

# «Verdisetting av lærerrollen»

En komparativ studie av belønnings- og vurderingsordninger ved skoler i to norske kommuner.

Ingrid Johansen

Masteroppgave i sosiologi



## **Forord**

Å skrive denne oppgaven har vært noe av det mest spennende og lærerike jeg noen gang har gjort, men det er samtidig med glede og lettelse jeg nå leverer den fra meg. Gjennom denne prosessen har jeg fått god hjelp, og jeg ønsker å benytte anledningen til å takke alle de som har hjulpet meg på veien.

Først og fremst ønsker jeg å takke alle mine informanter for at de takket ja til å stille opp med sine tanker, refleksjoner og kunnskaper til dette prosjektet. Denne oppgaven kunne aldri blitt til uten rektorene som tok seg tid til å bidra, til tross for en travel og stressende hverdag.

Jeg vil takke min veileder, Håkon Leiulfsrud, for sitt engasjement i oppgaven, alle gode råd, og all den hjelpen jeg har fått underveis i prosessen. Jeg retter også en stor takk til Anna Rapp for å ha bidratt med sin erfaring, og for å ha vært en super samarbeids- og diskusjonspartner under datainnsamlingen.

Tusen takk til mine medstudenter og øvrige venner for gode innspill underveis, og til Lars som har vært god å ha når troen på oppgaven ikke alltid har vært på topp. Takk til mine lærerforeldre for å ha gitt meg idéen til denne oppgaven og et ønske om å belyse flere aspekter ved læreryrket.



## **Sammendrag**

I studien «Verdisetting av kompetanse i læreryrket», har det blitt undersøkt hva som ligger bak evalueringsprosessene i skoleverket og hvordan dette kommer til uttrykk i ulike former for anerkjennelse.

Ved hjelp av dybdeintervjuer med rektorer ved ungdomsskoler i to norske kommuner har målet vært å plassere skolesystemenes verdisseting i en modell knyttet opp mot to konkurrerende verdisystemer. Det første kjennetegnes av en form for anerkjennelse basert på normer og tradisjoner som ofte vil være forankret i det kollektive ved skolen. Det andre verdisystemet innebærer incentiver og ytre former for belønning som vanligvis knyttes til ettertraktede egenskaper ved den individuelle lærer.

Her utgås det fra en modell med to akser hvor den ene beveger seg fra normbasert anerkjennelse til incentivordninger, mens den andre viser om anerkjennelsen foregår i en formell eller mer uformell setting. Teoriene som brukes vil hjelpe til å belyse verdisseting både på et overordnet institusjonelt nivå og gjennom interaksjonene og prioriteringene hos individene.

Konklusjonen er at nøkkelen til å forstå det komplekse i verdissetingen av kompetanse ligger i å anerkjenne at et skolesystem ikke nødvendigvis befinner seg klart innenfor et felt i denne modellen. Ulike måter å premiere og belønne på kan også kobles fra skolens overordnede, formelle struktur. Dette innebærer at den offentlige debatten kan hevdes å forenkle dette komplekse mønsteret av premierings- og belønningssystemer som finnes i den enkelte skole.



# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>1.0</b>	<b>Introduksjon .....</b>	<b>1</b>
1.1	Mot en problemstilling .....	3
1.2	Oppgavens struktur .....	4
<b>2.0</b>	<b>Et endret landskap mot økt kompleksitet og markedstenkning .....</b>	<b>7</b>
2.1	Styringsstrategier i utdanningssektoren .....	7
2.1.1	Utvikling mot en «nyliberal» styringsstrategi .....	8
2.1.2	New Public Management .....	9
2.2	Endringer knyttet til lærer- og rektorprofesjonen .....	10
2.2.1	Kunnskapsløftet .....	11
2.2.2	Skoleledelsens rolle- og ansvarsendring .....	11
<b>3.0</b>	<b>Verdisetting mellom institusjon og aktør .....</b>	<b>13</b>
3.1	De sosialkonstruktivistiske brillene .....	13
3.2	Nyinstitutionell organisasjonsteori .....	14
3.2.1	Organisatorisk isomorfisme .....	16
3.3	Kampen om anerkjennelse .....	19
3.3.1	Anerkjennelse i et ressursperspektiv .....	21
3.4	Oppsummering og presentasjon av figur 1 .....	22
<b>4.0</b>	<b>Metode .....</b>	<b>25</b>
4.1	Kvalitative data .....	25
4.1.1	Dybdeintervju .....	25
4.2	Rekruttering av informanter .....	26
4.3	Intervjuguide .....	27
4.4	Gjennomføringen av intervjuene .....	29
4.5	Min forskerrolle .....	30
4.6	Analysearbeidet .....	30

4.6.1	Tematisk analyse.....	31
4.6.2	Sammenlignende analyse.....	32
4.7	Forskningsetikk .....	32
4.8	Vurdering av studiets kvalitet.....	33
4.9	Kasuskommunene.....	34
<b>5.0</b>	<b>Kommune X.....</b>	<b>35</b>
5.1	Om kommunen: Organisering og styring .....	35
5.1.1	Ledelsen ved skolene .....	37
5.2	Kvalitet i skolen.....	38
5.2.1	Rektors krysspress .....	41
5.3	Belønnings- og premieringsordninger .....	42
5.4	Oppsummering .....	45
<b>6.0</b>	<b>Kommune Y.....</b>	<b>47</b>
6.1	Om kommunen: Organisering og styring .....	47
6.1.1	Ledelsen ved skolene .....	49
6.2	Kvalitet i skolen.....	50
6.2.1	Rektors krysspress .....	52
6.3	Belønnings- og premieringsordninger .....	53
6.4	Oppsummering .....	55
<b>7.0</b>	<b>Diskusjon.....</b>	<b>57</b>
7.1	Verdisetting i de to kommunene.....	57
7.1.1	Nyliberalismens påvirkning .....	58
7.1.2	Rektors og skolens prioriteringer .....	59
7.1.3	Konstruksjonen av verdifull kompetanse.....	60
7.2	Verdisetting i lys av motstridende krav og endringer i omgivelsene .....	61
7.2.1	Individ versus kollektiv.....	62
7.2.2	Legitimering fra omverdenen .....	62



7.2.3 Den skjermende rektorrollen.....	64
<b>8.0 Avslutning .....</b>	<b>65</b>
8.1 Veien videre.....	66
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>67</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>73</b>
Vedlegg 1: Samtykkeskjema.....	73
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	75
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	77
<b>Figurer og tabeller</b>	
Figur 1: Belønningssystemer knyttet til normbasert og incentivbasert anerkjennelse.....	23
Figur 2: Organisering i Kommune X.....	35
Figur 3: Organisering i Kommune Y.....	47
Tabell 1: Beskrivelse av informantene som inngår i studien.....	27



## 1.0 Introduksjon

«The modern world has two recipes for arousing the desire to work hard and well. One is the moral imperative to do work for the sake of the community. The other recipe invokes competition: it supposes that competing against others often stimulates the desire to perform well, and in place of communal cohesion, it promises individual rewards (Sennett 2008:28).

Sosiologen Richard Sennett beskriver i boken *The Craftsman* (2008) hvordan læreryrket er fanget mellom to motstridende kvalitetsmål, der den ene omhandler god yrkesutøvelse og den andre omhandler korrekt prosedyre. Den byråkratiske oppfatningen setter opp bestemte standarder og prosedyrer som virksomheten skal utføre og bli bedømt etter, mens den pedagogiske oppfatningen alltid går ut på å løse situasjoner i praksis ved hjelp av tilgjengelig kunnskap og erfaring. Disse motstridende kvalitetsmålene tilhører ifølge Sennett hvert sitt kunnskapssystem. Pedagogenes kunnskapssystem er åpent og nysgjerrig ovenfor tvetydighet, utydelighet og kompleksitet, noe som står i kontrast til styringsbyråkratiets lukkede kunnskapssystem som søker å fastsette entydige målestokker, resultatmål og prosedyrer på forhånd (Sennett 2008). Mens markedstenkere hevder at målesystemer både definerer og håndhever standarder for god skolekvalitet, argumenterer blant annet Marsdal (2011) for at markedsherming i utdanningssektoren bidrar til å frembringe en idé om at en pragmatisk markedsrespons er det eneste fornuftige.

I Norge var det etter publiseringen av PISA i år 2000 nærmest full tverrpolitisk enighet om innføringen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem som skulle baseres på nasjonale prøver (Langfeldt 2008). Dette bidro til innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, som førte med seg langt tyngre dokumentasjonskrav til skolen i forbindelse med arbeidet som utføres og måling av resultater. Flere har argumentert for at dette har skjedd i tråd med en større samfunnsmessig utvikling beskrevet som nyliberalismens gjennomslag i offentlig tjenesteproduksjon. Med begrepet «nyliberalisme», vises det her til en overføring av oppgaver og myndighet fra det offentlige til det private, samt en innføring av markedstenkning i offentlig sektor (Mydske, Claes og Lie 2007a).

Dette underbygges av tidligere forskning som hevder at velferdsstaten gjennomgår drastiske endringer i flere vestlige land, spesielt i utdanningsfeltet (Houtsonen, Czaplicka, Lindblad, Sohlberg og Sugrue 2010). Endringene har således ført til, i hvert fall formelt sett, at flere likeartede nye krav stilles til lærere og skoler over hele Europa (ibid.). Andre forskere kaller den stadige reformeringen av utdanning en ny internasjonal bevegelse, og anser den for å

være en kombinasjon av endringer i styring og en ny ledelsesideologi – «managerialisme» (Lindblad, Johannesson og Simola 2002). Gerhard Arfwedson (1984) hevder at man på flere områder kan slå fast at skoler i samme land er ensformige og har lignende problemer ettersom de befinner seg i samme organisatoriske og økonomiske sfære. Likevel, hevder han, er forestillingen om at disse utfordringene er så like at de kan løses gjennom generelle tiltak uholdbar.

Utdanningssektoren må håndtere en rekke målsetninger som ofte er av motstridende karakter. Gjert Langfeldt (2008) argumenterer for at den stadige formuleringen av ulike mål som veksler fort gjør at skolene må ta valg og prioritere tidsbruk. Ved evaluering og verdisetting av lærerne vises det til at rektorene er utsatt for et krysspress mellom forventninger og krav fra omgivelsene på den ene siden og sin egen skole på den andre (Myhre 2010). Tidligere forskning har anerkjent betydningen av lederskap hos rektorer for å skape incentiver hos lærerne (Spillane, Hallett og Diamond 2003), og i de senere år har man kunnet observere en endring i rektorrollen fra «en blant likemenn» til en overordnet leder eller manager.

I dag er det Handelshøyskolen BI som er den klart største tilbudsgiveren av rektorutdanningen i Norge (BI 2014). «Målet er at rektorene skal bli i bedre stand til å utføre sine lederoppgaver og gjennom dette bidra til at skolene løser sin primæroppgave, elevenes læring, på best mulig måte» (ibid.). Dette er en utvikling som kan bidra til å kaste lys over hvordan samfunnsendringer kan påvirke hvilke av lærernes kvaliteter som anerkjennes som viktige og gode, eller mindre viktige og gode. Når samfunnet endrer seg, får skolen nye oppgaver (Berg 1999).

Lærerrollen kan ses på som summen av et komplekst og innviklet samspill mellom ulike krav, normer og prioriteringer som varierer fra skole til skole (Karlsen 2006; Lundahl, Arreman, Holm og Lundström 2013). Det kreves at lærerne kan fylle mange roller, både i undervisningssammenheng og som ressursperson for elevene (Telhaug og Mediås 2003). Kompetansen som lærere og instruktører trenger vil derfor hele tiden vurderes ut fra krav og forventninger i lov- og regelverk, inkludert læreplanverket, og ut fra utviklingen i fagene (Utdanningsdirektoratet ingen dato). Hvilken kompetanse som tillegges verdi på et gitt tidspunkt kan ses på som en saktegående tilpasning til eksterne rammer som undergår en endringsprosess (Lundahl et al. 2013).

Jeg er interessert i å finne ut mer om hvordan endringer nasjonalt-, kommunalt- og på skolenivå har påvirket hva som anerkjennes og gis verdi i et yrke preget av en økende grad av

kompleksitet. I en verden hvor stadig flere samfunnsinstitusjoner karakteriseres av en påvirkning av «nyliberalisme» er det interessant å stille spørsmål ved hva som skjer over tid med verdier og holdninger, når det økonomiske språket anvendes på sosiale og kulturelle livsområder (Karlsen 2006).

Her virker det rimelig å anta at det finnes et spektrum i det norske skolesystemet fra profesjonelle kjerneverdier til markedsverdier, og at disse kommer til uttrykk i belønnings- og premieringssystemene ved den enkelte skole eller skolekrets. På bakgrunn av ideen om observerbare konkurrerende rasjonalitetslogikker er det hensiktsmessig å utføre en komparativ analyse av hvordan dette kommer til uttrykk i kommuner med mer eller mindre uttalte incentivordninger knyttet til vurdering av lærerne.

I denne oppgaven vil begrepet *verdisetting* være mest sentralt. Det vil omfatte belønning og premiering, innebære hva det er og hvordan det foregår. Det er ikke gitt hva kriteriene for en vurdering av lærerne er, og det vil derfor være sosiologisk interessant å studere hva det innebærer og hva de ulike skolene prioriterer i denne sammenhengen. Oppgaven vil begrense seg til å utforske belønnings- og vurderingssystemene ved to norske kommuner. Her er det av interesse å synliggjøre både fellesnevnerne og kontraster basert på ulike verdier for å få frem hvordan rektorer forholder seg til verdisetting av kompetanse i lys av motstridende krav og endringer i omgivelsene.

## **1.1 Mot en problemstilling**

Spørsmålet om verdisetting er av særlig interesse i to verdisystemer som antas å kjennetegne mye av tenkningen i norsk skolesektor i dag; profesjonelle kjerneverdier og markedsverdier. På grunnlag av dette har jeg formulert to forskningsspørsmål:

- 1) *Hvordan forholder rektorer ved to norske kommuner seg til verdisettingen av kompetanse hos lærere i grunnskolen?*
- 2) *Hvordan håndterer rektorer verdisetting i lys av motstridende krav og endringer i omgivelsene?*

Målet med det første forskningsspørsmålet er å belyse hvordan rektor som aktør i en utdanningsinstitusjon forholder seg til verdisetting av kompetanse, samt ulike former for belønnings- og vurderingsordninger. Med de konkurrerende verdisystemene i bakhodet er ideen å sammenligne to ulike norske kommuner for å finne ut hvor de befinner seg i dette

landskapet. Det andre forskningsspørsmålet har en tydeligere kobling til pågående samfunnsendringer med føringer for skolens virksomhet.

For å besvare disse spørsmålene har jeg hentet inspirasjon fra nyinstitusjonell organisasjonsteori, med hovedfokus på organisatorisk isomorfisme og avkobling. Isomorfisme er en sentral prosess som innebærer at organisasjoner, i dette tilfellet skolen, søker legitimitet i omverdenen. Avkobling er når organisasjoner kobler formell struktur fra faktisk handling, og kan forekomme når samfunnets rasjonaliserte myter ikke er en tilfredsstillende løsning på organisasjonens problem (Røvik 1998). Jeg har også tatt utgangspunkt i Axel Honneths (1996) teori om kampen om anerkjennelse for å belyse rektors prioriteringer i slike prosesser og hvilket verdisystem som følges på den enkelte skole.

Studien er basert på i alt åtte intervjuer med rektorer på ungdomsskolenivå i to norske kommuner. Jeg er i hovedsak opptatt av å finne ut hvordan omgivelser og nærmiljø påvirker skolens virksomhet.

## **1.2 Oppgavens struktur**

Kapittel to inneholder en oversikt over endringer i skolen og dens omgivelser som er viktige å belyse i denne oppgaven. Disse endringene er en del av en trend mot en økt grad av kompleksitet og markedstenkning, og ligger til grunn for antagelsen om at det har vokst frem ulike måter å verdsette lærere på basert på den overordnede styringen i kommunen. I denne delen vil det først redegjøres for ulike styringsprinsipper med fokus på den «nyliberale» retningen. Deretter vil rektor og lærernes rolle diskuteres i et endringsperspektiv.

Videre følger et teorikapittel jeg har valgt å kalle *verdisetting mellom institusjon og aktør*. Her vil jeg gjennomgå det teoretiske rammeverket til studien som innebærer institusjonell organisasjonsteori, herunder organisatorisk isomorfisme og avkobling, samt teorier om anerkjennelse, både i et konfliktperspektiv og et ressursperspektiv.

Kapittel fire er et metodekapittel som vil presentere forskningsprosessen i denne studien. Det vil her redegjøres for valgene bak datainnsamlingen, utvalg og rekruttering. Videre kommer det en del om intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene, før jeg går inn på en vurdering av min egen forskerrolle. Analysearbeidet vil så bli presentert, før jeg vurderer forskningsetikk og avslutter med en diskusjon rundt studiens kvalitet.

Analysen er delt opp i to kapitler og vil konsentrere seg om hver sin kommune, kapittel fem om *Kommune X* og kapittel seks om *Kommune Y*, samt funn i forbindelse med verdisseting av

lærerrollen. Kapitlene vil belyse tematikken med bakgrunn i en modell knyttet til  
incentivbasert eller normbasert anerkjennelse, og formell eller uformell anerkjennelse.  
Kapittel sju vil inneholde en diskusjon av forskningsspørsmålene opp mot funnene fra  
analysekapitlene og knyttes til tidligere forskning og teori.

Avslutningsvis kommer kapittel åtte som er et konkluderende og oppsummerende kapittel. I  
denne delen vil forskningsspørsmålene besvares og det vil redegjøres for hvordan mine funn i  
denne studien vil kunne bidra til videre forskning på området.





## **2.0 Et endret landskap mot økt kompleksitet og markedstenkning**

I dette kapittelet gis en beskrivelse av dobbeltheten som oppstår når kravene til standardisering øker i et yrke preget av en voksende kompleksitet som er med på å skape noen helt spesielle utfordringer for skolen og lærerprofesjonen. Endringer har blitt observert å trekke lærernes handlingsrom i to ulike retninger. Mer hierarkisk styring og strengere dokumentasjonskrav er med på å begrense handlingsrommet, samtidig som de nye læreplanene bidrar til å øke det (Jordfald, Nyen og Seip 2009).

I første del av kapitlet er fokus på styringsstrategier i utdanningssektoren, og da særlig framveksten av en «nyliberal» styringsstrategi og New Public Management (NPM). I kapittelet gjøres det også rede for viktige endringer i rektor- og lærerprofesjonene og i skoleledelsens roller og ansvar.

### **2.1 Styringsstrategier i utdanningssektoren**

Man kan argumentere for at den høye graden av kompleksitet i læreryrket skaper et økt behov for profesjonell autonomi og kompetanse (Høyer, Kasa og Tranøy 2016). Dette står i kontrast til det som hevdes å faktisk ha skjedd; en økende grad av standardisering og kontroll.

Styring defineres av Karlsen (2006:76) som «statsmaktens bruk av bevisste virkemidler for å utøve makt direkte og indirekte». På grunn av stadig flere aspekter å forholde seg til, som for eksempel internasjonale standarder knyttet til OECD og EU og den økte betydningen av det internasjonale markedet, vil styring av offentlig sektor være i en kontinuerlig utvikling (Langfeldt 2008). I norsk skole er det læreplanen som har vært det sentrale styringsinstrumentet i forbindelse med undervisningen (Jordfald et al. 2009), men standardiserte tester har i økende grad blitt tatt i bruk som en del av kontroll- og styringsredskapene på nasjonalt nivå.

Tre styringsformer nevnes hyppig i litteraturen knyttet til styring i utdanningssektoren. Den første er regelstyring, som innebærer at atferd kontrolleres gjennom etableringen av formelle regler. Tradisjonelt har regelstyring rettet seg mot kontroll av innsats- og rammefaktorer. Den andre er målstyring, som omfatter styring ved hjelp av fastsatte mål, men med frihet til å selv velge midler for de underliggende enhetene. Kontroll av atferd gjennom verdier og normer som utvikles innad i virksomheten beskriver den siste styringsformen, verdistyring (Telhaug og Mediås 2003). I tillegg til styringsformene, nevnes ofte fire instanser som legger føringer på hvordan skolen skal styres. Disse er a) markedets prissystem, b) det offentlige

forvaltningssystemet, c) det korporative forhandlingssystemet og d) det parlamentariske beslutningssystemet (ibid.).

Den norske enhetsskolen har tradisjonelt blitt regulert gjennom et sentralisert statlig styringssystem sammen med en stor grad av profesjonelt selvstyre for lærerne (Telhaug og Mediås 2003). Flere hevder imidlertid at en nå kan observere en klar brytning mellom et profesjonsstyringsperspektiv og et administrativt styringsperspektiv (Jordfald et al. 2009). Førstnevnte kan sies å foregå gjennom en «kulturell kontroll», der tilliten til lærernes profesjonskultur gjør tradisjonell hierarkisk kontroll av mindre betydning. Det viktigste for kvalitetssikring i dette perspektivet er at lærerne gis gode rammer for yrkesutøvelse (ibid.). Motsatsen, som vi finner i det administrative styringsperspektivet, kan beskrives som en kontrollstrategi hvor kjernen er standardiseringen av lærernes arbeidsmetoder (Paulsen 2016). Sistnevnte styringsstrategi har blitt styrket de siste årene som følge av offentlig tilgang til resultatinformasjon fra internasjonale undersøkelser (Jordfald et al. 2009).

I 1986 trådte et nytt inntektssystem for kommunene i kraft, noe som skapte nye spilleregler og rammer for fordeling av makt mellom stat og kommuner (Langfeldt 2008). Innføringen av det nye systemet medførte nye grenser for statlig innflytelse og som en konsekvens av dette er rektorstillingene nå underlagt rådmannens styring. På 1990-tallet skjedde det en omfattende desentralisering og statlig deregulering som har ført til at sentralt utformede detaljregler erstattes av målstyring og kontroll (Berg 1999). Dette innebærer at kommunene nå står friere til å styre utdanningssektoren slik som de selv ønsker.

### **2.1.1 Utvikling mot en «nyliberal» styringsstrategi**

«Nyliberalismen er i første rekke en teori om politiske og økonomiske praksiser som hevder at menneskelig velferd best kan oppnås ved å fremme individuell økonomisk frihet og entreprenørånd innenfor et institusjonelt rammeverk karakterisert av sterke private eiendomsretter, frie markeder og frihandel. Statens rolle er å verne om dette overordnede rammeverket» (Harvey 2005:2).

Nyliberalisme innebærer først og fremst at grensene mellom offentlig og privat sektor forskyves mot privat sektor. Her er privatisering et viktig stikkord. Videre innebærer nyliberalisme at offentlig sektor lar seg inspirere av privat sektor i organisasjonsutforming ved hjelp av markedsmekanismer og terminologi fra området, i tillegg til oppfatninger av substans og logikk i politikken innhold (Mydske et al 2007a). Jeg ønsker imidlertid å fokusere på en bredere forståelse av begrepet. I dette ligger en antagelse om at nyliberalismen ikke begrenses til å ha innvirkning på offentlig og privat sektor, men også innebærer en

forskyvning av politiske verdier, «fra fordeling ut fra likhets- og helhetsverdier til vekst og profittmaksimering ut fra individuelle og sosialt avgrensede belønningssyn» (Mydske, Claes og Lie 2007b:362).

En nyliberal tankegang kan også inneholde en idé om moralsk dygd, hvor en god og dydig person har en viss kompetanse som kommer til nytte i tradisjonell markedstenkning (Thorsen og Lie 2007). Dette kan for eksempel være å kunne tilpasse seg raske endringer og å kunne skaffe seg tilgang til relevante markeder. En slik tankegang kan føre til at individer blir ansvarliggjort for følgene av valg som tas, ettersom dette skjer på fritt grunnlag.

### **2.1.2 New Public Management**

En reformbølge, inspirert av nyliberalt tankegods er New Public Management (NPM). NPM er en samlebetegnelse på en serie av styringsmessige reformer som blant annet vektlegger mål- og resultatstyring, spesialisering av roller og en orientering mot effektivitet og marked (Lie og Christensen 2007; Karlsen 2006). Utgangspunktet for fremveksten av denne reformbølgen er den økende misnøyen mot den sosialdemokratiske velferdsstaten og offentlige ytelser. Dens forsvarere mente at offentlig sektor var blitt for stor og byråkratisk, og at NPM kunne bidra til å rasjonalisere og effektivisere det norske samfunn (Karlsen 2006).

NPM kjennetegnes av indre spenninger, hvor for eksempel fristilling har desentraliserende trekk, mens bruk av ulike kontrakter har sentraliserende trekk (Lie og Christensen 2007).

Doktrinen bygger i utgangspunktet på en utbredt mistillit, og fungerer under forutsetningen at alle aktører stort sett handler ut fra egeninteresse. Av denne årsaken anser mange NPM som å stå i fare for å undergrave sentrale målsetninger for offentlig sektor (Lesjø 2016).

Markedsstyringen kan sies å ha gitt to helt konkrete utslag i Norge; 1) at Stortinget valgte målstyring som overordnet styringsprinsipp i 1991 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1991; Karlsen 2006), med krav om dokumentasjon på sammenhenger mellom mål og resultat, og 2) iverksettelsen av tiltak for å aktivisere markedet på områder som tradisjonelt har blitt ivaretatt av offentlig sektor (Karlsen 2006). I forbindelse med innføringen av det nye inntektssystemet i 1986 ble «det finansielle ansvarsprinsippet» lansert som en demokratiseringsreform hvor den som beslutter et vedtak også må ha ansvaret for å finansiere det. Dette hevdes å ha ført til en form for «accountability», eller ansvarliggjøring, som innebærer at noen må stå til ansvar for at målene en har satt seg oppfylles (Langfeldt 2008).

## 2.2 Endringer knyttet til lærer- og rektorprofesjonen

De politiske beslutningene som ligger bak og som regulerer skolens virksomhet preges av hvilket syn man har på skolen som allmennskole eller utvalgsskole (Berg 1999). Førstnevnte kjennetegnes av fellesskap og solidaritet og er i tråd med en tradisjonell sosialdemokratisk modell, mens sistnevnte kjennetegnes av konkurranse og sortering. Disse ulike synspunktene gjenspeiler rådende oppfatninger i samfunnet om hva som bør være innholdet i skolens statlige mandat. Denne bredden i verdier og målsettinger innebærer at lærere og andre ansatte kan bedrive sin virksomhet på flere ulike måter (ibid.).

I lys av at utdanningssektoren i økende grad har blitt utsatt for granskning og evaluering for å sikre topp ytelse og leveranse har diverse kontrollteknikker blitt introdusert, inkludert standarder, revisjoner og indikatorer (Lundahl et al. 2013). En standard er en slags regel som forteller oss hvordan vi skal oppføre oss i visse situasjoner. Den peker ut hva som er tillatt og ikke, og gjelder ofte flere personer samtidig (Brunsson og Jacobsson 1998). Tvetydigheten mellom kontroll og tillit i norsk utdanningspolitikk kan ses på som et motsetningsforhold mellom profesjonell lojalitet og ekstern kontroll. Kommunene fungerer i den forstand som arenaer for innebygde spenninger mellom disse strategiene (Paulsen 2016).

Likelønn for alle lærere, eller lønn etter stilling, arbeidsoppgaver og kompetanse, har i store deler av etterkrigstiden vært et uangripelig prinsipp (Telhaug og Mediås 2003). I de senere år har dette prinsippet fått en del kritikk fra den politiske høyresiden og fra kommunene som skoleeiere. Motstanderne argumenterer for at skolen med lik lønn for alle med lik utdanning fremstår som et lukket system som skiller seg ut fra arbeidsmarkedet for øvrig (ibid.). Den faktiske utviklingen har gått liberalismens vei, illustrert ved at sentrale lønnsforhandlinger suppleres med lokale forhandlinger. Allerede i 2002 hadde 85 % av norske kommuner innført et lønnsystem med muligheter for noe forskjellsbehandling. Det statlige lønnsutvalget vedtok, mot lærerorganisasjonenes vilje, at skoleledere og lærere skulle kunne anerkjennes ut fra kriterier som dyktighet og motivasjon, bidrag til utviklingen av skolen, og vilje til å påta seg krevende oppgaver (ibid.).

En omdiskutert ordning som er i oppstartsfasen er lærerspesialistordningen. Funksjonen til en lærerspesialist er todelt. På den ene siden skal den «bidra til at dyktige lærere opplever gode faglige utviklingsmuligheter og ønsker å fortsette å undervise» (Utdanningsdirektoratet 2018) og på den andre «bidra til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet og utvikling av skolen

som lærende organisasjon» (ibid.). Det prøves for tiden ut to ulike finansieringsmodeller for denne funksjonen; høyere lønn og redusert undervisningstid.

### **2.2.1 Kunnskapsløftet**

Flere av reformene som har blitt innført i det norske skoleverket handler om en tilpasning til internasjonale trender (Karlsen 2006). Tanken er at en kan oppnå større effektivitet og bedre kvalitet med en systematisk måling og evaluering av resultater. Brorparten av reformene har blitt initiert fra sentralt hold, fra NOKUT og Utdanningsdirektoratet. Studier viser imidlertid at reformimplementering ovenfra sjeldent gjennomføres fullt ut på alle nivåene nedenfor (Paulsen 2016). I juni 2004 ga Stortinget sin oppslutning til Kunnskapsløftet, som kanskje er en av de viktigste endringene de senere årene på nasjonalt nivå (Jordfald et al. 2009), og i 2006 ble det introdusert som ny styringsreform.

Kunnskapsløftet skulle bidra til klare nasjonale mål, økt kunnskap og bedre resultater, i tillegg til en tydelig ansvars plassering, lokal handlefrihet og et godt støtte- og veiledningsapparat (Aasen og Sandberg 2010). Målet var å reformere hele det tretten år lange grunnskoleløpet, og ansvar ble fordelt på en rekke ulike aktører. Staten ble sittende med det overordnede ansvaret, mens kommunene og fylkeskommunene fikk ansvar som skoleeiere. Det operative planleggings- og gjennomføringsansvaret falt på lærerne og skolelederne (ibid.).

Petter Aasen og Nina Sandberg (2010) hevder at spenningen mellom regel- og innholdsstyring på den ene siden, og mål- og resultatstyring på den andre siden for alvor aksentueres med denne reformen. Parallelt med innføringen av Kunnskapsløftet forsterkes Utdanningsdirektoratet for å følge opp kommunens og skolens arbeid med utdanningsreformene, og det blir innført statlig utformede resultatindikatorer som videre har blitt gjort tilgjengelige via nettportaler. På denne måten kan allmennheten overvåke kvantifiserbare måleindikatorer på lærernes profesjonalitet og kommunenes arbeid i utdanning, noe som er en form for myk styring (ibid.). Mens hard regulering og styring gir assosiasjoner til tiltak som ordre, vedtak, pålegg og straff, representerer myk regulering og styring en indirekte påvirkning hvor noen former for atferd oppmuntres eller premieres, mens andre gir fravær av anerkjennelse (Høyer, Kasa og Tranøy 2016).

### **2.2.2 Skoleledelsens rolle- og ansvars endring**

Med innføringen av målstyring som overordnet styringsprinsipp viser de nyliberalistiske ideene seg blant annet i endringen av ledelsesfunksjonen og i den økte betydningen av ledelse

ved skolene (Karlsen 2006). Det har skjedd en overgang hvor rektors rolle har gått fra pedagogisk leder til kommunal virksomhetsleder, noe som kommer tydelig frem i en analyse av annonser fra lederstillinger i grunnskolen, utført av Jorunn Møller med flere (2000). Det kan argumenteres for at disse endringene skyldes endrede forventninger fra stat og kommune, ikke fra rektorer eller lærerne (Moos 2003). Konsekvenser kan blant annet være at det er lederen som må ta det fulle ansvaret for sin enhet, slik at det bak en god organisasjon tas for gitt at lederen er god og vice versa.

Det blir ofte diskutert problematiske aspekter knyttet til at ledelsesprinsipper fra andre organisasjoner overføres til skolen. Et viktig poeng som trekkes frem er at det ikke er tale om vareproduksjon, men sosialisering av barn og unge (Ekholm, Blossing, Kåräng, Lindvall og Scherp 2000). Her observerer vi et klart skille mellom NPM-rasjonaliteten og omsorgsrasjonaliteten skolen bygger på (Myhre 2010).

### **3.0 Verdisetting mellom institusjon og aktør**

I forrige kapittel ble endringer i og rundt skolen gjennomgått, først og fremst når det gjelder styringsprinsipper, fremveksten av «nyliberalisme», økt kompleksitet og motsetningsforholdet mellom autonomi og standardisering i lærerrollen. I dette kapittelet er fokuset på hvordan lærere, rektorer og skoler forholder seg til disse endringene ved å både ta hensyn til individuelle handlingsvalg og de strukturelle rammene som omgir skolen. Her åpner nyinstitusjonell organisasjonsteori opp for å forstå hva slags normer og organisasjonslogikker som preger skolens organisering. For å kunne si noe om det individuelle aspektet knyttet til verdisetting av lærerrollen hentes inspirasjon fra Axel Honneths (1995) teori om anerkjennelse. Med det ønsker jeg å kunne analysere hvordan noen former for kompetanse settes høyere enn andre og hvordan dette foregår. Her er det også relevant å trekke inn ulike former for kapital og symbolsk makt.

#### **3.1 De sosialkonstruktivistiske brillene**

I likhet med Peter Berger og Thomas Luckmann (1966) utgår jeg her fra at virkeligheten langt på vei er sosialt konstruert. I det ligger en antagelse og en kritikk mot å ta samfunnet for gitt. Denne måten å tenke på inviterer oss til å være kritiske til ideen om at våre observasjoner av verden er uproblematisk og til å utfordre synspunktet om at konvensjonell kunnskap er basert på en objektiv observasjon av verden (se også Burr 2003).

Måten vi forstår verden, kategoriene og begrepene vi bruker er spesifikke for den historiske og kulturelle konteksten vi lever i (Burr 2003). Ikke bare er de historisk og kulturelt relative, de kan også forstås som produkter av disse kulturene og tidsepokene ved at de er avhengige av de sosiale og økonomiske ordningene som er gjeldende i den spesifikke kulturen på et gitt tidspunkt. Sosialkonstruktivismen argumenterer for at våre felles måter å forstå virkeligheten på kommer fra det daglige samspillet mellom mennesker. Derfor er sosial interaksjon av alle former, men spesielt språk, av stor interesse. Vår konstruksjon av virkeligheten er bundet opp til maktrelasjoner fordi de har implikasjoner for hva som er tillatelig for forskjellige mennesker, og for hvordan de behandler andre (ibid.). Dette er også en tilnærming som er i tråd med en ambisjon om å undersøke hvordan aktører, i dette tilfellet rektorer, konstruerer verdi, og hva som anses som «riktig» kompetanse.

Institusjoner konstrueres sosialt av de individuelle aktørene som har interesser i dem (Meyer og Rowan 2006), og en organisasjonskultur vil av den grunn være mer enn summen av

individuelle praksiser (Hallett 2003). Institusjonell teori innenfor et organisasjonsteoretisk felt handler om hvordan organisasjoners omgivelser gjennom sine faste forventninger gjør organisasjoner til institusjoner i samfunnet (Røvik 1998). Institusjoner tilpasser seg omgivelsene samtidig som de bearbeider krav som stilles til dem innenfra og utenfra. Institusjonell teori, med fokus på isomorfisme og avkobling, er av særlig relevans for å kunne analysere skolens og rektorenes verdisetting av kompetanse i lys av forandringer på samfunnsnivå. Vurderingssystemene henger sammen med normer, som igjen henger sammen med omgivelsene.

### **3.2 Nyinstitusjonell organisasjonsteori**

En institusjon kan defineres som en varig ordning som det knytter seg stabile normer og forventninger til. Ofte forstås disse institusjonene som sosiale enheter innenfor et spesifikt samfunn, og man bruker derfor betegnelsen samfunnsinstitusjoner (Karlsen 2006). Innenfor slike geografisk avgrensede felt vil aktører utøve sin atferd og det vil normalt være en følelse av tilhørighet til institusjonen og samfunnet rundt. Bourdieu (2005) argumenterer for at felt formes av og holdes sammen av en felles tro på og opprettholdelse av viktigheten av visse aktiviteter. På denne måten former felt referansesystemer, deltagerens oppmerksomhetsstrukturer og identiteter – det de ser på som viktig.

Det finnes utallige varianter av institusjonell teori. Høyer, Kasa og Tranøy (2016) deler dem inn i en tykk (normorientert) og en tynn (incentivorientert) institusjonalisme som samsvarer godt til de motstridende kvalitetsmålene som antas å finnes i lærerprofesjonen. Den tynne varianten forbinder vi gjerne med at individer er egennyttige aktører som vil søke å maksimere sine egne interesser uten hensyn til andres. Her vil man forsøke å styre denne utfordringen ved å etablere systemer for kontroll som sikrer oversikt over nødvendige deler av individenes handlinger, samt å utvikle positive og negative sanksjoner som kan sikre at handlinger er i overensstemmelse med de styrendes interesser. Kontrollmekanismene som benyttes vil ha en ytre forankring og motiveres av mistillit til aktørene (ibid.)

Ytre motivasjon refereres til som atferd hvor drivkraften kommer fra ytre belønninger, noe som i arbeidslivet gjør seg gjeldende i lønn, bonuser, frynsegoder eller forfremmelse (Kuvaas og Dysvik 2012). Kilden til motivasjon ligger da utenfor utførelsen av selve jobbaktiviteten og knyttes i stedet til resultatet som følger av den. Begrepet prestasjonsbasert belønning henviser til former for belønning som er basert på den ansattes resultater og prestasjoner. En



slik form for belønning tjener gjerne to hovedformål: atferds- og holdningspåvirkning og seleksjon (ibid.).

Den normorienterte retningen vektlegger sosialiserte handlingsnormer i å legge de avgjørende føringene som styrer tanker og handlinger (Høyer et al. 2016). Normer fungerer som «tommelfingerregler» som hjelper oss å navigere gjennom en kompleks virkelighet, mens de på samme tid er handlingslogikker som trykker det normative fellesskapet som det alltid vil være et overordnet mål om å bevare. Denne formen for institusjonalisme åpner for at individer kan handle tillitsfullt uavhengig av egeninteresser og vil ikke være betinget av gode kontroll- og incentivsystemer (ibid.).

Indre motivasjon omfatter arbeid som utføres med grunnlag i indre belønninger, som tilfredshet, glede eller følelse av mening knyttet til arbeidsoppgavene. En underkategori av indre motivasjon er prososial motivasjon som er et ønske om å etterleve organisasjonens normer og verdier, ofte som følge av at de identifiserer seg med organisasjonen (Kuvaas og Dysvik 2012).

Siden 1990-tallet har et teoretisk perspektiv kjent som nyinstitusjonalisme fanget oppmerksomheten til forskere i flere felt som bidrar innenfor utdanningsforskning og politikkanalyse, inkludert sosiologi. Nyinstitusjonell teori avviker fra institusjonell teori ved at den i større grad fanger opp endringer i omgivelsene, noe som er aktuelt med tanke på reformering av institusjoner (Brunsson og Olsen 1990). Tre endringer trekkes frem av Heinz-Dieter Meyer og Brian Rowan (2006) som kan hevdes å ha forandret den institusjonelle virkeligheten i utdanningssystemet:

- 1) *Større leverandørpluralisme*: Mens grunnskole og store deler av høyere utdanning stort sett har blitt organisert av stater, har en hurtig vekst i den private forsyningen av utdanningstjenester dramatisk endret denne situasjonen, noe som igjen har ført til en større grad av markedsorientering.
- 2) *Tettere koblinger*: Etterspørselen for «accountability», eller ansvarliggjøring, har ført til et skifte til mer tette koblinger og smalt kontrollerte praksiser i organisasjoner som tidligere var eksempler på løse koblinger.
- 3) *En mer sentral rolle for utdanningsinstitusjonen i samfunnet*: I en økonomi som blir stadig mer avhengig av kunnskap tar skoler og universiteter en mer sentral rolle i samfunnets institusjonelle mønster. Deres utførelse har klare følger for resten av

samfunnet. Som et resultat vil familier, entreprenører, frivillige organisasjoner og bedrifter ta en sterkere rolle i styringen av utdanning.

Skoler er ikke lenger skjermet fra press knyttet til ansvarliggjøring og effektivitet.

Nyinstitutionalisme ser på menneskeskapt regler og prosedyrer som de grunnleggende byggesteinene til institusjoner, som da får en uavhengig eksistens «der ute» ved å være sosialt konstruert «her inne» (Meyer og Rowan 2006).

Institusjonelle teorier som omhandler organisasjoner har fremstilt to relaterte påstander. For det første tilpasser ikke organisasjoner seg bare etter teknisk press, men også etter hva de mener samfunnet forventer av dem, noe som fører til isomorfisme. Organisasjoner trenger samfunnsmessig mandat, eller legitimitet, for å fungere og dette oppnås ved å konformere til samfunnsmessige forventninger (Boxenbaum og Jonsson 2008). For det andre, når tilpasninger til institusjonelt press motstrider interne effektivitetsmål, hevder organisasjoner noen ganger at de tilpasser sin virksomhet, selv om de i realiteten ikke gjør det. De avkobler handling fra struktur for å opprettholde organisatorisk effektivitet (ibid.).

### **3.2.1 Organisatorisk isomorfisme**

Isomorfisme er en sentral prosess som innebærer at organisasjoner søker legitimitet i omverdenen (Røvik 1998). En viktig idé ved organisatorisk isomorfisme er at organisasjoner er i samsvar med rasjonaliserte myter i samfunnet angående hva som konstituerer en god organisasjon. Slike myter oppstår som løsninger på bredt oppfattede problemer i organisering og blir rasjonaliserte når de populært antas å konstituere gode løsninger til disse problemene (ibid.). Etter hvert som flere organisasjoner begynner å samsvare med disse mytene blir de dypere institusjonalisert, noe som igjen fører til organisatorisk isomorfisme (Boxenbaum og Jonsson 2008).

Allerede i *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism* (1958), advarte Max Weber mot at den rasjonalistiske ånden hadde etablert seg som en egen drivkraft og at kapitalismen under den rasjonalistiske dagsordenen hadde blitt et jernbur hvor menneskeheten var fanget. Han mente at byråkratisering resulterte fra tre årsaker; konkurranse blant kapitalistiske bedrifter i markedet, konkurranse blant stater, og småborgerskapets krav om likeverdig beskyttelse i kraft av loven. Mens Weber (1958) hevdet at rasjonalitetens jernbur og konkurransestyrte krefter i samfunnet ville presse organisasjoner til en likhet i struktur og handlinger, foreslår DiMaggio og Powell (1983) at institusjonaliserte idéer presser organisasjoner til å adoptere lignende strukturer og former, og som et resultat oppnår de større grad av likhet. De mener at

byråkratiseringen fremdeles er den vanligste organisatoriske formen, og at det oppstår på bakgrunn av strukturaliseringen av organisatoriske felt, altså de organisasjonene som konstituerer et anerkjent område av det institusjonelle livet (ibid.).

Utgangspunktet er at organisatoriske felt i starten av sin livssyklus utviser betydelig mangfold i fremgangsmåte og form. Når et felt har blitt godt etablert skjer det imidlertid et ubønhørlig dytt mot homogenisering. DiMaggio og Powell (1983) identifiserer tre mekanismer som organisatorisk isomorfisme skjer gjennom, hver med sine forløpere. Den første er tvungen isomorfisme som stammer fra politisk innflytelse og legitimeringsproblemet, den andre er mimetisk isomorfisme som resulterer fra standardresponser til usikkerhet, og den siste er normativ isomorfisme som er assosiert med profesjonalisering. I utdanningsammenheng kan man knytte institusjonell isomorfisme opp mot standardisering og føringer som blir lagt med tanke på evaluering av kompetanse.

### ***Tvungen isomorfisme***

Den første formen for isomorfisme resulterer fra både formelt og uformelt press på organisasjoner fra andre organisasjoner de er avhengige av, i tillegg til kulturelle forventninger i samfunnet (DiMaggio og Powell 1983). Tilstedeværelsen av et felles ytre miljø av lover og regler påvirker mange områder av en organisasjons atferd og struktur. Pfeffer og Salancik (1978) hevder at politisk konstruerte miljøer har to karakteristiske trekk; 1) at politiske beslutningstakere ofte ikke opplever konsekvensene av sine handlinger direkte og 2) at politiske avgjørelser legges til hele organisasjonen på flere nivåer og funksjoner, noe som gjør beslutningene mindre tilpasningsdyktige og fleksible. Denne formen for press resulterer fra maktforhold og politikk. Krav fra staten eller andre større aktører til å adoptere spesifikke strukturer eller praksiser, eller møte sanksjoner, er vanlig (Boxenbaum og Jonsson 2008). Tvungen isomorfisme trenger ikke være direkte og eksplisitt, den kan også være mer subtil (DiMaggio og Powell 1983).

### ***Mimetisk isomorfisme***

Ikke alle former for isomorfisme behøver å utledes tvungent fra en autoritet. En annen mektig kraft er usikkerhet, som følgelig oppmuntrer til imitasjon. Når organisatoriske teknologier ikke forstås, mål er tvetydige, eller miljøer skaper symbolsk usikkerhet kan det forekomme at organisasjoner modellerer seg selv etter andre organisasjoner (DiMaggio og Powell 1983). Denne utviklingen har et rituell aspekt ved at selskaper adopterer innovasjoner for å forbedre sin legitimitet og for å demonstrere at de i det minste prøver å forbedre arbeidsbetingelser

(ibid.). Organisasjoner har en tendens til å modellere seg selv etter lignende organisasjoner i deres felt som de anser som mer legitime eller suksessfulle.

Imitasjon er en grunnleggende sosial mekanisme som binder folk sammen. Ettersom visse modeller, aktører eller praksiser blir allment kjent former de ønsker og idealer hos andre og bidrar på denne måten til drivkraften bak videre imitasjon (Sahlin og Wedlin 2008). Imitasjon har også vist seg å være en viktig mekanisme som organisasjoner eksponeres for og plukker opp ideer gjennom. Ideer diffunderer ikke i et vakuum, men blir aktivt overført og oversatt i en kontekst av andre ideer, aktører, tradisjoner og institusjoner. Kerstin Sahlin og Linda Wedlin (2008) hevder at slike ideer ikke forblir uendrede gjennom denne prosessen, men at de er gjenstand for en slags oversettelse. Å imitere er altså ikke bare å kopiere, men også å endre og fornye.

### ***Normativ isomorfisme***

Normativt press er den tredje kilden til endring, og kan sies å primært stamme fra profesjonalisme. Profesjonalisme tolkes som det kollektive strevet hos medlemmer av et yrke til å definere betingelsene og metodene i deres arbeid, å kontrollere produksjonen til produsenter, og å etablere en kognitiv base og legitimering for deres yrkesmessige autonomi (DiMaggio og Powell 1983). Ansatte er gjenstand for de samme tvungne og mimetiske prosessene som organisasjoner, og individer i et organisasjonsfelt kan sies å undergå en form for *antesipert sosialisering* mot felles forventninger angående deres personlige atferd, klesstil og ordbruk. Sosialiseringen kan på en slik måte fungere som en isomorfisk kraft (ibid.). Denne formen for press assosieres ofte med profesjoner fordi den lignende utdannelsen og opplæringen frembringer lignende profesjonelle verdier av hva som er «riktig». Dette videreføres inn i organisasjoner med ansatte som har en tendens til å favorisere tilpasninger til lignende praksiser og strukturer (Boxenbaum og Jonsson 2008).

### ***Avkobling***

Når vi ovenfor har etablert at det finnes en form for press må man også huske på at organisasjoner, i likhet med mennesker, ikke alltid er lydige. Når organisasjoner presses til å tilpasse seg samfunnsmessige rasjonaliserte myter om hvordan organisasjoner burde se ut og oppføre seg, kan det dukke opp to problemer. Det første problemet er at de rasjonaliserte mytene ikke omfatter en effektiv løsning for organisasjonen, og det andre er at konkurrerende og internt inkonsistente rasjonaliserte myter kan eksistere på en og samme tid (Boxenbaum og Jonsson 2008). John W. Meyer og Brian Rowan (1977) foreslo at organisasjoner avkobler

sin praksis fra sin formelle struktur for å løse disse problemene. Ideen om at organisasjoner avkobler struktur fra handling reflekterer organisasjonsperspektivet om løst koblede systemer som ble populært på midten av 1970-tallet (DiMaggio og Powell 1983; Boxenbaum og Jonsson 2008).

### 3.3 Kampen om anerkjennelse

Institusjonell teori forsøker å beskrive de sosiale eller organisatoriske feltene en finner i skolen som institusjon, men det er også av interesse å få fram hvordan verdisetting foregår på interaksjonsnivå mellom individer. I denne sammenheng er Axel Honneths (1995) teori om anerkjennelse, samt ulike former for kapital og symbolsk makt av særlig interesse. Det kreves mye av lærerrollen, både fra lover- og forskrifter, fra rektor som leder, fra kommune som skoleeier, fra foreldre og fra læreren selv. Hva som tillegges verdi i dette tilfellet handler i stor grad om hva skolen og rektor prioriterer, og hvilket regime som følges på den aktuelle skolen.

Når to individer møtes kan man si at det er snakk om to verdisystemer i samspill. Partene har vanligvis ikke oppmerksomheten rettet mot disse systemene, men de merkes i åpenhet, fortrolighet og utveksling i kommunikasjonen mellom mennesker. Når verdisystemene er felles vil også vilkårene være gode for dialog. Hvis verdisystemene er forskjellige fra hverandre blir vilkårene vanskeligere. Verdisystemer viser seg ved at mennesker begrunner sine interesser, motiver eller handlinger (Paulsen 2008).

Det finnes mange måter å beskrive anerkjennelse på, men med utgangspunkt i Axel Honneths bok *The Struggle for Recognition* (1995) og hans omfattende sosiale teori om anerkjennelse, kan kjernen oppsummeres som følger: Ekte opplevelser av forsømmelse og respektløshet, sammen med etterspørselen av anerkjennelse uttrykt av grupper eller individer, retter sosialfilosofien mot et normativt ideal av sosiale relasjoner som muliggjør en vellykket selvrealisering og som videre muliggjør kritikk av samfunnets sosiale patologier (Gimmler 2017). De ulike komponentene i et system som ønsker anerkjennelse befinner seg her i en konkurrerende posisjon. Honneths teori om anerkjennelse er sterkt inspirert av Hegels analyse av anerkjennelsens dialektikk, men også George Herbert Meads sosiale teorier. Antagelsen bak er at anerkjennelse er et universelt menneskelig behov, samt at sosialt institusjonalisert samhandling konstitueres av intersubjektive anerkjennelsesteorier (Fjørtoft 2009).

Utgangspunktet til Honneth er at et samfunn kan sies å være delt inn i ulike sfærer av moralske systemer med tilhørende verdioppfatninger som tilskrives roller og funksjoner. Samfunnets moralske orden er således et system av ulike grader av anerkjennelse (Nafstad

2009). Anerkjennelsesbegrepet har tre ulike dimensjoner eller sfærer, og i kampen om anerkjennelse finner vi både muligheten for anerkjennelse og underkjennelse (Honneth 1995). De tre sfærene handler om hvordan subjekter gir hverandre gjensidig bekreftelse med tanke på visse aspekter ved sin identitet (Jakobsen 2009). Intimsfæren innebærer omsorgs- og kjærlighetsrelasjoner, og er en forutsetning for at individet skal utvikle selvtillit og seg selv som en person med egne behov. Rettssfæren handler om å bli anerkjent som en autonom og selvstendig samfunnsborger med de samme rettigheter og plikter som andre. Dette er en forutsetning for utviklingen av selvrespekt. Til slutt finner vi sfæren for sosial verdsetting, eller samfunnssfæren, hvor individet anerkjennes for evner og ferdigheter, samt bidrag til fellesskapets målsettinger. Dette legger grunnlaget for selvverdsetting (Honneth 1995; Nafstad 2009; Fjørtoft 2009).

Det er anerkjennelse i samfunnssfæren som vil være mest relevant i denne oppgaven. Honneth (1995) refererer her til det faktum at vi anerkjennes som medlemmer av et kollektiv for våre bidrag. Selvtillit i samfunnssfæren er nært knyttet opp mot selvrealisering, og individers selvrealisering er igjen avhengig av evalueringen fra andre. Å attribuere verdi til hverandres prestasjoner er en form for anerkjennelse utvekslet mellom medlemmene av et kollektiv. Normer, med tanke på hva som bærer tilstrekkelig verdi til å få sosial aktelse, er verken stabil eller objektiv. Ulike typer grupper og kollektiver former samfunnssfæren med arbeidsrelasjoner (Gimmler 2017).

Axel Honneth (1995) argumenterer for at alle former for urettferdighet handler om mangel på anerkjennelse innenfor én eller flere av nevnte sfærer. I tillegg hevder han at alle sosiale konflikter som oppstår i moderne kapitalistiske samfunn kommer fra erfaringer knyttet til underkjennelse. Nancy Fraser (2003) har kritisert Honneths modell for å ikke være dekkende for moderne pluralistiske samfunn hvor innbyggerne har ulike og konkurrerende oppfatninger om hva som er et godt og vellykket samfunn. Hun hevder at mangel på anerkjennelse handler om samfunnets institusjonaliserte verdier, fortolkningstradisjoner og kommunikasjonsmønstre.

Mens Honneth (1995) mener at underkjennelse, eller mangel på anerkjennelse, er urettferdig på bakgrunn av at det tar fra individer og grupper mulighet til å utvikle selvtillit, selvrespekt og selvverdsetting, argumenterer Fraser (2003) for at institusjonaliserte kulturelle verdimønstre som systematisk opprettholder ulikheter i status er urettferdige fordi de hindrer enkelte grupper og individer fra deltagelse i samfunnslivet på lik linje med andre. Dette

handler om grunnprinsippet i Frasers teori, deltagelse på like vilkår eller *parity of participation* (Fjørtoft 2009).

### 3.3.1 Anerkjennelse i et ressursperspektiv

Kapital kan i ordets videste forstand defineres som ressurser som tilegnes, akkumuleres og er av verdi i visse situasjoner eller markeder (Spillane, Hallett og Diamond 2003; Bourdieu 1986). Man kan, avhengig av feltet hvor det eksisterer og kostnadene av omgjørelsene, dele kapital inn i tre fundamentale kategorier: Økonomisk kapital, kulturell kapital og sosial kapital. I tillegg kan man snakke om en fjerde form, menneskelig kapital. Menneskelig kapital involverer en persons kunnskaper, evner og ekspertise, og tilegnes gjennom utviklingen av disse evnene for å kunne yte på nye måter (Spillane et al. 2003). Denne formen for kapital kan sies å manifestere seg i innholdet i en interaksjon.

Kulturell kapital har siden introduksjonen av begrepet blitt brukt på mange forskjellige måter og betegner tilegnelsen av væremåter, språk og kompetanse. Det handler om internaliserte disposisjoner en skaffer seg gjennom hele livet som manifesterer seg i atferd og praksis. Mens menneskelig kapital omhandler innholdet i interaksjonen, kan kulturell kapital knyttes opp mot stil og form i interaksjonen (Spillane et al. 2003). Sosial kapital kan ta form av sosiale nettverk, men påvirker også forholdene blant individer i en gruppe eller organisasjon, som for eksempel innad i en skole. Her er tilstedeværelsen av normer som samarbeid, tillit og ansvarlighet sentralt (ibid.). Den siste formen for kapital er økonomisk kapital som inkluderer penger og andre materielle ressurser en måtte inneha.

De ulike formene for kapital kan kun forstås innenfor de kontekstene de utspiller seg.

Mennesker og formene for kapital de innehar betyr noe, men bare til den graden at andre i situasjonen verdsetter de formene for kapital som legitime. En *process of valuation* blir gjort på grunnlag av menneskelig, kulturell, sosial og økonomisk kapital. Fordi aktører går inn i situasjoner hvor spesifikke former for kapital allerede har blitt definert som valide, vil denne konstruksjonen av verdsetting ikke være helt frivillig (Spillane et al. 2003).

Organisasjonskulturen som oppstår kan sies å forhandles frem i ulike former for interaksjon, og disse interaksjonene formes i stor grad av de som har tilegnet seg den symbolske makten til å definere situasjonen (Bourdieu 1996). Ofte er denne makten subtil og nærmest usynlig, i motsetning til formelle regler og autoritet. I sammenheng med anerkjennelsesteoriene ovenfor kan det hevdes at kraften til den symbolske makten er med på å opprettholde ulike former for

kulturell anerkjennelse eller underkjennelse, og at dette bidrar til å begrense realiseringen av demokratiske normer knyttet til rettferdighet og likhet (Lee 1998).

Symbolisk makt representerer individer, grupper og sosial praksis, og baseres på to betingelser: At en innehar symbolsk kapital, en form for ressurser gitt til de med nok anerkjennelse til å være i en posisjon hvor man gir anerkjennelse eller underkjennelse til andre, og graden hvor representasjoner av den sosiale verden er basert på virkeligheten (Lee 1998). Grunnlaget for legitimiteten som trengs for at den symbolske makten skal kunne definere situasjonen og påvirke interaksjon og fremtidig praksis er verdsatte former for kapital i den aktuelle konteksten (Hallett 2003). Dette kan bidra til å forklare stabilitet og endring i organisasjonskulturer (ibid.).

### **3.4 Oppsummering og presentasjon av figur 1**

Så langt har det blitt konstatert at institusjonelle teorier underbygger at organisasjoner og institusjoner blir stadig likere hverandre, men at det finnes et rom for avkobling som muliggjør en praksis for rektorene som avviker fra formelle krav som stilles utenfra. Videre har kampen om anerkjennelse, og anerkjennelse i et ressursperspektiv vært sentralt for å forklare hvordan individer tar avgjørelser på interaksjonsnivå.

Når det gjelder verdisetting kan man tenke seg at den enten kan eksistere i en tydelig incentivstruktur eller på en mer subtil måte. Incentivbasert anerkjennelse er ofte knyttet til det individuelle, hvor man foretrekker å begrunne belønning med personlige egenskaper over gruppedlemskap (Triandis 1995). Tradisjonell normbasert anerkjennelse er imidlertid oftest forankret i det kollektive hvor man er mer sannsynlig å selektere, evaluere og forfremme individer på bakgrunn av lojalitet og ansiennitet, enn på grunnlag av deres personlige egnethet.

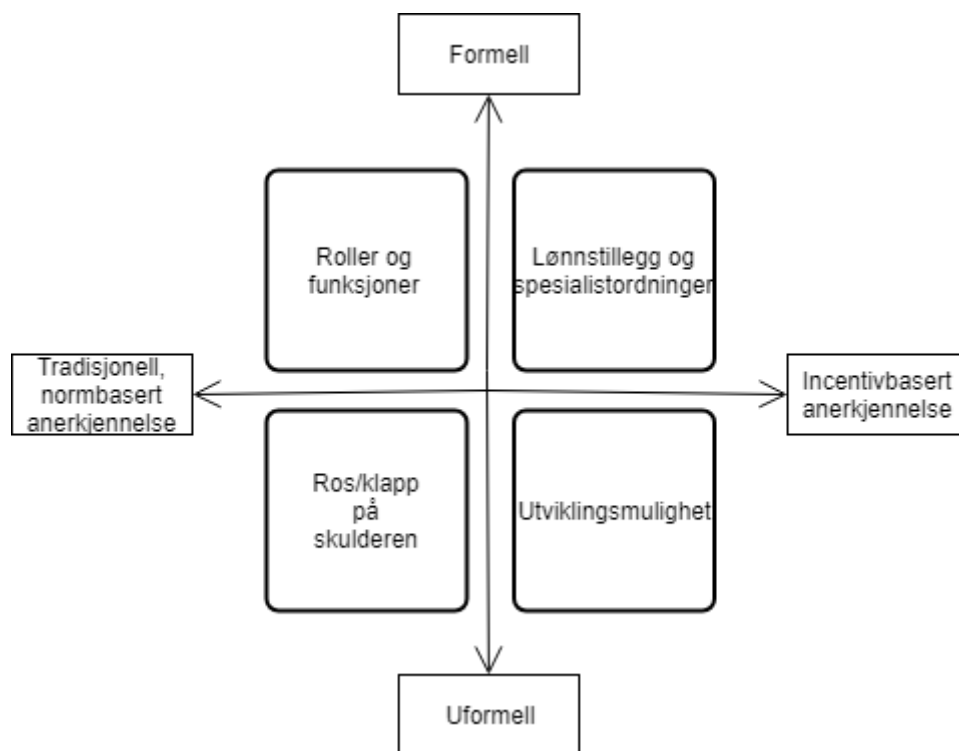
Modellen under kan med den første aksene illustrere hvordan verdisetting foregår på bakgrunn av ytre belønning i form av incentiver eller en mer tradisjonell indre belønning basert på normer og anerkjennelse. I tillegg kan belønning foregå ved hjelp av formelle eller uformelle ordninger, noe som konstituerer den andre aksene i modellen.

I tråd med det som er nyinstitusjonell teori er det mulig å tenke seg at man kan finne ulike plasseringer på modellen ut fra hvilke premieringssystemer som finnes i skolen. Situasjonen er imidlertid mye mer komplisert og preget av avkobling mellom det som er den offisielle



politikken og den faktiske praksisen. Bildet er følgelig langt mindre tydelig enn det som framgår i NPM-litteraturen eller i diskusjonen rundt temaet.

Figur 1 vil benyttes som bakgrunnsteppes i analysekapitlene for å sette anerkjennelse i et system og illustrere hvor i landskapet kasskommunene befinner seg.



*Figur 1. Belønningssystemer knyttet til tradisjonell normbasert anerkjennelse og incentivbasert anerkjennelse.*



## 4.0 Metode

I dette kapitlet presenteres datagrunnlaget i oppgaven, inklusive datainnsamling og analyse av materialet. Å ha et forskerblikk innebærer ikke bare å være transparent med tanke på teori, antagelser og empiri, men også å ha et kritisk blikk på forskerrollen, analyse- og tolkningsarbeidet og forskningsetikk.

### 4.1 Kvalitative data

Formålet med en kvalitativ datainnsamling er å *forstå* et fenomen, ikke bare å tallfeste omfang og utbredelse (Leseth og Tellmann 2014). I denne studien har målet vært å få frem viktige sider av verdisettingen av lærerrollen grunnet i praksisfeltet.

Opgaven sentrerer seg rundt to forskningsspørsmål:

- 1) *Hvordan forholder rektorer ved to norske kommuner seg til verdisettingen av kompetanse hos lærere i grunnskolen?*
- 2) *Hvordan håndterer rektorer verdisetting i lys av motstridende krav og endringer i omgivelsene?*

Det jeg er ute etter med disse spørsmålene er overordnet sett hvordan og på hvilken måte de to vurderingsideologiene kommer til uttrykk i skoleverdenen. Med bakgrunn i modellen skissert i forrige kapittel kan det tenkes at de to kommunene plasseres ulikt på de to aksene; fra tradisjonell normbasert anerkjennelse til incentivbasert anerkjennelse, og fra formell til uformell verdisetting.

Når det gjelder datainnsamlingen har jeg benyttet meg av dybdeintervju og analyse av tilgjengelige dokumenter i de to kommunene. Dokumentstudier beskrives av Aksel Tjora (2013) som en *ikke-påtrengende* metode, noe som vil si at dataene genereres uten ikke-forskende deltagere. Dette har gitt meg informasjon om saksforhold som for eksempel fokuset i skolepolitikken, og organisering og styring i de respektive kommunene.

#### 4.1.1 Dybdeintervju

Det finnes mange former for intervju, og ofte ligger variasjonene i grad av struktur og fleksibilitet i gjennomføringen (Leseth og Tellmann 2014). Dybdeintervju er den vanligste metoden for datainnsamling innenfor det kvalitative forskningsfeltet og har som formål «å komme i dybden på temaet for undersøkelsen» (Leseth og Tellmann 2014:89). Her skapes en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som er fastsatt i en intervjuguide

på forhånd (Tjora 2013). Jeg benyttet meg av åpne spørsmål, noe som gir informanten mulighet til å gå i dybden på de temaene de beskriver (ibid.).

Valget av datainnsamlingsmetode falt på dybdeintervju fordi jeg i denne studien er interessert i å få frem idealer og praksis knyttet til verdisetting av lærere. Intervjuene i min studie handler ikke primært om informantenes egne vurderinger, men om normer og verdier forankret i skolen som organisasjon. *Institusjonell etnografi* er et eksempel på en slik posisjon hvor en tar utgangspunkt i folks hverdagslige erfaringer for å kunne si noe om sosiale relasjoner, ytre krefter og føringer, og samfunnsmessige maktforhold (Tjora 2013). I denne studien er det altså ikke rektorenes subjektive meninger som er studieobjektet, men normer og narrativer som kan bidra til å belyse skolenes praksisfelt i de to kommunene.

Til tross for all oppmerksomheten som har vært viet belønningssystemer av lærernes interesseorganisasjoner og media var det tydelig at dette ikke nødvendigvis var et tema som opptok alle informantene i praksis. Dette gjorde valg av dybdeintervju spesielt nyttig ettersom det ga rom og tid til refleksjon rundt temaene og spørsmålene (Tjora 2013). En utfordring i dybdeintervju er at det noen ganger kan være vanskelig å skille hva som er informantenes egne subjektive tolkninger og normsystemet slik det kommer til uttrykk i skolen som praksisfelt (ibid.).

## **4.2 Rekruttering av informanter**

Mine to kommuner er valgt ut på bakgrunn av teori og tidligere forskning, samt styringsdokumenter tilknyttet kommunene. Siden valg av kommuner som case ikke var avgrensende nok, måtte jeg i tillegg sette noen kriterier for hvilke informanter jeg ønsket å komme i kontakt med. Det første og mest åpenbare kriteriet er at informantene måtte være tilsatt som rektor på en skole innenfor de to kommunene. Videre bestemte jeg meg for å avgrense informantene til å være skoleledere ved ungdomsskoler med karakterkrav til elevene.

Ved å sette slike krav benytter jeg meg av et *strategisk utvalg*. Dette er svært vanlig i kvalitative studier for å sikre at utvalget av informanter kan gi best mulig informasjon om det forskeren er interessert i å finne ut av (Leseth og Tellmann 2014). Et strategisk utvalg innebærer at man velger ut informanter som av diverse årsaker vil kunne uttale seg på en reflektert måte om temaet for studien (Tjora 2013).

Rektorer i full jobb er i utgangspunktet opptatte personer som ikke har mulighet til å takke ja til alle typer henvendelser fra omverdenen. Etter litt prøving og feiling kom jeg frem til at den mest strategiske måten å få tak i presumptive informanter var å først sende mail med informasjon om studien, for å så ringe for å forsøke å gjøre en avtale noen dager senere. Dette viste seg å fungere aldeles utmerket, og alle informantene i denne studien er rekruttert på denne måten.

Et tilbakevendende spørsmål i kvalitativ forskning er hvor mange informanter man skal ha i datamaterialet. Svaret på dette er som regel at man avslutter når man opplever en såkalt metning (Tjora 2013). I mitt utvalg er det til sammen åtte informanter; fire er ansatt i en kommune i Midt-Norge og fire i en kommune på Vestlandet. Blant disse er fem menn og tre kvinner. Skolene de arbeider ved varierer i størrelse, både når det gjelder fysisk areal, og antall elever og ansatte. De fleste oppgir at skolen deres er preget av mangfold og forskjeller. Syv av de åtte rektorene er tilsatt ved rene ungdomsskoler, mens én jobber ved en 1-10 skole. Av forskningsetiske årsaker har jeg anonymisert informantene på individnivå, skolenivå og kommunenivå. I tabellen nedenfor vil hver enkelt informant bli presentert.

	Navn	Kommune	Type skole
1	David	X	Ungdomsskole
2	Elisabeth	X	Ungdomsskole
3	Kristine	X	Ungdomsskole
4	Lars	X	Barne- og ungdomsskole
5	Tarjei	Y	Ungdomsskole
6	Olav	Y	Ungdomsskole
7	Espen	Y	Ungdomsskole
8	Hanne	Y	Ungdomsskole

*Tabell 1. Beskrivelse av informantene som inngår i studien*

### **4.3 Intervjuguide**

«Forskning handler om å finne gode svar, og gode svar krever gode spørsmål, både når det gjelder valg av ord, formuleringer og stil» (Leseth og Tellmann 2014:90). Studiens intervjuguide er halvstrukturert, eller semi-strukturert. Dette innebærer at en har formulert noen spørsmål i en intervjuguide på forhånd, men at rekkefølgen på spørsmålene og måten

spørsmålet blir stilt på kan variere (Leseth og Tellmann 2014). I tillegg til de fastsatte spørsmålene var det ofte nødvendig å stille oppfølgingsspørsmål omkring temaer som informantene gjerne ville snakke mer om, eller som vi ønsket at informantene kunne utdype. Slike temaer dukket ofte opp som en videreføring av de allerede formulerte spørsmålene og jeg anser dette som en fordel med tanke på at samtalene opplevdes som mer åpne.

Selv om intervjuguiden ikke ble fulgt til punkt og prikke i alle tilfeller fungerte den som et viktig hjelpemiddel ved å holde fokus på det jeg skulle utforske (Leseth og Tellmann 2014). En åpen intervjuguide med overordnede spørsmål ble på forhånd tilsendt informantene slik at de hadde mulighet til å sette seg inn i tematikken vi skulle ta opp i dybdeintervjuet, uten at dette var noe krav fra min side. Informantene hadde forberedt seg i varierende grad ut fra denne intervjuguiden.

Intervjuguiden er basert på mine to forskningsspørsmål, samt tidligere forskning på temaet som jeg har blitt kjent med under arbeidet med denne oppgaven. Den består av tre ulike deler hvor den første delen er en oppvarmingsdel (Tjora 2013). Her bes informantene fortelle om sin yrkes- og utdanningsbakgrunn, i tillegg til spørsmål knyttet til skolens område og elevsammensetning. Poenget med en slik del er at spørsmålene skal være uformelle og ufarliggjøre situasjonen for informanten samtidig som det gir viktig informasjon om informantene, deres situasjon og omgivelsene (ibid.).

Den andre delen inneholder det som kan betegnes som kjernen i en intervjuguide. Her oppfordres det til refleksjon fra informantenes side og er derfor litt mer krevende (Tjora 2013). Spørsmålene i denne delen ble delt opp i undertemaer som kvalitet i skolen, krav og forventninger, verdisetting av lærere og ansvarliggjøring. Målet er å få informantene til å åpne seg om oppfatninger, erfaringer, meninger og begrunnelser om temaet som undersøkes (Leseth og Tellmann 2014).

Intervjuene ble så avrundet med en siste del av enkle spørsmål som for eksempel om informantene hadde noe å legge til, om det var noen spørsmål som var uklare og om det var noen spørsmål de hadde regnet med å få som de ikke fikk. Avrundingsspørsmål er ment å lede oppmerksomheten bort fra refleksjonsnivået og videre normalisere situasjonen mellom intervjuer og informant (Tjora 2013). Flere av informantene bidro med viktig informasjon i denne delen av intervjuet, noe som tyder på god refleksjon underveis i dybdeintervjuene.

#### 4.4 Gjennomføringen av intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført i tidsrommet mellom april og mai 2018. På grunn av travle hverdager fikk rektorene, så langt det lot seg gjøre, selv bestemme tidspunkt og dato for intervjuene. For enkelthetens skyld ble intervjuene også gjennomført på informantenes arbeidsplass. Gjennomføring av intervju i kjente, trygge omgivelser har vist å gi positiv effekt på informantenes bidrag under intervjuet (Tjora 2013). Ettersom intervjuene ble gjennomført på rektorenes egne kontorer eller møterom på skolen unngikk vi i tillegg unødvendig mye støy og forstyrrelser.

Jeg gjennomførte mine intervjuer i samarbeid med Anna Rapp, ansatt ved institutt for lærerutdanning. Ettersom hun har god erfaring med slike situasjoner gjorde dette også meg tryggere og ga meg en større ro i intervjusettingen. Tjora (2013) argumenterer for at det å være to i en slik situasjon er en fordel ved at det gjør det mulig for den ene å konsentrere seg om intervjuguiden, stille spørsmål og følge med på hva en allerede har gått over. Det er også viktig å stille enkle, klare spørsmål og unngå bruken av fagterminologi for å unngå misforståelser (Leseth og Tellmann 2014). Bruk av begreper som informanten selv ikke ville benyttet seg av kan i tillegg påvirke informantenes ordvalg (Tjora 2013).

Den interaksjonistiske sosiologien har vist oss hvordan aktører i alle sosiale sammenhenger handler og ytrer seg på grunnlag av hvordan de, bevisst eller ubevisst, forestiller seg at dette vil påvirke den sosiale situasjonen (Tjora 2013). Av den grunn er det viktig å ha med seg en forståelse av interaksjon når man går inn i en intervjusituasjon. Intervjueffekten innebærer at informanter kan forsøke å unngå å svare «feil» på forskerens spørsmål (Hellevik 2002). Dette handler blant annet om at informanten ønsker å fremstille seg på best mulig måte. Ettersom temaene som ble tatt opp under intervjuene er noe informantene var komfortable med og hadde mye kunnskap om, opplevde jeg sjeldent slike usikkerhetsmomenter.

Det ble under alle intervjuene brukt lydopptaker. Dette gir en ekstra sikkerhet om at en får med seg alt som blir sagt og gjør det lettere å konsentrere seg om det som faktisk blir sagt for å kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål. Bruk av lydopptak sørger også for god kommunikasjon og flyt i intervjusituasjonen (Tjora 2013). Det er imidlertid viktig å alltid eksplisitt spørre om det er greit for informanten at en benytter seg av lydopptak, noe som ble gjort i samtlige intervjuer. I enkelte situasjoner kan man oppleve at informanter begrenser seg under opptak av intervjuet (ibid.), og dette er noe jeg erfarte i enkelte situasjoner ved at informantene kom med enda mer informasjon så fort lydopptaket var avsluttet.

## **4.5 Min forskerrolle**

Jeg har fra starten av dette prosjektet hatt noen forutinntattheter angående temaet ettersom begge mine foreldre er lærere. Dette førte i begynnelsen til en skjevhet i måten jeg så på lærerrollen, men gjennom dette prosjektet har jeg måttet lære meg å se flere sider av samme sak og forholde meg mer distansert til informasjonen jeg jobber med. Dette trenger heller ikke nødvendigvis være et stort problem hvis man som forsker forsøker å bryte ned etablerte forståelsesrammer og egen kunnskap om temaet som studeres (Leseth og Tellmann 2014).

Et viktig aspekt ved forskerrollen gjelder asymmetri mellom forsker og informant (Leseth og Tellmann 2014). På den ene siden kjennetegnes intervjusituasjonen av en bestemt rollefordeling mellom deltager og intervjuer, ved at intervjueren stiller spørsmål og styrer dialogen «ut fra sitt forskningsformål og kontrollerer situasjonen» (Leseth og Tellmann 2014:87). På den andre siden er alle mine informanter ansatt i lederstillinger og har høy utdanning. I utgangspunktet kan det tenkes at min tilstedeværelse kan ha påvirket fortellingene informantene delte, og eventuelt også hva de unnlot å dele. Jeg opplevde imidlertid ikke meg selv som verken underordnet eller overordnet i intervjusituasjonen. Det at intervjuene ble gjennomført sammen med en forsker med lengre og bredere erfaring enn meg kan ha bidratt til dette.

I tillegg kan det forekomme en form for asymmetrisk formalisme ved at informantene forventer en formalistisk situasjon med spørsmål og svar (Tjora 2013). Ettersom dybdeintervju er hovedkilden til informasjon i denne studien krevde dette at informantene gikk inn i dybden og reflekterte rundt temaene som ble tatt opp, og at jeg med dette kunne oppnå en relativt fri samtale. De aller fleste informantene svarte svært utfyllende, men i noen tilfeller var gode oppfølgingsspørsmål nøkkelen til å få gode svar. Mange ting kan ligge bak korte besvarelser, blant annet personlighet eller følelser av ubehag hos informanten.

## **4.6 Analysearbeidet**

Å analysere datamaterialer handler generelt sett om å tilføre noe mer, eller å «løfte» det empiriske datamaterialet (Leseth og Tellmann 2014). Det handler rett og slett om å overføre ord og handlinger for at fenomener eller hendelser skal bli mer håndgripelige (ibid.). Mitt arbeid med analysen har hele tiden foregått parallelt med datainnsamlingen. Jeg skriblet notater under og etter hvert intervju. Dette kunne omhandle utsagn jeg oppfattet som spesielt interessante, omgivelsene på skolen hvor intervjuet ble gjennomført og andre ting jeg la merke til som dukket opp underveis. Det var altså ikke noen spesiell struktur på dette arbeidet,



men tanker jeg gjorde meg underveis i intervjusituasjonen som det var viktig å få ned på papiret mens det enda var ferskt i minnet.

Etter denne innledende fasen i analysearbeidet startet jeg med transkriberingen. Dette arbeidet ble påbegynt allerede mens jeg fortsatt var i prosessen med dybdeintervjuene. Alle intervjuene ble transkribert i sin helhet, og ved å gjøre dette løsriver man datamaterialet fra sin opprinnelige sammenheng, altså intervjusituasjonen (Leseth og Tellmann 2014). Dette fungerer som en *dekontekstualisering* av datamaterialet (ibid.).

Fra selve intervjuet til transkripsjonen vil det største tapet være visuelle ledetråder og informasjon om stemningen under intervjuet (Tjora 2013). Av den grunn vil det være viktig med utfyllende feltnotater underveis i denne prosessen. Jeg valgte å transkribere ordrett, men på bokmål i stedet for dialekt for å sikre full anonymitet ettersom informantene også er anonymisert på kommunenivå. Informantene har i tillegg fått fiktive navn.

Målet med en kvalitativ analyse er å gjøre det mulig for en leser av den aktuelle forskningen å øke sin kunnskap om forskningsfeltet uten å selv lese gjennom datamaterialet (Tjora 2013). Det er svært vanlig å skille mellom ulike nivåer av en analyse. Katrine Fangen (2010) nevner tre slike nivåer; førstegradsfortolkning, andregradsfortolkning og tredjegradsfortolkning. Førstnevnte omhandler de aller første fortolkningene en gjør som forsker. Her ønsker man gjerne å være så nær informantenes ord og begreper som mulig. Problemet med å kun benytte seg av det tidligste nivået, førstegradsfortolkning, vil være at en begrenser seg til beskrivelsen av enkeltsituasjoner (Leseth og Tellmann 2014). Den andre graden av fortolkning er derfor viktig i en analyse for å kunne overskride det spesielle, og fokusere på det generelle. Dette handler om å gjøre situasjonen sammenlignbar med andre situasjoner eller hendelser (Fangen 2010). Tredjegradsfortolkninger går enda et steg lengre med å ikke bare fortolke materialet, men i tillegg stille seg kritisk til dem og lete etter skjulte meninger (ibid.).

Utgangspunktet for analysen i denne studien er en deduktiv, eller nedadgående, hvor man arbeider utfra teorier mot det mer empiriske (Tjora 2013). For å bearbeide datamaterialet har jeg valgt å benytte meg av en tematisk analyse.

#### **4.6.1 Tematisk analyse**

I denne delen av forskningsprosessen måtte jeg ta et valg mellom en personsentrert analyse og en temasentrert analyse. Mens personsentrerte tilnæringer i all hovedsak fokuserer på enkeltpersoner eller grupper av personer, er det i en temasentrert analyse *temaene* som er av

interesse. Dette valget omhandler hva en ønsker å vektlegge når det kommer til fremstillingen av resultatene (Tjora 2013).

Jeg valgte å strukturere min analyse tematisk. Denne tilnærmingen innebærer at en studerer informasjon om hvert tema på hver av deltagerne (Thagaard 2003). Videre har jeg benyttet meg av *koding*, med vekt på å opprette koder, eller ord og uttrykk, som beskriver avsnitt i datamaterialet (Tjora 2013). For å unngå at analysen var alt for bundet av min teoriforståelse benyttet jeg meg *tekstnære* koder. Analysen er delt opp i to kapitler, ett for hver av de to kommunene. I hvert kapittel blir det tatt opp temaer knyttet til organisering og styring, ledelsen ved skolene, kvalitet i skolen, rektors krysspress, og belønnings- og premieringsordninger. I tillegg har jeg utarbeidet en modell (s. 23) for å sette kodene i system, og for å forenkle analysearbeidet.

#### **4.6.2 Sammenlignende analyse**

Et grunnleggende premiss i en caseanalyse er å ha et sammenligningsgrunnlag. Nærmest uansett om vi er interessert i en empirisk case, begrep, samfunn eller regime, så er det av strategisk interesse å få fram et mot-case, alternativt det Sohlberg og Leiulfsrud (2017) betegner som «anti-space» i forbindelse med begreper og teorimodeller. Gjennom kontraster og et komparativt blikk er det av interesse å få fram både det allmenne og det partikulære.

Thomas Hylland Eriksen (2006:44-47) skiller mellom fire ulike former for sammenligning; oversettelse, kontraster, universalier og kvasiexperiment. Min analyse bærer preg av kontraster i det at jeg forsøker å etablere skiller, i tillegg til å lete etter fellesnevnerne mellom de to casene.

#### **4.7 Forskningsetikk**

«Metodevalg er også etiske valg» (Leseth og Tellmann 2014:188), og forskerens forpliktelser kan sammenlignes med profesjonelle forpliktelser (ibid.). Tjora (2013) argumenterer for at tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet er viktige aspekter som preger kontakten forskere har med informantene, eller representantene for casene. Leseth og Tellmann (2014) mener den overordnede etiske forpliktelsen hos forskere er å søke etter sannheten. Dette innebærer at funnene og resultatene fra undersøkelsen skal være riktige og gjenkjennelige, og at de skal ha blitt til gjennom systematiske og transparente fremgangsmåter.

Det første jeg som forsker gjorde i møtet med informantene var å dele ut informasjonsskriv som ga kjennskap til formålet til studien, hva deltagelsen innebar og hva som ville skje med

informasjonen vedrørende informantene. Dette omhandler prinsippet om informert samtykke, forskerens informasjonsplikt og frivillig deltagelse. Etter tildelingen av informasjon signerte informantene en samtykkeerklæring. Min studie er godkjent av personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (se vedlegg 3 s. 77), og er derfor i tråd med deres retningslinjer.

Selv om temaet «verdisetting av lærerrollen» ikke regnes som spesielt sensitivt kan det likevel hende at blant annet politiske synspunkter og konfliktområder knyttet til skoleeier og rektor, eller lærerne og rektor kommer frem. En viktig del av etikkspørsmålet når det gjelder intervjuer knyttes til presentasjonen av datamaterialet. Dette omhandler spesielt anonymisering av informanter (Tjora 2012). I forskningen befinner vi oss i en form for *intersubjektiv situasjon* (ibid.) hvor de spesifikke intervjuobjektene er av mindre interesse enn teksten som produseres.

#### **4.8 Vurdering av studiets kvalitet**

Refleksivitet innebærer en tolkning av vår egen tolkning i den forstand at den som forsker må være bevisst på hvordan egne tolkninger påvirkes av politiske og kulturelle synspunkter, muligheter og omgivelser (Tjora 2013). Ettersom det i kvalitativ forskning ligger en erkjennelse av at nøytrale og objektive observasjoner ikke er mulig, øker viktigheten av denne kompetansen. All forskning vil dermed preges og begrenses av forskerens posisjon og de brillene en går inn i forskersituasjonen med (Leseth og Tellmann 2014).

Dette innebærer en forståelse om at de spørsmålene en stiller informantene i intervjusituasjonen påvirker hvilke sider av verdisseting av lærerrollen som kommer frem. Med en annen type, eller flere, spørsmål ville det kanskje kommet frem variasjoner innenfor tematikken som ikke viser seg i nettopp denne studien. Videre kan det også tenkes at en annen teoretisk inngang hadde kunnet avsløre andre sider ved forskningsmaterialet.

I kvalitative studier er det av interesse å stille seg spørsmålet om resultatene hadde blitt de samme dersom en annen forsker fulgte nøyaktig samme prosedyre. For å styrke påliteligheten i kvalitativ forskning er det derfor svært viktig å redegjøre for forhold internt i studien (Tjora 2013). Dette understreker viktigheten av et grundig og transparent metodekapittel. Også utvelgelsen av informanter, og relasjonen mellom forsker og informant kan påvirke påliteligheten.

Man kan skille mellom flere ulike typer av generalisering i kvalitativ forskning; neutralistisk generalisering er å gjøre godt nok rede for detaljene i studieobjektet at leseren selv kan vurdere overførbarheten; moderat generalisering hvor det er opp til forskeren å beskrive situasjonene hvor resultatene vil kunne være gyldige; og konseptuell generalisering hvor man utvikler konsepter, typologier eller teorier som vil kunne ha relevans i andre caser (Tjora 2013). En analytisk generalisering innebærer en vurdering av i hvilken grad funnene fra én studie kan brukes som rettesnor for hva om kan skje i en annen, lignende situasjon (Leseth og Tellmann 2014). Mine funn i denne studien kan ved hjelp av analytisk og konseptuell generalisering (Tjora 2013) være overførbare til lignende forskning og situasjoner. En analytisk generalisering innebærer en vurdering av i hvilken grad funnene fra én studie kan brukes som rettesnor for hva om kan skje i en annen, lignende situasjon (Leseth og Tellmann 2014).

#### **4.9 Kasuskommunene**

De påfølgende kapitlene vil ta for seg analysen av de to kasuskommunene i undersøkelsen. Begge kapitlene vil bestå av analysekategorier knyttet opp mot teori og tidligere forskning for å belyse de to forskningsspørsmålene:

- 1) *Hvordan forholder rektor seg til verdisetting av kompetanse hos lærere i grunnskolen?*
- 2) *Hvordan håndterer rektorer verdisetting i lys av motstridende krav og endringer i omgivelsene?*

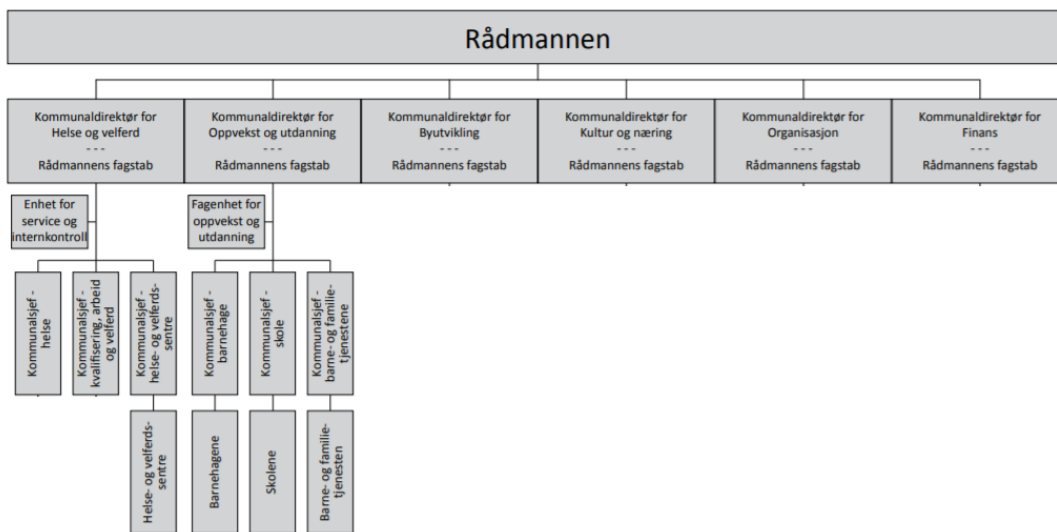
Kapitlene vil starte med en kort beskrivelse av kommunen basert på offentlige kommunale rapporter og til informantenes egne betraktninger. Opplæringsloven § 13-10 *Ansvarsomfang* sier at det skal utarbeides en årlig rapport om tilstanden i grunnskoleopplæringen (Utdanningsdirektoratet 2011). Som et minimum kreves det at kvalitetsmeldingen omtaler læringsresultater, frafall og læringsmiljø. Dette er en del av skoleeiers plikt til internkontroll og vurdering (ibid.). I tillegg er alle skolene forpliktet til å arbeide etter gjeldende læreplanverk, lovverk og forskrifter. En del krav er derfor pålagt rektor og skolene fra nasjonalt hold og vil være felles for begge kommunene. I tråd med antagelsen om at omverdenen påvirker skoleverdenen vil jeg i følgende kapitler gå strukturert gjennom kommunenes organisering og styring, rektor- og lærerrollen, samt verdisetting, ulike måter å anerkjenne og arenaer for anerkjennelse. Avslutningsvis vil de inneholde en sammenfatning.

## 5.0 Kommune X

Dette kapittelet bygger på informasjon fra rektorene i *Kommune X* og styringsdokumenter som peker mot at det som tillegges verdi samsvarer med en pedagogisk tilnærming og skoleverkets tradisjonelle normsystemer. Kapittelet inneholder en analyse av hvordan rektorer i *Kommune X* forholder seg til verdisetting av lærerrollen.

### 5.1 Om kommunen: Organisering og styring

*Kommune X* sin hovedprioritering innenfor utdanningsfeltet er «å styrke det helhetlige læringsløpet fra barnehage til videregående opplæring» (Kvalitet- og utviklingsmelding 2017). Gjennom innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble det slått fast at ansvar skulle fordeles på flere aktører (Aasen og Sandberg 2010), og en viktig endring som har skjedd de senere år i kommunen er skiftet fra en tonivåkommune til flernivåkommune. Dette er mest synlig i utdanningssektoren gjennom innføringen av avdelingsledelse, samt flere ledd mellom rådmannen og skolene.



Figur 2: Organisering i Kommune X

Avdelingsledelse innebærer som regel delt personalansvar hvor rektor sitter med det overordnede ansvaret, mens avdelingslederne har ansvar for hvert sitt klassetrinn. Dette, samt flere nivåer i styringen oppover i systemet, endrer en del av samspillet mellom de ulike nivåene og samhandlingen mellom rektor og lærerne.

«Kommunen har jo inntil ganske nylig vært en tonivåkommune og det vil jo si at du har, du har jo egentlig bare to ledernivå, det er rådmannen og det er enhetslederen. Det er ingenting imellom. Nå med innføringen av avdelingsledere som kom inn i august og kommunalsjef som kom i fjor januar eller noe sånt, så har man jo egentlig gått litt bort fra det. Og det betyr det at i oppvekst og utdanning, i rådmannen, altså under kommunaldirektøren så ligger det nå ganske mye folk» - Lars

Disse opplysningene illustreres av Figur 2 på foregående side. I tillegg anses målstyring, i tråd med Stortingsmelding nr. 37 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1991), som det overordnede styringsprinsippet i kommunen. Dette innebærer som tidligere nevnt krav om dokumentasjon på sammenhenger mellom mål og resultat, samt en fristilling av middel for å nå disse målene. «New Public Management-bølgen» vektlegger denne formen for styring og oppleves for informantene som en form for tillit både økonomisk og styringsmessig.

«Og da sier kommunen, at du skal ha fasthet i disse målene her. Du skal ha frihet i forhold til tilnærming, altså du velger selv hvilke tiltak du vil iverksette for å nå dem og hvordan du vil nå målene. Og så gir de oss tillit i forhold til økonomi, og det betyr at vi får tildelt et årsbudsjett i forhold til antall elever på skolen og kompleksiteten i skolen for øvrig og også veid noe opp imot en sosioøkonomisk faktor. Og så får vi lov til å bruke de pengene som vi vil» - David

Målstyring er et kjennetegn på det som kan kalles et administrativt styringsperspektiv med påfølgende kontroll, og flere har observert en brytning mellom dette og et profesjonsstyringsperspektiv som kan sies å være mer tradisjonelt rettet (Jordfald et al. 2009). Likevel, som en av informantene påpekte, skiller kommunen seg fra dette perspektivet når det gjelder fokus på resultatinformasjon.

«Hvis du sammenligner på et nasjonalt perspektiv da, så er jo kommunen, og det har med politisk regime å gjøre rett og slett, altså, det har vært et regime i kommunen i mange, mange år som har vært lite opptatt av kvantifiserbare resultater i forhold til andre steder. Og det preger skolen» - Lars

Når man ikke bruker resultater som kvalitetssikringssystem, kan man hevde at dette foregår gjennom en slags «kulturell kontroll» (Jordfald et al. 2009).

Påvirkning utenfra kommer i flere former og fasonger enn «nyliberalisme» og NPM, selv om dette ser ut til å være hovedfokuset i debatten om skolestyringens retning. Alle ungdomsskolene i kommunen er deltagere i den nasjonale satsningen «Ungdomstrinn i utvikling», og har siden 2016 satset stort på IKT og digitale verktøy.

«Det er klart at her er en del strukturer, ikke sant, som også legger føringer, som ikke er skoleeier nødvendigvis. Og da tenker jeg på disse her såkalte støttesystemene som egentlig preger, det har jeg prøvd å ta opp i andre sammenhenger også, at de som egentlig legger de største føringene for utvikling i skolen akkurat nå, det er IT-sjefen» - Kristine

Dette innebærer blant annet at meldeboka er innført som digitalt kommunikasjonsverktøy som et ledd i styrkingen av kommunikasjonen mellom skole og hjem, og har ført til en påvirkning på en rekke områder. Hvordan lærerne samhandler seg imellom, interaksjonen mellom lærer og elev, og arbeidsmåter er noe av det som påvirkes av slike føringer, men ikke nødvendigvis på en negativ måte.

«Men dette her med at vi alle sammen er inne i dette her Google-systemet har endret måten lærerne samhandler og deler en del ting på for eksempel. De deler i mye større grad tekster og undervisningsopplegg, og det endrer også måten de underviser på, måten de samhandler med elevene på, måten de får inn tekster på, måten de jobber med ulike ting» - Kristine

Disse føringene på skolens virksomhet har ført til en utvikling en ikke føler en har kontroll over som rektor, og at ting skjer uten at rektorene har gjort, sagt eller ønsket noe som helst.

Heinz-Dieter Meyer og Brian Rowan (2006) trekker blant annet frem at en mer sentral rolle for utdanningsinstitusjonen i samfunnet kan hevdes å ha endret den institusjonelle virkeligheten i utdanningssystemet. Dette innebærer at omgivelsene vil ta en sterkere rolle i styringen av utdanning, noe disse fortellingene viser til.

### **5.1.1 Ledelsen ved skolene**

I 2015 ble det utarbeidet felles periodemål for alle grunnskolene i kommunen. De innebærer at barn og unge utvikler tilfredsstillende grunnleggende ferdigheter, at barn og unge har gode læringsmiljøer, at flere barn og unge får hjelp og støtte i de ordinære tilbudene og at samarbeidet med foresatte styrkes (Oppvekst og utdanning 2016). Denne formen for styring ved hjelp av fastsatte mål kan sammenlignes med tidligere styringsmodeller:

«Det er den samme avtalen som gjelder over en fireårsperiode, og det gir oss en fantastisk ro til å jobbe ordentlig. Tidligere så fikk vi nye mål, nye mål, nye mål, hvert år, hvert år, hvert år, og det er klart at vi rakk ikke engang ta den vurderingene av de gamle målene før vi var i gang med å utforme nye, så det var et kjempestress» - David

Disse målene er en del av en enhetsavtale som utformes for hver enkelt skole i samarbeid med kommunen. Tidligere ble avtalen kalt en «lederavtale», men dette skapte en kunstig tanke om at det kun skulle være rektor som stod ansvarlig for at skolen når disse målene. Det har blitt

påpekt at et skifte av navn var hensiktsmessig for å skape eierskap hos lærerne, ikke bare hos rektor. En slik kontrakt er et kjennetegn på standardiseringen og den sentraliserende effekten av NPM.

«Årsaken til at de skiftet navn er jo det at der her er en avtale som gjelder hele enheten. Og så ble det veldig kunstig for lærerne at de skulle forholde seg til min lederavtale, ikke sant, den er jo din den. Så det der med at vi gjør det sammen, og at dere er redskapene for at vi skal få til dette her, at det ikke nødvendigvis bare henger på meg dette her, det tror jeg var årsaken til at det ble kalt enhetsavtale» - Elisabeth

Det er i dag BI som er det største tilbudsgiveren av rektorutdanningen (BI 2014). Et relevant aspekt som angår hva som anerkjennes og tillegges verdi i et komplekst yrke som lærerprofesjonen kan delvis ligge i rektors utdanning og verdier. For noen av rektorene i *Kommune X* er det ikke lederutdanning som kommer i første rekke.

«Jeg har ingen master i skoleledelse jeg da, slik som det er vanlig at man har i dag. Men nå ser jeg ikke helt at det er nødvendig for meg den tiden jeg har igjen å jobbe nei» - David

Rektorene som hadde videreutdanning innenfor ledelse hadde ikke tatt sin utdanning ved BI, men gjennom kommunale ordninger ved universitet eller høgskole. Selv om trykket for å ta videre utdanning virket relativt beskjedent, hadde alle rektorene bred erfaring i skoleledelse før de ble tilsatt som rektor.

## **5.2 Kvalitet i skolen**

Kommunen vektlegger tre ulike former for kvalitet i sin offisielle kvalitetsrapport; strukturkvalitet som beskriver for eksempel rammebetingelser og ressursbruk, lærertetthet, sykefravær, skolestruktur og spesialundervisning; prosesskvalitet som omfatter læringsmiljø, læringens innhold, metodisk tilnærming, rutiner og retningslinjer, anvendelse av kompetanse og utviklingsmuligheter; og til slutt resultatkvalitet som da er målet med det pedagogiske arbeidet, hva elevene har lært og den kompetansen de har oppnådd (Oppvekst og utdanning 2016). Alle disse aspektene knyttet til kvalitet ble nevnt av rektorene i løpet av dybdeintervjuene.

«En god lærer er en som har både fagkompetanse og metodekompetanse og relasjonskompetanse. Du må kunne faget ditt, du må vite hvordan du skal formidle for å nå, du må ha et passe antall verktøy i verktøykassa di, og du må vite hvordan du bygger relasjoner med unger sånn at du ser helheten» - Elisabeth



Kvalitetsindikatorerne som oftest ble nevnt av rektorene i *Kommune X* er faglighet og relasjonskompetanse, mens de i mindre grad er opptatt av resultat kvalitet. Selv om noen informanter nevnte nytteverdien av slike mål, var de likevel opptatt av å påpeke at dette var noe som kom i andre rekke, bak de tradisjonelle pedagogiske verdiene som norsk skole så ofte kjennetegnes av.

«Altså, kvantifiserbare læringsresultater er jo en indikator, det er det jo. Og du kan ikke starte opp en gjeng førsteklassinger, så sende dem ut av fjerde uten å ha lært å lese og så si at du har drevet god skole. Det går ikke. Men det er veldig mange andre ting også. De viktigste tingene kan ikke måles, så kvalitet i skolen, ja, siden du liksom skal, da tenker jeg mer sånn, at det er summen av trivsel, læringsutbytte og omsorg elevene opplever» - Lars

Han fortsetter med å plassere seg selv i landskapet debatten om kvantifiserbare mål og resultater angår og nevner flere ting som ikke kan måles som for eksempel kreativitet, trivsel, samarbeid og sosial omsorg.

«Jeg er nok innenfor en slags fold, men jeg er nok litt på, jeg er nok litt mindre glad i og mindre opptatt av kompetansemål og kvantifiserbare resultater enn snittet, det er jeg nok tror jeg. Og det betyr ikke at jeg ikke synes det er viktig med kompetanse, men ja» - Lars

Med andre ord samsvarer rektorenes svar på spørsmål knyttet til kvalitet i skolen med tradisjonelle, profesjonelle kjerneverdier. Samtlige lærere snakket ned resultatfokuset i skolen, men noen forsøkte å nyansere bildet med å snakke om balansen mellom det kvalitative og det kvantitative.

«Så jeg tenker at hvis jeg skulle, fra mitt ståsted, så tenker jeg at det kunne egentlig vært en bedre balanse her fordi at selv om i disse tider, ikke sant, snakker veldig mye om et sånt resultatfokus og et målfokus, så likevel er jeg med de på at det er viktig å ivareta trivsel og samhold og de bitene der, men jeg ønsker at vi i større grad kunne profesjonalisert oss på hvordan lærer barn, hvordan lærer ungdommer, og hvordan kommer vi, får vi til et større faglig fokus, balanse i det. Så den har jeg prøvd å luften litt etter at jeg kom» - Rektor 3

Skolesystemet inkluderer mange aktører med ulike meninger om hva kvalitet er og hva som kjennetegner en god skole og ikke minst en god lærer. Rektorene opplevde i stor grad en enighet om hva som er en god lærer mellom aktører både «ovenfra» og «nedenfra». Likevel er det ett viktig punkt hvor skoleeiers oppfatning til en viss grad skiller seg fra de øvrige aktørenes syn:

«Men det er klart, skoleeier er jo også opptatt av kvalitet på den måten at det skal være gode resultater. Det er det jo ikke noen tvil om» - Elisabeth

Rektorenes syn på verdisetting sammenfaller med en normorientert institusjonalisme hvor et overordnet mål er å bevare fellesskapet i organisasjonen (Høyer et. Al 2016). Denne retningen innebærer en vektlegging på sosialiserte handlingsnormer og åpner for at individer kan handle tillitsfullt og uavhengig av egeninteresser.

«Jeg verdsetter tilstedeværelse, og da tenker jeg både fysisk og mentalt ja. Du skal være tilstede for elevene dine, du skal kunne kommunisere med elevene dine, du skal ha en god relasjon til elevene dine og så skal du ha en faglig standard syns jeg, sånn at man har et bevisst forhold til læreplanen og til de kompetansemålene som ligger der, og så skal man ikke gjøre seg til slave av den. Man skal ha en frihet, man skal også ha en, kall det en personlighet da. Du skal få lov til å fargelegge arbeidet ditt litt som den du er selv» - David

Et viktig kjennetegn når det gjelder skolens verdisystem omhandler hvilke kontrollmekanismer og kvalitetssikringsordninger som er til stede i organisasjonen. Selv om alle rektorene opplever en stor grad av frihet, eller «frihet under ansvar» som en rektor påpekte, finner man likevel spor av både kontroll og tillit i *kommune X*. Dette er nært knyttet opp mot ulike perspektiver på kvalitet. En av kvalitetssikringsordningene rektor benytter seg av opp mot lærerne er det som kalles «skolevandring». Ifølge David er dette «en av de beste måtene å holde seg oppdatert og orientert på hva som foregår i huset og om det har da den nødvendige kvaliteten for å dra det tilbake dit igjen».

I tillegg er det ifølge rektorene enkelt å følge opp kvalitet på det som kalles kvantifiserbare mål. Dette gjelder eksamensresultater og nasjonale prøver, som da gjennomgås på rektormøtet som en del av den skolebaserte vurderingen. Hovedfokuset ligger imidlertid fremdeles på de kvalitative aspektene, noe som kommer frem i denne fortellingen om styringssamtaler som en form for kontrollmekanisme for å sikre kvalitet i skolen:

«Nå har man hatt en del sånne såkalte styringssamtaler, det vil si altså at rådgiver og økonomifolk og en representant da ifra staben er rundt på skolene og snakker kvalitet, men likevel, ikke sant, da er det gjerne de kvalitative bitene man drøfter. På disse her styringssamtalene som man da har årlig, så velger jo skolen gjerne tema selv, noe som man syns man har gjort bra, noe som man tenker å utvikle videre. Og så, de kvantitative dataene, de blir med altså, men de blir ikke lagt veldig vekt på nei, i en måte å snakke om skolen på» - Kristine

Ved siden av innføringen av Kunnskapsløftet har Utdanningsdirektoratets arbeid med å følge opp kommunens og skolens arbeid blitt forsterket. Dette innebærer nettportaler hvor

resultatindikatorer har blitt offentliggjort på en slik måte at allmenheten også kan overvåke profesjonalitet og kommunens arbeid i utdanning (Aasen og Sandberg 2010).

«Så har de etablert noen ting knyttet til denne her, det de kaller for en styringsportal, der de samler en del såkalte styringsdata selvfølgelig. Det går på medarbeiderundersøkelsen og det går fremdeles på nasjonale prøver og det går i tillegg på dette her med fravær» - Kristine

Denne informasjonen følges opp av en kontaktperson, som også foretar skolebesøk. Selv om dette er en form for oppfølging presiseres det at dette overhodet ikke er på kontrollnivå.

### **5.2.1 Rektors krysspress**

Ulike synspunkter på skolen gjenspeiler rådende oppfatninger i samfunnet om hva som bør være innholdet i skolens statlige mandat. Bredden i verdier og mål innebærer et stort handlingsrom når det gjelder hvordan man skal drive sin skole (Berg 1999). I beskrivelser av sin egen lederstil legges det vekt på kvaliteter som ikke-autoritær, emosjonell og verdibasert.

«Jeg kan også klare å på en måte prøve å korrigere atferd til lærerne, men det må skje på en respektfull måte, og det må skje med en type kommunikasjon som gjør at de beholder verdigheten sin. Så at den ikke er spesielt autoritær da, og det tror jeg at de opplever som ok altså, at de blir behandlet med respekt» - Kristine

Dette kan ifølge rektorene bidra til at lederstilen blir mer bevegelig og mindre konsekvent. Dette er noe enkelte lærere synes er helt greit, mens andre mener det ikke fungerer. Andre kjører en noe klarere lederstil:

«Jeg prøver å være tydelig og ryddig oppe i hodet mitt på en slags verdibasert ledelse, sånn at jeg prøver å være veldig bevisst på hva slags verdier jeg synes er viktig. Og så prøver jeg å kommunisere det på inn- og utpust. For eksempel det med måten vi møter unger på, og særlig unger som strever. Det er jeg veldig opptatt av» - Lars

Rektor er i en særstilling når det gjelder verdisetting av lærerrollen ettersom krav både «ovenfra» og «nedenfra» er med på å forme hva som anerkjennes som «riktig» kompetanse. En rektor reflekterte rundt hvor lenge man kan forvente at kvalitet og resultater skal øke:

«Et av målene heter jo at vi skal ha bedre resultater enn året før på de nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk, men om vi ikke, altså, det er jo helt umulig å skulle ha en sånn jevnt stigende resultatkurve på det der. Det er jo akkurat det samme som når vi jobber med redusert sykefravær, så er det grenser for hvor langt ned du kommer på den sykefraværstatistikken, forutsatt at du ikke slutter å rapportere sykefraværet» - David

Kritikken mot resultatjaget viser hvordan rektorene på noen områder kanskje velger å ikke støtte opp under krav fra nasjonalt og kommunalt hold. Som en følge av krysspress kan en snakke om en treghet i systemet når det gjelder implementering av reformer og krav. Ettersom det er hos rektorene mye av fagkompetansen sitter når det gjelder den generelle skoledriften, er kommunen avhengig av å ha dem med på laget for å nå sine målsettinger.

«Rektorgruppa kan jo veldig mye mer om skole enn politikerne for å si det forsiktig. Og det får den effekten at hvis politikerne sier *gjør sånn*, så sier rektor *ja, mhm, ok*, og så gjør de det sånn delvis. Og så kommer det ned i neste ledd til lærerne som sier *jo, ok*. Men hvis ikke det er fulgt av hjertet så blir det ikke vet du» - Lars

Man må med andre ord ha både rektor og lærerne i ryggen som skoleeier for å få gjennomført sine mål. Selv om noe ser ut til å ha innvirkning utad, er praksisen ved den enkelte skole avhengig av hvordan rektor og lærere ser på gjennomføringen.

«Som jeg pleier å si. De kan godt drive og døpe om dette her religionsfaget vårt til KRLE og RLE og holde på å ta bort og sette inn K'en og sånt, men læreren gjør det likt likevel, sorry, det er det som blir effekten. Det er en treghet i systemet» - Lars

Dette utsagnet støttes opp av flere som hevder at kommunen nok kunne tjent på å være litt tettere på og jobbe mer systematisk:

«Nå er det mange ulike typer signaler, og jeg som rektor kan på en måte velge å forholde meg til dem» - Kristine

### **5.3 Belønnings- og premieringsordninger**

I tillegg til spørsmål knyttet til hvilken kompetanse som verdsettes er det også relevant å se på hvordan og på hvilke arenaer dette foregår. Det finnes en rekke måter å belønne og premiere lærerrollen på i norsk skole. Dette kan innebære en synlig incentivstruktur basert på ytre belønningsformer som for eksempel individuelle lønnstillegg og lærerspesialistordningen, en mer implisitt verdisetting som handler om anerkjennelse i form av uformelle, mer tradisjonelle belønningssystemer, eller noe midt imellom.

Den tradisjonelle måten å drive skole på i *kommune X* viser seg spesielt godt i motstanden til individuelle lønnstillegg:

«Og jeg synes det er en skummel vei å gå, å begynne med individuell avlønning for eksempel. I rektorgruppa så har vi det til dels, altså vi har noen individuelle tillegg. Vi blir vurdert på måloppnåelse og får individuelt fastsatt lønn hver eneste gang det er lønnsforhandlinger. Og i meg så skaper det en form for utrygghet i forhold til mine rektorkolleger som jeg ikke aner hva tjener». – David

Den samme motstanden var også veldig tydelig i diskusjonen knyttet til lærerspesialistordningen, som ble beskrevet som en ullen greie som ble alt for lite spesifikk med tanke på hva man faktisk anerkjente.

«Det handler om at det blir, det blir en veldig fare for at det er, det er et kollektivt læringsfellesskap og da skal en være veldig forsiktig med den typen utenom-linja-greier» - Lars.

Ordningen ble heller ikke godt mottatt blant lærerne:

«Når dette her med lærerspesialister kom opp, det tror jeg var første gangen i fjor, veldig negativ reaksjon her. At noen skulle være så mye bedre enn andre. Men nå er det jo kommet med på den siste søknaden til utdanning, så kunne du jo søke om å bli lærerspesialist. Ingen her som søkte» - Elisabeth

Hovedproblemet med denne formen for belønning virker å ligge i at dette er former for en ytre belønning forankret i spesielle egenskaper hos den individuelle lærer. Dette skaper ifølge rektorene en «ustabilitet i gruppa sosialt» fordi det ligger en forståelse om at den enkelte lærer belønnes som en følge av at h\*n skiller seg ut fra resten av kollegiet i positiv forstand. En av rektorene reflekterte rundt hvordan dette kunne blitt akseptert og kom frem til at dette da måtte ha skjedd gjennom en felles forståelsesramme med bakgrunn i å heve statusen og det generelle lønnsnivået til lærerne, altså en forankring i det kollektive. Lønn etter kompetanse er en etablert form for formell belønning i skolesystemet ettersom det ikke setter individer opp mot hverandre:

«De får jo lønn etter kompetanse, og her er det ulik kompetanse, ifra de som er lektorutdannet til de som har adjunktkompetanse, og den er jo akseptert. Det er akseptert det lønssystemet der, for da rangerer vi ikke hverandre, ikke sant, i forhold til hvorvidt du er flink eller flinkere enn, nei, man skal ikke undervurdere det» - Kristine

En annen formell form for verdisetting er lønnstillegg som følge av funksjon. Denne typen anerkjennelse av kompetanse var rektorene i kommunen mye mer komfortable med. Her er det snakk om funksjonstillegg på lønn som kan gis til lærere som påtar seg spesielle oppgaver. Det kan også gis redusert undervisning i denne sammenheng som en form for belønning.

«Jeg er mer opptatt av dette her med funksjonsstillinger og det at man får lønn for å ta på seg noen ekstra oppgaver. Det synes jeg er veldig bra. Jeg synes lønn for, nei, jeg liker ikke det individuelle, den der avlønningen» - David

Det finnes også former for en mer uformell anerkjennelse, som for eksempel å «gi ros» og «en klapp på skulderen».

«Det er nok sånn at, jeg er ikke stolt av dette her altså, men det er nok sånn at en del sånne goder. De jeg ikke opplever at prøver hardt og jobber hardt og prøver å på en måte være på tilbudssiden, de får nok mindre tilbake. Jeg vet ikke om det finnes noe sånn lederteori som heter emosjonell ledelse, men altså, det blir litt sånn. For det handler jo ikke bare om lærerspesialist eller lønn eller hvem som skal få lov til å studere eller sånne ting, det handler også rett og slett om oppmerksomhet, det handler om denne her permisjonen som en lærer fryktelig gjerne vil ha» - Lars

Man kan dele motivasjon for å gjøre en god jobb inn i tre ulike typer; indre, ytre og prososial motivasjon (Kuvaas og Dysvik 2012). I *Kommune X* ble viktigheten av indre motivasjon for å kunne være en dyktig lærer trukket frem.

«For det handler om, jeg tenker at det å være lærer, altså det må være veldig indre motivert. Hvis du skal være en dyktig lærer, ikke sant, så må du være indre motivert. Og så er det jo det, en sånn diskusjon da, på hvor mange sånne ytre motivasjonsfaktorer skal du på en måte legge på lærerne og tro at det virker» - Kristine

Andre vektla det sosiale miljøet og samholdet mellom lærerne som det viktigste når det gjelder arbeidslyst og motivasjon til å gjøre en god innsats. Dette handler om prososial motivasjon, eller et ønske om å etterleve organisasjonens normer og verdier som følge av at man identifiserer seg med organisasjonen (Kuvaas og Dysvik 2012).

«Det som jeg tror er den beste kvaliteten med denne skolen er, når det gjelder lysten til å jobbe her og lysten til å gjøre en innsats, det er det sosiale miljøet, samholdet lærerne imellom, altså personalet imellom». – David

I tillegg til de ulike formene for belønning, finnes det også flere arenaer å gjøre det på. Med innføringen av avdelingsledelse har man som rektor mistet kontrollen over en av de viktigste plattformene for belønning, medarbeidersamtalen, ettersom personalansvaret nå er delt ved de aller fleste skolene i kommunen.

«Jeg prøver å holde liv i disse her medarbeidersamtalene. Selv om vi nå har fått avdelingsledere som går inn og tar den årlige medarbeidersamtalen med folk i sin avdeling, så har jeg hele tiden en åpning for at de kan komme til meg, og at jeg kan sitte og prate med dem og motivere og belønne i hvert fall i kraft av hederlig omtale, om ikke så mye i kroner og øre» - David

## 5.4 Oppsummering

Fokuset i dette kapitlet har vært på rektorene i *Kommune X*, den antatt pedagogisk orienterte kommunen. Når det gjelder organisering og styring i kommunen er det målstyring som fungerer som det overordnede styringsprinsippet i tråd med bestemmelser fra nasjonalt hold. I tillegg har endringen fra en tonivåkommune til en flernivåkommune påvirket verdisetting ved at ansvaret for belønning og premiering har blitt fordelt på flere aktører. Skolekretsen preges for tiden av en stor digital satsning på IKT, noe som er med på å legge ytre føringer for styring av skolen.

Trykket på videre ledelsesutdanning ser ut til å være relativt beskjedent i kommunen. Dette kan til en viss grad ha påvirket rektorenes lederstil og syn på kompetanse og verdisetting. Analysen viser også at faste periodemål, forankret i en enhetsavtale, for mange av rektorene oppleves som frihet og tillit – ikke standardisering og kontroll.

Det som anerkjennes som viktig kompetanse er i tråd med et pedagogisk verdisystem, og analysen preges av tradisjonelle beskrivelser av «den gode lærer» og hva som utgjør en «god skole». Både kommunen som skoleeier og rektorene virker å være lite opptatt av kvantifiserbare målsettinger, selv om rektorene mener kommunen i større grad fokuserer på dette enn dem selv. Viktige kvalitetsindikatorer som nevnes er faglighet og relasjonskompetanse.

Kommunen bærer likevel preg av de senere års utvikling, med en offentlig styringsportal og skolebasert vurdering. I tillegg må kommunen også forholde seg til nasjonale krav, og rektorer opplever i den forbindelse et krysspress mellom forventninger fra kommune, politikere og stat på den ene siden, og lærerne og skolen på den andre. Det nevnes både en form for treghet i systemet og at motstridende signaler fører til at rektorene kan velge og vrake når det gjelder krav og forventninger.

Det er stor motstand i *Kommune X* mot individuelle lønnstillegg og lærerspesialistordningen ettersom dette kan gå på bekostning av det kollektive i skolen. I stedet benytter rektorene seg av funksjonstillegg, i tillegg til mer uformelle belønningsordninger som ros og hyggelige tilbakemeldinger. I henhold til figur 1 (s. 23) plasseres former for verdisetting i denne kommunen i stor grad mot en tradisjonell normbasert form for anerkjennelse, både på formelt og uformelt grunnlag. Oppsummert viser analysen en klar dreining mot tradisjonell verdisetting og belønning.



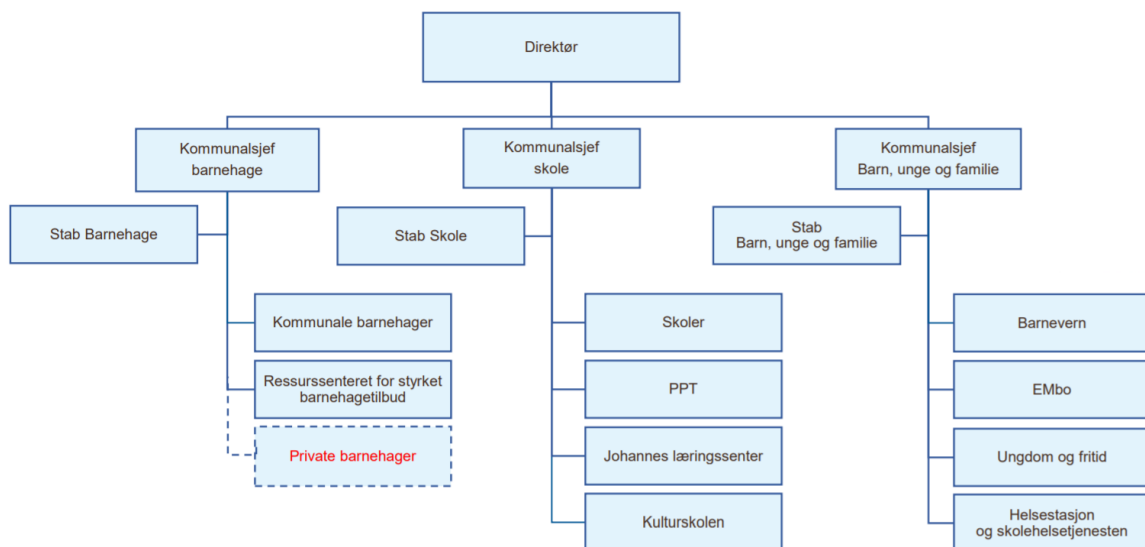


## 6.0 Kommune Y

Dette kapitlet bygger på informasjon om verdisetting av lærerrollen i *Kommune Y*, den antatt markedsorienterte kommunen. Her er det interessant å få frem både kontraster og fellesnevnerne med *Kommune X*, i tråd med komparativ analyse.

### 6.1 Om kommunen: Organisering og styring

*Kommune Y* har i likhet med *Kommune X* et system basert på flere nivåer, noe som bidrar til større avstander mellom beslutningstakerne og de som skal utføre og implementere krav og målsettinger.



Figur 3. Organiseringen av kommune Y

Til tross for at innføringen av ansvar fordelt på flere aktører skulle føre til en klarere rolle- og ansvarsfordeling i skolen (Aasen og Sandberg 2010), har dette ført til en større uklarhet i hvem som egentlig er skoleeier; politikerne eller skolesjefen.

«Skoleeier tenker jo jeg, det er jo faktisk litt vanskelig, for øverst oppe sitter jo politikerne. Det er jo de som sitter med det øverste totale, og nå som de har vært så aktive og der de på en måte har tatt en del signaler, ikke nødvendigvis dra meg men fra andre, som har vært uttalt til skolekontoret mange ganger uten at de har evnet og gjort noe med det, så opplever jeg nok at politikerne akkurat nå er de som sitter i førersetet, i alle fall i perioder» - Tarjei

Alle rektorene er enige at kommunen har svært aktive politikere som ønsker å ha et ord med i laget om skoledrift og utvikling. Dette kan oppleves som både positivt og negativt i den

forstand at de plutselig kan snu om på ting som skolen dermed er nødt til å forholde seg til. Ettersom den politiske styringen er avhengig av hvem som til enhver tid sitter ved makten, vil dynamikken i styringen naturlig nok være i endring store deler av tiden.

«Som sagt, så gikk skolekontoret på en del smeller. Politikerne vedtok ting langt over hodet på og egentlig imot skolekontoret. Så jeg tror de endret litt på strategien og så de måtte samarbeide med politikerne på et tidligere tidspunkt for å få mer helhet i det en driver med. For det forrige kommunestyret sammen med den forrige skolesjefen, det var en helt annen måte å styre på, ikke sant, der skolesjefens ord var lov og oppvekstpolitikerne gjorde som skolesjefen sa. Så det er nok en litt annen maktbalanse nå» - Tarjei

Prinsippene som trekkes fram for å ligge til grunn for alt arbeid i skolen i *Kommune Y* er mangfold, inkludering, tilpasset opplæring, tidlig innsats, gode læringsmiljø og samarbeid mellom hjem og skole (Kvalitet- og utviklingsmelding 2017). Også *kommune Y* har i tråd med bestemmelser fra nasjonalt hold målstyring som overordnet styringsprinsipp. Om dette sier rektorene i kommunen at «skolekontoret kan ikke være med på alt. De kan legge denne overordnede planen og så kan vi finne vår vei innenfor den planen».

I kommunen er det innført fritt skolevalg, noe som betyr at foresatte kan søke om elevplass ved hvilken som helst grunnskole i kommunen. Så lenge det er plass ved den aktuelle skolen får eleven plass. Fritt skolevalg kan i lys av nyinstitusjonell teori ses på som en del av veien mot økt leverandørpluralisme i samfunnet (Meyer og Rowan 2006). Videre fordrer en slik ordning til konkurranse og individuelle frie valg, noe som gjør at ordningen samsvarer med et markedsorientert styringsregime. Ordningen kan ha en viss betydning for skolenes økonomi, og dermed også handlingsrom.

«Men det er klart, nå er vi i en elevsituasjon der vi har vært ganske stabil, så det er klart for skoler som kanskje har mindre elevmasse så blir det fort ja, hvis de mister, vi har jo fått en privatskole, ungdomsskole, og det utgjorde for oss i fjor, så utgjorde det en 5-6 elever, så det utgjør jo litt i kroner og øre» - Olav

I noen tilfeller fører dette også til at skolene i noen grad må drive med profilering og markedsføring, selv om dette ifølge rektorene ikke kan anses som en form for konkurranse mellom skolene.

«Foreldrene har jo en påvirkning der og, for vår del, men da gjelder det å markedsføre skolen, og det gjør vi. Vi er på møter i forkant av det valget de tar og forteller om skolene våre, uten at det er noen konkurranse på det. Men vi forteller dem hva de kan forvente på hver skole, og jeg er

sammen med den andre skolen for eksempel når det er sånne, når ting er aktuelle, at de faktisk har et reelt valg» - Espen

Likevel, påpeker rektorene, står det tradisjonelle nærskoleprinsippet sterkt. Til tross for at kommunen har innført en mer markedsrettet form basert på individuelle valg og tjenesteinnstilling, har dette i praksis lite å si for gjennomføringen av skole i hverdagen ettersom elevene stort sett velger den nærmeste skolen av praktiske årsaker.

### 6.1.1 Ledelsen ved skolene

Skoleledelsens rolle beskrives eksplisitt i kvalitetsplanen for kommunen, og det presiseres at det stilles høye forventninger til resultater og ledelse. Kommunen har valgt styrket skoleledelse som modell for å utvikle sterkere og mer robuste skoleledergrupper for å fordele ansvar på flere aktører. Innføringen av lederteam er ment å gi støtte og veiledning, samt tilbakemelding på utført arbeid hos de ansatte (Kvalitet- og utviklingsmelding 2017). Dette er i tråd med Kunnskapsløftets mål om ansvarsfordeling, i tillegg til det økte fokuset på ledelsesfunksjonen som en del av påvirkningen fra New Public Management (Karlsen 2006; Jordfald et al. 2009).

*Kommune Y* har utviklet en kvalitetsplan ment for å sikre ivaretagelse av kommunens ambisjoner og målsettinger for elevers læring og danning, og i likhet med enhetsavtalen i *Kommune X* gjelder kvalitetsplanen over en fireårsperiode. Her presenteres forventninger til skoleledelsens rolle når det gjelder blant annet kvalitetsvurdering og skoleutvikling (Kvalitet- og utviklingsmelding 2017). Rektors samarbeid med kommunen foregår stort sett gjennom ledersamtaler, hvor tilbakemeldinger og målsetninger blir kommunisert.

«Jeg har jo en ledersamtale og der går de jo gjennom skolens, både budsjetter og medarbeiderundersøkelsen og elevundersøkelsen og alle de der tingene som kan måles, og så diskuterte vi det, og hva blir da neste, altså videre mål for skolen» - Hanne

Dette skiller seg litt fra *Kommune X* og enhetsavtalen. En samtale kan virke mer uformelt og mer løst koblet enn en kontrakt. I tillegg til ansvarsfordeling og ledersamtalene forventer kommunen at skolens ledelse benytter seg av resultater fra kartleggingsprøver, nasjonale prøver, karakterresultater og brukerundersøkelser for å vurdere organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæring på en god nok måte. Skoleledelsen er pålagt å ha god kjennskap til alle skolens resultater.

25 avdelingsledere og lærere begynte i januar 2017 på den kommunale rektorskolen med mål om en fremtidig skolelederstilling (Kvalitets- og utviklingsmelding 2017). Studiet er i regi av

Handelshøyskolen BI og intervjuene jeg foretok viste at alle rektorene har en form for lederutdanning og at noen i tillegg har flere. En av rektorene hadde begge utdannelsene og mente mye var bra med den kommunale rektorskolen, «men der det krasjet fullstendig var den økonomibiten». Heller ikke BI sin rektorutdanning falt helt i smak.

«BI sin, skal jeg være helt ærlig der, så syns jeg den var dårlig, og de forfektet et syn på skole, og lærere spesielt, som jeg ikke syns var veldig greit. Altså, det var veldig mye fokus på styringsrett, og det tenker jeg at er et verktøy som vi har, men som ikke er det første en griper når en skal prøve å få ting til å skje» - Tarjei

I tillegg ble det nevnt at foreleserne var lite skolevante, og brukte en del eksempler som ikke var spesielt relevante i forbindelse med styringen av skole, som ansatte i militæret. I sammenheng med endringen i utdanningen til rektorene, har også oppgavene en må forholde seg til endret seg. En annen rektor beskriver en hverdag med så mange oppgaver at det er en utfordring å få tid til å være pedagogisk leder i skolen.

«Ja, det er jo ulike sykluser som kommer i løpet av året i forhold til det med både klargjøring av undersøkelser og tester som skal gjøres. Du har det formelle i forhold til mobbesaker, faste møter, ansvarsgruppemøter og så har vi, ja så har du det daglige i forhold til vikarer og den daglige driften, få den til å gå opp, oppfølging av sykemeldte, du har bygningsmassen som krever sitt» - Olav

## **6.2 Kvalitet i skolen**

Kvalitetsplanen befester at begrepet kvalitet har flere dimensjoner. Kommunen vektlegger både elevresultater, som karakterer og nasjonale prøveresultater, og elevenes og de foresattes opplevelse av skolen og opplæringstilbudet (Kvalitets- og utviklingsmelding 2017). Til tross for et noe større fokus på kvantifiserbare mål og resultater, er beskrivelsen av kvalitet i skolen, hva som kjennetegner en god skole og hvilke kvaliteter «den gode lærer» har stort sett sammenfallende i de to kommunene. Det er et stort fokus på både det faglige og det menneskelige.

«Grunnen til at vi er her er jo for ungene og for å skape fornuftige, brukbare samfunnsborgere som kan delta i et stort samfunnsmaskineri. Sånn at på en måte det faglige og det sosiale aspektet er hånd i hanske, og du kan på en måte ikke ta det ene ut ifra det andre for da blir det ubalanse» - Tarjei

I tillegg nevnes det at «kvalitet i skolen det er jo elevenes læring», og at «uansett ryggsekk eller det du har med inn i skolen, det skal vi videreføre og formidle eller gjøre bedre».

Rektorene vektlegger et «verdisyn i bunn som gjør at du er glad i ungene uansett hvem de er og hvordan de måtte oppføre seg». Når det gjelder kvalitet i skolen finnes det mange aktører med ulike synspunkter.

«Skolekontoret har mange gode tanker og visjoner, og en veldig god kvalitetsplan for skolen, som jo da og er politisk vedtatt. Men i mange tilfeller så trumfer økonomien alle de gode hensiktene og alle de gode satsningene og det er litt frustrerende» - Tarjei

Ulike syn på kvalitet i skolen påvirker følgelig hvordan ulike aktører prioriterer, og det er en gjennomgående følelse av at kommunen og politikerne ikke forstår praksisfeltet så godt som de burde blant rektorene.

«Deler av skole, men kanskje ikke kompleksiteten i, altså hva er konsekvensen? Hvis vi bestemmer det, hva blir konsekvensen da. Så jeg vet ikke om de klarer helt å se helheten, og det skjønner jeg jo er vanskelig når du ikke, du sitter jo bare med rådgivere som helt sikkert kommer med ulike input. Sånn at vi ser at de ønsker at skolen skal gjøre det bra, og det er kjempeflott, men det er ikke alltid vi er enige i den veien det går eller det tidspunktet eller tidsintervallet vi får på oss eller sånne ting» - Hanne

Skolekontoret og politikerne anses altså, til tross for noen uenigheter i kvalitetsspørsmålet, fremdeles som å være genuint opptatt av skole og spørsmål knyttet til hvordan man skal få til best mulig skole. En annen rektor stiller seg bak denne oppfatningen og oppsummerer at «stort sett så tenker jeg at min opplevelse er at politikerne uavhengig av parti er opptatt av skolen og ønsker at skolene skal ha det bra». Det påpekes også at skoleeier ofte har samme syn på kvalitet, men at det er en kravmentalitet som skiller rektor fra skoleeier i samtalen om kvalitet.

«Ja, jeg gjør jo det. Jeg drar litt på det fordi jeg føler at de kanskje er litt mer, altså skolekontoret, jeg føler jo at det er, det er mer tanker om at det skal måles, altså at det er ting som skal måles ved en lærer og jeg vet ikke om det kommer fra skolekontoret eller om det kommer fra, ja, høyere opp, men det føler jeg jo, at det er mer, jeg har ganske stor tillit til lærerne, men jeg tror at det er, altså når ting skal måles for en lærer, så tror jeg nok det føles som at det ikke er tillit til at de gjør en god jobb og er profesjonelle» - Hanne

I tillegg til skoleeier og kommune har også lærerne sine tanker og ideer om hva kvalitet i skolen innebærer. Rektorene i *Kommune Y* hevder at disse stort sett er sammenfallende med deres egne. «Jeg har nok oppfattet at lærerne har, de aller fleste lærerne her har det samme, et sammenfallende syn på dette» sier Tarjei, men fortsetter med «også er det noen få da som er litt mer fagspesifikke, som på en måte er litt mer låst i sin egen faglige boble».

Skoleeier har ansvar for å sørge for at den skolebaserte vurderingen gjennomføres i samsvar med forskriften, noe som blant annet innebærer at skoleeier skal ha systemer for innhenting av opplysninger som trengs for å vurdere tilstanden og utviklingen innenfor opplæring. Det en ofte opplever at en får pes for som rektor er når økonomien ikke er på plass eller hvis eksamenskarakterene eller standpunktkarakterene ikke er helt som forventet.

«Vi har ståstedsanalyser i hvert fall hvert tredje år som vi skal levere inn resultatene på. Men sånn sett er kommunen ganske resultatfokuseret i forhold til å se på de tingene som er offentlig og mest målbare i forhold til nasjonale prøver, eksamen, standpunkt, grunnskolepoeng, foreldreundersøkelse, elevundersøkelse. Alt dette blir vi målt på hvert år, og det blir ofte avissaker ut av det, på hvem som er på bunn og på topp og sånn» - Espen

Samtidig som rektorene til en viss grad opplever en forventning om gode resultater, meldes det om manglende anerkjennelse hvis ting faktisk går oppover.

«Men du får heller ikke noen tilbakemelding hvis det går bedre og bedre og du gjør store sprang oppover, så jeg tipper at hvis det er noe, eller jeg vet egentlig at det reageres hvis det er dårlige resultater. Men hvis det er veldig gode, så er det ikke så mye skryt å få» - Espen

### **6.2.1 Rektors krysspress**

Ulike oppfatninger om hva som konstituerer en god skole fører til en diskrepans mellom det rektorene blir pålagt å gjøre, og hvordan de mener dette passer inn i praksis. Et eksempel som dras frem er det nasjonale prosjektet knyttet til lærertetthet:

«Til en viss grad, men det er ikke alltid de forstår praksisfeltet. Det er mange ting de ber oss om å gjøre og ha som satsning og fokus som gjerne ikke går helt inn i praksisfeltet i forhold til teorien da. Og nå holder de på med dette med lærertetthet i, altså det er nasjonalt da, men hva vi får og finansieringen av det, det er vanskelig å vite. Det har vi enda ikke fått beskjed om» - Rektor 7

Rektor befinner seg altså i en posisjon i systemet som innebærer at h\*n må forholde seg til skiftende politikk og den faktiske praksisen i skolen. Det kan for eksempel være vanskelig å forholde seg til hoppene som skjer hvert fjerde år, og dette beskrives av rektorene som «frustrerende». Rektors rolle i dette blir å skjerme lærerne fra noen av disse kravene, selv om noe selvfølgelig må gjøres uansett.

«Jeg tror at det er så stort krav om kompetanse på så mange ulike områder, på så kort tid, som gjør at lærerne, de får bare mer og mer ting som skal skje og gjøres, og så blir jo min rolle å på en måte skjerme dem, men jeg må jo gjøre noen ting» - Hanne

Denne strategien er et eksempel på hvordan rektorer avkobler sin praksis fra den formelle strukturen i skolekretsen for å håndtere motstridende krav og løsninger som ikke passer for den enkelte skolen. Videre fortelles det om den uroen som oppstår når man ikke får jobbe i fred og ro med det som skjer i klasserommet og den faktiske læringen.

«For det har vært, og det har nok noe med at det både nasjonalt og lokalt så er det stort fokus på skole. Og når alle ønsker så mye så blir det mange ting på en gang som noen skal gjennomføre, og det er jo lærerne. Og det kjenner de på. Det kjenner jeg på, at jeg føler jeg trykker ned på ting hele tiden» - Hanne

### **6.3 Belønnings- og premieringsordninger**

I *Kommune Y* er rektorene noe mer positive til ytre former for belønning, eller *prestationsbasert belønning* (Kuvaas og Dysvik 2012), enn rektorene i *Kommune X*. Til tross for dette er motviljen til individuelle lønnstillegg i stor grad tilstede, og frykten for at belønning skal bli ansett som et «trynetillegg» er en viktig medvirkende faktor. I tillegg er det ifølge rektorene selv lite å gå på når det gjelder økonomiske tillegg som incentiv.

«Det er lite å hente økonomisk på incentiver, og det kunne jeg kanskje brukt på noen, men jeg bruker minst mulig. Det skaper fort en skeivfordeling og oppfattes som trynefaktor eller andre ting» - Espen

Et alternativ til individuelle lønnstillegg er belønning av enkelte grupper. På kommunenivå har det blitt gjort et lønnsgrep som innebærer at det blir gitt lønnstillegg til alle kontaktlærerne. Dette anses av rektorene som en mer rettferdig ordning, og kan ses på som et slags funksjonstillegg av økonomisk art. Likevel har rektorene i *Kommune Y* blandede meninger om belønning og premiering av funksjoner og roller.

«Det eneste er funksjon som rådgiver og altså, fagledere har vi, men det er så lite at det er nesten ingen som vil ha det. Det er mer at de sier at de tar det for å være hyggelige og at det går litt på rundgang det der» - Espen

Det er i synet på lærerspesialistordningen de to kommunene skiller seg mest fra hverandre. Rektorene i *Kommune Y* er uttalt positive til ordningen, og flere viste misnøye med at deres ansatte ikke hadde fått tilbud om dette.

«Vi har prøvd å få folk med i den lærerspesialistordningen, altså det videreutdanningstilbudet, men kommunen har ikke prioritert oss» - Tarjei

Rektorene omtalte blant annet ordningen som noe «kjempepositivt», og som «karrieremuligheter for lærerne», noe som i stor grad skiller seg fra det overordnede inntrykket rektorene i *Kommune X* hadde.

I tillegg til slike formelle måter å verdsette på, finner vi også her den hverdagslige, uformelle rosen og støtten i kollegiet. Sammenlignet med foregående kommune blir det kanskje i enda større grad her satt pris på initiativrike lærere som viser engasjement og gir det lille ekstra til skolen.

«Men det jeg heller prøver å gjøre er jo at de lærerne som viser initiativ og har en idé. Støtter dem. Lar dem prøve det. Går du på trynet så er det helt greit, det er mye bedre å ha prøvd noe som har gått galt enn at du ikke prøver noe, så det er ingen som på en måte blir spikret til veggen fordi de har prøvd ett eller annet» - Tarjei

Her vises det til belønning og premiering gjennom støtte og å gi frihet til å prøve ut nye ting. Andre uformelle former innebærer «å ta hvert individ på alvor i forhold til at det er ulike personlighetstyper», som en annen informant trakk frem.

Lærerprofesjonen kjennetegnes ofte av en stor grad av felles orientering, og det kan diskuteres om individuelle former for verdisetting eventuelt kan gå på bekostning av fellesskapet. Til tross for dette var rektorene i *Kommune Y* stort sett positivt innstilt til individuell verdisetting. Et viktig stikkord i denne sammenheng er transparens, og rektorene argumenterte for at verdisetting på et individuelt plan er fullt mulig «hvis en er åpen og ærlig og forteller hvorfor den og den får lov til det». Likevel, påpekes det, at «det ikke skal være sånn at noen blir forfordelte i alle sammenhenger, du skal jo på en måte gjøre deg fortjent til det». Premiering- og belønning på individnivå er altså vanskelig, men noe som er ønskelig for rektorene i denne kommunen.

«Ja, jeg syns det er vanskelig. Og det har noe med at, men det er der jeg har lyst til å komme, at vi skal ikke bare ta noen, men det gode fra, altså at de får lov til å vise de gode tingene alle, for det gjør alle. Men jeg syns det er vanskelig, og det har noe med denne utryggheten som jeg sier, så det er en sånn jobb vi må ta på lang sikt da, at det er ok å si at det er jeg god på, for det syns de er vanskelig» - Hanne

Medarbeidersamtalen er en av de viktigste arenaene for verdisetting, men ikke alle rektorene i denne kommunen er like positive til anerkjennelse av lærerne under slike rammer og hevder ordningen bærer preg av formaliteter og uoppriktighet.



«Og så er det selvfølgelig den årlige medarbeidersamtalen, men det er veldig lite, da er du nesten forpliktet til å si noe positivt og det prøver jeg å pakke inn sånn at det ikke virker som om det er noe jeg fant på akkurat der, men prøver å gå gjennom hele året med dem. Og det er en ganske stor og vanskelig oppgave for at det ikke skal virke for ja, platt og falskt» - Espen

I stedes foretrekkes gangene på skolen, friminuttene, og å bare være tilgjengelige for sine ansatte. Konseptet «å ha en åpen dør» virker å være viktig for den dagligdagse anerkjennelsen av lærerne fra rektor, og er noe ansatte virker å benytte seg av i stor grad; «de kommer ofte innom, og da snakker vi jo både om faglige ting og andre ting, og da snakker jeg, da sier jeg litt om hva min tanke om de er, både deres holdninger og sånt». I tillegg nevner én av rektorene en mediestrategi som innebærer å snakke varmt om de ansatte og den undervisningen og læringen som skjer ved skolen når vedkommende figurerer i lokalavisen.

## 6.4 Oppsummering

De kommunale styringsdokumentene viser større fokus på kvantifiserbare måleresultater enn i foregående kommune, og kommunen har blant annet innført fritt skolevalg i tråd med «nyliberalistiske» ideer. Likevel hevdes det at konkurransen mellom skolene er minimal og at nærskoleprinsippet står sterkt.

Det stilles høye krav til skoleledelsen, noe som samsvarer med litteraturen som viser til en økt betydning av ledelse i en godt drevet skole (Karlsen 2006). I tillegg har rektorene i *Kommune Y* stort sett en litt annen utdanningsbakgrunn enn rektorene i *Kommune X*. I førstnevnte kommune har alle skolelederne en form for leder- eller rektorutdanning, ofte i regi av Handelshøyskolen BI. Dette trenger ikke ha påvirket rektorene i veldig stor grad og det ble argumentert for at både den kommunale rektorutdanningen og rektorutdanningen ved BI hadde noen mangler. Spesielt sistnevnte ble kritisert for å forfekte et syn på læreren rektor ikke ville stille seg bak.

Til tross for bakenforliggende antagelser om at den verdsatte kompetansen kom til å skille seg fra den pedagogisk orienterte kommunen i form av en større markedsretting beskriver rektorene stort sett den samme kompetansen i fortellingen om «den gode lærer». De er spesielt opptatt av hvordan det faglige og det menneskelige fungerer samme i en skole. Dette handler om tradisjonelle kjerneverdier i skolen som virker å ha holdt seg godt til tross for et reformtrykk fra omverdenen.

Der det imidlertid uttrykkes en del frustrasjon, er knyttet til oppfølgingen av kvalitet fra høyere hold, samt andre aktørers forståelse av kvalitet i skole. I *Kommune Y* er det en del

usikkerhet knyttet til hvem som faktisk er skoleeier, noe som kan ses i lys av innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 og den medfølgende fordelingen av ansvar på aktører og nivåer (Karlsen 2006). Dette har ført til en relativt lik strategi som den rektorene i *Kommune X* beskrev som en «treghet i systemet». En av rektorene i *Kommune Y* snakker om sin rolle som noen som skjærer lærerne fra stadige krav, noe som er sammenlignbart med krysspresset opplevd av rektorene i det første analysekapittelet.

I motsetning til *Kommune X* er man i *Kommune Y* noe mer positivt innstilt til ytre belønningsordninger som individuelle incentiver, spesielt med tanke på lærerspesialistordningen. Måter rektorer i *Kommune Y* belønner og premierer sine lærere kan i henhold til figur 1 (s. 23) anses som noe mer spredt over modellen enn ordningene for anerkjennelse i foregående kommune. I *Kommune Y* er det fortsatt stort fokus på tradisjonelle måter å anerkjenne lærerne på, men det finnes en noe større tilbøyelighet til å bruke incentivbaserte former for anerkjennelse som motivasjonsfaktor til å utføre en god jobb.

Kort oppsummert finner vi at rektorer i kommunen benytter seg av både formelle og uformelle måter å gi anerkjennelse på, samt både tradisjonell normbasert og incentivbasert anerkjennelse. Lærerspesialistordningen kan ses på som en formell, incentivbasert måte å anerkjenne lærerne på, mens mer tradisjonell, uformell anerkjennelse gir seg til uttrykk i positivt tilsnakk. I tillegg finner vi lønn etter funksjon også i denne kommunen, noe som kan fungere som en formell måte å anerkjenne på med forankring i tradisjonelle normer.

Til tross for antagelsen at en kommune med mer markedsstyring vil føre til mindre grad av frihet og autonomi viser analysen at de løse koblingene er mer fremtredende i *Kommune Y* enn i *Kommune X*. En stor forskjell mellom de to kommunene omhandler hvorvidt individualisme ses på som en trussel mot fellesskapet eller ikke, noe som har påvirkning på hvordan verdsatte egenskaper anerkjennes.

## 7.0 Diskusjon

Oppgavens hovedfokus har vært å undersøke hvordan verdisetting av lærerrollen foregår, med utgangspunkt i to norske kommuner. I oppgavens innledende kapitler ble det skissert to motstridende ideer og narrativer i debatten om verdisetting av kompetanse i læreryrket, men analysen har avdekket langt flere fellesnevner enn forventet. Dette har noen forklaringer som jeg ønsker å diskutere i følgende kapittel. Det teoretiske rammeverket gir oss to innganger til diskusjon rundt dette spørsmålet.

### 7.1 Verdisetting i de to kommunene

Det første spørsmålet jeg ønsket å finne svar på med denne oppgaven var: *Hvordan forholder rektorer ved to norske kommuner seg til verdisettingen av kompetanse hos lærere i grunnskolen?* Analysen viser at til tross for antagelsen om to ulike regimer, pedagogisk og markedsrettet, så taler rektorene i kommunene overraskende likartet om hva «den gode lærer» er og hvilken kompetanse som anerkjennes. I tillegg viser rektorene i begge kommunene en tilbøyelighet til å anerkjenne kompetanse som inngår i et markedsrettet perspektiv, som det å være initiativrik, endringsvillig og å vite hva som trengs i virksomheten.

Begrepet *verdisetting* innebærer ikke bare *hvilken* kompetanse som tillegges verdi, men også *hvordan* dette håndteres av rektorene. Verdisetting av kompetanse kan ifølge tidligere forskning og teori utgå fra både menneskelig skjønn og standardiserte ordninger. Der de to kommunene skiller seg mest fra hverandre gjelder hvordan denne kompetansen verdsettes og hvilke midler som brukes for å anerkjenne og motivere.

I *Kommune X* tar, ikke overraskende, rektorer ofte i bruk metoder for belønning og premiering som faller innenfor den siden av anerkjennelse som omhandler «den gode lærer» og tradisjonell skoleånd. Likevel finnes det en god blanding av formelle og uformelle måter å uttrykke verdisetting, blant annet ros på den ene siden og funksjonsstillinger på den andre. Tyngdepunktet i verdisettingen ligger i former for indre motivasjon, hvor målet er at de ansatte skal føle tilfredshet, glede og mening i sitt arbeid (Kuvaas og Dysvik 2012). Funksjonsstillinger fungerer på sin side som en måte å gi incentiver basert på den jobben en utfører uten å utfordre likhetstankegangen i skolen. Analysen viser at en slik måte å gjøre forskjell på de ansatte blir bedre mottatt enn forskjellsbehandling basert på individuelle egenskaper.

*Kommune Y* bærer mer preg av tradisjonelle, normbaserte former for anerkjennelse enn det styringsdokumentene skulle tilsi. Rektorene i *Kommune Y* er noe mer positive til individuelle former for ytre belønning, men ikke til alle former for incentiver. Også her brukes ros, støtte og oppmuntring som en form for anerkjennelse. Der *Kommune Y* skiller seg mest fra *Kommune X* er i synet på lærerspesialistordningen. Rektorene i *Kommune Y* er svært positive til ordningen, og flere uttrykte skuffelse over at deres lærere ikke deltok i programmet. Rektorene i *Kommune X* mente imidlertid at ordningen var for diffus og individuelt rettet.

Kvalitetsbegrepet er vidt, og kan romme en rekke egenskaper og forhold som i varierende grad vektlegges på et gitt tidspunkt. Det er derfor ikke alltid like klart og tydelig hva som anerkjennes som kvalitet i skolen. Kvalitative og kvantitative mål på den gode skole behøver heller ikke være gjensidig utelukkende, og rektorene i de to kommunene så viktigheten av å benytte seg av begge. Problemet ser ut til å oppstå når disse målene på hva som konstituerer en god skole og en god lærer blandes sammen. At ikke alt kan, eller burde måles, ser ut til å stå sterkt i begge kommunene. Det virker ikke å være mellom rektorene i de to kommunene at skillet er størst mellom hva som ses på som kvalitet i skolen. Rektorene ved skoler i begge kommunene fremhever at kravene til gode resultater og karakterer blir mer uttalte jo lengre unna man er fra praksisfeltet.

### **7.1.1 Nyliberalismens påvirkning**

New Public Management beskrives i litteraturen som preget av indre spenninger, mistillit og aktører som handler ut fra egeninteresse. I skoleforskningen brukes begrepet ofte for å beskrive en retning flere offentlige institusjoner tar i hele landet, men kanskje spesielt i enkelte kommuner. Målstyring ble i 1991 valgt som overordnet styringsprinsipp i Norge (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1991), noe som også viser seg i styringen av skoler i begge kommunene. I tillegg trådte et nytt inntektssystem i kraft i 1986, og med det fulgte det som kalles «det finansielle ansvarsprinsippet» (Langfeldt 2008). Større frihet til den enkelte kommune når det gjelder hvordan skolene skal drives kan bidra til å forklare ulikhetene i styringsdokumenter hos de to kommunene.

Det rettes kritikk mot resultatfokus i begge kommuner, men *kommune X* har en noe tydeligere og mer uttalt motstand. Hvordan innføringen av «nyliberale prinsipper» i norsk skole fremstilles i litteraturen skiller seg fra måten rektorene beskriver det. Faste mål, med fristilling når det gjelder tilnærming til hvordan en har tenkt å nå disse målene og hvilke tiltak en vil iverksette, gir for mange rektorer i begge kommuner en følelse av frihet og tillit. Målstyring

kan på denne måten bidra til en klarere forståelse av hva skolen skal innebære, og ifølge informantene en mer stabil hverdag preget av ro til å jobbe med dem.

Ofte nevnes individuelle lønnstillegg i diskusjonen om NPM i skolen ettersom skillet mellom lønn basert på stilling, arbeidsoppgaver og kompetanse, og lønn basert på personlige egenskaper fremhever skillet mellom pedagogiske og markedsrettede verdisystemer. Denne debatten handler om forskjellen på indre og ytre motivasjon, og tradisjonelt sett har en form for indre motivasjon vært normen for lærere. Her ser vi en utvikling for enkelte kommuner, deriblant *Kommune Y*, har tatt i bruk ytre motivasjonsformer i større grad enn tidligere. Dette gjelder imidlertid ikke individuelle lønnstillegg, men ordninger som lærerspesialist og funksjonstillegg.

Også grunnleggende verdier og synet på hva skolens mandat skal innebære kan påvirke hvordan en velger, bevisst eller ubevisst, å belønne og premiere sine ansatte og på hvilket grunnlag. Ulike synspunkter på dette området gjenspeiler gjerne rådende oppfatninger i samfunnet. Et eksempel på en form for belønning som avdekker ubevisste holdninger er lærerspesialistordningen, en ordning i oppstartsfasen ment å belønne spesielt dyktige lærere med utviklingsmuligheter. Dette rokker ved spørsmålet om viktigheten av det kollektive mot det individuelle.

### **7.1.2 Rektors og skolens prioriteringer**

Tidligere forskning har vist at det kreves mye fra lærerne, både fra lovverk, fra kommune, fra foreldre og fra læreren selv. Dette gjør rektors prioriteringer, og regimet som følges på den enkelte skolen viktig for å begrense krav, men også for å sørge for et verdisystem hos lærerne som er i tråd med et overordnet syn på skolen og dens virksomhet. Disse prioriteringene påvirker hva som anerkjennes og miskjennes ved den enkelte skole, eller skolekrets.

I tråd med Axel Honneths (1995) anerkjennelsesteori vil ulike sfærer i et system som ønsker anerkjennelse befinne seg i en konkurrerende posisjon. Honneths utgangspunkt er at samfunnet er delt inn i ulike sfærer av moralske systemer med tilhørende verdioppfatninger som tilskrives roller og funksjoner. Samfunnssfæren er en av tre sfærer hvor vi finner muligheten for både anerkjennelse og miskjennelse (Honneth 1995). Det innebærer at vi anerkjennes som medlemmer av våre kollektiv for våre bidrag, evner og ferdigheter. Hvilke ferdigheter og evner som anerkjennes vil derfor være relevant i kampen om anerkjennelse i denne sfæren. Tradisjonelle kjerneverdier står sterkt i begge regimene, til tross for påstander knyttet til en høy grad av markedsherming i utdanningssektoren.

En kan argumentere for at det foregår en kamp om hva som burde tillegges mest verdi mellom kommune, rektor og lærer. Også her fremkommer rektor som i en krysspressituasjon hvor rektor må ta valg ut fra ønsker både «ovenfra» og «nedenfra». Som påpekt fra rektorer i begge kommunene er verdisynet ulikt fra ulike perspektiver i skolesektoren. Lærerne ligger nærmest de tradisjonelle kjerneverdiene i begge kommunene, mens kommunen ligger nærmere markedsverdiene. Det er likevel verdt å nevne at synet på hva som utgjør en god skole ikke er så ulikt mellom aktørene i skolesystemet som litteraturen noen ganger hevder. Ettersom det er lærerne som er leddet nærmest praksis, kan det også tenkes at det er deres verdier og valg som primært påvirker og legger føringer for kulturen på skolenivå, og til syvende og sist avgjør hvilken kompetanse som «vinner» kampen om anerkjennelse.

I en kritikk mot Axel Honneth hevder Nancy Fraser (2003) at teorien om kampen om anerkjennelse ikke er dekkende for moderne pluralistiske samfunn med konkurrerende oppfatninger om hva som er et godt og vellykket samfunn. Dette leder oss inn på spørsmålet om hva som egentlig er en «god» skole, og hva som er «riktig» kompetanse. I og med at synet på hva som konstituerer en god skole varierer mellom kommuner innad i samfunnet, i tillegg til mellom ulike aktører i systemet, er dette en viktig innfallsvinkel i diskusjonen om anerkjennelse. Men bakgrunn i dette kan en argumentere for at det finnes flere «riktige» kompetanser og normsystemer, og at ulike kommuner har ulike svar på hva dette innebærer.

### **7.1.3 Konstruksjonen av verdifull kompetanse**

Man kan også, i lys av Honneths teori om anerkjennelse, se for seg at kampen om anerkjennelse handler om hvilke former for kapital som ulike individer innehar, og som tillegges verdi på et gitt tidspunkt. Begrepet *kapital* innebærer at ressurser er av verdi i visse situasjoner eller visse markeder (Bourdieu 1986). Det som anerkjennes og tillegges verdi av rektorene i norsk skole vil derfor avhenge både av en ytre og en indre kontekst. Analysen viser flere fellestrekk i hva som anerkjennes som verdifull kompetanse, eller i denne sammenheng, kapital. Innad i skolen kan man derfor argumentere for at det finnes et indre normsystem som bidrar til dette. Der hvor kommunene avviker fra hverandre kan man imidlertid forklare det ved hjelp av omgivelsene, eller den ytre konteksten.

Gjennom analysen kan man identifisere flere «ressurser» som rektorene anerkjenner som verdifull kapital. Menneskelig kapital innebærer kunnskap, evner og ekspertise (Spillane et al. 2003) og har vist seg å være særdeles verdifull i skolefeltet. Dette er nært knyttet sammen med kulturell kapital som omhandler tilegnelsen av væremåter, språk og kompetanse (ibid.).

Blant annet har både faglighet, relasjonskompetanse og evnen til formidling blitt nevnt som kjennetegn ved «den gode lærer».

Rektorene konstruerer gjennom en «process of valuation» (Spillane et al. 2003) hva som er verdifull kompetanse hos lærerne. Prosessen utføres på grunnlag av kapitalen en selv innehar, og den en finner hos andre. Konstruksjonen av verdisetting befinner seg her i et felt preget av tradisjoner og normer, og en kan tenke seg at de formene for kapital som tradisjonelt sett har vært anerkjent som valide i stor grad vil fortsette å bli det. En kan derfor argumentere for at denne prosessen ikke nødvendigvis foregår helt frivillig, og at rektor selv bestemmer hva som er verdifull kompetanse uten påvirkning fra omgivelsene eller skolen.

Gjennom ulike former for interaksjon oppstår det en organisasjonskultur, som formes av den eller de som innehar den symbolske makten. Symbolsk makt har en viktig funksjon, altså å opprettholde tilstanden i skolen og de formene for kulturell anerkjennelse og miskjennelse som finnes der. Innehaveren av den symbolske makten, vil også kunne definere hva som legitimeres som «riktig» eller «feil» kompetanse (Bourdieu 1996). Her vil jeg argumentere for at ettersom rektorene befinner seg i en posisjon hvor man kan gi anerkjennelse og miskjennelse til andre, derfor også innehar symbolsk makt.

Når det gjelder anerkjennelse av lærernes kompetanse i de to kommunene, er det mye som er likt til tross for ulikheter i styringsdokumenter og overordnede planer. Dette viser hvor viktig rektors rolle som innehaver av symbolsk makt, og opprettholder av stabilitet eller pådriver for endring er. Rektors synspunkt om hva skolens mandat bør inneholde veier derfor tungt i diskusjonen om skolen bør styres i en pedagogisk eller markedsorientert retning. Dette fører oss over til det andre forskningsspørsmålet: *Hvordan håndterer rektorer verdisetting i lys av motstridende krav og endringer i omgivelsene?*

## **7.2 Verdisetting i lys av motstridende krav og endringer i omgivelsene**

Rektorene må i sitt daglige virke forholde seg til en rekke utenforstående aktører i verdisetting av lærerne. Nasjonale krav, lovverk og internasjonale strømninger kan hevdes å påvirke skoler i alle landets kommuner. I *Kommune X* var det store satsninger på IKT som la føringer for skolens virksomhet, noe som endret en del strukturer som samhandling og deling mellom lærerne, kommunikasjonen mellom skole og hjem, og arbeidsmetoder. I *Kommune Y* var det mer snakk om hvordan politikernes innflytelse har endret skolehverdagen med sitt store fokus på økonomi.

Man kan tenke seg at dette er med på å vektlegge en annen form for kompetanse enn den som tradisjonelt har vært viktig for skolen. Med digitale satsninger, og et større fokus på økonomi kommer også etterspørselen etter kunnskaper tilknyttet det. Dette viser at det ikke bare er skoleeier og skoleleder som legger føringer på hva som anerkjennes som «riktig» kompetanse. Man må alltid ta omgivelsene i betraktning.

Kunnskapsløftet, innført i 2006, bidro til å fordele ansvar på ulike aktører (Aasen og Sandberg 2010). Konsekvensene viser seg blant annet gjennom innføringen av avdelings- eller trinnledelse, noe som er tilstede i begge kommunene. Et interessant aspekt knyttet til dette er hvordan flere mellomledd øker distansen mellom leder og ansatt, eller i dette tilfellet rektor og lærer, og følgelig endrer verdisettingen i praksis. Ettersom medarbeidersamtalene, som av flere nevnes som den viktigste arenaen for verdisetting, deles mellom rektor og avdelingslederne, mister rektor kanskje den viktigste arenaen for verdisetting i skolen. Dette kan bidra til å forme hva som tillegges verdi, eller i hvert fall hva som kommer frem som verdifullt, fordi verdisettingen må foregå andre steder, eller i mindre skala.

### **7.2.1 Individ versus kollektiv**

Den normorienterte institusjonalismen, som er den vi oftest forbinder med læreryrket, hevder at et overordnet mål er å bevare fellesskapet (Høyer et al. 2016). For rektorene i *Kommune X* var dette tydelig fremtredende i deres belønningsmønstre. Her var noe av det viktigste med premiering og belønning av kompetanse at det ikke gikk ut over fellesskapet eller truet kollektivet på noen som helst måte. Rektorene i *Kommune Y* mente også at fellesskap var viktig, men anså ikke individuell belønning som noen trussel i like stor grad.

Det er vanskelig å dele skolene i de to kommunene inn i en normorientert og incentivorientert institusjonalisme, som skissert tidligere. Fellesskapet står sterkt i begge kommunene, og der en kan observere de største forskjellene er om de selv anser individuell belønning som en trussel mot kollektivet, ikke at det er mindre viktig i én kommune fremfor den andre. Selv om muligheten for forskjellsbehandling i lønssystemet er tilstede i de fleste norske kommuner, viser analysen at det benyttes overraskende sjeldent i begge kommunene.

### **7.2.2 Legitimering fra omverdenen**

Den nyinstitusjonelle teorien viser til at organisasjoner og institusjoner søker legitimitet fra omverdenen, noe som fører til en antagelse om at kommunenes styring og struktur følgelig vil



påvirke skolens styring og struktur gjennom en prosess betegnet som isomorfisme (DiMaggio og Powell 1983).

Den første formen for isomorfisme kalles tvungen isomorfisme. Her er antagelsen at et felles ytre miljø gjør organisasjoner likere hverandre. Først og fremst viser denne formen for isomorfisme seg i krav fra staten til å adoptere spesifikke strukturer eller praksiser, som tilfellet med målstyring som overordnet styringsprinsipp. Flere av rektorene kunne fortelle at et problem de ofte opplevde når det gjaldt politiske vedtak var at politikerne ikke opplevde konsekvensene direkte, noe som bekrefter ett av kjennetegnene bak fenomenet. En annen form for tvungen isomorfisme stammer fra kulturelt press fra omgivelsene. Dette innebærer at verdiene som innehas av omgivelser og nærmiljø på en eller annen måte kan bidra til et press på skolene for atferds- og strukturendringer (DiMaggio og Powell 1983).

Mimetisk isomorfisme antas å forekomme når institusjonen utsettes for tvetydige mål, og betraktes i nyinstitusjonell teori som en respons til usikkerhet (DiMaggio og Powell 1983). Handelshøyskolen BI er som nevnt den øverste tilbudsgiveren av rektorutdanningen i dag, og en kan se på dette som en form for markedsherming. Ingen av rektorene i *Kommune X* hadde tatt rektorutdanningen sin her, i motsetning til rektorene i *Kommune Y*, hvor dette var vanlig. Utdanningsbakgrunnen kan ses på som en forklaring til at rektorene i *Kommune Y* heller mer mot en markedsorientert retning når det gjelder premiering og belønning enn det vi finner i *Kommune X*. Alle rektorene mener i tillegg å ha opplevd tvetydighet i målene som er satt, noe som igjen kan knyttes opp mot politiske vedtak hvor de som vedtar målene og reformene ofte ikke ser de direkte konsekvensene av dem.

Eksempelet med rektorutdanningen fra Handelshøyskolen BI kan også benyttes når vi snakker om den tredje og siste formen for isomorfisme, normativt press. Denne formen antas å primært stamme fra profesjonalisme (DiMaggio og Powell 1983). Flere av rektorene i *Kommune Y* hadde tatt sin lederutdanning ved Handelshøyskolen BI, noe som kan føre til en sammenfallende oppfatning om hvordan skolen skal styres og belønningen foregå. Enkelte rektorer i denne kommunen uttalte seg imidlertid kritisk til BI, noe som gjør at det kan være vanskelig å tale om enkle årsaker og virkninger av en rektorutdanning i praksisfeltet. Rektorene i *Kommune X* har enten en kommunal rektorutdannelse eller ingen spesiell ledelsesutdannelse, derfor kan det ikke hevdes at det er utdannelsen som ligger bak de felles pedagogiske verdiene observert i denne gruppen. Alle rektorene på tvers av kommuner har imidlertid lærerutdanning i bunn, og det kan tenkes at det er disse verdiene som gir utslag i det daglige virket som rektor i kommunen.

### 7.2.3 Den skjermende rektorrollen

Bredden i verdier og målsettinger innebærer en frihet for rektorene til å drive sin virksomhet på ulike måter (Berg 1999). Tidligere studier har også vist at implementering av reformer ovenfra sjeldent har den fulle ønskede effekten (Paulsen 2016). Det krysspresset rektorene opplever i begge kommunene, fra sin egen skole og fra de overordnede myndighetene, fører til en ny rolle for rektorene. De fungerer på mange måter som et slags filter, eller skjerm mot alt som pålegges lærerne.

Avkobling forekommer, ifølge John W. Meyer og Brian Rowan (1977) når de rasjonaliserte mytene ikke omfatter en effektiv løsning på et problem, eller når konkurrerende og internt inkonsistente rasjonaliserte myter eksisterer samtidig. Som nevnt i analysen er det nærliggende å anta at rektorer ofte mener de selv har bedre kunnskap om skolens styring enn politikerne. I forlengelsen av dette er det rimelig å anta at overføringen av politiske vedtak og hvor vellykkede de er i stor grad avhenger av viljen til gjennomføring hos rektor og lærere.

Ideen om avkobling kan benyttes som en forklaring på hvordan rektorer håndterer krav og reformer utenfra. Fremveksten av ulike rasjonaliserte myter i tråd med hva som anerkjennes som en god organisasjon i det ytre miljøet kan sies å ha ført til en avkoblingsstrategi hos rektorene. Noe må selvfølgelig gjennomføres, men der de mener det er overflødig eller ikke er den optimale løsningen for sin skole vil praksisen stort sett være knyttet til rektors eget verdigrunnlag. Avkobling tjener på mange måter samme funksjon som symbolsk makt, altså å opprettholde tilstanden i skolen og de formene for kulturell anerkjennelse og miskjennelse som finnes der.

## 8.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan rektorer i to kommuner forholder seg til verdisetting av kompetanse hos lærerne i lys av omfattende samfunnsendringer og motstridende kvalitetskrav både ovenfra og nedenfra. Forskningsspørsmålene lyder som følger:

- 1) *Hvordan forholder rektorer ved to norske kommuner seg til verdisettingen av kompetanse hos lærere i grunnskolen?*
- 2) *Hvordan håndterer rektorer verdisetting i lys av motstridende krav og endringer i omgivelsene?*

Utgangspunktet for å besvare det første forskningsspørsmålet har vært å få en oversikt over hvilken kompetanse rektorene anerkjenner som viktig, hvordan denne kompetansen anerkjennes og hvor denne anerkjennelsen skjer. Resultatene viser at synet på hva som konstituerer end god skole og den gode lærer er overraskende likt i de to kommunene, til tross for antagelser om et tradisjonelt versus et markedsorientert verdisystem.

Oppgaven viser at verdisettingen i de to kommunene skiller seg mest når det kommer til *hvordan* verdisettingen foregår. Mens rektorene i kommune X viser stor motstand til alle former for individuell belønning, er rektorene i kommune Y mye mer tilbøyelige til incentiver basert på individuelle prestasjoner og evner. De er også mer positivt innstilt til incentivbaserte premierings- og belønningssystemer som for eksempel lærerspesialistordningen. Hvorvidt anerkjennelsen foregår i formelle eller uformelle rammer varierer også litt mellom kommunene. Forklaringsmodellene jeg har brukt her innebefatter isomorfisme (DiMaggio og Powell 1983) og kampen om anerkjennelse (Honneth 1995).

Når det gjelder det andre forskningsspørsmålet, opplever rektorene ved de to kommunene ulike former for organisatorisk isomorfisme, som fungerer som et press mot økt grad av homogenisering med andre institusjoner i omgivelsene. Under press benytter rektorene seg av strategien avkobling når de håndterer krav og forventninger utenfra. Dette innebærer at de fungerer som et filter når de selv mener lærerne blir utsatt for motstridende, og ofte for omfattende krav «ovenfra». Årsaken til at rektorer kan velge hva de velger å forholde seg til ligger i de ulike signalene som sendes fra skoleeier og mangel på systematikk.

På linje med forskningslitteraturen knyttet til liberalismens triumf i skolen og i offentlig sektor antok jeg at *Kommune X* sine måter å anerkjenne på ville kunne plasseres mot

tradisjonelle normbaserte former for anerkjennelse, og at *Kommune Y* ville passe bedre inn i modellen mot incentivbaserte anerkjennelsesformer. Bildet viste seg å være langt mer komplisert enn det litteraturen forespeilet det, og derfor mener jeg at denne oppgaven bidrar til å nyansere debatten om «nyliberalismens» inntog i skoleverdenen.

Ikke helt uventet finner jeg at praksisfeltet ikke uten videre følger antatte spor og utviklingstrekk i den faglige debatten eller i politiske program. Idealtypiske beskrivelser kan hjelpe oss å tolke og forstå utviklingen på skolens område, men er som resultatene viser ikke noen fasit på hva som foregår i praksisfeltet. Her er det mye som tyder på at diskusjonen om nyliberalismens påvirkning på skolefeltet må belyses mer nyansert. Når det kommer til rektors vurdering og verdisetting av lærernes kompetanse er situasjonen mye mer kompleks enn organisatoriske ordninger og sosiale normer tilsier.

### **8.1 Veien videre**

I denne oppgaven har jeg studert rektors opplevelse av verdisetting av lærerrollen, uten å inkludere andre aktører i skolesystemet. Bak anerkjennelsen av kompetanse finnes det som nevnt et komplekst mønster med både indre og ytre faktorer. Å undersøke hvordan verdisetting av lærerrollen oppfattes av for eksempel lærere og andre ansatte i kommunen med ansvar for utdanning ville derfor vært svært interessant. Ved å inkludere flere yrkesgrupper i studien kunne jeg gått nærmere inn på hvordan verdisettingen oppfattes fra flere perspektiver og belyst forskjeller i konstruksjonen av verdsatt kompetanse.

Opgaven har gått tett inn på forskjeller og likheter i hvilken kompetanse som verdsettes og på hvilken måte dette skjer i to norske kommuner, med bakgrunn i endringer i omgivelsene. En utvidelse kan inkludere en komparativ analyse mellom flere kommuner, men også mellom sammenlignbare land, som for eksempel i Skandinavia eller Norden.

## LITTERATURLISTE

- Aasen, Petter og Nina Sandberg (2010). *Hvem vet best? Om styringen av grunnopplæringen under Kunnskapsløftet*. Hentet 19.02.18 fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1058/937>
- Arfwedson, Gerhard (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum-Norli
- Berg, Gunnar (1999). *Skolekultur – Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal
- Berger, Peter L. og Thomas Luckmann (1966). *Den samfunnskapte virkelighet*. Overs. Wiik, F. Bergen: Fagbokforlaget, 2000. Overs. av *The Social Construction of Reality. A treatise in the Sociology of Knowledge*.
- BI (2014). *BI og Utdanningsdirektoratet utvider avtale for utdanning av rektorer*. Hentet 20.05.17 fra <https://www.bi.no/om-bi/nyheter/2014/12/bi-og-utdanningsdirektoratet-utvider-avtale-for-utdanning-av-rektorer/>
- Bourdieu, Pierre (1986). The Forms of Capital. I Imre Szeman og Timothy Kaposy (Red.). *Cultural Theory. An anthology* (s. 81-93). UK: Blackwell Publishing.
- Bourdieu, Pierre (1996). *Symbolisk makt*. Oslo: Pax Forlag
- Bourdieu, Pierre (2005). *Distinksjonen*. Oslo: Bokklubben
- Boxenbaum, Eva og Stefan Jonsson (2008). Isomorphism, Diffusion and Decoupling. I Greenwood, Royston, Christine Oliver, Kerstin Sahlin og Roy Suddaby (Red.). *Organizational Institutionalism* (s. 78-94). London: Sage Publications
- Brunsson, Nils og Bengt Jacobsson (1998). *Standardisering*. Stockholm: Nerenius og Santerus Förlag.
- Brunsson, Nils og Johan P. Olsen (1990). Kan organisationsformer väljas? I Nils Brunsson og Johan P. Olsen (Red.). *Makten att reformera: intressen, institutioner och näringspolitik* (s. 11-26). Stockholm: Carlssons
- Burr, Vivien (2003). *Social Constructionism*. London: Routledge

- DiMaggio, Paul J. og Walter W. Powell (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. I *American Sociological Review*, 48(02), 147-160
- Ekholm, Mats, Ulf Blossing, Gösta Kåräng, Kerstin Lindvall og Hans-Åke Scherp (2000). *Forskning om rektor: en forskningsöversikt*. Stockholm: Skoleverket
- Eriksen, Thomas Hylland (2006). *Hva er sosialantropologi?* Oslo: Universitetsforlaget
- Fangen, Katrine (2010). *Deltagende observasjon*, 2. utgave. Oslo: Fagbokforlaget
- Fjørtoft, Kjersti (2009). Nancy Frasers kritikk av Axel Honneths anerkjennelsesteori. I *Agora*, 27(04), 61-77.
- Fraser, Nancy (2003). Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. I Nancy Fraser og Axel Honneth (Red.). *Redistribution or Recognition? A Political – Philosophical Exchange* (s. 7-109). London: Verso
- Gimmler, Antje (2017). Recognition: Conceptualization and Context. I Leiulfsrud, Håkon og Peter Sohlberg (Red.) *Concepts in Action* (s. 302-317). Leiden: Brill
- Hallett, Tim (2003). Symbolic Power and Organizational Culture. I *Sociological Theory*, 21(02), 128-149
- Harvey, David (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press
- Hellevik, Ottar (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget
- Honneth, Axel (1996). *The Struggle for Recognition: the Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge: MIT Press
- Houtsonen, Jarmo, Magdalena Czaplicka, Sverker Lindblad, Peter Sohlberg og Ciaran Surgue (2010). Welfare State Restructuring in Education and its National Refractions. Finnish, Irish and Swedish Teachers' Perceptions of Current Changes. I *Current Sociology* 58(4), 597-622
- Høyer, Hans Christian, Sjur Kasa og Bent Sofus Tranøy (2016). Introduksjon og innledning. I Høyer, Hans Christian, Sjur Kasa og Bent Sofus Tranøy (Red.). *Tillit, styring og kontroll* (s. 11-26). Oslo: Universitetsforlaget
- Jakobsen, Jonas (2009). Å lide av ubestemthet. Axel Honneths hegelianske samtidsdiagnose. I *Agora* 27(04), 5-22.

Jordfald, Bård, Torgeir Nyen og Åsmund Arup Seip (2009). *Tidstyvene. En beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon*. Hentet 15.09.17 fra

[http://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/20113.pdf](http://www.fafo.no/media/com_netsukii/20113.pdf)

Karlsen, Gustav E. (2006). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1991). *St.meld. nr 37 (1990-1991): Om organisering og styring av utdanningssektoren*.

Kvalitets- og utviklingsmelding (2017). *Kommune Y*

Kuvaas, Bård og Anders Dysvik (2012). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget

Langfeldt, Gjert (2008). *Ansvar og kvalitet – Strategier for styring i skolen*. Fagernes: Cappelen Damm AS

Lee, Orville (1998). Culture and Democratic Theory: Toward a Theory of Symbolic Democracy. I *Constellations* 5(04), 433-455.

Leiulfurud, Håkon og Peter Sohlberg (2017). *Concepts in Action*. Leiden: Brill

Leseth, Anne Birgitte og Silje Maria Tellmann (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning*. Oslo: Cappelen Damm AS

Lesjø, Jan Helge (2016). Frihet og tillit. Mot nye tider for kommunene? I Høyser, Hans Christian, Sjur Kasa og Bent Sofus Tranøy (Red.). *Tillit, styring og kontroll* (s. 71-84). Oslo: Universitetsforlaget AS

Lie, Amund og Tom Christensen (2007). Nyliberalisme og forvaltningspolitikk – fra modernisering til fornying? I Mydske, Per Kristen, Dag Harald Claes og Amund Lie (Red.). *Nyliberalisme – Idéer og politisk virkelighet* (s. 87-104). Oslo: Universitetsforlaget

Lindblad, Sverker, Ingólfur Asgeir Jóhannesson og Hannu Simola (2002). Education Governance in Transition: an introduction. I *Scandinavian Journal of Educational Research* 46(03), 238-245

Lundahl, Lisbeth, Inger Erixon Arreman, Ann-Sofie Holm og Ulf Lundström (2013). Educational Marketization the Swedish Way. I *Education Inquiry* 04(03), 497-517

Marsdal, Magnus Engen (2011). *Kunnskapsbløffen*. Oslo: Forlaget Manifest

- Meyer, Heinz-Dieter og Brian Rowan (2006). Institutional Analysis and the Study of Education. I Heinz-Dieter Meyer og Brian Rowan (Red.). *The New Institutionalism in Education* (s. 1-13). Albany: State University of New York Press
- Meyer, John W. og Brian Rowan (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. I *The American Journal of Sociology* 83(02), 340-363
- Moos, Lejf (2003). *Pædagogisk ledelse: om ledelsesopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsen
- Mydske, Per Kristen, Dag Harald Claes og Amund Lie (2007a). Politikk: Virkelighet og vitenskap. I Mydske, Per Kristen, Dag Harald Claes og Amund Lie (Red.). *Nyliberalisme – idéer og politisk virkelighet* (s. 13-22). Oslo: Universitetsforlaget
- Mydske, Per Kristen, Dag Harald Claes og Amund Lie (2007b). Konklusjon. I Mydske, Per Kristen, Dag Harald Claes og Amund Lie (Red.). *Nyliberalisme – idéer og politisk virkelighet* (s. 362-370). Oslo: Universitetsforlaget
- Myhre, Hege (2010). *Den sosiale konstruksjonen av rektorposisjonen i grunnskolen. En kasusstudie av relasjonen mellom rektorer og lærere i tre norske grunnskoler* (doktoravhandling). Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Møller, Jorunn, Eli Ottesen, Tone Dyrdal Solbrekke og Terje Aaserud (2000). Kartlegging og Analyse av rektors arbeidsvilkår i Norge. I Lejf Moos (Red.). *Skoleledelse i Norden: en kortlægning af skoleledernes arbeidsvilkår, rammebetingelser og opgaver: en rapport til Nordisk Ministerråd* (s.197-257) København: Nordisk Ministerråd
- Nafstad, Petter (2009). Ringeakt og skeivfordeling. En kritikk av Axel Honneths kulturalisme. I *Agora* 27(04), 51-60
- Oppvekst og utdanning (2016). *Kvalitetsmelding. Grunnskolen i kommune X 2016*.
- Paulsen, Jan Merok (2016). Enhetsskolen: Profesjonell autonomi under statlig overvåkning. I Høyser, Hans Christian, Sjur Kasa og Bent Sofus Tranøy (Red.). *Tillit, styring og kontroll* (s. 60-70). Oslo: Universitetsforlaget
- Paulsen, Mårten Kåe (2008). *Profesjonelle interpersonlige kompetanser i samsvar med yrkesetiske normer og verdier* (doktoravhandling). Estetisk-filosofiska fakulteten, Karlstad University.



- Pfeffer, Jeffrey og Gerald Salancik (1978). *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*. New York: Harper & Row
- Røvik, Kjell Arne (1998). *Moderne organisasjoner: trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget
- Sahlin, Kerstin og Linda Wedlin (2008). Circulating Ideas: Imitation, Translation and Editing. I Royston Greenwood, Christine Oliver, Kerstin Sahlin og Roy Suddaby (Red.) *Organizational Institutionalism* (s. 218-236). London: Sage Publications
- Sennett, Richard (2008). *The Craftsman*. London: Yale University Press
- Spillane, James P., Tim Hallett og John B. Diamond (2003). Forms of Capital and the Construction of Leadership: Instructional Leadership in Urban Elementary Schools. I *Sociology of Education* 26(01), 1-17
- Telhaug, Alfred Oftedal og Odd Asbjørn Mediås (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger – Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt Forlag AS
- Thagaard, Tove (2003). *Systematikk og innlevelse*, 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Thorsen, Dag Einar og Amund Lie (2007). Kva er nyliberalisme? I Mydske, Per Kristen, Dag Harald Claes og Amund Lie (Red.). *Nyliberalisme – idéer og politisk virkelighet* (s. 33-48). Oslo: Universitetsforlaget
- Tjora, Aksel (2013). *Kvalitative forskningsmetode*, 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Triandis, Harry C. (1995). *Individualism & Collectivism*. Boulder: Westview Press
- Utdannings- og forskningsdirektoratet (ingen dato). *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Hentet 30.01.18 fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (ingen dato). *Lærarar og instruktørar – Kompetanse og rolle*. Hentet 20.02.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/lararar-og-instruktørar--kompetanse-og-rolle/>
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Forsvarlig system § 13-10 - Veileder om kravet til skoleeiere*. Hentet 11.06.18 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/ettertema/Skoleeiers-ansvar/Forsvarlig-system---Veileder-om-kravet-til-skoleeiere/>

Utdanningsdirektoratet (2018). *Lærerspesialistordningen*. Hentet 12.05.18 fra  
<https://www.udir.no/larerspesialister>

Weber, Max (1958). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. New York: Charlie  
Scribner's Sons

## VEDLEGG

### Vedlegg 1: Samtykkeskjema

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *”Verdisetting i læreryrket”*

#### **Bakgrunn og formål**

Dette er en masterstudie i sosiologi ved NTNU, institutt for sosiologi og statsvitenskap. Formålet med studien er å undersøke vurderinger av læreres jobb og kompetanse i skolesammenheng.

Vi ønsker å snakke med både lærere og rektorer for å få innblikk i normer og forventninger knyttet til kompetanse- og belønningssystemer. Her er det av interesse å få fram hva som anses som særlig verdifull kunnskap og kompetanse når det gjelder lønnssetting og karriere. Studien vil hjelpe til å belyse både formelle og uformelle vurderingsformer av relevans i vurderingen av den gode lærer.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Dette er en kvalitativ studie, noe som betyr at datainnsamlingen vil skje gjennom intervjuer (fokusgrupper og dybdeintervjuer). En intervjuguide med spørsmål knyttet til ulike temaer vi skal innom har blitt utformet på forhånd. Under intervjuet tar vi opp spørsmål knyttet til blant annet hvordan kvalitet defineres i skolesammenheng, hvordan politiske bestemmelser sammenfaller med lokal praksis og hvordan man opplever forventninger og forutsetningene for å leve opp til disse. Hovedmålet vil være å både få frem informantenes egne opplevelser og erfaringer knyttet til disse temaene og skolens praksis og normsystem. Intervjuene vil gjøres form av lydopptak og notater.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun vi som vil ha tilgang til personopplysningene som kommer frem under intervjuene. Informantene i prosjektet vil bli

anonymisert i publikasjonen av oppgaven, og du som deltager vil derfor ikke være gjenkjennelig for utenforstående. Prosjektet skal etter planen avsluttes innen utgangen av 2018. Lydopptak av intervjuer vil slettes umiddelbart etter transkriberingen som kun vil være tilgjengelig for oss. Transkriberingen slettes når studien er ferdigstilt.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Prosjektleder Ingrid Johansen (48174818)
- Prosjektmedarbeider Anna Rapp (41363994)
- Veileder Håkon Leiulfstrud (95404299)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 2: Intervjuguide**

### **Intervjuguide**

#### ***Oppvarmingsspørsmål***

*Navn*

*Alder*

*Stilling*

*Utdannings- og yrkesbakgrunn*

#### ***Om skolen***

*Hvordan defineres kvalitet i skolesammenheng?*

*Tanker om at elevens resultater reflekterer skolens kvalitet?*

#### ***Politiske bestemmelser og lokal praksis***

*Hvordan sammenfaller ditt syn på skolesystemet med politiske bestemmelser?*

*Hvordan mener du den lokale praksisen ved skolen sammenfaller med politiske bestemmelser ovenfra?*

*Hvordan mener du at politiske bestemmelser samsvarer med normer ved din skole?*

#### ***Verdsetting av kompetanse***

*Hvilke sider verdsettes mest i jobben som lærer?*

- *Hvordan vil du vurdere din egen kompetanse som lærer/rektor?*
- *Opplever du at du og skoleeier/du og rektor/du og lærer har en felles oppfatning om hva som er en god lærer?*

*Hva gjør at du føler deg vellykket i et kollegium?*

#### ***Forventninger og tillit***

*Hvem definerer hva som er en god lærer?*

*Tanker om dine forventninger til deg selv og forventninger fra skolemyndighetene (hvis lærer fra rektor).*

- *Hvordan opplever du forutsetningene for å leve opp til disse forventningene?*

*Hvor stor grad av frihet og tillit opplever du å ha i jobben som lærer/rektor?*

*Kan du si noe om hvordan du ansvarliggjøres som rektor/lærer?*

- *Hvordan vurderes jobben du gjør?*
- *Hva vurderes?*
- *Hvordan får du tilbakemeldinger?*
- *Kriterier/områder som du blir målt i forhold til?*
- *Hvordan har disse kriteriene blitt til?*

### ***Tilbakemelding og rapportering***

*Hvilke krav er det til rapportering, hva må rapporteres, og hvordan rapporteres det?*

- *Hvordan opplever du at rapportering og tilsyn påvirker hvordan du forholder deg til/tar tak i problemstillinger?*
- *Hvordan gjennomføres tilsyn?*

*Forbindelsen mellom lønn og resultater?*

- *Hvordan opplever du at dette virker motiverende for deg?*

### ***Avslutning***

*Andre ting du tenker er viktig å belyse, som jeg ikke har spurt om?*

*Hva tenker du er sentrale betingelser for å kunne si noe om verdsetting i et komplekst yrke som læreryrket?*

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



Håkon Leiulfsrud  
Dragvoll  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 04.01.2018

Vår ref: 57885 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

### Tilrådning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 19.12.2017 for prosjektet:

57885	Verdisetting i komplekse yrker - en kvalitativ studie av belønningssystemer i læreryrket.
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Håkon Leiulfsrud
Student	Ingrid Johansen

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

## Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

## Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 21.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74 / [belinda.helle@nsd.no](mailto:belinda.helle@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ingrid Johansen, [ingrid\\_436@hotmail.com](mailto:ingrid_436@hotmail.com)





## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 57885

Formålet med studien er å undersøke vurderinger av læreres jobb og kompetanse i skolesammenheng. Studenten er interessert i å få innblikk i normer og forventinger knyttet til kompetanse- og belønningssystemer. Her er det viktig å få fram hva som anses som særlig verdifull kunnskap og kompetanse når det gjelder lønnssetting og karriere.

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Det fremgår av intervjuguiden at du/dere vil behandle sensitive opplysninger om politisk oppfatning.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med NTNU sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet.

Prosjektslutt er ifølge informasjonsskrivet oppgitt til 31.12.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du/dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>