

**GØRILD JORAMO**

**HVORDAN OPPLEVER SKOLELEDERNE I BLÅ KORS-SKOLENE  
MULIGHETENE TIL Å UTVIKLE SKOLENS LÆRINGSMILJØ?**

**NTNU, program for lærerutdanning, høsten 2011**

**Samarbeidsnettverk for mastergrad i skoleledelse; Høgskolen i Bodø,  
Høgskolen i Nord-Trøndelag, Høgskolen i Sør-Trøndelag, Høgskolen i Volda og NTNU**

**Master i skoleledelse**

**NTNU 2011**

## Forord

I over tjue år har jeg jobbet i den videregående skolen. De siste årene har jeg i tillegg studert skoleledelse gjennom NTNU. Det har vært svært interessant og gitt mye nyttig kunnskap og refleksjon. Ikke minst har jeg etter hvert reflektert med utgangspunkt i den skolen jeg selv er skoleleder på. Den er forholdsvis liten, og en av fire Blå Kors-skoler. Som skoleledere i private videregående skoler har skolelederne litt andre rammefaktorer enn skolelederne i den offentlige skolen. I denne masteroppgaven har jeg fått fordypet meg i utfordringene for skoleledelsen i dette skoleslaget, og det har jeg opplevd som spennende og nyttig

Jeg vil gjerne få takke de fire rektorene som har tatt seg tid til å snakke med meg. De har alle fullt opp med gjøremål fra før, så jeg setter virkelig pris på at dere stilte opp. Takk skal dere ha!

Jeg vil spesielt takke veilederen min, Gunnar Engvik, som har hjulpet meg med å snevre inn problemstillingen min, og som har gitt kjapp og konstruktiv tilbakemelding på spørsmål og utkast. Uten deg ville denne oppgaven blitt temmelig rotete og utflytende.

To andre som må takkes er kollegene mine, Thomas Mo og Marie Ravnå. Thomas har gått på masterstudiet sammen med meg, og har vært en flott samtalepartner, både om oppgaveskriving og om hvordan det vi har lært i studiet kan brukes på vår egen skole. Marie har hele tiden vært interessert i å høre om studiet, og har lest gjennom og kommet med gode og nyttige kommentarer til oppgaven. Jeg vil også takke skolen jeg jobber på for å ha lagt forholdene godt til rette for studiene mine.

Til sist må jeg få takke familien min. Først de to voksne barna mine, Lars og Tone, som har vært stolte av mammaen sin. Det er godt å føle på! Så til Ane som har levd med en mamma som har brukt mye tid på kontoret, og som noen ganger har vært ganske fraværende når hun har vært tilstede også. Takk for at du har vært like blid. Til sist vil jeg takke Sigbjørn som har stilt opp og som har fått mer enn sin del med husarbeid og hundelufting, og ikke minst for at jeg har kunnet spørre deg om råd og fått gode, kvalifiserte svar. Det har vært betryggende.

Stjørdal oktober 2011

Gørild Joramo

## Sammendrag

I denne oppgaven har jeg satt fokus på rektorenes rolle i utviklingen av skolenes læringsmiljø. I og med at jeg selv jobber på en privat skole, har jeg tatt utgangspunkt i skoleledelse i private skoler. Min problemstilling ble dermed: **Hvordan opplever skolelederne i Blå Kors-skolene muligheten til å utvikle skolens læringsmiljø.** Jeg har benyttet meg av følgende forskningsspørsmål: *Hvordan opplever skolelederen skolens læringsmiljø? Hvilke muligheter erfarer skoleleder er til stede for å utvikle skolens læringsmiljø? Hvilke prioriteringer av ressurser gjør skoleleder for å få et bedre læringsmiljø på skolen?*

**Den metodiske tilnærmingen** i denne oppgaven er kvalitativ. Jeg har intervjuet de fire rektorene av Blå Kors-skolene om deres opplevelser av fenomenene skoleledelse og læringsmiljø. I intervjuene har jeg et semistrukturert, kvalitativt utgangspunkt. Deretter har jeg benyttet meningsfortetting i det videre analysearbeidet.

Med hensyn til **teori** har jeg startet med en kort oppsummering av private skolers rammevilkår og deretter teori omkring læringsmiljø. Til sist i dette kapittelet har jeg teori omkring styring og ledelse, og om ulike ledelsesstrategier.

**Resultatene** viser at de fire Blå Kors-rektorene opplever læringsmiljøet på skolene som godt, men med forbedringspotensial. De har tillit til de ansatte og stor tro på egen betydning for læringsmiljøet på skolene sine, og tre av dem har også stor tro på egen påvirkning av elevenes læringsmiljø. De fire rektorene har en felles holdning om at trivsel og trygghet er grunnleggende og nødvendig for at læring skal finne sted. Dette er noe som går igjen som en rød tråd i intervjuene. Ressursbruken ser ut til å være i samsvar med fokuset å «se» eleven.

De fire rektorene synes å ha en demokratisk lederstil, og de delegerer arbeid og ansvar med mellomlederne. Rektorene opplever at det er et sterkt indre samhold og samarbeid mellom de ansatte på skolen. Ledelsen er verdibasert, og det å «se» eleven er noe ledelsen har særlig fokus på. I forhold til myndighetene opplever rektorene noe frihet og mye kontroll. De har et strengt rapporteringsregime og blir sett i kortene.

## Innhold

1	Innledning .....	1
1.1.	Problemstilling .....	4
2.	Rammevilkår for de private skolene .....	5
2.1.	Økonomi.....	6
2.2.	Lowverk og læreplaner .....	8
2.3.	Inntak, markedsføring og nettverk .....	9
3.	Teorigrunnlaget.....	11
3.1.	Læringsmiljø.....	11
3.2.	Hvordan kan skoleledelsen påvirke skolens og elevenes læringsmiljø?.....	12
3.3.	Styring og ledelse .....	14
3.3.1.	Politisk styring av skolen .....	14
3.3.2.	Styring og ledelse i skolen.....	15
3.3.3.	Ulike typer skoleledelse .....	16
3.3.4.	Verdibasert ledelse .....	16
3.3.5.	«Instructional Leadership» .....	17
3.3.6.	Transformativ ledelse .....	18
3.3.7.	Distribuert ledelse.....	18
3.3.8.	Demokratisk ledelse.....	19
3.3.9.	«Educational Leadership».....	20
4.	Metode.....	21
4.1.	Valg av overordnet forskningsstrategi med begrunnelse .....	21
4.2.	Valg eller trekking av informanter .....	23
4.3.	Beskrivelse av hvordan data ble innsamlet .....	23
4.4.	Pilotintervju.....	25
4.5.	Analysering av data .....	25
4.6.	Vurdering av pålitelighet og mulige feilkilder.....	27
4.7.	Naturalisert generalisering .....	28

4.8. Etikk og metode .....	29
5. Resultat .....	31
5.1. Hvordan opplever rektorene skolens læringsmiljø? .....	31
5.1.1. «..gode rammer rundt undervisning..» .....	31
5.1.2. «..har du ikke trygghet, så har du heller ikke gode forutsetninger til å lære” .....	31
5.1.3. “Å, den er kjempestor. Ubegrenset” .....	33
5.1.4. Oppsummering første forskningsspørsmål.....	34
5.2. Hvilke muligheter erfarer skolelederne er til stede for å utvikle skolens læringsmiljø? .....	34
5.2.1. «Jeg har alltid for mye å gjøre..» .....	35
5.2.2. «..også har jeg jo Blå Kors-skolene..» .....	36
5.2.3. «..aldri før vært så komfortabel som nå..» .....	36
5.2.4. «..vi har grei økonomi..» .....	36
5.2.5. Oppsummering andre forskningsspørsmål.....	37
5.3. Hvilke prioriteringer gjør rektor av ressurser for å få et bedre læringsmiljø på sin skole? .....	37
5.3.1. « ..interessert i, oppriktig interessert i og engasjert i elevene..» .....	37
5.3.2. «...det skjer mye i det daglige av uformelt samarbeid også på avdelingene».....	38
5.3.3. «Mest mulig ressurser nærmest mulig eleven..» .....	39
5.3.4. Oppsummering tredje forskningsspørsmål .....	40
6.0. Drøfting .....	41
6.1. Drøfting av første forskningsspørsmål.....	41
6.2. Drøfting av andre forskningsspørsmål .....	43
6.2.1. Hvordan leder rektorene?.....	44
6.2.2. Å være rektor på en privat skole.....	47
6.3. Drøfting av tredje forskningsspørsmål.....	48
6.4. Tanker rundt forskerrollen.....	49
7. Oppsummering .....	51
8. Kilder:.....	53
Vedlegg 1 - Intervjuguide .....	59
Vedlegg 2 - Brev til informantene .....	60
Vedlegg 3 – Meningsfortetting av svar .....	61

## 1 Innledning

Høsten 2010 deltok jeg på en samling for skoleledere på Stiklestad hvor Eifred Markussen fra NIFU STEP holdt et foredrag om gjennomstrømning i videregående skole. Ut fra en undersøkelse av rundt 10000 elever trakk han fram de faktorene som var mest utslagsgivende for om elevene gjennomførte. Han fant at sosial bakgrunn og karakterer fra grunnskolen ser ut til å være avgjørende for elevenes og lærlingenes gjennomføring (Markussen m. fl. 2008).

Gjennomstrømning har også blitt et gjennomgangstema i media. På skolen hvor jeg jobber har det blitt mye diskutert, ikke minst i forhold til hvor mange som gjennomfører av våre egne elever. I utgangspunktet syslet jeg derfor med tanken på å skrive masteroppgaven min om hvordan skoleledere kunne påvirke gjennomstrømning på egen skole. Foredraget til Markussen var svært interessant og trakk meg også ned på jorda når det gjaldt hva jeg kunne finne ut i løpet av det året jeg skulle bruke på å skrive masteroppgave.

Samtale med veilederen min, Gunnar Engvik, var også klargjørende. Dermed fikk oppgaven min en noe annen retning enn det jeg hadde sett for meg på forhånd. I stedet for å se på skoleledelse og gjennomstrømning, fant jeg ut at jeg ville undersøke hvordan skoleledere mener de kan påvirke læringsmiljøet på sin egen skole, dette vil jo igjen være med på å påvirke om elevene gjennomfører og består.

Selv om begrepet læringsmiljø også ble brukt før Stortingsmelding 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, er det med denne stortingsmeldingen at begrepet ble løftet skikkelig fram. I denne meldingen kommer det fram at myndighetene selv om de peker på mye som fungerer bra, ikke var fornøyd med tilstanden i den norske skolen. Noen av tiltakene som skulle forbedre læringsutbyttet for elevene, var en satsing på å utvikle et best mulig læringsmiljø, gode og kompetente lærere og det å utvikle skolen som lærende organisasjon. Motsatt peker forskning på tre forhold som hemmer læring. Det første er organisasjonsformer som ikke legger tilstrekkelig til rette for læring og utvikling. Så kommer manglende tradisjon for læring gjennom det daglige arbeidet, og til sist føyelige ledere. En sterk skoleleder anses altså som viktig for å få en god skole. Utdanningsdirektoratet har i etterkant hatt flere prosjekter og satsninger for å forbedre læringsmiljøet i den norske skolen. I tillegg legger de ut artikler og materiell på nettet med ny forskning og råd om hvordan skolene kan gå fram for å forbedre skolemiljøet sitt, blant annet

*Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø.* Dette materialet er utarbeidet av en forskergruppe som er ledet av Thomas Nordahl. Andre forskere som har skrevet om læringsmiljø er blant annet Einar og Sidsel Skaalvik og John Hattie.

Selv har jeg arbeidet på en privat videregående skole i Nord-Trøndelag de siste tjue årene. Jeg har utdanning fra NTNU med fagene norsk, historie og samfunnsfag, og etterutdanning i norsk som andrespråk og spesialpedagogikk. Jeg startet som lærer på en liten, offentlig, videregående skole, og begynte på den skolen jeg jobber nå i 1990. Fram til rundt 2000 var jeg lærer, i tillegg til at jeg var tillitsvalgt for Utdanningsforbundet i flere perioder. Deretter ble jeg avdelingsleder, og fra 2005 fikk jeg en inspektørfunksjon i 20 %. Fra høsten 2010 har jeg vært assisterende rektor i 70 % stilling. Samme høst fikk skolen min tilbud om å bli med på Utdanningsforbundets satsning *Vurdering for læring*. Vi ble med på satsningen, og jeg ble ressursperson fra skolen vår. Ved siden av jobb har jeg de siste årene studert skoleledelse. Vi var åtte fra skolen min som startet på et studium på 30 studiepoeng i skoleledelse gjennom Norsk Lærerakademi. Fire av oss tok eksamen, og nåværende rektor og jeg fortsatte på masterstudiet i skoleledelse på NTNU.

Jeg har altså «gått gradene» yrkesmessig, noe som ved siden av studiene har ført til større bevissthet rundt det å være skoleleder. Som lærer var perspektivet mitt å undervise og skape et godt læringsmiljø slik at elevene lærte mest mulig, både når det gjaldt fag og personlig dannelse. Fremdeles er det jeg brenner for nettopp å skape et godt læringsmiljø for elevene, men i dag er perspektivet mitt i større grad skolelederens, og hvordan skoleledelsen kan bidra til en utvikling av skolens læringsmiljø.

Mye av skoleforskningen i Norge har vært gjort i grunnskolen, men i og med at jeg selv jobber i den videregående skolen, er det dette skoleslaget jeg har mest kunnskap om og er mest interessert i. De videregående skolene i Norge er svært ulike. Bare i Nord-Trøndelag er det 11 offentlige videregående skoler og to private. De minste skolene har rundt 150 elever, mens de største har over 1000. Antallet ansatte vil dermed variere sterkt. For de private skolenes vedkommende vil forholdene være enda mer forskjellige. I tillegg til stort sprik i størrelse og historie med hensyn til programområder, kommer det an på hva slags godkjenning skolene har. I Norge har de fleste private skolene godkjenning på pedagogisk grunnlag, slik som Steinerskolene og Montessori-skolene, eller på religiøst grunnlag, som Kristelig Gymnasium i Oslo med flere hundre elever, og små menighetsskoler med i overkant av 15 elever.

Tilnærmingen til religionen vil også være svært forskjellig, noen skoler er først og fremst for barn og ungdom med foreldre som tilhører en bestemt organisasjon eller trossamfunn, mens andre igjen tar inn elever med ulik bakgrunn og religion. En tredje godkjenningsvariant er skoler for funksjonshemmede.

Den skolen der jeg jobber, er en av fire Blå Kors-skoler. Disse skolene ble opprettet som opplæringstilbud for klienter ved en rusinstitusjon. En av rusinstitusjonene ble nedlagt allerede i 1989, men skolen fortsatte driften med elever fra området rundt. Også de tre andre Blå Kors-skolene tar i dag inn elever utenom den institusjonen de en gang var et skoletilbud for. Den største skolen har statsstøtte for 160 elever, og den minste for 32 elever.

Som skoleleder mener jeg at det i tillegg til de vanlige utfordringene for skoleledere, kommer en del tilleggsutfordringer for skolelederne i de private skolene. De må forholde seg til egne lovverk og forskrifter og egne system for inntak av elever og markedsføring. I tillegg vil de private skolene ikke i samme grad ha det støttende nettverket som de offentlige med rektormøter og en fylkesskolesjef med tilhørende stab. Jeg ser også for meg at bakgrunnen til skolene vil være med på å skape en egen kultur blant de ansatte, noe som både vil prege måten lærerne møter elevene, og hvordan lærerne stiller seg til utviklingsarbeid på egen skole.

Siden forholdene på skolene er svært forskjellige, vil jeg snevre inn og se nærmere på lederutfordringene i Blå Kors-skolene. Jeg vil anta at skolelederne på disse fire skolene vil ha mange av de samme utfordringene. Alle fire skoler er forholdsvis små og alle skolene startet som skoletilbud for pasienter på en rusinstitusjon. Selv om elevgruppen i dag er mer sammensatt, hadde de tidligere samme type elevgrunnlag. Antakelig har dette ført til at de ansatte på denne typen skoler i større grad enn på andre skoler ser «hele mennesket» og ikke bare på eleven som «fagperson». Jeg forventet på forhånd at skolelederne var opptatt av det å se elevene, at dette ville være noe de holdt høyt i møtet med lærerne og at det ville prege skolenes læringsmiljø. I tillegg har disse skolene opp gjennom årene vært truet av nedleggelse på grunn av varierende innstilling og bevilgninger fra de politiske myndighetene. Skolelederne og de ansatte har måttet kjempe for arbeidsplassene, noe som kanskje har vært med på å skape et indre samhold og en ekstra entusiasme hos de ansatte.



## 1.1. Problemstilling

Skolelederne har svært forskjellig utgangspunkt når det gjelder det å lede skolen og påvirke elevenes læringsmiljø. Det er rimelig å forvente at nettopp skolens kultur og læringsmiljø vil være viktige faktorer for om elevene gjennomfører og består. I og med at det er nettopp læringsmiljø jeg skal undersøke, vil jeg prøve å snevre inn de utenforliggende forholdene, slik at disse blir mest mulig like.

Problemstillingen min blir derfor:

### **Hvordan opplever skolelederne i Blå Kors-skolene mulighetene til å utvikle skolens læringsmiljø?**

For å finne ut av dette har jeg laget følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever skolelederen skolens læringsmiljø?
2. Hvilke muligheter erfarer skoleleder er til stede for å utvikle skolens læringsmiljø?
3. Hvilke prioriteringer av ressurser gjør skoleleder for å få et bedre læringsmiljø på skolen?

For å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, trekker jeg i kapittel to inn de rammene de private skolene må forholde seg til. Det har så vidt jeg vet ikke vært gjort noen studier på denne typen skoler, og jeg mener at dette vil være med på å avgjøre rektorenes handlingsrom. I kapittel tre har jeg med teorier og forskning om læringsmiljø. Her legger jeg særlig vekt på hva Nordahl, Skaalvik og Skaalvik, Utdanningsdirektoratet og Hattie mener om temaet. Jeg har også med et underkapittel om styring og ledelse, og ulike teorier omkring ledelsestyper. Jeg hadde en antakelse om at måten rektorene leder skolen på kunne være temmelig ulik, og jeg valgte derfor å ha et bredt grunnlag med hensyn til ulike ledelsesstrategier. Deretter kommer kapittel fire om metode, hvor jeg forklarer hvordan jeg har gått fram i intervjuene av de fire skolelederne, og hvor jeg også prøver å se på fallgruver jeg måtte prøve å unngå. I kapittel fem har jeg en oppsummering av svarene på intervjuene, og i kapittel seks har jeg sammenlignet teorigrunnlaget med de dataene jeg fikk samlet inn, og prøvd å diskutere disse. Kapittel sju er en oppsummering av resultatene mine.

## 2. Rammevilkår for de private skolene

De fire Blå Kors-skolene er alle videregående skoler godkjent etter § 2-1f i privatskoleloven, det vil si skoler for funksjonshemmede. De som er kategorisert som funksjonshemmede må ha en bekreftelse fra en instans utenfor skolen (for eksempel lege, NAV, pedagogisk-psykologisk tjeneste) om at de trenger spesiell tilrettelegging. Det er sjelden funksjonshemmingen er fysisk, den vil oftere være psykisk eller sosial. Mange i denne elevgruppen har angst, ADHD, spiseforstyrrelser, rusproblemer og lignende. Skoler godkjent etter § 2-1f, skoler for funksjonshemmede, har ikke krav om et spesielt pedagogisk eller religiøst ståsted. Unntaket er Skog videregående skole som i tillegg til å ha godkjenning for funksjonshemmede, også har en godkjenning etter § 2-1a, dvs. på et religiøst grunnlag. Selv om de andre tre skolene ikke har dette kravet etter loven, er de alle eid av Blå Kors, en kristen organisasjon som først og fremst driver med behandling av mennesker med et rusproblem. Blå Kors sin visjon er: »Blå Kors setter himmel og jord i bevegelse for å hjelpe mennesker med rus og andre livsstilsrelaterte problemer – og forbygge disse.» De ansatte må kunne stå for og være lojale mot Blå Kors' verdigrunnlag, både med hensyn til det kristne livssynet og forholdet til edruskap. Selv om de ansatte ikke nødvendigvis er personlig kristne, er det likevel grunn til å tro at de har en felles verdiforankring. Elevgruppen speiler det norske samfunnet med hensyn til religiøs bakgrunn, det vil si at det i elevgruppen er elever med en annen tro enn den kristne og også elever som er lite bevisst eget religiøst ståsted.

Knaus videregående skole startet i 1967 som skoletilbud til en rusinstitusjon. Til å begynne med tilbød skolen i samarbeid med yrkesskolen i nærområdet sveisekurs, og etter hvert ble det også tømmerkurs. I dag har skolen godkjenning for 72 elever etter privatskolelovens § 2-1f, og har programområdene teknikk og industriell produksjon, byggteknikk og helse og sosialfag. Ca. 10 av elevene har i dag tilknytning til rusinstitusjonen. Dagens rektor startet allerede i 1981. Ledelsen på skolen består av rektor og to avdelingsledere i femti prosent. I tillegg har skolen en sekretær som fører regnskap. Skolens visjon er «Ett mål for alle og alle i mål».

Fjell videregående skole startet som skole i 1976, og som Knaus startet skolen som et tilbud til pasienter på en rusinstitusjon. Skolen har godkjenning for 76 elever etter privatskolelovens § 2-1f, og har i dag 70 elever. Skolens ledelse består av rektor og to inspektører i femti prosent stilling. I tillegg er det fire teamkoordinatorer som får ekstra betalt, men ikke en tidsressurs.

Skolen har tre programområder, teknisk og industriell produksjon, helse -og sosialfag og service og samferdsel. Rektor startet i 1995. Skolens har utarbeidet en pedagogisk plattform med målsettingen: « På Fjell videregående skole har vi et positivt og helhetlig syn på elevene, og vårt mål er å skape et trygt og inkluderende miljø hvor læring og vekst muliggjøres.»

Alm videregående skole startet i 1966 og var også knyttet til en rusinstitusjon. Rusinstitusjonen ble overtatt av kommunen i 2010. Alm har godkjenning for 32 elever etter privatskolelovens § 2-1f, og har programområdene teknikk og industriell produksjon og design og håndverk. Skolen har søkt om utvidelse og har fått godkjenning for 10 plasser på helse- og sosialfag fra 2012, og har inne en søknad om godkjenning for ytterligere 10. Rektor, som nå er sykmeldt, startet på skolen i 1996, og dagens konstituerte rektor tok over fra høsten 2009, men da hadde hun jobbet som sosialkonsulent på skolen fra 1994. I tillegg til rektor har to av lærerne administrative oppgaver med rapportering og inntak, og skolen leier også inn en kontormedarbeider i halv stilling. På Alm bruker de slagordet «Alm - et sted for vekst og utvikling».

Skog videregående skole startet i 1965 og har samme bakgrunn som de tre andre skolene. I dag har skolen statsstøtte for 45 elever etter privatskolelovens § 2-1f og 115 etter § 2-1a, til sammen 160 elevplasser. Skolen har programområdene teknikk og industriell produksjon, byggteknikk, design og håndverk, helse- og sosialfag og påbygging til generell studiekompetanse. I tillegg til rektor i hel stilling, består ledelsen av assisterende rektor med ca. 70 prosent ressurs og fem avdelingsledere, hver med mellom 20 og 30 prosent ressurs. Skolen har også to kontormedarbeidere, regnskapsmedarbeider og driftsleder. Dagens rektor ble ansatt som inspektør i 2001 og tok over som rektor i 2010. Skolens tidligere rektor hadde da hatt rektorjobben siden 1985. Skolens visjon er: »Skog opplæringscenter vil på grunnlag av de kristne verdier hjelpe mennesker til nye muligheter for personlig vekst, trivsel, skolegang og arbeid.»

## **2.1. Økonomi**

Når det gjelder privatskolenes økonomi, blir disse regulert av statsbudsjettet, økonomiforskriften for private skoler (2007) og privatskoleloven (2003). Blå Kors-skolene har godkjenning etter § 2-1f i privatskoleloven, det vil si at de har godkjenning som skoler spesielt tilrettelagt for funksjonshemmede. Skog har godkjenning for 45 elever etter denne paragrafen. Særskilte skoler for funksjonshemmede får dekt 100 % av et tilskuddsgrunnlag. Her ligger en

tenkt sum for denne elevgruppen til grunn. Skoler med denne godkjenningen får en liten støtte til husleie.

Privatskoler med godkjenning etter § 2-1a, det vil si med godkjenning på religiøst grunnlag, får 85 % av gjennomsnitt av driftsutgiftene per elev i den offentlige skolen, jmf § 6-1 i privatskoleloven (2003). Skog har godkjenning for 115 elevplasser etter denne paragrafen. Etter § 6-2 kan disse skolene kreve inntil 15 % av statsstøtten som skolepenger fra elevene. Skog har valgt ikke å ta skolepenger i og med at de ikke ønsker å gjøre forskjell på elevkategoriene. Disse skolene får normalt heller ikke statsstøtte til husleie.

Elevne i videregående skoler med godkjenning etter privatskoleloven § 2-1a og 2-1f, skal telles to ganger i skoleåret, den 1.10. og den 1.04., mens de offentlige skolene bare registrerer elevene de har den 1.10. Det vil si at dersom en elev i den offentlige skolen slutter etter den 1.10., får skolen likevel beholde full støtte for denne eleven. Det gjelder også for skoler for funksjonshemmede, mens støtten for siste halvår vil forsvinne for de private skolene som har godkjenning etter § 2-1a.

I § 13 i økonomiforskriften står det også at dersom en elev har mer enn 20 dager fravær på en av telledatoene, faller statsstøtten bort. Skolene bruker svært mye ressurser på telling av elevene. Skoler for funksjonshemmede vil beholde hel statsstøtte for elevene uansett fravær før den 1. 04., men en utfordring for Skog, sammenlignet med de andre Blå Kors skolene og de offentlige skolene, er at det kreves en større innsats for å dokumentere oppmøtet for elevene. Skolen risikerer å miste statsstøtte nettopp for de elevene det er mest arbeid med, mens elevene har rett til å fullføre skoleåret selv om skolen ikke får statsstøtte for dem. I tillegg vil skoleledernes mulighet til å redusere kostnadene tilsvarende, være små. Å slå sammen grupper og trekke inn lærerressurser i et skoleår vil være vanskelig å gjennomføre. Både kontaktlærerne, rådgiverne og ledelsen på Skog bruker mye tid på oppfølging av elevene. Likevel kan denne ekstra oppfølgingen av elevene muligens være en suksessfaktor. Når kontaktlærerne øyeblikkelig tar tak i fravær og konfronterer elevene med det, er det en type omsorg og kan være en grunn til at eleven møter opp mer enn han eller hun ellers ville ha gjort.

I § 5 i Økonomiforskriften for privatskolene står det at de private skolene ikke kan drive med annet arbeid enn skolevirksomhet. Det gjøres unntak for kantine- og internatdrift, men skolene

kan for eksempel ikke drive med kursing av andre enn de elevene de har statsstøtte for. De private skolene har derfor ingen mulighet til å skaffe seg andre inntektskilder enn statsstøtten.

For å oppsummere økonomien til de private skolene, så vil skolene for funksjonshemmede ha et ganske bra utgangspunkt for skoledriften sin, mens skolene som er godkjent på et religiøst grunnlag vil ha et lavere og mer uforutsigbart statstilskudd enn de offentlige skolene. Blå Kors-skolene har en ekstra krevende elevgruppe, hvor det i tillegg er nødvendig med en ekstra stor innsats for å dokumentere oppmøtet for elevene. Dette gjelder både for kontaktlærerne som registrerer oppmøtet og for den administrative ledelsen. De private skolene får, i motsetning til de offentlige, ikke dekning til kapitalkostnader, det vil si til nybygg og vedlikehold.

## **2.2. Lovverk og læreplaner**

De private skolenes drift reguleres av privatskoleloven og forskrift til privatskolelov, mens de offentlige skolene reguleres av opplæringsloven og forskrift til opplæringslov. I stor grad er disse lovene like, men det er også en god del ulikheter. De paragrafene som gjelder elevrettigheter, vurdering, eksamen osv. følger i hovedsak hverandre. For begge skoleslag kreves det en god del arbeid å holde seg orientert om lovendringene.

Privatskoleloven § 5-1 krever at hver private skole skal ha sitt skolestyre. Rektor, en representant for undervisningspersonalet og en representant for de andre ansatte skal møte i skolestyret for de private skolene. Skolestyret er den øverste ledelsen av skolene og skal se til at skolen blir drevet i samsvar med gjeldende lover og forskrifter. De skal blant annet vedta budsjett og regnskap, fastsette inntaks- og ordensreglement, de har ansvar for at skolen har en forsvarlig økonomi- og regnskapsforvaltning, og de skal se til at offentlige krav og forutsetninger for virksomheten blir oppfylt. De skal også sørge for at det er rett og nødvendig kompetanse i virksomheten, og at undervisningspersonale, skoleledere og personale med særoppgaver ved skolen får nødvendig kompetanseutvikling. Siktemålet skal være å fornye og utvide den faglige og pedagogiske kunnskapen slik at de ansatte kan holde seg orienterte om og være på høyde med utviklingen i skolen og samfunnet. For hvert år skal det utarbeides en årlig rapport om tilstanden i skolen knyttet til læringsresultat, frafall og læringsmiljø.

Både § 2-3 forskrift til opplæringsloven og privatskoleloven handler om nasjonale undersøkelser om læringsmiljøet for elevene. Mens forskrift til opplæringsloven legger ansvaret på skoleeier,

er det for de private skolene skolestyret som har ansvaret for at nasjonale undersøkelser om motivasjon, trivsel, mobbing, elevmedvirkning, elevdemokrati og det fysiske miljøet blir gjennomført og fulgt opp lokalt.

Enkelte privatskoler utarbeider egne læreplaner (disse må godkjennes av direktoratet), men de fire Blå Kors skolene bruker de ordinære læreplanene.

### **2.3. Inntak, markedsføring og nettverk**

De private skolenes inntaksreglementer er regulert gjennom § 3-1 i privatskoleloven og gjennom rundskriv 5-2010 fra Utdanningsdirektoratet. Skolene skal ha hele landet som inntaksområde. De offentlige skolene vil ha fylkesvise opptakskontor og dermed forholdsvis lite arbeid med inntaket av elever. Elevene søker elektronisk gjennom [www.vigo.no](http://www.vigo.no), nettstedet for søking på offentlig videregående opplæring. For de private skolene vil opptaket variere noe. Enkelte samarbeider med fylket, og søkerne søker gjennom vigo.no, mens andre skoler igjen ikke har denne typen samarbeid. Uansett må søkerne fylle ut en papirsøknad og legge ved kopi av attester som sendes direkte til skolen. Inntaket på de private skolene skjer i samsvar med skolens eget inntaksreglement.

Skolene må sette av mye tid til inntaket. Til gjengjeld fører dette arbeidet til at skolen vet mer om elevene når de kommer, og at elevene vet mer om skolen og hva de går til. Dersom en klarer å skape gode relasjoner mellom elever og ansatte på skolen allerede før elevene starter, vil det være gunstig. Det skaper også mulighet for bedre tilrettelegging.

Et annet område hvor mange privatskoler må legge ned en betydelig innsats, er innen markedsføring. Både offentlige og private skoler må ha et visst elevgrunnlag for å fortsette. Selv om de offentlige skolene, ikke minst i byene, må konkurrere, har mange av dem et stort geografisk omland, hvor ungdomsgruppen har få andre muligheter enn å gå på nærskolen sin. De private skolene har sjelden denne fordel. De vil vanligvis konkurrere mot en eller flere offentlige skoler i nærheten. Selv om det må brukes mye tid og ressurser på markedsføring, kan det også skapes positive sideeffekter. Når hele skolen gjør en ekstra innsats sammen, for eksempel gjennom «åpen dag» og andre arrangementer, kan det skape et sosialt fellesskap mellom de ansatte og i forhold til elevene.

Nettverket rundt skolelederne i de private skolene vil være annerledes enn for dem i den offentlige skolen. Rektorene i de videregående skolene i samme fylke vil ha felles møter, og de vil ha en fylkesskolesjef med tilhørende stab som kan hjelpe dem med avklaringer rundt nye lover, forskrifter og læreplaner. Rektorene på de private skolene vil i de fleste tilfellene stå utenfor dette nettverket. I tillegg vil de dessuten forholde seg til egen lov og forskrift. Fylkesmannen holder kursing om nye aktuelle tema, men uansett må mye avklares på skolenivå. Det krever at privatskolenes skoleledelse i enda større grad enn i den offentlige skolen gjør en innsats for å holde seg oppdatert, og at de har kompetanse og kapasitet til å sette seg inn i det nye som kommer. Likeledes vil de offentlige skolene ofte samarbeide på andre områder. Skolelederne i de private skolene vil vanligvis ikke få være med i disse nettverkene, selv om dette varierer fra fylke til fylke.

Til gjengjeld er de fleste private skoler medlem i Kristne Friskolers Forening (KFF). KFF er en organisasjon som arbeider for de private skolenes sak, og har blant annet som oppgave å informere og holde kurs om nye lover og regler for de private skolene. Fylkesmannen har tilsyn med de offentlige skolene og hadde tidligere også tilsyn med de private, noe som var en ordning som fungerte godt, blant annet fordi det ga et godt sammenligningsgrunnlag i forhold til de private skolene. I dag er det Utdanningsdirektoratet som står for tilsynet av de private skolene.

I dette kapittelet har jeg vist at de private skolene har annerledes rammevilkår enn de offentlige skolene. Økonomien er en del strammere, lovverket de følger er forskjellig fra det de offentlige skolene følger, og så videre. I tillegg til dette er skoleledelsen på de private skolene på mange vis overlatt til seg selv, men blir samtidig kontrollert nøye gjennom rapporteringer og tilsyn. Skolene står i fare for å miste godkjenningen dersom reglene ikke følges.

### 3. Teorigrunnlaget

I dette kapittelet vil jeg presentere de teoriene jeg vil bruke videre i oppgaven min. I hovedsak vil jeg presentere teorier omkring læringsmiljø, styring og ledelse i skolen.

#### 3.1. Læringsmiljø

Tidligere så man på læring som enkle input-out- modeller hvor lærerens undervisning var det samme som det eleven lærte. Det ble tidlig klart at læringsprosessen ikke er så enkel, og Bjørndal og Liberg (1978) har illustrert dette i *den didaktiske relasjonsmodellen*. Den er en tankemodell om undervisning. Didaktikk handler om undervisningens hva, hvordan og hvorfor, og modellen skiller ut de vesentligste faktorene i undervisningssituasjoner. Disse faktorene er for det første *undervisningens innhold*, dernest må målet være klart, så må det velges *arbeidsmåter* og læringsaktiviteter og *vurderingsmåte*. *Rammefaktorer* som fysiske forhold, tidsorganisering, elevorganisering og skolekultur må også vurderes. Til sist må forutsetninger for *eleven* og klassen som helhet tas i betraktning. Alle disse faktorene har en gjensidig relasjon og påvirkning, og modellen klargjør relasjonene mellom de ulike faktorene.

I dag er det altså vanlig å se på læring som en prosess hvor elevens forutsetninger og læringsmiljøet med mange ulike enkeltfaktorer og forholdet mellom dem, er med på å avgjøre hva elever lærer (Nordahl, 2010). Hvis man har et lærerperspektiv på læringsmiljø og elevenes læringsresultat, viser Hatties studier (2009) at læreren vil være svært viktig. Læreren har innflytelse på mange forhold som er utslagsgivende for elevenes læring. Her vil læreren som person og rollemodell spille inn, i tillegg til relasjonen han får til elevene, men også relasjonene til foreldre og samarbeidet med hjemmet. Relasjonene lærerne kan være med på å skape elevene i mellom, hans evne til å skape ro i klasserommet, hans evne til å motivere elevene, læreren som fagmenneske, formidler, veileder og klasseleder er alle faktorer som er med på å skape et godt læringsmiljø (Nordahl, 2010). I tillegg til disse faktorene som læreren kan være med på å påvirke, kommer de ytre rammene. Dette er forhold som lovgivning, økonomi, læreplaner og lærebøker, men også skolebygg, luft i klasserommet, de fysiske forholdene i klasserommet osv spiller inn.

Skaalvik og Skaalvik (2007) har et elevperspektiv på læringsmiljø. De definerer læringsmiljø som det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen, de holdningene og den



målstrukturen elevene opplever og erfarer. De mener at det miljøet elevene opplever, får betydning for motivasjonen og i neste omgang for prestasjonene. Skoler med en læringsorientert målstruktur sender signaler om at det viktigste er at eleven lærer, utvikler seg, har framgang og gjør sitt beste. En slik målstruktur med vektlegging av kunnskap og forståelse, vil få elevene til å bli mer opptatt av læringsstrategier og løsning av oppgaver. Det vil igjen føre til at det blir lettere for elevene å be om hjelp både fra medelever og lærere. En prestasjonsorientert målstruktur derimot, vil ha fokus på resultater og fremme konkurranse elevene i mellom og også mellom klasser og skoler. En slik målstruktur signaliserer at elevene verdsettes ut fra prestasjonene sine (Covington, 1992). Skaalvik og Skaalvik (2011) mener at signaler om hva som er viktig sendes fra samfunnet, hver enkelt skole og hver enkelt lærer. Signalene fra samfunnet har de siste årene i stor grad gått på at det er prestasjonene som teller. PISA-resultat, resultat fra nasjonale prøver og eksamensresultat er dessuten med jevne mellomrom i nyhetene. Myndighetene har opprettet Skoleporten der skolene selv kan få overblikk over egne resultat blant annet når det gjelder elevundersøkelsen og eksamensresultat. I neste omgang kan signalene fra samfunnet påvirke synet skolene og den enkelte har på egen målstruktur. Det vil være rimelig å anta at forholdene i større grad vil ligge til rette for mestring for elevene ved de skolene hvor det er greit å spørre om hjelp. I følge Bandura (1977) er elevenes forventinger om mestring avgjørende for den innsatsen og utholdenheten de har når oppgaver skal løses.

### **3.2. Hvordan kan skoleledelsen påvirke skolens og elevenes læringsmiljø?**

Utdanningsdirektoratet (2009) har flere perspektiv på læringsmiljø. De framhever at et godt og inkluderende læringsmiljø vil være av stor betydning både for den sosiale og faglige utviklingen hos elevene. Det vil være viktig at skoleledelsen skaper arenaer for drøfting, samarbeid og samhandling, samtidig som at hver enkelt lærer forstår målet med endring. I artikkelen *Hva kjennetegner et godt læringsmiljø* definerer Udir. (2011a) begrepet læringsmiljø som de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. De mener at kjennetegn på et godt læringsmiljø er avhengig av lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp, positive relasjoner mellom elev og lærer, positive relasjoner og kultur for læring blant elevene og godt samarbeid mellom skole og hjem. Den siste faktoren de mener er viktig for å få et godt læringsmiljø er god ledelse, organisasjon og kultur for

læring på skolen. Her utdyper direktoratet at ledelsen må kommunisere tydelige mål og forventninger til alle ansatte, de må foreta løpende vurderinger og gi tydelige tilbakemeldinger, det må være et positivt samarbeidsklima og gode relasjoner mellom de ansatte og ledelsen.

Nordahl (2010) mener at skoleledelsens påvirkningskraft på læringsmiljøet på skolen er relativ stor. En skoleledelse som klarer å få samlet personalet rundt en felles retning og visjon, felles normer, regler og verdier og som legger til rette for gode og støttende relasjoner blant de ansatte, vil ha et godt utgangspunkt for lærernes læringsmiljø og i neste omgang elevenes læringsmiljø.

Christensen (2010) mener også at skoleledelsen er en avgjørende faktor for skoleutviklingen. Lederne må være tydelige og interessere seg for hva som foregår i klasserommet. Han eller hun må sørge for at medarbeiderne får et eierforhold til oppgavene. Christensen bruker begrepet “insisterende delegering”, det vil si at skoleledelsen skal holde de ansatte ansvarlige i forhold til oppfølging av felles normer og satsningsområder, men på en konstruktiv måte. Det er likevel nødvendig å gripe tidlig inn dersom det er nødvendig. Likedan vil det å uttrykke tydelige forventninger være viktig. Andersen (2010) trekker inn at Pygmalioneffekten, dvs at folk har en tendens til å leve opp til forventninger, gjelder både elever og lærere.

Hattie (2009) har gjort en syntese med utgangspunkt i over 800 metaanalyser om «achievement» i skolen. Han har rangert 138 ulike bidrag fra eleven, fag, læreren eller skolen ut fra effekten de har på elevens læringsresultat. De to viktigste bidragene i følge Hattie kommer fra eleven selv. Det aller viktigste er elevens vurdering av egne prestasjoner, vanligvis formet ut fra tidligere skoleprestasjoner, selvvurdering og selvforståelse hører inn her. På andre plass kommer det Hattie kaller «Piagetian programs». Det vil si at elevens modenhetsnivå er et viktig bidrag. På tredje og fjerde plass kommer bidrag fra læreren. På femte og sjette plass kommer de to viktigste bidragene fra skolen. Først på 74. plass kommer skolelederens/skoleledernes effekt på elevenes læring. Her skiller Hattie mellom «instructional leadership» og transformativ ledelse, og metaanalysen viser at «instructional leadership» er mer positivt for elevenes læringsutbytte enn den transformativ typen ledelse. Særlig gjelder dette skoleledere som fremmer utfordrende mål for læreren og så sørger for å etablere trygge forhold slik at det er rom for kritikk og spørsmål i et støttende miljø, slik at lærerne kan nå disse målene. Ledere som fokuserer på elevenes læring har høyest effekt. Likedan er det at skolelederne deltok i lærernes læring og utvikling, slik som planlegging, koordinering og evaluering av læreren og lærestoff, viktig. I det hele tatt ser

involvering i evaluering av undervisning gjennom besøk i klasserommene og det å sørge for formativ og summativ tilbakemelding til lærerne, ut til å være suksesskriterier. Dette kommer jeg tilbake til i kapittelet om styring og ledelse.

### **3.3. Styring og ledelse**

I følge Moos (2003) har styring å gjøre med makt og det å få en organisasjon til å fungere stabilt. Det går ut på å planlegge, lage systemer og organisere for å få arbeidet gjort på en god og effektiv måte. Evaluering av arbeidet kommer også inn her. Typisk for styring er at relasjonene er asymmetriske.

Mens styring har med organisering, systemer og kontroll å gjøre, har ledelse mer å gjøre med å gi en retning (ibid.). Ledelse handler dermed om visjoner, strategier, utvikling og mennesker. Forholdet mellom skoleledelsen og de ansatte vil i større grad enn når det gjelder styring være symmetriske.

#### **3.3.1. Politisk styring av skolen**

I Stortingsmelding 30 (2003-2004) står det at prinsippene for det nasjonale styringssystemet skal være basert på klare og nasjonale mål, kunnskap om resultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et godt støtte- og veiledningsapparat. Staten har gått bort fra detaljregulering, og ønsker at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv skal ha mulighet og frihet til å skape god undervisning. Skolene skal få større mulighet til lokal og individuell tilpasning, men blir til gjengjeld sett mer i kortene gjennom innsyn av resultater osv.

Staten har fire hovedmuligheter for styring (Aasen, 2007; Møller og Ottesen, 2011). Den første er den juridiske som skjer gjennom regler, forskrifter, planer og instruksjoner. Tidligere stod denne typen styring sterkt i Norge (Aasen 2007), og den skulle sikre elevene de samme rettigheter og muligheter, og var en basis for den norske enhetsskolen. De private skolene har hovedsakelig de samme rammene som de offentlige, men følger privatskoleloven med forskrifter, i stedet for opplæringsloven med forskrifter.

Den andre typen statlig styring er den økonomiske gjennom tildeling av midler. Også denne typen styring har stått sterkt i Norge, og sørget tidligere for at de offentlige skolene hadde tilnærmet lik økonomi uavhengig av kommune- og fylkeskommuneøkonomi, mens det i dag er

større grad av rammeoverføringer, noe som gir større rom for lokale prioriteringer (Aasen, 2007). For de private skolenes vedkommende har bevilgningene variert svært etter den holdningen de politiske partier som har sittet i regjering har til privatskolene. Økonomien har tidligere vært temmelig uforutsigbar. Forliket mellom regjeringspartiene og Kristelig Folkeparti i 2007 skapte mer forutsigbare forhold.

Den tredje typen styring er ideologisk eller informativ (Møller og Ottesen, 2011). Denne formen for styring skjer gjennom at staten setter mål, læreplaner og retningslinjer for utdanningen. I tillegg kommer informasjon til skoleeiere, skoleledere og lærere. Grunn- og etterutdanning av skoleledere og lærere kommer også inn her. Denne typen styring gir forholdsvis stort lokalt spillerom både for de offentlige og de private skolene. Også de private skolene tilbys for eksempel å være med på videreutdanning som *Kompetanseløftet* og satsningen *Vurdering for læring*.

Den fjerde typen statlig styring skjer gjennom nasjonal vurdering (ibid.). Denne formen har fått større betydning de siste årene gjennom fokus på resultater fra nasjonale prøver, eksamenskarakterer og Elevundersøkelsen. Både de offentlige og de private skolene plikter etter opplæringsloven § 13-10 å utarbeide en årlig rapport om tilstanden knyttet til læringsresultat, frafall og læringsmiljø. Den årlige rapporten skal drøftes av skoleeier, dvs. fylkestinget for den offentlige videregående skolen og den øverste ledelsen ved de private skolene. De private skolene har plikt til å rapportere resultatene til eget skolestyre, og skolestyret har plikt til å drøfte denne rapporten (Privatskoleloven § 5-2k). Også de private skolenes resultater legges ut på Skoleporten.

### **3.3.2. Styring og ledelse i skolen**

Enten det gjelder offentlige eller private skoler, forventer myndighetene at skolelederne er endringsagenter for de reformene de initierer (Møller og Ottesen, 2011). Det vil si at skolelederne har ansvaret for at det de offentlige myndighetene kommer med av forordninger av ulike slag, blir fulgt opp på den enkelte skole. Skolelederen må på den ene siden forholde seg til myndighetenes styring gjennom lover, forskrifter, læreplaner osv. Han må sørge for enten selv å sette seg inn i og tolke gjeldende styringsdokumenter, eller at andre på skolen gjør det. I neste

omgang har skolelederen ansvaret for at disse blir fulgt opp og tilpasset egen skole. Skolens indre organisering, skolekultur og historie vil spille inn når forordningene skal settes ut i livet.

### **3.3.3. Ulike typer skoleledelse**

Synet på hva som er god skoleledelse har forandret seg. Ledelse er kulturavhengig, og det som fungerer i et land, i en tid og i en organisasjon, trenger ikke å fungere like godt under andre forhold. Likedan kan forholdene innenfor et land og innen ulike sektorer kreve forskjellige ledelsesstrategier. Møller (2004, s. 49) sier det slik: «I dag erkjenner de fleste ledelsesforskere at det ikke finnes noen universell teori for å undersøke organisasjonsatferd som er gyldig i alle kontekster.»

### **3.3.4. Verdibasert ledelse**

Irgens (2009) skriver om verdibasert profesjonsutøvelse. Han definerer en verdi som «en vedvarende tro på at spesielle atferdsmåter eller resultater er personlig eller sosialt å foretrekke framfor en motsatt eller alternativ atferdsmåte eller slutttilstand». Verdiene kan ses på som et menneskes «plattform». Dersom man har et avklart og bevisst forhold til egne verdier, vil de være et trygt og solid fundament for handling. Motsatt kan egne ubevisste fordommer være med på å automatisere handlingene våre og gjøre livet vanskelig for dem vi møter. Irgens mener at verdiene våre styrer oss mer enn vi tror og er klar over. Verdiene kan være ubevisste, og er ofte et resultat av oppdragelsen (Morgan, 1998). En bevisstgjøring av verdiene kan gi økt innsikt i egen handlemåte, og hjelpe oss til en reflektert profesjonsutøvelse som blir mer forutsigbar og trygg. Da kan det også bli mer konsistens mellom ord og handling, noe som i neste omgang vil være med på å skape tillit hos medarbeiderne. Avklarte, uttalte og ikke minst felles verdier på en arbeidsplass er dermed en stor fordel.

I rapporten om prosjektet «Successful School Leadership Project» framheves nettopp betydningen av verdier (Møller og Fuglestad, 2006). Målet med prosjektet var å finne typiske trekk for godt lederskap i gode skoler. Ved siden av å legge vekt på teamarbeid i ledelsen og ha et klart fokus på læringsprosesser, nevnes lederskap med en klar verdiforankring som en suksessfaktor. Irgens (2009) refererer en undersøkelse der Rutter med flere (1979) sammenlignet 12 ungdomsskoler i London over fem år. De skolene som kom best ut når det gjaldt elevatferd, fravær, eksamensresultater og innblanding i ungdomskriminalitet var karakterisert ved at de

hadde en felles praksis som bygget på verdier og normer som gjaldt skolene som helhet. Dette fellesskapet med felles enhet og konsekvens kalte Rutter *skoleetos*. De beste skolenes etos bygget på en felles verdiorientering og felles atferdsmønstre. Rutters undersøkelse viste at på de beste skolene var ikke lærerne bare en representant for seg selv, men en representant for hele skolen. De hadde hele skolen i ryggen, noe som gjorde at elevene møtte forutsigbare konsekvenser og tryggere lærere.

### 3.3.5. «Instructional Leadership»

På 1970-tallet ble begrepet «instructional leadership» tatt i bruk i USA (Emstad og Postholm, 2010). Begrepet ble introdusert etter at forskere hadde sett på fellestrekk for skoleledere ved skoler der trenden hadde snudd fra dårlige læringsresultat til gode. Typiske trekk for disse lederne var at de hadde fokus på læring og resultater, og at de var tett på undervisningen. De krevde at lærerne skulle ha klare læringsmål og høye forventninger til innsats hos elevene. De skulle også holde unna alt ytre press som kunne forstyrre undervisningen (Hallinger, 2005).

Elmore(2000) hevder at skolens hovedmål er å forbedre skolens kompetanse slik at elevenes læringsmål stadig forbedres. Emstad og Postholm (2010) har tatt utgangspunkt i Elmore og definerer «Instructional leadership» til ledelse av arbeidet med **F**orbedring av **U**ndervisning og **L**æring (FUL). Målet til FUL-lederne var nettopp å forbedre eller vedlikeholde alle forhold som gjorde elevenes læringsresultater bedre. Hallinger og Murphy (1985) lanserte en modell for FUL-ledelse. Den skulle definere skolens visjon, lede undervisnings- og læreplanarbeidet og å skape et positivt læringsklima. Lederen skulle være målorientert, og gjennom å fokusere på og bruke skolens visjon, skape oppslutning om målet. Lederen skulle være fokusert på elevenes læringsmål og-resultat, lede veiledning og evaluere undervisningen, koordinere læreplanarbeidet og følge med på elevenes utvikling. I tillegg skulle lederen ha store forventninger til lærerne og satse på kompetanseheving og utvikling for dem.

I følge Møller (2006) var disse skolelederne målorientert. De var særlig opptatt av elevenes læringsresultat, og satte retning, koordinerte, kontrollerte og gav råd til undervisningen. Robinson m. fl. (2008) skildrer planlegging, koordinering og evaluering av undervisning som hjertet i FUL-ledelse. Det vil si at lederne involverer seg i planlegging, besøker klasserommet og ser på vurderingsarbeidet på skolen. Studier viser at denne typen involvering ikke har spesielt

stor betydning for lærernes effektivitet og elevenes prestasjoner (Robinson m. fl. 2008; Hallinger, 2003). Horng og Loeb (2010) har gjennom studier kommet fram til noen av de samme resultatene. De hevder at sterkt «instructional leadership» er nødvendig for en suksessfull skole, men dersom man bruker en smal definisjon på begrepet, og smalner det inn til bare å handle om læreplaner og rektors besøk i klasserommene, er det lite trolig at det vil være positivt for elevenes læringsresultat. Derimot viser studiene deres at økt læringsutbytte i større grad er en følge av god organisering fra ledelsens side, mer enn skolelederens direkte innflytelse på undervisningen i klasserommene. Skoleledere kan ha en stor effekt på elevenes læringsutbytte ved å ha fokus på å ansette god lærere og sørge for å beholde dem, og å skape rom og anledning for faglige og pedagogiske forbedringer for lærerne.

### **3.3.6. Transformativ ledelse**

Transformativ ledelse er en form for ledelse hvor en karismatisk leder står i sentrum. Denne typen ledelse fikk en fremtredende plass blant forskerne fra 1980-tallet (Bass 1985, 1995, 1998; Leithwood m. fl. 1990, 1996). Transformativ ledelse krever en karismatisk leder som har evnen til å inspirere, motivere og begeistre medarbeiderne sine, og lederens entusiasme skal smitte over på medarbeiderne (Bass 1985). De skal sammen utvikle en visjon som alle kan stå inne for. Lederen skal ha personlig omsorg og bruke tid på kommunikasjon med de ansatte. Han skal være opptatt av å bygge gode relasjoner til medarbeiderne gjennom å vise omtanke og styrke medarbeidernes selvfølelse. Han skal ha evne til intellektuell stimulering og stadig utfordre de underordnede med nye ideer og perspektiver. I følge Leithwood og Riehl (2003) skal leder og de som ble ledet, sammen komme opp på et høyere nivå når det gjelder motivasjon og moralsk handling. Møller (2006a) hevder at det teoretiske grunnlaget for transformativ ledelse er nært knyttet opp til karismatisk autoritet, og at det dermed kan være en fare for en heroisk heltedyrkelse av lederen.

### **3.3.7. Distribuert ledelse**

I dag ses ledelse oftere som et fenomen som er spredd utover i hele organisasjonen, og som en kollektiv prosess. Begrepet distribuert ledelse ble riktignok første gang brukt på 1950-tallet, men først på 1990-tallet dukket det opp igjen og det har fått stadig mer gjennomslag. Begrepet blir brukt noe forskjellig, men Møller (2006a) definerer det som ledelse som består av aktivitet og

samhandling, og som en motsetning til det hun kaller det heroiske lederskapet.

Ledelsesoppgavene blir dermed noe som foregår mellom de ansatte i en organisasjon og noe som blir delt mellom flere. Det er vanskelig for en enkeltperson å inneha nødvendig kompetanse og personlige egenskaper som trengs for å lede en skole av en viss størrelse, det vil være lettere å dekke opp for et team. Mulford (2003) viser til en OECD-rapport om skolelederens endrede rolle og nye krav til skolelederens kompetanse. Den rapporterer blant annet at altfor få skoleledere har tilgang på nødvendig formell kompetanse for jobben. I konklusjonen i rapporten hevder de at dersom en skal få til en bærekraftig skoleutvikling, kreves det at det er mange personer i ledelsen i skolene som både har kapasitet og kompetanse til å vedlikeholde og fremme skolens utviklingsarbeid. I et ledelsesteam vil en også kunne støtte hverandre og være sparringspartnere for ideer og muligheter. Også Gronn (2002) ser på ledelse fra en kollektiv synsvinkel, og mener at det er riktigere å se på ledelse som samhandling enn som handlinger utført av enkeltpersoner.

Spillane ser på begrepet distribuert ledelse i sammenheng med pedagogisk ledelse (Spillane m. fl. 2004). Han bryter ned det pedagogiske ledelsesarbeidet i konkrete gjøremål som for eksempel arbeid rundt en felles visjon og rundt utviklingen av en skolekultur preget av fellesskap, samarbeid og tillit, men også rundt lærernes profesjonelle og faglige utvikling. Samarbeid rundt visjon og felles utvikling er viktig, og det er rimelig å vente at oppslutning rundt mål vil bli større dersom en selv har vært med på å utarbeide dem. Det vil være med på å skape eierforhold og gjøre noe med synet på hvem som har ansvar for det som skal skje på en skole.

### **3.3.8. Demokratisk ledelse**

Distribuert ledelse og demokratisk ledelse har mange fellestrekk (Møller og Presthus, 2006). Sentrale demokratiske verdier som likhet, likeverdighet, solidaritet og sosial rettferdighet skal stå sentralt når skolelederen skal utvikle skolen. Dette arbeidet bør inkludere samarbeid og forhandling, og det må legges til rette for for å gjøre dette mulig. I følge Furman og Starratt (2002) må ideer få strømme fritt, og det må legges til rette for refleksjon og analyse rundt målene. Samtidig må det legges til rette både for den enkelte ansattes velferd og for fellesskapet, og det må tas hensyn til minoritetsgrupper. Det betyr likevel ikke at det skal være flertallsavgjørelser som avgjør hva som skal skje. Det er i større grad det at alle skal bli hørt, og at beslutninger som skal tas må være rettferdige og velbegrunnet. Etableringene av formelle



arenaer for beslutninger gjør det mulig at det beste argumentet vinner, og det bør være rom for gjensidig kritikk i det offentlige rom.

Møller og Presthus (2006) oppsummerer at demokratisk ledelse handler om de formelle arenaene og prosedyrene for beslutninger og samhandling, om medbestemmelsesrettighetene de ansatte har gjennom fagforeninger, og medbestemmelsen elevene har gjennom elevrådet. I tillegg er den uformelle samhandlingen viktig. Det bør være rom for refleksjon og analyse, argumenter bør lyttes til og det bør være gjensidig omsorg og respekt.

### **3.3.9. «Educational Leadership»**

Robinson (2006) hevder at forskning om skoleledelse i for stor grad har handlet om ledelse generelt og i for liten grad om selve den pedagogiske ledelsen. Påvirkningen fra generelle ledelsesteorier har vært stor, og det har vært hevdet at ledelse i stor grad er lik uansett organisasjon og arbeidsplass. Slik jeg forstår det mener hun at teoriene om generell ledelse fremdeles er viktig, og at forholdene må legges til rette for en samarbeidende skole, god kommunikasjon og så videre, men at dette ikke er nok. Hun mener at det er lærerne som kan gjøre den direkte forskjellen for elevenes læring, og at skoleledelsens rolle blir å forstå hvordan god undervisning og læring foregår, slik at de kan legge til rette for at slik undervisning og læring kan skje. Det er dermed viktigere at skoleledelsen har kunnskap om pensum, læreplaner, pedagogikk, tilbakemelding og vurdering og hvordan elevene lærer, enn kunnskap om generell ledelse. Hun skriver at forskning om generelle ledelsesteorier sier oss noe om hvordan en leder kan påvirke, men i mindre grad sier noe om hva det er som skal påvirkes. Hun mener derfor at skoleledelsesforskning framover bør ta utgangspunkt i hva det er med lærernes undervisning som gjør en forskjell for elevenes læringsresultat, og når dette er avklart, identifisere de forholdene som må til for at lærerne skal kunne undervise på en effektiv måte. Med et slikt utgangspunkt mener hun at skoleledelsens påvirkning på elevenes læringsmiljø og utbytte kan bli større.

I dette kapitlet har jeg beskrevet teorigrunnlaget jeg har brukt i oppgaven min. I det neste kapitlet vil jeg beskrive metodikken rundt intervjuene av Blå Kors-skolelederne.

## 4. Metode

### 4.1. Valg av overordnet forskningsstrategi med begrunnelse

En mulig framgangsmåte når en skal forske på et tema er å bruke et rent litteraturstudium, og få en oversikt over hva det er forsket på fra før på dette området, og hvilke kunnskaper som allerede eksisterer. Analysing av offentlige dokument og læreplaner kan også være aktuelt å trekke inn (Befring, 2007). En sammenligning av tidligere forskning kan få fram hva en allerede kan om dette fagfeltet, en kan finne utviklingslinjer og hva som fremdeles står uavklart. Denne forskningen tilhører en humanistisk tradisjon.

Norge fikk en ny reform i skolen i 2006 (LK2006), og den satte nye betingelser for elevene både i grunnskolen og i videregående skole. Det finnes likevel mye forskning innen skoleledelse, skolemiljø og frafallsproblematikk som er ny og aktuell. Samtidig syntes jeg det ville være spennende selv å samle opplysninger om skoleledelse, skolemiljø og frafall, og sammenligne mine funn med forskning som allerede er gjort.

Problemstillingen *Hvordan opplever skolelederne i Blå Kors- skolene mulighetene til å utvikle skolens læringsmiljø* peker klart i retning av kvalitativ tilnærming til studien. Den kvantitative forskningen har riktignok vært mye brukt opp gjennom tidene, og tilsynelatende kan kvantitativ forskning virke objektiv og som om den avdekker fenomenene den måler direkte. Imidlertid er også den kvantitative forskningen avhengig både av at spørsmålene som blir stilt er de riktige for å få avdekket fenomenet, spørsmålene må være utvetydige slik at informantene forstår dem rett, og informantene må være innstilt på å svare ærlig og korrekt. I etterkant må forskeren tolke og behandle dataene på en korrekt måte. Som Befring (2007) skriver, er styrken til kvantitativ forskning å beskrive, kartlegge, analysere og forklare problemområdet med variabler og kvantitative størrelser. Det hadde vært interessant å ha en spørreundersøkelse med skoleledere, lærere og elever om hvordan de oppfatter læringsmiljøet på skolene sine, og sammenlignet resultatene dem i mellom. Mens kvantitativ forskning legger vekt på formelle, strukturerte og standardiserte tilnærminger, vil kvalitativ forskning vektlegge informantenes meninger, selvforståelse, holdninger og intensjoner (ibid). Standardiserte spørreundersøkelser og lignende

vil ikke i samme grad kunne gå i dybden og få fram subjektive følelser og oppfatninger som det et intervju kan. Etter å ha vurdert de ulike valgene jeg hadde for masteroppgaven min, kom jeg altså fram til at jeg ønsket å intervju skolelederne om opplevelsen de har av læringsmiljøet på skolene sine. Hvilke tanker ville de gjøre seg om skolekulturen og læringsmiljøet på egen skole, og hva ville de tenke om den innflytelse de selv har på læringsmiljøet? Likedan ville det være interessant å høre hva slags målstruktur de har for skolen, er den læringsorientert eller prestasjonsorientert? Andre spørsmål som var aktuelle, var hvordan de organiserte samarbeidstid for lærerne. Dette var moment jeg var interessert i å få svar på, men samtidig er mye av styrken til et intervju at en må være åpen for informantens meninger og tanker, slik at en må åpne for helt nye sider ved temaet som en kanskje ikke tenker på selv. Det å være en aktiv lytter og gi informantene tid til å tenke seg om og utdype meninger og tanker, måtte jeg også være bevisst på.

Denne oppgaven er altså et fenomenologisk studium, hvor læringskultur, styring og ledelse er det jeg ønsker å studere nærmere. Da jeg valgte intervju til å finne ut av disse fenomenene, var det likevel skoleledernes oppfatning av fenomenene jeg ville finne ut av. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er fenomenologisk forskning en forskning som legger vekt på å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens perspektiv og en beskrivelse av virkeligheten slik den oppleves av informantene og ut fra den forståelsen disse igjen har av den virkelige verden. Vettenranta i Postholm (2010) kaller informantene sine for medforskere og medpassasjerer på en forskningsreise i deres egne indre liv. Creswell (1998) karakteriserer fenomenologisk forskning som forskning på mennesker som har opplevd og erfart det samme fenomenet. Det vil være informantens subjektive forståelse av dette fenomenet som er i sentrum og hvor en konsentrerer seg om informantens hverdagslige erfaringer og opplevelser. Dermed er det viktig med dybdeintervju, og Postholm (2010) skriver at det er viktigere å gå i dybden med få informanter enn overfladisk med mange.

Forholdet til teori er også et aspekt som må vurderes. Noen forskere bruker den induktive metoden og utvikler en teori etter at data er samlet inn, som en forklaring på de funnene de har gjort, men den metoden som er vanligst på områder der det allerede er gjort en del forskning, er den hypotetisk deduktive metoden. Da er teorien utgangspunktet som gir grunnlag for problemstillinger eller hypoteser, som så igjen blir prøvd ut gjennom innsamling og analyse av data. Analysene kan deretter svekke eller styrke teorien og også gi grunnlag for å justere og

forbedre teorien (Befring, 2007). Jeg ønsket å bruke den hypotetisk deduktive metoden, for å se om de funnene jeg gjorde, og resultatene mine ville stemme med de teoriene jeg skulle bruke.

## **4.2. Valg eller trekking av informanter**

Da jeg skulle velge informanter til intervjuene, var det flere avveininger jeg måtte ta. I og med at jeg selv jobber på en kristen, privat videregående skole, og bestemte jeg meg tidlig for å konsentrere meg om den videregående skolen. En annen av vurderingene mine var hvilke skoleledere jeg skulle intervju. Det hadde vært greit å intervju lederne fra de skolene som lå nærmest min egen geografisk. Jeg kunne også ha valgt å undersøke skoler med samme størrelse, eventuelt skoleledere fra andre private skoler i Trøndelag godkjent på et religiøst grunnlag. I og med at jeg hadde bestemt meg for å ha et fenomenologisk studium, bør de andre faktorene være mest mulig like. Derfor endte det med at jeg bestemte meg for å intervju de fire Blå-Kors-rektorene. Selv om disse skolene er spredt geografisk, har de mye felles. Alle er eid av Blå Kors, alle har startet som skoletilbud for klienter på en alkoholikerinstitusjon og alle er forholdsvis små.

I utgangspunktet hadde jeg bestemt meg for å intervju skoleledere i den videregående skolen. Med skoleleder mener mange skolenes rektor, men organiseringen av oppgaver på skolene er ulik, og den jeg først og fremst var interessert i å intervju, var den pedagogiske lederen. I praksis vil det ofte være en ledergruppe som deler på de administrative og pedagogiske oppgavene. Jeg tok kontakt med rektor på skolene, og selv om rektor på den ene skolen hadde delegert mye av det pedagogiske arbeidet til avdelingslederne, mente rektor at han var godt oppdatert og av praktiske grunner ble det ham jeg intervjuet.

## **4.3. Beskrivelse av hvordan data ble innsamlet**

Jeg valgte å ta lydopptak av intervjuene slik at jeg kunne konsentrere meg om å stille spørsmål og være lyttende. Vante forskere kan muligens ta notater samtidig som de intervjuer informantene sine, men som nybegynner i faget, regnet jeg med at jeg hadde mer enn nok med intervjuet.

Thagaard (2009) legger vekt på at det er viktig å skape en tillitsfull atmosfære i begynnelsen av et intervju. For at informantene skal bli positivt innstilt og ønske å svare ærlig og oppriktig, og

komme fram med noe annet enn glansbildet av egen skole og jobb, er det nødvendig at han/hun får tiltro til intervjueren og at vedkommende ser betydningen av og føler seg trygg nok til å være oppriktig. Introduksjonen måtte jeg derfor tenke nøye over. Et moment her er også måten jeg introduserte forskningsprosjektet mitt på. På den ene siden er det viktig å forklare så mye at informantene forhåpentligvis synes at det er viktig og nyttig å svare, på den andre siden må en passe på ikke å fortelle så mye at informantene blir for mye styrt. For mitt vedkommende presenterte jeg de to temaene skolekultur og læringsmiljø på forhånd, og forskningsspørsmålene først da intervjuet ble holdt. Thagaard skriver at en kan risikere at informantene forteller det de tror intervjuer vil høre dersom spørsmålene er for ledende, og at intervjueren dermed kan komme til å styre informantene i en bestemt retning.

I intervjuet ønsket jeg å komme inn på flere områder, og jeg satset derfor på å ha et semistrukturert intervju. Kvale og Brinkmann (2009) definerer et semistrukturert intervju som en mellomting mellom en samtale og en lukket spørreskjemasamtale. Jeg satte opp en intervuguide med de temaene jeg ønsket at informanten skulle snakke om, men hadde åpne spørsmål og prøvde å følge opp det informanten sa. Samtidig som jeg ønsket å være lyttende og følge opp det som ble sagt, ville jeg også være sikker på at alle informantene mine kom inn på en del felles tema. Til sist i intervjuet hadde jeg også en avrunding. Thagaard (2009) skriver, nedtone det emosjonelle nivået med mer generelle spørsmål.

Ved siden av å vurdere formålstjenlig metode måtte jeg også vurdere den etiske siden ved intervjuet. Det er viktig at informantene vet hva som er formålet med intervjuet på forhånd og at de gir samtykke til å være med, og at intervjuet kan brukes i en skriftlig rapport i ettertid. Jeg sendte derfor en mail med informasjon til informantene. Der opplyste jeg om hensikten med intervjuene, at jeg ville anonymiserer alle opplysninger, og at jeg ville bruke det de sa, inkludert sitater, i den ferdige oppgaven. Jeg opplyste også om at jeg ville la dem lese igjennom og godkjenne intervjuene i etterkant. Alle fire informanter fikk tilsendt de transkriberte tekstene og godkjente bruken av dem. De fleste forskere nøyer seg med å få godkjenning på forhånd, men for å være sikker på at jeg hadde oppfattet det informantene sa riktig, og at de kunne gå god for uttalelsene sine, syntes jeg det var en styrke å få godkjenning også i etterkant.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora krever i *Prinsippet om konfidensialitet*, NESH (2006:14) ) at de som gjøres til gjenstand for forskning har krav på at

dataene blir anonymisert når undersøkelsen presenteres. Jeg har derfor laget nye navn til de fire skolene hvor jeg intervjuet rektorer og bruker heller ikke rektorenes navn.

#### **4.4. Pilotintervju**

For å få testet ut intervjuguiden min avtalte jeg å intervju en av dem jeg går på masterstudiet med. Han er rektor på en kristen, videregående skole i Sør-Trøndelag. Dette pilotintervjuet viste seg å bli nyttig. Det var greit å få testet ut det tekniske utstyret til lydopptaket slik at jeg slapp å være engstelig for om det virket. Ved siden av å ta opp lyden, tok jeg også en del notater i tilfelle det skulle bli trøbbel med opptaket, men det viste seg at opptaket var greit og med god lyd.

Transkriberingen av opptaket førte til en del spørsmål. I samråd med veileder kom jeg fram til at jeg skulle skrive på bokmål, selv om informantene snakker på dialekt. Lesbarheten blir bedre og etter min mening vil ikke informasjon gå tapt. I pilotintervjuet kuttet jeg også ut en del ord i de tilfellene hvor informanten ombestemte seg midt i setningen, der jeg mente det ikke hadde betydning for innholdet. I etterkant har jeg skjønt at alle detaljer skal være med, alle småord og vendinger selv om setningene da ikke blir fullstendige. Når det gjaldt mitt eget muntlig bidrag, tok jeg med alle spørsmål osv., men etter råd fra veilederen min kuttet jeg ut en god del av mine egne *ja* og *mm*.

Etter at intervjuet var ferdig transkribert og gjennomgått, fant jeg at spørsmålene mine var for generelle og sprikende. Jeg hadde falt for fristelsen å få føye til nye spørsmål til intervjuguiden min etter hvert som jeg leste ny teori. Jeg måtte derfor gå tilbake til den opprinnelige guiden og ta utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene og sørge for at ytterlige oppfølgingsspørsmål hadde sammenheng med dem.

#### **4.5. Analysering av data**

Da intervjuene var gjort, måtte de transkriberes. I motsetning til strukturerte spørreundersøkelser, kreves tolking og sortering av dataene. I og med at spørreguiden min inneholdt et oppsett over de temaene eller fenomenene jeg ønsket å undersøke, snakket informantene om de samme temaene, men de opplevde og fortalte om dem på ulike måter.

Selve transkriberingen var et omfattende arbeid. I og med at jeg ikke er spesielt rask til å skrive på data, måtte jeg med korte mellomrom stanse opptaket for å holde tritt med det som ble sagt.

Jeg skrev mye feil, og måtte bruke en del tid på å rette opp rettskrivingen. Etter at tekstene var skrevet ut, hørte jeg gjennom opptakene flere ganger slik at jeg fikk rettet opp feilavskrivinger. Opptakene var på mellom 35 og 70 minutter hver, og utskriftene ble på mellom elleve og nitten sider.

Etter å ha lest grundig gjennom de transkriberte intervjuene for å få et inntrykk av helheten, laget jeg et skjema med de spørsmålene jeg hadde i intervjuguiden. Jeg prøvde å finne og trekke ut særlig viktige uttalelser som får fram informantenes holdninger, inntrykk av og opplevelser om de samme fenomenene. Deretter kategoriserte jeg disse sammenfattede svarene inn i et skjema. Kvale og Brinkmann (2009) kaller denne forkortelsen av intervjuerens uttalelser for *meningsfortetting*. På dette stadiet skal meningene i teksten systematiseres og sammenfattes. Det var stor forskjell på hvor strukturert informantene svarte. Den første jeg intervjuet, svarte kort på spørsmålene og holdt seg til tema, mens noen av de andre i større grad hadde digresjoner og foregrep spørsmål senere ute i intervjuet. Dermed ble sorteringsjobben mye vanskeligere. Noen av svarene fra informantene kunne sorteres inn under flere av temaene, og da valgte jeg å ta med samme svar på flere plasser. Etter at kategoriseringsarbeidet var gjort, var det lettere å ha oversikt over og sammenligne svarene fra informantene.

Når det gjelder *tolkning*, tar Befring (2007) og Thagaard (2009) for seg den hermeneutiske tolkningsmåten. Hermeneutikken legger vekt på meningsinnholdet, og betrakter handlinger og intervjuer som tekster som kan fortolkes. Befring (2007) trekker fram den *hermeneutiske spiral* hvor forskeren leser intervjutekstene flere ganger, og hvor han for hver gang får større og større innsikt. Det å tolke og analysere intervjuene vil dermed være en prosess over tid. Dette synes jeg stemmer med prosessen hvor jeg analyserte dataene mine. I og med at jeg intervjuet informantene og transkriberte intervjuene selv, kjente jeg innholdet godt i utgangspunktet, men likevel måtte jeg lese gjennom intervjuene mange ganger før jeg var fornøyd med plasseringen og ordlyden i skjemaet. I tillegg måtte jeg flere ganger tilbake til originaltekstene og sjekke hvordan informantene ordla seg da jeg skrev ned kapitlene med resultater og drøfting.

Giddens (1976) hevder at forskernes fortolkning av et intervju er en dobbel hermeneutikk i og med at informanten allerede har fortolket sin egen virkelighet, og jeg måtte være bevisst på at det jeg tolker allerede er en fortolkning av et fenomen i virkeligheten.

#### 4.6. Vurdering av pålitelighet og mulige feilkilder

Når det gjelder reliabilitet må selv vante og seriøse forskere være oppmerksomme på at dataene de får inn kan være påvirket av feilkilder. For en mastergradsstudent er fallgruvene mange, og ikke nødvendigvis lette å forutse. En av feilkildene som kan påvirke dataenes pålitelighet, er forholdet til informantene. Klarer intervjueren å skape en tillitsfull stemning slik at informantene er ærlige og oppriktige og kommer med et bilde av virkeligheten slik vedkommende selv ser det? Dette er noe som kan vurderes ut fra den stemningen og det kroppsspråket informanten sender ut. Thagaard (2009) hevder at det blant annet kan vurderes ut fra hvor aktiv og pågående informanten er under intervjuet. Dersom de tar styring og for eksempel korrigerer intervjueren om de føler seg misforstått, er det tegn på at informanten står for det han eller hun mener. Etter min mening var informantene mine avslappet i intervjusituasjonen. Jeg kjente tre av dem fra før, og alle virket positive til å få fortelle om skolen sin. Tre av dem hentet meg på flyplassen, og vi fikk småpratet en del før selve intervjuet begynte.

Ellers nevner Thagaard at intervjuerens kjønn og alder kan ha betydning for intervjusituasjonen. Ansatte i videregående skole er jevnt over godt voksne, og dermed vil antakelig de fleste rektorene være eldre enn meg. Rektorstillingen er en stilling med ganske høy status, og i tillegg er de fleste menn. Jeg regnet det dermed som usannsynlig at de skulle føle seg underlegne i en intervjusituasjon med meg, snarere vil det omvendte være tilfelle.

Et annet spørsmål vil være om de ønsker å formidle et ærlig bilde av egen skole og egen ledelse av skolen. Mange vil ønske å framstille virkeligheten som bedre enn det den er. I motsatt tilfelle kan noen ønske å framstille den som tøffere, verre og mer problematisk enn det den er. I tillegg kan det være slik at om informantene er ærlige, vil det fremdeles være slik at det de forteller er egen tolkning, og denne tolkningen trenger ikke å være helt i samsvar med virkeligheten. Selvinnsikt kan være vanskelig.

I neste omgang kan forskeren, i dette tilfellet meg, misforstå og mistolke det som blir sagt. Mine egne meninger om temaene vil være med i fortolkningene av det som blir sagt, og det kan da være fort gjort å trekke for raske slutninger. Likedan kan egne manglende kunnskaper om temaene være med på å skape misforståelser. Her var det viktig å lese seg opp på forhånd og være nøye med å stille oppfølgingsspørsmål underveis, slik at jeg kunne sjekke om jeg hadde forstått det som ble sagt riktig. Samtidig har jeg mye kunnskap om rammene rundt det å drive en



privat skole, noe som kan være både en fordel og en ulempe. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.8. om etiske vurderinger.

Også når det gjelder å kategorisere, trekke slutninger og vurdere det ferdig innsamlede datamaterialet, er det flere muligheter for å gjøre feil. Påliteligheten vil i neste omgang være avgjørende for gyldigheten, eller om en vil validiteten, på forskningsresultatene.

#### **4.7. Naturalisert generalisering**

Etter flere vurderinger ble problemstillingen min å finne ut hvordan skolelederne opplever muligheten sin til å utvikle skolens læringsmiljø. Jeg håpet derfor for det første å finne ut hva skolelederne selv tenker omkring læringsmiljøet på egen skole. I neste omgang ønsket jeg å finne ut i hvilke grad de selv mener de påvirker læringsmiljøet. Jeg regnet også med at jeg fikk vite en del om hvordan den pedagogiske ledelsen og det pedagogiske utviklingsarbeidet foregår på skolene. Jeg ville avdekke hva de skolelederne jeg intervjuer tenker om sammenhengen mellom læringsmiljø og egen rolle, og om disse skolelederne tenker likt om disse spørsmålene.

Om andre skoleledere vil tenke likedan, er vanskelig å vite. Et utvalg på fire skoleledere av alle skolelederne i videregående skole i Norge er et svært lite antall, og det gir ikke grunnlag for å generalisere fra utvalg til populasjon. Det vil sjelden være tilfelle når datainnsamlingen skjer via intervjuer, uansett antallet informanter. Samtidig stiller Kval og Brinkmann (2009) spørsmålet om hvorfor vi i det hele tatt trenger å generalisere. Kanskje kan kvalitativ forskning være en måte å forstå og handle på i verden?

Stake og Turnbull (1982) i Postholm (2010) er inne på det samme. De bruker begrepet *naturalistisk generalisering*. Dette begrepet går ut på å beskrive situasjoner ikke nødvendigvis kan overføres fra en situasjon til en annen, for eksempler fra en skole til en annen eller fra et klasserom til et annet. Det er derimot viktig at alle viktige forhold ved forskningen er beskrevet, slik at leseren kan finne eventuelle likheter med sin egen situasjon. I følge Connelly og Cladinin (1990), også i Postholm (2010), er det det som er spesielt, og ikke det generelle som påvirker følelsene våre og som gjør inntrykk på oss. Overførbarhet fra ett kasus til et annet kan dermed skje på grunnlag av en likhet mellom ulike kasus.

Alle de fire rektorene jeg intervjuet er skoleledere på en privat skole. Alle skolene er eid av Blå Kors, alle har sin opprinnelse i skoletilbud til en rusinstitusjon, alle har en spesiell elevgruppe og alle er forholdsvis små. Disse fire rektorene må derfor forholde seg til en særegen kontekst som vil være viktig for deres handlingsrom. Akkurat disse rammefaktorene er det ikke så mange andre rektorer som må forholde seg til. Samtidig vil det være mange andre rammefaktorer som vil være felles. Utfordringer rundt utviklingen av læringsmiljøet på skolene vil være noe alle rektorer vil stå overfor. Antakelig vil alle rektorer være i en unik situasjon og ha en helt særegen kontekst. Kanskje kan det likevel være noe som er gjenkjennbart og noe som det kan reflekteres over i denne oppgaven, også for andre enn de fire rektorene jeg har intervjuet.

#### **4.8. Etikk og metode**

I og med at jeg selv jobber på en Blå Kors-skole, har ett av dilemmaene da jeg arbeidet med denne oppgaven, vært om jeg kommer for nært «forskningsobjektene» mine. Innenfor alle organisasjoner forekommer det *taus kunnskap*. Det vil si at en stor del av bedriftens hverdagskunnskap etter hvert blir taus og internalisert (Wackerhausen og Wackerhausen, 1993). Dermed ligger denne kunnskapen utenfor språkets form, og det vil være vanskelig for ansatte å se denne kunnskapen i egen organisasjon. En som kommer utenfra ville kanskje ha fokusert på helt andre temaer og områder enn meg, selv om vedkommende hadde hatt samme problemstilling.

Et annet problem med å ha liten distanse til forskningsobjektet er at det kan være vanskelig både å se negative sider ved egne organisasjoner og om en ser dem, vanskelig å trekke dem fram. Til gjengjeld har kjennskapen til organisasjonen ført til at jeg har vært desto mer interessert i det jeg har undersøkt og skrevet om.

I denne oppgaven har jeg i tillegg til å intervju rektorer innenfor Blå Kors-systemet, intervjuet rektor på den skolen hvor jeg selv jobber. Det har ikke vært uproblematisk rent etisk. Her står jeg virkelig svært nært. Jeg har likevel prøvd å være ærlig og i den grad det er mulig, objektiv. Jeg ser også at det min egen rektor svarer, samsvarer godt med det de andre rektorene sier. I den grad svarene spriker, kan det se ut til at det skyldes størrelsen på skolen og en del rammefaktorer som henger sammen med den.

Det jeg har opplevd som vanskeligst med hensyn til de etiske dilemmaene, har vært å være kritisk til egen organisasjon og arbeidsplass. Fugleseth og Skogen (2006) skriver også at når forskere studerer noe de selv har inngående har kjennskap til, kan det lett oppstå solidaritetsvansker og nokså omfattende forforståelse hos forskerne. Dette har jeg prøvd å være åpen på, og jeg har presentert min egen forforståelse i innledningskapittelet. Det er mye lettere å framheve organisasjonens positive sider og alt som fungerer bra. Jeg kjenner som sagt flere av rektorene fra før, og gjennom intervjusituasjonen kom jeg dem enda nærmere. Å skulle kritisere vennlige mennesker, som har brukt av tiden sin, det oppleves som veldig lite hyggelig, selv om de er anonymisert i oppgaven min. Dette vil jeg tro er et dilemma alle forskere som driver med kvalitativ forskning må kjenne på. Å skulle skrive noe som er til skade for informantene vil dessuten være direkte uetisk. Heldigvis har jeg gjennom undersøkelsen min ikke funnet noe som har gitt grunnlag for for mye kritikk.

I dette kapittelet har jeg beskrevet metodikken jeg har brukt i oppgaven min. I det neste kapittelet vil jeg oppsummere resultatene.

## 5. Resultat

Problemstillingen til oppgaven min er hvordan skolelederne i Blå Kors-skolene opplever mulighetene til å utvikle skolens læringsmiljø. For å finne svar på problemstillingen laget jeg tre forskningsspørsmål, og for hvert av disse laget jeg flere underspørsmål.

### 5.1. Hvordan opplever rektorene skolens læringsmiljø?

Det første forskningsspørsmålet er om hvordan rektorene opplever skolens læringsmiljø. Her har jeg tatt for meg hvordan rektorene definerer begrepet læringsmiljø, de momentene rektorene trekker fram om læringsmiljøet og hvordan rektorene opplever sin mulighet til å påvirke læringsmiljøet på egen skole.

#### 5.1.1. «..gode rammer rundt undervisning..»

Tre av rektorene startet med en kort definisjon av hva de la i begrepet læringsmiljø. Rektor fra Fjell sa det slik: “I læringsmiljø tenker jeg hvor gode rammene er rundt undervisning” før hun gikk over til å snakke om organiseringen av skolen som en viktig del av skolens læringsmiljø. Rektor fra Skog formulerte det slik: “...elevene skal ha en ramme rundt undervisningen for å lykkes” Rektor fra Alm sa:“ ...det som gjør at elever kan lære når de er på skolen” mens den fjerde, rektor fra Knaus, startet svaret med egen skole i fokus: “Vi skal være en skole som alle andre skoler og lære elevene det som står i fagplaner og det utdanningsprogrammene inneholder” før han trakk fram at skolen “skal legge det praktisk og trygt til rette” for elevene.

#### 5.1.2. «..har du ikke trygghet, så har du heller ikke gode forutsetninger til å lære”

Når det gjelder viktige moment med hensyn til læringsmiljø ble begrepene *trygghet og trivsel* for elevene tidlig trukket fram av samtlige rektorer. Rektor fra Fjell trakk fram at de ønsket å treffe elevene allerede før skolestart slik at skolen fikk kunnskap om elevens bakgrunn, problemer og ressurser for å kunne tilrettelegge best mulig. Rektoren trekker fram at det at elevene har det bra, er “helt avgjørende for læringen”. Rektor fra Knaus startet svaret sitt med å trekke fram trygghet som essensielt for læring. Han fortsetter med at eventuelle fobier mot skole, klasseromssituasjonene og teorifag må bygges ned. Skolen må legge alt praktisk til rette og skape en god atmosfære og ha trygge rammer. Videre nevner han at det å dra på turer for å bli

godt kjent, er et ledd i å styrke trygghet og gode relasjoner. Et annet ledd han trekker fram for å skape trygghet, er å satse på klasseledelse. Rektor fra Skog trekker tidlig inn i svaret sitt at skolen må ivareta hele mennesket, og at det sosiale og det faglige må henge i hop. Denne rektoren formulerer det slik: ”..noe av det menneskesynet vi prøver å dyrke, har du ikke trygghet, så har du heller ikke gode forutsetninger til å lære..”. Denne rektoren trekker også fram lærernes trygghet og trivsel og mener at ” utrygge lærere er dårligere lærere” og at “lærere som trives smitter”. Rektor fra Alm bruker begrepet trygghet slik: “ ..en veldig viktig bit, dette med tryggheten med hva du kan og ikke kan, og at du får vist deg fram slik du tåler”.

Rektorene kommer også tidlig inn på *relasjonen mellom lærer og elev*. Fjells rektor er opptatt av organisering og trekker fram at miljøarbeiderne på skolen er sammen med elevene i pausene, og at de på skolen har jobbet mye med hvordan pedagoger og miljøarbeidere skal møte elevene. Rektoren oppsummer læringsmiljøet med at eleven alltid skal være i fokus. Rektorene fra Fjell, Knaus og Skog peker alle på turer som en arena for relasjonsbygging, og nevner også det “å se eleven” og “hele mennesket”. Alms rektor går så langt som si at “relasjonen er det eneste virkemiddelet vi har” og utdyper dette: ” ..vi har ingen fantastiske metoder, eller at vi er flinkere enn alle andre pedagoger, for vi er ikke det, det er relasjonen, det er den det handler om”.

Når det gjelder *selve undervisningen* trekker de fire rektorene fram organisering og størrelsen på gruppene. Rektor fra Fjell nevner små grupper, styrking av pedagogressurs og mange miljøarbeidere, i tillegg trekker hun fram heving av spesialpedagogisk kompetanse som et område det er satset mye på. Når det gjelder forbedringspotensial nevner hun at de på skolen er enige om at undervisningen bør bli mer praktisk rettet på helse- og sosiallinja. Rektor fra Knaus bruker Kierkegaard og sier at det er viktig at lærerne finner elevene der de er, og begynne undervisningen på rett nivå. Også han nevner små grupper, og at det er to voksne, en lærer og en miljøarbeider, til stede i de fleste timene. De har jobbet med å legge undervisningen praktisk til rette, med praktiske oppgaver i sentrum og de bygger opp teorien rundt den. Skogs rektor har en noe annen tilnærming til gruppestørrelse. Han sier at skolen ønsker å prioritere overkommelige gruppestørrelser, og han ser på behovene i elevgruppen, mer enn antallet elever, selv om han prøver å prioritere små grupper. Han trekker også fram at det er et mål å hjelpe elevene til læring som vil gi dem mestringsfølelse og dermed et annet selvbilde. Han trekker fram at det er viktig at de lykkes med læring. Skolen er også med på Utdanningsdirektoratet sin satsning *Vurdering for*

*læring*, og han trekker fram konstruktive tilbakemeldinger til eleven som et middel til å hjelpe elevene til å lære bedre. Rektor fra Alm sier at de på skolen har fokus på pedagogikken uten at hun går mer i detalj om det. Også på denne skolen er gruppene små. Ingen av rektorene kommer inn på spesielle metoder eller læringsstiler. Tvert i mot sier Alms rektor at det må være pedagogenes privilegium å velge pedagogiske metoder.

På spørsmål om *læringstrykket* på skolen svarer rektor på Fjell at de har snakket om dette på skolen i forbindelse med elever med vedtak om spesialundervisning. De mener at trykket på læring blir borte i de tilfellene elevene ikke skal ha fellesfag. Generelt snakker de ikke så mye om karakterer selv om hun med en latter sier at de selvfølgelig er opptatt av at elevene lærer. Rektor fra Knaus sier at læringstrykk er tema på skolen, og at det er en balansegang mellom trygghet/trivsel og læring. En kan fort havne i grøfta med å kutte på de faglige kravene. Rektor fra Skog sier at skolen har hatt gode resultater på tross av at det har vært lite fokus på resultater. De siste årene har de likevel blitt mer opptatt av resultat, men de er opptatt av at elevenes mestring må opprettholdes. Rektor fra Alm mener at de gjør elevene en bjørnetjeneste dersom de ikke har trykk på læring, og at ingen er tjent med at elevene blir sendt ut i verden med for svakt grunnlag.

I tillegg til ovennevnte tema kom rektorene innom *andre rammer* for læring. Alle skolene serverer for eksempel frokost til elevene. Klasserom og utformingen av klasserom og skolebygg nevnes også. Samarbeid med foreldre og instanser som PPT, skolehelsetjenesten osv., trekkes også inn som sentralt for læring. Mye ressurser går med til ansvarsgruppemøter av ulike slag. En av skolene henter elevene og de fleste har ekstra oppfølging av elever som forsover seg, ikke møter opp osv.

### **5.1.3. “Å, den er kjempestor. Ubegrenset”**

“Å, den er kjempestor. Ubegrenset” sier rektor ved Fjell på spørsmålet om egen mulighet for å påvirke elevenes læringsmiljø. Hun mener at det bare er tida som setter begrensinger. Hun er ikke inne i klassene. På alle spørsmål om læringsmiljø er hun veldig fokusert på organiseringen av skolen, og det er også dette, pluss det å snakke med lærerne hun trekker fram som virkemidler for påvirkning. Hun er fornøyd med læringsmiljøet og synes det gjøres en god jobb.

Rektor på Knaus mener også at egen mulighet til å påvirke elevenes læringsmiljø er “veldig stor”. Han trekker fram egen rolle i ledergruppa og det at han leder personalmøtene som sin arena for påvirkning. Han mener at det er god infolyt på skolen, og at det tas tak i ting som bør forbedres. Han føler at han styrer læringsmiljøet selv om han ikke er aktiv med å være inne i klassene. Han sier at han er relativt fornøyd med læringsmiljøet på skolen, men mener at de fremdeles må strekke seg for å bli bedre.

Rektor på Skog er den som er mest forbeholden. Han sier at han gjennom studier har lært at ledelsens innflytelse på elevenes læring bare er indirekte. Han ønsker å bidra gjennom å vise fram en elevholdning, noe han mener har betydning for å få fram en felles kultur på skolen. Derfor bruker han mye tid på elever og pedagogikk. Heller ikke han driver med skolevandring. Han er veldig fornøyd med holdningen og engasjementet ikke bare hos lærerne, men hos hele personalet.

Rektor på Alm mener hun har alle muligheter til å påvirke elevenes læringsmiljø. Hun er mye i miljøet og får med seg det som foregår. Hun er fornøyd med læringsmiljøet, men mener de kan bli bedre. Hun ser fram til å ansette flere. Det å få flere ansatte og nye krefter å spille på mener hun vil være med å gjøre læringsmiljøet enda bedre.

#### **5.1.4. Oppsummering første forskningsspørsmål**

For å oppsummere hvordan rektorene opplever skolens læringsmiljø, ser det ut til at rektorene opplever det som godt, selv om de samtidig uttrykker at skolene har forbedringspotensial. Felles for dem er at de særlig vektlegger trygghet, trivsel og gode relasjoner for ansatte og elever. Det virker som det er mest fokus på det sosiale miljøet, og noe mindre på det faglige trykket. Tre av de fire rektorene mener at de har svært stor mulighet til å påvirke elevenes læringsmiljø.

### **5.2. Hvilke muligheter erfarer skolelederne er til stede for å utvikle skolens læringsmiljø?**

Det andre forskningsspørsmålet mitt er hvilke muligheter skolelederne erfarer er til stede for å utvikle skolens læringsmiljø. Her har jeg valgt å se på det rektorene sier om forholdet mellom administrasjon og ledelse, nettverk, lovverk og økonomi.

### 5.2.1. «Jeg har alltid for mye å gjøre..»

På spørsmål om hvordan rektorene opplever forholdet mellom administrasjon og ledelse svarer rektor på Fjell at hun opplever at hun alltid har for mye å gjøre, og at hun slites mellom de kontoradministrative oppgavene og det å være ute sammen med pedagogene. Hun lister opp administrative oppgaver, og sier at det alltid er tusen ting å gjøre. Samtidig forteller hun at “hun blir lykkeligere” av å få drive med den pedagogiske ledelsen.

Rektor på Knaus opplever at arbeidsfordelingen er god, og at arbeidsoppgavene er greit fordelt. Rektor forbereder sakene til styret og avdelingslederne tar det pedagogiske utviklingsarbeidet. Samtidig har de tre faste møter to ganger i uka, og rektor føler at han har god kontroll og oversikt også over det pedagogiske utviklingsarbeidet.

Rektor på Skog har plassert mye av det administrative arbeidet på regnskap og kontor, og mener at man må passe på at ledelsen ikke blir byråkrater. Rektor mener at han har mest fokus på pedagogikken, og at det er det viktigste ledelsesområdet, og “det eneste som er artig med ledelse”. Han sier at lederen har ansvar for å starte pedagogisk utviklingsarbeid, men at de på skolen prøver å involvere alle, og at kontaktlederne er en viktig del av ledelsen med hensyn til klasseromsledelse og ledelse i arbeid med elevene. Han legger til at en bør unngå at lærerne bruker for mye tid til administrativt arbeid.

Rektor på Alm virker å være oppslukt av det administrative arbeidet. Hun nevner at det er masse telefoner, selgere og mye løpende arbeid. Hun trekker også fram at det er mye skrivearbeid, elever som skal skrives inn og ut, forberedelse til styremøter, info til lærermøter og styremøter. I tillegg til alt dette, må hun innimellom være vikar og undervise. På sikt ønsker hun to avdelingsledere som kan ha ansvar for rådgivning, veiledning og yrkesveiledning.

Ingen av de fire rektorene er med inn i undervisningstimer, bortsett fra dersom de selv har vikartimer. De begrunner dette med at de ikke har tid og at det ikke føles naturlig. På grunn av at skolene er forholdsvis små og gjennomsiktige, føler de likevel at de får vite mye om hva som foregår inne i klasserommene. Rektoren på Knaus besøker også innimellom bygg- og tip-avdelingen på verksteder og arbeidsplasser. På Skog har en av avdelingene ønske om at rektor kan bruke skolevandring som en del av et utviklingsarbeid.



### **5.2.2. «..også har jeg jo Blå Kors-skolene..»**

Alle rektorene trekker fram de andre Blå Kors-skolene og Kristne Friskolers forbund som viktige nettverk som de ringer til når de har noe de lurer på. Felles for dem er også at de opplever Fylkesmannen som positiv til henvendelser.

Derimot er samarbeidet med fylkeskommunen og de fylkeskommunale skolene noe mer variert. Bare en av skolene er med i det offentlige rektorkollegiet i området der skolen ligger. De andre tre skolene er ikke med, og ser på det som et savn. Rektor på Fjell sier at hun opplever det å være en privat skole som en utfordring og at hun savner å være med i et rektorkollegium der en kunne fått innspill på hvordan ting kan løses. To av rektorene opplever at samarbeidet med de fylkeskommunale skolene ellers går greit.

Rektorene fra alle de fire Blå Kors-skolene opplever skolestyrene som gode medspillere og samarbeidspartnere.

### **5.2.3. «..aldri før vært så komfortabel som nå..»**

Rektor fra Fjell mener at forutsetningen til å skape en god skole lovmessig sett ligger godt til rette. Rektor fra Knaus forteller at det tidligere var stor usikkerhet om de skulle få drive videre, og at dette var avhengig av den politiske sammensetningen på Stortinget, men etter at den siste privatskoleloven kom, føles det komfortabelt og at den jobben som gjøres fra skolenes side får anerkjennelse. Rektorene fra Knaus og Skog trekker fram myndighetens tilsyn som noe stressende, samtidig som de ser på en del av arbeidet som kvalitetssikring. Alle rektorene mener de er flinke til å jobbe med og følge lovverket.

Rektor på Skog er ikke fornøyd med lovverket som regulerer inntak og telling av § 2-1a-elever. Dette mener han blir for rigid, og fører til svært mye administrativt ekstraarbeid som i liten grad kommer elevene til gode.

### **5.2.4. «..vi har grei økonomi..»**

Rektorene på de tre største skolene er enige om at økonomien for § 2-1f skolene er grei og at det er gode rammevilkår. Samtidig er også elevgruppene mer ressurskrevende, og at de ekstra ressursene trengs. På den minste skolen forteller rektor at det blir for lite penger i forhold til

budsjett. Dette skyldes mindre bevilgninger fra fylkeskommunen til spesialundervisning enn de regnet med.

Rektor fra Skog er mindre fornøyd med bevilgningene til § 2-1a elevene. Skolen får 85 prosent av det som de offentlige skolene får, og i tillegg får ikke skolene støtte til husleie og vedlikehold.

### **5.2.5. Oppsummering andre forskningsspørsmål**

Når svarene skal oppsummeres til andre forskningsspørsmål – hvilke muligheter erfarer rektor er til stede for å utvikle skolens læringsmiljø – virker de fire rektorene ganske positive. Alle skryter av de ansatte på egen skole, og mener forholdene ligger godt til rette for å få de ansatte med på utviklingsarbeid. Også lovverket opplever de som forutsigbart og godt i forhold til å kunne drive skolene, men et par av rektorene synes det går med mye tid til kvalitetssikring. Når det gjelder forholdet mellom administrasjon og ledelse, svarer rektorene på de to minste skolene at de føler de bruker for mye tid på løpende administrative oppgaver. Med hensyn til økonomiske rammer for å drive § 2-1f- skoler, er tre av rektorene ganske fornøyd, mens rektor på Alm mener økonomien blir for trang. Også når det gjelder nettverk er rektorene ganske enige, alle er fornøyd med å kunne konsultere KFF ved spørsmål rundt lovverk og jus. Likedan setter de pris på å samarbeide med de andre Blå Kors-rektorene. Derimot er det bare en av skolene som får møte i fylkenes rektorkollegium, noe også de andre rektorene gjerne kunne ha tenkt seg.

### **5.3. Hvilke prioriteringer gjør rektor av ressurser for å få et bedre læringsmiljø på sin skole?**

Det tredje forskningsspørsmålet er hvilke prioriteringer rektor gjør av ressurser for å få et bedre læringsmiljø på sin skole. Her har jeg spurt hvordan rektorene tenker rundt ansettelse og etterutdanning av de ansatte, og hvilke økonomiske prioriteringer de gjør.

#### **5.3.1. « ..interessert i, oppriktig interessert i og engasjert i elevene..»**

Felles for de fire rektorene er at de ved siden av formell kompetanse ser særskilt etter egnethet når de ansetter nye ansatte. Rektor fra Fjell sier at de i ansettelsesprosessen er nøye med at de som søker må ha et ønske om å jobbe på nettopp denne skolen og med denne typen elever. De må være oppriktig interessert og engasjert i elevene. Rektor på Alm sier at det hjelper ikke med

mye utdanning dersom en ikke kan glede seg over de små fremskrittene og synes det er viktig å formidle til en som av en eller annen grunn sliter og hvor det ikke går så fort. Samtidig er alle de fire rektorene opptatt av at de ansatte skal ha den formelle kompetansen i orden. Skolene har jevnt over høy faglig kompetanse og rektor på Alm går så langt som å ønske at lærerne bør være på masternivå.

På alle de fire skolene har rektor eller mellomledere tatt utdanning tilsvarende “rektorskolen”. Kristne Friskolers Forbund tilbød gjennom Norsk Lærerakademi ledere på medlemsskolene sine videreutdanning i skoleledelse tilsvarende 30 studiepoeng som en del av en masterutdanning. Inspektør på Fjell skole, daværende rektor på Alm, rektor og to avdelingsledere på Knaus og hele åtte av ledergruppa på Skog deltok på dette tilbudet, hvor det var frivillig om en gikk opp til eksamen eller ikke. To av ledergruppa på Skog fortsatte på masterstudiet. I tillegg har tre av de fire rektorene vekttall fra BI i ledelse.

Tre av de fire rektorene har laget kompetanseplan, og alle skolene har lærere i gang på forskjellige etter- og videreutdanningskurs.

### **5.3.2. «...det skjer mye i det daglige av uformelt samarbeid også på avdelingene»**

På Fjell er det personalmøter hver fjortende dag. Rektor setter agendaen. Dette møtet er i stor grad et infomøte. Rektor mener det blir et for stort fora for samarbeid. Rektor sier: «.. jeg har ikke svarene på alt som skal gjøres her så jeg er nødt til å høre på alle de gode ideene som kommer». Samarbeid skjer først og fremst på teammøter som er to ganger i uka. Teamene sitter på egne arbeidsrom, noe som gir dem gode muligheter for samarbeid. Arbeidstidsavtalen som er forhandlet fram går på at lærerne er til stede når elevene er til stede, dvs. fra åtte til halv fire, unntatt fredager hvor undervisningen slutter tidligere. Derimot er det ikke så mye samarbeid mellom teamene.

På Knaus har elevene kort dag hver mandag, og den tida brukes til møter for de ansatte. De har personalmøte hver tredje uke. Rektor og avdelingslederne leder møtene. De to andre dagene er det avdelingsmøter. Rektor har ledermøter med de to avdelingslederne to ganger i uka. Referat fra alle møtene legges på læringsplattformen it's learning slik at alle kan holde seg oppdatert. Rektor opplever at infoflyten går godt.

På Skog er det personalmøte omtrent en gang i måneden. Hver fjortende dag er det møte for det pedagogiske personalet og avdelingsmøter hver uke. Også her skjer mye av teamarbeidet på kontorene. Rektor ønsker at det skal være klassemøter hvor elevene blir tatt opp en gang i uka, men i realiteten blir det noe sjeldnere. Han sier at det er viktig med samarbeid, han uttaler at «det er godt å være sammen – ingen er verdensmestre alene». Arbeidstidsavtalen for lærerne setter et tak på to og en halv time med møter pr. uke, men med mulighet for individuelle ordninger dersom det blir mer. I det hele tatt er arbeidstidsavtalen fleksibel og det er ro i forståelsen av arbeidstid. Rådgivere og avdelingsledere har også møter en gang pr. uke. I tillegg har fagseksjonene møter minst en gang pr. termin.

På Alm har de både personalmøte og klassemøter en gang pr. uke. På klassemøtene tar de opp fravær, hvordan det går med elevene osv. I tillegg har rektor prøvd å legge til rette for at alle ansatte hver morgen møtes til kaffe, slik at det kan skapes en oss-følelse.

### **5.3.3. «Mest mulig ressurser nærmest mulig eleven..»**

Felles for de fire rektorene når det gjelder økonomiske prioriteringer er at de har prioritert å beholde små grupper i undervisningen. Skolene og avdelingene er forholdsvis små, men rektorene har likevel valgt ikke å slå sammen grupper i fellesfag. Unntaket er på Skog hvor rektor sier at dette vurderes for hver enkelt klasse. Han uttaler at “Det er ikke noen selvfølge at en gruppe på 20 er for mange, og det er heller ikke en selvfølge at en gruppe på fem er for mange eller for liten.” Skolene satser også ekstra når det gjelder ressursbruk til kontaktlærerne. På Fjell har hver kontaktlærer rundt åtte elever, på Knaus har de fra åtte til ti elever, på Skog rundt ti og på Alm nevner ikke rektor antallet elever pr. kontaktlærer, men sier at de har små grupper.

Alle skolene bruker assistenter i de fleste av timene, og de satser på godt kvalifiserte assistenter. På Fjell får assistentene, eller miljøarbeiderne som de kaller dem, kompetanseheving og veiledning hver uke av miljøterapeut og spesialpedagog. På Knaus er blant annet sosialrådgiverne assistenter i stillingen 50 prosent av tiden, på Skog er det flere av assistentene som tar praktisk pedagogisk utdanning, og også på Alm har de valgt å ansette voksne og godt kvalifiserte assistenter. I tillegg har Fjell og Skog ansatt miljøterapeuter.

Når det gjelder rådgivning har tre av de fire skolene utvidet rådgivningstjeneste. På Fjell forteller rektor at de har styrket rådgivningstjenesten utover det lovpålagte, rådgiverne har «mer tid og

flere mennesker». Både Knaus og Skog har fire sosialrådgivere. I tillegg får ansatte på Fjell veiledning utenfra fra en hms-ansatt i kommunen og en bup-ansatt, og på Knaus får de ansatte veiledning en gang i måneden fra en psykolog. Alm har ikke egen rådgiver, der er det rektor og kontaktlærerne som har rådgiverarbeidet. På sikt tenker rektor at det skal opprettes avdelingsledere som skal få dette ansvaret.

Tre av de fire rektorene forteller at de har innført skolefrokost for alle elevene, mens det på den fjerde legges til rette slik at elevene kan kjøpe frokost på begynnelsen av skoledagen.

Tre av fire rektorer trekker fram at de bruker en del ressurser på sosiale turer slik at elevene skal blir godt kjent med hverandre og med lærerne. Dette er en bevisst ressursbruk for å skape gode relasjoner. Den fjerde rektoren kommer ikke inn på dette.

#### **5.3.4. Oppsummering tredje forskningsspørsmål**

Alle rektorene virker å være opptatt av egnethet for jobben når de ansetter nye medarbeidere, men de er også klare på at den formelle kompetansen må være i orden. Med hensyn til egnethet ser det ut til at det er holdninger og elevsyn som teller. Når det gjelder etterutdanning ser det ut til at myndighetenes ønske om satsning på skoleledelse og KFF's etterutdanningskurs har ført til at dette har vært høyt prioritert. På de fire skolene til sammen er det 13 ledere og mellomledere som har deltatt på et slikt kurs.

Med hensyn til andre økonomiske prioriteringer ser det ut til at det satses særlig på små elevgrupper, få elever pr. kontaktlærer og stor bruk av assistenter. Rektorene prøver å legge til rette for samarbeid mellom de ansatte på skolen sin, antall møter varierer en god del, men rektorene oppfatter at de ansatte samarbeider godt, særlig innad på avdelingene.

I dette kapitlet har jeg oppsummert resultatene fra intervjuene mine. I det nestes kapitlet vil jeg sammenligne og drøfte resultatene med teorigrunnet fra kapittel to.

## 6.0. Drøfting

Min problemstilling går ut på å finne hvordan skolelederne i Blå Kors-skolene opplever mulighetene til å utvikle skolens læringsmiljø. For å finne ut av dette intervjuet jeg de fire Blå Kors- rektorene. I intervjuguiden min sorterte jeg spørsmålene jeg skulle stille under tre forskningsspørsmål, og i det følgende vil jeg belyse rektorenes svar på disse spørsmålene med teorier rundt læringsmiljø, styring, skoleledelse og de private skolenes rammevilkår.

### 6.1. Drøfting av første forskningsspørsmål

Det første forskningsspørsmålet mitt er hvordan rektorene opplever skolens læringsmiljø. Når rektorene blir spurt om å beskrive skolens læringsmiljø trekker alle fire fram *det sosiale miljøet*. De bruker mye tid på å snakke om trygghet og trivsel, og også om det å skape gode relasjoner mellom lærer og elev, og elevene i mellom. Det virker som om rektorene mener at en kultur for læring vil være et resultat av trygghet og trivsel. Der er de i stor grad i tråd med utdanningsdirektoratet som framhever at lærernes evne til å lede klasser, positive relasjoner mellom elev og lærer og kultur for læring er særlig viktig (Udir. 2011). Hattie (2009) har relasjonen mellom lærer og elev på en ellefte plass over de moment som har effekt for elevenes læringsresultat, så i følge Hattie kan det se ut som om rektorene har mye rett i dette. Kanskje kan skolens felles bakgrunn som skole for klienter på en institusjon ha ført til en kultur som henger i veggene, hvor det var særlig fokus på hele mennesket, og hvor det at eleven trivdes og følte trygghet hadde førsteprioritet. Andersen (2010) viser til en dansk undersøkelse på 11- til 15-åringer. Den viser at jo mer positiv elevens innstilling er til å gå på skolen, jo større er det faglige utbyttet. Særlig for de elevene som har det vanskelig på skolen, hadde læringsmiljøet stor betydning. Det er rimelig å anta at dette gjelder eldre elever også.

Skaalvik og Skaalvik (2007) har et elevperspektiv på læringsmiljø. De trekker fram at det gunstigste for elevene er en skole og en klasse med en *læringsorientert målstruktur*. Fokuset bør være at elevene skal lære og utvikle seg, og at selve læringen er det vesentligste. En slik målstruktur vil legge til rette for at elevene kan spørre og samarbeide med læreren og hverandre. Ingen av rektorene bruker begrepene målstruktur i svarene sine. De svarer dermed ikke direkte på om det er en læringsorientert eller en resultatorientert målstruktur på egen skole. Gjennom det de sier virker det likevel som at det er element fra den læringsorienterte målstrukturen som står sterkest på alle de fire skolene. I intervjuene kommer det som sagt fram at alle de fire rektorene

er opptatt av trivsel, trygghet og gode relasjoner. Alle rektorene trekker fram at trygghet og trivsel er nødvendig for at læring skal finne sted. Ingen av dem nevner elevenes faglige resultat av seg selv, og først på direkte spørsmål om læringstrykk, trekker de fram ulike sider ved elevenes resultater. En av rektorene sier direkte at resultatene har vært gode på tross av at det har vært lite fokus på dem. Heller ikke på spørsmål om Elevundersøkelsen kommer det fram at de er spesielt opptatt av svar som går på elevenes læring, også her ser det ut til at det er spørsmålene som går på elevenes trivsel som trekkes fram. Det betyr ikke at rektorene ikke er opptatt av at elevene skal lære, men at det kan se ut til at de har tillit til lærerne sine og en holdning om at læring vil finne sted dersom læringsmiljøet er trygt. Samtlige rektorer svarer også at de er fornøyd med læringsmiljøet på egen skole, selv om de også mener at de har mer å strekke seg etter. Det tyder på at rektorene er fornøyd med tingenes tilstand og at de ikke har noe ønske om å prioritere resultat mer enn de gjør. Skaalvik og Skaalvik studie er gjort på grunnskoleelever, men det er rimelig å anta at disse resultatene også kan overføres til eldre ungdommer.

I de siste årene har media og myndigheter blitt mer opptatt av karakterer og gjennomføring. PISA-undersøkelsen og andre internasjonale undersøkelser har vist at norske elever ikke kom så godt ut som en hadde ønsket, ikke minst i forhold til de ressursene som brukes i den norske skolen. Innføring av nasjonale prøver, kartleggingsprøver og opprettelsen av Skoleporten hvor blant annet eksamenskarakterer legges ut, har vært en del av svaret fra myndighetene. Media og myndigheter har dermed økt presset på skolene til å konsentrere seg om resultater, men de fire skolelederne fra Blå Kors ser ikke ut til å være særlig påvirket at dette presset.

Når det gjelder skolelederperspektivet på læringsmiljø framhever direktoratet at skoleledelsen må signalisere tydelige *mål og forventninger*, gi tydelige tilbakemeldinger, skape et positivt samarbeidsklima og gode relasjoner mellom de ansatte og ledelsen (Udir. 2011). Igjen kan det se ut til at ledelsenes forventninger og mål i Blå Kors-skolene nettopp går på å skape trygghet og trivsel blant elevene, men også blant de ansatte. Sosiale turer med elevene, men også bare med de ansatte trekkes fram. Rektor på Skog sier at «trygge ansatte smitter».

Tre av de fire rektorene har stor tro på egen påvirkning på skolens læringsmiljø. Nordahl (2010) er enig i dette. Han hevder at en skoleledelse som klarer å samle personalet rundt en felles retning og visjon, og som legger til rette for gode relasjoner blant de ansatte, i neste omgang vil ha betydning for elevenes læringsmiljø. Nå er det bare to av skolene som har en visjon, men de

to andre har slagord som de bruker. Uansett om skolene har en uttalt visjon eller ikke, virker det som om rektorene har en felles retning, nemlig det å legge forholdene til rette for at alle, både elever og ansatte, skal ha det trygt og godt på skolen. Dette virker det som om det legges mye energi og ressurser i. Christensen (2010) er også optimistisk med hensyn til skoleledelsens betydning for skolens utvikling, men det krever en ledelse som er interessert i og vet hva som foregår i klasserommene. Han mener at de ansatte må få et eierforhold til satsningsområder, og at de på en positiv måte må holdes ansvarlig for oppfølging av satsningsområdene. Han peker på at ledelsen må ha tydelige forventinger til de ansatte. Rektor på Fjell forteller at de ansatte i stor grad blir enige om videre satsningsområder, mens det på de andre skolene virker som det er ledelsen som bestemmer satsningsområdene. Det er godt mulig at skoleledelsen på de andre skolene også sørger for å forankre satsningsområder, selv om det ikke kommer så tydelig fram i intervjuene. Alle de fire rektorene mener selv at de har ganske godt innsyn i hva som skjer i klasserommene, selv om ingen av dem driver med organiserte besøk i klasserommene hvor de observerer undervisningen

Tre av rektorene har stor tro på egen betydning på elevenes læringsmiljø, mens rektor på Skog sier at han gjennom studier har lært at skoleledelsen bare har indirekte betydning på elevenes læringsresultat. Dette er det mange forskere som støtter, Møller (2006a) viser blant annet til Hallinger og Heck (1996) og Leitwood og Riehl (2003). Sistnevnte forskere mener at god skoleledelse *bidrar* til å forbedre elevenes læringsresultater, men at effekten først og fremst er indirekte og formidles gjennom skolens visjon og mål, læreplan og undervisningspraksis. Robinson (2006) mener at det først og fremst er lærerne som har betydning for elevenes læringsmiljø og læringsresultat. Skoleledelsens rolle er å ha kunnskap om hvordan læringsmiljøet og resultatene er på egen skole, og sørge for å legge forholdene til rette slik at lærerne kan undervise på en best mulig måte.

## **6.2. Drøfting av andre forskningsspørsmål**

Det andre forskningsspørsmålet mitt er hvilke muligheter skolelederen erfarer er til stede for å utvikle skolens læringsmiljø. Her vil jeg hovedsakelig bruke teori og forskning omkring ledelse i skolen og om myndighetenes styring av de private skolene når jeg ser på svarene fra de fire rektorene på dette forskningsspørsmålet.



### 6.2.1. Hvordan leder rektorene?

Før 1990-tallet var tanken om at rektor skulle være «best blant likemenn» ganske enerådende i Norge, men med det gapet som viste seg mellom forventningene til skolene og de heller labre resultatene på ulike internasjonale undersøkelser som norske elever deltok i, så har samfunnets og myndighetenes krav til en kompetanseheving av skolene økt (Andreassen m. fl. 2009).

Myndighetenes krav om styring, endring og utvikling er blitt stadig sterkere. I denne kompetansehevingen hvor myndighetene ønsker at skolene skal bli lærende organisasjoner, har skoleledelsen en nøkkelrolle. Stortingsmelding nr. 37 (1990-1991) *Om styring i utdanningssektoren* presiserer skolelederens rolle som pedagogisk leder.

I teoridelen min tok jeg for meg ulike typer skoleledelsesteorier. Forskere definerer de ulike skoleledelsestypene noe forskjellig, og en del av elementene i teoriene kan være vanskelige å skille fra hverandre. Blant annet det å utarbeide en felles visjon går igjen i flere av teoriene. Ingen av rektorene satte navn på sin egen type ledelsespraksis. Gjennom det rektorene fortalte om seg selv og egen skole virket det som om alle fire var opptatt av *verdier*. Som jeg nevnte i teorikapittelet har de fire skolene samme eier, og ansatte i skolene må være lojale til Blå Kors' verdigrunnlag. Blå Kors er en kristen organisasjon som jobber med rusforebygging. Alle rektorene er opptatt av gode holdninger hos lærerne. Dette er noe de vektlegger ved ansettelser. Omsorg og det «å se» eleven går som en rød tråd gjennom intervjuene, både når det gjelder satsningsområder, organisering og ressursbruk. I Rutters (1979) undersøkelse fra London kom det fram at skoler med felles praksis som bygget på verdier, og som hadde normer som gjaldt hele skolen, hadde gode læringsmiljø og resultat. Derimot kommer det at en skole er religiøs først på en 101. plass på Hatties (2009) rangeringsliste over hva som gir uttelling på elevenes prestasjoner. Han har funnet at effekten vil variere ut fra elevenes etniske opphav, og at effekten er noe større for ungdomsskoleelever og videregående skoleelever enn for de som går på barneskolen. Også Møller (2006a) trekker fram en klar verdiforankring hos lederteamene i forskningsprosjektet *Skole og ledelse* som et av flere fellestrekk hos demonstrasjonsskolene de undersøkte.

*Transformativ ledelse* innebærer at organisasjonen har en karismatisk leder som har en særlig viktig rolle. Han eller hun skal inspirere og motivere de ansatte, gjerne gjennom bruk av å utvikle en felles visjon. Lederen skal også vise personlig omsorg og bygge gode relasjoner til de ansatte.

I en del kristne kretser har en karismatisk leder hatt en sterk posisjon og en kunne kanskje forvente at denne lederfilosofien kunne stå sterkt i Blå Kors-skolene. Alle de fire rektorene er voksne, trygge personer, og alle fire hadde ordet i sin makt, men dette er antakelig tilfelle for de fleste rektorer uansett skole. Det er vanskelig å vurdere hvor karismatisk en person er ut fra et intervju med vedkommende. Ut fra det rektorene forteller virker det som om alle fire setter pris på å bruke mellomledere og delegere ansvar og arbeid. Det ser ut til at alle fire er bevisste på å vise omsorg for sine ansatte.

*Distribuert ledelse* er en ledelsestype som passer kanskje bedre på måten de fire rektorene leder på. Rektor på Knaus har for eksempel delegert det pedagogiske arbeidet ned til avdelingslederne, og rektor på Skog forteller hvordan han fordeler arbeid med sin assisterende rektor og at han en gang i uka har avdelingsledermøte hvor viktige oppgaver drøftes og fordeles. Rektor på Fjell går enda lenger. Hun forteller hvordan mange saker tas opp på lærermøter og at de der blir enige om strategier videre. Rektor på Alm har som mål å fordele oppgaver i tida framover. Nå er riktignok det å fordele oppgaver ikke det samme som å fordele makt, men ut fra hvordan rektorene ordlegger seg, virker det som om ingen av dem er spesielt opptatt av å ha all makt på egne hender. Rektor på Fjell sier det slik:»..jeg har jo ikke svarene på alt som skal gjøres her, så jeg er nødt til å høre på alle de gode ideene som kommer». I det hele tatt virker det som om de fire rektorene har en ganske *demokratisk ledelsesstil*. Rektor på Skog understreker at alle ansatte på skolen er viktige, og at for eksempel driftsavdelingen på skolen brukes i arbeidet med elevene. Alle de fire skolene har for der de ansatte blir hørt, og på alle de fire skolene er de fleste ansatte fagorganisert og de tillitsvalgte har samarbeidsmøter med rektor.

Når det gjelder «Instructional leadership» er dette en type ledelsesteori hvor rektorene skal ha fokus på skoleutvikling som forbedrer lærernes undervisning og elevenes læring. Skolelederen skal ha en aktiv rolle i å lede utviklingsarbeidet. Det å formulere en visjon og skape oppslutning omkring den er en måte å gå fram på. Ingen av de fire rektorene jeg intervjuet gikk på organiserte besøk i klasserommene. Rektor fra Alm sa det slik :».. det er pedagogenes privilegium å organisere klasserom og undervisningen». Ellers virket det som om samtlige var opptatt av at elevene skulle lykkes og gjennomføre, men bare rektor fra Skog trakk fram at han var opptatt av elevenes resultater. To av fire, rektor på Skog og rektor på Knaus, brukte skolens visjon i arbeidet med å skape felles retning. I hvilken grad rektorene leder det utviklingsarbeidet

kommer ikke tydelig fram i intervjuene, men det kan se ut som om «instructional leadership» ikke er en ledelsesfilosofi som de fire Blå Kors rektorene er spesielt opptatt av.

En annen skoleledelsesfilosofi som er særlig opptatt av skolelederens innvirkning på det som foregår i klasserommet er *educational leadership*. En del forskere har de siste årene hevdet at ledelse er ledelse uansett bedrift (for eksempel Johannessen og Olsen, 2008), men Robinson (2006) skriver at det er det som foregår i klasserommene som er det viktigste for elevenes læring, og dermed bør det være dette som skolelederne har mest fokus på. Robinson hevder at det er viktig at skolen er godt organisert, men at arbeidet med å lede det pedagogiske arbeidet på skolen må være det viktigste. Dermed bør skoleledelsen ha gode kunnskaper om læreplaner og pedagogikk, og ikke minst om læringsmiljø og undervisning i klasserommene på egen skole. Her virker det som om de skolelederne jeg intervjuet i stor grad stolte på lærerne sine.

Hattie (2009) har funnet at skoleledelsens betydning kommer på en 74. plass når de ulike momentene som har påvirkning på elevenes læringsresultat rangeres i forhold til hverandre. Dette er et gjennomsnittstall, og det er rimelig å anta at ulike måter å lede på vil ha ulik effekt. Han trekker fram at det er de skoleledere som har oppmerksomheten fokusert på selve undervisningen og de områdene som har størst betydning for elevenes læring som har størst påvirkning på elevenes læringsmiljø og læringsresultat. Samtidig er studiene Hattie bygger på først og fremst internasjonale og som Møller (2004) hevder er skoleledelse kontekstavhengig. Hvert land, hver kultur og hver skole er spesiell og særegen, og vil kreve ulike løsninger. Den norske kulturen er mer egalitær enn de fleste, og lærere har tradisjonelt hatt en autonom rolle i klasserommet. Kanskje kan skoleledere som sørger for å organisere skolen godt, legger forholdene godt til rette for samarbeid, og som vektlegger å skape trygge rammer for ansatte og elever, ha en like stor indirekte innflytelse på skolens læringsmiljø og derigjennom det som foregår i klasserommene, som de som driver med klasserombesøk og skolevandring.

I det hele tatt kan man spørre seg om det i dagens postmoderne samfunn finnes et fasitsvar på hvilke strategi som vil være «korrekt» for en skoleleder. Skoleledelse er som sagt kontekstavhengig, og Møller (2006b) skriver at til og med samme lederatferd kan ha svært ulik effekt. En forskningsbasert evaluering av utviklingsarbeid, ledelse og kultur i de 22 første demonstrasjonsskolene i Norge viste stor variasjon med hensyn til den lokale ledelsen på disse

skolene (ibid.). Evalueringen konkluderte med at lærerne må ha støtte fra rektor for å lykkes, men at utviklingsarbeidet ellers like godt kan starte nedenfra som ovenfra.

### **6.2.2. Å være rektor på en privat skole**

De politiske myndighetenes syn på private skoler har variert. Ut fra synet at den enkelte bør ha frihet til å velge hvilken skole han eller hun vil gå på, har de borgerlige partiene tradisjonelt vært mer positive til de private skolene enn de sosialistiske partiene. Bondevik 2-regjeringen åpnet opp for at det skulle bli lettere å starte private skoler, mens Stoltenberg-regjeringen snevret i 2005 inn mulighetene. Det ble ikke lenger lov til å starte rene kommersielle skoler. De skolene som allerede var godkjent skulle få fortsette, men til gjengjeld ble regler og kontroll gjort strengere, og myndighetenes politiske styring av de private skolene ble tydeligere.

For de fire Blå Kors-skolene var dette både en fordel og en ulempe. På den positive siden ser det nå ut til at lovverk og økonomi vil være mer forutsigbart. Rektor på Knaus sier for eksempel at han føler at myndighetene nå anerkjenner jobben skolene gjør. Den ideologiske eller informative styringen oppleves grei å forholde seg til. Læreplanene og retningslinjene vil i stor grad være de samme som for de offentlige skolene, og staten gjennom Utdanningsdirektoratet og Fylkesmannen trekker i større grad inn de private skolene når det gjelder opplæring og etterutdanningstilbud. På den negative siden har de private skolene et strengere regime med hensyn til ulike typer rapportering. De private skolene blir sett nøye i kortene, noe som krever mye administrativt arbeid i og med at en privat skole kan miste godkjenningen sin dersom skolen ikke følger retningslinjene. Det er rimelig at staten ønsker en kontroll over skolene, både for elevene som går på disse skolene sin skyld, og også med tanke på at skolene finansieres gjennom statens penger.

På spørsmål om hvordan rektorene opplever jobben sin med hensyn til forholdet mellom administrasjon og ledelse, svarer rektorene på de to største skolene, Skog og Knaus, at de er ganske fornøyde. Rektor på Knaus har delegert mye av det pedagogiske arbeidet, mens rektor på Skog har delegert mye av det administrative. Rektorene på de to minste skolene virker derimot som de strever med å få hodet over vannet. Ressursbruken på skoleledelse og administrasjon er også svært ulik, men det er og stor forskjell på skolenes størrelse. Rektorene kommer inn på at de

har forståelse for kontrollen, men de synes samtidig at noe av rapporteringen blir for rigid og ressurskrevende.

Nettverket de ulike rektorene har varierer mye. Rektorene i de offentlige videregående skolene vil være i et system med rektormøter med de andre rektorene i samme fylke, og de vil ha et nivå over seg i fylkeskommunen med egne ansatte som kan bistå ved for eksempel lovfortolkninger og jusspørsmål. Rektorene i Blå Kors-skolene setter alle pris på å kunne samarbeide med hverandre, men det er stor geografisk avstand mellom skolene, så de møtes forholdsvis sjelden. Alle fire trekker fram at de er glade for å ha Kristne Friskolers Forening i bakhånd om det er noe de lurer på, og samtlige er fornøyd med samarbeidet med Fylkesmannen. Her føler skolene seg sett og husket på. Derimot varierer forholdet til fylkeskommunen. Kun rektor på Alm har fått deltatt i rektorkollegiet på fylket. Samtidig skriver Aasen (2006) at rektorkollegiet først og fremst er et administrativt fellesskap. Det å kunne samarbeide og få støtte i det administrative arbeidet vil nok føles trygt, samtidig er det bare en del av arbeidet med å være skoleleder, og savnet ved ikke å kunne delta ville kanskje ha vært større om rektorkollegiet hadde vært et nettverk også i det pedagogiske arbeidet.

### **6.3. Drøfting av tredje forskningsspørsmål**

Det tredje forskningsspørsmålet mitt er om hvilke prioriteringer rektor gjør av ressurser for å få et bedre læringsmiljø på sin skole. Her trekker jeg fram hva rektorene sier om ressursbruk av tid og økonomi på egen skole, sett i lys av skolenes økonomi.

Det kommer tydelig fram i intervjuene at alle rektorene er opptatt av å ansette «rett» type lærere. Ved siden av at det er svært viktig med gode holdninger, sier rektor på Alm at hun ønsker lærere som er «framoverlent». Samtidig understreker samtlige at det formelle må være i orden. Rektor på Alm sier at de har som mål å ha lærere på masternivå. Også når det gjelder assistenter, bruker skolene mye ressurser. De ønsker assistenter med høy kompetanse. Rektorene ønsker i det hele tatt å ha ansatte som fungerer på alle nivå, og det virker som om de opplever at dette er tilfelle. Det kommer også fram at rektorene er opptatt av at de nyansatte skal bli godt mottatt og finne seg til rette i kollegiet. I så måte handler de i tråd med myndighetenes ønsker. Utdanningsdirektoratet har en egen nettside med råd til nyutdannede lærere, og er også i gang

med å skape et system med utdannede veiledere for dem. I det hele tatt høres det ut som om rektorene bruker ressurser i samsvar med ønskene om å ha dyktige ansatte.

Alle fire rektorer har møter med tillitsvalgte og har sammen med dem utarbeidet gode arbeidstidsavtaler som er fleksible og som gir godt rom for møter og samarbeidstid for de ansatte.

I og med at alle de fire skolene har godkjenning etter § 2-1f, det vil si skoler for funksjonshemmede, får skolene en noe høyere statsstøtte per elev enn det andre skoler får, i og med at elevgruppen er noe mer krevende. Skolene har forholdsvis få elever per kontaktlærer og utvidet rådgivningstjeneste. Det satses særlig på små elevgrupper. Når rektorene prioriterer små grupper, er det fordi de ønsker å skape trygge forhold for elevene, og slik at lærerne får bedre tid til å ta seg av den enkelte. Leithwood & Jantzi (2009) har funnet at mindre skoler gir bedre mulighet til å utvikle gode læringsmiljøer, hvor den enkelte elev blir sett og bekreftet både av lærerne og av andre elever. Hattie (2009) plasserer klassestørrelse på plass nummer 106 over tiltak som gir effekt på elevenes læring, men han skriver også at når klassestørrelsen har liten effekt, er det fordi lærerne har en tendens til å undervise på samme måte enten klassen er stor eller liten.

#### **6.4. Tanker rundt forskerrollen**

Det jeg har undersøkt i denne oppgaven er fenomenet skoleledelse og læringsmiljø, og hvordan rektorene i Blå Kors-skolene oppfatter mulighetene til å utvikle skolens læringsmiljø. Forskere vil alltid være avhengige av at informantene er ærlige og sannferdige. Jeg har ingen grunn til å tro noe annet enn at de fire rektorene var sannferdige, men har likevel prøvd å ha et kritisk blikk på det som ble sagt.

Etter å ha intervjuet de fire Blå Kors-rektorene om deres mulighet til å utvikle skolens læringsmiljø, virker det for meg som om de fire rektorene har mange felles opplevelser omkring dette. Jeg hadde på forhånd forventet at de fire skolenes fortid som skoletilbud på en rusinstitusjon fortsatt preger skolens læringsmiljø og rektorenes og de ansattes syn på elevene. Den forforståelsen fikk jeg på mange måter bekreftet. Et viktig spørsmål her er om forforståelsen min har vært med på å bane veien for resultatene mine. Det er alltid en risiko for at det en vet om et emne fører til at en ikke er åpen nok for det som blir sagt. Kanskje har jeg stått for nært det jeg

skulle undersøke, og kanskje har jeg hatt for ledende og snevre spørsmål? Kanskje kunne en person som kom utenfra ha lagt merke til andre ting enn jeg gjorde. Jeg har prøvd å være så ærlig og objektiv som mulig, og har stadig gått tilbake til de transkriberte intervjuene for å sjekke hva rektorene faktisk svarte. Jeg har prøvd å bruke sitater i størst mulig grad, for å la stemmene deres komme tydeligere fram.

Jeg har også intervjuet rektor på min egen skole. Det er ikke uproblematisk for her kommer jeg virkelig nært på. I utgangspunktet vurderte jeg å droppe egen rektor, men samtidig syntes jeg det ville være synd i og med at det bare er fire Blå Kors-skoler, og jeg syntes det kunne være interessant å undersøke alle fire. Derfor ble det til at jeg tok med min egen rektor også. I selve intervjusituasjonen følte det litt rart, i og med at jeg faktisk i mange tilfeller allerede i utgangspunktet visste hva han ville svare. Likevel ser jeg at han i stor grad svarer likt med de andre tre. De utsagnene som er forskjellige kan i stor grad skyldes skolens størrelse og at også det at han går på masterstudiet i skoleledelse.

I etterkant ser jeg at jeg kunne vært flinkere til å følge opp interessante utsagn fra enkeltrektorer som ikke var direkte svar på spørsmålene mine. For eksempel kunne jeg gjerne ha spurt alle om hva de så på som det viktigste med rollen sin som leder, og om elevenes resultat og gjennomføring. Dette hadde det vært interessant å få vite mer om. Et spennende prosjekt videre ville ha vært å undersøke hvordan elever og lærere opplever skolens læringsmiljø, og om dette ville være i samsvar med rektorenes opplevelser

Skolen som organisasjon er komplisert og kompleks, og de private skolenes situasjon og rammevilkår er ganske forskjellig fra de offentlige skolenes. I og med at det så vidt jeg vet ikke er gjort tilsvarende studier i de private skolene i Norge før, så har kunnskapene mine og innblikket mitt om skoleslaget også gitt meg en fordel. Samtidig vil forholdene for de private skolene være ulik, både med hensyn historie, elevgrunnlag og skolekultur. Uansett kan ikke mine resultater og skildringer overføres direkte til andre skoler, for alle skoler har sin egen kontekst. Jeg håper likevel at skoleledere og andre interesserte kan finne noe som de kan kjenne seg igjen i og som kan være et grunnlag for refleksjon.

## 7. Oppsummering

Presentasjonen av resultatene har som mål å gi en framstilling av hva de fire rektorene mener om hvordan de selv opplever mulighetene til å utvikle skolens læringsmiljø. I dette kapittelet presenterer jeg en matrise, som er en systematisk framstilling av de sentrale funnene i mitt empiriske materiale (jamfør figur 1).

Forsknings spørsmål	Analyser av hva rektorene opplever
1. Hvordan opplever du skolens læringsmiljø?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Opplever godt læringsmiljø på skolene, men forbedringspotensial</li><li>• Stor tro på egen betydning for læringsmiljøet</li><li>• 3 av 4 har stor tro på egen påvirkning</li><li>• trygghet og trivsel er nødvendig</li><li>• Læringsorientert målstruktur</li></ul>
2. Hvilke muligheter erfarer du er til stede for å utvikle skolens læringsmiljø?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Verdibasert ledelse</li><li>• Demokratisk lederstil</li><li>• Bruk av mellomledere</li><li>• Viktig å «se» eleven</li><li>• Noe frihet, mye kontroll</li><li>• Strengt rapporteringsregime</li><li>• Blir sett i kortene</li><li>• Indre samhold og samarbeid</li><li>• Oppnår annerkjennelse for arbeidet av det offentlige</li></ul>
3. Hvilke prioriteringer av ressurser gjør du for å få et bedre læringsmiljø på din skole?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ansette «rett» type lærere med gode holdninger</li><li>• Det formelle må være i orden</li><li>• Bruker ressurser i samsvar med ønskene om å ha dyktige ansatte</li><li>• Gode arbeidstidsavtaler</li><li>• Få elever per kontaktlærer</li><li>• Utvidet rådgivningstjeneste</li><li>• Satses på små elevgrupper</li></ul>

Figur 1. En systematisk framstilling av sentrale funn i det empiriske materialet.

De fire Blå Kors-rektorene opplever læringsmiljøet på skolene som godt, men med forbedringspotensial. De har stor tro på egen betydning for læringsmiljøet på skolene sine, og tre av dem har også stor tro på egen påvirkning av elevenes læringsmiljø. Den fjerde rektoren mener at påvirkningen først og fremst er indirekte. De fire rektorene har en felles holdning om at trivsel og trygghet er nødvendig for at læring skal finne sted. Dette er noe som går igjen som en rød tråd i intervjuene. Målstrukturen for skolene ser først og fremst ut til å være læringsorientert.



De fire rektorene ser ut til å ha en demokratisk lederstil, og de delegerer arbeid og ansvar med mellomlederne. Rektorene opplever at det er et sterkt indre samhold og samarbeid mellom de ansatte på skolen. Ledelsen er verdibasert, og det å «se» eleven er noe ledelsen har særlig fokus på. I forhold til myndighetene opplever rektorene noe frihet og mye kontroll. De har et strengt rapporteringsregime og blir sett i kortene. Rektorene setter pris på å kunne bruke hverandre som diskusjonspartnere, og de opplever også et godt samarbeid med Fylkesmannen. De siste årene har de også opplevd anerkjennelse for arbeidet sitt fra det offentlige.

Når det gjelder ressursbruk er rektorene opptatt av å ansette lærere og assistenter med gode holdninger og med formell kompetanse. Det ser ut til at de bruker ressurser i samsvar med ønskene om å ha dyktige ansatte. De opplever at de sammen med tillitsvalgte har fått til gode arbeidstidsavtaler som fungerer godt. Ellers satser rektorene på å ha få elever per kontaktlærer, utvidet rådgivningstjeneste og små elevgrupper. Også her virker det som ressursbruken er i samsvar med fokuset å «se» eleven.

## 2 Kilder:

- Andersen, J. (2010). Skolelederens betydning for elevernes trivsel på skolen. I: O. Hansen (red.). *Skoleledelse og læringsmiljø*. Frederikshavn: Dafolo AS.
- Andreassen, R.A., Irgens, E.J. og Skaalvik, E. M. 2009. Introduksjon: Skoleledere under press. I: R.A. Andreassen, E.J. Irgens og E.M. Skaalvik (red.). *Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B.M. (1995). Theory of transformational leadership redux. *The leadership quarterly* 6 (4) : 463-478.
- Bass, B.M. (1998). *Transformational Leadership. Industrial, Military and Educational Impact*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utgave). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bjørndal, B. og Lidal, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Christensen, P. B. (2010). Signalement af den gode skoleleder. I: O. Hansen (red.). *Skoleledelse og læringsmiljø*. Fredrikshavn: Dafolo Forlag.
- Conelly, F.M. & Clandinin, D. J. (1990). Story of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), s. 2-14.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: University Press.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

- Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. *American educator*, 23 (4), 1-9.
- Emstad, A.B. og Postholm M. B. (2010). «Instructional leadership» - et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I: R-A. Andreassen, E. J. Irgens og E. M. Skaalvik (red.). (2010): *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Fugleseth, K. og Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Furman, G. & Starratt, R. J. (2002). Leadership for Democratic community in Schools. I: J. Murphy (ed.): *The Educational leadership Challenge: Redefining leadership for the 21th century*. One hundred-first Yearbook of the National Society for the study of Education. Part 1. (s.105 – 134) NSSE, Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Giddens, A. (1976). *New Rules of Sociological Method. A positive Critique of Interpretative Sociologies*. London: Macmillian.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. I: K. Leithwood & P. Hallinger (eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4 (3), 221-231.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217 – 247.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1996). The principal's Role in School Effectiveness: An Assessment of Methodological Progress, 1980-1995. I K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger and A. Hart (eds.). *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (723-784). Book 2, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon: Rutledge.
- Hornig, E. & Loeb, S. (2010). *New thinking About Instructional Leadership*. Phi Delta Kappan, 92 (3): 66-69.
- Irgens, E. (2009). *Profesjon og organisasjon* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Johannessen, J.-A. og Olsen, B. (2008) *Skoleledelse – skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *Lov om private skolar med rett til statstilskot (privatskolelova)*.
- Kunnskapsdepartementet. (2006) *Forskrift til opplæringslova*.
- Kunnskapsdepartementet. (2006) *Forskrift til privatskolelova*.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan for den 13-årige grunnopplæringa (LK06) Oslo: Statens forvaltningstjeneste*.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Forskrift om budsjett, rekneskap, kontroll og revisjon for skolar med rett til statstilskott etter privatskolelova (økonomiforskrift til privatskolelova)*
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Dart, B. (1990) Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement* 1 (4): 249-280.
- Leithwood, K., Tomlinson, D. & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. I: K. Leithwood., C. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (eds.). *International handbook of educational leadership and administration*, s. 785-840. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What do we already know about Successful School Leadership?* Paper prepared for the AERA Division. A Task Force on Developing Research in Educational Leadership.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of educational research*, 79, 464-491.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B. og Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse*. Rapport 13/2008 NIFU STEP.
- Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse- om ledelsesoppgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner* København: Børsens Forlag.
- Morgan, G. (1998). *Organisasjonsbilder. Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mulford, B. (2003). School leaders: Challenging roles and impact on teacher and school effectiveness. Paris: Commissioned Paper by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Activity "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers."
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen- posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006a). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (2), 96-108.
- Møller, J. (2006b). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I: J. Møller og O.L. Fuglestad (red). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. og Fuglestad, O. L. (red.). (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. og Presthus, A. M. (2006). Ledelse som demokratisk praksis. I: J. Møller og O. L. Fuglestad (red.). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. og Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I: J. Møller og E. Ottesen (red.). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- NESH (red.) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.

- Nordahl, T. (2010) Kvaliteter i skoleledelse som fremmer læringsmiljøet. I: O. Hansen (red.). *Skoleledelse og læringsmiljø*. Fredrikshavn: Dafolo Forlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Robinson, V. M. J. (2006). *Putting Education Back into Educational Leadership*. *Leading & Managing*, Vol. 12, No.1, pp. 62-75.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635 -674.
- Rutter, M., Maughan, B. & Motimore, P. (1979). *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. Bath: The pitman press.
- Skaalvik, E. M og Skaalvik S. (2007). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skaalvik, E. M, Skaalvik S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Spillane, J. P., Halversen, R. og Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*.36 (1):3-34.
- Stake, R. E. & Trumbull, D. (1982). Naturalistic generalization. *Review Journal of Philosophy and Social Science*.7, (1), s. 1-12.
- Stortingsmelding 37 (1990-1991). *Om styring i utdanningssektoren*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding 30 (2003 -2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Bedre læringsmiljø*. Lastet ned 28. 04. 2011.  
[http://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre\\_laringsmiljo\\_materiell.pdf](http://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre_laringsmiljo_materiell.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2010). Rundskriv nr. 5. Lastet ned 11. 10. 2011.

<http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2010/Udir-5-2010-Inntak-til-private-skoler>

Utdanningsdirektoratet (2011). *Viktige faktorer for et godt læringsmiljø*. Lastet ned 28. 04. 2011.

[http://www.udir.no/Artikler/\\_Satsingsomrader/Viktige-faktorer-for-et-godt-laringsmiljo/](http://www.udir.no/Artikler/_Satsingsomrader/Viktige-faktorer-for-et-godt-laringsmiljo/)

Vettenranta, S. (2010). En fenomenologisk reise inn i de unges livsverden I: M. B. Postholm (red.). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Wackerhausen, B. & Wackerhausen, S. (1993). Tavs viden og pædagogik. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, nr. 4, s. 190 -201.

Aasen, P. (2006). Skoleledelse- et utdanningspolitisk perspektiv. I: *Utdanningsledelse*, K. Sivesind, G. Langfeldt og G. Skedsmo (red). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.

Aasen, P. (2007). Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst. I: J. Møller og L. Sundli (red.). *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Oslo: Høyskoleforlaget.

# Vedlegg 1 - Intervjuguide

## INTERVJUGUIDE

### Start:

- Skolens bakgrunn?
- Antall elever? Programområder?
- Visjon?
- Hvor lenge har du jobbet på skolen?
- Din utdanning – fag + ledelse?
- Nettverk?

Jeg skal starte med tre hovedspørsmål (1 +2+3) og nå starter jeg med det første:

### 1. Hvordan opplever du skolens læringsmiljø?

- Hva legger du i begrepet læringsmiljø?
- Skolekultur/-kode?
- Pedagogisk utviklingsarbeid?
- Elevundersøkelsen/resultat/gjennomføring (jobber dere med?)
  - Hvordan opplever du din mulighet til å påvirke elevenes læringsmiljø?
  - Trygghet/trivsel/mobbing/læringstrykk
  - Er du fornøyd med skolens læringsmiljø?

### 2. Hvilke muligheter erfarer du er til stede for å utvikle skolens læringsmiljø?

- a) Styring
- b) Ledelse
  - Hvem består ledelsen av?
  - Muligheter administrasjon/ledelse?
  - Utviklingsarbeid/satsningsområder?
- c) Organisasjon
  - Avdelinger på skolen?
  - Team/kollegasamarbeid
  - Samarbeidsmuligheter for lærerne? Møtetid
  - Skolevandring

### 3. Hvilke prioritering av ressurser gjør du for å få et bedre læringsmiljø på din skole?

- a) Etterutdanning
- b) Team
- c) Gruppeinndeling - elevene

Noe viktig jeg har glemt å spørre deg om?



## Vedlegg 2 - Brev til informantene

20.03.2011

### AVTALE OM INTERVJU

Som du kanskje vet, har jeg jobbet på x vgs. i rundt 20 år. De siste årene har jeg gått på et deltids studium i skoleledelse og etter planen skal jeg levere masteroppgaven høsten 2011. Nå har jeg kommet til skriving av masteroppgaven og i den forbindelsen planlegger jeg å intervju de fire Blå Kors-rektorene om de utfordringene og opplevelsene dere har som skoleledere i en privat skole. Tema for masteroppgaven min og for intervjuet vil være forholdet mellom skoleledelse og læringsmiljøet på skolene.

Jeg ønsker som sagt å intervju dere som er rektorene ved de fire skolene. I intervjuet vil jeg bruke en intervjuguide og stille dere en del spørsmål rundt temaene med fokus på skoleledelse og læringsmiljø. Jeg kommer til å bruke en diktafon, og i ettertid vil jeg skrive ut alt som blir sagt. Intervjuet vil vare ca. en time. Du vil få anledning til å lese igjennom intervjuet slik at du kan rette opp eventuelle feil.

Du kan på et hvert tidspunkt trekke deg fra intervjuet dersom du ønsker det. Navnet ditt, skolens navn og andre opplysninger som kan være gjenkjennbare, er konfidensielle og skal anonymiseres i den ferdige rapporten. Etter at masteroppgaven er ferdig, vil intervjuet slettes. I den ferdige rapporten vil jeg sortere utsagn etter tema og bruke sitater fra intervjuene.

Gunnar Engvik fra lærerutdanningen på NTNU er veilederen min på masteroppgaven.

Mvh

Gørild Joramo

## Vedlegg 3 – Meningsfortetting av svar

FJELL VGS.	KNAUS VGS	SKOG VGS.	ALM VGS.
<b>1. HVORDAN OPPLEVER DU SKOLENS LÆRINGSMILJØ ?</b>			
<b>Hva legger du i begrepet læringsmiljø?</b> -rammene rundt undervisningen - styrket rådgivningstjeneste -styrket pedagogressurs (1 til 8) - mange miljøarbeidere -miljøterapeut – møter elevene om morgenen - frokost - heving av spesialpedagogisk kompetanse -miljøarbeiderne mye sammen med elevene – får veiledning -typen lærere som blir ansatt, ønske om å jobbe med denne typen elever - hvordan klasserommene ser ut -utstyr -sosiale ting-turer -møte med elevene før skolestart – høre hva de trenger for å fungere godt, hvordan de lærer best, hva slags erfaringer har de fra før, hvordan vil de ikke ha det - foreldre tidlig inn -etablere ansvarsgrupper der det trengs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Skal være en skole som alle andre skoler og lære elevene det som står i fagplaner og det utdanningsprogrammene inneholder</li> <li>- Skal legge det praktisk og trygt til rette</li> <li>- Skape sosial trygghet</li> <li>- Finne elevene der de er (Kierkegaard)</li> <li>- Bygge ned ev. fobier mot skole og klasseromssituasjonen og teorifag</li> <li>- Fokus på eleven framfor faget (skal være dyktige på fag også)</li> <li>- se enkeltmennesket</li> <li>- dette støttes i bemanningen med to voksne i de fleste timer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- def: Det handler om hvordan elevene skal ha en ramme for å lykkes</li> <li>- -skal ivareta hele mennesket og prøver å starte der</li> <li>- Holdningen til eleven</li> <li>- Bruke læreplanmål</li> <li>- Hjelp elevene til læring og gi dem mestringfølelse</li> <li>- Er med i satsningen VFL fokuserer på å gi gode tilbakemeldinger</li> <li>- Både det menneskelige, det sosiale og det faglige må henge i hop</li> <li>- Må se elevene</li> <li>- Tradisjon med god fellesskapsfølelse</li> <li>- Mange roller og profesjoner</li> <li>- Erkjennelse av at "vi er her for elevene"</li> <li>- Skal respektere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Def: hva som gjør at elever kan lære når de er på skolen</li> <li>- Frokost</li> <li>- Klasserommet m. store pulter</li> <li>- Tryggheten med at elevene får vist seg fram slik de tåler</li> <li>- Relasjonen det eneste virkemiddelet</li> <li>- Fokus på den det handler om</li> <li>- Den første relasjonen er uvurderlig</li> <li>- Få regler, nevner ikke rappe + rus og vold</li> <li>- Bygge gode relasjoner</li> <li>- Fokus på pedagogikken – snakker mye om det</li> <li>- Bygge gode lærer-elevforhold</li> <li>- Eleven i midten</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- legge praktisk til rette og skape god atmosfære og trygge rammer</li> <li>- praktiske oppgaver i sentrum og bygge opp teorien rundt det</li> <li>- være fleksible og dra mye på tur for å bli godt kjent og styrke trygghet og gode relasjoner</li> </ul>	<p>eleven</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Likeverd</li> <li>- Visjonen brukes og skal virke samlende</li> <li>- Positivt med voksne elever</li> <li>- Viktig med fellesarenaer og skape fellesskapskultur elever og ansatte</li> <li>- Viktig med trivsel mellom kollegaer i mellom</li> <li>- Oppfordrer til sosialt fellesskap på avdelingene – sponser at de kommer seg ut en gang i blant</li> <li>- Har sosialkomite for trivsel blant de ansatte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Henter elever som forsover seg</li> </ul>
<p><b>Visjon?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nei</li> <li>- Pedagogisk grunnlagsdokument: skolen skal være åpen, de har tro på at mennesker kan utvikle seg og endre seg</li> <li>- Snakker om Blå kors-hjertet: opptatt av å gi omsorg til elevene og det å gi elevene nye muligheter, det er mange som har kjørt seg litt fast i livet sitt og som trenger å bli møtt med respekt og omsorg og gi</li> </ul>	<p>-Et mål for alle og alle i mål</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- underpunkt: gi elevene styrket selvbilde, la dem få oppleve mestring, møte voksne som bryr seg, tilrettelegge så godt de kan for den enkelte, stå for Blå Kors verdier med en rusfri skolegang, hjelpe dem som strever med rus og aktivt forebygge rus, og skolen skal være preget av kristne verdier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Skog Opplæringscenter skal på grunnlag av de kristne verdier hjelpe mennesker til nye muligheter for personlig vekst, trivsel, skolegang og arbeid.</li> <li>- brukes ofte - virker samlende</li> </ul>	<p>Nei, men har et slagord: et sted for vekst og utvikling</p>

noen muligheter.			
<p><b>Skolekultur/skolekode?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ansatte innstilt på at det er en litt annen type skole</li> <li>- Oppriktig interessert i og engasjert i elevene</li> <li>- Gode holdninger</li> <li>- Finner løsninger sammen</li> <li>- Rektor har ikke alle løsninger alene, heier fram, løfter opp, motiver</li> <li>- Eksterne veiledere – drøfting + tar ut frustrasjoner</li> <li>- Lærerne ønsket mer samarbeidstid</li> <li>- Mange med videreutdanning (bl. a. veiledning nye lærere)</li> <li>- Alle lærere er kontaktlærere (få basiselever)</li> <li>- Nesten ingen som slutter</li> <li>- Høy aldersgjennomsnitt</li> <li>- Fagorganiserte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veldig fint.</li> <li>- Bitte litt motstand da R94 og mer fellesfag og teori kom, men følger med og baker mest mulig av teorien inn i det praktiske</li> <li>- Oppfordrer folk til å gå på kurs</li> <li>- Utrolig stabilt, men med utvidelse og pga. at en sluttet og en gikk av med pensjon har det kommet inn en god del nye lærere</li> <li>- Tidligere høyt aldersgjennomsnitt, men sunket pga. nyansettelser</li> <li>- De nye er tatt godt i mot, rektor ser på dem som en forfriskning</li> <li>- Rektor oppfordrer de nye til frimodighet + komme med sine erfaringer</li> <li>- Satset på relasjonsbygging (tur til Brussel +og dag i skjærgården ved skolestart)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flere unge elever med problematikk rundt</li> <li>- Tidligere fare for nedleggelse-førte til at de ansatte måtte stå sammen</li> <li>- God rekruttering – ønsket mangfold</li> <li>- Ønske om ansatte som ville treffe mennesker</li> <li>- Leder med mange baller i luften, drev ikke med kontroll, førte til at de ansatte fikk mulighet til å utvikle egne sterke sider</li> <li>- De ansatte engasjerte i driften av skolen</li> <li>- Skolen har vokst fort og mye (dramatisk vekst)</li> <li>- Mange nye ansatte</li> <li>- Ny organisering med avdelinger førte til frustrasjon</li> <li>- Føler de ansatte vil være med på å utvikle skolen</li> <li>- Tro på egenarten</li> <li>- Pedagogisk utviklingsarbeid foregår mye på avdelingene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tildigere umulig å gjøre nye ting, motstand mot alt (gått av med pensjon)</li> <li>- Nå en del nye folk</li> <li>- Ikke noen som ikke liker hverandre</li> <li>- Veldig lojale</li> <li>- Lett å be om ting</li> <li>- Hovedbølet er organisert</li> <li>- Kommer fra Steiner, Montessori- og offentlig skole</li> <li>- Ønsker å bruke litt penger på et eller annet prosjekt</li> <li>- Ønske fra en av lærerne om å samarbeide mer</li> <li>-</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lite forskjell på holdninger</li> <li>- Ekstern veileder (psykolog fra BUP) en gang i måneden – backer opp og gir råd (avklarer hva som er skole og hva som må sluses videre)</li> <li>- Fagorganiserte (møter med tillitsvalgte hver tredje uke)</li> <li>- 32 ansatte</li> </ul>		
<p><b>Arbeid med nye ting, eks. vurderingsforskriften?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fylkesmannen gikk gjennom</li> <li>- Ett par stykker på kurs</li> <li>- En med ekstra ansvar som svarer på spørsmål</li> <li>- Flere elevsamtaler oftere enn pålagt</li> <li>- Alle lærere fagsamtaler</li> <li>-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ledelsen og særlig avdelingslederne har drevet dette arbeidet</li> <li>- Kurser og hjelper hverandre, hjulpet hverandre med eksempler og med hva som skal skrives av kommentarer</li> <li>Nå klasseromsledelse som er tema – det å lede klassen/gruppa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Overraskende lett</li> <li>- Nevner innføring av bruk av IKT</li> <li>- Er med på satsingen VFL</li> <li>- VFL har ført til nye pedagogiske diskusjoner blant lærerne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Har ikke jobbet med rundskrivet fra udir., men på hugget i forhold til spørsmål om vurdering</li> <li>- Nøye på antall samtaler</li> <li>- Sender varsel</li> <li>- Nøye på spillereglene</li> <li>- Har ikke hatt det ordentlig oppe som tema</li> </ul>
<b>Lederens rolle</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Må stå foran og være tydelig på det han tror på, ellers blir det vanskelig å</li> </ul>	

		utvikle organisasjonen - Ser på ledelse som et fellesskap	
<b>Muligheter for samarbeid for lærerne?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Personalmøter hver fjortende dag (rektor setter agendaen, mulighet for innspill fra andre – først og fremst infomøte)</li> <li>- Teammøter to ganger i uka</li> <li>- Sitter organisert i team på store arbeidsrom</li> <li>- Arbeidstidsavtale, lærerne til stede når elevene er til stede, fra åtte til halv fire</li> <li>- Miljøarbeiderne fast veiledning hver uke</li> <li>- Lager kompetanseplan sammen</li> <li>- ikke så mye samarbeid mellom teamene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevene drar tidlig hver mandag – møtetid for ansatte</li> <li>- Personalmøte hver tredje uke (rektor og avdelingsledere leder møtene – mulig for de andre på komme med saker, men vanligvis kommer dette opp på avd. møtene slik at avd. lederne tar sakene opp videre)</li> <li>- De to andre mandagene er det avdelingsmøter eller fag</li> <li>- Ledermøter (rektor + avd. lederne møtes fast to ganger i uka)</li> <li>- Referat fra alle møter legges på it's learning slik at alle kan lese og holde seg oppdatert</li> <li>- Fast veiledning av psykolog av alle ansatte</li> <li>- Andakt for ansatte hver mandag</li> <li>- god infoflyt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogisk utviklingsarbeid og samarbeid foregår mye på avdelingene</li> <li>- Avdelingsmøter hver uke</li> <li>- Klassemøter hvor elevene blir tatt opp ønskes en gang i uka, men det greier de ikke helt</li> <li>- Rådgivermøte en gang i uka</li> <li>- Avdelingsledermøte en gang i uka (+fellesmøte en gang i måneden)</li> <li>- Ledermøte en gang i uka</li> <li>- Rektor + ass. rektor stort sett hver dag</li> <li>- Lærermøte hver fjortende dag</li> <li>- Fagseksjonsmøter minst en gang pr termin</li> <li>- Må samarbeide - Godt å være sammen – ingen er verdensmestre</li> <li>- Fleksibel arbeidstidsavtale –ro i forståelse av arbeidstid</li> <li>- Mye teamarbeid på kontorene, nevner DH og grsk</li> <li>- Samarbeider godt med lensmann, ungdomskontakt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ukentlig møte om elevene om fravær, hva skjer, sliter han og hvorfor sliter han</li> <li>- Personalmøte en etter middag i uka</li> <li>- Møtes hver morgen til kaffe og info (for å skape oss-følelse)</li> <li>- En av lærerne har uttalt at hun ønsker mer samarbeid</li> <li>- Mener lærerne kommer lett inn på kontoret</li> <li>- Nevner eksempler på lærer som har begynt å planlegge ombygging-rektor positiv til det)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oppfordrer lærerne til kollegasamarbeid og veiledning</li> <li>- Fadderordning til nye lærere</li> </ul>	<p>en, helsesøster, PPT viktig å respektere ulike ansvarsoppgaver</p>	
<p><b>Elevundersøkelsen?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jobber lite med den, først og fremst med trivselsbiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legges fram på personalmøter og avdelingsmøter – vurderes hva som kan gjøres bedre (nevner elevmedvirking og demokrati)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gleder seg til å lese dem</li> <li>- Pålagt å gjennomgå resultatene</li> <li>- Ønsker å utvikle elevenes utviklingsmiljø</li> <li>- Viktig for å forstå elevene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Har ikke gjort den</li> <li>- Har egen test om mobbing</li> <li>- Er så liten skole at egne resultater forsvinner</li> <li>- Elevene ville ikke være med</li> </ul>
<p><b>Resultat?</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gode resultater</li> <li>- Resultatene brukes til å markedsføre skolen</li> </ul>	
<p><b>Gjennomføring?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veldig opptatt av (ca 85 % gjennomfører)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- De fleste gjennomfører</li> </ul>
<p><b>Trygghet/trivsel?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Måten elevene møtes på,</li> <li>- Vet mye om problemer</li> <li>- Ønsker å høre om elevenes ressurser</li> <li>- Vektlegger trivsel – nødvendig for læring</li> <li>- Ringer elever som ikke kommer</li> <li>- Kontaktlærerne skal se elevene</li> <li>- Konkret tilpasset opplæring</li> <li>- Oppgaver som kan mestres</li> <li>- Raske tilbakemeldinger</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivere til å møte og være på skolen og få dem til å følge arbeidslivets spilleregler</li> <li>- Lære dem mest mulig fag</li> <li>- Skape trygghet og trivsel</li> <li>- Henter elever (har ordning med skoleskyss – skolens personale henter elevene på fire ulike steder – får opp dem som forsover seg osv)</li> <li>- Møter mellom sosialrådgiver og elevrådet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prøver å dyrke synet at har du ikke trygghet så har du heller ikke gode forutsetninger til å lære</li> <li>- Må starte der eleven er</li> <li>- Sørgje for mestring</li> <li>- De med sosiale utfordringer må føle at de blir lyttet til</li> <li>- Også lærerne må føle seg trygge</li> <li>- Utrygge lærere er dårligere lærere</li> <li>- Lærere som trives smitter</li> <li>- Respekt for ulikhet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mener det gjør mye for å skape trivsel</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- God undervisning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fokuserer på mobbing (utsatt gruppe)</li> <li>- Satser på klasseledelse for å få godt miljø</li> <li>- Legger opp til å være nær elevene</li> </ul>		
<p><b>Læringstrykk?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nevner elever med spesialundervisning – viktig at de også jobber med fellesfag (gunstig for programfagene)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tema på skolen – balansegang mellom trygghet /trivsel og læring –kan havne i grøfta med å kutte på de faglige kravene</li> <li>- Hjelper med å ha praktiske oppgaver som samarbeid med sykehjem reelle bygg</li> <li>- Lærerne må holde seg oppdatert faglig</li> <li>- Må minst være jevngode med lærerne på de off. skolene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Har hatt gode resultater på tross av lite fokus på resultater</li> <li>- Blitt tydeligere på resultat men elevenes mestring skal opprettholdes</li> <li>- Den avdelingen som har hatt størst fokus på læringstrykk lykkes best til eksamen på høyt nivå</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tema</li> <li>- Gjør elevene en bjørnetjeneste om de ikke har trykk på det</li> <li>- Ingen er tjent med at elevene blir sendt ut i verden med for svakt grunnlag</li> <li>- Ser på hva svake elever som ikke får fagbrev er gode i praksis trenger i arbeidslivet og setter inn støtet der</li> </ul>
<p><b>Mulighet for å påvirke elevenes læringsmiljø?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ja, kjempestor. Ubegrenset.</li> <li>- Tida begrenser.</li> <li>- Ikke med inne i klassene</li> <li>- Snakker mye med lærerne + gjennom organisering</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veldig stor, pga rolle i ledergruppa + leder personalmøtene, stor mulighet til å påvirke</li> <li>- God inflyt</li> <li>- Tar tak i ting som han ønsker å</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Har lært i studiet at ledelsens innflytelse på elevenes læring bare er indirekte</li> <li>- Har en elevholdning som han ønsker å vise fram – har betydning for felles kultur</li> <li>- Ønsker å bidra i</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hun mener hun har alle muligheter</li> <li>- Er mye i miljøet selv om hun ikke setter seg ned demonstrativt for å høre på ting</li> <li>- Skolen så liten at hun får med</li> </ul>



	<p>forbedre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Føler han styrer læringsmiljøet</li> <li>- Ikke aktiv med å være inne i klassen og følge timer(føles ikke naturlig)</li> <li>- Besøker bygg og tip på verksted/arbeid</li> <li>-</li> </ul>	<p>elevsaker</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stemmen tillegges vekt</li> <li>- Interessert i utviklingsarbeid</li> <li>- Bruker mye tid på elever og pedagogikk - vil gjerne det (han håper det stemmer)</li> <li>- Driver ikke med skolevandring, vet lite om hva som foregår i klasserommene</li> <li>- Enkelte avd. har ønsket seg skolevandring som utgangspunkt for utviklingsarbeid</li> </ul>	<p>seg ting</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> </ul>
<p><b>Fornøyd med skolens læringsmiljø?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ja, det gjøres jevnt over en god jobb</li> <li>- Har drevet mye med pedagogisk utviklingsarbeid</li> <li>- Blir enige på fellesmøte om hva det skal jobbe mer med videre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ja, relativt, men de må strekke seg for å bli bedre</li> <li>- Rektor og avdelingsledere blir enige om hva som skal tas opp (lærerne kan komme med innspill om de ønsker)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veldig fornøyd med holdningen og engasjementet hos personalet (vektlegger hele personalet)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ja, men kan bli bedre</li> <li>- Skal bli flere ansatte og skal bli bedre</li> <li>- Nye krefter vil være veldig viktig, nye folk å spille på</li> </ul>
<p><b>Satsningsområder?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- jobbe med hver enkelt linje og fag – gjøre det mer konkret og praktisk</li> <li>- Jobbe med fravær</li> <li>- Hvordan møte elever med elever som ikke er helt friske,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tidligere: vurderingsforkrift</li> <li>- nå: klasseledelse</li> <li>- framover: fraværet er den store utfordringen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- med i VFL</li> <li>- har søkt om utvidelse og nytt programområde fysisk læringsmiljø, klasserom og utstyr</li> <li>- Satse på prosjekt til fordypning utenfor skolen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mener det er viktig at det kommer inn lærere som er framoverlent - ivrige sjeler</li> <li>- Ansetter dem som kan glede seg over museskritt mht faglig</li> </ul>

f.eks. selvskading - Fortsatt forbedringspotensial			framgang - Ombygging og utvidelse
<b>2. Hvilke muligheter erfarer du er til stede for å utvikle skolens læringsmiljø?</b>			
<b>Økonomi?</b> - Grei økonomi	- Komfortabel med de økonomiske rammene	- Gode rammevilkår for §2-1f-skolene for å jobbe med elever med store utfordringer, bedre enn de off. skolene og de andre private skolen	- For lite penger i forhold til budsjett - Får mindre ressurser til spesialundervisning enn de regnet med - Betaler høy husleie til Blå Kors (mer enn statsstøtten)
<b>Lover?</b> - Opplever i grunnen at forutsetningen til å skape en god skole lovmessig sett ligger godt til rette	- Tidligere stor usikkerhet om de har fått drive videre, avhengig av politisk sammensetning på Stortinget, etter den siste privatskoleloven – aldri før vært så komfortabel, føler jobben som gjøres er anerkjent - Tilsyn føles som et ris bak speilet – en svøpe men fører samtidig til kvalitetssikring	- Er flinke til å jobbe med lovverk- må være det for blir kikket i kortene – handler om godkjenning eller ikke godkjenning - Opplever for stor kontrolliver fra myndighetene - Problemer med 20 dagers regelen må bruke mye ressurser på den - Problemer med å få inn voksne elever - Problemer med fordelingen av fast antall elever på avdelingene – blir for rigid	
<b>Nettverk?</b> - fylkesmannen positiv til henvendelser	-samarbeider med skolene i Blå Kors	- kommunen (i forhold til grunnskoleavdelingen)	- KFF - Blå Kors-

<ul style="list-style-type: none"> <li>- medlem i KFF –får hjelp juridisk</li> <li>- politisk –varierte, men nå bølgetopp</li> <li>- det å være privat er en utfordring stiller store krav</li> <li>- viktig at Blå Kors-skolene kan støtte hverandre</li> <li>-skolestyre</li> <li>Savner å være med i et rektorkollegium der en kunne fått innspill på hvordan ting kan løses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-god dialog med fylkets skoler</li> <li>- god kontakt med utdanningsavdelingene i fylket, spesielt i forhold til opplæringskontoret</li> <li>- i nettverk med Blå Kors, med noe samarbeid med x behandlingssenter og NN-klinikken</li> <li>- en del lærere med i fylkets fagnemnder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Blå Kors-skolene (skal bli skolesamling hvert år)</li> <li>-KFF</li> <li>- blir hørt av fylkeskommunen, men sier at de må passe på seg selv</li> <li>- lærerne med i fylkets fagnettverk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>skolene- ringer de andre rektorene</li> <li>- Med i det offentlige rektorkollegiet</li> <li>- Skoledirektøren har hatt samling for alle skoler en gang om året</li> <li>- Fylkesmannen hatt samlinger for de private skolene –i år info fra direktoratet</li> <li>- Samarbeider godt med fylkeskommunen</li> </ul>
<p><b>Skolen startet i:</b></p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1966</li> </ul>
<p><b>Godkjenning for hvor mange elever?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 76 (har ca 70 i dag)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 72</li> <li>- HS vg1, med 2HEAog 2BUA</li> <li>- Byggteknikk Vg1 og Vg2</li> <li>- TIP vg1 og industriteknologi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-160 + grunnskoleavdeling (ca 10 elever)</li> <li>- 1HSA, 2BUA, 2HEA</li> <li>- 1DHA, 2AKA, 2DTA, 2FRA</li> <li>- 1BTA, 2BTA</li> <li>- 1TPA, 2ITEK</li> <li>- 3PÅÅ</li> <li>-søkt om utvidelse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 32 + fått godkjenning for 10 til</li> <li>- 1TPA og 2ITEK</li> <li>- 1DHA</li> <li>- Starter1HSA fra 2012</li> <li>- Søkt om 10 til 2BUA)</li> <li>- Få ansatte</li> </ul>
<p><b>Skolens ledelse?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rektor</li> <li>- To inspektører i 50%</li> <li>- 4 teamkoordinatører (får ekstra lønn)</li> <li>- Skolestyre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rektor</li> <li>- To avdelingsledere i 50 % hver</li> <li>- Sekretær som fører regnskap</li> <li>- God arbeidsfordeling</li> <li>- Styre (/som gir ledelsen ryggdekning og</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-daglig leder (for opplæringsssenteret – 3 barnehager og et familiesenter)</li> <li>-rektor</li> <li>-ass rektor</li> <li>-fem avdelingsledere</li> <li>- kontormedarbeider</li> <li>- regnskapsmedarbeider</li> <li>-driftsleder</li> <li>- skolestyre</li> <li>- trengs fremdeles grenseoppgang mellom</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- konstituert rektor</li> <li>- en lærer som hjelper til med rapportering</li> <li>- en som tar inntak</li> <li>- en halv stilling med kontorhjelp</li> <li>-</li> <li>- ønsker to avdelingsleder</li> </ul>

	gode rammevilkår)	funksjonene - lederen et ansvar for å starte og kjøre ped. utviklingsarbeid, men vi prøver å involvere alle - kontaktlærerne er en viktig del av ledelse Klasseromsledelse og ledelse i arbeid med elevene - Ad hoc-grupper (IKT-gruppe) - seksjonsmøtene	e på sikt (som skal ta rådgivning, veiledning, yrkesveiledning)  - (tidligere rektor sykmeldt fra 2009, )
<b>Forhold mellom ledelse og administrasjon?</b> - Alltid for mye å gjøre - Slites mellom de kontoradministrative oppgavene og det å være ute sammen med pedagogene, 100 praktiske ting å gjøre - Bli lykkeligere av å få drive med den pedagogiske ledelsen	- Rektor som forbereder saker til styret - Fordelt mellom rektor og to avdelingsledere - Avdelingslederne tar det pedagogiske utviklingsarbeidet	- Har plassert mye arbeid på regnskap og kontor - Har mest fokus på ped – det er det viktigste ledelsesområdet og det eneste som er artig med ledelse - Må passe på at ledelsen ikke blir byråkrater - Bør unngå at læreren bruker for mye tid på administrativt arbeid	- Masse telefoner, mye løpende arbeid - Mye skrivearbeid, skriver elever inn og ut - Forberedelse til styret - Selgere - Info på lærermøter/styret - Må undervise innimellom
<b>3.HVILKE PRIORITERINGER AV RESSURSER GJØR REKTOR FOR Å FÅ ET BEDRE LÆRINGSMILJØ PÅ SKOLEN?</b>			
<b>Etterutdanning?</b> - Godt budsjett til kompetanseheving - Har kompetanseplan	- Kompetanseplan - Gir tid til videre utdanning - Noen som har tatt	- Ikke kompetanseplan - Mange drar på kurs	- Kompetanseplan - Godt løft i året som har gått, en som har tatt ped

<p>n (treårig plan og en ettårig rullerende plan)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sier nei dersom skolen ikke har behov for kompetansehevingen</li> <li>- Høy kompetanse jevnt over</li> <li>- Mange ønsker nå kortere kurs</li> <li>- To har tatt veiledning av nye lærere på høyskolen og en tar det nå</li> <li>- Veiledere – sjekk?</li> </ul>	<p>sosialpedagogisk videreutdanning (viktig for deres skole)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En av lærerne får tilbud iht Kompetanseløftet (40% dekt fra skolen)</li> <li>- Foredrag og kursing internt</li> <li>- Sender folk på kurs (helst minst to som drar) må dele med avd. eller personalet</li> <li>- De tre i ledergruppa har tatt skoleledelse 30 studiepoeng på NLA</li> <li>- Veiledning av psykolog</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lærere med god formell kompetanse</li> <li>- Ønsker lærere på masternivå</li> <li>- To lærere som er i gang med master i spes.ped og engelsk</li> </ul>
<p><b>Økonomiske prioriteringer mht elever?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hender de slår sammen grupper i fellesfag (blir opp til 12- 14 stk)</li> <li>- to voksne til stede i nesten alle timer (en lærer en miljøarbeider)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- skolefrokost for elevene</li> <li>- vakt i pausene</li> <li>- en lærer pr. time + vanligvis fagarbeider i tillegg</li> <li>- slår sammen grupper i gymen</li> <li>- setter av ressurser til ekskursjoner (har eget leirsted)</li> <li>- kontaktlærere har mellom 8 og 10 elever</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kontaktlærere (mellom 5 og 10 elever)</li> <li>- mest mulig ressurser nært eleven</li> <li>- bruker ressurser på assistenter (lærlinger og aktivitører), og høyskoleutdannede miljøterapeuter</li> <li>- overkommelige gruppestørresler (ser an gruppa)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- assistenter som er godt lønnet</li> <li>- slår ikke sammen grupper</li> <li>- delt liten klasse i to</li> </ul>

