

INSTITUTT FOR GRUNNSKOLE- OG FAGLÆRERUTDANNING

Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen

Marit Aas, Brit Bolken Ballangrud, Kirsten Foshaug Vennebo, Fred Carlo Andersen



Innhold

Sammendrag	4
Forord	6
DEL 1	7
1 Innledning	7
1.1 <i>Bakgrunn for prosjektet</i>	7
1.2 <i>Sentrale funn fra delstudie 1</i>	8
1.3 <i>Sentrale funn fra delstudie 2</i>	8
1.4 <i>Skoleledelse – forståelser og tilnærminger</i>	9
1.5 <i>Sammenheng mellom skoleledelse og kontekst</i>	10
1.6 <i>Profesjonsutvikling for skoleledere</i>	11
2 Metodiske tilnærminger og gjennomføring	15
2.1 <i>Studiens design</i>	15
2.2 <i>Utvalg</i>	15
2.3 <i>Datainnsamling</i>	16
2.4 <i>Dataanalyse</i>	18
3 Funn, analyser og drøfting av casene på tvers	20
3.1 <i>Kontekstuelle forhold</i>	20
3.2 <i>Studentens skoleutviklingsprosjekt</i>	21
3.3 <i>Endringer i studentens ledelsespraksis</i>	25
3.4 <i>Oppsummering, drøfting og anbefalinger</i>	28
DEL 2	34
4 Case 1 <i>Utvikling av mellomlederrollen i videregående skole</i>	35
5 Case 2 <i>Etablering av nye samarbeidsformer i videregående skole</i>	43
6 Case 3 <i>Ledelse av leseopplæring på barnetrinnet</i>	49
7 Case 4 <i>Ledelse av tverrfaglig undervisning på ungdomstrinnet</i>	54
8 Case 5 <i>Utvikling av elev- og lærerrelasjoner på ungdomstrinnet</i>	61
9 Case 6 <i>Å bygge felles skolekultur i en sammenslått barneskole</i>	68
10 Case 7 <i>Ledelse av profesjonsutvikling i et lærerteam i barneskolen</i>	75
11 Case 8 <i>Ledelse av profesjonsutvikling i en liten sammenslått barneskole</i>	82
Litteratur	88

Liste over figurer

Figur 1 Ulike tilnæringer til læring for skoleledere (Huber, 2011)	12
Figur 2 Den nasjonale skolelederutdanningen i et styringsperspektiv ut fra en læreplanteoretisk forståelse av skolens styring på oppdrag fra staten.....	13
Figur 3 Rektorutdanningens styrings- og læringsoppdrag i og mellom ulike samfunnsnivå	14

Liste over tabeller

Tabell 1 Oversikt over case-skolene	16
Tabell 2 Oversikt type intervjuer og informanter.....	17
Tabell 3 En oversikt over ledelseskategorier, lederoppgaver og ledelsesutfordringer (Aas et al., 2021)	30
Tabell 4 En oversikt over casene med nummer, titler, kontekstvariabler som lederstudentenes rolle og skoleslag, lederutfordringer og lederoppgaver	34

Sammendrag

Denne rapporten er gjennomført som et svar på delprosjekt 3 innenfor forskningsprosjektet *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen 2020–2024*, et forskningsprosjekt på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, der hensikten er å skaffe økt kunnskap om den nasjonale skolelederutdanningen. Delprosjekt 3 besvarer følgende forskningsspørsmål: På hvilke måter har den nasjonale skolelederutdanningen betydning for skolelederes egenutvikling i rollen som leder, utvikling av ledelsespraksis i skolen og utvikling av skolen som organisasjon og konteksten den befinner seg i? Hvilke kontekstuelle forhold kan identifiseres som drivere eller barrierer for at skolelederutdanningen skal få betydning og gi resultater i praksis? Forskerspørsmålene har vært undersøkt gjennom case-studier der vi har fulgt åtte studenter som har deltatt på rektorutdanningen hos to av tilbyderne i 2021–2022. Vi har identifisert fire områder lederstudentene selv og deres kolleger har sagt har hatt betydning for deres egenutvikling i rollen som leder og for skolen. Det er:

Ledelse av skoleutvikling

Å arbeide med et felles skoleutviklingsprosjekt fremheves som betydningsfullt for studentenes læring. Gjennom studiet har de blitt introdusert for teorier, arbeidsmetoder og ferdigheter i å lede systematiske utviklingsprosesser, noe som har trygget dem i å lede utviklingsprosesser i eget personale. Ved å planlegge og gjennomføre endringsarbeidet har de fått bedre forståelse av utviklingsprosesser og av hvordan endringer kan knyttes til skolens strategi og planarbeid. Lederstudentene understreker hvordan studiet har hjulpet dem i å avdekke og håndtere motstand og utfordrende situasjoner i sin kontekst.

Ledelse av personalet

Lederstudentene fremhever at de gjennom studiet har fått økt bevissthet om og erfaring med hvordan de bør kommunisere og lede personalet. Betydningen av at lederen bør «spille på lag» med lærerne i sitt ledelsesarbeid har blitt tydeligere for studentene. Lederstudentene nevner spesielt at de har utviklet bedre møteledelse. Flere sier at de har lært å bruke dialogiske metoder som inkluderer å invitere lærerne til å komme med egne synspunkter og lytte til deres synspunkter for å skape oppslutning om felles praksisendringer som kan forbedre elevenes læring. Lederstudentene fremhever gruppecoaching som en meget viktig faktor for sin lederutvikling. I gruppecoachingen hjelpes den enkelte lederstudent til å utvikle egen lederrolle, få større bevissthet om egen lederatferd og en økt forståelse av hvordan ledelse kan utøves gjennom å lytte til medstudenters ulike lederutfordringer.

Forståelse av utdanningsorganisasjonen

Gjennom arbeidet med utdanningen og skoleutviklingsprosjektet har studentene fått økt kunnskap om egen organisasjon og utdanningssystemet. De legger større vekt på behovet for å kjenne egen organisasjon og forstå den enkelte skoles lokale kontekst. For de lederstudentene som er mellomledere, har arbeidet med utviklingsprosjektet bidratt til at de har «løftet blikket» til hele skoleorganisasjonen. Casene viser hvordan det systematiske arbeidet med skoleutviklingsprosjektet har ført til at de forholder seg bedre til styring fra lokale og nasjonale myndigheter og har fått økt forståelse og erfaringer med å navigere i utdanningssystemet. I tillegg ser vi at lederstudentenes erfaringer med å samhandle og kommunisere med lærere i egen skole og med studenter på utdanningen har bidratt til å utvikle studentenes relasjonelle trygghet. Lederstudentene fremhever særlig den kunnskapen de har fått i programmet om hvordan lede profesjonelle læringsfellesskap, som betydningsfull. Det inkluderer metoder for å få gode møter, møteledelse og ledelse av profesjonelle diskusjoner.

Bruk av forskningsbasert kunnskap

Lederstudentene forteller at de gjennom studiet har fått økt sin kunnskap om forskningsbasert kunnskap og har fått trening i å anvende forskningsbasert kunnskap i sin praktiske lederhverdag, spesielt i arbeidet med skoleutviklingsprosjektet. Studentene har erfart at det å kombinere forskning med egne erfaringer har gitt dem økt legitimitet overfor personalet, og det har skapt økt trygghet og utviklet deres lederrolle. Etter utdanningen kan de lettere forankre beslutninger i forskning og skape oppslutning om felles praksisendringer i skolen. De har også erfart hvor bevisstgjørende det er å ha et felles fagspråk.

Lederstudentene i denne studien bekrefter tidligere evalueringfunn der studentene i hovedsak er meget fornøyde med rektorutdanningen. Kort oppsummert trekker de frem at følgende sider ved skolelederutdanningen har fått betydning og gitt resultater for dem i deres lederhverdag. De understreker betydningen av å ha fått kunnskap om teori som er relevant for deres ledelse og bidrar til deres profesjonelle utvikling. De har utviklet refleksjons- og analysekompetanse og et felles fagspråk som er drivende for endringene deres. En annen driver er å få arbeidsmetoder og ferdigheter i å lede, særlig lede felles utviklingsarbeid og profesjonelle læringsfellesskap. Det å arbeide med et felles utviklingsarbeid sier alle at de har lært mye av, og at det er en styrke ved utdanningen. De har erfart hvor viktig det er å komme bort fra arbeidsplassen og møte andre skoleledere.

De viktigste barrierene lederstudentene sier at de har opplevd i utdanningen, er koronaepidemien, langvarig sykdom blant ansatte, endringer i strukturelle forhold og lærere som flytter på seg.

Oppbygging av rapporten

Rapporten består av to deler med 11 kapitler. Del 1 består av et innledningskapittel, et metodekapittel og et kapittel som beskriver funn, analyser, drøftinger og anbefalinger. Del 2 består av åtte kapitler med presentasjon av de åtte case-studiene som analysen bygger på. Her viser vi hvordan den nasjonale skolelederutdanningen har bidratt til studentenes egenutvikling i rollen som leder, utvikling av ledelsespraksis i skolen og mulige «avtrykk i praksis» i studentenes skoler, samt kontekstenes betydning.

Forord

OsloMet – storbyuniversitetet v/Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (OsloMet/GFU) ble sommeren 2020 tildelt midler av Utdanningsdirektoratet for å gjennomføre forskning på den nasjonale skolelederutdanningen. Forskningsprosjektets tittel er *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen* og gjennomføres i perioden 2020–2024. Prosjektet er organisert i tre delprosjekter med til sammen tre delstudier rettet mot å fremskaffe et utvidet kunnskapsgrunnlag for utvikling av den nasjonale skolelederutdanningen, som inkluderer rektorutdanningen og modulbaserte videreutdanninger for skoleledere.

Delstudie 1 handlet om å skaffe en systematisk kunnskapsoversikt om *ledelse av skoleutvikling* og *skolelederprogrammer*. Delrapport 1 ble publisert 18. desember 2021. Delstudie 2 undersøkte hva som karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen og dens forbedringspotensial. Delrapport 2 ble publisert 1. mai 2023. Delstudie 3, som denne rapporten handler om, undersøker sammenhenger mellom den nasjonale skolelederutdanningen og ledelsesutøvelse i praksis og skolen som organisasjon og konteksten den befinner seg i. Det vil også bli utarbeidet en sluttrapport for forskningsprosjektet som helhet.

Forskningsoppdraget gjennomføres av OsloMet – storbyuniversitetet v/Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFU) i et formalisert samarbeid med NTNU v/Institutt for lærerutdanning (ILU) og HINN v/Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SEPU). NTNU v/Institutt for lærerutdanning gikk ut av prosjektet våren 2022, men ble erstattet av medarbeidere fra Nord universitet v/Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag og UiT Norges arktiske universitet v/Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

Prosjektgruppen har bestått av:

Prosjektleder: Professor Marit Aas, OsloMet

Delprosjektleder delstudie 1: Førsteamanuensis Fred Carlo Andersen, OsloMet

Delprosjektleder delstudie 2: Professor Kirsten Foshaug Vennebo, OsloMet

Delprosjektleder delstudie 3: Professor Brit Bolken Ballangrud, OsloMet¹.

Delprosjekt 3 gjennomføres av OsloMet i et samarbeid med Høgskolen i Innlandet v/Senter for praksisrettet utdanningsforskning (HINN/SEPU), Nord universitet og UiT Norges arktiske universitet og involverer 14 forskere.

Vi retter en stor takk til Utdanningsdirektoratet og forskerkolleger hos tilbyderne av nasjonale skolelederutdanninger som har bidratt med nyttige kommentarer og innspill i arbeidet med denne rapporten. En stor takk rettes også til forskerkolleger ved OsloMet, HINN, Nord universitet og UiT.

Oslo, 30. oktober 2023

Marit Aas

Brit Bolken Ballangrud

Kirsten Foshaug Vennebo

Fred Carlo Andersen

¹ Professor Brit Bolken Ballangrud erstattet professor Erlend Dehlin i prosjektgruppen fra 01.08.2022.

DEL 1

Del 1 består av tre kapitler. I innledningskapitlet, kapittel 1, har vi beskrevet bakgrunnen for arbeidet, forskningsoppdraget og forskningsspørsmålene, og vi har gitt en kort introduksjon om hva vi vet om ulike forståelser og tilnærminger til forskningsfeltet skoleledelse, til profesjonsutvikling for skoleledere og sammenhengen mellom skoleledelse og konteksten den utøves i. De metodiske valgene, som er grunnlag for delprosjekt 3, redegjøres for i kapittel 2. Vi presenterer studiens design, utvalget, datainnsamlingen og analysestrategien. I kapittel 3 oppsummerer vi og drøfter funn på tvers av case-studiene og løfter frem aktuelle spørsmål som kan bidra i en diskusjon om mulige forbedringer i den nasjonale skolelederutdanningen.

1 Innledning

Den norske stat har siden 2009 finansiert et videreutdanningstilbud for skoleledere gjennom den nasjonale skolelederutdanningen (rektorutdanningen) og siden 2018 modulbaserte utdanninger for rektorer og andre skoleledere som har fullført rektorutdanningen eller tilsvarende utdanning. I delstudie 3 er vi opptatt av å finne ut om og hvordan rektorutdanningen gir avtrykk i praksis, hva slike avtrykk i så fall dreier seg om, og hvordan de kan identifiseres og dokumenteres. Det inkluderer kunnskap om ledernes måter å handle på, hvordan deltakelse i læringsprosesser får betydning for deres ledelsesutøvelse i praksis, på hvilke måter læringen er betinget av konteksten ledelse utøves i, og om læringen møter behov hos skoleledere. Studiens forskningsspørsmål er:

- På hvilke måter har nasjonale skolelederutdanninger betydning for skolelederes egenutvikling i rollen som leder, utvikling av ledelsespraksis i skolen og utvikling av skolen som organisasjon og konteksten den befinner seg i?
- Hvilke ytre kontekstuelle forhold kan identifiseres som drivere eller barrierer for at skolelederutdanningen skal få betydning og gi resultater i praksis?

For å besvare disse forskningsspørsmålene har vi gjennomført case-studier av åtte skoler med skoleledere som har deltatt på den nasjonale rektorutdanningen.

I dette kapitlet redegjør vi for bakgrunnen for forskningsprosjektet, begrunnelser for forskningstemaene, samt forskningsspørsmål og sentrale funn fra delstudie 1 og delstudie 2. Videre gir vi en kort presentasjon av sentrale forståelser og tilnærminger til forskningsfeltet skoleledelse og hva forskningen sier om sammenhengen mellom skoleledelse og kontekst. Deretter gir vi en oppsummering av hva vi vet om profesjonsutvikling for skoleledere. Her bygger vi videre på sentrale funn fra kunnskapsoversiktene om «Ledelse av skoleutvikling» og «Skolelederopplæring» som vi presenterte i delrapport 1.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Denne delrapporten er den tredje av tre delrapporter og er et svar på konkurransen om *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen* som utføres på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Forskningsoppdraget belyses gjennom tre delstudier.

- I delstudie 1 undersøkte vi hva som kjennetegner ledelse av skoleutvikling og skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling. For å besvare forskningsspørsmålene laget vi en systematisk kunnskapsoversikt over internasjonal og nordisk forskning innen feltene ledelse av skoleutvikling og skolelederprogrammer.

- I delstudie 2 undersøkte vi hva som karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen, hva som er dens forbedringspotensiale for læringsaktiviteter og sammenhenger mellom dem. For å besvare disse forskningsspørsmålene gjorde vi en dokumentanalyse av statlige policydokumenter for rektorutdanningen og av tilbydernes programplaner for utdanningen. I tillegg gjennomførte vi fokusintervjuer med programansvarlige hos tilbyderne av utdanningen og fire aksjonsforskningsstudier knyttet til ulike læringsaktiviteter.
- I delstudie 3 undersøker vi hvordan rektorutdanningen gir «avtrykk i praksis» ved å gjennomføre case-studier av åtte skoler med skoleledere som har deltatt på rektorutdanningen.

1.2 Sentrale funn fra delstudie 1

Delstudie 1 består av to kunnskapsoversikter, én om ledelse av skoleutvikling og én om skolelederprogrammer.

Syntesen av den første kunnskapsoversikten viser at ledelse av skoleutvikling kan beskrives ut fra fem kategorier eller perspektiver på ledelse: distribuert ledelse, leadership for learning, ledelse i lærende organisasjoner, demokratisk ledelse og ledelse av organisasjonsutvikling. I sum reflekterer de ulike kategoriene at ledelse av skoleutvikling først og fremst er en samhandlende aktivitet, mellom ledere og mellom ledere og lærere. Ledelse som en samhandlende aktivitet får konsekvenser for fordelingen av lederoppgaver og ansvar i skolen, organisasjons- og kommunikasjonsstrukturer og relasjoner mellom ledere og lærere. Lederoppgavene som følger av en mer delt og samhandlende ledelse, krever ulike typer lederkompetanser. Til sammen understreker kunnskapsoversikten kompleksiteten i ledelsesarbeidet. Sentrale ferdigheter vil være knyttet til det å kunne initiere, motivere og lede kompetanseutvikling i personalet, lede kollektive diskusjoner, treffe beslutninger på en demokratisk måte og lede meningssskapingprosesser i kollegiet. Sist, men ikke minst vil utvikling av egen lederrolle være avgjørende for å kunne håndtere de utfordringene som oppstår som følge av økt samhandling.

Syntesen av den andre kunnskapsoversikten viser at skolelederprogrammer utvikles som en respons på samfunnsutviklingen, for eksempel ved innføring av statlige reguleringer og nye læreplanverk. En gjennomgående utfordring i skolelederprogrammene er i hvilken grad opplæringen gir et avtrykk i praksis i form av nye ledelsespraksiser som kan bidra til å forbedre elevenes læring. Et sentralt spørsmål er hvordan det kan skapes sammenheng mellom teoretisk, forskningsbasert kunnskap og det som skjer i lederens faktiske praksis. Utprøving av ny ledelsespraksis fremstår som en ny læringskomponent der erfaringer fra utprøvingen kan bearbeides innenfor rammen av gruppelæring og refleksive metoder. Utviklingen av refleksiv kompetanse er sentral når det gjelder å lede den kollektive utforskningen som skal skje i det profesjonelle læringsfellesskapet i egne skoler. I utvikling av lederrollen og lederpraksisen skal refleksive metoder bidra til å gi økt innsikt i egen lederrolle og utvikling av en lederidentitet.

1.3 Sentrale funn fra delstudie 2

Gjennom kravspesifikasjonen for Nasjonal rektorutdanning for 2020–2025 (Merzell, 2019) uttrykkes styringssignalene for den nasjonale rektorutdanningen. Analysen av kravspesifikasjonen viser at myndighetene ønsker en utdanning som skal være aktuell og svare på utfordringene skolene står overfor. Den skal være målstyrt, behovsrettet og ha et praktisk siktemål. Utdanningen skal forene forskning og praksis gjennom utprøving av praktiske læringsaktiviteter. Målene er at rektorene skal få god rolleforståelse og kompetanse i

skoleutvikling, og at utdanningen skal gi «avtrykk i praksis». Gjennom opplisting av til sammen åtte temaer gir kravspesifikasjonen gir tydelige styringssignaler om hva studentene skal lære noe om. Når det gjelder hvordan studentene skal lære, stilles det i kravspesifikasjonen få krav til spesifikke læringsaktiviteter som bør inngå i utdanningen. Ett unntak er kravet om å integrere ferdigheter i alle programmets deler.

Rektorutdanningen er definert som en utdanning på masternivå. Det innebærer at utdanningen må forholde seg til de akademiske kravene som er definert for et masterprogram. Den akademiske tradisjonen har historisk lagt vekt på formidling av kunnskap med forelesninger og skriftlig individuell eksamen. Denne tradisjonen utfordrer Utdanningsdirektoratets føringer om en erfarings- og praksisorientert utdanning der studentene skal kombinere utdanning med arbeid som skoleleder. Med andre ord må tilbyderne kombinere de tradisjonelle kravene med en mer prosessorientert læringstilnærming kjennetegnet av læringsaktiviteter som over tid kan bidra til at studenten både utvikler kunnskap om skoleledelse og gjennom utprøving får utvidet forståelse av egen ledelsespraksis. Analyse av tilbyderens programplaner viser at alle programplanene har trekk av både et tradisjonelt akademisk læringsformat og et prosessorientert læringsformat. Det prosessorienterte er imidlertid ikke like tydelig i alle programmene. Fokusgruppeintervjuer indikerer at programplanene ikke er uttømmende med hensyn til beskrivelsene av programmenes prosessorientering. Likevel har noen programplaner en mer tradisjonell akademisk profil med bruk av forelesninger, skriftlige oppgaver og individuell skriftlig eksamen, mens de langt fleste programplanene har en mer prosessorientert profil med en kombinasjon av praktisk utprøving, kollektiv kunnskapsutvikling og alternative eksamensformer.

De fire aksjonsforskningsstudiene som ble gjennomført, omhandlet følgende temaer:

- Gruppesamtaler i forlengelsen av forelesninger
- Digitalt veiledermøte med student og skoleeier
- Gruppecoaching i profesjonsutvikling for skoleledere
- Skrivning og veiledning for læring i rektorutdanning

Studiene har vist at aksjonsforskning kan være et kraftfullt verktøy for å få til refleksjon, dialog, bevissthet og programutvikling. Å studere utvalgte læringsaktiviteter i rektorutdanningen har bidratt til å skape større bevissthet om hvorfor vi anvender de ulike læringsaktivitetene, hva vi vil oppnå med å bruke dem, og hvordan de kan støtte opp om de ulike temaene i rektorutdanningen. Studieutvikling trenger ikke nødvendigvis skje gjennom aksjonsforskning, men det krever at underviserne hos de ulike tilbyderne selv etablerer profesjonelle læringsfelleskap, slik forskningen om ledelse av skoleutvikling peker på som et suksesskriterium for fremtidige for skoleledere.

1.4 Skoleledelse – forståelser og tilnærminger

På tvers av ulike forståelser synes internasjonale forskere å være enige om at ledelse handler om å utøve innflytelse og angi retning (Robinson, 2010), samtidig som det dreier seg om å skape visjoner og samle menneskene i en organisasjon rundt kjerneverdiene (Bush, 2011). Skoleledelsesfeltet henter sitt kunnskapsgrunnlag fra ulike disipliner som pedagogikk, sosiologi, organisasjonspsykologi, statsvitenskap og antropologi. Et annet kjennetegn ved skoleledelsesforskningen er skiftet fra et individualistisk perspektiv med fokus på lederstiler eller lederroller til et distribuert perspektiv med fokus på ledelse som praksis (Vennebo, 2015). Med dette skiftet flyttes oppmerksomheten fra en kategorisering av ledere i ledertyper til praktiske lederhandlinger og samspillet mellom dem. Dermed følger en større interesse for å studere

hvordan personlige lederressurser (kognitive, sosiale og psykologiske) kan forklare variasjoner i hvordan skoleledere utøver ledelse i praksis (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008), og ikke minst hvordan skolelederens arbeid er kontekstavhengig (Hallinger, 2018). Videre innebærer skiftet at det i forskningen gjøres et skille mellom begrepene ledelse og leder.

I et distribuert perspektiv utøves ikke ledelse bare av ledere med formell autoritet. I prinsippet kan kilder til innflytelse for eksempel være ideer, ekspertise og personlige ressurser som er åpne for alle i skolens organisasjon (Robinson, 2010). Ledere er personer som er myndiggjort og bekler formelle lederposisjoner (Gronn, 2003) som er tillagt visse rettigheter, plikter og ressurser, også med en antatt rett til å bestemme retning. Dette perspektivskiftet fratrar ikke rektor det særlige ansvaret for skolens totale virksomhet og heller ikke mellomledere fra å ivareta ansvaret for de lederfunksjonene de fyller. Ledelse av skoleutvikling fremstår som et tydelig krav til nye skoleledere (Hallinger & Kovačević, 2019). I norsk sammenheng ser vi at ulike administrative organisasjonsmodeller brer om seg i grunnopplæringen, noe som skaper nye lokale distribuerte ledelsespraksiser som både omfatter rektorer og mellomledere (Abrahamsen & Aas, 2019). Det distribuerte perspektivet på ledelse reflekteres også i læreplanverkets overordnede del, der det stilles tydelige krav til ledelse både i skoler og på skoleeiernivå (Paulsen, 2019).

I kunnskapsoversikten fra delrapport 1 fant vi at lederoppgavene som følger av en mer delt og samhandlende ledelse, krever ulike typer lederkompetanse; distribuert ledelse, leadership for learning, ledelse i lærende organisasjoner, demokratisk ledelse og ledelse av organisasjonsutvikling. Til sammen understreker disse områdene kompleksiteten i ledelse av skoleutvikling. Sentrale ferdigheter vil være knyttet til det å kunne initiere, motivere og lede kompetanseutvikling i personalet, lede kollektive diskusjoner, gjøre beslutninger på en demokratisk måte, og å lede meningssskapingprosesser i kollegiet. Sist, men ikke minst vil utvikling av egen lederrolle være avgjørende for å kunne håndtere de utfordringer som oppstår som følge av økt samhandling. Det inkluderer å få økt bevissthet om egen rolle og dens maktbase, å utvikle bevissthet om hvordan være en tett-på-leder, å utvikle refleksjonskompetanse, å få økt bevissthet om hvilke verdier som ligger til grunn for egen ledelsespraksis, og å øke bevisstheten om hvordan motstand påvirker egen ledelsespraksis. Med det rettes oppmerksomheten mot betydningen av sammenhengen mellom skoleledelse og kontekst.

1.5 Sammenheng mellom skoleledelse og kontekst

Det har blitt forsket mer på hvilke kompetanser skoleledere har behov for, enn på hvordan ledes praksis og lederkompetansene spilles ut i en gitt skolekontekst (Clarke & O'Donoghue, 2017; Kenneth Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020). I artikkelen *Bringing context out of the shadows of leadership* viser Hallinger hvordan kontekstens betydning har fått større plass i forskningen (Hallinger, 2018). Fra å være opptatt av den enkelte rektors mer personlige forhold ble den eksterne konteksten med kommunale og lokale forhold trukket inn. Hallinger viser at samfunnsmessig kontekst, institusjonell kontekst, økonomisk kontekst og sosiokulturell kontekst bør tas med i analysen for å forstå skoleledelsespraksiser. Også Ball et al. (2012) oppfordrer til å ta skolens kontekst seriøst og viser til at enhver skole har sin spesifikke kontekst. Konteksten er dynamisk og skiftende både innad i skolen og utenfor. Ball et al. har, som Hallinger (2018), utviklet et rammeverk for å beskrive kontekstuelle dimensjoner for å belyse muligheter og begrensende faktorer i arbeidet med skoleutvikling. Disse kontekstuelle dimensjonene kan sies å ta opp i seg dimensjonene som Hallinger viser til. Ball et al. (2012) sine kontekstdimensjoner, som noen ganger er overlappende og interagerende, er:

- Situert kontekst (størrelse, beliggenhet, elevgrunnlag og skolens historie)
- Materiell kontekst (ansatte, budsjett, bygninger, teknologi og infrastruktur)
- Profesjonell kultur (organisering, ledelsesstrukturer og profesjonsarbeid)
- Ekstern kontekst (støtte og krav fra lokale myndigheter, forventninger og press fra lokalmiljøet)

De ulike kontekstdimensjonene (eller lagene) kan forstås som et tillegg til lederens personlige ressurser som har betydning for ledelsespraksiser. I tillegg vektlegger Hallinger betydningen av den historisk utviklede skoleutviklingstradisjonen på den enkelte skole («the school's improvement trajectory»). Skolers ledelsespraksiser står derfor i et avhengighetsforhold både til skolens endringshistorikk og til kontekstdimensjonene. Day et al. (2009) fant at rektorer i «effective schools» innførte og tilpasset ledelsesstrategiene til den enkelte skoles utviklingskapasitet, noe som også annen internasjonal forskning viser (Hallinger & Heck, 2011).

I norsk forskning fra skoler i utfordrende omgivelser finner vi også at de materielle, kulturelle og eksterne kontekstene påvirker eller setter rammer for ledelsespraksiser. Den situerte konteksten er avgjørende, men ledelsesstrategier synes mest av alt å være en respons på den interne skolekonteksten, spesielt den profesjonelle kulturen, sammen med skolens utviklingstradisjon (Ballangrud & Paulsen, 2018; Ballangrud & Aas, 2022; Aas, Ballangrud & Paulsen, 2017). Fordi ledelse kan bidra til å bryte med uheldige skoleutviklingstradisjoner/endringshistorikk, finner vi at ledelse får en større betydning i utfordrende omgivelser. I de siste tiårene har vi sett en utvikling mot en mer desentralisert styring av norsk skole, og at skoleleiernivå og skoleledelse har blitt forsterket gjennom styringsdokumenter og nasjonale satsinger. Det er lagt føringer for at lokalt nivå både evaluerer og følger opp skolens kvalitet og skolelederes profesjonsutvikling (Ballangrud, 2022; Møller, 2018).

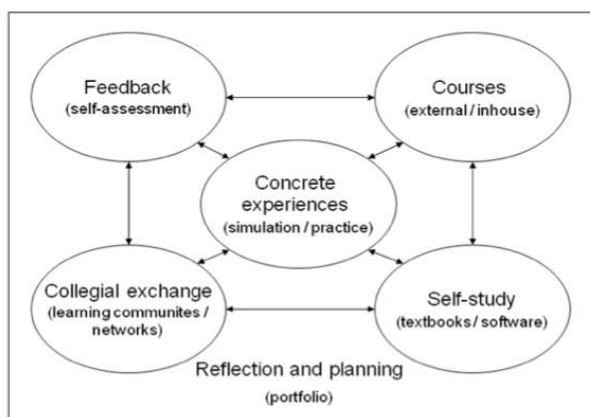
Siden skoleledernes arbeid er avhengig av den konteksten det foregår i, bør skoleledernes opplæring og ledelse av skoleutviklingsarbeid i størst mulig grad være kontekstsensitiv. Det vil si at opplæringen bør binde sammen utdanningsprogram og deltakernes komplekse hverdagspraksis (Skott & Törnsén, 2018). Forståelse av hvordan ulike skolekontekster kan påvirke ledelsespraksiser, kan hjelpe ledere i arbeidet med å tilpasse opplæring og forskning til ulike skoler (Hallinger, 2018).

1.6 Profesjonsutvikling for skoleledere

Hvordan kompetanse i ledelse kan tilegnes og utvikles blant personer i formelle lederposisjoner, har vært et vesentlig tema i faglitteraturen de siste to tiårene, mest i den generiske ledelseslitteraturen, men også i ren utdanningslitteratur. En første anbefaling fra denne litteraturen er sterk integrasjon av akademisk forskningsbasert kunnskap med selvutvikling av ledere. Den neste anbefalingen er individualisering og lokal tilpasning av innhold og arbeidsmetoder. Det tredje premisset er en implisitt forventning om at ledertrening og lederutdanning skal gi en effekt på skolens mål. Videre viser forskning at det er ferdighetsdimensjonen som er den mest kritiske kompetansen for å utvikle lederes profesjonalitet og effektivitet i jobben. Et implisitt krav i utdanningen blir å løse «handlingsgapet» mellom ledelsesteori og praktisk handlingsrom i egen lederjobb (Aas, 2017).

Huber (2011) argumenterer for at ingen enkeltstående strategi gir effekter på profesjonell utvikling og vekst i profesjonell kompetanse, men snarere et bredt spekter av strategier (se figur 1). Læringen skjer i møtet mellom informasjon fått via forelesninger og litteraturstudier, egenvurdering og tilbakemelding, kunnskapsbygging i grupper og nettverk og de praktiske

erfaringene og praksisen. Diagnostiske verktøyer, selvverdinger, feedback og ståstedsanalyser kan være et startpunkt for lederutvikling og ledertrening. Implisitt i en slik tankegang er at lederopplæring – som det meste av øvrig voksenlæring og jobbtrening – er problemorientert og praksisbetinget snarere enn temaorientert. Det vil si at opplæringen i størst mulig grad tar utgangspunkt i studentenes konkrete utfordringer i egen jobb.



Figur 1 Ulike tilnærminger til læring for skoleledere (Huber, 2011)

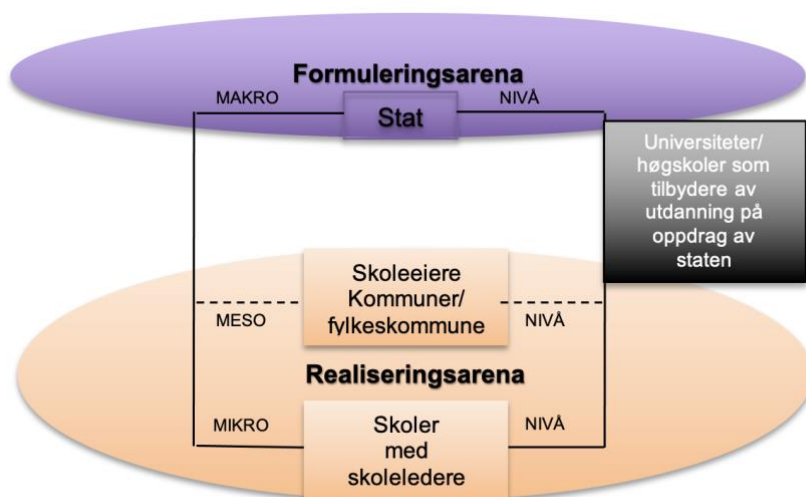
Disse funnene samsvarer godt med det Darling Hammond (2010) og hennes kolleger fant som kjennetegn på effektive skolelederopplæringsprogrammer. De fremhever særlig problembaserte læringsstrategier, noe som også fremheves i evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen (Caspersen, Federici, & Røsdal, 2017). Tilsvarende viste en studie av Benchlearning-programmet, et program for svenske og norske rektorer, at variasjon i læringsstrategier sentrert rundt praksis, ga synergi og lærelyst. Interaksjonen mellom feedback, profesjonelle læringsgrupper og praksis syntes å ha størst betydning (Aas & Roald, 2016). I en oppfølgingsstudie av nye grupper deltakere var det tydeligste funnet at det å *prøve ut og være delaktig i ny praksis på egen skole* åpner opp for en transformasjon som gir rektorene en ny kognitiv innsikt til å forstå endringsprosesser og en trygghet til å håndtere spenninger som oppstår underveis og på den måten skape en mulighet for en mer konsolidert praksis (Aas, Vennebo, & Halvorsen, 2020). Med andre ord kan den nasjonale skolelederutdanningen antas å være effektiv når praksis og utprøving i praksis utgjør et sentreringpunkt. Det kan settes i sammenheng med evalueringer og tilbakemeldinger, informasjon og teoretisk viten i forelesninger og selvstudier, sammen med kollegial erfaringsdeling mellom deltakere i profesjonelle læringsfelleskap i skolen og i utdanningen (Aas, 2016; Aas & Vennebo, 2022).

Et kjennetegn ved den norske rektorutdanningen er at den er et deltidsstudium for aktive skoleledere. Skoleledere som går på studiet, er allerede ledere i sin hverdagspraksis. Det betyr at de lærer hver dag. Lederstudentenes profesjonsutvikling kan ikke forstås som enten deltakelse i utdanning eller i daglig læring, men at profesjonsutviklingen skjer i møte med disse læringsarenaene. Deltakernes læring må forstås i lys av deres daglige arbeid, og det daglige arbeidet kan forstås som utgangspunkt for hva som blir mulig å lære gjennom utdanningen (Skott & Törnsén, 2018), slik kravspesifikasjonen fra Utdanningsdirektoratet også betoner. For å støtte studentenes læring peker forskerne på betydningen av å etablere et felles ansvar mellom stat og kommune (Aas & Paulsen, 2019).

Hubers (2011) rammeverk fanger imidlertid ikke opp sammenhengene mellom den nasjonale utdanningen slik den fremstilles på intensjonsplanet (av sentrale utdanningsmyndigheter), hvordan utdanningen formuleres og iscenesettes av den enkelte tilbyder, og kontekstuelle forhold

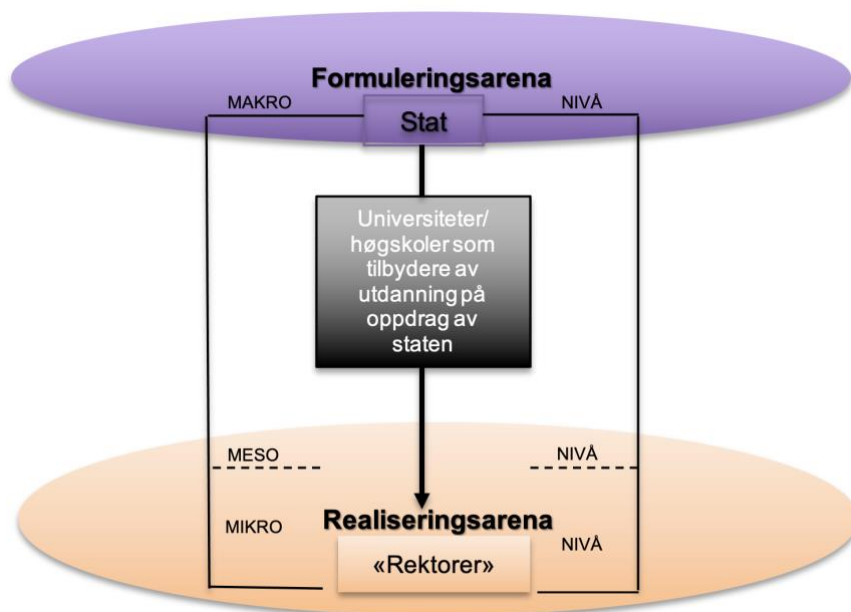
som skoleledernes daglige arbeid er innvevd i. Dette kan være drivere eller barrierer for den betydningen utdanningen får for den enkelte skoleleder, skolens ledelsespraksis og utvikling. For å kunne undersøke og forstå disse sammenhengene og driverne og barrierene for utdanningens betydning har vi supplert læringsperspektivet i Hubers rammeverk med et styringsperspektiv inspirert av et rammeverk hentet fra Skott og Törnsén (2018) som bygger på læreplanteori.

Innen teorien er det utviklet spesifikke begreper som kan være til hjelp for å tenke om og forstå nasjonale skolelederutdanninger i et styringsperspektiv som innbefatter et *makronivå*, et *mesonivå* og et *mikronivå*. *Makronivået* er statlige utdanningsmyndigheter på nasjonalt nivå der lover og regler besluttes. *Mesonivået* er lokale utdanningsmyndigheter på kommunalt og fylkeskommunalt nivå som representerer skoleeierne, mens *mikronivået* er skolene der skolelederne arbeider. Et hovedpoeng med dette perspektivet er at styring inkorporerer en *rekontekstualisering* av nasjonalt formulerte tekster til de sammenhengene tekstene skal iscenesettes i, fra det som benevnes som en formuleringsarena, til realiseringsarenaer. Modellen i figur 2 tydeliggjør styringsnivåene og sammenhengene mellom dem.



Figur 2 Den nasjonale skolelederutdanningen i et styringsperspektiv ut fra en læreplanteoretisk forståelse av skolens styring på oppdrag fra staten.

I delstudie 2 har vi undersøkt hvordan det nasjonale nivået ved Utdanningsdirektoratet (makronivået) har formulert sine forventninger til sine oppdragsgivere gjennom kravspesifikasjonen for rektorutdanningen. I delstudie 1 fant vi at de nasjonalt formulerte tekstene i stor grad var preget av oppdatert internasjonal forskning om skolelederopplæring. Videre har vi undersøkt hvordan universiteter/høgskoler som tilbydere av utdanning på oppdrag fra nasjonale myndigheter har rekontekstualisert den nasjonale kravspesifikasjonen i sine programplaner. I delstudie 3 har vi rettet oppmerksomheten mot det som i figur 2 betegnes som realiseringsarenaen. Det har vi gjort ved å undersøke hvilke avtrykk utdanningen har gitt på mesonivået (skoleeiere) og mikronivået (skoler).



Figur 3 Rektorutdanningens styrings- og læringsoppdrag i og mellom ulike samfunnsnivå

Rektorutdanningen kan forstås som et styringsmiddel for staten der målet er å knytte styring og skolelederens læring tettere sammen. Oppdraget til rektorutdanningen, spesifikt beskrevet i kravspesifikasjonen, kan forstås som et styringsoppdrag, men minst like viktig er læringsoppdraget. Utdanningen slik den beskrives på makronivået retter seg både mot mesonivået, tilbyderinstitusjonene og skoleeier, og mot mikronivået med skolelederne og skolene. Med inspirasjon fra Skott og Törnsén (2018) viser vi i figur 3 hvordan tilbyderne for rektorutdanningen inngår i en slik styrings- og læringskjede. Det betyr at statens oppdrag om å utdanne skoleledere rettes mot læring hos enkeltindivider, men at kravspesifikasjonen også stiller krav om at læringen skal føre til praksisendringer i skolen (mikronivå) og skal kobles opp mot skoleeiers styringssignaler (mesonivå).

2 Metodiske tilnærminger og gjennomføring

I dette kapitlet presenterer vi de metodiske valgene vi har gjort for å undersøke på hvilke måter den nasjonale skolelederutdanningen har betydning for skoleledernes egenutvikling i rollen som leder, utvikling av ledelsespraksis i skolen og utvikling av skolen som organisasjon, og hvordan kontekstuelle forhold virker inn. Vi presenterer studiens design, utvalget, datainnsamlingen og analysestrategien.

2.1 Studiens design

I studien undersøker vi utsagn om hvilke avtrykk skolelederutdanningen gir i praksis. Tidligere evalueringsrapporter har i hovedsak bidratt med kunnskap om hvordan deltakerne selv har opplevd utdanningen. Metodisk bidrar selvrapportering med verdifull kunnskap. Fordi deltakernes opplevelser og erfaringer ikke nødvendigvis fanger opp hvordan deltakernes læring i egne skoler er preget av sine kontekster (jf. Ball et al., 2012), har vi valgt å gjennomføre case-studier i utvalgte skoler med skoleledere som tar utdanningen. Delstudien har et case-design der hensikten er å gi en meningsfull tilnærming til et fenomen. Kontekstene påvirker både styring og læring. Case-studier kan derfor både få frem hva som gjøres i ulike kontekster og hvordan det gjøres (Skott & Törnsén, 2018). Å studere kontekstene casene inngår i er viktig, siden hva som kommer ut av studien er avhengig av konteksten og casenes relevans for det som undersøkes (Andersen, 2013; Yin, 2003). Ifølge Andersen egner case-studier seg til å identifisere dimensjoner og konfigurasjoner som går igjen, og å utforske prosesser og årsaker (Andersen, 2013, s. 101-102). Datakildene i studien er hovedsakelig intervjuer sammen med observasjon av den materielle konteksten, som skolebygning og geografisk beliggenhet. Vi har samlet data på skoleeiernivå og skolenivå gjennom intervjuer med studenter på rektorutdanningen som enten er rektorer eller avdelingsledere, intervjuer med rektor hvis studenten er avdelingsleder, gruppeintervjuer med ledergruppen på skolen og gruppeintervjuer med lærere. I tillegg har vi i hver case intervjuer med en skoleeierrepresentant. Observasjonene som ble gjennomført på skolene, foregikk uten felles protokoll og skulle bidra til at forskerparene lettere skulle kunne forstå informantenes utsagn, erfaringer og vurderinger. Gjennom nærstudier og analyser av casene, både enkeltvis og på tvers, søker vi å finne avtrykk i praksis fra lederutdanningen. Vi ønsker å få kunnskap om mulige sammenhenger mellom utdanningen og det arbeidet studentene gjør i praksis, og hvordan ledelsespraksis påvirkes av kontekst og utdanning.

2.2 Utvalg

Vi har gjennomført case-studier ved skoler der skoleledere som tar rektorutdanningen, kommer fra 2020–2021-kullet hos to av tilbyderne av den nasjonale rektorutdanningen. Vi valgte studenter fra samme kull for å se etter spor av utviklingsarbeidet studenten ledet som en del av utdanningen. For å få variasjon i utvalget av skoler og skoleledere har vi ønsket å få med skoler der rektorer og mellomledere er studenter. I tillegg ønsket vi at ulike skoleslag skulle være representert. I utvalget er to videregående skoler, der henholdsvis en rektor og en avdelingsleder er intervjuet. Vi har med to ungdomsskoler. Her er to inspektørstudenter intervjuet fordi vi ikke hadde noen rektorstudenter fra ungdomstrinnet på utdanningen. I tillegg er tre barneskoler og en barne- og ungdomsskole med to rektorer og to avdelingsledere med i utvalget. Vi har i tillegg til variasjon i skolestørrelse ønsket å få geografisk spredning i materialet ved å ha forskjellige deler av landet representert, samt kommuner av ulik størrelse. Flere av kommunene har vært gjennom kommunesammenslåinger.

I norsk kontekst har 27,7 % av barneskolene mindre enn 100 elever, 40,5 % av skolene har mellom 100 og 300 elever, 25,5 % av skolene har mellom 300 og 500 elever, og 6,2 % av barneskolene har mer enn 500 elever (Statistisk sentralbyrå, 2020). På barnetrinnet regnes skoler med mindre enn 300 elever ofte som små skoler i internasjonal sammenheng, og gjennomsnittsstørrelsen på skoler i internasjonale studier er ofte på mellom 500 og 600 elever. Dette betraktes som middels store skoler. Det vil si at store skoler i Norge er middels store i internasjonal sammenheng, og en middels stor skole i Norge vil regnes som en liten skole utenfor Norge (Nordahl, 2022, s. 22). Med referanse til Nordahls klassifisering av norske barneskoler anvender vi begrepene liten, mellomstor og stor skole når prøver å vise variasjon i skolestørrelse i tabellen under. Dette er begreper som utdypes ytterligere i case-beskrivelsene som kommer senere i rapporten. Beliggenhet er også et begrep som kan beskrives på forskjellige måter. Vi beskriver beliggenhet ut fra følgende tre begreper: by, landlige strøk og urbane strøk. Dette er beskrivelser som går igjen i mange forskningsrapporter (Lund, Madsen, Haugland, & Andersen, 2022; Ødegaard & Arnesen, 2010). Skolenes beliggenhet utdypes ytterligere i case-beskrivelsene.

Det var noen utfordringer i arbeidet med utvalget. En utfordring var å finne igjen studentene etter endt utdanning fordi flere hadde skiftet rolle og arbeidsplass. En annen utfordring var å finne rektorer på ungdomstrinnet på grunn av lite utvalg av ungdomsskolerektorer på utdanningen. På små skoler opplevde vi at ledergruppen kunne være liten og likeså lærergruppen. Det kunne føre til at den intervjuede ledergruppen besto av få informanter, og det kunne kanskje også føre til at enkelte vegret seg for å bli intervjuet. En svakhet ved utvalget er at det er få studenter involvert i studien. Det betyr at vi i liten grad klarer å fange variasjoner innenfor de ulike skoleslagene, skolestørrelse og beliggenhet. Vi mener likevel at vi gjennom utvalget får frem noe av bredden når det gjelder ulike ledelsespraksiser og deres utfordringer.

Tabell 1 gir en oversikt over case-skolene som viser om studenten er rektor (R), avdelingsleder (AL) eller inspektør (I), skoleslag, skolens beliggenhet, skolestørrelse og antall elever, ansatte og ledere.

Tabell 1 Oversikt over case-skolene

	Case 1	Case 2	Case 3	Case 4	Case 5	Case 6	Case 7	Case 8
Lederrolle student	AL	R	R	I	I	AL	AL	R
Skoleslag	Videregående skole	Videregående skole	Barne-skole	Ungdoms-skole	Ungdoms-skole	Barne-skole	Barne-skole	Barne- og ungdoms-skole
Beliggenhet	By	Landlige strøk	Landlige strøk	Urbane strøk	Urbane strøk	By	By	Landlige strøk
Skolestørrelse	Stor	Liten	Mellomstor	Mellomstor	Stor	Stor	Stor	Liten
Antall elever	2000	170	150	320	600	535	525	33
Antall ansatte	300	75	28	70	50	70	80	8
Antall ledere	15	4	2	6	4	4	5	1

2.3 Datainnsamling

Det ble gjort semistrukturerte intervjuer med informantene og observasjoner fra november 2022 til februar 2023. Tabell 2 gir en oversikt over informantene, om vi har gjort individuelle intervjuer eller gruppeintervjuer, og hvor mange informanter som er intervjuet i hver case. Totalt er 59 informanter intervjuet.

Tabell 2 Oversikt type intervjuer og informanter

Intervjuer	Case 1	Case 2	Case 3	Case 4	Case 5	Case 6	Case 7	Case 8
Individuelle intervjuer	Student (AL) Rektor Skoleeier	Student (R) Skoleeier	Student (R) Inspektør Skoleeier	Student (I) Rektor Skoleeier	Student (I) Rektor Ass.rektor Skoleeier	Student (AL) Rektor Avdelingsleder Lærer Skoleeier	Student (AL) Rektor Avdelingsleder Skoleeier	Student (R) Skoleeier
Gruppeintervjuer	Ledergruppe (3) Lærerggruppe (2)	Ledergruppe (2) Lærerggruppe (4)	Lærerggruppe (4)	Ledergruppe (4) Lærerggruppe (3)	Lærerggruppe (5)		Lærerggruppe (2)	Skoleutviklingsgruppe med to trinnledere og rektor (3)
Antall informanter totalt i hver case	8	8	7	11	9	5	6	5

Skolenes rektorer ble kontaktet via e-post med forespørsel om studenten, ledergruppen og lærergruppen ønsket å delta i studien. Kun en av skolene som ble kontaktet, takket nei til å delta. Etter at utvalget av skoler var foretatt, ble skoleeier kontaktet på samme måte. For å unngå at enkelte stemmer fikk dobbelt betydning, ble intervjuene gjort slik at dersom rektor var student, ble ikke rektor regnet som en del av ledergruppen da denne ble intervjuet. Var avdelingsleder student, ble ikke avdelingsleder regnet som en del av ledergruppen eller lærergruppen da disse ble intervjuet. I de casene der rektor var student, ble det gjort fire intervjuer, og i de casene der en avdelingsleder var student, ble det gjort fem intervjuer på hver skole. Intervjuene varte fra 20 til 60 minutter. De fleste intervjuene med enkeltledere og grupper varte i ca. 45 minutter. Intervjuene ble gjort med semistrukturerte intervjuguides (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Noen av spørsmålene ble stilt til alle informantene, mens andre spørsmål var tilpasset de ulike rollene til informantene. Den semistrukturerte intervjuguiden med åpne spørsmål ga muligheter for utdypninger. Temaene som ble løftet frem i intervjuguidene, var:

1. Kontekstuelle forhold ved skolen, dvs. situert kontekst, materiell kontekst, profesjonell kultur og ekstern kontekst, jf. Ball et al. (2012)
2. Endringer i studentens lederpraksis sett ut fra erfaringer med utviklingsarbeidet studentene ledet
3. Endringer i skolen som organisasjon med bakgrunn i studentens utviklingsarbeid
4. Rektorutdanningens bidrag til studentens læring, slik rektor-/avdelingslederstudent, eventuelt rektor, ledergruppen, lærergruppen og skoleeier så dette.

Alle kategoriene (1–4) springer ut fra vår hovedproblemstilling.

Et felles utgangspunkt for alle studentene var at de gjennom rektorutdanningen fikk i oppgave å etablere og lede et utviklingsarbeid i egen skole, jf. Kravspesifikasjon for Nasjonal rektorutdanning 2020–2025, s. 7. Dette arbeidet ble sentrert rundt konkrete arbeidskrav der studentene skulle velge et utviklingsarbeid som de ønsket å lede ved sin egen skole. Gjennom det helhetlige studieopplegget fikk studentene en innføring i teori om ledelse av skoleutvikling, herunder sekvenser i utviklings- og endringsarbeid, og de fikk skriftlig og muntlig veiledning i planlegging og gjennomføring av utviklingsarbeidet. Veiledningen foregikk både individuelt og i grupper.

2.4 Dataanalyse

Intervjuguidene og hvordan dataanalysen skulle foregå, ble planlagt av prosjektgruppen og drøftet i et felles møte med hele forskerteamet i starten av prosjektet. Forskerteamet har bestått av 14 forskere som dannet åtte forskerpar, der to av forskerne inngikk i to par. Etter at hvert forskerpar hadde gjennomført intervjuer, transkripsjoner og foreløpige analyser, ble analysene presentert og drøftet i et felles analyseverksted. Interessante funn og teoretiske tilnærminger ble løftet frem. Det ble videre utviklet en felles mal, eller skriveramme, for hvordan analysene av casene skulle skrives frem. De mer gjennomarbeidede analysene gikk så gjennom en review-prosess der alle forskerparene var involvert. Analysene ble så presentert for et samlet forskerteam før bearbeiding.

Det analytiske arbeidet ble utført etter inspirasjon av Richards' (2014) tematiske analyse og kan beskrives som en sekvensiell prosess bestående av flere trinn. I det første trinnet kategoriserte forskerparene materialet ut fra de fire ulike temaene i intervjuguiden. Disse fungerte som kategorier i analysen. I det andre trinnet sammenfattet prosjektgruppen sentrale funn for hver case innenfor hver av de fire kategoriene i de åtte case-fortellingene. I det tredje trinnet gjorde prosjektgruppen meningsfortettinger/syntetiseringer på tvers av casene (cross-case-analyser) i hver kategori. Disse funnene ble så gjennomgått og drøftet på et nytt analyseverksted med forskerteamet for å identifisere noen tentative hovedfunn. I det fjerde trinnet identifiserte prosjektgruppen noen temaer eller mønstre og dermed hovedfunn. Deretter ble disse drøftet i lys av de nye lederoppgavene som kom frem i delstudie 1, nemlig distribuert ledelse, leadership for learning, ledelse i lærende organisasjoner, demokratisk ledelse og ledelse av organisasjonsutvikling (se pkt. 1.2).

Beskrivelser av kontekster er grunnleggende i denne typen studier, men slike beskrivelser reiser noen etiske problemstillinger knyttet til anonymisering, tematisering og kategorisering. Vi har anonymisert deltakerne i presentasjonen og har ikke presentert personlige opplysninger. Alle intervjuene er basert på informantenes samtykke. Intervjuene på skolene ble gjort ved fysisk tilstedeværelse. Skoleeierinformanten ble i de fleste tilfeller intervjuet via Zoom. Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene i henhold til OsloMets retningslinjer med Nettskjema-diktafonen (uio.no) for lydopptak og ekstern diktafon. Intervjuene ble enten transkribert manuelt eller ved bruk av den automatiske transkriberingsfunksjonen i web-versjonen av Word (OsloMets MS365, tidligere O365). For hver case ble det opprettet en kanal på Teams med begrenset tilgang, dvs. for forskningsteamet, delprosjektleder og administrator. Her lagret hvert forskningsteam sine intervjuer og transkripsjoner. På oppdrag fra OsloMet – storbyuniversitetet v/Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFU) har Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Når vi i intervjuguiden velger temaer, setter vi gjennom temaene og kategoriseringen merkelapper på det vi ønsker å undersøke. Dette er med på å skape en virkelighet som gir et forenklet bilde for analyseformål, men det inneholder ikke hele virkeligheten. Studien har tatt utgangspunkt i hvordan studentenes ledelse utspiller seg i forbindelse med ledelse av et utviklingsarbeid. Beskrivelser av studentenes ledelse baserer seg i hovedsak på studentenes egne utsagn, supplert med andre informanters utsagn gjennom individuelle intervjuer og gruppeintervjuer av ledere og lærere. Når vi har ønsket å løfte frem prosesser og samspill i organisasjonen, kan dette medføre at strukturer blir lettere å kategorisere enn prosesser og endringer. Dette har vi ønsket å imøtegå ved å legge vekt på ledernes praksiser og forståelser (Fries, 2009; Nielsen, 2005). Casene, konteksten, intervjupersonene og forskningsprosessen har

vi ønsket å beskrive slik at leseren kan gjøre analytiske generaliseringer. Med det menes at mønstre, begreper eller teorier som genererer forståelse og mening i én studies kontekst, kan overføres til lignende kontekster (Yin, 2003, s. 31–33). Case-studier kan få fram eksempler på hva ledelse og ledelsespraksiser består i (dreier seg om), og hvordan ledere utøver ledelse. Ut fra en analytisk generalisering av disse, kan resultater fra studien som er gjenkjennelige, overføres til en annen situasjon etter at likheter og forskjeller mellom situasjonene er diskutert.

3 Funn, analyser og drøfting av casene på tvers

I dette kapitlet presenterer, analyserer og drøfter vi funn fra cross-case-analysen, der vi ser etter mønstre og ulikheter mellom de åtte casene. Hensikten er å svare på forskningsspørsmålene:

- På hvilke måter har den nasjonale skolelederutdanningen betydning for skolelederens egenutvikling i rollen som leder, utvikling av ledelsespraksis i skolen og utvikling av skolen som organisasjon og konteksten den befinner seg i?
- Hvilke kontekstuelle forhold kan identifiseres som drivere eller barrierer for at skolelederutdanningen skal få betydning og gi resultater i praksis?

Vi starter med en beskrivelse av likheter og ulikheter i kontekstuelle forhold. Her bygger vi på rammeverket til Ball et al. (2012) for å beskrive de kontekstuelle forholdene som virker inn på skoleledernes handlingsrom, og hvilke spor utdanningen setter i organisasjonen. De kontekstuelle forholdene er situert kontekst, materiell kontekst, profesjonell kultur og ekstern kontekst (dimensjonene er ytterligere beskrevet i kapittel 1 og gjenspeiles i intervjuguiden). Hensikten er å gi leseren bakgrunnsinformasjon og et innblikk i hva som kjennetegner de åtte casene med skolene og informantene, herunder studentene som har gått på rektorutdanningen, jf. oversikten i tabell 1 i kapittel 2.

Videre undersøker vi den første problemstillingen der vi ser på det som i kravspesifikasjonen for rektorutdanningen kalles «avtrykk i praksis» (Kravspesifikasjonen, s. 2). Det inkluderer forskerspørsmålene om studentens egenutvikling i rollen som leder, utvikling av ledelsespraksis i skolen og utvikling av skolen som organisasjon (jf. temaene i intervjuguiden). Det gjør vi ved å lete etter likheter og ulikheter i studentenes arbeid med skoleutviklingsprosjektene. Funnene illustreres med utdrag fra case-beskrivelsene. Avslutningsvis drøfter vi funnene i cross-case-analysene i lys av de to forskningsspørsmålene. Vi ser videre på hvordan funnene samsvarer med lederoppgaver og lederutfordringer som er dokumentert i kunnskapsoversikten over ledelse i skoleutvikling i delrapport 1 og gir noen anbefalinger til utvikling av programmet.

3.1 Kontekstuelle forhold

I denne delen beskriver vi de ulike kontekstuelle forholdene som preger de åtte case-skolene. Vi beskriver situert og materiell kontekst med type skole, beliggenhet, ansatte og elevgrunnlag, før ekstern kontekst med forholdet til skoleeier trekkes frem. Dette gjør vi for at vi skal forstå casene som studentene og ledelsespraksisene foregår i. Profesjonell kultur, jf. Ball et al. (2012), beskrives når vi redegjør for studentens arbeid med skoleutviklingsprosjektet.

Vi har undersøkt to videregående skoler, to ungdomsskoler og fire barneskoler. De ligger i Sørøst-Norge, Midt-Norge og Nord-Norge, og noen ligger i byer, andre i landlige omgivelser (jf. tabell i kapittel 2). Av studentene er tre rektorer, to inspektører og tre avdelingsledere. De fleste er mellom 40 og 55 år. Ledererfaringen deres varierer fra 3 til 10 år på intervjudispunktet. De fleste studentene hadde ca. 2 års ledererfaring da de startet på studiet. Altså har de fleste i dette utvalget tatt studiet tidlig i sin lederkarriere. På intervjudispunktet har de i gjennomsnitt 4,8 år ledererfaring. Studentene er allmennlærere eller faglærere, og flere har tilleggsgag. To av dem hadde annen lederutdanning før de startet rektorutdanningen (case 2 og case 4).

Skolene preges av ulike kontekstuelle forhold. Det vil si ulikheter i skoleslag, beliggenhet, utdanningstilbud og antall elever. Skolene har ulik størrelse, og de fysiske forholdene varierer. Noen skoler er nye, noen har bygninger som ligger samlet, mens andre er spredt på flere steder.

Skolene har fra 33 til 2000 elever. Dette preger skolene på ulike måter. Begge de videregående skolene har studiespesialiserende og yrkesfaglige programmer. På ungdomstrinnet har den ene skolen mottaksklasse og spesialtilpassede opplæringstilbud i mindre grupper (case 4). Den andre skolen har tilrettelagte klasser for flyktninger (case 5). Alle skolene har en mangfoldig elevgruppe både når det gjelder sosioøkonomisk bakgrunn og etnisitet. To av skolene er i sammenslåingsprosesser (case 6 og case 8). Elevgrunnlaget på alle skolene er sammensatt på den måten at den situerte konteksten, preget av flerkultur, er en del av bildet. Det gjelder også ulikheter i elevenes levekår.

Materielle forhold ved bygninger og rom er et viktig moment i noen av casene. Det ser vi når det for eksempel i case 1 beskrives samarbeid mellom ulike avdelinger på en stor videregående skole som holder til i ulike bygninger, og vi ser det i case 8 når lærersamarbeidet utløser behov for at personalrommet byttes ut med et nytt møterom. På en av skolene trekker rektor frem at skolens økonomi er krevende. På andre skoler beskrives budsjettsituasjonen som akseptabel, og at god kommunikasjon gjør tilleggsbevilgninger mulig.

De fleste skolene har ledergrupper bestående av rektor og to til tre avdelingsledere. En skole har en ledergruppe bestående av 15 avdelingsledere, mens i en annen skole er rektor eneste formelle leder. Skolene har henholdsvis 300 ansatte, 75 ansatte, 28 ansatte, 70 ansatte, 50 ansatte, 70 ansatte, 80 ansatte og 8 ansatte. Studentene leder utviklingsprosjektene i sine skoler eller avdelinger. Skolestørrelsen har implikasjon for størrelsen på ledergruppen og antall ansatte. De situerte forholdene med skolenes historikk, bygninger, beliggenhet, elevgrunnlag og ansatte former skolene.

I casene beskrives samarbeidet mellom skoleeier og skolene på ulike måter. Felles for alle casene er at skoleeier tilrettelegger for møter mellom ledere på kommunalt/fylkeskommunalt nivå og skolenivå der skoleeiers satsinger og skoleutvikling er temaer. De fleste casene beskriver at skoleeier har forventninger om at skolelederne følger opp myndighetenes føringer, at lederne er pådrivere i skoleutvikling og gode arbeidsledere og har elevenes sosiale og faglige læring i fokus, og rektorene beskriver samarbeid og god støtte fra skoleeier. Det er forskjeller med hensyn til om skoleeier stiller krav om at lederne skal ta rektorutdanning, men de fleste forventer at skoleledere skal ta utdanningen, og mener at den bidrar med ny kompetanse.

Kort oppsummert viser gjennomgangen at skolenes kontekster rammer inn skoleledelse på ulike måter. Vi ser at de indre kontekstuelle forholdene kommer klarest fram, jmfør hvordan studentene beskriver skoleutviklingsprosjektene. Men vi ser også at de indre forholdene er påvirket av de ytre forholdene som bygninger, nasjonal og kommunal styring med budsjetter, sammenslåingsprosesser og ressurser som har bidratt til støttefunksjoner. Kontekstbeskrivelsene tydeliggjør kompleksiteten som ledelse foregår i og definerer skolelederens handlingsrom. På den måten blir kontekster som får betydning for ledelse litt annerledes enn kontekster som får betydning undervisning, selv om de selvfølgelig berører hverandre.

3.2 Studentens skoleutviklingsprosjekt

Utvalget av skoler er hentet fra rektorutdanningen hos to av tilbyderne. Begge disse utdanningene har lagt opp til at studentene skal planlegge og gjennomføre et utviklingsarbeid på egen skole. Hensikten er å imøtekomme Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon om at utdanningen skal ha «et sterkt fokus på anvendelse av kunnskap og utprøving i praksis på egen arbeidsplass mellom samlingene» (Kravspesifikasjonen, s. 7). I delrapport 2 viste vi at de fleste tilbyderne inkluderer arbeid med utviklingsarbeid i sine programplaner, dog på ulike måter

(Delrapport 2, tabell 6 s. 37). Vi håper derfor at beskrivelsene og analysene av studentenes utviklingsprosjekter vil ha interesse utover de utvalgte tilbyderne. Mønstre og forskjeller i studentenes arbeid med skoleutviklingsprosjektene presenteres under følgende overskrifter:

- A. Hva dreier skoleutviklingsprosjektene seg om?
- B. Forankring av prosjektene i skolens organisasjon
- C. Å skape felles forståelse
- D. Etablering av støttestrukturer
- E. Endringer (avtrykk) i organisasjonen
- F. Hvilke utfordringer møter studentene i sitt ledelsesarbeid?

Funnene illustreres ved utdrag fra casene.

A. Hva dreier skoleutviklingsprosjektene seg om?

Studentenes oppgave ved studiestart er å velge ut og definere et utviklingsområde (tema) for et utviklingsprosjekt på egen skole/virksomhet hvor deler eller hele prosjektet skal gjennomføres i løpet av rektorutdanningen og ledes av studenten. Utviklingsprosjektet skal forankres hos skolens ledelse og/eller hos skoleeier, og det skal relateres til skolens satsingsområder. I forarbeidet skal studentene tenke gjennom og beskrive hvor endringsinitiativet kommer fra, hva som skal forandres og hvorfor, hvem i egen skole som ønsker forandringene, og hvem forandringen vil involvere. Dette er en del av studentenes obligatoriske oppgaver i programmet.

Et fellestrekk vi finner ved alle skoleutviklingsprosjektene, er at de vokser ut av utfordringer som oppleves som relevante for den enkelte skole og former og formes av kontekster, for eksempel profesjonell kontekst og situert kontekst (se Ball et. al., 2012). Prosjektene handler om å utvikle en ny praksis eller videreutvikle en praksis skolen allerede arbeider med. Alle temaene er rettet mot å utvikle skolens voksne fellesskap, enten det gjelder ledere eller lærere. Dette harmonerer godt med kunnskapsoversikten i delstudie 1, der vi fant at en lederutfordring for fremtidige skoleledere er å utvikle det profesjonelle læringsmiljøet blant de ansatte som arbeider i skolen. Det harmonerer også med kravspesifikasjonen som peker på profesjonsfellesskapet som et prioritert område (Kravspesifikasjonen, s. 9). To av utviklingsprosjektene har sitt utgangspunkt i skolens fagutvikling, to er opptatt av et felles elev- og læringssyn, mens de andre fokuserer på utvikling av kompetanse og kommunikasjon i skolens voksne fellesskap. En oppstilling av temaene for hver case følger under:

Case 1 utvikle kommunikasjonen mellom kroppsøvingslæreren og kontaktlærerne

Case 2 utvikle et felles elev- og læringssyn

Case 3 utvikle skolens lesepraksis

Case 4 utvikle skolens arbeid med tverrfaglige temaer

Case 5 utvikle relasjonen mellom lærere og elever

Case 6 utvikle en felles skolekultur etter sammenslåing av to skoler

Case 7 utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet i ett team

Case 8 utvikle en modell for skoleutvikling.

B. Forankring av prosjektene i skolens organisasjon

Utviklingsprosjektene karakter avhenger av hvilken rolle studenten har, om hun/han er rektor eller undervisningsinspektør/avdelingsleder. Siden kravet er at studenten skal planlegge og lede et utviklingsarbeid på egen skole, blir utgangspunktet deres forskjellig. Et mønster er at avdelingslederne konsentrerer seg om sin egen avdeling eller sine egne trinn, mens rektorene har et mer skoleovergripende prosjekt der de tar utgangspunkt i noe som inkluderer hele skolen,

for eksempel strategiarbeid. I fire av casene ser vi at rektor tar initiativ til å forankre undervisningsinspektørene/avdelingsledernes utviklingsprosjekter i skolen som organisasjon. For eksempel ser vi i case 1 at studenten som er avdelingsleder for kroppsøving på en videregående skole, ønsker å arbeide for å øke forståelsen for kroppsøving både i egen avdeling og i andre avdelinger. Dette er et ledd i skolens utviklingsarbeid og fylkeskommunen satsing på å øke elevenes gjennomføring. Rektor tar derfor initiativ til å forankre studentens prosjekt i skolens overordnede utviklingsprosjekt om gjennomstrømming. I to av skolene blir det opprettet egne prosjektgrupper med ny ressurstilgang for å arbeide med skoleovergripende endringsarbeid. Et eksempel er studenten som er inspektør på en ungdomsskole i case 4, og som starter et utviklingsprosjekt som skal handle om skolens arbeid med tverrfaglige temaer i Fagfornyelsen. Etter at prosjektet er diskutert i skolens planutvalg, forankres det på skolenivå, og det gis ressurser til etablering av en prosjektgruppe. Studenten deltar i prosjektgruppen, og leder arbeidet på sitt trinn. Noen av studentene velger utviklingsprosjekter som springer ut av egne interesser, mens andre velger videreutvikling av prosjekter som allerede er i gang. I case 3 har skolen hatt et leseprosjekt som har pågått over flere år. Prosjektet utvikles videre og fortsetter når ny rektor tar rektorutdanningen. Utgangspunktet for studentenes utviklingsprosjekter er forskjellig. Prosjektene er på ulike måter formet av kontekstene de er en del av, men ut fra disse ulikhetene kan de bli starten på et mer omfattende organisasjonsarbeid, eller studentens «lille» prosjekt blir del av noe større. Der inspektørene/avdelingslederne samhandler tett med sin rektor, ser vi at prosjektet lettere forankres i hele organisasjonen, for eksempel ved at det drøftes i ledermøtene og at det tas videre.

C. Å skape felles forståelse

Skoleutviklingsprosessene har det til felles at de starter med at studentene vil skape felles forståelse for å endre en bestemt praksis, og studentene begynner å snakke med lærerne eller lederne sine. De starter med å prate om hva de ønsker å oppnå. Det er dette som skjer i case 2, der rektorstudenten leder skolens arbeid med å utvikle et felles lærings- og elevsyn. Prosjektet er koblet opp til fylkeskommunens strategiplan. Studenten ønsker å få personalet til å drøfte hvordan de kan forstå samfunnsoppdraget som ligger i Fagfornyelsen. I flere av casene ser vi at de starter med å kartlegge skolens praksis for å undersøke behovet og legitimere endringen. I case 7 beskriver studenten, som er avdelingsleder på en barneskole, hvordan ønsket om endring kom fra lærerne på et team som opplevde at de ikke brukte teamtiden effektivt nok. De opptrådte mer som venner enn profesjonelle kontaktlærere. Gjennom en kartlegging av hva de brukte møtetiden til, ble det tydelig at de måtte etablere noen nye spilleregler for å kunne vri innholdet på møtene i pedagogisk retning. Kartleggingen ga avdelingslederen legitimitet til å igangsette prosjektet om å utvikle en felles forståelse av hvordan skape profesjonelle møter.

D. Etablering av støttestrukturer

Et annet fellestrekk ved skoleutviklingsprosjektene er at det utvikles støttestrukturer som kan hjelpe studentene i å gjennomføre de felles forståelsesprosessene som må ligge til grunn for praksisendringene. Strukturendringene dreier seg om å legge til rette for å bygge profesjonsfellesskap i organisasjonen med sikte på å utvikle ny praksis og forståelse. Nødvendige tiltak er for eksempel å tilrettelegge for møteplasser, lage møteplaner med møtestandarder, utvikle metodikk for skoleutvikling eller maler/standarder for undervisningen tilpasset den enkelte skolen eller etablere plangrupper og støttegrupper i arbeidet. I case 4, der hele skolen etter en felles forståelsesprosess arbeider sammen om læreplanenes tverrfaglige temaer, etablerer skolens prosjektgruppe nye rutiner, årshjul, arbeidsplaner og maler for undervisningen. I case 5, der prosjektet handler om å utvikle lærernes relasjoner til elevene, etableres faste møter med kommunens psykologteam som bidrar med kompetansestøtte. Rektor i case 8, som er en liten skole, er alene som formell leder på sin skole. For å kunne drive

skoleutvikling etablerer han et skoleutviklingsteam bestående av lærere. Skoleutviklingsteamet støtter rektoren i forventningsavklaringer, progresjonen i prosjektet og gjennomføringen av fellesmøter.

E. Endringer (avtrykk) i organisasjonen

De sporene av endring som følger av studentens arbeid med utviklingsprosjektet, og som vises klarest, er av strukturell karakter. I case 1 lager avdelingslederen møter for samarbeid innad i kroppsøvingsavdelingen og mellom avdelinger der utviklingsprosjektet drøftes, planlegges og gjennomføres. Prosjektet løftes opp av rektor og drøftes i ledermøtene for alle skolens 15 avdelingsledere og spres og blir til tiltak ute på avdelingene der elevene og lærerne aktiviseres. I case 2 lages organisasjonskart med rolleavklaringer og kommunikasjonslinjer. Tiltakene er et felles visjonsarbeid der lærerne inviteres inn i prosesser som er dialogiske og åpne og fører til økt rolleforståelse, vi-følelse og, ifølge skoleeier, endringer i ledersamarbeidet i fylkeskommunen. I case 3 strukturerer rektor fellestiden, og teamlederrollen klargjøres og ansvaret utvides. Resultatet er mer samarbeid i kollegiet og mer samarbeid om utviklingsprosjektet om lesing. Skoleeier ser endring i profesjonsfellesskapene. I case 4 etableres en ad hoc-prosjektgruppe på skolenivå der prosjektet om tverrfaglig undervisning drøftes og utvikles ved hjelp av nye maler for undervisningen og rutiner for lærernes samarbeid. Når skolen senere har gått i gang med nye prosjekter, etableres det på samme måte en prosjektgruppe på skolenivå for å sikre bred forankring. Slik danner studentens utviklingsprosjekt mønster for prosedyre i nye prosjekter.

I case 5 etableres et skoleprosjekt om å utvikle lærernes relasjonelle ferdigheter med elevene. Prosjektet forankres hos rektor, og det etableres et planutvalg og settes av tidsressurser til ledelse av prosjektet. I case 6, som gjelder arbeidet med å bygge en felles kultur for en sammenslått skole, etableres felles møtearenaer for å utvikle en felles visjon og snakke om klasseledelse. Studenten, som er avdelingsleder for 1. trinn og skolefritidsordningen, legger vekt på å etablere en struktur for å innlemme fagarbeidere og assistenter i byggingen av en felles kultur i skolen. I case 7 etablerer avdelingslederen en ny struktur for møtene på 5.–7. trinn. Sammen med en tydeliggjøring av leder- og lærerrollene fører dette til mer effektive møter og rom for å dele pedagogiske opplegg med hverandre. I case 8 opprettes en egen gruppe som skal støtte rektor i skoleutviklingsarbeidet, og timeplanene endres for å gi rom for den strukturelle endringen. I tillegg flyttes utviklingsmøtene fra personalrommets «koseprat» til et nyetablert møterom. Både rektor, lærere og skoleeier mener skoleutviklingsprosjektet har ført til en positiv kulturendring blant personalet.

F. Hvilke utfordringer møter studentene i sitt ledelsesarbeid?

Gjennom utdanningen får studentene kunnskap om hvilke utfordringer som kan oppstå i ledelse av skoleutviklingsprosjekter. Det kan beskrives som systemiske motsetninger som oppstår når ny praksis møter gammel praksis (Engeström, 2001). Motsetningene opptrer i den interne konteksten i form av kritiske spørsmål og motstand fra lærere, utfordringer i skolens strukturelle og kulturelle forhold, og i den eksterne konteksten i form av styringspålegg fra nasjonale og lokale myndigheter, og i relasjonene til skolens eksterne samarbeidsaktører. Arbeid i studiet med å avdekke hvilke utfordringer studentene møter i sitt ledelsesarbeid, er forankret i kravspesifikasjonen (Kravspesifikasjonen, s.4) og i intervjuguiden.

Utfordringene avdelingslederen i case 1 peker på, er at skolen er en stor videregående skole med mange avdelinger som er spredt over et stort område. En riksvei skiller kroppsøvingsavdelingen fra de andre avdelingene, og skolens fysiske struktur bidrar dermed til å skape avstand mellom skolens ulike avdelinger. Den fysiske konteksten blir delvis kompensert

ved at rektor knytter avdelingene sammen gjennom fysiske avdelingsledermøter. Også i case 2 ser vi at den fysiske konteksten påvirker rektors skoleutviklingsprosjekt. Skolen ligger i en mindre distriktskommune og tilbyr både studiespesialiserende og yrkesfaglige studieprogram. Skolen har en yrkesfaglig landsdelslinje og disponerer et hybelhus for tilreisende elever. En utfordring for rektor har vært å utvikle en felles retning for skolen der de ulike lærergruppene deltar, og at dialogen med lærerne er preget av nedenfra-og-opp-prosesser. I dette arbeidet har han opplevd at han «må skynde seg sakte» for å unngå konflikter og uoverensstemmelser. Case 3 illustrerer hvordan skolens historie skaper utfordringer for en ny rektor. Da hun tok opp igjen et leseprosjekt som skolen hadde arbeidet med tidligere, velger hun å videreutvikle den forrige rektorens samarbeidsstrukturer ved å delegere nye oppgaver til teamlederne. Hun opplever motstand fra noen lærere som er uenige i endringene som fører til at de selv må ta mer ansvar, men i hovedsak liker teamlederne og lærerne en mer delegert struktur selv om det fører til mer arbeid. I case 4, der utviklingsprosjektet handler om skolens tverrfaglige undervisning, er etablering av en prosjektgruppe og rutiner for denne gruppens arbeid en nyvinning for skolen. Den tverrfaglige undervisningen forstås samtidig som et brudd med tidligere prosjektundervisning, som var godt innarbeidet på skolen. Selv om de fleste lærerne er positive til en ny praksis, er det enkelte lærere som savner de «gode gamle» arbeidsmåtene. Studenten, som er undervisningsinspektør, blir i prosessen klar over at det eksisterer mange ulike praksiser i lærernes undervisning i de tverrfaglige temaene til tross for at årshjulet og andre rammedokumenter er på plass, og han setter spørsmålsteget ved om de profesjonelle læringsfellesskapene i skolen er godt nok utbygd og vedlikeholdt til å kunne opprettholde varige endringer i undervisningen.

I case 5 ser vi hvordan samarbeid med eksterne aktører, i dette tilfellet kommunenes psykologteam, bidrar til ny kunnskap om relasjonen lærer-elev. Samtidig ser inspektørstudenten hvordan hun og lederteamet må «tilpasse og skreddersy» den eksterne kompetanseutviklingen til egen skolekontekst. Lederutfordringen er å oversette psykologisk kunnskap til skolens virkelighet. Case 6, som handler om å utvikle en felles skolekultur etter en sammenslåingsprosess, illustrerer utfordringen med å forene og videreutvikle to skolekulturer. I tillegg beskriver avdelingslederen at «koronaen satte en stopper og hemmet utviklingsarbeidet i en periode». En tredje utfordring viser hvordan utviklingsprosjektet også blir påvirket av at skolen har mange andre prosjekter gående, og at det er krevende å håndtere mange prosjekter samtidig. I case 7 møter ikke avdelingslederstudenten utfordringer i etableringen og gjennomføringen av prosjektet med å utvikle en profesjonell teamkultur på 5.–7.trinn. Utfordringen synliggjøres derimot når prosjektet skal videreføres neste skoleår, når lærerne flyttes til nye team. Dette illustrerer hvordan skolens organisering av lærere i team som skifter over tid, kan skape utfordringer for videreføringen og videreutviklingen av avgrensede prosjekter på skolenivå. Hovedutfordringen for studenten i case 8 er at han som rektor på en liten distriktsskole er alene som formell leder. Det innebærer at han må håndtere et stort spenn og kompleksitet i lederrollen. I skoleutviklingsprosjektet får vi demonstrert hvordan han bygger opp en skoleutviklingsgruppe som kan støtte ham i å drive skoleutvikling. Denne endringen skaper en ny og mer profesjonell kultur, noe skoleeier anerkjenner. Skoleeier uttrykker likevel bekymring for hvor sårbar skolen er.

3.3 Endringer i studentens ledelsespraksis

Fra tidligere evalueringer av rektorutdanningen fra NIFU/NTNU vet vi at studentene opplever at utdanningen gir dem større trygghet i lederrollen (Vika et al., 2023; Aamodt et al., 2020). I denne case-studien har vi undersøkt hva som konkret har ført til økt trygghetsfølelse. Med bakgrunn i den enkelte casen har vi avledet hovedkategorier med underkategorier for å få frem mønstre i studentenes endrede ledelsespraksiser som fanger både praksiser som endres gjennom

utdanningen, og praksiser som har satt mer varige spor ved at de videreføres etter at utdanningen er avsluttet. Vi starter med å presentere et utvalg av utsagn fra lederstudentene der de selv beskriver hvilken betydning rektorutdanningen har hatt for deres læring og utvikling. Beskrivelsene samsvarer i stor grad med hva ledere, lærere og skoleeier i hver case uttrykker. Deretter oppsummerer vi hovedfunnene under følgende fire overskrifter: A. Lede utviklingsprosesser, B. Lede personalet, C. Forstå utdanningsorganisasjonen og D. Bruke forskningsbasert kunnskap.

Lederstudenten i case 1 sier at han har fått større trygghet og legitimitet som leder. Han har blitt en bedre møteleder og har lært å bruke dialogiske metoder i møtene. Han opplever at han har fått økt kunnskap om organisasjonen og systemet, og at det har ført til en økt endringsvilje hos ham. Lederstudenten i case 2 har lang fartstid som leder, men har vært rektor i videregående skole i 1 ½ år og leder en ny ledergruppe. Han sier at han har fått økt forståelse av egen skolekontekst gjennom utdanningen. Som effekt av utdanningen har han bidratt til å utvikle skolens ledelsesfilosofi og strategiplan, blitt bedre til å prioritere og har utviklet sine demokratiske ferdigheter, i økende grad utviklet distribuert ledelse, demokratiforståelse og bedre dialoger. Lederstudenten i case 3 sier at rektorutdanningen gjør at hun har utviklet seg som leder. Hun har økt sin bevissthet om lederrollen, fått økt trygghet for at hun handler i tråd med planer og har blitt bedre til å tenke langsiktig. Hun har strukturert fellestiden, noe som har bidratt til en mer felles forståelse av undervisningen blant de ansatte. Lederstudenten i case 4 har erfart og lært hvordan han kan kombinere forskning med lærernes erfaring, spille på lag med lærerne og strukturene og målrette endringsarbeidet. Han har blitt tryggere, tydeligere, bedre til å lytte og tåle motstand. I case 5 har lederstudenten fått økt bevissthet om egen rolle, lært mye nytt og samtidig lært hva som fungerer og hva som ikke fungerer i utviklings- og endringsarbeid. Hun våger å ta større plass. Hun har erfart hvor viktig det er å komme bort fra arbeidsplassen og snakke et felles fagspråk. I case 6 sier lederstudenten at utdanningen har hjulpet henne til å få et større overblikk over organisasjonen. Hun har fått bedre kunnskaper og ferdigheter i å møte utfordrende situasjoner, blitt tryggere og tydeligere i lederrollen, utviklet refleksjons- og analysekompetanse og et fagspråk. I case 7 har lederstudenten fått større trygghet i å ta avgjørelser fordi hun forankrer det hun gjør i teori. Hun har blitt mer opptatt av å se skolen som en organisasjon og blitt mer åpen og spørrende overfor lærerne og tryggere på å håndtere motstand. Hun har gått fra å være instruerende til å bli mer lyttende og spørrende. Lederstudenten i case 8 har gått fra å ha kontroll på alt til at han kan delegere deler av arbeidet. Han har opplevd støtte ved å opprette team rundt sin egen posisjon som rektor. Gjennom utdanningen har han møtt andre skoleledere og fått reflektere over egen praksis. Han har lært og fått teori som er viktig for hans profesjonelle utvikling.

A. Lede utviklingsprosesser

Å arbeide med et felles skoleutviklingsprosjekt fremheves som betydningsfullt for studentenes læring. Gjennom studiet har de blitt introdusert for teorier, arbeidsmetoder og ferdigheter i å lede systematiske utviklingsprosesser, noe som har trygget dem i å lede utviklingsprosesser i eget personale. Gjennom å planlegge og gjennomføre endringsarbeidet har de fått bedre forståelse av utviklingsprosesser og hvordan endringer kan knyttes til skolens strategi og planarbeid. De oppgir at utdanningen har hjulpet dem i å prioritere og å tenke langsiktig og målrettet om skolens utvikling. Økt bevissthet om skolen som system har skapt bedre forståelse for hvordan de kan skape nødvendig legitimitet i personalet for å kunne utøve ledelse. Lederstudentene har erfart at det å lede utviklingsprosesser handler om å starte med å skape en felles forståelse i personalet for det de ønsker å endre. Samtidig har de erfart at initiativ til å utvikle en mer ensartet praksis på skolen ofte fører til motstand fra personalet. Lederstudentene understreker hvordan studiet har hjulpet dem i å avdekke og håndtere motstand og utfordrende situasjoner.

B. Lede personalet

Lederstudentene fremhever at de gjennom studiet har fått økt bevissthet om og erfaring med hvordan de bør kommunisere med og lede personalet. Betydningen av at lederen bør «spille på lag» med lærerne i sitt ledelsesarbeid, har blitt tydeligere for studentene. Lederstudentene nevner spesielt at de har utviklet bedre møteledelse. Flere sier at de har lært å bruke dialogiske metoder som inkluderer å invitere lærerne til å komme med egne synspunkter og lytte til deres synspunkter for å skape oppslutning om felles praksisendringer som kan forbedre elevenes læring. På den måten kan en si at de har utviklet sine demokratiske ledelsesferdigheter. Ferdighetstreningene på samlingene på studiet og mellom samlingene har trygget dem i hvordan de kan utvikle egen ledelsespraksis i møtet med eget personale. Flere oppgir at de i løpet av utdanningen har gått fra å være instruerende ledere til å bli mer lyttende og spørrende, og de tør «å ta større plass» enn før.

C. Forstå utdanningsorganisasjonen

Gjennom arbeidet med utviklingsprosjektet og utdanningen har studentene fått økt kunnskap om egen organisasjon og utdanningssystemet. De legger større vekt på behovet for å kjenne egen organisasjon og forstå den enkelte skoles lokale kontekst. For de lederstudentene som er mellomledere, har arbeidet med skoleutviklingsprosjektet bidratt til at de har «løftet blikket» til hele skoleorganisasjonen. Fra å konsentrere seg om utviklingsarbeidet i egen avdeling eller eget team har de utviklet forståelse for hvordan de kan organisere og legge til rette for ulike støttestrukturer som etter hvert kan inkludere hele skolen og få betydning for flere elevers læring. I mange tilfeller utvikles prosjekter fra avdelings- eller teamnivå til å omfatte hele skolen, eller de overføres på måter som øker organisasjonsforståelsen og læringsforståelsen. Dette krever mer distribuerte ledelsesstrukturer der ulike organisasjonsnivåer og relasjonelle forhold involveres. Dette gjelder også de små skolene der ledelsen i utgangspunktet ikke er inndelt i avdelinger og team. Lederstudentene har gjennom sine utviklingsprosjekter erfart hvordan delegering og kontroll kan støtte opp om egen ledelse. Casene viser hvordan det systematiske arbeidet med utviklingsprosjektet fører til at lederstudentene forholder seg til styring fra lokale og nasjonale myndigheter og har gitt dem økt forståelse og erfaringer med å navigere i utdanningssystemet. I tillegg ser vi at lederstudentenes erfaringer med å samhandle og kommunisere med lærerne i egen skole og med andre studenter på utdanningen har bidratt til å utvikle deres relasjonelle trygghet.

D. Bruke forskningsbasert kunnskap

Lederstudentene forteller at de gjennom studiet har fått økt sin kunnskap om forskningsbasert kunnskap og har fått trening i å anvende forskningsbasert kunnskap i sin praktiske lederhverdag, spesielt i arbeidet med skoleutviklingsprosjektet. Studentene har erfart at å kombinere forskning med egne erfaringer har gitt dem økt legitimitet overfor personalet og har skapt økt trygghet og utviklet deres lederrolle. Etter utdanningen kan de lettere forankre beslutninger i forskning og skape oppslutning om felles praksisendringer i skolen. De har også erfart hvor bevisstgjørende det er å ha et felles fagspråk. Fagspråket har de utviklet gjennom studiet, i samlingene, i forelesninger og i læringsgrupper. Betydningen av læringsgruppene både for å bearbeide egne erfaringer sammen med medstudenter og veiledere, og for å utvikle fagspråket har vært viktig for egen lederutvikling. Dette kommer til syne gjennom anerkjennelsen av gruppecoaching, som har vært en felles læringsaktivitet for alle lederstudentene i de åtte casene. Deltakelse i gruppecoaching fremheves som meget betydningsfull for alle studenter, uavhengig hvilke typer kontekstuelle forhold som preger den enkeltes lederhverdag.

3.4 Oppsummering, drøfting og anbefalinger

I denne delen oppsummerer og drøfter vi hovedfunnene i cross-case-analysene. Vi starter med å drøfte den første problemstillingen, der vi ser på lederstudentenes egenutvikling i rollen og ser dette i lys av utviklingen av ledelsespraksis i skolen, utviklingen av skolen som organisasjon og konteksten den befinner seg i. Så drøfter vi den andre problemstillingen, der vi ser på hvilke kontekstuelle forhold som kan identifiseres som henholdsvis drivere og barrierer for at skolelederutdanningen skal få betydning og gi resultater i praksis. Deretter ser vi funnene i lys av kunnskapsoversikten om ledelse av skoleutvikling som vi fant i delrapport 1, og kommer med noen anbefalinger til videre utvikling av rektorprogrammet.

På hvilke måter har den nasjonale skolelederutdanningen betydning for skolelederes egenutvikling i rollen som leder, utvikling av ledelsespraksis i skolen og utvikling av skolen som organisasjon og konteksten den befinner seg i?

Hvis vi skiller mellom egenutvikling i rollen som leder og ledelsespraksis i skolen og utvikling av skolen som organisasjon, kan det være vanskelig å identifisere og beskrive egenutvikling i rollen som leder. Forståelse av egen lederrolle kan karakteriseres som en taus og kanskje ubevisst kunnskap som ikke alltid er tydelig eller lett å sette ord på, verken for lederen selv eller for de som er rundt vedkommende. For nye ledere vil det handle om å få en økt rolleforståelse, en innsikt i egne lederpreferanser og utvikling av en lederidentitet. Ledelsespraksisen som i hovedsak er avdekket gjennom spørsmålene om hva de har gjort i utviklingsprosjektet, er mer knyttet til konkrete lederhandlinger som studentene i dette tilfellet har prøvd ut i egen skole. Når lederstudentene skal beskrive endringer i skolens lederpraksis, henter de eksempler fra skoleutviklingsprosjektet de har ledet på egen skole. Det er disse konkrete eksemplene på faktiske lederhandlinger som trekkes frem i intervjuene med lederkolleger og lærere. Det er derfor ikke sikkert at svarene vi har fått på intervju spørsmålet vi stilte om de har utviklet seg som leder som følge av rektorutdanningen, er uttømmende.

Kunnskapsområder med betydning i egenutvikling i rollen som skoleleder

I cross-case-analysen identifiserte vi fire områder lederstudentene selv har sagt har hatt betydning for deres egenutvikling i rollen som leder. Det er ledelse av skoleutvikling, ledelse av personalet, forståelse av utdanningsorganisasjonen og bruk av forskningsbasert kunnskap (jf. pkt. 3.4). Lederstudentene fremhever gruppecoaching som en meget viktig faktor for sin lederutvikling. I gruppecoachingen hjelpes den enkelte lederstudent til å utvikle egen lederrolle, få større bevissthet om egen lederatferd og økt forståelse av hvordan ledelse kan utøves gjennom å lytte til medstudenters ulike lederutfordringer.

Lederhandlinger med betydning for egenutvikling i rollen og for organisasjonen

I ledelse av skoleutviklingsprosjektet identifiserte vi fem konkrete lederhandlinger som lederstudentene arbeidet med: hvordan forankre prosjekter i skolens organisasjon, hvordan skape felles forståelse i skolens profesjonelle læringsfellesskap, hvordan etablere støttestrukturer, hvordan spre utviklingsarbeid i skolens organisasjon og hvordan avdekke og håndtere utfordringer i endringsarbeid (jf. kap. 3.2). Lederstudentene fremhever særlig den kunnskapen de har fått i programmet om hvordan lede profesjonelle læringsfellesskap som betydningsfullt. Det inkluderer metoder for å få gode møter, møteledelse og ledelse av profesjonelle diskusjoner.

Rektorutdanningens betydning for studentenes læringsprosess

Områdene for utvikling av lederstudentenes egen utvikling og endringer i ledelsespraksis viser at det er stort samsvar mellom områdene der lederstudentene har opplevd en egenutvikling i rollen

som leder, og de konkrete lederhandlingene de har prøvd ut i ledelsen av skoleutviklingsprosjektet. For å forstå hvilken betydning rektorutdanningen har hatt i lederstudentenes praksisutvikling, vil vi vise hvordan programmet har støttet studentene i deres læringsprosess. På samlingene i studiet har lederstudentene blant annet fått presentert teori og forskningsbasert kunnskap om å lede skoleutvikling (herunder avdekke og håndtere motsetninger), om ledelse av profesjonelle læringsfellesskap, om skolen som organisasjon og om organisasjonslæring. Gjennom innføring i metoder og arbeidsmåter har den teoretiske kunnskapen blitt koblet til lederstudentenes hverdag gjennom modellering og simuleringer på samlingene. Videre har lederstudentene planlagt og gjennomført et lokalt skoleutviklingsprosjekt der de kan ta i bruk teorier og metoder når de selv skal prøve ut egne lederhandlinger. De nye erfaringene de har fått gjennom ledelse av sine lokale prosjekter, danner grunnlag for videre utforskning ved hjelp av studiets prosessveiledere og medstudentene i læringsgruppene. Synergien mellom teoretisk kunnskap, utprøving i praksis og videre utforskning ved hjelp av refleksive samtaler oppleves å gi økt trygghet i utøvelsen av lederrollen. Denne tryggheten innebærer også utvikling av et felles fagspråk for skoleledelse som bygger på sentrale begreper og perspektiver fra den forskningsbaserte kunnskapen som studentene introduseres for gjennom utdanningen.

Hvilke kontekstuelle forhold kan identifiseres som drivere og barrierer for at skolelederutdanningen skal få betydning og gi resultater i praksis?

Rektorutdanningen ble opprinnelig etablert for nye rektorer (2009). I løpet av årene har utdanningen også tatt opp mellomledere, og denne gruppen utgjør i dag 2/3 av studentene. Av de som har svart på NIFUs deltakerundersøkelse i 2022, er 49 % avdelingsledere, 17 % rektorer, 8 % assisterende rektorer, 20 % inspektører og 6 % annet (Vika, et al., 2023). Endringen i studentgruppa, mot stadig flere mellomledere, får betydning for programmet og studentenes læring på flere områder. I beskrivelsen av hvordan dette og andre kontekstuelle forhold virker inn i utdanningen og fungerer som drivere og barrierer, vil vi videre relatere til samfunnsnivåene beskrevet i figur 1 og 2 i kapittel 1.6.

Drivere for læring i utdanningen (mesonivå)

Lederstudentene i denne studien bekrefter tidligere evalueringfunn der studentene i hovedsak er meget fornøyde med rektorutdanningen. Kort oppsummert trekker de frem følgende sider ved utdanningene som gjør at utdanningen har fått betydning og gitt resultater for dem i deres lederhverdag. De har erfart hvor viktig det er å komme bort fra arbeidsplassen og møte andre skoleledere. De understreker betydningen av å ha fått kunnskap om teori som er relevant for deres ledelse og bidrar til deres profesjonelle utvikling. De har utviklet refleksjons- og analysekompetanse og et felles fagspråk som er drivende for læringen deres. En annen driver er å få arbeidsmetoder og ferdigheter i å lede, særlig lede felles utviklingsarbeid og profesjonelle læringsfellesskap. Det å arbeide med et felles utviklingsarbeid sier alle at de har lært mye av og er en styrke i utdanningen.

Barrierer i roller og kommunikasjon mellom meso og mikronivå

I kravspesifikasjonen for rektorutdanningen er det en klar ambisjon om at skoleeier skal kobles på studentene som deltar på utdanningen. Som vist i casene i denne studien, synes det mer naturlig at skoleeier følger opp kommunenes/fylkeskommunenes rektorstudenter i deres skoleutviklingsprosjekter og bruker deres kompetanse i utviklingen av det faglige ledernetverket på eiernivå. For studentene som er mellomledere er det derimot rektor som representerer eiernivået. Dermed kan det bli lang avstand mellom mellomledere og skoleeier. Det kan føre til at mellomlederne har mindre erfaring og mindre kunnskap om skoleeiernivået enn rektorer som jevnlig forholder seg til skoleeierne. Behovet for systemkompetanse kan derfor være forskjellig

for de ulike lederrollene, men behovet for å utvikle kompetansen kan være størst for mellomlederne. På den annen side opplever lederstudentene at heterogene læringsgrupper beriker deres faglige diskusjoner.

Barrierer på mikronivå mellom mellomledere og rektor

Case-studiene viser også at for at avdelingslederne skal kunne løfte sine prosjekter fra avdelinger eller team til skolenivå, så avhenger det av rektors holdning og vilje til å sette skoleutviklingsprosjektene inn i en skolesammenheng, både ved å drøfte det i ledermøtene og/eller etablere arenaer og rutiner for kompetansedeling på skolenivå. For skoler som har flere ledere som har gjennomført rektorutdanningen og har fått forskningsbasert kunnskap og et felles lederspråk, skapes rom for utvikling og endring på den enkelte skole som kan øke studentens, lærernes og elevenes læring gjennom å utvikle sammenhenger mellom deres læring. I noen case fremhever også skoleeier viktigheten av at skolelederne i kommunen, gjennom rektorutdanningen, har utviklet et felles språk og en utvidet forståelse av skoleutvikling og ledelse.

Barrierer i eksterne forhold

De viktigste barrierene lederstudentene sier at de har opplevd i utdanningen og spesielt i ledelse av skoleutviklingsprosjektet, er koronaepidemien, langvarig sykdom blant ansatte, endringer i strukturelle forhold og lærere som flytter på seg. Det kan føre til at det blir vanskeligere å utvikle sammenhenger i læringsprosessene.

Hvordan samsvarer funnene med lederoppgaver og lederutfordringer dokumentert i kunnskapsoversikten i delrapport 1?

Kunnskapsoversikten over hva som kjennetegner ledelse av skoleutvikling i perioden 2010–2020, viste at ledelse kan beskrives som en samhandlende aktivitet. Tabell 10 i delrapport 1 (Aas, Andersen, Vennebo, & Dehlin, 2021, s. 60) inneholder en oversikt over ledelseskategorier, lederoppgaver og ledelsesutfordringer som knyttes til hver av de fem kategoriene distribuert ledelse, leadership for learning, ledelse i lærende organisasjoner, demokratisk ledelse og ledelse av organisasjonsutvikling. I teksten under tabellen starter vi med å beskrive lederoppgavene og lederutfordringene for hver av de fem kategoriene slik de er beskrevet i delrapport 1 (s. 60), før vi for hver kategori presenterer mønstre i ledelsespraksiser og ledelsesutfordringer beskrevet i case-studiene.

Tabell 3 En oversikt over ledelseskategorier, lederoppgaver og ledelsesutfordringer (Aas et al., 2021)

Kategorier	Lederoppgaver	Ledelsesutfordringer
Distribuert ledelse	Etablere nye ledelses- og kommunikasjonsstrukturer i skolen	De nye strukturene kan utfordre rektors maktbase og skape uklarhet om plikter og ansvar blant ledere og lærere.
Leadership for learning	Være tett-på-ledere og -lærere i deres læringsarbeid og lede deres kompetanseutvikling	Et nytt mellomledernivå kan skape større avstand mellom rektor og lærere, og ledelse av læringsarbeidet må skje via mellomlederne.
Ledelse i lærende organisasjoner	Lede en kollektiv læringsprosess i det profesjonelle læringsfellesskapet drevet fram av dialog og kritisk refleksjon	Å lede kollektive læringsprosesser i et profesjonelt læringsfellesskap kan ende opp i bare erfaringsdeling og dermed ikke fungere som en arena for kritisk gransking av egen praksis.

Demokratisk ledelse	Skape en åpen kommunikasjon mellom ledere og lærere preget av demokratiske verdier som respekt, tillit og anerkjennelse	Verdier knyttet til demokratisk ledelse er noe mange skoleledere tar for gitt, en taus kunnskap som skoleledere trenger økt bevissthet om.
Ledelse av organisasjonsutvikling	Tilrettelegge for meningsskaping, det vil si å skape felles forståelse for undervisningsoppdraget og skape oppslutning om de løsninger som må til for å løse oppdraget	I prosessen med meningsskaping underkommuniseres hvor krevende det er å skape felles forståelse av oppdrag og løsningsmuligheter.

Distribuert ledelse krever nye rolleavklaringer og nye kommunikasjonsstrukturer

Innenfor kategorien distribuert ledelse er lederoppgavene knyttet til fordeling av lederoppgaver i organisasjonen, noe som for mange skoleledere vil medføre etablering av nye ledelses- og kommunikasjonsstrukturer i skolen. En mer fordelt ledelsespraksis retter oppmerksomheten mot det å vektlegge de mer prosessuelle sidene ved ledelse. Den nye distribuerte praksisen kan utfordre rektors maktbase og skape uklarhet om plikter og ansvar blant ledere og lærere. Et mønster i skoleutviklingsprosjektene i case-studiene er at de rettes mot en mer distribuert ledelsespraksis. Det gjennomføres ved å etablere nye ledelsesstrukturer med nye rolleavklaringer og nye kommunikasjonsstrukturer som gjør at både ledere og lærere kan samhandle. I casene ser vi at når det blir flere ledere på ulike nivåer i skolen, øker behovet for at lederne må bidra til å etablere møtearenaer for samhandling både i egen avdeling og på skolenivå. Også i case 8, der det ikke er flere ledernivåer på skolen, ser vi at rektorstudenten etablerer nye strukturer som i realiteten fører til at ledelsen distribueres. Dette viser at det er skolenes ulike kontekster som avgjør hva som gjøres og hvordan det gjøres.

Leadership for learning krever ledelse av lærernes kompetanseutvikling for praksisendring

Innenfor kategorien leadership for learning innebærer lederoppgavene i særlig grad å være tett-på-ledere og -lærere i deres læringsarbeid og lede deres kompetanseutvikling. Kombinert med et nytt mellomledernivå kan utfordringen som følger av ønsket om å være en tett-på-leder, skape større avstand mellom rektor og lærere ettersom ledelsen av læringsarbeidet må skje via mellomlederne. Et mønster i skoleutviklingsprosjektene er at for å kunne utvikle elevenes undervisning så velger skolelederne å starte med å arbeide med lærernes kompetanseutvikling. For å kunne gjøre det må de være tett på de andre lederne og lærerne. Vi ser at skoleslag, den enkelte skoles kontekstuelle forhold og lederrollen er avgjørende for hvilke strukturelle ledelsesgrep som gjøres. I store skoler etableres flere ledernivåer, gjerne med avdelingsledere eller teamledere som har ansvar for sine avdelinger eller team. I mindre skoler der det er færre ledere, kanskje bare én, etablerer rektor ulike støttegrupper rundt seg. Når det er flere ledernivåer i en skole, må rektorene finne måter å forsikre seg om at praksisendringer også skjer i avdelingene. På skoler med ett ledernivå er det lettere for rektor å komme tettere på lærerne, men der kan rektor ha større utfordringer når det gjelder å balansere utviklingsoppgaver med drift.

Ledelse i lærende organisasjoner krever ledelse av ulike profesjonelle læringsfellesskap

En sentral lederoppgave knyttet til ledelse i lærende organisasjoner er å lede en kollektiv læringsprosess i det profesjonelle læringsfellesskapet drevet fram av dialog og kritisk refleksjon. Utfordringen som følger av denne lederoppgaven, er at å lede kollektive læringsprosesser i et profesjonelt læringsfellesskap kan ende opp i bare erfaringsdeling og dermed ikke fungere som en arena for kritisk gransking av egen praksis. Et mønster i skoleutviklingsprosjektene er at lederstudentene retter sin oppmerksomhet mot de ulike profesjonelle læringsfellesskapene i skolen, alt fra ledergrupper, avdelinger og team til skoleutviklingsgrupper. Et gjennomgående

trekk er at lederne anvender en dialogbasert tilnærming i møtet med de profesjonelle fellesskapene. Gjennom en spørrende, lyttende og refleksiv tilnærming skaper de motivasjon og en økt fellesskapsfølelse i sine ulike profesjonelle læringsfellesskap.

Demokratisk ledelse krever ledelse som vektlegger demokratiske verdier

Lederoppgaven innenfor demokratisk ledelse er å skape en åpen kommunikasjon mellom ledere og lærere som er preget av demokratiske verdier som respekt, tillit og anerkjennelse. Lederutfordringene som følger av den demokratiske verdiforankringen, er at verdier knyttet til demokratisk ledelse er noe mange skoleledere tar for gitt. Dette er en taus kunnskap som skoleledere trenger økt bevissthet om. Et mønster i skoleutviklingsprosjektene er at lederstudentene på ulike måter er opptatt av å vektlegge demokratiske verdier som respekt, tillit og anerkjennelse i sitt arbeid overfor de ansatte. Også når det gjelder etablering av arenaer der ledere og lærere kan snakke sammen for å skape felles forståelse av hvordan de kan forbedre elevenes undervisning, skjer dette gjennom en dialogbasert tilnærming.

Ledelse av organisasjonsutvikling krever lokal meningsskaping

Innenfor kategorien ledelse av organisasjonsutvikling fremstår det å tilrettelegge for meningsskaping som en sentral lederoppgave. I praksis innebærer det å skape felles forståelse av undervisningsoppdraget og skape oppslutning om de løsningene som må til for å løse oppdraget. Utfordringen som følger av denne lederoppgaven, er at det underkommuniseres hvor krevende det er å skape felles forståelse av oppdrag og løsningsmuligheter. Et mønster i skoleutviklingsprosjektene er at de planlegges etter prinsipper for organisasjonsutvikling inspirert av Weicks (2001) rammeverk om løse koblinger og meningsskaping og/eller Engeströms (2001) ekspansive lærings sirkel. I praksis skjer det ved at alle lederstudentene starter med å skape en felles forståelse blant de berørte lederne eller lærerne av det de ønsker å endre og av mulige endringstiltak. Gjennom prosesser med meningsskaping arbeider de med å få oppslutning om endringstiltakene. Felles for alle prosjektene er at lederne iverksetter strukturelle endringer som kan støtte opp om de felles diskusjonene ved for eksempel å etablere møte- og diskusjonsarenaer. Lederstudentene er opptatt av utvikling av dialoger og felles praksis. Å håndtere motstand som kan oppstå, er en del av dette.

I sum viser lederstudentene i de utvalgte casene at de velger å arbeide med utviklingsprosjekter som fanger opp problemstillinger som reflekteres i det siste tiårets forskning om ledelse av skoleutvikling. Dette er også temaer som vektlegges i kravspesifikasjonen for rektorutdanningen. På den måten kan en si at når studentene skal arbeide med å planlegge og lede utviklingsprosjekter i egen skole, møter de internasjonale trender i utdanningsforskningen nedfelt i sine lokale skoler. Case-studiene viser at arbeidet med det gjennomgående skoleutviklingsprosjektet gir studentene kunnskap om og erfaringer med å lede skolers kvalitets- og forbedringsarbeid.

Anbefalinger

Casestudiene har gitt kunnskap om hva studentene sier at de har lært gjennom deltakelse i rektorutdanningen. Casestudiene viser også hva ledere og lærere i skolen og representant for skoleeier ser av endret ledelsespraksis hos studenten. Siden studentene går på utdanningen samtidig som de er i daglig arbeid kan det være vanskelig å si om studentenes læring og utvikling skyldes rektorutdanningen alene. Likevel har vi gjennom casestudiene fått et innblikk i hvilke ledelsespraksiser som er satt i spill som følge av programmets innhold, organisering og arbeidsmåter.

Et hovedfunn er at studentene opplever at arbeidet med å planlegge og lede et utviklingsarbeid i egen skole gir nye ledererfaringer som fører til refleksiv aktivitet og en utvidet kompetanse om hvordan ledelse kan utøves i egen skolekontekst. Gjennom skoleutviklingsprosjektet får studentene økt kompetanse innenfor alle innholdsområdene kravspesifikasjonen for rektorutdanningen etterspør. Ved å koble praktisk ledelse til teori og forskningsbasert kunnskap gis kunnskap og innsikt økt kompetanse om *utvikling og endring*. Det langsiktige målet med alle prosjektene er å forbedre *elevenes læringsmiljø*. I ledelsen av prosjektet arbeider de med å etablere og utvikle *profesjonelle læringsfellesskap* som kan bidra til *samarbeid* innad i skolen. Videre utvider studentene sin kompetanse om *styring og administrasjon* når de etablerer støttesystemer innad i skolen og med eksterne aktører. Sist, men ikke minst, vil alle kompetanseområdene bidra til utvikling av egen *lederrolle*, både når det gjelder forståelse, kunnskap og praktisk utøvelse. Arbeidet med utviklingsprosjektene viser at når praksis og utprøving i praksis utgjør et sentreringsspunkt, så kan de ses i sammenheng med teori i forelesninger, litteraturstudier, kollegial erfaringsdeling mellom studenter og utvikling av lederrollen for eksempel gjennom gruppecoaching (Huber 2011, Aas, 2016).

Vår første anbefaling er at praksis og utprøving av praksis inngår i rektorutdanningen gjennom læringsaktiviteten å planlegge og lede et skoleutviklingsprosjekt.

Det å planlegge og lede et skoleutviklingsprosjekt er en læringsaktivitet som inkluderer refleksiv aktivitet og derfor utvikles over tid. Når det gjelder organiseringen av utdanningen vil vi derfor understreke behovet for at studiet gir rom for at utvikling skjer over tid.

Vår andre anbefaling er at studiet går over 1,5 år.

Casestudiene viser at når flere mellomledere deltar på studiet, så inkluderes ikke skoleeiernivået i studentenes læringsaktiviteter, men deres nærmeste leder som er rektor. For at mellomlederne skal få styrket sin systemkompetanse, blir det viktig å involvere både rektor og skoleeier i læringsaktivitetene.

Vår tredje anbefaling er at utdanningen fortsatt forankres på skoleeiernivå. Systemkompetanse bør utvikles gjennom læringsaktiviteter ved å involvere både rektor og skoleeier når studenten er mellomleder.

DEL 2

I denne delen presenterer vi åtte case som hver især og i sum er eksempler som illustrerer rektorutdanningens bidrag til studentenes læring og hvordan læringen har ført til konkrete endringer i studentenes ledelsespraksis og i skolen som organisasjon. I casepresentasjonene beskriver forskerne de kontekstuelle forholdene som synes å ha mest betydning for ledelse av skoleutviklingsprosjektene. Casene viser hvordan det å planlegge og lede et skoleutviklingsprosjekt i egen skole innebærer at lederstudentene har en kontekstsensitivitet som innebærer at de både kjenner og forstår skolens behov.

Casefremstillingene bygger i hovedsak på intervjudata, og de illustrerer hvordan skoleledere i praksis håndterer forventninger fra eksterne (nasjonalt nivå og skoleeiernivå) og fra interne (ledere og lærere). Det er aktivitetene og prosessene i det handlingsrommet som casene forteller om, slik informantene beskriver og forskerne tolker dette.

For å vise hva slags skoleutviklingsprosjekter studentene velger, innenfor rammen av skoleeier og eller skolens prioriteringer, gir vi i tabell 4 en oversikt over casene der vi nummererer casene fra 1 til 8. Vi oppgir casenes titler som gjenspeiler tema for studentenes skoleutviklingsprosjekter, kontekstvariabler som lederstudentens rolle og skoleslag, samt prosjektenes lederutfordringer og lederoppgaver.

Tabell 4 En oversikt over casene med nummer, titler, kontekstvariabler som lederstudentenes rolle og skoleslag, lederutfordringer og lederoppgaver

Case og tittel	Lederrolle, skoleslag, antall år i rollen	Lederutfordringer	Lederoppgaver
Case 1 Utvikling av mellomlederrollen i videregående skole	Avdelingsleder i videregående skole (3,5 år)	Utvikle kommunikasjonen mellom kroppsøvingslærerne og kontaktlærerne	Utvikle strukturer for samhandlingsarenaer og samhandlingsprosesser
Case 2 Etablering av nye samarbeidsformer i videregående skole	Rektor i videregående skole (1,5 år)	Utvikle et felles elev- og læringssyn	Operasjonaliserer fylkeskommunenes strategiplan i egen skole
Case 3 Ledelse av leseopplæring på barnetrinnet	Rektor i barneskole (3 år)	Utvikle skolens lesepraksis	Klargjøre teamlederrollen og innholdet i lærernes fellestid
Case 4 Ledelse av tverrfaglig undervisning på ungdomstrinnet	Inspektør i ungdomsskole (6 år)	Utvikle skolens arbeid med tverrfaglige temaer	Etablere prosjektgruppe på skolenivå og lage nye arbeidsplaner, maler og årshjul for undervisningen
Case 5 Utvikling av elev- og lærerrelasjoner på ungdomstrinnet	Inspektør i ungdomsskole (3 år)	Utvikle relasjonen mellom lærere og elever	Utvikle samarbeid med eksterne støttegruppe og etablere rutiner og planer for et trygt skolemiljø
Case 6 Å bygge felles skolekultur i en sammenslått barneskole	Avdelingsleder i barneskole (10 år)	Utvikle en felles skolekultur etter sammenslåing av to skoler	Videreutvikle arbeidet med å bygge en felles kultur og inkludere SFO
Case 7 Ledelse av profesjonsutvikling i ett lærerteam i barneskolen	Avdelingsleder i barneskole (3,5 år)	Utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet i ett team	Etablere en mer effektiv møtestruktur og møtekultur for kritiske refleksjon
Case 8 Ledelse av profesjonsutvikling i en liten, sammenslått barneskole	Rektor i barneskole (4,5 år)	Utvikle en modell for skoleutvikling	Reetablere strukturer for samhandling mellom rektor og teamledere for å utvikle kontinuitet i skolebasert kompetanseutvikling

4 Case 1 Utvikling av mellomlederrollen i videregående skole

**Brit Bolken Ballangrud, OsloMet – Storbyuniversitetet,
Elisabeth Stenshorne, Universitetet i Sørøst-Norge / OsloMet – Storbyuniversitetet**

Ingress

Studenten ble avdelingsleder for kroppsøving på en stor videregående skole for 3 ½ år siden. Hans utviklingsarbeid har dreid seg om hvordan utvikle tettere kontakt mellom kroppsøvingslærerne og faglærerne ute på avdelingene. Han erfarer at å bruke tid, utvikle strukturer og følge opp prosessene er forutsetninger for å bygge nysgjerrighet og tillit blant kollegene. Rektor ser studentens utviklingsarbeid i sammenheng med skolens behov og satsinger og legger stor vekt på ledergruppens betydning for skolens utvikling. Studenten har gjennom arbeidet utviklet en tydeligere og mer demokratisk møteledelse og bidratt til en tettere kommunikasjon og samarbeidskultur.

Kontekstuelle forhold

Case-skole 1 er en stor videregående skole. Den ligger i en mellomstor by og har 10 yrkesfaglige programmer. Skolens bygninger ligger konsentrert på et eget område, mens idrettshallen der kroppsøvingsavdelingen (KRØ-avdelingen) holder til, ligger ca. 800 meter fra de andre skolebygningene. En sterkt trafikkert riksvei skiller dem. Skolen har over 2000 elever og 300 ansatte, hvorav 250 er lærere. Den har en stor andel flerkulturelle elever. Ledergruppen består av rektor og 15 avdelingsledere. Studenten, som leder kroppsøvingsavdelingen, har personalansvar for 9 kroppsøvingslærere. KRØ er et fellesfag som inngår i alle programmene. De fleste har tatt rektorutdanningen, og rektor stiller krav om at alle avdelingsledere skal ta rektorutdanningen ved den samme tilbyderinstitusjonen. Skolens satsingsområde er Fagfornyelsen med mål om å bidra til at elevene gjennomfører utdanningen, ved å ta tak i elevenes levekårsutfordringer som et gjennomgående tema. Skolen har en tydelig avdelingsstruktur. Avdelingslederne leder utviklingsarbeidet på sine områder og bruker ledermøtene til dette. For å følge prinsippene i Fagfornyelsen innfører skolen ny teamstruktur. I 2020 ble fylkeskommunen slått sammen med andre fylkeskommuner. Fire områdedirektører dekker det nye storfylket og følger opp sine skoler ved besøk og deltakelse i møter. Det er fellesmøter i hele regionen for alle lederne, og de har organisert nettverk der lederne på tre skoler møtes for å utveksle informasjon og erfaringer fra utviklingsarbeid og med gjennomstrømming.

Studentens skoleutviklingsprosjekt

Studentens utviklingsprosjekt har dreid seg om å skape forståelse for hvorfor lærerne trenger å utvikle et tettere samarbeid mellom kroppsøvingfaget og programfagene. Bakgrunnen er at mange elever ikke skjønner hvorfor de har behov for kroppsøving når de har valgt å ta et yrkesfag, for eksempel for å bli kokk. Lærerne må kunne forstå og begrunne sammenhengene mellom yrkesfagene og behovet for kroppsøving, ifølge studenten, som beskriver situasjonen slik:

Tiltakene mine har gått på å prøve å skape en forståelse for hvorfor de trenger kroppsøving som en tvang rett og slett. Altså vi tør å spørre hvordan skape en tetthet mellom kroppsøving og det yrkesfaglige. Det spørsmålet skal vi tørre å stille elevene: Hvorfor i all

verden skal vi ha KRØ – du skal jo bli kokk? Så der må vi klare å få elevene til å tenke, og klare å forklare, slik at de ser det selv hvorfor er det viktig. (student)

Avstanden mellom idrettshallen med KRØ-lærerne og avdelingene med elevene og lærerne på de ulike programmene gjør kommunikasjonen mellom de ulike avdelingenes ledere og lærere utfordrende. Rektor begrunner utviklingsprosjektet med at skolen i stor grad arbeider med elevenes læring med utgangspunkt i deres «leveårsutfordringer». Å øke gjennomstrømmingen generelt og særlig i kroppsøvfagsfaget, er et mål. Når de begrunner hvorfor utviklingsprosjektet er viktig, er rektor og skoleeier tydelige på både fylkeskommunens mål og Fagfornyelsens nasjonale målsettinger om å øke elevenes gjennomstrømming for bedre læring ved hjelp av god oppfølging. Både studenten, rektor og skoleeier ser utviklingsprosjektet i sammenheng med Fagfornyelsens mål om å utvikle profesjonelle læringsfelleskap for å bedre kommunikasjonen og relasjonene.

Behovet for å utvikle lærernes forståelse og kommunikasjonen mellom avdelingene har både rektor og studenten arbeidet med som et utviklingsprosjekt siden studenten ble avdelingsleder. Arbeidet utvikles videre gjennom rektorutdanningen og fortsetter etter utdanningen. Rektor beskriver det slik:

Hvordan skal vi jobbe kroppsøving tettere på kontaktlæreren og på avdelingene, og dette behovet så han (...). Allerede hans første lederuke så begynte vi å jobbe med den problemstillingen som etter hvert ble skoleutviklingsprosjektet hans: Det er 300 kolleger her oppe som han ikke treffer til daglig. Så behovet for å lukke det gapet, det klarer vi ikke på et kvarters jobb.

Studenten hadde så en oppstartsamtale med KRØ-lærerne på avdelingen for å øke innsikten deres. Han startet med å stille spørsmålet det første året han var leder, men sier at det har blitt viktigere og viktigere for ham etter hvert:

Jeg starta med å ha en sånn oppstartprat, eller sånn lettversjon det første året mitt her, og så har jeg stått sterkere og sterkere på, og viktigere og viktigere har det blitt for meg etter hvert. Det er den ene tingen, altså den praten der, og så har jeg også det at jeg ønsker at vi skal skape gode relasjoner (både innad og med elevene og lærerne på avdelingene) for å kunne påvirke dem med den innsikten og de målene vi har.

KRØ-lærerne og lærerne på RM (restaurant- og matfag) planla ulike tiltak. De hadde en utvidet kroppsøvfagsøkt for å få tid og ro til å prate med den enkelte elev og kontaktlæreren og etablere en god relasjon tidlig.

Selvfølgelig, vi har jo mail og Teams og SMS og alt det, men det blir en helt annen relasjon når vi setter av den tida til å skape en relasjon. Det er et grunnlag vi trenger for i ettertid få forståelsen til folkene og få kontaktlærerne med på lag og slik skape en god dialog.
(lærer A)

De planla ulike tiltak som tur for å sette mat og friluftsliv på dagsorden, fysiske aktiviteter i skolegården og samarbeid om utplasseringspraksis. Da elevene var utplassert i arbeidslivet, fikk de som oppgave å undersøke skadeutfordringer og fysiske utfordringer som kunne oppstå på arbeidsplassen. Det ble satt av tidsressurs til at KRØ-lærerne kunne følge opp elevene i praksis og gi tilbakemelding på oppgaven. I tillegg kom kommunikasjon om KRØ-faget med ulike utfordringer som deltakelse, gymtøy, manglende karakterer, sykdom etc. Disse tiltakene krevde at studenten/avdelingsleder sammen med sine lærere utviklet kommunikasjonsstruktur og arenaer for dialog mellom lærerne innad på avdelingene og mellom avdelingene, i tillegg til oppfølging av den enkelte lærer.

Den fysiske og situerte konteksten med avstanden mellom kroppsøvingshall og avdelingenes bygninger og lærernes og elevenes behov for å utvikle samarbeid og kommunikasjon på tvers av avdelinger om elevenes utfordringer og læring, sammen med nasjonale og kommunale styringssignaler som legger vekt på gjennomstrømming og læring, er førende og former utviklingsprosjektet. Utviklingstiltaket utfordrer den profesjonelle kulturen, som er preget av sine avdelinger, og at KRØ-avdelingens base ligger avsondret fra de andre avdelingenes baser. Det gir noen utfordringer i KRØ-faget og i kommunikasjonen om elevenes læring.

Utviklingsprosjektet fortsetter også etter at studenten har endt sin utdanning: «Jeg fortsetter med tiltakene i utviklingsprosjektet, gitt den avstanden vi har. Det er lett å si til dem (lærerne på andre programmer) at de bare kan komme en tur nedom her, men det er ikke mange som kommer innom her». Den systematiske oppfølgingen med strukturene som ble lagt for oppstartsamtalen og kommunikasjonsrutiner følges, og studenten tar tak i det som oppleves som utfordrende. Det gjelder blant annet lærernes konkrete oppfølgingspraksiser i møtet med enkelte lærere, enkelte elever og enkelte klasser.

Du trenger å følge opp. Gjør man ikke det, så blir det vannet ut (...). Men man må også gå inn med riktig innstilling selvfølgelig. Så jeg må også jobbe for å selge inn – dialog er viktig. De fysiske møtene skal man ikke kimse av. (student)

Studenten sier at arbeidet med utviklingsprosjektet, i tillegg til bevisstgjøringen knyttet til betydningen av dialog, har gjort ham mer bevisst på hvor komplekst arbeidet med utviklingsprosesser og endringer er. Arbeidet tar tid og krever engasjement og tett på handlinger, eller «nysgjerrighet», som studenten kaller det:

Jeg mener jeg har blitt mer bevisst på at ting tar tid. Vi snakker om det på en måte, gjorde noen erfaringer med det også etter hvert når vi jobba med våre tiltak her, og diskuterte og pratet med kollegaer. Å ta seg tid og å følge opp – det er ikke bare å gi tilliten – men jeg må vise nysgjerrighet.

Rektor forteller at hun har hatt en aktiv rolle inn i studentens utviklingsprosjekt. Hun har en gjennomgang og diskusjon med studenten om oppgavene han har knyttet til utviklingsprosjektet:

Alle har jeg en gjennomgang med når de begynner å skissere hva skoleutviklingsprosjektet skal være. Så vi har fått et akademisk samspill. Jeg ønsker jo også være med dem og diskutere oppgavene, fra de kommer inn og har noen tanker. Og så er det jo også ivaretagelse og hjelpe dem i den fasen der. For jeg kan jo ikke pålegge dem rektorutdanning hvis ikke det har direkte relevans for den oppgaven eller det ansvaret de har her.

Studentens utviklingsprosjekt, og de andre ledernes utviklingsprosjekter, diskuteres i ledergruppa. Ledergruppen mener å se resultater av studentens arbeid med utviklingsprosjektet. Han har blitt tydeligere i sin bestilling og sine lederhandlinger etter hvert. En sier det slik:

Jeg ser at vi får mye tilbakemeldinger når vi har elevene utplassert i bransjen på at de ikke kan stå, de orker ikke å stå en hel dag, ikke sant, man kan ikke stå. Da tror jeg studenten er mye mer tydelig på at han linker det opp mot hva eleven skal, og gjør endringer slik at elevene skal greie å lykkes mest mulig. (avdelingsleder A)

En annen leder sier: «Det er jo et mye bedre samarbeid i dag enn det har vært tidligere. Det er i forhold til den tilpasningen til yrke». En av lærerne sier det slik:

Har jo merket litt forskjell (...) de er «veldig på» med våre elever, og det synes jo vi er fint, for det er elever som ikke er så vant til å gå på skole. KRØ kommer alltid opp i opptak på året og hilser på alle klassene og de enkelte lærerne, og de er med på våre aktiviteter –

vi har ganske mange aktiviteter i oppstarten, og KRØ er veldig flinke til å møte opp når vi ber om det. (lærer A)

Skoleeier sier at hans primære kontakt på skolen er med rektor, og at han har lite detaljert kunnskap om studentens utviklingsprosjekt. Men at utviklingsprosjektene har bidratt til at skolen jobber mer systematisk med vurderingsarbeid og vurderingskultur: «De er enda tydeligere på hva som fremmer læring, hva det er som gjør at elever føler mestring, trygghet, tilhørighet, hvilke aktiviteter skal vi jobbe med for at våre ansatte og elever endrer praksis».

Slik vi tolker studenten, så har ledelse av utviklingsprosjektet gitt ham mulighet til å følge utviklingsprosjektet over tid og arbeide mer systematisk med det gjennom strukturene han har bidratt til å lage. Å bruke tid, utvikle strukturer, følge prosessene, gjøre erfaringer og følge dem opp er forutsetninger for å utvikle både nysgjerrighet og tillit. Studentens ledelse er tilpasset og preget av de lokale forholdene på skolen, det vil si den situerte konteksten og profesjonskulturen.

Endringer i skolen som organisasjon

På spørsmålet om studentens utviklingsprosjekt har ført til noen endringer i skolens organisasjon, forteller studenten at kommunikasjonsrutinene mellom avdelingene har blitt bedre i den forstand at det avsettes tidsressurser og de har en felles agenda på møter, samtidig som han har blitt mer open-minded på en måte som gjør at han både deler og søker informasjon. Han beskriver følgende: «Når jeg ville ha kroppsøvingslærerne ut på avdelingene, så måtte jeg jo ta tak i det, for jeg sa at vi kunne jo ikke gå som en vennegjeng. Vi går for å besøke en faggruppe, en faglærer eller kontaktlærer».

Måten de samarbeider på, gjør at relasjonen mellom kroppsøvingslærerne og kontaktlærerne blir tettere knyttet til faget og eleven. Rektor beskriver samarbeid slik:

For det kan høres som små grep eller bagateller, med det faktum at kroppsøvingslærer og kontaktlærer sammen har ansvaret for en tur første skoleuke for å bli kjent, det er ny praksis som berører alle ved vg1-klassene. Det er den løpende problemstillingen om at elevene spiller oss ut mot hverandre, hvis det er noe, ikke sant. For det er så stort her, så da ser jo de også at kontaktlæreren min som forvalter samarbeidet med hjemmet, står skulder ved skulder med kroppsøvingslæreren, og at her slipper de ikke unna med tullball som skjer langt av gårde når de skal ned i idrettshallen. Det har skjedd ting!

Rektor sier at det er en rød tråd i det studenten har gjort med skoleutviklingsprosjektet, og det han har gjort tidligere. Hun strever litt med å isolere det som gjøres i rektorutdanningen fra det han arbeidet med før studiet. Hun beskriver hvordan avdelingslederne må motivere og forlike lærerne. Dersom han skal få til noe som helst, så må han arbeide som en stabsleder – arbeidet må gjøres gjennom avdelingen. Rektor kommer med et eksempel:

Nå har vi terminkarakterfrist i morgen, og det er jo 2–300 elever som stryker i et eller annet, og de aller fleste stryker bare i ett fag. Så i kroppsøving er det en del undring hvorfor skjer det at en del elever stryker? Det bør ikke være slik. Møter du opp og har med deg joggesko, så består du her. Enten du løper i hijab og skjørt, ikke sant, så her er det det å jobbe med læringsmiljøet og motivere dem til å faktisk gå.

Det arbeides i avdelingsmøtene med å utvikle læringsmiljøet i kroppsøving. For å utvikle lederfelleskapet på skolen bruker rektor også bevisst ledermøtene til avdelingsledernes utviklingsarbeid. Her må studentene på rektorutdanningen presentere utviklingsarbeidet sitt og dele erfaringer og hva de har lært:

Jeg så en merverdi ikke bare for den enkelte leder, men for gruppen vår. Og da er vi tilbake til grunnen for organiseringen. Vi har den strenge avdelingsstrukturen hvor vi har en språklærer, vi har en kokk, vi har en medieperson, vi har en sykepleier, vi har en ingeniør, og tenkte at hvor i all verden skal vi finne det minste felles multiplumet uten å utfordre avdelingsstrukturen. Sykepleierkulturen må få leve i bygg B, men vi må ha noe som er felles. Jeg så en potensielt større gevinst, utover den enkelte leders praksis. (rektor)

Avdelingslederne utfordres til å dele med kolleger på egen avdeling. Rektor forteller om et annet grep hun har gjort:

Vi er jo mange ikke sant, 14 snart 15, og jeg deler dem inn i makkergrupper. Så deres «student» er jo del av en makkerledergruppe sammen med leder her på FII og på elektrofag. Makkergruppene bidrar til å bygge gjensidig avhengighet. Og at det ikke bare skal bli avdelingsindianere der ute. Der har disse makkerarenaene vært viktig.

Makkergruppene skal også bidra til å bygge lederfellesskapet, overskride avdelingsstrukturen og trygge lederne. Rektor sier at hun er visjonær og ønsker å pushe handlingsrommet slik at studenten skal se muligheter i utviklingsarbeidet. Hun anser det som sin rolle å tenke videre om behovene, men får av og til beskjed fra ledergruppen om at nå bør de implementere og internalisere det de har satt i gang, og ikke «legge noen nye erter på tallerkenen», en metafor de bruker. Hun forteller at hun er sikker på at hennes ledes deltakelse på rektorutdanningen har bidratt til læring i skolen «fordi vi har noen felles referanser og jobber etter de samme modellene, og vi knytter diskusjoner om virksomhetsplanen til den akademiske læringen». Lederne som ble intervjuet, er enige om at deling av erfaringer gir inspirasjon, og det har vært lite motstand. Motstanden ligger mer i timeplankabalen og de fysiske forholdene ved skolen. Lærergruppen har erfart at studentens utviklingsprosjekt har bidratt til mer samarbeid og gitt større fokus på elevene. Dette skjer på alle nivåer, fra ledelse til lærere. De sier at de erfarer at rektorutdanningen kommer lærernes arbeid til gode. En av lærerne sier det slik:

(...) at alle lederne går på rektorutdanning, er jo også en måte å sikre at det (utviklingsarbeidet de gjør) har en forankring, og det tror jeg er kjempeviktig. Det kommer jo oss lærerne til gode at det er godt utdannede ledere, og så er det den balansen mellom å være godt utdannet og ha en finger nedi jorda – det hjelper ikke å være godt skolert om du ikke kan bruke det inn mot praksis. (lærer A)

Skoleeier forteller at han ser at skolen arbeider systematisk og bygger profesjonsfellesskap som rustet lederne til å ta større ansvar:

Jeg oppfatter at skolen har en klar filosofi for hvordan ledelse skjer i et fellesskap, og at de er opptatt av å være oppdatert på både pedagogisk forskning og ledelsesfaget. Det har de løst ved at de systematisk har sendt sine ledere på rektorutdanning nettopp for å ha et felles grunnlag når de drøfter det i sitt lederarbeid. Det er en stor skole med mange ledere, men rektor er veldig tydelig på at med den organisasjonen de har, så må enhver avdelingsleder faktisk være rektor ute på eget hus, og derfor blir det ekstra viktig at de får et felles grunnlag.

Han mener at lederne utvikler seg og endrer seg gjennom å delta på rektorutdanningen. Det begrunner han ved å vise til hva han ser i ledermøter, hvor de rigger en hel dag og utfordrer skolen på hva de kan gjøre med skolens ulike fokusområder. Han hører det i fremlegg av utviklingsarbeider, i dialogen og diskusjonene og av hvordan dette omsettes i praksis.

Det er jo like interessant for meg å høre på den diskusjonen som går mellom deltakerne, ja, mye mer enn det som går mellom meg og skolen (...) det vil si hvordan de utfordrer hverandre og hvordan de bruker teorigrunnet sitt både på fag og på system. Jeg er helt sikker på at det setter spor. (skoleeier)

Han forteller også at fylkeskommunen har noe de kaller triangelsamtaler. Målet med triangelsamtalene er at tre rektorer og skoleeier møtes og snakker om skoleutvikling på egen skole. De utfordrer og undersøker hverandres praksis. I disse møtene har case-skolen status som et spennende og nyttig sted der andre skoler kan lære. Andre skoler er nysgjerrige på hvordan case-skolen organiserer og gir større ansvar til mellomledernivået, noe som gir ringvirkninger til praksis. Skoleeier sier også at rektor er tydelig på grep hun gjør ved å kreve at de skal ha rektorutdanning, og at minimum to skal delta samtidig slik at det å ta utdanning ikke blir et ensomt prosjekt.

Endringer i studentens ledelsespraksis etter rektorutdanningen

På spørsmål til studenten om hvordan han har endret seg som leder som følge av deltakelse på rektorutdanningen, svarer han at han har fått mer kunnskap og bedre ferdigheter i å strukturere møter. Han har lært å ta seg god tid med ting og sørge for at alle skal bli hørt. Studenten sier:

Jeg har fått den kunnskapen om metoder. Så sånn sett har jeg utviklet meg som leder og blitt tryggere. Rektorutdanningen har for eksempel styrket min sak om å begrunne ressursbehov i utviklingsarbeid som jeg presenterer på ledermøter og får godkjent.

Han forteller videre at rektorutdanningen ga ham en mulighet til å følge opp utviklingsarbeidet over tid. Det har hjulpet ham til å drifte, jobbe mer systematisk og selv bli hørt. Her viser han til møteledelse, IGP-modellen, det å være en demokratisk leder samt at legitimiteten som leder har økt:

Jeg får jo mer legitimitet når jeg har rektorutdanningen i bunn, og jeg har jo ting å bruke derfra som vi snakker om her på skolen. Så er det mer strukturen og tankene på utviklingsprosjektet og hvordan jeg skal gjennomføre det, dét har jeg dratt med meg. (student)

Både studenten og rektor mener at rektorutdanningen bygger lederlegitimitet. Rektor er sikker på at studenten har utviklet seg som leder. Hun sier at i rektorutdanningen bygges de opp som ledere, det gir dem noen felles referanser, og de jobber etter de samme modellene. Hun er opptatt av at avdelingslederne skal ta rektorutdanningen ved en bestemt institusjon, og sier at «det er viktig for oss at det er denne bestemte utdanningen, for på denne knytter vi arbeid med virksomhetsplanen og utviklingsarbeidet til den akademiske læringen». Rektor utdyper:

Det kan være interessant med andre perspektiver også, men jeg har sett at det er så store forskjeller mellom lederne våre både i avdelingene de leder og i egen bakgrunn, at rektorutdanningen må være lik, og vi må ha noe som er felles.

Ledergruppen med de tre avdelingslederne vi intervjuet, er samstemt om at rektorutdanningen setter spor. Én forteller at det merkes på endringsviljen. Den får lederne til å tenke nytt:

Man får litt nytt inn og litt nye impulser, nye teorier som de ønsker å teste ut, som det også er krav om at vi tester ut. Så endringsviljen er her – en får på en måte bare teorien hengt på den endringsviljen som er. (avdelingsleder A)

En annen avdelingsleder forteller at når de diskuterer i ledermøter, så refereres det til teori fra rektorutdanningen, og de sier «dette kommer du til å lære på rektorutdanningen fordi det er en sånn og sånn teori» (avdelingsleder B). Avdelingslederen beskriver videre at arbeidet blir satt mer i perspektiv gjennom rektorutdanningen. En annen av avdelingslederne som ikke har gått rektorutdanningen, forteller at hun blir nysgjerrig og noterer når det blir referert til litteratur og ulike modeller. Hun har en lang liste med lesestoff og en bokstabel på nattbordet.

Studentene som deltar i rektorutdanningen, legger fram utviklingsarbeidet for ledergruppen og deler forskning og litteratur, slik også de andre deltakerne i ledergruppen gjør. Det fortelles at det gir trygghet, og at det ikke er skummelt å dele med resten siden det blir tatt veldig positivt imot, og det blir stilt nysgjerrige spørsmål. En avdelingsleder sammenligner med andre skoler hvor lederne ikke er pålagt å ta rektorutdanning, og beskriver det slik:

Når vi tar rektorutdanning, er jobben mye mer i tråd med de retningslinjer og krav som vi har på oss, om å videreutvikle oss selv. Det er det vi føler. Vi har det mer gjennomsyret i ledergruppa her. Det starter fra rektor, og at alle sammen må være bevisst, at vi skal hele tiden se framover og hva som er elevens beste i tråd med synet som ligger der. For det gjennomsyrer veldig her, kontra andre skoler. Du føler kanskje at vi ligger langt framme når det gjelder å jobbe systematisk, med stadig å bli bedre og utvikle oss selv.
(avdelingsleder A)

De to lærerne vi intervjuet, er opptatt av hvordan kulturen legger vekt på deling, med rom for å spørre og prøve ut noe nytt. Hvis noen har en idé, er det ikke slik at det gamle ikke er godt nok, men folk er nysgjerrige og ønsker å høre mer. Samlet sett oppleves dette som gøy: «La oss ikke miste dette, for det må jobbes med hele tiden. Det krever at man strekker seg litt ekstra og byr på seg selv – ikke lener seg tilbake eller snur seg» (lærer A). Begge er enige om at avdelingsleders lederopplæring har betydning for systemet og for praksis som hele tiden er til det beste for elevene.

Skoleeier kommenterer også betydningen av rektorutdanningen og dens innhold. Han mener utdanningen har stor betydning, ikke minst for at mellomledernivået skal forstå hvilken kompleks organisasjon skolen er:

Det er kanskje der vi strever mest – med å forstå komplekse organisasjoner og organisasjonstilhørighet i en politisk styrt virksomhet. Jeg mener at vi strever mest på mellomledernivå med å forstå hva en politisk styrt virksomhet er. Det er veldig variabel kompetanse på det å forstå hva en politisk styrt organisasjon har som premisser, og det at politiske vedtak faktisk gir noen forpliktelser. Der tror jeg rektor på denne skolen har kommet ganske langt med at det er mellomlederen her som primært tar rektorskolen. Så her mener jeg å se en forskjell. Da tenker jeg at dette kunne vi ha vært enda bedre på generelt. (skoleeier)

Han utdyper med å si at det er et stort behov for mellomlederkompetanse som får fram skolens kompleksitet med dens mandat og styring. Han er glad for statusen rektorutdanningen har fått, og betrakter det som en karrierestige i skolen. I møter med case-skolen erfarer han at det er mye mindre «jeg synes», og at det er en begrunnet diskusjon og en forståelse av eget standpunkt som tydelig kommer til syne. Samtidig opplever han at de er kritiske på den måten at de ikke umiddelbart velger første løsning, men våger å stille spørsmål ved det som blir servert. Han er helt sikker på at den ledelses- og læringskulturen som er bygget på skolen, har en klar sammenheng med at de har satset systematisk på rektorutdanning: «Ja, jeg tenker det er en stor inspirasjon».

Oppsummering

Skoleutviklingsprosjektet som studenten gjennomførte, ble over tid utviklet i et samarbeid med rektor, og det passet derfor godt inn i skolens satsing. Det dreide seg om hvordan kroppsøvfaget kunne knyttes tettere til kontaktlæreren og avdelingene, og det har satt flere «avtrykk i praksis». Fra en praksis der samarbeidet mellom kroppsøvingslærerne og lærerne på de andre avdelingene kunne betegnes som sporadisk, mye grunnet avstanden til idrettshallen, er det flere eksempler på endring av praksis som viser at elevene følges opp mer systematisk. Det gir resultater. Mellomledere, rektor og skoleeier vinkler og vektlegger ulike aspekter ved

studentens utviklingsarbeid ut fra sine roller. Skoleeier opplever at skolen har en klar filosofi om at ledelse skjer i et fellesskap, at det er et felles ansvar, er distribuert og følges opp kollektivt. Rektor ser studentens utviklingsarbeid i sammenheng med skolens behov og satsinger og er bevisst på ledergruppens rolle som et kollektiv hvor utviklingsarbeid både presenteres, drøftes og utvikles i ledersamlinger. Både studenten selv og lærere beskriver at det har skjedd en utvikling i studentens lederpraksis. Det fortelles at en tydeligere møteledelse og endring til en mer demokratisk ledelse har bidratt til en ny og tettere kommunikasjon og samarbeidskultur om elevene. Studenten har fått legitimitet gjennom kunnskap om teori, noe som har bidratt til større trygghet i lederrollen både mot lærere og innenfor ledergruppen.

5 Case 2 Etablering av nye samarbeidsformer i videregående skole

Trond Lekang, Nord universitet
Åse Slettbakk, Universitetet i Tromsø

Ingress

Case 2 viser hva som skjer når en rektor ved en middels stor videregående skole går i gang med et utviklingsarbeid som dreier seg om en lokal operasjonalisering av fylkeskommunens strategiplan. Studentens arbeid lokalt har hatt fokus på at skolens aktiviteter skal føre til mer og bedre læring og inkludering. Han erfarer at det å våge å stille spørsmål ved eksisterende praksis og utfordre lærernes tradisjonelle handlingsteorier bidrar positivt til utvikling av nye praksiser der elevens læring og utvikling er i sentrum. Gjennom ledelse av det lokale strategiarbeidet fikk rektor bekreftet sin ledelsesfilosofi ved å tilrettelegge for utforskning og dialog med de ansatte.

Kontekstuelle forhold

Case-skole 2 er en middels stor videregående skole med 170 elever og 75 ansatte. Halvparten av de ansatte er i pedagogiske stillinger. Skolen ligger i en mindre distriktskommune og tilbyr studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Elevtilfanget for skolen strekker seg ut over kommunegrensene, for i tillegg til vertskommunen rekrutterer skolen fra flere andre kommuner og to nabofylker. Skolen har en yrkesfaglig landsdelslinje og disponerer et hybelhus for tilreisende elever. Skolen har mange elever med sammensatte utfordringer. Rektor har vært leder ved skolen i 1,5 år og har arvet skolens styringsstruktur. Ledergruppen består av rektor, tre avdelingsledere, to pedagogiske ledere og en driftsleder, samt mellomledere på vedlikehold, renhold og kantine. De pedagogiske avdelingslederne har personalansvar for lærerne på studiespesialiserende og yrkesspesialiserende utdanningsprogram og samarbeider tett med lærerne om utfordringer i klasserommet. Ressursteamet er et eksempel på det tette samarbeidet. Teamet består av en spesialpedagogisk koordinator, avdelingslederne, rådgiver, representant for PP-tjenesten og rektor. Ressursteamet hjelper til i utfordrende elev- og classesaker. Ved behov inviteres faglærere, miljøarbeider og eventuelt kontaktlærer inn i samarbeidet om enkeltelever eller enkeltklasser.

Fylkeskommunens nylig reviderte strategiplan er synlig oppslått på veggen på rektors kontor. Planen uttrykker et positivt fokusert elevsyn, med eleven i sentrum for virksomheten. I samtaler med ansatte får vi bekreftet det positive elevsynet. Rektor uttrykker tydelig at skolen får stor støtte fra skoleeier, samtidig som skoleeier har tydelige krav til skolen på å levere kvalitet i utdanningen. Det er tett kontakt mellom skolen og fylkeskommunen, og den tette kontakten går begge veier. Fire ganger i året samles rektorene i fylkeskommunen over to dager for å jobbe med skoleutvikling. Dette profesjonsfellesskapet blir sterkt verdsatt av rektor. Han beskriver det som opplevelsen av «å gå samme vei og være på samme lag». En bekymring hos rektor er at skolen alltid er på minussiden budsjettmessig, men han har en åpen dialog med skoleeier om situasjonen. Vertskommunen for skolen strever med forvaltningen av lovpålagte rettigheter for elever i videregående skole, blant annet med hensyn til tilgangen til helsesykepleier. Fylkeskommunen har derfor digitalisert tjenesten og tilsatt en helsesykepleier fra en større bykommune som elevene kan samtale med ved behov. Rektor argumenterer for viktigheten av å

ha de digitale hjelpemidlene på plass for at elevene skal få en så god skoledag og hverdag som mulig.

Studentens skoleutviklingsprosjekt

Utviklingsprosjektet handler om den aktuelle skolens arbeid med fylkeskommunens strategiplan. Fylkeskommunens strategiplan for videregående opplæring er politisk vedtatt og blir revidert med tre års mellomrom, og fylkestinget har nylig vedtatt en ny strategi. Den nye planen er betydelig kortere enn den gamle, mer presis, men vedtatt med utgangspunkt i Fagfornyelsen. Prinsippene bygger på at alt skolene gjør, skal føre til mer og bedre læring og inkludering. Samhandlingen skal hele tiden ha eleven i sentrum. Virksomhetsplattformen til den utvalgte videregående skolen bygger på denne strategiplanen. Rektor ønsker å bruke rektorutdanningen til å fortsette det lokale arbeidet med strategiplanen for å utvikle en felles forståelse av samfunnsoppdraget og læringssynet på skolen slik at han sammen med personalet utvikler en felles forståelse og praksis til elevenes beste. Han har tatt utgangspunkt i hvordan han vil bruke rektorutdanningen i utviklingen av skolens elev- og læringssyn. Fokus skal være på inkludering, samhandling, veiledning, demokrati og livsmestring. Rektor sier:

Den pedagogiske grunnmuren må sitte for at læring og mestring på individnivå skal skje. I tillegg settes dette i kontekst av helhetstanken med livslang læring, der læring skjer i alt man gjør. I dette ligger også danning gjennom hele livet, livslang læring.

Ifølge rektor som beskriver skolens forståelse av planen, handler dette ikke bare om å lære, det faglige, det handler også om dannelsenaspektet, det å bli en viktig del av samfunnet og skolesamfunnet. Rektor forklarer hensikten med planen:

Så det var noen politiske partier i fylkestinget nå som synes at planen virket veldig kort. Men når de begynte å se på essensen i den, så ble de sånn, okay. Det handler om å åpne dører for fremtiden, men det var for å få politikerne til å skjønne hva vi egentlig mente med det. Men så er det sånn også da at hver enkelt skole skal ta utgangspunkt i strategiplanen, og så lages en egen skolestrategi basert på dette. Hvor står vi i forhold til dette her? Hva må vi ta grep om? En viktig indikator på det er elevundersøkelsen som vi gjennomførte og har offentliggjort nå, forteller litt om pulsen i skolen.

Skoleeiers forventninger til utviklingsprosjektet handler om å bygge kompetanse som kan brukes i kvalitetsarbeidet som fylkeskommunen driver i videregående opplæring. Skoleeier har forventninger om at skoleutviklingsarbeidet skal bidra til å utvikle ledergruppen lokalt. Utviklingsarbeidet er drøftet i rektorkollegiet. Skoleeier beskriver dette slik:

Vi forventer at de bruker kompetansen som de opparbeider i hverdagen for å bygge opp egne ledergrupper og utvikle profesjonsfelleskap lokalt. Utviklingsprosjektet ble informert om og rektor ga beskjed om det da han startet i lederjobben og hva/hvordan han ville jobbe med. Det gjør jo alle rektorene og lederne hos oss. Det vi kan si generelt om alle lederne, er at vi ser absolutt spor av den kompetansen de bygger, fordi at det som går gjennom på rektorutdanningen er veldig relevant i forhold til hva vi jobber med, og nær sagt til enhver tid. Jeg har vært heldig og vært med på dette og har brukt å ta meg tid til mange av de avslutningene og ser jo at det de jobber med, er noe som de får direkte bruk for i skolen.

Ledergruppen og lærergruppen opplever at ledelse av skoleutviklingsprosjektet handler om å skape en god dialog, om å være inkluderende. En klar oppfatning er at å lede ikke er noe ovenfra og ned – det må skapes dialog. Begge gruppene framhever at skolen har en *vi-følelse*. Ledergruppen opplever rektors ledelse som ikke-autoritær, og skoleutviklingsprosjektet drives av ledergruppen, noe som også omtales som positivt. Ledergruppen forklarer det slik:

Nå er vi jo i en prosess, men nå skal prøve å se litt på arbeidsoppgaver og organiseringen for å gjøre det lettere og bedre på alle måter. Få organisasjonen til å fungere på en måte

hvor alle skjønner hvor ting hører hjemme. Ja, så for det har jo vært litt kaotisk til tider der alle springer til alle. Så vi har prøvd å lage et ordentlig organisasjonskart hvor ting er, og vi skal prøve å få et møte en dag, men vi må bli enige om hvem som har de forskjellige oppgavene. Mitt inntrykk er at strukturen ikke har vært optimal, men rektor jobber hardt for å endre strukturen og få den til en positiv retning. Rektor sier at vi skal skynde oss sakte, og det handler om at personalet ikke føler seg styrt ovenfra og ned.

Både ledergruppen og lærergruppen opplever strategiarbeidet som en sentral del av skolens mandat og oppgaver. Lærergruppen beskriver utfordringer med at ledelsesgruppen er ny, og det er vanskelig å si noe om hvorvidt skoleutviklingsprosjektet har lyktes. Gruppen beskriver skolens arbeid med elevsyn som en del av prosjektet. Fagfornyelsen settes også i sammenheng med skolens utviklingsprosjekt. Lærergruppen sier at det den siste tiden har vært noe mindre fokus på Fagfornyelsen, og at de arbeider med relasjonsbygging. Lærergruppen uttrykker dette slik:

Samtidig som det er sterkt fokus på eleven i sentrum, startet vi i høst opp med relasjonsbygging, og det er kanskje noe som kom fra fylket, det er litt vanskelig å si om det er relatert til strategiplanen, men det kan det jo være. Rektor er veldig opptatt av det, og måten han opptre i forhold til oss, handler om relasjonsbygging, og det er jo viktig for enhver organisasjon.

Skolen har faste møteplasser fra høsten i første termin. Lærergruppen forteller at det pleier å bli litt endringer underveis. De har inntrykk av at det fra ledelsens side gis tillit, noe de setter veldig pris på. Samtidig er det tydelig at enkelte ting må gå via avdelingsleder. Strategiarbeidet tar utgangspunkt i hvor ansvaret for drift og utvikling i skolen må være, og det uttrykkes at tillitsforhold er en viktig del av dette arbeidet. I skolens fellesmøter arbeider de med strategiplanen, og ledelsen har tillit til at lærerne gjør det arbeidet de er satt til å gjøre.

Endringer i skolen som organisasjon

På spørsmål om studentens utviklingsprosjekt har ført til endringer i skolens organisasjon, svarer rektor at han har lagt særlig vekt på dialogen med lærerne:

Men det der er ganske sånn krevende operasjon, det har jeg erfart som skoleleder at av og til må man skynde seg sakte. Det her med dialog og snakke sammen er kjempeviktig. Kommer du og trør ting ned over hodet på folk uten å ha gode prosesserer, så kan det legge grunnlag for konflikter og uoverensstemmelser, og da er det mye bedre å ta en prat så de som synes det her er vanskelig, får komme med sine refleksjoner, og så får vi finne ut av hva vi må justere for å gå samme vei, da. Så jeg opplever her nå at man går samme vei, men hele tiden dukker det allikevel opp spørsmål knyttet til hvordan de praktiserer.
(rektor)

For å eksemplifisere dialog beskriver rektor viktigheten av å håndtere kritiske spørsmål. I sitt eksempel trekker han frem skolens praksis med å bruke anmerkninger som irettesettelse av elever som ikke gjør lekser, ikke har med seg nødvendig utstyr eller utviser uønsket atferd. Han forteller at kollegiet har diskutert verdien av anmerkninger kontra det å ha god dialog med elevene og veilede dem i ønsket retning. «Bare å hive ut en anmerkning kan ofte føre til at elever får enda større motstand til skole og læring». Rektor reflekterer over at lærerne er oppdratt i en tradisjon som ikke nødvendigvis tar utgangspunkt i de føringene og forventningene som ligger i Fagfornyelsen. Rektor ønsker større åpenhet og kollektive refleksjoner over nåværende praksis.

På spørsmål om rektors utviklingsprosjekt har ført til endringer i skolens organisasjon, forteller ledergruppen at strukturen ved skolen ikke har vært optimal, men rektor jobber hardt for å endre strukturen i en positiv retning. «Nei, det handler litt om å fjerne støy (...) Lærerne kan be om overtid for å løfte fingeren» (leder 1). Leder 1, som tidligere har deltatt i rektorutdanningen, utdyper:

Vi får jo et annet perspektiv på ting. Det er jo mange oppgaver vi hadde som gjorde at man måtte tenke seg litt om hvordan man handler og hvordan man selv så på ting og hvordan man utførte jobben sin. Jeg fikk mange tanker rundt det med utøvende ledelse og ledelse overfor andre (...) Grubla litt over måten man agerte.

Ledergruppen erfarer at rektor er inkluderende. «God som rådgiver og god dialog, og ikke noe ovenfra og ned. Altså her er det dialog, og det er jo riktig at vi har en sånn *vi-følelse*. Ikke sånn autoritær drivemåte, her er det *vi* som er drivkraften, og det gjelder også lærerne» (leder 2). Ledergruppen forteller videre at rektor er opptatt av kjerneoppdraget og har fokus på gode prosesser i kollegiet, med dialogen i sentrum. Lovverket er retningsgivende i arbeidet, både opplæringsloven og bestemmelser fra skoleeier. Ledergruppen opplever at rektor kommuniserer et tydelig verdisyn, slik lærer 1 bekrefter:

Lærerne erfarer en rektor som setter eleven i sentrum og forventer det samme hos alle ansatte. Jeg opplever det veldig sånn i alle fall; han vil at alle skal vite hva som skjer, og hva han selv jobber med.

På spørsmål om endringer svarer lærerne at dette er det vanskelig å si noe konkret om. Lærer 3: «Jeg tror at det er mange av de små tingene, for han er jo opptatt av at alle vi på skolen er med på å (...) altså at alle er her for elevene sin del, elevene i fokus, enten det er dem som er innenfor renhold, kantina, lærere». Lærer 2: «Kantina. Vaktmester, alle. Alle har samme, ja, tenker likt».

Han (rektor) har jobbet veldig godt med å legge til rette for minoritetsspråklige. Han (rektor) startet ikke jobben, men han har fått mer system rundt det. At vi får god undervisning og støtte rundt de minoritetsspråklige som trenger det. (Lærer 3)

Når lærerne blir spurt om hvordan rektor håndterer motstand eller kritikk, svarer lærer 1:

Jeg har et ganske godt eksempel på det fra i fjor. Jeg husker ikke så godt hva saken gjaldt, men da innkalte han til det han kalte for en spørretime. Så satt han seg midt i auditoriet, og så fikk alle stille seg opp med spørsmål og så svarte han på hvordan det var. Men han var så ærlig og åpen og forklarte hvorfor ting var som de var (...) Jeg tror han tåler veldig godt å få kritikk og ønsker å se om det er noe som skal endres på eller bør endres på.

På spørsmål til skoleeier om studentens utviklingsprosjekt har ført til endringer i organisasjonen, ser skoleeier klare spor i møtene av hvordan ledergruppen samarbeider. Han beskriver at dette ganske så sikkert må tilskrives den kompetansen han har opparbeidet seg i rektorutdanningen. «Ikke minst det at han gjør strategiarbeid, hvordan han har lagt an i strategiarbeidet lokalt i skolen» (skoleeier). «Om det skyldes strategiarbeidet hans nå, det er vanskelig å si. Det kan jo være andre forhold ved ham som rektor, og det kan være en videreføring fra forrige rektor».

Endringer i studentens ledelsespraksis etter rektorutdanningen

På spørsmål om hvilke bidrag rektorutdanningen har gitt til rektors ledelse og læring, og hvilke endringer som er gjennomført som følge av deltakelsen i rektorutdanningen, svarer rektor at utdanningen har gitt ham kunnskaper og ferdigheter, men han trekker også frem at ledelse i skolen ikke bare handler om rektor.

Distribuert ledelse, demokratiforståelse og god dialog er noe som informantene trekker frem for å synliggjøre endringer i rektors lederpraksis etter rektorutdanningen. Rektor uttrykker det slik: «Sånn innledningsvis så har vi jo en helt ny ledelse. Det er klart at det jo er jeg som har tilsatt de nye lederne, og jeg har vært nøye på at jeg fikk ledere inn som har samme filosofi som meg».

Det kan se ut som om lederpraksisen, med sitt store fokus på innføring av Strategiplan, påvirkes av politisk nivå i fylket. Stor lojalitet til bestemmelser ser ut til å være en nøkkelfaktor for å få til utvikling.

Ledergruppen beskriver rektor som god til å gjøre research når det kommer opp et tema. Han snakker med ledergruppen før han går videre med saken. Lærerne opplever et tydelig verdisyn hos rektor – eleven i sentrum og fokus på kjerneoppdraget, noe som er i tråd med strategiplanen. Lærerne trekker frem rektors holdninger – tillit, opplevelsen av autonomi og samtidig «dra lasset sammen». Skoleeier ser absolutt spor av den kompetansen de bygger i utdanningen, for det som gjennomgås på rektorutdanningen, er veldig relevant i forhold til hva fylkeskommunen jobber med. Skoleeier uttrykker det slik:

Han er veldig kjapp med å være på som leder på en god måte. Og det tenker jeg er et tegn på at han har bygd kompetanse i løpet av studiet her som er veldig relevant i forhold til der han jobber nå. Hvis han har tatt en avgjørelse, så vil han kvalitetssikre for å ikke trække på noen.

Skoleeier trekker også fram at rektor bringer innspill inn fra lokal skole:

Han er en veldig viktig del av ledergruppen. Han er åpen, ikke den typen som sitter på sine løsninger og ikke vil viderefordle. Han er også flink til å ta kontakt med de andre i kollegiet. Han bruker egentlig ulike kompetanser. Han er god til å utnytte de enkelte spesialfeltene våre.

Rektor forteller at han kjenner godt til videregående skole, og at arbeidet i basisgrupper har vært noe av det han har lært mest av i utdanningen. Som nyttig trekker han også frem mentoren fra universitetet og kunnskapsutvikling gjennom erfaringsdeling og case-jobbing. Han uttrykte det slik:

Den tilliten vi hadde i gruppen, der medstudenter og mentor ga tilbakemeldinger, det er jo en fantastisk deling, og det å bygge opp folk og gi gode verktøy på veien videre. I tillegg at man fikk knyttet på masse teori og empiri i alt sammen. Så for meg var det utrolig okay, og det, det var ei utdanning jeg anbefaler til alle sammen. Jeg har ofte drodla litt på hvorfor det heter rektorutdanning, egentlig burde det hete skolelederutdanning. For det er jo ikke bare rektorer som er med, det er kanskje minst rektorer som er med i utdanningen. Men jeg satt igjen, jeg lærte veldig mye altså. Og ut ifra det vi snakket om med mine medstudenter, vi har jo masse kontakt enda, i basisgruppen. Det var veldig matnyttig.

Rektor mener rektorutdanningen både er praksisnær og kobler på viktig teori. Selv om han har tatt omfattende lederutdanning fra før, opplever han at rektorutdanningen har gitt ham andre, mer konkrete og praksisnære erfaringer. Skoleeier deler rektors oppfatning og sier at rektorutdanningen er med og bidrar til utvikling av profesjonene og profesjonsfelleskapene. Erfaring og kompetanse bygges gjennom daglig arbeid, og rektorutdanningen beskrives derfor som en utdanning som tar tak i praksisnære spørsmål som igjen løftes frem i regionale rektormøter.

Skoleeier fremhever betydningen av avslutningsdelen av rektorutdanningen. Han sier følgende:

Avslutningen i rektorutdanningen treffer veldig godt. Det er veldig godt innhold, og jeg har jo vært gjennom det selv og har på en måte erfart viktigheten av at du bygger et felles kunnskapsgrunnlag i en ledergruppe som gjør at du kan jobbe mye mer effektivt med kvalitetsarbeid ute i skolen. Jeg gjør meg noen tanker om i hvilken grad det kunne det ha vært mer spesifikt i forhold til hvordan vi jobber i eget fylke? Det kunne da vært knyttet i større grad til hva som skjer i praksisfeltet. Men det er alltid utfordrende for ikke å gå glipp av et godt innhold i kurset som det er i dag, og som er viktig for at du skal kunne

videreutvikle deg som leder. Det er ganske utfordrende. Ellers har det gitt en mulighet til å kunne spille inn litt mer spesifikt hva vi som skoleeier tenker burde inngå i utdanningen.

Ledergruppen mener også at de kan se spor fra rektorutdanningen i rektors handlinger. En av lederne sier følgende:

Ja, jeg har opplevd at han kommer til det som ble tatt opp i rektorutdanning, poengene derfra. Måten vi skal ta opp ting på og drive med endring. Rektor vil aldri gjøre noe annet enn det vi blir enige om. Hvis noen kommer inn hit og ikke fornøyd med mitt svar, vil ikke han ta en avgjørelse før han har snakka med meg. Jeg bruker han for å gå inn og spørre og grave og diskutere saker, og hvis det er noe som jeg er usikker på, så prøver vi å komme fram til en løsning som baserer seg på kvalitetssikring.

I sitatet kommer det frem at lærerne opplever nærvær av ledelse som viktig. De opplever at praksis ved skolen er endret i og med at lærerne i større grad tas med på råd. Lærerguppen mener at rektor gjennom utdanningen og egen væremåte gjør gode prioriteringer. Siden lærerne stiller krav til det som må gjøres, har dette betydning for lærerne / er dette viktig for lærerne. Autonomi trekkes fram som et begrep som gir tillit og gjensidig forståelse. En av lærerne sier:

Han stiller jo også noen krav til hva vi skal gjøre. Samtidig som vi, jeg vil jo si at jeg har veldig stor autonomi i min jobb og opplever at ledelsen har tillit til at jeg gjør min jobb, men samtidig så opplever jeg at de vil at jeg skal gjøre jobben min best mulig, og utvikle meg. Ja, at vi er med på å dra lasset sammen da.

Oppsummering

Utviklingsprosjektet som alle studentene gjennomfører i utdanningen, tar ulike retninger. I dette tilfellet var fokus på det lokale arbeidet med strategiplanen. Studentens lokale strategiarbeid satte fokus på at skolens aktiviteter skulle føre til mer og bedre læring og inkludering. Utviklingsprosjektet har gitt flere avtrykk i praksis. Den etablerte strukturen for samhandlingen mellom rektor, øvrige ledere, lærere på yrkesfag og studiespesialisering, vaktmester, kantinepersonell og renholdere har hele veien hatt eleven i sentrum, både i ord og handling. Rektor har oversatt fylkeskommunens overordnede visjon til å handle om dialog og demokrati i skolen. Et tydelig eksempel er drøftingen i profesjonsfellesskapet knyttet til skolens praksis med bruk av anmerkninger som middel for å korrigere elevenes atferd. Ved å våge å stille spørsmål ved eksisterende praksis og utfordre lærernes tradisjonelle handlingsteorier har rektor bidratt til å utvikle nye praksiser der elevenes læring og utvikling er i sentrum. Motstanden som har kommet, har rektor møtt gjennom en utforskende dialog med de ansatte. Ved å utfordre en etablert praksis gjennom åpen dialog har rektor erfart positive endringer.

Informantene opplever rektors lederpraksis som tydelig og tillitsfull, idet det stilles krav parallelt med at det gis handlingsrom. Opplevelsen av samhandling om elevens læring kommer til uttrykk i hele den pedagogiske verdikjeden, fra skoleeier til lærerne, og her har rektor fungert som en sentral mellomleder i arbeidet. Han uttrykker at den nasjonale rektorutdanningen har vært viktig for ham som rektor i en begynnende lederkarriere. Utdanningen ga passe mengde teori for å forstå egen skolekontekst og bidro til å styrke utviklingen av egen ledelsesfilosofi.

6 Case 3 Ledelse av leseopplæring på barnetrinnet

Hilde Forfang, Høgskolen i Innlandet

Lars Arild Myhr, Høgskolen i Innlandet

Ingress

Studenten ble rektor på denne skolen for 3 år siden. Skoleutviklingsprosjektet hennes har dreid seg om å utvikle leseopplæringen på skolen for å øke elevenes motivasjon og læring. To viktige målsetninger har vært å tydeliggjøre innholdet i lærernes fellestid og teamlederrollen. Det faglige fokuset var leseopplæring, som også var et prioritert område i den desentraliserte kompetanseutviklingen. Studentens utviklingsarbeid har ført til endringer i teamlederrollen ved at teamlederne har tatt større ansvar for skoleutvikling, noe som har gitt studenten større trygghet i lederrollen.

Kontekstuelle forhold

Case-skole 3 ligger i en liten kommune med ca. 5500 innbyggere. Kommunen har fire barneskoler og en ungdomsskole. Skolen ligger i kommunens administrasjonssenter. Administrativ skoleeier er organisert med kommunedirektør og sektorsjef for oppvekst, som har ansvar for skole og barnehage. Skolens ledelse består av rektor i full stilling, en inspektør i 50 % stilling og to teamledere som har én time nedsatt undervisningstid i uken for å delta på møter og lede utviklingsarbeidet ved skolen. Skolen har 18 lærere, de fleste i 100 % stilling. Skolen har også 10 assistenter i små stillinger. Det har vært høy stabilitet i personalet, både blant lærerne og i ledelsen. Skolen ble bygget på 1970-tallet og fikk opprinnelig elever fra nærområdet. Siden 2007 har skolekretsen blitt utvidet til to nyere byggefelt og to mindre bygder hvor skolene ble nedlagt. Skolen har 150 elever fordelt på syv trinn. Ett trinn har to paralleller (35 elever), mens resten har en klasse på hvert trinn. Rektor beskriver at skolen har en mangfoldig elevsammensetning, blant annet fordi skolen er nærskole for kommunens asylmottak og kommunen har mange bosatte flyktninger. Rektor forteller videre at skolen har et godt forhold til de foresatte og nærmiljøet. Skolen har et driftsbudsjett med en totalramme på ca. 14 millioner kroner, som rektor beskriver som tilstrekkelig. Både klasserom og møterom er oppgradert med tanke på bruk av digitale ressurser, og alle elever og lærere har iPad.

Rektor beskriver samarbeidet med både de andre skolelederne i kommunen og med skoleeier som en god støtte for egen ledelse. Skoleeier beskriver på sin side forventninger om at skolelederne skal etterleve lov- og regelverk og kommunens planer og videre være pådrivere i skoleutvikling. I tillegg forventes det at skolelederne er gode arbeidsledere og har elevenes sosiale og faglige læring i fokus.

Studentens skoleutviklingsprosjekt

Utviklingsprosjektet handler om å lede lærernes læring knyttet til deres arbeid med å øke elevenes motivasjon og læring. Ifølge studenten må man som rektor «lede læreren i å lære for at eleven skal lære». Studenten brukte tid på samlingene i rektorutdanningen til å finne ut hvordan hun skulle komme frem til måter å lede lærerne og ledergruppen på:

Det handla om å kunne rigge til for å bruke rektorstudiet til å skjønne hvordan jeg kunne gjøre det på en god måte. Og gjennom coaching og de tinga du på en måte rapporterte

som utfordrende, så fikk du tips om hvordan jeg kunne gjøre det. Så det handlet om å finne måter å lede ledergruppa mi og lede lærerne på. (student)

Videre beskriver studenten at hun la vekt på struktur, møteplan og rollefordeling i ledergruppen, og at dette var særlig viktig gjennom pandemien:

Det er avsatt én time i uka til ledermøte. I løpet av uka har det pedagogiske personalet tre møtetider: Hver mandag har lærerne fellestid. Dette er tid til pedagogisk utviklingsarbeid. Hver tirsdag har alle lærerne en time bunden arbeidstid etter undervisning. Dette er tid til samarbeid på klasseteam eller på tvers av klasseteam. Hver torsdag morgen har lærerne en halvtime fellesmøte. Denne tida brukes til informasjonsutveksling av mer praktisk og driftsrelatert art.

Skolens teamledere knytter studentens utviklingsprosjekt både til rektorutdanningen og til arbeidet med «den desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling i skolen» (DeKomp). Teamlederne beskriver at oppstarten av skolens utviklingsarbeid var på en regional dekompsamling der skolen fikk i oppgave å definere et utviklingsområde. De fremstiller at rektor valgte fokus ved å foreslå lesing som utviklingsområde for skolen. Dette samsvarer med studentens uttalelser:

Jeg ble den som bestemte, for vi hadde prata om det så lenge at vi skulle ha et leselystprosjekt, men la de andre få være med og finne veien. Det ble jo et kjempeprosjekt. Det er et press på at jeg skal vite best hele tida. Men det å tenke at jeg gir en bestilling, og den skal gjennomføres, for jeg er sjef. Det var lærerne sitt prosjekt ledet av meg, faktisk.

Ifølge inspektøren, som var kjent med at studenten hadde et eget utviklingsprosjekt knyttet til rektorutdanningen, var det mer tilfeldig at skolens leseprosjekt ble en del av studentens utviklingsprosjekt.

Rektor har leda et konkret utviklingsarbeid. Det var en integrert del av praksisen vår. Det ble kanskje litt tilfeldig, men vi har jo hatt dette med lesing som satsingsområde lenge. Og så var det rektorbytte, og så vart det på en måte litt glemt. Vi i ledergruppa var på nettverk (dekom) da kom det noe om dette på møtet. Lesing har vi hatt som fokus før, så ble det henta opp igjen egentlig. Både fordi vi tidligere har ønska å jobbe med det, og fordi lærerne synes det er viktig.

Studenten forteller at det i forbindelse med igangsettingen og gjennomføringen av utviklingsprosjektet har vært utfordringer med sykdom blant lærerne og noen praktiske forhold. Det har i liten grad har vært motstand mot prosjektet. Studenten mener derimot at skolen hadde mange positive drivere, og at det er mange ansatte å spille på som er positive og motivert til å bidra med egen kompetanse:

Jeg vil si at denne gjengen, nei, du har ingen som tenker at det ikke er noe vits å lære. (...) det virker som de har lyst å bli ledet på ting, da. Jeg har ikke møtt så veldig stor motstand. Jeg kan oppleve at vi kan være litt uenige, og det er litt sterke personligheter. Men det er ingen krise.

Tilsvarende påpeker inspektøren at:

Nei tvert imot. Jeg føler at de ansatte ønsket at det skal være et fokus og at det vi jobber med samme tema over tid. En kan jo tenke seg at hvis utviklingsarbeidet er veldig kontroversielt, kan det bli litt slitsomt for lærerne.

Verken inspektøren eller teamlederne nevner spesifikt at skoleutviklingsprosjektet handler om at rektor skal arbeide med å lede lærernes læring. Teamlederne beskriver derimot spesifikt at deres rolle er utviklet gjennom utviklingsprosjektet om lesing, og at de har hatt en tydelig rolle i å lede utviklingsarbeid. For eksempel uttaler teamleder B at: «Vi har planlagt det sammen på

ledermøtet, så er det vi som har drevet det i praksis. Det er vi som leder arbeidet i teamene.» Lærer C uttrykker at arbeidet med lesing har involvert og bidratt til utvikling hos alle lærere på skolen: «Vi har hele tiden hatt fokus på lesing, men jeg tror nok at alle har tenkt mer på det etter at vi startet med prosjektet. Også at alle lærere tenker mer på at alle er leselærere». Lærer B påpeker betydningen av fellesskapet:

Det gjør jo mye med oss når vi får et felles prosjekt. Det løfter oss alle, og selv om det er samme prosjektet, skal det tilpasses til alle klassene, og da blir det mye diskusjoner om hvordan vi øker leselysten til både sterke og svake, og det gjør noe med oss både faglig og det sosiale. (...) jeg tenker at alle blir mer aktive når vi jobber på teamet. Lærerne blir ikke så lett usynlig når vi er på team. Vi har jo mer oversikt over hverandre og snakker mer det samme språket.

Endringer i skolen som organisasjon

På spørsmålet om studentens utviklingsprosjekt har ført til organisatoriske endringer, svarer studenten at det har ført til en tydeliggjøring av den strukturen skolens tidligere rektor hadde lagt for lærernes fellestid. Den andre endringen studenten løfter frem, er endringer knyttet til utøvelsen av teamlederrollen:

Det har vært en kultur der fellestiden ble brukt til å diskutere drift og ikke pedagogisk utviklingsarbeid. På mandager var det vanlig å starte med alt som lå og lurte, så ble det igjen 20 minutter på slutten til å snakke om for eksempel lesestrategier. Teamlederne hadde nedsatt tid og funksjonstillegg, men oppgavene deres var noe diffuse.

På spørsmål til skolens inspektør om hun har merket noe til sin lederkollegas (studentens) utviklingsprosjekt, svarer hun at hun ikke var direkte involvert i utviklingsprosjektet, men at deler var sammenfallende med skolens utviklingsarbeid knyttet til desentralisert ordning for kompetanseutvikling (dekomp). Inspektøren mener at studenten har blitt mer bevisst på å skille mellom utviklingsarbeid og driftsoppgaver og holde fokus over tid, men at studentens utviklingsprosjekt ikke direkte har ført til endringer i skolens organisasjon:

Det er jo en måte vi har jobbet på i mange år, så jeg vet ikke om vi kan si at noe er endret, men vi må huske på at hun (studenten) ikke var her lenge før hun begynte på utdanningen.

Lærerne opplever på samme måte som inspektøren at studentens utviklingsprosjekt ikke har ført til strukturelle endringer i skolens organisasjon. Lærerne påpeker at utviklingsprosjektet likevel har ført til mer samarbeid i kollegiet relatert til det å jobbe mot et felles mål knyttet til skolens utviklingsarbeid om lesing og lesestrategier. «Det handler om samarbeid og felles mål. Det har ført kollegiet sammen. Vi var godt fornøyde med dette leseprosjektet, vi fikk det til på en god måte» (lærer A). Videre beskriver de to lærerne, som også er teamledere, at selv om skolen har hatt teamledere i over ti år, har teamlederne gjennom studentens utviklingsprosjekt fått et tydeligere mandat i ledelse av skolens utviklingsarbeid. Lærerne mener at teamlederrollen tidligere handlet om å åpne posten og bidra med «et eller annet det siste kvarteret av fellestiden», mens mye av skolens utviklingsarbeid nå foregår i lærerteam der rektor deler ledelsen med teamlederne.

Teamleder har fått en mye videre funksjon og mer ansvar. Det var ikke teamlederen som i den grad drev arbeidet på teamet tidligere (lærer B). Rektor er nok mer opptatt av å delegere oppgaver som teamlederne kan gjøre. Dette fordi hun tror at vi har mer kunnskap om dette. Det er kanskje det nærmeste vi kommer en organisatorisk endring. (lærer C)

Skoleeier beskriver at studentens utviklingsprosjekt ikke direkte har ført til endringer i skolens organisasjon, men at han likevel har sett en utvikling. Skoleeier vektlegger at studenten ikke har

lang fartstid som rektor ved skolen, og at store deler av rektorutdanningen ble gjennomført under koronapandemien, da skole-Norge var i en unntakstilstand:

Så har skolens utviklingsarbeid vært så som så ut fra hvem som har vært i karantene og hvem som har vært til stede. Av den grunn har vel hun (studenten) hatt litt utfordringer med å få full fart på arbeidet. Jeg har til en viss grad sett en kurs. Ja, jeg er ganske sikker på å få se mer i tiden som kommer.

Videre beskriver skoleeier en endring relatert til samarbeid i profesjonsfelleskap. Skoleeier påpeker at studenten har høye forventninger til at skolens lærere skal være aktive og bidra inn i profesjonsfelleskapet, som på denne skolen er organisert rundt team. Skoleeier trekker også frem at teamlederen har fått en tydeligere rolle. «Teamlederfunksjonen er nok styrket de par siste årene. Det er synliggjort forventninger om at teamlederne har ansvaret for å lede utviklingsarbeidet i teamene sine» (skoleeier).

Endringer i studentens ledelsespraksis etter rektorutdanningen

Studenten mener at deltakelsen på rektorskolen har bidratt til å utvikle henne som leder. På spørsmål om hvordan hun har endret seg, svarer studenten at hun har blitt tryggere i de valgene hun tar, og forsøker å handle i tråd med planene som er lagt. Studenten fremhever coaching og drøfting av praksis sammen med medstudenter som arbeidsformer hun hadde særlig stort utbytte av. «Det å speile seg i andre. Du blir tvunget til å prate om profesjonen din, da. Høre på andre og gi fornuftige tilbakemeldinger» (student). Samtidig beskriver hun at skolehverdagen er hektisk, der sykefraværet hos skolens lærere til tider kan by på utfordringer på en liten skole. Ved høyt sykefravær i personalet må både inspektøren og studenten selv tre inn som vikarer. Det kan dreie seg om enkelttimer eller -dager, men også om å gå inn som faste vikarer på trinn for en lengre periode. Studenten opplever at dette fører til at det å drive ledelse blir nedprioritert. Selv om hun vet at ledelse er viktig, og at planer for skolens utviklingsarbeid er lagt, er det i slike perioder ikke så enkelt å handle ut fra det hun har lært på rektorutdanningen. «Men det er hele hverdagen som gjør at du stadig blir dratt av sporet fordi det er så mye som ikke går etter planen. Det er vanskelig å være en slik leder som du tenker du må være i hverdagen» (student).

Både lærerne og inspektøren mener det er vanskelig å si noe sikkert om endringene i studentens lederpraksis er et resultat av rektorutdanningen eller ikke, da studenten startet på rektorutdanningen like etter at hun ble ansatt ved skolen. «Hva hun ville gjort uten rektorutdanning, det vet vi jo ingenting om» (lærer A). Inspektøren trekker frem at studenten har blitt mer bevisst rollen sin, at hun sammen med ledergruppen tenker mer langsiktig og har en overordnet målsetting for skoleutviklingen. «Det med å holde en rød tråd i det vi gjør. Det blir fort mye fokus på drift. Jeg mener rektor er mer bevisst på det» (inspektør). Lærerne mener også at de ser en rektor som er mer opptatt av å holde fokus over tid. I tillegg opplever de at rektor (studenten) er tydeligere når det gjelder struktur på fellestiden. Skoleeier mener det er vanskelig å se resultater av endring i studentens lederpraksis etter så kort tid ved skolen, men hevder at rektorene i kommunen, som alle har gått rektorskolen, fremstår som trygge i møte med ledere fra andre sektorer i kommunen. «Men altså når vi har samlinger på tvers av sektorer, fremstår de som trygge og er de første til å lede grupper og de første til å ta ordet» (skoleeier).

Oppsummering

Studentens utviklingsprosjekt har handlet om å lede lærernes læring knyttet til deres arbeid med å øke elevenes motivasjon og læring i leseopplæringen. To viktige faktorer i dette arbeidet har vært å tydeliggjøre innholdet i lærernes fellestid, samt å styrke teamlederrollen knyttet til utviklingsarbeid. Studien viser at studentens utviklingsprosjekt har ført til at teamlederrollen er

utviklet til at teamleder tar større ansvar for å lede utviklingen av leseopplæringen. Studenten vurderer selv at rektorutdanningen har bidratt til at hun har utviklet seg som leder. Hun har fått større trygghet i lederrollen og blitt bedre til å tenke planmessig og langsiktig. Studentens kolleger og skoleeier sier at studenten har blitt mer bevisst på langsiktighet og på å holde fokus over tid i utviklingsarbeidet. De opplever at skolen har fått en overordnet målsetting for skoleutviklingen.

7 Case 4 Ledelse av tverrfaglig undervisning på ungdomstrinnet

Fred Carlo Andersen, OsloMet – Storbyuniversitetet

Idunn Seland, OsloMet – Storbyuniversitetet

Ingress

Case 4 viser hva som skjer når en inspektør, som har vært i lederjobben i seks år, leder et skoleutviklingsprosjekt der målet er å utvikle skolens helhetlige arbeid med læreplanens tre tverrfaglige tema: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraft. Forankringen av arbeidet i en prosjektgruppe og nye arbeidsplaner, maler og årshjul for undervisningen i de tverrfaglige temaene representerer et brudd med tidligere praksis for undervisningsplanlegging ved skolen. Gjennom ledelse av prosjektet opplevde studenten at han utviklet en større grad av tydelighet og trygghet som leder.

Kontekstuelle forhold

Case-skole 4 er en ungdomsskole som ligger i utkanten av kommunesenteret i en folkerik kommune preget av urbanisering, industri og landbruk. Skolen har eksistert i over 50 år og flyttet inn i moderne, velholdte bygninger tidlig på 2000-tallet. De 320 elevene er fordelt på fire klasser på hvert årstrinn. Skolen har også en mottaksklasse med særskilt norskopplæring og tilrettelegging for helhetlig spesialpedagogisk opplæringstilbud med oppfølging 1:1. Dette krever stor voksentetthet, og skolen har derfor 70 ansatte. Det er store forskjeller i elevenes boforhold og sosioøkonomiske bakgrunn, og mellom 50 og 60 prosent er flerspråklige. Skolen har likevel oppmuntrende resultater fra nasjonale prøver i lesing og regning. Klassene er små, og skolen har ressurser til å dele klassene ytterligere inn i enkelte fag, som matematikk og naturfag. Lærerne er organisert i team på trinn med tid til trinnsamarbeid. Teamene koordineres av trinnkoordinatorer som har faste møtepunkter med skolens ledergruppe, som består av rektor, assisterende rektor og inspektør. Ansvar for å lede skolens utviklingsarbeid i fellestiden går på omgang. På intervjuetidspunktet brukes fellestiden til å utvikle elevvurdering. Videre har lærerne tid til fagsamarbeid annenhver uke. Studenten (inspektør) vektlegger de ansattes samarbeidskultur og at organiseringen i mindre lærerteam skaper gjensidig avhengighet og legger til rette for delingskultur og fellesskapsfølelse. Studenten har fortsatt undervisningsoppgaver knyttet til et av årstrinnene og har derfor tett kontakt med elever, trinnteam og trinnkoordinator. Representanten for skoleeiernivået uttrykker at han ikke kjenner skoleutviklingsprosjektet veldig godt: «Vi på skoleeiernivå har ikke vært direkte involvert, for dette blir utført lokalt». Han kjenner likevel til at både den aktuelle skolen og en annen skole i kommunen er involvert i et skoleutviklingsprosjekt knyttet til rektorutdanningen. «Det er mer tilfeldig at jeg vet det», sier han. På spørsmål om hva skoleeier forventer av sine skoleledere, er han tydelig på at de ønsker at alle skal ta rektorutdanning og gjerne følge på med en master i utdanningsledelse. Skolen er universitetsskole og deltar i flere utviklingsprosjekter på initiativ fra lærerutdanningsinstitusjonen de samarbeider med.

Studentens skoleutviklingsprosjekt

Studentens utviklingsarbeid tok utgangspunkt i innføringen av ny læreplan (LK20). Denne prosessen hadde startet i skolen, men ble lagt til side da skolen måtte endre de fleste rutiner grunnet covid-19-pandemien:

Jeg syntes vi hang litt etter i forberedelsene til ny læreplan. Jeg syntes ikke at vi fikk tatt tak i det godt nok. Vi hadde jo UDIRs programmer og sånt til forberedelsene, men det var vanskelig å komme innpå lærerne og få dem til å egentlig – altså skape den felles forståelsen av hva som egentlig står i den nye læreplanen. Så kom koronaen, og så mistet vi litt «trykket». Så da vi kom til 2020 og 2021, så var vi egentlig ikke omforente om hvordan vi skulle gjøre det. Jeg tenkte: Hva er utfordringen her? Hva er det vi må ta tak i for å tilpasse oss den nye læreplanen? (student).

I den tidlige planleggingen av utviklingsarbeidet vurderte studenten flere av begrepene som var særlig fremhevet i læreplanen, som dybdelæring og kritisk tenkning. Etter diskusjoner i læringsgruppen på rektorutdanningen bestemte studenten seg for at utviklingsarbeidet skulle handle om skolens helhetlige arbeid med læreplanens tre tverrfaglige tema, nemlig folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraft. «Dette var en konkret og grei måte å tilnærme seg læreplanen på». (student)

Studenten drøftet først ideene om utviklingsarbeid med trinnkoordinatorene og assisterende rektor, som sammen med studenten, i kraft av sin stilling som inspektør, møttes som skolens planutvalg. Da han først fikk beskjed fra planutvalget om å bearbeide forslaget, brukte han forståelser han hadde utviklet gjennom rektorutdanningen for å gjennomgå utdanningspolitiske dokumenter for å arbeide med læreplanens prinsipper og verdier.

I intervjuet sier studenten at han fremdeles synes det kan være vanskelig å «oversette» disse verdiene og prinsippene i undervisningen. «Det kan fort bli overfladisk» (student). Etter ny behandling i planutvalget og klarering med rektor fikk studenten mandat til å danne en prosjektgruppe med fire–fem lærere som skulle hjelpe ham med å utvikle skolens arbeid med de tverrfaglige målene. Lærerne som deltok i prosjektgruppen, ble kompensert med overtidsbetaling. Ifølge studenten var det «viktig at alle lærerne på skolen oppfattet at det var prosjektgruppen, det vil si lærere, som sto bak de videre planene, slik at dette ikke bare skulle komme fra ledelsen» (student).

Under studentens ledelse laget prosjektgruppen nye rutiner for lærerne slik at de tverrfaglige temaene nå undervises parallelt på hvert årstrinn i tre perioder hvert skoleår, med ulikt fokus etter hvert som elevene blir eldre. På 8. trinn skal det settes fokus på lokale forhold, mens dette utvides først til nasjonale og deretter globale forhold på 9. og 10. trinn. Lærerne har fått årshjul, arbeidsplaner og maler for hvordan de skal inkorporere læreplanens kompetansemål i undervisningen i fagene som skal omfattes av de tverrfaglige temaene. Den første utprøvingen av nye undervisningsopplegg viste seg likevel å være for ambisiøs, og ifølge studenten ble det heller ikke tilstrekkelig evaluert. For inneværende skoleår ble opplegget derfor nedskalert, og det ble satt av mer tid til å planlegge gjennomføringen.

Endringer i skolen som organisasjon

Det å forberede omfattende skoleutviklingsprosjekter ved å sette ned en prosjektgruppe med lærere var en nyvinning på denne skolen. Studenten forteller at dette nå har blitt rutine når nye utviklingsarbeid settes i gang. I kraft av å være universitetsskole er skolen nå i gang med et samarbeid med en lærerutdanningsinstitusjon, og en prosjektgruppe av lærere er i gang med å

omsette visjoner til planverk og praksis. Ordningen med at lærerne i prosjektgruppen blir kompensert med overtidsbetaling, er også videreført.

I intervjuet setter studenten likevel et spørsmålstegn ved hvorvidt det har skjedd faktiske endringer i skolen, til tross for at planleggingsrutinene i større prosjekter nå oppleves som institusjonalisert. Han formulerer dette slik:

Er de profesjonelle læringsfellesskapene godt nok utviklet i disse prosjektene? Klarer vi å stille de riktige spørsmålene, som er kritiske [for oss selv] for hva elevene skal sitte igjen med, hva det er vi ønsker å oppnå, og hvordan vi kan vurdere det? Der tror jeg vi har noe å gå på. Men at vi gjennomfører prosjektene, at vi gjennomfører [de tverrfaglige temaperiodene], dét gjør vi. Men jeg tror at kvaliteten varierer. Ikke alle er flinke nok til å sette av tid til evalueringen og videreutviklingen.

En årsak til dette kan være at kollegiets måte å arbeide med de tverrfaglige temaene på, ikke skiller seg tydelig nok fra tidligere praksis. I noen grad erstattet den nye undervisningen i læreplanens tverrfaglige tema ulike former for prosjektundervisning som var etablert på skolen over flere tiår. På 8. trinn pleide elevene å ha arrangementet «Eventyruka» i norskfaget, mens 9. trinn hadde en uke med yrkesretting og 10. trinn hadde kulturuke. Studenten sier om dette:

Det er en skole som er kjent for integrering for den elevmassen vi har, og vi har hatt en del prosjekter for å skape fellesskap på 8., 9. og 10. trinn. Så har disse prosjektene på en måte gått og gått, og så har vi kanskje mistet tanken bak. Men likevel har det bare fortsatt med å gå.

På denne måten mener studenten at de nye tverrfaglige undervisningsoppleggene i læreplanens tverrfaglige tema var ment som et brudd med rutinemessig undervisning og derfor også kunne styrke lærernes motivasjon for slik felles, tverrfaglig innsats. Ifølge studenten er det nå noen lærere som arbeider tverrfaglig på en helhetlig måte, der planlegging og vurdering er tydelig koblet til undervisningsoppleggenes tverrfaglige ambisjon. Andre lærere er ifølge studenten «bare innom» de tverrfaglige temaene, men fortsetter ellers som før. «Samtidig har vi holdt litt igjen for at [lærerne] skal ha frihet til å tilpasse [sine opplegg] og ikke presse på for mye, så det er en balansegang der».

I intervjuet med rektor understreker hun at for å få med hele kollegiet i utviklingsarbeidet, må dette arbeidet kobles tett til aktiviteter og praksiser som allerede foregår i skolen. Dette fordrer naturlig at skoleutvikling inngår i en helhet og sammenheng i skolen. Rektor sier videre om det å bruke prosjektgruppe til å forberede disse endringene:

Jeg tenker at med nok tid og gode prosesser så lander vi jo et sted sammen, men det er veldig viktig å ha gode prosesser, høre personalet som helhet og ha rom for innspill før det gis et mandat til den [prosjekt]gruppen.

Rektor sier videre om de allerede etablerte prosjektene og arrangementene at disse var viktige både fordi de bygget fellesskap innenfor hvert årstrinn, og fordi de bidro til å åpne skolen for elevenes foresatte. Når disse tradisjonene måtte vike for nye tverrfaglige samarbeid, mener rektor at det oppsto motstand mot studentens utviklingsprosjekt i deler av personalet. «Dette må vi nok finne en form på igjen så vi ikke mister det» (rektor). Ifølge rektor har lærerne på 8. trinn nå dreid arbeidet med folkehelse og livsmestring i retning av identitet og eventyr i en multikulturell kontekst, slik at en hybridløsning mellom et av de nye tverrfaglige temaene fra LK20 og den gamle tradisjonen for «Eventyruka» synes å være på vei.

Vi rettet også spørsmål, først til ledergruppa, om det faktum at inspektøren har gått rektorutdanningen, kan sies å ha ført til noen endringer som har fått betydning for skolen som organisasjon, nærmere bestemt hans arbeid med utviklingsprosjektet.

Det er jo utarbeidet en skriftlig plan som vi fikk opplyst skulle være ganske førende for arbeidet for årsplanene våre i forhold til disse tverrfaglige temaene. Det er laget et årshjul for når en cirka skal ha disse emnene, hvilke fag, hvilke kompetansemål, en ganske detaljert plan for så vidt. (trinnkoordinator A)

Lærergruppa fikk også spørsmål om utviklingsprosjektet har ført til noen endringer, og om hvordan de eventuelt har merket det på noen måter i skolen som organisasjon.

Det er jo flere prosjekter som han har satt i gang med her. Han (studentens navn) var jo den som har satt i gang med å få med noen lærere til i en gruppe til å sette et sammenhengende treårig løp her på skolen for hvordan vi implementerer de tverrfaglige temaene. Så da har vi den gruppa som han har startet og veiledet. Han har laget en modell hvor vi har en plan for hvordan disse blir gjennomført år for år. (lærer A)

Endringer i studentens ledelsespraksis etter rektorutdanningen

Når vi i intervjuet kommer inn på endringer i studentens egen ledelsespraksis, vender studenten tilbake til sine egne refleksjoner om kvaliteten på de profesjonelle læringsfelleskapene ved skolen. Han sier at for å arbeide i slike fellesskap må man evne å kombinere egen kunnskap om forskning med lærernes erfaringer og spille på lærerne og bruke deres kunnskap i et målrettet og strukturert læringsarbeid. Som inspektør observerer han på møter i trinnteamene, og han observerer også i klasserom. Det han observerer, gjør at han undrer seg om møtene er gode nok slik de er i dag, for han opplever at møtene fort kan gli litt ut i mangel på en målrettet innramming. «Vi har en god samarbeidskultur, vi har god kommunikasjon, men er den målrettet og spisset nok for at den undervisningen vi driver, er den som treffer eleven best?» (student).

Dette var noe studenten også tenkte på før han tok rektorutdanningen. «Men under rektorutdanningen gikk det opp noen lys, om hvordan den erfarte virkeligheten kunne være i konflikt med hva som ellers var skrevet og hva som ble sagt om slike forhold i skolen» (student). Han opplevde en følelse av gjenkjennelse da han ble presentert for lærestoff om sammenhenger mellom arbeidsformen i lærernes møter og elevenes læring. Gjenkjennelsen gjaldt også hvor fort gode intensjoner om møtekultur og det å arbeide i et profesjonelt læringsfelleskap kan føre til at man går for fort fram, hopper over et viktig nivå og ellers bli mer opptatt av å se resultater fremfor å arbeide med prosesser. Gjenkjennelsen kan ses som et resultat av rektorutdanningens fokus på koblingen mellom teori og rommet som gis for refleksjon knyttet til studentenes praksisnære virkelighet. Studiets viktigste bidrag synes å være den tryggheten det gir:

Noen ganger er man litt redd for å sette i gang en ting. Det er ikke *jeg* nødvendigvis, så lenge man har gode argumenter og en god forståelse. Da kan man stå ganske alene i det før man starter opp, og så være trygg i det. Og det hjelper jo studiene til, da. Her [på skolen] løper man litt rundt som hodeløse høns av og til, men hvis man da stopper litt opp og fordyper seg i teori og hva som er gode løsninger, så tror jeg at man kommer ganske langt. Og lærere hører ofte på hvis man bare tør å stå i det. Så lenge jeg står der og har gode argumenter for endring, så har det gått overraskende bra. Og så hjelper det at jeg har alltid samtidig holdt på med undervisning og er med i diskusjonene på flere områder. Det tror jeg hjelper meg i min rolle og hvordan jeg skal få ting til. (student)

I intervjuet med rektor får studenten et svært godt skussmål som leder, og rektor mener at rektorutdanningen, inkludert utviklingsprosjektet, har bidratt betydelig til studentens utvikling. «Det faglige fokuset [i utdanningen] og den muligheten til å dykke ned i tema innenfor ledelse og å jobbe med det, det gir jo et annet fokus og en trygghet i hvordan man jobber» (rektor). Det at

hele ledergruppen har tatt videreutdanning i skoleledelse, betegner hun ellers som en viktig faktor for at de sammen lykkes i å holde et skolefaglig og ledelsesfaglig fokus i en travel hverdag. Der studenten uttrykker usikkerhet over hvorvidt skolens profesjonelle læringsfellesskap er gode nok, bruker rektor nettopp et møte i et slikt fellesskap som eksempel på studentens egne lederevner. I eksempelet hadde skolen besøk av representanter for skoleeier, og i siste del av møtet ønsket disse representantene å være med i et møte i et profesjonsfellesskap:

Tidligere har vi alltid invitert skoleeier inn på fellestid, men nå ble vi enige om at de skulle få litt tid mens lærerne på 8a-b-teamet jobber med veien videre. Og studenten er veldig god på å stille spørsmål som bringer lærerne videre i dialogen: Hvor vil vi med dette? Hvorfor gjør vi det slik? Så ja, jeg tenker absolutt at studiene har styrket ham. Det gir kunnskap og faglig trygghet. (rektor)

Vi rettet spørsmål, først til ledergruppen, om hvilke endringer i studentens lederpraksis som kunne spores tilbake til at han har vært student ved rektorutdanningen, herunder hvordan arbeidet med utviklingsprosjektet synes å ha hatt betydning for hans måte å lede på.

Kan jo anta at det er det som gjelder de tverrfaglige temaene. Implementering av de tre tverrfaglige temaene i LK20. Han har jo hatt en veldig aktiv rolle i det, vil jeg si. Og det har vært veldig synlig på skolen. Egentlig. At det har vært et prosjekt som han har engasjert seg i. (trinnkoordinator A)

Når du sier det har vært tydelig, kan du gi et eksempel på hvordan det har vært tydelig? (intervjuer)

Han har jo vært den som har vært primus motor for å fremme det arbeidet, det utviklingsarbeidet. (trinnkoordinator A)

Jeg opplever at han har blitt mer tydelig. Det er spørsmål som du venter nå. Det er spørsmålet han har hele tida. Han er flink på å si det hele tida. Mens det tidligere har vært mer sånn: Hva tenker dere? Hva vil dere være med på av dette her? Men nå er det mer i føring på at nå skal dere, nå må dere gjøre endringer. (trinnkoordinator B)

Ledergruppen er også opptatt av den kollektive forankringen utviklingsprosjektet har. Det blir for eksempel påpekt at det er tydelig at studenten går på lederutdanning, og at det forventes at han må møtekomme et krav derfra, som igjen får betydning for skolen han jobber ved.

Ja, for han må jo på en eller annen måte få gjort sitt oppdrag. Og då må han jo formidle det. Og få en aksept ifra ledelsen. På at det er fornuftig tid å bruke. Og det vil vi prioritere. Jeg har jo merket at han har et tydelig oppdrag. (trinnkoordinator C)

På spørsmålet om dette kan være et uttrykk for at rektorutdanningen utgjør noen forskjell og kan sies å få avtrykk i praksis på skolen, kommer det kontant: «Da tenker jeg at det er et avtrykk så lenge du også tar det videre i prosessen ut mot personalet og sånt. Og har en prosess der på ulike måter, da. Så vil jeg si et visst avtrykk» (trinnkoordinator C). «Det har jo ikke vært noen opplevelse av at nå skal du løse oppdraget hans» (trinnkoordinator A). Det vi ser her, kan forstås som at studenten selv tillegger rektorutdanningen avgjørende betydning for trygghet og faglige begrunnelser for å skape oppslutning og retning i arbeidet med utviklingsprosjektet hos lærerne. Rektor understreker også nettopp betydningen av den faglige tryggheten som studenten har opparbeidet gjennom rektorutdanningen. Ledergruppa på sin side understreker at studenten har fremstått som tydeligere enn tidligere, og at de opplever at utviklingsprosjektet er godt forankret kollektivt.

Lærergruppen fikk også spørsmål om hvilke endringer i studentens lederpraksis som kunne spores tilbake til at han har vært student ved rektorutdanningen og leder et utviklingsarbeid, og

helt konkret hvilke endringer det synes å ha fått for lederpraksisen, dvs. hvordan de eventuelt har merket endringer.

Skolen er ikke alltid den mest endringsvillige institusjonen i verden, ikke sant? (lærer A)

Har han jobbet litt for det (for å få til endringer)? (intervjuer)

Ja, absolutt. Så han fikk jo engasjert et utvalg med litt forskjellige fag og trinn. Det prosjektet startet også opp på en måte, litt sånn på slutten av korona, så de (lærerne) var rimelig slitne. Det var en ekstra tid også, så det tok litt tid å komme i gang med prosjektet. (lærer B)

Men han var en tydelig pådriver, er det det jeg hører? (intervjuer)

Han jobbet for å få det på plass. Han ga seg ikke før ... han var på en måte veldig aktiv på fellesmøter og ... gikk inn og spurte, inn på teamene og spurte. Og han prøvde å pushe på det. (lærer A)

Og så følge opp på at det blir gjennomført, da. Ikke bare lage en mal og så si at jeg er fornøyd med det liksom da. For det er ikke så vanskelig å lage en mal. Eller det var en fin mal, eller en fin skisse. Men det må jo gjennomføres også og følges opp, da. (lærer B)

Lærerne beskriver her en leder som de har opplevd som en tydelig pådriver for å lede utviklingsarbeidet ved skolen fremover med et personale som har merket slitasje etter koronautbruddet og de ekstraordinære tilpasningene som krevdes. De beskriver også en leder med pågangsmot som aktivt engasjerer dem for å skape oppslutning. De uttrykker også tilfredshet med at studenten er i stand til å gjennomføre utviklingsprosjektet og ikke bare la det fremstå som en skriftlig plan.

Underveis i intervjuet ble det også diskutert hvordan studentens ledelse kan spores til rektorutdanningen.

Han har tatt litt mer ansvar i ledergruppa, mer synlig. Sånn med på felles tid og det med å bidra inn på de forskjellige teamrommene. Og være en tydeligere lederskikkelse, der vil jeg si at det har vært en endring. Det kan jo også ha noe med erfaring og rutiner å gjøre, selvfølgelig, så det er jo en kombinasjon av det også. (lærer C)

Ja, det er jo vanskelig å måle det (...)? (intervjuer)

Veldig vanskelig å måle det, ja. (lærer A)

Men det er jo naturlig, når man får mer kompetanse, så blir man tryggere, er det lettere å stå frem og bli tydeligere og mer synlig også. (lærer B)

Han har jo framstått som en mann med en plan, på en måte. Det har vært hyggelig. Ja, at han ville et sted, liksom. (lærer C)

Så er han veldig rolig, da. (lærer B)

Ja, det har han alltid vært. (lærer C)

Ja, det har ikke noe med utdanning å gjøre først og fremst, nei. (lærer B)

Det er jeg enig i, men jeg sier at han har en plan og han vil noe med det. Kanskje det er den største endringen. (lærer C)

Så det handler om å bli tydeligere i rollen og samtidig tydeligere på oppdraget? (intervjuer)

Ja. Ja. (lærer C)

Denne diskusjonen kan sies å dreie seg om hvorvidt det er mulig å faktisk spore avtrykk fra rektorutdanningen. På den ene siden uttrykkes det en sammenligning ved at han har tatt større ansvar enn tidligere og fremstått som tydeligere (enn før rektorutdanningen). Et annet spørsmål som reises, er hvordan avtrykk faktisk kan måles. Studenten har for eksempel fremstått som en rolig person uavhengig av rektorutdanningen. Det som imidlertid kan sies å komme tydelig frem, er at han fremstår som en tydelig leder gjennom blant annet å formidle og følge opp et avgrenset utviklingsprosjekt.

Oppsummering

Studentens utviklingsarbeid handler om skolens helhetlige arbeid med læreplanens tre tverrfaglige tema: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraft. Et spor av rektorutdanningen i praksis kan sies å være knyttet til at behandlingen i planutvalget og klareringen med rektor fører til et mandat til å danne en prosjektgruppe som skal støtte studenten i å utvikle skolens arbeid med de tverrfaglige temaene. Oppsummerer vi øvrige funn fra denne studien, finner vi at utdanningen ser ut til å ha hatt betydning ved at den har bidratt til å utvikle ideer til utviklingsarbeidet, samtidig som den har bidratt til kontinuitet i arbeidet over tid. Forberedelser til og nedsettelse av en prosjektgruppe med lærere omtales som en nyvinning ved skolen. I noen fag arbeider flere lærere tverrfaglig på en helhetlig måte, mens andre er mindre ambisiøse og fortsetter som de har gjort tidligere. Studenten omtaler dette som en balansegang for å unngå å presse for mye. Han fastholder imidlertid at arbeidet med de tverrfaglige temaene representerer et brudd med tidligere rutiner, og at det kan fremme lærernes motivasjon for tverrfaglig arbeid. Rektor peker på at rektorutdanningen og utviklingsprosjektet har bidratt betydelig til økt faglig fokus og større trygghet i måten å arbeide på i ledelsen. Trinnkoordinatorene fremhever studentens aktive rolle i utviklingsprosjektet, hans evne til å være pådriver og tydelighet når det gjelder å fremme betydningen av utviklingsprosjektet. I tillegg nevner de at han har blitt enda bedre til å lytte. Lærerguppen understreker betydningen av hans evne til å gjennomføre og drive gjennom prosjektet i en organisasjon som ikke alltid er like villig til å la seg endre. Lærerne poengterer også at de har registrert en større grad av tydelighet både i lederrollen og på selve oppdraget knyttet til utviklingsprosjektet.

8 Case 5 Utvikling av elev- og lærerrelasjoner på ungdomstrinnet

Fred Carlo Andersen, OsloMet – Storbyuniversitetet

Kristin Helstad, OsloMet – Storbyuniversitetet

Ingress

Case 5 viser hva som skjer når en undervisningsinspektør, som har vært i lederjobben i 3 år, leder et skoleutviklingsprosjekt der målet er å utvikle et godt og trygt skolemiljø for å fremme livsmestring og skape et trygt læringsmiljø for alle elever. Utviklingsarbeidet beskrives som en endring i måten å tenke elev-lærer-relasjon på. Samarbeidet med psykologer har gitt de ansatte tilgang til et bedre språk å snakke om elevenes læring på. Videre har prosjektet ført til en bedre organisering av rutiner og planer. Studenten har opplevd at rektorutdanningen har hatt betydning for hennes utvikling som leder og utvidet hennes måte å tenke på. Den har gitt henne mulighet til å trekke veksler på sin erfaring fra praksis og gjort henne mer oppmerksom på betydningen av reell medvirkning fra lærere og kolleger i utviklingsprosesser.

Kontekstuelle forhold

Case-skole 5 er en ungdomsskole som med nærmere 600 elever, 7 paralleller og om lag 50 ansatte er den største ungdomsskolen i kommunen. Ledergruppen består av rektor, assisterende rektor og undervisningsinspektør (studenten). Skolen ligger sentralt til i kommunen, som er nabokommune til en større by og en av de raskest voksende kommunene i landet med tanke på befolkningsvekst. Skolen er ca. 60 år gammel, men renovert og i god stand. Det er planlagt for flere utbygginger og moderniseringer i tiden som kommer. Skolen har et sammensatt elevgrunnlag, som elever fra mer etablerte eneboligstrøk, elever fra nyere blokkbebyggelse og elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Skolen tar imot flyktninger og elever som av ulike grunner er bosatt i kommunen i kortere perioder. «Vi likner på en hvilken som helst skole som ligger øst i urbane strøk» (rektor).

Lærerarbeidet ved skolen er organisert på trinn og i mindre såkalte «smålag» på trinnene, der tre kontaktlærere samarbeider om to klasser. På denne måten blir det ifølge ledelsen mindre sårbart dersom en lærer er fraværende, og det settes sjelden inn vikarer som elevene ikke kjenner. Ledelsen er opptatt av å rekruttere ansatte med tverrfaglig kompetanse som kan møte skolens behov, og skolen har de siste årene ansatt flere skoleassistenter, sosiallærere/rådgivere og helsesykepleiere. Når det gjelder skoleutvikling, har skolen over flere år arbeidet målbevisst med intensjoner og forventninger i Fagfornyelsen (LK20), som å jobbe (mer) med digitale læringsressurser, tverrfaglig undervisning og vurdering for læring. Skolen har dessuten over tid satset på praktisk-estetiske fag. Studenten, som selv er dramalærer, forteller om sceneprosjekter som har samlet elever og lærere til gode fellesopplevelser. Hun forteller at musikk lærerne ved skolen også er «proffe musikere som skaper mye» (student). De siste årene, med pandemi og mye hjemmeundervisning, har imidlertid ført til at mye av dette arbeidet har ligget brakk. «Det tar tid å få alt opp og gå igjen etter pandemien» (student).

Skolen tar hvert år imot studenter fra lærerutdanningene og samarbeider tett med utdanningsinstitusjonene om forsknings- og utviklingsarbeid, blant annet gjennom å styrke

praksislærernes veiledningskompetanse. Både studenten og assisterende rektor bruker begrepet «partnerskap» når de snakker om samarbeid med ansatte i utdanningsinstitusjonene. «Lærerutdanningene har egentlig mye å lære av oss. Tenk om noen av oss ble brukt som undervisere i utdanningen. Det hadde vært en vinn-vinn-situasjon» (student).

Studentens skoleutviklingsprosjekt

Da studenten begynte på rektorutdanningen, var det naturlig for henne å ta utgangspunkt i skolens arbeid med skolemiljø og å se nærmere på relasjonene mellom elever og lærere. «Jeg stilte meg spørsmål om hva som skal til for å utvikle bedre relasjoner, større trygghet i elevgruppa og bedre klima for læring i fagene» (student). Dette var spørsmål hun hadde jobbet mye med tidligere, både som ansatt som veileder i en annen kommune og som lærer ved skolen, og noe som lå lengst fremme i bevisstheten når hun skulle velge tema for utviklingsarbeidet i rektorutdanningen. Samtidig visste hun at en naboskole var i gang med noe av det samme utviklingsarbeidet, og at de på denne skolen var i ferd med å knytte til seg spisskompetanse gjennom et tverrfaglig team av fagfolk som var beredt til å støtte opp om arbeidet. Som mor til tenåringer selv og som ungdomsskolelærer over flere år var hun spesielt opptatt av å få mer kunnskap om og forståelse av unge og unges livsverden og kunnskap om hvordan ungdomshjernen fungerer. «Slik kunnskap som vi ikke nødvendigvis får med oss fra lærerutdanninga» (student). Hun kjente også til at kommunen gjennom skolepsykologer og andre fagfolk var beredt til å støtte skolene i arbeidet med det psykososiale miljøet.

Jeg hadde med meg verdifulle erfaringer fra arbeidet som veileder, der jeg besøkte flere skoler og veiledet dem i arbeidet med skolemiljøet. I tillegg hadde jeg mye i ryggmargen fra arbeidet som ungdomsskolelærer som jeg forsto var viktig, men som jeg ikke helt hadde ord for før jeg begynte som veileder. Da tenkte jeg at vi må inn til kjernen av hva det vil si å være elev. Så da startet vi så smått på 8. trinn, samtidig som jeg begynte på rektorutdanningen. Utviklingsarbeidet jeg skulle i gang med, kom til å handle om det samme. Det passet som hånd i hanske, det å jobbe systematisk med gode relasjoner og skolemiljø, og samtidig få ny kunnskap om ungdomslivet og å knytte dette til teorier om ledelse. (student)

I samarbeid med assisterende rektor, som hadde jobbet med tilsvarende utviklingsarbeid i rektorutdanningen året før, formulerte studenten mål og tiltak knyttet til det som etter hvert fikk navnet UNG-prosjektet. Forankringen til Fagfornyelsens tverrfaglige tema livsmestring og folkehelse kom på plass, og snart ble prosjektet også forankret i skolens øvrige satsingsområder, nemlig vurdering og tverrfaglighet. Hensikten med prosjektet, som fortsatt pågår, er primært å utvikle de ansattes kunnskap om ungdom og utvikle relasjonelle ferdigheter i møtet med elevene. «Det er alltid de voksne som har ansvar for relasjonen» (student). UNG-prosjektet har også som ambisjon å utvikle et godt og trygt skolemiljø for å fremme livsmestring og å skape et trygt læringsmiljø for alle elever. I samarbeid med det tverrfaglige teamet som skolen har tilgang til, har prosjektet blitt forankret i teori og forskning om læringsmiljø og helsefremmende skoler, relasjonskompetanse og mobbeforebygging. Arbeidet har i tillegg blitt forankret i skolens utviklingsplan gjennom regelmessig arbeid i felles samarbeidstid. Ledelsen har også satt av en time per uke til arbeid i «smålagene» rundt elevene. Representanter for kommunens tverrfaglige team, i første rekke to psykologer, møter på skolen og veileder lærerne regelmessig, minst en gang i måneden. Ledelsen, med studenten som prosjektleder, arrangerer også kompetansetiltak for alle ansatte gjennom kortere teoriøkter og små forelesninger. «Tematikken kan for eksempel dreie seg om «å forstå ungdomshjernen» eller «hvordan håndtere stress og uro i elevgruppa» (student). Psykologene har også hatt innlegg på møter med foresatte. Arbeidet må hele tiden

justeres og tilpasses etter nye behov som dukker opp. «Jeg er veldig motstander av ferdigsyddede programmer. Vi må jobbe på vår måte» (student).

Endringer i skolen som organisasjon

I tråd med hensikten med prosjektet, å utvikle kunnskap om ungdom og utvikle relasjonelle ferdigheter i møtet med elevene, har et sentralt aspekt dreid seg om å utvikle et felles vokabular. Det merkes også en endring i hvordan lærerne snakker om elevenes læring.

Over tid har lærerne fått et felles språk for å snakke om blant annet hjernens utvikling i puberteten, noe vi ikke har hatt så mye språk for fordi det gjerne blir underkommunisert i annen kompetanseutvikling. (student)

Samarbeidet med psykologene har ifølge studenten tilført de ansatte på skolen verdifull kunnskap, og hun omtaler kombinasjonen mellom psykologi og ledelse som «krutt» for henne som skoleleder. «Men arbeidet må tilpasses og skreddersys. Jeg tror ikke på ferdige løsninger eller kvikk fikks. Vi må selv som ledere oversette psykologisk kunnskap til vår virkelighet» (student). Hun uttaler også at prosjektet må eies og forankres ikke bare av henne, men også av de andre i lederteamet for at det skal nå ut til alle ansatte. «Det må forankres hos rektor og oss andre det lærerne er opptatt av, ellers blir utviklingsarbeid fort bare happeninger» (student). Sammen med studenten er både rektor og assisterende rektor med på veiledningsmøter og kompetanseutvikling. Rektor presiserer at UNG-prosjektet så langt har hatt «meget stor betydning» for hvordan både elever og ansatte har det på skolen, og hvordan det har preget og fortsatt preger skolemiljøet. «Det er sjelden elever blir sendt til meg. Nå ordner lærerne selv opp i klassene» (rektor). Han understreker betydningen av at arbeidet både er tverrfaglig orientert og forskningsbasert, samtidig som prosjektet er tilpasset skolens behov og forutsetninger.

Vi kan ikke drive skole uten at det er basert på forskning. Jeg kjenner jo til PALS og Zero og andre slike programmer, og mye av tenkningen ligger også inne i vårt prosjekt, men dette er større, vi utvikler vårt eget, og hun (studenten) er min viktigste medspiller i dette.

UNG-prosjektet, som studenten har ledet de siste tre årene, og som fortsatt ledes av henne, oppleves som viktig for alle vi intervjuet på skolen. På spørsmål til lærerne om de visste at hun jobbet med et spesifikt utviklingsprosjekt i rektorutdanningen, nikkes det rundt bordet. «Hun fortalte oss det, og hun snakket om at hun skulle bruke dette prosjektet inn i utdanningen sin. Det var et satsingsområde som hun drev med, og det merka vi» (lærer A). Ifølge lærerne har arbeidet fått stor betydning for skolen. De viser også til at prosjektet er synliggjort på skolens hjemmesider og i skolens årsplan og utviklingsplan. «Vi får stadig påfyll av psykologer og andre som er innom, og vi blir klokere av det og skjønner mer hvordan vi skal te oss» (lærer B). Lærerne omtaler UNG-prosjektet som noe de er genuint opptatt av. «Det dreier seg om at vi utvikler noe så viktig som relasjonskompetanse» (lærer C). «Det er jo grunnmuren i arbeidet i klasserommet, uansett fag» (lærer D). Felles språk blir også trukket frem av lærerne, sammen med at prosjektet involverer alle ansatte. «Alle lærerne er en del av dette nå. Vi har fått et mye større felles vokabular gjennom dette prosjektet» (lærer E).

Rektor var inne på at elevene sjelden «blir sendt til rektor». Lærerne spiller dette utsagnet når de forteller at en synlig endring fra tidligere er at de i større grad selv prøver å løse utfordringer når de oppstår, men at de vet at de også kan gå til inspektørene eller rektor, og at «det ikke spiller noen rolle hvem de går til», som de sier. UNG-prosjektet har ifølge lærerne vi snakket med, uansett gjort noe med måten de håndterer utfordringer på.

Hvis vi hadde en elev som slo seg vrang før, rydda vi bort problemet ved at eleven måtte ut og sette seg i et annet rom. Det gjør vi ikke lenger. I større grad greier vi å håndtere dette

selv, vi ser hele eleven og får kanskje til en samtale der og da. Det har noe med UNG-prosjektet å gjøre. Jeg synes jeg ser en stor forandring der. Nå ordner vi opp i klasserommet. Det føles riktig. (lærer B)

Lærerne viser også til den regelmessige veiledningen de får i «smålagene» rundt klassene og kompetanseutvikling i fellestiden. En lærer beskriver utviklingsarbeidet som en endring i måten å tenke elev-lærer-relasjon på. «Der har det vært en forandring i de snart elleve årene jeg har jobbet her» (lærer A). Nå snakker vi mer om elevenes totale kompetanse. Selv om lærerne opplever at de fremdeles jobber mye med vurdering, har de, slik de opplever det nå, fokus på «det som er grunnmuren». De har brukt tid på å få nye vurderingspraksiser under huden.

Nå er det mer integrert i praksisen vår. Vi har ikke dette vurderingstrollet framme så ofte som før. Vi har fått større frihet til å legge opp vurderingsarbeidet mer tilpasset elevene og klassene de underviser i. Vi har jobba så mye med den nye læreplanen at lærerne begynner å se nytten av alt nå. (lærer C)

Studenten oppfatter at lærerne hun jobbet tettest med på 8. trinn, visste at hun jobbet med utviklingsarbeidet mens hun studerte. Hun hadde selv trinnansvar der utviklingsarbeidet først kom i gang, før det spredte seg til resten av skolen. Når vi spør lærerne, der tre av fem hører til på 8. trinn, er de samstemte i sin oppfatning av at det er hun (studenten) som har hovedansvaret for prosjektet.

Det er hun som holder i det, og på 8. trinn er hun vår nærmeste leder. Vi har veiledning i alle smålagene der hun er med, og i fellestiden med alle er hun også synlig – da får alle påfyll. Vi blir fulgt opp faglig av psykologene, men det er hele tiden hun som holder i det. (lærer A)

På spørsmål om betydningen av ledelse når det gjelder endringene lærerne beskriver, utbryter lærer D:

Dreier ikke veldig mye seg om ledelse? Jeg tenker at det meste av det som har skjedd av utvikling, har med ledelse å gjøre, i hvert fall når det dreier seg om store omlegginger. Jeg merket det veldig selv etter å ha vært borte fra skolen et år. Da jeg kom tilbake, var det mye nytt og en del motstand. Informasjonen kunne sikkert vært bedre. Det etterlyste jeg, og jeg ville vite hvorfor, hva skulle vi oppnå med alt vurderingsarbeidet og det tverrfaglige som vi holdt på med da? Det meste går seg til, men vi kan sikkert lære å ta det litt mer forsiktig.

Endringer i skolen som organisasjon

Som prosjektleder for UNG-prosjektet har studenten fått øremerket 20 % av tiden som leder til å organisere, følge opp og evaluere prosjektet i tett samarbeid med de andre i lederteamet og lærerne samt eksterne deltakere. Hun poengterer at noe av det viktigste er at prosjektet både er godt forankret i personalet, og at det er godt organisert ved at det er satt av tid til det i lærernes samarbeidstid. En lærer omtaler UNG-prosjektet i lys av mer systemiske endringer i skolen. «Det har blitt mye mer organisert med rutiner og planer og den type ting, møteplassene våre, alt dette strukturelle, som kanskje ikke var på plass tidligere» (lærer B).

Lærer A knytter an til UNG-prosjektet og hvordan både studenten og assisterende rektor organiserer og holder i arbeidet på hvert sitt trinn. Studenten får også æren for at kollegiet samarbeider på bekostning av individuelt arbeid. «Det er fint, vi har blitt mer kollektivt orientert og jobber mer sammen alle nå» (lærer A). Lærerne tillegger også rektorbytte mye av forklaringen på endringene som har skjedd, og viser blant annet til betydningen av en flat struktur:

Med ny rektor har det skjedd ting, rektor er tydelig på at vi nå velger å sette søkelys på UNG-prosjektet og legge andre satsinger, som vurdering, litt på vent. Det gjør at vi puster litt lettere. Her kan vi snakke med ledelsen om hva det skal være, det er alltid noen som har tid til en samtale, jeg kan gå inn til en av dem og bare sitte og gråte (...) Vi blir prioritert av ledelsen. Det er en flat struktur og lite ovenfra og ned. (Lærer B)

Endringer i studentens ledelsespraksis etter rektorutdanningen

Studenten reflekterer over sine erfaringer som leder etter å ha vært student på rektorutdanningen. Hun kobler utdanningen tett til arbeidet hun står i:

Det jeg synes er cred til studiet, er at jeg alltid opplevde å få bruk for det vi gjorde. Både oppgavene og forelesningene var nyttige – det som foregikk digitalt, var forresten ikke like nyttig. (...) Når jeg tenker på det vi skrev og det vi snakket om i studiet, så dreide det seg veldig mye om det jeg kjente på i jobben i det daglige. Det var kjempebra med utdanningen, og det som gjorde at jeg hele tiden kunne bruke det vi lærte. Jeg kunne gå videre med prosjektet som vi så vidt hadde startet her, det som ble UNG-prosjektet. Jeg trengte ikke å finne på noe, det lå der fra før.

Vi spør studenten om utviklingsarbeidet eventuelt har satt spor i hennes egen ledelsespraksis.

Det har bare fortsatt egentlig. Det har bare blitt større, og nå har jeg også fått avsatt tid til å jobbe med dette prosjektet. Vi har utvidet prosjektet til hele skolen, det har vokst og blitt svært viktig for oss. (student)

Hun reflekterer over hvordan rektorutdanningen har vært med på å utvikle henne som leder. Hun uttrykker at det har utvidet hennes måte å tenke på. «Jeg har lært mye nytt og samtidig fått bekreftet hva som fungerer og hva som ikke fungerer» (student). Hun tenker høyt om utvikling og endring i skolen:

Hvis du skal skape endring, hva er viktig? Er det å tre noe ned over hodet på noen? Å tenke tilbake på egen praksis som lærer er utrolig viktig, du må ikke glemme hvordan det kan oppleves (...) at «nå er det noe nytt igjen». Lærerne må oppleve reell medvirkning i prosessene og at endringene er relevante for dem. Det har jeg blitt mer klar over gjennom utdanningen.

Studenten mener at det skriftlige arbeidet hun var «tvunget» til å gjøre som student, bidro til bevisstgjøring av egen praksis.

Jeg ble tvunget til å skrive ned det jeg jobbet med. Det har vi jo aldri tid til ellers (...) Men da skulle jeg faktisk levere inn utkast, jeg skulle produsere noe som gjorde at jeg ble tvunget til å sette meg ned og tenke: Hva er det jeg driver med her, og hvor er det egentlig vi skal?

Studenten omtaler også verdien av å lese «de gode pensumtekstene» og diskutere dem med andre skoleledere i grupper. Hun understreker videre betydningen av at de som leder utdanningen, selv brenner for ledelse og skoleutvikling.

Det er noe fint med å møte andre i samme situasjon, det å ha andre å snakke med om ledelse og utviklingsarbeid, og når du i tillegg opplever genuint interesserte mennesker som leder programmet. Jeg husker det første møtet med rektorutdanningen og lederne for studiet, det brennende engasjementet de hadde for skole og for skoleutvikling – du blir jo smittet av det.

Både studenten og assisterende rektor, som begge har tatt rektorutdanning, men i hvert sitt kull, påpeker hvor viktig det var å komme bort fra egen arbeidsplass. «Det var deilig å komme bort litt, vi er jo ikke så godt vant, å være på hotell (...) Å reise bort alene, kunne løfte blikket, stå opp på morgenen og jogge langs sjøen» (student).

Assisterende rektor og student har samarbeidet som lærere og ledere over flere år og er samstemte om betydningen av utdanningen.

Jeg lå et halvt år foran henne i løypa og kunne fortelle henne hva hun kunne glede seg til og være nysgjerrig på i studiet fordi jeg hadde gjort det selv. Det dreier seg om noe langt mer enn et kjempefint foredrag av noen på et lederseminar. Det er noe med helheten og de tre semestrene. (...) Jeg tror vi er skjønt enige om at vi aldri har vært med på utdanning som er så relevant for det vi jobber med. (assisterende rektor)

På spørsmål om hvordan hun som student har merket at assisterende rektor har tatt rektorutdanning, sier hun: «Jeg tenker at vi snakker samme språk, at vi kan dele det vi opplever og snakke om og forstå det». Studenten understreker betydningen av at de begge har rektorutdanning fra samme utdanningsinstitusjon. Begge trekker også fram betydningen av coaching som verktøy i utdanningen, for eksempel: «Det å kjenne det på kroppen, hva ledelse dreier seg om, det kjente vi i de coaching-rundene» (student). På spørsmål til assisterende rektor om hun har sett spor av studentens lederutdanning, nevner hun at studenten har blitt mer synlig. «Hun våger å ta mer plass nå, hun har fått mer kjøtt på beinet når det gjelder å være skoleleder». Assisterende rektor forteller at samarbeidet med studenten, som har strukket seg over flere år, har vært veldig fruktbart og fint, og hun omtaler relasjonen mellom dem som at «den psykologiske tryggheten er der, og vi både utfyller og utfordrer hverandre. Studenten sier: «Vi sparrer mye, nå også sammen med rektor. På spørsmål til representanten fra skoleeiernivå om han tror rektorutdanningen fører til endringer i skolene i kommunen, peker han på ringvirkninger».

Jeg tror ikke det har ført til noen direkte endringer, men på sikt så gjør det nok det. Det er vanskelig å si om rektorutdanningen i seg selv fører til endring. Det har jeg ikke data på, men ringvirkninger får det nok.

Skoleeierrepresentanten forteller at tilbakemeldingene fra de som tar rektorutdanningen, er gode. Skolelederne som har tatt rektorutdanning, melder at utdanningen både er praktisk rettet og relevant. Representanten legger til:

Dette er i tråd med mine egne opplevelser fra å ha tatt rektorutdanningen. Jeg har ikke møtt en skoleleder som har sagt at dette var bortkastet, uansett hvilken utdanning de har tatt, og hvor de har den fra. Jeg erfarte selv at jeg trengte utdanningen i hverdagen min som leder.

På spørsmål om hvordan skoleeier støtter opp om skoleledernes kompetanseutvikling, svarer han slik:

Det går mest av seg selv. Når det gjelder ekstra tid og ressurser for å få tatt rektorutdanningen, har det ikke vært meldt særlige behov. Det er nok en av suksessfaktorene, at studiet er lagt opp slik at skolelederne må reise bort og bruke to eller tre hele dager borte fra egen jobb.

Han forteller at alle rektorene i kommunen har masterutdanning, og uttrykker at hvis han selv hadde vært rektor, og nyansatte lærere kom med sine mastere, så hadde han kanskje følt på det samme selv, at «det gir legitimitet å ha en master». Skoleeier understreker også betydningen av å ha et felles språk om ledelse: «Det gjør dialogen lettere og bedre når lederne har rektorutdanning som grunnutdanning. Det bidrar til bedre samhandling og kvalitetsutvikling for alle». Videre påpeker han også at rektorutdanningen, og lederutdanning for skoleledere mer generelt, er svært viktig. «Særlig i en tid der det å lede en skole har blitt mye mer komplekst – det kreves mer og annerledes kompetanse enn det lærerutdanningen byr på».

Oppsummering

Studentens utviklingsarbeid har som målsetting å utvikle et godt og trygt skolemiljø for å fremme livsmestring og skape et trygt læringsmiljø for alle elever. Oppsummerer vi funn fra case 5, finner vi at utdanningen ser ut til å ha hatt betydning ved at den har bidratt til å utvikle ideer til utviklingsarbeid, samtidig som den har bidratt til å holde trykket oppe over tid. Våre informanter (vi viser her til to av dem her siden begge har samme utdanning) poengterer at det å skriftliggjøre og teoretisere erfaringer sammen med andre skoleledere har gitt dem mulighet til å utvikle språk om og utvidede forståelser av ledelse. De erfarer at utdanningen også har bidratt til å motivere til utholdenhet i ledelse av utviklingsarbeid og styrke til å stå i motstand. Utdanningen har gjennom sine arbeidsformer og ledelse modellert måter å utøve ledelse på. Den synes videre å ha hatt stor betydning for hvordan både elever og ansatte har det på skolen. Vi finner at rektorutdanningen har gitt studentene både teoretisk innsikt og organisasjonsdidaktisk kompetanse som har kommet til nytte i utøvelsen av ledelse. Så lenge studenten har en klar tanke om utviklingsarbeidet hun skal lede, ser utdanningen ut til å fungere som en motor i arbeidet. Rektorutdanningen synes å bidra til kompetanse i å utøve faglig og pedagogisk ledelse. Utdanningen byr på kunnskap om å lede læringsprosesser i et profesjonsfelleskap, men det er opp til studentene å plukke opp læringspotensialet og gjøre det til sitt, slik vi har sett studenten gi eksempler på i denne casen.

9 Case 6 Å bygge felles skolekultur i en sammenslått barneskole

Ann Margareth Gustavsen, Høgskolen i Innlandet
Mette Marit Forsmo Jenssen, Høgskolen i Innlandet

Ingress

Studenten har deltatt aktivt i en skolesammenslåingprosess og gikk fra å være avdelingsleder på en av de to skolene til å bli avdelingsleder på den nye skolen. Hennes utviklingsprosjekt har dreiet seg om å bygge laget og etablere en felles kultur på den nye skolen. Selv om skolens utviklingsarbeid om å bygge laget startet før studenten gikk i gang med sitt utviklingsområde, og det derfor kan være vanskelig å si hvilke resultater som er skolens og hvilke som kan tilskrives studenten, er både rektor og lærerrepresentanten tydelige på at studenten har vært en særlig sterk pådriver for å inkludere SFO som en naturlig del av skolen. Studenten selv oppleves som tryggere i lederrollen og har fått en sterkere faglig integritet gjennom utviklingsarbeidet og rektorutdanningen, ifølge både skoleledelsen, lærerrepresentanten og studenten selv.

Kontekstuelle forhold

Case-skole 6 skole ligger i en bydel i en mellomstor by på Østlandet, et par kilometer fra bykjernen. Skolen er forholdsvis ny og sto klar til skolestart høsten 2019. Den har elever fra tidligere skolekretser med en skole i hver, der skolen i den ene var tre ganger så stor (skole Y) som skolen i den andre (skole X). Det er mellom 530 og 540 elever på skolen og ca. 70 ansatte. Elevgrunnlaget er mangfoldig med mange ulike etnisiteter. Skolekretsen rommer både kommunale boliger der det er bosatt en del flyktninger, og boligområder med økonomisk svært ressurssterke foreldre.

I personalgruppen har noen lærere tilleggsfunksjoner som lærerspesialist, IPAD-veiledere, leselærer og sosiallærer (80 % stilling). I tillegg kommer morsmåslærere og assistenter. Skolen har også to helsesykepleiere på fulltid som er ansatt av kommunehelsetjenesten. Skoleledelsen består av rektor og 3 avdelingsledere, alle i 100 % stillinger. De tre avdelingslederne har ulike ansvarsområder. Studenten har ansvaret for 1. klasse og SFO, en annen for 2.–4. trinn og den tredje for mellomtrinnet, altså 5.–7. trinn. Alle avdelingslederne har rektorutdanning, mens rektor har masterutdanning i ledelse i tillegg til videreutdanning.

Skolen er i hovedsak bygget i tre over tre plan og har 24 klasserom med kapasitet til 627 elever. Midt i bygget er det et allrom med kantine, bibliotek, scene og et amfi. Hvert trinn har sin egen inngang. Skolen har flotte utearealer som legger til rette for aktivitet, med asfalt plass, flere ulike typer lekeapparater, ny fotballbane og en liten skog. Årsbudsjettet til skolen ligger på ca. 40 millioner kroner.

Studentens skoleutviklingsprosjekt

Bakgrunnen for studentens skoleutviklingsprosjekt var en sammenslåingsprosess mellom to skoler. Utviklingsprosjektet til studenten var en del av skolens satsing på å bygge laget, altså at de ønsket å bygge en felles kultur for den nye skolen.

I sammenslåingsprosessen var det ganske mange følelser i sving. Det var jo både elevene, de ansatte, folk i lokalmiljøet og foreldre som engasjerte seg veldig, ikke sant. Så det var jo en forventning om at det skulle bli bra. (student)

Det kunne også virke som om personalet på den ene skolen var mer motivert for sammenslåingen enn den andre.

Og de på skole Y var jo veldig klare og motivert for å få ny skole, mens på skole X, som jeg jobbet på, så var en veldig glad i den lille skolen sin. (student)

Jeg tror nok at skepsisen på skole X var ganske stor. De var vant til å være en liten koselig skole der det var veldig tett. (lærer)

Når sammenslåingen først var gjort, hadde personalet ifølge studenten et ønske om å enes om en felles kultur, samtidig som de hadde med seg erfaringer og rutiner fra to ulike skolekulturer. Skoleledelsen var opptatt av at den ene tradisjonen, eller kulturen, ikke skulle være mer verdt enn den andre. Utviklingsarbeidets tema ble blant annet valgt fordi skolens ledergruppe ønsket et sterkere felleskap og videreføring av arbeidet med å «smelte sammen» to kulturer til EN ny. Studenten forankret også valget i NOU-rapporten fra 2015 «Å høre til», der det uttrykkes at tilhørighet er et virkemiddel for et trygt og psykososialt godt miljø.

Det var litt forskjell mellom skolene. Og så var det litt forskjell mellom yrkesgruppene også. Og vi i ledergruppa var jo nye for hverandre (...) for det merket jeg ganske fort (...) at her er det ikke trygt psykologisk rom til å kunne si det du hadde på hjertet. For det var forskjell mellom de to skolene.

Målet med studentens utviklingsprosjekt var å bygge en identitet som gjør at elever, foreldre og ansatte føler tilhørighet til skolen. Studenten var opptatt av at hennes utviklingsprosjekt var en del av skolens felles satsing, ikke et soloprosjekt. «Det blir vel litt sånn feil å si at det er mitt utviklingsprosjekt, for vi var jo en ledergruppe som skulle lære sammen» (student). Studentens problemstilling for sitt utviklingsarbeid var «Hvordan bygge laget i skolen?».

Det var særlig to tiltak studenten hadde fokus på i sitt utviklingsprosjekt:

- Å jobbe frem en felles visjon for skolen
- Verdiskapende virksomhet

Å jobbe frem en felles visjon for skolen

Dette tiltaket handlet om både å avklare begreper og få en felles forståelse av utviklingsarbeidet om å bygge laget. «Hva betyr det å bygge laget? Det snakka vi masse om, for det var jo der vi måtte begynne egentlig. For det hadde vi ikke snakka nok om, og vi hadde ikke spurt personalet hva dem la i det» (student). Studenten startet dermed med å innhente informasjon fra personalet, og da oppdaget hun at også de hadde et ønske om å utvikle et fellesskap, ikke bare ledelsen:

Så jeg begynte jo å undersøke og intervjuer personalet, og da viste det seg at det var et stort ønske fra personalet om at vi måtte prøve å få en felles forståelse.

Videre oppdaget studenten at det var store forskjeller mellom de ansatte i deres forståelse av hva det ville si å bygge laget og ha en felles forståelse. Særlig var skillet mellom lærere og assistenter/fagarbeidere stort, idet sistnevnte gruppe ikke følte seg likeverdige.

Men det folk la i felles forståelse, det var også veldig forskjellig, ikke sant? Så det var jo det å samle trådene og si noe om dette her. (student)

Vi har hatt med oss, tydeligvis da, ifra den ene skolen i hvert fall, en sånn opplevelse av at det ikke er likeverdighet mellom faggrupper i skolen. (avdelingsleder)

Verdiskapende aktivitet

Dette tiltaket var rettet mot *fellesskapende didaktikk* (se Restad & Sandsmark, 2021)², som ofte blir brukt for å skape gode skolemiljøer. Studenten tenkte at temaet fra en kommunal planleggingsdag med temaet «klasseledelse og å stille åpne spørsmål for å få rike svar» kunne være et virkemiddel for å bygge laget. Å bruke «åpne spørsmål» var et av de små tiltakene som studenten prøvde ut. Hun observerte klasseromsundervisning på første trinn og hvordan lærerne brukte åpne spørsmål i dialog med elevene, og hvordan elevene responderte på denne metodikken.

Både studenten og avdelingslederen opplevde at koronaen satte en stopper og hemmet utviklingsarbeidet i en periode, men at det var lettere å komme i gang igjen med utviklingsarbeidet etter at smitteverntiltakene var opphevet.

Det som gjorde at det løsnet litt, var jo det at det åpnet opp igjen etter korona. Fordi at folk var redde. Folk har sittet på teamrommet og hatt pausen sin i stedet for å være på personalrommet (...) Men når det først åpnet opp mer og folk har hatt korona og i det hele tatt blitt friske igjen og alt det her, så kom det (utviklingsprosjektet) jo opp på banen selv. Og det gjør jo monn, ikke sant. (student)

Og det har jo noe med den covid-situasjonen vi har vært igjennom. Men vi merker nå at vi fra i vår cirka, så var det mer sånn at de hungra på at nå må vi komme i gang igjen med noe. Nå ser vi mer nytten av det, for nå tør vi. (avdelingsleder)

Videre opplever avdelingslederen også at det til tider har vært tungt og vanskelig å gjennomføre tiltakene, både fordi skolen har hatt flere andre utviklingsområder, og fordi det er krevende å dra lasset:

Jo, det har vært litt tungt (...) Vi vet at folk vil, men hvem er det som skal gjøre det? Og når er det vi skal gjøre det? Og hvem er det egentlig som skal være med på dette her, liksom?

Endringer i skolen som organisasjon

Studentens utviklingsprosjekt har vært en del av skolens satsing på å skape en felles kultur for de to skolene som ble slått sammen. Skolens prosjekt startet lenge før studentens utviklingsprosjekt. Det er derfor vanskelig å si om det er studentens eget prosjekt eller skolens øvrige satsing som har ført til forbedringene i skolen som organisasjon.

Så konkret hva som hang akkurat sammen med det prosjektet som hun hadde et forhold til i studiet sitt, og det som oss på en måte hadde jobba med i flere år allerede, er det vanskelig å skille ut hva som er årsak og virkning her. (rektor)

Det er veldig vanskelig (...) Altså, jeg tror at for de som kom fra skole X, har det vært stor forandring i måten å jobbe på. De fleste trinn hadde bare én klasse, så de var ikke så vant til å jobbe så mye i team. Mens på skole Y var vi tre ganger så store. (lærer)

Men det har vært en veldig sånn positiv utvikling på skolen nå siste perioden. Og da vil jeg jo tro at i det prosjektet – uten at jeg er sikker på akkurat det arbeidet – men det arbeidet er veldig sammenfallende med det vi diskuterer. Der er det helt klart en positiv utvikling når det gjelder det å prøve å bygge en kultur da. (skoleeier)

² Restad, F. & Sandsmark, J. (2021). Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv: nye stemmer i praksis (1. utgave.). Kommuneforlaget.

Det rektor tilskriver studenten selv, og ikke skolens prosjekt, er hennes måte å jobbe SFO inn som en del av skolen. Rektor forklarer at det handler om at det blir jobbet parallelt med det samme i skole og SFO, og at det stilles samme krav til de ansatte på SFO som til lærerne om at de skal reflektere og bidra inn i profesjonsfelleskapet:

Studenten har vært drivkraften i det at vi skal fungerer mer som én skole, at det ikke blir SFO for seg. (...) Jeg opplevet at vi i større grad har fått voksenstandarder, der vi mer jobber sammen og har tydeligere forventninger om hva som forventes av deg i profesjonen din. At vi har brukt mye av det samme i skole og SFO. Og det handler om struktur på SFO-møtene og at man hele tiden passer på at det jobbes parallelt med det som jobbes med i skolen og i SFO. At det stilles krav til refleksjon, det stilles krav til å være med og bidra.

Både studenten, avdelingslederen og læreren trekker også frem dette arbeidet spesielt.

Så det jobba vi jo systematisk med egentlig, blant anna ved at det vi tok i PU-tid for lærerne, tok vi også helt bevisst i SFO-møtetid. (student)

Vi passer alltid på at vi har lik informasjon til alle på samme dag. Selv om møtetidspunktene (...) vi har endra på noen møtetidspunkter også for å kunne ha mulighet til å gjøre det, for ellers så blir det en slags mindreverdighetsfølelse for noen. (avdelingsleder)

Studenten har også fulgt opp SFO mye bedre. Når jeg var på første trinn, så var det bra at studenten både var avdelingsleder på SFO og for første klasse. Før var det en (SFO-leder) som sa det ene og den andre (avdelingsleder småskole) noe annet, da ble det mye konflikter, det var det før. Det har ikke vært noe av det nå etterpå. (lærer)

Avdelingsleder påpeker at selv om de har kommet et godt stykke på vei med å inkludere fagarbeiderne og assistentene på SFO i skolen, er de ikke helt i mål, men de har dannet et godt grunnlag:

De skal være et team i SFO, men de skal være et team i en skole, og så går det på kryss og tvers. Så det der spillet der har vært veldig utfordrende. Men nå tør vi mer, og da kommer det mer til syne, det er gøy, men det var litt å trække i oppoverbakke til å begynne med. Så jeg kan ikke si at vi kom i mål i den perioden som hun jobbet med det. Men grunnlaget ligger der.

Når det gjelder det andre tiltaket, som var rettet mot *felleskapende didaktikk* og ha fokus på å stille åpne spørsmål for å få rike svar, opplever studenten at det også har medvirket til å bygge laget:

Og jeg dro jo inn dette her med åpne spørsmål, men det er strekk i laget for å si det slik. Men målet var jo at det skulle brukes åpne spørsmål bevisst i forhold til klasseledelse. Det å nettopp bygge trygge psykologiske rom. (...) Og så tenker jeg at det henger sammen med det at vi blir mer omforent, og det er med på å bygge laget vårt fordi at vi har de samme redskapene å bruke da.

Gjennom intervjuene kommer det frem at skolen er godt i gang med å bygge laget:

Jeg har vært der nå et par ganger der vi ser at de helt klart har fått til en sånn «sånn gjør vi det her»-kultur, da. (skoleeier)

Jeg tror jeg vil si at vi er blitt et lag. (lærer)

Det kan også se ut til at studenten gjennom rektorutdanningen og utviklingsprosjektet har funnet sin plass i skoleledelsen og blitt tryggere i organisasjonen. «Vi er veldig fornøyde med ledelsen. De utfyller hverandre godt nå, studenten har også funnet sin plass og sin rolle i ledelsen. Virker mye tryggere på den» (lærer).

Endringer i studentens ledelsespraksis etter rektorutdanningen

Innledningsvis er det viktig å trekke frem at studentens lederrolle på egen skole endret seg i løpet av rektorutdanningen gjennom at hun fikk et større ansvar:

Hun begynte jo som avdelingsleder kun på første trinn. Men plutselig så sitter hun jo med en SFO i tillegg. Og det å være med og endre det mens du tar den utdanninga, det, tenker jeg, var sikkert mye jobb, men veldig greit i forhold til å se litt større perspektiver på ting. (avdelingsleder)

Når det gjelder endringer i studentens lederpraksis, er det stor enstemmighet blant de ulike informantene om at studenten har utviklet seg i positiv retning i årene med rektorutdanning. Studenten selv sier at rektorutdanningen har hjulpet henne med å løfte blikket på organisasjonen, hun har fått mer kunnskap og bedre ferdigheter i å møte utfordrende situasjoner, og hun har blitt tryggere i lederrollen:

Det har jo hjulpet meg å løfte blikket på organisasjonen, som jeg egentlig ikke har gjort på den måten tidligere. Det at jeg har blitt tryggere i lederrollen og fått en del kunnskap om hva jeg kan gjøre når det er vanskelig. (...) At tidligere så var det slik at det kanskje var fort gjort å liksom plumpe ut i den motstanden på en litt unyansert måte. Men nå tar jeg heller en liten analyse for å liksom tenke at det må være noe som egentlig kan ligge bak denne motstanden da. Og har noen metoder for at vi skal kunne komme oss litt gjennom det. Bruke samhandling med andre. Tror jeg selv da.

Både avdelingslederen og læreren opplever også at studenten har blitt en tryggere og tydeligere leder.

Hun tenker litt mer ledelsesfaget, hun er litt mer opptatt av metodikken ... litt mer framoverlent for hennes del inn i rolla si. Bidrar i større grad. Ikke det at hun ikke har vært bidragsyter ellers, men du hører at det er litt mer et grunnlag bak det som kommer i forhold til teori, men særlig det med metodikken. (avdelingsleder)

Jeg har jobbet tett sammen med studenten tidligere, vi har jobbet på samme trinn og vært gode kolleger. Vi har vært litt venninner siden da, fant på noe sprell på fritida og slik. Jeg tror nok hun har hatt et venninneforhold til mange og har kanskje ikke hatt den naturlige autoriteten, og derfor har hun kanskje tatt den litt mer autoritære, sånn må det bare være. (lærer)

Når det gjelder rektorutdanningens bidrag til studentens læring, trekker rektor frem refleksjon, at rektorutdanningen gir ulike verktøy studentene kan bringe med seg tilbake i egen rolle, og at rektorutdanningen oppleves praksisnær:

Og konkrete handlinger. Så vil jeg si at refleksjon er en konkret handling, altså den refleksjon som vi har i ledergruppa eller som hun har sammen med andre. Og så tenker jeg konkret at hvis hun får et oppdrag, så bruker hun verktøy fra studiet, at de hjelper henne med å strukturere og liksom planlegge de aktiviteter som hun får ansvar for. Jeg syns hun er veldig flink til å knytte opp imot vår praksis, og det tenker jeg har noe med hvordan studiet er lagt opp også, at det er det lagt opp på en måte som oppleves praksisnær da.

Studenten viser til at hun tok med seg verktøy fra rektorutdanningen inn i egen lederrolle og fortsatt bruker noe av metodikken hun lærte i rektorutdanningen, for eksempel teorien om ekspansiv læring og pedagogisk analyse:

Ja, disse her redskapene, den ekspansive lærings sirkelen, dem brukte jeg, og jeg synes dem var nyttige. Jeg snakka egentlig mest med rektor om dem, og hun syntes det var interessant. Og det har vært gode verktøy å bruke. (student)

Her om dagen så brukte jeg pedagogisk analyse på SFO-base her, og det var jo en interessant øvelse, for det er jo ikke selvsagt at det er inn under huden på alle lærere, og da hvert fall ikke selvsagt at det er under huden på fagarbeider, ikke sant. (student)

Rektorutdanningen ser ikke ut til å ha betydning bare for studenten. Rektor og avdelingsleder fremhever rektorutdanningens betydning for hele ledergruppen, mens skoleeier ser betydningen av den for hele kommunens rektorgruppe. Rektor opplever at avdelingslederne og studenten gjennom rektorutdanningen har lært teori som de kan bruke i sine lederroller, både for å få struktur på forbedringsarbeidet, gjennom å analysere ståsted og hvor de skal, men også at tiltakene som velges, blir mer evidensbasert. Hun opplever også at ledergruppen har fått et mer felles begrepsapparat:

Vi utvikler oss alle sammen, vi har med det felles begreper å snakke i. At vi har noe som kan hjelpe oss i utviklingsarbeidet vårt. Og det kommer av at det er flere som har en tilsvarende lederutdanning, enten master eller tatt noe tilsvarende som det studenten gjør. Og det gjør noe med vårt profesjonsfellesskap. Det blir et teoretisk rammeverk som du bruker både i å analysere ståsted, men også å se hvor vi skal hen. Du klarer i mye større grad å se for deg en utviklingsprosess, ikke sant? Du kan se for deg de ulike stadiene som vil komme i en utviklingsprosess. Flere av tiltakene som settes inn, blir mer evidensbasert. Altså vi prøver ut ting som andre har brukt før, og som de har hatt erfaring med at har effekt.

Avdelingsleder støtter rektors utsagn gjennom sine betraktninger:

Vi har jo gått samme veien de fleste av oss i ledergruppa òg, så det er kanskje det at vi har en enda større forståelse, har en felles forståelse for rammene når vi har det samme grunnlaget, alle. Det tror jeg kanskje hun har kjent litt på før og vært veldig nysgjerrig på det.

Skoleeier sier rektorutdanningen har gjort noe med hele kompetansen til rektorgruppen i kommunen. Nesten alle skolelederne i kommunen har rektorutdanning, og skoleeier opplever med det at skolelederne er mer reflekterte og gjør bedre analyser, og det påvirker også det de sier i positiv retning.

Den siste rektoren tar jo rektorutdanning nå. (...) Så det gjør jo noe med kompetansen i den rektorgruppa, som jeg opplever som veldig kompetent, da. Jeg opplever at den koplinga til praksis som rektorutdanninga har (...) Dette gjør jo rektorene våre mens de er i den lederrollen. Og da ser vi jo at det har betydning i forhold til både de refleksjonene de gjør seg, de analysene de gjør, og det de sier.

Oppsummering

Studentens utviklingsprosjekt om «å bygge laget» var en del av skolens satsing på å bygge en felles kultur for den nye skolen. Studenten har også forankret arbeidet i NOU 2015 om «Å høre til». Det er vanskelig å skille mellom hva som har vært resultat av studentens utviklingsprosjekt og hva som kan tilskrives skolens satsing, som startet lenge før studentens utviklingsprosjekt. Det har til tider vært krevende å gjennomføre planlagte tiltak, både på grunn av flere andre utviklingsområder for skolen, og ved at covid-19 ble en betydelig hemmer i arbeidet. Det har etter hvert likevel vokst frem en motivasjon hos de ansatte om å bygge skolen som et lag, og det har skjedd en endring med avtrykk i praksis på flere måter. Skolen har utviklet seg som organisasjon ved at kulturen har endret seg og skolen i større grad er blitt «et lag», noe som bekreftes av alle informanter. En endring som tilskrives studentens utviklingsarbeid, er grunnlaget som er lagt for å inkludere fagarbeidere og assistenter på SFO i skolen. Fra at SFO har vært for seg selv, jobbes det systematisk med samme krav og forventninger til at alle skal reflektere og bidra inn i profesjonsfellesskapet.

Flere informanter fremhever at studenten gjennom rektorutdanningen og utviklingsprosjektet har blitt tryggere og tydeligere i lederrollen og tar mer plass i ledergruppen. Ledergruppen har fått en sterkere felles forståelse av rammene. Studenten har fått et større overblikk og et mer helhetlig perspektiv på organisasjonen, er mer fremoverlent med større faglig tyngde og utøver bredde i metodikken i møtet med motstand og andre utfordrende situasjoner.

10 Case 7 Ledelse av profesjonsutvikling i et lærerteam i barneskolen

Marit Aas, OsloMet – Storbyuniversitetet

Kirsten Foshaug Vennebo, OsloMet – Storbyuniversitetet

Ingress

Case 7 viser hva som skjer når en avdelingsleder, som har vært i lederjobben i 3,5 år, leder et skoleutviklingsprosjekt der målet er å utvikle lærerteamene for 5.–7. trinn til profesjonelle team. Et samarbeid mellom leder og lærere førte til endringer i tanker og atferd hos leder og lærerne som deltok. Fra en praksis der lærerne i hovedsak delte undervisningsopplegg, utviklet det seg en ny samarbeidskultur der de både delte og stilte kritiske spørsmål til egen og hverandres metodiske og didaktiske valg. Gjennom ledelse av prosjektet utviklet og endret avdelingslederen sin ledelsespraksis fra en instruerende til en mer spørrende og dialogbasert praksis.

Kontekstuelle forhold

Case-skole 7 er en sentral byskole i en mellomstor norsk by med ca. 550 elever på 1. til og med 7. trinn, nærmere 80 ansatte og en aktivitetsskole med 170 av elevene på 1. til 4. trinn. Skolen ligger i et nærmiljø der 40 % lever under fattigdomsgrensen. Andelen minoritetsspråklige elever har økt mye de siste årene. Rektor har vært på skolen i 14 år. Hun kom da til en skole som var veldig nedslitt og hadde et dårlig omdømme og dårlige resultater på nasjonale prøver. Skolen er nå på gjennomsnitt i nasjonale prøver og er nylig rehabilitert og oppgradert slik at skolebygget oppfyller moderne miljøkrav. Budsjettsituasjonen er akseptabel. Skolen har elever som trives, men også mange barn som har mye traumer og strever. De ansatte arbeider for å lage en trygg skole og har støtte i foreldregruppen. Skolen har en ledergruppe bestående av rektor og fire avdelingsledere. Det har vært flere utskiftninger i ledergruppen, og siden januar 2023 har en av avdelingslederne sluttet, og ennå er ingen ny leder på plass, men skolen er i gang med å rekruttere ny leder til denne stillingen. Ledergruppen leder arbeidet med Fagfornyelsen og profesjonsutvikling blant de ansatte. Arbeidet mot rasisme, mobbing og diskriminering og for mangfold og inkludering står sentralt i skolens hverdagsliv. I 2020 ble den gamle kommunen slått sammen med to andre kommuner og er nå blitt en stor kommune, en to-nivåkommune med en rådmann, en kommunalsjef og tre fagrådgivere under ham. Skoleeier har månedlige ledermøter og skoleledersamlinger hvor både rektor og avdelingsledere møter. Da er det til sammen 120 deltakere. Kommunalsjef og rådgiverne møter skolens ledergrupper to ganger i året.

Studentens skoleutviklingsprosjekt

Utviklingsprosjektet handlet om å utvikle lærerteamene for 5.–7. trinn til profesjonelle team med særskilt «fokus på den rollen man har, at man er på jobb. Ja, at man har oppgaver man skal gjennomføre da, og at man legger til rette for å reflektere over det – ja, det der med effektiviteten» (student). Videre forteller studenten at hun i utviklingsprosjektet først og fremst konsentrerte seg om lærere som i prosjektperioden (1,5 år) fungerte som team på 6. og deretter på 7. trinn, og hun uttrykte: «Ja, jeg har konsentrert meg mest om de tre kontaktlærerne og en faglærer på dette trinnet». Studenten hadde ansvar for å lede teammøtene i lærerteamet. Bakgrunnen for utviklingsprosjektet var at flere av lærerne sa at de følte at de ikke fikk gjort det de skulle på teamtid.

Ifølge studenten og lærerne var det en utfordring at kontaktlærerne var venner på fritiden, og at de derfor måtte jobbe med å klargjøre rollene sine. Det var en oppfatning lærerne delte. «En av utfordringene vi hadde, var jo at vi var tre gode venner. Og da gikk jo kanskje noe av teamtiden til å snakke om alt mulig annet» (lærer A).

Enig, vi jobbet jo sammen i tre år, fra femte til sjuende. Avdelingslederen fulgte oss jo ganske lenge og observerte jo da hvordan vi var som team. Vi hadde en tendens til å snakke om andre ting, men vi hadde også en tendens til å snakke om enkeltelever, ting som var utfordrende. Vi brukte veldig mye tid på det, og da hadde vi veldig liten tid igjen til mye annet som skulle bli gjort. (lærer B)

Prosjektet startet med en kartlegging av hva de brukte teamtiden til. Det synliggjorde at de brukte mest tid til å snakke om organisering og om enkeltelever og lite tid til å snakke om pedagogikk eller didaktikk.

Og da var jo egentlig svaret litt sånn skremmende, fordi lærerne brukte jo egentlig veldig liten tid til å diskutere pedagogikk og didaktikk, fordi det er oppgaver som skal løses, drifting, eller hva, ikke sant? Praktiske ting, og så er det jo den eleven som sikkert utfordrer eller de bekymrer seg for. (student)

Det er viktig å ha det sånn at man lufter litt i dag om det som er vanskelig og sånt, men det kan ikke ta en time av teamtid fordi at da må du sitte en time ekstra for å gjøre andre oppgaver. Så tenk dere sånn at det jeg vil dele nå, kommer til å løse noe av det, ikke sant? For du kan jo snakke om de samme elevene hver dag eller hver gang. (student)

For lærerne ble kartlegging av teamtiden en overraskelse og bevisstgjøring, men også en god inngang til utviklingsprosjektet.

Det jeg husker veldig godt, var da hun spurte oss hvor stor prosentandel av tiden vår som går med til det og til det? Og da fikk du en sånn vekker. På en måte OK, her er det noe som må gjøres da, så hun gjorde noe veldig sånn konkret og noe som var praktisk og som var lett for oss å se. (lærer B)

Etter kartlegging av hvordan de brukte teamtiden, ble det enighet om at teammøtene måtte ha en fastere struktur, der blant annet det å komme til rett tid ble viktig. I tillegg jobbet de med det å være uenige. «Det betyr ikke at man er uvenner, fordi det å diskutere skaper utvikling» (student).

I møtene jobbet de også med hvordan en tar opp noe som er ubehagelig. «For hvis det er en som ikke leverer det de skal, hvordan tar du opp det? Hvordan kan man ta opp det uten at vedkommende blir krenket?» (student). Det ble utarbeidet en mal for hvordan teammøtet skulle gjennomføres og hvordan møtelederen skulle «pushe på» for at de skulle rekke ting slik at de kunne komme til en beslutning. Møtene skulle avsluttes med å klargjøre hvem som skulle ta ansvar for hva. Dette ble skrevet ned, både for å øke den enkeltes forpliktelse og for å gi alle en opplevelse av at de bidro mer. «Hvem tar ansvaret? Ordner du det til neste gang? Ja, og så når det ble skrevet ned, så ble det en forpliktelse» (student).

De strukturelle endringene med tydeliggjøring av roller og økte forpliktelser førte til en ny atferd hos kontaktlærerne, eksempelvis hos den ene, som ifølge studenten var litt «slapp»:

Jeg spurte han: Er du viktig i teamtid? Hva er din rolle, hva tenker du at du bidrar med i ditt team? Er det sånn at hvis du ikke er til stede, så merker de andre det ikke? Altså, det har ikke noe å si om du er eller ikke er der? Det går ikke, sier jeg da. Ja, altså vi jobber litt med det, og når jeg ga han oppgaven som ordstyrer, så styrte han møtet og kjørte rundene rundt. Da fikk han en rolle, og da var han påkoblet. Da satt ikke han tilbakelent i stolen på teamtid.

På spørsmål om hva de ville bruke mer tid på etter den nye organiseringen av teammøtene, svarte begge lærerne at de ville bruke mer tid på fagsamarbeid. De fortalte at tidligere fagsamarbeid i hovedsak hadde handlet om å snakke om neste ukes læringsplan og om å dele undervisningsopplegg.

Før ble det ofte sånn at én lærer planla matematikken, én planla norsken. Så satt vi litt på hver vår tue. Vi ga fra oss oppleggene uten å snakke sammen om hvordan vi skulle jobbe med faget. Mens vi brukte kanskje litt for mye tid på enkeltelever og kanskje delte frustrasjon. (lærer A)

Jeg hadde ansvar for matematikken og la inn for eksempel mattelekser. Ja, i starten så var det kanskje ikke så mye at jeg involverte de andre lærerne om hvordan jeg ville gjøre i min klasse, og hvordan elevene skulle lære stoffet. (lærer B)

Ifølge lærerne hjalp avdelingslederen dem slik at de ble flinkere til å dele med hverandre. «OK, det var ikke sånn at vi i utgangspunktet er glad i å dele, men at vi ble litt mer bevisst på hva vi skulle dele med hverandre, ikke bare vise hva jeg har kopiert opp til deg» (lærer B).

Hvis elevene for eksempel skal lære seg divisjon, så har jeg kanskje en klar formening om hvordan og hva jeg skal gjøre med min klasse, hvordan elevene skal tilegne seg den kunnskapen. Istedenfor å bare si at neste uke så skal vi jobbe med divisjon, så gir jeg nå litt mer kjøtt på beina, hvordan vi skal jobbe med det. Vi spør hverandre hvordan vi kan gjøre det. Ja, hvordan kan vi gjøre på en annen måte? Hva er det dere mener? (lærer A)

Etter å ha jobbet med teamstrukturen i over et år, var lærerne tydelige på at de fikk gjort veldig mye mer enn tidligere i løpet av den tiden de hadde til rådighet. Tidligere var det slik at de kanskje hadde fem punkter de skulle gjennom, og så kom de bare gjennom tre. Spørsmålet de da ble sittende igjen med, var «Når tar man de to siste punktene? Tar man det om en uke, eller tar man det liksom siste 10 minuttene?». Med den nye strukturen opplevde de at det ble ryddigere og mer forutsigbart og oversiktlig for alle.

Skoleutviklingsprosjektet, som handlet om å utvikle lærerteamene på 5.–7. trinn til profesjonelle team, syntes å føre til praksisendringer hos lærerne som deltok. Men teamet ble oppløst og lærerne ble fordelt på nye team da et nytt skoleår startet. Den ene kontaktlæreren sluttet, mens de to andre ble plassert på hvert sitt nye trinnteam. Selv om lærerne forsøker å videreføre deler av den praksisen de har vært med å utvikle, så opplever både studenten og lærerne at det ikke er like lett å overføre den nye teamstrukturen til nye team. Studenten forklarer det slik:

Hun ene er jo sånn at hun viderefører den praksisen. For det tror jeg også er en trygghet for henne fordi hun får avklart rollen sin. Hun er på jobb for å få gjort en best mulig jobb og få gjort jobben. Hun har utviklet seg mye når det gjelder å kunne ta opp ting som er ubehagelig. Den andre læreren har også tatt med seg den nye praksisen inn i sitt team, men det er ikke så lett for han. Det teamet er større og kanskje litt slappere. Jeg ser at han har tatt med seg sine erfaringer, men han trenger nok noe støtte fra meg.

Endringer i skolen som organisasjon

På spørsmålet om studentens utviklingsprosjekt har ført til noen endringer i skolens organisasjon, svarer studenten at hun mener det har smittet over på skolens andre team. Studenten viser til at skolen blant annet har brukt en halv planleggingsdag til å lage teamkontrakter på trinn-nivå som blant annet regulerer hva trinnteamene skal jobbe sammen om, og hvordan arbeidet skal foregå. Kontraktene skal legges fram for ledelsen:

Jeg tror jo det at når en setter fokus på teamkontrakten og samtalen med ledelsen i etterkant, så har det satt spor. Men vi har ikke nådd målet ennå. Vi har en bra praksis, men

vi kan gjøre den enda bedre fordi vi må bruke mer tid på å diskutere hvorfor vi gjør det vi gjør.

På spørsmål til den ene avdelingslederen om hun som lederkollega har merket noe til utviklingsprosjektet til sin lederkollega (studenten), svarer hun at studenten har fortalt om hvordan hun har jobbet i ledermøtene. «Vi har jo to ledermøter i uka, og da kommer hun ofte inn på hva hun har gjort og hva som muligens funket. Og så har jeg jo også sett, fordi vi deler kontor, hvordan lærerne hennes, jeg kaller dem hennes, kommer innom og snakker med henne om det» (avdelingsleder). Avdelingslederen gir uttrykk for at hun selv synes det er vanskelig å jobbe med teamene. Lærerne er så snille mot hverandre, og det gjør det vanskelig å si ifra. Arbeidet studenten har gjort, mener avdelingslederen er til etterfølgelse:

Jeg tror at det er viktig, veldig bra med det de gjorde på trinnet hennes i fjor. Så vi jobber jo med å prøve å kopiere det da. Ja, jeg tror hun har vært veldig, veldig tydelig på forventningene før du kommer til et teammøte. Du må ha en agenda. Det skal du være forberedt på, og du skal også tørre å stå for det du mener selv, og ikke etterpå kritisere. Så jeg tror hun har vært tydelig på krav og forventninger.

Rektor forteller at prosjektet henger sammen med den profesjonaliteten ledergruppen prøver å skape på hele skolen. Hun mener også at studentens utviklingsprosjekt har fått konsekvenser utover 5.–7.-teamet:

Det teamet var jo team på 7. trinn i fjor. Sånn at det har jo blitt oppløst. Og det var tre lærere der, nå er de jo spredt på andre trinn, men jeg tror de har tatt med seg det de jobbet med. Det betyr jo at det spres videre.

Både studenten, avdelingsleder, rektor og lærere mener at det å etablere gode profesjonelle fellesskap blant de ansatte er avgjørende for å skape samhold og trivsel og utvikle faglig kvalitet. Studenten uttrykker det slik:

Ja, jeg tenker sånn profesjonsfellesskapet som helhet, at vi er samlet, at vi jobber mot samme mål, og at man har samme forståelse for det vi driver på med, og så at man da i de mindre profesjonsfellesskapene sånn som team og sånne ting at man også jobber etter samme retning. Altså, vi kan ikke sitte og jobbe individuelt. Den praksisen fungerer ikke, for vi trenger hverandre for å bli best mulig.

Lærerne opplever at ledergruppen fungerer som et profesjonsfellesskap. De fremstår som en samlet ledelse der de som lærere kan kommunisere med alle. «De er veldig både på tilbudssiden og veldig ålreite å prate med absolutt alle sammen egentlig. Jeg føler de er sammen, det ser sånn ut i hvert fall, at de samarbeider godt» (lærer A).

Ja, også jeg føler det samme, men jeg har jo mest kontakt med min avdelingsleder, men det er helt naturlig. Men ja, jeg har ikke noe problem å snakke med noen i ledelsen. Du kan banke på hos rektor og spørre om et råd, eller hvis det er noe du trenger å spørre de andre avdelingslederne om, så er det greit. De er tilgjengelige med åpen dør, og det syns jeg er veldig OK. (lærer B)

Begge lærerne beskriver ledelsen som profesjonell og omsorgsfull på samme tid, noe som skaper tillit.

Det er mye varme her. Og så er det noe med tilliten til de ansatte. Jeg føler hvert fall i løpet av den tiden jeg har jobbet her, uavhengig hvilken avdelingsleder jeg har hatt, så føler jeg at de har tillit til meg som profesjonsutøver, til meg som person og som lærer, og det gir i hvert fall meg veldig mye, og det gjør meg trygg. (lærer B)

Ja, jeg synes det er mye å si om hvorfor vi trives her da, men jeg føler meg veldig trygg på ledelsen. I tillegg til det så synes jeg det er veldig mange ålreite kolleger her. Jeg synes vi er en ganske ung gjeng. Jeg har jobbet flere andre steder, men det er litt mer givende å

jobbe her på den måten at jeg utgjør en forskjell for mange elever. Jeg ser hvor viktig jeg er for dem. Og det? Ja, det betyr mye. (lærer A)

Studenten forteller at utviklingsprosjektet passer godt inn i skolens arbeid med LK20, og «det harmonerer med verdigrunnlaget til kommunen». Skolen har fokus på skolemiljø, profesjonsfaglig digital kompetanse og samarbeidslæring. «Og så er vi jo opptatt av analyse og kvalitetsutvikling. Det er jo det vi må jobbe enda mer med, ikke sant?». Hun mener at de må stille spørsmål om kartlegging, hvorfor de kartlegger, hva de gjør med resultatene, hvilke tiltak de setter i gang, og hvordan de vet at tiltakene fungerer. Hun forteller at det økonomisk ser greit ut for skolen, men at hun er bekymret for hva som kan skje når de får mindre penger. Før kommunesammenslåingen var det flere kommunale føringer, men nå er det opp til hver enkelt skole å velge hvordan de skal nå målene i LK20. Det betyr at det ikke er noe støtte fra kommunen, for eksempel når det gjelder felles kompetanseutvikling for skolene.

Endringer i studentens ledelsespraksis etter rektorutdanningen

På spørsmål til studenten om hvordan hun tror at hun har endret seg som leder som følge av deltakelse på rektorutdanningen, så svarer hun at hun tror at hun har fått en mye større trygghet i å ta avgjørelser, at hun kan forankre ting i teori, og at hun derfor opplever at hun står tryggere i de avgjørelsene hun skal ta. Hun mener også at hun har fått løftet blikket slik at hun nå tenker mer på hele organisasjonen og ikke bare på sin avdeling. I tillegg opplever studenten at hun har blitt tryggere og også kanskje mer åpen overfor de hun har personalansvar for:

Jeg klarer å balansere mer og være personlig og samtidig være leder, uten at det kan påvirke deres, hva skal jeg si ... respekt for meg. Det syntes jeg kanskje var vanskelig til å begynne med, at jeg ikke ville ha de for nært. Jeg har fått tilbakemelding på at de kanskje brukte litt lenger tid på å bli kjent med meg. Ja, men når de virkelig ble kjent med meg, så var det jo greit, men at de brukte litt tid på det, så det synes jeg at jeg har endret meg på.

Hun mener at en av grunnene til at hun er blitt mer åpen overfor de ansatte, er at hun har «fått mer bekreftelse på at det jeg tenker, stemmer kanskje med teori og praksis, og at det jeg lærte, har forankring i det». Hun forteller at det å ta rektorutdanningen også var avgjørende for hvordan hun skal fungere i lederteamet. Med en dyktig og velutdannet rektor som også følger med på forskning, har hun sett at utdanning gir makt. Det handler om å dele og ha det samme faglige språket.

Så det har betydning at vi snakker det samme språket. Vi forstår hverandre når vi bruker det felles språket, så slipper vi å forklare så mye. Da blir vi mer samstemte om hva vi mener. Så det synes jeg har vært veldig bra for min egen del. (student)

Studenten mener også at hun er blitt bedre til å tåle motstand. Gjennom studiet har hun blitt mer oppmerksom på hvordan hun kan møte kritiske røster i personalet. Hun sier at hun har lært at den kritiske røsten ikke nødvendigvis representerer hele personalet, men hvis den kritiske røsten kommer fra en med høy sosial status, så må hun ikke la seg så lett påvirke av den.

Pluss at ja, så tror jeg nok at jeg har blitt tøffere til å ta de fightene også når det er personalet eller noen enkelte som er uenig i enkelte avgjørelser. Da kan jeg si: Jeg hører hva du sier, og det kan hende vi er uenige om det. Så kan du mene noen ting om min avgjørelse i forhold til deg, ikke sant? Jeg hører på deg, men nå er det faktisk sånn at det er mellom meg og hun. (student)

Det er flere grunner til at hun nå er blitt tryggere på å håndtere motstand. Hun er blitt bedre kjent med personalet, hun har fått mer teoretisk kunnskap, og hun har lært at det ikke er så farlig om det blir noen ubehageligheter, for hun tenker ikke lenger at alle må være fornøyde hele tiden.

Når det oppstår en ubehagelighet, så mener hun at hun opptrer mer profesjonelt ved at hun sier at hun anerkjenner hva de sier, men at hun likevel må ta beslutninger.

Rektor har sett at studenten har endret seg som følge av deltakelsen i rektorutdanningen og arbeidet med utviklingsprosjektet. Hun mener det har vært nyttig for skolen at prosjektet hennes har vært knyttet til det å jobbe med team, med profesjonalitet i teamet og hvordan teamet skulle organiseres. Rektor har sett hennes utvikling når det gjelder å lede profesjonsfellesskapet. «Jeg tenker at man får et språk for ledelse gjennom utdanningen – hva er det man ser, og hva er det man vil flytte på? Og så er det det å øve seg på å være tålmodig og å få med seg folk» (rektor). Hun mener videre at studiet og det å måtte levere oppgaver knyttet til utviklingsprosjektet har bidratt til å utvikle studentens refleksjonskompetanse. Hun opplever at det å reflektere er avgjørende i ledelse, og det er det hun selv gjør. Ledermøtene blir en arena der hun som rektor kan prøve ut sine tanker og ideer, og da er det viktig at avdelingslederne kan gi henne kvalifiserte tilbakemeldinger. Hun mener at studenten har tilegnet seg ny fagkunnskap som hun kan bruke i kvalitetsutvikling i ledergruppen.

Når den andre avdelingslederen skal si noe om hvordan hun merker at studenten har endret sin ledelse etter rektorutdanningen, svarer hun at den største endringen er knyttet til overgangen fra å være lærer til å bli leder. «For da hun kom, så var hun jo litt lærer, og hva skal jeg si? Hun behandlet og snakket til en del av lærerne som om de var elever. Så det ble litt sånn direkte, litt ovenfra og ned, og den er borte» (avdelingsleder). Ifølge avdelingslederen er det først og fremst relasjonen til det personalet studenten skal lede, som har forandret seg. Det kan se ut som om studenten har lært at dersom en skal få til ting, så kan en ikke bare instruere de ansatte, men det må etableres en god kommunikasjon der en sørger for å få personalet med seg.

Jeg tror det er den største forandringen jeg ser. Jo, hun er faglig sterk, og hun kom jo rett fra lærerjobben og har nok vært en veldig dyktig lærer, så jeg tror det at det å se menneskene er viktig. Eller altså at hun har forstått betydningen av det. (avdelingsleder)

Lærerne opplever at den største endringen i måten å lede på etter deltakelsen i rektorutdanningen er at studenten er blitt mer spørrende. «Hun spør: Hvorfor gjør dere det på denne måten? I stedet for å dømme oss. Eller ja, istedenfor å si: Gjør sånn, det fungerer» (lærer B). Lærer A følger opp:

Hvis man fortalte om noe man hadde gjort, for eksempel, så spør hun: Hvorfor gjorde du det sånn. Ikke sant? Det var litt mer sånn, og det ble mer dialog. Jeg har hatt mange samtaler med avdelingslederen min, bare én til én, og da synes jeg hun har mye klokt å komme med, sier noe for eksempel om didaktikk og hvordan lære bort ting. Hun har vært veldig flink til å veilede.

Representanten for skoleeier er meget positiv til den nasjonale rektorutdanningen og understreker at de som kommune til enhver tid har seks til åtte rektorer inne i programmer. Når det ansettes nye avdelingsledere og rektorer, så forventes det at de skal delta på rektorutdanningen om de ikke allerede har skolelederutdanning. Hun sier at hun ikke kan si noe om akkurat denne studenten, men at hun ser at de som har tatt utdanningen, har utviklet et fagspråk og kan reflektere på et høyere nivå. Deltakerne synes å være fornøyde med studiet.

Vi merker nok, jeg kan si det helt konkret, vi merker veldig godt forskjellen på de som har gjennomført utdanning og de som ikke har det. De reflekterer på et høyere nivå når de har tatt rektorutdanningen. Jeg tror veldig mange av våre ledere sier at det har vært en veldig bra investering for dem å ta denne utdanningen. Man får mer funksjonelle ledere. De som ikke har noen utdanning, blir fort nede i detaljer på egen skole og klarer ikke å løfte blikket og se. (skoleeier)

Representanten for skoleeier fremhever at de setter pris på å bli invitert på samlinger for skoleeiere. «Det er jo dessverre ikke alltid det passer, men jeg vet at vi prioriterer å dra på det, for de gangene vi har fått delta, så er det veldig nyttig å få et profesjonelt innblikk i hva studiet går ut på, og hvordan dere organiserer det» (skoleeier).

Oppsummering

Skoleutviklingsprosjektet som studentene gjennomførte, passet godt inn i skolens satsing. Studentens arbeid med skoleutviklingsprosjektet om utvikling av lærerteamene for 5.–7. trinn til profesjonelle team har satt flere «avtrykk i praksis». Prosjektet har ført til endringer i tanker og atferd hos lærerne som deltok. Mer strukturerte møter ga tid til å jobbe mer med fagutvikling. Fra en praksis der lærerne i hovedsak delte undervisningsopplegg, utviklet det seg en ny samarbeidskultur der de både delte og stilte kritiske spørsmål ved egen og hverandres metodiske og didaktiske valg. Både studentene og lærerne opplevde at de gjennom utvikling av en ny profesjonell praksis i teamet bidro til en kvalitetsutvikling av undervisningen.

Skoleutviklingsprosjektet har ifølge informantene fått betydning for skolens arbeid med profesjonsutvikling både i ledergruppen og som modeller for andre team. Prosjektet som ble gjennomført i et lærerteam, passet inn skolens pågående profesjonsarbeid og skapte derfor interesse hos rektor og hos andre avdelingsledere og lærerteam, men å overføre erfaringene fra ett team til et annet er ikke bare lett.

Studenten har utviklet og endret sin ledelsespraksis fra instruerende til en mer spørrende og demokratisk praksis. Hun har opplevd betydningen av å ha god kommunikasjon med de ansatte. Hun har lært og erfart hvordan hun kan møte kritiske røster i personalet på en mer profesjonell og dialogbasert måte. Teoretisk kunnskap har gitt henne større trygghet i å lede personalet og i møter med ledergruppen. Hun har fått et større overblikk og er opptatt av hele organisasjonen, ikke bare sin avdeling. Deltakelse på rektorutdanningen har vært viktig for henne som avdelingsleder i hennes begynnende lederkarriere.

11 Case 8 Ledelse av profesjonsutvikling i en liten sammenslått barneskole

Lars Aage Rotvold, UiT Norges arktiske universitet
Åse Slettbakk, UiT Norges arktiske universitet

Ingress

Case 8 viser hva som skjer når en rektor ved en liten distriktsskole går i gang med et utviklingsarbeid som dreier seg om et lokalt arbeid med en kommunal kvalitetsutviklingsplan. Studentens arbeid med å forene to skolesteder til ett skolested og etablere en felles skolekultur sto sentralt. Rektor erfarer at en reetablering av strukturen for samhandling mellom ham og teamlederne for barnetrinnet og ungdomstrinnet har bidratt til kontinuitet i prosessene med skolebasert kompetanseutvikling. Gjennom ledelse av arbeidet fikk rektor utviklet og endret sin forståelse av hvordan profesjonsutviklingsprosesser kan struktureres og ledes.

Kontekstuelle forhold

Case-skole 8 er en liten 1–10-skole i utkanten av en større norsk bykommune. Skolen har 33 elever og 8 ansatte og var frem til mars 2023 lokalisert på to skolesteder. Avstanden mellom skolestedene innebar transport med både bil og ferge. Elevtilfanget strekker seg over et større distrikt bestående av tre mindre øysamfunn. Historisk sett var det tre skoler som tidlig på 2000-tallet ble slått sammen til én skole. Nedgangen i elevtall førte til at de tidligere tre skolene ble redusert til to, og våren 2023 til bare én. Utviklingsprosjektet til studenten var ikke relatert til denne endringen. Samtidig er det nok slik at overgangen fra to skolesteder til ett har hatt innvirkning på oppmerksomheten i arbeidet med utviklingsprosjektet. Rektor (student) er eneste formelle leder ved skolen. Stillingen er fordelt med 90 % som rektor og 10 % som enhetsleder for den tilhørende barnehagen. I tillegg har skolen en konsulentstilling og egen renholder.

Rektor har vært leder ved skolen i 4,5 år og har etablert en skoleutviklingsgruppe der han samhandler med to lærere som har trinnansvar for barnetrinnet og ungdomstrinnet. Rektor har på denne måten etablert en ny ledelsesstruktur. Gruppen møtes ukentlig for å planlegge det skolebaserte og kollektive utviklingsarbeidet. Ukentlig har lærerne to timer felles utviklingstid og én time trinntid. Rektor deltar i fellestiden, og møtene ledes på omgang ut fra innhold. Skolen jobber med målområder basert på en treårig kommunal utviklingsplan for skole. Kommunen har utfordret skolene til å finne sine utfordringsbilder eller fremtidsbilder, og det siste året har skolen jobbet mye med elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. Rektor er opptatt av å ivareta et godt skoletilbud for alle elever, uansett utfordringer. Rektor trekker frem elevenes behov som driver for skoleutviklingen. Det er disse som utfordrer organisasjonen til å tenke helt nytt for å håndtere og møte utfordringen som et samstemt profesjonsfellesskap. Rektor uttrykker stor støtte fra skoleeier. Flere ganger i året samles rektorene i kommunen for å jobbe med skoleutvikling. Disse profesjonsfellesskapene mener rektor er helt unike, og han trekker særlig frem profesjonskulturen i fellesskapet blant skolelederne. Alle hjelper hverandre til å gjøre en god jobb, og det er ingen terskel for å spørre om hjelp eller dele kunnskap.

Studentens skoleutviklingsprosjekt

Studentens skoleutviklingsprosjekt handlet om å håndtere spennet og kompleksiteten i rektors ansvarsoppgaver:

Kompleksiteten som rektor og enhetsleder er enorm (...) I distriktene er det noe spesielt som skjer, for vi har akkurat de samme forventningene tilknyttet oss, som de har på en stor skole. Vi skal levere på akkurat de samme punktene. I tillegg er det 1.–10.-skole, så du har eksamener (...) du har en SFO (...) Her får du kompleksiteten, og så får du et barnehagefelt som det også forventes at du har litt kompetanse og innsyn i (...) sånn at spennet er veldig, veldig stort. Men det er veldig lærerikt, og da er du faktisk nødt til å stole mye på de rundt deg. Og ikke tenke at jeg skal ha full kontroll på barnehagen og SFO og småtrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet. (studenten)

Studenten var ærlig på utfordringene som fulgte med rollen, og hadde delt sitt utfordringsbilde med personalet og med skoleeier. Han hadde som mål å utvikle en bedre struktur for arbeid med skoleutvikling enn den som eksisterte. Rektor ønsket å distribuere ansvar for både innhold og gjennomføring av skoleutvikling på flere ansatte i formaliserte roller. Han hadde ytterlig en ambisjon om å samle personalet på begge skolesteder fysisk i felles møtetid. Hensikten var å skape et bærekraftig profesjonsfelleskap på tvers av begge skolesteder. Parallelt med deltakelsen i rektorutdanningen hadde skolen samarbeid med et kommunalt veilederteam. Det kommunale veilederteamet var et tiltak fra skoleeier for å støtte skolene i kommunen med å realisere kommunens utviklingsplan, primært å sikre kontinuitet i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling. Dette var et frivillig tiltak.

Etter en kartlegging fra studentens side og i dialog med veilederteamet erkjente studenten at han hadde behov for et støtteapparat rundt seg som rektor, blant annet begrunnet i kompleksiteten som lå i arbeidsoppgavene, men også i et økende krav fra skoleeier om å etablere strukturer for få kontinuitet i arbeidet med skoleutvikling i henhold til kommunens utviklingsplan:

På en så liten enhet hvor betingelsene kan endre seg – det skal lite til for at det ikke blir som det har vært – og det var det som var historikken da de ble valgt ut til å skulle få veilederteamet. Det var et mønster av at de kanskje ikke klarte å gjennomføre utviklingsgruppemøtene, man klarte ikke å få gjennomført utviklingsprosessene i personalet på grunn av, egentlig, ustabilitet. Hvis det var litt sykefravær eller hvis det var veldig utfordrende elever som man heller måtte bruke fellesmøtene til å håndtere, det som man sto i til daglig. (skoleeier)

De strukturelle endringene som studenten gjorde i sitt utviklingsprosjekt, var en formalisering av lærere i roller som teamledere og etablering av en SKUT-gruppe³. Endringen fikk positiv mottakelse hos lærerne, som uttrykte følgende:

Og de endringene han gjorde, var den organiseringen som vi har i SKUT. Vi hadde tidligere ingen frigjort tid til å jobbe sammen med han, mens jeg kanskje opplever at det var en følge av at han så at han kunne ikke, han trengte, når han står alene som rektor, å ha et team rundt seg som vi da ble frigjort fire timer i uken til, fast. Der vi jobbet i SKUT og i r-team, og strukturen på de møtene. (lærer 1)

De endrede strukturene fikk betydning for arbeidet i profesjonsfelleskapet. Studenten forteller at SKUT-gruppen i fellesskap kunne ta ansvar for fellestid, fellesmøter og progresjonen i arbeidet. I tillegg var etableringen av en møtearena og avklaringen av forventningene til personalet et viktig ledergrep for å omstille lærerne til faglig samarbeid etter ukens undervisning og sosialtiltak med kake og kos:

³ SKUT-gruppen er navnet på skolens utviklingsgruppe, bestående av rektor og to teamledere.

At vi har et møterom, det her å skille mellom det her dagligdagse og pause, og at man på en måte må være tydelig på at nå er vi på møte, og nå har vi pause, og prate om andre ting. Det var veldig fint. Vi trengte det, faktisk. Det har han ordnet. (Lærer 2)

Lærerne bekrefter utviklingen som er skjedd i profesjonsfellesskapet, der de jobber sammen om utvikling av skolens praksis med elevmedvirkning. For lærerne var det viktig å samarbeide helhetlig om å utvikle en praksis for elevmedvirkning.

Vi har på en måte hatt et sånn fremtidsbilde om elevmedvirkning (...) At vi hele tiden jobbet med hvordan skal vi involvere elevene. (Lærer 1)

Ja, før har det jo vært at man har sittet og pratet og pratet. Og foreldrene har nikkert og sett i taket og sånn. (...) Og så begynte elevene å lage presentasjoner. Jeg forandret litt på spørsmålene for hver gang, men så går vi igjennom de viktigste fagene etter presentasjonen. Basisfagene, altså. Og sosialt. (Lærer 2)

Et viktig moment i endringsarbeidet er likevel den anerkjennelsen som lærerne gir til sin leder: «Han gir oss frihet til å gjøre jobben vår, som jeg tror er veldig viktig for å gjøre en god jobb» (Lærer 2). Til tross for de strukturelle ledergrepene som utviklingsprosjektet skapte, klarte studenten å bevare lærernes opplevelse av autonomi. Han reflekterer over at det har vært utfordrende å slippe kontrollen:

Og så er det sånn at selve lederutøvelsen min, hvor jeg har egentlig likt å ha veldig kontroll på alt, og følt at det var nødvendig, for jeg har ansvaret. Jeg har ikke noen fagledere å dytte ansvar på, du må liksom dytte det rett ned på lærere, og det har jeg følt har vært litt skummelt, men ser at det er viktig og utrolig nyttig. Når lærerne får dette som ansvar, så takler dem det supert. Sånn at å innføre de teamlederne som bidrar i, ja, i bøtter og spann, i forhold til at vi er nesten som et lederteam her, og så har jeg en konsulent som jeg sparrer mye med, rundt økonomiske ting, praktiske ting. Han er stedfortreder for meg hvis jeg er borte eller syk, sånn at vi har på en måte fått et apparat, et lederapparat, som jeg så nødvendigheten av når jeg tok rektorutdanningen.

Endringer i skolen som organisasjon

Det som i særlig grad har preget den organisatoriske siden ved skolen, er overgangen fra to skolesteder til ett skolested. Dette preger også svaret fra studenten når vi spør om utviklingsprosjektet har ført til endringer i skolen som organisasjon:

Dette med et profesjonsfellesskap, skoleutvikling, og alle oppgaver som skulle løses med to skolesteder med lærere her og lærere der, var en utfordring (...) Det å holde på med felles tid, digitalt. Så man koblet seg opp på *sted 2* onsdager, som var på en måte fellesmøtetiden, og så drev man på med møter med noen på skjerm og noen fysisk til stede her (...). Dette fungerte bob-bob.

For studenten ble det derfor viktig å få etablert en felles kultur, og da særlig med tanke på at det ene skolestedet skulle legges ned og lærerne overføres til det gjenværende skolestedet. «Jeg må få en mer *vi-kultur* i skolen slik at det ikke er sånn *sted 1* og *sted 2*». Studenten brukte mye tid på å bli kjent med kulturen på de ulike skolestedene for å få et godt grunnlag for å gjøre eventuelle endringer i organisasjonen. Samtidig opplevde studenten at han var alene som leder der fagleder fungerte dårlig. En av de viktigste endringene studenten gjorde, var å etablere SKUT-gruppen, der studenten sammen med en lærer fra hvert skolested, utgjorde et felles utviklingsteam: «Så vi i lag planla på en måte fellestid, fellesmøter og den veien vi skulle gå i forhold til det arbeidet med et profesjonsfellesskap, fremtidsbilder og sånn, så ble de drivere i lag med meg».

Studenten beskriver tydelig hvordan han har jobbet med ledelsesstrukturen på skolen for å få på plass et tydeligere kollektivt fokus på skolens utviklingsarbeid:

Og det siste året, når vi startet nå, så har vi innført noe som heter for teamledere. Jeg har en teamleder som er på ungdomstrinnet og en som er på barnetrinnet. Det er lærer A og lærer B, og her er kompleksiteten i dette: De er også medlemmene mine i r-team, så dem sitter i lag med meg der, og så er de også SKUT-medlemmer. I tillegg er lærer A IKT-veileder og tillitsvalgt, og lærer B er da kontaktlærer og har elevrådet.

Det positive i denne endringen blir også bekreftet av en av lærerne, som uttrykker følgende:

Og de endringene han (rektor/student) gjorde var å, den organiseringen som vi har i SKUT. Vi hadde tidligere ingen frigjort tid til å jobbe sammen med han, mens jeg kanskje opplever at det var en følge av at han så at han kunne ikke, han trengte når han står alene som rektor, å ha et team rundt seg som vi da ble frigjort til fire timer i uken, fast. (Lærer 2)

En annen viktig del av ledelsesstrukturen på skolen er en fast stilling som administrativ spesialkonsulent. Dette er en heltidsstilling der personaladministrasjon og økonomi er hovedarbeidsoppgavene. Funksjonen er viktig for rektor og har vært en støttefunksjon som har vært til god hjelp i arbeidet med å utvikle en ny ledelsesstruktur ved skolen.

Studenten har også vært bevisst på å endre den fysiske strukturen på skolen. Tidligere ble pauserommet brukt til møteaktivitet, noe som ifølge studenten gjorde at det kunne bli en uheldig sammenblanding av nødvendig sosial og privat prat og faglig utvikling. Det ble kjøpt inn møbler og møteromsutstyr til et helt nytt kurs- og konferanserom med tanke på at de skulle fjerne seg «fysisk fra kakesmuler og koseprat»:

Det er rett og slett for at jeg så at kvaliteten på det vi holdt på med her, når vi skulle bytte fra å snakke kjenning, og sus og dus, i et ganske trangt rom, og du plutselig snur deg til ei tavle og skal følge med, jeg kjente på at dette må vi gjøre noe med. Så den strukturen har vi også brukt.

Studenten har også gjort en bevisst endring av timeplanstrukturen for å fremme en større grad av felles kultur. En av lærerne uttalte følgende:

Men det som har blitt forskjellen med det, er at tidligere var vi gjester når vi var her. Vi gjorde ingen endringer på timeplanene, så vi la på en måte bort alt og så dro vi på besøk. Mens det vi gjorde nå de siste to årene, er jo at vi har sett timeplanene under ett. (Lærer 2)

Som vi ser, så har studenten gjort relativt store endringer i skolens organisasjon. Det kan virke som at dette arbeidet har medvirket til en kulturendring blant personalet. På spørsmål til lærerne om det har vært utfordringer og motstand i forhold til de strukturelle endringene som er gjort med blant annet å etablere teamledere, svarer en av lærerne:

Men jeg kan si at det har vi ikke syntes har vært et problem. Sånn, det har vi bare syntes har vært fint, at det har blitt sånn. Det er bare et pluss. Jeg tror ikke de har møtt noe motstand, altså vi er ikke sånn her, altså vi er ikke så veldig med i prosessen, men jeg følte ikke at jeg hadde et behov for å være med i det heller. Og det ble et veldig bra resultat, så det synes jeg ikke gjorde noe. (Lærer 3)

En av lærerne påpeker også viktigheten av samarbeid og fellesskap på skolen:

«For vi er jo i en situasjon her, på grunn av kompetanse og forskjellige ting, så er vi mange lærere i små stillinger på en måte, på alle elevene. De har ganske mange lærere å forholde seg til, og da tror jeg det er viktig det der med å ha felles måter, man må ikke gjøre arbeidet på nytt igjen, men at vi faktisk ser hvordan vi kan samarbeide om å få ei helhet» (lærer 1). Skoleeier

uttrykker også god tro på de strukturelle tiltakene som studenten har iverksatt, men kommer også med en liten bekymring:

Samtidig er det jo en enhet som er veldig sårbar med tanke på at den er liten, og at jeg har en viss bekymring for at de strukturene og de prosessene og de samarbeidsformene som han har etablert, kan bli veldig skjøre.

Endringer i studentens ledelsespraksis etter rektorutdanningen

På spørsmål til studenten om endring i ledelsespraksis trekkes det frem at han har gått fra en situasjon der han har ønsket ha kontroll på alt, til at han har delegert deler av arbeidet:

Og så er det sånn at selve lederutøvelsen min, hvor at jeg har egentlig likt og hatt veldig kontroll på alt og følt at det var nødvendig, for jeg har ansvaret. Jeg har ikke noen fagledere å dytte ansvar på, du må liksom dytte det rett ned på lærere, og det har jeg følt har vært litt skummelt, men ser at det er viktig og utrolig nyttig.

Studenten er tydelig på at rektorutdanningen har bidratt til et nødvendig søkelys på etableringen av et team rundt sin egen posisjon som rektor, Han fremhever viktigheten av å ha sparringpartnere i forhold til sitt lederarbeid. Han påpeker at han sjelden sitter alene med oppgavene. Konsulenten er en viktig ressurs i arbeidet med det administrative, og teamlederne og SKUT-gruppen er viktige i forhold til det faglige utviklingsarbeidet.

For lærerne er det vanskelig å si noe om rektorutdanningen isolert sett har bidratt til studentens utvikling og læring:

Han snakker ikke så mye om den. Han sa nå han var, at han gikk på sånn rektorutdanning, og at han skulle på samling, det var litt sånn, litt der, ja, og fortalte litt at det var veileder av oppgaveskriving og sånn. (lærer 1)

De trekker imidlertid frem at han delte med lærerkollegiet det utviklingsprosjektet han arbeidet med på rektorutdanningen. Det virket som om det var viktig for ham å ha noen å dele prosjektet med. En av lærerne nevner også at studenten synes det var bra at han gjennom rektorutdanningen traff andre skoleledere: «Jeg tror at, jeg lurer på, vet ikke, om at han har sagt noe om det å treffe andre har vært fint for han, liksom. Det å ha kontakt med andre» (lærer 2).

Skoleeier er imidlertid tydelig på at rektorutdanningen har bidratt til endring av studentens ledelsespraksis: «Jeg har nok merket en endring i dialogen med han, og det har nok kanskje gått ifra at jeg har merket gradvis overgang ifra tillitsvalgtrollen inn i lederrollen». Skoleeier trekker også frem at et viktig element ved deltakelsen på rektorutdanningen er at studenten har møtt andre skoleledere som kommer fra ulike typer skoler, noe som gjorde at studenten fikk reflektert over egen skole og eget lederskap:

Så samtidig tror jeg at han lærte på rektorskolen at det ikke er så spesielt å være på en liten skole (...) Men jeg tror at det å ha med en god realitetsorientering i forhold til at det er mange likhetstrekk på skoler også, som leder, det tror jeg var en stor berikelse for han, å være i et miljø, i et studiemiljø.

Skoleeier understreker at studenten ikke har vært rektor tidligere og heller ikke har vært fagleder. Når det trekkes frem at fagledere i denne kommunen får en uformell lederopplæring i regi av rektor, mener skoleeier at det er rektorutdanningen som i stor grad har bidratt til at studenten har gått fra tillitsvalgtrollen til rektorrollen. Skoleeier nevner også at rektorutdanningen med sitt fokus på teori og forskning er viktig for rektors profesjonelle utvikling:

Det er så viktig for oss at vi får våre skoleledere profesjonalisert rett og slett med å få den teoretiske ballasten med seg. Vi er nødt til å jobbe med forskning og teori som grunnlag, vi kan ikke ha det slik at skolene skal ledes på intuisjon.

Samtidig påpeker skoleeier at det ikke kun er rektorutdanningen som har påvirket studentens lederutvikling. Det er et komplekst og sammensatt bilde som bidrar til utvikling:

Det er ikke bare den ene tingen. Jeg har også hatt mange samtaler med han om ting, og han har samtalt med kolleger, og han har vært på rektorskolen og med veilederteamet, så han har hatt en utvikling, det har han hatt i massevis.

Oppsummering

For studenten i case 8 var det et lokalt arbeid med en kommunal kvalitetsutviklingsplan som var i fokus. Studentens lokale strategiarbeid besto i en omstrukturering av skolens felles møtetid og innholdet i møtetiden og en avklaring av rollene og møtearenaen. Dette grepet ble gjort i prosessen med å forene to skolesteder til ett skolested, der etablering av en felles skolekultur sto sentralt. Skoleutviklingsprosjektet har gitt flere avtrykk i praksis. Den etablerte strukturen for samhandlingen mellom rektor og teamlederne for barnetrinnet og ungdomstrinnet i SKUT-gruppen, med fast ukentlig møtetid en time i uken, har bidratt til kontinuitet i prosessene med skolebasert kompetanseutvikling. Etableringen av teamledere har gjort at roller og ansvar er tydeligere definert, samtidig som rekrutteringen av en teamleder fra hvert skolested har ivarettatt kulturen fra begge skolesteder. Møtearenaen for samhandling i profesjonsfellesskapet, der alle samles i et tilrettelagt møterom med nødvendige fasiliteter, har påvirket møtekulturen positivt. Informantene har uttalt at det er lettere å fokusere på faglig samarbeid når fasilitetene og forventningene er på plass. Studenten har beholdt tradisjonen med trivselstiltak med ukens kake på personalrommet og verdsetter på denne måten viktigheten av det sosiale som limet på en liten arbeidsplass.

Lærerne opplever en leder som er opptatt av at de skal få handlingsrom til å utføre jobben sin, samtidig som han og SKUT-gruppen sammen legger rammene for arbeidet og sikrer en faglig progresjon i skolens utvikling i henhold til kravene og forventningene fra skoleeier. Studenten uttrykker at den nasjonale rektorutdanningen har bidratt til å utvikle ham som rektor. Han opplever å ha et stadig mindre behov for å ha kontroll, og han stoler på at lærerne er fortrolige med både å ta og få et større ansvar for skolens samlede oppgaver. Det oppleves som en vinn-vinn-situasjon for både lederen og lærerne.

Litteratur

- Abrahamsen, H. N., & Aas, M. (2019). *Mellomleder i skolen*. Fagbokforlaget
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Ball, S. J., & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. The Policy Press.
- Ballangrud, B. B. (2022). Lokalt læreplanarbeid i LK20 sett i lys av læreplanarbeidet i LK06. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 106(1), 15-29. <https://doi.org/10.18261/npt.106.1.3>
- Ballangrud, B. B. & Paulsen, J. M. (2018). Leadership Strategies in Diverse Intake Environments. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(2-3), 103-118. <https://doi.org/10.7577/njcie.2784>
- Ballangrud, B. B. & Aas, M. (2020). Ledelse av profesjonsfellesskapet i skoler preget av utfordrende omgivelser. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle fellesskap i skolen* (s. 119-138). Fagbokforlaget.
- Ballangrud, B. B. & Aas, M. (2022). Ethical thinking and decision-making in the leadership of professional learning communities. *Educational Research*, 64(2), 179-190. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2044879>
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. Sage Publications.
- Caspersen, J. Federici, R. A. & Røsdal, T. (2017). *Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019* (Delrapport 2). NIFU/NTNU samfunnsforskning. <https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/Evaluering-av-den-nasjonale-rektorutdanningen-2015-2019-delrapport-2.pdf>
- Clarke, S., & O'Donoghue, T. (2017). Educational Leadership and Context: A Rendering of an Inseparable Relationship. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 167-182. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1199772>
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D. & Orr, M. (2010). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from effective School Leadership programs*. Jossey-Bass.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K. G. Q., Brown, E. & Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report*. National College for School Leadership. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/11329/1/DCSF-RR108.pdf>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Fries, L. (2009). Framtiden för nyinstitutionalism och ANT. Gemensamma frågor och nyinstitutionell kolonialisme. *Nordiske Organisasjonstudier*, 11(3), 45-61.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders changing leadership practice in an era of school reform*. Paul Chapman Publ.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Hallinger, P., & Heck, R. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical reseach. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2019). A Bibliometric Review of Research on Educational Administration: Science Mapping the Literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335-369. <https://doi.org/10.3102/0034654319830380>
- Huber, S. G. (2011). Leadership for learning - Learning for leadership: The impact of professional development. I T. Townsend & J. MacBeath (Red.), *International handbook of leadership for learning. Springer International Handbooks of Education* 25. (s. 635-652). Springer.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
<https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lund, J., Madsen, O. J., Haugland, S. H. & Andersen, A. J. W. (2022). Unngåelse som mestringsarbeid. En kvalitativ studie av jenters håndtering av sosiale utfordringer i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(2), 83-101.
<https://doi.org/10.23865/up.v16.3845>
- Mercell (2019). *Konkurransesgrunnlag for anskaffelse av nasjonal rektorutdanning*, vedlegg 1: Kravspesifikasjon Nasjonal rektorutdanning 2020-2025. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.mercell.com/nb-no/anbud/106624156/nasjonal-rektorutdanning-anbud.aspx>
- Møller, J. (2018). Creating Cultures of Equity and High Expectations in a Low-Performing School. Interplay Between District and School Leadership. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(2–3), 86–102. <https://doi.org/10.7577/njcie.2802>
- Nielsen, K. (2005). *Institutionel teori: en tværfaglig introduktion*. Roskilde Universitetsforlag.
- Nordahl, T. (2022). *Skolestørrelse og sammenhenger med elevenes trivsel og læring*. (Skriftserien 9). Høgskolen i innlandet, Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning.
- Paulsen, J. M. <https://hdl.handle.net/11250/2987815> (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget.
- Richards, L. (2014). *Handling Qualitative Data: A Practical Guide* (3. utg.). SAGE.
- Robinson, V. M. J. (2010). From Instructional Leadership to Leadership Capabilities: Empirical Findings and Methodological Challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26.
<https://doi.org/10.1080/15700760903026748>
- Skott, P., & Törnsén, M. (2018). *Rektorer, utbildning och lärande. Om tolv rektorers lärande och professionella utveckling*. (Rapport 2018:11). Institut for arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU).
<https://www.ifau.se/Forskning/Publikationer/Rapporter/2018/rektorer-utbildning-och-larande/>
- Vennebo, K. F. (2015). *School Leadership and Innovative Work. Places and Spaces*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Vennebo, K. F. & Aas, M. (2019). Krav om praksisorientering i rektorutdanningen: hvordan omtales dette på tilbydernes hjemmesider? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 12(3), 51-68. <https://77utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1754>
- Vika, K. S., Lyckander, R. H., Bergene, A. C., Samuelsen, Ø. A., & Gjerustad, C. (2023). *Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2022: Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på rektorutdanningen*. (NIFU Rapport 2023-6).
<https://hdl.handle.net/11250/3069118>
- Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Blackwell.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. SAGE.
- Ødegaard, M., & Arnesen, N. (2010). Hva skjer i naturfagklasserommet? - resultater fra en videobasert klasseromsstudie; PISA+. *Nordic Studies in Science Education*, 6(1), 16-32.
<https://doi.org/10.5617/nordina.271>
- Aamodt, P. O., Hybertsen, I. D., Røsdal, T., Stensaker, B., Caspersen, J. & Federici, R. A. (2020). *Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015–2019* (Sluttrapport). NIFU/NTNU Samfunnsforskning.
<https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/Rektorutdanningen-2015-2019-WEB.pdf>
- Aas, M. (2016). *Bli en bedre skoleleder. Gruppecoaching som verktøy*. Universitetsforlaget.

- Aas, M. (2017). Leaders as learners: developing new leadership practices. *Professional Development in Education*, 43(3), 439-453.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1194878>
- Aas, M., Andersen, F. C., Vennebo, K. F. & Dehlin, E. (2021). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen* (Delrapport 1). OsloMet – Storbyuniversitetet.
- Aas, M., Ballangrud, B. B., & Paulsen, J. M. (2017). Ledelse i utfordrende omgivelser. I J. M. Paulsen & M. Aas (Red.), *Ledelse i Fremtidens skole*. (s. 171-191). Fagbokforlaget.
- Aas, M., & Paulsen, J. M. (2019). National strategy for supporting school principal's instructional leadership: A Scandinavian approach. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 540-553. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0168>
- Aas, M. & Roald, K. (2016). *Forskningsbasert evaluering av Benchlearningprogrammet* (Rapport 1). Universitetet i Oslo og Høgskolen i Sogn og Fjordane.
- Aas, M., Vennebo, K. F. & Halvorsen, K. A. (2020). Benchlearning – an action research program for transforming leadership and school practices. *Educational Action Research*, 28(2), 210-226. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1566084>