolen drev å plukke papir sammen med elevrådslederen, skjønnte jeg at noe var i ferd med å skje». (Arne, rektor).

Slik forskeren ser det, kan fortellingen om Hovedstad videregående skole styrke troen på en verdibasert ledelse som er konsistent og konsekvent på relasjoner og fellesskap i læring og praksis. Den kan leses som en fortelling om hvordan man genererer energi og tilslutning som brer seg gjennom diffusjon, det vil si av egen kraft. Den kan også peke mot at en skole har behov for forskjellig vektlegging ved rotasjon av rektorer i forskjellige faser eller ved at rektor distribuerer ledelse slik at felles retning, samhandling og fornyelse ivaretas i et klima som også tar vare på medarbeiderne. Uttalelser fra informanter ved SVS styrker inntrykket.

4.2 Konsekvenser og perspektiver¹³

Ut fra funn i undersøkelsen mener jeg å se konsekvenser for *Sentrum videregående skole* og også aktuelle temaer for framtidig forskning. Et av de viktigste funnene impliserer at skolen, trolig i likhet med mange andre skoler, har en vei å gå når det gjelder å håndtere dilemmaer og til dels uenighet. Beskrivelsen fra *Hovedstad videregående skole* er et eksempel på at situasjoner kan låse seg og binde energi dersom ikke skolens aktører går sammen og finner løsninger i bevissthet om et *felles kvalitetsansvar* ut fra sine roller. For en del dilemmaer vil løsningen likevel være å leve med dem ved å veie dem mot hverandre.

Jeg vil gjenta at i tillegg til å være krevende, er dilemmaperspektivet kanskje også det mest løfterike for *Sentrum videregående skole* dersom det håndteres med all den innsikt og kraft denne skolen rår over.

Funn i undersøkelsen peker mot flere temaer for forskning. Noen aktuelle temaer kunne være:

- 1) *Hvilke dilemmaer møter skoleeier ved ubalanse mellom skolene i fellesskapet?*
- 2) *Hvordan fremmer skoleeier egen og lederes læring?*
- 3) *Hvordan kvalitetssikres rekruttering av ledere i samsvar med grunnleggende verdier?*
- 4) *Hvordan synliggjør organisasjonen verdier i hverdagen?*
- 5) *Innarbeidet praksisteori eller innlært teori – hva virker i ledelse?*
- 6) *Reformenens språk og retorikk – en skolehistorisk studie fra Lov om videregående opplæring (1974) til Kunnskapsløftet (2006).*
- 7) *Hvilke fellesskap for praksis og læring disponerer rektor for å bygge skole?*

Sentrum videregående skole er del av en organisasjon som programfester læring i alle ledd som grunnleggende målsetting. I oppgaven har jeg mest fokusert på denne ene skolen. Men programmet forplikter selvsagt også hele lederskapet i fylkeskommunen på egen læring og utvikling. Dersom en organisasjon skal være konsistent og konsekvent, må verdiene være synlige og gjenkjennelige på alle nivåer i hverdag og fest.

Det er ikke mulig å konkludere kort på hvordan læring og utvikling er synlige som en rød tråd i skoleeiers og lederes sfære, og det ligger utenfor oppgavens ramme å gå inn i dette temaet. Det virker relevant for større forskningsarbeid. Se temaene 2), 3) og 4) ovenfor.

¹³ Tittelen på avsnittet tilsvarer det mye brukte «Implikasjoner og perspektivering».

Et funn i min undersøkelse er betydningen av det retoriske elementet i prosesser. Kommunikasjon¹⁴ står helt sentralt for å fremme diffusjon og skape flytsoner. Flere av informantene påpeker at form kan stille seg til hinder for budskapet og det man ønsker å oppnå. *Språk og retorikk* kunne bli tema for forskningsarbeid som kan vinkles lokalt eller sentralt, *synkront* - ut fra samtid - eller *diakront* - over tid¹⁵. En undersøkelse rundt *grensene mellom fagspråk og dagligspråk* kan bidra til økt bevissthet om språk for skrivende forskere, skolebyråkrater og skoleledere. En slik undersøkelse kunne inneholde perspektiver som påvirkning, makt og manipulering. Se tema 6) ovenfor.

Blant de sju slaga som er nevnt som mulige temaer for framtidig forskning, har jeg valgt meg ut ett for refleksjon mot slutten av denne teksten. Jeg mener det til dels kan stå for helheten i oppgaven. Som mitt kakestykke foregriper jeg derfor tema 7).

4.3 Hvilke fellesskap disponerer rektor for å bygge skole?

Skoleledelse i vår tid er en mosaikk der de mange biter skal samles til én helhet. Tidligere i teksten har jeg sett på begrepene praksis- og læringsfellesskap og foreslått å se de to som ett i prosesser, med betegnelsen *fellesskap i praksis og læring*. I dette kapitlet vil jeg reflektere nærmere over disse begrepene og supplere med noen flere tanker fra internasjonal litteratur.

For rektorer betyr ofte fellesskap nettverk med andre kolleger. Men i lys av forskning om rektors betydning som tilrettelegger av lærernes læring (Robinson 2014), vil jeg peke på kraften i å forstå egen skole på skolens egne premisser. Nettopp de interne fellesskapene i praksis og læring blir avgjørende for en ny rektor, også i et relasjonelt perspektiv.

Rektor må gjøre sin egen analyse av skolen og prioritere behov. For rektor kan prioritering og bruk av ulike deler av egen kompetanse, tid og energi variere i skolens ulike faser og situasjoner. I utfordringenes mosaikk blir forskjellige arenaer for samhandling viktige for å lykkes. Der lederen går i spissen for å peke ut kurs og felles retning, må realiseringen av resultatene skje ved å myndiggjøre medarbeidere som handler ut fra en indre forpliktelse. Dette er krevende i et scenario som beskrevet ved *Hovedstad videregående skole*, men det gir et stort potensiale for gode resultater at den nye lederens påvirkningsmuligheter trolig er meget store i motgang:

¹⁴ Sammensatt av lat. *cum* - sammen, med og *munus* - plikt, embete, tjeneste, gave, offer (Vanvik 1956)

¹⁵ Av gr. *syn* – sammen, *dia* – fra hverandre, og *chronos* – tid.

«En god ledelse dreier seg om å fremelske og gi retning og kraft til det beste hos medarbeiderne. I dette ligger omtanke og forståelse for den enkeltes sårbarhet og robusthet, og et helhetlig syn på hvordan de organisatoriske strukturene og prosessene representerer hindringer eller støtte for menneskelig trivsel og utfoldelse». (Weiseth og Kjeserud 2007:94).

For meg fortøner det seg vanskelig å gjennomføre en endring uten en forståelse som bygger på flere av de retninger som ledelsesteori i vår tid skisserer. Ulike perspektiver gir styrke til å se ulike sider av det fundament lederen bygger som sin og skolens grunnmur.

Rektor ved *Forstad videregående skole* kom uforberedt inn i en skole med sterkt fagmiljø, men med liten tradisjon for å ivareta ansatte, en vesentlig del av Hargreaves teori om bærekraftig ledelse: «Sustainable leadership is prudent and resourceful leadership that wastes neither its money nor its people» (Hargreaves 2006:191).

Rektor ved *Hovedstad videregående skole* må begynne byggearbeidet med å skape tillit og legitimitet gjennom fellesskap, empati og relasjoner. Han må være bevisst på å se nettopp egen skole som en rekke maktfylte og maktfrie, men kraftfulle, fellesskap han kan spille på. På *Sentrum videregående skole* har rektor meget store ressurser som grunnlag for å fortsette byggearbeidet i det nye skoleanlegget på skuldrene til tidligere rektorer.

Jeg har tidligere vist til Edgar Schein og hans bilde av lederen som kulturarbeider (Schein 1987). Jan Spurkeland peker på bygging av relasjoner som fundamentet for lederens suksess: «Gode løsninger og resultater oppstår i spenningsfeltet mellom mennesker. Forskning viser at relasjonsmesterne oppnår de beste resultatene» (Spurkeland 2005). Jorunn Møller framhever begrepet *commitment*, forpliktelse mot felles retning, som kritisk for å lykkes med fellesskap. Gunn Vedøy framholder bevisst kommunikasjon med tillitsvalgte for å bygge sosial kapital til bruk i krevende tider (Vedøy 2008).

Niclas Luhmann peker på hvordan en organisasjon har sin beslutningshistorie og hvordan denne blir «organisasjonens interne kausalitet»: «Den legger kompleksitetsgrunnlaget for hvordan organisasjonen vil kunne håndtere fremtidens beslutninger, og er slik sett en del av en institusjonell kapasitet» (Luhmann 2008). Dersom lederen ikke kjenner denne historien, de han leder samt deres ulike fellesskap, maktfylte og maktfrie, formelle og uformelle, kan det være stor fare for at han ikke når fram med det han setter seg fore. Ved å gjøre seg kjent med historien, vil han derimot kunne snu virkeligheten i løpet av kort tid.

Forskeren har i sin praksis erfart at medvirkning og bestemmelse kan koste og være belastende i relasjonen mellom tillitsvalgte og ledelse. På den ene siden vil rektor søke støtte til avgjørelser, kanskje spesielt når de fortøner seg som belastende. På sin side kan tillitsvalgte ønske å trekke seg mer tilbake i de vanskelige beslutningsprosessene. Det vil selvsagt være lettere å få til god medvirkning og medbestemmelse i de prosessene som personalet ser vil føre mot beslutninger som oppleves som forbedringer. Ved en skole har personalet en kollektiv hukommelse både om gode og uheldige beslutninger som påvirker strømmingers styrke og retning i nye prosesser.

Å lese denne historien er krevende, men enkeltskolens språk er en nyttig inngang for den som greier å tilegne seg dette. Ved flere videregående skoler har forskeren erfart at ord som «elevvennlig», «kreativ» og «pedagogikk» framkaller motvilje. Dette kan til og med ha sin legitime begrunnelse i prosesser som har vært uheldig presentert. Dersom ny rektor unnlater å lese kart og lytte til kjentfolk, er det i slike reiser fort gjort å havne på feil jorde.

Når skoler legger til rette for deltakelse og læring i team, seksjoner eller avdelinger og dette inngår i lærernes oppbygging av egen profil for deltakelse eller læring, beskriver Lave og Wenger (1991) det som *institusjonalisert deltakerbane*. Hege Myhre hevder (Myhre 2009: 24-25): «I et slikt perspektiv er ikke skoleledelse noe statisk og ferdig definert, men noe som kontinuerlig konstrueres gjennom menneskers sosiale handlinger og utsagn».

For Olga Dysthe er det også en forutsetning for at lederen skal lykkes å praktisere dialog og kommunikasjon som fokuserer på felles læring og utvikling der alles bidrag teller. Å kommunisere ”at kunnskap og innsikt er noko som eksisterer på førehand og som kan formidlast til dei som ikkje eig denne kunnskapen”, fortøner seg som et fiaskokriterium. Suksesskriteriet er ”at kunnskap er noko som blir skapt i fellesskap, gjennom interaksjon” (Dysthe 1997:78).

Nils Rune Birkeland ser utvikling av kvalitet som «resultat av kontinuerlige forhandlinger mellom produsent og bestiller, mellom leverandør og (for)bruker, mellom ledelse og fagpersonale, mellom samfunn og profesjoner, og selvfølgelig også mellom brukere». (Birkeland 2008:59). Kanskje slutter skolelederens fellesskap først når elevene og deres stemmer er inkludert?

I sum ser mange forskere læring, ledelse og fellesskap som krefter i synergi. Dette peker mot det sosialkonstruktivistiske syn på ledelse og læring i flere fagtekster som er referert ovenfor. Metaforen *felles bygg* står sentralt, og «Byggetrinn 2» blir kanskje den nye rektorens viktigste fellesskapsstrategi som leder av *Sentrum videregående skole* i den fasen skolen nå er over i.

Utviklingsprosesser stiller krav til rolleforståelse. Rektor har gjennom sitt legale mandat rett og plikt til å sørge for at prosesser settes i gang og får framdrift. En prosess må struktureres og synliggjøres i prioriteringer på skolens lokale planer som budsjett og utviklingsplan. Ledergruppa må opptre samlet og ivareta motivasjon og framdrift. I tillegg til at rektor er tydelig på mål, sørger for tilstrekkelige ressurser til arbeidet gjennom god bruk av økonomi og avtaleverk, må han være bevisst på bruk av menneskelige ressurser slik Hargreaves beskriver i det som er sitert tidligere.

Utfordringer krever samhandling, og i en slik kontekst blir det slik jeg ser det avgjørende at skolelederen ser de ulike fellesskapene innenfor egen virksomhet og bruker dem som sine viktigste redskaper for selv å lære og engasjere seg i læreres læring og bygge fundamentet for utvikling av egen skole. Jeg fremhever igjen funn hos Viviane Robinson som fremholder hvor kraftfullt dette engasjementet fra rektors side ser ut til å være (Robinson 2014).

Fellesskapene må etter mitt syn være flere og mer heterogene enn i tidligere tider. Det er trolig behov for å ferdes i fellesskap som er formelle og uformelle, interne og eksterne, maktfrie og maktfylte, samt fysiske og digitale. Evnen til å navigere i dette landskapet berører rektors relasjoner til skoleeier og skoleledere, til å se saker fra flere kanter og til å balansere skoleeiers perspektiv mot egen synsvinkel.

KAPITTEL 5: AVSLUTNING

5.1 Sluttord

Den komplekse virkeligheten skolelederen står i, krever mange og ulike svar. Skolelederen trenger kompetanse fra mange profesjoner, fra jus, psykologi og pedagogikk, til arkitektur, renhold og teknologi. Rektor kan derfor knapt tenkes å lykkes uten i samhandling.

Pedagogisk ledelse er å sørge for at læring ledes med utgangspunkt i et læringssyn med flere dimensjoner. Lederen må sørge for at læringsprosessene situeres i et samspill mellom fellesskap og individ som støtter den enkeltes bestrebelser for å tilegne seg og bearbeide kunnskap. Lederen må skaffe til veie menneskelige og materielle ressurser, dyrke fram menneskelig potensiale og frigjøre energi (Hargreaves 2006 *passim*). Slik jeg har erfart det, må lederen lære seg å håndtere dilemmaene mellom fellesskap og individ, enhet og mangfold, samfunnets behov og den enkeltes valg for å nevne noen eksempler.

Fellesskap eller konkurranse kan bli et smertefullt valg eller en påtrengende problemstilling mellom ledere av offentlige og private skoler, og mellom offentlige skoler innbyrdes. Fritt skolevalg, bygging av robuste og mindre robuste offentlige skoler i konkurranse, samt fremvekst av private skoler gjør en rekke av dilemmaene som er nevnt i denne teksten svært aktuelle. For den enkelte skoleleder vil evnen til å manipulere sine roller i en positiv forstand trolig være en avgjørende faktor for å lykkes.

5.2 Det handler egentlig om å bygge ...

I løpet av 120 dager påbegynner ny rektor en lengre byggeprosess. De lange linjer er en viktig erkjennelse og ressurs for å gå inn i prosesser som kommer langt borte fra, skal føre langt hen og samtidig gi svar her og nå.

Langt borte fra Forstad, Hovedstad og Sentrum videregående skoler, kan kanskje Malala bidra til å bygge rettferdighet ved at jenter og gutter gis muligheter til å lære å lese og skrive for å skape seg et verdig liv. For rektor, Berit og Malala handler det om å bygge opp og å bygge på menneskers styrke.

Forskeren tilhører selv den første generasjonen i sin slekt som fikk anledning til å ta utdanning utover daværende folkeskole. Dette har gitt meg redskap å bygge med og etterlatt en tro på verdien av å lære. Det har også gitt meg kjærlighet til skole når den er på sitt beste.

KILDER OG LITTERATUR

- BFK Pedagogisk grunnlag for kunnskapsskolen i Buskerud fylkeskommune
<http://www.bfk.no/Tjenesteomrade/Utdanning/Kunnskapsskolen/>
- BFK Visjon og verdier i Buskerud fylkeskommune
<http://www.bfk.no/Om-fylkeskommunen1/Organisering/Visjon-og-verdier/>
- BFK Lederutvikling i Buskerud fylkeskommune
<http://www.bfk.no/Ansattportalen/Ansattportal/Rekruttere-beholde-og-utvikle/Lederutvikling/>
- BFK Serviceerklæring for videregående opplæring, www.bfk.no.
- Bjørndal, C.R.P., (2012) *Det vurderende øyet*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Bruner, J. (1998): *Kultur, bevissthet og uddannelse I: Tekster om læring*, K. Illeris (red.). Roskilde Universitetsforlag.
- Dysthe, O., (1997). *Leiing i eit dialogperspektiv*.
- Ellingsen, A. (2014) *100 - dagerskoden - Hvordan lykkes i ny lederstilling*. Oslo, Cappelen Damm Akademisk
- Evje, T..M.S. (2013) *Rektor i en resultatstyrt skole* En analyse av tre Oslorektors fortellinger om sin hverdag i en ansvarliggjøringskultur i lys av teori om bærekraftig ledelse Masteroppgave ved ILS UNIVERSITETET I OSLO
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). *Cognition and learning*. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 15-46). New York: Macmillan. (31 s)
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår. en strategi for veiledning av lærere*. Cappelen Akademisk, Oslo.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass
- Illeris, K. (red.) (2000). *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jarvis, P. (2000): *Den menneskelige lærings natur*. I *Tekster om læring*, K. Illeris (red.) (2000).
- Jorgensen, D.L. (1989).. Newbury park, CA: Sage Publications.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal.
- Langfeldt, G. E. (2008). *Ansvarlighet i skolen - politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (2000): *Legitim perifer deltagelse*. I *Tekster om læring*. K. Illeris (red.)
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*.
- Luhmann, N. referert i Langfeldt, G. E. (2008). *Ansvarlighet i skolen - politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Melhus, J.M. og Dysthe, P. (2010) *Riktig rektor – sjansespillet som avgjør ditt barns skolegang*. Oslo. Melhus Communication as

- Miskel, C. og Cosgrove, D. *Leader Succession in School Settings*
- Møller, J. (2007). *Skoleleders betydning for elevenes læringsresultater*. I Møller, J. og Sundli, L. *Læringsplakaten - skolens samfunnsmandat* (kapittel 9). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Møller, J. og Presthus, O.L. (red.): *Skolenes relasjoner til skoleeier*. Kapittel 15 I boken Møller, J. og Fuglestad, O.L. (red.) *Ledelse i anerkjente skoler*. Universitetsforlaget 2006.).
- Nygaard, M., Johanssen, J. og Schreiner, E.: *Latinsk-norsk ordbok* 1998.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert ledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ringdal, S. (2007). *Enhet og mangfold*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ry Nielsen, J.C. & Repstad P., (1993, 2004). *Om å analysere sin egen organisasjon*.
- Schein, E.S. (1987). *Organisasjonskultur og ledelse. Er kulturendring mulig?* Mercuri Media.
- Steinnes, A. (1958). *Latinsk ordbok*. Oslo: Det norske samlaget.
- Stenøien, I. *Lokale forhandlinger – en nyttig tidstyv, i Andreassen R.-A. mfl. (2010): Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk.
- Strand, T. (2001): *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Store norske leksikon* 2013
- Tidsskriftet Ledelse (2014) *Ny sjef – nye problemer!*
- Trudgill, P. *Sociolinguistics. An Introduction*. (1974). Harmondsworth: Penguin books.
- Undset, S. *Fortellinger om kong Arthur og ridderne av det runde bord* (1915).
- Wadel, C. og C.C. (2007). *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten*. Kristiansand: Fagbokforlaget.
- Weisæth, L. og Kjeserud, R.: *Ledelse ved kriser - en praktisk veileder* (2007).
- Wenger, E. (2000): *En social teori om læring I Tekster om læring*. K. Illeris (red.)
- White, R.E. og Cooper, K. (red) (2011) *Leaders in Succession*. Studies in Educational Leadership. transfer and rotation in educational management.

Innholdsliste for vedlegg

- Vedlegg 1 Informasjon og samtykke til deltakelse
- Vedlegg 2 Meldeskjema til NSD
- Vedlegg 3 Taushetserklæring
- Vedlegg 4 Intervjuguider
- Vedlegg 5 Mal for elevdialoger Vedlegg 6 Tidslinjer

VEDLEGG 1 – BREV TIL DELTAKERE - OM SAMTYKKE

Informasjon om deltakelse i forskningsprosjektet ”120 dager med rektor”

Bakgrunn og formål

Studien er en oppgave til masterstudiet i skoleledelse ved NTNU, og hensikten er å skape et grunnlag for vurdering og eventuelt utvikling av praksis ved rektorskifter. Jeg ønsker å følge den nye rektoren ved Sentrum videregående skole i 120 dager. Rektor er derfor hovedpersonen i prosjektet.

Jeg har selv tidligere vært rektor ved skolen i 11 år, og vil være spesielt bevisst min egen rolle under denne studien.

I en forberedende fase har jeg gjort meg kjent med skolens arkitektur, oppbygging og kultur. På den måten har min tilstedeværelse og rolle til en viss grad også blitt kjent. Jeg vil til sammen oppholde meg på skolen over en periode på ca. fire måneder.

Dette er en forespørsel til deg om du vil delta i prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil følge rektor i hennes arbeid ved skolen, intervjuer henne, observere og ta notater underveis. Det blir trolig aktuelt å være til stede i klasserommet under rektors møter med klassene og ellers i skolens daglige liv.

Det er kun rektor som vil være gjenkjennelig i observasjonsnotater og intervju materiale fra rektor.

I tillegg ønsker jeg å intervjuere ledere, tillitsvalgte for personalet og elevene, samt noen flere enkeltpersoner.

Spørsmålene i intervjuene vil omhandle ny rektors møte med personalet ved skolen og med skolens elever, rektors møte med skolens kultur, skolens mål i skolens hverdag, rektors utforming av egen lederstil og rektors betydning for elevenes læring.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Data vil bli registrert som notater og lydopptak og bli oppbevart hos meg som prosjektleder. Data vil bli behandlet konfidensielt, og kun prosjektleder og faglig veileder ved NTNU vil ha tilgang til data og eventuelle opptak. Navn og koplingsnøkkel vil bli lagret adskilt fra øvrige data.

Skolens rektor vil kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Ingen øvrige deltakere kan gjenkjennes.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 1.12.2014. Personopplysninger og eventuelle opptak vil bli slettet, og datamaterialet anonymisert.

Data som er tenkt publisert vil bli tilgjengelig for de det gjelder for gjennomlesing og kommentarer.

Resultatene vil bli presentert for skolen.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Det vil ikke få konsekvenser for ditt forhold til skolens ledelse, rektor eller meg (som tidligere rektor) dersom du ikke vil delta i studien eller senere velger å trekke deg.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder og student Sverre Halvard Aass, tel 906 55 032 eller veileder Nils Gjermund Næss ved NTNU, tel 950 24 891.

Med vennlig hilsen

Sverre Halvard Aass
mastergradsstudent ved NTNU
tel +47 906 55 032
mail sveraass@online.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 2 – MELDESKJEMA TIL NSD OG

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (if. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Prosjektittel		
Titel	120 dager med rektor.	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	NTNU	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personverombudet.
Avdeling/Fakultet	Andre sentra	
Institutt		
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Nils Gjermund	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc. NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Etternavn	Næss	
Akademisk grad	Høyere grad	
Stilling	Høgskolelektor	
Arbeidssted	NTNU	
Adresse (arb.sted)	Fastevollen	
Postnr/sted (arb.sted)	7374 Røros	
Telefon/mobil (arb.sted)	95024891 /	
E-post	Nils.Gjermund.Næss@uin.no	
4. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Fornavn	Sverre Halvard	
Etternavn	Aass	
Akademisk grad	Høyere grad	
Privatadresse	Austadveien 12	
Postnr/sted (privatadresse)	3043 Drammen	
Telefon/mobil	32810695 / 90655032	
E-post	sveraass@online.no	
5. Formålet med prosjektet		
Formål	Prosjektet er et mastergradsarbeid. Hensikten er å skape et grunnlag for å vurdere praksis og eventuelt bidra til å utvikle framtidig praksis. Resultatene vil bli presentert for skolen når de foreligger.	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l. Maks 750 tegn.
6. Prosjektomfang		
Velg omfang	<input checked="" type="radio"/> Enkel institusjon <input type="radio"/> Nasjonalt samarbeidsprosjekt <input type="radio"/> Internasjonalt samarbeidsprosjekt	Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.
Oppgi øvrige institusjoner		
Oppgi hvordan samarbeidet foregår		
7. Utvalgsbeskrivelse		

Side 1

VEDLEGG 3 - TAUSHETSERKLÆRING



3422_001.pdf

VEDLEGG 4 - INTERVJUGUIDER

PILOTINTERVJU 1 med rektor ved Furua videregående skole

PILOTINTERVJU 2 med rektor ved By videregående skole

Fokus for intervjuet var:

Informantens yrkesmessige bakgrunn

Bakgrunnsopplysninger om skolen

xxx som kombinert skole - kultur og historikk

xxx vgs som kombinert skole – utfordringer og muligheter

Organisering, faglig-pedagogisk arbeid, relasjoner

Ledergruppa: felles retning, samhandling og fornyelse

Skolen som helhet: Felles retning, samhandling og fornyelse

Samhandling med fylkesnivået: Felles retning, samhandling og fornyelse?

Hva tenker du er din rolle i forbindelse med rektorskiftet?

Hvordan sikrer du overgangen til ny rektor?

Åpent tema

INTERVJU 1 med rektor ved NN, Sentrum videregående skole.

Overlevering av informasjonsskriv og utfyllende muntlig orientering.

Målet med intervjuet: Innhente data

Orientering om:

Kvalitativ vs. kvantitativ metode

Etikk for personvern og publisering.

Anonymisering.

Intervjusjangeren: halvplanlagt, formelt intervju med hovedvekt på å innhente deskriptiv informasjon, til forskjell fra andre typer intervju.

Oppfølgingsspørsmål.

Det første av fire intervju.

Intervjuguide:

Intervjuobjektets yrkesmessige bakgrunn

Bakgrunnsopplysninger om skolen

SVS som kombinert skole, kultur og historikk

Organisering av faglig-pedagogisk arbeid

Relasjoner

Ledergruppa: Felles retning, samhandling og fornyelse?

Skolen som helhet: Felles retning, samhandling og fornyelse?

Samhandling med fylkesnivået: Felles retning, samhandling og fornyelse?

Hvordan møter ny rektor personalet ved skolen? Strategi, hovedgrep og aktiviteter.

Hvordan møter hun skolens elever? Strategi, hovedgrep og aktiviteter.

Hva tenker hun om rektors betydning for elevenes læring?

Hva legger hun i begrepet skolens kultur?

Hvordan møter hun denne i den første fasen?

Hvordan kan prinsippene i vedtatt ledelsesplattform gjenspeiles i rektors daglige praksis?
Hvordan kan rektor skape sin egen lederstil i synergi mellom fylkeskommunens ledelsesplattform og egne forutsetninger?

Hva gjør fylkeskommunen som organisasjon for å omsette sin ledelsesplattform i praksis?
Rektorskifter som brudd eller videreføring?

Åpent tema Tidsbruk: inntil 90 minutter.

INTERVJU med tillitsvalgte 1, 2, 3, 4 ved Sentrum videregående skole.

Overlevering av informasjonsskriv og utfyllende muntlig orientering. Målet med intervjuet:
Innhente data

Orientering om:

Kvalitativ vs. kvantitativ metode

Etikk for personvern og publisering.

Anonymisering.

Intervjusjangeren: halvplanlagt, formelt intervju med hovedvekt på å innhente deskriptiv informasjon, til forskjell fra andre typer intervju.

Oppfølgingsspørsmål.

Intervjuguide:

- Intervjuobjektets yrkesmessige bakgrunn
- Bakgrunnsopplysninger om skolen
- SVS som kombinert skole, kultur og historikk
- Organisering av faglig-pedagogisk arbeid
- Relasjoner
- Felles retning, samhandling og fornyelse? Ledergruppa, ledelse–tillitsvalgte, skolen som helhet, samhandling med fylkesnivået:

Sett med lærer- og tillitsvalgte øyne:

Rektorskifter som brudd eller videreføring?

Hvordan møter ny rektor personalet ved skolen? Strategi, hovedgrep og aktiviteter.

Hvordan møter hun skolens elever? Strategi, hovedgrep og aktiviteter.

Hva tenker hun om rektors betydning for elevenes læring?

Skolens kultur: hva legger dere i begrepet? Beskriv hvordan hun møter denne i den første fasen?

Hvordan kan prinsippene i vedtatt ledelsesplattform gjenspeiles i rektors daglige praksis?

Hvordan kan rektor skape sin egen lederstil i synergi mellom fylkeskommunens ledelsesplattform og egne forutsetninger?

Hva gjør fylkeskommunen som organisasjon for å omsette sin ledelsesplattform i praksis?

Åpent tema

Tidsbruk: inntil 90 minutter.

INTERVJU 2 med rektor NN, Sentrum videregående skole.

[Innledning som tidligere]

Muntlig orientering om arbeidet siden intervju 1.

Målet med intervjuet: Innhente data

Intervjuguide:

Etterarbeid, refleksjon, korreksjon og nye momenter i forbindelse med noen av temaene og spørsmålene i intervju 1.

Hvordan har ny rektor opplevd møtet med personalet ved skolen? Strategi, hovedgrep, aktiviteter og tilbakemeldinger.

Hvordan har hun opplevd møtet med skolens elever? Strategi, hovedgrep, aktiviteter og tilbakemeldinger.

Rektors betydning for elevenes læring? Strategi og hovedgrep, tilbakemeldinger og egen læring og utvikling siden sist.

Hvordan har hun møtt skolens kultur i den første fasen?

Hvordan opplever rektor at hun spiller prinsippene i vedtatt ledelsesplattform i sin daglige praksis?

Åpent tema

Tidsbruk: inntil 90 minutter.

INTERVJU 3 med rektor NN, Sentrum videregående skole.

[Innledning som tidligere]

Muntlig orientering om arbeidet siden intervju 2.

Hvordan opplever rektor møtet med personalet ved skolen? Strategi, hovedgrep, aktiviteter og tilbakemeldinger.

Hvordan opplever hun møtet med skolens elever? Strategi, hovedgrep, aktiviteter og tilbakemeldinger.

Rektors betydning for elevenes læring? Strategi og hovedgrep, tilbakemeldinger og egen læring og utvikling siden sist.

Hvordan møter hun skolens kultur i denne fasen?

Hvordan opplever rektor at hun spiller prinsippene i vedtatt ledelsesplattform i sin daglige praksis?

Åpent tema

Tidsbruk: inntil 90 minutter.

INTERVJU 4 med rektor NN, Sentrum videregående skole.

[Innledning som tidligere]

Intervjuguide

Hvordan tenker rektor at hennes teoribakgrunn gjenspeiles i hennes daglige utøvelse av profesjonen?

- Åpent tema

Tidsbruk: inntil 60 minutter.

VEDLEGG 5 – GUIDE FOR ELEVDIALOGER

MALALA (16)

Hvorfor er Malala villig til å ofre livet for at barn og unge skal få utdanning?

Afrika- prosjektet:

Siden 2010 har vi sikret videregående opplæring til 150 ungdommer fra slummen.

Globalt arbeidsmarked – vi konkurrerer med hele verden også i Norge

I framtida vil det bare være ca. 5 % av jobbene i Norge som ikke krever gjennomført videregående opplæring.

Hva tror du arbeidslivet ønsker at du kan?

Dette er hva arbeidslivet etterspør

Lære hele livet (beherske lesing og regning, muntlige, skriftlige og digitale ferdigheter)

Lede deg selv

Samarbeide og ha gode relasjoner til andre

Være kreativ og finne løsninger på problemer

Ta ansvar i samfunnet

Du lærer dette når du lærer fag!

Dere forteller at dere lærer best når:

Det er gode relasjoner mellom:

Lærer- elev

Elev-elev

Lærer-lærer

Alle opplever at de er inkludert og ingen føler seg utenfor

Det er grunnmuren for læring (elev SVS)

Du lærer mest når

Du vet hva du skal lære (klare mål)

Får tilbakemelding på hva du får til og hva du kan gjøre for å få det til bedre

Utfordres i passende doser med støtte fra lærer og andre elever slik at du kan strekke deg og komme lenger enn du vil klare alene

Du lærer mest når du selv er aktiv og trener/øver mye

Du skal glede deg til å gå på skolen hver dag!

VEDLEGG 6 – TIDSLINJER

Tidslinje for rektor

Oktober November Desember Januar Februar Mars April Mai Juni

2013-----|-----|-----|2014-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----

Relasjonsbygging

Samtaler med ledere - avklaring av forventninger

 Personalseminar

 Dialogmøter med elever

Tydeliggjøring av læringsyn

 Dialogmøter med elever

 Informasjonsmøter for søkere og foreldre

Strategisk planlegging - virksomhetsplan

 Seminar med ledergruppe

 Planleggingsdag

 Behandling i IDM

Tidslinje for forskerens datainnsamling

Oktober November Desember Januar Februar Mars April Mai Juni

2013-----|-----|-----|2014-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----

Presentasjon ved rektors tiltredelse

 Observasjon ved dialogmøter med elever

 Observasjon ved informasjonsmøter for søkere

 Intervju 1 med rektor

 Intervju 2

 Intervju 3

 Intervju 1, 2, 3 med tillitsvalgte

 Intervju med ledere

Intervju 4 med rektor fant sted i august 2013

Periodevis ukentlige samtaler (loggført) med rektor

 Observasjon planleggingsdag

Pilotering av intervjuguide ble foretatt september 2013

Kvalitetssikring av intervjuer (member check) og sitatsjekk i oktober-november 2014
