

## KAPITTEL 3

# Rektor i møte med det uforutsette

Kristin Belt Skutlaberg NLA Høgskulen

**Abstract:** This chapter analyses principals' encounters with the unforeseen, based on qualitative in-depth interviews with eight principals who have experienced unforeseen events. The purpose of this study is to gain deeper insight into what seems to be important when facing and enduring the unexpected. The aim is to provide language and concepts to assist school leaders to be mentally prepared to face and exercise practical wisdom when faced with the unforeseen. The theoretical perspectives this chapter builds upon are professional judgment and practical prudence. This study has been centred around the international research tradition associated with practical prudence towards a leadership perspective. An analysis of the findings shows that dealing with one's own and others' emotions, the need for collaborative support, the duty to act and endure, as well as processing the event afterwards, are central. These events may lead to a lengthy process, and the people involved will have to continue to collaborate both during and after the situation. Although the intensity of the school cases is not as dramatic as for other professionals who must face demanding, unforeseen situations daily, it is still highly challenging for principals. In school, serious unforeseen events are rare. Still, this chapter argues the importance of including this topic in both the teacher and principal education programs in a time where faith in evidence-based knowledge, rules, routines, and procedures is great, whereas the room for discretion adapted to the context-specific situation seems to be diminishing.

**Keywords:** principal, unforeseen events, practical prudence, resilience, collaboration

## Innledning

Uforutsette hendelser skjer daglig i skolen. Hovedsakelig handler dette om saker en rektor lett kan håndtere, og kan betegnes som *forutsigbare* utforutsette hendelser. Noen ganger skjer det derimot mer alvorlige eller krevende hendelser som man ikke kan forutse. Som skolens øverste leder må rektor da agere, uansett hvor ubeleilig eller vanskelig situasjonen måtte være. Det er sistnevnte hendelser dette kapittelet vil drøfte. Det uforutsette defineres her som «noe som opptrer relativt uventet og med relativ lav sannsynlighet eller forutsigbarhet for dem som opplever og må håndtere det» (Kvernbekk et al., 2015, s. 30). Denne definisjonen er generell og ikke begrenset til spesielle hendelser og dekker på den måten et bredt spekter av uforutsette situasjoner som kan oppstå.

En av utfordringene med slike hendelser er at det er vanskelig å trene på dem. Det uforutsette er i sitt vesen ikke predikerbart og kan slik stå i et spenningsforhold til et samfunn hvor myndighetene ønsker å forebygge ulykker og minimere risiko, også i skolen. Selv om man skal jobbe for en god og trygg skolehverdag (jf. opplæringslova, 1998, § 9 A-2), er en forutsigbar og risikofri utdanning en ønsketenkning hvor man ser bort fra det faktum at vi ikke kan forutse og planlegge alt (Biesta, 2014; Wivestad, 2000).

Ledelse i det uforutsette fordrer derfor gjerne andre kunnskapsformer enn teoretisk kunnskap og håndverksmessige ferdigheter (Barrett, 2009; Day, 2007; Gilje, 2015). Det trengs i tillegg en annen kunnskapsform som åpner for praktisk klokskap, faglig skjønn og mestring av egne og andres følelser (Fremstad, 2011, s. 198). Verdivalgene blir i denne sammenheng viktige, da slike komplekse situasjoner utfordrer til tenkning og overveielser ut over støtte i teori, prosedyrer, rutiner og erfaringer (Brunstad, 2009, s. 85). Det uforutsette aktiverer også spørsmål knyttet til personlige egenskaper som mot, karakterstyrke og moralsk handlekraft (Brunstad, 2009, s. 44).

Følgende forskningsspørsmål er ut fra denne forståelsen formulert slik: *Hvordan reflekterer rektorene over egen utøvelse av skjønn i håndtering av krevende uforutsette hendelser, og hva var viktig for dem for å kunne stå i slike situasjoner?*

For å kunne svare på forskningsspørsmålets todelte fokus er det hentet inn erfaringer fra et utvalg rektorer som har opplevd uforutsette hendelser. Gjennom kvalitative dybdeintervju søkes det å skille ut hva som synes å være det sentrale for å utøve skjønn og kunne møte og stå i det uforutsette for en yrkesgruppe som møter krevende uforutsette hendelser relativt

sjelden. Målet er å gi språk til slike erfaringer, som kan hjelpe til å forstå utfordringer med det uforutsette, samt peke på betydningen av praktisk klokskap og skjønn i møte med situasjoner man aldri har stått i før.

Før datagrunnlag og metode presenteres, vil tidligere forskning på denne tematikken og kapittelets teoretiske perspektiv klargjøres. Deretter beskrives vesentlige funn fra studien, før disse drøftes opp mot teorigrunnlaget. Avslutningsvis samles trådene, hvor det også kort pekes på noen implikasjoner studien kan ha for hvordan tilrettelegge for skjønn og praktisk klokskap.

## Teoriperspektiv og tidligere forskning på feltet

For bedre å kunne forstå hvilke kunnskapsformer, ferdigheter, holdninger og verdier en rektor må være i besittelse av i møte med det uforutsette, drøftes først relevante teoretiske perspektiver knyttet til *faglig skjønn* og *praktisk klokskap*. Det å utøve skjønn handler om praktisk resonnering over hva som bør gjøres i enkelttilfeller (Grimen & Molander, 2008, s. 179), hvor faglig kunnskap, systemkunnskap og kunnskap om den spesifikke situasjonen er sentrale kunnskapskilder. Praktisk klokskap utgjør en «praktisk syntese» (Grimen, 2008, s. 74) av tidligere kunnskaper, erfaringer og holdninger vevd sammen med en etisk overveielse i lys av det særegne i den partikulære situasjonen. Det krever en årvåkenhet overfor det nye og ukjente i situasjonen og en evne til improvisasjon, hvor situasjonens egenart bestemmer responsen (Vetlesen, 1998, s. 14). Dette har røtter i den aristoteliske tradisjonens begrep *phronesis*, som her oversettes til *praktisk klokskap*.

Tidligere forskning har gjennom denne teoretiske innfallsvinkingen forsøkt å integrere kunnskap, refleksjon, handling og identitet i et interaktivt samspill (Fremstad, 2011, s. 198). De siste tjue årene har det kommet en rekke internasjonale studier som drøfter fenomenet praktisk klokskap eksplisitt og noe mer implisitt. Dette knytter seg ikke bare til en pedagogisk kontekst (Halverson, 2004; Kinsella & Pitman, 2012; Torgersen, 2015), men også til en filosofisk (Comte-Sponville, 1997; Eikeland, 1997, 2008; Gadamer, 2004), politisk og samfunnsvitenskapelig (Flyvbjerg, 2001; Thiele, 2006), økonomisk (Yuengert, 2012), medisinsk (Polkinghorne, 2004), samfunnspsykologisk (Titus, 2006) og sist, men ikke minst, til en ledelsesfaglig

kontekst (Brunstad, 2009; Iszatt-White, 2012; Kirkeby, 2001, 2008; Küpers & Pauleen, 2013; Shotter & Tsoukas, 2014).

En studie som både teoretisk og tematisk ligger nært eget prosjekt, er Halverson (2004), som påpeker at for å utvikle gode skoleledere som skal lede skolen inn i en ny og krevende fremtid, kreves det visse kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger som den praktiske visdomstradisjonen kan lede oss på sporet av. Denne type kunnskapsbase kan veilede dem i det komplekse arbeidet de står i. I tillegg til forskningsbaserte teorier og teknikker eller programmer, trenger de såkalte «klokskaps-narrativer» (Halverson, 2004, s. 114) om hvordan anvende teoriene og teknikkene i konkrete praktiske situasjoner. Historier om praktisk klokskap bygger på forskning om casestudier, men problematiserer problemløsningsmodeller og viser hvordan praktikere håndterer tilsynelatende like problem på forskjellige måter i ulike kontekster, og hvordan de forhandler komplekse situasjoner for å oppnå visse formål. Bruk av klokskaps-fortellinger som ivaretar visse verdier uttrykt gjennom handling, er en ressurs for å åpne reflekterende samtaler om praksis. Dette gjelder i situasjoner hvor ledere tvinges til å ta krevende etiske valg og handler om hvordan ledere kan ta disse valgene på måter som bevarer kjerneverdiene i slike komplekse situasjoner. Så selv med en økt tilgang til forskningsbaserte verktøy og -teorier, må skoleledere fortsatt gjøre en praktisk syntese for å kunne vurdere ulike handlingsvalg i konkrete utfordringer i sin lokale kontekst. Skoleledere trenger derfor en kunnskapsbase som inkluderer tilgang til praktisk klokskap, hevder Halverson (2004, s. 115).

Et annet forskningsbidrag er Shotter og Tsoukas' (2014) studie, som er opptatt av møtet med tvetydige, overraskende og konfliktfylte situasjoner. Praktisk klokskap her er plassert i det krevende spennet mellom formelle og abstrakte prinsipper og ulike situasjoner som ikke dekkes av en etablert kunnskap. I dette grenseområdet må en leders persepsjon, følelser og moralske karakteregenskaper aktiveres for å kunne handle relevant og sakssvarende. Praktisk klokskap handler om et interaktivt samspill mellom det universelle og partikulære, mellom en abstrakt og kontekstfri kunnskap og den til enhver tid konkrete og aktuelle situasjonen (Gadamer, 2004, s. 18; Thiele, 2006, s. 24; Shotter og Tsoukas, 2014, s. 228). Den viser videre at empirisk og teknisk innsikt er viktig, men ikke tilstrekkelig for å handle godt og riktig i uforutsette situasjoner (Brunstad 2009, s. 82). Vi har her å gjøre med en kunnskapsform som har sitt utgangspunkt i at verden er for kompleks til å kunne innordnes under enkle kategorier, og at ikke et enkelt

menneske i kraft av egen innsikt kan få et helhetlig bilde av situasjonen. Derfor er det behov for et fellesskap som drøfter hva som skjer og hva som kan gjøres. Å ha tillitsfulle relasjoner internt, blir viktig for at dette fellesskapet skal fungere som en god drøftingsarena.

Når man står i en uoversiktlig situasjon med blanding av kjente og ukjente variabler, som man kan ha noe erfaring med fra før, men ikke tilknyttet akkurat de samme menneskene eller på samme sted, krever det at man anvender skjønn eller praktisk dømmekraft. Dermed blir foreskrevne regler eller prinsipper for handling ikke et slutt punkt, men et startpunkt der improvisasjon og kreativitet blir noe av den videre veien (Thiele, 2006, s. 55). Det finnes derfor ingen enkel og på forhånd predikert handlemåte som vil kunne fungere i alle sammenhenger. Å være faglig flink vil i uforutsette situasjoner være et godt utgangspunkt, men er i seg selv ikke noe garanti for at en handler godt og sakssvarende (Thiele, 2006, s. 24). Å se det kjente i det ukjente, og samtidig se det ukjente i det kjente, blir da viktig. God hukommelse, lærevillighet og oppfinnsomhet er tre egenskaper som kan bidra til å utvikle klokskap (Brunstad, 2009, s. 89–94). Det handler konkret om å ta med seg lærdommer fra tidligere erfaringer, men være ydmyk på at i akkurat denne situasjonen har man aldri vært i tidligere, og da være mottakelig for andres kunnskaper og erfaringer. Det handler også om å være kreativ og kunne forestille seg saken fra ulike synsvinkler.

Selv om kreativitet er et viktig element i praktisk klokskap, må denne egenskapen være forankret i et moralsk perspektiv. Flinkhet rommer heller ikke nødvendigvis moralsk og relasjonell innsikt (Eikeland, 2008, s. 103). Slik sett fremhever tradisjonen knyttet til praktisk klokskap et klart moralsk aspekt. Til forskjell fra teknisk og teoretisk kunnskap, som brukes som et middel for å nå et annet gode, vil utøvelse av praktisk klokskap alltid være et mål i seg selv (Eikeland, 2008, s. 325). For å kunne utøve praktisk klokskap, kreves et nært og tett samspill mellom fornuft og følelser (Eikeland 2008, s. 59). Vår tenkning er alltid ledsaget av følelser, hevder Thiele (2006, s. 164). Derfor er det ikke nok å arbeide kun på det kognitive nivået. En må også ta hensyn til følelsene og hvordan de virker eller motvirker på de mål vi har satt oss fore å gjennomføre.

Den praktiske visdomstradisjonen er da også knyttet til to andre sentrale dyder i den klassiske antikke tenkningen, nemlig mot og selvbesinelse. Uten disse supplerende dydene vil en ikke kunne utøve praktisk klokskap (Brunstad, 2009, s. 76). Disse to dydene handler om å kunne regulere følelser, enten aktivere dem i retning av handling eller redusere og

tempere dem for å gi rom for andres bidrag og innspill. Praktisk klokskap lar seg videreføre innenfor det som kalles for *emotional labour*, oversatt til følelsmessig arbeid eller regulering (Glasø, 2015; Iszatt-White, 2012). Noen ganger er det behov for å skjule det en føler, andre ganger å eksponere følelser for å vekke det en mener er en relevant respons hos sine medarbeidere (Iszatt-White, 2012, s. 6). På den måten samvirker følelse og fornuft i arbeidet med å tilpasse beslutningen opp mot de aktuelle utfordringene.

Den praktiske visdomstradisjonen har også fokus på læring gjennom erfaring (Ertås & Irgens, 2014, s. 162). I ordtaket om å «bli klok av skade» ligger det implisitt en forventning om å lære noe av negative og krevende hendelser. Kunnskap er ifølge Dewey (1929, s. 242) frukten av innsatsen som håndterer en problematisk situasjon til en håndterbar. Dette fordrer at man er i stand til å stå i det i etterkant av den uforutsette hendelsen. Her får motet, som da alltid samspiller med klokskapen, en vesentlig funksjon i retning av det nyere litteratur kaller for *resilience*, men som har klare røtter inn mot den praktiske visdomstradisjonen (Titus, 2006, s. 4). *Resilience* betegner en type motstandskraft som gjør det mulig å komme styrket ut av krevende situasjoner ikke bare for egen del, men også for omgivelsene (Weick & Sutcliffe, 2007, s. 72). Denne lærende utholdenheten er knyttet til det Titus kaller for *coping*, *resisting* og *constructing* (Titus, 2006, s. 8). Først må en da kunne håndtere akuttfasen (*coping*). Så må en kunne motstå de kreftene som kan true med å slå en ut eller felle en (*resisting*). Til slutt handler det om evnen til å bygge opp både seg selv og omgivelsene etter at det hele er over (*constructing*). Det er i denne siste fasen at ny læring inngår som et avgjørende element, men da med forutsetning av å ha maktet de to foregående. Læring og utholdenhet henger slik tett sammen.

Den praktiske visdomstradisjonen danner på denne måten et teoretisk rammeverk med søkelys på vesentlige aspekter ved rektors ledergjerning. Sentralt står emosjonell regulering, skjønnsmessig vurdering og relasjonelle og moralske aspekter i krevende og uforutsette situasjoner.<sup>1</sup>

## Datagrunnlag og metode

For å belyse hvilken kompetanse som blir viktig i møte med det uforutsette er det designet et utforskende forskningsprosjekt med en kvalitativ tilnærming. Undersøkelsen ligger nær opptil en fenomenologisk studie,

1 Takk til kollega Paul Otto Brunstad for deling av innsikt og kjennskap til litteratur på dette feltet.

der hensikten er å få et innblikk i andres opplevelser (Dalen, 2011, s. 15) og analysere virkeligheten slik rektorene selv oppfatter den. Aktørenes egen forståelse blir her viktig å la komme til orde (Grønmo, 2004, s. 372). Det personlige intervju er valgt som en hensiktsmessig datainnsamlingsmetode får å kunne få tilgang til fortellinger om rektorenes erfaringer med uforutsette hendelser. En sentral del av intervjuet har derfor dreid seg om deres narrativ om slike hendelser, ut fra tanken om at det er gjennom fortellingene vi oppdager hva som virkelig teller.

Utvalget av åtte rektorer som alle har hatt sterke møter med det uforutsette i deres yrkesliv ble foretatt gjennom søk i nyhetsarkiv<sup>2</sup> på søkeord som «rektor», «uforutsett hendelse», «krise» og «konflikt i skolen». Prinsipp om strategisk utvalg og variasjon (Malterud, 2017, s. 59) lå til grunn da informantene ble kontaktet per telefon. Rektorene skulle til sammen ha mest mulig ulike erfaringer med det uforutsette. Også variasjon i alder, kjønn, antall år som leder og geografisk spredning ble prioritert som utvalgsriterier. Tolv rektorer ble kontaktet, og åtte takket ja til å delta. Intervjuene med rektorene ble foretatt høsten 2017.<sup>3</sup>

Før intervjuene ble det laget en semistrukturert intervjuguide (Ryen, 2002, s. 99) hvor rektorenes fortelling var i fokus først, deretter spørsmål om skjønn, støtte, følelser, bærende verdier og om hvordan hendelsen har påvirket dem selv og andre. Til slutt ble egen lærdom og hvordan forberede seg på det uforutsette vektlagt. Intervjuene ble foretatt på arbeidsplassen til alle rektorene. Det ble brukt båndopptaker og tatt notater i etterkant av selve samtalen. Intervjuene ble senere transkribert og analysert ved systematisk tekstkondensering, en analysemetode egnet for tverrgående analyser på jakt etter fellestrekk. Metoden bygger på Giorgis fenomenologiske analyse og gjennomføres i fire trinn: (1) helhetsinntrykk, (2) identifisere meningsbærende enheter, (3) abstrahering og (4) sammenfatning (Malterud, 2017, s. 98).

I denne undersøkelsen er det tre forhold som det er satt søkelys på med hensyn til validitet. Det ene er sammenhengen mellom abstrakte fenomener som utforsatt hendelse, skjønn og praktisk klokskap og erfaringer fra praksis som står som indikatorer for disse begrepene. Det ble definert

2 Det ble søkt i nyhetsarkiv til NRK, *Bergens Tidende*, *Fædrelandsvennen* og *Aftenposten*. Dette valget var basert på å kunne dekke nyheter fra hele landet gjennom NRK, og fra Vest-, Sør- og Østlandet gjennom de tre andre. Søkene ble gjort i perioden januar til mars 2016.

3 Studien var først tenkt som del av et ph.d.-prosjekt, men siden ph.d.-en tok en annen retning, ble materialet lagt på vent noen år.

for informantene hvilke erfaringer jeg var på jakt etter, og de ble bedt om å fortelle om hendelser som kunne passe til beskrivelsen av det uforutsette. Historien ble videre utforsket ved hjelp av flere underspørsmål som samlet sett belyser meningsinnholdet i begrepene skjønn og praktisk klokskap. Dermed antas det at begrepsvaliditeten er tilstrekkelig ivaretatt.

Det andre spørsmålet gjelder hvor representativt bilde intervjuene gir av utfordringer med uforutsette hendelser i skolen. Ved å velge et utvalg som har et mangfold i sine erfaringer, er det blitt en viss variasjon innenfor tema for prosjektet, på tross av et lavere antall informanter enn det som var ønskelig.

Det tredje spørsmålet gjelder i hvilken grad resultatene i undersøkelsen vil kunne ha overføringsverdi for andre skoleledere. Studien handler ikke om empirisk eller statistisk generalisering, da jeg har et formålsutvalg. Analytisk generalisering er mer aktuelt ved at det er sammenlignet funn fra studien opp mot foreliggende teori og analyser i fra andre studier (Malterud, 2017). Selv om historiene i studien er ulike, vil den tverrgående tematiske analysen søke etter sammenlignbare fenomen (f.eks. emosjoner, handlingstvang og skjønnsmessige vurderinger), hvor sammenfatningen av disse kan ha overføringsverdi til andre rektors erfaringer ved at de gir mening ut over seg selv. Overførbarhet innebærer en grad av overføring av kunnskap fra en studie til en bestemt ny situasjon, ifølge Maxwell og Chmiel (2014). Egen studie kan ha en overførbarhet til andre rektorer i langvarige og krevende saker relatert til opplæringsloven § 9 A. Nettopp fordi historiene i studien er svært ulike, vil generelle trekk ved dem kunne ha overføringsverdi.

Studien følger ellers etiske retningslinjer (NESH, 2021), er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (nsd.no) og behandlet i henhold til personopplysningsloven § 31. Rektorene er anonymisert og gitt fiktive navn.

## Sentrale funn

Det uforutsette bryter inn i rektorenes hverdager fra ulike kanter. I fem av hendelsene er kilden til det uforutsette noe som kommer innefra skolen selv: (1) mobbing av elev med påfølgende suspensjon av lærer; (2) oppsigelse av lærer med påfølgende rettssak; (3) skolebrann i friminutt; (4) seksuell krenkelse av elev; (5) knivstikking mellom elever på skolen. I tre av sakene kommer det uforutsette utenfra: (6) drap av en forelder begått av den andre forelderen i elevenes skoletid; (7) krav fra foreldre til



statsforvalter om avsetting av rektor; (8) rådmann som anbefaler rektor å si opp og senere kaller inn til et oppsigelsesmøte. Videre sammenfattes de mest sentrale funnene fra datamaterialet.

## Å forholde seg til egne og andres emosjoner

De uforutsette hendelsene fremkaller sterke emosjoner hos alle rektorene. De forteller at dette gjelder også blant ansatte, elever og andre involverte i kaoset som oppstår. Rektorene gir alle uttrykk for nødvendigheten av temperering og regulering av egne emosjoner, noe følgende sitater illustrer: «holdt hodet kaldt», «satte meg selv på vent», «opptre rasjonelt», «stengte meg selv av» og «ikke bli styrt av følelser». To rektorer utdyper denne tempereringen noe mer: «Når det blir krise, da får jeg roen. Da handler jeg rasjonelt og følelsene må vente» (Nora). Mari uttalte: «Jeg nuller meg selv og følelsene ut, men ikke analysedelen av hjernen.» Dette siste sitatet viser at emosjonene overstyres av rasjonelle vurderinger. Overtar følelsene, klarer man ikke være rasjonell.

Tre av rektorene uttrykker stor grad av egenbevissthet på hvordan de selv fremstår og opptrer utad, selv om det er kaos innvendig. Følgende sitat representerer dette: «Jeg var rolig utad, men følte lammelse inni meg.» Her handler det om å legge bånd på seg, og samtidig kunne «spille» eller «simulere» følelser som ikke naturlig gir seg til kjenne i situasjonen. Alle åtte rektorene refererer til tidligere erfaringer med krevende hendelser og sier at de gjennom disse har erfart gevinsten ved å kunne regulere egne følelser.

## Støttespillere og et relasjonelt fellesskap

Et annet sentralt funn er det jeg kaller en samhandlingsbehov i beslutningsprosessen. Kompleksiteten i de ulike situasjonen som oppstår, gjør det hele for uoversiktlig og krevende til å håndtere alene, og fordrer et nødvendig behov for samhandling med andre. To rektorer forteller om nyetablering av relasjoner i personalgruppen i samhandlingen. Dette var nødvendig fordi folk de trodde de kunne stole på, ikke viste seg å være det. I en annen situasjon, hvor liv stod på spill, maktet de å legge tidligere uenighet og konflikter til side. På den måten ble nødvendig informasjon innhentet slik at de sammen kunne ta nødvendige beslutninger.

Samhandlingsbehovet synes være tvetydig. Konkret blir relasjonene styrket i tre av fortellingene gjennom møtet med det uforutsette. På disse skolene står man mer samlet som personal- og ledergruppe i etterkant.

Studien viser imidlertid at der hvor man strever med samarbeidet forut for krisen, foregår det pågående maktkamper internt også under den.

En rektor reflekterer over relasjonen til de ansatte slik: «Vår relasjon er likevel ikke mer enn vår siste relasjon – vårt siste møtepunkt», og påpeker viktigheten av det å pleie relasjonene på de vanlige dagene, slik at man har tillit som leder når det uforutsette inntreffer. En annen uttrykker det slik: «Å være rektor i krevende hendelser er ikke et soloprojekt. Man er avhengig av den tilliten man får fra sine medarbeidere.» Det uttrykte behovet for samhandling med andre er til stede i fortellingene til alle rektorene.

Likevel påpeker også alle skolelederne at i avgjørelsens øyeblikk kjennes det både ensomt og ansvarsfullt å være øverste leder. En uttrykker dette slik: «Da står du alene altså! Det er da du tenker: Det er *nå* det gjelder å være leder. Men hele ledergruppen fulgte tett opp, så jeg stod ikke alene slik sett. Det var likevel jeg som måtte ta rektorrollen.»

## Handlingstvang – balanse mellom det fleksible og det rigide

Felles for de uforutsette hendelsene er at de krever at noen må handle – derav ordet *handlingstvang*. Fem av rektorene nevner et behov for å få oversikt og kjøpe seg tid for å kunne innhente og bevare et overblikk på situasjonen. Selv om det kun er snakk om et kort øyeblikk med ettertenksomhet, er det likevel avgjørende for å få et helhetsblikk og komme opp med en improvisert løsning. En uttrykker dette slik:

Men det er noe med å ... [ettertenksom] avvente, og se en situasjon an og ikke handle for raskt, samtidig som man noe ganger skulle handle veldig raskt. Det der er hele tiden en balanse. Ofte er det noe med å vente litt. Det kan svare seg. Altså å lytte ... Det er komplekst å lede og mennesker er komplekse, sammensatte og mangfoldig. Man kan jo ikke vente for lenge heller da. Det er likevel noe med det å ha litt is i magen og vente litt. Få oversikt. I dette handlingsrommet får en kanskje noe små svar. Det er noe med å lytte til det som ikke blir sagt ... altså en slags intuisjon, eller?

Rektorene er delt i synet på rutinene og prosedyrene i møte med det uforutsette. To opplevde at det var viktig å ha rutiner og prosedyrer, to andre saksbehandlingsfeil. Frykten for å bli tatt i prosedyrefeil, spesielt i mobbe-, krenkelses- og personalsakene, nevnes av tre rektorer som en større trussel enn uforutsette hendelser preget av større kriser.

To andre rektorer uttrykker derimot en frustrasjon over en ensidig vektlegging av system- og prosedyre krav. En sier det slik: «Vi må være kreative for å få ting til. Vi må gjøre det vi tror er best ... [tenkepause] ... men vi skulle heller brukt kreativiteten til noe mer fruktbart enn til å skrive rapporter.» En annen påpeker noe av det samme: «Vi skal stadig blir flinkere på systemarbeid, men å bruke din menneskelige teft og fornuft blir ikke fremsnakket!»

En rektor trekker frem det vedkommende opplever som et fleksibelt handlingsrom og utdyper: «Dette å finne frem til løsninger i kombinasjon med en tro på at de finnes. Det er et mye større handlingsrom enn det vi bruker.» En annen påpeker at «rutiner er viktig, men samtidig så skal ikke rutinene hindre deg i å foreta en handling».

Sammenfattende fremstår skolelederne som delte i synet på handlingstvangen. Halvparten foretrekker å følge rutiner og prosedyrer, to er opptatt av å finne kreative løsninger, og de to siste inntar en mellomposisjon som rommer både det skjønnsmessige, intuitive og kreative, samtidig som det er bruk for rutiner og noen prosedyrer også i det uforutsette.

## Hendelsenes tidsforløp, alvorlighetsgrad og følgene dette får for rektorene

Mens yrkesutøvere som brannmenn, ambulansfolk og politi står i det uforutsette i en kort tid, for deretter å forlate åstedet, må rektorene stå i konsekvensene og fortsette arbeidet sitt på samme sted. Fra akutfasen til ting har roet seg viste funn at det tok fra en måned til to år. Dette fremstår som krevende og utmattende for alle rektorene. En formulerte det slik: «Det var kjempebelastende og utrolig energikrevende.» Tre av rektorene formidler at det i denne perioden gikk ut over nattesøvn og konsentrasjon på jobb og privat. En ble sykemeldt og var borte i ett år.

Det er varierende hvilken oppfølging rektorene får. Tre står alene i bearbeidelsesprosessen og bruker joggeturer, skriving og samtaler med ektefelle eller samboer og/eller venner i bearbeidningen. En av disse uttrykker det slik: «Min opplevelse var at du blir stående veldig alene og jeg tenkte at denne jobben tar livet av meg.» Kommunens kriseteam blir utløst i de mest alvorlige tilfellene, som i brannsaken og i drapssaken. De resterende seks rektorene uttrykker imidlertid et behov for å kunne snakke og bearbeide sine krevende opplevelser med andre. De påfølgende hendelsene og det lange tidsforløpet blir ifølge rektorene opplevd like krevende som

sakene som utløser kriseteam. Tre av rektorene er skuffet over skoleeiers manglende oppfølging underveis i denne tidsperioden. Én uttrykker sin frustrasjon slik: «Feige folk!»

## Faglig selvrespekt og moralsk ansvarlighet

Det fremkommer tydelig at samtlige rektorer er sitt moralske samfunnsansvar bevisst i det uforutsette. Alle rektorene viser at de i de krevende situasjonene har prioritert elevene. En begrunner handlingsvalget slik: «Uansett hva som skjer, så er jeg der for dem som jeg er satt til å tjene. Med respekt for dem, så kan ikke jeg som leder vike unna. Dette er et stort ansvar.»

Deres personlige verdier og deres forankring i skolens verdigrunnlag kommer underveis i samtalen frem som viktig i de uforutsette hendelsene. En rektor beskriver sitt verdigrunnlag slik: «Det er menneskeverd, respekt for de man skal lede, å bry seg om kollegiet og elevene, å møte folk med ydmykhet. Å ha dette ansvaret er veldig krevende. Det handler om verdier i livet.»

Ved å være forankret i et verdigrunnlag og være sitt samfunnsansvar bevisst, er det også lettere å ha mot til å ta opp vanskelige saker med ansatte og med skoleeier for de rektorene som erfarte krevende hendelser på disse områdene. Å likevel kunne besinne seg, var viktig for å vise respekt for motparten, selv om rektor var dypt uenig og frustrert over denne sine handlinger og syn.

## Egen læring og utvikling

Alle rektorene uttrykker at tidligere erfaringer med situasjoner preget av kaos og kriser i egne liv har styrket dem som mennesker. Gjennom slike prosesser mener de å ha blitt rustet til å takle utfordringene de har møtt på senere. Én omtaler det slik: «Jeg har en egenbevissthet om at jeg vet at jeg kan stå i en storm.»

Barndom, oppvekst og nære omsorgspersoner trekkes inn som viktige faktorer for den indre tryggheten, en trygghet som alle omtaler som nødvendig for ikke å miste troen på seg selv og sin egen dømmekraft når motstanden, det interne og ytre presset er hardt. En rektor uttrykker seg slik når han skal gi råd til nye skoleledere om hvordan forberede seg på det uforutsette:

Den beste måten å forberede seg på, det er å kjenne seg skolert og kjenne at du har erfaring, har vært ute en vinterdag før, at du har stått i noe og taklet det og at du er

trygg og har kompetanse, har en integritet. *Det er en måte å forberede seg på det uforutsette på.*

Konkret nevnes teoretisk kunnskap, erfaring med tøffe prosesser, indre trygghet og at det er samsvar mellom verdier man står for og de handlingene man utfører. To av rektorene er likevel usikre på om de kommer til å fortsette som rektor etter hendelsen. Det har vært så krevende at de vurderer et jobbskifte.

På spørsmål om de har delt sine erfaringer med å stå i det uforutsette til andre rektorer, har kun én av dem har gjort dette, og mener: «Vi kunne helt sikkert vært flinkere til å dele erfaringer med hverandre. [...] Jeg savner å snakke om pedagogisk ledelse i rektorkollegiet.»

## Oppsummering

Funnene fra det empiriske materialet kan oppsummeres i følgende hovedpunkt: (1) Å kunne temperere egne følelser og opptre rasjonelt, en regulering lært gjennom tidligere erfaringer med kriser og konflikt enten privat eller på jobb. (2) Betydningen av andre når det uforutsette inntreffer, selv om det til slutt er rektor som har det endelige beslutningsansvaret. (3) Der noen er opptatt av prosedyrer, synes andre å være mer opptatt av skjønnsmessige vurderinger i handlingstvangen som oppstår. (4) Det å ha utholdenhet og tåle å stå i det krevende i ettervirkningene av det uforutsette, blir sentralt i de langvarige sakene. (5) Alle rektorene uttrykker implisitt sitt ansvar gjennom sine handlingsvalg. Dette korresponderer med deres uttalte verdier i intervjuene. (6) Egen læring og utvikling blir uttrykt å henge sammen med det å ha noen å bearbeide hendelsene med i etterkant. I tilfellene hvor denne bearbeidingen mangler, går det ut over søvn og gir helseplager. Der hvor erfaringene er drøftet i personalet, har det styrket samholdet. Kun én rektor har delt erfaringene sine med andre rektorer. De rektorene som har klart å anvende motgangen til egen og kollegiets læring, synes å ha kommet styrket ut av situasjonene.

## Drøfting

I denne delen drøftes nærmere kunnskapen, ferdighetene, holdningene og verdiene som fremtrer i studien opp mot teoretiske perspektiver som er tidligere beskrevet, og det antydes til slutt noen mulige implikasjoner av studiens funn.

## Emosjoner – besinnelse som selvledelse

Det uforutsette utfordrer på en spesiell måte skoleledernes følelsesmessige sider. Uten at en får kontroll på egne følelser, synes det være vanskelig å vurdere situasjonen på adekvat måte. En type selvregulering av følelsene kommer frem som en nødvendig del av rektorenes håndtering av utfordringene de kommer opp i. I den aristoteliske dydstradisjonen handler dette om evnen til å tempere seg, å besinne seg og kontrollere følelser (Brunstad, 2009, s. 147; Polkinghorne, 2004, s. 110). Selvbesinnelse er i denne tradisjonen forstått som evnen til å ta et steg tilbake når følelsene tvinger en et steg fremover, eller til å ta et steg frem når følelsene tvinger en et steg bakover. Denne følelsesmessige selvreguleringen er en forutsetning for å gjøre gode og relevante beslutninger, basert på riktig grunnlag og med tanke på å oppnå det ønskede målet (Eikeland, 2008, s. 57). Dette illustrerer at skal en kunne lede andre, må en først og fremst være i stand til å lede seg selv. Skulle følelsene fare av gårde med en, vil det nulle ut selv den beste teoretiske og erfaringsmessige kunnskapen. Da vil ikke denne kompetansen være handlingsdrivende, men overstyres av umiddelbare impulser knyttet til frykt eller usikkerhet.

Denne følelsesmessige tempereringen kalles for «emotional labour» (Iszatt-White, 2012) og betegner lederens evne til å eksponere følelser som er tjenlige for situasjonen, og samtidig hindre følelser som er upassende eller som ikke tjener løsningen av den aktuelle utfordringen. Frykt er en viktig egenskap som driver til handling, men kan også innsnevre eller blinde mennesker slik at de ikke ser aktuelle løsninger på problemet. For mye frykt fører til feighet, for lite fører til dumdristighet, sier Aristoteles (Aristotle, 2019, NE 1107b). En rektor vil ut fra denne teorien ha behov for en nyansert og innsiktsfull forståelse av følelsenes tvetydige rolle. Blir de for påtrengende, kan evnen til å håndtere situasjonen bli drastisk redusert. Er de helt borte, vil kanskje ingen handling iverksettes, og situasjonen kan bli truende som følge av manglende initiativ. I tillegg til å håndtere egne emosjoner, vil en også til tider måtte vekke følelser hos sine medarbeidere (Glasø, 2015, s. 231). Siden emosjoner fungerer handlingsdrivende (Damasio, 2005, s. xvi) er det viktig for en leder å kjenne og bruke disse kreftene på en god og tjenlige måte (Glasø, 2015, s. 251). Det å kontrollere egne følelser er nødvendig for å kunne påvirke følelseregisteret til andre involverte parter på en adekvat måte (Sison, 2003, s. 41). Samtidig er det påvist at emosjonell dissonans kan medvirke til utvikling

av stressreaksjoner og utbrenthet (Glasø, 2015, s. 243), noe som fremhever betydningen av å bearbeide sakene i etterkant.

Det å «holde hodet kaldt» er et uttrykk en rektor bruker for å beskrive denne følelsesmessige reguleringen. Følelser inngår her som en del av rektorens lederrepertoar og viser at godt lederskap omfatter mer enn tekniske ferdigheter eller faglig innsikt. Det handler ikke om å undertrykke eller legge lokk på følelsene, men å bearbeide og styre dem. Målet er ikke en kjølig og rasjonell tilnærming uten følelsesmessig engasjement. En slik strategi vil i seg selv undergrave evnen til å handle sakssvarende i komplekse situasjoner. Følelsene er sensorer som fanger opp endringer i omgivelsene (Damasio, 2005, s. xix; Dunne, 1993, s. 72; Nussbaum, 1990, s. 40). For å være i kontakt med situasjonen, er det behov for å ta innover seg de følelsesmessige aspektene ved den. Slik inngår følelsene i et avgjørende samspill med fornuften. Fornuft uten følelser svekker evnen til å handle, og følelser uten fornuft gjør at handlingene blir diktert av tilfeldige impulser og innfall. Haidt (2006) er opptatt av at evnen til å samkjøre fornuft og følelser er en lang og krevende prosess.

## **Samhandling og relasjoner – det uforutsette er for komplekst til å håndtere alene**

Gode relasjoner og et velfungerende fellesskap spiller en avgjørende rolle i uforutsette situasjoner (Kirkeby, 2001, s. 197; Weick & Sutcliffe, 2007, s. 15). Dette er noe som kommer tydelig frem som et fellestrekk blant rektorene i studien. I uforutsette situasjoner kan det være nyttig å gripe til gamle løsninger som en tidligere har brukt, men ikke alltid. Noen ganger er det ukjente elementer i det velkjente, som kan forlede en til å tro at en alt kjenner løsningen. Da kan alt gjøres riktig, likevel ender alt galt (Brunstad, 2009, s. 15). En trenger derfor hjelp til å forstå de nye elementene i det som nå plutselig skjer eller har skjedd. Siden rektorenes beslutningsgrunnlag etableres gjennom en åpen informasjonsutveksling med sine medarbeidere, vil kvaliteten på relasjonene og fellesskapet dem imellom være avgjørende, slik rektorene påpeker. Kollegaer vil kunne representere det nødvendige tvisynet og komme med de nødvendige korrektivene som skal til for å løse utfordringen på en best mulig måte ut fra situasjonen der og da.

Kirkeby understreker nettopp hvordan det uforutsette grenseområdet, der hverdagens struktur for et øyeblikk bryter sammen, på en spesiell måte også er fellesskapet sted (Kirkeby, 2001, s. 197). I fravær av normale

støttepunkter i beslutningssituasjonen, øker presset på lederen. Dermed får fellesskapet ekstra betydning og kan bli en nøkkel til mestring av egen usikkerhet og tvil. Det å kunne stole på andres vurderinger og ferdigheter, vil hjelpe en til å håndtere utfordringene på en bedre måte. Samholdet kompenserer for den støtten lederen til daglig kan finne i etablerte rutiner og prosedyrer, men som ikke finnes det nye uforutsette som har oppstått (Brunstad, 2009, s. 69).

Så lenge relasjonene er intakte og tilliten preger fellesskapet, vil denne fellesskaps-kapasiteten kunne påvirke hele hendelsesforløpet. Det skaper trygghet og forutsigbarhet innad og styrke og slagkraft utad. Med et minstemål av tillit og gode relasjoner, vil vanskelige utfordringer ikke bare kunne være lærerike. De vil også kunne styrke fellesskapet som helhet, slik rektorene peker på. Få ting forsterker felles identitet som det å kunne komme gjennom krevende situasjoner med fellesskapet i behold (Turner, 1977, s. 96).

## **Handlingstvang mellom etablerte rammer og fleksibilitet**

Spennet mellom etablerte strukturelle og juridiske rammer og situasjoners krav på fleksibilitet er et interessant funn i studien. Mens den uforutsette situasjonen kaller på kreative løsninger, ligger det hos noen av rektorene en frykt for å bryte med de juridiske reglene som ligger i det byråkratiske systemet. Dette kan virke handlingslammede. I stedet for å være nærværende og åpen i situasjonen, kan man – i sin frykt for å gjøre feil – bli fraværende og opptatt med prosedyrer og juridiske forordninger. Faren er, slik Tufte (2013) har påpekt, at lovverk og prosedyrer går fra å være rammer og retningslinjer til ensidig å fungere som overvåknings-, kontroll- og evalueringskriterier (Tufte, 2013, s. 33). I denne studien blir dette særlig fremtredende i sakene hvor rektorene selv, eller lærere, blir anklaget for å ikke utføre jobben sin godt nok. Slik blir ikke det uberegnelige, men den strukturerte systemverdens krav og krevende byråkratiske oppgaver det som skaper frykt og uro for noen av rektorene. Saksbehandlingsfeil i en personalsak, eller i en sak hvor de selv er anklaget, vil slå uheldig tilbake på dem selv. Frykten for å trø feil i en opphetet situasjon hvor det er mange følelser i sving både hos foreldre, ansatte og seg selv, kan også innsnevre det handlingsrommet som faktisk eksisterer.

Oppfattes rommet for faglig skjønn som lukket eller svært begrenset, kan det blokkere for initiativ og selvstendige vurderinger. Det som skulle



sikre styring av aktivitetene, vil da omformes til å bli handlingslammede faktorer. Selv om dette ikke var intensjonen, kan det likevel bli noe av resultatet i rektorene sitt arbeid. Lov- og planverket styrer da krefter og oppmerksomheten bort fra det kreative blikket i den aktuelle situasjonen (Brunstad, 2009, s. 64, 94) og kan få større oppmerksomhet enn de aktuelle hendelsene som utspiller seg. Grimen og Molander (2008, s. 182) henviser til Dworkin (1978, s. 31), som illustrerer skjønn som hullet i en smultring, altså et frirom innhegnet av restriksjoner. Der dette frirommet lukker seg, kan fagpersonens eget bidrag nærmest bli nulltet ut til fordel for preskriberte krav og forventinger.

En annen viktig dimensjon i det som betegnes som handlingstvang i møte med det uforutsette, gjelder knapphet på tid. Situasjonen krever at en handler raskt. Likevel vil det å handle for raskt kunne forverre situasjonen og heller ødelegge mulighetene for gode løsninger. Knuget under tvangen om å handle raskt, melder rektorene et behov for å «kjøpe seg tid», noe de beskriver på en reflektert måte. Selv i de mest pressede situasjoner kreves det mot til å holde tilbake handlingstvangen for å ikke handle overilt. Handlekraft for handlekraftens egen skyld, er ikke godt lederskap. Det er først når den er forent med omtanke og besinnelse at handlekraften virkelig kommer til sin rett (Brunstad, 2009, s. 147). Dette handler i tillegg om et annet aspekt som rektorene uttrykker; evnen til å trekke seg tilbake, selv når en beslutning haster. Dette gjør de for å få oversikt og se situasjonen fra nye vinkler. Først da, gjennom evnen til å være nær nok i situasjonen, men likevel ikke være så nær at en mister oversikten, er det mulig å se klart nok til å komme opp med relevante handlingsalternativer og løsningsforsøk.

## Utholdenhet – å kunne stå i det i etterkant

Det uforutsette har i rektorenes historier ført til flere krevende hendelser i kjølvannet av den utløsende saken. Der brannmenn, ambulanspersonell og politi kan forlate personene og åstedet etter at hendelsen er over, vil rektor sammen med sine medarbeidere måtte gjenopprette normaliteten og i de fleste tilfellene også måtte håndtere påfølgende utfordringer. De kommer som konsekvenser av den utløsende hendelsen. Denne perioden er svært krevende å stå i. Dette er en tematikk som er omtalt som resiliens i de teoretiske perspektivene knyttet til denne studien (jf. Titus, 2006; Weick & Sutcliffe, 2007). Evne til å stå i det som har skjedd, og samtidig kunne trekke ny innsikt og forståelse ut av det en har vært igjennom, er

egenskapen som knyttes til begrepet *resilience* (Titus, 2006, s. 4; Weick & Sutcliffe, 2007, s. 72). Denne motstandskraften handler om å kunne tåle det umiddelbare sjokket som følger med en uforutsett hendelse, men også å kunne leve videre med de påfølgende konsekvensene. Makter en dette, vil en kunne komme styrket ut av krevende situasjoner ifølge denne teorien. Dette gjelder ikke bare for egen del, men også organisasjonen som helhet. Flere av rektorene trekker frem at de har kommet styrket ut både som person og som leder etter hendelsen. Noen av dem har også reflektert rundt hendelsen i hele personalet og identifisert interne forhold som kan forbedres i etterkant. Slik skapes det et potensial for både individuell og kollektiv læring (Ertås & Irgens, 2014).

Noen av rektorene gir uttrykk for at de opplever seg glemt av skoleeier etter hendelsen. Bearbeiding, refleksjon og læring rundt saken foregår i noen tilfeller kun med personer utenfor skolesystemet. Denne bearbeidingen oppleves som helt nødvendig for å klare å komme seg videre som rektor. Der refleksjonene om hendelsene utelukkende skjer med eksterne personer, er det knyttet til saker med konflikter og allianser internt i kollegiet, eller til saker med konflikter, mistillit og mangel på støtte fra skoleeier. En utfordring med dette er at ny innsikt ikke vil komme organisasjonen til gode eller bli en kunnskapskilde som blir brukt av skoleeier i møte med andre rektorer, men blir privatisert. Læringspotensialet som ligger i erfaringene blir slik heller ikke kollektive, men individuelle. Sluttes rektor, vil ikke kunnskapen sitte igjen i organisasjonen som en felles kunnskap annet igjennom en rapport om hendelsen, noe som er uheldig sett i lys av utviklingsutvikling og forberedelse til nye uforutsette hendelser.

Noen av rektorenes erfaringer vitner om at det ikke er god nok oppfølging av rektorer som står i eller har stått i krevende situasjoner. Kommer det uforutsette innenfra organisasjonen eller fra nivået som har personalansvar for rektor, er det en særlig sårbar og ensom situasjon å være i. Personens egne evne til å anvende motgangen til egen læring og utvikling, blir her essensiell. Det fordrer at rektor har andre personer rundt seg i bearbeidingen og refleksjon omkring erfaringene. Har man ikke dette, kan utfallet være at man vil trekke seg som leder. Dette er kritisk i en tid hvor det ofte viser seg å være få søkere til rektorstillinger og det viser seg å være få avdelingsledere som ønsker å bli rektor (Bjørnset & Kindt, 2019; Kirkhaug, 2021).

## Noen implikasjoner av studiens funn

I intervjuene ble rektorene utfordret til å reflektere over hvor og hvordan de har lært å stå i det krevende. De vektlegger trygghet i seg selv, integritet og ansvarsbevissthet og knytter denne lærdommen tilbake til barndom, oppvekst og tidligere erfaring. Ved nærmere analyser av fortellingene ligger det implisitt et sett av verdier som utgjør en plattform og et fundament som rektorene synes å bygge sine handlinger i det uforutsette på. Irgens (2021, s. 76) hevder nettopp at «innsikt i eget verdigrunnlag fører til en trygghet som gir indre styrke til å utøve lederskap». Dette verdigrunnlaget kan fungere som et anker i det uforutsette og være noe stabilt å navigere etter. Å formulere skriftlig sitt eget verdiprogram eller sitt ledercredo kan være med på en bevisstgjøringsprosess for egne verdier (Irgens, 2021, s. 87; Gilje, 2015, s. 34). Dette kan få betydning som et anker i krevende situasjoner for både lærere og ledere i skolen. Å innlemme et arbeid med eget credo kan derfor være et viktig forberedelses- og bevisstgjøringsarbeid i både lærer- og rektorutdanningen for å gjøre ansatte i skolen rustet til å stå i det uforutsette.

Ut fra funnene fremstår følelsenes betydning viktig, både som sensorer for å fange opp situasjonen, men også å kunne temperere dem. Dette er noe det ikke snakkes så mye om. Kanskje det er behov for å sette emosjonelt arbeid på dagsorden både i lærer- og skolelederutdanning for å bevisstgjøre seg på hvordan bruke dem konstruktivt og trene på å temperere dem.

Fravær av skoleeier i det langvarige etterarbeidet etter akutfasen reiser spørsmål om personalomsorgen for rektorer i saker som ikke utløser kommunens kriseteam er godt nok ivaretatt. Dette gjelder særlig i saker hvor det krevende etterarbeidet drar ut i tid. Skal man beholde rektorene i skolen, er det gjerne behov for å se nærmere på skoleeiers rolle i personaloppfølging i krevende og uforutsette saker.

For å bevare rommet for skjønn i skolen i en tid hvor skolen blir mer og mer regulert, er det viktig at ikke skjønnen blir vilkårlig utøvd, men at det blir oppfattet som praktisk klokskap både internt og av samfunnet rundt. Det å kunne legitimere sin skjønnsutøvelse er viktig for å ha tillit i samfunnet (Molander, 2013). Denne studien har vist at rektorene hadde visse utfordringer med å begrunne skjønnsutøvelsen tilknyttet historiene de fortalte om. Det å kultivere skjønn på skole- og skoleeiernivå og å oppøve kreativitet rundt ulike handlingsalternativ og konsekvensanalyser kan være viktig for å forberede seg på det uforutsatte. Det vil også kunne ha

betydning for å stå bedre rustet til å legitimere sine handlinger i en skolekontekst preget av ekstern ansvarliggjøring. Det kan praktisk handle om en kollektiv selvrefleksjon over ens kunnskaps- og verdigrunnlag knyttet til saken og om den vedvarende faglige utviklingen denne refleksjonen impliserer. Oddane (2015, s. 245) hevder at improvisasjon indirekte kan øves opp gjennom reflekterte øvinger. Dette er innholdskomponenter skoleledere kan tilrettelegge for, med mål om økt kollektiv bevissthet om både handlingsrom og begrunnelser for skjønn.

## Konklusjon

I denne studien er det satt søkelys på rektorenes refleksjoner over egen utøvelse av skjønn i håndtering av krevende uforutsatte hendelser. Funnene har vist at et bevisst og reflektert forhold til egne og andres emosjoner er viktig for å kunne opptre klokt. Det er også essensielt å kunne temperere egne emosjoner og ikke la seg overstyres av dem, men likevel kunne bruke følelsene som sensorer for å fange opp situasjonen. Uforutsatte hendelser krever at man bruker hele seg som menneske, og alt man har lært og erfart fra før. Å stå støtt i seg selv, ha integritet og være bevisst egne verdier og sitt primære ansvar hjelper i navigeringen i ukjent farvann. Samtidig er det betydningsfullt å trekke inn ansatte for å få innspill og nødvendig korrigering underveis. Lovverk og prosedyrer kan virke hemmende for handlingsrommet dersom frykten for å feile blir sterk. I noen av hendelsene er det få eller ingen prosedyrer å navigere etter. Da må man som leder likevel ha mot til å handle og bruke eget skjønn og improvisasjon sammen og andre sin kreativitet, samtidig som man bruker nok tid på å få overblikk over situasjonen.

På spørsmål om hva som var viktig for rektorene for å kunne stå i slike situasjoner, ble god samhandling med ansatte sett på som viktig. Som leder kan man ikke skaffe seg oversikt alene. Det ble også fremhevet betydningen av å ha erfart at man har stått i krevende situasjoner tidligere og har fått testet ut egen utholdenhet og tåleevne. Det å oppleve å komme styrket ut av situasjonen og ha forbedret relasjonene til ansatte virker også motiverende, sammen med å ha klart å bevare personlig integritet i prosessene i etterkant.

I lys av studiens funn er det pekt på at arbeid med eget verdigrunnlag sammen med bevissthet på emosjonelt arbeid i forkant av hendelsene vil kunne gjøre rektor forberedt på krevende uforutsatte situasjoner i skolen. Å kultivere skjønnet og kunne begrunne det utad vil sammen med det å

ha etablert tillitsfulle relasjoner til sine ansatte også kunne ha betydning for uforutsatte hendelser.

## Referanser

- Aristotle. (2019). *Nicomachean ethics*. Hackett Publishing.
- Bjørnset, M. & Kindt, M. T. (2019). *Fra gallionsfigur til overarbeidet altmuligmann? Rekruttering av skoleledere i norsk skole* (Fafo-rapport 2019:32). <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/fra-gallionsfigur-til-overarbeidet-almuligmann>
- Barrett, B. D. (2009). No child left behind and the assault on teachers' professional practices and identities. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1018–1025.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidundelige risiko*. Fagbokforlaget.
- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap mellom dyder og dødssynder*. Gyldendal.
- Comte-Sponville, A. (1997). *Liten avhandling om store dyder*. Gyldendal.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Damasio, A. (2005). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Penguin Books.
- Day, C. (2007). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243–260.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). NESH.
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty. The study of the relation of knowledge and action. Gifford lectures 1929*. Milton, Balch & Company.
- Dunne, J. (1993). *Back to the rough ground: 'Phronesis' and 'techné' in modern philosophy and in Aristotle*. University of Notre Dame Press.
- Eikeland, O. (1997). *Erfaring, dialogikk og politikk – den antikke dialogfilosofiens betydning for rekonstruksjonen av moderne empirisk samfunnsvitenskap. Et begrepshistorisk og filosofisk bidrag*. Universitetsforlaget.
- Eikeland, O. (2008). *The ways of Aristotle: Aristotelian Phronesis, Aristotelian philosophy of Dialogue, and Action Research*. Peter Lang Publishing Group.
- Ertås, T. I. & Irgens, E. J. (2014). Fra individuell læring til felles kunnskap. I M. B. Postholm (Red.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 161–180). Universitetsforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science Matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge University Press.
- Fremstad, E. (2011). Hvordan danne gjennom høyere utdanning? *Nytt Norsk Tidsskrift*, 2, 195–199.
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and methods*. Continuum International Publishing Group.
- Gilje, J. (2015). Kan pedagogisk credo-tenkning selvstendigjøre personen og pedagogen? I P. O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens og pedagogikk* (s. 21–39). Fagbokforlaget.
- Glåsø, L. (2015). Følelsenes betydning i organisasjoner og ledelse. I S. Einarsen & A. Skogstad (Red.), *Ledelse på godt og vondt* (s. 231–258). Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Universitetsforlaget.
- Gronmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Haidt, J. (2006). *The happiness hypothesis: Putting ancient wisdom and philosophy to the test of modern science*. Basic Books.
- Halverson, R. (2004). Accessing, documenting, and communicating practical wisdom: The phronesis of school leadership practice. *American Journal of Education*, 111(1), 90–121.

- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Iszatt-White, M. (2012). Introduction. The 'managed heart'. I M. Iszatt-White (Red.), *Leadership and emotional labour. Management and the 'managed heart'* (s. 1–14). Routledge.
- Kinsella, E. A. & Pitman, A. (2012). *Phronesis as professional knowledge: Practical wisdom in the professions*. Sense Publishers.
- Kirkeby, O. F. (2001). *Organisationsfilosofi: En studie i liminalitet*. Samfundslitteratur.
- Kirkeby, O. F. (2008). *The virtue of leadership*. Copenhagen Business School Press.
- Kirkhaug, R. (2021). *Hva betyr lederegenskap i skolen? Skolelederforbundets lederundersøkelse 2021* (Forskningsrapport). Skolelederforbundet.
- Küpers, W. & Pauleen, D. J. (2013). *A handbook of practical wisdom. Leadership, organization and integral business practice*. Ashgate Publishing Limited.
- Kvernbekk, T., Torgersen, G. E. & Moe, I. B. (2015). Om begrepet det uforutsette. I G. E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 28–56). Fagbokforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. & Chmiel, M. (2014). Generalization in and form qualitative analysis. I U. Flick (Red.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (s. 541–553). Sage.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten. Mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J. C. Smedby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 44–54). Universitetsforlaget.
- Nussbaum, M. C. (1990). *Love's knowledge. Essays on philosophy and literature*. Oxford University Press.
- Oddane, T. A. (2015). Improvisasjon – en nøkkel til rytmisk smidig beredskap overfor det uforutsette. I G. E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 232–262). Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Polkinghorne, D. E. (2004). *Practice and the human sciences. The case for a judgment-based practice of care*. State University of New York Press.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Shotter, J. & Tsoukas, H. (2014). In search of phronesis: Leadership and the art of judgement. *Academy of Management Learning & Education*, 13(2), 224–243.
- Sison, A. J. G. (2003). *The moral capital of leaders. Why virtue matters*. Edward Elgar.
- Thiele, L. P. (2006). *The heart of judgment: Practical wisdom, neuroscience, and narrative*. Cambridge University Press.
- Titus, C. S. (2006). *Resilience and the virtue of fortitude. Aquinas in dialogue with the psychosocial science*. The Catholic University of America Press.
- Torgersen, G. (Red.). (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. Fagbokforlaget.
- Tufte, T. (2013). *Fra teori til handling. Om skjønn i en evidensbasert praksis* [Masteroppgave, OsloMet]. ODA. <https://hdl.handle.net/10642/920>
- Turner, V. (1977). *The ritual process. Structure and anti-structure*. Cornell University Press.
- Vetlesen, A. J. (Red.). (1998). *Dydsetikk*. Humanist forlag.
- Weick, K. E. & Sutcliffe, K. M. (2007). *Managing the unexpected. Resilient performance in an age of uncertainty*. Jossey-Bass.
- Wivestad, S. (2000). Fremtidshåp og edukasjon. Utfordringer i dagens pedagogikk i Comenius «Verdens labyring og hjartans paradís». I A. Mosevoll (Red.), *Norsk Lærerakademis årsskrift 2000: I di hand er mine tider* (s. 47–63). NLA-forlaget.
- Yuengert, A. M. (2012). *Approximating prudence. Aristotelian practical wisdom and economic models of choice*. Palgrave Macmillan.