

Marit Aas

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Universitetet i Oslo

E-post: marit.aas@ils.uio.no

Kristin Helstad

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Universitetet i Oslo

Kirsten Foshaug Vennebo

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Universitetet i Oslo

Når rektor stilles til ansvar: Krise eller gyllen mulighet? Om resultatstyring i rektorutdanningen

Sammendrag

Artikkelens hensikt er å bidra med kunnskap om hvordan rektorer kollektivt utforsker krav om resultatforbedring i skolen. Empirisk er artikkelen forankret i Rektorutdanningen ved Universitetet i Oslo, der case brukes som en læringsmetode. Teoretisk bygger artikkelen på perspektiver om ledelse og resultatstyring og om skolelederens profesjonsutøvelse, mens videodata fra rektorstudenters gruppesamtaler om en konstruert case utgjør datamaterialet. Analysen avdekker sentral tematikk og karakteristiske trekk ved gruppesamtalene. Funnene viser at gruppesamtalene primært kretser rundt å etablere situasjonsforståelse og komme med forslag til forbedringstiltak, der erfaringer fra egne ledelsespraksiser representerer den viktigste kunnskapsressursen. Basert på studiens funn ser vi at skoleledere trenger refleksiv kompetanse for å forstå og håndtere den kompleksitet de møter i arbeidet med resultatstyring. En implikasjon er derfor at tenkning om og praktisk arbeid med komplekse problemer bør inngå i skolelederutdanning.

Nøkkelord: skolelederutdanning, case, resultatstyring, profesjonsutøvelse, ledelse, komplekse problemer, kunnskapsressurser, refleksiv kompetanse

Abstract

The aim of the article is to provide knowledge about how principal collectively explore demands for improvement in school. The article draws upon The National Principal Program Rector Education at the University of Oslo, where case-based work is used as a learning method. Theoretically we draw upon perspectives on leadership and accountability and school leaders' professional

practice. It is based upon video data from group discussions, where future principals are talking about the situation in the case and possible solutions. The analysis the brings out the central themes and characteristics of the group discussions, and shows that the principals' discussion focuses on establishing situational awareness and making suggestions for improvement, where experiences from their own leadership practices represent the most important knowledge resource. Based on the analysis we argue that principals need to develop their reflexive competence in order to understand and deal with complex situations. An implication of the study is that thinking about and practical work with complex problems needs to be included in leadership programs.

Key words: school leadership education, case, accountability, professional practice, leadership, wicked problems, knowledge resources, reflexive competence

Introduksjon

I resultatstyringen av skolen kan arbeid med elevresultater sies å ha en dobbelt funksjon; det skal gi informasjon om hvordan elevene presterer og bidra til kontroll av måloppnåelse, samtidig som informasjonen skal brukes for å forbedre resultater. De underliggende premisene er at gjennomføring og bearbeiding av elevresultatene skal føre til læring og utvikling (Skedsmo & Mausethagen, 2015). I Norge har det vært tradisjon for at resultater har blitt sett i sammenheng med formålet om elevens læring og utvikling, mens kontrollaspektet ved resultatstyring har vært lite vektlagt (Skedsmo, 2009). Sammenlignet med andre land har norske skoleeiere hatt en svak tradisjon for å holde rektor ansvarlig for resultater, og det har heller ikke vært vanlig praksis å motivere lærere og skoleledere til endringsarbeid dersom resultatene har vært lite tilfredsstillende. Profesjonsverdier og tradisjoner knyttet til profesjonsarbeidet i skolen kan bidra til å forklare dette (Skedsmo & Mausethagen, 2015). Historisk har norske lærere og skoleledere nytt stor grad av tillit og autonomi, der idealer om likhet og solidaritet har stått sentralt. Myndighetene har ikke hatt tradisjon for å "blande seg inn" i skolens interne praksis utover det rent administrative, og det har heller ikke vært vanlig at rektor har involvert seg i særlig grad i lærernes undervisning (Helstad & Møller, 2013). Denne situasjonen har nå endret seg. De senere årene har styringsnivåene etablert måter å drive resultatstyring på som del av kvalitetsarbeidet i utdanningssektoren (Skedsmo & Møller, 2016).

Samtidig som det har vokst fram nye former for ansvarliggjøring og forståelser av hva ledelse og styring innebærer (Møller, 2015), har det skjedd endringer når det gjelder syn på hva skoleledere trenger å lære for å håndtere

oppdraget de er satt til (Abrahamsen & Aas, 2016). Rektor har nå blitt ansvarliggjort mht. å lede utviklingsarbeid og bygge skolen som profesjonell organisasjon, og det forventes at rektor arbeider målbevisst for å utvikle skolens forbedringspotensial (Hallinger, 2003; Hargreaves & Fink, 2006), noe som utfordrer skoleledernes kunnskapsgrunnlag. Det blir legitimt å rette oppmerksomhet mot skoleledernes kompetanse til å håndtere utfordringer de står overfor når de skal tilrettelegge for endringsprosesser og iverksette tiltak på den enkelte skole (Roald, 2012). En rekke utdanningstilbud har oppstått i kjølevannet av de nye trendene, noe som reflekterer et internasjonalt skifte der det fra 1990-tallet har vokst fram en felles forståelse av å satse på distribuert ledelse for å bedre resultater i skolen (Dempster, Lovett, & Fluckiger, 2011). Det reises imidlertid spørsmål ved om utdanningstilbudene i tilstrekkelig grad makter å fange opp kompleksiteten ledere i skolen står overfor (OECD, 2008). Kravene som pålegges skoleledere forplikter uansett arbeidsgivere til å tilby adekvat opplæring (Bush, 2009). Rektorutdanningen i Norge, som har vært tilbudt siden 2009, er et eksempel på et slikt opplæringsprogram.

Når det gjelder skolelederutdanning argumenterer Huber (2011) for at effekter er mer varige når studenter får prøve ut i praksis det de lærer om på studiet. Å øve på ledelse som praksis og lære av det, forstås dermed som en viktig ingrediens i opplæringen. Darling-Hammond mfl. (2007) framhever betydningen av at lederutdanning må tilrettelegge for bruken av problembaserte læringssituasjoner som integrerer teori og praksis. Robertson (2013) argumenterer for at å lære ledelse ikke bare handler om å få mer kunnskap, men at utdanningen må gi mulighet til større grad av *tenkning om* kunnskap der argumentet er at refleksive ferdigheter kan hjelpe skoleledere til å forstå hva ny kunnskap kan bety i deres praksis. Arbeid med case i undervisningen er et eksempel på en metode som møter disse forventningene. Hensikten med case som metode for læring i lederutdanning er å styrke studentenes aktørberedskap til å håndtere det komplekse ved å gi dem et rikere repertoar av handlingsteorier samtidig som profesjonsspråket styrkes. En slik kompetanse kan utvikles gjennom samtaler og refleksjon i grupper der utfordringer studentene selv møter i egen yrkesutøvelse utgjør kjernen.

I artikkelen belyser vi hvordan rektorstudenter i gruppesamtaler basert på en konstruert case, utforsker en skoles utfordringer og skoleeiers krav om resultatforbedringer, gitt at de som rektorstudenter var skolens rektor. Artikkelenes hensikt er å bidra med kunnskap om hvordan rektorer kollektivt utforsker krav om resultatforbedring i skolen. Problemstillingen lyder: *Hvordan utforsker rektorstudenter en skoles utfordringer og skoleeiers forventninger om resultatforbedringer?* Problemstillingen undersøkes ved hjelp av to forskningsspørsmål: Hva er i fokus i gruppesamtalene? Hva karakteriserer gruppesamtalene? Ved å studere hva rektorstudentene retter fokus mot i gruppesamtaler søker vi å avdekke hva studentene snakker *om* (innhold), og ved å granske hva som karakteriserer samtalene søker vi å avdekke noen trekk ved

hvordan rektorstudentene snakker når de utforsker casen, som dreier seg om krav om resultatforbedringer og ledelse.

Artikkelen er bygd opp på følgende måte; Først presenterer og drøfter vi perspektiver og teoretiseringer om ledelse og resultatstyring i skolen før vi legger fram perspektiver på skolelederens profesjonsutøvelse. Vi omtaler deretter konteksten for studien og casen som anvendes. I metodedelene redegjør vi for forskningsdesignet og beskriver hvordan dataene er samlet inn og analysestrategier som er brukt. Deretter presenterer vi funn fra analysen der vi viser hva som er i fokus i gruppesamtalene og hva som karakteriserer samtalene. Vi drøfter deretter funnene i lys av perspektiver og teoretiseringer som er presentert innledningsvis. Til slutt oppsummerer vi med mulige implikasjoner for skolelederutdanning og profesjonsutvikling av skoleledere.

Ledelse og resultatstyring

Parallelt med fremvekst av nye måter å drive resultatstyring på, har distribuerte perspektiver på ledelse vokst fram. Teorier om distribuert ledelse forfekter at ledelse konstitueres i interaksjoner mellom ledere, de som ledes og situasjonen interaksjonene utspiller seg i (Harris, 2006; Spillane, Halverson, & Diamond, 2004). Fokus flyttes fra lederen til ledelse som aktivitet der medierende redskaper som gjøres tilgjengelig i interaksjoner mellom involverte aktører (Spillane, 2006) gis spesiell betydning. Rapporten “Leadership for 21st Century Learning” (OECD, 2013) som introduserer begrepet *learning leadership* om en type ledelse som er nødvendig for å bygge opp framtidsrettede skoler, reflekterer dette perspektivskiftet. Vennebo (2016) viser for eksempel i en studie av skoleledelse i innovativt arbeid i sammenheng med reformarbeid og skoleutvikling, hvordan ledelse utøves ved bruk av kulturelle redskaper og kunnskapsressurser i form av begreper, perspektiver og forståelsesrammer fra ulike kontekster. Vennebo fant blant annet at ledere i denne type arbeid først og fremst brukte ressurser som var kjent for dem, i form av egne erfaringer og fortellinger fra praksisfeltet. Læringsfokuset ledelse utøves gjennom relasjonsbygging og deltakelse, samtidig som rektor stilles til ansvar for skolens samlede aktivitet og resultater. Ledelse i skolen forstås med dette som et komplekst fenomen, preget av både et individuelt og et kollektivt aspekt. Rektor skal følge opp styringsforventninger om gode resultater og en utviklingsorientert praksis der rektor selv stilles til ansvar for resultatene. Samtidig skal kollektivet av profesjonsutøvere lære sammen, og kommunikasjonen mellom ledere og lærere skal ivaretas og styrkes. I forskning på skoleledelse som søker å avdekke sammenhenger mellom skoleledelse og elevenes læringsresultater kommer også rektors og kollektivets betydning fram. Essensen i denne forskningen viser at rektors innflytelse er indirekte, den går dels gjennom en kollektivt orientert kultur i skolen som organisasjon, og dels gjennom ledelsesstrategier som legger

vekt på gjensidig tillit og samspill mellom formelle og uformelle ledere i organisasjonen (Leithwood et al., 2008; Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010).

Samtidig som nye styringsdokumenter som Stortingsmelding nr. 22 (2011-2012) *Motivasjon-Læring-Muligheter*, forventer at rektor tar hensyn til lærernes profesjonelle autonomi, blir skoleledere møtt med sterke forventninger om effektivitet og bedre resultater, der ansvar og forpliktelser rettes mot rektor som skolens øverste leder (Møller & Skedsmo, 2013). I norsk sammenheng innebærer dette at skoleledere skal være sterke, men også demokratisk orienterte ledere som arbeider sammen med lærerne for å fremme kollektiv læring i skolen (Abrahamsen & Aas, 2016). Kravet om å forbedre resultater har skapt en interesse for å studere hvordan rektorer kan bidra til å øke motivasjon og engasjement hos lærerne som skal iverksette endringsarbeidet. Robinson mfl. (2008) sin metastudie om betydningen av at skoleledere er tett på lærerne sine og involverer seg aktivt i lærernes praksiser for å styrke elevenes læring, er eksempel på en studie som har fått stor betydning for politikkutforming og for kompetansetiltak rettet mot skoleledere. Det kan spores en trend der lederutdanning rettes stadig mer mot styrking av kjernevirksomheten i skolen, der rektor har et særlig ansvar for å kvalitetssikre forhold rundt lærernes undervisning og elevenes læring (Abrahamsen, Aas, & Hellekjær, 2015).

Å iverksette krav om resultatforbedringer på den enkelte skole krever det Røvik mfl. (2014) omtaler som *translatørkompetanse*. Dette innebærer at skoleledere har kapasitet til å oversette krav og forventninger til lokale forhold gjennom å konseptualisere (språkliggjøre) dette inn i organisasjonen. Konseptualisering skjer gjennom prosesser som i følge Røvik mfl. (2014) kan forstås ulikt. En hierarkisk forståelse legger til grunn at nye krav og ideer kommer inn i skolen gjennom en top-down orientering, som innebærer at rektorer har god oversikt over skolens utfordringer, og at de besitter kompetanse til å utvikle løsninger for å skape praksisforbedringer. En slik forståelse kan stå i fare for å overse viktige arenaer for meningsskapning, som for eksempel nettverk mellom profesjonsutøvere eller temporære team. Slike arenaer kan i følge Røvik mfl. (2014) fungere godt når krav om resultatforbedringer skal oversettes og vokse fram innenfra. Hva rektor tenker og gjør i situasjoner som krever at styringssignaler må tilpasses lokale forhold skaper viktige premisser for skoleutvikling og for hvordan det skapes rom for læring i organisasjonen (Aas, 2009; Mausestaden mfl., 2016). Skoleledernes arbeid kan i et slikt perspektiv fungere både hemmende og fremmende for læring og utvikling, der rektorenes prioriteringer og konseptualiseringer kan utgjøre sentrale risikofaktorer. Rektor kan også komme i klemme mellom styringssignaler eksternt, som fra skoleeier, og fra forventninger internt, som fra lærere.

Skoleledere som profesjonsutøvere

Å være profesjonsutøver kan karakteriseres som stadig å lære å være i utvikling (Mausethagen, 2015), noe som betyr at skoleledere må kunne begrunne og reflektere over handlingene sine på kompetente måter som gjør at de blir oppfattet som profesjonelle. Det innebærer blant annet å kunne det som Ertsås og Irgens (2012) omtaler som teoretisering. Teoretisering referer til prosesser der profesjonelle reflekterer over, formulerer, analyserer, og begrunner og utvikler praksis ved hjelp av teorier av ulik styrke. Å kunne teoretisere og begrunne sine handlingsvalg forutsetter kunnskap relatert til profesjonen (ibid). For skoleledere, slik vi ser det, forutsetter det kunnskap relatert til lærerprofesjonen og deres yrkesutøvelse, men også kunnskap relatert til skoleledelse. Den profesjonelle skoleleder må således kjenne til og ha kunnskap om de krav, forventninger og rammer som formuleres i overordnede styringsdokumenter, og han/hun må ha teoretisk kunnskap utviklet gjennom utdanning som er rettet inn mot og kvalifiserer til lærer og skoleleder. Ertsås og Irgens (2012) referer til dette som teori i sterk forstand, teori som er tydelig artikulert og generell i motsetning til det som omtales som kunnskap med basis i profesjonelles primær- og sekundærerfaringer. Primærerfaringer referer til kunnskap ervervet i direkte møte med en situasjon, mens sekundærerfaringer referer til kunnskap ervervet ved å lytte til andre personer som beskriver en situasjon eller hendelse (jf. Ertsås og Irgens, 2012). Å kunne trekke på teori i sterk forstand i sin praksis, er sentralt i profesjonsutøvelse generelt. Det kan sikre profesjonsutøvere en grunnleggende åpenhet, men samtidig analytisk distanse til sin praksis. Slik sett får teori i sterk forstand en refleksiv funksjon som kan bidra til å gjøre teori av svakere grad, ofte i form av taus handlingsteori, eksplisitt (Ertsås og Irgens, 2012). Sterke teorier bidrar med et metateoretisk utenfraperspektiv som muliggjør utvikling av refleksive ferdigheter som blant annet kan hjelpe skoleledere som profesjonsutøvere til å utfordre etablerte praksiser og tankesett. Helstad (2014) viser for eksempel at utviklingen av profesjonsspråk basert på det Ertsås og Irgens (2012) omtaler som teori i sterk forstand, kan bidra til å belyse praksis på nye måter og utfordre vante forståelsesrammer.

Evans' (2008) begreper om utvidet og begrenset profesjonalitet, kan sammen med Ertsås og Irgens' (2012) perspektiver, bidra til ytterligere å belyse profesjonsutøvelse hos skoleledere. Mens lærere og skoleledere som utøver "begrenset" profesjonalitet baserer arbeidet sitt på intuisjon og det som skjer daglig - der de legger mest vekt på erfaringsbasert kunnskap - finner vi profesjonsutøvere med en "utvidet" profesjonalitet som bruker teorier i sterk forstand for å underbygge handlingsvalg og prioriteringer. Dette betyr ikke at de som utøver "utvidet profesjonalitet" kun bruker teori i sterk forstand, mens de "begrenset profesjonelle" kun bruker teori av svakere grad. Det er heller slik at jo lenger profesjonsutøvere beveger seg mot utvidet profesjonalitet, desto oftere

kombinerer de teorier av ulik styrkegrad på en mer integrert måte. I samtaler mellom profesjonsutøvere kan både sterke og svake teoriformer og utvidet og begrenset profesjonalitet settes i spill. Samtidig kan trekk ved samtalene avdekke i hvilken grad refleksiv kompetanse kommer til uttrykk og om samtalene bidrar til utvikling av refleksive ferdigheter (Jf. Robertson, 2013). I følge Argyris og Schön (1978) kan vi snakke om refleksjon på minst to nivåer; enkeltkretslæring som kan føre til små justeringer av regler og prosedyrer, og dobbelkretslæring som kan føre til nye tanker og handlinger om hva som foregår. Hargrove (2008) snakker om et tredje refleksjonsnivå som han kaller trippelkretslæring. Det refererer til dramatiske skifter i perspektiver og handling som involverer vurdering av organisasjonskonteksten. En felles situasjonsforståelse bygd på en dypere analytisk virksomhet kan gi et bredere og mer velfundert grunnlag for utvikling av mulige tiltak tilpasset den aktuelle situasjonen.

Samlet danner perspektiver og teoretiseringer om resultatstyring og ledelse og skoleledelse som profesjonsutøvelse et fruktbart bakteppe for å undersøke og analysere hvordan rektorstudenter utforsker en skoles utfordringer og skoleeiers forventninger om resultatforbedringer, gitt at de er skolens rektor. Vi går nå over til å presentere konteksten for studien og forskningsdesignet som anvendes, før vi legger fram sentrale funn og drøfter disse.

Kontekst for studien

Konteksten for studien denne artikkelen bygger på, er Rektorutdanningen ved Universitetet i Oslo, der case brukes som en læringsmetode. Grupper med rektorstudenter fikk i oppgave å samtale om hvordan de ville ha grepet an en konkret case om "Blåbærlia skole", gitt at de var rektor ved skolen. Casen ble først lest høyt for gruppene av en medarbeider på Rektorutdanningen, slik som den er gjengitt under. Vedkommende delte deretter ut et dokument med casen til hvert medlem i gruppene. Gruppene besto av fem studenter av begge kjønn som alle var i en rektorrolle, men som hadde varierende grad av erfaring fra rollen som rektor. Studentene representerte skoler av ulike slag og størrelser beliggende geografisk spredt i Norge. Både små og store kommuner og fylkeskommuner var skoleeiere for disse studentene. Etter at casen var presentert for studentene, startet gruppenes samtaler, slik casen legger opp til. Gruppene ble bedt om å velge en ordstyrer, utover dette var ordet fritt.

I det følgende presenteres casen i sin helhet, etterfulgt av oppgaven til gruppene.

Casen Blåbærli skole og rektorstudentenes oppgave

Blåbærli skole er en kombinert barne- og ungdomsskole. Skolen har 548 elever, 57 lærere og 24 assistenter i skole og SFO. Ledelsen består av rektor, en inspektør og to avdelingsledere. Inspektøren og de to avdelingslederne leder hvert sitt storsteam som består av 1.- 4 trinn pluss SFO, 5.-7 trinn, og 8.-10-trinn. Hvert klassesett har i tillegg en trinnansvarlig, en lærer som har koordineringsansvar for trinnet. For tre år siden ble det vedtatt at ungdomsskolen skulle slås sammen med den planlagte nye barneskolen i kommunen. Dette ble gjort samtidig som den tidligere rektoren og en inspektør gikk av med pensjon. Ny rektor, som er student på rektorutdanningen og som tidligere har jobbet i tre år som lærer og avdelingsleder ved skolen, er ansatt. Skolen er ennå ikke samlokalisert i felles bygninger, men planene er lagt for nybygget. Inntil videre er det satt opp brakker, og den gamle ungdomsskolen som ligger noen hundre meter unna, er fortsatt delvis i bruk. Dette fungerer i følge lærerne bra nok, selv om de gleder seg til nye lokaler. På grunn av svak kommuneøkonomi blir byggeprosjektene ikke ferdig før om minst to år.

Rektor opplever at skolen har mange utfordringer, og han opplever at utviklingsarbeidet er særlig vanskelig. Det er stor forskjell i både endringsvilje, læringssyn og tålmodighet i de tre storsteamene. Sterkest ønske om endring og utvikling finnes på mellomtrinnet. Her er det mange nyansatte unge lærere med god kompetanse. Svakest er endringsviljen på ungdomstrinnet. Her råder “den harde kjernen” som ikke ser endringer som verken nødvendige eller særlig ønskelige. Rektor er spesielt bekymret for elevenes læringsresultater på dette trinnet. For kort tid siden var rektor i den årlige samtalen med skoleeier i kommunen ved rådmannen. Her ble han konfrontert med at resultatene på skolen ikke svarte til forventningene. Skolen hadde kun en svak bedring på nasjonale prøver i lesing på barnetrinnet, men ingen forbedring på ungdomstrinnet. Resultatene i matematikk, både på nasjonale prøver og til eksamen, var svakere enn året før. Mens medarbeiderundersøkelsen de to foregående årene viste økt trivsel, er tilfredsheten blant de ansatte på vei ned. Rådmannen har også fått henvendelser fra foreldre som klager fordi de opplever at skolen ikke tar dem nok på alvor når de tar opp mobbeproblematikk og dårlig trivsel blant elevene. I rektors lederavtale som gjelder prosedyrer for drøfting av manglende samsvar mellom krav, forventninger og innfridde resultater, står det: “Dersom en situasjon med manglende resultatoppnåelser oppstår, tas dette opp med lederen på følgende måte: Fase en: Enhetslederen (rektor) blir gjort oppmerksom på rådmannens vurdering og får anledning til å orientere om situasjonen. Det avtales en konkret plan for oppfølging av forbedringsområdene. Det iverksettes månedlige oppfølgingssamtaler mellom rådmannen og enhetslederen.”

Rektor føler seg sterkt presset. Han skal om kort tid legge fram en orientering og en konkret plan overfor rådmannen om hvordan skolen vil håndtere de skisserte utfordringene.

Oppgaven til gruppene lyder: Hvordan vil dere som rektor gripe an denne situasjonen? Hva ville dere sagt til rådmannen, og hva bør en konkret plan for forbedringsarbeidet på skolen inneholde?

Casebasert undervisning og studiens forskningsdesign

Internasjonalt er casebasert undervisning en mye brukt metode i lederutdanning, der hensikten er å diskutere konkrete eksempler (case) som kan bidra til kunnskapsutvikling (Avolio mfl., 2009; Yukl, 2010). Arbeid med case gir mulighet for å knytte egne erfaringer til teori og reflektere rundt situasjoner som skoleledere kjenner seg igjen i. Casemetodikken legger seg tett opp til deltakernes autentiske praksiser, der utfordringer som beskrives koples tett til studentenes egne erfaringer. Kunnskap som utvikles der rektorer er engasjert i problemløsning tilbyr gode muligheter for å forstå komplekse situasjoner (Mumford, Peterson, Robledo, & Hester, 2012). Forskning på casebasert undervisning har oftest vært basert på spørreundersøkelser og intervjuer, og ikke på observasjoner av hva som skjer når profesjonelle aktører arbeider med autentiske situasjoner (Mumford et al., 2012). Denne studien, som baserer seg på analyse av videoopptak av rektorstudenters gruppesamtaler basert på case, er et mikroanalytisk forskningsbidrag

Studien artikkelen bygger på er del av en kvalitativ observasjonsstudie av til sammen 12 rektorstudentgrupper som samtaler om casen Blåbærli skole og *ulike* oppgaver som ble gitt dem. De 12 gruppesamtalene, som hver pågikk i om lag 60 minutter, ble videofilmet og materialet utgjorde til sammen 12 timers videodata. Denne artikkelen er basert på videodata fra fire gruppesamtaler med utgangspunkt i casen og oppgaven som er gjengitt i denne artikkelen (4 gruppesamtaler med omtrent 1 time fra hver samtale, i sum 4 timer). Alle studentene ga sitt samtykke til at gruppesamtalene ble videofilmet og at videodataene kunne brukes i forskning. Dataene er analysert ved bruk av software programmet Videograph og deretter transkribert til tekst som til sammen utgjør 41 A-4 sider.

Analysen av gruppesamtalene er utført på tre nivåer etter inspirasjon av Richards' (2014) modell som omfatter et beskrivende, et tematisk og et analytisk nivå. Gjennom å arbeide induktivt identifiserte vi på det beskrivende nivået sekvenser i gruppesamtalene der gruppenes fokus rettet seg mot 1) å forstå casen og hva utfordringene rektor sto overfor i den aktuelle situasjonen handlet om, 2) å skissere tiltak for å imøtekomme utfordringene, samt 3) rekkefølge og sammenheng mellom sekvenser som ble identifisert. På det *tematiske* nivået identifiserte og kategoriserte vi temaer som ble satt i fokus og snakket om i gruppenes streben etter å forstå situasjonen og å finne løsninger på utfordringene, og sammenhenger mellom disse. Temaene ble delt inn i følgende kategorier: svake resultater, mobbeproblematikk, skolekultur, plan og visjoner,

organisering og kompetanseutvikling. På det *analytiske* nivået reflekterte vi rundt funnene i lys av perspektiver og teoretiseringer om ledelse og resultatstyring og skoleleders profesjonsutøvelse som er presentert innledningsvis i artikkelen. I analysearbeidet gikk vi fram og tilbake mellom de ulike nivåene for analyse. Slik sett foregikk analysene mellom nivåer som grep inn i hverandre, og slik er funnene også lagt fram. I presentasjonen av funnene brukes sekvenser og utsagn fra gruppesamtalene som eksemplifiserer hva studentene retter fokus mot i gruppesamtalene og hva som karakteriserer samtalene. Sitatene er ikke koplet til navn eller skoletilknytning, de er kun presentert for å eksemplifisere og underbygge sentrale trekk ved samtalene. For enkelthets skyld omtaler vi rektoren i casen som “han” (casen presenterer dessuten rektor som en mann). Studentene, som alle selv er rektorer, omtales som studenter eller rektorstudenter. Småord og muntligheter (som *eh..*pauseord, moderasjoner som “liksom” og liknende) er luket bort for å stramme opp språket, og for å gjøre meningsinnholdet tydelig.

Funn – tema i fokus og karakteristiske trekk

For å besvare problemstillingen om hvordan rektorstudenter utforsker en skoles utfordringer og skoleeiers forventninger om resultatforbedringer, vil vi med utgangspunkt i forskningsspørsmålene 1) *Hva er i fokus i gruppesamtalene*, og 2) *Hva karakteriserer gruppesamtalene*, presentere og beskrive funnene. Innholdet i rektorstudentenes samtaler veksler i hovedsak mellom å forstå oppgaven, å utforske situasjonen skolen og rektor befinner seg i og å finne løsninger. Selv om de ulike gruppesamtalene har variert innhold, identifiserer vi likevel noen temaer som får fokus i alle samtalene. Likeledes ser vi noen typiske trekk ved samtalene.

Hva er i fokus i samtalene?

Svake resultater

Elevers svake resultater i lesing og matematikk tematiseres i alle gruppene, og framstilles som det viktigste å gjøre noe med, selv om det snakkes om at det “vel ikke står verre til her enn andre steder”. Flere ser dette i sammenheng med lærernes manglende motivasjon, slik en av studentene uttrykker det:

Jeg synes vi skal sette fokus på det som har med svake resultater å gjøre. Og da tenker jeg at det å skape motivasjon for at vi skal få bedre resultater, det må være veldig viktig i planen som rektor legger fram. Og hvordan skape motivasjon, det er jo kjempevanskelig (..)

I samtalene er flere opptatt av hva rektors utfordringer vil være når han skal i møte med rådmannen. En sier: “Rektor må komme opp med noen raske

løsninger”. Rektor må uansett ha “noen tanker og ideer” om hvorfor det er såpass dårlige resultater, “for han må jo gjøre rede for hvorfor situasjonen er sånn som den er,” uttrykker en annen: “Skolen må jo ha noen prosedyrer, de må ha noen mål og planer å styre etter”.

Mobbeproblematikk

Mobbing er også et område som er omtalt i casen og som alle gruppene er enige om at det må gjøres noe med. Når det gjelder tiltak for å sikre et godt læringsmiljø for elevene, omfatter forslagene alt fra mobbeplan til økt innsats på klasseledelse. Flere rektorer argumenterer for behovet for å se utfordringene i sammenheng. Har for eksempel mobbing i elevgruppa sammenheng med lav trivsel hos lærere? En reflekterer slik:

Mobbeproblematikk kan ha noe med samspillet og kommunikasjonen å gjøre, hvordan foreldre opplever at skolens ledelse og lærere er lydhøre i vanskelige situasjoner. Det kan også ha sammenheng med trivsel hos lærere. Kan det handle om at det er noen lærere som er i ferd med å gi litt opp, at de ikke har det bra på jobben?

Skolekultur

Alle gruppene omtaler kulturen i skolen og utfordringene i personalet som et område som rektor “må gjøre noe med”. Skolen har et sammensatt kollegium og lærere som ikke kjenner hverandre - kan det ligge potensielle konflikter her? Flere påpeker at skolen består av “mange kulturer”, der småskoletrinnet, mellomtrinnet, ungdomsskolen og skolens assistenter ser ut til å fungere som “skoler i skolen”. Studentene er også opptatt av at mellomtrinnet er “utviklingsorientert og endringsvillig”, mens ungdomstrinnet framstår som mindre endringsvillig. Det reises flere spørsmål og foreslås en rekke tiltak for å utvikle kulturen: Hva slags læringskultur er det på de forskjellige avdelingene? Kan rektor samarbeide bedre med avdelingslederne for å få til endring? Kan han sette sammen lærerteamene på nye måter? “Jeg ville satset på ungdomstrinnet og kartlagt lærerne der: hvilke lærere er blindpassasjerer, hvilke er motstandere, og hvilke kan jeg satse på som drivkrefter” foreslår en. En annen utdyper: “Jeg ville involvert meg i lærernes arbeid, vist dem litt av den samme oppmerksomheten som rådmannen har vist meg.”

Planer og visjoner

Når det gjelder tiltak for å møte utfordringer skolen og skolens rektor står overfor, framhever alle gruppene betydningen av planer og visjoner. “Hvis jeg var rektor på denne skolen så ville jeg jobbet med en visjon, og fått med meg alle på den, så ville jeg gått løs på planverket”, sier en. “Det er ikke sikkert at rektor skal lage en detaljert plan”, bemerker en, og fortsetter: “Rektor må stake ut retningen, men ikke gjøre alt”. Følgende er et utdrag fra en av diskusjonene som dreier seg om planer som verktøy for resultatforbedring:

Jeg tenker at det å lage en plan og få den igangsatt, det er en forholdsvis enkel jobb
Ja, det er enkelt å lage planer, men hvordan unngå at de havner i skuffen etterpå?
Men hvis planene ikke er på plass, så er det forholdsvis enkelt å gjøre det. Så er det jobben med å få det gjennomført, det er ikke så enkelt, det er jeg fullstendig klar over
Sannsynligvis ligger det en plan i en skuff der et sted, så er spørsmålet om planen er kjent og blir brukt
Men hvis vi pusser støv av planene som er der, eller lager nye planer, så er jo det en måte å gjøre det på? Og vi må få en oversikt over situasjonen. Det kan vi få med en ny undersøkelse, enten internt eller en sentralt fra kommunen...
Og så må vi ha tiltak, så alle vet hva de skal gjøre når noe oppstår
Og den nye undersøkelsen vil avdekke om planene bare ligger i en skuff, eller om de er levende...

Organisering

Gruppene som her berører betydningen av å utvikle et godt lederteam som jobber sammen om skoleutvikling og endringsarbeid. "Rektor skal ikke stå i alt dette alene," sier en. Rektorstudentene er også opptatt av hvordan lærerteamene er organisert. Det virker som det er "vanntette skott" mellom trinnene. Flere foreslår at det kan være et godt tiltak å sette sammen team på tvers av trinn og team og satse på fagseksjoner. Det faglige samarbeidet bør dessuten spisses, noe som begrunnes med at det sjelden blir anledning til å fordype seg i fag i fellestiden. En sier det slik: "Hvis det er trinnmøte, så blir det gjerne aktivitetene som er i fokus, der vi planlegger hverdagene uka etter. (..) Men å si "okey, dere, nå legger vi det til side, for nå skal vi jobbe med det faglige innholdet"- det kan være en god måte å komme videre på." Flere framhever at skolen har flere unge og endringsvillige lærere, særlig på mellomtrinnet. Kan den kraften disse lærerne representerer brukes og utnyttes til å få ringvirkninger i resten av organisasjonen, og særlig på ungdomstrinnet? Går det an å tenke seg noe rulling av personalet her? "Energi og kraft ligger jo her. Jeg tenker det er helt nødvendig å få dette aktivisert," uttrykker en.

Kompetanseutvikling

Gjennomgående er gruppene opptatt av at skolen er en kombinert skole, og at kompetanse må utvikles i hele organisasjonen. Resultatene i 10.klasse har jo sammenheng med hva som har vært gjort siden 1.klasse, sies det. En uttaler: "Lærerne må bli bevisstgjort slik at de tenker at "dette er ikke mine resultater, det er hele skolens resultater". Følgende utdrag illustrerer samtalen om denne tematikken, der det også argumenteres for at det kan komme fram mye hvis man "ser litt bak resultatene":

Rektor må også se på kompetansen til lærerne som underviser i matematikk og leseopplæring, hva slags kompetanse har de?

Ja, og hvis det er noen lærere som gjør det bra og som har gode resultater så kan kanskje rektor trekke fram dem og spre denne praksisen...

Ja, ikke sant, bruke egne folk kombinert med faglig kompetente folk utenfra

Det kan jo komme fram mye hvis man ser litt bak resultatene, hva er det som gjør at det blir sånne resultater? Det kan være litt smertefullt men....

Ja, men skal du videre så må du våge å gjøre noe....

Karakteristiske trekk ved gruppesamtalene

Situasjonsforståelse: mellom det komplekse og spesifikke

Noen felles trekk ved samtalene er at studentene forsøker å sortere de mange aspektene ved situasjonen skolen og rektor befinner seg i, dernest går de fram og tilbake mellom aspektene når de reflekterer rundt og formulerer hva som bør komme i forgrunnen og gjøres først, og hva som kan settes på vent. Det er typisk at studentene både i starten og underveis i samtalene orienterer seg i og refererer til casen for å avdekke hva oppgaven handler om, og hvordan de kan forstå situasjonen skolen og rektor befinner seg i. I de innledende samtalesekvensene forsøker studentene gjerne å fange opp helhet og bredde i tematikk med relaterte utfordringer, slik som utdraget under illustrerer.

En nytilsatt rektor er altså på plass i en skole som skal samlokaliseres. Hva er det rektor står overfor her?

Det er mobbeproblematikk..

Dårlige resultater i matte..

Dårlig medarbeidertilfredshet..

Ja, og så er det stor forskjell innad i personalet når det gjelder vilje til endring..

Lite fellesskap..

Det er en del uvisshet her, for de vet ikke når de får flytte inn i den nye skolen...

At studentene underveis i samtalene flere ganger går tilbake til casen illustrerer kompleksiteten i situasjonen rektor står overfor. I samtaleforløpene er det typisk at studentene vender tilbake med den hensikt å utforske spesifikke aspekter og mulige sammenhenger, ofte for å avklare hva casen ikke gir informasjon om, men også for å få bekreftet hva den informerer om. Det uttrykkes for eksempel slik: "Det står ikke noe om hvilken retning utviklingsarbeidet har tatt, eller hva de har gjort, eller hva de har konkret på plass. Det står at matematikk er et satsingsområde, men utover det så står det ingen ting", eller "det står heller ingenting om de har noe program i forhold til det med mobbing og det det står er at de har fått klager, og at skolen ikke har tatt det på alvor, når mobbingen er blitt meldt". I tilfeller der informasjon mangler er det også tydelig at studentene bruker forutsetninger eller hypoteser for å komme videre med utforskningen, som i dette tilfellet: "...det ser ut som det er lærergrupper som ikke er vant til å jobbe sammen. Det bør jo være et sted å starte, det å få en felles visjon".

Utfordringer og muligheter

Alle gruppene snakker inngående om og utforsker situasjonen Blåbærli skole befinner seg i. Særlig tas det tak i krisebegrepet, det sies: “en skole litt i krise på veldig mange områder”, men er skolen egentlig i krise, og hvordan skal rektor i tilfelle angripe utfordringene? Krisebegrepet utdypes gjennom at det stilles spørsmål og nye konseptualiseringer lanseres: “Hvorfor ikke bruke utfordringene skolen står i positivt, for dermed å snu den negative vinklingen skolen befinner seg i?” Rektor er jo i en “gyllen situasjon”, sies det, og rektor kan bruke presset han opplever til å snu situasjonen til noe konstruktivt. En rektorstudent følger opp:

Jeg tror også dette er en gyllen mulighet til virkelig å snu skolen ordentlig, på alle felt (.). Rektor har jo kommet i en konkurransesituasjon, og det kan være veldig positivt. Han er i en markedssituasjon her, så han må bare si til personalet at “dette må vi få til”. Ellers gjør rådmannen noe.

Mulighetsperspektivet løftes fram, slik en av deltakerne uttrykker det:

Jeg mener denne rektoren har en unik mulighet, han må se stort på det og prøve å få til et godt prosjekt over noen år (..) Rektor må tørre å løfte blikket og si “nå skal vi gjøre slik og sånn, vi skal utvikle oss som skole, vi skal ha fokus på det og det” (..) Rektor blir jo satt under press av rådmannen som tydelig ønsker noe her. Jeg tror faktisk at rektor må tørre å stille krav til lærerne sine, han må gjøre noen aktive grep...”. Flere mener at rektor må tørre å stille krav til personalet sitt. En student sier det slik: “De som ikke vil endre seg, trenger jo ikke å bli værende på skolen, og en annen påpeker behovet for at rektor bør ha større ambisjoner enn som så.

Det er flere som snakker om at skolens rektor faktisk er “heldig”, for her er det en rådmann som bryr seg, og det er ikke gitt at rådmannsnivået bryr seg og etterspør, sies det. Det at rådmannen ønsker å ha månedlige oppfølgingsamtaler er et “kjempepluss og en oppbakking for rektor som kanskje få av oss er forunt” sies det. Noen kommenterer også “at rådmannen må ta ansvar”. Det pekes på at rektor står veldig alene og at skolen kan se ut til å befinne seg “på en øde øy,” som en student uttrykker det. Studentene etterspør også mulig felles arbeid som foregår i kommunen:

Det kan jo være at kommunen har et arbeid på gang, hvis flere skoler har samme utfordringer (..) det burde de i alle fall gjøre”, sier en av studentene. En annen framholder at rektor dessuten må få støtte og klare svar på når det er forventet at ting skal bli gjort så skolen ikke “går i uvisshet år etter år, for det kommer til å tære på veldig mange”.

“Kjappe løsninger”

Det er tydelig at gruppene bruker tid på å snakke seg inn i konteksten ved å kartlegge hvordan de kan forstå problemområder og utfordringer som kan relateres til disse. Studentene språkliggjør eller konseptualiserer (jf. Røvik 2014)

utfordringene og gjør dem til sine ved å danne seg et bilde av situasjonen. De utreder situasjonen, der de på ulike måter prøver å sette seg inn i hva problematikken kan bety og ulike tiltak som skolens rektor kan bringe inn i samtale med skoleeier. Men, karakteristisk for alle gruppesamtalene er at utålmodige studenter vil komme fram til konkrete tiltak med det samme. “Kjappe tanker” om hva situasjonen dreier seg om og løsninger artikuleres, og ”kjappe løsninger” genererer vanligvis nye innspill som karakteristisk er repetitiv og i liten grad bidrar til å utvikle løsninger. Deltakerne sliter med å være konkrete i dette arbeidet, og diskusjonene sklir ofte ut i fortellinger fra liknende situasjoner studentene selv har erfart. Som en av dem uttrykker: “Jeg føler at vi trenger å bli litt mer konkrete, vi prater veldig rundt grøten her, og vi er innom mange områder”.

Egne erfaringer

I gruppesamtalene bruker studentene egne erfaringer i utforskningen av situasjonen rektor og skolen befinner seg i, og som inngang når løsninger foreslås og tiltak som skolens rektor kan bringe inn i samtale med skoleeier lanseres. Flere viser til erfaringer fra liknende situasjoner, som her: “Jeg er i samme situasjon selv hvor jeg skal slå sammen to skoler og den ene skolen er ikke så veldig happy for det, mens den andre skolen er fornøyd. Så hva skal jeg gjøre? Jo, vi må ha ambisjoner om å bli best mulig, vi skal bli best i kommunen. Å ha slike mål, det skal vi klare å få til”. Samtalene indikerer dermed at tematikken er gjenkjennelig for dem. Mer sjelden er det at rektorstudentene bruker vitenskapelige teorier eksplisitt eller refererer til og kombinerer denne type ressurser med egne erfaringer, slik en student gjør når han deler sine tanker: “Jeg tenker at før vi vet hva rektoren kan få til, så blir det å se på handlingsrommet. Dere husker den (tegner i lufta) den til Berg, ikke sant (de andre nikker). Hvis du prøver å gjøre endringer som faktisk ikke er innenfor det handlingsrommet så møter du vegger og kommer ingen vei (andre samtykker). “Tilsvarende ser vi, når en annen sier: Og jeg tenker da av sånn egenerfaring også, fra teorien så..for å få til gode endringsprosesser, så må det en dialog, en refleksjonsfase til, det må en, kanskje også til og med en skolekulturanalyse til”.

Oppsummering av funn

Samlet ser vi at noen temaer blir sentrale og at det er noen betegnende trekk ved gruppesamtalene når rektorstudentene utforsker en skoles utfordringer og skoleeiers forventninger om resultatforbedringer, gitt at de var skolens rektor. Ser vi diskusjonene på tvers av de fire gruppene under ett, er det særlig seks temaer som gjennomgående fokuseres og debatteres i gruppene: svake resultater, mobbeproblematikk, skolekultur, planer og visjoner, organisering og kompetanseutvikling. Karakteristisk er det at rektorstudentene pendler mellom å ha fokus på å forstå situasjonen, foreslå tiltak og oppgaven rektor står overfor. Et tydelig trekk er at studentene skifter mellom å “være i det komplekse” og det

“spesifikke” i utredningen av situasjonen, og at kjappe løsninger som i liten grad utfordres, får forrang framfor kartlegging og analyser av problemsituasjoner og oppgaven. At studentene primært bygger innspill og bruker erfaringsbasert kunnskapsressurser er også betegnende.

Diskusjon

I denne delen diskuterer vi aspekter ved gruppenes konstruksjoner av situasjonsforståelse og deres forslag til mulige tiltak for å gripe an situasjonen. Til slutt belyser vi mulige implikasjoner for skolelederutdanning og skolelederes profesjonsutvikling.

Konstruksjon av felles situasjonsforståelse: Krise eller gyllen mulighet?

Funn viser at studentene bruker lang tid på å forstå situasjonen og klargjøre hva casen handler om. Mye kan tyde på at det råder en omforent forståelse og aksept for at det nye resultatstyringssystemet fører til en ansvarliggjøring på individnivå, ned til den enkelte rektor og personalet på skolen (Skedsmo & Møller, 2016). Men selv om det er bred enighet om at rektor må gjøre noe for å bedre elevenes læringsresultater, er det mer krevende å konstruere en felles forståelse av hvorfor resultatene er dårlige. Et mønster i diskusjonene er at situasjonen belyses bredt ved at rektorene trekker inn flere ressurser som forståelsesgrunnlag (Vennebo, 2016). At mobbeproblematikk, skolekultur, organisering og kompetanseutvikling og utfordringer relatert til disse, i stor grad utgjør samtaleinnholdet i rektorstudentenes gruppesamtaler, viser at rektorstudentene først og fremst retter sin oppmerksomhet mot den interne kapasitetsbyggingen i organisasjonen. Dette samsvarer med overgripende spørsmål i forskningen på skoleledelse de senere årene når det gjelder hvordan rektor kan bidra til framgang for elevenes læring. Essensen i denne forskningen viser at rektors innflytelse er indirekte, den går dels gjennom en kollektivt orientert kultur i skolen som organisasjon, og dels gjennom ledelsesstrategier som legger vekt på gjensidig tillit og samspill mellom formelle og uformelle ledere i organisasjonen (Leithwood et al., 2008; Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010).

Konstruksjonsprosessene som skjer i gruppediskusjonene, kjennetegnes også ved at studentene kommer med ulike innspill til temaer som kan belyse og forklare situasjonen. Innspillene bekreftes ofte av andre i gruppa som noe de kjenner igjen fra sin egen praksis (Vennebo, 2016). Mer sjelden er det eksempler på at innspillene debatteres eller at det stilles spørsmål ved etablerte forståelser. Der det gjøres, ser vi eksempler på at kriseforståelsen ses som vanskeligheter som må løses, mens andre ser situasjonen som en “gyllen mulighet” til å skape noe nytt.

Å bli fulgt opp av skoleeier oppleves ikke bare som kontroll. I dataene etterspør noen av studentene å bli sett i kortene, der skolens rektor omtales som “heldig”. Studentene etterspør også samarbeidsarenaer i kommunen. Her viser noen av studentene til egne erfaringer der det beskrives mangel på initiativ fra kommunens side til å initiere samarbeid på tvers av skolene, slik også Mausestagen mfl (2016) finner i sin studie. Våre data kaster lys over dette bildet, da noen studenter uttaler at skolens rektor er heldig fordi han opplever at nivået over faktisk etterspør resultater, og dermed har forventninger om at kvalitet skal utvikles lokalt. Forståelse av kontrolldimensjonen ved resultatstyring (jf Skedsmo, 2009) får med dette nye konnotasjoner, i og med at kontroll sies å være “bedre enn likegyldighet”, og at konkurranse kan skape motivasjon og ny energi framfor handlingslammelse.

Vi merker oss at selv om det foregår mye erfaringsutveksling mellom rektorene i våre data, mister gruppene ofte fokus på hva oppgaven i casen dreier seg om. Der de holder tak i problematikken og stiller spørsmål for bedre å kunne forstå og forklare situasjonen, kan vi observere flere utforskende spørsmål (Helstad, 2014). Eksempler på slike spørsmål er: Hvordan har skolen analysert resultatene, og hvordan følges de opp? Hva slags faglige diskusjoner er det i personalet når det gjelder hva som kreves for å få gode resultater? Får rektor selv hjelp til å takle alle utfordringene? Slike spørsmål kan karakteriseres som inngangen til en analytisk prosess der studentene forsøker å identifisere rektors utfordringer ved å bryte ned den kompliserte situasjonen i ulike temaer, og der de prøver ut profesjonaliteten i et utvidet rom (Evans, 2008). Gjennom beskrivelser av hvordan situasjonen presenteres i casen forsøker studentene å få tak i mening og underliggende spenninger som ligger latent i situasjonsbeskrivelsen. Ettersom informasjonen i casen er begrenset, og studentene selv må lete etter mulige forklaringer, stiller de spørsmål og lager seg hypoteser om hvordan ting henger sammen, som der en av studentene lurer på om det er en sammenheng mellom elevmobbing og en mistriivsel blant lærere. Forståelsen som utvikles av studentene i fellesskap er en fortolkning av den informasjonen som gis i casen parallelt med hvordan “virkeligheten” konstrueres gjennom samtalene og arbeidet som utføres i gruppene. Trekk ved gruppesamtalene viser således at rektorstudentene i noen grad fremmer en dypere analytisk virksomhet som gir et bredere og velfundert grunnlag for å finne fram til mulige tiltak tilpasset den aktuelle situasjonen (Robertson 2013). En av studentene uttrykker det på denne måten: “Det er viktig å reflektere over egen praksis; hva er det vi gjør, hvorfor vi gjør det sånn, og hvorfor resultatene blir slik de blir”.

Tiltak for å løse situasjonen: Mer av det samme eller noe helt annet?

Som analysen viser, bygger ikke forslag til løsninger nødvendigvis på en felles forståelse av situasjonen casen beskriver. Ofte ser vi eksempler på at diskusjonene starter med forslag om hva som bør gjøres snarere enn en analyse

av hva det handler om. Studentene henter ofte forslag til tiltak fra egne skoler eller fra toneangivende reformideer som ressurser, som skolebaserte kompetanseutviklingstiltak og kjente verktøy for skoleutvikling (Jf. Vennebo, 2016). I følge Røvik mfl. (2014) er transformasjon av nye ideer en krevende oppgave som krever lokal konteksttilpasning, noe som underbygger behovet for at studentene må gjøre en grundig analyse av casen og av situasjonen skolen står overfor før relevante tiltak kan vurderes. Av tiltak som foreslås er det verdt å merke seg at studentene trekker veksler på ulike kunnskapsressurser, primært fra egen og andres erfaringer, og en sjelden gang med referanse til teori. De viktigste endringstiltakene som foreslås er knyttet til det kollektive integrasjonsarbeidet i organisasjonen som handler om planer og visjoner, kulturbygging, kompetanseutvikling og organisering. Dette kan indikere konseptualiseringer som overskrider tradisjonelle forståelser (Røvik mfl., 2014), i det rektorene i vår studie er opptatt av hvordan de kan legge til rette for prosesser der de kan bygge skolens kollektive kapasitet i møte med krav om resultatforbedringer. Her ser vi flere likhetstrekk med det MacBeath (2013) betegner som læringsfokusert ledelse som utøves gjennom relasjonsbygging og deltakelse, samtidig som rektor stilles til ansvar for skolens samlede resultater. Dette funnet skiller seg fra og overskrider det Røvik m. fl. (2014) karakteriserer som en tradisjonell og hierarkisk forståelse. Troen på planer og visjoner er tydelig og sterk i alle diskusjonene. Alle gruppene argumenterer for at utgangspunktet for å bygge en felles skolekultur er å etablere en felles visjon for skolen, et synspunkt som samsvarer med et av Robinsons (2008) sentrale funn om hvilke ledelseshandlinger som gir effekt i bedring av elevresultater. I analysen ser vi hvordan rektorene forhandler om hvordan de kan forstå situasjonen ved å ty til kjente verktøy og løsninger (som nye planer og nye undersøkelser) samtidig som de problematiserer at slike løsninger ikke alltid fungerer. Med referanse til studentenes egne erfaringer er det interessant å observere at selv om både forskning og teori legitimerer betydningen av å arbeide med visjoner og planer, så er studentene klare på at å *endre praksis* er langt mer krevende enn å *formulere planer*, og at det er stor fare for at planer havner i “skuffen”. At gruppene foreslår kulturbygging som et av tiltakene, må ses i sammenheng med den norske konteksten som fremhever behovet for demokratisk orienterte ledere som arbeider sammen med lærerne for å fremme kollektiv læring i skolen (Abrahamsen & Aas, 2016). Troen på å utvikle en felles praksis synliggjøres også i hvordan studentene snakker om kompetanseutvikling. Som dataene illustrerer ses kompetanseutvikling ikke bare som individuelle etterutdanningstiltak, men som noe som skal skje innenfor skolefelleskapet, gjerne kombinert med systematisk erfaringsdeling der utvikling av et felles profesjonsspråk om læring er en sentral bieffekt (Roald, 2012). Gruppediskusjonene illustrerer også at studentene oppfatter organisering som et verktøy både i lederutvikling og i kompetanseutvikling mer generelt. Gjennom en distribuert ledelsespraksis (Spillane, 2006), kan rektor skape økt

rom for faglig og pedagogisk ledelse, og ved å løse opp teamene og lage grupper på tvers av trinn og team kan det oppstå en mer dynamisk profesjonsutvikling. Nyorganisering kan også øke mulighetene for at flere medierende redskaper gjøres tilgjengelig i interaksjoner mellom aktører fra ulike fagfelt (Vennebo, 2016).

Konklusjon og implikasjoner

Denne artikkelen har undersøkt hvordan rektorstudenter i gruppesamtaler utforsker en skoles utfordringer og skoleeiers krav om resultatforbedringer. Analysen har avdekket at rektorstudentene strever med å forstå og håndtere den aktuelle situasjonen i kompleksiteten av perspektiver som bringes inn. Studentenes samtaler tydeliggjør hvordan erfaringer fra egne eller kollegaers ledelsespraksiser representerer viktige kunnskapsressurser når studentene prøver å etablere en felles situasjonsforståelse og utvikling av mulige forbedringstiltak. Dette kan indikere at skoleledere først og fremst trekker veksler på erfaringsbasert kunnskap (primær- og sekundær erfaringer) i sin tenkning om praksis, og i mindre grad anvender teoretisk kunnskap og refleksive strategier i problemforståelse og problemløsning.

Studien viser at skoleledere trenger refleksiv kompetanse for å forstå og håndtere den kompleksitet de møter i arbeidet med resultatstyring. En implikasjon er derfor at tenkning om og praktisk arbeid med komplekse problemer bør inngå i skolelederutdanning. Reflekterte og mer generelle forståelser kan åpne for utvidede perspektiver og nye måter å forstå situasjonen på (Ertsås & Irgens, 2012), noe som kan skje gjennom for eksempel arbeid med case. Denne studien har vist at case som læringsmetode i skolelederutdanning kan være en fruktbar metode i profesjonsutvikling av skoleledere.

Referanser

- Aas, M. (2009). *Diskusjonens kraft. En longitudinell studie av et skoleutviklingsprosjekt der leseeksperter/forskere støtter rektorer og lærere ved sju skoler i utvikling av skolens leseundervisning*. (PhD. avhandling), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Abrahamsen, H., & Aas, M. (2016). School Leadership for the New Time; Heroic or Distributed? *Journal of Educational Administration and History*, 8(1), 68-88.
- Abrahamsen, H., Aas, M., & Hellekjær, G. O. (2015). How do principals make sense of school leadership in Norwegian reorganised leadership teams? *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 35(1), 62-78.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning a theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

- Avolio, B. J., Reichard, R. J., Hannah, S. T., Walumbwa, F. O., & Chan, A. (2009). A meta-analytic review of leadership impact research: Experimental and quasiexperimental studies. *The Leadership Quarterly*, 20, 764-784.
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, 61(4), 375-389.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., & Orr, M. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from Exemplary Leadership Development Program*. Retrieved from Stanford, CA: <http://seli.stanford.edu>.
- Dempster, N., Lovett, S., & Fluckiger, B. (2011). Literature review: Strategies to develop school leadership. *The Australian Institute for Teaching and School Leadership*.
- Ertsås, T. I., & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professions. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
- Fullan, M. (2011). *Change leader: learning to do what matters most*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Hargrove, R. A. (2008). *Masterful coaching* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.
- Harris, A. (2006). Distributing Leadership in Schools: Challenge or Possibility? *Boston College, Educational Leadership research* (7).
- Helstad, K., & Møller, J. (2013). Leadership as Relational Work: Risks and Opportunities. *International Journal of Leadership in Education*, 16(3), 245-262.
- Helstad, Kristin (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfelleskap, I E. Elstad & K. Helstad (red.) *Profesjonsutvikling i skolen*. (s. 134 – 151), Oslo: Universitetsforlaget.
- Huber, S.G. (2011). Leadership for learning – Learning for Leadership: The impact of professional development. I J. MacBeath & T. Townsend (Red.) *Springer International Handbook on Leadership for Learning*, s. 831-853. Dordrecht: Springer.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership & Management, Formerly School Organisation*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. Lastet ned fra <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. A. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Report of Research to the Wallace Foundation*. Lastet ned 15.05.2016, fra <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>.
- MacBeath, J. (2013). Leading learning in a world of change. In OECD (Ed.), *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation* (s. 83-106): OECD Publishing.

- MacBeath, J., & Dempster, N. (2008). *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*. London: Routledge.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S., Skedsmo, G., & Prøitz, T. S. (2016). Ansvarliggjøring og nye organisasjonsrutiner i skolen – rom for læring? *Nordiske organisasjonsstudier*, 1, 79-97.
- Mumford, M. D., Peterson, D., Robledo, I., & Hester, K. (2012). Cases in leadership education. Implications of Human Cognition. I S. Snook, N. Nohria, & R. Khurana (red.), *The Handbook for Teaching Leadership. Knowing, Doing, and Being* (s. 21-33). Harvard: Sage Publication.
- Møller, J. (2009). School leadership in an age of accountability: Tensions between managerial and professional accountability. *Educational Change*, 10, 37-46.
- Møller, J. (2015). Researching Norwegian Principals. I H. Årlestig, C. Day, & O. Johansson (red.), *A Decade of Research on School Principals: cases from 24 countries*, s. 77-102.
- Møller, J., & Skedsmo, G. (2013). Modernizing education - NPM reform in the Norwegian education system. *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 336-353.
- Møller, J., Vedøy, G., Presthus, A. M., & Skedsmo, G. (2009). Successful principalship in Norway: sustainable ethos and incremental changes? *Journal of Educational Administration*, 47(6), 731-741.
- OECD. (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practice*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD. (2013). *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- Richards, L. (2014). *Handling Qualitative Data: A Practical Guide* (3 ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring; når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robertson, J. (2013). Learning leadership. *Leading and Managing*, 19(2), 54-69.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5).
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse, implementering*. Tromsø: Cappelen Damm.
- Skedsmo, G. (2009). *School governing in transition?: perspectives, purposes and perceptions of evaluation policy*. (no. 118), Oslo: Unipub forlag.
- Skedsmo, G., & Mausethagen, S. (2015). Spenningen mellom kontroll og læring. Bruk av nye vurderingsverktøy i utdanningssektoren. *Bedre skole*, 16-213.
- Skedsmo, G., & Møller, J. (kommer 2016). Governing by New Performance Expectations in Norwegian Schools. In H. Gunter, D. Hall, R. Serpieri, & E. Grimaldi (red.), *New Public Management and the Reform of Education: European lessons for policy and practice*: Routledge.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R. R., & Diamond, J. B. (2004). Toward a theory of leadership practice. A Distributed Perspective. *Journal of Curriculum Studies* 36:3-34.
- Vennebo, K. F. (2016). Innovative work in school development: exploring leadership enactment. *Educational Management Administration & Leadership*. doi:10.1177/1741143215617944.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7 ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.