

Hege Myhre

Den sosiale konstruksjonen av rektorposisjonen i grunnskolen

En kasusstudie av relasjonen mellom rektorer og lærere i tre norske grunnskoler

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, august 2010

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt



NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

© Hege Myhre

ISBN 978-82-471-2191-7 (trykt utg.)
ISBN 978-82-471-2192-4 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandling ved NTNU, 2010:113

Trykket av NTNU-trykk

Forord

Arbeidet frem mot denne avhandlingen er gjennomført fra 2004 til 2009, og er finansiert av Høgskolen i Sør-Trøndelag. Arbeidsstedet har vært Avdeling for lærer- og tolkeutdanning ved HiST. Underveis har jeg hatt et års avbrudd på grunn av fødselspermisjon, samt hatt til sammen ett år med undervisningsrelaterte arbeidsoppgaver. De fem årene har vært intense på mange måter. Arbeidet er nå i ferd med å avsluttes, men det er ikke følelsen av å nærme meg målstreken som preger meg. Arbeidet oppleves heller som en begynnelse, og jeg håper jeg får mulighet til å delta i utviklingen av skoleledelsesfeltet i årene fremover.

Det har på mange måter vært en ensom og selvstendig jobb. Samtidig avhenger resultatet av støtte og hjelp fra mange mennesker som fortjener takk fra meg.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til lærerne, rektorene og øvrige ansatte ved de tre kassuskolene i prosjektet. Takk til dem som lot meg ta del i sin yrkeshverdag, og spesielt til dem som ga meg en bit av sin dyrebare *tid*. Jeg er svært takknemlig for åpenheten som disse lærerne og rektorene viste meg, og for at jeg fikk innblikk i en del av det fenomenale engasjementet som finnes ute i norske grunnskoler.

Takk til Høgskolen i Sør-Trøndelag for økonomisk og faglig støtte til prosjektet mitt. En varm takk til de mange flotte, engasjerte og dyktige menneskene ved avdeling for lærer- og tolkeutdanning på Rotvoll, der jeg gjennom betydningsfulle år har fått mulighet til å utvide min horisont i mange retninger. Stipendiatlunsjene som vi startet med våren 2008, har gitt meg verdifulle pusterom i den avsluttende fasen av prosjektet mitt. En spesiell takk til Snefrid Tislevoll, som også har vært stipendiat innenfor temaet skoleledelse i samme periode. Jeg må også takke de to nestorene Gustav E. Karlsen og Bjørn S. Nilsen, for å ha viet meg tid og for å ha gitt meg viktige tilbakemeldinger underveis.

En stor takk rettes til min veileder Gunn Imsen ved Pedagogisk institutt, NTNU. Jeg er takknemlig for at Gunn har vist så stor tro på meg og på prosjektet mitt, og for at hun med kløkt og tålmodighet har veiledet meg mot det å i stadig større grad kunne sette faglige merkelapper på det jeg har snakket om og arbeidet med. For meg som har bakgrunn fra sosiologi, har det vært svært nyttig å ha en veileder som besitter en slik enestående bredde og oversikt innenfor det pedagogiske feltet. En annen ting jeg vil takke min veileder spesielt for, er hennes konsekvente krav til grundighet innenfor kvalitativ forskning.

Til slutt: Takk til min kjære Joar, og til våre tre små, Tiril, Jakob og Viktor, som hver eneste dag gir meg påminnelser både om hvor viktig og om hvor lite viktig jobben min egentlig er.

Levanger, november 2009
Hege Myhre.

Sammendrag

De overordnede problemstillingene i dette forskningsprosjektet er hvilke forventninger lærere i grunnskolen har til rektorposisjonen, hvordan rektorer forholder seg til forventningene fra lærerne, og hvordan lærernes forventninger til rektorene henger sammen med endrede rammer rundt skolene på samfunnsnivå. Et utgangspunkt for å undersøke lærernes forventninger til sine rektorer, er at rektorene er utsatt for et krysspess mellom forventninger og krav fra skolens omgivelser versus forventninger fra medarbeiderne på egen skole. Dette krysspesset synes å ha tiltatt de senere årene, i sammenheng med fremveksten av nyliberalistiske styringssystemer og New Public Management. I disse endringene ligger blant annet en forutsetning om større makt inkludert i lederposisjonen, og at ledelse i større grad betraktes som en suksessfaktor for skolens resultater. Andre vesentlige samfunnsendringer skolene må forholde seg til, er større kompleksitet og et sterkere utviklingstrykk i og omkring den enkelte skole.

Dataene i undersøkelsen er samlet inn gjennom kasusstudier av tre grunnskoler. Her har jeg blant annet observert interaksjonen mellom rektorer og lærere, intervjuet lærere individuelt og i grupper, samt intervjuet de tre rektorene. Dataene er analysert ved hjelp av analysekategorier som var til dels teoridrevne, til dels empiridrevne.

Den viktigste teoretiske forankringen i forskningsprosjektet er Anthony Giddens' strukturasjonsteori, Jürgen Habermas' rasjonalitetsteori og nyinstitusjonell teori; først og fremst Kjell Arne Røviks translasjonsteori.

Jeg har funnet sterke forventninger om medbestemmelse blant lærerne i kassuskolene. Disse forventningene ser i liten grad ut til å være forankret i hensynet til en individuell autonomi, men ser heller ut til å være forankret i den kollektive autonomien i lærerprofesjonaliteten. Lærerne fremstår som svært fellesskaps- og samarbeidsorienterte, og de ser ut til å ønske å fylle den relativt nye formen for kollektiv autonomi med en kommunikativ rasjonalitet. Undersøkelsen har vist at overgangen fra vektlegging av individuell autonomi til flere kollektive oppgaver både kan skape uklare forventninger og misforståelser mellom lærere og rektor, og gå ut over rektorenes måter å lede lærerne på. Vektlegging av individuell autonomi kan gi andre måter å lede på enn en ledelse som tar utgangspunkt i en kollektiv autonomi. Blant annet blir forståelsen av demokrati og medbestemmelse forskjellig.

Jeg har funnet lite eksplisitt opposisjon til eksterne føringer og nyliberalistiske strømninger blant lærerne, men implisitt ser det ut til å være en rekke brytninger mellom lærernes forventninger og de nye styringssystemene.

Blant lærerne i kasusskolene har jeg funnet et gjennomgående ønske om å ta inn eksterne impulser og å utvikle skolen i møtet mellom eksterne impulser og egen praksisvirkelighet. Dette ønsker de å gjøre i fellesskap, og de ønsker at rektor både skal være et bindeledd til omgivelsene og en koordinator internt. Det komplekse samfunnet omkring skolen i dag gjør at lærerne ikke er i stand til å sortere eksterne impulser på egen hånd, og de trenger derfor en rektor som er i stand til å sortere. Rektor ser ut til å oppnå legitimitet til å gjøre denne sorteringen dersom lærerne i neste omgang får anledning både til å diskutere og til å omforme de nye impulsene i forhold til egen kontekst. Dette ser ut til å være bakgrunnen for at lærerne ønsker at rektor viser et autentisk engasjement for deres spesifikke praksis, og ser ut til å henge sammen med at lærerne forsvarer livsverdenaspektet i lærerprofesjonaliteten. Det ser ut til at det er i ferd med å vokse frem en ny lærermentalitet der lærerne har stort behov for ledelse, men at rasjonaliteten som ligger i lærernes behov for ledelse bryter med den formen for ledelse som vektlegges innenfor et nyliberalistisk styringssystem og New Public Management.

Et paradoks i en tid der vi er inne i store endringer med hensyn til skoleledelse i Norge, er at temaet ledelse var lite eksplisitt til stede blant lærerne i kasusskolene. Lærerne ser ut til å delta lite i diskursen om skoleledelse, både på lokalt nivå og på makronivå. Den sosiale konstruksjonen av skoleledelse i den norske grunnskolen vil i så fall foregå med relativt liten innflytelse fra lærernes side.

Abstract

The central research questions in this project are which expectations teachers in primary and lower secondary school have to the head teacher position, how head teachers respond to these expectations, and how the expectations are related to changed conditions around schools at the macro level. One starting point for investigating the teacher's expectations to their head teachers is that head teachers may experience a cross pressure between expectations and demands from the schools' surroundings, and expectations from the teachers. This cross pressure seems to have increased in connection with the growth of new liberal control systems and New Public Management. Among other things, this includes a premise of more power included in the head teacher position, and that management is perceived as a success factor for school results. Other relevant changes in society around the schools, is greater complexity and a stronger development pressure in- and around the single school.

The data in this project is gathered through case studies of three schools. Here I have observed interaction between heads and teachers, interviewed teachers individually and in groups, and interviewed the head teachers. The data has been analysed in categories which were partial theoretically driven and partial empirically driven.

The most important theoretical foundation in the research project is Anthony Giddens' structuration theory, Jürgen Habermas' theory of rationality and neo institutional theory; first and foremost Kjell Arne Røvik's theory of translation.

I've found strong expectations of codetermination among the teachers in the case schools. It seems like these expectations to a low degree are rooted in an individual autonomy, but rather in a collective autonomy in the teacher's professionalism. The teachers seem to be very preoccupied with fellowship and cooperation, and it seems that they want to fill the relatively new collective autonomy with a communicative rationality. A focus on individual autonomy can lead to other ways of leading than leadership which is based on a collective autonomy. Among other things the understanding of democracy and codetermination becomes different.

I have found small degree of explicit opposition to external demands and neo liberal aspects among the teachers, but implicit it seems to be many paradoxes between the teachers' expectations and the new control systems.

Among the teachers in the case schools, I've found a current wish of integrating external impulses into the school, and to develop the school in the meeting between external

impulses and their own context. They want to do this in common, and they wish that the head teacher both shall be a link to the surroundings and a coordinator in the single school. As a result of the complex society surrounding the schools today, the teachers are not able to sort external impulses on their own. Therefore they need a head teacher who is able to this. It seems like the head teacher is getting legitimacy to do this if the teacher in the next stage gets the opportunity to both discuss and to transform the new impulses in relation to their own context. This can be the reason why the teachers want a head teacher which demonstrates an authentic engagement in their specific reality, and seems to be connected with the teachers' defend of the life world aspect in their professionalism. It appears that a new mentality amongst the teachers is developing, where the teachers are in greater need for leadership than before, though it seems like this need does not corresponds with the kind of leadership or management which is focused up on new liberal control system and in New Public Management.

A paradox in a period with fundamental changes when it comes to school leadership in Norway is that leadership to a very small degree was a theme among the teachers in the case schools. The teachers seem not to take a prominent part of the discourse of school leadership, neither at the local level nor at the macro level. The social construction of school leadership in the Norwegian school system will in therefore continue with a minimal influence from the teachers.

INNHold

DEL I – TEMATISK BAKGRUNN, PROBLEMSTILLINGER OG TEORETISK FORANKRING.....1

1	Innledning.....	3
1.1	Større resultatansvar og makt plassert hos rektor.....	4
1.2	Fokus på <i>lederposisjon</i> eller <i>ledelsesfunksjoner</i> ?.....	5
1.2.1	Rektors sosiale posisjon.....	7
1.3	Et sosialkonstruktivistisk perspektiv på skoleledelse og lærerprofesjonalitet.....	9
1.4	Overordnede problemstillinger.....	11
1.5	Avhandlingens struktur.....	11
2	Endrede rammer rundt rektorers og læreres arbeid.....	13
2.1	Tiltagende kompleksitet i og omkring skolen.....	13
2.2	Utvikling frem mot en nyliberalistisk styringsstrategi.....	15
2.3	New Public Management (NPM).....	18
2.3.1	Større vekt på skoleledelse som suksessfaktor.....	20
2.3.2	Er skoleledelse en avgjørende faktor i skolen?.....	24
2.3.3	Fra tillit til mistillit.....	27
2.3.4	Fra <i>government</i> til <i>governance</i>	30
2.4	Større utviklingstrykk i skolen.....	32
2.5	Tiltagende krysspress for rektorene.....	33
2.6	Sammenfatning.....	35
3	Skolenes forhold til omgivelsene – noen teoretiske perspektiver.....	37
3.1	Anthony Giddens' strukturasjonsteori.....	38
3.2	Jürgen Habermas og den kommunikative rasjonaliteten.....	41
3.2.1	Nyliberalistiske strømninger i lys av Habermas' teori.....	44
3.3	Nyinstitutionelle perspektiver på skolenes forhold til omgivelsene.....	48
3.3.1	Skolenes møte med ideer og krav fra omgivelsene – implementering eller omdanning?.....	51
3.3.2	Translasjonskompetanse.....	57
3.3.3	Et dialogisk perspektiv på translasjon og implementering.....	59
3.4	Sammenfatning.....	62

4	Relasjonen mellom rektor og lærerne.....	65
4.1	Rektorenes indre legitimitet.....	65
4.1.1	Rektorenes krysspress og dilemmaer.....	67
4.1.2	Fra "usynlig kontrakt" til ønske om tilbakemelding.....	68
4.2	Skoleledelse i møte med lærerprofesjonaliteten.....	72
4.2.1	Livsverdenaspektet i lærerprofesjonaliteten.....	72
4.2.2	Læreprofesjonaliteten og nyliberalistiske strømninger.....	73
4.2.3	Egoisme eller altruisme blant lærerne?.....	75
4.2.4	Lærerprofesjonalitet i lys av noen generelle organisasjons- teoretiske perspektiver.....	75
4.3	Ledelse av samarbeidende lærere.....	79
4.3.1	Individualisme og konservatisme blant lærere?.....	79
4.3.2	Fra individuell- til kollektiv autonomi.....	81
4.4	Makt, demokrati og herredømmefri dialog.....	85
4.4.1	Demokratisk skoleledelse.....	86
4.4.2	Herredømmefri dialog og kommunikativ makt.....	89
4.5	Sammenfatning og utdypning av problemstillingene.....	92
4.5.1	Utdypning av problemstillingene og utforming av analysemodell.....	94

DEL II – FORSKNINGSMETODE..... 97

5	Metodevalg og gjennomføring.....	99
5.1	Valg av forskningsmetode.....	99
5.1.1	Kasusstudier.....	100
5.1.2	Vitenskapsteoretisk forankring – konstruktivistisk forsknings- paradigme.....	102
5.2	Gjennomføringen av datainnsamlingen.....	103
5.2.1	Utvalg.....	104
5.2.2	Observasjonene.....	107
5.2.3	Intervjuene.....	108
5.2.4	Beskrivelse av skolene og gjennomføring ved hver enkelt skole.....	111
5.3	Troverdighet, bekrefitbarhet og overførbarhet.....	114
5.4	Analyseprosessen.....	116
5.4.1	Utvikling og håndtering av kategorier.....	117
5.5	Etiske overveielser.....	121

DEL III – ANALYSE AV TRE KASUSSKOLER.....125

6	Glitretoppen skole – felles positiv identitet som kilde til utvikling.....	127
6.1	Det profesjonelle fellesskapet ved Glitretoppen skole.....	128
6.1.1	Trygge team og felles virkelighetsforståelse.....	128
6.2	Glitretoppen skole i lys av samfunnskonteksten.....	132
6.2.1	Felles positiv identitet.....	132
6.2.2	Fellesskap som grunnlag for translasjonskompetanse.....	133
6.2.3	"Skolen må utvikle seg i takt med samfunnsutviklingen!".....	138
6.3	Grunnlaget for rektors makt ved Glitretoppen skole.....	141
6.3.1	Styringsrett eller sorteringsrett?.....	143
6.3.2	Makt knyttet til krav om autenticitet og deltakelse.....	147
6.4	Sammenfatning, Glitretoppen skole.....	152
7	Veiskillet skole – sterke team og smuldrende fellesskap.....	155
7.1	Det profesjonelle fellesskapet ved Veiskillet skole.....	155
7.1.1	Det viktige teamet.....	155
7.1.2	Rektor og lærernes ulike forståelser av fellesskap.....	158
7.2	Veiskillet skole i lys av samfunnskonteksten.....	161
7.2.1	Rektors intensjon om å skape større bevissthet hos lærerne.....	163
7.2.2	Lærernes ønske om et positivt utgangspunkt for skoleutvikling.....	165
7.2.3	Motstridende forventninger til fellestid.....	171
7.2.4	Opphevelse av "den usynlige kontrakten".....	175
7.3	Grunnlaget for rektors makt ved Veiskillet skole.....	178
7.3.1	Sterke team som kilde til makt hos rektor.....	181
7.4	Sammenfatning, Veiskillet skole.....	182
8	Babelhaugen skole – uklare og motstridende forventninger til rektor...185	
8.1	Grunnlaget for rektors makt ved Babelhaugen skole.....	185
8.1.1	Misnøye rundt beslutningsprosessene.....	185
8.1.2	Lærernes ambivalente forhold til rektors styringsrett.....	190
8.2	Babelhaugen skole i lys av samfunnskonteksten.....	192
8.2.1	Motstridende uttalelser om tidens betydning.....	192
8.2.2	Ambivalente krav fra lærerne knyttet til rammer og frihet.....	194
8.2.3	Motstridende forventninger knyttet til skoleutvikling.....	198
8.2.4	Stor vekt på "eierforhold".....	201

8.3	Det profesjonelle fellesskapet ved Babelhaugen skole.....	202
8.3.1	Lærernes forsvar av den kommunikative rasjonaliteten.....	202
8.3.2	Mistillit som følge av misforståelser.....	206
8.3.3	Gamle og nye kamper.....	208
8.4	Sammenfatning, Babelhaugen skole.....	212
DEL IV – DISKUSJON OG KONKLUSJONER.....		215
9	Diskusjon.....	217
9.1	Det profesjonelle fellesskapets betydning for lærernes forventninger til rektor... 217	
9.1.1	Et høyt verdsatt fellesskap mellom lærerne.....	217
9.1.2	Ønske om at rektor tar del i fellesskapet.....	219
9.1.3	Følger av en forskyvning fra individuell- til kollektiv autonomi.....	221
9.1.4	Individorienterte forklaringer på motstridende profesjonelle hensyn.....	222
9.2	Samfunnskontekstens betydning for lærernes forventninger til rektor.....	225
9.2.1	Lærernes forhold til et nyliberalistisk styringssystem: Lite eksplisitt opposisjon, mye implisitt opposisjon.....	225
9.2.2	Ønske om en felles translasjonskompetanse.....	229
9.3	Grunnlaget for rektorenes makt.....	234
9.3.1	Sterke forventninger om medbestemmelse blant lærerne.....	234
9.3.2	Forsvaret av den herredømmefrie dialogen.....	236
9.3.3	Rektors sorteringsrett.....	239
10	Konklusjoner og avsluttende betraktninger.....	247
10.1	Lærernes forventninger til rektor.....	247
10.2	Hvordan rektorene forholder seg til lærernes forventninger.....	249
10.3	Lærernes forventninger i lys av endrede rammer på samfunnsnivå.....	251
10.4	Avsluttende betraktninger.....	253
10.4.1	Lærernes tidsklemme.....	255
10.4.2	Behov for større diskursiv bevissthet blant lærerne.....	257
Referanser.....		261
Vedlegg.....		281

Tabeller og figurer

Tabeller

Tabell 5.1	Informantene fra Glitretoppen skole.....	112
Tabell 5.2	Informantene fra Veiskillet skole.....	113
Tabell 5.3	Informantene fra Babelhaugen skole.....	114
Tabell 5.4	Undersøkelsens overordnede og underordnede analysekategorier.....	121

Figurer

Figur 1.1	Bakgrunnsmodell for problemstillingene.....	11
Figur 4.1	Modell over analyseprosessen.....	96

DEL I

TEMATISK BAKGRUNN, PROBLEMSTILLINGER OG TEORETISK FORANKRING

Del I består av et innledningskapittel og tre påfølgende kapitler med utdypning av det tematiske og teoretiske grunnlaget for forskningsprosjektet.

Innledningskapitlet tar for seg bakgrunnen for forskningsprosjektet og de overordnede problemstillingene, og avrundes med en presentasjon av strukturen i avhandlingen.

Kapittel 2 tar for seg endrede rammer rundt skolene på makronivå, først og fremst utviklingen i retning et nyliberalistisk styringssystem og New Public Management (NPM).

Kapittel 3 tar for seg teorier om hvordan skolene forholder seg til de endrede rammene på makronivå, og her presenteres det viktigste teoretiske fundamentet for undersøkelsen: Anthony Giddens' strukturasjonsteori, Jürgen Habermas' teori om rasjonalitet, og nyinstitusjonelle organisasjonsteorier.

I kapittel 4 følger teori og empiri om relasjonen mellom rektorer og lærere, deriblant perspektiver på samarbeid, profesjonalitet, makt og demokrati.

Hvert av kapitlene rundes av med en sammenfatning. Sammenfatningen av kapittel 4 inneholder en utdypning av problemstillingene og en presentasjon av de tre overordnede analysekategoriene i undersøkelsen.

Kapittel 1

Innledning

Når dette skrives er vi inne i en periode med omfattende endringer med hensyn til skoleledelse i Norge. De siste årene har det vært rettet stadig mer fokus mot skoleledelse, både i det vitenskapelige feltet og fra myndighetenes side. Dette er en utvikling Norge deler med andre vestlige land (Harris, 2005, Karlsen, 2002, 2009; Moos & Huber, 2007; Møller 2006a, 2006d). Peter Gronn (2003) har skrevet at ledelse innenfor utdanning har beveget seg fra det å være ”umoderne” tidlig i 1980-årene, til å ekspandere som fagfelt fra midten av 1980-tallet, og til å være nærmest *allestedsnærværende* fra rundt tusenårsskiftet. Vektleggingen av skoleledelse har tiltatt betydelig som et kritisk punkt med hensyn til endring og skoleutvikling fra myndighetenes side. Rektor har etter hvert blitt plassert i en nøkkelrolle både med hensyn til implementering av nye læreplaner og ivaretagelse av skolebasert vurdering (Lillejord, 2003; Møller, 1996).

Skoleledelse som vitenskapelig fagfelt er bygget opp på relativt kort tid, i Norge fra starten av 1990-tallet (Møller, 2006d). Fagfeltet har hentet det meste av sitt teorigrunnlag fra pedagogisk teori og fra generelle organisasjons- og ledelsesteorier. De fleste av de generelle organisasjons- og ledelsesteoriene er opprinnelig utviklet for privat sektor, det vil si markedsbaserte organisasjoner (Grøterud & Nilsen, 2001; Møller, 1996, 2006a, 2006d). Den generelle ledelsesforskningen har tradisjonelt operert under forutsetninger om at ledelse har stor betydning, og har ofte tatt for gitt at ledelse er årsaken til de resultatene en organisasjon oppnår (Strand, 2001). Forskning på ledelse har derfor i stor grad gått direkte på selve lederen; hvilke egenskaper og/eller atferd ledere bør ha.

Nå i 2009 er vi i startropen for en obligatorisk rektorutdanning i Norge. Denne rektorutdanningen, *rektorskolen*, blir opprettet etter at St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008a) med tydelighet viser at skoleledelse blir betraktet som viktigere for kvaliteten i skolen nå enn hva som har vært tilfelle tidligere. Stortingsmeldingen peker på at skoleledere har fått *mer omfattende oppgaver og ansvar*, og at skoleledelse etter hvert er blitt *mer krevende og komplisert*. Stortingsmeldingen slår fast at ”skoleledelsen betyr mye for læring og læringsmiljø” (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 2).

1.1 Større resultatansvar og makt plassert hos rektor

Den økte vektleggingen av skoleledelse henger sammen med større fokus på læringsresultater i skolen (Harris, 2005; Møller, 2007; 2009). I forhold til tidligere satsninger på skoleledelse, legges det i anbudskonkurransen for rektorskolen stor vekt på læringsresultater og rektors spesifikke ansvar for resultatene. For eksempel innledes avsnittet ”Hva menes med ledelse?” med utsagnet ”Ledelse er å ta ansvar for at det oppnås gode resultater.” (Utdanningsdirektoratet, 2008a, s. 6). Videre argumenteres det for viktigheten av at ledere tar ansvar. De fem hovedområdene for rektors kompetanse er sentrert rundt *hva en rektor er ansvarlig for* (Utdanningsdirektoratet, 2008b). Til sammenligning så det tidligere programmet ”Ledelsesutvikling i skolen” (LUIS) fra år 2000 ut til å legge mer vekt på en mer prosessuell og utviklingsorientert tilnærming til skoleledelse. Beskrivelsen av programmet startet med følgende:

”Visjonen om *den lærende, utviklingsorienterte og den samarbeidende skolen* er utgangspunktet for de forventningene staten har til skoleledelsens kompetanse. Kompetanseutvikling må knyttes til de spesifikke lederutfordringene i skolen, med særlig vekt på utviklingsperspektivet og den pedagogiske lederfunksjonen.” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2000).

I anbudsutlysningen for rektorskolen er rektors arbeidsgiverrolle og rektor som *tydelig leder* understreket. Som avrundning på avsnittet om det femte kompetanseområdet; ”Forhold til lederrollen”, står det at ”Etter opplæringen skal lederen ha fått sterkere identitet som leder, og betydelig mer mot og kraft til å ta lederskap.” (Utdanningsdirektoratet, 2008b, s. 2). Dette kan ses som en forlengelse av St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2004a) og strategidokumentet ”Kompetanse for utvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2004b), der ordene ”*tydelig og kraftfullt lederskap*” er gjennomgående. I stortingsmeldingen tas et oppgjør med ”føyelige ledere”: ”Føyelige ledere overlater i for stor grad ansvaret for opplæringen til lærerne og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres.” (Kunnskapsdepartementet, 2004a, s. 28). Det vises blant annet til en ”tradisjon for ikke å legge seg opp i lærernes pedagogiske arbeid” som årsak til *føyelig* ledelse. I en diskursanalyse av St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* og NOU (2003:16): *I første rekke* (Kunnskapsdepartementet, 2003a), konkluderer Roald Valle (2006) med at *føyelig ledelse* brukes negativt, og for å understreke hvilken ledelse man vil ha; nemlig en *tydelig ledelse*. Samtidig rettes det kritikk mot ”tradisjonell” ledelsespraksis i norsk skole – at det da gjerne er snakk om *føyelig* ledelse. Ordet *makt* brukes lite, men det brukes andre ord som med tydelighet beskriver maktrelasjoner; *tydelig, kraftfullt, beslutninger* og *gjennomslagskraft*. Disse ordene brukes for å fremheve den formen for ledelse som er ønskelig (ibid.).

1.2 Fokus på *lederposisjon* eller *ledelsesfunksjoner*?

Både innholdet i anbudskonkurransen og selve opprettelsen av rektorskolen demonstrerer en større vekt på rektors *lederposisjon*, samtidig som det ser ut til å legges større ansvar og makt til denne. Mens tidligere utdanningstilbud har vært sentrert rundt *skoleledelse* og vært åpne for flere aktører enn kun rektorene, er rektorskolen kun beregnet på dem som innehar eller er på vei inn i formelle rektorposisjoner.

I anbudsbrevet for rektorskolen tar direktoratet utgangspunkt i en *generell* ledelsestenkning. Under overskriften "Hva menes med ledelse?" skrives det om ledelse på generelt plan, før man går over til å ta for seg hvordan norske rektorer skal kunne bli i stand til å tilpasse seg denne generelle definisjonen som presenteres (Utdanningsdirektoratet, 2008a). Generelle ledelsesteorier, som oftest har utspring i markedsorganisasjoner, har gjerne hatt et sterkt egenskaps- og posisjonsfokus. Dette henger sammen med et virkelighetsbilde der man har objektive kriterier å vurdere virksomheten opp imot når det gjelder kvalitet, effektivitet, mål og resultater. Innenfor markedsbaserte organisasjoner kan man lettere ha objektive standarder for virksomheten enn man kan ha i skolen, der det er større kompleksitet med hensyn til formål og mandat. Tian Sørhaug (2004) skriver at det historiske og samfunnsmessige bakteppet for kunnskap om ledelse er utviklingen av den moderne, aksjonæreide bedrift, og da særlig det store konsernet. Sørhaug viser til at forskningen har identifisert og et godt stykke på vei universalisert en type ledelse som springer ut av bedriftens/konsernets virkelighet. I denne virkeligheten kan ledelse fremstå som en form for gjentakbar, kausal relasjon. Dette er noe av bakgrunnen for at de generelle ledelsesteoriene opprinnelig var svært egenskapsfokuserede og posisjonsfokuserede: Man konsentrerte seg om hva gode ledere gjør eller hvilke egenskaper gode ledere har. I tråd med dette ser man ofte tendenser til at ledelse blir fremstilt som lineært, eller som en tiltagende strøm av enkeltstående, oppgaveorienterte og individuelle handlinger (Gronn, 2003). Et sterkt person- og egenskapsfokus vektlegger gjerne det *karismatiske* aspektet ved ledelse, der det vesentlige er hva som kreves av ledere for at de skal kunne være endringsagenter i organisasjoner: Det er viktig at en leder har de personlige egenskapene som skal til for å styre andres atferd. Et resultat av dette egenskaps- og posisjonsorienterte utgangspunktet er et *heroisk ledelsesparadigme* (jf. Yukl, 1999) og en tilhørende objektivisering av de øvrige menneskene i organisasjonen. Sølvi Lillejord (2003) peker på at ledelseslitteraturen på 1980-tallet var rik på beskrivelser av hvordan gode ledere arbeidet, men at den var lite opptatt av medarbeidernes betydning for virksomheten.

I det pedagogiske feltet har mange prøvd å ta et oppgjør med det heroiske ledelsesparadigmet, fordi denne måten å analysere ledelse på bryter med skolens tradisjon og skolens rasjonalitet (Elmore, 2004). I tillegg til at skolen har i seg større kompleksitet og ikke så lett kan måles opp imot gitte, objektive standarder, er lærerne autonome, profesjonelle yrkesutøvere som i stor grad krever å være med på å definere mål og kvalitetsstandarder. Mye av problemet med å anvende ledelsesteorier med utspring i markedsorganisasjoner på skolen, er at ledere i skolen tradisjonelt ikke har hatt enerett på det å definere mål og utviklingsretning på samme måten som ledere i tradisjonelle markedsbaserte organisasjoner gjerne har. Ledelsesteorier med utspring i markedsbaserte organisasjoner har gjerne tatt det som en selvfølge at målene og utviklingsretningen er i lederens besittelse, og at lederutfordringen ligger i det å få de underordnede til å arbeide på den måten som lederen definerer som den beste måten å nå målene på.

Også innenfor det generelle organisasjons- og ledelsesfeltet er det imidlertid etter hvert blitt mer vanlig å ta utgangspunkt i at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom ledere og de som blir ledet, og at ledelse dermed oppfattes som en samhandlings- eller forhandlingsprosess (Fevolden & Lillejord, 2005). Et slikt *relasjonelt og prosessuelt* perspektiv på ledelse utfordrer den egenskapsorienterte oppfatningen av ledelse som i stor grad preges av mål-middel-tenkning (ibid.). Trond Fevolden og Sølvi Lillejord (2005) peker imidlertid på at man til tross for denne endringen i fokus i ledelsesteoriene, har en tendens til å overdrive lederens evne til å påvirke hendelser gjennom *heroiske fortellinger* (Fevolden & Lillejord, 2005).

I tråd med det heroiske ledelsesparadigmet, har det som nevnt vært vanlig å se for seg ledelse som en posisjon noen fyller, der lederen har en klart atskilt rolle i organisasjonen. Posisjonsfokuset er blitt kritisert både av forkjempere av en mer demokratisk ledelse, av forkjemperne for en mer ekspressiv ledelse, og av andre som ønsker et oppgjør med det heroiske ledelsesparadigmet (Gronn, 2002; Harris, 2005; Spillane, 2006; Moos & Huber, 2007). Et alternativ til det å betrakte ledelse som *en posisjon noen fyller*, er det å se på ledelse som *funksjoner som skal utføres* for at ei gruppe skal kunne utføre arbeidet sitt på en god måte. Dette åpner opp for en forståelse av at ledelse kan fordeles på flere, og ikke er noe som utøves bare av personer i formelle lederposisjoner (Miles 1981 og Alblas 1983 i Oudenhoven, 1987). Dette er en innfallsvinkel til ledelse som har blitt mer fokusert i de senere år – i skoleledelsesfeltet først og fremst gjennom den sterke fremveksten av det *distribuerte* ledelsesperspektivet. Alma Harris (2005) skriver at selv om posisjonsfokuset på ledelse fremdeles er fremherskende, er det tegn som tyder på at vi står ved et paradigmeskifte der

alternative forståelser av ledelse i skolen er i ferd med å vokse frem. Innenfor et distribuert perspektiv betraktes ikke ledelse som knyttet kun til personer i avgrensede, formelle lederposisjoner, men ses i stedet som en aktivitet og en praksis som *strekker seg ut over* ledere (Spillane, 2006). Det distribuerte perspektivet fremheves som et alternativ til et personifisert og heroisk ledelsesperspektiv innenfor skoleledelsesfeltet (Gronn, 2002; Harris, 2005; Moos & Huber, 2007; Spillane, 2006). James P. Spillane (2006) skriver:

”In the ”heroics of leadership” genre, or the ”heroic leader paradigm” (Yukl, 1999, p. 292), charismatic leaders and their gallant acts are centre stage; everyone and everything else are at best cast in minor, supporting roles. Even when others are cast in prominent roles, the focus is on the heroic actions of each individual, and by adding together their individual efforts, one gets an account of leadership. (...) A distributed leadership perspective moves beyond the Superman and Wonder Woman view of school leadership. It is about more than accounting for all the leaders in a school and counting up their various actions to arrive at some more comprehensive account of leadership. Moving beyond the principal or head teacher to include other potential leaders is just the tip of the iceberg, from a distributed perspective.” (Spillane, 2006, s. 2-3).

Harris (2005) fremhever at man innenfor et distribuert ledelsesperspektiv betrakter ledelse som et *sosialt fenomen* i stedet for et sett individuelle karakteristikk, trekk eller kompetanser. Perspektivet er et alternativ til tanken om at kunnskap om ledelse er det samme som kunnskap om formelle ledere (Ottesen & Møller, 2006), og tar inn over seg det faktum at en rektor ikke kan være tilstrekkelig informert til å ta alle beslutninger i en skole, eller være alle steder eller i alle situasjoner der beslutninger fattes (Moos & Huber, 2007). Fremvekten av det distribuerte perspektivet i skoleledelsesfeltet henger sammen med at et omfattende empirisk grunnlag innenfor School Improvement-forskningen har vist at implementering og utvikling i skolen er mer gjennomførbart der lærerne involveres i endringsprosessene (Fullan, 2001; Hargreaves, 1996; Harris, 2005; Leithwood & Jantzi, 2000; Little, 1990). Man har dermed funnet ut at distribuert ledelse har større effekt på elevresultater enn en såkalt ”top-down” form for ledelse (Harris, 2005).

1.2.1 Rektors sosiale posisjon

Selv om et ensidig posisjonsfokus i ledelsesfeltet kan bidra til å gjendanne et heroisk og maktbasert ledelsesbilde, er det imidlertid mange grunner til å ha formelle lederposisjoner i skolen. De færreste vil bestride at det er bruk for rektorer i norske skoler. En svakhet ved det distribuerte perspektivet er at man kan komme til å legge for lite vekt på lederposisjonen, og at det blir uklart hva som er ledelse, til forskjell fra andre aktiviteter i en organisasjon (Ottesen & Møller, 2006; Solheim, 2006). Det distribuerte perspektivet ser i stor grad ut til å overlate betydelig rom for tolkning av hva ledelse er og ikke er (ibid.), og det kan av og til være vanskelig å se hva som er forskjellen mellom distribuert ledelse og demokratisk ledelse

(Woods, 2004). Et nærliggende spørsmål å stille når man står overfor det distribuerte perspektivet er: Hvorfor skal man i det hele tatt ha formelle lederposisjoner i organisasjoner, hvis man mener at ledelse uansett skal være ”spredt rundt omkring”? Selv om man ønsker at lærerne skal involveres i ledelses- og utviklingsprosesser, fremkalles følgende presserende spørsmål; hvilke oppgaver og funksjoner skal rektor ha, til forskjell fra lærerne? Hvor går grensene mellom rektors funksjoner og lærernes funksjoner?

Det å bruke rollebegrepet kan ivareta et posisjonsperspektiv, samtidig som at man ivaretar et funksjonsperspektiv og den betydningen lederens medarbeidere har for innholdet i lederposisjonen. Det sosiologiske rollebegrepet anvendt på skoleledelse innebærer å fokusere på de sosiale forventningene som blant annet lærere retter mot skolelederne, og kan på den måten være velegnet til å få større forståelse for hvordan rektorrollen dannes i relasjonen mellom rektor og medarbeidere. Den engelske sosiologien Anthony Giddens er imidlertid kritisk til rollebegrepet – både slik det brukes i strukturfunksjonalismen etter Talcott Parsons, og slik det brukes i et dramaturgisk perspektiv etter Erving Goffman (Giddens, 1984). Bakgrunnen for Giddens’ kritikk er at rollebegrepet har i seg en overdimensjonering av et strukturperspektiv, der aktørene handler i tråd med et ”manus” gitt utenfor dem selv – derav ordet *rolle*. Giddens mener at rolleteoriene overdimensjonerer de overleverte, tilskrevne karakterene som forklaring på aktørers handlinger: ”The script is written, the stage set, and actors do the best they can with the parts prepared for them.” (Giddens, 1984, s. 84). Han påpeker imidlertid at hans standpunkt ikke innebærer en fullstendig avvisning av rollekonseptet, men at man bør tilskrive større kyndighet til aktørene i bestemte posisjoner. Han foretrekker å bruke begrepet *sosial posisjon*, som han definerer som:

”a social identity that carries with it a certain range (however diffusely specified) of prerogatives and obligations that an actor who is accorded that identity (or is “incumbent” of that position) may activate or carry out: these prerogatives and obligations constitute the role-prescriptions associated with that position.” (Giddens, 1984, s. 84).

Med denne definisjonen ønsker Giddens å gjøre rolleinnhaveren til en *kyndig agent*¹ i den sosiale konstruksjonen av posisjonen, gjennom agentens anvendelse av de rettigheter og forpliktelser som følger med.

Den forståelsen av sosiale posisjoner som Giddens skisserer, kan åpne for å forske i skjæringspunktet mellom skoleledelse som posisjon og de fleksible funksjonene posisjonen består av, samtidig som at menneskene som fyller de sosiale posisjonene, for eksempel

¹ Giddens bruker betegnelsen agent fremfor aktør, nettopp for å fremheve at personer er kyndige i sine handlingsvalg.

rektorene og lærerne, blir sett på som bevisst handlende aktører som er med og preger sine egne og andres sosiale posisjoner.

1.3 Et sosialkonstruktivistisk perspektiv på skoleledelse og lærerprofesjonalitet

Tian Sørhaug (2004) peker på at begreper om ledelse ikke bare sier noe om hva ledelse er, de *skaper* også ledelse. Innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv betraktes den verden som menneskene kjenner, som kontinuerlig konstruert gjennom menneskene selv (Starrat, 2001). Skolen, og de elementer skolen består av, kan betraktes som konstruksjoner skapt av mennesker, og som både medium for- og et produkt av vår aktivitet (ibid.).

En sosialkonstruktivistisk forståelse av skoleledelse innebærer at skoleledelse betraktes som et foranderlig fenomen som både reproduseres og endres gjennom interaksjon mellom handlende aktører. Hva skoleledelse er, er ikke noe statisk og ferdig definert; skoleledelse er ikke noe som *er*, men noe som *blir til* gjennom kontinuerlige sosiale prosesser. Dette dreier seg i bunn og grunn om skoleledelsesbegrepets *ontologi*: Betraktes skoleledelse som noe ferdig definert og selvfølgelig, eller betraktes skoleledelse som noe som er under stadig konstruksjon gjennom menneskers sosiale handlinger? Hva skoleledelse til enhver tid skal innebære i praksis, er i henhold til et sosialkonstruktivistisk perspektiv noe som konstrueres gjennom sosiale forhandlinger mellom aktører, både i form av utsagn og i form av handlinger. Alt det som aktører sier og ikke sier om skoleledelse, alt det de gjør og ikke gjør i knyttet til skoleledelse, bidrar i den sosiale konstruksjonen av skoleledelse som fenomen.

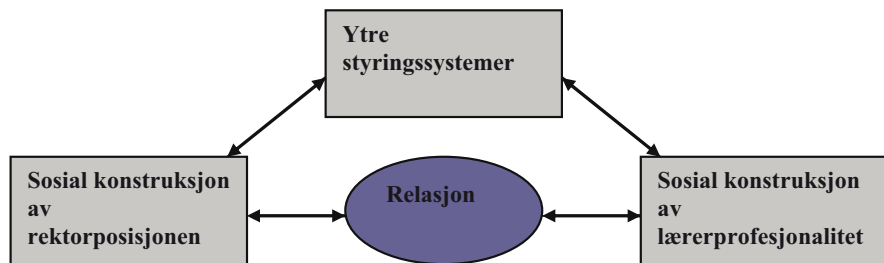
Linda Lambert m.fl. (2002) beskriver det de betegner som et konstruktivistisk perspektiv på skoleledelse. I stedet for å se på ledelse som et sett av handlinger utført av en individuell leder, ser de på ledelse som en del av gjensidige prosesser mellom mennesker, der ledelse manifesterer seg i mellomrommene mellom menneskene (Lambert m.fl., 2002 i Harris, 2005; Lambert, 2005). Konstruktivistisk ledelse fokuserer ifølge Lambert m.fl. på mønstrene av relasjoner som gjør mennesker i stand til å konstruere mening og kunnskap sammen. De fremhever at et konstruktivistisk perspektiv skiller *leder* fra *ledelse*, og tar med dette avstand fra et posisjonsperspektiv. Spørsmålet er da om man paradoksalt nok går vekk ifra et sosialkonstruktivistisk perspektiv på ledelse, for er ikke *lederposisjoner* også noe som kan konstrueres gjennom sosiale prosesser? I mitt perspektiv er ikke ledelse ferdig definert, og dermed kan vi heller ikke definere oss bort fra det å forstå ledelse som en avgrenset

posisjon. Mitt utgangspunkt er nettopp det å undersøke hvordan rektorposisjonen konstrueres; jeg ønsker å utforske *grensene* for rektorposisjonen i den norske grunnskolen.

Rektorene i dagens grunnskoler forholder seg til mange ulike aktører, og har mange yrkesgrupper blant sine medarbeidere. Lærerne er den klart største gruppen av medarbeidere som rektorene skal forholde seg til, og vil dermed ha vesentlig betydning for den sosiale konstruksjonen av rektorposisjonen. Richard F. Elmore (2004) har pekt på at de fleste ledere i alle sektorer er et resultat av den organisasjonen som de er en del av, og at dette er aller mest riktig i skolesektoren, der rektorer nesten utelukkende er rekruttert fra skolens eget praksisfelt.

Endringene i og omkring skolen berører ikke bare rektorposisjonen, men også hva som ligger i lærerprofesjonaliteten. Anne Marie Støkken (2002) anlegger et sosialkonstruktivistisk perspektiv på profesjonalitet: ”profesjoner kan forstås som sosiale konstruksjoner som til enhver tid skapes, gjenskapes eller dekonstrueres innenfor samfunnsformer som er i stadig endring. Samfunnsmessige endringer slår inn i profesjonene og omdanner dem.” (Støkken, 2002, s. 24). Samfunnsmessige endringer rundt skolen har etter denne forståelsen betydning både for hvordan lærerprofesjonaliteten og rektorposisjonen defineres. Samtidig virker de inn på hverandre. Lejf Moos (2003) har pekt på at diskusjonen om hvordan de fagprofesjonelle skal defineres henger nøye sammen med ledelsesdiskusjonene, fordi man som leder ikke kan velge sin ledelsesatferd uten å velge syn på de profesjonelle. Endringer knyttet til rektorposisjonen vil dermed ha vesentlig betydning for lærerne. Rektorposisjonen lar seg ikke endres uten at den sosiale konstruksjonen av lærerprofesjonaliteten også berøres. Samtidig er det ikke realistisk å anta at lærerprofesjonaliteten lar seg endre raskt og uten noen form for motstand fra lærernes side. Til det er lærerprofesjonaliteten for sterkt knyttet til elementer som pedagogiske tradisjoner, verdier og ideologier. De sosiale forventningene som er rettet mot rektor fra lærernes side, og som er festet til elementer i lærernes profesjonalitet, har betydning for den sosiale konstruksjonen av rektorposisjonen.

Modellen på neste side kan illustrere hvordan rektorposisjonen og lærerprofesjonaliteten er knyttet sammen gjennom relasjoner mellom rektorer og lærere, samtidig med at ytre styringssystemer er delaktige i den sosiale konstruksjonen av både rektorposisjonen og lærerprofesjonaliteten:



Figur 1.1. Bakgrunnsmodell for problemstillingene. Modellen viser en vekselvirkning mellom ytre styringssystemer og den sosiale konstruksjonen av rektorposisjonen og den sosiale konstruksjonen av lærerprofesjonaliteten. Samtidig påvirker den sosiale konstruksjonen av rektorposisjonen og lærerprofesjonaliteten hverandre gjennom relasjoner mellom rektorer og lærere.

Lærernes forventninger til rektor er ifølge dette perspektivet en viktig inngangsport til det å utvikle større forståelse for rektors sosiale posisjon.

1.4 Overordnede problemstillinger

Intensjonen med dette forskningsprosjektet er å opparbeide større forståelse for den sosiale konstruksjonen av rektorposisjonen i grunnskolen, gjennom å undersøke relasjonen mellom rektorer og lærere i lys av endrede rammer rundt skolene på makronivå.

De overordnede problemstillingene i undersøkelsen er følgende:

- *Hvilke forventninger har lærere i grunnskolen til hvilke funksjoner som skal ligge i rektorposisjonen?*
- *Hvordan forholder rektorene seg til lærernes forventninger?*
- *Hvordan henger lærernes forventninger, og relasjonen mellom rektorene og lærerne, sammen med endrende rammer rundt skolen på samfunnsnivå?*

1.5 Avhandlingens struktur

Etter innledningen følger tre kapitler med tematisk bakgrunn og teoretisk rammeverk for forskningsprosjektet. I kapittel 2 tar jeg for meg endrede rammer rundt læreres og rektors arbeid på samfunnsnivå, med størst fokus på nyliberalistisk styringsstrategi og New Public Management. Kapittel 3 tar for seg noen teoretiske perspektiver på hvordan vi kan forstå hvordan skolene forholder seg til de endrede rammene: Anthony Giddens' strukturasjonsteori,

Jürgen Habermas' rasjonalitetsteori og nyinstitusjonelle organisasjonsteorier. I kapittel 4 tar jeg for meg teori og tidligere empiri om relasjonen mellom rektor og lærere, først og fremst temaene samarbeid, profesjonalitet, makt og demokrati. Hvert av disse tre kapitlene etterfølges av en sammenfatning. Under sammenfatningen i kapittel 4 presenteres noen utdypende problemstillinger.

Kapittel 5 tar for seg det metodiske og vitenskapsteoretiske grunnlaget for undersøkelsen, hvordan jeg gikk frem for å samle inn data, og hvordan jeg gikk frem i analyseprosessen.

Kapittel 6, 7 og 8 er avhandlingens analysedel, der ett kapittel er viet til hver av de tre kasusskolene som var gjenstand for analyse. Hvert av kapitlene avsluttes med en sammenfatning. I kapittel 9 gjøres en samlet diskusjon av analysen av de tre kasusskolene. I kapittel 10 følger konklusjoner og avsluttende betraktninger med utgangspunkt i de tre overordnede problemstillingene.

Kapittel 2

Endrede rammer rundt rektorers og læreres arbeid

Det norske utdanningssystemet er preget av de siste tiårenes omfattende samfunnsendringer. I dette kapitlet skal jeg ta for meg noen vesentlige endringer i skolens omgivelser og følger disse har hatt for forventninger til ledelse i skolen.

2.1 Tiltagende kompleksitet i og omkring skolen

Planlegging og tilrettelegging av aktiviteter i skolen kan ikke forutsette stabilitet og forutsigbarhet på samme måte som tidligere (Lillejord, 2003). Lærere og rektorer har de siste tiårene måttet forholde seg til en tiltagende kompleksitet i samfunnet omkring skolen, noe som griper inn i skolens virksomhet på mange måter. Lars Svedberg (2000) har skrevet følgende i sin undersøkelse av rektorrollen i Sverige:

”Förr i tiden rådde ingen tvekan om vad det innebar att vara elev, lärare respektive rektor. Eleven hade sin väska, sina läroböcker och sin skolmössa. Läraren hade sin kateder, krita och pekpinne. Rektor hade sin expedition som bas för sin administration. Skolan var en rituellt definierad spelplan med klara roller och strukturer uppbytt och bestämd av en relativt sett enhetlig diskurs. Så är det inte längre.” (Svedberg, 2000, s. 173).

Den engelske sosiologen Anthony Giddens (1990) har pekt på at i dag kan ikke noe bli tatt for gitt av den grunn at det er *tradisjon*, men man er derimot henvist til å reflektere over hva man gjør og å begrunne hvorfor man gjør det. Sølvi Lillejord (2003) fremhever at vi ikke lenger kan gå ut ifra at kunnskap er noe gitt, men at det er noe som konstrueres av mennesker gjennom aktive samhandlingsprosesser. Dette får konsekvenser for skolens arbeid på alle nivåer, skriver hun. Også Leif Moos og Jorunn Møller (2003) har pekt på at skoleledelse i Skandinaviske land har blitt en mer kompleks og usikker rolle enn hva som var tilfelle tidligere. De henviser til kompleksiteten i samfunnet og i institusjonene: Flere oppgaver, flere utfordringer, flere perspektiver og mindre tid til å reflektere. Moos (2003) fant i sin undersøkelse av lederfortellinger i skolen at omfanget av informasjon og oppgaver hadde økt sterkt bare de siste årene. En foreløpig rapport fra Kunnskapsdepartementets tidsbruk-utvalg² viser at rektorene bruker mer tid på kontakt med eksterne aktører enn tidligere. Skolen som

² Tidsbruk-utvalget er satt ned av Kunnskapsdepartementet med det formål å skulle ”foreslå tiltak som vil gi bedre utnyttelse av tidsressursene i grunnskolen for at elevene skal få gode læringsvilkår og gode læringsresultater.” (Kunnskapsdepartementet, 2009a). Utvalget skal ifølge nettsiden levere sin sluttrapport 15. desember 2009.

organisasjon er blitt mer åpen i løpet av de siste årene, og mange skoler erfarer et større behov for å skjerme skolen mot for mange avbrytelser (Strøm, Borge & Haugsbakken, 2009).

De siste tiårene er det blitt større usikkerhet med hensyn til samfunnsmessige verdier, blant annet fordi kirken og de øvrige tradisjonelle verdibærere har mistet sin autoritet, og at massemediene, de nære fellesskaper og individene har tatt over disse funksjonene (Johansson, Moos & Møller, 2000; Lillejord, 2003). Ragnvald Kalleberg (1999) har pekt på at tradisjonelle ideologier har mistet sin overbevisningskraft fordi de ikke griper kompleksiteten i moderne samfunn. Aktørene i skolen, som øvrige aktører, vil derfor måtte forholde seg til større usikkerhet omkring hvilke verdier det er riktig å sette sin lit til. Mennesker kan ikke lenger stole på tradisjonene eller ”de store fortellingene” når de skal forme sin identitet (Moos & Møller, 2003). Det er ikke noen objektiv verden å erfare, og vi må dermed skape mening rundt våre erfaringer gjennom språket (ibid.). Den danske skoleforskeren Lars Qvortrup (2001, i Moos, 2003) betegner tiden vi lever i som et *hyperkomplekst* samfunn, der grunnvilkåret er kommunikasjon, der hovedutfordringen er kompleksitet og der målet er kompleksitetshåndtering.

Zygmunt Bauman (2006) viser til en overgang fra *fast* til *flytende modernitet*, der den flytende moderniteten erstatter den faste moderniteten fra rundt 1970. Per Bjørn Foros (2006) peker på fem konkrete konfliktforhold og motsetninger mellom fast og flytende modernitet som skolen strever med å finne seg til rette innenfor. Foros skriver at impulsene fra det faste moderne er preget av *visshet, kontroll, orden, stabilitet og likhet*. I motsetning til dette er det flytende moderne preget av *tvil, frihet, fleksibilitet, forandring og ulikhet*.

Enkelte samfunnsteoretikere betegner de endringene som har skjedd i det vestlige samfunnet de siste tiårene, som en overgang fra *modernitet* til *postmodernitet*. Mens moderniteten, som vokste frem etter industrialiseringen fra 1600-tallet, var kjennetegnet blant annet av fremskrittsoptimisme, sterke ideologier og klare ”sannheter”, er postmoderniteten preget av fremskrittspessimisme, nihilisme, relativisme og brudd med ”de store fortellinger” (Lyon, 1994). Gustav E. Karlsen (2002) skriver at den postmoderne verden kan beskrives som frigjørende og antiautoritær, men også motsetningsfylt, kompleks og preget av hurtige forandringer og grunnleggende usikkerhet både på individ- og samfunnsnivå. I tråd med tanken om postmoderniteten, påvirkes skolen av mange og motstridende ideologier og forventninger. Utviklingstakten i samfunnet er raskere, og skolen forventes å følge opp utviklingen. I tillegg forventes skolen å være en motvekt til enkelte utviklingstrekk. Det kreves altså at skolen er i takt med samfunnsutviklingen og motkultur på samme tid (Møller, 1999).

Giddens betegner ikke nåtiden som postmodernitet, men som *radikalisert modernitet*. Noe av det som ifølge Giddens preger den radikaliserte moderniteten, er at man blir tvunget til å leve mer *refleksivt* og dermed konfronteres med en mer åpen og problematisk fremtid (Giddens & Pierson, 2002). Det å bli tvunget til å leve mer refleksivt innebærer blant annet at *selvidentiteten* blir mer fremtredende; selvet er et refleksivt prosjekt for den enkelte, og vi må gjøre refleksive valg på vegne av vår egen selvidentitet. Våre handlinger blir i større grad enn tidligere sett på som et utslag av våre egne, individuelle og frie valg. Også skoleledere møter i mindre grad enn før en "fasit" for hvordan de skal være ledere, men må skape seg sin egen selvidentitet som leder, både i møte med motstridende forventninger og i møte med et mangfold av ledelseskonsepter. Også skolene som helhet må i større grad skape seg sin identitet som skole; en *felles identitet*, i et mylder av valgmuligheter.

Parallelt med utviklingen i retning radikalisert modernitet på samfunnsnivå, har vi hatt omfattende endringer også i styringen av det norske utdanningssystemet. I det følgende skal jeg gi et kort historisk tilbakeblikk på fremveksten av rektorposisjonen, og sette denne i sammenheng med den statlige styringen av skolen.

2.2 Utvikling frem mot en nyliberalistisk styringsstrategi

Fra folkeskolens start i 1739, var det kirken som holdt tilsyn med skolen. Lærerne ble tilsatt etter forslag fra sognepresten, og det var prestene som stod for tilsynet med lærerne (Telhaug & Mediås, 2003). På den enkelte skole fantes det ingen ledelse, og hver lærer var på en måte sin egen herre. Likevel var lærernes autonomi ubetydelig, i og med at de var pålagt å undervise etter bestemte kristne skrifter, og deres virksomhet lå under kirkens og prestens kontroll (ibid.). Etter de nye folkeskolelovene fra 1889 tapte kirken og prestene sitt hegemoni, da det ble slått fast at skolen ikke lengre hadde sitt mål i konfirmasjonen (ibid.). Deretter fulgte det som Alfred O. Telhaug og Odd Asbjørn Mediås (2003) kaller *lærernes storhetstid* under den såkalte Venstre-staten, der lærerne tok over viktige roller i styringen og administreringen av skolesystemet. Etter hvert som at flere lærere ble tilknyttet samme skole, ble en lærer satt til administrativ koordinering, og ble kalt førstelærer, senere overlærer og skolebestyrer (Flottorp, 1991 i Møller m.fl., 2000). Etter at nye skolelover ble innført i 1936, ble det egne styrerstillinger på skolene. Det kom detaljerte stillingsinstrukser, og styreren fikk primært en administrerende og kontrollerende funksjon på vegne av de overordnede myndigheter. Rekrutteringsgrunnlaget var imidlertid pedagogisk utdanning og lærerpraksis (ibid.).

I etterkrigstiden har det skjedd en svært omfattende utbygging av utdanningssystemet, med bred politisk støtte. Arbeiderpartiets målsetninger om en enhetlig og likeverdig grunnutdanning medførte en sterk sentralisering av skoleverket. Et vesentlig motiv i skolepolitikken var sosial utjevning som ledd i en nasjonal integrasjon (Telhaug & Mediås, 2003). Et annet viktig trekk i etterkrigstiden var at tanker om *skoleutvikling* begynte å feste seg. I Læreplan for Forsøk med 9-årig grunnskole i 1959 ble skolebestyrerinstruksen utdypet, og det ble fremhevet at skolelederen også skulle ha en *pedagogisk ledelsesfunksjon* (Grøterud & Nilsen, 2001).

Fra 1970-tallet ble det lagt til rette for en desentralisert utviklingsstrategi ved siden av den nasjonale styringsstrategien. Skolene skulle opprette interne lærings- og utviklingsprosesser gjennom samarbeid, felles verdier og mål og systematisk evaluering av egen undervisning. Da det fra 1980-tallet ble opprettet sentrale opplæringsprogrammer for skoleledere³ var dette nettopp med tanke på det å styrke skolenes utviklingspotensial. Disse programmene var organisert som sentrale prosjekter, men ble ledet og utformet lokalt. En slik semi-lokal organisering var typisk for utviklingsprosjekter på 1980-tallet: Statlig initiativ og støtte, men med egen lokal utforming. Innenfor en desentralisert, skolebasert utviklingsstrategi vektlegges skolenes egne initiativer og lærenes kreativitet, og læreren oppfattes som det kritiske punktet.

På slutten av 1980-tallet fikk vi et vendepunkt i tenkningen omkring skolen i Norge. Bakgrunnen for dette var en OECD-rapport som uttrykte alvorlig bekymring for at skolemyndighetene hadde liten oversikt over tilstanden i skolen, og at styringen med utdanningssystemet var ute av kontroll (Imsen, 2007; Lillejord, 2003; Moos & Møller, 2003). Denne rapporten var ett av bakgrunnsdokumentene for St.meld. nr. 37 (1990-1991) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*, der *målstyring* ble innført som et overordnet styringsprinsipp i skoleverket (KUF, 1991). Skolevurdering kom deretter på dagsorden ut over 1990-tallet, og det vokste frem et ytre press om at skoleeiere og foreldre skulle få vite hva som foregikk i skolen. Alle skoler er, som konsekvens av innføringen av målstyring, pålagt gjennom forskrift løpende å vurdere i hvilken grad organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen medvirker til å nå målene som er fastsatt i læreplanene (Lillejord, 2003). Skoleeier skal se etter at skolene driver med skolevurdering, mens rektor har ansvaret for å drive selve arbeidet (ibid.). I løpet av 1990-tallet skjedde en økt delegering ut til skolene vedrørende organisering, økonomi, ressursbruk og personalansvar som medførte

³ For grunnskolen var dette først og fremst MOLIS (Miljø og ledelse i skolen) fra 1981, LIS (Ledelse i skolen) fra 1988 og LUIS (Ledelsesutvikling i skolen) fra 1992.

at rektorstillingene fremstod mer som arbeidsgiverstillinger enn de gjorde på slutten av 1980-tallet, da ledelse av kollegiet og fellesskapskulturen i større grad ble understreket (Møller m.fl., 2000). Samtidig med desentraliseringen ned til den enkelte skole og til kommunenivået, fungerer målstyring og resultatvurdering som et ”ris bak speilet”. Gustav E. Karlsen (1993, 2002) peker på at målstyring egentlig innebærer at desentralisering og sentralisering er samtidige prosesser: Mål og kontroll sentraliseres, mens selve implementeringen og valg av virkemidler desentraliseres. Desentralisering er i norsk sammenheng et positivt ladet begrep, og på 1980-tallet ble desentralisering ifølge Karlsen brukt som politisk strategi for å legitimere individuell valgfrihet og individuelt ansvar.

Innføringen av målstyring kan sees i sammenheng med at de nyliberalistiske og markedsorienterte strømningene i utdanningspolitikken for alvor slo inn over norsk skole fra og med 1990-tallet (Imsen, 2007; Karlsen, 2002; Telhaug, 2002; Telhaug & Mediås, 2003). Disse strømningene, som lenge hadde vært tydelige internasjonalt, ble viktige i norsk skole rundt tusenårsskiftet, og skjøt fart etter at den konservative regjeringen erstattet den sosialdemokratiske regjeringen fra høsten 2001 (Telhaug, 2002). Tiltak ble satt i verk for å øke konkurransen mellom skolene og øke andelen privatskoler (endringer i friskoleloven), og fritt skolevalg for elever og foreldre ble en viktig sak. Offentliggjøringen av resultater fra nasjonale prøver, eksamens- og standpunktarakter har vist seg å være spesielt kontroversielt i lærerkretser, da dette har vekket stor debatt blant annet i Utdanningsforbundets medlemsblad. Fra myndighetenes side ble det tilsynelatende tatt for gitt at økt innsyn, økt konkurranse og økt autonomi på skolenivå fører til bedre kvalitet i skolen. Eksempler på slike insentiver var, foruten fristilling og nasjonale prøver, mer synlig brukerevaluering gjennom opprettelsen av skoleporten.no og ”Elevinspektørene”, samt innføringen av demonstrasjonsskoler og bonusskoler.

Flere har pekt på at vi var vitne til et paradigme- eller regimeskifte i norsk skolepolitikk på 1980-1990-tallet⁴ (Telhaug & Mediås 2003). En av dem er Telhaug (2004), som har pekt på hvordan språket forteller om den ideologiske forskyvningen som har skjedd i norsk skole:

”I dag tales det ikke ofte om selvdannelse, selvrealisering, dialog, refleksjon, demokratisering, for å hente fram noen hyppig brukte gloser fra 1970-tallet. Derimot røper det utdanningspolitiske og pedagogiske språket et tydeligere innslag av siviløkonomisk tenkning når det hyppig tales om ”incentiver”, ”ressursinnsats”, ”konkurranse”, ”kvalitet”, ”basiskompetanse”, ”resultater”, ”læringsutbytte”, ”produksjon”, ”brukere”.” (Telhaug, 2004, s. 432).

⁴ Telhaug og Mediås (2003) viser her til Sylvi Stenersen Hovdenak (1998) og William Lafferty (1989).

Telhaug fremholder at det gamle regimet, der den politiske venstresiden sammen med det politiske sentrum allierte seg med lærerorganisasjonene og den herskende majoriteten innen pedagogisk vitenskap, til dels har gått i oppløsning og blitt påført en lang rekke nederlag. Vi ser her endringer både i *hvem* som skal styre norsk skole, og i *hvordan* den skal styres – to hovedspørsmål innenfor styringsproblematikken ifølge Telhaug og Mediås (2003). Når det gjelder *hvem* som skal styre skolen, skilles det gjerne mellom *stat*, *marked* og *sivilt samfunn* (ibid.), og vi kan tydelig se en mentalitetsdreining i retning av tro på markedet og dets logikk og rasjonalitet, på bekostning av staten og det sivile samfunn. Karlsen (2002) peker på flere viktige styringsdiskurser på utdanningsområdet⁵. En av dem er *profesjonsstyrings diskurs*, som innebærer rett til å bestemme ut fra dokumentert faglig kyndighet og innsikt, og at de faglige innenfor et område får en forrang fremfor det politiske nivå og markedet. Innenfor utdanningsområdet betyr profesjonsstyring stor grad av profesjonell og individuell autonomi, skriver Karlsen. Det er liten tvil om at den nyliberalistiske dreiningen, med vekt på blant annet marked, brukerstyring og målstyring, vil kunne skape mindre rom for profesjonsstyring i utdanningssystemet. Det vil også kunne bli mindre rom for styring med utgangspunkt det som Karlsen betegner som *kultur- og institusjonsdiskursen*. Denne tar utgangspunkt i grunnleggende normer og den spesifikke kulturen som oppstår i institusjoner over tid. Slike uformelle kulturelle aspekter har vist seg å ha viktige styringsfunksjoner, både gjennom det å påvirke beslutninger som blir tatt på andre styringsnivåer, og gjennom at institusjonene finner sine egne måter å forholde seg til styringsvedtak gjort på andre nivåer.

2.3 New Public Management (NPM)

En viktig bestanddel i en nyliberalistisk styringsstrategi er *New Public Management* (NPM). Dette er et nytt styringssystem for økt effektivitet i offentlig sektor (Eriksen, 2001; Røvik, 2007), og kan ses som en reaksjon på styringsproblemene som offentlig sektor har måttet forholde seg til siden 1980-tallet (Busch & Vanebo, 2001). Hensikten er å effektivisere offentlig sektor i en liberalistisk ånd (Klausen, 2001a), og et hovedpoeng innenfor NPM har vært å reformere insentivsystemene i offentlig sektor (Mastekaasa, 2008). NPM hevdes å være en "familie" av moderniseringsideer for offentlig sektor hentet fra privat sektor (Power, 1997 i Røvik, 2007), og med NPM forflyttes fokuset fra *prosesser* til *resultater* (Moos & Møller, 2003). Kjernen utgjøres av ideer om profesjonell ledelse, det vil si ledere med ledelseskunnskaper og frihetsgrader til å ta avgjørelser, oppsplitting av virksomheter i flere

⁵ I tillegg til *profesjonsstyrings diskurs* trekker Karlsen frem *byråkratistyrings diskurs*, *brukerstyrings diskurs*, *markedsstyrings diskurs*, *målstyrings diskurs* og *kultur- og institusjonsdiskursen*.

selvstendige resultatenheter, økt konkurranse, samt bruk av kontrakter som politisk styringsinstrument (Røvik, 2007). NPM er dessuten kjennetegnet av fristilling og økt handlingsrom for hver driftsenhet, brukerorientering, konkurranse som insentiv, økte krav til måloppnåelse, resultater, kostnadseffektivitet og produktivitet (Roald, 2004). Karlsen (2009) trekker frem desentralisering, deregulering, privatisering, individualisme, konkurranse og vekt på valgfrihet. Også skolen er i stor grad preget av en utvikling i retning NPM, der forventningene fra den kommunale administrasjonen har endret seg i denne retning de senere år (Finstad & Kvåle, 2004).

Gustav E. Karlsen er opptatt av den markedsorienterte styringslogikken innenfor NPM, og skriver at innenfor NPM har hovedtanken nettopp vært å ” (...) aktivisere markedet mer enn tidligere inn mot virksomheter og oppgaver som har vært offentlige oppgaver og hjørnesteiner i velferdsstaten.” (Karlsen, 2002, s. 126). Dette har ifølge Karlsen gitt to konkrete utslag: Innføring av målstyring som et nytt styringsprinsipp, og tiltak for å få markedet aktivisert på områder som tradisjonelt har vært ivaretatt av offentlig sektor. Denne utviklingen er en del av en liberalisering og økt konkurranse på det globale markedet, der sentrale aktører som EU, Verdensbanken, WTO og OECD legger sterke føringer på enkeltnasjonenes politikk (Elmore, 2004; Karlsen, 2002; 2009; Moos & Huber, 2007). Fra 1970-tallet har utdanningsområdet blitt et stadig viktigere redskap i den globale konkurransen mellom nasjonene (Karlsen, 2009).

Etter regjeringsskiftet i 2005, da Sosialistisk Venstreparti (SV) fikk ansvaret for utdanningsområdet, ble det gjort en del reverseringer av den utviklingen det forutgående politiske regimet hadde satt i gang. Reverseringen har imidlertid ikke vært så omfattende som enkelte hadde trodd eller håpet med bakgrunn i den politiske avstanden mellom SV og Høyre. Noe av forklaringen på dette kan vi nok finne i politiske kompromisser, men samtidig ser mange av de nyliberalistiske strømningene i utdanningssystemet ut til å eksistere uavhengig av politisk ståsted. Vi ser at utviklingen i retning nyliberalisme og New Public Management er støttet også av sosialistiske og sosialdemokratiske politiske partier (Ekholm m.fl., 2000; Karlsen, 2007, 2009). Alfred O. Telhaug (1992) har vist at partiprogrammene til norske politiske partier begynte å ligne mer på hverandre i løpet av 1980-tallet, og dette kan settes i sammenheng med globaliseringen, og at det eksisterer globale ideer som har stor gjennomslagskraft i det å sette standarder for hvordan utdanningssystemet bør styres og organiseres (Karlsen, 2002, 2007, 2009). I den forbindelse har de sosialdemokratiske og sosial-liberale landene nærmet seg de konservative landene (for eksempel England) i de funksjonene som staten har i forhold til utdanningssystemet (Ekholm, 2000).

2.3.1 Større vekt på skoleledelse som suksessfaktor

Med innføringen av målstyring ble skolesektoren til dels preget av en ”management-tenkning” både i statlig og kommunal sammenheng (Møller m.fl., 2000). De nyliberalistiske og nykonservative ideene fikk stor betydning på utdanningsområdet, blant annet ved at *ledelsesfunksjonen* ble viktigere (Karlsen, 2002). Den svenske organisasjonsforskeren Nils Brunsson (2005) har uttalt at ideer som innebærer radikale endringer i offentlig sektor ikke har handlet så mye om det at organisasjoner skal produsere varer og tjenester, men om hvordan de skal *ledes*. Markedsorienteringen legger vekt på en *strategisk* og *entreprenørpreget* ledelse (Karlsen, 2002). Tor Busch og Jan Ole Vanebo (2001) har skrevet følgende om dette:

”Den etablerte kulturen med dens grunnleggende antakelser, verdier og normer for ledelse og administrasjon i offentlig sektor, er blitt utfordret. Tidligere verdier forankret i offentlig administrasjon, blant annet det å tjene offentlige interesser, er blitt konfrontert med markedsstyring og markedsliknende organisasjons- og styringsprinsipper.” (Busch & Vanebo, 2001, s. 13).

Kurt Klaudi Klausen (2001a) viser til to kjerneargumentasjoner med tilhørende anbefalinger i NPM, og han betegner disse som to *søylor*. Begge overfører prinsipper fra ”det private” og over på offentlig sektor. Den første søylen er ønsket om en liberalistisk markedsorientering, mens den andre har å gjøre med organisasjon og ledelse. Når det gjelder den sistnevnte søylen, innebærer dette ifølge Klausen et større fokus på:

”entreprenøraktig ledelse, strategisk ledelse, team-ledelse m.v. samt en række koncepter så som Service Management, Total Quality Management og Business Process Reengineering, og endelig mål og rammestyring, nye økonomistyrings-, regnskabs- og budgetsytemer m.v.” (Klausen, 2001a, s. 27).

Videre er en del av NPM forestillingen om at ”ledelse er ledelse” uansett sammenheng⁶ (Klausen, 2001a). I dette ligger det blant annet at ledelsesprinsipper kan overføres fra det private til det offentlige. Haldor Byrkjeflot (1997; 1999) betegner dette som *profesjonell ledelse*. Han peker på at det siden 1980-tallet har vært en tendens i retning av at det teller mer å ha utdanning og erfaring innenfor ledelse (per se), enn ansiennitet og erfaring innenfor en gitt faglig eller organisasjonsmessig sammenheng. For drøye ti år siden skrev han at: ”Kunnskapsfeltet ledelse er på vei til å bli homogenisert og standardisert på en måte som vi ennå ikke aner konsekvensene av.” (Byrkjeflot, 1997, s. 435). Ettersom ledelse er et eget fag og en egen karrierevei, forutsettes det at man kun har lojalitet overfor de prosjektmål og de organisasjonsmessige mål som er satt (ibid.). Dermed passer profesjonell ledelse godt inn i målstyringskonseptet.

⁶ Dette kan betraktes som en fortsettelse av Kenning-tradisjonen i norsk lederutvikling. Denne har fått navnet etter amerikaneren Georg Kenning, en konsulent som på 1960-tallet tilførte universelle teser om ledelse til norsk næringsliv (Kalleberg, 1991).

En analyse av annonser fra lederstillinger i grunnskolen, gjort av Jorunn Møller m.fl.⁷ (2000), viser at i 1987 var annonsene preget av en fellesskaps- og samarbeidende skole der elevenes og lærernes trivsel og arbeidsmiljø sto i sentrum. Skoleledernes oppgave var da å legge til rette for gode læringsprosesser slik at mønsterplanens intensjoner om stor handlefrihet kunne realiseres. Fra 1987 til 1989 blir lederkrav etter målstyringsprinsipper mer synlig i stillingsannonsene. Arbeidet med skolens virksomhetsplaner blir mer vektlagt, og kommunaliseringen av skolen er tydeligere. I 1999 har man fått tydeligere krav til spesifikke lederkvalifikasjoner og mer fokus på personlige egenskaper hos lederne. Vi har fått en dreining mot rektor som kommunal virksomhetsleder, og markedsorienterte prinsipper er blitt mer tydelige. Forfatterne skriver at endringene i annonsene indikerer en dreining vekk fra en tradisjonell ledelse der elevene og lærerne står i fokus.

I juni 2002 annonserte daværende kunnskapsminister Kristin Clemet fra partiet Høyre sin skepsis til et absolutt krav om en pedagogisk utdannet rektor. Da Stortinget tok opp dette spørsmålet vårsesjonene 2003, i forbindelse med behandlingen av Ot. Prp. Nr. 67 (2002-2003) om endringer i *Opplæringsloven*, gikk flertallet inn for et kompromiss der resultatet ble krav om pedagogisk kompetanse, men at dette ikke nødvendigvis behøvde å være en formell pedagogisk utdanning. Det ble fra da av tilstrekkelig at rektor hadde arbeidserfaring fra utdanningsvirksomhet (Telhaug, 2005). Dette er ett av mange tegn på at vi har beveget oss i retning av å betrakte ledelse som et eget fag, uavhengig av kontekst. Kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell fra Sosialistisk Venstreparti, som i utgangspunktet skulle representere en helt annen ideologi enn Høyres Clemet, ser ut til å ha lignende tanker om skoleledelse, når han kommer med følgende påstand: ”Et komplekst samfunn stiller krav til lederens profesjonalitet, til en som kan faget sitt – nemlig å lede.” (Smedstad, 2007).

Her er det også verdt å merke seg, som det ble pekt på i innledningskapitlet, at Utdanningsdirektoratet tok utgangspunkt i en generell ledelsestenkning i anbuds brevet til den nye rektorskolen. Dette er en ny vinkling i forhold til den tidligere satsningen på skolelederutdanning i statlig regi (LUIS).

I sin utredning av rektorrollen i forbindelse med evalueringen av reform -97, pekte Nils Finstad og Gro Kvåle (2004) på at det har skjedd en *profesjonalisering av skoleledelse*:

”Det tradisjonelle systemet, hvor rektor primært er pedagogisk leder og inspektør(er) tar seg av den daglige praktiske driften, er i ferd med å forsvinne. I tillegg til å utøve pedagogisk ledelse, forventes rektor også å ivareta blant annet økonomistyring, administrasjon, personalledelse, strategisk ledelse og endringsledelse. På denne måten blir rektorrollen og skoleledelse lik ledelse i en hvilken som helst organisasjon.” (Finstad & Kvåle, 2004, s 170).

⁷ Jorunn Møller, Eli Ottesen, Tone Dyrdal Solbrekke og Terje Aaserud.

Endringene i retning rektor som en kommunal mellomleder skyldes først og fremst endrede forventinger til rektorene ”ovenfra”, først og fremst fra kommunenivået, og ikke fra lærerne eller rektorene selv (Finstad & Kvåle, 2004; Moos, 2003). Ifølge Klausen (2001b) er visjonen i offentlig styring at rektor, i likhet med de andre mellomlederne i kommunen, skal være et bindeledd mellom *det store fellesskap* – det vil si institusjonens omverden og myndighetene – og *det lille fellesskap*; relasjonene internt i organisasjonen. Rektor skal være en agent for myndighetene, og lojaliteten skal først og fremst gå den veien (Moos, 2003). Rektorene må dermed utdannes og sosialiseres til å bli det som alle beslutningsmakere er; administratorer og managere (ibid.). I dette ligger en forutsetning om at rektor skal samarbeide med myndighetene om det å bryte ned lærernes selvbestemmelse, slik at de kan skissere den nødvendige utvikling av organisasjonen. Lederen skal være et redskap for det å skape resultater og kontrollere den antatte opportunistiske atferden til de ansatte i organisasjonen (Busch, 2005). Lederen er i denne forbindelse presset mer i retning arbeidsgiversiden enn en tradisjonell ”primus inter pares”. Tor Busch (2005) peker på at endringene i lederrollen kan fungere som en understreking av at opportuniste kan være et problem i offentlig tjenesteproduksjon. En større vektlegging av ledelse, koblet sammen med en dreining i retning prinsipper basert på NPM, vil dermed kunne fungere som en stadig forsterkende, selvpoppfyllende profeti: Når ledelse vektlegges sterkere, vil dette medføre en stadfestelse av NPM-prinsippene, som igjen vil føre til enda sterkere vektlegging av ledelse som suksessfaktor.

I takt med NPM-tenkningens økte ideologiske fotfeste, har vi sett at det i stadig større grad blir tatt for gitt at det er lederen som er god når en organisasjon karakteriseres som god. Dersom det tas for gitt at ledelse er av signifikant betydning, vil det kunne bli tatt for gitt at et vellykket resultat skyldes god ledelse, og man vil automatisk trekke linjer mellom lederens handlinger og det vellykkede resultatet. Det kan være lett å ta for gitt at ledelse er en utløsende årsak til bestemte trekk ved skoler. Tilhengere av NPM vil ønske at ledelse har stor betydning i organisasjonen, slik at ledelse kan brukes som redskap for implementering. Da er det nødvendig å inkludere mye makt i lederposisjonen. En del av grunnlaget for NPM-logikken er at ledelse er en viktig faktor for organisasjoners kvalitet. Management-tenkningen forutsetter at lederen *skal ha* stor betydning.

Det internasjonale, komparative forskningsprosjektet ”Successful School Leadership Project”⁸ viste at det i den norske konteksten var mindre rigide suksesskriterier for gode skoler og skoleledere enn i de fleste av de andre landene (først og fremst England, USA, Australia og Kina), og man var i Norge relativt sterkt opptatt av skolens verdiforankring (Møller, 2006b; 2009). En norsk oppfølgingsstudie; ”Successful Principals Revisited – five years later”, indikerer at det på disse få årene har blitt vesentlig større oppmerksomhet omkring prøveresultater i de norske skolene (Møller, 2009). Jorunn Møller (2009) peker på at norsk skoleledelsesdiskurs er under vesentlig påvirkning fra land som England og USA. Samtidig påvirkes den av nye styringsregimer og fra ledelsesteori med forankring i markedsorganisasjoner. Det er derfor grunn til å anta at vi vil kunne se både mer rigide suksesskriterier og større vektlegging av skoleledelse som suksessfaktor i årene som kommer.

Skoleledelse som dobbeltprofesjon

I motsetning til tanken om *profesjonell ledelse*, fremholder de danske skoleforskerne Mads Hermansen og Mai-Britt Herløv Petersen (2003) at skoleledelse er en *dobbeltprofesjon*. De argumenterer for en egen lederutdanning, men fremholder at ledere i tillegg bør ha en fagprofesjonsutdanning. De skriver: ”Det er utrolig svært, for ikke å si nærmest umulig, at lede en gruppe fagprofesjonelle, hvis man ikke forstår deres sprog og arbeidsmåder. (...) Det kræver altså dobbelt profession at være leder af en pædagogisk institution.” (Hørløv Petersen & Hermansen, 2003, s. 17). De skriver om *management* at det er et uttrykk for en formalisert og asymmetrisk subjekt-objekt-relasjon fundert på makt. De argumenterer for at ledelse av pedagogiske profesjoner ikke er management, fordi det forutsetter subjekt-subjekt-relasjoner. En subjekt-objekt-relasjon, fremholder de, skaper en tilpasningsorientert subjektivitet – et passivt individ. De mener at idealtypen av management er et mekanistisk-materialistisk menneskebilde og menneskesyn med analogi til behaviorismen og et positivistisk vitenskapssyn; mennesket ses på som ytrestyrt, med belønning og straff som viktige adferdskorrigenter. I motsetning til management, handler *ledelse* ifølge Hermansen og Petersen om symmetriske subjekt-subjekt-relasjoner. Her er grunnmetaforene samtale, undervisning, anmodning, appell, tilsagn, innlevelse, forståelse, gjensidighet, fellesskap og et absolutt krav til legitimitet. Mange av verdiene som tillegges dette ledelsesbegrepet, skriver de, kan finnes igjen i samarbeids- og undervisningsidealene på mange skoler. De viser til at

⁸ Intensjonen med dette forskningsprosjektet var å undersøke hva som kjennetegner suksessrik skoleledelse på tvers av land. Foruten Norge deltok Danmark, Sverige, England, Australia, Canada, Hong Kong og Kina. Den norske delen av prosjektet foregikk fra 2003-2005 (Møller & Fuglestad, 2006).

særlig innenfor den kritiske og frigjørende pedagogikken, er subjekt-subjekt-relasjonene satt i sentrum.

Et av problemene med å anvende en management-preget ledelse i skolen, er den særegne kompleksiteten i formål, mandat og mål som preger skolen (Grøterud & Nilsen, 2001; Karlsen, 2002; Lillejord, 2003). En viktig forskjell som gjør det problematisk å overføre ledelsesprinsipper fra andre organisasjoner til skolen, er at virksomheten i skolen ikke gjelder vareproduksjon, men sosialisering av barn og ungdommer (Ekholm m.fl. 2000). Marit Grøterud og Bjørn Nilsen (2001) skriver at: "I motsetning til markedsorienterte virksomheter har skolen mandat og mål som er motsetningsfulle og tolkbare, og hvor resultatene ikke kan avleses slik som en ofte kan i andre bransjer." (Grøterud & Nilsen, 2001, s. 12-13). De fremholder at rasjonaliteter som ligger til grunn for skolevirksomhet skiller seg fra den som NPM bygger på. De mener at idégrunnlaget kan være på kollisjonskurs med det som særpreger skolens oppgaver og organisasjon.

I det hyperkomplekse samfunnet vil en sentral utfordring for organisasjonene være å søke kompleksitetsreduksjon (Qvortrup, 2001 i Moos, 2003). Dette kan gjøres gjennom to mekanismer: *Differensiering* og *læring*, ifølge Lars Qvortrup. Differensiering betyr at man må kunne betrakte verden med mer enn en sort "briller"; man må ikke arbeide bare ut ifra ett prinsipp, enten det er et økonomisk, etisk, økologisk, vitenskapelig eller kulturelt. Et paradoks når det gjelder NPM er at man beveger seg i motsatt retning; mot det å bruke kun en sort "briller"; de økonomiske (Moos, 2003).

I motsetning til det å betrakte fenomenet ledelse som sosialt konstruert, er NPM knyttet til et modernistisk og et positivistisk paradigme som bærer med seg en forutsetning om at det finnes lovmessigheter rundt sosiale fenomener (Røvik, 2007). Denne tanken henger sammen med det modernistiske paradigmets utspring i generell systemteori og troen på at man kan finne frem til generelle lover og prinsipper som kan forklare samtlige systemer (Hatch, 2001). Dette fører til at talsmenn for NPM tenderer til å glemme både lokal kultur og alternative fortolkninger av samfunnsutviklingen i bevegelsen mot det å gjøre strategiene universelle (Moos & Møller, 2003). NPM knytter dermed til seg tilsynelatende lovmessigheter, og dermed *selvfølgeligheter*, rundt ledelse, blant annet at ledelse innebærer mye personlig makt.

2.3.2 Er skoleledelse en avgjørende faktor i skolen?

Mats Ekholm m.fl. (2000) har pekt på at det er en overdrevet tro på at en fast og tydelig ledelse automatisk skulle føre til forbedret skoleklima eller forbedrete resultater i skolen, og at

forskningen viser at det ikke finnes så enkle samvariasjoner mellom elevers prestasjoner og lederatferd som gjerne fremgår i den offentlige debatten. Skoleledelsesfeltet har vært noe preget av diskusjoner om hvor stor betydning ledelse har for elevresultater. Delvis er dette en diskusjon mellom ulike ”leire” i feltet, der enkelte teoretikere argumenterer for hvordan ledelse virker, mens andre argumenterer for at både ledelse og elevresultater vanskelig lar seg måle. Innenfor School Effectiveness-retningen⁹ er en av de vesentlige innfallsvinklene hva slags ledelse det er som gir effektive skoler, i form av gode resultater. Innenfor andre forskningsparadigmer har man vært mer forsiktige med å konkludere når det gjelder ledelsens betydning (Moos & Huber, 2007; Møller, 2007). Helt vesentlig her er at spørsmålet om hvorvidt ledelse *virker* kommer an på hva man ser ledelse *i forhold til* – hva som er formålet med skoleledelse, og i det hele tatt med skolens virksomhet. Er det de målbare indikatorene man snakker om? Eller er det også snakk om andre, mindre målbare aspekter ved skolens virksomhet? Hvis man bare legger vekt på de målbare indikatorene, vil man ha større mulighet til å kunne svare ”ja” eller ”nei” på spørsmålet om ledelse har betydning, enn om man legger vekt på de ikke-kvantifiserbare aspektene. Jorunn Møller (2007) viser til at man i mange internasjonale undersøkelser primært har anvendt testresultater i grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og matematikk som mål for skolens kvalitet. Møller skriver at

”inkludering av kvalitetsmål for hvordan skolen bidrar til barn og unges karakterdannelse; til solidaritet og sosial rettferdighet, hvordan barn og unge får kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet, er sider ved skolen som det har vært problematisk å ”måle” på kort sikt. Dermed er slike kriterier blitt utelatt i de fleste studier om fremgangsrike skoler.” (Møller 2007:166).

Det er i dag relativt bred enighet i det vitenskapelige skoleledelsesfeltet om at det vanskelig lar seg dokumentere at skoleledelse har direkte betydning for elevresultater. Det ser imidlertid ut til også å være bred enighet om at ledelse har en viktig *indirekte* betydning (Harris, 2005; Lindahl, 2007; Møller, 2006d, 2007), og enighet om at skoleledelse er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for å skape en fremgangsrik skole (Leitwood og Riehl, 2003 i Møller, 2006d). Peter Gronn (1997) har kalt det å betrakte lederen som en nøkkelfaktor i skoleutvikling for ”the romance of leadership” (Gronn, 1997, s. 277). Ronald A. Lindahl (2007) mener at ledelse har en begrenset, men signifikant betydning i skolene¹⁰,

⁹ School Effectiveness er en forskningstradisjon som ønsker å finne ut hva som karakteriserer gode og effektive skoler (Møller, 2006a), og har forsøkt å definere entydige kriterier for prosess- og resultat kvalitet (Grøterud & Nilsen, 2001). Retningen har som formål å fremme implementering av gjeldende utdanningspolitikk, og var opprinnelig kvantitativt orientert og preget av en mål-middel-rasjonalitet (Møller, 2006a). Etter hvert er denne forskningsretningen blitt mer kvalitativt orientert og har dermed nærmet seg forskningstradisjonen *School Improvement*, som den opprinnelig distanserte seg fra (ibid.).

¹⁰ Lindahl viser til undersøkelser av Ogawa og Hart (1985), som viste at rektorers ledelse stod for bare 2% til 8% av variasjonen av elevresultater.

men at det er for mange *blank spots* og *blind spots* i ledelsesforskningen til å kunne si nøyaktig hvordan og hvor stor denne betydningen er. Denne mangelen på klarhet tilskriver han det at skoleutviklingsprosesser er ytterst kontekstuelle.

Formell ledelse kan i enkelte tilfeller være viktigere som symbol enn som redskap, og troen på den formelle ledelsen betydning kan være en viktig medvirkende årsak til at ting skjer. Det at ledelse ”virker” trenger altså ikke komme bare av lederen eller måten å utøve ledelse på, men forårsakes av at de som ledes tror på det (Johannessen, 1990; Strand, 2001).

Møller (2007) skriver at formell ledelse utvilsomt er viktig som *støttestruktur* for det som foregår i klasserommet. Dette bekreftes av Gunn Imsens (2004) studie av ledelse innenfor evalueringen av L-97. Møller skriver at rektors ledelse er en nødvendig, men ikke en tilstrekkelig betingelse for gode læringsresultater. *God ledelse* er et normativt begrep, og da er det viktig å stille spørsmål som ”(...) god i forhold til hva, for hvem og under hvilke betingelser?” (Møller, 2007, s. 175). Det som av og til er påfallende, er hvordan effekten av ledelse betraktes som noe absolutt og konstant. Man ser gjerne bort ifra at ledelsens betydning kommer an på kjennetegn ved den gruppen som ledes, for eksempel den tilslutning disse gir til det å ledes i det hele tatt. Betydningen av ledelse vil da være forskjellig ikke bare mellom ulike grupper mennesker, men også endre seg gjennom tid – etter hvert som betingelsene rundt gruppen endrer seg. Den betydningen ledelse har må derfor alltid måtte ta utgangspunkt i særegenheter ved de menneskene som ledes, og de forventningene disse har til hva ledelse skal innebære. Robert O. Slater (1995) argumenterer for i større grad å anvende sosiologiske perspektiver på ledelse, og peker på at ledelsesforskningen i relativt liten grad har dreiet seg om *de ledede*. Dette setter Slater i sammenheng med at psykologien har vært dominerende innenfor ledelsesforskningen.

Trenger man alltid ledelse?

Steve Kerr og John M. Jermier introduserte sin teori om *erstatninger for ledelse* (*substitutes for leadership*) i 1978 (Gronn, 2003; Jermier & Kerr, 1997). De argumenterte for at det er tilfeller der formell ledelse av et individ ikke er nødvendig. De mente at den ansattes egne motivasjon, eller tilbakemeldinger fra andre enn lederne (for eksempel kolleger på samme nivå eller klienter) kan erstatte den direkte og indirekte innflytelsen fra en formell leder. De mente at ledelse også er unødvendig når arbeidsoppgavene er rutinemessige, innøvede, utvetydige eller utenat lærte (Jermier & Kerr, 1978, i Gronn, 2003). Dette innebærer at man må revurdere den betydning man tildeler den formelle ledelsen i organisasjoner (Gronn, 2003). Peter Gronn (2003) problematiserer at ledelse gjerne blir sett på som den uavhengige

variabelen når man skal analysere det som skjer i organisasjonene: "With remarkably few expectations, leaders are conventionally constructed as causal agents of work outcomes" (Gronn, 2003, s. 278). Et alternativ, påpekte Gronn, er å begynne analysen i motsatt ende, med den praksis eller de resultater man skal redegjøre for, og deretter starte analysen av årsaker, der formell ledelse bare er en blant mange mulige.

Jermier og Kerr uttrykte i et symposium i 1997 skuffelse over hvordan teorien deres hadde blitt utviklet videre (Jermier & Kerr, 1997). Blant annet mente de at det som var gjort på temaet var basert for mye på kvantitativ forskning med et generelt utgangspunkt, og at temaet manglet oppmerksomhet rundt kontekstbundne faktorer og den subjektive verdenen til aktører innenfor bestemte kontekster. De ønsket mer forskning på hvordan ledelseserstatninger kunne variere mellom ulike typer organisasjoner.

2.3.3 Fra tillit til mistillit

Gustav E. Karlsen (2002) viser til fire baktepper for restruktureringen av offentlig styring de siste tiårene: 1) velferdsstatens krise og utfordring, 2) styringens krise og utfordring, 3) ideologienes krise og utfordring og 4) globaliseringens krise og utfordring. Hovedpoenget innenfor det første punktet er at offentlig sektor etter hvert er blitt utsatt for stadig sterkere kritikk for å være for stor, for byråkratisk og for mye preget av profesjonalisering (ibid.). En grunnleggende antagelse innenfor NPM er at offentlig sektor er blitt tungrodd, og at den må lære av privat sektor og bli mer markedsorientert (Opstad & Rolfsen, 2001). I kjølvannet av dette følger også et økt fokus på reformer (ibid.). Kritikken mot velferdsstaten satte styring (jf. Karlsens bakteppe nr. 2) på den politiske dagsorden, og på 80- og særlig på 90-tallet ble desentralisering – som ble begrunnet i demokratisering og fornyelse nedenfra på 70- og 80-tallet – i stadig sterkere grad begrunnet ut fra behov for effektivisering og rasjonalisering av offentlig sektor (Karlsen, 2002). Målstyring som offentlig styringsmodell var ifølge Karlsen et resultat av dette.

Den ideologiske krisen gikk ut på at velferdsstatens grunnlag i likhetstenkning og kollektivism ble satt under sterkt press, og de "nye" ideologiske diskurser har ifølge Karlsen ofte vært beskrevet som en vitalisering av konservatismen og liberalismen som politisk ideologi. Denne "nye" ideologien vil med sin tro på markedskreftene som virkemiddel for økonomisk vekst og fremgang gjøre den sosialdemokratiske velferdsstaten overflødig. Karlsen skriver at troen på markedskreftene, økt individualisme og valgfrihet ut over 80- og 90-tallet fikk innpass også i sosialdemokratisk politikk. Liberalistisk orienterte økonomer

argumenterte med at velferdsstaten ødela insentivsystemer (Vanebo & Strømsnes, 2001). Når det gjelder utdanningssystemet, vil dette argumentet for eksempel innebære at det for den offentlige skolen ikke eksisterer insentiver for å utvikle seg når de uansett får de samme overføringene, eller at det ikke er noen insentiver for lærerne for å gjøre en god jobb når de uansett får den samme lønnen.

Siden rundt 1990 har vi fått en situasjon der stadig flere reiser tvil om det arbeidet som skjer i skolen (Møller m.fl., 2000). Jorunn Møller (1996) har uttrykt det slik at "(...) mediene gir til tider et bilde av lærerne som ukvalifiserte og motstandere av endring. Rektorene er tildelt et særlig ansvar for endring og utvikling i skolen." (Møller, 1996, s. 65). Møller, Ottesen, Solbrekke og Aaserud (2000) har pekt på at:

"I den kommunale administrasjonen synes det å bre seg en oppfatning av at lærerne har for stor frihet i det pedagogiske arbeidet. Den ønsker at den enkelte rektor i sterkere grad skal kontrollere og følge opp det som skjer i klasserommet, slik at kvaliteten i undervisningen sikres." (Møller m.fl., 2000, s. 245)

Mistilliten til utdanningssystemet er slett ikke bare et norsk fenomen, men er utbredt i de vestlige land, ikke minst i USA (Hargreaves, 2003/2004; Starrat, 2001). Som et resultat av økte krav om bedre resultater, har vi spesielt i USA og de andre engelskspråklige land de siste årene sett en omfattende bølge av skolereformer i retning klare nasjonale standarder, testing og klart definerte læreplaner (Elmore, 2004; Harris, 2005). Alma Harris (2005) skriver at "The global drive for improved educational performance has resulted in a form of accountability that places tightly prescribed targets at the centre of systemic change." (Harris, 2005, s. 160). Richard F. Elmore (2004) har pekt på at de nye reformene har en enkel logikk; skolene skal holdes ansvarlige for deres bidrag til elevenes læring. Det økte fokuset på skoleledelse har nær sammenheng med dette. Som kontrast til denne utviklingen kaller Andy Hargreaves (2003/2004) de første tretti årene etter annen verdenskrig for "den autonome yrkesutøverens tid". Dette var en tid preget av optimisme. Utdanning ble sett som en investering i menneskelig kapital og vitenskapelig og teknologisk utvikling som et ledd i innsatsen for fremskrittet. Her var modernitetens fremskrittstro fremdeles gjeldende. Hargreaves skriver at raskt økende folketall førte til etterspørsel etter flere lærere, yrkesstolthet og en optimistisk holdning til utdanningens kraft. En ung og voksende lærergenerasjon styrket sin forhandlingsposisjon og fikk høyere lønn, ble en stadig bedre kvalifisert og velutdannet yrkesgruppe og fikk høyere status og til tider mer fleksibilitet og rom for eget skjønn i utøvelsen av yrket sitt (Hargreaves, 2003/2004). Hargreaves peker på at oljekrisen i 1973 og den keynesianske økonomiens sammenbrudd gjorde slutt på

utdanningsoptimismen i mange vestlige land. Han hevder at regjeringene nå begynte å knytte utdanning tettere til forretningslivet, arbeidslivet, vitenskapen og teknologien:

”Strukturene ble omdannet, ressursene ble øremerket, og en politikk preget av et marked med valgmuligheter og konkurranse mellom skolene begynte å bre seg. Kontrollen med læreplanen ble ofte skjerpet og noen steder knyttet til den uttrykkelige oppgaven å gjenopprette nasjonal stolthet. Forandringene begynte å dukke opp overalt og ble gjennomført ”i siste liten”, med en stadig sterkere følelse av at det hastet. Og lærerne fikk skylden for alt – av regjeringene, mediene og nyopprettede rankinglister som listet opp skolenes resultater (...)” (Hargreaves, 2003/2004, s. 33).

Kåre Heggen (2005) har pekt på at oppfatningen av profesjonalitet i velferdsyrkene endrer seg. Fra 1940-årene til midt på 1970-tallet var en allmenn holdning til lærere og andre profesjoner at de visste hva som var best for elevene eller klientene, og at folk stolte på dem som profesjonelle. Tilliten til velferdsstaten og at de profesjonelle bare er opptatt av klientenes velferd, har senere slått sprekker, mener Heggen. Profesjonelle yrkesutøveres arbeidsmotivasjon har i økende grad blitt problematisert, ikke minst innenfor offentlig sektor (Mastekaasa, 2008).

Tor Busch (2005) hevder at vi gjennom innføringen av NPM har fått en overgang fra en forutsetning om altruisme til en forutsetning om egoisme hos profesjonsutøverne i offentlig sektor. Nyliberalismen forutsetter interessemaksimerende aktører, noe som medfører at nyliberalistisk styringsstrategi i seg selv er basert på mistillit (Johansson, Moos & Møller, 2000; Moos & Møller, 2003). Alfred O. Telhaug (2004) skriver:

”Med målstyringen som forutsetter resultatkontroll og med innføringen av en kvalitetsportal sies det nå nei til den hegemoniske pedagogikkens tro på det selvmotiverte mennesket, og det gis konsesjon til eldre tiders tro på såkalt ytre motivasjon i form av incentiver, belønninger og straff.” (Telhaug, 2004, s. 433).

Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO), som organiserer norske næringslivsledere, har siden 1960-tallet fått en stadig større interesse for- og innflytelse over utdanningssystemet i Norge¹¹ (Karlsen, 2002). Torsten Wille (1999) har vist hvordan NHOs retorikk har satt agendaen for utdanningspolitikken fra slutten av 1980-tallet, blant annet gjennom dokumentet ”Kunnskap er makt. Om styringen av utdanningsystemet i Norge” fra 1991. I dette dokumentet lister NHO opp en del forutsetninger som de mener må være til stede hvis profesjonene skal ha makt. Disse er at profesjonene ”stiller reelle krav på vegne av brukergruppene”, at de ”regulerer adgangen til profesjonen ut fra alment aksepterte regler”, at de ”sørger for løpende og gjensidig evaluering av medlemmenes faglige arbeid og kompetanse” og at de ”viser evne til å klarlegge hvilke mål de styrer etter” (NHO: Næringslivets Hovedorganisasjon, 1991, s. 28). Deretter skriver NHO at:

¹¹ Karlsen (2002) henviser til Erling Lars Dales studie fra 1974, som påviste et tettere samvirke mellom næringsliv og skole på 60-tallet ut fra ”human-capital”-erkjennelsen av utdanning som en produksjonsfremmende faktor.

”Tvilen som gjør seg gjeldende er om profesjonenes egeninteresser etter hvert har fått større gjennomslag enn brukerinteressene. Profesjonene har legitime interesser å forsvare som arbeidstakerorganisasjoner, men disse interessene kan gå på tvers av elevenes og samfunnets behov.” (ibid.).

På 1990-tallet ble de sakkyndige rådene under kirke- og undervisningsdepartementet nedlagt, og premissene for reformproduksjon skjedde deretter i større grad utenfor fagmiljøenes innflytelsessfære. Man kan her anta at reformer i større grad vil kunne baseres på mistillit til fagmiljøene og til yrkesutøverne i offentlig sektor. Dersom NHOs forutsetninger er representative, noe det er grunn til å anta er tilfellet på grunn av den nære koblingen til økonomisk tenkning, vil reformering av skolen basere seg på tanken om at lærerne er interessemaksimerende aktører.

Lajf Moos og Jorunn Møller (2003) har imidlertid pekt på en dobbelhet; en konkurrerende diskurs, hva angår tillit i dagens utdanningssystem: På den ene siden bygger NPM på forutsetninger om top-down-ledelse og kontroll, og dermed på mistillit til lærerne. På den andre siden ser man et økende fokus på nødvendigheten av å opprettholde tillit og lojalitet i skolen som organisasjon, som følge av at vi lever i et *hyperkomplekst* samfunn (jf. Qvortrup, 2001 og Thyssen, 2001 i Moos & Møller, 2003). Den radikaliserede modernitetens institusjoner lever i fremtiden fremfor i fortiden (Giddens & Pierson, 2002), og ledelsesstrategier må dermed basere seg på at den overordnede trenden er innovasjon. Dermed må ledelse basere seg på bygging av felles *verdier* og *visjoner*, og alle må i fellesskap ta aktivt del i det å skape mening i en verden truet av irrasjonalitet og usikkerhet. Dette gjør at ledelse må basere seg på tillit. I skandinaviske skoler har man lang tradisjon for at skoleledelse baserer seg på tillit til autonome lærere. Moos og Møller¹² (2003) har vist hvordan rektorer balanserer denne tilsynelatende dobbelheten mellom mistillit og tillit, gjennom å transformere ekstern kontroll til intern profesjonell støtte.

2.3.4 Fra *government* til *governance*

NPM og spenningen mellom desentralisering og sentralisering av statens styring av utdanningssystemet, tydeliggjør noen betydelige endringer i myndighetenes måter å styre offentlige instanser på. Tidligere var den statlige styringen mer direkte, eksplisitt og åpen. Endringer i det offentliges oppgaver innebærer at grensene mellom offentlig, privat og frivillig sektor er blitt skiftende, ustabile og uklare (Rhodes, 1997), og i dag brukes ofte begrepet *governance* for å betegne en form for erstatning eller supplerings av den tradisjonelle,

¹² Dataene er hentet fra det komparative forskningsprosjektet som tok for seg skolelederes livshistorier, der norske forskere samarbeidet med forskere fra England, Irland og Danmark. Lajf Moos tok for seg danske rektors livshistorier, mens Jorunn Møller intervjuet norske rektorer.

hierarkiske statlige styringsformen (Bjørkquist, 2001; Hudson, 2007; Rhodes, 1997). Christine Hudson (2007) peker på at bakgrunnen for overgangen fra *government* til *governance*, var at det fra mange hold ble stilt spørsmålsteget ved statens evne til å utøve styring på egenhånd, og at det ble etterlyst større desentralisering av ansvar for å kunne fremme fleksibilitet og respons på ulike behov og problemer (Hudson, 2007). Hudson betegner styring gjennom de statlige institusjoner som *government*, mens *governance* innebærer styring gjennom andre aktører enn de statlige institusjonene. Hun fremhever at *governance* ikke betyr frigjørelse fra statlig styring, men at det innebærer at staten styrer på nye, mer subtile måter. Privatisering og NPM, som ofte blir sett på som noen av de viktigste drivkreftene bak *governance*, kan i realiteten innebærer mer, ikke mindre, regulering, ifølge Hudson.

Leif Moos (2006) skriver at de nye styringsstrategier og styringsteknologier får betydning for sosialiseringen av neste generasjon. Dette betegner Michel Foucault (1991, i Moos, 2006) som *governmentality*. I dette ligger at styringen blir kombinert med de effekter den får på individene, gjennom å integrere de gitte institusjonelle teknikker med involvering av individenes personlighet. Måten individene skal oppføre seg på, iscenesettes i stigende grad som om det var uttrykk for individenes frie valg (Andersen, 2003 og Krejsler, 2002 i Moos, 2006). Vi kan på bakgrunn av dette skille mellom *hard governance*, som omfatter direkte styring og formelle styringskanaler som lover og reguleringer, og *soft governance*, som er en mer indirekte styring gjennom de berørte aktørenes egne initiativer – og dermed knyttet til den enkeltes selvidentitet. I Anthony Giddens' terminologi kan vi si at *soft governance* er styring som er knyttet til *selvets refleksive prosjekt* (Giddens, 1991/1996), gjennom de handlinger som aktørene selv tilsynelatende fritt velger å utføre. Aktørene står imidlertid ikke fullstendig fristilt i disse valgene, men er påvirket av systemene rundt seg. *Soft governance* virker gjennom disse systemene som påvirker aktørenes valg.

Lajf Moos og Stephan Huber (2007) fremhever at i tillegg til at ledelse er vektlagt fordi myndighetene ønsker å holde noen ansvarlige for virksomheters resultater, har samfunnsendringene gjort det viktig for virksomheter, deriblant skoler, å bli i stand til å konstruere sine egne identiteter. Dette gjøres gjennom forhandlinger om mening og dermed reduksjon av kompleksitet og endring. Her blir skoleledelse helt essensielt, påpeker Moos og Huber.

I forbindelse med overgangen fra *government* til *governance*, har vi fått en annen type implementering av statlige institusjoner. Hudson (2007) hevder at det er blitt skrevet relativt lite om de nye teoriene om *governance*, knyttet til utdanning.

2.4 Større utviklingstrykk i skolen

En stor del av de endringene i og rundt skolene etter andre verdenskrig, kan settes i sammenheng med det stadig økte kravet om utvikling. Skolene har måttet forholde seg til et akselererende utviklingstrykk – både i form av økt utviklingstakt i skolens omgivelser, og i form av stadig sterkere forventninger om å bedrive skoleutvikling. Forandringer i samfunnet omkring skolen fører alltid med seg krav og forventninger om forandring i skolen (Lillejord, 2003). I dag møter imidlertid ikke skolene bare krav om å forandre seg i tråd med samfunnet, men også sterke krav om å initiere egne forandringer – krav om å være innovative og nytenkende. Sølvi Lillejord (2003) peker på at mens det i antikken og renessansen var et ideal å etterligne de store mesterne, har originalitet og nyskaping blitt vår tids store ideal. Tian Sørhaug (2004) peker på at det i moderne samfunn som dyrker forandring, kan hefte noe skamfullt ved stabilitet. Noe av det verste en organisasjon eller yrkesgruppe i dag kan bli beskyldt for, ser ut til å være det å ikke ha evne til- eller ønske om å utvikle seg. Verdien av utvikling og innovasjon er blitt selvsagt og ufravikelig. Innføringen av *endrings- og utviklingskompetanse* som ett av fem områder for lærerkompetanse¹³ i rammeplanen for allmennlærerutdanning i 2003 (Kunnskapsdepartementet, 2003b), er illustrerende for det økte utviklingstrykket i skolen. Som belyst i første del av dette kapitlet, må skolene i tillegg forholde seg til større usikkerhet og flere tvetydigheter med hensyn til hva som er riktig og god utvikling, og dette gjør at det økte utviklingstrykket blir en del av kompleksiteten som skolene i dag må forholde seg til. Skolene står overfor et press om å skissere og skape sin egen utvikling; å utvikle seg med basis i en *egen identitet*. Dette gjelder både på individnivå og på organisasjonsnivå. I et nyliberalistisk styringsregime tar dette presset en spesiell retning, i og med at man møter krav om å gjøre seg attraktive for brukere som skal velge i et marked. På universitets- og høyskolenivå ser vi hvordan skolenes identitet nå brukes for å gjøre seg attraktive for studenter. Fancy logoer, fengende visjoner og rekrutteringskampanjer er blitt nødvendig for å overleve i markedet, og man aner en utvikling i retning av at det er viktigere *hvor* man studerer enn *hva* man studerer – organisasjonene vinner terreng på bekostning av de enkelte fagmiljøer på tvers av organisasjonene. På grunnskole- og videregående nivå er ikke dette like påtrengende, i og med at ideen om fritt skolevalg ikke har fått like stort gjennomslag her. Man kan imidlertid se tendensene til en tilsvarende tenkning, spesielt i storbyene.

¹³ De øvrige er faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse og yrkesetisk kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2003b).

Det pedagogiske fagfeltets fokus på *pedagogisk ledelse* kan betraktes som et svar på utviklingskravene skolene møter fra samfunnet. Gjennom konseptet pedagogisk ledelse ser fagfeltet ut til å ha skapt seg et område der man kan anvende fagmiljøenes egne definisjoner av skoleutvikling, og hvordan skoleutvikling bør ledes. Ideer og teorier om pedagogisk ledelse ser i mange tilfeller ut til å trosse rasjonaliteten som ligger under omgivelsenes krav til hva utvikling skal være, og hvordan den skal ledes.

2.5 Tiltagende krysspress for rektorene

Skoleledere i dag opplever å møte mange og omfattende krav og forventninger fra mange ulike hold, og ofte er disse forventningene motstridende (Finstad & Kvåle, 2004; Herløv Petersen & Hermansen, 2003; Johansson, Moos & Møller, 2000; Lotsberg, 1995; Moos, 2003; Møller, 1996, 2004). Dag Øyvind Lotsberg (1995) har pekt på at ”Rektor må forholde seg til og håndtere ulike interessenter, grupperinger og styringssignaler som til dels kan trekke i ulike retninger og også stå i motsetning til hverandre.” (Lotsberg, 1995, s. 16).

Både fra skoleeierhold – Kommunenes Sentralforbund (KS) – og fra Utdanningsforbundet – som er både lærernes og skoleledernes interesseorganisasjon – signaliseres det at skoleledelse står sentralt i dagens skole (Hjetland & Aahlin, 2004; Kommunenes Sentralforbund, 2004). Det ser altså ut til at det eksisterer enighet mellom representanter for ulike ideologier og forskjellige interessegrupper om at skoleledelse er viktig, og denne enigheten kan lett forveksles med hvorfor skoleledelse er viktig. En økt vektlegging av skoleledelse kan imidlertid bygge på svært forskjellige forutsetninger. Jorunn Møller (2004) skriver at skolen omgis av ”(...) konkurrerende diskurser om profesjonalitet, hvor den ene har sitt utspring i New Public Management, mens den andre har røtter i lærerprofesjonen.” (Møller, 2004, s. 188). Møller viser til en svensk undersøkelse (Persson m.fl., 2003) av hva ulike gruppers kriterier er, når det gjelder hva som er *god skoleledelse*. Arbeidsgiverne ville knytte rektorene tettere til seg som kommunale mellomledere, mens lærerne ville beholde rektor ”nede på gulvet”. Kommunaldirektørens kvalitetskriterier var satt opp innenfor rammen av NPM, noe som innebærer at skolelederne skal være lojale mot overordnede, rette seg etter loven og ta hensyn til borgerne. Kvalitetskriteriene som lærerne brukte, hadde mer en innramming av *Old Public Administration*; ”hvor den primære orientering er mot rettferdighet og velferdspolitik, i motsetning til mot økonomi og effektivitet.” (Møller, 2004, s. 191). Møller viser også til at kommunene i hennes undersøkelser hadde NPM som ideologisk ramme for sine fornyelsesstrategier, mens

rektorene og skolen, på sin side, hadde en mer deltakerorientert profesjonalitet som ideologisk ramme.

Den økte kompleksiteten i samfunnet omkring skolen har medført at rektorenes krysspress er blitt sterkere. Olof Johansson, Leif Moos og Jorunn Møller (2000) pekte i sin rapport om nordisk skoleledelse på at skoleledelse befinner seg i et kryssfelt mellom:

”På den ene side de krav, som offentlige styringsstrategier stiller til en effektiv, åpen og brukerorientert skole. På den anden side de krav, som er beskrevet i skolelovenes formålsformuleringer om at skolen skal medvirke til at barn og unge utvikler sig til aktive, handleparate medlemmer af demokratiske samfund. Og på den tredje side en skolekultur, der har rod langt tilbake i historien og som ofte fastholder og forsvarer de meget løst koblede organisationsformer med meget selvstændige medarbeidere.” (Johansson, Moos & Møller, 2000, s. 312).

Videre pekte de på at skolen må forholde seg til minst to forskjellige styringsfilosofier, der *staten* er opptatt av at skolelederne skal ivareta den pedagogiske lederfunksjonen, mens *kommune og fylkeskommune* primært er opptatt av at skolene holder budsjettet. Til dette hører ideologiske strømninger som overfører et markedsspråk til skole og betrakter den som en virksomhet. Dermed oppstår det en flertydig og diffus konflikt mellom sentralt og lokalt nivå i skolesektoren (Johansson, Moos & Møller, 2000, s. 314).

Som nevnt tidligere, har målstyringen som ble innført fra begynnelsen av 1990-tallet bidratt til at rektorene i stadig sterkere grad er blitt dratt i retning av å være arbeidsgiverrepresentanter ved skolene. Dette kan føre til at rektorene blir dratt bort fra skolens fellesskap og i sterkere grad bundet opp av kommunale retningslinjer (Finstad & Kvåle, 2004; Lotsberg, 1995; Moos, 2003; Møller, 1996). Gjennom den omfattende overgangen fra tre- til tonivåkommuner de siste årene, er skolene blitt *resultatenheter* og rektorene er blitt *enhetsledere* og har fått større resultatansvar. Fra kommunens side forventes rektorene med dette å være profesjonelle, kommunale ledere, like mye som faglige ledere for et korps av pedagoger (Finstad & Kvåle, 2004; Moos, 2003). Dette kan ses som en endring i skoleledernes accountability¹⁴, fra det som Moos (2006) betegner som en overgang fra en moralsk, profesjonell og politisk regnskapsplikt, til en regnskapsplikt overfor byråkratiet og styringen¹⁵ (Moos, 2006).

I Møllers (2004) undersøkelse av rektorers lederidentiteter kan krysspresset ses på som en opplevelse av personlige utfordringer for rektor som person. Hun tegner en modell over dette krysspresset, der en *internasjonal diskurs om ledelse* og en *kommunal kontekst og krav*

¹⁴ Accountability er et begrep hentet fra engelsk, som kan oversettes som *regnskapsplikt* (Moos, 2006) eller *ansvarlighet/ansvarliggjøring* (Møller, 2005).

¹⁵ Moos viser også til regnskapsplikt overfor markedet, som i hans hjemland Danmark har vært sentral i mange år i relasjon til friskolene. I Norge, der vi ikke har like mange friskoler/privatskoler, kan vi si at denne typen regnskapsplikt er blitt mer aktuell de senere år, i lys av fremveksten av nyliberalistiske styringsideologier.

om *ansvarsplikt* står i et gjensidig påvirkningsforhold. Begge disse momentene øver, både sammen og hver for seg, press på rektor som person. Samtidig utsettes også rektor som person for press fra ”den lokale skole med sine tradisjoner og sin historie, lokale diskurser om skoleledelse og lokal innramming av ansvarsplikt” (Møller, 2004, s. 188). Videre peker Møller på tre spenningsfelt som rektor befinner seg i: Mellom *voksne* og *elev*; mellom *stabilitet* og *forandring*; mellom *arbeidsgiver* og *medarbeider*. Møller påpeker at dette ikke er nye spenningsfelt, men hun mener at graden av spenning synes å ha økt de siste tiårene.

2.6 Sammenfatning

I dette kapitlet har jeg pekt på noen viktige endringer som har skjedd rundt skolene de siste tiårene. Samfunnet som grunnskolene er en del av har blitt mer komplekst; vi har utviklet oss til å bli et *hyperkomplekst* samfunn. Noe av det mest presserende for skolene i dette samfunnet er det økte utviklingsstrykket, der skolene både skal forholde seg til økt utviklingstakt i samfunnet og til økte forventninger om å skape egen utvikling – både individuelt og kollektivt – i hver enkelt skole. Det er grunn til å anta at det økte utviklingsstrykket har betydning for relasjonen mellom lærere og rektorer, og for lærernes forventninger til rektor.

Et helt vesentlig aspekt ved de endrede rammene rundt skolene er den nyliberalistiske dreiningen og New Public Management (NPM), og hvilke følger dette har for de strukturelle og ideologiske rammene omkring skoleledelse. Viktige aspekter ved NPM er:

- *Konkurransorientering og forutsetning om interessemaksimerende aktører*
- *Effektivitet og resultatfokus*
- *Målstyring*
- *Fristilling (privatisering) og desentralisering*
- *Brukerstyring*
- *Mistillit til profesjonsutøvere*
- *Profesjonell ledelse og økt vekt på ledelse som suksessfaktor*

I sin rene form hviler NPM sin økte ledersentrering og forutsetning om større makt til rektor på en tiltagende instrumentalisering av skolen; når man i større grad forutsetter entydige, på forhånd oppsatte mål, blir rektor et instrument for å oppfylle disse målene. Dette fører også med seg en forutsetning om større makt til rektor på bekostning av blant andre lærerne. Dette ser vi for eksempel ved at rektor de siste årene er blitt trukket over på arbeidsgiversiden på bekostning av det å være ”den fremste blant likemenn”.

De nye formene for styring av utdanningssystemet handler ikke bare om endrede strukturelle rammer, men også om mentalitetsendringer og styring gjennom aktørenes tilsynelatende frie valg. Dette betegnes gjerne som *soft governance*. Styring av utdanningssystemet skjer her ved hjelp av den måten individene er sosialisert inn i samfunnet på, for eksempel gjennom vektleggingen av individualisme, individuelle valg og behovet for å skape sin egen identitet.

De raske strukturelle og ideologiske endringene rundt skolene kan være en kilde til tiltagende krysspress for rektorene. De forventninger og krav rektorene møter i skolens omgivelser kan bryte med de forventninger og krav rektor møter i den enkelte skole, ikke minst fra lærerne. En undersøkelse av lærernes forventninger til sin rektor vil kunne gi større forståelse for dette krysspresset, og for den brytningstiden vi er inne i med hensyn til hvordan rektorposisjonen skal utformes.

Kapittel 3

Skolenes forhold til omgivelsene – noen teoretiske perspektiver

De sentrale forskningsspørsmålene i dette prosjektet er hvilke forventninger lærere har til innholdet i rektorposisjonen, hvordan rektorer forholder seg til lærernes forventninger, og hvordan lærernes forventninger til rektor henger sammen med endrede rammer rund skolene på samfunnsnivå. I forrige kapittel tok jeg for meg endringer som har skjedd i samfunnet rundt skolen de siste tiårene, først og fremst i retning nyliberalisme, økt kompleksitet og økt utviklingstrykk. Dette kapitlet handler om hvordan rektorer, lærere og skoler som helhet forholder seg til de krav som stilles fra omgivelsene. Her kan det være lett å gå i enten ”strukturfellen” eller i ”aktørfellen”, det vil si enten å betrakte lærernes og rektorenes handlingsvalg som determinert av de strukturelle rammene (”strukturfellen”) eller å overdimensjonere deres individuelle handlingsvalg (”aktørfellen”). Dette betegnes gjerne som *dualismeproblemet* innenfor samfunnsvitenskapene; at teoriene tar utgangspunkt i enten handlende aktører på den ene siden, eller i *strukturen/systemet* på den andre. Det er viktig å beholde begge perspektivene for å kunne forstå hele det komplekse bildet av den sosiale virkeligheten. Det teoretiske rammeverket i dette prosjektet er plukket ut med tanke på ivaretagelse av både et aktør- og et strukturperspektiv. Anthony Giddens og Jürgen Habermas er begge såkalte *synteseteoretikere*, det vil si at de ønsker å løse dualismeproblemet i sosiologien (Nygaard, 1996). De vil altså fange opp både et aktørperspektiv og et strukturperspektiv på menneskers handlinger. Habermas’ teori er dessuten egnet til å kunne forstå ulike rasjonaliteter som ligger bak aktørers handlingsvalg. De endringene som har skjedd rundt skolene, kan bygge på en annen type rasjonalitet enn den som lærere og rektorer ønsker å bygge sin virksomhet på. Habermas har med basis i sin teori kritisert nyliberalismen, og hans teori vil i dette prosjektet brukes for å analysere lærernes og rektorenes forhold til ytre styringssystemer.

Det tredje teoretiske fundamentet i prosjektet er nyinstitusjonelle organisasjonsteorier, først og fremst *translasjonsteorien* hos Kjell Arne Røvik (2007). Også disse teoriene fanger opp både et struktur- og et aktørperspektiv, i og med at de tar for seg både hvordan organisasjoner tilpasser seg omgivelsene, og hvordan organisasjonene bearbeider de krav som stilles til dem. Disse teoriene er sentrale i det å kunne analysere hvordan skolene forholder seg til endringene som har skjedd på samfunnsnivå.

3.1 Anthony Giddens' strukturasjonsteori

Giddens (1984) vil med sin strukturasjonsteori løse dualismeproblemet innenfor sosiologien. Han vil med andre ord ta inn over seg en rekke motsetninger som har fått råde i samfunnsvitenskapene; mellom fenomenologi og systemteori, mellom aktør og struktur, og mellom subjektive og objektive forståelsesformer (Kaspersen, 1995; Nygaard, 1996). Samfunnet kan ikke betraktes bare som summen av handlende aktører, like lite som menneskers handlinger kun er et resultat av strukturell tvang, fremhever Giddens (1984). Handlingssosiologien forblir ifølge Giddens en subjektivistisk posisjon som innebærer en mangelfull redegjørelse for den samfunnsmessige objektivitet og vilkårene for handling. Funksjonalismen og strukturalismen tar på sin side ikke tilstrekkelig høyde for handlingsdimensjonen og hvordan menneskene er i stand til å endre de objektive rammene. De sistnevnte perspektivene ender derfor opp i en determinisme som overser at samfunnet aktøren lever i ikke bare er begrensende, men også *mulighetsskapende* for aktøren selv.

Den helhetlige sosiale teorien må ifølge Giddens fange opp begge disse perspektivene; altså både hvordan menneskene skaper samfunnet, og hvordan samfunnet skaper menneskene. Giddens vil derfor forlate dualismen i aktør-struktur-forholdet innenfor sosiologien, og erstatte denne med en *strukturens dualitet*, der struktur både er et middel til- og et resultat av sosial handling. Alle elementer som er med i Giddens lange definisjon av sosial praksis i *The Constitution of Society* fra 1984, forener et handlings- og et strukturelement. Begrepene *agent*¹⁶, *handling*, *struktur* og *system* er kjernebegrepene i redegjørelsen for menneskers sosiale praksis.

Giddens' redefinisjoner av begrepene *struktur* og *system* er eksempler på hans hang til å bruke etablerte begreper samtidig som han gir begrepene en ny betydning (Kaspersen, 1995). *Systemer* er definert som: "The patterning of social relations across time-space, understood as reproductive practices."¹⁷ (Giddens, 1984, s 377). En skole kan etter Giddens' forståelse ses som et sosialt system, der man har mønstre av sosiale relasjoner. Giddens fremhever at sosiale systemer er plasserte i *tid og rom*. De sosiale handlinger som agenter utfører, produserer det rommet som den sosiale praksis foregår i. Samtidig binder det sosiale

¹⁶ Giddens bruker betegnelsen *agent* fremfor *aktør* for å fremheve kyndigheten hos dem og forhindre at aktørers handlinger fremstår som determinert av strukturene. Jeg vil imidlertid bruke betegnelsen *aktør* videre i avhandlingen, fordi jeg anvender flere teoretiske perspektiver og fordi *aktør*-begrepet er mer innarbeidet i fagfeltet.

¹⁷ Giddens presiserer at hans systembegrep skiller seg fra tradisjonell systemteoretisk forståelse av begrepet: "Social systems should be regarded as widely variable in terms of the degree of 'systemness' they display and rarely have the sort of internal unity which may be found in physical and biological systems." (Giddens, 1984, s. 377).

systemet handlingene til en bestemt tid-rom-kontekst. Giddens bruker ofte skolen som eksempel på en sterk institusjon, fordi den har stor tid-rom-utstrekning. Jo større denne utstrekningen er, desto mer klarer institusjoner å stå imot forandringer fra aktørenes side, fremhever Giddens.

Struktur er ikke noe som *er*, men noe som hele tiden *skapes* – gjennom agenten. Strukturene *består* ikke av mennesker for Giddens, men ligger inne i den kyndige agent. Han bruker språket som en illustrasjon på hvordan strukturene fungerer. Språket er ikke *der ute*, uavhengig av menneskers bruk av det. Språket er en del av oss, og skapes og gjendannes gjennom vår bruk av det (Giddens & Pierson, 1998).

Giddens bruker begrepene *regler* og *ressurser* når han skal beskrive aktørenes – eller *agentenes* – forhold til strukturene. Strukturer er ikke ytre rammer som bestemmer og begrenser våre handlinger, men består ifølge Giddens' definisjon, av: "Rules and resources, recursively implicated in the reproduction of social systems." (Giddens, 1984, s. 377). Regler og ressurser er det medium som agenten handler gjennom. Det tradisjonelle strukturbegrepet oppløses, og blir på en og samme tid både middel til- og resultatet av agentenes sosiale praksis. Struktur er ikke lenger noe determinerende, men gjennom agentenes regler og ressurser noe som er både mulighetsskapende og handlingsbegrensende. På den måten vil Giddens forene aktør- og strukturperspektivet i en strukturens dualitet, som erstatter den tradisjonelle dualismen mellom aktør og struktur. Kjernen i teorien om strukturens dualitet er at hvis strukturen virker på agenten, vil det si at agenten kjenner strukturen. Dermed er strukturen *ressurser* for agenten. Når agenten tar i bruk strukturene, er han/hun i sin tur med på å gjendanne dem. Det er dette som er *strukturens dualitet*.

Gjennom ressursbegrepet viser Giddens hvordan agentene er i stand til å endre systemene – agentene har *transformativ kapasitet*. Giddens er imidlertid opptatt av å ikke overdrive endringsaspektet ved den sosiale praksis. Han legger vekt på at det meste av det vi foretar oss er rutinepreget, og at strukturasjonsteorien handler om både stabilitet og endring på samme tid. Han har uttalt følgende:

"I wouldn't pick out social change, because we have to explain stability *and* change. Change doesn't exist as something on its own. In structural theory, I argue that the possibility of change is there in every moment of social life, but a key part of social life is social reproduction. So change and constancy are somehow directly bound up with one another." (Giddens & Pierson, 1998, s. 89).

Et sentralt poeng for Giddens er at selv om agentene bærer med seg de regler og ressurser som ligger i strukturen, er de vitende og kyndige i sine handlinger. *Handling* er for Giddens det grunnleggende i det sosiale liv. Handling innebærer for Giddens *valg mellom alternativer*. Det at agenten har transformativ kapasitet betyr at han alltid har mulighet for å

kunne handle annerledes. I dette ligger Giddens' forståelse av makt; i muligheten for å kunne handle annerledes ligger også en mulighet for å yte motmakt. Dette kaller Giddens for *kontrollens dialektikk* (Giddens, 1984).

Agentenes handlinger foregår på tre nivåer; *praktisk bevissthet* og *diskursiv bevissthet*, samt et *ubevisst nivå*. Det meste av det mennesker foretar seg i det daglige, er rutinepreget og ligger dermed på det praktiske bevissthetsnivå. Den praktiske bevisstheten innebærer at agenter er i stand til å utføre handlinger uten å bevisst tenke over hvorfor de utfører dem. Vi handler nærmest automatisk, uten at vi tenker over hvorfor vi handler som vi gjør eller å forklare alle vilkårene bak handlingene. Det praktiske bevissthetsnivået dekker den viten som vi ikke umiddelbart kan gjøre rede for. Vår *diskursive bevissthet* viser derimot til handlinger der agenten er seg bevisst hvorfor eller hvordan han handler som han gjør, og der agenten kan sette ord på hva som ligger bak handlingene. Diskursiv viten viser til den erkjennelse som agenten oppnår ved *refleksjon* over handlingen. Det er viktig for Giddens å beholde den refleksive agenten i sin teori; han ønsker som nevnt å distansere seg fra funksjonalismen. Det diskursive bevissthetsnivået er med på å styrke det viljemessige aspektet i Giddens' handlingsteori. Gjennom muligheten til å reflektere over handlingene, setter det diskursive bevissthetsnivået oss i stand til å endre våre handlingsmønstre.

Det som Giddens (1984) betegner som det praktiske bevissthetsnivået gir assosiasjoner til det man i det pedagogiske feltet betegner som *taus kunnskap*¹⁸, som ofte betegnes som en viktig form for kunnskap blant lærere. Giddens mener at taus kunnskap er for lite tematisert i sosiologien, og vil gjennom begrepet praktisk bevissthet fremheve denne siden ved den sosiale praksis. Lærernes praksiserfaringer fester seg som en intuitiv forståelse for hva som er riktig å gjøre i bestemte situasjoner, men tradisjonelt har det ikke vært vanlig blant lærere å sette ord på så mange av disse erfaringene. En svensk undersøkelse av Helene Ärelestig (2008) viste at rektorer og lærere ofte tar begreper og uttrykk for gitt, selv om begrepene kan ha mange ulike betydninger. Dette kan være et uttrykk for at skolene bærer med seg en tradisjon for taus kunnskap – eller med Giddens' terminologi; at det praktiske bevissthetsnivået står i forgrunnen. Ärelestig fant ut at i de skolene som etter hennes kriterier kunne karakteriseres som fremgangsrike, kommuniserte rektorene oftere om læreplansspørsmål, anvendte kommunikasjon på en flerdimensjonal måte og koblet formidlingen av informasjon sammen med tolkning og feedback. Dette kan tyde på at man i

¹⁸ Begrepet taus kunnskap ble introdusert av den ungarske legen og kjemikeren Michael Polanyi, som hevdet at *vi kan mer enn vi kan gi uttrykk for* (Imsen, 2006).

fremgangsrike skoler er mer opptatt av å skape en overgang fra praktisk- til diskursivt bevissthetsnivå.

Selvidentiteten som refleksivt prosjekt i det høymoderne samfunnet

Selvidentiteten er for Giddens en viktig del av selvets refleksive prosjekt i moderniteten (Giddens, 1990; 1991; Giddens & Pierson, 1998). For å kunne gjøre sine handlingsvalg, må agenten være i besittelse av en selvidentitet. Selvet er for Giddens ikke en gitt og konstant størrelse, men en prosess, og skal hele tiden produseres og reproduseres som en del av individets refleksive handlinger. I denne prosessen tar agentene i bruk strukturene, og identiteten er en del av det å holde en *fortelling om seg selv* gående, der man stadig inkorporerer og sorterer begivenheter som skjer i den ytre verden (ibid.). *Vi er ikke ha vi er, men hva vi gjør oss selv til* (Kaspersen, 1995).

I kapittel 2 pekte jeg på at i den markedslogikken som de nyliberalistiske styringsformene bærer med seg, skal skolene danne seg en egen identitet som de skal markedsføre skolen med som en del av konkurransen om brukerne. Vi kan her se to sider ved fenomenet identitet i det høymoderne samfunnet: Både som en del av agentenes refleksive handlingsregulering (jf. Giddens, 1991), og som en del av markedslogikken innenfor nyliberalismen. Aktørers identitetsdannelse kan på denne måten innebære en såkalt *soft governance*; at identitetsdannelsen blir en form for indirekte styring som aktualiseres gjennom aktørers egne initiativer.

3.2 Jürgen Habermas og den kommunikative rasjonaliteten

Det som gjør Habermas til en synteseteoretiker, er først og fremst hans fokus på *dialogen* som grunnlaget for menneskers handlinger. Begrepet *kommunikativ handling* gjør oss i stand til å gripe det innbyrdes avhengige forholdet mellom aktør og aktørenes omgivelser. Kalleberg (1999) skriver at Habermas sin teori innebærer

”(...) en avvisning av individualistiske og kollektivistiske politiske ideologier og til en tilsvarende kritikk av metodologisk individualisme og kollektivismen. Habermas’ tilnærming er ”intersubjektivistisk”, vår identitet og tenkning dannes og opprettholdes i samspillet med de andre. (...) vi er dialogiske vesener.” (Kalleberg, 1999, s. 15).

Rektors krysspress handler om rektors møte med ulike former for rasjonalitet. Mye av Habermas sin produksjon dreier seg om spenninger og samspill mellom uavhengig menings- og viljesdannelse på den ene siden og presset fra økonomi og statlig forvaltning på den andre. I tillegg til å gripe det innbyrdes forholdet mellom lærerne, rektorene og deres omgivelser,

kan Habermas' teori bidra til å gi oss større forståelse for de ulike formene for rasjonalitet som ligger bak ulike forståelser av skoleledelse, og bak handlingene til rektorer og lærere.

Habermas (1981/1997) bygger på Max Webers klassiske inndeling i formålsrasjonelle- og verdirasjonelle handlinger, og er opptatt av å røkke ved formålsrasjonalitetens hegemoniske plass i det moderne samfunnet, og at fornuften i stadig større grad er blitt forbundet med systemet og strategisk handling (Habermas, 1981/1997). I det store tobindsverket *Theorie des kommunikativen Handelns* (Teorien om den kommunikative handling) fra 1981, utviklet han skillet mellom *system og livsverden* videre fra todelingen av rasjonalitetstyper. Webers todeling var basert på et skille mellom handlinger bygget på mål-middel-rasjonalitet – altså med et bestemt *formål* – på den ene siden, og handlinger som bygget på verdier og tradisjon på den andre. De sistnevnte handlingene hadde i henhold til Weber en verdi i seg selv, og ikke kun som et middel for å oppnå noe annet. Når Habermas (Habermas, 1981/1997) utvikler sin teori, som han gjør med et kritisk blikk på Weber, legger han i tillegg stor vekt på et språklig, dialogisk element – derav betegnelsen *kommunikativ rasjonalitet*. Kommunikativ rasjonalitet er et resultat av menneskers kommunikative handlinger, der visse betingelser må være til stede hvis det skal være snakk om rasjonalitet. Gjennom å innføre *formalpragmatikken* drar Habermas veksler på språkfilosofien, og ideen om at samtale er en form for sosial handling. Habermas legger vekt på at mennesker er dialogiske kulturvesener, og at vi tenker ved å bevege oss i felles språk, i dialog med hverandre. Ifølge Kalleberg (1999) bryter dette med oppfatningen av mennesker som asosiale, interessedrevne naturvesener, som det er sterke tendenser til i samtidens samfunns- og kulturfag. Det ontologiske utgangspunktet til Habermas blir da en motsats til forutsetningen om mistillit og interessemaksimerende aktører som er inkludert i den nyliberalistiske styringsideologien.

System og livsverden kan ses som to perspektiver på samfunnet og det sosiale liv, med hvert sitt organisasjonsprinsipp, hver sin rasjonalitetsform og hver sin handlingsorientering (Andersen & Kaspersen, 2005). Systemsfæren har opprinnelig vært en sfære for det økonomiske, juridiske og administrative området i samfunnet, der utvikling handler om økende vitenskapelig og teknologisk kontroll. Systemets handlingsform er den strategiske (Habermas, 1981/1997). Livsverdenen hører til de aspekter ved det sosiale liv der man ikke kan vurdere fornuften opp imot noe objektivt. I livsverdenen må handlingene i stedet bygge på en gjensidig forståelse, og livsverdenens rasjonalitetsform er den kommunikative rasjonaliteten. Ifølge Sølvi Lillejord (2003) vil læring og utvikling i en livsverdenforståelse oppfattes som prosesser som drives fremover ved hjelp av stadig nye momenter som bringes

inn. I et systemperspektiv vil det derimot finnes forventninger om at læring og utvikling kan beskrives i produkttermer, og at det ved målrettet innsats er mulig å nå den foreskrevne læring og utvikling.

Habermas (1981/1997) kritiserer de tidligere forståelsene av begrepet livsverden, hos Edmund Husserl og Alfred Schütz for å være for nært knyttet til bevissthetsfilosofien, og at de derfor lett kan lede til relativisme. Habermas' sin forståelse er mer sosiologisk fundert og anvendbar, ved at begrepet *intersubjektivitet* står sentralt, og at *kommunikativ handling* er det mediet som reproducerer livsverdenens innhold og dermed bidrar til livsverdenens opprettholdelse.

Det sentrale punkt hos Habermas er at i det høymoderne samfunnet skjer det en kolonisering av livsverden fra systemets side, der systemets tilhørende strategiske handlinger og rasjonalitetsform bryter inn på områder der den egentlig ikke hører hjemme. Dette ser vi ikke minst på utdanningsområdet, som er et område der livsverdenaspektet vil måtte være til stede. NPM og større vektlegging av målstyring kan betraktes som systemets kolonisering av livsverdenen i skolen, gjennom en sterkere mål-middel-tenkning og større grad av objektivisering av skolens målsetninger som mulig resultat. Større vektlegging av ledelse som suksessfaktor kan skape mindre rom for livsverdenaspektet og den kommunikative rasjonaliteten, på bekostning av strategisk rasjonalitet i skolen. I evalueringen av L-97, er konklusjonen hos Hansjörg Hohr m.fl. at læreplanverkets instrumentalisme og nytteorientering representerer en trussel mot den kommunikasjon som kulturutvikling, moral og identitet forutsetter i det moderne samfunn (Bachmann & Hohr, 1999).

Det sentrale temaet i arbeidene til Habermas dreier seg om fornuftig, likeverdig kommunikasjon (Kalleberg, 1999). Habermas' egentlige hensikt er å foreskrive en *prosedyre* som kan føre frem til normene for handling. Hvis denne kan sikres, er han overbevist om at det vil være mulig å oppnå enighet om hva som er riktig og rettferdig (Bergem, 1998). Habermas er den som har utformet premissene for den moderne *diskursetikken* (Bergem, 1998; Løvlie, 1984). Med *diskurs* mener Habermas en idealisert og for så vidt også hypotetisk samtalesituasjon, der det er satt parentes rundt elementer som kan gripe forstyrrende inn i kommunikasjonen (Nørager, 1985). Habermas mener at vi gjennom den *etiske diskursen* kan bli kjent med de grunner som de enkelte har for å handle på bestemte måter i gitte situasjoner. Ved å legge disse grunnene frem og prøve dem ut, mener Habermas at vi gjennom fri og åpen samtale kan arbeide oss frem til enighet om hvordan saken eller problemet bør løses. Dette kan imidlertid bare skje dersom bestemte forutsetninger er til stede. For det første må alle som deltar i diskursen, være villig til å lytte til hva de andre har å si. Derfor må kommunikasjonen

mellom partene skje på en slik måte at ingen argumenterer for å *få rett*, men for å prøve om de *kan ha rett* i sin argumentasjon. For det andre må kommunikasjonen mellom partene være *åpen*. På denne måten får de som kommuniserer en mulighet til å innta en rent forståelsesorientert innstilling til hverandre, gjennom en *herredømmefri dialog*, der det beste argumentet er den eneste maktfaktoren i samtalen (Bergem, 1998; Nørager, 1985). For å forstå Habermas, er det viktig å ha forståelse for at den herredømmefrie dialogen er en idealisert, hypotetisk situasjon. I det virkelige liv vil det alltid være forstyrrende elementer i en samtale, og det vil sjelden være slik at alle fullt ut underkaster seg det beste argumentet. De fleste ønsker å ha rett, og faktorer som makt og status er alltid mer eller mindre til stede. Det er imidlertid forskjell på i hvor stor grad forstyrrende elementer godtas i for eksempel en organisasjon eller en kultur. Det er forskjell på hvilke normer for selvheldelse og bruk av makt som gjelder. I enkelte grupper kan det utvikle seg normer som tilsier at man skal etterstrebe en herredømmefri dialog, og der man søker etter det beste argumentet uten å la andre maktfaktorer gripe forstyrrende inn. I andre grupper kan det utvikle seg normer der man i større grad lar makt, status og selvheldelse få legge premissene for samtalen. Spørsmålet er da ikke hvordan samtaler rent faktisk *er* med hensyn til en herredømmefri dialog, men hvorvidt aktørene i gruppen etterstreber den. I dette prosjektet er det interessant å finne ut hvordan normene for en herredømmefri dialog er blant lærere og rektorer, hvilke forventninger rektor møter på dette området og hvordan rektor forholder seg til lærernes forventninger, samt å se disse relasjonene i lys av de nyliberalistiske strømningene omkring skolen.

3.2.1 Nyliberalistiske strømninger i lys av Habermas' teori

Innføringen av NPM har skjedd etter at Habermas' kom med sin koloniseringstese i 1981, og koloniseringstesen kan sies å ha foregrepet den "moderniseringen" som NPM representerer (Vetlesen, 2006). I en forelesning og en påfølgende kronikk fra 2001¹⁹ beskrev Habermas hvordan forskjellige samfunn som en del av globaliseringen utvikler noen fellestrekk i det nyliberalistiske bildet av verden (Moos, 2004, 2006):

- Et syn på mennesker der vi er rasjonelle aktører som er villige og kompetente til å ta opplyste beslutninger og til fritt å tilby vår arbeidskraft på markedsplassen.
- Et bilde av et samfunn som har kommet over likhetstenkningen og som derfor tolererer sosial marginalisering og utstøting.

¹⁹ Tittelen på foredraget var *Warum braucht Europa eine Verfassung? (Hvorfor trenger Europa en konstitusjon?)*

- Et bilde av et demokrati der borgere er redusert til å være forbrukere i et markedssamfunn, og hvor statens rolle er redusert til å være en serviceinstans for klienter og forbrukere.
- Politikk dreier seg om å bryte ned statsregulering (Moos, 2004, 2006).

Utviklingen i retning større mistillit til offentlig sektor, som ble tatt opp i kapittel 2, kan ses i sammenheng med at NPM forutsetter interessemaksimerende aktører, som vi ser at Habermas har pekt på i det første punktet over. Tor Busch (2005) skriver at det viktigste teoretiske grunnlaget for NPM er hentet fra prinsippal-agent-teorien²⁰, og at det her ligger en forutsetning om at organisasjoner kan være preget av opportunistisk atferd; nemlig at aktørene i det skjulte prioriterer egne interesser fremfor fellesskapets interesser. Dermed formidler disse prinsippene en problemforståelse der de ansatte fremstår som nyttemaksimerende individer. De nye styringsmodellene som introduseres i offentlig sektor, er derfor i stor grad rettet mot det å kontrollere opportunistisk atferd, skriver Busch. Ifølge han utfordrer dette tradisjonelle forestillinger om at altruisme er dominerende trekk ved profesjonene i offentlig sektor, og bryter med det som tradisjonelt har vært oppfattet som grunnleggende profesjonelle verdier. Med henvisning til Kjell Arne Røvik (1998) understreker Busch at når NPM formidler ideer til løsninger, formidles også forestillinger om hva som er problemene i offentlig sektor – blant annet at opportunisme og egoisme er et problem i offentlige virksomheter. Busch skriver at den sterke spredningen av NPM viser at beslutningstakere bevisst eller ubevisst velger å forutsette de ansatte som egoister fremfor altruister. Busch reiser det interessante spørsmålet om dette fører til at forestillinger om egoisme innenfor profesjonene får en økende utbredelse i samfunnet. Busch påpeker at det å bli betraktet som egoist når man føler seg som altruist, kan skape sterke følelsesmessige spenninger. At dette også kan ha betydning for motivasjonen for yrkesutøvelsen for enkelte, er det nok heller ingen tvil om.

Det ontologiske utgangspunktet for de nyliberalistiske styringsstrategiene og NPM bryter med Habermas' tanker om kommunikative rasjonalitet. NPM forutsetter blant annet at det å skape konkurranse mellom lærere vil komme til å gjøre lærerne og skolen bedre. I lys av en kommunikativ rasjonalitet ligger imidlertid ikke lærernes kompetanse kun i den enkelte lærer, men i kommunikasjonen mellom dem. En forutsetning om individers maksimering av egeninteresse rendyrker den strategiske handling.

²⁰ I disse teoriene blir organisasjoners kontrollproblem sett fra synsvinkelen til organisasjonenes eiere og eksterne interessenter. Det dreier seg da om forholdet mellom eiere (kalt prinsipaler) og ledere (kalt agenter). Lederne kalles agenter fordi de forutsettes å handle i tråd med prinsipalens interesser i stedet for sine egne, og at de tar beslutninger på vegne av prinsipalen. Agentproblemet i teorien dreier seg om risikoen for at agenten vil handle i egen interesse fremfor prinsipalens, og teorien tar for seg hvordan det kan kontrolleres at agenten handler slik at prinsipalens interesser blir ivarettatt. Teorien kan også generaliseres til å omfatte forholdet mellom ledere og deres underordnede (Hatch, 2001).

Forutsetningen om individenes maksimering av egeninteresse ligger som grunnleggende forutsetning også bak en stor del av de generelle organisasjons- og ledelsesteoriene. Røvik (2007) viser til at ”den modernistiske og rasjonelle orienteringen har vært den klart dominerende i stort sett hele organisasjonsvitenskapens drøyt hundreårige historie” (Røvik, 2007, s. 47). Denne er preget av et positivistisk vitenskapssyn, med sterk tro på at man skal utvikle en kumulativ organisasjonsvitenskap med tilhørende universelt anvendbare prinsipper for design, styring og ledelse (Hatch, 2001; Røvik, 2007). En viktig forutsetning er at organisasjoner er enheter med stor systemlikhet og at de trenger samme typer løsninger (ibid.). Dette fremmer et materialistisk verdensbilde som forutsetter objektive kriterier å vurdere virksomheten opp imot. Det vil derfor være basert på en strategisk, instrumentell rasjonalitet.

Av Habermas’ teori følger at dersom en leder skal ta beslutninger basert kun på egne overveielser i tråd med standardiserte formål, vil dette være beslutninger som ikke baserer seg på en kommunikativ rasjonalitet. Dersom en leders beslutninger tas ut ifra en mål-middel-tenkning i effektivitets- og nytteperspektiv, vil dette være beslutninger som bygger på en instrumentell rasjonalitet. For innenfor en kommunikativ rasjonalitet kan ingen, selv ikke de mest fornuftige mennesker, tenke seg frem til rasjonelle beslutninger på egen hånd. Vi trenger hverandre for å få ”utside på vårt eget øye” (Skirbekk & Gilje, 2000, s. 616). Men er dette mulig? Det er mange som kritiserer Habermas’ teorier for å være utopiske og hypotetiske. En av dem er Tian Sørhaug (2004). Han skriver at:

”Personlig håndtering av unntak og motstand er essensielt, en indre nødvendighet, i ledelsesfunksjonen. Rett og slett fordi man ikke kan forutsette at unntak og motstand under alle viktige og uviktige omstendigheter kan møtes med konsensus eller prosedyrer for å oppnå konsensus, det vil si med ”kollektive viljeformasjoner basert på tvangsfri og konsensusorientert kommunikasjon” (Habermas 1984, 1987).” (Sørhaug, 2004, s. 45).

I det virkelige livet i lederhverdagen er det nok riktig, det Sørhaug skriver her. Men nå er det ikke slik at det er likegyldig hvilke idealer vi lever etter. Spørsmålet er *hvorvidt* en leder skal kunne unnlate å etterstrebe konsensus, og *hvorvidt* beslutninger basert på konsensus er avkrevd lederen. Hvilke spørsmål som avkreves konsensus versus hvilke spørsmål det er godtatt at lederen håndterer unntak og motstand personlig (jf. Sørhaug) vil avhenge av hvilken organisasjon eller gruppe av mennesker vi har med å gjøre.

Habermas’ oppfatning av rasjonalitet går imot *desisjonismen*²¹, som hos Popper, Weber og Sartre (Skirbekk & Gilje, 2000). Den opplyste og offentlige diskusjonen mellom

²¹ Desisjonisme er betegnelsen på det standpunkt at ikke rasjonelle argumenter, men vedtak (desisjon) bestemmer hva som er normativt riktig. På dette plan er ikke en bindende rasjonell diskusjon mulig, og vi må bestemme oss for det ene eller det andre (Skirbekk & Gilje, 2000).

saklig innstilte personer er Habermas sin løsning. Habermas vedgår at denne prosessen er feilbarlig, men mener at den er det eneste alternativet vi har. ”Alternativet er enten en appell til metafysiske grunnsannheter, som ikke lenger oppleves som troverdige, eller en rasjonelt ubegrunnet desisjon.” (Skirbekk & Gilje, 2000, s. 617). NPM, med sin tro den sterke, toppstyrende leder (Moos, 2003) og at man skal styre kun gjennom en økonomisk logikk, appellerer på sin side nettopp til desisjonismen. Hvis skolene skal svare på samfunnets kompleksitet, må man ifølge Lars Qvortrup (2001, i Moos, 2003) kunne ivareta flere logikker, noe som ifølge Moos innebærer at ”Ingen enkeltperson kan overskue organisationens egen kompleksitet eller den kompleksitet, den finder i sin omverden.” (Moos, 2003, s. 309).

Helge Birknes (1998) har reist spørsmål om mulighetene for kommunikativ rasjonalitet innenfor offentlig beslutningstaking. Han har argumentert for at innenfor områder hvor viktige problemstillinger av normativ karakter skal tas stilling til, for eksempel på utdanningsområdet, er det nødvendig at beslutningene tas på grunnlag av kommunikativ rasjonalitet:

”Skal det være mulig å komme frem til rasjonelle løsninger på normative spørsmål er det nødvendig å skape et balansert forhold mellom effektivitet og legitimitet. I moderne samfunn hvor effektivitetskrav gjerne overordnes hensynet til en bred deltakelse og offentlig debatt, blir det viktig å etablere prosedyrer for beslutningstaking som gir de berørte parter ufravikelige rettigheter til deltakelse. (...) Ved å organisere beslutningsprosesser på en måte som bedrer betingelsene for kommunikativ rasjonalitet, økes mulighetene for reell kommunikasjon og kollektiv meningsdannelse, noe som er selve grunnlaget for et åpent demokrati.” (Birknes, 1998, s. 30).

Innenfor NPM baserer man seg derimot på at en god leder til enhver tid vet hva som er de riktige beslutningene, basert på objektive kriterier for hva som er nyttig og effektivt. Forutsetningen om at de ansatte kan være preget av opportunistisk atferd og er interessemaksimerende aktører, medfører en antagelse om at det å gi fra seg beslutningsansvar til de ansatte kan føre til utfall som ikke er rasjonelle. Det er lederen som antas å ha enerett på de rasjonelle beslutningene. Det nyliberalistiske styringsregimet og den tilhørende ledelsestenkningen bringer med seg ledelse sidealer som sier at man blir effektive gjennom raske beslutninger. En leder som ikke tar beslutninger raskt og på egen hånd kan bli oppfattet som ”føyelig”, ”utydelig” eller ”svak”. Man blir sett på som en god leder hvis en er i stand til å bestemme seg raskt for det ene fremfor det andre.

Sølvi Lillejord har skrevet at utviklingen av skolen dypest sett berører spørsmål om verdier, og at det ikke bare handler om teknikk, metodikk eller god vilje: ”Det dreier seg om ulike samfunnssyn, menneskesyn, kunnskaps- og læringssyn” (Lillejord, 2003, s. 68). En *systemets kolonisering av livsverdenen* i skolen innebærer at det skjer en instrumentalisering av skolens formål, og at disse formålene i stadig større grad blir *tatt for gitt* og ikke trenger å

stilles spørsmålstegn ved. Det blir sett bort ifra at skolen skal ta inn over seg ulike samfunnssyn, menneskesyn, kunnskaps- og læringssyn. Lillejord (2003) påpeker at skolen verken kan reduseres til system eller til livsverden, men at den er plassert i spenningsfeltet mellom de to sfærene.

3.3 Nyinstitusjonelle perspektiver på skolenes forhold til omgivelsene

Institusjonell teori innenfor det organisasjonsteoretiske fagfeltet vokste frem som et alternativ til den rasjonelle-instrumentelle tradisjon i organisasjonsteoriene (Røvik, 1998), og fanger opp hvordan organisasjoners omgivelser gjennom faste, regelmessige forventninger til organisasjonene gjør organisasjoner til institusjoner i samfunnet. Institusjonell teori vektlegger kognitive, normative og regulative strukturer som grunnlag for stabilitet og mening ved sosial atferd (Scott, 2008). Nyinstitusjonell teori skiller seg fra institusjonell teori ved at den i større grad fanger opp *endringer* i organisasjonenes omgivelser, og i den forbindelse også reformering av institusjoner. Overgangen fra institusjonell- til nyinstitusjonell teori illustrerer den økte endringstakten i samfunnet, og den rollen som organisasjoner har fått i det å realisere samfunnsfunksjoner – der samfunnsendringer i større grad knyttes til det å reformere samfunnsinstitusjoner (Brunsson & Olsen, 1990). Dette ser vi ikke minst i utdanningssystemet, der skolen reformeres oftere, og der skolen forventes å skulle løse en mengde problemer som oppstår i samfunnet.

Mary Jo Hatch (2001) skriver at omgivelsene kan stille krav til organisasjonene på to ulike måter; *tekniske og økonomiske krav* på den ene siden, og *sosiale og kulturelle krav* på den andre. Vi vet at skoler er berørt av begge deler i betydelig grad. Samtidig med at skolene *tilpasser seg* omgivelser i endring, er lærere og rektorer selv bærere av samfunnets verdier. Endringer i samfunnet rundt skolene vil dermed ikke bare legge føringer på relasjonen mellom rektor og lærere gjennom et institusjonelt trykk, men også gjennom prosesser der lærere og rektorer selv internaliserer de endringene som skjer i samfunnet.

I henhold til nyinstitusjonell teori er *isomorfisme* en sentral prosess når organisasjoner søker legitimitet i sine institusjonelle omgivelser (Røvik, 1998). Organisasjonene er preget av rasjonaliserte myter som anses for å være ”riktige” eller moderne i deres omgivelser (Meyer & Rowan, 1977). Paul J. DiMaggio og Walter W. Powell (1983) identifiserte i sin tid tre mekanismer som fører til isomorfisme: 1) *tvangsmessig isomorfisme*; at organisasjoner tvinges til å ta i bruk bestemte konsepter, 2) *imiteringsmessig (mimetic) isomorfisme*; der organisasjoner imiterer konsepter innført andre steder, og 3) *normativ isomorfisme*; der

organisasjoner tar til seg ideer ut ifra det som blir ansett som normativt riktig måte å utføre oppgavene på i det feltet organisasjonen opererer innenfor.

Den svenske organisasjonsforskeren Nils Brunsson (2005) har pekt på at NPM i stor grad handler om det at enheter arbeider frem mot det å bli *ekte organisasjoner*; det handler helt enkelt om spredningen av begrepet og konseptet *organisasjon*. For at vi skal tro at noe er en organisasjon, må noen bestemte trekk være der. For det første må den ha en *identitet*, der organisasjonen har klare grenser, er autonom og spesiell. Hver enhet skal utforme egne visjoner og egen policy. For det andre må den ha et *hierarki*; ledelse er vesentlig, og forekomsten av beslutninger er vektlagt. For å bli en organisasjon må ledere få mer makt. Dette er paradoksalt innenfor offentlig forvaltning, hevder Brunsson, fordi den egentlig ledes av de profesjonelle; det er for eksempel lærerne som har *ansvaret* for elevene. For det tredje må en organisasjon være *rasjonell*, med bestemte mål og et grunnlag for effektivitet. Brunsson sier at det å utforme organisasjoner har fremstått som noe selvsagt, og at det har vært forunderlig lite motstand mot det – også blant de ansatte i organisasjonene.

Spredningen av konseptet organisasjon kan undergrave de profesjonelles innflytelse på minst to måter: For det første får de profesjonelle mindre makt når lederne får mer makt. For det andre får enhetene problemer med å være spesielle – å skape seg en egen identitet – fordi for eksempel alle skoler ser like ut (ibid.). Det vil da oppstå et press i retning samarbeid og identifikasjon internt i enheten (det være seg organisasjonen, avdelingen eller teamet) i stedet for identifikasjon og samarbeid med dem som tilhører samme profesjon i andre enheter. Spredningen av konseptet organisasjon kan dermed undergrave de profesjonelle fellesskap.

Brunsson har pekt på at det er vanskelig å svare på hvorfor organisasjonsbegrepet har slått så til de grader igjennom. Han viser imidlertid til at organisasjoner passer markedet, og spør om det kanskje var markedet som oppsto først. Bygging av "ekte organisasjoner" kan også ses som et ledd i kompleksitetsreduksjonen som er nødvendig i det hyperkomplekse samfunnet (jf. Qvortrup, 2001 i Moos, 2003). Lejf Moos og Jorunn Møller (2003) har pekt på at offentlige institusjoner er transformert fra å være statlig styrte institusjoner i tråd med detaljerte budsjetter og reguleringer, til organisasjoner som må ta hånd om egne anliggender innenfor rammene fra statlige myndigheter. Gjennom en såkalt governance-strategi (jf. kap. 2.3.4), kan vi tenke oss at medlemmene i organisasjonene slutter opp under den tilsynelatende autonomien som ligger innenfor disse nye rammene.

Det som Brunsson (2005) peker på, kan knyttes til den omfattende spredningen av *organisasjonsoppskrifter* som Kjell Arne Røvik (1998, 2007) viser til, og som forklares med fremveksten av det moderne organisasjonssamfunnet og argumentet om at organisasjoner er

enheter med stor systemlighet; ”de består av de samme komponenter, de har samme typer problemer og utfordringer, og alle trenger derfor i prinsippet de samme typer løsninger – i form av ideer og oppskrifter.” (Røvik, 2007, s. 49). Når offentlige institusjoner bestreber seg på å bli ”ekte organisasjoner”, kan det ses som et utslag av den instrumentelle rasjonalitetens forrang, og troen på at det finnes gode, universelle løsninger som kan brukes overalt; *riktige oppskrifter* som gir *riktige, forutsigbare resultater*. Dette er i tråd med den *modernistiske* retningen i organisasjonsteoretiske feltet, og dennes utspring i generell systemteori (Hatch, 2001). Røvik skriver at ”*Den modernistiske og rasjonelle orienteringen* har vært den klart dominerende i stort sett hele organisasjonsvitenskapens drøyt hundreårige historie.” (Røvik, 2007, s. 47). Dette paradigmet kjennetegnes ved tre klare fellesnevner, ifølge Røvik: 1) en grunnleggende fremskritt- og utviklingsoptimisme, 2) troen på organisering og på organisasjon: Formelle organisasjoner fremstår som de viktigste redskapene for å realisere modernismens hovedprosjekt: den kontinuerlige utviklingen mot høyere utviklingsnivåer, 3) vitenskaps- og kunnskapsoptimisme: For at organisasjoner skal være best mulige redskaper for måloppnåelse, må de designes planmessig. Til det trengs blant annet en modernistisk organisasjonsvitenskap som bidrar med kunnskap. Dette vitner om et positivistisk vitenskapssyn og en instrumentell rasjonalitet, og i henhold til Habermas: Systemets kolonisering av livsverdenen. Fornyelsesideologien kan ofte føre til at man motiveres til å skifte ut oppskriftene for god styring før man har ervervet erfaringer med hvordan de virker i praksis (Johansson, Moos & Møller, 2000). Det å implementere *riktige oppskrifter* oppfattes som rasjonelt *i seg selv*, og man tar dermed for gitt at de skal gi gode resultater.

Som motsetning til det modernistiske paradigmet viser Røvik (2007) til det sosialkonstruktivistiske paradigmet, som har følgende kjennetegn:

- Ideen om den sosialt konstruerte virkelighet.
- Skepsis til positivistisk organisasjonsvitenskap.
- Redskapsskepsis: En sosialkonstruktivistisk orientering innebærer gjerne en kritisk innstilling til den modernistiske forestillingen om at organisasjoner utelukkende er redskaper for å bevirke måloppnåelse. I stedet vektlegges det at organisasjoner (også) er arenaer for utvikling og fortolkning av symboler og meninger. (Røvik, 2007).

Røvik skriver at forskere som sokner til det sosialkonstruktivistiske paradigmet i liten grad har vært opptatt av det som kalles *dekontekstualisering* – det å identifisere gode praksiser i organisasjoner og å prøve å overføre dem til andre med sikte på å reproducere suksesser. Forskerne har i stedet vært mest opptatt av selve den sosiale konstruksjonen av ideer og hvordan de *fremstår* som modernitetens symboler. Dermed stiller mange av

sosialkonstruktivistene seg tvilende til at populære organisasjonsoppskrifter virkelig *har* en historie som effektive praksiser i bestemte virksomheter selv om de gjerne fremstilles slik. I stedet hevdes det at historiene om suksessrike oppskrifter oftest er sosialt konstruerte fortellinger som er utformet nettopp for å autorisere oppskriften og dens omdømme, skriver Røvik. Den klassiske sosialkonstruktivistiske antakelsen er at organisasjonsoppskrifter ikke vil trenge særlig dypt inn, og at praksisfeltet forblir uberørt av ”innovasjonen”.

Institusjonell teori er mye påvirket av Talcott Parsons og funksjonalistisk teori; organisasjoner påvirkes av omgivelsenes forventninger, og utøver de funksjoner de forventes å oppfylle for det omkringliggende samfunnet. Parsons var i 1956 den første som fremla at organisasjoner ikke kan overleve kun gjennom å være effektivitetsorienterte, men at de også må søke legitimitet fra omgivelsene (Røvik, 2007). Funksjonalismen er et strukturalistisk perspektiv som Giddens er kritisk til, fordi han mener at aktørenes egne handlingsvalg kommer ut av syne på bekostning av strukturene (Giddens, 1984). I neste avsnitt skal jeg ta for meg senere tids nyinstitusjonelle teorier om *translasjon* – oversettelse – av organisasjonsideer. Dette er perspektiver som fanger opp hva aktørene i organisasjonene selv gjør med ideer som skal implementeres i organisasjoner. Fordi disse teoriene fanger opp både de strukturelle føringer og aktørenes handlingsvalg, kan disse teoriene sies å være strukturasjonsteoretiske perspektiver som går bort ifra funksjonalismen i de tidlige institusjonelle teoriene.

3.3.1 Skolenes møte med ideer og krav fra omgivelsene – implementering eller omdanning?

Den systematiske samfunnsvitenskapelige implementeringsforskningen ble etablert i begynnelsen av 1970-tallet (Karlsen, 2001), og fra slutten av 1970-tallet er det blitt forsket mye på hvordan politiske retningslinjer blir fulgt opp i skolene (Coburn, 2005). Mange forskere har observert at retningslinjene blir rekonstruert og omdannet i skoler og klasserom, og dermed trukket slutninger om manglende evne og/eller vilje til implementering hos lærere og skoleledere (ibid.). Kirsti Klette (1994) har pekt på at det pedagogiske fagfeltet i lang tid har vært preget av en *normativ og intensjonal* tilnærming, og at man har vært særlig opptatt av å identifisere bremseklosser for realisering av utviklingsarbeid (Klette, 1994). Uttrykket ”det er ikke den læreplan jeg ikke kan tilpasse til min undervisning”, er en velkjent gjengivelse av hvordan mange lærere angivelig skal forholde seg til offentlige reformer og vedtak. Cynthia E. Coburn (2005) peker imidlertid på at vi nå ser en økende forekomst av det hun betegner som den kognitive tilnærmingen til implementering, som forstår denne rekonstruksjonen som

en alminnelig del av sosiale prosesser omkring læreres læring og utvikling. Denne forskningen har vist at lærere forstår nye policy-ideer gjennom en "linse" av deres allerede eksisterende kunnskap og praksis, og ofte fortolker, etterligner eller transformerer policy-budskap når de skal tas i bruk (Coburn, 2001, 2004, 2005). Egentlig er ikke dette en ny tanke i det pedagogiske feltet. For filosofen og pedagogen John Dewey, som har inspirert norsk pedagogikk i stor grad (Moos & Møller, 2003), er læring og utvikling sammenvevde prosesser, der vi kontinuerlig integrerer nye erfaringer og inkorporerer dem i de erfaringene vi allerede har (Lillejord, 2003). Coburns perspektiv og funn reiser tvil om eventuelle antagelser om at lærere ikke tar inn nye impulser, og at lærere "gjør som de alltid har gjort". Det reiser tvil også om forskningen på området, fordi denne kan ha tatt utgangspunkt i at implementering ikke er reell dersom det skjer en form for omdanning av tiltakene. Stabilitet versus forandring er et fortolkningsspørsmål, og beror på hvilke områder en undersøker når en vurderer et implementeringsarbeid (Klette, 1994). Hvis man har et rent instrumentelt syn på hva implementeringen skal føre til, vil man vurdere et tiltak på en annen måte enn hvis en har en mer åpen, prosessuell tilnærming.

Translasjonsteorien; oversettelse av ideer utenfra

Kjell Arne Røvik (2007) ønsker å ta høyde for at "populære ideer og oppskrifter *både* kan være redskaper som gir instrumentelle effekter, og *samtidig* sosialt konstruerte symboler med meningsskapende, legitimerende effekter." (Røvik, 2007, s. 53). Røvik har arbeidet med hvordan ideer tas inn og bearbeides i organisasjoner. Han viser til *virusteorien* og *translasjonsteorien* som to alternative scenarier for spredning av organisasjonsideer, og som på hver sin måte fanger opp ulike aspekter ved tilbud, overføring, mottak og utnyttning av organisasjonsideer. Mens *virusteorien* enkelt sagt handler om hva ideer utenfra gjør med organisasjonen, handler *translasjonsteorien* om hva organisasjonen gjør med ideene som (eventuelt) skal implementeres. Den metaforen som oftest er blitt brukt for å belyse virusteorien er ifølge Røvik *moten*, og her peker han på to ulike motiver for organisasjonene. Det ene er *det differensierende motivet*; ønsket om å skille seg ut som unik i en populasjon. Det andre er *det imiterende motivet*; ønsket om å leve opp til konvensjoner ved å vise at man er lik (noen) andre.

Ifølge Røvik (2007) er det tre etablerte scenarier for hva som skjer når ideer skal implementeres: 1) det optimistiske: Rask og uproblematisk implementering. 2) det pessimistiske: Frastøting. 3) det artistiske: Frikopling (mellom prat og praksis). Vi ser at disse scenarioene også har fått bidra i det pedagogiske feltet. Tanken om at lærere gjør som de alltid

har gjort, til tross for nye reformer, tilsier at man tenker at det handler om en frikobling mellom prat og praksis. Påstandene om konservatisme forteller om frastøting. Fortellinger om optimistisk implementering er det få av i skoleutviklingsfeltet. Mye har handlet om å finne ut hvordan man skal skape *reell* implementering i skolen, det vil si hvordan man skal forhindre frastøting eller frikobling. Det ser ut til å være tendenser til enten/eller-tankegang når det kommer til implementering; enten skjer det implementering, eller så skjer det ikke. Dette bygger på en dualisme mellom struktur og aktør (jf. Giddens, 1984), der strukturen betraktes kun som regler, ikke som ressurser.

Translasjonsteorien bygger på tanken om at ideer kan *redigeres*. Røvik skriver følgende:

”Translasjonsteorien utfordrer den modernistiske og reformoptimistiske forestillingen om at man ved hjelp av planlegging og rasjonelle teknikker relativt enkelt kan hente ut og overføre suksessoppskrifter, som om de nærmest er objekter, og så ”installere” dem i andre organisasjoner, og slik at suksesser med stor sannsynlighet reproduseres. (...) Kunnskapsoverføring forstått som translasjon åpner for en pragmatisk fortolkning: det *er* mulig å overføre kunnskap mellom organisasjoner, dvs. at kunnskap ”avgis” fra noen som ideer og oppskrifter og tas inn i andre. Men samtidig tas det høyde for at det som overføres, ikke er objekter, eller ting, men idémessige representasjoner. Overføring er derfor noe langt mer enn transport; det er også translasjon og dermed også transformasjon, dvs. at noe forsøkes kopiert, noe legges til, mens annet trekkes fra og så tilpasses og blandes.” (Røvik, 2007, s. 56).

Tar man ikke høyde for dette når man undersøker implementering i skolen, står man i fare for å tolke et avvik fra den opprinnelige ideen som frastøting eller frikobling. Kanskje har dette skjedd i stor grad i skoleutviklingsfeltet. Et illustrerende eksempel på en teori som ser ut til å ha satt en standard for tenkningen om mangelfull skoleutvikling i Norden, er den svenske pedagogen Gerhard Arfwedsons (1984) bok ”Hvorfor er skoler forskjellige”. Her tar Arfwedson for seg ”strategier mot forandring”, og hvordan lærere kjemper imot utvikling gjennom *skolekodens stabiliserende funksjoner*.

I skoler, der livsverdenaspektet er såpass fremtredende, og der det ikke alltid er objektive standarder å vurdere virksomheten opp imot, vil en oversettelse av ideer være spesielt aktuelt. Dette er Lejf Moos inne på, når han skriver:

”Når forskere eller konsulenter ’opfinder’ en ny faglig synsvinkel eller nye arbeidsmåder, må den professionelle praktiker prøve den i forhold til de praksiserfaringer og den praksisviden han/hun arbeider etter. Denne afprøvingen er vanskelig, fordi den ikke alene bygger på generelt accepterte standarder, som f.eks. almene faglige, fagdidaktiske og pædagogiske teorier og institutionelle formålsbeskrivelser, men også på lokale og personlige praksiserfaringer, som i betydelig omfang har satt sig som kropslig, tavs kunnskap, der ikke verbaliseres, og som ofte vanskelig kan verbaliseres, men som ikke desto mindre er styrende for de professionelles fortolknings- og handlemonstre, altså for de professionelles praksis. Denne type modstand mod forandringer er derfor en faglig funderet modstand, ikke blot en relationsmessig eller organisationsmessig modstand.” (Moos, 2003, s. 98).

Dette sitatet til Moos indikerer at man ikke kan forvente like raske endringer i organisasjoner som er preget av livsverdenaspektet enn man kan forvente i organisasjoner som i større grad er fundert på en instrumentell rasjonalitet. I skolen må nye ideer alltid tilpasses lærernes

nåværende praksis og virkelighetsforståelse (Fullan & Hargreaves, 1991). Når endringer skal gjennomføres, er det viktig å ikke bare ta hensyn til gjennomførbarheten i forhold til det abstrakte og det generelle planet, men til den spesifikke læreren i lærerens spesifikke kontekst (ibid.). Her må man ta hensyn til at lærernes motivasjon for undervisningen bygger på et grunnleggende, indre ønske som binder læreren *emosjonelt og sansemessig* til elever, til kolleger og til arbeidet (Hargreaves, 1996).

Robert J. Starrat (2001) har skrevet at på et spørsmål om hvordan en skal reformere skoler, burde alle svare ”Jeg vet ikke, men jeg har noen ideer som jeg kunne tenke meg å legge frem for diskusjon.” (Starrat, 2001, s 350, min oversettelse). I dette ligger det at man ikke kan ha en instrumentell tilnærming til implementering. Implementering må skje i møte med de involverte aktører, og den allerede eksisterende praksis. Dersom man har en enten/eller-tankegang omkring implementering, kan konklusjonen fort bli at skolen eller lærerne ikke ønsker eller evner å ta til seg noe nytt. Man kan da bidra til å reproducere myter om at skolen/lærere er konservative og motstandere av utvikling *per se*, eller at de i det minste endrer seg kun på eget initiativ. I denne forbindelse har det ofte vært gjort et skille mellom ”top-down” versus ”bottom-up”- tilnærming til styring og ledelse, der mange i det pedagogiske fagfeltet har forsvart lærere og skolers egne initiativer og medbestemmelse innenfor skoleutvikling. I henhold til strukturasjonsteorien til Giddens (1984), står aktørene alltid på en eller annen måte i forbindelse med omverdenen, gjennom de strukturene som aktørene bærer med seg. Strukturene er både regler og ressurser for aktørene, og lærernes og skolens strukturer påvirker hva de opplever som meningsfull og vellykket skoleutvikling. Det er i dette perspektivet ikke et spørsmål om enten ”top-down” eller ”bottom-up”, men et både/og. Poenget til Giddens er at vi ikke kan handle uten strukturene (Giddens, 1984, 1991; Giddens & Pierson, 1998). I lys av dette gir det liten mening å si at skolene utvikler seg ”nedenfra” eller ”innenfra”.

Selv om vi kan tenke oss at det har forekommet litt for rigide oppfatninger om implementering og endring i skoler, kan skolene også ha vært mer lukket for omverdenen enn hva som er tilfellet i dag. Kanskje har det de siste årene vært store endringer når det gjelder skolers utviklingsorientering og deres åpenhet mot omverdenen. Mats Ekholm m.fl.²² (2000) har skrevet at: ”Med tanke på den alt kraftigere betoningen av lyhørighet gentemot omvärlden och den ökande förändringstakten i samhället är det en rimlig utgångspunkt, att den förändrings- och omvärldsorienterade inriktningen alltmer behöver förstärkas.” (Ekholm

²² Mats Ekholm, Ulf Blossing, Gösta Käräng, Kerstin Lindvall og Hans-Åke Scherp.

m.fl., 2000, s. 157-158). De engelske skoleforskere Michael Fullan og Andy Hargreaves argumenterte relativt tidlig for at skolene ikke må lukke seg, men stå i relasjon til omgivelsene (Fullan, 1993, 1997; Fullan & Hargreaves, 1991; Hargreaves & Fullan, 1998). I undersøkelsene av rektorers livshistorier fant Moos og Møller (2003) ut at danske og norske rektorer var ambivalente i forhold til presset fra ekstern kontroll. Selv om de ikke var lojale til autoritetene for lojalitetens egen skyld, hadde rektorene oppdaget at presset utenfra kan brukes konstruktivt på skolen. Eksterne krav kan transformeres til interne redskaper for skoleutvikling. Dette er et område det er gjort lite forskning på i Norge, og det trengs grundigere undersøkelser av hvordan ideer utenfra blir bearbeidet i skolene, hva dette gjør med relasjonen mellom rektorer og lærere, og ikke minst hva lærerne forventer av rektorene på dette området.

Lærende skoler

Et begrep som de siste årene har kommet inn i det pedagogiske feltet, og som kan fange opp både et innenfra- og et utenfraperspektiv på utvikling, er *lærende organisasjoner* – eller *lærende skoler*. Både Røvik (1998) og Lillejord (2003) har pekt på at betegnelsene *lærende organisasjoner* og *organisasjonslæring* er tvetydige og uten allment aksepterte definisjoner. To vesentlige poenger i disse teoriene er imidlertid at man skal bli i stand til å lære av organisasjonens eksisterende praksis samtidig med at man skal være opptatt av det som foregår i verden utenfor:

”Argumentet har vært at dersom skoler skal kunne fungere etter prinsippet som gjelder for lærende organisasjoner, må de som arbeider i skolen, også kjenne og forstå utviklingstrekk i samfunnet og vite noe om hva som påvirker livet elevene lever i sine familier og med sine jevnaldrende. En organisasjon i utvikling må nødvendigvis også orientere seg mot mål *utenfor* seg selv, vende blikket utover og være interessert i å hente inn kunnskap som skal brukes til å utvikle *ny* og oppdatert kunnskap med relevans for det aktuelle arbeidsfeltet.” (Lillejord, 2003, s. 163).

Lillejord påpeker at det på grunn av skolens spesielle samfunnsoppdrag er viktig å være oppmerksom på skiftende omgivelser. ”Strengt tatt er det neppe mulig å forstå skolen som organisasjon uten å betrakte den som integrert i det samfunnet den er en del av.” skriver hun (Lillejord, 2003, s. 166). Dersom skolen skal kunne handle adekvat i forhold til forandringer i samfunnet, må utviklingstrekkene i samfunnet rundt skolen tilskrives mening, det vil si ”kobles til noe man kan kjenne igjen og identifisere seg med” (Lillejord, 2003, s. 214). Skolelederen må derfor aktivisere personalet i diskusjoner om hvordan skolen som organisasjon skal handle i forhold til forandringene, mener Lillejord. Hun peker på tre forutsetninger for å skape kunnskap:

- At de som skal være aktive i prosessen har tillit til at de kan lykkes. Rektor har her en viktig funksjon i å sikre lærernes handlingsfrihet.
- At vi går inn i prosessen uten ”riktige svar”. Hvis alle svarene er gitt på forhånd, reduseres pedagogikken til tekniske og metodiske spørsmål (Tiller, 1995 i Lillejord, 2003).
- At vi bygger på det vi allerede kan, vet og gjør. Det er viktig å holde fast ved at det vi gjorde tidligere, ikke nødvendigvis var feil. Man bør peke på det positive som har vært gjort i organisasjonen samtidig som at blikket rettes mot det som skal gjøres. Hvis utgangspunktet er at lærere arbeider feil, er det vanskelig å få til god utvikling, påpeker Lillejord. Det er mer fruktbart å gå ut ifra at lærere er interessert i profesjonell utvikling, og at de har ressurser som er nødvendige i utviklingsprosessen. Mistillit er dermed et dårlig utgangspunkt for det å skape ny kunnskap. I lærende organisasjoner forventes man å ha en høy grad av toleranse, utvikle en positiv kultur for læring og eksperimentering, kollegialt samarbeid og utstrakt utveksling av ideer (ibid.).

Det å endre kursen underveis, er ikke noe nytt i skolen. I skolen er man vant med å arbeide mot *idealistiske mål* (Lillejord, 2003), der man i møtet med den særegne elev og undervisningssituasjon er nødt til å tilpasse mål og arbeidsmåter underveis. Dette forutsetter et livsverdenaspekt (jf. Habermas, 1981/1997) i lærernes arbeid. Mye kan tyde på at mange skoler, spesielt mindre skoler på grunnttrinnet, har utviklet seg i retning kjennetegnene til en lærende organisasjon slik Peter Senge beskriver den (Hargreaves, 1996). En nyliberalistisk dreining i skolen står imidlertid i fare for å skape en sterkere instrumentalisering av de målene man skal arbeide mot. Lillejord mener at ”Myndigheter som erklærer at skolene skal bli lærende organisasjoner, samtidig som de opprettholder et system med målstyring, sender imidlertid ut signaler som i aller høyeste grad er tvetydig.” (Lillejord, 2003, s. 215). Det blir noe paradoksalt, påpeker Lillejord, ”hvis man på den ene siden skal lokkes til å utvikle skolen til en lærende organisasjon og etter en stund bli kontrollert og få beskjed om at man ikke har gjort det på ”riktig” måte.” (ibid.). Andy Hargreaves har skrevet følgende:

”Hvis vi kapitulerer for tanken om at utdanningssystemet ikke kan være annet enn et lavkostsystem drevet av dårlig kvalifiserte, dårlig betalte og overarbeidete lærere hvis oppgave er å opprettholde ro og orden, undervise med tester for øyet og følge standardiserte læreplandokumenter, da vil lærerne i de neste tretti årene verken være i stand til eller innstille på å undervise ut over kunnskapssamfunnet. De vil i stedet bli droner for og kloner av beslutningstagernes blodfattige ambisjoner om hva et system på sparebluss kan makte å få til.” (Hargreaves, 2003/2004, s. 21).

En utvikling av skolen som fanger opp både et systemperspektiv og et livsverdenperspektiv (jf. Lillejord, 2003), vil måtte ivareta læreres og skolars muligheter for å gjøre translasjoner av impulser utenfra. En for rigid målstyring og standardisering av målene vil kunne legge hindringer i veien for dette.

Moos og Huber (2007) viser til at School Improvement-retningen har kommet frem til at en kombinasjon av top-down og en bottom-up-tilnærming til skoleledelse fungerer best med hensyn til skoleutvikling. Man har kommet frem til at innovasjoner trenger å bli institusjonalisert etter initiering og implementering på skolenivået, slik at de blir en permanent del av skolekulturen; strukturene, atmosfæren og de daglige rutinene. For å skape forbedring i skolene, må man ta tak i kulturelle- fremfor strukturelle endringer, og å gi lærere større fremfor mindre muligheter til å være oppfinnsomme og innovative (Harris, 2005). Målet er dermed å utvikle problemløsende, kreative, selvfornyende skoler, lik det som er beskrevet som lærende organisasjoner (Moos & Huber, 2007). School Improvement-retningen har ifølge Moos og Huber tatt inn over seg at utvikling av skolen, og hvorvidt skoler kan bli *lærende organisasjoner*, er avhengig av den enkelte lærer. En skoleleder er imidlertid viktig for å vedlikeholde skolen som en *helhet* (ibid.). Ledelse er også nødvendig for en kontinuerlig utvikling av lærernes profesjonalitet, og for det å utvikle en samarbeidende skolekultur (ibid.).

3.3.2 Translasjonskompetanse

I forbindelse med temaet translasjon, peker Røvik (2007) på viktigheten av såkalt *translatørkompetanse*. Han skriver at ”translatørkompetanse i forbindelse med overføring av organisasjonsideer er en stadig viktigere, men like fullt en nokså knapp, oversett, underkjent og iallfall lite teoretisert kompetanse.” (Røvik, 2007, s. 337). Han viser til flere kompetansekrav for *gode oversettere*. Det ene knytter Røvik til *den kunnskapsrike, flerkontekstuelle oversetter*. Her peker han på at det er særlig viktig at oversetteren er en som besitter – og dermed kan kombinere – kunnskap både om *avgivende* og *mottakende* kontekst.

Translatørens kunnskap om den konteksten det oversettes *til*, deler Røvik inn i *sorteringskompetanse* og *konfigurasjonskompetanse*. Med sorteringskompetanse mener han at translatøren på grunnlag av sin kunnskap om det konkrete praksisfeltet og organisasjonens reformhistorie må være i stand til å vurdere hvilke typer ideer og grep organisasjonen har bruk for, og hvilke man ikke har bruk for, og som man derfor bør la være å bruke ressurser på å implementere. Røvik legger til at slik sorteringskompetanse ikke minst er viktig i en tid da organisasjoner opplever meget sterk pågang av mange og ulike ideer. Utgangspunktet for konfigurasjonskompetanse er ifølge Røvik at når en ny ide skal implementeres, må den ”tilpasses og innpasses, altså konfigureres, så langt som mulig i forhold til det som finnes i organisasjonen fra før.” (Røvik, 2007, s. 329). Konfigurasjonskompetanse er innsikt i hvordan dette best kan gjøres.

Et annet kompetansekrav for god oversettelse ifølge Røvik (2007), er *den modige og kreative oversetter*. Røvik skriver at oversetterens mot og kreativitet utfordres først og fremst på to områder, som dels dreier seg om tilfeller der oversetteren først må *språksette* før man kan oversette, dels om tilfeller der oversetteren skal velge hensiktsmessig oversettelsesmodus og -regel. Røvik skriver at ”Vesentlige forutsetninger for måten praksisen utføres på, kan være ”lagret” som taus kunnskap hos aktørene som utfører dem.” (Røvik, 2007, s. 330). Oversetteren må derfor forsøke å språksette praksisen på en god måte, slik at den blir kommunikabel og oversettbar. For at nye ideer skal begripes i organisasjonen, må man gjerne først tilføre begreper, skriver Røvik. Her blir oversetterens oppgave å nennsomt introdusere nye begreper, og kanskje diskusjoner, før det kan oversettes. Det å gjøre taus kunnskap eksplisitt, er noe som også vektlegges innenfor lærende organisasjoner som teorifelt. ”Å finne ut hvordan den tause kunnskapen kan gjøres eksplisitt og formidles til andre, er en stor utfordring for alle organisasjoner som er avhengige av å skape kunnskap om sine arbeidsprosesser” skriver (Lillejord, 2003, s. 197). I Giddens’ terminologi vil dette innebære en overgang fra *praktisk* til *diskursiv bevissthet*, og dermed innebære at man vil måtte reflektere over sine handlinger (Giddens, 1984; 1991). Dette kan skje ved egen eller andres hjelp; enten ved det å selv stoppe opp og tenke over handlingen, eller ved at andre mennesker konfronterer en med handlingen (ibid.).

Det tredje kompetansekravet Røvik nevner, er *tålmodighet*, og her beveger han seg inn på diskusjon av mulighetene for å oppnå effektene av en ide i organisasjonen. Han skriver at når ideer bare avstedkommer prat og ingen substansielle endringer av praksis, blir dette vanligvis oppfattet som tegn på en mislykket ideoverføring og reform. Her blir tålmodighet en forutsetning for at ideen som først manifesterer seg kun i prat, over tid kan nedfelle seg i nye rutiner og praksiser. Røvik argumenterer for at prat og interne diskusjoner er en nødvendig forutsetning for at en ide skal få et første ”feste” i en organisasjon. Han skriver at translatores utfordring er å sørge for at det finnes interne arenaer for prating, at det settes av tid for prat, slik at det kan gis rom for meningsdanning, klargjøring og modning av ideen.

Til sist nevner Røvik kompetansekravet *den sterke oversetter*, som tar tak i mulig motstand mot implementering av nye organisasjonsideer.

Det er grunn til å tro at lærere har stor innsikt i mottakende kontekst, men at de i det komplekse, høymoderne samfunnet ikke har store muligheter til å ha fullstendig kunnskap om- og oversikt over avgivende kontekst. Rektorer har større mulighet for å ha innblikk i avgivende kontekst, men på sin side kanskje mindre innsikt i alle sider ved mottakende kontekst. I forbindelse med sin diskusjon av lærende skoler anlegger Lillejord (2003) noe en

kan karakterisere som et mer *optimistisk* syn på rektors krysspress: Skolelederen som *koordinator av dialogen* mellom eksterne og interne parter i skolesamfunnet. Lars Qvortrup (2007) fremhever at for å lede læringsprosesser, så må man som leder være *både i og utenfor organisasjonen*: ”For hvordan kan klassens og skolens optikk på én gang lukke sig om sin egen læring og åpne for nye iagttagelser? Hvordan kan den både bekræfte sig selv og overskride sin egen selvbekræftelse? Det kan den ved at have et medlem, der både er i og uden for organisationen.” (Qvortrup, 2007, s. 2). Tian Sørhaug (1996) peker på at ledelse dreier seg om *grenseregulering*; om å kontrollere forholdet mellom innsiden og utsiden av en organisatorisk enhet (Sørhaug, 1996).

En foreløpig delrapport fra Kunnskapsdepartementets tidsbruk-utvalg viser at rektorene bruker mer tid på kontakt med eksterne aktører enn tidligere, og at mange av skolelederne i undersøkelsen legger vekt på at de opplever betydelige utfordringer knyttet til det å *skjerme kjerneaktiviteten overfor henvendelser fra eksterne aktører* (Strøm, Borge og Haugsbakken, 2009). Forfatterne skriver at:

”Et viktig forhold som trekkes fram fra informantene i casestudiene er knyttet til det vi kan kalle ”filtrering” og ”skjerming”. Caseskolene rapporterer om økende samspill og kommunikasjon med aktører i og utenfor skoleporten, en kommunikasjon som i større grad erfarer som forstyrrende på skolens kjerneaktivitet. Mange av caseskolene erfarer et større behov for å skjerme skolen mot for mange avbrytelse. En viktig problemstilling handler derfor om grenser og grensesetting, og å håndtere en organisasjon som er blitt mer åpen i løpet av de siste årene” (ibid., s. 27-28).

Forfatterne av rapporten peker på at rektors rolle som *filter mellom omverdenen og skolen/lærerne* er blitt ytterligere aktualisert. De skriver at det i sterkere grad enn tidligere er rektors ansvar å skjerme lærerne fra ting som tar tid bort fra kjerneaktiviteten: ”Rektor må løpende vurdere hvilke henvendelser skolen skal besvare, og hvilke de skal avvise eller ignorere. Rektors rolle som ”portvakt” blir derfor stadig viktigere.” (ibid., s 28-29).

Disse innsiktene baner vei for spørsmålet om rektors funksjoner versus lærernes funksjoner i skolens forhold til omgivelsene og de funksjoner rektor versus lærerne skal ha i skolens translasjonsprosesser. Disse funksjonene er svært sentrale for rektorene i dag, og i dette prosjektet er et sentralt spørsmål hvilke forventninger lærerne har til sine rektors funksjoner på dette området.

3.3.3 Et dialogisk perspektiv på translasjon og implementering

Røvik (2007) skriver mest om *den gode oversetter* – altså i entall – og mest om *translatørkompetanse*, mindre om *translasjonskompetanse*²³. En *translatør* er en person,

²³ Røvik bruker imidlertid begge begrepene, for eksempel står begrepet *translasjonskompetanse* i stikkordregisteret. I teksten bruker han så å si bare *translatørkompetanse*.

mens *translasjon* er en prosess. I det pedagogiske feltet har det siden slutten av 1990-tallet vært gjort enkelte studier av hvordan lærere i *felleskap* fortolker og skaper mening i de budskap de får tilført utenfra²⁴ (Coburn, 2001). James P. Spillane (1999) gjorde undersøkelser av den sonen der reforminitiativer støter sammen med lærernes praksis – der lærerne gjøres kjent med, konstruerer og operasjonaliserer de reformideene som er foreskrevet. Spillane fant ut at det ikke stemte at disse sonene var veldig individualistiske og private, men identifiserte en viktig sosial dimensjon i policy-praksis-relasjonen. Han hevdet at interaksjon i grupper skaper innsikt i- og forståelse av et fenomen som ikke er mulig individuelt. Videre argumenterte han for at endring av praksis må linkes til den konteksten der læringen skal oppstå. Ved å gjøre møtet mellom reforminitiativ og lærernes praksis til en sosial sone, fremmes læringen, hevdet han (Spillane, 1999). Sølvi Lillejord (2003) peker på at lærende organisasjoner innebærer en kontinuerlig bevegelse rettet mot å hente inn, analysere, evaluere og ta i bruk ny og forbedret kunnskap. Fordi kunnskap kan være forskjellige ting for forskjellige mennesker, må ledelse i kunnskapsorganisasjoner ha fokus på prosessene, ikke på personene.” (Lillejord, 2003, s. 183).

Cynthia E. Coburn (2001) har anvendt sosiologiske teorier om *meningsdannelse*²⁵ for å vise hvordan lærere skaper mening i de føringer de får utenfra. Hun fant ut at lærerne i hennes undersøkelse hadde en tendens til å konsultere sine lærerkolleger når de ble konfrontert med nye budskap utenfra, og på den måten skapte mening med det nye budskapet. Dette står i kontrast til forestillingen om isolerte lærere med liten kommunikasjon seg imellom angående undervisning og læring. Coburn fant ut at den individuelle og kollektive virkelighetsoppfatning som er representert i en gruppe, spilte en nøkkelrolle i prosessen der lærere konstruerer en felles forståelse. Hun oppdaget at ulike grupper av lærere konstruerte forskjellige forståelser av samme budskap. Hun så også at lærerne sorterte inn og ut ulike elementer av budskap, alt etter hva de fant ut passet inn eller ikke i forhold til deres praksis. Hun fant også ut at lærere bedrev kollektiv meningsdannelse i både formelle og uformelle kommunikasjonssituasjoner (Coburn, 2001). Hvis man ønsker å legge til rette for kollektiv meningsdannelse i skolen, er det nødvendig at lærerne har tilgang på mange møtesteder – både formelle og uformelle – der de kan bearbeide erfaringer i lys av de ideene som kommer inn.

Den begrensede delen av det pedagogiske feltet som har tatt for seg *translasjon*, har ifølge Coburn (2005) tatt utgangspunkt i lærerne, og har i mindre grad tatt for seg

²⁴ Coburn (2001) viser til Spillane, Hill, Lin og Yanow som bidragsyttere på dette området.

²⁵ Min oversettelse av det engelske ordet *sensemaking*.

skoleledernes rolle i denne prosessen. Coburn skriver at vi (per 2005) vet lite om- og hvordan rektorer påvirker lærere i slike prosesser. Dette innebærer at vi også vet lite om hva lærere forventer av sine rektorer på området. Det er imidlertid ikke slik at forandringer skjer uten mål og uten ledelse, selv om det er vanskelig å planlegge forandring (Lillejord, 2003). Coburn (2005) fant ut at rektorer i hennes undersøkelser hadde betydning for læreres meningsdannelse på en rekke måter; gjennom å gi adgang til ideer, gjennom å delta i de sosiale prosessene rundt meningssskaping, og gjennom det å skape en substansiell forskjell i vilkårene for læring blant lærerne. Lillejord (2003) har pekt på at den flate strukturen med rektor som *primus inter pares* kan ha bidratt til å skape en tradisjon der rektor er lite opptatt av å lede lærere og utvikle organisasjonen. Hun mener at de siste årenes større oppmerksomhet rundt skolelederes pedagogiske lederansvar har gjort at dette har forandret seg. Lillejord knytter dette til at skoleledere nå står overfor den utfordringen at alle organisasjonens aktiviteter skal betraktes som *læring* i vid forstand, og at de står overfor behovet for etableringen av nye læringsarenaer som skal brukes til å *lære om læring* (Lillejord, 2003). Her er vi inne på rektorers evne til å legge til rette for translasjon blant lærerne, og ikke minst hvordan rektorer kan bidra til å legge til rette for translasjon i lærernes *felleskap*. Her kan vi tenke oss at den sterke innflytelsen Deweys forståelse av læring som en relasjonell, mellommenneskelig aktivitet, kan bidra til at lærere inntar en dialogisk og relasjonell innstilling når skolene møter et sterkere utviklingstrykk og forventninger om at de selv – ikke bare elevene – skal inngå i kontinuerlige læringsprosesser. I det pedagogiske feltet har Peter Senges tanker om lærende organisasjoner blitt koblet til Etienne Wengers (2000) skrifter om praksisfelleskap, og det er blitt anbefalt at effektive skoler bør operere som faglige læringsfelleskap (Hargreaves, 2003/2004). Lillejord skriver at organisasjonslæring forutsetter at vi tolker informasjon, skaper kunnskap og lærer i fellesskap:

”Ettersom læring blant annet handler om meningskonstruksjon, forutsetter organisasjonslæring at forholdene legges til rette for at kunnskaper og erfaringer kan kommuniseres. Skal organisasjonslæring være mulig, må altså medlemmene av organisasjonen sammen drøfte erfaringer fra arbeidet sitt.” (Lillejord, 2003, s. 212).

Når vi skal fange opp translasjonen som skjer i et fellesskap, blir det mer hensiktsmessig å snakke om en *felles translasjonskompetanse* enn om *enkeltpersoners translatorkompetanse*. I lys av Habermas’ teori, vil en felles translasjonskompetanse åpne opp for en ivaretagelse av kommunikativ rasjonalitet, fordi lærere og rektorer gjennom dialog diskuterer seg frem til hvordan ideer best kan innføres med basis i deres spesifikke kontekster. Lillejord (2003) fremhever at pedagogisk kunnskap må gjenskapes i undersøkende, utprøvende fellesskaper for å unngå at pedagogisk praksis bare blir ”rutinepregede øvelser”. Carl Cato Wadel (1997)

skiller mellom en *reproduktiv* og en *produktiv* pedagogisk ledelse. En reprodutiv pedagogisk ledelse går ut ifra at det finnes ferdige svar og løsninger på problemer, og mener at det finnes bestemte kunnskaper eller ferdigheter som er utviklet i form av metoder og teknikker som det er viktig å lære. Innenfor en produktiv pedagogisk ledelse ser lederen det som viktig å være spørrende og å få i gang refleksjonsprosesser utover tilegnelsen av bestemte kunnskaper. Her er det viktig å skape ny kunnskap gjennom sosial samhandling i organisasjonen. En reprodutiv pedagogisk ledelse bygger på en instrumentell rasjonalitet, mens en produktiv pedagogisk ledelse bygger på en kommunikativ rasjonalitet, ifølge Lillejord (2003).

3.4 Sammenfatning

I dette kapitlet har jeg vist til noen teorier som kan hjelpe oss med å få større forståelse for hvordan lærere og rektorer forholder seg til samfunnet omkring skolen. Viktige spørsmål er da hvorvidt samfunnet omkring skolene påvirker lærerne og rektorene, og hvorvidt de på den andre siden er frie aktører i sine handlingsvalg. Giddens' (1984) strukturasjonsteori har til hensikt å fange opp både strukturelementet og aktørelementet i forklaringen av sosiale prosesser, og er dermed egnet til å analysere hvordan rektorene og lærerne forholder seg til forventninger fra ulike hold. Forventningene representerer ikke rigide rammer – eller *regler* – for lærernes og rektorenes handlinger, men er en del av strukturene som de kan anvende som *ressurser* i sine handlingsvalg.

De ulike forventningene som er rettet mot lærere og rektorer kan knyttes til ulike *rasjonaliteter*. Den nyliberalistiske dreiningen har ført med seg en instrumentalisering av forutsetningene for skolens virksomhet. Her kan Habermas' (1981/1997) teori om livsverden og kommunikativ rasjonalitet holdes opp som en motsetning. Teorien om den herredømmefrie dialogen kan stå som en motsetning til de nyliberalistiske forutsetningene om målstyring, konkurranse og interessemaksimerende aktører, og ikke minst som motsetning til forutsetningen om større makt til rektor.

Nyinstitusjonelle teorier kan være anvendelige til å analysere hvordan skolen som organisasjon forholder seg til omgivelsenes forventninger og krav. Det å gjøre seg om fra en offentlig institusjon til en *ekte organisasjon* er en måte skoler både kan søke tilpasning til omgivelsenes kompleksitet på og kan prøve å redusere sin indre kompleksitet på. Viktige kjennetegn på *ekte organisasjoner* er ifølge Brunsson (2005) utforming av mål og visjoner og planer for hvordan disse effektivt kan nås, konstituering av hierarki og klar ledelsesstruktur,

samt utforming av en organisasjonsidentitet. En slik bygging av ekte organisasjoner er i tråd med NPM som styringsform.

Translasjonsteorien (jf. Røvik, 2007) er i tråd med Giddens' (1984) strukturasjonsteori, i og med at den ikke bare viser hvordan organisasjonene *tilpasser seg* omgivelsene, men hvordan det skjer oversettelser av impulser og ideer inne i organisasjonene. Teorien fanger opp hvordan impulser fra omgivelsene er en del av lærernes og rektorenes strukturer, og dermed både *regler* og *ressurser* for skolene. I teorier om skoleutvikling ser det ut til å ha vært tendenser til å ikke se verdien av endringer som har skjedd gjennom translasjon, ved at man har sett på disse endringene som mislykkede implementeringsforsøk der lærere gjør som de selv ønsker uavhengig av føringer utenfra.

Translasjon kan analyseres på et individuelt eller et kollektivt nivå. Et dialogisk perspektiv på translasjon kan ivareta en kommunikativ rasjonalitet i implementeringsprosessene. En nyliberalistisk styringsstrategi med forutsetning om større makt til lederne og mistillit til profesjonsutøverne, vil derimot måtte forutsette at translasjonskompetansen ligger hos lederen i en organisasjon.

Kapittel 4

Relasjonen mellom rektor og lærerne

I de foregående to kapitlene har jeg tatt for meg endringer i skolens omgivelser og teorier som kan si noe om hvordan skolene forholder seg til omgivelsene. I dette kapitlet skal jeg tematisere hva endrede rammer rundt skolene kan ha medført for relasjonene mellom lærerne og rektorene. Jeg vil ha et spesielt fokus på hvilken betydning lærernes profesjonalitet og lærernes forventninger til rektor har for rektors legitimitet og maktgrunnlag.

4.1 Rektorenes indre legitimitet

Skandinaviske skoler har tradisjonelt hatt en relativt flat organisasjonsstruktur og vært preget av relativt symmetriske relasjoner mellom rektorer og lærere (Moos & Møller, 2003; Møller, 2006b; 2009). I Lars Svedbergs (2000) undersøkelse av rektorrollen i Sverige fremhevet samtlige av rektorene at veien til legitimitet blant lærerne går gjennom medbestemmelse. Det er derfor avgjørende for rektorene å ha lærerne med seg når beslutninger skal fattes. I den internasjonale komparative undersøkelsen ”Successful School Leadership Project” var analysene fra USA, England, Australia og Kina preget av fortellinger om store helter; et heroisk ledelsesbilde (Møller, 2006b). De norske skolene i undersøkelsen var kjennetegnet ved relativt høy grad av demokratisk og distribuert ledelse. Ledelse var i større grad enn i de fleste andre landene betraktet som *lagarbeid* (ibid.). Dette indikerer at det kan være mangel på samsvar mellom den makt som de nyliberalistiske styringsstrategier forutsetter at rektor innehar, og det som lærerne ønsker og forventer av en rektor. Sølvi Lillejord (2003) har påpekt at medarbeiderne i skolen har en selvstendig arbeidssituasjon, høy utdanning og solid faglig innsikt, og at organisasjoner med slike kjennetegn finner det vanskelig å innordne seg en sterkt hierarkisk og målstyrt ledelsesmodell. Et sterkt fokus på ledelse som posisjon og på *tydelig ledelse* stemmer tilsynelatende ikke overens med relasjonene vi finner mellom rektorer og lærere i den norske i skolen. Lærere er autonome yrkesutøvere som er vant med å ta egne avgjørelser. Kurt Klaudi Klausen (2001b) går så langt som å betegne de fagprofesjonelle som ”ledelsesfremmede” – motstandere av ledelse – og begrunner det på følgende måte:

”(...) den fagprofesjonelle kultur er bundet til solidaritet og likeverdighet (man holder derfor gerne mange og lange møder) og til en opfattelse af, at der ikke behøver være nogen ledelse, i og med at den professionelle anser sig for at være både likeværdige med lederen og i stand til at lede sig selv.” (Klausen, 2001b, s. 222).

Larry Cuban (1988) har argumentert for at rollene som henholdsvis lærer og administrator "har flere likheter enn forskjeller", og dette er et perspektiv som man ofte ser som et forsvar for den antihierarkiske skoletradisjonen. Det er imidlertid ikke nødvendigvis noen motsetning mellom et behov for formell ledelse, og det å bevare en kort hierarkisk avstand i skolen. Det kommer jo nettopp an på hva *ledelse* innebærer. Større behov for ledelse trenger ikke innebære mer bruk av personlig makt.

Et begrep som er nært beslektet med legitimitet, og som er svært relevant i denne sammenhengen, er *autoritet*. Med henvisning til Hannah Ahrendt, skriver Tian Sørhaug (2004) at autoritet er:

"(...) den sammensatte kvaliteten ved relasjoner som får mennesker til å sette sin egen vilje og sitt eget skjønn *til side* og gjøre det de oppfatter at noen andre (eller noe annet) har *sagt* eller *kommunisert*. For at det skal være meningsfylt å snakke om autoritet, må denne tilsidesettelsen ha en *frivillig* dimensjon." (Sørhaug, 2004, s. 41).

Autoritet omfatter altså frivillighet. Sørhaug skriver videre at *auctoriaset* i sin eldste bruk var et juridisk begrep for noe som kunne skape trygghet i en transaksjon (Sørhaug, 2004). Det oppleves altså som *trygt* å følge noen med autoritet. Det å følge mennesker på grunnlag av deres makt, kan derimot oppleves som utrygt.

Sørhaug (1996) legger vekt på at ledelse handler om å skape tillit gjennom pålitelig bruk av makt. Ledere i dagens arbeidsliv må i større grad enn tidligere *gjøre seg fortjent* til respekt blant de ledede (Lillejord, 2003; Møller, 2006d). Sølvi Lillejord (2003) har skrevet at dette tilfører ledelsesfunksjonen en prosessdimensjon, preget av dialog, handling og samhandling, som ikke var så tydelig tidligere.

Det er ikke gitt hva det er som gir grunnlag for autoritet, og hvilke former for makt som skaper tillit. Dette vil variere både mellom mennesker og mellom organisasjoner, og har blant annet å gjøre med arbeidets art og hva som kjennetegner menneskene i organisasjonen. I noen organisasjoner, eller blant noen mennesker, kan det å inneha makt være en kilde nettopp til autoritet. I enkelte organisasjoner aksepteres bruk av personlig makt mer enn i andre organisasjoner, og det å være en tydelig innehaver av makt kan være en kilde til autoritet. I andre organisasjoner, eller hos andre mennesker, kan bruk av personlig makt derimot medføre at man mister autoritet. Hva det er som gir autoritet varierer altså mellom mennesker, og det varierer mellom grupper og organisasjoner. I dette forskningsarbeidet vil det være av avgjørende betydning å finne ut hva det er som gir rektorer autoritet blant lærere.

4.1.1 Rektorenes krysspress og dilemmaer

For å oppnå legitimitet i skolens personale, derunder lærerne, vil rektorer kunne oppleve at de må trosse forventninger som stilles fra andre hold. Jorunn Møller (2004) betegner de ulike forventningene rettet mot skoleledere fra henholdsvis makronivå (kommunen, staten) og mikronivå – den enkelte skolen med dens aktører og kultur – som både et *krysspress* og en *lojalitetskonflikt* (Møller, 2004). Mads Hermansen og Mai-Britt Herløv Petersen (2003) skriver om et krysspress mellom henholdsvis *omverdenens krav* på den ene siden, og *medarbeiderne* på den andre. Møller peker på at rektorer ofte befinner seg i klemme mellom krav og forventninger fra overordnet nivå og fra den enkelte skole. Fra kommunenivået kan for eksempel skolesjefer vektlegge at rektor er en del av et hierarki og forvente at beslutninger som er fattet på toppen gjennomføres på den enkelte skole. Lærerne på sin side kan forvente respekt for deres profesjonelle autonomi. Som nevnt i kapittel 2, vil dette krysspresset kunne forsterkes gjennom innføring av NPM: Rektor forventes i enda større grad å få gjennomført beslutninger tatt på grunnlag av føringer utenfra, mens det er grunn til å tro at lærernes forventninger om profesjonell autonomi ikke vil bli vesentlig mindre.

Rektor kan ifølge Møller (1996) oppleve flere *lojalitetsdilemmaer*, blant annet mellom elever og foresatte på den ene siden og lærerne på den andre. Rektor må også forholde seg til en rekke *styringsdilemmaer*: *Reflektert praksis versus tilgjengelighet og akutt problemløsning; hierarkisk styring versus selvstyring; krav versus støtte og forandring versus stabilitet*.

På 1980-tallet undersøkte Stephen J. Ball (1987) hvordan engelske lærere omtalte sine rektorer. Han pekte på motstridende forventninger fra lærerne langs to dimensjoner. Den ene dimensjonen var *deltagelse versus kontroll*. Ball fant ut at:

”Ideal heads, it would seem, must combine strength with openness, be able to assert their own views and ideas while taking full account of the views and ideas of the staff. (...) Hardly any of the heads reported here seemed to achieve the sort of balance that satisfied many of their staff.” (Ball, 1987, s. 158).

Samtidig med at mangel på initiativer fra rektor ble kritisert, måtte rektorene også forholde seg til at “(...) assertive heads like Mr Sexton were frequently accused of imposing change on their staff, of moving too fast, of overriding objections, being too single-minded.” (Ball, 1987, s. 158). En annen balansegang som rektorene i Balls undersøkelse måtte forholde seg til, var *samspillet med eksterne parter versus involvering internt* (“the physical versus the personal”). Ball fant ut at rektors forhold til omverdenen, og hvor mye tid og krefter som ble brukt på samspill med samarbeidsparter utenfor skolen versus involvering internt, ble oppfattet forskjellig av lærerne. Det som for noen ble oppfattet som omsorg og engasjement, ble av

andre oppfattet som utidig innblanding. Ball uttrykte det slik: ”Damn if you do and damn if you don’t – that seems to be the message.” (Ball, 1987, s. 164).

I stedet for å betrakte dilemmaene som *ledelsesdilemmaer* som bunner i ulike forventninger fra ulike mennesker, kan man betrakte dilemmaene som *profesjonsdilemmaer* i den gruppen man leder. Dette forutsetter at man betrakter ulike forventninger som et utslag av *motstridende profesjonelle behov*, i stedet for å betrakte ulike forventninger som et utslag av *individuelle, psykologiske behov*. Tesen om at ”det er ikke mulig å gjøre alle til lags” er individorientert og psykologisk fundert. Ball skrev at ”You can satisfy some of the people all of the time, you can satisfy all of the people some of the time, but you can never satisfy all of the people all of the time.” (Ball, 1987, s. 157). Alternativt kan man se på de ulike forventningene som et utslag av at lærernes ulike oppgaver av og til kommer på kollisjonskurs, og at forventninger til ledelsen knyttet til de ulike oppgavene formidles til rektor på ulike tidspunkter fra ulike lærere.

4.1.2 Fra ”usynlig kontrakt” til ønske om tilbakemelding

Begrepet ”den usynlige kontrakten” ble lansert av Gunnar Berg i boka ”Skolledning och professionelt skoledarskap” i 1990. I sine studier av skolelederes arbeidsvilkår i Sverige, konkluderte Berg med at hypotesen om ”den usynlige kontrakten” mellom skoleledere og lærere syntes å bli bekreftet. Dette innebar at lærerne la premissene for hva slags ledelse rektorer kunne utøve i forhold til arbeidet i klasserommet. Ifølge Berg ønsket lærerne stort sett ikke rektors innblanding i det pedagogiske arbeidet:

”Lärare kontrollerar undervisningens innehåll och form, skolledare kontrollerar administrationen och den löpande förvaltningen. Givet detta följer ett ”osynligt kontrakt” mellan skolledare och lärare med följande (här något tillspetsade) innehåll: Administration och förvaltning överläts åt skolledare under förutsetning att skolledare inte lägger sig i undervisningens innehåll och form”. (Berg, 1990, s. 83).

Etter Bergs lansering av begrepet, kan det se ut som at ”den usynlig kontrakten” befestet seg som en sterk sannhet i skoleledelsesfeltet i Norge. Det henvises ofte til den når man skal beskrive forholdet mellom rektorer og lærere. Senest i 2008 ble følgende skrevet i St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*: ”Skolen har lite tradisjon for at ledelsen påvirker lærernes arbeid direkte. I mange skoler råder det en stilltiende enighet om at ledelsen ikke skal blande seg for mye inn i det lærerne driver med.” (Kunnskapsdepartementet, 2008a, avsnitt 3.5.2). Jorunn Møller (2004) nyanserte imidlertid forståelsen av eksistensen av ”den usynlige kontrakten” da hun, med henvisning til Tian Sørhaugs (1996) ledelsesperspektiv, viste til lærernes ønske om anerkjennelse og *det å bli sett*. Hun påpekte imidlertid at: ”På den annen side har lærerne selv lang tradisjon i norske skoler på å bestemme hvilke sider ved jobben

lederen gis innflytelse på. Lærerne vil bli verdsatt, men de vil ikke ha noen innblanding i jobben sin fra overordnede.” (Møller, 2004, s. 89).

Møller (2004) pekte på at ”den usynlige kontrakten” dreier seg om arbeidsdeling, makt og innflytelse. Det innebærer at teorien kan bidra til å forsterke det intersemaksimerende perspektivet; at lærerne ikke ønsker innblanding fordi det ikke honorerer deres egeninteresse. Berg (1990) fant i sin undersøkelse ut at lærere som mistrives gjerne betraktet rektor som en arbeidsgiverrepresentant fremfor en kollega. Lærerne som trivdes hadde større tendens til å betrakte rektor som en kollega. Berg forklarer dette med tilpasning til den eksisterende skolekodens normsystem; så lenge rektorene også er bærere av skolekoden, betraktes de som kolleger. Vi kan imidlertid også tenke oss at lærere som betraktet rektorene som arbeidsgiverrepresentanter, arbeidet i en skole der skoleledelse handlet mer om kontroll, enn de lærerne som så på skolelederne som kolleger.

Mye tyder på at det har skjedd betydelige endringer rundt lærernes forventninger knyttet til rektors ”innblanding” i deres praksis de siste årene. Møller antydet allerede i 1996 at:

”(…) utformingen av praksis og relasjonene mellom rektorer og lærere synes å være i endring. (...) mange rektorer og lærere *uttrykker* at de ønsker en endring på dette feltet. Det er ønskelig at den formelle lederen tar mer pedagogisk ansvar og initiativ for arbeidet i klasserommet.” (Møller, 1996, s. 131).

Kanskje er det blitt fokusert for mye på aspektene makt og kontroll når man har tatt for seg ”den usynlige kontrakten”. Hva slags ledelse er det som forutsettes? Er det snakk om hvorvidt rektorene gis rom for å *bestemme* over lærernes praksis i klasserommet? Kanskje kan vi få større forståelse for hva lærerne forventer ved å endre fokus fra *hvorvidt* skolelederne forventes å legge seg borti det som skjer i klasserommene, til *hvordan* de forventes å gjøre det. I en dansk undersøkelse av læreres forventninger til skoleledelse (Høyrup & Kruchov, 1990 i Møller, 1996) fant de ut at lærerne signaliserte et ønske om at ledelsen skulle medvirke mer i undervisningsarbeidet. De ønsket en sterkere prioritering av den pedagogiske ledelsesfunksjonen, men presiserte samtidig at dette ikke måtte skje i kontrollens tjeneste. Også Leif Moos (2003) viser til dette med *kontroll versus tillit* når han skriver om den usynlige kontrakten:

”Lederen kan stille spørsmål, men må ha respekt for lærernes beslutninger, for det er læreren, der i sidste ende skal arbeide sammen med elevene og foreldrene. Man kan tolke denne uttalelse som et uttrykk for den tradisjonelle ’usynlige kontrakt’ (Berg 1996) mellom skoleledelsen og medarbejderne. Kontrakten har fungeret på mange, mange skoler op til 90’erne, måske stadig på nogle (...)” (Moos, 2003, s 89).

Vi ser at også Moos antyder at det har skjedd en endring på dette området.

Selv om det ikke lengre skulle være snakk om en ”usynlig kontrakt” som tilsier at rektor ikke skal blande seg inn i lærernes undervisning, kan vi tenke oss at *tradisjonen* knyttet til ”den usynlige kontrakten” kan henge igjen. En ny svensk undersøkelse gjort av Helene Årelstig (2008) viste at mange av lærerne sjelden snakket med sin rektor om spørsmål som berører undervisning og læring, og at lærerne uttrykte at rektor sjelden gjorde klasseromsbesøk. Samtidig med at dette viser at tradisjonen fra ”den usynlige kontrakten” kan henge igjen, indikerer det at lærerne i større grad enn tidligere forventer at rektor skal involvere seg i deres praksis. Undersøkelsen til Årelstig viste også at selv om de fleste rektorene praktiserer såkalt ”åpen dør-politikk”, var rektorenes samtaletid i stor grad styrt av de initiativer som den enkelte lærer selv tok (Årelstig, 2008). Dette kan tyde på at rektorene ikke ønsker å trosse lærernes forventninger, og dermed lar det være opp til lærerne selv å avgjøre hvordan rektors involvering skal være.

Læreres behov for feedback og pastoral ledelse

I den danske delen av det internasjonale forskningsprosjektet ”Successful School Leadership Project” fant de ut at lærerne etterlyste rektors involvering i det pedagogiske arbeidet. De danske forskerne knyttet dette funnet til en såkalt *pastoral ledelse*²⁶, som krever personlig innlevelse, nærhet og engasjement mellom lederen og den ledede (Krejsler, 2007). Filosofen Arne Johan Vetlesen (2006) har også skrevet om dette fenomenet, men da knyttet til arbeidslivet generelt:

”Når det i våre dager heter at ”det er personligheten som er den egentlige ressurs”, utgjør det en instrumentalisering av den enkelte ansattes subjektivitet i vid forstand – følelser, behov, lengsler; karaktermessige egenskaper og disposisjoner – som åpner for at bedriften kan ”gjøre krav på medarbeiderne med hud og hår, hvilket resulterer i en sårbarhet av hittil usett omfang” innen arbeidslivet i vår kultur”. (Vetlesen, 2006, s. 211).

John Krejsler (2007) peker på ønsket om bekreftelse; at lærerne ønsker rektors aksept for deres ideer. Han viser til den pastorale ledelse, og ”det faderlige eller moderlige nikk” som forklaring på dette. I det perspektivet som Krejsler har, kan pastoral ledelse ha et element av paternalisme²⁷ i seg.

De danske skoleforskere Susanne Ploug Sørensen og Mai-Britt Herløv Petersen (2006) har undersøkt hva selvstyrte lærerteam har å si for lærernes engasjement, og fant ut at det var en fare for at teamene ble lukkede, og at de dermed erstattet ”den privatpraktiserende

²⁶ Begrepet er lånt fra Michel Foucault, og henviser til hyrdens (pastorens) relasjon til sin flokk (Krejsler, 2007).

²⁷ Paternalisme innebærer at en overordnet overfører ressurser til en underordnet i bytte mot lojalitet og lydighet (Korsnes, Andersen & Brante, 1997). I dette ligger en innsnevring av handlingsfriheten til personer fordi man mener å vite bedre hva som er deres eget beste, enn de selv gjør (Nortvedt, 2008; Torsvik, 2008).

lærer”. Lærerne hadde behov for å se seg selv som en del av en større helhet, og å kommunisere med ledelsen og lærere fra andre team:

”Der er grund til at bekymre sig for engagementet, hvis ikke der skabes klar og tydelig relation, interaktion og kommunikation mellem den enkelte lærer og ledelsen. Ledelsen må vise nærvær over for hver eneste lærer og give feedback og anerkendelse til hver enkelt og ikke udelukkende til teamet. Det vil styrke engagementet, at feedback og anerkendelse er gensidig og givet fra person til person. Hvis ikke feedbacken opleves, er der risiko for, at ledelsen benævnes som fjern, utydelig eller ligefrem usynlig, for usynligheden handler ofte om, at vi selv oplever os som usynlige. Ved at modtage feedback oplever vi os synlige for den anden.” (Sørensen & Petersen, 2006, s. 39).

Sørensen og Petersen mer enn antyder at lærerne ønsker anerkjennelse fra ledelsen, og dermed at anerkjennelse fra lærerkollegene på eget team ikke er tilstrekkelig. Er det virkelig slik at lærere som arbeider nært sammen med andre lærere i team opplever seg som *usynlige*? Hvorfor skulle anerkjennelse fra ledelsen være så viktig i denne forbindelsen? Sørensen og Petersen antyder at lærerne ønsker å ta del i skolens helhet, og at de ønsker å være i dialog med ledelsen og lærere fra andre team. De holder imidlertid fast ved lærernes *behov for anerkjennelse* som forklaring på lærernes ønske om kommunikasjon med ledelsen.

Teorien om pastoral ledelse kan knyttes til en såkalt *soft governance*, som ble omtalt i kapittel 2. Vetlesen har skrevet følgende om det at bedriften gjør krav på eierskap til den enkelte ansattes subjektivitet:

”Det handler om instrumentalisering ved *alt* menneskelig-psykologisk ved den enkelte medarbeider; en utnyttning og ekspropriering av subjektivitet og personlighet som nok skjer for utvendige, økonomisk baserte formåls skyld, men som *arter* seg som en tvangstrøye med ”humant” islett. Webers iskalde jernbur erstattes med en instrumentalisering for systemiske formål ikledd – eller utkledd som – ”human touch”. Sårbarheten som herved skapes består i at under dette managementregimet har den ansatte verken en innside eller en utside som er bedriftens og dens effektivitetsmål fremmed – eller annerledes sagt: som er utenfor dens rekkevidde og interessesfære. Den innenfrakommende ytelse skal telle med og måles – belønnes og straffes, alt ettersom – like objektivt, like skånselsløst, som den utvendige og upersonlige. Man skal ”gi av seg selv”, være engasjert og lojal medarbeider ”med hele seg”. (Vetlesen, 2006, s. 212).

Krejsler (2007) påpeker at man ikke bør redusere lærernes anerkjennelse fra rektor til et psykologisk spørsmål, og setter utviklingen i forbindelse med blant annet NPM. Lærere og rektorer må balansere mellom lærernes selvledelse og engasjement på den ene siden, og rektor som en *sterk leder* som har oversikt og overblikk over hvorvidt de handler i tråd med skolens visjoner, på den andre. Denne dobbelheten betyr at de ansatte vil oppleve behov for feedback når de tar egne initiativer. Det er altså ikke bare behov for egen anerkjennelse som gjør at de ønsker respons fra rektor, men også en anerkjennelse av rektors legitimitet til å sortere hva som er viktig og mindre viktig for skolen som helhet.

4.2 Skoleledelse i møte med lærerprofesjonaliteten

Ledelsesforskningen har blitt kritisert for å være *kontekstløs* (Jermier & Kerr, 1997; Lotsberg, 1995). Ikke minst innenfor det konstruktivistiske paradigmet i samfunnsvitenskapene, har man i tråd med denne kritikken vært opptatt av det å skulle knytte ledelse til lokale kontekster fremfor det å generalisere tenkning om ledelse. Når det er snakk om kontekster, er det imidlertid en fare for det vi kan betegne som en *overkontekstualisering*; man fokuserer på den enkelte skolekultur eller på kjennetegn ved enkeltpersoner. Dermed kan man bli mer opptatt av hva det er som skiller skoler og lærere fra hverandre, enn av hva skoler eller lærere har til felles. Det å vektlegge *konteksten* i skoleledelsesfeltet, bør dreie seg om å ta høyde for lærerprofesjonalitet i utviklingen av ledelsesteorier; hva kjennetegner det å lede *lærere*, i motsetning til det å lede andre mennesker? Overkontekstualisering kan føre til at man i stedet for å ta høyde for lærerprofesjonaliteten, overser den. I stedet for å si noe om hva det innebærer å lede akkurat *lærere*, kan man dermed falle tilbake til generelle ledelsesperspektiver.

Det jeg betegner som en overkontekstualisering; det å overfokusere særtrekk ved den enkelte skolekultur eller enkeltreasjon, medfører en dualisme mellom struktur- og aktørperspektiv, som Anthony Giddens (1984) med sin strukturasjonsteori ønsker seg bort ifra. Tidligere har jeg pekt på hvordan et sosialkonstruktivistisk perspektiv betrakter lærerprofesjonalitet som noe som er knyttet til samfunnet omkring skolen, og at profesjonalitet er knyttet til *samfunnsformer i stadig endring* (Støkken, 2002). Det å ta høyde for det profesjonelle aspektet kan bidra til at man har med seg både et struktur- og et aktørperspektiv, fordi man fester enkeltkontekstene til noe ut over den enkelte skole eller den enkelte lærer. Forventninger fra omgivelsene påvirker både rektorprofesjonaliteten og lærerprofesjonaliteten. Det er grunn til å tro at nye styringsstrategier, som nyliberalisme og NPM, kan påvirke lærernes og rektorenes profesjonalitet. I tillegg til å forholde seg til skolens omgivelser, skal rektorer og lærere også forholde seg til hverandres profesjonalitet og autonomi. Lærerprofesjonaliteten blir på denne måten en vesentlig del av den sosiale konstruksjonen av rektorposisjonen og av skoleledelse som fenomen.

4.2.1 Livsverdenaspektet i lærerprofesjonaliteten

Det å *gi av seg selv* og å være en engasjert medarbeider *med hele seg*, jf. Arne Johan Vetlesen (2006), er egentlig ikke noe nytt for lærere. Autentisitet og indre motivasjon er en viktig del av lærerprofesjonaliteten, og det personlige kan ikke skilles klart fra det rent faglige i møtet

med enkeltelever. Livsverdenaspektet er en viktig del av lærernes hverdag; de skal forholde seg til spesifikke elever og elevgrupper i spesifikke situasjoner der alt ikke kan forutses på forhånd. Det generelle og universelle er også en del av lærerprofesjonaliteten, men alt kan ikke generaliseres. På grunn av det partikulære aspektet er *omsorgsetikk* en viktig komponent i lærernes profesjonalitet (Imsen, 2006).

En eventuell opphevelse av ”den usynlige kontrakten” mellom rektor og lærere kan ha sammenheng med at grunnlaget for rektors legitimitet har endret seg. Det kan tenkes at dette bruddet kommer av et økt behov for anerkjennelse fra en rektor som har fått utvidet sitt maktgrunnlag, men vi kan også tenke oss at det kan bære i seg en kontroll andre veien; at det er en måte å kontrollere ledelsen på fra lærernes side. Kanskje er det et ønske fra lærernes side om å beholde liten hierarkisk eller profesjonell avstand mellom rektorene og lærerne, og et krav om at rektorene skal ha pedagogisk kompetanse og erfaring. Det kan indikere et krav fra lærerne om en autentisk rektor som er engasjert i lærernes praksis, og som deler det livsverdenaspektet og den omsorgsetikken som er innbakt i lærerprofesjonaliteten.

Mats Ekholm (2000) har argumentert for at opplæringen i skolen må korrespondere med moderne menneskers *livsprosjekter*. Skolens ivaretagelse av elevenes livsprosjekter er et perspektiv som den sosialdemokratiske statsministeren Olof Palme i sin tid frontet (Ekholm, 2000). Ekholm definerer begrepet *livsprosjekt* på følgende måte:

“Life projects arise from how people solve their problems and shape their lives when they grow up and are educated, when they find friends and life partners, when they enter working life and earn their own livelihoods, when they establish a residence in order to begin a family and make a home, when they create a tolerable existence, and when they preserve their human dignity even in old age. Life projects are something that all people have in common. They are the mark of any human life independent of technical development.” (Ekholm, 2000).

Dette representerer et *helhetlig* syn på elevene og på skolens formål, der mandatet strekker seg ut over det å ”produsere” arbeidstakere til et fremtidig arbeidsliv. Et slikt helhetlig syn krever at lærerne har et livsverdenperspektiv i møtet med enkeltelevne; hver elev er unik, og målene for hver elev må utformes særskilt dersom man skal ivareta den enkeltes mulighet til å oppfylle sitt livsprosjekt. Et helhetlig elevsyn basert på livsverdenaspektet, kan stå som en motsetning til det instrumentelle synet på skolens formål som nyliberalismen representerer.

4.2.2 Læreprofesjonaliteten og nyliberalistiske strømninger

Lejf Moos (2003) har pekt på to diskurser som konkurrerer om lærernes og skoleledernes identitet: En styringsdiskurs og en demokratisk diskurs. Styringsdiskursen stammer fra sektorer utenfor skolen, og forteller oss at effektiv styring kan løse alle problemer, og at handlemåter og praksis fra den private sektor burde overføres fra den private sektor. Det

ligger to begreper fra managementområdet til grunn for denne diskursen: Universalisme; at alle organisasjoner er ens, og at kommersielle virksomheter er de naturlige startpunkter (ibid.). Lars Svedberg (2000) viste i sin doktoravhandling at målstyringstenkningen er fremmed i det profesjonelle domenet. Dette bunner i det som Ering Lars Dale (2004) har pekt på; at valgsituasjonene i undervisningen ikke kan *planlegges eller målstyres vekk*. Uansett hvor detaljerte planene er, ifølge Dale, er det en forskjell mellom planen og den umiddelbare gjennomførelsen av den. Innenfor en instrumentell rasjonalitet blir effektivitet og resultater sett på som noe som kan måles ut ifra noe målbart og ytre synlig. Lærernes profesjonalitet inkluderer som nevnt ikke bare det instrumentelle, men har også et livsverdenaspekt. Den inkluderer både et *generelt* nivå og et *spesifikt* nivå – med andre ord både noe universelt og noe partikulært. Lærerprofesjonaliteten skal inkludere samfunnsmandatet og *den generelle eleven*, men må også inkludere de spesifikke elevene læreren skal forholde seg til *her og nå*. Den personlige kjennskapen til enkelteleven er ikke noe som kommer *i tillegg* til det profesjonelle hos lærerne, men er en del av profesjonaliteten.

Ifølge Julia Evetts (2003) er det en trend blant statlige myndigheter i den vestlige verden som går i retning av å definere profesjonalisme på en måte som innebærer at de profesjonelle blir mer kommersielt bevisste, budsjettfokuserede og styringsvillige, og med større vekt på pålitelighet og resultatindikatorer. I denne forbindelse brukes resultatmål til å rettferdiggjøre omkostningene ved de profesjonelles tjenester, og de måles og sammenlignes (ibid.). Dale (2004) er opptatt av faren for at jo mer forvaltningslogikken trenger inn i skolen, desto mindre vennes deltakerne i skolens hverdagsliv til å overveie hva det er rett og rimelig å gjøre i den enkelte situasjon. Han skriver at målstyringen følges av standardiserte skjemaer og tekniske løsninger, ikke med moralske overveielser. Dette mener han kan føre til at skolens deltakere ikke utvikler *klokskap*. Han skriver:

”Paradokset kan blive følgende: Jo mer retsligt målstyret det sociale samkvem er, jo mindre rum bliver det for indsigtfulde overvejelser om, hva der er adækvat og ret at gøre i de individuelle undervisningssituationer, der opstår. Jo mere det sociale liv bliver styret ud fra moderne virksomhedsprincipper, jo mere man vil forsøge at målstyre selve undervisningen rationelt, des mere irrationel kan undervisningssituationen blive.” (Dale, 2004, s. 238).

Andy Hargreaves (2003/2004) ser ut til å være enig med Dale. Han skriver at ”Standardiserte utdanningsreformer er like nyttige for en livskraftig kunnskapsøkonomi som en gresshoppe er for en kornåker.” (Hargreaves, 2003/2004, s. 26). Han skriver også at:

”Lærere som opplever tett kontroll i arbeidet, klager over at autonomien undergraves, at de mister sin kreativitet, at fleksibiliteten begrenses og at det blir mindre rom for å utøve faglig skjønn. De ligger lavt, strever i vei på egen hånd og trekker seg vekk fra arbeid sammen med kolleger. Det faglige fellesskapet bryter sammen, tid til refleksjon forsvinner og kjærligheten til læring blir borte.” (ibid.).

Det som Hargreaves peker på her, kan ses som et utslag av systemets kolonisering av livsverdenen, jf. Jürgen Habermas (1981/1997).

4.2.3 Egoisme eller altruisme blant lærerne?

Profesjonsforskningen har gått gjennom en rekke faser. I en tidlig fase fanget profesjonsteoriene opp de funksjoner profesjonene hadde i samfunnet, sterkt inspirert av Talcott Parsons strukturfunksjonalistiske teori (Fauske, 2008). På 1960- og 1970-tallet gikk profesjonsforskningen inn i en *kritisk* fase, der maktperspektiver ble viktige analyseredskaper for å forstå konsolideringen av profesjonene (ibid.). Viktige temaer ble forholdet mellom profesjonene og staten, og mellom profesjonen og klientene. Profesjonenes monopol på bestemte arbeidsoppgaver ble ikke lenger i like stor grad betraktet som et resultat av at yrket var i besittelse av eksklusive ferdigheter, men i større grad som et resultat av en kamp for privilegier og skjerming fra markedet (ibid.). Et interesseperspektiv var altså en viktig innfallsvinkel i denne fasens forståelse av profesjonalisering, og utfordret dermed en altruistisk forståelse av de profesjonelles motiver. Dette perspektivet kan ses i sammenheng med den økende mistilliten til offentlig sektor og dens tilhørende profesjoner som vi har sett i lys av velferdsstatens krise og utfordring siden 1970-tallet (jf. Karlsen, 2002) og fremveksten av nyliberalistiske styringssystemer og NPM.

Innenfor profesjonsforskningen har to viktige skillelinjer gått mellom hvorvidt profesjonsutøverne motiveres av henholdsvis *egoisme* eller *altruisme* (Fauske, 2008), og av indre eller ytre motivasjon (Mastekaasa, 2008). Spørsmålet om rektor skal forutsette lærerne som *egoister* eller *altruister* – eller hvorvidt rektor skal forholde seg til lærerne som *mulig opportunistiske* (jf. Busch, 2005) berører i stor grad spørsmålet om rektors makt. Lejf Moos (2003) viser til at man ofte beskriver årsakene til profesjonsbygging med et ønske om *social closure*. Dette betyr at en faggruppe tilkjemper seg monopol på et arbeidsområde og kjemper for å holde andre grupper utenfor. Innenfor NPM-konseptet, der konkurranse er et vesentlig prinsipp, er tanken om *social closure* en sentral forutsetning.

4.2.4 Lærerprofesjonalitet i lys av noen generelle organisasjonsteoretiske perspektiver

Organisasjons- og ledelsesperspektiver er ikke bare vitenskapelige analyserammer, men også perspektiver som kan anvendes i praksisfeltet, av lærere og rektorer. Hvis rektorer bygger på en forutsetning om at lærerne søker egeninteresse, vil dette ha stor betydning for hvordan de utøver ledelse. Det samme gjelder dersom rektorer har et svært sterkt fokus på lærernes individuelle, personlige behov. Det perspektivet man har på lærere, vil ha stor betydning for

hvordan man for eksempel tolker lærers motstand mot endringer. Forutsetter man lærerne som styrt av egeninteresse og egoisme, vil man tolke en eventuell motstand annerledes enn hvis man betrakter lærerne som styrt av elevenes interesser og altruisme.

Dersom man skal anvende generelle organisasjons- og ledelsesperspektiver i skoleledelsesfeltet, bør man være svært kritisk med hensyn til teoriens ontologiske og epistemologiske grunnlag. Generelle ledelsesteorier kan bære med seg forutsetninger som bryter med skolens formål, rasjonalitet eller verdigrunnlag, og en manglende bevissthet om disse forskjellene kan føre til reduksjonistiske slutninger om skoleledelse. I det følgende skal jeg vise til to sentrale innfallsvinkler til ledelse som kan spores tilbake til det generelle organisasjonsteoretiske fagfeltet.

Skoleledelse basert på makt- og interesseperspektiver

Makt- og interesseperspektiver forutsetter at organisasjoner består av mennesker som er strategiske, interessemaksimerende aktører. Denne innfallsvinkelen kan også kalles en *politisk ramme* rundt organisasjoner (Bolman & Deal, 2004), og er beslektet med *rasjonell valgteori* innenfor sosiologien og økonomien. Lee G. Bolman og Terrence E. Deal (2004) sammenfatter den politiske rammen i følgende fem punkter:

- 1) Organisasjoner er koalisjoner av forskjellige individer og forskjellige interessegrupper.
- 2) Det er varige forskjeller mellom koalisjonsmedlemmene når det gjelder verdier, overbevisninger, kunnskaper, interesser og virkelighetsoppfatning.
- 3) De fleste viktige beslutninger angår fordeling av knappe ressurser – hvem som skal få hva.
- 4) Ressursknappheten og de varige forskjellene gir konflikter en sentral rolle i organisasjoners dynamikk og gjør makt til den viktigste ressursen.
- 5) Mål og beslutninger vokser frem gjennom kjøpslåing, forhandlinger og posisjonskamp mellom de ulike interessegruppene.

Det nyliberalistiske prinsippet om at konkurranse og valgfrihet øker effektiviteten, bygger nettopp på forutsetningen om at alle mennesker handler for å maksimere egne interesser. Det kan være hensiktsmessig å anvende slike teorier på politiske prosesser i organisasjoner, men unyansert anvendt kan den lede til reduksjonisme. I anvendelsen av generelle makt- og interesseperspektiver bør vi stille spørsmål ved hvor *lærerprofesjonaliteten* blir av. Hvis lærernes handlinger analyseres i et rent makt- og interesseperspektiv, er det lett å overse viktige aspekter ved lærerprofesjonaliteten. Det er viktig å huske at profesjonelle lærere ikke forsvarer *egeninteresse*, men *elevenes interesser*. Rasjonell valgteori anvendt på lærere står i fare for å forutsette en sviktende profesjonalitet, fordi lærernes profesjonelle objekt – elevenes

interesser – kan forsvinne fra synsfeltet. Når motstanden mot endringer i skolen skal forklares, ser det ofte ut til at livsverdenaspektet og det partikulære elementet i lærerprofesjonaliteten holdes borte. Dette er et eksempel på hvordan adopsjon av generelle ledelsesteorier, med utspring i andre slags organisasjoner, kan medføre reduksjonistiske slutninger når de anvendes på skolen.

I henhold til en sosialkonstruktivistisk tenkemåte, er det perspektivet vi har med på å definere virkeligheten. Leif Moos (2003) peker på at diskusjonen av de fagprofesjonelles motstand mot forandringer i virkeligheten er en diskusjon av hvordan man ønsker at de profesjonelle skal defineres:

”Skal der være grupper av sag- og fagkyndige praktikere, som bygger deres praksis på viden om, engagement i og erfaringer med utførelse av de oppgaver, som institusjonen er satt til å utføre, altså langsigtete dannelses- og læringsoppgaver, eller skal de være servicearbeidere, der tilfredsstillende arbeidsgiverenes og brukernes kortsigtede behov?” (Moos, 2003, s. 98).

Hvis man forutsetter at lærerne er interessemaksimerende aktører, kan vi tenke oss at dette vil kunne bidra til å konstruere nettopp interessemaksimerende lærere.

Skoleledelse med utgangspunkt i generelle menneskelige behov

Ledelsesteoriene har vært nært knyttet til psykologien (Jermier & Kerr, 1997; Slater, 1995). Robert O. Slater (1995) viser til at psykologien har dominert ledelsesfeltet, fremfor for eksempel sosiologi. I et psykologisk perspektiv vil ivaretagelse av individuelle behov hos medarbeiderne betraktes som en forutsetning for den enkeltes motivasjon for arbeidet. Også det pedagogiske feltet, spesielt læringsteoriene, har hatt tette koblinger til psykologi (Dysthe, 1996 i Lillejord, 2003). I og med at psykologiske og psykososiale teorier har stått sterkt, kan det være lett å falle for skoleledelsesteorier som har slike utgangspunkt – noe vi også ofte ser i skoleledelsesfeltet.

Fokuset på menneskers psykologiske behov har utspring i Human Relation-retningen²⁸ i det generelle organisasjonsteoretiske feltet. Man ble her mer oppmerksom på viktigheten av ivaretagelsen av de *menneskelige behov* enn det de tidligere ledelsesteoriene basert på Scientific Management hadde fanget opp. En viktig analyseramme innenfor generell ledelsesteori er her *Human Resource* (Bolman & Deal, 2004); en ledelsesretning som oppsto på 1960-tallet som en fortsettelse av Human Relation-bevegelsen (Omholt & Nesse, 1995; Sørhaug, 2004). Ifølge Bolman og Deal (1993, i Svedberg, 2000) er det Human Resource-

²⁸ En psykologisk inspirert retning innenfor ledelse som oppsto etter Hawthorne-eksperimentene på 1930-tallet (Omholt & Nesse, 1995).

rammen som står skoleledere nærmest, fremfor den strukturelle-, den politiske- og den symbolske organisasjonsrammen.

Hvis man ønsker å fokusere på det menneskelige og relasjonelle, og å fremme individuell autonomi hos lærerne, kan imidlertid resultatet bli at man overser det profesjonelle og det som er felles for lærerne som profesjon. Man kan dermed komme til å overse det særegne ved det å lede akkurat *lærere*, og dermed overser man en del av kjernen i det som er *skoleledelse*. Det særegne i det å lede lærere kan komme ut av fokus hvis vi betrakter lærere utelukkende som *medarbeidere*. For å komme frem til kjernen i det som er skoleledelse – til forskjell fra annen ledelse – må vi finne ut mer om hva som er særegent for de medarbeiderne skolelederne skal forholde seg til – ikke bare individuelt, men også profesjonelt. Mellom lærere og rektorer dannes intersubjektive forståelser av hva ledelse skal være, og denne må ses i lys av særegenheten i den jobben lærerne utøver – lærernes profesjonalitet.

I likhet med ensidige makt- og interesseperspektiver, står også et Human Relation-perspektiv i fare for å gi oss reduksjonistiske slutninger basert på aktørenes egeninteresse. Tian Sørhaug (2004) skriver at Human Relation-tradisjonen i sin tid (1930-tallet) forutsatte prelogiske²⁹ behov hos arbeiderne. Selv om vi innenfor dagens ledelsesteorier har kommet mange steg videre fra den tidlige Human Relation-fasen, kan det være verdt å være oppmerksom på enkelte farer ved en ensidig bruk av teorier med utspring i menneskelige behov. Psykologisk baserte ledelsesteorier har gjerne til hensikt å skape forståelse for hvordan ledere kan imøtekomme hver enkelt medarbeiders særegne behov. Det man innenfor teorier om skoleledelse må ta høyde for, er at et fokus på enkeltlæreres menneskelige behov kan medføre at elementer av deres profesjonalitet overses.

Kjell Arne Røvik (2007) skiller mellom henholdsvis *administrative* Human Resource (HR)-funksjoner (for eksempel rekruttering, lønn, personaladministrative systemer, helse, miljø og sikkerhet) og *sosiale* HR-funksjoner (for eksempel motivering og bruk av belønningssystemer, tilrettelegging av arbeidsoppgaver, konfliktløsning og støtte i vanskelige livssituasjoner). Røvik skriver at man fra siste halvdel av 1990-tallet kan observere en fokusdreining på HR-feltet, fra de administrative og sosiale HR-funksjonene, frem mot HR som en *strategisk funksjon* for å skulle realisere organisasjonens overordnede målsettinger. Vi ser her at en strategisk HR-funksjon kan innebære en form for *soft governance*: Det styres gjennom medarbeideres identitet og motivasjon, og man appellerer til den enkeltes egne valg.

²⁹ Pre-logisk: (Lévy-Bruhls betegnelse på) *primitiv tenkemåte (som ikke tar hensyn til 'logiske motsigelser og andre tankeregler) (Havin, 1973).

4.3 Ledelse av samarbeidende lærere

Lærere vil alltid måtte ha et element av individuell autonomi i sin profesjonalitet. På grunn av en rekke utviklingstrekk som gjør at lærerne har fått større behov for å samarbeide med hverandre, kan imidlertid den kollektive autonomien ha blitt mer fremtredende i den senere tid. Samarbeid ser da også ut til å være et ord med svært positive konnotasjoner blant dagens lærere (Moos, 2003). Likevel er det grunn til å tro at de ønsker å verne om sin individuelle autonomi. I det følgende skal jeg ta for meg balansen mellom samarbeid og individualisme blant lærere, med bakgrunn i en antagelse om at denne balansen er av sentral betydning for de forventninger lærerne har til rektors posisjon og funksjoner.

4.3.1 Individualisme og konservatisme blant lærere?

Den individuelle autonomien har vært en viktig kamp for lærerne, og i Norge har lærerne stått sterkt i denne kampen. Olof Johansson, Leif Moos og Jorunn Møller (2000) har pekt på at lærernes individuelle frihet til å utøve deler av yrkesvirksomheten på steder og til tider de selv velger, har vært akseptert ut ifra tradisjon. Lærerne har ikke så høy lønn, og den individuelle autonomien kan betraktes som et alternativt privilegium som lærerne har forhandlet seg frem til gjennom lang tid. I Norge er det mange avtaler som regulerer forholdet mellom rektorer og lærere, og lærerorganisasjonene har stått sterkt, blant annet i utformingen av lærernes arbeidstidsavtale.

Andy Hargreaves (1996) har tidligere pekt på at blant de som hadde skrevet om emnet, var det liten tvil eller uenighet om at *isolasjon*, *individualisme* og såkalt *privatisme* var trekk som gjennomsyret yrkeskulturene i skolen. Det var nok erkjent at det fantes lommer av samarbeids- og fellesskapsorienteringer blant lærerne, skrev Hargreaves, men dette var allment ansett som unntak fra den generelle regelen som bare fantes under helt spesielle forhold. Dan Lorties (1975) studie som konkluderte med at *individualisme*, *konservatisme* og *nå-orientering* kjennetegner lærernes arbeid, ser ut til å ha festet seg som en sannhet helt frem til i dag. For lærerne ser det ut til å være vanskelig å bli kvitt stemplet som individualistiske, konservative og kun opptatt av egen praksis her og nå, og det refereres stadig til disse trekkene blant lærere når man skal forklare problemer i skolen. Under overskriften "Hva hemmer kultur for læring?" i St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, står for eksempel følgende å lese "Lærende organisasjoner krever fleksibel organisering og et godt samarbeid om læringen blant skolens personale. Skoler som organiserer opplæringen i én og én time, ett og ett klasserom og én og én lærer ("ettallstyranniet"), kan være dårlig egnet til dette."

(Kunnskapsdepartementet, 2004a, avsnitt 3.4.1). Ved å bruke ord som ”ettallstyranniet”, kan man nøre opp under fordommer i retning av lite samarbeidsvillige og lite endringsvillige lærere.

Jorunn Møller (1996) har pekt på farer ved selvstyring innenfor profesjonen. Hun har pekt på at dette ikke nødvendigvis fører til en bedre praksis, men tvert imot kan gjøre at lærerne skjærer seg for offentlig innsyn i for stor grad. Dette kan i sin tur gjøre lærerne ”forsteinet i sin egen selvforståelse” (Møller, 1996, s. 65), og ”gruppetilhørigheten kan begrense synsfeltet og korrigeringsmulighetene” (ibid.). Profesjonaliteten bør imidlertid i dag innebære en utviklingsorientering, og en evne til å ta inn impulser. Hvis dette ikke skjer, kan vi se det slik at det da ikke er et utslag av en profesjonell autonomi, men derimot som et utslag av manglende profesjonalitet.

Undersøkelser blant norske lærere og rektorer har vist at pedagogisk ledelse³⁰ er både savnet og mangelfullt prioritert. Marit Grøterud og Bjørn S. Nilsen (2001) fant i en undersøkelse av læreres oppfatninger av rektors arbeidsområder, at det som sto høyest på lærernes ønskeliste over hva rektor burde prioritere var pedagogisk og faglig ledelse. Oppfatningene av hva rektor faktisk prioriterte høyest, var imidlertid administrativt arbeid og økonomi. Lærerne oppfattet pedagogisk ledelse å være rangert midt på listen over rektors prioriteringer (Grøterud & Nilsen, 2001). Mats Ekholm m.fl. (2000) har pekt på at mye av skoleledernes tid, kraft og energi går med til å skjøte skolens daglige administrasjon, mens pedagogisk ledelse for mange skoleledere er blitt mer et slagord enn en yrkesmessig realitet (Ekholm m.fl. 2000). De peker videre på at fra mange kommuners side ser kravene om å løse administrative problem heller ut til å øke enn å minske (ibid.). Manglende pedagogisk ledelse i skolen ser dermed ikke ut til å være forårsaket av at lærerne ikke ønsker utvikling eller ikke ønsker at rektor skal blande seg inn i deres praksis, men ser ut til å bunne i mer systemorienterte årsaker.

Mangelen på tid er noe som ofte blir påpekt, når det er snakk om mangelfull pedagogisk ledelse. Det er noe som Johansson, Moos og Møller (2000) har pekt på:

”I dag er der mer og mer sagsbehandling, der skal færdiggøres på skoleniveau hvilket gør det mer problematisk at prioritere den pædagogiske ledelse. Juridiske spørsmål skal varetages og de mer langsigtede pædagogiske udviklinger har en tendens til at blive nedprioriteret. Tiden opleves utilstrækkelig til de mange opgaver.” (Johansson m.fl., 2000, s. 317).

³⁰ Pedagogisk ledelse er et mangelfullt avklart begrep som brukes på utallige måter (Svedberg, 2008). Jorunn Møller (1996) har skrevet at pedagogisk ledelse innebærer å legge til rette for en kontinuerlig utvikling og læring i skolens voksenmiljø og blant elevene. Sølvi Lillejord og Otto Laurits Fuglestad (1997) har definert pedagogisk ledelse som ”den typen ledelse som er nødvendig når man skal initiere og lede refleksjons- og læreprosesser i organisasjoner.” (Lillejord & Fuglestad, 1997, s. 7).

Astrid M. Sølvberg, Marit Rismark og Sidsel Wiken (2008) fant i sin undersøkelse³¹ ut at lærere anser det å få tilgang til kollegers kunnskap og erfaringer som en betydelig læringsressurs. Det er da paradoksalt, fremhever de, at kunnskapsdeling mellom lærere er lite utbredt i skolehverdagen. De viser til studier som tyder på at lærere opplever *mangel på tid* som en stor utfordring med hensyn til utviklingsarbeid i skolen. Michael Fullan (2001) har imidlertid konkludert med at selv små tillegg i lærernes tid kan gi resultater på utviklingsområdet.

4.3.2 Fra individuell- til kollektiv autonomi

Sølvi Lillejord (2003) peker på at det har vært et problem at man i skoler har manglet kultur for at lærere kan utsettes for kritikk – også fremheving og ros. En grunn til at det ikke har vært slik i skolen, skriver Lillejord, er at lærere tradisjonelt har hatt små muligheter for tett kollegialt samarbeid; de har hatt et individuelt ansvar for formidlingen av sine fag, og ikke et kollektivt ansvar for elevenes læring (ibid.). I dag ser vi endringer på dette området, blant annet gjennom det at lærere stadig oftere arbeider i team (ibid.). I dagens skole har lærerne fått langt flere kollektive oppgaver (Lillejord, 2003; Møller, 1996), og dermed øker behovet for felles utvikling og felles drøfting av kunnskap i forhold til praksis. I tråd med dette, ser nåtidens lærere ut til å betrakte samarbeid som svært positivt (Moos, 2003). De danske skoleforskerne Susanne Ploug Sørensen og Mai-Britt Herløv Petersen (2006) har undersøkt hva selvstyrende team har å si for lærernes engasjement. De fant ut at lærerne så svært positivt på det å arbeide i team. Lærerne i undersøkelsen pekte på de utviklingsmulighetene som lå i kunnskapsdeling, deling av praksis, tillit til hverandres praksis, støtte fra hverandre og det å ikke lengre være alene om problemene. Lærerne brukte mye tid på samarbeidet, og var svært opptatt av relasjonene til hverandre. Der hvor relasjonen til elevene tidligere utfylte lærerarbeidet, var lærerne i undersøkelsen nærmest blitt ”dobbelte relasjonsarbeidere”. Videre mente lærerne at dette var vel anvendt tid, og ingen av de spurte ønsket den privatpraktiserende lærer tilbake.

Jorunn Møller (1996) har pekt på at det å kjempe for den individuelle retten til å sette standarden for sitt eget arbeid stemmer dårlig med hva som er betingelsene for å bli akseptert som en profesjon, og at den individualiserte friheten kan hindre kollektiv profesjonell utvikling. I praksisfeltet er det blitt en ganske utbredt oppfatning at individuell frihet er det samme som profesjonell autonomi (Johansson, Moos og Møller, 2000). I motsetning til dette

³¹ ”Ladeprojektet; møteplasser og kunnskapsdeling”.

bør profesjonell autonomi i første rekke dreie seg om en kollektiv autonomi, ikke en individuell autonomi (Møller, 1996).

Større krav til samarbeid og ledelsens arbeid for å skape gode samarbeidsformer kan rokke ved vesentlige aspekter i lærerprofesjonaliteten. I tilknytning til det nye fokuset på lærernes læring og nye måter å organisere lærerarbeidet på, skriver Sørensen og Petersen (2006) at ”lærerne medvirker i et paradigmeskifte i professionen” (Sørensen & Petersen, 2006, s. 41). Vi kan se for oss at enkelte momenter kan true den individuelle autonomien og samtidig fremme den kollektive autonomien, og motsatt. Lærernes arbeidstidsavtale kan for eksempel være et viktig styringsverktøy for å fremme samarbeidet, men kan også oppfattes som en trussel mot den individuelle friheten. Individuell- og kollektiv autonomi kan komme på kollisjonskurs: En stram arbeidstidsavtale kan være en trussel mot individuell autonomi, samtidig som at den kan støtte opp under en kollektiv autonomi.

Innholdet i lærernes samarbeid

Andy Hargreaves (1996) har advart mot det han kaller *påtvunget kollegialitet*, og mot det å sette i gang med å utrydde individualismen fra skolen. Han understreker viktigheten av å først vurdere individualismens mulige styrkepunkter. Knut Roald (2004) advarer også mot det å ”skylle babyen ut med badevannet”, i sin diskusjon av forholdet mellom NPM og lærende organisasjoner. Når det legges vekt på en sterk lederrolle, må styrken i denne rollen klargjøres i forhold til ledelse av dynamiske kollektive prosesser som kjennetegner læring i organisasjoner, advarer Roald. I lys av dette er det nødvendig å gjøre nærmere undersøkelser av forholdet mellom lærere og skoleledere, for å fange opp både svakheter og styrkepunkter i det tradisjonelle fellesskapet mellom disse gruppene.

Judith W. Little (1990) har argumentert for at lærere og skoleledere i sin voldsomme iver etter å få til samarbeid og kollegialitet, først bør ta seg tid til å finne ut hva disse ordene betyr. Den antatte linken mellom økt kollegial kontakt og utviklingsorientert endring trenger ikke å stemme, skriver Little. Hun har argumentert for at tette grupper kan være et redskap både for *promotering av endringer* og for *konservering av det bestående*. Det blir ofte argumentert med at samarbeid og kollegialitet uansett form vil føre til myndiggjøring, kritisk refleksjon eller motivering for en kontinuerlig utvikling, men ifølge Little er det i praksis bare visse former som virker slik. Fordi samarbeid og kollegialitet kan ha så mange former, bør en være varsom med å betrakte det som positivt *i seg selv*. Det finnes ikke noe som heter ”ekte” eller ”egentlig” samarbeid eller kollegialitet. Det fins bare forskjellige former, med forskjellige formål og forskjellige resultater, ifølge Little. Little fant i sine undersøkelser ut at

samarbeidet sjelden gikk så langt som til å omfatte kritiske, kollektive og reflekterte vurderinger av etikk, prinsipper og målsetninger ved det arbeidet som ble utført. De formene for samarbeid som Little betraktet som mest myndiggjørende og utviklende for en reflektert praksis, for eksempel felles arbeid i klasserommet, var de minst vanlige. Også Lillejord (2003) har pekt på at lærernes samarbeid dreier seg mest om *planlegging* av det man *skal gjøre*, og i mindre grad om *problemløsning* og evaluering av det man *har gjort*.

De danske skoleforskerne Kirsten Marie Bovbjerg og Marianne Søgaard Sørensen (2007) har skrevet om innføringen av *teamwork* som samarbeidsform i offentlige institusjoner, og knytter dette sammen med introduksjonen av NPM. De skiller mellom *kollegialitet* og *teamwork*, og stiller spørsmål om innføringen av teamledelse og selvledelse er demokratisk eller om det i stedet er en ledelsesform som holder medarbeidernes innflytelse innenfor snevre rammer. Med henvisning til Moos (2003) skriver de at teamwork ofte omtales som en moderne samarbeidsform som avløser en tidligere praksis med ”den privatpraktiserende lærer”. De skriver at i teamsamarbeidet skal undervisningen praktiseres i åpen dialog mellom lærerne om så vel innhold som om pedagogisk innfallsvinkel. De skriver at det ikke er noen tvil om at lærere på forskjellige utdannelseinstitusjoner i stor utstrekning har ønsket teamarbeidet velkommen som en ny samarbeidsform. De mener imidlertid at teamorganiseringen også er gjenstand for en rekke konflikter som er underbelyst i skole- og ledelsesforskning. Samarbeid blant lærere har alltid funnet sted, påpeker de, men mener at det tidligere var underlagt en annen logikk i institusjonen og en annen forståelse av dets karakter fra de ansattes side. Dette samarbeidet har vært ignorert som fenomen, og man mangler derfor beskrivelser av hva det bestod i og hvilke forventninger som var forbundet med det. Med dette antyder de at man burde få større forståelse for de tradisjonelle aspektene ved lærernes samarbeid, før man forkaster alt det tradisjonelle til fordel for nye samarbeidsformer.

I Sørensen og Petersens (2006) undersøkelse pekte både ledelsen og lærerne på at det var en fare for at engasjementet ble rettet mot teamarbeidet og ikke nødvendigvis mot skolen som en helhet, og at lærerteamene opplevde seg som autonome, lukkede systemer. Lærerne hadde behov for å vite hva som foregikk i de andre teamene, noe som er noe nytt og noe helt forskjellig fra den privatpraktiserende lærers behov. Engasjementet i teamet ble det som opptok lærerne, mens problemer som angikk skolen som helhet ikke ble løst av lærerne. Det organisatoriske engasjementet kan da komme til å mangle, med mindre ledelsen er dyktig til å forme helheten, slik at lærerne klart og tydelig kan se den. Lærerne i undersøkelsen savnet ”klarere mål”, noe som kan tolkes som et behov for en høyere grad av felles tydelige mål for hele skolen og ikke kun for teamet. Det er en lederoppgave å arbeide for fastholdelse av det

organisatoriske engasjementet, for ellers blir skolens problemer ikke løst, skriver Sørensen og Petersen. Ledelsen kan ikke løse problemene alene, for lærerne har viten som det er viktig å dra veksler på. Derfor må det fra ledelsens side arbeides for å skape klarhet om helheten, skriver de. Videre skriver de at en felles ”vei-ledelse” blir ekstra viktig, og at det kanskje er dette lærerne gir uttrykk for ved å ønske klarere mål og større innsikt i hvor skolen er på vei hen. Lærerne har bruk for ledelsesnærver på alle tre praksisnivåer skriver de; for selv om teamene er selvstyrte, har engasjementet bruk for lederfeedback. Her er det noe uklart hvorfor Sørensen og Petersen mener at lærerne ønsker å være en del av helheten og å kommunisere nærmere med ledelsen og lærere fra andre team: Er det fordi lærerne mener at ledelsen ikke kan løse problemene alene, eller er det et behov for pastoral ledelse – det å få individuell anerkjennelse? Sørensen og Petersen blir upresise på hvorfor lærerne anser det som viktig å være en del av helheten. John Krejsler (2007) bruker *lærernes behov for anerkjennelse* og deres *ønske om feedback på hvorvidt deres initiativer er i tråd med skolens visjoner* som forklaringer på hvorfor lærerne ønsker at rektor skal ha innsyn i deres praksis. I tillegg kan vi spørre oss om at det ikke kan være et forsvar av fellesskap og kollektiv autonomi inne i bildet. I takt med flere kollektive oppgaver, kan vi tenke oss at lærerne bidrar til å forme den kollektive autonomien i en eller annen retning. Kommunikasjon med ledelsen og lærere fra andre team kan være viktig i utformingen av den kollektive autonomien. Erling Lars Dale (2006) skriver at skolen har en manglende tradisjon for refleksjon over den kunnskapen skolen og den enkelte skolemedarbeider representerer og over hvordan kunnskapen kan deles og anvendes innenfor et fellesskap. Dette er det imidlertid grunn til å tro er i endring.

Det jeg har pekt på her, indikerer at det er behov for å søke større forståelse for hvilke intensjoner lærere har med samarbeidet, hvilke forventninger de har til rektors tilrettelegging av samarbeidet, og hvordan rektor responderer på disse forventningene. Det fremstår som viktig å finne ut mer om lærernes forventninger til balansen mellom kollektiv og individuell autonomi.

Tillit som del av en kollektiv autonomi

Karen Seashore Louis og Sharon Kruse (1995, i Moos, 2003) har pekt på fem kjennetegn som gikk igjen i *gode skoler*: Felles normer og verdier; felles fokus på elevenes læring; samarbeid; avprivatisering av praksis og reflekterende dialog. Refleksjoner er en forutsetning for utvikling av lærerprofesjonalitet, og den utvikles i dialog med kollegene. Det handler om å akseptere at man som medlem av et fellesskap har en felles oppgave som man må løse i samarbeid. Oppgaven man er sammen om, handler først og fremst om elevenes læring. Når

man arbeider livsverdennært og skal samarbeide med andre, blir kjennskap til de andres grunnleggende verdier og menneskesyn viktig. Det blir viktig å få forståelse for hverandres positive intensjoner med yrkesutøvelsen for å kunne akseptere hverandre. Tillit blir helt sentralt. Dette er spesielt viktig for å takle uenigheter. Hvis man ikke har forståelse for andres positive intensjoner, vil uenigheter lett kunne føre til negative fortolkninger av de andres grunnleggende verdier og menneskesyn. Hvis man kjenner den andres positive intensjoner i arbeidet, vil man lettere kunne akseptere at den andre har andre oppfatninger eller gjør ting på en annen måte enn en selv. I dagens skole, der lærerne har fått et mer omfattende felles ansvar i det å drive tilpasset opplæring og sørge for utvikling av *hele eleven*, blir tillit til kollegenes intensjoner mer avgjørende enn før.

Livsverdenaspektet gjør at det *sosiale fellesskapet* og det *faglige fellesskapet* ikke kan skilles klart fra hverandre i skolen. En antagelse om større behov for tillit står imidlertid i kontrast til den mistillit som ligger i de nyliberalistiske styringssystemene der konkurranse og interessemaksimerende aktører er sentrale forutsetninger. Konkurranse mellom skoler og mellom lærere kan motarbeide samarbeidet og den støtten man kan finne i samarbeidet (Hargreaves & Fullan, 1998). Andy Hargreaves (2003/2004) har pekt på at et system med kontrakter og konkurrerende individualisme ved skolene har bredt seg over hele den vestlige verden siden 1990-årene. Enkelte steder kan dette hindre skoler og lærere i det å lære av hverandre (ibid.).

De forhold som er pekt på her, tilsier at det å legge grunnlaget for tillit mellom medarbeiderne blir en viktig oppgave for dagens skoleledere. Hvordan lærerne fremmer henholdsvis en individuell- og en kollektiv profesjonell autonomi, berører i stor grad hvordan skoleledelse skal eller bør utøves. Et viktig aspekt i undersøkelsen av lærernes forventninger til rektor, er hvordan de legger en individuell eller en kollektiv autonomi til grunn for sine forventninger. Et minst like interessant spørsmål er dessuten hvordan rektor responderer på disse forventningene.

4.4 Makt, demokrati og herredømmefri dialog

Når det er tale om rektors makt, brukes gjerne betegnelsen rektors *styringsrett*. Da er det makt i form av *ren makt*, eller makt i henhold til den weberske definisjonen, det er snakk om. Makt er i henhold til Max Webers klassiske definisjon *det å kunne gjennomføre sin vilje tross motstand* (Weber, 1990), og dette er nok den mest alminnelige forståelsen av maktbegrepet.

Nyliberalistiske styringsstrategier, med NPM og målstyring, åpner opp for større bruk av ren makt til lederen i en organisasjon.

Rektor har delegert arbeidsgiveransvar for den enkelte skole fra kommunen. Det strukturelle og ideologiske grunnlaget for rektor som *arbeidsgiverrepresentant* er blitt sterkere de siste 20 årene. Jorunn Møller (1996) har pekt på at rektorer på papiret har fått mer formell makt i forhold til lærerne, og at lærernes individuelle frihet er noe innskrenket. I lys av de strukturelle og ideologiske endringene som har skjedd de siste 20-30 årene, blant annet etter nyliberalismens inntog, kan vi si at vi er inne i en brytningstid hva angår rektors legale og legitime rett til å bruke ren makt i forhold til lærerne. Vi kan se for oss at ideologiske endringer i retning *tydelig ledelse* og tro på ledelse som suksessfaktor, og større aksept for rektors arbeidsgiveransvar og ansvar for å lede utvikling av skolen, kan påvirke også lærernes oppfatninger, og på den måten endre rektors reelle styringsrett og maktgrunnlag. I dette forskningsprosjektet er lærernes forståelse av rektors styringsrett og forståelse av ledelsens betydning helt vesentlig for å fange opp lærernes forventninger til skoleledelse.

4.4.1 Demokratisk skoleledelse

I tillegg til at norske lærere har hatt stor grad av individuell autonomi, har de demokratiske verdiene stått meget sterkt i den norske skolen. Dette har bidratt til at rektorene har hatt relativt små muligheter til å anvende personlig makt. Lærerne har hatt tradisjon for å kreve informasjon og medbestemmelse i saker som angår dem, og *demokratisk ledelse* har stått sentralt i det norske skoleledelsesfeltet. De demokratiske verdiene og individets medbestemmelse står såpass sterkt i samfunnet vårt at de ofte ikke ser ut til å trenge nærmere begrunnelse: Demokrati og medbestemmelse ser ofte ut til å begrunne seg selv. Dette kan i sin tur medføre at demokratiet kan være en kilde til makt for lærerne; at de kan bruke demokrati eller mangel på demokrati som et argument for å fremme egne interesser på bekostning av rektors makt. Selv om demokratibegrepet sjelden problematiseres, er det imidlertid mange og ulike betydninger og forståelser av demokrati, og demokratibegrepet er ifølge Lejf Moos og Stephan Huber (2007) et av de mest misbrukte konsepter både innenfor politikken og i utdanningsfeltet.

Demokrati henger nært sammen med makt og nært sammen med ledelse. En diskusjon om demokrati er gjerne en diskusjon om hvem som har makt i form av *makt over*. Ledelse kan også handle om *makt gjennom* eller *makt med* (Moos, 2003), og i tråd med et deweyansk perspektiv er det i Norge tradisjon for at skoleledelse handler om *makt med* (Moos & Møller, 2003). Dette prosjektet bygger på en antagelse om at den måten lærere og rektorer forstår og

begrunner demokrati på, har stor betydning for hvordan rektor forventes å utøve sin ledelse. Samtidig kan grunnlaget for demokrati i skolen ha endret seg i tråd med endringer omkring skolen, ikke minst i forhold til de nyliberalistiske strømningene.

Når det er snakk om demokrati, kan man legge vekt på avstemming og avstemmingsordninger, eller man kan legge vekt på deltagelse og diskusjon (Eriksen & Weigård, 1999). En *liberal* demokratimodell vektlegger individenes rettigheter og rettferdighet, mens en *republikansk* demokratimodell bygger på en ide om *det felles beste* (ibid.). Den liberale modellen tar utgangspunkt i individenes rett til frihet, mens frihet er noe som skapes gjennom demokratisk deltagelse i den republikanske modellen. I den republikanske modellen er demokratiet en garanti for et felles verdifelleskap, og fra dette ståstedet kritiseres den liberale modellen for å se det politiske fellesskap som kun et rettsfellesskap som ikke genererer den type forpliktelse og de bånd som trengs for at staten skal overleve over tid (ibid.). Man kan altså skille mellom demokrati forstått som aggregering av individers preferanser (den liberale modellen) og demokrati forstått som det å arbeide seg frem til enighet (den republikanske modellen) (ibid.). Siden den liberale modellen tar utgangspunkt i aggregering av individuelle ønsker, har den blitt teoretisk underbygd gjennom utilitarismen og rasjonell valgteori (ibid.).

Et viktig aspekt som den republikanske modellen har med seg, som mangler i den liberale modellen, er en *deliberativ* forståelse av demokrati. Bakgrunnen for uttrykket *deliberativt demokrati* er John Deweys bok *The Public and its Problems* fra 1927 (Eriksen & Weigård, 1999). Dewey argumenterte for at flertallsregelen ikke kunne stå alene. Offentlig debatt og kritikk forbedrer informasjonsgrunnlaget, høynrer refleksjonsnivået og øker ansvarligheten hos beslutningstakerne (ibid.). Dewey la den individuelle moralen inn i den kollektive moralen i et demokratisk samfunn. Dette skulle være en moral der en ikke skulle gjøre noe godt *for* andre, men *sammen med* andre (Starrat, 2001). Bidragene til teorien om deliberativt demokrati har utfordret hegemoniet til rasjonell valgteori og den økonomiske demokratimodellen³² (Eriksen & Weigård, 1999).

Jürgen Habermas (1995) ønsker å forene elementer fra den liberale og den republikanske demokratimodellen. Han ønsker å bevare den liberale modellens vektlegging av individuelle rettigheter, samtidig som han ønsker å bevare den republikanske modellens vektlegging av felles viljesdannelse. Han kritiserer den republikanske demokratimodellen for å forstå politikk som noe som foregår bare i spesielt integrerte grupper, og for dermed å ikke

³² Denne kalles også *konkurransedemokrati*, som innebærer at partier får rett til å styre gjennom konkurranse om å ha det beste tilbudet til velgene (Eriksen & Weigård, 1999).

fange opp individers rettigheter, for eksempel i et menneskerettighetsperspektiv. Samtidig vil han bevare det deliberative elementet i den republikanske modellen, og kritiserer den liberale modellen for ikke å vektlegge verdien av en felles vilje. Habermas anlegger det han kaller en *diskursteoretisk deliberativ demokratimodell* (ibid.). Med den vil han videreutvikle det deliberative elementet ved å tilføre et mikrofundament som kan gjøre rede for hvordan det er mulig å danne en felles mening og løse kollektive problemer rasjonelt. Med utgangspunkt i diskursetikken argumenterer Habermas for den kraft *kommunikasjon* har til å endre aktørenes meninger i de situasjoner der man har konflikt eller uenighet, slik at enighet kan opprettes. Begrepet kommunikativ rasjonalitet innebærer at man er rasjonell dersom man kan gi grunner for sine valg og forsvare sine handlinger mot kritikk på en måte som de andre godtar. Det forutsetter at man ikke henviser kun til egeninteresse eller egne ønsker, men at man evner å gjøre en *felles standard* gjeldende for argumentene. Dette er et rasjonalitetsgrunnlag som ifølge Habermas (1995) forklarer diskusjonens transformativ evne; dens makt til å endre individers standpunkter og handlingsplaner og dermed danne grunnlag for en kollektiv viljesdannelse. Demokrati forutsetter imidlertid at hvert enkelt individ sin autonomi og frihet blir respektert, noe som innebærer at hver enkelt får delta i diskusjonen på lik linje – dvs. at diskusjonen bygger på en herredømmefri dialog der det beste argument får være det bærende prinsipp i samtalen.

Demokrati, skoleutvikling og kollektiv autonomi

I tidlig litteratur om skoleledelse ser demokrati og medbestemmelse ut til å ha vært begrunnet i lærernes individuelle motivasjon; at demokrati og medbestemmelse er en nødvendig forutsetning for å skape *motivasjon* og *eierforhold* for arbeidet blant lærerne. Dette er en begrunnelse som henger nært sammen med et Human Resource-perspektiv. Begrunnelsene ser ut til å ha blitt fyldigere i senere tid, blant annet i forbindelse med fremveksten av konseptet *lærende skoler* (f.eks. Lillejord, 2003; Moos & Huber, 2007). I skoleledelsesfeltet kan man ane en bevegelse fra vekt på *lærernes individuelle motivasjon* til vekt på *utvikling i fellesskap* som begrunnelse for demokratisk skoleledelse. Dette kan settes i sammenheng med større vektlegging av skoleutvikling, kombinert med en større vektlegging av en kollektiv profesjonell autonomi på bekostning av den individuelle autonomien. Moos og Huber (2007) argumenterer for at demokrati ikke skal brukes for å ”bestikke” medarbeidere til å bli motiverte, men for å fremme en reell demokratisering av skolen. De skriver at hovedhensikten med skoleledelse er å gjøre medarbeidere og elever i stand til å påta seg ansvaret for læring, handling og samarbeid. Ronald A. Lindahl (2007) har påpekt at distribusjon av makt ikke bare

er et spørsmål om *delegering*, men medfører større behov for at lederne sørger for profesjonell utvikling, tilsyn og støtte. Dette trengs imidlertid, fremhever Lindahl, dersom det skal kunne finne sted en *utvikling av betydning*. I et nordisk samarbeid har Olof Johansson, Leif Moos og Jorunn Møller (2000) argumentert for en *demokratisk reflekterende ledelse*, der de gjennom 12 punkter har beskrevet hvordan demokratisk ledelse kan bidra til utvikling i fellesskap.

I skoleledelsesfeltet har Dewey, og hans vekt på deltakelse, vært en viktig kilde til forståelsen av demokrati (f.eks. Moos, 2003; Moos & Huber, 2007; Møller, 1996; Furman & Starrat, 2002; Starrat, 2001). Moos og Huber (2007) understreker at *deltakende demokrati* er den mest fruktbare forståelsen av demokrati, når det gjelder skoler og utdanning. Gail C. Furman og Robert J. Starrat (2002) har brukt Deweys argument om *det åpne og frie samspill av ideer* i sin redegjørelse for *demokratiske fellesskap*. Videre har de trukket frem at medarbeiderne i demokratiske fellesskap arbeider for det *felles beste*, og at alles rettigheter respekteres – også de som har lite makt. Starrat (2001) har argumentert for at dersom en skal oppnå demokratisk skoleledelse, må man legge til rette for at alle medlemmer av fellesskapet er i stand til å bruke makt konstruktivt til beste for fellesskapet. Et av Starrats hovedpoenger er viktigheten av *selvpålagt moralsk årvåkenhet*, der man alltid kaster et ekstra blikk på egeninteresse eller dominans som motiver for sine egne handlinger.

Innenfor det deliberative demokratiprinsippet søker man en kollektiv viljesdannelse som ikke bare handler om løsning av konflikter mellom ulike individuelle handlingsvalg, men også som fastsetting av *kollektive mål* (Eriksen & Weigård, 1999). Dette innebærer at en større vektlegging av utvikling i skolen, i kombinasjon med større vektlegging av samarbeid, kan ha aktualisert det deliberative demokratiprinsippet.

4.4.2 Herredømmefri dialog og kommunikativ makt

Ifølge maktforsker Fredrik Engelstad (1999) er det to hovedperspektiver på hvordan kommunikasjon og språk danner grunnlag for maktforhold. I den ene hovedposisjonen fungerer makt direkte i sammenheng med de språklige uttrykkene. Her er Pierre Bourdieu, Michel Foucault og Jacques Derrida sentrale teoretikere. I den andre hovedposisjonen virker kommunikasjon på den måten at den formidler informasjon om de sanksjonssystemene som er i virksomhet, eller som kan bli det. Gjennom språket klargjøres det hvilke øvrige maktmidler som står til disposisjon. Representanter Engelstad nevner for denne posisjonen, er Niklas Luhmann og John Searle. Habermas plasseres mellom disse to posisjonene. Engelstad viser til at Habermas, i motsetning til for eksempel Bourdieu, fremhever den *argumentative* siden av

kommunikasjonen, og den makt som ligger i *det beste argument*. Prosessen der argumenter prøves, blir i neste omgang grunnlag for dannelse og endring av sosiale institusjoner i henhold til Habermas' teori.

I prinsippet bryter en leders styringsrett både med Habermas' demokratibegrep og med fundamentet for en kommunikativ rasjonalitet. En rektors styringsrett er *i seg selv* ikke kommunikativt rasjonell i henhold til Habermas' definisjoner. Habermas (1981/1997) skriver følgende om *argumentasjon*:

"*Argumentation* kalder vi den type af tale, hvor deltagerne tematiserer omstridte gyldighedsfordringer og forsøger at indløse eller kritisere disse med argumenter. Et *argument* indeholder grunde, som på systematisk måde er forbundet med en problematisk ytrings gyldighedsfordring. Et arguments "styrke" måles i en given kontekst på grundenes vægtighed; vægtigheden viser sig blandt annet ved, om et argument overbeviser deltagerne i en diskurs, det vil sige kan motivere dem til at antage den givne gyldighedsfordring. På denne baggrund kan vi også vurdere et sprog- og handlingsdueligt subjekts rasjonalitet på, hvorledes det i givet fald forholder sig som argumentationsdeltager." (Habermas, 1981/1997, s. 43).

I Habermas' teori må makt ses som noe som ligger i menneskers kommunikasjon. I fellesskap søker mennesker etter riktige normer, og gjennom argumentasjon kommer vi frem til hvilke normer vi alle skal gi vår tilslutning til. Gjennom argumentasjonen søker man etter en felles forståelse, og den kommunikative makten ligger i dannelsen av denne felles forståelsen. Kommunikativ makt virker fordi vi i fri kommunikasjon innser styrken i argumentene for normenes gyldighet. Den herredømmefrie dialogen sørger for at makten ikke bare befinner seg hos den som har best evne til å fremme sine egne argumenter. Innenfor en herredømmefri dialog vil den enkelte ikke være opptatt av *hvem* som har det beste argumentet, og heller ikke være opptatt av at ens egne argumenter skal fremstå som de beste. Har man en herredømmefri dialog, vil alle deltakerne derimot gjøre det de kan for at også *alle de andre* deltakerne i samtalen får muligheter til å komme til orde og fremme sine argumenter.

Gjennom en herredømmefri dialog vil man kunne komme frem til beslutninger som er til felles beste, og som bærer i seg en kommunikativ rasjonalitet. På denne måten er ikke makt noe som noen får mindre av når noen får mer, men noe som blir større ved at den deles. En forutsetning om at lærerne er interessemaksimerende aktører slår i hjel muligheten for at deres makt kan bli større ved at den deles: Dersom man forutsetter at lærerne og rektorene kjemper for egne interesser, vil livet i skolen være en maktkamp dem imellom. Dersom vi forutsetter at det i stedet er elevenes interesser som står i sentrum, vil lærerne og rektorene ha sammenfallende interesser. Da vil makten bli større ved at den deles, ved at de kommuniserer om hva de skal gjøre for å ivareta elevenes interesser gjennom en herredømmefri dialog i kollegiet. En herredømmefri dialog vil ivareta en kommunikativ rasjonalitet rundt elevenes beste, og vil dermed gjøre lærernes samlede makt større.

Har rektor makt eller bare ansvar?

Et vanlig ankepunkt mot Habermas' teorier er at de er utopiske og idealistiske. Det argumenteres med at det alltid er for mange forstyrrede elementer rundt en samtale til at en herredømmefri dialog kan være mulig. Innenfor en ideell herredømmefri dialog har ingen mer personlig makt enn andre, men ulike plasseringer i et hierarki vil måtte føre til at det er andre elementer enn det beste argumentet som vinner frem. Dette blir et paradoks, og vi kan også ane en inkonsekvens i skoleledelsesfeltet her – man argumenterer for *distribuert ledelse*, *demokratisk ledelse*, full medbestemmelse og *lærende skoler*, men likevel forutsetter man at rektor har makt og styringsrett.

Johansson, Moos og Møller (2000) har pekt på at den vanligste og mest aksepterte formen for makt skolelederne i de nordiske landene kan benytte, er *argumentasjonen*, noe som har ført til at man ofte betegner ledelsesstilen som en *ledelse i dialog*. De skiller mellom tre forskjellige måter som skoleledere forholder seg til makten på: *Overtagelse av makten*, *fornektelse av makten* eller det å ta *ansvaret for makten*. Den sistnevnte betegner de som en *demokratisk reflekterende ledelse*. De skolelederne som *overtar* makten klarer seg ofte en stund, men oppbygger en motstand fra medarbeiderne fordi de ikke kan kommunisere med dem, men utsteder ordre. De skriver imidlertid at den skoleleder som *fornekter* eller *avstår* fra makten også er problematisk, men at dette er en alminnelig lederstil i nordiske skoler. Disse lederne mener feilaktig at de har en demokratisk lederstil, skriver Johansson, Moos og Møller. De skriver at en skoleleder ikke kan leve opp til skolens mandat dersom de ikke *påtar seg lederskapet*. De fremholder dialogen som et meget viktig aspekt ved en demokratisk reflekterende ledelse.

Ifølge Moos og Møller (2003) dreier skoleledelse i Skandinavia seg om *makt med fremfor makt over*. Relasjonen mellom rektor og lærerne er likevel ikke helt symmetrisk, i og med at rektor har ansvaret for å sette dagsorden og sørge for at diskusjonene finner sted (ibid.). Spørsmålet er om det da er snakk om makt, eller om det "bare" er snakk om ansvar. Vi øyner her en inkonsekvens og uklarhet når det gjelder rektors makt i forhold til lærerne i dagens skole. Er makt et *privilegium* en rektor bør ha i kraft av sin posisjon, eller bør man tilstrebe større grad av herredømmefri dialog? Hvor går grensene mellom en herredømmefri dialog og rektors styringsrett, og har lærerne og rektorene det klart for seg hva de forventer på dette området?

Tid og møteplasser som forutsetninger for en herredømmefri dialog

Tid er en viktig forutsetning for en herredømmefri dialog. Sølvi Lillejord (2003) har pekt på at det ser ut til at mye av fellestiden i skolen fremdeles brukes til at ledelsen orienterer de ansatte om ulike administrative spørsmål, at lærere gjerne klager over at verdifull tid brukes til at rektor ”står og snakker”, og at lærere gjerne opplever slik enveis kommunikasjon som relativt kjedelig (Lillejord, 2003, s. 181). Lillejord mener at noe av forklaringen på at lærerne kjeder seg, kan være at de ikke opplever informasjonen som direkte relevant for jobben de skal gjøre i klasserommet. Fellestiden bør brukes til de oppgavene som er så komplekse at de *bare* kan løses i fellesskap, mener Lillejord. Det er en leders oppgave å finne ut hva som forutsetter demokratisk behandling, kontra hvilke som er administrative, fremhever Lillejord. Dette blir samtidig en viktig måte å skille lederfunksjoner og lærerfunksjoner på, og markerer områder som er rektors kontra lærernes områder.

For å kunne legge til rette for en *produktiv pedagogisk ledelse* (jf. Wadel, 1997) basert på en kommunikativ rasjonalitet, er det nødvendig at det er tilrettelagt for *møteplasser*; både formelle og uformelle. Spørsmålet er om det er mulig for rektorer og lærere å ha tilstrekkelig med tid og rom for møteplasser, til at en herredømmefri dialog er mulig å oppnå. Med det økende antall oppgaver både rektorer og lærere har fått, vil det kunne bli mindre tid og rom for å kunne møtes. En instrumentalisering av skolen som vi kan se innenfor en nyliberalistisk styringsstrategi, vil kunne medføre at det blir lagt vekt på de formelle møteplassene på bekostning av de uformelle. Økte krav om rapportering og såkalt byråkratisering av læreryrket vil også kunne bidra til å snevre inn tid og rom for samtaler.

4.5 Sammenfatning og utdypning av problemstillingene

I dette kapitlet har jeg tatt for meg relasjonene mellom lærere og rektorer, med et spesielt fokus på rektorenes indre legitimitet. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv konstrueres rektorposisjonen og lærerprofesjonaliteten innenfor samfunnsformer i stadig endring, og rektorposisjonen konstrueres i nær forbindelse med lærerprofesjonaliteten. Nyliberalistiske styringsstrategier kan bryte med elementer i profesjonaliteten til lærere og rektorer, og med relasjonene mellom dem, og vi kan anta at nyliberalistiske strømninger har betydning for konstruksjonen av lærernes og rektorenes profesjonalitet. I dette forskningsprosjektet er lærerprofesjonaliteten, blant annet den individuelle og kollektive autonomien, et viktig redskap i analysen av de forventningene lærerne har til rektor.

Makt er nært knyttet til ledelse, men i et sosialkonstruktivistisk ledelsesperspektiv er forbindelsen mellom ledelse og makt – i likhet med andre aspekter ved ledelse – noe som konstrueres som en del av fenomenet ledelse. I kapittel 2 viste jeg hvordan de nyliberalistiske strømningene kan bidra til å tilføre mer makt til lederposisjoner. I dette prosjektet er det viktig å utvikle større forståelse for hvordan lærerne forventer at makt skal være en del av rektorposisjonen. Lærere har tradisjonelt vært bærere av demokratiske verdier, har forventet stor grad av medbestemmelse og har hatt relativt mye autonomi i sin yrkesutøvelse. En endring i rektorenes maktgrunnlag kan rokke ved helt grunnleggende forventninger hos lærerne til hvordan skoleledelse bør utøves. Samtidig kan det føre til et sterkere krysspress for rektorene, mellom lærernes forventninger på den ene siden, og eksterne føringer på den andre. I forståelsen av hvordan rektorposisjonen konstrueres i forhold til de nyliberalistiske strømningene, står de forventningene lærerne har når det gjelder medbestemmelse og demokrati svært sentralt. Det fremstår som viktig å finne ut mer om hvilken form for medbestemmelse og demokrati lærerne forventer at rektor skal legge til rette for, og hvilken plass en herredømmefri dialog (jf. Habermas, 1981/1997) har her.

I tråd med den autonomien lærere tradisjonelt har hatt, har det tidligere vært vanlig med en ”usynlig kontrakt” mellom lærere og rektorer, der lærerne forventer at rektor ikke involverer seg i enkeltlæreres praksis. Dette ser ut til å være i endring, og større forståelse for hva lærere forventer på dette området vil kunne gi oss viktig innblikk i konstruksjonen av rektorposisjonen i dagens skole.

Lærere har vært mye kritisert for individualisme og konservatisme, og gjennom den mistilliten til profesjonene som ligger under nyliberalistiske samfunnsstrømninger er dette trekk som kan brukes for å øve sterkere kontroll med lærerne. Flere kollektive oppgaver for lærerne og større grad av samarbeid gir imidlertid grunn til å tro at individualisme ikke er like vanlig som før blant norske lærere. Det ser ut til at lærere i dag tvert imot forholder seg svært positive til samarbeid. Dette innebærer at det har skjedd en forskyvning fra individuell- til kollektiv autonomi i lærerprofesjonaliteten. Et økt utviklingstrykk i og omkring skolene gjør at konservatisme og manglende utviklingsorientering vil være enda mer påfallende enn før. Det synes nødvendig å få mer innsikt i hvilken plass både individualisme og konservatisme har i lærernes forventninger til sine rektorer.

En annen mulig kilde til mistillit til lærere er tanken om at lærere er interessemaksimerende aktører – at de forutsettes å være egoister fremfor altruister. Dette er et perspektiv som er en viktig forutsetning innenfor nyliberalisme og NPM. Samtidig er det å betrakte mennesker som interessemaksimerende aktører et sentralt perspektiv i det generelle

organisasjonsteoretiske feltet, og i profesjonsforskningen har diskusjonen om man skal betrakte profesjonsutøvere som egoister eller altruister vært sentral. Disse perspektivene er viktige analyseredskaper som kan gi større forståelse for lærernes forventninger til sine rektorer, og hvordan rektorene forholder seg til lærerne.

4.5.1 Utdypning av problemstillingene og utforming av analysemodell

De overordnede problemstillingene som ble presentert i innledningskapitlet, er følgende:

- *Hvilke forventninger har lærere i grunnskolen til hvilke funksjoner som skal ligge i rektorposisjonen?*
- *Hvordan forholder rektorene seg til lærernes forventninger?*
- *Hvordan henger lærernes forventninger, og relasjonen mellom rektorene og lærerne, sammen med endrende rammer rundt skolen på samfunnsnivå?*

I etterkant av gjennomgangen i de tre foregående kapitlene, der de endrede rammene rundt skolene og relasjonene mellom rektorer og lærere er belyst, er det naturlig å stille følgende utdypende forskningsspørsmål:

- *Hvilke forventninger har lærerne til rektors bruk av makt, og hvordan forholder rektorene seg til disse?*
- *Hvilke forventninger har lærerne til medbestemmelse og demokrati, og hvordan forholder rektorene seg til disse?*
- *Hvilke betydninger har henholdsvis tillit og mistillit i lærernes forventninger til rektor, og hvordan forholder rektorene seg til disse?*
- *Hvilke betydninger har henholdsvis individuell- og kollektiv profesjonell autonomi i lærernes forventninger til rektor, og hvordan forholder rektorene seg til disse?*
- *Hvilke forventninger har lærerne til rektors involvering i deres praksis, og hvordan forholder rektorene seg til disse?*
- *Hvordan forholder lærerne og rektorene seg til nyliberalisme og NPM?*
- *Hvordan forholder lærerne og rektorene seg til omgivelsenes utviklingstrykk?*

I forlengelsen av problemstillingene, ble det i innledningskapitlet tegnet en modell (figur 1.1) der *relasjonen mellom rektor og lærere* stod i sentrum. I det følgende skal jeg, i lys av den tematiske bakgrunnen for denne undersøkelsen, presentere og begrunne hvilke dimensjoner i relasjonen mellom rektorer og lærere som anses som hensiktsmessige for å nærme meg svar

på problemstillingene. Disse dimensjonene vil være grunnlaget for analysekategoriene i undersøkelsen, som igjen vil danne grunnlaget for analysen av datamaterialet og svar på problemstillingene.

Grunnen til at endrede rammer rundt skolene får såpass stor oppmerksomhet i denne undersøkelsen, er at de antas å ha stor betydning for den sosiale konstruksjonen av rektorposisjonen og lærerprofesjonaliteten, og for relasjonen mellom rektorer og lærere. *Samfunnskonteksten* er derfor en av hovedkategoriene i den påfølgende analysen. Viktige bestanddeler i samfunnskonteksten er i denne sammenhengen endringer i styringen av skolen, først og fremst nyliberalisme og NPM, større kompleksitet i og omkring skolene og et økt krav om utvikling.

Makt er en viktig dimensjon i alle ledelsesforhold, og endringer i de ytre rammene og styringen av skolen vil måtte forrykke det etablerte maktforholdet mellom rektorer og lærere. I den tidligere gjennomgangen har jeg vist at en nyliberalistisk styringsfilosofi og NPM forutsetter større makt i rektorposisjonen. Makt anses her som så vesentlig at det settes opp som en av de tre hovedkategoriene i analysen av relasjonen mellom rektor og lærere.

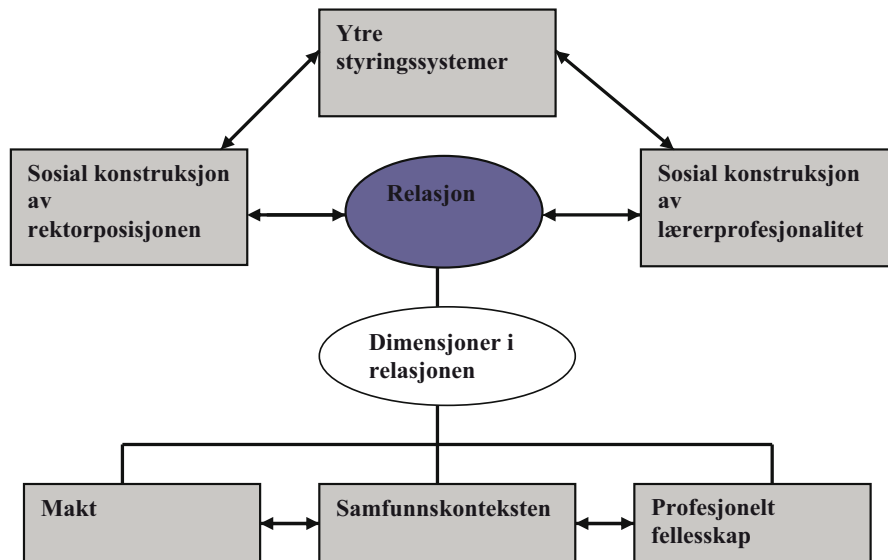
Denne undersøkelsen baserer seg på et sosialkonstruktivistisk perspektiv på rektorposisjonen og lærerprofesjonaliteten. Dette innebærer at forventningene fra lærerne ikke kan analyseres som et utslag av isolerte, individuelle preferanser, men at forventningene må betraktes som en del av et *fellesskap*. I en analyse av lærernes forventninger til rektor, må man ta høyde for dette fellesskapet, og ikke bare betrakte lærerne som enkeltstående individer. I kapittel 4 er det pekt på at lærerne har fått flere kollektive oppgaver, og at samarbeid er blitt en viktigere del av lærerprofesjonaliteten. Dette gjør at lærenes fellesskap må betraktes som et profesjonelt fellesskap. Det *profesjonelle fellesskapet* er derfor en av de tre hovedkategoriene i den påfølgende analysen.

De tre hovedkategoriene i analysen er dermed:

- *Samfunnskonteksten*
- *Makt*
- *Profesjonelt fellesskap*

Disse tre dimensjonene er hovedkategoriene i analysen, og denne tredelingen vil danne grunnlaget for fremstillingen både av de kommende analysekapitlene og diskusjonen.

Modellen på neste side viser hvordan de tre overordnede analysekategoriene betraktes som dimensjoner i relasjonen mellom rektor og lærerne, og hvordan de betraktes som en del av den sosiale konstruksjonen av rektorposisjonen og lærerprofesjonaliteten:



Figur 4.1. Modell over analyseprosessen. Denne modellen er bygget videre fra figur 1.1, bakgrunnsmodellen for problemstillingene, og viser i tillegg dimensjonene i relasjonen mellom rektorer og lærere. Dimensjonene som skal analyseres i denne undersøkelsen er makt, samfunnskonteksten og profesjonelt fellesskap. Det er endringer i rammene rundt rektorers og læreres arbeid – samfunnskonteksten – som er utgangspunktet for å analysere relasjonen mellom rektor og lærere, og plasseres derfor i midten mellom makt og profesjonelt fellesskap.

DEL II

FORSKNINGSMETODE

Denne delen består av kapitlet *Metodevalg og gjennomføring*. Her beskrives de forskningsmetodene som er benyttet i prosjektet; kasusstudier av tre grunnskoler, der de viktigste dataene består av observasjoner og kvalitative intervjuer av lærere og rektorer. Jeg beskriver også hvordan analyseprosessen og utviklingen av analysekategorier foregikk. Kapitlet inkluderer en fremstilling av det vitenskapsteoretiske grunnlaget for undersøkelsen. Prosjektet førte med seg en del etiske utfordringer som er viet plass til i kapitlets siste del.

Kapittel 5

Metodevalg og gjennomføring

I dette kapitlet skal jeg gi en beskrivelse av de metodene som ble brukt for å innhente data, og begrunne disse valgene metodologisk og vitenskapsteoretisk. Jeg vil også beskrive hvordan jeg gikk frem for å analysere dataene.

5.1 Valg av forskningsmetode

Valg av forskningsmetode må alltid gjøres med utgangspunkt i prosjektets formål og problemstillinger. Formålet med dette forskningsprosjektet er å arbeide frem større forståelse for de forventningene som lærere i norske grunnskoler har til rektorposisjonen, og hvordan rektorene imøtekommer disse forventningene. Svarene på problemstillingene mine vil være av typen relasjonelle og prosessuelle forklaringer på menneskelig atferd. Dette er en type forklaringer som *feltarbeidere* leter etter (Wadel, 1991), og som kjennetegner kvalitativt orienterte metoder. Tilnærmingen til skoleledelse i dette prosjektet er at det er et foranderlig fenomen som konstrueres gjennom dannelsen av intersubjektive forståelser mellom aktører som kommuniserer. Som samfunnsforsker skal man gjennom sine teoretiske konstruksjoner da prøve å få et bilde av menneskers og gruppers konstruksjoner (Sohlberg & Sohlberg, 2002). For å kunne komme bak lærere og skolelederes konstruksjoner av fenomenet skoleledelse, er det nødvendig å oppsøke situasjoner der det skjer interaksjon mellom lærere og skoleledere. For å finne svar på problemstillingene mine var jeg avhengig av å observere interaksjonen mellom lærere og rektorer i deres naturlige omgivelser, og jeg trengte å være i dialog med dem. Jeg har derfor benyttet meg av kvalitative observasjoner av interaksjonen mellom lærere og rektorer.

Kvalitativ forskning er basert på fenomenologiske prinsipper; verden studeres ut ifra hvordan menneskene opplever det som skjer (Vedeler, 2000). For å få innblikk i rektorenes og lærernes forståelser var det nødvendig å supplere observasjonene med intervjuer, slik at jeg kunne få tak i informantenes tolkninger av hendelsene jeg hadde observert. Jeg ville da også kunne sammenligne de ulike informantenes forståelser og tolkninger med hverandre, samt sammenligne informantenes tolkninger med mitt eget forskerblikk på hendelsene. Intervjuer ville dermed i tillegg til å gi utfyllende informasjon også kunne motvirke observatørbias og gjøre observasjonene mer pålitelige (Thagaard, 1998; Yin, 1994).

Jeg har benyttet meg av såkalte *kasusstudier* for å få en helhetsforståelse for de kontekstene som lærerne og rektorene befinner seg i. For å få en bredde innenfor det feltet jeg forsker på ønsket jeg ha tilgang til flere ulike kontekster, og valgte derfor å gå inn i tre ulike skoler.

5.1.1 Kasusstudier

Kasusstudier er undersøkelser der fenomener studeres i sin naturlige sammenheng innenfor en bestemt kontekst, og hvor undersøkelsen baserer seg på flere kilder av data (Stake, 2005). Enten er det en kombinasjon av ulike kvalitative metoder, eller så baseres prosjektet seg på en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder (Yin, 1994). *Triangulering* vil si å bruke flere ulike typer data og datakilder for å belyse et fenomen, og betraktes som et viktig virkemiddel for å sikre kvaliteten på analysen (Hammersley & Atkinson, 1995; Merriam, 1998; Stake, 2005). Det å studere flere kasus kaller Robert E. Stake (2005) for *kollektive kasusstudier*. Det er hensikten med forskningen som avgjør hvor mange kasus man ønsker å studere (ibid.). I mitt prosjekt var det viktig å knytte skolene til konteksten skolene befinner seg innenfor. Jeg var ikke primært opptatt av en spesiell skole som av en eller annen grunn hadde fanget min oppmerksomhet, men et viktig utgangspunkt var å knytte kasusskolene til *endrede rammer rundt rektorers og læreres arbeid* (jf. kapittel 2). Da ble det et viktig poeng å få en viss bredde i kasus, og at kasusskolene kunne "speile" hverandre; at jeg kunne få øyne for hva som var særegne trekk ved den enkelte skole kontra det skolene har til felles. Det å velge tre skoler ga denne muligheten, samtidig som at det ikke var flere enn at det var mulig å holde oversikt over aktører og hendelser i alle kasusskolene. Stake (2005) kaller kasusstudier der *selve kasuset* er av sekundær interesse for *instrumentelle* kasusstudier – i motsetning til kasusstudier der man fatter interesse for et kasus på grunn av dets unike karakter (*intrinsic case study*). Den sistnevnte typen kasus skal ikke stå som representant for andre kasus, noe instrumentelle kasus er ment å gjøre (Stake, 2005). I henhold til Stake er en kollektiv kasusstudie alltid en instrumentell kasusstudie relatert til flere kasus.

Ifølge Robert K. Yin (1994) er kasusstudier en preferert forskningsstrategi når det er "hvordan" eller "hvorfor" -spørsmål som blir stilt, når forskeren har liten kontroll over hendelsene, og når fokuset ligger på nåtidige fenomener innenfor kontekster i det virkelige liv. I mitt prosjekt spør jeg *hvordan* rektorposisjonen konstrueres gjennom interaksjon mellom lærere og rektorer, og jeg spør *hvordan* lærernes forventinger er forbundet med endringer rundt skolene på makronivå. Jeg har som forsker lite kontroll over hendelsene; hva lærere og

rektorer foretar seg. Skoleledelse er et fenomen som betraktes som konstruert innenfor kontekster i det virkelige liv.

Kasusstudiene ga meg anledning til å danne meg et helhetsbilde av hver enkelt skole, og å inkludere momenter som viste seg å være interessante underveis i datainnsamlingen. Et eksempel på dette, er at dokumenter som hang på veggene på skolene ble brukt både som en inngang til intervju spørsmål og tatt med i analysen av skolene. Kasusstudier åpner opp for å sette observasjonene inn i en større sammenheng – for eksempel hvilke tidspunkter møtene legges til, og å analysere det som tas opp i møtene i lys av andre aspekter (for eksempel skolens satsningsområder og tidligere konflikter).

Kasusstudier kan være enten bare *beskrivende*, de kan være *beskrivende og tolkende*, eller både *beskrivende, tolkende og vurderende* (Merriam, 1998). I mitt tilfelle var forskningen beskrivende og tolkende. Jeg ønsket å beskrive skolene for å sette relasjonen mellom lærere og rektorene inn i en bestemt sammenheng, slik at jeg kunne opparbeide meg større forståelse for deres handlinger og uttalelser. Jeg hadde ikke til hensikt å *vurdere* skolene – noe som derimot kunne ha vært hensiktsmessig hvis det var noe nytt man skulle teste ut, for eksempel likt et aksjonsforskningsopplegg.

Kasusstudier innebærer en beskrivelse av det som studeres i en bestemt *kontekst* (Stake, 2005), og en beskrivelse av konteksten innebærer å situere det kasuset forskeren tar for seg (ibid.). Konteksten for kasusskolene i mitt prosjekt er endrede rammer rundt læreres og rektors arbeid, som er beskrevet spesielt i kapittel 2. Ved å fokusere på et bestemt kasus i en bestemt kontekst, kan jeg som forsker gi en helhetlig beskrivelse av det som studeres; her relasjonen mellom rektorer og lærere, og å sette denne beskrivelsen i en større sammenheng. Det å studere fenomener i sine naturlige omgivelser, samtidig som man setter kasuset i en bestemt kontekst, gir forskeren mulighet til å skape koblinger mellom mikronivå og makronivå i en analyse. Skoleledelse betraktes som et fenomen som ikke konstrueres i isolerte kontekster, men gjennom kommunikasjon som foregår på tvers av makro- og mikronivå – makronivået og mikronivået virker inn på hverandre. Dette er i henhold til Anthony Giddens' (1984) prinsipp om at enhver konkret samfunnsanalyse må inneholde en analyse av både struktur- og aktørnivå. De to analysenivåer er, i henhold til Giddens teori, to elementer i en kjerne (strukturdualiteten), og de kan derfor ikke atskilles. Forbindelsen til makronivået beholdes gjennom at jeg bruker strukturelle og ideologiske føringer omkring skolene både som utgangspunkt for observasjoner og intervjuer og som analyseredskaper (kategoriene). Når føringer i skolens ytre omgivelser danner grunnlaget for problemstillingene, vil dette skape

en forbindelse mellom makronivået og mikronivået. Det vil også bidra til å skape en forbindelse mellom teori og analyse.

5.1.2 Vitenskapsteoretisk forankring – konstruktivistisk forskningsparadigme

Det konstruktivistiske forskningsparadigmet, som dette prosjektet er forankret i, er basert på en relativistisk ontologi (Guba & Lincoln, 1994). Det vil si at fenomener ikke betraktes som objektive og ”der ute” i forhold til vår kunnskap om dem, men som konstruert av menneskene. En *sosial konstruktivisme* innebærer at virkeligheten, og den kunnskapen vi kan oppnå om den, er *sosialt* konstruert gjennom menneskers interaksjon (Gergen, 1985 i Schwandt, 1994). Vitenskap forstås som konstruert sosialt gjennom deltakeres interaksjon i et vitenskapelig fagfelt. Et vitenskapelig fagfelt bygges med andre ord opp gjennom dialog mellom aktører som arbeider vitenskapelig med temaer knyttet til fagfeltet. Thomas A. Schwandt (2000) har påpekt at våre konstruksjoner har en iboende historisk og sosiokulturell dimensjon som vi ikke kan komme bort fra: ”Vi konstruerer ikke våre fortolkninger i isolasjon, men mot et bakteppe av delte forståelser, praksiser, språk og så videre” (Schwandt, 2000, s. 197, min oversettelse). Det å arbeide vitenskapelig handler dermed om det å delta i den sosiale konstruksjonen, og dermed om å delta i dialogen om bestemte fenomener. Dette betyr at forskning handler om det å sette sine egne forståelser av fenomenet i relasjon til de forståelser av fenomenet som er uttrykt tidligere. I et konstruktivistisk forskningsparadigme skapes forskningsobjektene av menneskers utsagn om dem, og er overlatt til menneskers *fortolkninger*. Dette paradigmet blir gjerne plassert som den diametrale motsetningen til positivismen (Kjørup, 2001), der forskningsobjektene blir betraktet som uavhengig av forskerens fortolkninger.

Følgene av den konstruktivistiske forståelsen av forskning og vitenskap, er at forskning må settes i relasjon til tidligere vitenskapelig arbeid – både gjennom det å ta utgangspunkt i tidligere utsagn og det å sette egen empiri i relasjon til tidligere utsagn. For meg har denne vitenskapsforståelsen medført at jeg gjennom hele forskningsprosessen har vært svært opptatt av å skaffe meg oversikt både over det generelle skoleledelsesfeltet og de ulike delemnene jeg tar for meg. Siden jeg forsker på rektorer og lærere i grunnskoler i Norge, er jeg spesielt opptatt av hva som tidligere er uttalt om temaene i den norske konteksten. Det å forholde seg til et eksisterende fagfelt betyr her ikke det å innta en objektivistisk innstilling til kunnskapen, men å innta en *dialogisk* innstilling til den.

Et konstruktivistisk paradigme gir ikke bare følger for hvordan en forstår kunnskapsproduksjon på det vitenskapelige planet, men også for hvordan man forstår

informanternes oppfatninger av de fenomener man undersøker. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv forstås fenomener som konstruert i diskurser som både forskere og informanter er deltagere i. Svein Hammer (2001) fremholder at det er mulig å anvende diskursbegrepet i en sosiologisk analyse fordi diskursen ligger i grenseland mellom *det som skjer* og *det som sies*. Innenfor et konstruktivistisk paradigme har man ofte betraktet diskurser som lokale, og vært opptatt av *lokale kontekster* for undersøkelser av fenomener. Dette bygger opp under kvalitativ forskning og et lite antall informanter, i motsetning til det store antall informanter og generaliseringer til store populasjoner som man finner i kvantitativ forskning. I henhold til Giddens (Giddens, 1984; Giddens & Pierson, 1998) strukturasjonsteori kan imidlertid lokale kontekster ikke løsrives fra større systemer: Aktørene handler ikke bare i henhold til en lokal diskurs, men er knyttet til større systemer gjennom sine *strukturer*. I en analyse av aktørers forståelser av sosiale fenomener, må man derfor plassere konstruksjonen av fenomenet i en større sammenheng enn diskursene på lokalt nivå gir rom for. Derfor er min hensikt å analysere kassuskolene i lys av rammene omkring skolene, som jeg i selve datainnsamlingen setter en metodologisk parentes (jf. Giddens, 1984) rundt.

Det å betrakte både forskere og informanter som deltagere i den sosiale konstruksjonen av sosiale fenomener, gir følger for både metodologi og analyse. Egon G. Guba og Yvonna S. Lincoln (1994) fremholder at det konstruktivistiske paradigmet bygger på en hermeneutisk og dialektisk metodologi. De skriver at

"The variable and personal (intramental) nature of social constructions suggests that individual constructions can be elicited and refined only through interaction *between and among* investigator and respondents. These varying constructions are interpreted using conventional hermeneutical techniques, and are compared and contrasted through a dialectical interchange. The final aim is to distill a consensus construction that is more informed and sophisticated than any of the predecessor constructions (Guba & Lincoln, 1994, s. 111).

Dette innebærer å betrakte seg selv som en deltager i den sosiale konstruksjonen av de fenomener man forsker på, ikke bare i det vitenskapelige feltet, men også i relasjon til informantene i forskningsprosessen. For en forsker innebærer dette at man må ta høyde for den betydning ens tilstedeværelse og ens kommunikasjon med informantene har for de forståelser som informantene gir uttrykk for. Giddens (1984) betegner den prosessen der begreper og tolkninger sirkulerer frem og tilbake mellom forskeren og forskerens målgruppe for *den dobbelte hermeneutikk*.

5.2 Gjennomføringen av datainnsamlingen

Dataene i undersøkelsen består av kassustudier av tre grunnskoler; en ren barneskole, en ren ungdomsskole og en 1-10-skole. Metodene jeg har benyttet meg av er først og fremst

observasjoner og kvalitative intervjuer av lærerne og rektorene, men jeg har også studert enkelte dokumenter. Gjennom å benytte kassstudier har jeg imidlertid kunnet danne meg et helhetsbilde av skolene, og feste observasjoner, utsagn og dokumenter i *tid og rom*.

Kassstudiene av de tre skolene strakk seg over skoleåret 2005/2006. Det første halve året ble brukt til sporadiske observasjoner ved alle de tre skolene. Deretter satte jeg av en periode på hver skole, som bestod av mer intensiv, systematisk observasjon. Ved to av skolen var denne perioden på en måned, mens jeg på den tredje skolen tilbrakte en uke sammen med dem på et planleggingsseminar der jeg reiste til et annet land og bodde på hotell sammen med hele kollegiet.

Både når det gjelder skoler og lærere, fikk jeg positivt svar fra samtlige som ble spurt om å delta. Det første jeg gjorde, etter å ha forespurt rektor per telefon, var å avtale et møte med rektor på skolen. Under disse besøkene fikk jeg også anledning til å presentere meg selv, og det jeg hadde planer om å gjøre, for personalet. Dette skjedde våren 2005. Under det samme besøket hadde jeg med meg en samarbeidsavtale som rektorene og jeg skrev under på (vedlegg nr. 1).

5.2.1 Utvalg

Jeg benyttet meg av *strategiske* – også kalt *hensiktsmessige* eller *intensjonale* – utvalg både av kassskoler og av lærere som jeg ønsket å intervju. Det å benytte seg av strategiske utvalg, betyr å finne frem til ”informasjonsrike” individer, kass eller situasjoner i forhold til det som er formålet med undersøkelsen (Vedeler, 2000). Utvalget blir dermed *troverdige*, men ikke *representativt* i statistisk forstand (ibid.). Michael Quinn Patton (1990) viser til i alt 15 ulike strategier for et strategisk utvalg av enheter til en kvalitativ undersøkelse. Logikken til hver strategi tilfredsstiller en bestemt hensikt for utvalget. I mitt tilfelle fremsto såkalt *maximum variation sampling* som det mest strategiske. Denne strategien skal fange inn- og beskrive sentrale forhold som forekommer på tvers av ulike deltakere og variasjoner i kontekst (Patton, 1990). Patton viser til at en stor grad av heterogenitet kan være et problem i små utvalg, fordi individuelle enheter er så ulike hverandre. Logikken i *maximum variation sampling* er: ”Any common patterns that emerge from great variation are of particular interest and value in capturing the core experiences and central, shared aspects or impacts of a program.” (Patton 1990, s. 172). For å sikre maksimal variasjon i et lite utvalg, begynner man med å identifisere diverse karakteristikk eller kriterier for å konstruere utvalget.

Prinsippet om maksimal variasjon hadde imidlertid bare begrenset betydning i mitt tilfelle. Min hensikt var å gjøre en undersøkelse i vanlige norske skoler med tilhørende lærere

og skoleledere. Hensikten med å ha flere skoler fremfor bare en, var at jeg lettere kunne se den enkelte skoles og enkelte rektors særpreget, og å brette ut en viss variasjon i relasjoner mellom rektorer og lærere. For å få en viss variasjon, ønsket jeg å ha ulike skoler i forhold til skoleslag. Jeg valgte derfor ut en ren barneskole, en 1-10-skole og en ungdomsskole. Jeg valgte ut skoler med ulik størrelse, men unngikk de aller største og minste skolene. De tre skolene kom fra tre forskjellige kommuner. Jeg var også noe interessert i graden av utviklingsorientering på skolene, men her måtte jeg gjøre utvalget kun på grunnlag av antakelser. En av skolene i utvalget hadde vært demonstrasjonsskole, og skulle i tillegg starte med Kunnskapsløftet ett år før de var nødt – det vil si høsten 2005. I forhold til mine problemstillinger var dette svært interessant; hvorfor var de så ivrige på å gjennomføre reformen, som de fleste syntes å mene kom altfor tidlig? Siden dette var en skole som åpenbart ønsket å være utviklingsorientert, eller fremstå som utviklingsorientert, sørget jeg for at de andre to skolene var skoler som ikke fremsto med samme grad av utviklingsorientering.

Utvalg av lærere til intervju

Etter at jeg hadde valgt ut skoler og rektorer til undersøkelsen, gjorde jeg et strategisk utvalg av lærere som ble forespurt om å delta på kvalitative intervjuer. Dette ble gjort på grunnlag av observasjonsstudiene ved de tre skolene. Jeg valgte ut lærere som så ut til å være informasjonsrike med hensyn til måten å forholde seg til ledelsen på, og med hensyn til samarbeid og utviklingsorientering. I tillegg til disse kriteriene brukte jeg prinsippet om maximum variation (jf. Patton, 1990) i forhold til kjønn, alder, fagtilknytning og klassetrinn.

Jeg ønsket også å favne en bredde når det gjaldt gruppeintervjuene. I tillegg til å ta hensyn til de samme kriteriene som ved individuelle intervjuer, inkluderte jeg lærerteam fra alle hovedtrinnene i grunnskolen.

Utvalgsstørrelse

Liv Vedeler (2000) fremholder at det ikke eksisterer noe perfekt forskningsdesign, og at dette, blant annet, er et spørsmål om tilgjengelige ressurser i prosjektet. En av begrunnelsene for å ha akkurat tre skoler, 19 lærere og seks gruppeintervjuer, har delvis med ressurser å gjøre. Det er imidlertid flere begrunnelser for å ha akkurat dette antallet skoler og lærere.

Jeg opplevde at tre skoler/rektorer var et svært gunstig antall i mitt prosjekt. Hensikten var å ha flere skoler og rektorer, slik at jeg kunne ”speile” disse mot hverandre for på den måten å lettere se særpreget til de enkelte skolene og relasjonene mellom rektorene og lærerne. Det å studere flere skoler, kan gjøre at forskeren ser de enkelte nyansene som utgjør

forskjellene mellom dem. Det at en oppdager at et trekk ved en skole ikke finnes igjen i de andre, kan forhindre at en trekker feilaktige slutninger om hvordan alle skoler er. Det å ta for seg flere skoler, kan dermed bidra til å forhindre at forskeren gjør feilaktige generaliseringer, enten bevisst eller ubevisst. Det at en får en forståelse for hva som skiller skolene fra hverandre, bidrar dermed til å øke kvaliteten på analysene. Dette kunne jeg også ha oppnådd med to skoler, dog ikke i like stor grad. Fire skoler ville sannsynligvis ha blitt langt vanskeligere å håndtere, og jeg kunne lett ha mistet oversikten. Jeg opplevde tre skoler som håndterlig, ved at jeg klarte å holde oversikt over relasjonene mellom rektorer og lærere, og klarte å følge med på hva som i store trekk kjennetegnet skolene og det som foregikk der. I tillegg til at fire skoler ville ha medført at jeg hadde mistet denne oversikten, tror jeg at jeg på tre skoler nådde metningspunktet når det gjelder det å se de enkelte skolenes og skoleledernes særpreg. Fire skoler ville trolig ikke ha tilført meg mer nyttig informasjon; speilingsprinsippet ville ikke komme noe betydelig mer til sin rett ved å bruke fire skoler fremfor tre.

En annen begrunnelse for å ha flere skoler i utvalget, er at jeg da fikk flere kontekster å gjøre utvalget av lærere og lærerteam fra. En viktig enhet under observasjonene i skolene, var team og trinn. Det var i alt 15 team til sammen på de tre skolene. Barneskolen var så liten at de hadde kun to team: et for småskoletrinnet og et for mellomtrinnet. Både på den rene ungdomsskolen og på 1-10-skolen hadde de ett team for hvert trinn, altså ti team på 1-10-skolen og tre team på ungdomsskolen.

I kvalitative intervjuundersøkelser er 15 intervjuer et vanlig antall (Fog & Hem, 2005). Ved 15 intervjuer opplever svært mange forskere at de når metningspunktet i forhold til informasjon, uten at noen har klart å begynne helt hvorfor det er slik (ibid.). Det kan ha å gjøre både med forskerens evne til å håndtere informasjon, og med statistiske prinsipper å gjøre. Når man kommer opp i 15 personer, har sannsynligheten blitt høy når det gjelder det å ha møtt det meste av variasjonsbredden med hensyn til verdier, holdninger og forståelse hos informantene. Hvorfor har jeg da gjort 19 lærerintervjuer? Svaret er å finne i at jeg har tre ulike kassuskoler å gjøre utvalget fra. Jeg hadde også 15 informanter som et utgangspunkt, men la til noen få for å kunne få utnyttet variasjonsbredden mellom de tre skolene. Det er intervjuet henholdsvis fire, seks og ni lærere ved hver skole, alt etter størrelsen på dem.

I tillegg til de individuelle intervjuene gjorde jeg seks gruppeintervjuer av lærere. Her valgte jeg ut to lærerteam ved hver skole.

5.2.2 Observasjonene

Observasjonene i mine kasusskoler var konsentrert rundt situasjoner der kollegene møttes, mest formelle møter, men også enkelte uformelle sosiale settinger. De viktigste observasjonssituasjonene har vært ulike typer møter mellom rektor og lærere – mest plenumsmøter, men jeg har også observert møter mellom rektor og trinnledere, rektor og ledergrupper og rektor og tillitsvalgte. Jeg har også observert møter mellom lærere, både i ordinære, planfestede planleggingsmøter på trinn, og andre situasjoner der det har vært lagt opp til samarbeid og meningsutveksling.

Jeg gjorde kasusstudiene året forut for implementeringen av reformen Kunnskapsløftet. Dette ville kunne medføre at de eksterne forventninger om omstilling ble enda mer fremtredende enn hva de vanligvis er. Dette ga meg som forsker en spesielt god mulighet til å observere hvordan lærerne og skolelederne forholder seg til eksterne krav. Under observasjonene fokuserte jeg spesielt på situasjoner der aspekter knyttet til den nye reformen var tatt opp. Fordi mitt utgangspunkt var å finne ut noe om lærernes forventninger til sin rektor og relasjoner mellom lærere og rektor, var jeg opptatt av kommunikasjonen mellom aktørene under møtene. Jeg var spesielt opptatt av hva som skjedde da det ble tatt opp saker som hadde med skoleutvikling å gjøre, også ut over implementeringen av reformen.

En kan grovt dele observasjon inn i kategoriene *systematisk* – *usystematisk* observasjon langs den ene dimensjonen, og *deltakende* – *ikke-deltakende* observasjon langs den andre dimensjonen (Gjøsund & Huseby, 1999) Min observasjon var av typen ikke-deltakende. Slik jeg vurderte det, ville jeg ikke få noe ekstra ut av det å gå inn i en deltakerrolle i dette prosjektet. Det var ingen grunn til å tro at informantene i mitt prosjekt – lærere og skoleledere – ikke ville godta min tilstedeværelse, eller at de ville bli forstyrret av den. Jeg kom likevel tett innpå informantene, i og med at mange var ivrige på å prate med meg og det var lett for meg å ta kontakt. Jeg var oppmerksom på muligheten for at jeg kunne bli identifisert med ledelsen på skolen, eller at jeg kunne bli betraktet som en ekstern vurderer. Jeg så ingen tegn til noe av dette, og det er grunn til å tro at lærerne hadde inngående forståelse for min forskerrolle.

I min undersøkelse hadde jeg ikke til hensikt å telle antall utsagn eller handlinger av en bestemt type. Jeg hadde ikke konkrete hypoteser, eller gikk ut for å undersøke noe rent faktisk. Fordi jeg gikk relativt åpent ut for å undersøke relasjonen mellom rektor og lærere, var det ikke hensiktsmessig med en fullstendig systematisk observasjon (Gjøsund & Huseby, 1999). Jeg vil likevel ikke karakterisere observasjonen som usystematisk, i og med at jeg ikke gikk fullstendig åpent ut i observasjonssituasjonene. Jeg hadde med meg problemstillinger og

antagelser, og observasjonen hvilte på en operasjonalisering der jeg hadde med meg en begynnende kategorisering inn i datainnsamlingen.

En grunn til å benytte ikke-deltagende observasjon, er at jeg hadde behov for å gjøre notater under observasjonene. Jeg noterte i korte trekk det som skjedde, med den hensikt at jeg senere skulle kunne huske den konkrete observasjonssituasjonen, og for å holde orden i hvilke situasjoner jeg hadde vært til stede på. Dette dreide seg i hovedsak om hvilke temaer som ble tatt opp, hvem som snakket og hva som ble sagt. Videre noterte jeg tanker jeg fikk angående problemstillingene mine underveis i observasjonen. Enkelte ganger opplevdes assosiasjoner jeg fikk under observasjonen som så viktige, at jeg prioriterte å skrive til dels lange sekvenser fremfor å få med meg detaljer under møtet. Det ble på denne måten gjort mye analyse i selve observasjonssituasjonene, og det skjedde også videreutvikling og justeringer av prosjektets fokus.

Selv om jeg brukte ikke-deltagende observasjon, gikk det av og til opp for meg at jeg satt med en følelse av det å være deltaker; av det å være lærer. Jeg oppdaget at jeg ved å gå inn i skolene delvis kunne sies å gjøre *forskning i egen kultur* (Wadel, 1991). Jeg er klar over at jeg selv deler en stor del av den virkelighetsoppfatning som preger skolene og lærerne. For det første hører jeg til i det norske samfunnet, har selv gått i norsk skole, og deler derfor samfunnets *mutual knowledge* (Giddens, 1984). Jeg er i tillegg utdannet lærer og har arbeidet i skolen, jeg kjenner mange lærere og arbeider innenfor lærerutdanning. Jeg måtte derfor være bevisst på at jeg kunne dele mye av de holdninger, oppfatninger og verdier som lærerne tar for gitt, og at dette kunne forhindre meg i å få en tilstrekkelig distanse til feltet. Det at jeg tok for meg flere skoler, kunne oppveie noe av dette. Det å ha kulturkompetanse betraktes likevel som en fordel. Liv Vedeler (2000) peker på at førstehånds erfaring med feltet er nødvendig for at observatøren skal kunne forstå konteksten, for så å kunne lage gode analyser og tolkninger av observasjonsdata. Martyn Hammersley (1992, i Klette, 1994) argumenterer for at en kombinasjon av en *outsider* og en *insider*-posisjon er gunstig innenfor feltarbeid. Begge posisjonene har sine fordeler og ulemper, og det gjelder å få en hensiktsmessig balanse mellom dem. Jeg forsøkte derfor å bli kjent med meg selv både som en *insider* og som en *outsider*, for så å kunne finne styrken ved begge posisjonene. Det at jeg hadde inngående kjennskap til skolen og lærernes arbeid ble på denne måten en fordel.

5.2.3 Intervjuene

Delvis parallelt med, og delvis i etterkant av observasjonene, ble det gjort individuelle dybdeintervjuer av lærere og skoleledere ved kassuskolene. Forskningsmetodene observasjon

og intervjuer begrunner hverandre på den måten at man får større utbytte av observasjonene ved å foreta intervjuer, og man får større utbytte av intervjuene ved å observere i forkant. Jeg så det slik at for å få stort utbytte av intervjuene, burde jeg opparbeide meg en forståelse for lærernes og rektorenes *naturlige omgivelser* som er et mål innenfor kasusstudier (Yin, 1994). Jeg måtte ha konkrete, gjennomlevede situasjoner å vise til og spørre om.

Utformingen av intervjuguidene (vedlegg nr. 2-15) representerer en sentral del av operasjonaliseringen i forskningsprosjektet – det vil si hvordan man gjør problemstillingene *forsknbare*. Intervjuguidene måtte fange opp relasjonen mellom lærerne og rektorene, og de temaene som kunne belyse de rammene rundt skolene på samfunnsnivå som jeg skulle sette relasjonene i forhold til. Det var i tillegg viktig at intervjuene tok utgangspunkt i lærernes og rektorenes eget språk og de observasjoner jeg hadde gjort før intervjuene, slik at jeg kunne ha mulighet til å tolke meningen med sentrale temaer i deres livsverden (Kvale, 1997). Jeg brukte derfor observasjonssituasjonene og andre aspekter fra kasusstudiene (for eksempel dokumenter) aktivt i intervjuene. Av denne grunn ble alle intervjuene litt forskjellige, selv om de var sentrert rundt de samme temaene og problemstillingene.

Et kvalitativt forskningsintervju kan utformes på ulike måter, fra lite til mye strukturert (Thagaard, 1998). For å få utnyttet det potensialet som lå i konteksten, var det mest hensiktsmessig med halvstrukturerte intervjuer, der jeg hadde temaer og enkelte viktige spørsmål vi skulle igjennom, men der rekkefølgen ikke var fullstendig fastlagt, og der informanten til en viss grad fikk styre den retningen intervjuet skulle ta.

Før selve intervjuet, innledet jeg med å si litt om formålet med intervjuet. Jeg anså det som viktig å skape ryddighet og trygghet rundt intervjusituasjonen, både for informantens egen del, og fordi dette kunne føre til at informantene gir mer oppriktige svar. Dette har både med etikk og med forskningens troverdighet å gjøre.

For å få godt utbytte av et forskningsintervju, er det viktig å få informantene til å snakke uanstrengt helt fra starten, slik at man får informantene i gang (Thagaard, 1998). For meg var det også viktig å signalisere at jeg ikke var ute etter å teste deres kunnskap på noen måte, men at det var deres virkelighetsforståelse jeg var ute etter. Av disse to grunnene startet jeg med enkle spørsmål knyttet til deres egen yrkesutøvelse og bakgrunn for yrkesvalg.

De fleste av intervjuene med lærerne fra den skolen jeg var med på seminar, ble gjort mens vi var på seminaret, på hotellet der vi bodde. Ellers ble intervjuene foretatt ute på skolene, og dermed på "hjemmebane" for lærerne og rektorene. Alle de tre intervjuene med rektorene ble gjort inne på rektorenes kontorer, mens et grupperom ble brukt under intervjuene med lærerne.

Jeg brukte lydopptaker under alle intervjuene. I de aller fleste tilfellene så det ut til at dette ikke hadde noen betydning. Jeg fikk få spørsmål om dette, noe som kunne skyldes at jeg klargjorde bruken av lydopptaker i innledningen til intervjuet.

Jeg foretok til sammen seks gruppeintervjuer og 19 individuelle intervjuer med lærere. På hver skole ble det gjort to gruppeintervjuer, mens det ble gjort henholdsvis fire, seks og ni individuelle intervjuer ved hver skole. Rektorene ved de tre skolene ble intervjuet etter at jeg hadde intervjuet alle lærerne på den enkelte skolen.

De individuelle intervjuene med de 19 lærerne varte i gjennomsnitt 40 minutter. Det korteste varte i 27 minutter, mens det lengste var på 55 minutter. Varigheten på gruppeintervjuene varierte fra 38 minutter til ganske nøyaktig en time; gjennomsnittlig 50 minutter. Rektorintervjuene varte henholdsvis 1.10 t, 1.23 t og 1.24 t.

Gruppeintervjuene

Gruppeintervjuene er en sentral del av datainnsamlingen i dette prosjektet. Gruppeintervjuer er verdifulle for å, i større grad enn under de individuelle intervjuene, kunne fange opp de *felles* forståelser som eksisterer blant lærerne ved kassuskolene. Dette er godt tilpasset et sosialkonstruktivistisk forskningsparadigme, der man ønsker å ta høyde for den konstruksjonen av fenomener som skjer mellom aktører i en bestemt kontekst (Schwandt, 1994). Metodologisk åpner man for at fenomener konstrueres også gjennom selve datainnsamlingsprosessen. Robert K. Yin (1994) fremholder at intervjuer er en viktig del av kassustudier som fokuserer på *menneskelige forhold*. Gruppeintervjuer vil kunne være spesielt verdifulle, da de vil kunne belyse mange sider ved menneskelige forhold i selve intervjusituasjonen. Man vil ikke bare få informasjon om hva informantene sier om menneskelige forhold, men selve intervjuet vil praktisk talt *være* de menneskelige forhold som man ønsker å finne ut noe om. Gruppeintervjuer kan tilføre forskeren verdifull forståelse av hvordan selve konstruksjonen av et fenomen skjer når en gruppe deltagere i en kontekst blir konfrontert med de fenomener som forskeren løfter frem. Dette prosjektet dreier seg om fenomenet skoleledelse, som jeg i min forskning løfter frem som et relasjonelt begrep. Jeg fremholder at rektorposisjonen og rektorfunksjonene konstrueres gjennom interaksjon, der de sosiale forventningene fra lærerne er en vesentlig del av denne konstruksjonen. Gruppeintervjuer blir da et viktig redskap for å kunne få frem aspekter ved den sosiale konstruksjonen av fenomenet skoleledelse fordi jeg vil kunne komme bak lærernes felles forståelser.

Transkribering

Jeg gjorde omtrent halvparten av transkriberingen selv, mens jeg leide inn hjelp til resten. Transkribenten skrev under på en taushetserklæring. En innvending mot det å få hjelp til transkribering, er at man mister muligheten til å analysere mens man transkriberer. Dette var noe jeg måtte veie for og imot. Jeg hadde mange intervjuer, og det ville ta svært mye tid å skrive ut alt på egenhånd. Jeg vurderte det slik at jeg ikke ville miste noe av betydning dersom jeg tok meg tid til å høre igjennom intervjuene mens jeg leste utskriftene etterpå. Jeg hadde dessuten gjennomført alle intervjuene selv, og gjorde grundige gjennomlesninger i flere omganger under analysearbeidet. Av den grunn vurderte jeg det slik at jeg vant mer enn jeg tapte ved å spare såpass mye tid på å få intervjuene skrevet ut av en transkribent.

5.2.4 Beskrivelse av skolene og gjennomføring ved hver enkelt skole

Jeg har som nevnt gjort kassustudier av tre skoler. Studiene av alle de tre skolene skjedde skoleåret 2005/2006. Det første halve året ble brukt til det å gjøre meg kjent på alle de tre skolene gjennom sporadiske observasjoner. Det andre halvåret fokuserte jeg på en og en skole etter tur, samt gjennomførte intervjuene.

Observasjoner og intervjuer på Glitretoppen skole³³

Glitretoppen skole er en barneskole med ca 120 elever, med ett lærer-/assistentteam per hovedtrinn (henholdsvis småskoletrinnet; 1.-4., og mellomtrinnet; 5.-7.). Jeg besøkte denne skolen sporadisk gjennom høsten 2005, parallelt med sporadiske besøk på de andre to skolene, og satte av en måned til observasjoner bare på denne skolen etter nyttår. Det var hovedsakelig teammøter og plenumsmøter som ble observert, men jeg var også til stede i enkelte spisepauser og snakket av og til med rektor og lærere mellom arbeidsøktene. I alt var jeg til stede på sju plenumsmøter og ni teammøter ved skolen.

Det ble gjort to gruppeintervjuer og fire individuelle intervjuer av lærere. Siden det var bare to lærerteam ved skolen, deltok alle lærerne på gruppeintervju. Følgelig var alle de fire lærerne som ble intervjuet individuelt også med på gruppeintervju, og dermed intervjuet to ganger. Rektor ble intervjuet til slutt.

Tabellen på neste side gir en oversikt over informantene fra Glitretoppen skole.

³³ Navnet *Glitretoppen* ble valgt for å illustrere den positive utviklingskulturen som dominerte ved denne skolen, samt at skolen fremsto som en god, utviklingsrettet skole utad.

Tabell 5.1. Informantene fra Glitretoppen skole

Individuelt intervju 1	Hilde
Individuelt intervju 2	Rune
Individuelt intervju 3	Tove
Individuelt intervju 4	Inger
Gruppeintervju 1	Hilde Rune Inger Kristin Trine
Gruppeintervju 2	Tove Berit Marte Liv
Rektor	Torill

Observasjoner og intervjuer på Veiskillet skole³⁴

Veiskillet skole er en stor 1-10-skole med ett lærer-/assistentteam per klassetrinn. Også denne skolen ble besøkt sporadisk gjennom høsten 2005. En måned etter nyttår observerte jeg bare på denne skolen. Jeg var til stede på 11 plenumsmøter for hele kollegiet, 22 teammøter for lærerne, 5 stortrinns møter (møter mellom rektor og henholdsvis småskoletrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet), ett ledergruppemøte og ett møte mellom rektor, tillitsvalgte og berørte teamledere angående resultatene av kommunens eksterne vurdering.

Det ble foretatt ni individuelle intervjuer og to gruppeintervjuer av lærere ved denne skolen. Gruppeintervjuene ble gjort av ett team fra småskoletrinnet og ett team fra ungdomstrinnet. Rektor ble intervjuet til slutt.

Tabellen på neste side gir en oversikt over informantene fra Veiskillet skole.

³⁴ Navnet *Veiskillet* ble valgt fordi skolen nylig hadde gjennomgått store organisasjonsmessige endringer, og at den så ut til å være inne i en omfattende kursendring med hensyn til arbeidsforhold og det kollegiale fellesskapets betydning.

Tabell 5.2. Informantene fra Veiskillet skole

Individuelt intervju 1	Astrid
Individuelt intervju 2	Maria
Individuelt intervju 3	Turid
Individuelt intervju 4	Vibeke
Individuelt intervju 5	Bjørge
Individuelt intervju 6	Lars
Individuelt intervju 7	Anita
Individuelt intervju 8	Terje
Individuelt intervju 9	Bjørn
Gruppeintervju 1	Anne Tor Lene Katrine
Gruppeintervju 2	Karin Tone Odd Nina
Rektor	Gerd

Observasjoner og intervjuer på Babelhaugen skole³⁵

Babelhaugen skole er en ren ungdomsskole med litt over 300 elever og ca 40 ansatte, med ett lærerteam per hovedtrinn. Som ved de andre to skolene, gjorde jeg sporadiske observasjoner ved denne skolen gjennom høsten 2005. Ved Babelhaugen skole hadde de fellestid to ganger i uken, og en stor del av mine observasjoner av møtene mellom rektor og lærere ble gjort her. På denne skolen ble det ikke satt av en hel måned som på de andre to skolene. Jeg var i stedet med på en ukes reise sammen med hele kollegiet, der de jobbet med planlegging av hvordan de skulle implementere reformen Kunnskapsløftet kommende skoleår. Alle intervjuer bortsett fra ett lærerintervju og rektorintervjuet ble gjennomført mens de var på dette seminaret. I tillegg til observasjoner som ble gjort gjennom denne intense uken, var jeg til stede på åtte plenumsmøter og fire team- og faggruppemøter ved skolen.

Det ble foretatt to gruppeintervjuer og seks individuelle intervjuer av lærere fra denne skolen. Rektor ble intervjuet til slutt.

Tabellen på neste side gir en oversikt over informantene fra Babelhaugen skole.

³⁵ Navnet *Babelhaugen* er ment å skulle gi assosiasjoner til bibelhistorien om Babels tårn, der det oppsto stor forvirring fordi menneskene snakket ulike språk.

Tabell 5.3. Informantene fra Babelhaugen skole

Individuelt intervju 1	Linda
Individuelt intervju 2	Geir
Individuelt intervju 3	Kari
Individuelt intervju 4	Sissel
Individuelt intervju 5	Unn
Individuelt intervju 6	Svein
Gruppeintervju 1	Arne Siri Bente Stig
Gruppeintervju 2	Per Trond Marit
Rektor	Kjell

5.3 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Det konstruktivistiske forskningsparadigmets ontologiske relativisme (jf. Guba & Lincoln, 1994) har følger for diskusjonen om *validitet*, *reliabilitet* og *generalisering*. I kvantitativ forskning er spørsmålet om validitet, reliabilitet og generalisering forankret i en forutsetning om en objektiv virkelighet, der gjengivelsen av den er enten *sann* eller *ikke sann*. Det relativistiske elementet i det konstruktivistiske forskningsparadigmet tilsier imidlertid at sosiale fenomener ikke er objektive (i motsetning til naturfenomener), og at man dermed er henvist til *tolkninger* av dem. Fordi begrepene opprinnelige ble utviklet innenfor kvantitativ forskning, bygger de på visse ontologiske og epistemologiske forutsetninger som ikke er tilstede i kvalitativ forskning. Det er derfor hensiktsmessig å anvende andre betegnelser. *Troverdighet* i stedet for validitet, *bekreftbarhet* i stedet for reliabilitet og *overførbarhet* i stedet for generalisering er begreper som etter hvert er blitt innarbeidet i kvalitative lærebøker (Thagaard, 1998).

Ifølge Tove Thagaard (1998) er *troverdighet* knyttet til hvorvidt forskningen utføres på en tillitvekkende måte. En konsekvens av prinsippet om subjektivitet i kvalitative studier er imidlertid at troverdighet ikke kan knyttes til fastlagte kriterier (ibid.). Troverdighet i kvalitative undersøkelser handler om å vise at man har tilegnet seg tilstrekkelig kjennskap til de informantene og det miljøet man studerer. Hva som er tilstrekkelig kjennskap, vil variere fra undersøkelse til undersøkelse. Først og fremst må man sørge for at den kjennskapen man tilegner seg gir rom for en utvidet forståelse for det man har til hensikt å få større forståelse av. Jeg har sikret troverdigheten først og fremst gjennom det å bruke mye tid til observasjon

på hver kasskole, og ved å bli godt kjent med lærerne og rektorene der. Ved å sette av et helt år til datainnsamlingen gjorde at jeg fikk god mulighet til å bli godt kjent med både enkeltmenneskene, rutinene og relasjonene. Det at jeg har egen bakgrunn som lærer, og at jeg jobber med skolerelaterte temaer, anser jeg også som et positivt bidrag når det gjelder min mulighet for å tilegne meg kjennskap til undersøkelsesobjektet. Det å intervjuet et relativt stort antall lærere fra alle de tre skolene, samt det å anvende både individuelle intervjuer og gruppeintervjuer, var også et ledd i det å gjøre undersøkelsen troverdig.

Et annen viktig poeng når det gjelder troverdigheten i en kvalitativ undersøkelse, er at man oppnår den nødvendige kontakt med informantene man skal snakke med eller observere, slik at man er sikker på at de gir forskeren relevant informasjon. Informantene kan unngå å gi relevant informasjon dersom det er stor avstand mellom forsker og informanter, for eksempel at de oppfatter forskeren som en inntrenger (Thagaard, 1998). Derfor var det viktig for meg å forklare og avklare min hensikt og min rolle på kasskolene. Lærere er mennesker som evner å forstå dette, og jeg så at min hensikt og min rolle ble forstått og akseptert av dem. Lærernes forståelse for min hensikt, i kombinasjon med deres sterke faglige og personlige integritet, var en forsikring mot muligheten for at de kunne svare det jeg ville at de skulle svare, som er et vanlig troverdighetsproblem i mange kvalitative undersøkelser. Det er også sannsynlig at min bakgrunn som lærer, og min kjennskap til deres arbeidssituasjon, bidro i positiv retning med hensyn til det å skape tillit.

Mens troverdighet handler om fremgangsmåten i undersøkelsen, handler *bekreftbarhet* om kvaliteten av selve tolkningen og om den forståelsen et enkelte prosjekt fører til støttes av annen forskning (Thagaard, 1998). I min undersøkelse er den dialogiske forståelsen av forskning, som jeg redegjorde for i avsnitt 5.1.2, med på å sikre bekreftbarheten. Det å knytte empirien og tolkningen av den til tidligere empiri og teori på området, vil kunne bidra til å heve logikken i tolkningene. Det å forstå seg selv som deltager i en dialog om et tema åpner dessuten opp for at andre skal kunne følge opp tolkningene gjennom kritikk eller videre forskning. I min fremstilling er det imidlertid først og fremst dataene i seg selv, lærernes og rektorenes utsagn, som demonstrerer bekreftbarheten. Informantenes utsagn er ment å skulle bygge opp under tolkningene.

I enkelte kvalitative undersøkelser gir forskeren informantene mulighet til å kommentere de tolkningene som er gjort, noe som kan øke bekreftbarheten (Thagaard, 1998). Dette har ikke jeg gjort. I min undersøkelse skulle jeg ikke primært presentere informantenes selvforståelse, men plassere deres selvforståelse i en videre faglig sammenheng. Da anses ikke informantenes vurderinger som relevante: Informantene er som regel ikke innforstått

med forskerens faglige perspektiver, og kan dermed ikke vurdere tolkningen på et hensiktsmessig grunnlag (Thagaard, 1998). Et slikt trinn 2 i en undersøkelse kan dessuten anses som ekstra datamateriale å håndtere. Jeg hadde allerede så mye datamateriale i første intervjurunde, at en ekstra runde ville føre til at datamengden ble for stor.

Overførbarhet innebærer at tolkninger som følger av en enkelt undersøkelse også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 1998). Når man undersøker en kontekst eller intervjuer en person, kan man gjengi hva som kjennetegner akkurat denne konteksten eller utsagnene fra denne informanten, men man kan som regel ikke si hvordan det forholder seg i andre kontekster eller blant andre mennesker. Dette betyr imidlertid ikke at man ikke kan diskutere overførbarhet. Når man har sett hvordan det forholder seg i en bestemt kontekst, har man sett hvordan det fenomenet man undersøker *kan være*, og dermed vil man kunne påstå at det *kan være* på samme eller lignende måte også i andre kontekster.

Overførbarhet handler mye om *gjenkjennelse* (Thagaard, 1998). Gjennom beskrivelse av en kontekst eller gjengivelse av utsagn, og tolkningen av disse, vil man presentere muligheten for gjenkjennelse for dem som befinner seg i lignende kontekster. Det blir da opp til leseren å avgjøre overførbarheten. Den kvalitative forskerens oppgave er ikke det å angi overføringsverdien, men å gi leserne denne muligheten. Derfor må man argumentere for hvordan resultatene kan overføres til andre kontekster. I min undersøkelse tar jeg utgangspunkt i rammer rundt skolene på makronivå, og analyserer dataene i lys av disse. Dette kan bidra til å gi et grunnlag for overførbarhet, i og med at flere skoler opererer under de samme rammene og tar del i de samme samfunnsendringene.

5.4 Analyseprosessen

Den kvalitative forskningsprosessen forløper ikke kronologisk, med en klart fastsatt rekkefølge, men kan ifølge Carl Cato Wadel betegnes som en ”runddans mellom teori, metode og data” (Wadel, 1991, s. 129). Innenfor kvalitativ forskning samler man ikke først inn data, for deretter å analysere dem, men analysen starter allerede under datainnsamlingen (Bogdan & Biklen, 2007; Hammersley & Atkinson, 1995; Kvale, 1997, 2005; Wadel, 1991). Følgelig begynte jeg å analysere allerede ved første observasjonsbesøk på skolene. De refleksjoner jeg gjorde underveis i datainnsamlingen, skrev jeg ned, enten der og da, eller like etter at observasjonen/ intervjuet var gjort. De grundigste refleksjonene skrev jeg ned elektronisk og lagret dem systematisk under hver skole. Slike oppsummeringer av viktige observasjoner kalles gjerne *memos* (Bogdan & Biklen, 2007; Strauss & Corbin, 1998).

Gjennom hele forskningsprosessen har skriving vært viktig, ikke bare som et middel til å få *lagret* refleksjoner, men også til å *skape* og *bearbeide* refleksjoner. Otto L. Fuglestad (1997) har pekt på viktigheten av utforskende skriving eller tenkeskriving, som er *selve arbeidsmåten* i en kvalitativ forskningsprosess. Det å ta seg tid til å skrive gjennom hele prosjektet er dermed svært viktig i en kvalitativ undersøkelse. Gjennom skrivingen ryddes det i tanker, og man tvinges til å reflektere og systematisere tolkninger, fordi man tolker mens man skriver (Denzin & Lincoln, 1994).

Et av styrkepunktene til kvalitative metoder er at det under datainnsamlingen oppstår nye spørsmål og innfallsvinkler til tematikken som forskeren ikke har vært seg bevisst på forhånd. Mange av mine memos ble gjort rundt det som fremsto som uventet i forhold til min egen forforståelse. Dette bidro til å føre prosjektet videre med hensyn til presiseringer av problemstillinger, hvilke kategorier som skulle anvendes i analysen og hvilken teori som skulle leses. I henhold til dette kan ikke forskerens forforståelse og såkalte *forskerbias* ses på som utelukkende forstyrrende elementer, men kan i stedet betraktes som ressurser for å utvikle forskerens forståelser for det som er gjenstand for forskningen. I min datainnsamling gjorde jeg vesentlige refleksjoner på grunnlag av de oppfatningene jeg hadde med meg inn i observasjonen.

5.4.1 Utvikling og håndtering av kategorier

Dataene som ble samlet inn i dette forskningsprosjektet, ble satt inn i analysekategorier. Etter at datainnsamlingen var avsluttet, ble det gjort en systematisk analyse knyttet til hver kategori. Kategoriene ble utformet med utgangspunkt i den teoretiske og tematiske rammen rundt undersøkelsen, men var i tillegg empiridrevne, ved at det ble gjort noen endringer og tilføyelser på grunnlag av observasjonene. Gustav E. Karlsen (2002) har pekt på at en stor forskningsmessig utfordring i utdanningspolitisk forskning har vært å få til en kobling mellom mikro- og makronivå, for på den måten å kunne anvende mer enn ett perspektiv inn mot det fenomen som studeres. Når kategoriene blir utformet på grunnlag av endrede rammer rundt skolene på makronivå, med tilhørende empiri og teori knyttet til dette temaet, vil kategoriene kunne fungere som et bindeledd mellom teori og analyse. Gjennom dette vil forskningen ikke bare være henvist til forskerens subjektive tolkninger, men sikres forankring til det fagfeltet man befinner seg innenfor. På denne måten vil man som forsker kunne kvalitetssikre sin egen analyse og gjøre den mer troverdig.

Det sosialkonstruktivistiske ståstedet er bakgrunnen for at kasusskolene i prosjektet og kategoriseringen som ble gjort som utgangspunkt for analysen, ikke kunne basere seg på en

fullstendig åpen tilnærming slik prinsippet er innenfor *grounded theory* (Strauss & Corbin, 1998), men måtte bygge på teori og tidligere empiri omkring de temaene jeg skulle undersøke. Jeg ønsket å knytte min forskning til rammene rundt skolen og til eksisterende kunnskap om temaene, for dermed å kunne inngå i *diskursen om skoleledelse*. Det sosialkonstruktivistiske ståstedet med den tilhørende dialogiske forståelsen av forskning og kunnskap, gjorde at jeg trengte et *utgangspunkt* da jeg gikk inn i datainnsamlingen. Jeg kunne altså ikke gå fullstendig åpent og eksplorerende inn i skolene, og å frigjøre meg fra egen forforståelse og tidligere kunnskap om temaene, slik man gjør innenfor *grounded theory*. Jeg gikk imidlertid inn i skolene på et tidlig tidspunkt i forskningsprosjektet, og hadde selvsagt ikke tilegnet meg all kunnskap om temaene på forhånd. Dette er for så vidt tilfelle med all kvalitativ forskning; ingen har kjennskap til all tidligere teori og empiri på forhånd, men tilegner seg kunnskap om tematikken både før, underveis og i etterkant av datainnsamlingen. Kvalitative forskere er ikke bundet av teorier og tidligere empiri, selv om dette kan gi retning for datainnsamlingen. Jeg måtte akseptere at jeg ikke visste alt jeg trengte å vite rundt temaene da jeg startet datainnsamlingen, og måtte dermed til en viss grad ha et åpent, eksplorerende blikk, og være forberedt på å endre kursen noe underveis. Det som skiller min forskning fra *grounded theory*, er likevel det at jeg *tilstrebet* klare problemstillinger og teoridrevne kategorier, og stadig arbeidet for å finne mitt eget *utgangspunkt* for forskningen. Jeg arbeidet for at teori og tidligere empiri skulle gi retning for datainnsamlingen, ikke for å frigjøre meg fra den. I motsetning til *grounded theory* hadde jeg med meg ferdige kategorier da jeg startet den systematiske analysen, og var ikke igjennom det som innenfor *grounded theory* kalles *åpen koding*. Kategoriene ble altså ikke utformet med basis i dataene, men med basis i problemstillingene.

Analyseprogrammet NVivo ble benyttet i analyseringen av intervjudataene etter at datainnsamlingen var ferdigstilt. Alle intervjuene og alle kategoriene ble lagt inn i dataprogrammet. Intervjuene ble lest grundig igjennom, og utsagn fra intervjuene ble ført over i de kategoriene som utsagnene kunne bidra til å belyse. Dette ble gjort for hver av de tre skolene for seg. Mange refleksjoner oppsto underveis i dette arbeidet, og disse ble skrevet ned umiddelbart. Jeg opprettet ett word-dokument for hver hovedkategori, der refleksjonene ble skrevet ned. Da alle intervjuene var gjennomgått ved hjelp av NVivo, hadde jeg oversikt over hva som kunne knyttes til hver enkelt kategori på hver enkelt skole. Hver kategori ble deretter lest igjennom for seg, og analysert i lys av problemstillingene. Her fortsatte jeg å skrive analysen ned i det samme dokumentet som jeg skrev på mens intervjuene ble lest igjennom. Hele denne prosessen; lese gjennom intervjuene; flytte utsagn inn i aktuelle kategorier; lese

igjennom alle utsagn i hver enkelt kategori; skrive ned det jeg analyserte; og til slutt renskrive utkast til analysekapittel, ble gjort i tre omganger; en for hver skole. Etter dette satt jeg med tre lange førsteutkast til analysekapitler av de tre skolene. Jeg laget også en analysetabell (se vedlegg nr. 16), der jeg skrev ned de viktigste analysepunktene, som en slags sammenfatning for hver kategori på hver enkelt skole.

Ved starten av analysefasen brukte jeg sju hovedkategorier. Disse var *NPM, makt, kommunikasjon, rasjonalitet, profesjonalitet, relasjoner og utvikling*. Disse var ment å skulle fange opp lærernes forventninger til rektor i lys av endrede rammer rundt skolene. Under disse hovedkategoriene utformet jeg en rekke underkategorier.

Selv om jeg hadde et tematisk utgangspunkt da jeg startet datainnsamlingen, ble utformingen av kategoriene preget både av selve datainnsamlingen og tilegnelse av teoretisk innsikt underveis. Selve systematiseringen av analysekategorier ble gjort i etterkant av datainnsamlingen – i starten av selve analysefasen. Kategoriene ble imidlertid endret også underveis i analyseprosessen, etter at gjennomlesningen av intervjuene var gjort. Endringene besto i at enkelte kategorier ble slått sammen, at de ble flyttet til et annet nivå i modellen, eller at de ble flyttet til andre hovedkategorier. Jeg opprettet ingen nye underkategorier, men opprettet nye navn på hovedkategorier som ”paraply” over underkategoriene. I praksis ble ikke nye kategorier opprettet, men de ble satt i et nytt forhold til hverandre. Årsakene til endringene var til dels ny innsikt med basis i analysen av datamaterialet, dels ny innsikt med basis i teori, i og med at jeg gjennom hele prosessen satte egne data i forbindelse med teori og annen empiri. Endringer kom dessuten som en følge av at jeg oppdaget at enkelte kategorier ga lite i analysen, eller at kategorier overlappet hverandre mer enn jeg hadde trodd på forhånd. Jeg fikk demonstrert det at man ikke kan være fullstendig klar over hvor relevante hver av kategoriene er, i forkant av en analyse. Kanskje tror man at man vil finne nyanser i forskjell på to kategorier, uten at den etterfølgende analysen avdekker dette. Dette var tilfelle blant annet med mine kategorier *autonomi, frihet og handlingsrom*. I min analyse fant jeg ikke nyanser som skilte dem fra hverandre, slik jeg på forhånd trodde jeg kunne komme til å gjøre. Mot slutten av analyseprosessen ble de derfor slått sammen i to nye kategorier som jeg valgte å kalle *individuell autonomi og kollektiv autonomi*, fordi mye av det som ble avdekket i analysen svarte til annen teoris drøfting av kollektiv versus individuell autonomi.

Det som i starten av analyseprosessen var sju hovedkategorier med i alt 65 underkategorier, ble under analyseprosessen satt inn i modellen som er presentert tidligere (figur 4.1). Tidligere hovedkategorier og underkategorier ble plassert på ulike steder i modellen. *Relasjoner*, som jeg til å begynne med hadde som en hovedkategori, ble plassert

som sentreringspunktet i modellen – det som alle de andre kategoriene skulle belyse. De resterende kategoriene ble deretter lagt under *dimensjoner i relasjonen*. Dimensjonene i relasjonen bestod deretter hovedsakelig av det som tidligere var hovedkategorier og underkategorier, med noen endringer. De nye overordnede kategoriene ble da *makt*, *profesjonelt fellesskap* og *samfunnskonteksten*.

Når det gjelder hvordan lærerne og rektorene forholder seg til elementer knyttet til samfunnskonteksten, er *graden av opposisjon* et sentralt spørsmål. *Opposisjon* er derfor en kategori under samfunnskonteksten. Denne har ingen underkategorier, men tanken er at lærerne og rektorene kan være mer eller mindre i opposisjon til alle underkategoriene under de andre to kategoriene under samfunnskonteksten; *NPM/hard governance* og *soft governance*.

Endringene kan oppsummeres slik: *Relasjoner* ble løftet opp på et annet nivå, i og med at relasjonen mellom rektor og lærerne ble sentreringspunktet i modellen. *Makt* ble beholdt som hovedkategori med få endringer. *Utvikling* ble fjernet som hovedkategori, og underkategoriene ble plassert i de nye kategoriene *NPM/hard governance* og *soft governance*, under den nye paraplyen *samfunnskonteksten*. *Rasjonalitet* ble fjernet som hovedkategori, og underkategoriene ble fordelt på alle de tre nye hovedkategoriene. *Fellesskap* ble endret fra å være underkategori av *relasjoner*, til å bli hovedkategori sammen med *profesjonalitet*, i den nye hovedkategorien *profesjonelt fellesskap*.

Kategoriene var ment å skulle fungere som *utgangspunktet* for en analyse av dataene, og ble følgelig løftet eksplisitt frem i analysen på ulike måter og i ulik grad. Selv de kategoriene som ble stående igjen i modellen til slutt, er i varierende grad synlige i den endelige analysen. Noen av kategoriene er for eksempel verdifulle i kombinasjon med andre kategorier, mens noen kategorier har en mer selvstendig verdi. Alle kategoriene som ble stående i den endelige modellen er imidlertid brukt til å analysere dataene på en eller annen måte.

Tabellen på neste side gir en oversikt over undersøkelsens overordnede og underordnede analysekategorier.

Tabell 5.4. Undersøkelsens overordnede og underordnede analysekategorier

MAKT	SAMFUNNSKONTEKSTEN			PROFESJONELT FELLESKAP
	OPPOSISJON	NPM OG HARD GOVERNANCE	SOFT GOVERNANCE	
Autoritet		Brukerorientering	Autentisitet	Erfaringsutveksling
Delegering		Resultatorientering	Engasjement	”Den usynlige kontrakten”
Demokrati		Effektivitet	Initiativ	Fellestid
Herredømmefri dialog		Ekstern vurdering	Pastoral ledelse	Individuell autonomi
Informasjon		Instrumentell rasjonalitet	Positivitet	Kollektiv autonomi
Konflikt		Konkurransen	Profilering	Kommunikativ rasjonalitet
Medbestemmelse		Ledelse som suksessfaktor	Translasjon	Livsverden
Styringsrett		Mistillit	Utviklingsorientering	Det spesifikke (partikularisme)
Trygghet		Målstyring	Visjoner	Det generelle (universalisme)
Utrygghet		Organisasjonsorientering		Samarbeid
Tydelighet		Profesjonell ledelse		Sosialt fellesskap
		Reformorientering		Støtte
			Tillit	
			Uformelle møter	

5.5 Ethiske overveielser

I mitt prosjekt risikerer jeg å berøre aspekter som kan gripe dypt inn i menneskers følelser dersom jeg ikke er varsom. Etikk handler om verdisyn og om generelle prinsipper for hva man bør gjøre, og forskningens grunnleggende verdi er å søke etter kunnskap og sannhet (Vedeler, 2000). For å sikre at forskningen er etisk forsvarlig, må en allerede i starten av arbeidet tenke gjennom hvorvidt fokuset i undersøkelsen tilfredsstillende samfunnets grunnleggende verdier. Fokuset må være begrunnet ikke bare ut ifra egennytt, men ut ifra at en gjør noe nyttig for samfunnet. Dette måtte være med meg gjennom hele prosjektet, og skal dessuten gjelde for tiden etter at prosjektet er avsluttet: For at prosjektet skal være etisk forsvarlig, må jeg ønske å bygge opp kunnskap som skal komme samfunnet til gode. Jeg må også ha med meg en vilje til å bruke den kompetansen jeg bygger opp hos meg selv på en redelig og samfunnsgagnlig måte.

Det som er samfunnsgagnlig trenger imidlertid ikke alltid å falle sammen med det som er gagnlig for den enkelte deltager i et forskningsprosjekt. Dette handler om *makroetikk* versus *mikroetikk*, og disse områdene kan av og til motsi hverandre (Kvale, 2005). I slike undersøkelser må imidlertid hensynet til enkeltpersoner alltid settes foran hensynet til

samfunnet. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH, har utformet retningslinjer for etisk forsvarlig forskning (NESH, 2009a). I kvalitative studier er det tre prinsipper som er spesielt gjeldende (Kvale, 1997; Thagaard, 1998):

- *Informert samtykke*: Personene det forskes på har rett til informasjon om hva de er med på. I mitt prosjekt må jeg gi informasjon om hva prosjektet mitt handler om til alle rektorene og alle lærerne som arbeider ved skolene jeg skal undersøke. Prinsippet om informert samtykke innebærer også at deltakerne har rett til å avbryte sin deltagelse underveis.
- *Konfidensialitet*. Dette innebærer at jeg må ta hensyn til mulighetene for gjenkjenning av enkeltpersoner og skoler når jeg skal formidle forskningsresultatene, og dermed anonymisere både skoler og personer.
- *Konsekvenser for deltagerne*. Prinsippet om at informantene ikke skal ta skade av å delta i en undersøkelse innebærer at forskeren er forpliktet til å sikre informantenes integritet gjennom hele forskningsprosessen (Kvale, 1997; Thagaard, 1998). Jeg har ansvar for å ikke publisere informasjon som på noen måte kan skade informantene i ettertid. I mitt prosjekt har jeg også måttet ta hensyn til konsekvensene for skolene, og sørge for å ikke publisere resultater som kan skade miljøet ved kassuskolene.

Intervjuene er blitt oppbevart på passordbeskyttet pc og på cd-plater oppbevart i låst skuff. Av hensyn til muligheten for misbruk vil intervjuene bli slettet når prosjektet er avsluttet.

Jette Fog og Steinar Kvale (1992) har pekt på at det er vanskelig å utforme etiske prinsipper i kvalitativ forskning, fordi hver situasjon er unik. Etiske retningslinjer for forskning er som oftest formulert i en *generell form* (Kvale, 2005). Med få standardiserte regler å følge, overlates mye til forskerens vurderinger. Når jeg skulle gjennomføre mine kasusstudier måtte jeg altså basere mye på mine egne etiske vurderinger. Dette kan virke vilkårlig: Hvordan informantenes integritet blir ivaretatt, avhenger av egenskaper ved forskeren. Hvor opptatt forskeren er av å ivareta informantene som personer, vil spille stor rolle. Fog og Kvale (1992) peker på viktigheten av forskerens *omsorgsevne*. Denne er det vanskelig å plassere inn i standardiserte retningslinjer, fordi hvert nytt møte mellom to mennesker innebærer å plassere seg selv i en relasjon (ibid.). Denne vil alltid være unik, og situasjonen relasjonen inngår i, vil også være unik. Er vi ikke da "like langt"? Hvis vi ikke kan standardisere det etiske i forskningsprosessen, hvordan kan vi da vurdere om hvorvidt vi har handlet etisk riktig? Er det i det hele tatt mulig å vurdere? Jeg mener ja, for hovedsaken er at man skal være *opptatt av* å ivareta informantenes integritet. Det er hvordan dette skal gjøres, som vil være ulikt fra relasjon til relasjon, og fra situasjon til situasjon. Det å være

oppriktig i sin omsorg for informantene, er første skritt i det å handle etisk riktig, for ikke å si at dette faktisk *er* å handle etisk riktig.

Temaer som relasjoner og makt er svært følsomme temaer. Jeg har derfor å gjøre med omfattende forskningsetiske utfordringer i mitt prosjekt. Det meste av forskningen på skolen som organisasjon har tatt for seg skolekultur, og skoleforskningen har blitt kritisert for gjennom det kulturelle perspektivet å ha vært for konsensusorientert (Ball, 1987; Hargreaves, 1996; Salo, 2002). En grunn til at maktperspektiver har vært relativt fraværende i skoleforskningen, kan være nettopp det at det er så store etiske utfordringer knyttet til det å forske på momenter som konflikter, makt, ulikheter i interesser og ideologier i skolen.

I min undersøkelse var noen data sensitive data, mens andre data ikke kunne karakteriseres som sensitive. Selv om informantene ikke skulle bli gjenkjent av andre, kan de gjenkjenne seg selv, og en analyse av deres utsagn vil kunne få negative følger for deres syn på egen situasjon. Dessuten må man ta hensyn til at publiseringen kan få negative følger for skolen som helhet, selv om enkeltinformanter ikke gjenkjennes. I forhold til sensitiviteten i dataene jeg har samlet inn, har jeg derfor hele veien måttet vurdere hva som kan publiseres, og hvordan utsagn og handlinger blir fremstilt i analysen. Denne vurderingen har jeg gjort i forhold til den forventede integriteten til informantene. Rektorene har høy grad av integritet, og er i posisjoner der de må regne med at de blir vurdert og analysert. NESH skriver følgende på sine nettsider: "Offentlige organer bør stille seg til disposisjon for forskning om sin virksomhet. Befolkningens legitime interesse i hvordan samfunnsinstitusjonene fungerer, tilsier at forskere i størst mulig grad har adgang til innsyn i offentlig forvaltning og organer." (NESH, 2009b). Dette tilsier at rektorene har et ansvar for å stille seg selv og skolen åpen for forskning. Man kan dermed forvente at de aksepterer å stille sine utsagn til disposisjon for analyse. Selv om man må kunne forvente at rektorene står for egne utsagn og handlinger, har de imidlertid latt seg intervju under lovnad om konfidensialitet, og trenger individuell beskyttelse som alle andre. Jeg har tatt hensyn både til de enkelte rektorene og til de enkelte lærerne når jeg har gjort den løpende vurderingen av hva som skal formidles, og hvordan det skal formidles. Noen sitater, både fra enkelte lærere og fra rektorene, er av denne grunn utelatt fra publiseringen.

DEL III

ANALYSE AV TRE KASUSSKOLER

Denne delen tar for seg analysen av de tre kasusskolene i undersøkelsen, som behandles i hvert sitt kapittel. Alle de tre analysekapitlene består av tre deler, korresponderende med de tre overordnede analysekategoriene *makt*, *profesjonelt fellesskap* og *samfunnskonteksten*. Kapitlene starter med en liten beskrivelse av skolen og av rektor. Til slutt i hvert kapittel følger en sammenfatning.

Kapittel 6

Glitretoppen skole – felles positiv identitet som kilde til utvikling

Glitretoppen skole er en barneskole med ca 120 elever. Skolen er organisert i to team; ett team for småskoletrinnet (1.-4.) og ett for mellomtrinnet (5.-7.). Teamene, som består av 5-6 lærere og en eller to assistenter, har relativt mye samarbeidstid; fast møtetid to ganger i uken, til sammen ca fire timer. I tillegg har de relativt mye uformell og løpende kontakt, noe som henger sammen med den pedagogiske organiseringen ved skolen. De praktiserer aldersblanding av elevene på hvert hovedtrinn, og lærerne har et felles ansvar for alle elever på det hovedtrinnet de er en del av. De arbeider mye temabasert, der de har ett tema over en kortere eller lengre periode, og skifter på å ha ansvaret for temaene. Som regel har to lærere sammen hovedansvaret for hvert tema. I tillegg til samarbeidstid på team, har alle lærerne og rektor fellestid, som de kaller *pedagogisk forum*, en og en halv time i uken.

Rektor Torill er i 50-årene og har jobbet ved skolen i noen få år når jeg gjør min undersøkelse. Hun har bakgrunn som allmennlærer, og har vært inne i ledelse av skoler siden begynnelsen av 1990-tallet.

En av årsakene til at jeg valgte denne skolen, var at den utad fremsto som svært utviklingsorientert; den hadde vært bonusskole, og skulle dessuten begynne med Kunnskapsløftet et år tidligere enn de var pålagt. På spørsmål om hvorfor de ønsket dette, svarer rektor Torill følgende:

Torill: Vi er med i det matematikk-prosjektet. Og [ekstern rådgiver] mente at det kanskje var lurt at de skolene som er med i det prosjektet, kunne begynne med matematikk, da, i Kunnskapsløftet. Ja. Og da foreslo jeg nå det oppå her jeg. Men du vet at så entusiastiske de der er, så; "Matematikk? Nei, vi vil nå begynne med alle fagene vi!". Så det... for de skjønnte ikke hvorfor vi skulle rive løs ett fag. "Vi må jo se sammenhengen!"

Det som rektor Torill beskriver her, er illustrerende for den sterke positivitetskulturen ved Glitretoppen skole. Torill beskriver skolen på følgende måte:

Torill: Vi har jo fått en kultur som er... vi kaster oss på, vi er uredde. Vi har gjort det vi har lyst til å prøve, det er en kultur for å ha lyst til å prøve, ja.

Når jeg spør Torill om utfordringer for skolen, gir hun et svar som er svært illustrerende for den gjengse holdningen ved skolen:

Torill: Jeg kunne jo ha kommet inn på ressurser, det er dårlig med ressurser. Men altså, vi har jo de ressursene vi har, og så prøver vi nå å gjøre det beste ut av det. Jeg bruker ikke tiden på å klage over dårlige ressurser. Det synes jeg er så lite matnyttig. Jeg har det jeg har, og så prøver vi å gjøre det beste ut av det.

Denne holdningen ser ut til å være svært integrert og bevisst i kollegiet ved skolen. Også lærerne har fokus på det positive fremfor det negative, og viser et enormt engasjement og stor utviklingsvilje.

6.1 Det profesjonelle fellesskapet ved Glitretoppen skole

I det følgende skal vi se på hvilken betydning det profesjonelle fellesskapet ser ut til å ha for konstruksjonen av rektors funksjoner ved Glitretoppen skole.

6.1.1 Trygge team og felles virkelighetsforståelse

Når jeg spør småskoleteamet om hvor alt det glødende engasjementet deres kommer fra, får jeg følgende svar fra Hilde:

Hilde: Jeg tror – ja, fordi at alle sammen i lag på skolen bygger opp hverandre. Det tror jeg er... ja, jeg tror vi er flinke til det. (...) Det er jo ikke det at vi er negative til noen ting, det er heller motsatt. Vi vil heller begynne mye før alle andre bestandig, ikke sant. ”Vi setter i gang med... ja, Kunnskapsløftet... nei, det begynner vi med! Det er jo ingen vits i å vente med det!”

Det Hilde sier, viser hvor viktig fellesskapet er for den positive innstillingen. Både rektor og lærerne bruker ordet ”vi” ofte. Rektor Torill har blant annet dette å si om utvikling og fellesskap:

Torill: Jeg har arbeidet med... da jeg kom hit, da, så jeg at jeg måtte arbeide mye så vi hadde noe felles ståsted. *M-m. Så du syntes at det var for fragmentert...?*
Ja. M-m. Så jeg følte meg utrygg. Vi arbeidet veldig mye med det. Det menneskesynet vi har. Vi har satt oss mål, og hva går vi for? Og lojalitet i forhold til de målene der, og... så vi har arbeidet ganske mye med den kulturen her, da. Så det tror jeg og har gjort at vi har blitt veldig sånn sammensveiset. For vi vet om hverandre.

Når jeg videre spør rektor om hvorfor det er så viktig å ha fellesskap, viser svaret hennes at hensynet til det enkelte menneske – både enkelteleven og den enkelte kollega – er et viktig element i den felles positive holdningen. Fellesskapet og positiviteten ser ut til å være forankret i et livsverdenperspektiv og i omsorgen for den enkelte:

Torill: Jo, jeg synes det er veldig viktig felles... at man har felles holdninger til hvordan vi ser på elevene, blant annet. Den enkelte elev. At vi husker den enkelte elev, og at vi er på jakt etter det gode i den enkelte eleven. Ja. For det at vi har jo elever som utfordrer oss hver dag. Men samtidig, da, ikke la det overskygge det som finnes av godhet i den eleven. Og at vi fremhever det. Og at vi fremhever det som går bra! Setter fokus, veldig til fokus på det som går bra. Det som vi gjør som er bra, og ikke det som vi gjør som vi mislykkes med. For jeg ser at når vi analyserer det som vi gjør som... ”Yes! Dette var bra bra!” – så har det lett for at vi tar måtene vi gjør det på over på andre ting også. Så da slipper vi de der nedturene vi har, at ”Huff, dette ble bra mislykket, ja”. Og jeg tror at med at vi har det, at vi vinkler ting positivt, og setter opp plakater ”Å, så fint at du går i gangene”, ”Å, så flott, se på han som sitter i ro”, ”Å så flott!” At vi hele tiden passer på å så rose alle sammen på det som går bra. Og at vi gir ros til hverandre, i... flokken, i arbeidsflokken. Det tror jeg er veldig bra. At vi er liksom; ”Vi! Yes! Det der er oss!”. Ja. Men samtidig så kan vi være uenige. Men den uenigheten den skal skje på personalrommet eller helst på mediateket, der vi diskuterer. Så fillene fyker, men det gjør vi på det rommet der, og så er vi ferdige med det. Så det er veldig viktig for meg å skille sak og så personer, da. Sånn at vi får... ja, at

vi får... altså, at vi da er veldig trygge på hverandre, for at... vi har diskutert oss ferdig, og så går vi for det flertallet mener.

Vi ser at rektor Torill er seg svært bevisst på den verdien som diskusjonene mellom lærerne har:

Torill: Ja... jeg synes jo det at... at i forhold til de diskusjonene vi har som går på menneskesyn, og som går på målene vi setter oss, og som går på den behandlingen vi har av elever og foreldre, at det... det... og jeg... jeg er egentlig ikke sånn at jeg sier at "sånn skal vi gjøre det, sånn skal vi gjøre det...". Men jeg kaster opp ting, og... "hvordan skal vi se på den enkelte elev nå?", for eksempel. Og så får de komme med innspill, og så blir vi enige om "det går vi for, og det går vi for", og... Ja. Sånn gjør vi på ulike områder, da. Sånn at... Jeg føler ikke at jeg styrer dem. Men jeg støtter dem gjennom det vi blir ferdige med, eller det vi blir enige om i fellesskap.

Det er tydelig at det er en høy grad av bevissthet om viktigheten av kommunikasjon, diskusjon og felles virkelighetsforståelse blant både rektor og lærere ved denne skolen.

Da jeg begynte å observere på Glitretoppen skole, hadde jeg med meg en antagelse om at lærerne i mer eller mindre grad var i opposisjon til det å gjøre skolen til en "ekte organisasjon" (jf. Brunsson, 2005). Grunnen til det var at fenomenet organisasjon i vesentlig grad baserer seg på organisasjoner med andre prinsipper og andre rasjonalitetsformer enn det som kjennetegner skoler, og at det universelle prinsippet bryter med et livsverdenaspekt. Det å utforme felles visjoner og mål, og det å arbeide i team for å nå målene, er et vesentlig aspekt ved det å utforme "ekte" organisasjoner (ibid.). Jeg antok at lærerne kunne se dette som en instrumentalisering av skolens virksomhet, og dermed som en trussel mot deres individuelle autonomi og som en trussel mot livsverdenaspektet i lærerprofesjonaliteten. Da jeg kom til Glitretoppen skole, observerte jeg imidlertid lærere som var svært positive til det å ha felles mål og felles visjoner og som arbeidet tett i teamene for å nå felles mål. Ved Glitretoppen skole hadde de i fellesskap utarbeidet en *målpyramide*, som hang på døra inn til personalrommet. Mitt første inntrykk var at dette kunne innebære instrumentalisering av lærernes arbeid. Målpyramiden bestod av et hierarki av mål, og av en overordnet *visjon* for skolen. Dette så imidlertid ikke ut til å bety instrumentalisering av det pedagogiske arbeidet og en undertrykkelse av den individuelle autonomien – heller tvert imot. Målpyramiden med felles visjoner og mål så ut til å konstituere et fellesskap med grunnlag i livsverdenaspektet. I tillegg så det ut til å bidra til skoleutvikling, men denne formen for skoleutvikling så ikke ut til å være grunnet i en instrumentell rasjonalitet, men i en kommunikativ rasjonalitet. Rektor sier følgende når jeg spør om hvilken betydning målpyramiden har for arbeidet deres:

Torill: Nei, det er jo egentlig å få diskutert igjennom det. Det er jo der viktigheten ligger, å få den samtalen på det. Går vi fremdeles for åpenhet, og for tillit og omsorg, og hva mener vi med åpenhet på Glitretoppen skole? Selv om det ikke står her, så har vi da diskusjon om dette. Og grunnen til at vi måtte gjøre det annethvert år, det var det at det kunne jo komme inn noen nye. Ja, så hva mener vi med tillit, hva mener vi med omtanke, og respekt og sånn. Så derfor så er det litt viktig å ha den liksom i bakhodet.

Vi ser at rektor Torill ikke vektlegger bare selve innholdet i målpyramiden, men fremhever betydningen det har i seg selv å få diskutert igjennom ting. Denne forståelsen deles av blant andre Tove, som her snakker om målpyramiden:

Tove: Vi brukte jo mye tid på å snakke i lag da. Den tiden en brukte på å snakke i lag ble en jo... det var jo nødvendig, med jevne mellomrom, egentlig da. Bare det, i stedet for at det er noen tomme ord. Det hjelper ikke bare med de ordene der uten at en har brukt litt tid til å prate, synes ikke jeg .

Hvorfor synes lærerne og rektor at det er så viktig å bruke tid på å diskutere visjoner og grunnleggende mål? Når jeg spør lærerne fra småskoletrinnet om meningen bak visjonen og det å ha en målpyramide, svarer de dette:

Hilde: Vi vil ha ei mening for det vi gjør. En begrunnelse for det vi gjør ...
M-m...

Inger: Men egentlig – vi går ikke og tenker på den, nei.

Hilde: Nei, men ligger den ikke i oss da?

Inger: Den ligger i bunnen, ja.

Trine: Viser litt hvilke visjoner vi skal ha for arbeidet på skolen.

Inger: Ja...

Er det viktig det? Hvorfor er det -?

Trine: Her er det viktig – for skolen her – det er den fjerde skolen jeg arbeider med, og jeg har aldri opplevd en skole som er så tydelig med hvor de vil hen. Og at det er så samstemt. For vi... vi diskuterer alt ifra elevsyn til... hvordan vi skal stå utad, kan du si. Og med de diskusjonene vi tar så blir den der visjonen vår veldig tydelig. Det blir ikke... du kan si det er et papir, det der, men det ligger i oss.

Vi ser at disse lærerne er svært opptatt av det å ha begrunnelser for det de gjør, at begrunnelsene skal bygge på felles diskusjoner, og at den enkelte skal internalisere de begrunnelsene som de kommer frem til i fellesskap. Småskoleteamet svarer på denne måten når jeg sier at det virker som at de har et sterkt ønske om å ha begrunnelser for det de gjør:

Hilde: Hele tiden!

Kristin: M-m.

Ja.

Trine: Vi er i grunnen veldig opptatt av det (*ler litt*).

Inger: Ja.

Trine: Og det er jo veldig fornuftig, for da har vi jo...

Inger: Kan stå for det vi gjør!

Hilde: Ja.

Trine: Ja. Og der er vi jo med på trinnet, ikke sant. Du... hele tiden så prøver vi ut meningene imot de andre og får innspill tilbake og...

(...)

Kristin: Men det er ikke bare for å finne begrunnelser for det en selv gjør, det vil jeg presisere. Det er ikke fordi at jeg er veldig bevisst på at ”det er sånn jeg vil ha det og hvorfor jeg vil ha det sånn”, det har jeg ikke noe problem med å svare på, men det er dette her, disse tingene, en del sånne prinsipper som... som en kanskje kan drøfte og så se ting som en ikke har sett før. Vi hadde en lengre diskusjon rundt elevbedrift, blant annet, på småtrinnet kontra på mellomtrinnet. Det var en veldig interessant diskusjon hvor meningene ble brutt og... kanskje en endret litt oppfatning etterpå og justerte seg inn og sånn, og det... uten den diskusjonen så hadde jeg sittet med en annen holdning på det.

Kristin fronter her et syn der det å justere seg selv i dialog med andre er høyt verdsatt. Muligheten til å endre egne oppfatninger og meninger gjennom diskusjoner i kollegiet tilkjennes stor verdi. Ønsket om å endre oppfatninger indikerer at de forsvarer det som

Habermas (1981/1997) betegner som en herredømmefri dialog; de diskuterer ikke med det for øye å få gjennomslag for egne argumenter, men for å prøve ut argumentene i dialog med andre. På denne måten arbeider de kontinuerlig for å skape en bedre praksis.

Under gruppeintervjuet peker Trine på viktigheten av det å kjenne de andre lærerne:

Trine: Men jeg synes det er veldig nyttig også å få den debatten sammen med mellomtrinnet noen ganger, for at vi kan kjøre oss inn i en tradisjon og en tenkemåte, og så er det sjelden vi får prøvd tankene våre imot det andre trinnet her, og så blir jeg litt sånn overrasket da, når vi tar – ”Å Gud – ja, du – jeg kjenner ikke deg så veldig godt likevel!” (*latter*) ”Er det det du står for?” Så jeg som ikke har vært her så lenge, i hvert fall, får den der litt mer på pedagogisk forum og synes det er veldig nyttig.

Her ser vi at det er viktig for lærerne å kjenne til hva de andre står for når de skal samarbeide faglig, og at det faglige og det personlige henger nært sammen. De tankene rektor Torill har om viktigheten av det å få diskutert igjennom hva de holder på med, og at samarbeidet skal være preget av tillit, støttes til fulle av lærerne. I utsnittet under ser vi hvor viktig det er for lærerne å kjenne hverandre for å kunne samarbeide. Tove snakker her om viktigheten av samarbeid når det kommer til utfordringer med elever:

Tove: Særlig overfor elever som er det noe ekstra med. Som vi må stadig ut på gangen og konferere – i hvert fall jeg for min del nå – ”nå har han sagt det, nå gjør han det”. Vi venter på hjelp ifra et hjelpeapparat som ikke kan fortelle oss noen fasit, og så må vi bli enig i lag. Vi har ikke noen konsekvenser akkurat nå – ”Nei, vi har ikke det, hvordan gjør vi det? Jo, vi må gjøre sånn og sånn, for at han ikke skal ødelegge for de andre”. Og det er veldig godt, som jeg synes i hvert fall, at du ser at de andre ser at den eleven faktisk er sånn. Før så var det innenfor veggene, som du sa, at – og det med den eleven... Og de andre visste ikke noe – ”Nei, han ser nå så grei ut i friminuttene, kan det være noe problem?”

Det tette samarbeidet om elevene gir både behov for tillit og grunnlag for tillit: For å kunne samarbeide om elevene trenger de å ha tillit til hverandre, og de får tillit til hverandre gjennom å samarbeide, fordi de kommer nært innpå hverandres intensjoner med elevene i spesifikke situasjoner. Dette gir igjen grunnlag for å kunne lære av hverandre gjennom dialogen. Vi ser her at det er et sterkt samsvar mellom hvordan lærerne ser på samarbeid og den kulturen som rektor arbeider for å fremme. Tillit og trygghet er en helt vesentlig del av positivitetskulturen ved Glitretoppen skole. Rektor Torill trekker frem trygghet når jeg spør etter det eventuelle dilemmaet mellom *reflektert praksis versus tilgjengelighet og akutt problemløsning* (jf. Møller, 1996). Jeg spør om dette er noe hun som rektor ved denne skolen trenger å bruke så mye energi på:

Torill: Nei..! Det... jeg synes det er en kultur! Det legger jeg merke til når jeg er på trinnmøtene og – jeg dukker opp sånn av og til – jeg synes de er gode til å stille spørsmål og til å reflektere. Så jeg føler det at den tause kunnskapen som... den har vi greid å sette ord på, mye.

M-m.

Ja.

Hva betyr det for dem, tror du?

Jo, jeg tror det... det fører til trygghet. Det er trygghet å få respekt og anerkjennelse for det du holder på med. Det tror jeg absolutt.

(...)

Jeg tror det med refleksjon, det tror jeg er... at du får til en sånn kultur, det tror jeg er veldig viktig. For det støtter, det å gi støtte og anerkjennelse, som jeg sa, til den enkelte, og så tror jeg det at hvis du får til en sånn kultur at du stiller en del spørsmål i stedet for "Ja, det gjør nå jeg! Jeg gjør nå sånn. Jeg er nå så god til det!" Jeg tror folk kan komme utrolig langt med at du stiller litt sånn positive spørsmål til dem.

Rektor Torill fremhever at hun arbeider for å opparbeide trygghet i teamene fordi den enkelte lærer skal kunne forfekte sine tanker i teamet. Dette er også lærerne svært bevisste på:

Berit: Ja... Men vi snakket om hva som var bra her og sånn – snakket om team og sånn, men det at du skaper trygghet i teamet har jo veldig mye å si da, ikke sant – at du har lov til å både dumme deg ut og komme med forslag og "nei" og – og noen er ikke enig og noen er enig og – sånn at det er lov, ikke sant, til å godta... Det er mange ganger en har noen kjempedårlige forslag, vet du (*ler litt*), og så syns en de er så gode. "Å nei! Ja, ja, ja, det er sant"... men så er det liksom så godt å være i teamet når du får den tilbakemeldingen – og likevel har du det bra!

Ja.

Marte: Ja, for jeg føler i hvert fall – sånn som det fungerer her, så – det er jo et veldig sånn åpent team. Du sier jo det du føler for, uten at du... du slipper å tenke på at "Oj, sa jeg noe galt nå? Ble hun lei seg? Ble hun liksom..." Vi gjør opp der og da, eller... tar det ut, og lufter det... om en har noen forslag eller noe sånt – og så blir det innad i teamet... Det er ikke noe som – jeg i hvert fall har ikke følt at det har vært noe sånn at... "Å, vet du hva vi sa og vet du hva vi gjorde og..." Men det blir i teamet.

Vi har sett at trygghet og tillit er et viktig grunnlag for samarbeidet ved Glitretoppen skole, og at den forståelsen rektor har deles av lærerne i svært stor grad. Lærerne og rektor er samstemte i nødvendigheten av det å bruke mye tid på grunnlagsdiskusjoner, med det formål å utvikle et felles fundament for det de holder på med.

6.2 Glitretoppen skole i lys av samfunnskonteksten

I det følgende skal jeg vise hvordan rektor og lærere ved Glitretoppen skole setter sin virksomhet i relasjon til en bredere samfunnskontekst, hva dette gjør med relasjonene mellom lærerne og rektor, og hva det har å si for konstruksjonen av rektorfunksjonene ved skolen.

6.2.1 Felles positiv identitet

Da jeg startet datainnsamlingen, tenkte jeg ut fra et mikropolitisk perspektiv, som er et konfliktperspektiv. Jeg ønsket å se på elementer som konflikter, makt, interessemotsetninger, ideologiske motsetninger, politisk aktivitet og kontroll (jf. Ball, 1987). Spesielt interessert var jeg i å se på opposisjon til strømninger knyttet til NPM blant lærerne. Kontrasten til dette perspektivet ble stor da jeg gikk inn i Glitretoppen skole, der jeg etter alt å dømme ikke fant konflikter eller opposisjon. Noe av det som var mest påfallende for meg var tvert imot den sterke normen for positivitet som så ut til å prege denne skolen.

Mellomtrinns lærerne snakker her om sin egen holdning til implementering av nye læreplaner, og det faktum at de skulle starte med Kunnskapsløftet ett år tidligere enn pålagt:

Berit: Men nå har vi vel ingen som er i – har den holdningen at "å nei, nytt Kunnskapsløftet nå igjen! Å! Jeg har vært med på så mange at jeg orker ikke å være med på flere!" Det er ingen som er sånn, vet du...

Ikke sant – ja, det der blir vi pålagt, ikke sant, og det må vi gjøre det beste utav, og ”kom igjen!” og ... en del ting var på plass, som du sier.

Hvorfor er dere så positive her da?

Berit: Nei, det vet jeg ikke akkurat, men... det er jo – ikke sant, det nytter jo ikke å grave seg ned og si at ”nei, det der skal ikke jeg være med på!”.

Nei, dere vet det kommer, ja?

Berit: Det kommer jo lell! Det er holdningen generelt her.

Tove svarer følgende når jeg spør henne om hvordan rektor klarer å motivere lærerne:

Tove: Ja... Nei, vi er jo ikke negative i utgangspunktet da. Vi kan jo si at ”det der høres galt ut”, eller ”hvordan skal vi få tid til det?”, kan vi si. Men så er det ingen vits i å diskutere opp og ned om det. Men vi må jo gjøre noe med det. Så gjør vi noe med det.

Trine på småskoleteamet sier følgende:

Trine: Det er aldri den bremsen at folk tenker ”å nei” først. Bestandig: ”Nå kom det noe – hva gjør vi med det?”

Det vi ser her er ikke bare at de er positive til utvikling, men også at de er svært bevisste på sin egen positive utviklingsorientering. Den positive utviklingsorienteringen kommer tydelig frem i gruppeintervjuet med småskoleteamet, der de snakker om planlegging av undervisning og problemet med å *begrense seg*:

Trine: Men vi – over alt rundt her så bobler det av ideer. Hele tiden. Og det er jo det som er utfordringen vår, å greie å begrense oss. For at vi begynner på ting, og så popler det opp med ideer og... Bare sånn når vi skal planlegge et tema så ender vi opp gang på gang med å konkludere med at ”Å, dette her vart visst i største laget, du!” (*latter*)

Inger: ”Vi skulle hatt et år til på det der!”

Det virker som at rektor og lærerne har internalisert noen verdier og holdninger til utvikling som er blitt en del av en felles selvidentitet ved skolen, og at denne felles selvidentiteten er viktig både for dem som kollegium og for den enkelte.

6.2.2 Fellesskap som grunnlag for translasjonskompetanse

Da jeg observerte interaksjonen i kollegiet ved Glitretoppen skole, var det påfallende for meg hvor positive de var til ytre påvirkninger av skolen som jeg antok at de som lærere var i opposisjon til. I stedet var det påfallende hvordan det å forholde seg positive til alle muligheter for å ta inn nye ideer var en felles holdning på denne skolen. Selv om lærerne er positivt innstilte til det å forholde seg til forventningene og ideer utenfra, er dette imidlertid ikke ensbetydende med at de implementerer disse i ubearbeidet form. I henhold til Røvik (2007) skjer det en oversettelse – translasjon – i den enkelte organisasjon når ideer skal bringes inn. På Glitretoppen skole ser de ut til å ha både en organisering og et fellesskap som legger til rette for at de kan ta inn nye ideer uten at det skaper en veldig omfattende omveltning i deres nåværende praksis. Her forklarer rektor Torill hvordan de ”gjør ting til sitt eget”, og her er det snakk om læringsstiler:

Torill: Vi gjør det jo med det at vi legger det inn i arbeidsmåtene på temaer, da. For eksempel nå, så har det vært et tema som går på middelalderen i Norge. Og da er det jo... nå hadde jeg en time, for en av lærerne der, og da hadde han lagt opp ei sånn løype, da, til ungene, for å gå i korridorene, og der er det spørsmål, som de må lete frem. Og så var det lagt opp et sånt fotspill, at det er to elever som samarbeider; en leser spørsmålene, og så ligger svarene på føtter rundt omkring. Og så må de hoppe på den foten, da, og på neste spørsmål så hopper de på neste fot. For jeg tror at ungene i dag – i hvert fall enkelte – må røre seg litt mer. Og... så hørte jeg dem da de kom tilbake til rommene, da – det var to stykker – noen gjorde det jo i går, og noen onsdagen... det var to stykker som gikk ifra det rommet der jeg var i dag, og så spurte jeg dem om noen av spørsmålene. Og da ble jeg overrasket over hvor mye de hadde lært. For da hadde de gått den løypa, og så hadde de fotspillet. Og så var det jo og et annet spill som de hadde, der de måtte bruke kroppen, da, på. Så jeg tror det at... jeg tror ikke at det der er noen trend, jeg. For sånn gjorde vi litt før, og. Learning...?

"Learning by doing"?

Ja, "learning by doing". Vi gjorde det, altså. Det var litt mer sånn, så...

Så det er bare andre ord på...

Bare andre ord, ja. Ny innpakning. Så... men altså, vi overdriver det ikke, nei. Vi laget ikke... vi trenger ikke lage noe musikk til det, men de blir kjent med musikken i middelalderen. Så det har musikk læreren tatt seg av, da. Noen danser fra den tiden.

Men det er på teamene, da, at de diskuterer seg frem til hvordan de skal bruke... de nye tingene?

Ja, m-m. Og så har jeg da passet på å så sende noen av de ansatte på kurs i forhold til det der, da, og så når de kommer tilbake, så har de kurset oss, på pedagogisk forum, da. Så har vi prøvd ut forskjellige ting, og... ja. "Da passer det med...". Men det er ikke på alle temaene vi bruker det, da, men vi bruker det på noe.

Rektor Torill sier her at de legger nye ideer "inn på tema", og da kan de lett prøve ut nye ideer inne i sin egen kontekst. Da er det lett å finne ut om ideene passer inn, og lett å gjøre en translasjon. For å kunne gjøre en tilpasning til det man holder på med, må man være bevisst på hva en holder på med *her og nå*. Rektor Torill snakker mye om hvordan de får praksis til å passe inn i planene:

Torill: Selv om at vi har gjort veldig mye endringer, så har vi hele tiden tatt tak i det som er bra, og tatt med oss det inn i det nye. Så en må hele tiden reflektere og tenke over litt bakover, og så... hva er det vi holder på med? For det tror jeg er en feil vi har gjort i skolen; vi holder på med så mye, men vi har aldri tatt tiden til å skrive ned noen ting. Vi har aldri hatt tid til å diskutere og å samtale om det vi gjør. For å være litt obs på: "Oj! Vi holder jo faktisk på med det!" Ja. Så det er mye sånn, liksom, når vi – det var i fjor det, da kom kommunen og sa det "Nå skal vi ha en plan over miljølære og miljø". Og da var det så enkelt, for da kunne vi jo bare faktisk sette oss og tenke på "hva er det vi gjør?", så var jo planen der. Og så bare fylle på litt sånne nye punkter. Så jeg tror det er veldig viktig det at for at du skal tenke sånn, så må du ha en reflekterende holdning, tror jeg. Det å få til det blant de ansatte.

Translasjonskompetanse er ikke noe som rektor Torill besitter alene. Hun sier at det er viktig å få skapt en reflekterende holdning blant ansatte. Dette ser det ut til at Torill har lyktes med, for lærerne ser ut til å ha internalisert mye av de samme tankene. Jeg var til stede under et teammøte for mellomtrinnet der de planla arbeid med elevbedrift. På grunn av den instrumentelle rasjonaliteten som kan ligge innbakt i denne ideen, finnes det en del skepsis mot slike arbeidsmåter blant pedagoger. Da jeg observerte lærerne, var det imidlertid ikke den instrumentelle rasjonaliteten som sto i forgrunnen. Under planleggingen sto hensynet til enkeltelever, spesielt elever med spesielle behov, i fokus. Livsverdenaspektet var svært tydelig til stede, og vektleggingen av det spesifikke så ut til å gjøre dem motstandsdyktige mot den innebygde instrumentelle rasjonaliteten i ideen utenfra. Lærerne tok i bruk sin

spesifikke kontekst til å gjøre en translasjon av ideer utenfra for å skape utvikling til beste for deres spesifikke elever, tilsynelatende motivert av et mer helhetlig menneskesyn enn det som er innebygget i den opprinnelige ideen. Det så ut til å skje en translasjon ikke bare av selve arbeidsmåten, men også av rasjonaliteten som ligger i arbeidsmåten. Viktig her er at lærerne hadde satset på elevbedrift frivillig, og at de var engasjerte i dette arbeidet. En forutsetning for at de kunne være så engasjerte, var trolig at de hadde mulighet til å gjøre en translasjon og å tilpasse arbeidsmåten til sin spesifikke undervisningskontekst; deres elever her og nå, med deres spesifikke behov. For å forstå at dette kan skje, kan vi ikke tenke for rigid på de kravene som stilles til skolen og lærerne utenfra. Det er ikke slik at lærerne enten er bundet til strukturen, eller bare gjør som de selv ønsker. Strukturene er både ressurser og regler for aktørenes handlinger, og aktørene er kyndige i sine handlingsvalg (Giddens, 1984, 1986/1995). Lærerne velger altså hvordan de forholder seg til de kravene som stilles eller de rammene som settes.

Når jeg, konkretisert gjennom arbeidet med elevbedrift, spør småskoleteamet om hvordan de gjør ideer til sine egne, svarer Hilde og Kristin dette:

Hilde: Akkurat det med elevbedrift så – eller når det gjelder alt sammen så er det så mye forskjellig, tror jeg, det er så mye boblende ideer her. Så det blir ikke etter ett spor. Det blir... det blir hele tiden utviklet til noe som vi synes er bedre, og det blir nesten tragisk for oss at det er noe som faller... noe som har vært bra som faller bort litt. Det får vi litt dårlig samvittighet for, at det har falt bort da, uansett hva det er for noen ting... så... så er vi i stadig utvikling for å bli bedre på alt sammen. Samme hva det er – om det er elevbedrift eller om det er norskopplæringen, om det er organiseringen, altså...

Kristin: Det meste diskuterer vi jo, og går igjennom argumenter fra A til Å, på en måte, og så finner vi en felles ramme. Poenget er at det er diskusjonene som ligger til grunn, før vi har tatt noen valg om hvordan vi ønsker å gjøre ting.

Når jeg konfronterer mellomtrinnssteamet med mine tanker om at de gjør ideer til sine egne, svarer Liv dette:

Liv: Det tror jeg nok vi gjør, og grunnen til at vi kanskje føler oss trygge på at vi kan gjøre det, er at vi er et team som diskuterer så mye. Faktisk sitter vi fem og er enig om at dette her kan vi gjøre. Ja, da tør vi gjøre det, for det er sikkert OK. Men hvis jeg satt for meg selv i mitt lille klasserom nå som før, vet du, "Egentlig har jeg lyst til å gjøre det sånn, men kan jeg det?"

Det Liv sier, viser at lærerne ved Glitretoppen skole ikke bare gjør en translasjon av ideer utenfra, men at translasjonen forutsetter dialog mellom lærerne. Det Liv, Hilde og Kristin sier, viser at de ikke bare legger diskusjoner til grunn for de pedagogiske valgene de foretar og for skoleutvikling, men også at de er svært bevisste på akkurat dette. Rektor Torill har den samme forståelsen av dialogen som en viktig forutsetning for å kunne være i forkant:

Torill: Jeg synes nå at vi kommer ganske i forkant på ting, for at gjennom tette dialogen vi har, så... og det å stille spørsmål til hverandre sånn at vi kan reflektere, så er vi mye i forkant, synes jeg.

Den tidligere nevnte målpyramiden illustrerer tydelig betydningen av translasjon ved Glitretoppen skole. Målpyramiden inneholdt enkelte ord som kunne indikere en adopsjon av nyliberalistiske ideer, for eksempel ordet ”effektiv”. Når jeg spør mellomtrinnssteamet om målpyramidens vektlegging av *effektivitet*, svarer de følgende:

Det er et par plasser det står effektiv her (...) – ”Effektiv og tilpasset undervisning og veiledning”. Og så står det at dere skal være effektive lærere. Hva betyr det?

(...)

Liv: Det var en ting som vi prøver å leve etter, det der med å gi hurtig tilbakemelding, for eksempel, til elevene, på elevarbeid. At det skal ikke gå vinter og vår – du har en prøve i uke 13 og så får du den tilbake i uke 20 – som vi alle opplevde som elever også da – at vi prøver for eksempel å gi tilbakemelding i løpet av uken – Ja, i bøker i – gir jo veldig mye sånn muntlig tilbakemelding til elevene på ting de gjør. Det går jo på – vi ønsker det, i hvert fall.

Berit: Og så er vi på plass når timen starter, ikke sant. At du ikke – vi har jo opplevd det også da, som både elever og ellers, at det går en ti minutter, og så kommer nå kanskje læreren der og – det skal være – skal bruke tiden effektivt når vi –

Ja.

Tove: Det kan tolkes litt negativt, det ordet da. Effektivt...

Liv: Her er det bare positivt... Jeg tolker det bare positivt, og det er ment positivt også.

Her ser vi at bruken av ordet ”effektiv” brukes for å fremme interessene til elevene de har her og nå – til å fremme pedagogiske målsetninger. Det er også interessant at Liv presiserer at ”det er ment positivt” når Tove antyder at det ”kan tolkes litt negativt”.

Måten lærerne ved Glitretoppen skole forholder seg til ideer utenfra på, ser ut til å utnyttes når det kommer til implementering av nye læreplaner. Den felles translasjonskompetansen ser ut til å være en viktig årsak til at de ønsket å begynne med Kunnskapsløftet på forskudd. Hilde begrunner implementeringsiveren på denne måten under gruppeintervjuet med småskoleteamet:

Hilde: Var det ikke fordi at vi så behovet for noen endringer i forhold til L97 da, og så – og så passer Kunnskapsløftet bedre for oss enn L97, selv om at det har med veldig mye av det da. Så – så har vi alle de nye tankene inne. Det var jo ikke noe som var revolusjonerende for oss.

(...)

Hilde: Men egentlig så er vi ganske flinke også – hvis det er noe som blir presset på og sånn – så er vi egentlig veldig flink til å si det at ”ja, men det passer vi – det er jo sånn – vi gjør sånn og sånn, og det passer hos oss ja!” Så vi gjør det jo til vårt. Vi er jo flinke til det, altså!

Rune: Ja, vi er flinke til å innrette oss...

Hilde: Ja, men sånn at – hvis det kommer en ny plan så er vi veldig flinke til å lese den ut ifra hvordan – hvordan vi selv tenker det. Vi vanskeliggjør ikke den prosessen, syns jeg ikke. Jeg syns vi er flinke til å trekke: ”Ja, men det – det der passer med akkurat det og det der passer med akkurat det og”, uten at vi er – ja, vi ligger jo heller foran alle de planene som blir – kommer ovenfra, vi da, føler jeg...

Vi ser at de på Glitretoppen skole forsøker å ligge ”et skritt foran” planene. Det virker som at det er viktig for dem å være i forkant av ytre krav på denne skolen. Rune, som er helt ny som lærer ved skolen, prøver seg med å si ”vi er flinke til å innrette oss”, og blir da korrigert av Hilde, som presiserer at ”vi leser planen ut fra hvordan vi selv tenker det”.

Rektor Torill bruker det med at de skal ta tiden til hjelp og at de har anledning til å justere underveis, som argumenter for å starte med Kunnskapsløftet ett år tidligere enn pålagt.

Den felles translasjonskompetansen på denne skolen medfører faktisk at det kan være en *fordel* å starte tidlig med Kunnskapsløftet, fordi de da kan få bedre tid til å *lese planen ut fra hvordan de selv tenker det*. Tove på mellomtrinnssteamet sier følgende om det å starte ett år tidligere:

Tove: Men jeg tror nå at det har noe med at en ikke forventer at det skal være perfekt da... Vi måtte begynne til høsten likevel, så da kan vi like godt starte med det – det var vel det du sa, Liv – vi skal jo begynne med det likevel, så hvorfor ikke få litt mer tid på det da? For at vi må begynne likevel til høsten, så vi har jo ikke noe bedre tid da til å sette oss inn i det heller... Så det er vel ingen som setter oss på... i den elektriske stol (*ler*) for at vi ikke har fått klart å gjennomføre de målene vi skulle ha gjennomført nå.

Vi ser at det er en svært stor grad av samsvar mellom rektors og lærernes forståelser av samarbeid og utvikling ved denne skolen. Vi kan spørre oss om den felles forståelsen er som den er på grunn av rektors egenskaper og handlinger, eller om det er andre forhold som har skapt den. Rektor Torill gir følgende interessante svar når jeg spør om hun opplever noe dilemma mellom det å *stille krav* til lærerne og det å *støtte* dem (jf. Møller, 1996):

Torill: Jeg opplever ikke det. Nei. For det at de kravene jeg stiller, det må vi gjøre noe med, og så er det de ansatte og som finner ut "hva skal vi gjøre med det?". Så støtter jeg dem underveis. Så jeg føler ikke det, fordi at når jeg stiller krav, sånn jeg, så stiller jeg ikke sånn; "sånn skal vi gjøre det! Sånn skal vi gjøre det!" men jeg sier at "på det området her, hvordan skulle vi ha taklet det, nå?"
Du stiller krav til at de skal stille krav til seg selv da, på en måte?
Ja, de skal finne liksom påfyllet til det. Hvordan vi skal gjøre det.

Det ser ut til at Torill ikke stiller krav, men signaliserer til lærerne hva de i fellesskap *må gjøre noe med*. Hun lar deretter lærerne finne ut hvordan de skal møte den aktuelle utfordringen, og støtter lærerne i det videre arbeidet. Torill fortsetter slik:

Torill: For at, for eksempel hvis kommunen signaliserer noen ting, og at, "ja, nå skal vi ha en likestillingsplan". Det har de sagt at i løpet av 2006, så skal hver enkelt skole ha en likestillingsplan. Da må vi finne ut... da må jeg gi noen sånne signaler, da – jeg har ikke gjort det enda, da, men... "Hva skal vi gjøre på Glitretoppen skole med likestillingsplanene våre? Hvordan skal vi finne ut av det?" Og så får vi nå bare ta tak i det. Så det er jo... vi er jo opptatt av likestilling i samfunnet vårt. Jeg må jo finne ei fin innledning på det der, ikke sant? Og kanskje drive vi mye med det? Kanskje nå er det viktig å få det ned på papiret.

Det ser her ut til at Torill tar lærerne med seg på råd om hvordan de skal imøtekomme kravene som stilles til dem utenfra. Hun legger også vekt på at lærerne skal oppleve dette som en positiv utfordring, i og med at hun tenker nøye igjennom hvordan hun skal legge utfordringen frem for lærerne. Det hun sier videre, kan gi noe av svaret også på hvordan lærerne lar seg motivere:

Torill: Og det er mye vi holder på med som ikke bestandig står nedskrevet. Det er opp igjennom tiden, alt sammen... vi drev jo uteskole i mange år, og så står det at vi skal ha en uteskoleplan. Ja, men da er det jo bare å skrive ned "hva er det vi holder på med, nå da?" Så, når vi er sammen, da, så kanskje at "du holder på med det og du har holdt på med det", og så... "hvordan kan vi få til det her, nå?" Så jeg tror det handler mye om hvordan en stiller kravene og.

Torill tar utgangspunkt i det som lærerne faktisk holder på med, eller har holdt på med, i stedet for å fremstille det som nye krav. Hun arbeider da for at de i fellesskap skal få oversikt

over det som Røvik (2007) kaller ”mottakende” kontekst. Da kan vi tenke oss at lærerne ikke vil oppleve det som krav, men som en verdsetting av det de allerede gjør. På denne måten eliminerer Torill dilemmaet mellom krav og støtte. Kravene ser i stedet ut til å brukes som støtte for lærernes arbeid.

6.2.3 ”Skolen må utvikle seg i takt med samfunnsutviklingen!”

Verdsettelsen av det lærerne gjør er en grunn til at kravene kan oppleves som en støtte for lærerne. I tillegg har vi sett at lærerne ved denne skolen er svært opptatt av det å skape utvikling gjennom det å gjøre sitt eget av ideer utenfra. For å kunne være i stand til det, trenger de faktisk å møte krav. Dette kan være med på å forsterke lærernes opplevelse av at de krav som stilles er en støtte i deres pedagogiske arbeid. På Glitretoppen skole ser både rektor og lærere ut til å være svært opptatt av det å koble fokuset på enkeltelevne og sine spesifikke undervisningskontekster sammen med samfunnsutviklingen og de krav som stilles til dem fra aktører utenfor skolen. En grunn til at de prøver å være i forkant av de krav som stilles, ser ut til å være at de ønsker å legge skolen best mulig til rette for elevene de har her og nå – i det samfunnet elevene lever i. Rektor Torill sier følgende om tilpasning til dagens elever og deres situasjon:

Torill: Eh... Det er ikke viktig for meg at vi får sånn PR i avisa, for det har det vært ganske mye av. For det kan det bli litt sånn jantelov av innad i kommunen. Og det la vi jo merke til, for at... når vi begynte med fleksitid, når vi begynte med aldersblanding og sånn, så var det jo... det kom jo besøk ifra veldig mange kommuner, helt ned til [navn på by]. Og... men det var kanskje to skoler i vår kommune som kom og så på hvordan vi gjorde det. Så egentlig så betyr ikke akkurat den der PR'en så mye for meg. Men jeg tror at jeg vil prøve ut noe, for å se litt på hvordan kan vi høyne det faglige nivået oppi her også, til elevene? For at elevene er annerledes enn de var! De er... hvis du har et klasserom og en lærer, som skal stå og så motivere dem... til å gjøre innsats, det... i hodet mitt så blir det vanskeligere i dag enn det var før. Så vi må ha litt sånn... andre ting, og... som gjør det. Andre arbeidsmåter. Du må ta hensyn til at de er så forskjellige, og har ulike... når det gjelder læringsstiler, som jeg ønsker at vi skal ta litt høyde for.

I utsnittet under snakker Torill om da hun tidligere jobbet som lærer ved en annen skole, der hun ikke syntes at hun fikk gehør for sin utviklingsiver.:

Torill: Og selv om at når jeg hadde en rektor over meg, da, når jeg var bare lærer, så kunne jeg komme med forslag. Men forslagene mine ble som regel ikke... de passerte ikke lenger inn enn til rektor. Så vi var.. kanskje hadde vi litt forskjellige pedagogiske syn. For jeg syntes at skolen må utvikle seg i takt med samfunnsutviklingen. Jeg syntes vel kanskje at det gikk litt tregt, ved skolen.

(...)

I takt med samfunnsutviklingen, sier du... hvordan snapper du opp det?

Jo, jeg er veldig interessert i å lese, så jeg leser nå mye fagskrift og... artikler og... og holder meg a jour i hva er det... den nye forskningen innen skole sier? Jeg er veldig interessert i det. Og så ser jeg... eller jeg så jo det at... vi seilet akterut i skolen, i forhold til samfunnsutviklingen. Så vi må tilpasse hverdagen mer i takt med de engene vi har.

Torill er svært positivt innstilt når det gjelder påvirkning fra elevenes foreldre, og peker på viktigheten av det å trekke inn foreldrene blant annet når hun snakker om implementeringen

av Kunnskapsløftet ved skolen. Torill synes ikke at det er for mye press fra foreldre. Tvert imot savner hun et sterkere foreldreengasjement:

Torill: Jeg skulle ønske at de hadde gitt oss mer oppgaver, at de kunne vært litt mer delaktige, og vært her og vist interesse for ting vi holder på med.

(...)

Nei, jeg synes ikke det er press. Jeg synes at vi må jo få tilbakemeldinger, vi må jo få litt sånn... ja, hvordan blir det mottatt det vi gjør? Og det er jo brukerne våre som kan gi oss tilbakemelding på det, det er jo foreldrene.

Du ser ikke på det som noen trussel, da – at det kan undergrave deres makt, eller...?

Nei, ikke det. Men vi har vår profesjon. Og den kunnskapen vi formidler, den kan vi. Men vi må... vi kan jo justere oss litt vi og, hvis at det ikke... hvis ikke brukerne synes at vi er bra nok. Det... vi kan justere oss, men altså, det er jo didaktikken, det kan vi!

Ja? Du er ikke redd for at dere skal bli veldig styrt, da? Av...

Nei, da må vi bare sette ned foten. Utenfra fra foreldrene, ja. Men du vet at det er veldig mye foreldre i dag som er... har god utdanning og... og har litt rede på skole, og de har ambisjoner for sine unger og. Så de har... Så jeg tror nå foreldrene vil det beste for ungene, og signalisere at vi har faktisk de samme målene. Begge partene; det beste for ungene, men til sammen; hvordan skal vi greie å så få til det? Det er den samtalen, eller dialogen, om det.

Rektor Torill trekker foreldrene inn til og med når vi snakker om målpyramiden og viktigheten av det å samtale omkring de elementene som den inneholder. Det er tydelig at foreldrene betraktes som en stor ressurs når det gjelder det å utvikle skolen. Det ser ut til at foreldrene betraktes som et bindeledd til samfunnet, og at de har et stort behov for å være i kontakt med forventninger fra samfunnet rundt skolen. Dette er et ledd i det å skaffe seg kunnskap om den konteksten ideer skal oversettes fra, i lys av Røviks (2007) translasjonsteori.

Også lærerne er opptatt av det å ta utgangspunkt i den virkeligheten elevene lever i, når de arbeider for å utvikle skolen. Hilde snakker her om implementeringen av Kunnskapsløftet, og dette med at de *uansett har tankene inne*:

Hilde: Vi... tankene vi har inne, det tror jeg er at alt må gjøres til ungene sitt beste. Ja. Og det er det jo – jeg sier ikke at vi er alene om det, altså. Absolutt ikke – men hele tiden være innstilt på at vi må hele tiden gjøre det sånn at det blir bedre for ungene, og det er ikke for oss selv vi gjør det. (...) Men vi er endringsvillige, og vi ønsker hele tiden å gjøre det til ungenes beste og har hele – og har sagt det at... hvorfor ikke heldagsskole? Ikke sant – for at ungene skal få – og det åpnes det mer opp for, ikke sant, og... og arbeidstid på skolen og...

Både rektor og lærerne er bevisste på det at samarbeidet har en *kvalitetssikringsfunksjon*. Her svarer småskoleteamet på mitt spørsmål om hva som er fordelene med å jobbe i team:

Inger: En føler seg ikke alene da. Ikke en på en klasse, ikke sant.

Hilde: Kvalitetssikring.

Inger: Ja. Flere ser – ser den enkelte eleven.

Inger knytter kvalitetssikring til ivaretagelse av den enkelte eleven. Rektor Torill viser at hun deler dette synet når hun sier følgende:

Torill: Og så føler jeg det at – og det sier jeg mange ganger til foreldrene og – de teamene jeg har, som består av stort sett fem på hvert team, der blir det kvalitetssikret, gjennom så mange, det tilbudet som ungene deres får, så vi kan ikke gi ungene et bedre tilbud, per dags dato på Glitretoppen skole.

Det ser ut til å være en utstrakt enighet om at de skal kvalitetssikre hverandre gjennom samarbeidet ved Glitretoppen skole. Denne formen for kvalitetssikring har sammenheng med den måten de driver skoleutvikling på, der de er opptatt av det å imøtekomme eksterne krav, og av det å la seg korrigere av fellesskapet. Vi har sett at lærerne legger stor verdi i det å la seg korrigere gjennom dialog, og det å endre oppfatninger gjennom diskusjoner. Når de snakker om kvalitetssikring, fungerer det som et forsvar av en kommunikativ rasjonalitet (jf. Habermas, 1981/1997).

Målpyramiden, og arbeidet med den, understreker vektleggingen av felles forståelser ved denne skolen, og det grunnlaget disse legger for translasjonskompetansen. Mine data gir ikke svar på hvem det er som har formulert hvert enkelt mål i målpyramiden – om det er rektor som har stått for alle eller noen av dem – men det kommer klart og tydelig frem at de har brukt mye tid på å diskutere seg gjennom de ordene den består av. Under ”langsigtede mål” står det at ”Skolen skal bli flinkere til å etterleve statlige, kommunale og lokale prioriteringer/føringer”. Uansett om det er en formulering fra rektor eller ikke, er det vesentlige her at lærerne har fått være med på å diskutere hva som ligger i dette for dem, og hvorfor de mener dette er viktig. I tillegg består målpyramiden av en rekke begreper som kan knyttes til omsorg for den enkelte. ”Basis for arbeidet vårt”, som ligger under alle de andre målsetningene, er ”Åpenhet, tillit, omtanke, respekt, trivsel og arbeidsglede”. Når disse verdiene ligger under det å skulle etterleve føringer utenfra, vil det kunne støtte opp under lærernes muligheter til å gjøre translasjoner. Det å etterleve ytre føringer blir ikke utelukkende et krav fra rektor, men noe lærerne gis mulighet til å gjøre på sin måte – og som dermed ivaretar deres profesjonelle autonomi. De får også mulighet til å ha felles diskusjoner på hvordan de skal etterleve føringene, og får dermed mulighet til å ivareta en kommunikativ rasjonalitet.

Den sterke vekten rektor Torill legger på det å bruke tid på felles diskusjoner rundt målsetningene for arbeidet, medfører at både hun og lærerne skaffer seg større translasjonskompetanse. For å ha translasjonskompetanse er det viktig å ha kunnskap både om kontekster det oversettes fra, og kunnskap om konteksten det oversettes til (Røvik, 2007). Det ser ut til at Torill vinner stor legitimitet blant lærerne gjennom det å involvere seg i konteksten det oversettes til – deres egen praksis. Hun ser også ut til å vinne legitimitet gjennom det å involvere lærerne i den felles translasjonskompetansen. Det at lærerne ønsker å være utviklingsorienterte er en forutsetning for at translasjonskompetansen skal gi rektor denne legitimiteten.

6.3 Grunnlaget for rektors makt ved Glitretoppen skole

Hvilken betydning har maktaspektet for relasjonen mellom rektor og lærere ved Glitretoppen skole, og hva gjør makt med konstruksjonen av rektors og lærernes funksjoner?

Den felles forståelse rektor og lærere har for det å forholde seg positive til utvikling ved denne skolen, i kombinasjon med bruken av eksterne krav i skoleutviklingen, kan helt klart være en kilde til makt hos rektor. Hilde sier følgende om rektors rolle i utviklingsprosesser:

Hilde: Og vi har jo en rektor som er villig til å forandre seg også. Men... jeg tror en skal passe på å... få med seg folk også – og hvis det er sånn at folk ikke er villig til å forandre noen ting, så tror jeg faktisk det må være nødvendig å gjøre noen små grep også, for rektoren. Men det kan ikke være – det kan ikke være så lett. Og så tror jeg det kan være mindre heldig. De må gå veldig få skritt i gangen, ja. Ja. Men har han med seg de ansatte eller flertallet av de ansatte, så går det utrolig greit. Og så – og så det å så ut noen sanne spirer da. Ja. Det tror jeg må være heldig. For det går ikke an at alle sammen setter seg på bakføttene. Da må en spekulere på hva som er så bra med det en har, i forhold til hva som er ønsket av høyere hold, for å si det sånn. For at det er jo... egentlig... Norge, skulle jeg til å si, som ønsker – ønsker ei utvikling fordi at vi skal bli bedre. Men... noen syns jo alt har vært så mye bedre før. Vi er jo forskjellige sånn. Men... en må se... en må se behovet for den forandringen også, og jeg syns det er rart at det ikke er noen flere som ser behovet for den forandringen på sin skole også...

Hilde gjør det tydelig at det å "sette seg på bakføttene" ikke er legitimt hos dem. Man skal markere at man ønsker å utvikle seg, noe som gjør det enkelt for rektor å initiere skoleutvikling. Det er imidlertid ikke slik, har vi sett, at rektor dikterer hvilke endringer som skal skje. Hilde sier følgende om sitt ønske for forholdet mellom seg og rektor:

Hilde: Jeg vil at det skal... at jeg kan gå til rektor hvis det er noen ting jeg har lyst til å si, og jeg har lyst til at vi skal ha et... nært forhold, sånn at vi kan prate om både dagligdagse ting, diskutere fag... Jeg syns det er viktig at en kan ta opp med rektor som en annen kollega, hva en syns om tilstanden i skolen... og andre skoler. Han skal ikke være en som sitter og er høyere enn noen andre. Det hadde vært unaturlig.

Her kommer det frem at Hilde forventer å bli hørt av rektor, og å få mulighet til å diskutere utviklingen av skolen sammen med rektor. Tidligere så vi at rektor Torill tillegger lærerne æren for at de begynner med Kunnskapsløftet ett år på forskudd. Lærerne på småskoletrinnet snakker imidlertid her om deres skepsis til planene som de skulle forholde seg til:

Hilde: Der prøvde vi oss på en liten brems når vi så hvor det brakte i vei med... med planene som aldri kom og som var mangelfulle og sånn, så prøvde vi oss med at "Dette her kan vi ikke! Nei, det nytter ikke!"

Trine: Men fristen for å søke om å starte opp et år tidligere med Kunnskapsløftet, den var tidligere enn dokumentet kom. Så vi meldte oss på først: "Jo, klart det!" Men vi hadde jo ikke sett det. Vi hadde jo bare hørt snakk om det i media og sånn. Og da det kom så syntes vi at... da likte vi ikke... da likte vi det ikke, rett og slett.

Hilde: Nei.

Trine: Og da hadde vi lyst til å trekke oss.

Hilde: Nei, for at det ble... ja...

Trine: Dette her ville vi ha på en litt annen måte før vi begynte. Men da var beskjeden fra Torill klar da, at "Jo, vi har meldt oss på, og dette her skal vi i gang med!"

Ja, så da brukte hun klubba litt da?

Hilde: Ja, det... ja, det gjorde hun.

Inger: Det stemmer det.

Trine: Ja, da brukte hun klubba – på den brukte hun klubba.

Inger: Ja. Men det gikk utrolig bra.

Trine: Ja, det var – da – når hun hadde brukt klubba så...
Hilde: Vi innstilte oss jo på det.
Inger: Da var det jo ikke noe bakover igjen etterpå da!
Hilde: Nei.
Trine: Nei.

Det ser ut til å være relativt stor aksept for rektors styringsrett på Glitretoppen skole. Rektor Torill ser imidlertid ikke ut til å ønske å bruke styringsretten sin direkte:

Torill: Og det er ikke bestandig at det jeg... at det er mine meninger som blir... og da sier jeg at "OK. Det er dere som skal utføre dette i praksis. Da går vi for det dere mener."

Sannsynligvis bruker ikke rektor Torill styringsretten direkte så veldig ofte. Kanskje er det slik at hun "kjøper" seg rett til å bruke styringsretten gjennom det å i så stor grad lede skoleutviklingen gjennom lærerne og la lærerne diskutere seg frem til løsningene. Vi har sett at lærerne er med på å drive skoleutvikling gjennom sine diskusjoner på teamene og fellesskapets sterke stilling. Hilde pekte stadig på viktigheten av at skoleutvikling starter "nedenfra", men sier samtidig at en rektor "*må vite hvor han vil hen*". Her konfronterer jeg henne med denne tilsynelatende motsetningen:

På gruppeintervjuet så snakka du mye om at skoleutviklingen kommer nedenfra her?
Hilde: Ja...
Og nå sa du at en rektor "må vite hvor han vil hen"?
Ja... Det går an å legge ut noen stikkere³⁶, vet du! Det gjør det. Å legge ut noe... sende folk på kurs. Jeg har vært på mange skolebesøk. Plukke ut folk som... Eller hvis du vet av noen steder det fungerer – send noen folk dit. Men send dem selv, ikke dra bare rektoren, hvis du skjønner?
Ja.
For da tror jeg faktisk at det kommer nedenfra. For behovet må være der, hvis ikke så vil ikke endringsviljen være der heller. En må jo se et behov for å gjøre det annerledes. Ellers så blir det bare å forandre for forandringen sin skyld, og det er jo veldig lite motiverende for ansatte som skal gjøre jobben, for å si det sånn. Så det er det jeg mente med at det måtte komme nedenfra. Og det har det gjort her også.

Hilde er opptatt av at skoleutvikling må komme "nedenfra", men signaliserer likevel at rektor bør ha oversikt over- og kontroll med utviklingsretningen. Det vesentlige her, er at Hilde aksepterer at rektor til en viss grad bestemmer for eksempel hvilke kurs de skal dra på og hvilke skoler de skal besøke, men at lærerne fra dette punktet må involveres for å kunne "se et behov for å gjøre det annerledes". Rune sier følgende når jeg spør om rektors muligheter for å ta initiativ til å få igjennom sine ideer:

Rune: Det tror jeg hun har. Det tror jeg, både gjennom pedagogisk forum eller eventuelt trinnmøter, for hun deltar jo på det – av og til i hvert fall da. Så det tror jeg absolutt hun har muligheten til. Og det ble jo også sagt i går [på gruppeintervjuet], at hun kommer jo med sånne kommentarer eller stiller spørsmål, kanskje, som leder oss i en... eller som liksom får det til å gå opp et lys for oss, kanskje, og leder oss i den retningen som hun har lyst til... enkelte ganger.

³⁶ Med "stikkere" menes her *brøytestikker*, som fungerer som lyspunkter som brøytebilene kan navigere etter i mørket på vinteren.

Det Rune og Hilde sier, viser at rektor har stor faglig autoritet og sterk legitimitet, slik at de stoler på at hun er i stand til å ”legge ut noen stikkere” eller ”leder dem i den retningen hun har lyst til”. Denne legitimiteten ser det ut til at rektor får fordi hun gir lærerne muligheten til å være med på prosessen derfra – de får være med på å gjøre translasjonen. Når det er snakk om skoleutvikling innenfor skoleledelsesfeltet, gjøres det ofte et skille mellom ”top-down” og ”bottom-up”. Anvender vi Giddens’ (1984) strukturasjonsteori, gir det lite mening å snakke om at skoleutvikling skal komme enten ”ovenfra” eller ”nedenfra”, for aktører forholder seg alltid til strukturer når de handler. Vi har sett at lærerne ved Glitretoppen har stor aksept for det å forholde seg til forventninger utenfra når de driver skoleutvikling. Vi har imidlertid sett at strukturene ikke bare fungerer som regler når vi ser hvordan de arbeider med skoleutvikling på Glitretoppen skole. Vi har sett at strukturene fungerer som ressurser i det å skape endringer. Her gis lærerne stor innflytelse på utfallet av endringene. For å kunne ha denne innflytelsen er de avhengige av rektors legitimitet til å kunne ”legge ut noen stikkere”. Så lenge rektor får ”legge ut stikkere”, får lærerne relativt mye *transformativ kapasitet* i den videre utviklingen.

På Glitretoppen skole er det ikke slik at ideene og initiativene enten kommer fra rektor eller fra lærerne. Her kommer translasjon inn i bildet. Skoleutvikling kan ikke kopieres direkte fra en skole eller elevgruppe eller enkeltelev, til en annen. Det må gjøres en oversettelse, og lærerne krever å få gjøre denne oversettelsen. Hvis lærerne sendes på kurs eller skolebesøk, som Hilde trekker frem, blir det opp til lærerne å gjøre noe med ideen. Det er dermed ikke slik at rektor på noen måte ”narrer” lærerne til å tro at det er deres ideer, men gir dem mulighet til å gjøre en translasjon. Lærerne ved Glitretoppen skole gir imidlertid sin rektor muligheten til å sortere i første omgang. Dette krever legitimitet, og her spiller rektors innblikk i lærernes praksis en helt avgjørende rolle. Hilde er, som alle de andre lærerne ved skolen, svært opptatt av at rektor vet hva som foregår i praksis.

6.3.1 Styringsrett eller sorteringsrett?

Rektor Torill har en del undervisning knyttet til stillingen sin, og hennes kjennskap til det spesifikke i praksisfeltet ser ut til å være en helt vesentlig kilde til indre legitimitet. Tove svarer følgende når jeg spør om hennes forhold til rektor er slik hun ønsker det:

Tove: Ja. Det er det. Hun er veldig pålogget når det gjelder elever da – kanskje mer enn en normalt kan forvente... Det er kanskje lettere når det er så få elever. Men hun har virkelig innsikt i alle de elevene som hun trenger å ha oversikt over, altså.
(...)

Hun er såpass mye inne at hun har oversikt over hva som gjøres, altså. Og da har hun krevd mer at ”nå skal dere ta lesetreningen enda mer alvorlig”, ikke sant, som et eksempel. Hun har sagt det til dem da, men... hun har full tillit til det vi gjør, ja. Det føler jeg.

(...)

Ja... Kan du si litt om hva slags forskjeller det har blitt med henne som rektor, i forhold til før?

Hm!... Jeg tror kanskje at sakene når de gjelder de enkeltelevne går bedre da...

Vi ser at Tove verdsetter rektors nære tilstedeværelse og oversikt over det som skjer i praksis, og at hun er opptatt av elevene. Også under gruppeintervjuene kom dette frem, her under intervjuet med småskoleteamet:

Trine: Viktig at hun vet hva som foregår, hvilke pedagogiske tanker vi har, for at hun passer på et par ganger i året, i hvert fall, å komme innom trinnmøtene og stille oss spørsmål... Kanskje plante noen sånne tanker til oss angående hvordan vi organiserer trinnet... Så det syns jeg hun er flink til... å følge opp litt. Og det er vel... Men hun får jo også en informasjonsbit når hun kommer da, som hun ikke greier å ha oversikt over... Men hun... hun bruker å stille oss noen sånne spørsmål... som vi må ta stilling til om-

Kristin: - så vi kan utvikle oss videre også.

Trine: Ja.

Inger: Ja.

Hilde: Jeg syns hun er flink til det, altså.

Inger: Samtidig så føler jeg at hun er tilgjengelig for oss. Vi... det er bare å gå inn og prate med henne, samme hva det er for noe.

Hilde: Ja, døren er åpen.

Inger: Ja, det er ingen sånn terskel, altså, for å ta en prat, nei.

Rune: Nei.

Trine: Nei, hun tar inn mange kanaler på en gang, ja.

Det ser ut til at rektor på denne skolen i stor grad blir sett på som en del av lærerkollegiet, i den forstand at hun er involvert i det som skjer i den daglige praksis. Nedenfor snakker teamet fra mellomtrinnet om viktigheten av at rektor har interesse for ungene:

Berit: Nei, men hun har jo interesse for ungene – og det –
Det er viktig?

Berit: Ja, det er viktig, ja... veldig viktig i yrket vårt.

Interesse for ungene er veldig viktig i *yrket vårt*, sier Berit. Rektor er altså inkludert i *yrket vårt*. Det kan virke paradoksalt at rektor er såpass sterkt inkludert som en del av lærergruppen på skolen, samtidig som at rektor også er mer på utsiden av lærergruppen i den forstand at det er akseptert at hun utøver personlig makt og har relativt stor definisjonsmakt og styringsrett. Men i stedet for å se dette som et paradoks, kan vi finne ut noe om kilden til rektors legitimitet og lærernes forventninger til rektor her. Rektor Torill bruker selv følgende begrunnelse for det å ha undervisning:

Torill: Ja, for meg er det viktig, ja. Det betyr at jeg har litt innblikk i hverdagen til lærerne og. Og får større forståelse for hva det her dreier seg om. Og nå har jo faktisk bare to timer på småskoletrinnet. Men jeg går jo inn, og jeg brukes som vikar. For det vil jeg! Ja. I dag var jeg og inne der, for det var en lærer som var syk, og... jeg vil bli brukt som vikar. Vi sparer jo penger. Vi kan bruke det til noe annet. Men samtidig så synes jeg det at det må til at jeg er ute i klassene. For at jeg skal ha litt kjennskap til både elevsituasjonen og til lærersituasjonen. For jeg vil støtte begge partene. Det vil jeg ja. Det er jo helt annerledes å være lærer nå, enn det var på 70- og 80-tallet.

Rektor Torill ser ut til å ha et oppriktig ønske om å fornye seg selv. Det er også tydelig at hun betrakter seg selv som en del av den utviklende dialogen i kollegiet, og at hun ønsker å ta del i lærernes praksis. Dette viser at hun ikke er opptatt av at hun som leder skal sitte med svarene, men at hun skal arbeide for å komme frem til løsninger i dialog med lærerne.

I sekvensen fra gruppeintervjuet med mellomtrinnssteamet under, der jeg spør dem om hvorfor det er så viktig at rektor har innsikt i det de holder på med, er ivaretagelse av *trygghet og støtte* noe av det første som blir trukket frem:

- Liv: Det gir veldig trygghet også, syns jeg, at rektor er orientert da...
- Berit: Og så er hun jo interessert både i unger, Torill, og i undervisning. Ikke sant, så vi trenger jo stadig vekk å ha støtte av henne i forhold til de spesialelevene våre. Veldig flink til å ta kontakt med hjemmene også, hun altså. På en måte er hun med og avlaster oss i den der situasjonen med de vanskelige elevene.
- Tove: Ja. Og det syns jeg er rett også.
- Berit: Ja, jeg syns også det er rett... å gjøre i hvert fall.
Ja.
- Liv: Ja, det er helt rett, men det er nok ikke så vanlig. For å si det sånn.
- Tove: Det er nok ikke det.
- Liv: Så det gir en veldig – ja – både trygghet og...
- Tove: Skolestørrelsen er jo litt grei også da, i så måte... Hvis det hadde vært en dobbelt så stor skole så hadde vi ikke kunnet forventet sånt.
- Berit: Nei, men hun har jo interesse for ungene...

Det er interessant at Berit avfeier Toves argument med at rektor har interesse for ungene, når Tove forsøker seg med at skolestørrelsen gjør at rektor lettere kan ha oversikt. Dette viser at rektors interesse for ungene er viktig for Berit. Når jeg deretter spør om hvorfor det er viktig at rektor har interesse for ungene, forsetter samtalen slik:

- Berit: Vi blir tettere på den måten at hun er interessert i det som er våre daglige problemer, for å si det sånn. Det vi går oppi. Det er så godt når hun er interessert i det også. Det tror jeg. Det blir kvalitetssikra enda mer.
Ja.
- Liv: Jeg tror du kan si hun på en måte representerer kanskje litt andre briller enn oss som går oppi studierommene hele dagen. Hun kan – hun er jo mye på studierommene, hun også, men likevel så har hun litt andre briller når hun kommer inn og ser. Kan se tingene ifra en annen side også, og komme med noen positive innspill og stiller noen spørsmål som er veldig OK også. ”Hvorfor i all verden kan dere ikke flytte han eleven der ved tavla?”, ikke sant. ”Hadde ikke vi to lærerne på studierommet sett at en elev burde få en annen plassering?” Og så gjorde vi det – og det var jo helt topp det! Altså, det kommer noen og ser med litt nytt blikk, og så får du et positivt innspill. Og en ting er at hun kunne ha sett og tenkt at ”Åh, enn å sette han der! For et arbeid det er!” Litt sånn, altså... Det er en helt annen måte, og det er...
- Positivt? Altså...*
- Liv: Positivt, ja, og... Et positivt innspill.
Ja.
- Tove: Hun er jo litt mellom barken og veden, på en måte. Hun er jo rundt... opp imot de andre hjelpeapparatene også da. Hun vet at ting går rett for seg sånn også. Hva skal vi begynne å trekke og dra i her, hva slags kompetanse er det videre, når ikke skolen får til noe mer. Opp mot oppvekst og... PPT³⁷ og BUP³⁸ og... da er kanalene sikret –

³⁷ Pedagogisk-psykologisk tjeneste.

³⁸ Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk.

Sekvensen indikerer at det er en sammenheng mellom rektors *interesse for ungene* og hennes legitimitet i det å gi lærerne veiledning i praksis, og i det å sikre kanalene til omverdenen. Det disse lærerne sier, tyder både på at de har tillit til rektors oversikt over føringer utenfra og at hun har autoritet på det pedagogiske området. De har altså tillit både til rektors kunnskap om kontekster det oversettes *fra* (forventninger og føringer utenfra) og konteksten det skal oversettes *til* (lærernes praksis) (jf. Røvik, 2007).

Når vi ser på grunnlaget for rektors styringsrett på Glitretoppen skole, kan det være mer hensiktsmessig å bruke begrepet *sorteringsrett* enn *styringsrett*. Vi ser at lærernes ønske om å være utviklingsorienterte, legger føringer for rektors funksjoner. Når lærerne er så opptatt av å være i utvikling som de er, og at det å fange opp signaler til skolen utenfra står så sentralt i måten å drive skoleutvikling på, er det helt avgjørende at rektor gis anledning til å gjøre en sortering av disse signalene. Røvik (2007) setter *sorteringskompetanse* som en del av translasjonskompetansen. Sorteringskompetanse er hos Røvik knyttet til kunnskap om konteksten det oversettes *til*. Den kan imidlertid også sies å være knyttet til kunnskap om- og oversikt over konteksten det oversettes *fra*. De forventningene som rettes mot skolene i dag er blitt så mange og så komplekse, og til dels motstridende, at lærerne ikke har mulighet til å selv ha oversikt over dem. En vesentlig funksjon for rektor blir da å kunne sortere disse forventningene, og det blir helt avgjørende å ha tilstrekkelig legitimitet til å gjøre dette. På Glitretoppen skole ser det ut til å at de tar høyde for kompleksiteten som omgir skolen, og at rektor gis den nødvendige legitimiteten til å sortere.

Rektor Torill bruker sorteringsretten sin godt, og dette er noe lærerne setter stor pris på. Det kommer frem i gruppeintervjuet med mellomtrinnet, når de snakker om fellestiden:

Tove: Torill er flinkere til å fordele posten og legge ut til dem som hun vet kan være interessert, og så blir det tatt opp på teamene. Sånn at hun... og så kaster hun jo med hard hånd også da, men... vi får jammen den informasjonen vi – vi går ikke glipp av mye som vi skulle ha hatt, vi nei, tror jeg ikke, av post.

(...)

Berit: Så hun er veldig flink til å sette strek, Torill – det har hun jo kommentert flere ganger at; ”nå har jeg plukket ut det som er viktig. Nå er det slutt!”

Det samme kommer også frem i samtalen om fellestiden på gruppeintervjuet med småskoleteamet:

Trine: Jeg tror det sorteres ganske mye før... det kommer dit også, altså... Og det må det gjøres.

Tove svarer følgende på spørsmål om det har blitt annerledes å arbeide med skoleutvikling etter at rektor Torill startet:

Tove: Jeg husker nesten ikke hvordan vi hadde det før heller, jeg, men... Hun er i hvert fall flink til å... hun unngår å lese opp alle skrivene som kommer. Det kan hende at det tok mer tid det, før da.

Dette indikerer en link mellom muligheten til skoleutvikling og rektors sortering av informasjon, og at Tove har en viss forståelse for denne sammenhengen.

6.3.2 Makt knyttet til krav om autentisitet og deltagelse

Vi har sett tydelige tegn på at lærerne ved Glitretoppen skole har skapt seg en felles selvidentitet som positive til utvikling. Dette er en skole der de legger vekt på det å ha felles ståsteder, og det at denne skal arbeides frem gjennom å bryne uenigheter og å diskutere ”så busta fyker” (jf. sitat fra rektor). Dette kan være et tegn på demokratisk bevissthet, men det kan også bety forpliktelser knyttet til deltagelse og autentisitet: Det kreves at man er svært engasjert hvis man skal fungere som lærer ved denne skolen. Rune, som er nytilsatt ved skolen, trekker frem engasjementet som en av de viktigste årsakene til at han ønsket å arbeide der. Her spør jeg Rune om krav, med utgangspunkt i at krav ikke trenger å være noe negativt:

Synes du at rektor har stilt passelig med krav til deg?

Rune: Ja, det syns jeg.

Ja. Synes du det stilles krav – altså, får du utfordringer?

Ja, det får jeg, helt klart. For det forventes jo... at du skal gjøre en ordentlig jobb, og det forventes jo at du skal ha et pedagogisk opplegg og... og sånne ting, så det syns jeg helt klart.

Hvor føler du kravene sterkest? Fra de andre lærerne på teamet, eller fra rektor eller...?

Da vil jeg vel kanskje si de andre lærerne. Rett og slett av den grunn at det er dem jeg har mest å gjøre med, på en måte. Så de... altså det... det er jo ikke noe... det er vel kanskje noe som ikke er sagt sånn sett i den grad, men det er jo... det forventes jo at en deltar, og det forventes jo at en har sitt syn på ting og sånne ting, så det... det syns jeg helt klart at jeg har fått.

Rune sier at *det forventes at en deltar* og at *det forventes at en har sitt syn på ting* når vi snakker om *krav*, men vi ser at han da mener krav som noe positivt; knyttet til personlige utfordringer og til deltagelse. Når engasjement og autentisitet er såpass viktig, både som en norm i kulturen og som en del av de enkelte lærernes selvidentitet, vil anerkjennelse kunne bli svært viktig for lærerne. Ved Glitretoppen skole ser det ut til å være viktig for lærerne å få anerkjennelse fra de andre lærerne på teamet. Ved første øyekast ser det ut til å foregå mer pastoral ledelse (jf. Foucault i Krejsler, 2007) på teamene, enn fra rektor. Det er imidlertid sannsynlig at anerkjennelse fra rektor og fra de andre lærerne er to sider av samme sak ved denne skolen. Når arbeidet baserer seg på felles forståelse i så stor grad som det gjør ved denne skolen, vil den pastorale ledelsen som skjer på teamene bli en forlengelse av rektors ledelse; det å bli anerkjent på teamet, er nærmest ensbetydende med det å bli anerkjent av rektor. Det er ikke bare i lærernes egen interesse å få anerkjennelse på team. Rektor utøver ledelse gjennom denne anerkjennelsen, i og med at den er grunnlaget for mye av det som skaper den skolen som rektor ønsker å ha. Rektor ønsker at skolen skal utvikles gjennom åpen dialog i trygge team, der autentisitet og deltagelse fra alle lærerne er viktige komponenter. Det

å få anerkjennelse for sitt engasjement på teamet vil derfor være en forlengelse av rektors ledelse.

I forkant av intervjuene jeg fikk vite at en tidligere ansatt lærer hadde sluttet ved skolen fordi han ikke ønsket å være med på den nye organiseringen. Viktige problemstillinger ble da om det er legitimt å stille spørsmålstegn ved graden av utvikling ved denne skolen, og hvordan makt ligger innbakt i den positive identiteten. Jeg la merke til at de lærerne som i størst grad frontet utvikling gjennom diskusjoner, var dem som var mest taleføre og som snakket mest. Hilde, en av de fremste ”pådriverne”, svarer følgende på spørsmål om hva som skal til for å få innflytelse ved skolen:

Hilde: *Da må en være aktiv i diskusjoner! Det er noen ganger at jeg føler at: ”Oj, ble det jeg som bestemte dette nå?!” Fordi at når jeg har sagt noe i en diskusjon – for jeg er veldig sånn at jeg diskuterer, jeg snakker mye. Og da kan jeg diskutere for og imot meg selv, fordi at jeg vil se... jeg vil bestandig se flere sider i samme saken. Og det betyr jo at jeg ikke nødvendigvis har bestemt meg. Mens noen andre har bestemt seg og sier meningen sin, og når de har sagt meningen sin så sier de ikke noe mer, ikke sant. Ja. Og da kan jeg diskutere litt frem og tilbake, og så... ”Nei, men da tar vi en avgjørelse på det.”*

Ja.

Jeg syns egentlig at avgjørelsene tas litt fort. Men at det er så viktig for å få flyten i det – vi må ikke stoppe opp i smådiskusjoner... Men det er ikke min styrke, det da, å få igjennom veldig... Jeg vil ha veldig grundig og... diskutere mye, jeg, men det går ikke an, for det er så mye som skal til. Så heldigvis så er det noen andre på skolen her som har en styrke i å få flyten i det. Så får en jo heller diskutere utenom diskusjonene også, eller evaluere etter hvert. Men jeg føler at jeg har innflytelse på det meste som skjer, jeg altså. Utrolig!

Så det betyr, mener du, at det blir verdsatt, det å snakke i lag da?

Å ja, helt klart! Å ja! Det blir det, ja. Veldig. Det blir mye som blir tatt... lærerne skal diskutere og komme frem til løsninger, og da – og vi er jo egentlig veldig samkjørt over hele linja, så det går utrolig greit, altså.

Vi ser at Hilde fronter en forståelse av samarbeid der de skal diskutere seg frem til løsninger i fellesskap, og der de skal være åpne for å endre meninger i dialog med andre. Selv om hun har stor innflytelse, og det kan tenkes å ligge ren makt bak hennes tilsynelatende forsvar av en herredømmefri dialog, ser det ikke ut til å være hennes hensikt å bruke ren makt. Hun ser ut til å være oppriktig i det at alle meninger bør frem i lyset, og i det å selv ønske å endre meninger i dialog med andre.

Rune, som er ny og en av dem som ikke prater mye, svarer følgende på spørsmål om alle har like mye innflytelse:

Rune: *Ja, det vil jeg si. Det vil jeg si. Altså... vi er jo sånn at – altså folk er jo forskjellige, så når det diskuteres... det er jo bestandig noen som prater mer og noen som prater mindre. Men i utgangspunktet så har alle like stor påvirkningskraft, ja, på et...et... altså, på å være med på å bestemme, ja. Så blir det litt opp til selv da, selvfølgelig, hvordan en argumenterer for sitt syn da. Det er det jo... ja.*

Ja... Du syns du har innflytelse selv? Altså, du har kanskje ikke forventet så mye innflytelse enda, når du kommer som ny da, men...

Nei – igjen som jeg sa i går, så – når vi har vi møter og sånne ting så er jeg ofte den som sitter stille og bare suger til meg mest mulig informasjon, for jeg er interessert i å lære mest mulig, sånn sett. Men det er klart, jeg har jo mine ideer og mine tanker, jeg også. Det er ikke noe problem å få lagt frem dem og... å få gehør for det, på en måte. Men så er det jo selvfølgelig igjen da... i en sånn setting så er det jo på en måte demokratiet eller flertallet som avgjør, hvis det er noe... noe uenighet da. Så en kan jo ikke forvente å få igjennom alt sitt kanskje hver gang...

Selv om Rune peker på at alle er forskjellige, og dermed bidrar i diskusjoner i ulik grad, legger han ikke dette frem som noe problem med hensyn til innflytelse. Han sier at ”det blir opp til en selv hvordan en argumenterer for sitt syn”, og han ser ut til å ha opplevelse av å bli hørt når han ytrer sin mening. Det at han ikke så ofte ytrer sin mening, ser han ut til å ta på sin egen kappe.

Inger prøver seg med følgende når jeg på gruppeintervjuet spør om det er noe de kunne tenke seg å bruke mer tid på i pedagogisk forum:

Inger: Planlegging. Forskjellig... Enda mer tid til planlegging.
Planlegging av- ?

Inger: Ja... Vet ikke, jeg. Jeg føler vel at vi bestandig er litt sånn på etterskudd... mange ganger -

Kristin: Ja, men felles tid til planlegging på pedagogisk forum?!

Hilde: På pedagogisk forum?!

Inger: Hva sa... nei... nei... nei, da misforsto jeg litt.

Kristin og Hilde er nesten hissige i tonen når de konfronterer Inger med hennes utsagn. Inger trekker straks det hun har sagt tilbake, men det virker ikke som at dette er fordi hun har misforstått spørsmålet. Det er tydelig at hun trekker tilbake utsagnet fordi hennes meninger blir korrigert av de andre. Samtalen fortsetter deretter slik:

Hilde: Jeg kunne ha tenkt meg litt mer faglig diskusjon, jeg, for jeg syns det er så artig når vi har faglige diskusjoner hvor det blir forskjellig syn. En ting er når vi er enig, for vi er veldig ofte enig. Når det blir forskjellig syn så er det... det er interessant.

Inger: Ja.

Kristin: Pedagogisk forum og de pedagogiske diskusjonene kunne ha fått større plass, men da må vi også ha mer tid.

Trine: Ja.

Kristin: Jeg også savner de faglige diskusjonene. Tove snakket jo litt om det også. Og... fordi at i den sonen der hvor du kan bryte meninger så skjer det utvikling, ikke sant. Og det føler... tror jeg nok vi føler litt, alle sammen.

Vi ser her en indikasjon på at det ikke er legitimt å slå ned på tid og rom som brukes på felles faglige diskusjoner. Ingers antydning om at de heller burde bruke tid på å planlegge blir slått kontant ned på. En ting er dette med at de er uenige, men de åpner heller ikke for at Inger skal kunne ha denne meningen. Selv om de fronter mulighetene for å være uenige, er dette en mening som ikke tillates. Det er imidlertid ikke andre tegn på at Inger er misfornøyd med måten de arbeider på, eller på at hun ikke har innflytelse. Tvert imot forsvarer hun deres praksis i like stor grad som de andre. Inger ble intervjuet også individuelt, og der spør jeg om det har hendt at hun har måttet gjøre ting som hun ikke har vært enig i:

Inger: Nei... ikke noe sånt spesielt som jeg kommer på, nei. Noe sånn... det vil jeg ikke si!
Du har vært her i over 30 år, og det har vært bare... alt har vært bare bra, hele tiden?
Det... klart at noen gang... nei, det er ikke noe... jeg har aldri vært sånn sur og sint.
Nei?
Jeg har ikke det.

Når jeg tar opp det med å måtte gjøre ting som hun ikke er enig i, sier Inger at hun aldri har vært ”sånn sur og sint”. Her kan vi tenke oss at normen om positivitet gjør seg gjeldende, og at Inger har internalisert denne normen: En grunn til at hun ikke ønsker å opponere kan være at hun ikke ønsker å oppfatte seg selv som ”sur og sint”. Her ser vi at Inger ikke bare tilpasser seg utviklingsnormen ved skolen, men at hun internaliserer den.

Tidlig i intervjuet sier Inger at hun ikke er blant de kreative, men at hun setter pris på å få ”være med på bølgen”. Senere i intervjuet spør jeg henne om hun synes at alle har like mye innflytelse:

Inger: Ja... det tror jeg. Klart, vi er jo veldig forskjellige. Noen i teamet snakker jo mer enn andre. Noen er jo stillere, ikke sant, trenger ikke å bruke så mange ord for å få sagt ting. Og sånn vet vi jo av hverandre, men jeg føler at... at vi kan si det vi mener, og... vi blir jo hørt! Ja. Jeg tror nå det!

Kan det tenkes at det ved Glitretoppen skole er skapt et fellesskap som gjør at den individuelle utviklingen fremmes gjennom den kollektive utviklingen? Den individuelle utviklingen er avhengig av et sterkt fellesskap, men dette ser ikke ut til å bety mindre makt til den enkelte lærer. Tidligere har jeg vist hvordan translasjonskompetansen er avhengig av fellesskapet, og at lærerne er svært bevisste på viktigheten av å diskutere seg igjennom ting for å utvikle ideer og skape utvikling. I translasjon ligger det makt i form av transformativ kapasitet (jf. Giddens, 1984). Ved denne skolen ser det ut til at denne kapasiteten blir større gjennom fellesskapet enn den ville ha vært dersom den enkelte lærer skulle ha utøvd translasjonen på egen hånd. Det ser ut til at det gis rom for et forsvar av den individuelle autonomien gjennom samarbeidet ved denne skolen. Vi har også sett at lærerne er svært bevisste på måten de utvikler skolen på. Rektor Torill sier dette om den individuelle lærers kår på skolen:

Men er det ikke noen farer for at den enkelte sine intensjoner med det å være lærer kommer bort litt?

Torill: Eh... det kan godt være. Men jeg tror det er viktig for at jeg har sansen for teamarbeid, og jeg tror det at når du får team, og du får opparbeidet trygghet i teamene, så tror jeg at.. og at den enkelte tør å forfekte sine tanker i det teamet, og kanskje da må reflektere over hvordan han ville ha gjort det, i stedet for at han hadde vært en lærer i ett klasserom, i en klasse.

Det ser ut til at rektor Torill har en intensjon om å gi den enkelte lærer større innflytelse gjennom et sterkt kollektiv. Habermas' (1981/1997) maktbegrep åpner opp for at makten kan bli større gjennom at den deles. Dette forutsetter at makten spres gjennom en herredømmefri dialog, og at den kommunikative rasjonaliteten fremmes. Det at lærernes egne interesser fremmes gjennom deltagelsen i fellesskapet, ser lærerne ved Glitretoppen skole ut til å være bevisste på:

Trine: Hvis jeg får sånne litt sånn halvnegative bakpå-tanker, så er det utrolig hvordan miljøet drar opp her, altså! Istedenfor enkelte andre kollegium jeg har vært i, der jeg kanskje bruker mye krefter på å tenke ”hvordan skal jeg greie å få igjennom mine ideer, hvordan skal jeg greie å – greie å dra med folk i en

positiv retning?” Ikke sant ja – bruker mye energi på det. Og det bruker du ikke energi på her. Du bare blir med, liksom, i den der spiralen.

Ja.

Hilde: Ja.

Kristin: Og så må en jo ville bli med også!

Hilde: Ja...

Inger: Ja. Men det er jo... det er jo... det er rett sånn som du sier, for at... for en blir jo med. For jeg har jo gått... for min egen del – jeg har jo vært her lenge – og føler at selv... selv noen ganger så føler jeg: ”vel, en går jo i samme grøften”, ikke sant. Men likevel så føler jeg at en har fått utviklet seg gjennom alle årene likevel, på grunn av at det stadig har vært noe nytt som en har hengt seg på ikke sant. En har jo blitt med på den spiralen, liksom sånn...

Trine: Ja.

Rune: Ja ...

Hilde: Og derfor så... det er jo ikke noen stagnasjon som har vært... Det har mye med den positiviteten som er overalt, ja, tror jeg. Positiv til alt, skjønner du! (*Latter*)

Vi ser her at Inger er av dem som argumenterer for den måten de samarbeider på. Hun uttrykker takknemlighet for at hun har fått mulighet til å være med på utvikling sammen med andre, nettopp fordi hun ellers ville ha ”gått i den samme grøften”. Hun svarer blant annet følgende når jeg spør om hvordan motivasjonen hennes blir ivaretatt ved skolen:

Inger: Og gode kolleger. Veldig gode kolleger. Så jeg har følt at det har vært en trygg og god arbeidsplass. Og ikke bare trygg, men den har... det har vært en skole som stadig har vært i endring. Og det føler jeg at jeg har fått være med på det lasset, jeg har følt jeg har fått fornyet meg hele tiden. For ellers så tror jeg at da har en kanskje sovnet litt. Blitt lei og trett. Det tror jeg. Faktisk. Men jeg synes ikke at jeg har hatt noe grunnlag for det. På grunn av at her har det vært ett eller annet på gang hele tiden. Sånn at jeg har lært mye underveis og fått utviklet meg selv også.

På mellomtrinnssteamet svarer de følgende på mitt spørsmål om hva som er fordelene med å arbeide i team:

Liv: Kunne ha startet med å si at noen av oss har jo snakket om det at vi kunne aldri i livet tenke oss å jobbe på den måten vi gjorde før!

Nei... Mer, individuelt, nei?

Liv: Nei altså, teamarbeid og teamarbeid er to forskjellige ting også. Vi har jobbet på team før, men nå føler vi virkelig at vi jobber på team! I hvert fall føler jeg det. Såpass nært som vi jobber.

Kan du utdype det litt, hva som er forskjellen?

Liv: Det at vi deler på så veldig mange av oppgavene, og vi deler også på kompetansen vår. Og vi er litt sånn bevisst på hva de ulike på teamet er gode på, og så prøver vi å utnytte det. Og så sånn som Tove, som er en kjempekompetanse på uteskole, og det at vi har en sånn kompetanse på teamet gjør faktisk at jeg lærer litt om uteskole, jeg også, som i utgangspunktet var ganske blank på området. Så får jeg økt min kompetanse. Og samtidig så vet jeg at elevene på årstrinnet vårt, de får det beste tilbudet når det gjelder akkurat det, fordi vi har Tove her.

Ja. Hva er det som skal til da, for at dere skal ha anledning til å lære på trinnet da?

Berit: Det... i et teamarbeid så kommer det av seg selv det. Du kan si, for kollegalæring ligger i det med teamarbeid. Når du hører en annen fortelle om hva... hvordan han har tenkt å gjøre det og sånn, så: ”Jaha, sånn ja! Ja, det – det tror jeg er litt lurt også”. Eller jeg kan si: ”Vet du, kanskje kan det gjøres på en annen måte”, sånn at kvaliteten blir enda bedre også, for å si det sånn. For det har vi jo snakket om, at det er jo kvalitetssikring det å arbeide på team. Altså, at vi gir elevene det beste tilbudet, i og med at vi kan diskutere hva som er best.

Dette viser at kollektiv autonomi og kommunikativ rasjonalitet kan bidra til å fremme en individuell autonomi, og at lærerne ved Glitretoppen skole er relativt bevisste på dette. Det at lærerne opplever at deres egne intensjoner fremmes gjennom samarbeidet, er en indikasjon på

at rektor lykkes med sin intensjon om å fremme den enkeltes innflytelse gjennom et sterkt kollektiv. En forutsetning for at lærerne skal oppleve at deres interesser ivaretas, er imidlertid at de har et ønske om å utvikle skolen i lys av det samfunnet som omgir elevene deres her og nå. Lærere som ikke verdsetter utvikling på dette grunnlaget, vil ikke kunne få en opplevelse av å lykkes ved denne skolen. Det at makten blir større ved at den deles forutsetter også lærerne som profesjonelle, og at når det er snakk om egne interesser, så handler det om deres *profesjonelle* interesser. *Elevenes beste* er ensbetydende med lærernes beste når vi ser lærernes interesser fra et profesjonelt ståsted. Det er altså ikke snakk om lærernes interesser fra et personlig ståsted, men fra et profesjonelt ståsted. I det profesjonelle hører det også til en individuell autonomi, men denne er knyttet til egne vurderinger av elevenes beste. Det å diskutere seg frem til elevenes beste gjennom en herredømmefri dialog vil derfor fremme både en individuell- og en kollektiv autonomi.

6.4 Sammenfatning, Glitretoppen skole

I Glitretoppen skole fant jeg en skole der de hadde skapt seg en sterk felles identitet som positive til skoleutvikling, og til det å samarbeide om skoleutvikling. Det jeg observerte på Glitretoppen skole, utgjør en kontrast til et makt- og interesseperspektiv som forutsetter lærerne som motivert av egeninteresse. Det står også i kontrast til den individualisme, konservatisme og nå-orientering (jf. Lortie, 1975) som av og til fremholdes som typisk for lærere og skolekulturer. Lærerne ved Glitretoppen skole uttrykker jevnt over et sterkt ønske om å samarbeide nært med kollegene, og om å utvikle både seg selv og skolen i tråd med et samfunn i endring. Selv om de kan fremstå som nærmest naivt positive til det meste, tar de imidlertid ikke inn ideer utenfra ukritisk. De foretar translasjoner i fellesskap, og i den felles translasjonskompetansen ser livsverdenaspektet og en herredømmefri dialog (jf. Habermas, 1981/1997) ut til å stå helt sentralt. På denne måten får de brukt sin *transformative kapasitet* (jf. Giddens, 1984; Giddens & Pierson, 2002) – med andre ord *makt* i utformingen av skolen.

Rektor ved Glitretoppen skole tar høyde for lærenes forventninger til hvordan hun skal utøve sitt lederskap. Hun involverer seg i lærernes spesifikke praksis og lar lærerne delta i en herredømmefri dialog, og dette ser ut til å danne basisen for hennes indre legitimitet. Lærerne krever å få delta i translasjonene av impulser utenfra. I samme grad som lærerne avkreves stor grad av engasjement og autentisitet, avkreves også rektor autentisk engasjement for skolens spesifikke elever og lærernes spesifikke arbeidssituasjon. Under disse forutsetningene får rektor stor legitimitet til å sortere inn og ut hvilke impulser som skal komme inn i skolen. Hun

utøver ledelse i stor grad gjennom å konstituere fellesskapet mellom lærerne ved skolen, og gjennom å arbeide for å skape trygghet i lærernes samarbeid. Det ser ut til at lærerne opplever at deres individuelle autonomi blir større – ikke mindre – gjennom deltagelse i fellesskapet, blant annet gjennom deres felles translasjonskompetanse. Gjennom fellesskapet ser lærernes transformative kapasitet ut til å bli sterkere enn den ville ha vært uten det tette samarbeidet. En viktig forutsetning for dette er at lærerne får opprettholde den herredømmefrie dialogen, og dermed den kommunikative rasjonaliteten, i samarbeidet. På grunn av denne forutsetningen kan rektors makt karakteriseres mer som *sorteringsrett* enn som *styringsrett*; rektor har legitimitet til å sortere hva skolen skal ta inn av impulser dersom lærerne får delta i en herredømmefri dialog rundt det som rektor har sortert inn.

En viktig forutsetning for rektors sorteringsrett, er at lærerne har interesse for å utvikle skolen i lys av endringer i samfunnet rundt. Ved Glitretoppen skole holdes denne interessen oppe gjennom den felles, positive identiteten. Denne innebærer at de er villige til å ta inn over seg alle endringer som berører skolen og skolens elever, fremfor å stenge impulser ute og være i opposisjon. Ved å ta endringer inn over seg får de mulighet til å gjøre translasjoner, og dermed får både rektor og lærere benyttet sin transformative kapasitet.

Kapittel 7

Veiskillet skole – sterke team og smuldrende fellesskap

Veiskillet skole er en stor 1-10-skole med ett team med lærere og assistenter per klassetrinn. Alle team har en og en halv time teamtid i uken der både lærere og assistenter er til stede, samt en og en halv time teamtid per uke der bare lærerne er til stede. Kollegiet har i tillegg en og en halv time fellestid i uken.

Rektor Gerd har en svært omfattende pedagogisk bakgrunn, men har ikke undervisning i sin nåværende stilling. Hun har vært knyttet til skolen i noen få år når jeg gjør min undersøkelse, og hun har i tiden forut for min undersøkelse gjort store endringer i organiseringen.

7.1 Det profesjonelle fellesskapet ved Veiskillet skole

Fellesskap mellom elevene er et viktig satsningsområde ved skolen, og dette har ifølge erfarne lærere vært viktig i hele skolens historie. Rektor holder opp *tilpasset opplæring innenfor et sterkt fellesskap* som en visjon og et bakteppe for den nye organiseringen av skolen. Det er tydelig at arbeidet med fellesskapet er en sterk motivasjon både for rektor og for lærerne. Fellesskapstanken står sterkt ved skolen, både når det gjelder voksne imellom og blant elevene. Når lærerne snakker om forbedringer og utvikling, handler det som regel om det som skjer i fellesskap med kolleger. Rektor bygger dermed på elementer som er sterkt befestet i skolens tradisjon når hun ved starten av sitt arbeid ved skolen straks begynner å omorganisere med tanke på tilpasset undervisning. Bygging av sterke team er et av de viktigste virkemidlene for å få til dette.

7.1.1 Det viktige teamet

På Veiskillet skole står teamarbeidet meget sterkt både blant rektor og lærere. Teammøtene er relativt sterkt regulerte, blant annet gjennom at det kreves referat, at de har ordstyrer på omgang, at de har saksliste som ”skal prioriteres” og at de har nedfelt at møtetiden skal utnyttes fullt ut. Det at teamene har teamkoordinatorer forbundet med lederteamet, egne driftsmidler og eget ansvar for vikarer, kan også ses som et ledd i det å skape autonome team. Et annet element, som en av lærerne peker på, er at rektor stort sett gir muntlig tilbakemeldinger til den enkelte, mens hun oftest gir skriftlig tilbakemelding til teamene. Dette kan være et signal om at teamet blir sett på som den viktige enheten, mer enn den

enkelte lærer. Når rektor Gerd presenterer skolen og fremhever at lærerne er organisert i team, begrunner hun dette med at lærerne skal ha et fellesansvar for elevenes læring og utvikling. Hun peker på at det å bygge opp team som fungerer er en forutsetning for gjennomføring av fellesskapskolen. Også for lærerne ser teamarbeidets sterke stilling ut til å henge nært sammen med verdsettelsen av å ha et tett og nært samarbeid om de enkelte elevene som de har et felles ansvar for. Astrid sier følgende:

Astrid: Hvis man har et noenlunde likt elevsyn, så vil det være sånn at man lytter på hverandre. Hvis du klarer å få felles ansvar for elever, så ligger det i bunnen at man er til gjensidig støtte. Og det føler jeg virkelig. Jeg har aldri tenkt annerledes. Nei.

På Veiskillet skole er det mange som snakker om at de bruker mye tid på felles håndtering av elevene, og at det ikke handler om "mine", men om "våre" elever:

Karin: Vi snakker veldig mye på teamtiden vår, og vi bruker hverandre mye. Sånn at vi tenker ikke "min gruppe", men vi... det tror jeg er det vi kanskje bruker mye av tiden vår til; å snakke om elevene, og våre elever.

Astrid: Vi bruker veldig masse tid hvor vi retter felles oppmerksomhet mot en eller flere elever. Så jeg føler virkelig på vårt team, det har vi gjort hele tiden, at vi har... Vi har felles kunnskap om elevene, det er ikke noe "mine" og "dine".

Flere av lærerne bruker tilpasset opplæring og fellesskap som grunner til å arbeide i team, noe som er i tråd med rektors intensjoner. Teamarbeid settes også ofte opp som motsetning til individualisme, som slås ned på som noe som tilhører fortidens skole. Det er grunn til å tro at det er på dette grunnlaget rektor har lærerne med seg i det å legge til rette for et nært samarbeid på teamnivå.

Teamet er av stor betydning for mange lærere når det gjelder det å få støtte. For de fleste ser det ut til at man ikke trenger å søke støtte på teamet: Man får støtte, noe svaret fra Bjørn viser, når jeg spør ham om det hender at han søker støtte blant kolleger:

Bjørn: Nei, jeg syns jeg får støtte daglig av de jeg er sammen med, føler meg trygg på dem.

Støtte ser ut til å være innvevd i det daglige samarbeidet. For Vibeke ser støtte ut til å være ensbetydende med det å snakke sammen. Her er hennes svar på om hun søker støtte hos kollegene:

Vibeke: Jo, der er jo teamene – vi støtter jo og hjelper hverandre og prater sammen. Og jeg har ikke noen problemer med å gå og snakke med rektor hvis det er noe jeg har lyst til å ta opp. Med inspektør og... og andre som jeg kjenner godt, som jobber her.

Ja. Ser du på det som veldig nødvendig?

Vi prater jo mye på team da, og tar opp elever og snakker om dem. Det ser jeg som veldig nødvendig. Men sånn har det i grunnen vært veldig mye her. Det har vært en skole hvor man har snakket mye sammen. I hvert fall teamene jeg har jobbet på.

I kontrast til den kontinuerlige støtte som ligger i teamsamarbeidet, kan det virke som om rektors støtte er viktig først og fremst på spesifikke, formelle saker:

Er det noen situasjoner der dere har trengt støtte fra ledelsen, i foreldresaker?

Anne: I hvert fall råd, da. Så man ikke skal gjøre noe som er dumt. Støtte, jeg vet ikke jeg...
Råd går vel som støtte, det, gjør det ikke det?

Anne: Ja, for så vidt, etter hvert som du lurer på hva du svare på en permisjonssøknad, eller den type ting, da.

Mange trekker imidlertid frem det å gi støtte som en viktig lederoppgave. Anita kommer med et dobbelt budskap når hun her snakker om den innvirkning ledelsen har på motivasjonen hennes:

Anita: Ja. Den har alltid en innvirkning. Jeg har egentlig alltid syntes at jeg kunne ha snakket med de som har sittet i ledelsen. Uansett hvilken rektor som har vært på toppen, og uansett hvem som har stått i administrasjonen ellers så har jeg, føler jeg, hatt en grei kommunikasjon med dem. Men det er klart det har betydning hvem som er på toppen. Det har en stor betydning hvem som inspirerer, og det har stor betydning om en får tilbakemelding på det en gjør. Og det har stor betydning å bli hørt når en står i en sånn såpass travel, tøff lærerhverdag som det er. Så det har stor betydning med ledelsen, altså, det har det.

Her virker det som at ledelsen er av fundamental betydning for Anita når det gjelder det å få støtte. Da kan det virke motsigende når hun fortsetter med følgende:

Hva med lærerkollegiet? Har de – hvis du sammenligner betydningen deres...

Anita: Ja. Det er det en overlever på, for å si det sånn.

Ja.

Ja. Hvis du har et team rundt deg som fungerer, som du trives på, og at det ikke bare er faglig eller bare i forhold til jobben, men at du også trives litt sånn sammen med medmenneskene på teamet, så er det det du overlever på. Både i gode stunder og i de tunge, tøffe situasjonene. Det teamet som er tett sammen, som støtter hverandre, som gir både de positive og de negative tilbakemeldingene. Så for meg så har det all betydning.

Så det har mer betydning – lærerkollegiet da – enn ledelsen?

I perioder, da vi har hatt en ledelse som ikke har fungert, så er det teamet som har reddet i hvert fall meg. Og det vet jeg det er mange andre som sier også.

Anita begrunner teamets betydning kontra ledelsens betydning slik:

Anita: Selv om en leder er veldig medmenneskelig, så er det en eller annen funksjon i lederstillingen som gjør at du har distansert deg fra hverdagen, og dermed så har de et større problem enn teammedarbeiderne når det gjelder å sette seg inn i situasjonene, altså. Så teamet har nok litt større betydning.

Det ser ut til at det er helt essensielt for lærerne å få støtte fra noen som kjenner hverdagen deres, og de konkrete elevene og undervisningssituasjonene de står oppe i. Rektor gjør ikke det i samme grad som dem man er på team sammen med. Maria svarer følgende på spørsmål om hvem hun søker støtte hos:

Maria: Gjelder det elever, så blir det jo de du jobber sammen med på trinnet, som kjenner de samme elevene.

Hvis rektor ikke selv er nærværende, ser lærerne likevel ut til å være fornøyde når de kan søke støtte hos hverandre. Det ser ut til at rektor vinner legitimitet gjennom det å bygge opp sterke team hvis lærerne der kan skaffe seg støtte hos de andre lærerne. Noen av de uttrykte forventningene til rektor angående støtte kan dreie seg mindre om hva lærerne har behov for med hensyn til ledelse, enn om deres syn på hvordan en rektor ideelt sett *bør være*.

7.1.2 Rektor og lærernes ulike forståelser av fellesskap

Det kommer frem enkelte motforestillinger mot det tiltagende teamsamarbeidet hos lærerne. Flere peker på at det er blitt mindre samarbeid på tvers av team. En konkret følge av dette, som flere peker på, er at fagsamarbeidet blir skadelidende. En mindre konkret følge, som svært mange av lærerne snakker mye om, er at muligheten til et sosialt fellesskap utenom teamene er blitt mindre. Mange av de intervjuede lærerne peker på at det fellesskapet de har hatt ser ut til å være noe som for tiden står i fare for å smuldre bort. En av dem er Anita:

Anita: Ja – Det er mange ting jeg er fornøyd med her da... Det har frem til nå vært et sosialt fellesskap som har vært veldig godt å være i. Vi er mange som lurer på om det holder på og smuldrer, fordi hverdagene er så travle og så presset på tid da... Blant annet dette her at vi ikke lenger har noe – noen... har såpass romslig med tid til å møtes og... og snakke... uten at det er satt i en møtesetting, ikke sant. Det er nok et savn. Jeg tenker også noen ganger at litt av denne her – det fellesskapet som vi opplevde med å dra på – at alle på skolen dro ett sted på tur, at vi dro i fjæra, for eksempel, en dag i året, det har også smuldra litt... Skidagen ble jo gjort om her for noen få år siden – Alle dro til ett sted, ikke sant, og hadde et fellesskap, og de små traff de store og lærere møttes på kryss og tvers og – det spleiser sammen et miljø. Det har jeg satt veldig stor pris på da. Det er synd hvis det forsvinner.
(...)

Det syns jeg er tragisk. Altså, den uformelle biten, den har delvis forsvunnet. Sånn som jeg har det nå i år, med min arbeidssituasjon, så har jeg for eksempel en lunsjpause da jeg har mulighet til å gå og sette meg sammen med de andre lærerne. To dager er lunsjpausen – når de andre har lunsjpause så har jeg undervisning. De to andre dagene har jeg tilsyn med en funksjonshemmet elev. Og da har jeg ett friminutt igjen. Eller en pause igjen, og da – ringer det en telefon da, så er den lunsjpausen gått. Så det er uholdbart. Så jeg vet det er mange som snakker om at det er for travelt og at pausene har smuldret opp.

Det sosiale ser ut til å ha en stor verdi i seg selv hos mange av lærerne, men ser i tillegg ut til å være nært knyttet sammen med det faglige. Bjørn er en av dem som er eksplisitt når det gjelder dette:

Bjørn: Jeg vet ikke om jeg kan ta hele skolen sånn – der hvor det har blitt – jeg føler at vi... vi er et team som jobber for oss selv. Vi er knyttet til ungdomstrinnet, men... arbeidet foregår – samarbeidet foregår på teamnivå. Og... ja, hva er samarbeid – er det bare faglig samarbeid, eller er det den sosiale kontakten som du har i løpet av det daglige, og som ofte... hos lærere i hvert fall, har vært faglig preget også da? Ja... så er det blitt mindre av det ut over teamet.
(...)

Jeg syns da det at jeg vet ikke så mye om hva som foregår lenger nedover... Så noe mister vi jo der. Det blir mer sånne fag- altså sånn... faglig orientert, tror jeg, nå, enn det – Nei, det er litt vanskelig å uttrykke uten at jeg – at det blir feil... der da... Nei, ideer og tanker som folk – det folk gjør i 1. klasse kan lett brukes i 10. også, altså – pedagogiske tanker da – som er det som lider litt, syns jeg.

Flere av lærerne etterlyser mer erfaringsutveksling i kollegiet som helhet eller på storsteam (hvh. småskoletrinn, mellomtrinn, ungdomstrinn). Når jeg spør ungdomstrinnsteamet om det er det *sosiale* de savner, etter at Karin har sagt at hun savner mer fellesskap mellom voksenfolkene på skolen, svarer Karin følgende:

Karin: Ja, sosialt, men også det læringsmessige. Det å høre hva andre trinn driver med, det synes jeg er spennende. Altså, nå vet vi ikke...

Tone: Erfaringsutveksling.

Karin: Ja, erfaringsutveksling, med andre folk enn teamet også.

Odd: Ja, så er det et informasjonsrom som er borte, på en måte. Fordi at det tilflyter en del informasjon i sånne uformelle sammenhenger.

- Karin: Ja! Og læring.
Odd: Som du ellers må få et oppslag om, eller i en fredagspost, eller på en info på mandagstimene. Så den kontinuerlige, daglige om hva som skjer, det...
Karin: Ja, det er jo idebank det og.

I kontrast til dette, sier rektor Gerd følgende om erfaringsdeling:

- Gerd: I år har vi ikke gjort det så mye, men i fjor, for eksempel, så hadde vi fast erfaringsutveksling. (...) I år har vi ikke gjort det så mye. Hovedgrunnen der er at jeg ikke har syntes at det har vært så mye å erfaringsdele i år.
(...)
Jeg har ansatte her – som gjerne vil ha litt mer erfaringsdeling. Men det er på en type uforpliktende; ”Jeg lener meg tilbake og hører på hva andre gjør”. Det er ikke ut ifra ønske om at de skal lære å gjøre det.
(...)
Jeg ser at hvis man på 10. trinn presenterer for resten hvordan de jobber med organisering, så faller de ut på 1.-4. Det er ikke interessant, for de har på en måte ikke den fysiske organiseringen.

Det kan virke som at rektor Gerd har en oppfatning om at det forventes at det er hun som skal velge hva som skal erfaringsdeles, og når erfaringsdeling skal skje. Hun ser ikke ut til å tenke at lærerne selv skal kunne avgjøre hva de synes er verdt å erfaringsdele, eller at resultatene av erfaringsdeling ikke alltid kan forutses.

Et interessant moment i intervjuet med Lars, er at han først sier at de snakker mindre med hverandre i kollegiet enn hva han synes de burde. Deretter peker han på at de ikke har *behov for* å snakke så mye lengre. Her er det snakk om hovedtrinns møter som de har av og til, med rektor til stede:

- Lars: Og de møtene – jo da, der får jo ledelsen møtt – møtt oss og snakket en del da. Så det – men det også syns jeg er ganske lite i forhold til den skoletiden vi har. Det hadde vi mer av før, faktisk, av de møtene.
Ja. Mener du at dere skulle hatt mer – flere sånne møter eller?
Ja altså, nå er det klart vi – tidligere om årene så delte jo hovedtrinnene areal, nærmest. Vi var i nærheten av hverandre. Og da hadde det mye mening å snakke sammen også. Nå blir det kanskje – verdien er litt mindre, fordi at vi er jo veldig spredt, særlig mellomtrinnet. Vi er jo nomader over alt. Så... da har vi kanskje ikke de absolutt sterkeste behovet på... samtaler om det fysiske i hvert fall.

Det er en tvetydighet i det han uttrykker her. På den ene siden peker han på at de ikke har så stort behov for å prate sammen som før. På den andre siden uttrykker han at han mener at *de burde hatt* større behov for å prate med hverandre. Også følgende utsagn fra Terje gir det samme inntrykket. Også her er det snakk om hovedtrinns møtene:

- Terje: For det er mye vi kan samarbeide om, bare i forhold til matte, som er mitt fag og, som er litt med... bare det å få komplettert et matte-skap, et matte-rom eller noe sånn hjelpemiddel... Konkretiseringsutstyr, for eksempel. Samkjørt oss der. Bare sånne enkle, konkrete ting, som vi kan samarbeide om, i stedet for å sitte på hver vår haug og... ruge.

Her snakker han nedsettende om *det å ikke ha noe å samarbeide om*. Det virker som at han mener at det å ha noe å samarbeide om har en verdi i seg selv, og at det er et poeng å finne noe å samarbeide om. Rektor Gerd ser ikke ut til å se verdien av felles diskusjoner på tvers av team, som mange av lærerne etterlyser. Hun ser ut til å være svært opptatt av at det som

diskuteres, skal ha en tydelig, på forhånd klarlagt nytteverdi. Det er flere tegn på at lærere ved Veiskillet skole ikke setter et skarpt skille mellom det sosiale og det faglige, og mellom det formelle og det uformelle i samarbeidet. Rektor setter imidlertid et skarpere skille der enn mange av lærerne gjør. Hun sier for eksempel dette om lærernes samarbeid:

Gerd: Jeg ser ikke noe poeng i at man skal sitte og spise kake og ha et sosialt godt fellesskap i et teammøte. Det er et arbeidsmøte! Det er et arbeidsfellesskap! Og hvor de på en måte skal drøfte oppgaver, og bli enige om hvem skal løse oppgaven. Og det er en type arbeidsfordeling. Jeg legger veldig mye vekt på at teamene skal fungere. Men også der har jeg den holdningen at et team trenger ikke å være gode venner internt.

(...)

Og jeg er veldig bevisst på at jeg bygger ikke opp mitt sosiale fellesskap på en arbeidsplass. Jeg går aldri på de... lønningspilsen og julebordfester. Den type ting. (...) Så jeg har arbeidsfellesskap, innenfor ledelsen her, arbeidsfellesskap med en del her, men vi omgås ikke privat. I den forstand. Og det som også lå i det der, var at jeg gjør ikke noe for å tekkes medarbeidere, for å være vennlig eller sosial. Prøver å være rettferdig og fair.

Grunnen til at hun fremhever dette, kan være hensynet til mulige uheldige virkninger av uformelle relasjoner. Hun sier følgende om arbeidet i fellestiden, som mange lærere synes har blitt for formell, for lite spontan og for mye preget av ren informasjon:

Gerd: Noen synes det er helt ok på den måten, mens noen har lyst til å sitte der og drøvtygge og diskutere på små ting; om vi skal ha mer utetid, mindre utetid, eller hva det måtte være. Eller orden på biblioteket, så de vil nok... sitte der og ha en sånn dialog... drøftings... det tror jeg kanskje noen ville like. Fordi jeg tror at klubben har jobbet dårlig, så de har lite...

Ja? Synes du ikke de skal bruke tiden på sånt?

Neh! Ikke i det hele tatt, for da må det være... hvis vi skal diskutere biblioteket, så må det gjøres seriøst, med utgangspunkt i at vi skal komme frem til noe. Vi skal ikke sitte og diletterprate skit. Eh... det så jeg før jeg kom hit, så var fellestid en type sosial samling hvor noen gutter satt ved et bord, og det var røpning, og de slengte skitt til hverandre, og... spøkefullt når noen kommenterte, og alt det der, brukte tid på det. Og det så jeg også den perioden jeg var sykemeldt... da så jeg hvordan... jeg fikk melding om det, at de gikk tilbake til den gamle måten å gjøre det på. Altså, useriøsiteten. Jeg vil ikke bruke tid til sånne ting hvis det ikke skal ha en nytteverdi.

Rektor Gerd ser ikke ut til å være på linje med majoriteten av lærerne, som etterlyser både mer sosialt fellesskap og større muligheter for bruk av uformelle møteplasser. Noen av lærerne peker på at de savner muligheten til å diskutere temaer som dukker opp *der og da*. Rektor ser derimot ut til å være opptatt av effektiv bruk av tid, og at man alltid skal diskutere med henblikk på det å *komme frem til noe*. Hun er opptatt av at man skal holde seg til sakslistene, og at man skal vite på forhånd hva som skal diskuteres. Hun sier at fellestid har en tendens til å *utarte seg* hvis hun ikke er der:

Gerd: Og jeg ser det også – og det viser også at jeg er en sterk leder – at når jeg ikke er her, så må vi forberede fellestiden veldig nøye. Ellers så utarter den på en måte igjen. Så hvis det er viktige ting, så tas det ikke opp uten at jeg er her. Så jeg er nok en sterk styrende faktor, ja. Det er min tid! Det er leders tid, opp imot personalet.

Gerd ser imidlertid verdien av fellesskap og det å støtte hverandre:

Gerd: Men det er veldig viktig at man trives sammen, langt på vei, at de kan ha et fellesskap. At en som er ute og kjører følelsesmessig, helsemessig, på noen måte, kan få oppbacking. En lærer som på en måte har abortert, er nedfor eller er skilt, de skal kunne komme... hvis de ikke har et fellesskap med noen, så kan

det bli lange sykemeldinger av det, så akkurat det er veldig viktig, at de på en måte har et sånt... arbeidsmiljø, der de ikke trenger å være bestevenner, men der de kan dele bekymringer... litt, da!

Dette viser at hun ikke har til hensikt å bryte ned muligheten lærerne har for å støtte hverandre, men at hun er ute etter å unngå de mulige negative følgene av en uformell omgangstone i personalet. Hun ønsker å fremme saklighet, noe som vil kunne komme fellesskapet til gode. Det kan imidlertid hende at hun drar det for langt ut til den andre siden, og legger lokk på det sosiale fellesskapet. Dette er en balansegang. Problemet kan være at hun har et ensidig negativt utgangspunkt, der hun ønsker å endre det hun ser på som negativt, fremfor å bygge på det som kan være positivt i det sosiale og uformelle, og det som ikke har umiddelbar nytteverdi.

7.2 Veiskillet skole i lys av samfunnskonteksten

Hvordan bidrar elementer som har med skolens forhold til omgivelsene å gjøre, til interaksjonen mellom rektor og lærere, og til konstruksjonen av rektors rolle ved Veiskillet skole?

Utgangspunktet for arbeidet til rektor Gerd ser i stor grad ut til å være det å skape forbedringer for elevene, og å få bukt med det hun oppfatter som negative elementer i skolen generelt. Hun baserer dette i stor grad på egen erfaring med skolevirkeligheten fra sin tid som lærer:

Gerd: Jeg ville gjøre hverdagen bedre for eleven, jeg. Jeg har sett veldig mye, og jeg ville... jeg ville få slutt på privatiseringen hos enkeltlærere. Jeg ville få slutt på den systematiske mobbingen som en del lærere gjorde mot elever, i form av sarkasme. Jeg ville være sikker på at barn som er skitne på fingrene og ustelte også får et verdig liv på skolen. Jeg ville simpelthen gjøre... jeg skjønnte det at alt det gode jeg og teamet mitt gjorde opp imot et arbeidslag i sin tid, hvis jeg skulle komme videre med det, så nyttet det ikke at jeg ventet i tre år og begynte på et nytt trinn. For da måtte jeg på en måte på nivået over og tilrettelegge rammevilkårene, slik at en hel skole blir sånn.

Vi ser at rektor Gerd har sterke visjoner om å skape en bedre skole for alle elevene. Dette gjør at hun ønsker å få endringer raskt ut i livet, og at hun fremstår som handlekraftig. Enkelte lærere roser rektor for hennes evne til å initiere skoleutvikling, og for at hun ”har nese for å fange opp signaler”.

Et interessant trekk ved rektors måte å forholde seg til skoleutvikling på, er at hun fremhever skillet mellom mikronivået og makronivået, og at man må kunne *distansere seg fra mikronivået* for å kunne drive skoleutvikling:

Gerd: Skal du kunne lede en skole, så må du på en måte være løftet litt fra hverdagsnaget med... med det daglige; knytte skolisser og alt sånt. Skal du kunne fange inn utviklingstrender i tiden og være det bærende i utviklingsarbeid, så kan du ikke samtidig også greie å engasjere deg i daglig undervisning. Det går ikke an.
Er det fordi det blir for mye...

Du drukner i hverdagstrivialiteter! Noen på en skole må på en måte løftes over hverdagstrivialitetene. (...) Du kan ikke være opptatt av å skulle tilrettelegge undervisningsopplegg eller den type ting, det går ikke an. Ikke samtidig med at du skal lede.

Ja? Er det fordi at enkeltelevne tar så mye energi...? Eller fokus...?

Nei! Du mister fokus som leder. Mitt fokus som leder er på en måte å utvikle, å ha pedagogisk oversikt. Hvis du ikke har på en måte en fristilling fra enkeltrinns, enkeltundervisningsopplegg, så... du blir oppslukt av hverdagsplanlegging på et sånn mikronivå, mens en leder må ha et makroperspektiv.

Det ser ut til at Gerd er trygg på sin evne til å ha både et mikroperspektiv og et makroperspektiv, men ser ikke ut til å tro at lærerne kan ha begge deler. Samtidig er hun veldig opptatt av at det er hun som skal være i stand til å definere hvor de *skal*, og at hun som leder har en utfordrende oppgave i det å vite hvor de *er* for å kunne vite hvor de skal gå:

Gerd: Men det er krevende, for du tjener på en måte to hester. Da skal du være veldig arbeidsvillig og være veldig arbeidssterk hvis du skal greie å ha god kontakt med hva som skjer i... rører seg *der nede*. Samtidig som du skal følge med på hva som rører seg *der oppe*. Og så skal du være kjapp til å dra beslutninger, på en måte, "det rører seg noe der, situasjonen min er sånn", og så kan du kjøre den prosessen, da, på tre år, hvor dette er status hos oss i dag, hvor skal vi, hva skal til for å komme dit? De endrings... ja, handlingsplanene, ikke sant. Det er en lang prosess. Det er mye bedre på en måte å kunne komme med et forslag med en gang, og ta utgangspunkt i det. Men da skal rektor kjenne til; hvor er vi? Og ha veldig klare tanker på; hvor vil vi? Og også være veldig bevisst på; vil jeg det som han Børge Brende vil? Eller han Øystein Djupedal? Eller Kristin Clemet³⁹, for den saks skyld? Hvis jeg ikke vil det, hva slags veier har jeg til å gå utenom da? Da må jeg argumentere med... på andre måter. Ja!

Gerd ser ikke ut til å ha så sterk tro på lærernes evne til å kunne drive utviklingsarbeid på eget initiativ, men peker på hvordan hun legger forholdene til rette for at utviklingsarbeid kan skje. Her svarer hun på mitt spørsmål om det er hun eller lærerne som kommer med utviklingsideer:

Gerd: Hvis jeg skal være helt ærlig... Vi har jo jobbet mye med utvikling her. Vi har jo vært forsøksskole og alt det der, og det er greit nok å kalle det utviklingsarbeid, selv om jeg ønsker at det skal være hverdagsarbeid. Det kom fra meg. Ut fra det at jeg på en måte hadde klar nok hjerne og ikke var nedslyttet. Så... Jeg synes nok kanskje – og det har jeg sagt før – at det som lærerne gjør er langt på vei på mikroplanet, så det er lite av det som kommer... som kommer fra lærerne som på en måte kan graderes som stort utviklingsarbeid. Men det jeg kan si, er at jeg kan plukke opp tanker, som kan omsettes på en måte i større utviklingsarbeid. Men det som er spesielt her, det er at når vi på en måte tenker på at ungdomstrinnet skal gå nye veier, da tar lærerne den ballen, og jeg er veldig handlekraftig og tilrettelegger rammene for den type utviklingsarbeid. Så hvor det ene starter og det andre slutter, det vet jeg faktisk ikke. Men jeg må vel være ærlig og si at jeg har jo noen klare mål på hvor vi skal være, og hvor vi skal gå. Og snakker mye om det, og det kommer input på hva skal vi gjøre for å få til det... Men jeg skyr som pesten sånn klassifisert utviklingsarbeid hvor vi går inn i nettverk og prosjekter og den type ting, det skyr jeg! Det koster mye energi, og kommer lite ut av.

Gerds forståelse av sitt eget ansvar for å skissere hvordan praksis ved skolen skal være, får konkrete følger for lærerne. Anne sier følgende om rektors håndtering av en situasjon der rektor selv var vikar inne på deres trinn:

Anne: Vi har hatt rektor inn som vikar, da, en gang i år, det er ikke så lenge siden. Hun har omtrent ikke vært inne i landskapet i det hele tatt. Så kommer hun inn som vikar der omtrent halve trinnet er fraværende, og man må gjøre om på både det ene og det andre, så... har hun sin egen oppfatning av det meste, som kanskje ikke stemmer med hverdagen vår i det hele tatt, ikke sant. Og så skal hun da begynne å gjøre

³⁹ Her viser hun til en rekke ministre på utdanningsområdet i Norge.

slike brannslukkingsgrep ut ifra det, uten å ha en dialog eller samtale nødvendigvis om det, og det synes jeg blir veldig feil, da.

Dette kan være på å understreke hvordan rektor både tillegger seg selv ansvar for å ha oversikt over det som skjer i praksisfeltet, og på å definere hvordan ting bør være.

Samtidig med at rektor Gerd mener at det er hun som er i stand til å definere utviklingsretningen ved skolen, ser hun ut til å være i opposisjon til svært mye rundt skolen og arbeider for å stenge ute en del påvirkningskanaler. Hennes eksterne opposisjon er dermed et vesentlig aspekt i hennes handlinger som rektor. Hun er også i opposisjon internt; til lærerne – til det hun ser på som negative trekk ved lærerne som gruppe, og til enkeltlærere som hun ser på som uegnede for yrket. Hun ser altså ut til å være relativt sterkt styrt av sin opposisjon, både sin eksterne og sin interne opposisjon, i sine handlinger.

7.2.1 Rektors intensjon om å skape større bevissthet hos lærerne

Rektor har gitt større administrative oppgaver til teamene og lærerne, og sier i intervjuet at dette er gjort med den hensikt å bevisstgjøre dem. Dette bygger hun på egne negative erfaringer fra sin fortid som lærer, der hun selv savnet informasjon om de administrative rammene rundt arbeidet. Hun sier at det er viktig at ”læreren er innforstått med grunnlagsmaterialet for planlegging”. Når jeg deretter spør henne om hun synes lærerne er for lite bevisste på rammene omkring skolen, svarer hun som følger:

Gerd: Nei... De er ikke for lite bevisste. De prøver så godt de kan å sette seg inn i det, men det som jeg tror – og som jeg også startet med her – jeg tror de er så druknet i hverdagen. (...) Jeg synes egentlig at de er ganske godt informert, og jeg har stor forståelse for at de kanskje ikke er så godt informert som jeg hadde håpet da. For det... det tar tid å forstå det her.

Gerd uttaler følgende om lærernes mangel på motmakt til visse elementer i Kunnskapsløftet:

Gerd: Jeg skulle på en måte ønsket at lærerne generelt hadde et virkelig opprør, de som står og ser på hva som skjer med en del av de ungene her. At de ikke tydelig har sagt ifra. Jeg har sagt ifra så godt jeg kan. Men... men jeg er jo bare en rabulist, holdt jeg på å si, og da måtte det virkelig motopprør til... Og det jeg også ser her på skolen – som... jeg synes er helt spesielt, da – det er at hver aksjon utløser jo en... en reaksjon, holdt jeg på å si. En sånn antagonistene utløses, ikke sant. Men de har vært nesten for positive til utviklingsarbeid. Det er det helt spesielt! Det er ikke jeg som sier at de skal rive vegger, det ber de om å få gjøre.

Det hun sier her, viser at hun savner større grad av opposisjon hos lærerne. Hun ser ut til å mene at lærerne burde være mer kritiske til påvirkning utenfra, og at hun ikke synes bare godt om det at lærerne er positive til utviklingsarbeid.

Gerd sier videre om begrunnelsene for å skape større bevissthet omkring administrative og systemorienterte krav blant lærerne:

Gerd: Det som er helt klart, er at jo flere i personalet som ser på en måte at vi må tenke litt annerledes når vi sitter i administrasjonen, jo lettere kan arbeidet gå. Og det sier de, for jeg har veldig bevisst... jeg har

jevnt over hatt en syk i administrasjonen. Der jeg helt bevisst er... innleid en vanlig lærer inni en mindre administrativ stilling her. Og det er kanskje bortimot 6 stk av personalet som har vært inni den rollen. Og alle sammen på en måte sier at de ante ikke at de måtte tenke så annerledes, at de måtte se ting i fra en så annen verden her inne. Så de har lært veldig mye på... Men det som er viktig for meg, er at de har brakt det ut igjen også, veldig mange av dem sitter som teamkoordinatorer, så de på en måte viser en annen forståelse. Og det er utrolig viktig at de har den innsikten. Men vi kan ikke tenke likt.

Hva konkret tenker du på da, hva har de fått mer innsikt i?

Sånne ting som for eksempel at de krever å få vikar for den minste lille skit. Da begynner de på en måte å forstå at det er ikke bare å si klokka åtte, at kvart over åtte må jeg ha en vikar. De skjønner på en måte at det er viktig at de gir melding tidligere. De ser for eksempel at det er ikke bare å hyle og si at nå er den gutten så vanskelig at de er nødt til å få hjelp til ham. De ser på en måte at det er en forvaltningsvei som må gås.

Det er en ambivalens i det rektor uttrykker her. På den ene siden ønsker hun å gjøre lærerne mer bevisste på administrative og systemorienterte krav, på den andre siden sier hun at hun forstår at de ikke kan være så bevisste midt oppe i "hverdagstrivialitetene". I kontrast til det rektor sier, uttrykker en av teamkoordinatorene følgende om de oppgavene de har fått tilført:

Anita: Jeg stiller spørsmål ved en del av oppgavene, blant annet å holde regnskap og oversikt over vikarer, som jeg mener er en slags tredobbel bokføring som foregår. Og jeg kan ikke forstå hensikten i den forstand at vi sparer noe på det. Og det – det er jo noen økonomiske spørsmål i det hele her, oppi alt... Det er en i administrasjonen som sitter med oversikt over vikarer, som skaffer vikarer, som innhenter opplysninger fra oss om behovet for vikarer... Men vi skal også sitte og føre et regnskap som vi skal etterpå levere til gjennomsyn og dobbeltregnskap hos den i administrasjonen, og så skal det over til kontordama etter der igjen. Så det er tre bokføringer på det. Jeg skjønner ikke at det er hensiktsmessig.

Ja, hva tror du er intensjonen da, med det?

Intensjonen er at vi skal bli opplært til å ta ansvar og vurdere hva vi bruker pengene til og ikke. Og det er klart at det skjer til en viss grad, men... for vi blir jo – altså vi har blitt veldig bevisst på hva vi velger av vikarbehov og ikke, og hva vi melder at vi har behov for. Men... allikevel så er det ei tredobbel bokføring. Vi kunne ha greid det ansvaret om vi ikke satt og hadde en oversikt på det. Og det – hun som fører regnskapet i administrasjonen er helt enig da. Hun ser denne her doble-

Ja. Så du er enig i det mange sier at det har blitt mer byråkratisering av...

Ja. Det syns jeg. Ja.

Syns du at det går utover noe – altså at det tar tid fra noe eller – som en kunne ha brukt på noe annet?

Ja, det er klart det tar tid! Det tar tid å sitte og være nøye med et regnskap som du skal levere fra deg og vite at du har gjort skikkelig. Og det er ganske mye penger det er snakk om, så det tar tid, hvis en skal gjøre det ordentlig.

Det er tydelig at rektor og lærerne ikke har samme forståelse for verdien av bevisstgjøringen og ansvarliggjøringen. Anita mener at det ikke er lærernes oppgave å ha så mye administrativt ansvar. Hun ser ikke at bevisstgjøringen har så stor verdi som det rektor mener den har.

Rektor ved Veiskillet skole baserer sin rektorgjærning i stor grad på både ekstern opposisjon og på opposisjon til lærere, men blant lærerne er det en rekke uklarheter omkring rektors intensjoner. Det ser ut til at rektor ønsker å trigge lærernes opposisjon, men det at hun ikke gjør dette på en tydelig, eksplisitt måte, og ikke tar lærerne med i en dialog rundt intensjonene, ser ut til å avle mistillit til rektor hos en stor del av lærerne. Det kommer tydelig frem i datamaterialet at de lærerne som forstår rektors opposisjon, har større tillit til henne enn hva de som ikke forstår den har.

7.2.2 Lærernes ønske om et positivt utgangspunkt for skoleutvikling

Mange av lærerne uttrykker misnøye angående skoleutviklingsarbeidet ved skolen. Flere av lærerne peker på at det mangler oppfølging og evaluering av utviklingsprosjekter. Flere etterspør mer tid og rom for erfaringsutveksling på tvers av team, og enkelte uttrykker et ønske om større anledning til å få impulser utenfra i form av kurs eller innleide forelesere. Følgende ordveksling mellom lærere på ungdomstrinnet er illustrerende for lærernes sterke ønske om utvikling:

- Karin: Det er artig... vi vil jo utvikle oss. Så det er jo en motivasjon i seg selv.
Odd: Det er jo sånn bestandig, hvis vi har vært på et seminar, så er vi villige til å hoppe på sjøen, vet du, for å få det til!
Karin: Ja, ja, ja! For å prøve!
Latter
Odd: Så det er ikke der det ligger. Det er ikke viljen det skorter på, men...
Karin: Nei!
Odd: Det er litt i... oppfølging, og det er litt å ha tid til å reflektere rundt det, og... Og det blir... hverdagen er ikke sånn.

Det er få utsagn fra lærerne ved Veiskillet skole som tilsier opposisjon til ytre påvirkningskrefter, og de få utsagnene som kommer i den retning er svært moderate. Samtlige av de intervjuede lærerne uttrykker en positiv innstilling til det å ta imot impulser utenfra, og de fleste tilkjennegir et savn enten etter det å hente inn eksterne forelesere, reise på kurs og skolebesøk eller på andre måter få flere ideer til utviklingstiltak. I kontrast til dette sier rektor følgende om det å hyre inn folk utenfra:

- Gerd: De rektorene som er ute og kjører, det er de som må leie inn pedagogiske folk for å fortelle dem hva de skal tenke...

Dette viser at rektor ikke er på linje med mange av lærerne i forståelsen av hvordan de skal ta inn impulser utenfra, og hvem som skal skissere utvikling.

Det er også svært lite intern opposisjon å spore blant lærerne; de fremhever positive sider fremfor negative sider både ved lærerkolleger og ved rektor. Når de etterlyser mer erfaringsutveksling mellom lærerne på tvers av team, er det først og fremst for å dele positive erfaringer. Flere uttrykker også et ønske om større fokus på det som går bra fra ledelsen side. Teamet fra barnetrinnet sier følgende om møtene på storsteam (1.- 4. trinn), som rektor leder:

- Lene: Vi rekker på en måte aldri å ta opp det som vi synes er bra. 1. klassen har etterlyst begge gangene vi har hatt møte at de synes at ting fungerer bra inne hos oss, og at de gjerne ville ha hatt mer tilbakemelding om hva er det vi gjør som vi synes fungerer, men vi rekker aldri å komme dit for det så mye som alle føler er galt, eller som alle vil ta opp som ikke er så bra. Så vi rekker aldri å komme til det som kanskje er positivt.
Så du synes det blir for negativt, rett og slett?
Lene: Ikke for negativt, men det hadde vært greit å ha hatt med litt av det som er positivt også.
Katrine: M-m.
Tor: Jeg synes at vi kunne ha tatt opp også det med "hva er bra". Definere hva som er bra, og "hvordan ønsker vi å ha det når vi har det bra? Er det nødvendigvis sånn som vi jobber? Skal vi være mal for de andre trinnene? Er det nødvendigvis noe å gå etter?"

Anne: Nei, det... Det er det å få ideer, igjen, da.
Tor: Det var nettopp det!
Anne: Om det kan fungere for dem eller ikke, det...
Tor: Der mener jeg at der kunne virkelig ledelsen ha vært inne, for de har jo tross alt noen tanker om det selv. Så kunne de ha sådd tankene, og så kunne vi ha diskutert rundt det.

Også Lars etterlyser mer fokus på det positive:

Lars: Jeg tror at ledelse handler om å gi respons og motivere og gi tilbakemelding. Det kan være både positive og negative. Jeg tror – hvis det ikke blir noe særlig respons eller blir mest fokus på det som ikke fungerer – og det er jo lettest å si fra om det, kanskje – så tror jeg det blir en sånn demotivasjon, kan du si. Det tror jeg nok vil – både for meg og flere.
Ja. Respons, ja. Altså hva – akkurat hva er det du føler du mangler respons på da? Kan du si noe om det?
Nei, det er vel de gangene du – altså både de gangene du har gjort store krafttak med prosjekter og sånn, som er synlig for skolen og kanskje gir... veldig sånn åpent ut... Det mangler. Men kanskje litt i hverdagen også... Og kanskje en føler den mangelen av positiv respons sterkest når en får det negative. Ikke sant – en får negativ respons på småting som en kanskje kunne ha rettet på, og så er det ingen ting om det – kanskje det en syns en gjør... av og til veldig bra.

Mens jeg gjennomførte mine observasjoner ved Veiskillet skole, ble det foretatt ekstern vurdering fra kommunen, og mitt klare inntrykk var at det var en stor åpenhet og imøtekommenhet til ekstern vurdering fra lærernes side. I utgangspunktet var de svært positive til det å bli vurdert utenfra, og fokuserte på de mulighetene som lå der med tanke på forbedringer av egen praksis. Rektor var på sin side svært kritisk til den eksterne vurderingen, noe som kom frem både under intervjuet og uttalelser under observasjonen. Hun sa at hun ønsket å skape større bevissthet omkring ekstern vurdering blant lærerne, og hun svarer følgende når jeg i forbindelse med dette spør om hun synes lærerne er for lite bevisste på eksterne krav:

Gerd: Ja. Det er... de er veldig bevisstløse til tider, altså! Og det handler nok en gang om at de går inn i sin lille glassboble for å undervise på ett eller annet type trinn. Og de går på en autopilot, og det er endringer der... de er livredde for nasjonale prøver, elevinspektørene, en rekke sanne ting, så det er... Og jeg er hellig sikker på at de gjør en kjempegod jobb, og jeg er dritnervøs for at noen utenfor skal se på at de har gjort... at ting ikke var godt. Så de tar seg selv veldig høytidelig. Og de er redd for eksterne krav i den forstand... og vi er flinke til å finne unnskyldninger, for eksempel ekstern vurdering på lesekartlegging på et trinn her... Så er vi forutbestemt å få elendig resultat. Samme hvor godt vi jobber! Men en god del av det dårlige resultatet skyldes jo manglende... innsats hos oss, vil jeg tro. Men det er veldig bekvemt da, å på en måte skyve ut resultat, da, med bakgrunn i den spesielle barnegruppen. Men det er nå rart at vi har det hvert år, da! Men det er nå så. Så... eksterne krav, jeg har nå kanskje dempet ned litt... litt det, for det de tenner på, det når man kommer med utilbørlige krav fra rådmannen, eller hva det nå måtte være. De stiller ikke så store spørsmålsteget ved nasjonale føringer. Så jeg... det er også ganske avslappet, for de vet det at hvis er utilbørlige ting fra rådmannen, så vet de at deres rektor vil si ifra.

Mitt klare inntrykk er at lærerne ikke var redde for vurderingene, og slett ikke tok seg selv høytidelig. Kanskje prøver rektor å skape engstelse som en del av bevisstgjøringen, eller at hun overeksponerer denne siden hos lærerne for å underbygge sitt eget forhold til omverdenen. Når hun avslutter uttalelsen med at lærerne vet at hun som rektor sier ifra, vitner

det om at hun ser på det å beskytte lærerne mot negative krefter utenfra som en del av hennes ansvar.

Selv om rektor var kritisk til den eksterne vurderingen, ser det ikke ut til at alle lærerne tolket dette dit hen at rektor var på deres side. Jeg var til stede på møtet der de gikk igjennom rapporten fra den eksterne vurderingen, og jeg oppfattet at rektors strategi var at hun ønsket å mobilisere motstand mot vurderingen og et forsvar av skolen blant lærerne. Jeg forstod rektors ironiseringer og frustrerte utsagn om det som stod i rapporten, som var preget av et spinkelt vurderingsgrunnlag, manglende øyne for helhetlig sammenhenger og dermed feilslutninger angående det som observatørene hadde sett. Etter observasjonene og samtaler med lærerne visste jeg at også lærerne var kritiske til mangelen på grundighet i observatørens arbeid. Derfor ble jeg overrasket da jeg under det ene gruppeintervjuet pratet med en av lærerne (Anne) som hadde vært på dette møtet:

Anne: Og så var det veldig sånn... vi satt og gikk gjennom den rapporten, for det var jeg med på, da liksom sånn punkt for punkt, da. Så hadde ledelsen sine klare holdepunkter om hvem det kunne være som gjorde sånne ting. Og så haket hun av det som på en måte ikke var positivt. Og på en måte hang det på den og den personen, da. Og det synes jeg ble veldig feil.

(...)

Tor: Det er sånn krisemaksimering...

(...)

Anne: "Det må være han", og "Hvis han sier sånn, så må ikke dere legge dere opp i det", liksom... og sånn, det var veldig sånn der.

Tor: Da har man på en måte lagt agendaen for møtene og, da. I tillegg til at her skal man ta opp... ta opp de punktene med rød strek under, og så skal man komme til bunns i det. Jeg vet ikke jeg... om det var det som var egentlig... baktanken med det hele. Egentlig burde det jo ha vært vekst... ha tenkt vekst til oss alle sammen. "Dette kan dere gjøre bedre", ja, jo da. Absolutt. Vi kan gjøre masse bedre vi, men det spørs jo på hvilken måte det blir sagt.

Det disse lærerne er opptatt av, er det de oppfatter som rektors ønske å forfølge de lærerne som var "hengt ut". Tor gir kanskje i det siste utsagnet noe av svaret på hvorfor lærerne ikke omfavnet rektors opposisjon til den eksterne vurderingen: Lærerne ønsker ekstern vurdering, og ønsker dermed ikke å være i opposisjon i utgangspunktet. De ønsker å ta tak i vekstmulighetene i vurderingen, og i rapporten. Det rektor gjør, ved å være negativ til vurderingen i utgangspunktet, og å prøve å trigge lærernes motstand, gjør at hun støter lærerne fra seg i stedet for å få dem på sin side i sin opposisjon til vurderingen. I tillegg til å være i opposisjon til ekstern vurdering, er rektor som vist også i opposisjon til lærerne, og har stadig fokus på å forbedre negative sider fremfor å bygge på de positive sidene. Når hun går igjennom rapporten fra den eksterne vurderingen, er dette på bakgrunn både i opposisjon til vurderingen og med bakgrunn i sin opposisjon til lærerne. Hun legger altså ikke sin opposisjon til lærerne fra seg, selv om hun er negativ innstilt til den eksterne vurderingen, og dette reagerer lærerne på. De ser ut til å mene at rektor skal være på deres side – ikke først og

fremst for å opponere mot eksterne vurdering, men for å kunne bruke den eksterne vurderingen positivt.

Under min datainnsamling ved Veiskillet skole, satte rektor i gang et arbeid med utarbeidelse av fokusområder. Her skulle de komme frem til noe som de skulle *arbeide for å bli bedre på*: Ett fokusområde for den enkelte elev og lærer, ett for hvert arbeidslag (elever og lærere tilhørende ett trinn), ett for hvert lærerteam og ett for hele skolen samlet. Denne satsningen ble presentert i fellestid og arbeidet noe med denne ene gangen, og lærerne ble deretter satt til å jobbe videre med det i hvert enkelt team. Arbeidet med fokusområdene ble satt i gang etter flere eksterne vurderinger, blant annet Elevinspektørene, samt i medarbeiderundersøkelsen fra året før. Rektor brukte slagordet ”Vi er gode, men vi kan bli bedre” i dette arbeidet, som hun ikke så ut til å makte å få lærerne så veldig engasjerte i. Fokusområdene skulle fylles inn i et skjema som rektor hadde utarbeidet, og de fikk en tidsfrist til å levere det inn. Ved fristens utløp var det svært få som hadde levert, og mitt klare inntrykk var at det hele ble møtt med likegyldighet fra lærernes side. Da jeg spurte dem om fokusområdene under intervjuene, var det få av lærerne som i det hele tatt husket hva det var snakk om. Astrid sier følgende om dette arbeidet:

Astrid: Jeg har hatt et litt fjernt forhold til det. Jeg synes nok det er... det er greit. Men det har engasjert meg lite.

(...)

Ja. Inntrykket mitt er jo at det har engasjert ganske lite, over hele linja?

M-m.

Hva tror du er årsakene til det, da?

Nei, det vet jeg ikke. Når det gjelder vurderingen, den eksterne vurderingen og sånn, så tror jeg... Det har også engasjert meg lite, og det har ikke fått spesielt hederlig omtale på skolen. Ganske noktern, men det har også vært litt sånn... Jo da! Litt nedlatende, kanskje. Litt nedlatende. Og det vil jeg ikke ha sagt er uten grunn, altså. Av og til har det kommet ut sånn at jeg tenker ”OJ!”. Men det har og engasjert meg lite.

Men den eksterne vurderingen, den er jo initiert...

Utenfra! Ja. Men det har jo sammenheng med hva blir det satt fingeren på, og hva skal man velge som fokusområde. Det har engasjert meg lite, det er det jeg kan si. Og der jeg føler... at jeg selv har litt å hente, det er det med elevmedvirkning.

Ja. Så du synes at... eller tror du at du er på linje med lærerkollegene dine i det at det har engasjert deg lite?

Jeg tror det, men jeg har ikke gått rundt og sagt at ”det har engasjert meg lite, hvordan er det med deg?”, men jeg tror det, det er den følelsen jeg har. At det kanskje er noe man har valgt ut og gjort fordi man skulle.

Intervjuet med ungdomstrinnsteamet bekrefter også mangelen på engasjement:

Karin: Men så... hvor er vi nå?

Odd: Hvor er vi nå, ja?

Tone: M-m!

Karin: Husker vi det, liksom?

Odd: Vi vet jo knapt hva det var snakk om.

Karin: Ja!

Tone: M-m.

Bente: Ja.

Karin: Så der er vel noe av den... det der med å holde det varmt.
 Odd: Ja, kanskje...
 Karin: Gjør vi det?
 Odd: ... grunnlagsarbeidet må være grundigere, tror jeg.
 Karin: Ja.
 Odd: ... for du må ha en basis å stå på, du må vite hvorfor du velger et område. Og ikke bare plukke ett som ser bra ut.
 Karin: Nei!
 Odd: Og så må det bestemmes, og så må det følges opp.
 Karin: Ja.
 Odd: Og en må velge konkrete mål for hvordan det skal følges opp, og. Ikke bare si at "nå skal vi bli bedre på..."
 Tone: Skikk og bruk, for eksempel
 Odd: ... på samarbeid med heimen.
 Karin: Det må jo være en plan for hvordan gjør vi dette?
 Odd: Hva gjør vi konkret?
 Karin: Og nedpå, nederst på gress... ja.
 Odd: ... for å bli bedre? Og den biten er ikke der enda.

Arbeidet med fokusområdene virket helt klart lite bevisstgjort hos lærerne, og de var også jevnt over lite bevisste på hvorfor de selv var så lite engasjerte. På spørsmål om hvorfor engasjementet var så svakt, fikk jeg mange ulike svar. Da jeg spurte dem videre, kom det imidlertid frem at de aller fleste hadde oppfattet at utgangspunktet for fokusområdene var evalueringen fra Elevinspektørene og andre eksterne vurderinger. Det er interessant at lærerne ikke ser ut til å være i opposisjon til ekstern vurdering i utgangspunktet, heller tvert imot. Dette kan indikere at det var fremgangsmåten til rektor som skapte motstand. Rektor la ikke selv frem denne satsningen for lærerne, men fikk en av inspektørene til å gjøre det i stedet – under klar instruksjon fra rektor. Rektor Gerd sier følgende om dette valget:

Gerd: Ja, det var Bjørg som la det frem, fordi... og jeg fikk voldsom kritikk på at jeg lesset på dem alt det negative. Det gjorde jeg litt bevisst. For det at... en... det var kanskje stygt gjort, og jeg burde ha gjort det selv og, men... Egentlig så er det også til tider en sånn selvtrettferdig; "Vi er så god" – tone her, på en del av personalet. Så jeg... jeg har ikke noen skrupler med å lesse på dem, da, tenker på det store flaket med alt det vi var blitt dårligere på... enn andre. Jeg skal fortelle deg det satte i gang en diskusjon! Gjorde det!

Kanskje mener Gerd at hun har lyktes i å skape bevissthet hos lærerne her, når hun sier at det skapte diskusjon. Gerd hadde rett i at lærerne var provoserte, men kanskje av en annen grunn enn det hun trodde. Lærerne var ikke veldig provoserte over selve undersøkelsen, men måten resultatene fra undersøkelsen ble håndtert på fra ledelsens side. Anita var en av dem som uttrykte mest frustrasjon:

Anita: Og jeg var skikkelig provosert. Jeg var –
Men hva var det som provoserte dere? Var det selve undersøkelsen, eller var det måten det vart presentert på fra ledelsen?
 Begge deler. Resultatene i undersøkelsen opplevdes veldig lite sanne – at det var lite sannhet i det. Og samtidig så... ble det presentert i hyrten og styrten, uten at rektor var til stede. Og det var vi vel ganske så samstemmig om, at det var feil. Ja. For det er jo en stor undersøkelse, og den er offentlig.
Ja. Så du mente dere ble tatt for lite på alvor fra rektor da?
 Ja. Ja, det syns jeg. Det burde vært tatt når hun var til stede. Og så burde vi hatt avsatt tid til å få lov til å diskutere det med henne. (...) Vi fikk jo egentlig presentert bare de harde fakta – sånn var det sagt fra

elevene. Og så kom jo spørsmålene fra oss: Ja, men er det sånn? Vi kjenner oss ikke igjen... Og så kom det da antydninger om at her var det elever som hadde – ikke hadde svart seriøst. Og det provoserer jo enda mer, når det er en så stor og offentlig undersøkelse da.

Det er liten tvil om at Anita mener at rektor bør se viktigheten av denne undersøkelsen. Hun tar undersøkelsen på alvor, ønsker å forholde seg til den og mener at også rektor skal forholde seg til den. Hun mener kanskje at rektor bør ta støyten utad og støtte lærerne der. Vi kan tenke oss at rektor ikke formidler tydelig nok til lærerne at hun er kritisk til undersøkelsen, hva hun konkret er kritisk til, hvorfor hun er kritisk og hvordan hun synes de skal forholde seg til den på dette grunnlaget. Hun var ikke engang til stede da resultatene ble presentert, og sier at det var et bevisst valg. Det kan virke som at rektors strategi er å prøve å provosere frem en opposisjonell holdning blant lærerne, blant annet ved å gjøre dem sinte, samtidig med at hun ikke holder sin interne opposisjon til enkeltlærere atskilt fra sin opposisjon til selve brukerundersøkelsen.

Det var imidlertid ulikt i hvilken grad lærerne forstod rektors opposisjon. Enkelte lærere setter pis på at rektor er i en viss opposisjon til ytre påvirkningskrefter. Bjørn peker på en *balansegang*:

Så en rektor skal yte litt motstand fra – utenfra – presset utenfra?

Bjørn: Ja. Det – det føler jeg gjør at vi tror mer på han og – ja –

Ja.

Nei, det er en sånn balansegang der, ikke sant, for han skal jo inspirere oss, men han skal også beskytte oss.

Her svarer ungdomstrinnsteamet på spørsmål om hva de synes om ledelsens håndtering av kravene utenfra:

Odd: Jeg synes på sett og vis at det blir håndtert bra jeg, for det blir ikke godtatt alt som kommer. Det blir satt ned foten hvis det er nødvendig, og det blir protestert hvis det er nødvendig, så der har jeg litt tiltro til...

Karin: Der har vi en modig ledelse. Våken og modig, synes jeg,

Tone: M-m.

Karin: Følger med på det, og tar ikke alt utenfra for god fisk, nei.

Odd: Nei.

Tone: Nei.

Karin: Det synes jeg er en styrke.

Tone: Ja! Og forsvaret oss før det kommer ut til trinnene, og vi må ta hånd om det.

Karin: Så der synes jeg vi er godt ivaretatt, jeg.

Odd: Ja, lojaliteten går rette veien; nedover, og ikke oppover.

Tone: M-m.

Karin: Ja.

Odd: Det tror jeg er kjempeviktig, både for en leder og... for en lærer.

Det ser ut til at det er forskjellig hvordan lærerne forstår rektors eksterne opposisjon, og i hvilken grad lærerne oppfatter rektors ”lojalitet nedover”. Terje, som var med på møtet om rapporten fra den eksterne vurderingen, har også forståelse for rektors opposisjon:

Terje: Det var jo et par punkter der som... som rektor ble litt overrasket over. For jeg tenker hun vil gjøre noen små organisatoriske grep, eller pålegge noen å gjøre noe, kan jeg tenke meg.

Synes du hun taklet det greit?

Ja.

M-m. Ikke noe hun skulle ha gjort annerledes?

Nei... Nei. Jeg var jo med i den arbeidsgruppen, der og, så jeg var jo på... det er jo vurderingsmøte med [*rådgiver fra kommunen*] der alle skolene som ble vurdert var med. Og det... Jeg vet ikke helt hva jeg skal si om det her, men det... det blir veldig overfladisk hvis de skal ha det her til å utvikle skolen i kommunen, så blir det... litt sånn... både overfladisk og... ut ifra at de skal ha det her som bare en pekepinn, så er det greit nok, men for å gjøre noe med skolen, sånn konkret, håndfast, for å få det bedre, så synes jeg det er altfor tynt. Det blir for mye synsing.

Terjes tolkning av rektors rolle i den eksterne vurderingen, er en annen enn de fleste andre sin tolkning. En grunn til at han er lojal mot rektor kan være at han har større innblikk i hvordan hun tenker, enn de fleste andre lærerne. Han kjenner til hennes opposisjon, og støtter den.

Heller ikke teamet fra barnetrinnet var ensidig negative til rektors kritiske fokus:

Tor: Ledelsen bidrar til, blant annet med spørsmål som gjør at vi blir nødt til å stille oss kritiske til det arbeidet vi gjør i... på teamet. Altså... ikke det at de kritiserer oss i den forstand, men de stiller spørsmål som gjør at vi er nødt til å tenke igjennom vår rolle. Og det kan være lurt, noen ganger, for det er fort gjort å kjøre inn i ei blindgate og tro at vi jobber veldig, veldig godt. Selv om vi får unger som sitter tyste når vi ønsker at de skal være tyste, og det ene med det andre, og oppfører seg pent og har både folkeskikk og bordskikk, skulle jeg til å si, så betyr ikke det nødvendigvis at vi går på rett linje hele året.

Rektors opposisjon og kritiske stemme overfor lærerne blir altså ikke tatt imot ensidig negativt blant lærerne. Lærerne viser at de er opptatt av å ha et kritisk blikk både på seg selv og på omgivelsene. Det de ser ut til å være frustrerte over, er når det blir ensidig negativ.

7.2.3 Motstridende forventninger til fellestid

De aller fleste av de ukentlige plenumsmøtene startet med en informasjonsrunde fra rektor, og det ble tatt opp saker av praktisk art. Møtene var preget av at det var mange aktive lærere og mange innspill og meninger angående praktiske problemstillinger. Rektor styrte imidlertid i stor grad dagsorden, og stoppet av og til diskusjoner som oppsto, ofte med den begrunnelse at de ikke hadde tid til å diskutere saken der og da.

Alle lærerne som ble intervjuet hadde meninger om fellestiden, og svært få var fornøyde med den. Lærerne var imidlertid langt fra samstemte i hva de var misfornøyde med, så min første refleksjon var at det var svært ulike forventninger til fellestiden, og at det dermed måtte være svært vanskelig for en rektor å innfri alle disse motstridende forventningene. Her er et knippe utsagn som illustrerer hvor ulike forventninger lærerne hadde:

Bjørn: Jeg synes at en del av sånne fellestider ikke nødvendigvis trengs å brukes til å sitte på rumpa og høre informasjon, eller å sitte og jobbe som vi alltid gjør. Jeg og Karin har ofte snakket om hvorfor vi ikke kan danse eller holde på med andre ting i den... fellestiden, som... gløder litt mer enn det som det... ja.

Astrid: Ja, jeg kunne nok ha tenkt meg at fellestiden, at man har... at man kanskje har hatt større grad av plenumsarbeid i fellestiden. Og at man kanskje kunne ha hatt større grad av input utenfra.

Maria: Av og til skulle jeg kanskje ønske at vi fikk brukt mer av tiden på team, jeg da. Sånn at vi hadde hatt mer tid til det.

Terje: Men fellestiden, den er... er jo... er jo og lagt ut til teamarbeid. En del av den, ikke sant. Og der... der synes jeg det godt kunne ha vært mer... felles for alle.

(...)

Det kunne være noe faglig oppdatering, noe... noe... bare noe sosialt.

Turid: Nei, det har jeg nå aldri vært fornøyd med. For jeg mener at vi burde få inn mer folk utenfra til å snakke om... AD/HD, om... Ja, andre ting som kunne være aktuelt... (...) at vi fikk litt påfyll av... av sånne nye ideer da, ny tenkning.

Tor: Jeg kunne tenke meg at det var litt mer tid avsatt til at de ulike teamene, trinnene på barnetrinnet, kunne ha jobbet sammen.

Det mest interessante er at det ikke bare er motstridende forventninger mellom de enkelte lærerne, men i flere av intervjuene er det vanskelig å få fatt i hva den enkelte lærer egentlig mener, fordi utsagnene fra samme person er motstridende. Dette tilsier at det trengs en tolkning ut over det at *ulike mennesker har ulike forventninger*. Et eksempel på en som gir tilsynelatende selvmotsigende svar er Lars, som først kommer med følgende utsagn om bruken av fellestiden:

Lars: Så vi har jo hatt allmøter, nærmest, vi, i fellestiden vår, de siste årene, hvor vi har snakket en del. Mens nå er jo møtene nærmest informasjon, og så jobbes det i grupperinger da – team eller andre grupper. Og det kan du jo for så vidt si er fornuftig – at det blir jobbet. For jeg synes den – jeg synes kanskje at det er blitt en tendens til at... Det vi egentlig trenger tid til, tror jeg, det er teamjobbing. At teamet jobber sammen. Og individuelt også – at du får jobbet. Jeg synes kanskje det stjeles mye tid fra oss på en del sånne oppgaver i fellesskap som... jeg synes tar litt over.

Litt etterpå sier han følgende når jeg spør om han ser for seg noen annen måte å organisere fellestiden på:

Lars: Det å ha diskusjonsforum nærmest, i allmøte, det kan jo fungere på en viss type saker, synes jeg – en del saker hvor det er viktig at hele personalet får høre det samme, og hvor hele personalet får høre det alle i personalet vil si. Altså, om en skal ytre meningen sin om noe så får alle høre det. Mens vi – det motsatte er jo hvis vi går i smågrupper og skal levere inn noe til ledelsen, så får aldri de andre i personalet høre hva ... hva andre mener, og da blir det på en måte litt sånn – vi blir sånne små øyer alle sammen. Altså, vi blir isolert fra hverandre litt. Så jeg synes jo allmøtet har sin misjon i det at vi blir – vi får høre hva andre mener.

Først sier Lars at det de *egentlig trenger tid til*, er teamarbeid eller individuelt arbeid. Etterpå peker han på viktigheten av det å diskutere i plenum, og å ha oversikt over hva lærerne på andre team mener. Et annet eksempel på en lignende ambivalens i samme intervju, var på gruppeintervjuet med teamet fra ungdomstrinnet. Først snakker de om viktigheten av teamsamarbeidet, og at det er positivt at de har fått bruke mer av fellestiden til teamsamarbeid:

Karin: Men der er jo sagt her på skolen, at teamtiden er hellig. Sånn at vi kan ikke stikke oss bort fra teamtiden, og det er jo en veldig fin ting.

Tone: Ja.

Karin: Det er veldig bra, synes jeg, at den er holdt såpass høyt. Så synes jeg også det, at siste halvåret, så har vi fått en del... altså at fellestiden som vi har på mandager, så sier man det at "fra nå så kan dere gå i team og jobbe, for vi vet"... "jeg vet", sier rektor – "at dere har mye å gjøre der". Det synes jeg er en fin ting...

Tone: Ja.

Odd: M-m.

Karin: Det hadde vi mindre av før.

Tone: Ja!

Karin: Så det er noe som har vært veldig positivt.

Odd: Ja, det er bra!

Karin: Sånn at du kan si at samme hvor mye tid vi hadde hatt på teamet vårt, tror jeg, så hadde vi fylt det.

(...)

Odd: Ja. Og da vi begynte med den der fellestiden, så hadde jeg inntrykk av at det nesten ble funnet på ting for at vi skulle ha møter, og... Det ble tatt opp temaer som vi skulle diskutere stolpe opp og stolpe ned, uten at det ble noe av det, på en måte. Så det var bare å fylle de timene. Så det har... så det synes jeg har forandret seg nå i det siste – at det er mer fornuftig bruk av tid. Det å kunne gå tilbake på teamet.

Senere i intervjuet med ungdomstrinnsteamet kommer imidlertid følgende frem:

Karin: Men samtidig er det noe jeg savner på fellestiden. Det er veldig ofte at vi kommer opp i en diskusjon som går direkte på hverdagen vår, rent praktisk og sånn. Men så; "vi tar det ikke opp til diskusjon, vi tar det ikke opp til diskusjon her". Mens av og til så kjenner jeg, og føler jeg på at "ja, akkurat det hadde det vært artig å diskutere!" Sånn som vi gjorde i gamle dager, sant? Da vi diskuterte rent praktiske ting, eller det som hadde med hverdagen vår å gjøre.

Odd: Ja, hvis det oppstår noe, så er jo det lurt, men, liksom, å finne på det i forkant, da...

Karin: Ja, men jeg sier ikke noe imot det du sier, altså, men på det, den andre delen... Av og til så synes jeg at vi stopper diskusjonene for fort.

Odd: Ja, da...

Tone: Og så blir det tatt tilbake...

Karin: Ja!

Tone: Og så blir det bestemt, og så er det ute til oss igjen.

Karin: Ja. At vi kunne leke oss med diskusjonen litt mer, for det kunne av og til være litt artig.

Tone: Ja.

Odd: Ja, da!

Karin: Og kunne få prøve ut meninger, og litt sånn.. større enn bare i teamet.

Tone: Ja.

Odd: Det kunne kanskje være litt mer fleksibelt sånn, da.

Karin: Ja! Det synes jeg. Det hadde vært artig!

(...)

Karin: Og det er så artig å høre noen andre stemmer! Det er artig å høre hva andre sier, eller diskutere hverdag, det er akkurat det jeg tenker på.

De motstridende forventningene disse lærerne uttrykker, understreker at lærernes profesjonelle behov er svært komplekse; de har blant annet et komplekst behov for tid. Enkelte behov kolliderer med hverandre. De har for eksempel både behov for å jobbe i team og individuelt, samtidig som at de har et sterkt ønske om fellesskap i hele kollegiet. De har behov for tid til å løse praktiske utfordringer, men har samtidig behov for å reflektere. De har behov for å arbeide individuelt, og de ønsker å involvere seg i hverandre. Det er lett at disse behovene kolliderer, og det kan virke forvirrende hva lærerne egentlig forventer. Vi så at Karin fra ungdomstrinnet *på stående fot* etterlyste mer teamtid i fellestiden. Etter hvert ble hun svært ivrig på å snakke om det sosiale, og læring i fellesskapet. Vi ser at det er ulike

profesjonelle behov inne i bildet hos lærerne. Vi ser at *akutte behov* for å bruke tid på arbeid individuelt eller i team, kolliderer med mer *langsiktige behov* for å ha meningsutveksling med andre utenfor eget team. Dette ser imidlertid ikke ut til å være en opplevd og bevisst motsetning i det daglige for disse lærerne. I tilfellet med teamet fra ungdomstrinnet her, så det ut til at intervjuet fremkallet de langsiktige behovene hos dem. I starten av intervjuet var de helt klare på hvor viktig det var å ”slippe unna” fellestiden, fordi teamarbeid oppleves som mer nødvendig. Etter hvert som samtalen skred frem, kan vi tenke oss at de ble minnet på behov som krever mer tid og rom. Dette indikerer at akutte behov kan skyve langsiktige behov til side for lærerne, og at de ikke nødvendigvis er bevisste på dette. Det er grunn til å anta at dette heller ikke trenger å være bevisst fra rektors side.

Man kan anta at disse behovene er motstridende bare under visse betingelser. Noe lærerne ved Veiskillet skole stadig kommer tilbake til, er mangel på tid. Gjennom å pålegges administrative oppgaver og å møte flere nye forventninger, kan de akutte behovene komme mer på kollisjonskurs med de langsiktige behovene. Følgende samtale med Bjørn er illustrerende for akutte versus langsiktige behov. Vi snakker her om fellestiden:

Bjørn: Nå er vi i en mellomting da – med litt info og litt – en del styring. (...) Mange synes jo det er en trøttende tid da.

(...)

Ja. Jeg har jo fått med meg at det er jo litt sånn – litt laber stemning, kanskje...

Ja, det er ikke noe sånn diskusjon og trygg... Vi hadde kanskje mer av det før. Men jeg vet ikke om det er personavhengig eller at det liksom... Jeg vet ikke om det har noe med kollegiet å gjøre, at det har blitt sånn. Vi hadde veldig mye sånne intense diskusjoner i den gammeltiden hvor det het lærerråd og var på kveldstid, for eksempel... Det var mye mer trykk da.

Ja... Dere arbeider jo en del i team på fellestiden også.

Ja. Vi gjør det.

Syns du det er rett bruk av tid eller?

Vi synes jo det er greit da, for da får vi jo gjort unna ting da (*ler litt*)

Ja.

Men... Nei altså – hvis du vil lede en skole sånn, så bør du vel ikke overlate for mye av den tiden til at det skal bli ren teamtid...

Bjørn ser ut til å være delt i sine forventninger. På den ene siden peker han på at skolen trenger fellessamtaler. På den andre siden synes han det er greit at de får bruke tid på team. Det kan virke som om hans opplevde behov for teamtid er nok til at han ikke krever mer fellestid, selv om han mener at mer fellestid er nødvendig. Det ser ut til at de akutte behovene for teamarbeid er nok til å hindre ham i å forvente at rektor skal sørge for å gi dem mer fellestid. Flere lærere uttrykker at de oppfatter tid til teamarbeid som en *belønning*, og rektor ser også ut til å bruke det som en belønning. Dersom rektor gir tid til teamarbeid i form av en belønning, vil de akutte behovene kunne fremmes på bekostning av de langsiktige behovene. Det er også sannsynlig at det er de akutte behovene som i størst grad kommuniseres til rektor i hverdagens travelhet, og ikke de langsiktige behovene. Rektor ser kanskje ikke denne

dobbelheten. Hun ser ut til å oppfatte at det er ulike behov til stede, men ser ut til å knytte disse til ulike behov for ulike lærere. Da kan det fremstå som legitimt for henne å velge en av sidene, og hun velger å stå på den siden som ønsker mer samarbeid og mindre tid til fellessamtaler. Hun ser kanskje ikke at dette er behov alle lærere besitter i kraft av sin profesjonalitet, og at hun på denne måten velger noen profesjonelle behov på bekostning av andre.

7.2.4 Opphevelse av ”den usynlige kontrakten”

På Veiskillet skole var det mange av lærerne som uttrykte et sterkt ønske om at rektor skulle gå mer rundt og se hva de holdt på med i klasserommene – gjerne uten forvarsel:

Anne: Jeg har sagt til rektor ved flere anledninger at hun kan godt komme oftere på besøk i landskapet. Sa det senest nå på medarbeidersamtale i januar. Hun spurte ”har du et råd til rektor?”, og jeg sa ”Ja, jeg kunne ønsket at du kom mer inn i landskapet. Både når vi vet det og når vi ikke vet det”.

Maria: Jeg synes nå kanskje at de burde ha brukt mer tid på... å gå litt rundt på trinnene, jeg da. Og se hva som foregår. For da føler en kanskje at en blir sett litt mer. For nå er vi jo... altså, de er aldri rundt og kikker på det vi gjør. Det er kun hvis det er problemer, ikke sant, at hun kommer til, og trår til, men ikke... for å se hva vi holder på med, nei. Og det skulle jeg ønske at de gjorde.

Anita: Sånn som det er nå, så blir lederteamet faktisk så distansert at de opererer borti administrasjonen, ikke sant, sitter i sin lille bit av verden, og så opererer vi på resten av skolen.

Hvorfor synes du det er viktig at de akkurat ser... her og nå-situasjonen?

Når de spør meg hva jeg ønsker tilbakemelding på, så er det klart at jeg kan ikke be dem om å få tilbakemelding på noe de ikke har sett eller hørt eller aner noe om at vi driver med. Og det er jo da de må ut og se.

(...)

Det hjelper lite også om vi går inn på et kontor og setter oss og forteller hva vi har drevet med. Vi kan godt fortelle at det og det prosjektet har vært kjempevellykket og at det fungerte sånn og sånn, men å se det er noe helt annet – å se hva er det som fungerer da.

Disse lærerne ser ikke ut til å ha noe ønske om at ”rektor tar seg av det administrative arbeidet, mens lærerne tar seg av det pedagogiske arbeidet i klasserommene”, slik *den usynlige kontrakten* mellom rektor og lærere er beskrevet av Berg (1990). Tvert imot ytrer disse lærerne et ønske om at rektor skal involvere seg i deres praksis. Dette kan være et uttrykk for behovet for en såkalt *pastoral ledelse*; at lærerne har behov for bekreftelse fra sin leder; bekreftelse på at de gjør en god jobb (jf. Krejsler, 2007) og er ”engasjerte med hele seg” (jf. Vetlesen, 2006). Det ser imidlertid ut til at lærernes behov for respons henger mer sammen med hensynet til elevene, enn med behovet for egen anerkjennelse. Lars forteller her om et svært vellykket prosjekt han hadde arbeidet enormt mye med:

Lars: Responsen da fra omgivelsene, som du etterpå får, da er du ganske – har jobbet tett og lenge – er... fra lærerne var det veldig sterkt og bra, og fra foreldre var det overveldende, og fra ledelsen var det nesten... tyst. Nesten. Utenom en setning i et – på et ark og et håndtrykk. Ikke et ord til elevene. Ikke et ord til elevene, altså!

Å nei?

Så det er det jeg mener med respons.

Anita sier rett ut at rektors innblikk i deres praksis ikke har så mye med tilbakemelding til lærerne å gjøre, når jeg spør direkte om det:

Anita: Nei, det er det ikke. Det er for å kjenne skolesamfunnet som du sitter på toppen og leder. Det er for å kunne si til foreldrene, i ærlighet, at "jeg vet at det og det fungerer på det og det trinnet, og jeg er veldig glad for at jeg har plassert den og den der". Det er en veldig viktig ting å kunne vite at en har belegg for å si. Og veldig mange foreldre lurer på akkurat sånne ting, og det er altså umåtelig viktig at en leder vet noe om det der. Så det handler ikke bare om tilbakemelding til læreren, det handler om det å – å se elevene. Og jeg har jobbet under ledere som har tatt seg tid til akkurat den biten å gå rundt, og som kjente veldig mange elever, og som ga seg tid til å prate med dem på en helt annen måte enn du gjør i enkeltsituasjoner når du kanskje får dem inn på besøk på et kontor – hvor det er et eller annet utrivelig som ligger til grunn for besøket. Og det har virket inn på et skolesamfunn, altså, at lederen kjenner mange elever!

Dette viser at tilbakemelding ikke trenger å handle så mye om lærernes personlige behov for anerkjennelse på eget arbeid. Lærerne vil ha respons fra rektor for elevenes del, ikke for sin egen del. De fleste utsagn der lærerne etterlyste rektors innblikk i det pedagogiske arbeidet, ble etterfulgt av begrunnelser knyttet til det spesifikke pedagogiske arbeidet. Lærerne krever at rektor skal kjenne de enkelte elever og elevgrupper for å kunne være i dialog med lærerne. Rektor sier på sin side følgende om det å gå rundt, når jeg spør om hun synes hun har nok innsyn, i det som skjer ute i klasserommene:

Gerd: Ja. Det har jeg, fordi at etter hva jeg ser selv, og jeg har også informanter... enhver rektor som ikke sikrer seg uholdede informanter er nokså hjelpeløs.
Du mener lærere som informanter, da?
Kan være andre. Jeg får jo også fra foreldre, og jeg får fra elever. Så... jeg mener at jeg har nok informasjon. Det som jeg ikke har nok av, det er energien til å gå ut og følge opp og møte dem. Så det er... men det er viktig... nå sitter jeg midt i planleggingen for neste år. Det er helt klart at jeg skal legge om organiseringen fra neste år, med bakgrunn i den informasjonen som jeg nå har... like mye som med bakgrunn i Kunnskapsløftet.

Det kan se ut som om rektor ikke først og fremst har kommunikasjon med lærerne som motiv for å skulle ha oversikt, men heller det å ha *informasjon nok* til å kunne initiere en hensiktsmessig organisering av kollegiet. Dette kan henge sammen med det å se på utvikling som noe rektor har ansvar for definere, og ikke noe som lærerne skal være med på å diskutere seg frem til.

Utsnittet fra samtalen med ungdomstrinnsteamet under, er illustrerende for hvor viktig det er for lærerne at rektor er inne i de spesifikke kontekstene, og ikke har pedagogisk kompetanse kun på et generelt nivå:

Karin: Det har vi snakket om i alle år, på Veiskillet, det der med møtet med eleven, elevsyn, hvordan behandle, hvordan møte, hvordan snakke – kommunisere med – eleven.

Odd: Og jeg tror nok at i... at den aller første rektoren her har satt sitt preg på det. For han hadde et elevsyn som var sånn at det var noe bra med alle!

Karin: Ja.

Odd: Uansett, altså, de største kjeltringene, i gåseøyne, de fant han noe positivt med.

Karin: Ja.

Hvordan formidlet han det, da?

Odd: Det formidlet han med å være blid og omgjengelig og trivelig til alle elever.
 Karin: Å gå rundt.
 Odd: Å gå rundt og snakke med dem.
 Karin: Viser i miljøet.
 Odd: Og så fikk vi en rektor senere som klarte å lære seg navnet på absolutt alle elever, tror jeg, i løpet av... sånn!
Oj!
 Karin: Ja, helt supert!
 Odd: ... og hadde litt av samme tankegangen.
 Karin: Ja, og han første rektoren, ikke sant, han gikk ut til elevene. Han møtte dem ikke bare inne der, men han var ute, og så og snakka, og...
 Odd: Han var genuint interessert i hver enkelt.
 Karin: Så interesse og involvering er jo nøkkelordene.
 Odd: Han tror jeg har lagt et grunnlag som... Så var vel ikke de lærerne som har vært her så uenige i den måten å se på elevene heller, da!
 Karin: Så har det blitt seg fast i veggene.
 Odd: Så har det blitt sånn.
 Karin: Kultur.
 Odd: Det har ikke først og fremst vært feilsøking, men å finne hva er positivt i den enkelte.

Vi ser her at lærerne krever at rektor viser interesse for det spesifikke og er engasjert. Også Maria peker på at rektor selv bør være engasjert:

Maria: Men jeg tror hun kanskje hadde kommet hvis vi hadde bedt henne, ja. Men da blir det litt mer kunstig igjen. Det hadde vært artig hvis hun hadde kommet... at hun kom inn fordi hun hadde lyst, selv, til å se hva vi holder på med.

Ikke bare peker Maria på viktigheten av at rektor kjenner til det som skjer, og at hun er nærværende. Hun krever også at rektor har et ekte ønske om det selv. Anita bruker ordet *ærlighet*. Dette kan karakteriseres som en form for pastoral ledelse "andre veien": at de ønsker at rektor er engasjert med hele seg, og at hun viser dette for lærerne. Dette kan være en del av lærernes ønske om at rektor skal være i stand til å være i dialog med lærerne omkring livsverdenaspektet (jf. Habermas, 1981/1997) i lærernes profesjonalitet. Rektor ved Veiskillet skole ser imidlertid ut til å være lite imøtekommende overfor slike krav fra lærerne. Vi har sett at hun har liten tro på det å trekke lærerne inn i en dialog om utvikling, og tar på seg mye ansvar for selv å skulle skissere utviklingen. Vi har også sett at hun har utgangspunkt i *informasjon* fremfor *dialog* når hun viser til behovet for innsyn i praksisfeltet. Det er også grunn til å tro at rektors opposisjonelle holdning til lærerne, med utgangspunkt i negative fremfor positive aspekter, er med på å gjøre henne lite sensitiv overfor lærernes forventninger. Samlet sett medfører dette at rektor ikke tar høyde for helheten i lærernes profesjonelle objekt i sin ledelse av skolen. Det negative utgangspunktet hennes medfører at hun betrakter lærerne ut ifra hva de *ikke er i stand til* og hva de *mangler*, for eksempel at de ikke ønsker å lære noe av erfaringsutveksling, men ønsker å "lene seg tilbake" og at de er lukket inne i et snevert mikroperspektiv. Når dette er utgangspunktet, og hun ikke tar høyde for lærernes etterlysning av større muligheter for dialog, bidrar hennes handlinger til å konstruere en

lærerprofesjonalitet og en rektorprofesjonalitet som ikke ivaretar en kommunikativ rasjonalitet (jf. Habermas, 1981/1997).

7.3 Grunnlaget for rektors makt ved Veiskillet skole

I det følgende skal vi se på hvordan makt konstrueres som en del av rektors funksjoner ved Veiskillet skole.

Når jeg spør rektor Gerd om hun synes at hun møter noen store utfordringer med hensyn til det å fatte beslutninger, svarer hun følgende:

Gerd: Ikke nå lenger. Jeg er for gammel og for dreven i det. Jeg mener, når jeg startet som rektor, så ville jeg kjøre kampsak på enkelte ting. Men jeg gjorde det ikke da heller, for jeg var for rutinert også da, for... Da går jeg gjerne ut med en... alternativ 1,2,3, og jeg er temmelig sikker og tydelig på det alternativet jeg helst ikke har lyst til å ha. Og da har jeg... og jeg er også tydelig på... veldig ytterliggående på det som jeg ønsker av mitt hjerte å få, da. Så havner de som regel på et kompromiss.

Når jeg spør om hun mener det at lærerne opplever en prosess rundt beslutningene som en viktig betingelse for å få noe gjennomført, svarer hun dette:

Gerd: Vet du, jeg tror ikke det. Det som er viktigere, det tror jeg er at de stoler på en måte på lederen sin.

Når jeg spør henne om hvordan det blir mottatt blant lærerne å bruke styringsretten uten å gå om noen diskusjon først, svarer hun dette:

Gerd: Det jeg vanligvis gjør... jeg jobber i administrasjon, i ei gruppe med – jeg gjør jo ikke det her alene – så legger jeg forslaget frem i lederteam. Så legger jeg forslaget frem i fellestid. For å høre på en måte; ”sånn kommer jeg til å foreslå det i medbestemmelse”. Og så har jeg det i medbestemmelse, men at jeg er veldig tydelig på at jeg vil sette utrolig mye inn på å gjennomføre det på den måten her, hvis det ikke kommer vektige... veldig vektige... Så sånn sett så er det ikke riktig å si at jeg ikke har prosess på det, da. Det er... men det jeg kunne ha gjort, jeg kunne ha manipulert dem og lurt, og sagt at ”sånn må det bli for å innfri Kunnskapsløftet”. Det kunne jeg si. Det er å lyve, men det vil de tro.

Det hun uttrykker her, tyder på at hun ofte har en klar formening om hva som er det beste alternativet på forhånd, og at hun ser det som sin jobb å definere utviklingsretningen. Uttalelsen nedenfor viser at hun ser det som positivt å vite hva som foregår i praksis, men da ikke for å kunne ta med lærerne i en dialog, men for å kunne ha tilstrekkelig med informasjon til å kunne ”selge ideene”:

Gerd: Hvis du ikke har... hvis du lukker døra og går inn og blir en byråkrat, da vil du heller ikke ha noen mulighet til å selge ideene... og du føler heller ikke på pulsen; hvor ligger elevene, og arbeidsmåtene, og lærerne i løypa. Du er da avhengig av tilfeldig kartlegging eller tilfeldige informanter.

Dette tydeliggjør at rektor ser på det som sin oppgave å skissere retningen. Kontakten med lærerne og praksisfeltet blir da en måte å få informasjon til det å kunne skissere endringer, ikke for å tilrettelegge for lærernes muligheter til å delta i beslutningsprosessene eller for å ivareta en kommunikativ rasjonalitet.

Mange av lærerne uttrykker frustrasjon over manglende demokratiske prosesser og medbestemmelse ved skolen. Når jeg spør Maria om hun synes hun har nok medbestemmelse, svarer hun noe som understreker rektors uttalelser:

Maria: Ikke bestandig! He, he, nei! Det... nei, ikke bestandig, nei. For det er jo ting som blir... som blir tatt opp, som på en måte allerede er bestemt. Uten at vi har sagt hva vi mener. M-m.

Her kommenterer Astrid min påpekning av at det er få initiativer fra lærerne i fellestiden:

Astrid: Men hvordan behandles disse initiativene? Hvordan er kommunikasjonsformen? (...) I går var et litt sånn typisk eksempel på det. Eh... hvor det kan trekkes opp ting, og så... så skal man ikke snakke om det, eller det skal tas til lederteam, liksom. Jeg føler at det er en viss form for avskjæring, fremfor en åpen, spørrende holdning i det forumet. Så det...

Så det er lagt opp sånn at det skal ikke være impulsivt, det skal være i faste...?

Ja... Og det som er impulsivt, det føler jeg blir... Man... *Man*, eller *folk* som tar opp noe avskjæres med jevne mellomrom. "Må ta det til lederteam", "skal ikke ta noen diskusjon på det nå"... "Den diskusjonen får dere ta utenom", sant? Det er liksom tre sånne...

Også Lars er oppgitt over hvordan beslutningsprosesser blir gjennomført i fellestiden:

Lars: Veldig ofte så resulterer det i – oftest så er det resultatet skriftlig og inn til – inn til ledelsen. Sjelden er det – det har hendt, men ikke så ofte, at vi oppsummerer til slutt.

Ja. Og da – føler du at du ikke har oversikt da, over den beslutningen som blir tatt da?

Det også – men heller ikke oversikten over hva – hvilke holdninger ligger i personalet. Kanskje sitter et team og mener en ting – eller en person – og så viser det seg at 90 % av personalet mener det samme. Men det får du på en måte ikke vite. Og så går da informasjonen isolert inn til rektor, og så blir det tatt en avgjørelse.

Her snakker Lars om hvorfor arbeidet med fokusområdene ikke ble vellykket:

Lars: Men jeg synes – der også synes jeg prosessen før du begynner med det – for der var det omtrent lagt på en overhead og sagt at "nå skal vi ha fokusområde". Det er ingen prosess, det er ingen – Hva skal jeg si da... nærmest der også motivasjon, diskusjon osv. rundt det. Så jeg synes veldig mye av ledelsen på skolen her, og kanskje på andre skoler også, er – at prompte så kommer det forslag inn, uten særlig begrunnelse og uten noen prosess. Og jeg tror kanskje ledelsen mangler – mangler forståelsen av hvordan sånne prosesser kan virke positivt, og hvordan mangelen på dem kan gjøre at dette her blir lagt vekk, altså, av lærerne.

Ja, for at jeg – jeg observerte jo litt, og det var jo – jeg så jo at det ikke var sånn kjempeengasjement på det da.

Nei, det er... Nei, jeg tror de fleste har nok satt opp et fokusområde som de pliktskyldigst... men at det ligger på et ark et sted i hyllen deres. Og så driver vi som vi gjør videre. Så jeg savner noe som kanskje går inn i hverdagen vår og ... er en hjelp og støtte, for eksempel, og skal bety noen ting. Og da må det være noen ting som vi lærere på en måte også er enig i at er viktig. Og igjen da så må ledelsen kanskje bruke litt – litt mer oppfinnsomhet og kanskje også bruke tid på prosesser med lærerne – for å sette dette her i gruppen. For det synes jeg er helt mangelvare.

Lærerne på ungdomstrinnsteamet sier følgende om implementering av utviklingstiltak:

Odd: Og så måten det blir presentert på og, da...

Karin: Ja, det var det jeg sa, he, he.

Odd: Ja, åpent, som en mulighet eller som et pålegg?

Lars viser her at de demokratiske prosessene er grunnlag for solide pedagogiske argumenter:

Lars: Jeg synes kanskje at de forandringene som har kommet de siste årene har vært litt – som sagt – litt mange samtidig, og kanskje – som sagt – uten en pedagogisk diskusjon i personalet. Og etter min mening også, noen ganger, uten de store pedagogiske begrunnelsene. Så det har kommet litt sånn *tredd ned*, rett og slett.

Vi ser at lærerne krever medbestemmelse og en herredømmefri dialog (jf. Habermas, 1981/1997) rundt beslutningene. Et krav om medbestemmelse kan ses som uttrykk for maktkamp, men det å konkludere med at lærerne forsvare egne interesser vil være en reduksjonistisk slutning. At ideer må presenteres som en *mulighet* og ikke som et *pålegg* har ikke bare med lærernes forsvar av egeninteresse, tradisjon for ledelse eller at de *ikke ønsker å ledes* å gjøre. Det har å gjøre med at de er nødt til å være med på endringene hvis endringene skal være mulige å gjennomføre. Lærerne må se at det er mulighet for disse endringene, og at endringene er nyttige for deres elever, i deres egen kontekst. Her ser vi at medbestemmelse begrunnes i kjennskap til elevene:

Katrine: Ja, men man må jo passe på at det ikke blir bare toppen som skal fortelle oss hva det er vi skal gjøre også, for det er tross alt vi som går rundt i landskapene som... kanskje kjenner ungene best og kjenner situasjonen best, og ikke sant... Så en må passe på så det ikke blir bare dem oppå som skal fortelle oss at "nå skal vi ha nye rutiner", "nå skal vi gjøre sånn", altså det må være en utveksling, da. Finne ut hva vi som skal jobbe med ungene også synes fungerer, og som kanskje kunne ha vært gjort annerledes.

Vi har tidligere sett at rektor i vesentlig grad ser ut til å bygge relasjonen til lærerne på mistillit, mens lærerne ser ut til å ønske å bygge relasjonene både til rektor og til lærerkolleger på tillit. Under observasjonene var jeg ofte forundret over hvor lett lærerne glemte sine egne forslag til fordel for andres. Det var i liten grad strategisk spill og forsøk på bruk av ren makt, og jeg så lite boikott av andres ideer – forutsatt at det var en demokratisk og åpen prosess rundt det hele. Teamet fra barnetrinnet sier følgende som understreker dette fenomenet:

Men hvordan gir man et kollegium med 40-50 personer et eierforhold til noe, da... noe som er felles?

Lene: Være med og skape det selv.

Ja? 40-50 personer skal være med og skape, å bli enige om noe?

Tor: Ta stilling til ulike problemstillinger og sette dere ned i grupper og diskutere det. Sørg for at dere har en ordstyrer, at alle sammen blir hørt.

Anne: På kryss av team.

Tor: På kryss av team.

Et uttrykk for lærernes forsvar av en herredømmefri dialog rundt beslutningene, er at de sjelden ser ut til å "ri kjepphester". Når jeg spør teamet fra barnetrinnet om man får et "eierforhold" til noe som man selv ikke har gått inn for, men som flertallet mener er viktig, svarer Tor dette:

Tor: Nei, men da må det avklares på forhånd at det her blir vurdert på en demokratisk måte. At vi tar det som de fleste er enige om. For da vet du det i utgangspunktet, før du begynner. At det kan tenkes at dine forslag ble forkastet i forhold til andre. Og da er du kanskje på en måte også i situasjon til å kunne gå over til å kunne interessere deg for det andre som blir sagt. Uten å ta det som et nederlag for at det nødvendigvis ikke det du kom med er det som ble utslaget.

Det de sier her, er ikke bare at de krever demokratiske prosesser, men at de har lett for å få et eierforhold til andres forslag dersom de demokratiske prosessene er til stede. Når lærerne krever demokratiske prosesser, ser dette ut til å være lite basert på det å fremme egen makt.

7.3.1 Sterke team som kilde til ren makt hos rektor

Det er mange tegn som tyder på at rektor arbeider for å knytte lærerne til teamene på bekostning av et samlet kollegium, noe hun i stor grad også ser ut til å lykkes med. Bygging av sterke team kan være en kilde til ren makt for rektor. Eksempelvis det å delegere oppgaver til teamene kan bidra til å styrke teamene, som igjen kan bidra til at rektor får større personlig makt. Vi kan tenke oss at en rektor i denne situasjonen – der lærerne mister muligheten til å samarbeide og kommunisere med lærere utenfor eget team – har mulighet til å forhindre at lærerne har oversikt over hverandres holdninger. På eget team ser lærerne ut til å ha stor takhøyde for å tolerere hverandres sterke og mindre sterke sider. Man *kjenner og forstår hverandre* på teamet, fordi man er *avhengig* av å gjøre det. Dette behovet mister man i forhold til andre lærere ved skolen når man ikke samarbeider. Vi kan tenke oss at en slik situasjon over tid kan gjøre at tilliten ut over eget team forvitrer, og at dette kan gi større grunnlag for personlig makt hos rektor.

De aller fleste lærerne ser ut til å være svært fornøyde med det å ha sterke team, samtidig med at flere peker på at fagsamarbeid og fellesskap på tvers av team er blitt svakere. Enkelte av lærerne sier at teamsamarbeidet er for formalisert og styrt. En del av lærerne snakker om tiden da rektor setter sammen team som ”nervepirrende” og at de er usikre på om rektor tar hensyn til lærernes ønsker. Enkelte antyder at rektor bruker teamsammensetningen til å ”straffe” dem som ikke er på hennes side. Hvor reell denne mistanken er, gir ikke mine data grunnlag for å mene noe om. Det at rektor har muligheten til å bruke ren makt er ikke ensbetydende med at hun faktisk bruker den. Kanskje er det rektors mulighet til å bruke ren makt enkelte av lærerne ikke har lett for å akseptere. Det er ikke gitt at denne situasjonen oppstår fordi rektor ønsker større makt. I lys av analysen foran, kan vi se at rektors økte muligheter for ren makt kan være en bivirkning av rektors bilde av fellesskapets og samarbeidets funksjoner; at det skal ha et klart formål og en nytteverdi. Dette ser ut til å være bakgrunnen for at hun satser på sterke, regulerte team.

Sterke team på bekostning av et sterkt helhetlig fellesskap kan bryte ned både den individuelle og den kollektive autonomien hos lærerne. Lærerne får mindre både av individuell makt og av kollektiv makt på bekostning av rektors makt. Det er imidlertid lett å tenke at rektor og lærerne forsvare egne interesser, når det er snakk om makt. Hvis vi i tillegg har med oss et profesjonsperspektiv i analysen, øyner vi at det ikke er egne interesser lærerne forsvare, men at de kjemper for utformingen av sin profesjonalitet. Lærernes profesjonelle objekt er elevene, og lærernes profesjonalitet handler om det å forsvare elevenes interesser. *Elevenes interesser* kan betraktes ut ifra henholdsvis et partikulært eller et universalistisk

perspektiv, og lærernes profesjonalitet bør romme begge deler. Hvis man i ledelse av lærere handler ut ifra at lærerne fremmer egne interesser, tar man ikke utgangspunkt i lærerne som profesjonelle. Også rektor skal ha fremme av elevenes interesser som utgangspunkt for sin utøvelse av ledelse. Lærerne og rektors profesjonelle interesser er altså sammenfallende, noe et ensidig maktperspektiv kan stå i veien for å se. En dialog mellom lærere og rektor vil derfor alltid være nødvendig for at de skal utøve sin profesjonalitet på en fullgod måte. En kommunikativ rasjonalitet er nødvendig for at lærerne og rektor i fellesskap skal kunne arbeide for å ivareta elevenes beste.

Ved Veiskillet skole ser det ut til at lærerne ønsker å fremme en kommunikativ rasjonalitet når de etterlyser mer erfaringsutveksling og fellesskap ut over eget team. Når de etterlyser rektors oppfølging av praksis og trekker frem kjennskap til det spesifikke *her og nå* som et viktig fokus for rektor, ser det ut til å være med tanke på det å kunne ha en dialog rundt det spesifikke i lærerprofesjonaliteten. Rektor ved Veiskillet skole avviser dette kravet fordi hun har et mer instrumentelt bilde av samarbeid og mistror lærernes intensjoner. Hun arbeider iherdig for å bygge opp skolen med dette som bakgrunn, og kan dermed bidra til å bryte ned vilkårene for en kommunikativ rasjonalitet ved skolen. Hvis dette lykkes, er det ikke først og fremst lærerne, men det profesjonelle objektet i lærerprofesjonaliteten og rektorprofesjonaliteten; *elevenes beste*, som til slutt blir skadelidende.

7.4 Sammenfatning, Veiskillet skole

Rektor ved Veiskillet skole uttrykker mye opposisjon både eksternt; til føringer mot skolen utenfra, og internt; til lærerne. Hun uttrykker både i ord og i handling at hun ikke tar så stor høyde for hva lærerne forventer av henne, men ønsker å utforme sin lederposisjon på individuelt grunnlag. Utgangspunktet for hennes ledelse er i stor grad det hun betrakter som negative elementer blant lærerne, blant annet individualisme og det hun karakteriserer som useriøsitet – overdrevent fokus på det sosiale aspektet. For å få bukt med individualismen arbeider hun for å bygge sterkt regulerte team.

Lærerne savner et mer positivt fokus, både internt og eksternt. Rektor innehar en opposisjon til omgivelsene som ser ut til å bryte med lærernes ønsker for hvordan de skal forholde seg til omverdenen. Mange av lærerne uttrykker stort savn av muligheten til å ta inn impulser utenfra, blant annet i form av kurs og eksterne forelesere. De savner også større muligheter for erfaringsutveksling internt. Rektor ser ut til å ta lite hensyn til disse ønskene

fra lærerne, og ser ut til å ha mistillit til lærernes evne til å bearbeide ideer uten at det er initiert og kontrollert av henne selv.

Alle de intervjuede lærerne uttrykker seg svært positive til samarbeid, noe som gir rektor legitimitet til å bygge sterke team. Lærerne savner imidlertid mer tid og rom for fellesskapet i kollegiet som helhet. De etterlyser både mer erfaringsutveksling på tvers av team og bedre vilkår for det uformelle, sosiale fellesskapet som de ikke skiller skarpt fra formelt og faglig fellesskap. Det ser dermed ut til at lærerne forsvarer livsverdenaspektet og den kommunikative rasjonaliteten (jf. Habermas, 1981/1997). Rektor skiller imidlertid skarpere mellom det sosiale og det faglige, samtidig med at hun uttrykker liten tro på lærernes behov for- og evne til erfaringsutveksling. Hun legger ikke så stor vekt på det sosiale, uformelle fellesskapet fordi hun vektlegger de negative fremfor de positive sidene ved det. Dette er noe av bakgrunnen for den sterke reguleringen av teamene.

Rektors opposisjon eksternt og internt, og hennes kontrollfokus kan forhindre mulighetene for felles translasjoner ved Veiskillet skole. Mer eller mindre bevisst arbeider hun for at det er hun som skal sitte med skolens translasjonskompetanse (jf. Røvik, 2007). Dette gjør at muligheten for å drive skoleutvikling med en iboende kommunikativ rasjonalitet blir små. Det ser imidlertid ikke ut til at det ensidig er et personlig behov for makt som ligger bak rektors måte å forholde seg til lærerne. Hun arbeider for å fremme større grad av opposisjon til eksterne føringer blant lærerne, noe som viser at hun har et sterkt engasjement for skolen som hun ønsker at lærerne hadde vært mer delaktige i. Hun ser dermed ikke de mulighetene til *transformativ kapasitet* (jf. Giddens, 1984; Giddens & Pierson, 2002) som ligger i det å ta inn over seg føringene utenfra fremfor å ta avstand fra dem.

Flere oppgaver på teamnivå har gjort at lærerne blir stadig mer opptatt med de *akutte* profesjonelle behovene, mens de mer *langsiktige* profesjonelle behovene kommer i skyggen. Dette ser ut til å være noe som lærerne ikke er bevisste på i det daglige, og de er dermed ikke i stand til å signalisere disse forventningene til rektor eller til å mobilisere en kollektiv motstand mot mekanismer som bidrar til at de akutte oppgavene fortrenger de mer langsiktige behovene.

Svært mange av de intervjuede lærerne uttrykker savn av at rektor kommer rundt og er involvert i deres spesifikke praksis, noe som tyder på at "den usynlige kontrakten" (jf. Berg, 1990) ikke gjelder her. Rektors uttalelse viser at dette temaet for henne handler om hennes mulighet til å innhente *informasjon* fremfor å fremme mulighetene for kommunikasjon med lærerne. Lærernes ønske om rektors involvering ser på sin side ut til å handle om muligheten for kommunikasjon og erfaringsutveksling, noe som viser at de er opptatt av *utvikling i*

felleskap. Rektor ser dermed ut til å ha et større kontrollfokus enn et utviklingsfokus i sin relasjon til lærerne, noe som er en kilde til frustrasjon blant lærerne på Veiskillet skole.

Kapittel 8

Babelhaugen skole – uklare og motstridende forventninger til rektor

Babelhaugen skole er en ren ungdomsskole med omtrent 300 elever. Skolen har en inspektør for hvert hovedtrinn, og disse fungerer som teamledere for hvert sitt lærerteam. De tre inspektørene utgjør sammen med rektor lederteamet ved skolen. Både de tre inspektørene og rektor har undervisning i tillegg til sine lederfunksjoner.

Rektor Kjell har lang ansiennitet fra skoleverket og har vært rektor ved Babelhaugen skole i mange år når jeg gjør min undersøkelse. Kjell har lang fartstid som lærer og har i tillegg omfattende erfaring med ulike veilednings- og ledelsesoppgaver på ulike nivåer i grunnskolen. Han er også godt skolert innenfor skoleutvikling.

Observasjonene ved Babelhaugen skole ble gjort hovedsakelig under et ukelangt planleggingsseminar, der hele kollegiet reiste bort og bodde på hotell. Målet med seminaret var å planlegge ny organisering av undervisningen i forbindelse med Kunnskapsløftet. Det ble også foretatt observasjoner av plenumsmøter for hele kollegiet og av enkelte teammøter utenom dette planleggingsseminaret.

8.1 Grunnlaget for rektors makt ved Babelhaugen skole

Sammen med resten av lederteamet, ser rektor Kjell ut til å være svært opptatt av det å ivareta demokratiske verdier i beslutnings- og utviklingsprosesser ved skolen. Han har et tydelig ønske om å verne om lærernes individuelle autonomi og frihet, samtidig som at han ønsker å legge godt til rette for skoleutvikling. Lederteamet ved Babelhaugen skole fremstår med stor åpenhet overfor endring og utvikling, og skolen deltar i en rekke utviklingsprosjekter. Det er imidlertid høyst ulikt hvor engasjerte lærerne er i de ulike prosjektene, og lærerne ser ikke ut til å være på linje hva angår antallet prosjekter skolen bør involvere seg i. Lærerne er også lite samstemte på en rekke områder som har med samarbeid, kommunikasjon, beslutningstaking og ledelse å gjøre. Rektor og øvrig ledelse ved Babelhaugen skole lever derfor med mange dilemmaer og i et krysspress mellom mange motstridende forventninger i sitt eget kollegium.

8.1.1 Misnøye rundt beslutningsprosessene

Ved Babelhaugen skole har det et par år forut for min undersøkelse vært en del turbulens rundt beslutningsprosessene. Misnøyen går blant annet ut på at det blir tatt avgjørelser i fellestiden der lærerne mener at de ikke får delta i stor nok grad. De uttrykker at de får for lite

informasjon i forkant av møter der avgjørelser skal tas, slik at de ikke får summet seg til å komme med eventuelle motargumenter. Dette er tema i begge gruppeintervjuene:

Arne: Men vi følte jo at en god del beslutninger ble tatt over hodet på oss. Vi var ikke med på det. Vi møtte på fellestid, til ett eller annet! Og vedtak ble ikke gjort, og det som vi...

Bente: Det var uklart om vedtak ble gjort!

Stig: Ja.

Arne: Ja. Det som vi mente burde være et vedtak, det var ikke et vedtak, og det vi trodde skulle diskuteres videre, det ble oppfattet av ledelsen som et vedtak.

Stig: M-m. Og da var det og ofte slik at vi tvilte i ettertid: "Har vi gjort det vedtaket?" ikke sant? Og da begynner det å bli veldig vanskelig! (*ler litt*).
(...)

Bente: Ja, for de legger det frem, og så... hvis det ikke er noen som protesterer, på en måte, så er det bestemt.

Stig: M-m.

Bente: Og det er jo for så vidt kanskje ikke så mange andre måter å gjøre det på, heller. Er vi uenige, så må vi... må vi markere, da, i fellestid, som er det organet. Samtidig så føler vi på at kanskje kunne vi ha fått vite om sakene som skal behandles litt før. Det står ofte bare "Kunnskapsløftet", for eksempel. (...)

Stig: M-m.

Bente: Og da når du blir presentert for det i et sånt møte, så er det... altså, du har ikke tenkt gjennom alle... så det blir sånn... etterpå så kommer tankene; "Ble dette rett nå? Har vi tenkt lenge nok på det, eller burde vi ha diskutert det...?" Og kanskje ha sådd et frø... så får vi bruke litt tid på å bearbeide det før vi drøfter det, da.

Per: Ja, altså litt av problemet er at vi... vi vet ofte ikke hva vi går til heller, på fellestiden, synes jeg. Vi... på en måte. Det står kanskje tema, men det er liksom ikke særlig mer enn det, og...

Trond: M-m!

Marit: Og så synes jeg nå det er ganske forskjellig det som har skjedd her [planleggingsseminaret] kontra det som skjer på fellestid ofte, for da er det jo ofte enveiskjøring, altså. Vi sitter der og prøver å få med oss hva som skjer, og så... Her har vi jo tross alt vært ganske aktive selv også da. Vi har vært på grupper, og vi...

Trond: M-m!

Marit: Skikkelige prosesser, rett og slett.

Lærerne har i lang tid prøvd å arbeide frem ordninger for å få mer informasjon i forkant av fellestiden, slik at de kan forberede seg i forkant når beslutninger skal tas. Dette mener de at de delvis har vunnet frem med, men ikke helt. Problemet er ifølge lærerne ikke bare at beslutninger blir tatt forhastet, men også at det er *uklart* om beslutninger faktisk blir fattet. Av og til synes lærerne at beslutningen som blir fattet av rektor etter møtene, ikke stemmer med forståelsen de satt med under møtet. Av og til behandler rektor noe som vedtatt, uten at lærerne under møtet har oppfattet at det var enighet om at dette skulle være et vedtak. Mitt inntrykk både gjennom observasjoner og intervju med rektor, er imidlertid at rektor Kjell har en svært demokratisk innstilling. Kjell ser ut til å være svært opptatt både av å bevare lærernes autonomi, av det å gi nok informasjon, og av at lærerne skal være deltagende i beslutningsprosesser og skoleutvikling. Han svarer følgende når jeg konfronterer ham med det at noen av lærerne mener at det er uklart både om- og når det blir tatt beslutninger:

Kjell: Det er også noe som vi har kjørt veldig mye på, over lang tid. Og selv nå etter at vi skrev referatene ifra fellestid, og kan vise til hvor det har vært hen... og jeg stort sett de gangene det har kommet kritikk, klubben har tatt det opp noen ganger... og jeg har gått tilbake i referatene, og vist at; "Det bestemte vi der. Står i referatet. Det bestemte vi der. Står i referatet." Og så er det veldig mange av beslutningene vi

tar, det er enighet etter prosesser. Og noen ganger så har vi også funnet ut at vi har ikke vært tydelige på at ”nå er prosessen kjørt, nå er beslutningen fattet”. At vi ikke har vært tydelige nok, det ser vi jo. Den har vi jo... det her var jo oppe for to år siden, ganske kraftig. Men... det flyter jo bort, ikke sant, for mesteparten av beslutningene... det er noen som tror at vi går rundt og tar så besatt mye beslutninger i fellestid eller i lederteam, men vi gikk igjennom og kikket på det, og det er jo ikke så fordømt mange beslutninger vi fatter der! De fleste beslutninger fattes på teamnivå, hvor lærerne er med. De aller, aller fleste beslutningene på skolen gjør de på teamnivå. Så det er ikke så veldig mye... Og nå har vi punktert det litt igjen da, en periode, fordi at nå står det nå i referatene. Og vi går tilbake og sier at ”ja, det fattet vi der”. Så da blir det stillere en periode. Men... samtidig så er det et område hvor vi ser at det er vanskelig å... å markere det godt nok altså: ”Nå har vi kjørt en prosess, vi har kommet til enighet... Da er det en beslutning”.

Rektor Kjell er ikke enig med lærerne i det at prosessene på planleggingsseminaret er av en annen art enn de prosessene de er vant med ellers:

Kjell: Så der hvor vi i lederteam da har lagt en prosess, der opplever ikke lærerne at det – og det er ganske typisk nå, at prosessen nedi [stedsnavn] – for mange lærere er det som at det er en ny ledelse, som har lagt opp til en helt annen prosess. Og jeg vet at alle de her tingene har vi brukt før også!

Han har følgende å si om det at lærerne ønsker å være mer med på beslutningsprosessene:

Kjell: Ja, den har jeg levd med i... siden jeg begynte som rektor. Jeg har levd med akkurat den der kritikken, og hvis jeg går tilbake og ser på all omleggingen som er gjort av fellestid... Vi justerer, legger om, endrer fellestid hvert eneste år, og det har jeg funnet ut; det må vi gjøre. For det at kjører du det et år på samme måten, så blir det voldsomt negativt!

Her ser vi at rektor Kjell er svært opptatt av det å imøtekomme lærernes ønsker og forventninger til hvordan skolen skal ledes. Likevel er det vanskelig å gjøre lærerne fornøyde. Til tross for at han er veldig innstilt på å ivareta lærernes ønske om medbestemmelse, opplever lærerne mangel på klarhet i beslutningsprosessene.

Selv om et av de største ankepunktene lærerne har til rektor er mangel på informasjon rundt beslutninger, kritiserer de samme lærerne ham også for å gi altfor mye – og i stor grad *unødvendig* – informasjon i fellestiden. Fellestiden har utviklet seg dit hen at det er svært få av lærerne som kommer med innspill. I ett av intervjuene blir det pekt på at det ikke er ”god tone” å si ifra hvis man er uenig i noe, og at det ikke er ”kultur for å komme med innvendinger”. Mange av lærerne peker på at det er mye enveis kommunikasjon der rektor er den aktive, mens lærerne sitter passive og hører på. Dette ble trukket frem i flere av intervjuene:

Per: Fellestiden har jo vært et kjempe... i hvert fall vært en ting som veldig mange har vært misfornøyd med i ganske lang tid. Nå har det jo skjedd litt bedring, synes jeg, men likevel så synes vi at en god del av de tingene som blir tatt opp der, de kunne ha vært kuttet ut, eller ha vært gjort på en annen måte, og så kunne vi ha brukt tiden til for eksempel fagseksjoner og sånne ting.

Trond: M-m.

Marit: M-m.

Trond: Det kan rett og slett være dørgende kjedelig noen ganger!

Per: Ja. Forferdelig!

Trond: Fordi at vi... det blir liksom sånn litt for mye enveis.

Linda: Fellestiden har jeg jo... jeg har vært med på fellestid også, og... i flere år. Og der syns jeg vel kanskje det at de repeterer litt mye, det blir litt mye informasjon som går... dobbelt opp, kanskje trippelt opp nesten, ikke sant.

Rektor er klar over at lærerne synes at det er for mye informasjon. Likevel vil han ikke kutte ned på informasjonen, og peker på ulike årsaker til det. Han sier følgende når jeg konfronterer ham med at noen lærere har sagt at de kobler ut fordi det blir for mye informasjon:

Kjell: Min filosofi er nå at... det går nå best når alt er kjent.

Jaha?

For det her å bli mistenkt for å holde tilbake informasjon, det er veldig ødeleggende. Det er det jo noen som bevisst... det er jo en kjent maktstrategi også. Sånn at... vi har valgt å kjøre veldig åpen linje, da. Og det er klart at det kan igjen da føre til at man blir kvalt av informasjon. At det er en del som vi kunne ha luket ut. Men... det er veldig ofte vi får kritikk på at det er for mye informasjon. Men det er ingen som signaliserer til oss hva slags informasjon vi bør ta ut.

Nei...?

(Ler litt) Så det er jo dilemmaet!

Det han sier her, indikerer at han er engstelig for å bli mistenkt for å bruke maktstrategier. Dette viser at hans oppfatninger av lærernes forventninger legger sterke føringer på måten han gir lærerne informasjon på.

Kjell sier videre dette om den påståtte mangelen på informasjon og fravær av medbestemmelse:

Kjell: Og så er fellestiden, der skrives det også referat nå, som de... vi har jo fått... fått kritikk på at vi ikke har informert godt nok, og vi har sett at ja men referatet henger jo der. "Åh? Hvor?" Etter at vi har jobbet med det i ett og et halvt år. Så fikk vi jo kritikk ifra et møte her, på manglende informasjon. Det ble gjort oppmerksom på at det... "Det står jo i referatet ifra..." Så informasjon, det er... veldig viktig. At informasjon flyter ut til dem som trenger det. Samtidig er det veldig viktig at vi ikke blir kvalt av informasjon. Og den her balansegangen, den tror jeg vi aldri blir helt enig om. Hvor... hvor skal ligge hen. Det er i alle fall det som jeg tror at vi har forandret mest, i de årene jeg har sittet som rektor. Du verden hvor mange typer vi har prøvd å få til å fungere!

Det fremstår nærmest som umulig for denne rektoren å håndtere informasjonsbehovet på en måte som tilfredsstiller lærernes forventninger. Lærerne klager over at det er for mye informasjon, og de klager over at de ikke har tilstrekkelig informasjon når beslutninger tas – med den følge at Kjell vurderer situasjonen dit hen at det er bedre å gi mye informasjon enn for lite.

Når rektor Kjell sier at "det er ingen som signaliserer til oss hva slags informasjon vi bør ta ut" viser han at han ikke ser på denne sorteringen som sitt ansvar. Han peker i stedet på det som et dilemma at lærerne mener det er for mye informasjon, når de ikke kan si hva slags informasjon de skal kutte ut. Han ser dermed ikke på sorteringskompetanse (jf. Røvik, 2007) som en del av hans rektorfunksjoner, men prøver å definere sorteringskompetansen inn som en del av lærernes funksjoner. Gjennom sitt fokus på individuell autonomi vil han i tillegg kunne bidra til å konstruere den som del av deres *individuelle* lærerfunksjoner.

Det ser ut til at rektor arbeider ut fra prinsippet om at ”den som tier samtykker”, og går ut ifra at lærerne skal protestere hvis de ikke er enige i det han legger frem. Rektors tanker om demokrati ser ut til å være den at ”hvis ingen protesterer, kan vi gjøre vedtak”. Da kan det tenkes at han er svært påpasselige med å gi nok informasjon, og prøver å sørge for at lærerne får tilstrekkelig med tid til å kunne protestere. Det ser ut til at rektor forutsetter at alle lærerne skal være i stand til å si ifra om de er enige eller uenige på individuelt grunnlag. På det ene gruppeintervjuet snakker de her om at de ønsker å ha støtte fra andre før de uttaler seg:

- Siri: Kjempeviktig å få reflektere selv, før du tar ordet i fellestid.
Bente: Ja.
Stig: Ja.
Arne: Ja.
Siri: Og jeg har sagt ifra før: Det har ikke vært naturlig setting for meg å snakke høyt på fellestid.
Stig: Nei.
Siri: Så jeg har savnet denne gruppediskusjonen og summingen.
Arne: M-m.
Stig: For da føler du deg mye tryggere, egentlig. Når du har diskutert det på en liten gruppe først, for da er det mye greiere å legge frem ting.
Arne: M-m.
Stig: For du kan føle veldig usikkerhet, når du sitter der i fellestid, uten at du har snakket med noen andre, egentlig.

Det kan her se ut som at lærerne etterlyser større grad av deliberativt demokrati i beslutningsprosessene. Rektor ser på sin side ut til å ha et mer individorientert utgangspunkt. Her kan det tenkes at han overvurderer den individuelle autonomien hos lærerne. Dersom den individuelle autonomien har blitt mindre viktig i lærerprofesjonaliteten, kan det oppleves som unaturlig for lærerne å protestere på vegne av bare seg selv. Hvis de skal heve stemmen, ser de ut til å ønske å gjøre dette basert på en dialog i en gruppe av lærere.

Enkelte lærere, deriblant Geir, peker på fellestiden bør være mer styrt fra ledelsens side:

- Geir: Altså, vi bruker veldig mye tid på en måte på å diskutere frem sånne virksomhetsplaner og planer, ideer som liksom skal tas felles... Jeg føler at det ofte er mer... effektivt hvis det ligger noen forslag på bordet før vi begynner. At vi trenger kanskje ikke å diskutere oss helt ifra begynnelsen av – si at ting kanskje er litt forberedt, at det kommer sånne ideer som vi kan ta stilling til, og kanskje utvikle i stedet. Så savner jeg kanskje på fellestid at det er mer debatter, rett og slett altså, sånn at vi diskuterer hva vi... hva vi gjør i klasserommet, rett og slett sånne pedagogiske debatter, sånne ting. Det... og egentlig litt... hatt mer sånn fagsamarbeid på tvers av trinnene og sånne ting.

Vi ser at Geir ønsker å være aktiv, ønsker å delta. En grunn til at lærerne er misfornøyde med fellestiden, kan være at ledelsen er for mye opptatt av å gi informasjon om alt, samtidig som at det ikke stilles nok krav til deltagelse fra lærerne. Demokratisk deltagelse baseres på evnen til å markere om man er enig eller uenig, på individuelt grunnlag. Ønsket om å være aktiv og ønsket om å gis mulighet til å ha en dialog rundt mulige beslutningsutfall, vitner om at lærerne etterlyser deliberative demokratiske prosesser.

8.1.2 Lærernes ambivalente forhold til rektors styringsrett

Som vist, ser lærerne ut til å ha klare ønsker om å ta del i beslutningsprosessene og at rektor tar beslutninger basert på deliberative demokratiske prosesser. Ikke minst Bente, som deltok på et av gruppeintervjuene, var en forkjemper for dette prinsippet. Etter å ha snakket mye om det at beslutninger blir tatt uten lærernes innflytelse, gikk vi i dette gruppeintervjuet over til å snakke om rektors bakgrunn og egenskaper. Da jeg spurte etter hvilke personlige egenskaper en rektor bør ha, var dette svarene jeg fikk:

Hva med personlige egenskaper, da, hos en skoleleder?

Stig: *(Ler litt)* Ja...

Bente: Må ha evnen til å skjære igjennom, samtidig som man også har evnen til å lytte.

Stig: Ja.

Siri: Tydelig!

Bente: Tydelig, ja. Støttende, og... Altså sånn...

Stig: M-m!

Arne: Ja.

”Evnen til å skjære igjennom” var altså det første som ble sagt her. I det andre gruppeintervjuet kom det frem flere ting de så på som viktige personlige egenskaper hos en rektor, men også her var det stor vekt på tydelighet og evnen til å ta avgjørelser:

Per: Ja. Og det lønner seg ikke å være leder og være veldig firkantet. Du bør ha litt runde kanter.

Trond: Men samtidig være tydelig nok...

Per: Ja, være tydelig på en del ting.

Trond: ... og å være i stand til å ta avgjørelser. Jeg har jobbet og under en rektor som er... der det var fullstendig anarki, omtrent, fordi han overlot alt til personalet, og personalet skulle avgjøre alt. Så en leder er nødt til å ta avgjørelsene, og er nødt til å tåle å stå for dem.

Marit: Helt klart.

Per: Ja...

Trond: Er nødt til å ha ryggrad til det.

De forventningene lærerne uttrykker her, ser ut til å stå i motsetning til den misnøyen rundt informasjon og beslutninger som ble vist til over. Her ser det ut som at rektor befinner seg i ett eller flere *styringsdilemmaer* (jf. Ball, 1987; Møller, 1996), først og fremst det som Møller (1996) betegnet som *hierarkisk styring versus selvstyring*, og det dilemmaet som Ball (1987) beskrev som *deltagelse versus kontroll*.

Det er interessant at det ikke bare er ulike forventningene fra ulike lærere, men at også de samme lærerne uttrykker tilsynelatende ulike forventninger. Rektor Kjell svarer dette når jeg sier at lærerne ønsker at rektor skal ha evnen til å ”skjære igjennom”:

Kjell: Ja. Det er ikke noe vanskelig å bli enige om. Men i det øyeblikket rektor skjærer igjennom... så er det veldig stor enighet om at jeg burde ikke ha skåret igjennom der (*ler litt*). Så da kommer det her med ønsket om tydelighet. Og jeg får kritikk på to områder hvert eneste år, siden jeg ble rektor, og det har vært at jeg ikke har vært flink nok til å skjære igjennom. Og det er fordi at jeg er for autoritær; og skjærer igjennom for mye. Jeg får begge deler – hele tiden får jeg begge signalene. Og som jeg sier, at; det tror jeg at jeg må leve med. For hver gang du skjærer igjennom, så er det noen som er uenig i at du skar igjennom der! Og de... de reagerer. Og så er det andre som ser områder som; ”her burde det ha... nei, skjer ingenting”. Så der har du mangfoldet i kollegiet som gjør at nær sagt samme hva du gjør så vil du få kritikk, og det tror jeg at jeg må leve med.

Her ser rektor Kjell ut til å ha resignert litt når det gjelder måten han forventes å ta avgjørelser på, og at han handler ut ifra en innstilling om at samme hva han gjør så blir det feil i enkeltes øyne. Kanskje kan en forklaring på dette være at han tilskriver dilemmaet ulike forventninger fra ulike lærere. I mine data ble det imidlertid avdekket inkonsekvente svar fra samme lærere, noe som tilsier at de motstridende forventningene er noe som lærerne står samlet bak – at det i henhold til Giddens' terminologi har å gjøre med lærernes *felles strukturer*. Lærerne ser ut til å ha svært uklare og motstridende forventninger til rektor når det gjelder hva styringsretten består i, og når han skal kunne bruke den. Rektor Kjell peker på at han har jobbet for at ikke fellestiden skal forbindes bare med ham:

Ja. Men de vil ha fellestid... altså vil treffes...
Kjell: Jada. Det vil dem.
De vil for all del ikke miste den fellestiden, nei.
Nei... Alle vil ha den på en annen måte!
Ja?
Eh... og... og jeg... det går tålelig bra, men den her kritikken på fellestid, den har vi levd med hele tiden, og vi i lederteamet har brukt veldig mye tid på å endre, vi har... brukt mye tid i perioder for å sørge for at det... at fellestiden ikke forbindes bare med meg. At inspektørene har sine innslag. Eh... for det er noe med når du har snakket mange nok ganger i fellestid, så er det en del som kobler inn autopilot med det samme jeg åpner munnen. For de tror de vet hva jeg skal si. Det opplever jeg gang på gang, at de hører ikke på det jeg sier, men de hører på det de tror av erfaring, de vet jeg kommer til å si.

Er Kjells utsagn et tegn på at lærerne ikke godtar at rektor ikke er på samme nivå som dem; ikke godtar det å i det hele tatt ha en leder på skolen? Er det dette som er problemet for lærerne på Babelhaugen skole, og som er bakgrunnen for konflikten rundt beslutningene? Det kan også henge sammen med det at lærerne ikke godtar at de ikke har oversikt over alt, og at rektor har større oversikt enn dem, i den komplekse virkeligheten som omgir dagens skole. Rektor Kjell mener selv at det ikke er aksept for ledelse i skolen:

Kjell: Eh, ja-a... altså, rektor eller ledelse i skolen, det hevder jeg, det har det aldri vært full aksept for. Og ingen vil jo bli ledet. Men samtidig med arbeidsstidsordninger og sånt, så har rektor i skolen en spesiell lederfunksjon.
Ja?
For du... du leder... det går ikke an å lede med makt i noen særlig grad, i skolen.
Nei?
Ja. Og derfor så har det heller vært... Men så noen ganger må du korrigere likevel. Og det blir oppfattet som negativt, for kulturen er sånn at læreren er... han jobber ganske selvstendig. Han er ikke privatpraktiserende lenger, men det er ikke... i enkelte ting så er han det. Og da... da tåles ikke sånne korrigeringer. Og i og med at det er en tredel av årsverket, som sagt, de disponerer helt selv, så... så er det begrenset myndighet du har som leder i skoleverket, og derfor så har ledelse i skoleverket gått veldig mye på å motivere og prøve å få med seg personalet. Du kan ikke si at "nå skjærer jeg gjennom, og så blir det sånn" og så forvente at det gjennomføres. Det er en lederstil som ikke går i skoleverket. Det dreier seg om hvor flink du er til å motivere alle til å være med på laget. Og det er jo en god ledelse i næringslivet for øvrig også selvsagt, men i tillegg så har du... har du.. noen ganger så må man bare skjære igjennom for å komme videre. Og det å skjære igjennom i skolen, det er ikke så enkelt.

Vi har tidligere sett at Kjell ikke ønsker å bli tatt for å bruke maktstrategier, og at han arbeider for at fellestiden ikke skal forbindes bare med ham. Han sier også følgende:

Kjell: Samtidig så er det... hvis du ikke som rektor reagerer... på en del ting som lærerne ser – som det burde ha vært reagert på – så får du... så får du... pepper. Da gjør du ikke jobben din, og da blir du ikke særlig populær. Hvis du reagerer, så får du også pepper.

På Babelhaugen skole har både rektor og de tre inspektørene undervisning, noe som lærerne setter stor pris på. Lærerne begrunner det med at rektor bør bli kjent med elevene, bør kunne sette seg inn problemene som kan dukke opp i et klasserom, ”vite hva som rører seg i klasserommet”, bør vite ”hva lærerne holder på med og ha forståelse for det”, og ”ikke fjerne seg fra det som er hverdagen til de ansatte”. Vi kan tenke oss at den legitimiteten som ligger i at rektor kjenner praksisfeltet, kan brukes som maktmiddel av enkelte lærere. Vi ser at rektor er presset ved at han trekker frem legitimitetsaspektet når jeg spør om hvorfor han har undervisning:

Kjell: Det er et bevisst valg for å få til den lederstrukturen vi har. Og også fordi at... jeg opplevde jo – jeg hadde jo noen år uten undervisning – og opplevde selvsagt bare det at det å ha vært uten undervisning i to år, så kommer argumentet; ”men det er lett for deg å si, som ikke underviser selv”. Det er et sånt billig argument som det er håpløst å slåss mot.

Mange av rektors utsagn tyder på at han er svært opptatt av å utøve sin ledelse på en måte som imøtekommer forventningene fra lærerne. Det er imidlertid sterke ambivalenser i de forventningene lærerne signaliserer, og det virker av og til som at lærerne selv ikke helt vet hva de opponerer imot. De signaliserer at de ikke får delta nok i beslutningsprosessene, og at det ikke informeres godt nok. Samtidig kritiseres ledelsen for å gi for mye unødvendig informasjon.

8.2 Babelhaugen skole i lys av samfunnskonteksten

I det følgende skal vi se på hvordan den bredere konteksten Babelhaugen skole befinner seg i kan gi oss større forståelse for ambivalensen i lærernes forventninger og for relasjonene mellom rektor og lærere ved skolen. Hva har dette å si for den sosiale konstruksjonen av rektorfunksjonene?

8.2.1 Motstridende uttalelser om tidens betydning

Lærernes bruk av tid som forklaring på misnøyen rundt beslutningsprosessene, er noe av det som i størst grad avdekker uklare forventninger til rektor. Det er uklart hva lærerne mener om tidsaspektet: Selv om de av og til trekker frem tid som en viktig faktor, ønsker de ikke å bruke tidsfaktoren for å frikjenne ledelsen fra kritikken. På ett av gruppeintervjuene snakket vi om hva som var forskjellen på det å jobbe på planleggingsseminaret, og det å jobbe i fellestid til vanlig:

Siri: Men samtidig så har vi jo en litt annen setting her. Vi har veldig lange økter, og vi får gå i dybden.
 Stig: Ja.
 Siri: Fellestidsbitene, de er en og en halv time hver uke, av og til mindre, og...
 Bente: Og så har vi tid! Vi har ryddet bort alt annet.
 Siri: Ja.
 Bente: Altså, vi kan bare konsentrere oss om å tenke fremover, og være kreative. Altså, vi slipper å sitte med telefoner til foreldre, vi slipper å ha elevkonflikter, vi slipper å tenke på timen vi skal forberede til i morgen oppi de her fellesmøtene. Altså, nå er vi her, og det er det vi skal forholde oss til, punktum!
Hvordan kan dere overføre denne måten å arbeide på hjem, da?
 Stig: Da er det tiden, igjen, da, som kommer inn i bildet. Det går jo ikke an... Ja, ja, det går vel an å arbeide på samme måten, hvis en trykker sammen litt mer tid, da.
 Arne: Ja, men hvis vi får en sak på forhånd, når vi vet at vi går i fellestid, og får en sak presentert, som vi skal da kunne drøfte i løpet av en og en halv time...
 Stig: M-m.
Så du mener at det går ikke bare på tid?
 Bente: Nei.
 Stig: Nei!
 Arne: Nei.
 Bente: Jeg tror det og er litt kultur, for det jeg håper og tror at vi kanskje kan ta med oss hjem fra denne uken, er at nå har det på en måte blitt greit, for mange flere, å si hva de mener. Eh... sånn at jeg tror kanskje noen har overvunnet en del barrierer der også, at vi bryter ut av et mønster. Eh... sånn at jeg håper at vi kanskje kan klare å ta med det inn i... fellestiden.

Vi ser at de først trekker frem tidsfaktoren som en vesentlig forskjell på arbeidet på seminaret og arbeidet til vanlig. Ved nærmere konfrontasjon, avviser de kontant at mangelen på tid er forklaringen på deres misnøye. De trekker altså frem faktorer som er ute av rektors kontroll, men ønsker likevel å legge skylden for manglende prosesser på rektor. Er det viktig for disse lærerne å kunne skylde på ledelsen for mangelfulle prosesser? I det samme gruppeintervjuet peker Bente på at hverdagen er hektisk:

Bente: Det har blitt mye bedre, synes jeg, med... med at vi drøfter mer nå enn vi gjorde før, og... Men jeg føler kanskje ikke at vi har kommet så mye lengre i forhold til det her med at vi får tid til å forberede oss til saker og... Det har jo noe med at hverdagen er fryktelig hektisk, og... Altså... sakslistene for møtene blir jo for så vidt hengt opp, men de er litt upresise, og det har vi jo også gitt tilbakemeldinger på.

Bente peker på at hverdagen er hektisk. Ledelsen er kritisert for å ikke informere nok, men disse lærerne uttrykker likevel at det ikke er sikkert de hadde tatt seg tid til å se på sakslista og forberede seg godt nok selv om ledelsen hadde lagt bedre til rette for det. Rektor viser for øvrig til at sakslista faktisk henges opp, men at mange av lærerne ikke engang er bevisste på at den henger der. Vi kan tenke oss at det som lærerne egentlig er frustrerte over, er at de ikke har tid til å opparbeide seg den oversikten som de skulle ønske at de hadde. De er frustrerte over å ha for lite tid, og ser ut til å legge skylden for dette på ledelsen; ledelsen bør rydde hverdagen slik at de kan ha tid til å ha en dialog rundt alle beslutninger og rundt alle utviklingsprosesser. Enkelte lærere ser ut til å ha vanskelig for å akseptere at det er enkelte ting bare ledelsen kan ha oversikt over. Vi ser at dette spiller inn på konstruksjonen av rektorposisjonen ved Babelhaugen skole. Vi ser her en rektor som er svært opptatt av å imøtekomme kravene fra lærerne, men der de stiller krav som ikke er mulig å imøtekomme. I

samfunnets tiltagende kompleksitet, er det blitt mer nødvendig at ledelsen sitter med oversikten. Det kan være dette lærerne ved Babelhaugen skole egentlig er i opposisjon til – ikke til sin egen rektor.

Rektor Kjell skulle ønske at han hadde mulighet til å binde lærernes arbeidstid i større grad. Dette ønsker han å gjøre for at lærerne skal få større frihet, ikke mindre:

Kjell: Så... jeg kan tenke meg 37,5 timers arbeidsuke i de 38 ukene, og så ei uke før og noen dager etter. Det er jeg klar på, for det at lærerne tror da at jeg ønsker å styre dem mer, men det er faktisk det motsatte. Når det er så knapp tid, så må det styres veldig hardt for at vi skal få noe ut av det. Hadde de vært her i 37,5 time, så tror jeg faktisk jeg ikke hadde trengt å styre så mye, for da hadde de kunnet finne hverandre mye mer etter behov – for da er alle her, da kan de finne hverandre selv. Da trenger vi ikke styre, faktisk, så mye.

Nei. Så lærerne tror at du ønsker å styre dem mer. Hvordan vet du at de gjør det?

Nei, det er nå noe de signaliserer at de allerede er for mye styrt, da. Og når jeg antyder 37,5 time, så er det jo fordi at jeg har flere oppgaver som jeg skal legge på dem, og... Så den har jeg vært uti mange diskusjoner med. Enda må jeg prøve å argumentere med at "faktisk så tror jeg at... har vi fått til det, så... hadde dere styrt dere i enda større grad selv".

Hvis lærerne kjemper imot mer bunden arbeidstid, kan vi tenke oss at de også kjemper imot rektors mulighet til å utøve en deliberativ demokratisk ledelse i tråd med dagens utfordringer i skolen. Rektor Kjell sier at dette likevel ikke er noe han kjemper for, fordi:

Kjell: Men... det her oppleves jo som rettigheter, så jeg... går ikke ut og har så veldig sterke meninger om det.

På Babelhaugen skole ønsker lærerne på den ene siden mer tid til å samarbeide om utvikling, og å ha tid til å møtes mer. Likevel møter altså rektor Kjell en sterk motstand mot det å binde mer arbeidstid. Lærerne ser ut til å kjempe imot rektors muligheter for å legge sterkere rammer rundt deres arbeid, samtidig som at flere direkte eller indirekte uttrykker at de savner fastere rammer. Lærerne ser ut til å kjempe for sin egen individuelle autonomi og frihet, samtidig som at de ikke ser ut til å være i stand til å bruke den individuelle autonomien i demokratiske prosesser – for eksempel på grunn av mangel på tid. I mye av den uttrykte misnøyen kan man dessuten lese at de savner større muligheter til å utvikle den kollektive autonomien. Her kan vi tenke oss at disse lærernes kamp for den individuelle autonomien står i veien.

8.2.2 Ambivalente krav fra lærerne knyttet til rammer og frihet

Flere av lærerne etterlyser klarere rammer for samarbeidet ved skolen. Sissel forsvarer lærernes frihet, men ønsker å ha klarere rammer rundt denne friheten:

Sissel: Ja altså – vi vil ha litt mer rammer som er bestemt før vi får den friheten, for å si det sånn da.

Flere av lærerne er inne på at det av og til er uklar ansvarsfordeling på skolen:

Unn: Men likevel, dette her med fordeling, at når vi sliter med fordeling innenfor... innenfor fag, for eksempel, innenfor andre... classesamarbeid og andre situasjoner, så har jeg på en måte ønsket meg at

vi hadde fått det ned på bordet: ”OK, sånn og sånn og sånn må til for at vi skal få gjennomført det temaet. Hvem tar ansvar for det og hvem tar ansvar for det?” Det høres sikkert banalt ut, men saken er det at... at det er ikke sånn det virker når det kommer til... du skal begynne å jobbe med det, for da er det som regel noen få som tar ansvaret. Og jeg tenker jo det at når en ser det at det fungerer på den måten, så bør den som er leder gå inn og ikke bestemme hvem som skal gjøre hva, men få det ned på et papir, hvem som har tatt ansvar for de forskjellige områdene, sånn at vi i etterkant kan se det, at du kan få ei mer fordeling på arbeidsoppgavene.

Så du synes at ledelsen skulle ha stilt mer krav da?

Ja, jeg synes... jeg synes faktisk... ikke krav, men i hvert fall dette her med tydelig fordeling, for det er med og gjør... og ansvarliggjør enkeltpersoner. Så det synes jeg faktisk...

(...)

Så det er... forsto jeg deg rett når... du har passelig med ansvar selv, og det er ikke det at du savner at kolleger tar ansvar heller, men det er en sånn tydeliggjøring mer?

Jo, men jeg savner nok at kolleger tar ansvar.

Du gjør det?

... i forhold til når det gjelder fagsamarbeid, ja. Det gjør jeg. For der er det veldig skjevt.

Over ser vi at Unn peker på problemet med skjev arbeidsfordeling. Under trekker hun imidlertid frem det positive i at det er opp til en selv hvordan ting blir:

Unn: Jeg er kontaktlærer i en 10.klasse. Og jeg har... ja, jeg har et greit ansvar og grei ansvarsfordeling i forhold til henne som jeg jobber sammen med. Og innenfor fag så... jeg tror da for vår alles del at jeg gjør min del og vel så det. Samtidig som jeg ser jo det – ser jo veldig klart, og det har jeg bestandig visst også – at gjør du ditt og er ute i forkant så har du jo stor påvirkningsmulighet til å få ting som du selv ønsker også.

Unn er noe ambivalent i sine svar her. I det siste utsnittet ser hun ut til å forsvare friheten og vil ikke gi slipp på den, samtidig som at hun viser til et behov for klarere rammer og behov for en ledelse som har mer oversikt enn det som lærerne selv har.

På det ene gruppeintervjuet ble lærerne uenige da de snakket om egen frihet. Først snakker Per og Marit om at de synes de har for liten frihet i teamarbeidet. Den noe yngre læreren Trond ser ut til å være mer fornøyd enn Marit og Per med at teamlederne setter agendaen for teammøtene. Videre ut i samtalen spør jeg om det er områder der de mener ledelsen stiller for lite krav, og da ser det nesten ut til at Marit ikke forstår spørsmålet:

Marit: For lite krav?

For lite krav, ja. At dere har for mye frihet?

Marit: Nei... vi har ikke for mye frihet!

Trond: Nei...

For lite?

Marit: Nei, eh...

Trond: Nei... mener du... Altså, har vi mye frihet, så er jo det et ansvar som vi må forvalte også. Og det... Noen ganger så har jeg tenkt at kanskje har du... jeg vet ikke helt hva jeg mener, nå tenker jeg litt høyt altså, etter hvert her – Men kanskje har det gått an at... at ledelsen har tydeliggjort de kravene som stilles til at vi har den friheten. Eh... at de på en måte kvalitetssikrer det litt.

Marit: Jeg synes det er veldig bra jeg, sånn som jeg føler på det, at Vivian nå da, som er teamlederen min da, jeg synes at hun gir frihet under ansvar. Og jeg føler at hun stoler på at jeg gjør jobben jeg gjør. Jeg har fått noen rammer å forholde meg til, og når jeg har dem, så stoler hun på at jeg gjør jobben min. Og det synes jeg er veldig godt, for da sitter jeg ikke og føler på sånn, og... og jeg synes det fører til en ekstra innsats.

(...)

Trond: Men jeg tenker på, liksom... jeg underviser i norsk. Da hadde jeg egentlig satt pris på at noen hadde sagt til meg – jeg sier ikke at Vivian skal gjøre det, det kunne være noen annen, en norskansvarlig, for

eksempel, på trinn eller på skolen eller noe sånt – som ”gjør jeg...”, ”gjør du det og det?” ”Ja, det gjør jeg” eller ”kanskje ikke så mye det, men kanskje jeg skal prøve å...” ikke sant? Vet ikke...

Når jeg deretter spør Trond om det han savner er å vite mer om hva ledelsen forventer, og savner å vite om han selv innfrir disse forventningene, fortsetter intervjuet slik:

Trond: Ja, på en måte kanskje litt det. Jeg vil ha friheten, men vil gjerne også at... jeg vil gjerne at ledelsen skal ha en sånn overblikk om at den friheten forvaltes rett.

Dette er ikke Per og Marit enige i:

Per: Men jeg tror ikke at ledelsen har nok peiling på hva vi gjør i timene, jeg, til at de kan gjøre det, faktisk! For det har vi snakket en god del om før også. Så de vet ikke hva vi holder på med, skulle jeg til å si.
(...)

Marit: Jeg er også enig i det. Jeg er ikke enig i det du sier, Trond! (...) Vi gjør jo veldig mye bra på skolen her, men jeg vet ikke hvor mye de vet om alt.

Trond prøver videre å begrunne sitt standpunkt:

Trond: Kanskje det kan være en fagansvarlig som.. som, for eksempel på norsken, at det er en fagansvarlig – det var fremmet et sånt forslag om fagansvarlig på trinn. Med det tenkte jeg en slags overordnet – ikke oppsyn, men rett og slett; ”gjør vi det vi skal? Kan vi gjøre det på en bedre måte?”, og liksom... å lede faget, i riktig retning. Så det ikke blir sånn at friheten gjør at egentlig så gjør vi litt sånn som vi vil, men at vi har noen som ser det, og som korrigerer hvis det ikke er riktig, alt.
(...)

Marit: Nei! Jeg er ikke enig med deg, for at vi... det der blir ivarett, det! For vi jobber... altså du som norsklærer får ikke sitte der med ditt, du! For vi jobber sammen – flere – ikke sant? Sånn som nå jobber jeg sammen med deg i matematikk, sant? Og da er vi alle matematikklærerne samlet. Og du vet, du, hva vi holder på med, alle sammen! Vi vet hva vi holder på med! Ikke sant? Og vi er sammen om å vite at vi ivaretar alt med faget!

Trond: M-m. Det korrigeres liksom av fellesskapet, det!

Marit: Så det der! Jeg føler at det blir nesten sånn kontrollorgan, og hvis jeg hadde fått noe sånt over skulderen, så tror jeg at... Huff! Det blir ikke stolt på jobben jeg gjør!

Her tydeliggjøres to ulike forståelser av rammer og frihet i arbeidet, som gir ulike føringer for konstruksjon av rektors funksjoner. Vi ser at spørsmålet om for *mye* frihet kommer svært overraskende på Marit. Hun ser ut til å ha *overvåkning* og *kontroll* av lærerne fra ledelsens side i hodet når Trond etterlyser mer innblikk fra ledelsens side. Marit og Per peker på at ledelsen ikke har oversikt over hva de gjør i undervisningen – ikke for å argumentere for at ledelsen bør skaffe seg større oversikt, men som et argument for at ledelsen ikke bør kontrollere lærerne. Den videre argumentasjonen til Marit og Per handler om at lærerne følger opp hverandre. Denne forståelsen svarer til den forståelsen rektor ser ut til å ha av hva lærerne forventer av ham, der han er svært opptatt av å ivareta lærernes individuelle autonomi og at det ikke er legitimt at han blander seg inn i deres praksis. Geir, en annen yngre lærer, uttrykker noe lignende som det Trond gjør:

Syns du ledelsen stiller nok krav til deg – til dere lærerne generelt?

Geir: Hm – Egentlig ikke... (*ler litt*) Jeg syns de er ganske... du kan si, det er jo balansegangen i forhold til egen frihet og det der med... det å bli styrt da. (...) Men jeg føler at de har jo egentlig nesten litt for lite greie på hva vi holder på med i klasserommet, for å si det sånn. Veldig lite at... lite de legger seg borti den pedagogiske... det liksom som du gjør i fagene dine. Og der syns jeg de kan godt være på en måte

strengere i forhold til hva vi skal gjøre og hva vi skal igjennom sånn ... i balanse med den friheten som er nevnt da.

Ja... Hva syns du at de skal stille – eller på hvilke områder syns du de skal stille mer krav da?

Nei altså, det er... det er jo gjennomføringen av... ting som har med... sånn som med fagene å gjøre, syns jeg. Altså det at du... liksom at de sørger for at du er igjennom det du skal igjennom, og at du kanskje også er igjennom på en sånn måte som det er bestemt at vi skal igjennom. Altså, hvis vi har gått inn for at vi skal gjøre ting på en måte, at vi gjør det der. Sånn at det ikke liksom... vi har jo en tendens, vi lærere, til liksom å falle tilbake til våre gamle vaner.

Det Trond og Geir uttrykker, kan ha sammenheng med en ”oppløsning” av den usynlige kontrakten (jf. Berg, 1990): De har et ønske om at rektor skal ha innblikk i hva de selv holder på med. Ledelsens og mange av lærernes fokus på individuell frihet kan imidlertid stå i motsetning til dette. Verken Trond eller Geir ser ut til å være bevisste på hva det er som ligger bak deres ønske om sterkere oppfølging fra ledelsens side. Vi aner kanskje et ”stille oppgjør” med individuell autonomi i deler av lærergruppen, mens en annen gruppe av lærerne fortsatt kjemper hardt for å forsvare den.

Rektor Kjell er av den oppfatning at ”den usynlige kontrakten” fortsatt gjelder, og at lærerne ikke ønsker hans innblanding i deres egen praksis:

Kjell: Det å gå inn i klassen har to sider; det å se det som er positivt, men det har også med det å pirke borti det som er negativt. Og det vil de slettes ikke ha noe av!

Følgende utsagn fra rektor Kjell kan fortelle mye om hans forståelse av hvordan lærerne ønsker å bli ledet:

Kjell: Jeg føler det som at det hele tiden er markering av at ledelsen er... er til bry. Det... det... og det er ikke den eneste skolen. Jeg opplever det at på... jeg har opplevd det i mange skoler. Altså, det er tilbake til det her med å være leder i skole... leder av en yrkesgruppe som i generasjoner har vært fristilt, og faktisk... det er... det er ikke så veldig lett å komme innenfor klasseromsdøra til en lærer, altså! Det er et område hvor... som en skal ha seg frabedt noe... noen reaksjoner verken ifra ledelse eller fra andre, altså. Og det... det stikker dypt. Det er noe med læreryrkets karakter. Det er en sterk side, og det er en svak. For det fungerer kjempebra, hos mange. Det må en ikke underslå. Så er det dessverre noen som du er nødt til å kikke litt nærmere i kortene, og... Så... jeg har vært rundt på mange skoler, og... ledere kan være veldig populære i perioder. Men ledere som sitter over tid, de opplever nok de svingningene som jeg opplever, tror jeg. De fleste. Det dreier seg om situasjonsbestemt ledelse også, selvsagt, det der med å tilpasse lederstil og det til der hvor lærerne står. Men problemet er at lærerne står så forskjellig! Jeg har jo lærere her som ikke trenger ledelse i det hele tatt. Og jeg har lærere som nesten daglig burde ha vært holdt i ørene. Det å da legge opp en lederstil som treffer det her, det er... det er vel bortimot umulig.

Det ser ut til at han tar for gitt at det å gå inn i klasserommene handler om å kontrollere den enkelte eller positivt vinklet; om det å gi anerkjennelse til den enkelte. Vi ser at han forstår ”innblandingen” som kontroll, og ikke som en mulighet til å danne seg oversikt og legge til rette for fellesskap og utvikling. Det ser ut som at han holder sin egen rolle utenfor her, og fokuserer på enkeltlæreres behov. Han har altså et individorientert fokus også her. Vi ser at rektor Kjell aksepterer at lærerne ikke vil ha innblanding ved å vise til ”læreryrkets karakter”. Han legger da den tradisjonelle, individualistiske siden ved læreryrkets karakter til grunn. At han sier ”det er ei sterk side og det er en svak”, forklarer hvorfor han føyer seg etter dette, og

handler i tråd med det han mener er forventningene fra lærerne. Han aksepterer det han oppfatter som tingenes tilstand, og ser ut til å ha resignert med hensyn til det å kunne gjøre noe for å endre på det. Dette ser ut til å være i tråd med den ene siden av de samlede forventningene fra lærerne ved skolen; den siden som er opptatt av å verne om lærernes individuelle frihet. Dette kravet ser ut til å ha sterk legitimitet når det brukes, og som argument ser det ut til å veie sterkere enn hensynet til andre krav – for eksempel rektors mulighet til å sortere og hensynet til en kollektiv autonomi. Samlet sett ser det ut til at de ikke tar den økte kompleksiteten omkring skolen inn over seg.

8.2.3 Motstridende forventninger knyttet til skoleutvikling

Et annet område der rektor på Babelhaugen skole møter motstridende forventninger fra lærerne, gjelder antallet utviklingsprosjekter. Noen av lærerne synes det er altfor mange ”baller i luften”, mens andre er opptatt av å ha mange prosjekter gående til enhver tid. Dette er noe rektor Kjell fremstiller som et dilemma. Unn og Linda er blant dem som fremhever viktigheten av det å være med på mange utviklingsprosjekter:

Unn: Når det gjelder forandring så syns jeg jo... sånn generelt da, på skolen, så syns jeg vi er ganske gode på det, å gjøre ting på nye måter og... prøve oss frem. (...) Og vi har utviklet masse nye sider som vi ikke hadde før. Sånn at vi... vi utvikler oss jo. Jeg mener jo ikke at vi står på stedet hvil. Men at vi har jo ikke... vi har ikke vondt av å få noen flere impulser utenfra, sånn at vi kanskje lettere reflekterer over det vi gjør.

Linda: Men... altså når jeg begynte på Babelhaugen skole, så merket jeg det at det er jo en skole som satser på utvikling, og som på en måte er med på mange prosjekter. Og det... det er sånne ting som jeg synes gjør at jobben er ti ganger mer spennende. Og det er veldig positivt.

Geir og Kari er på sin side kritiske til mengden prosjekter:

Geir: Nei, altså på skolen hos oss har vi alltid vært sånn at vi har drevet og vært med på mange forskjellige prosjekter og mange forskjellige... ja, sånne utviklingsprosjekt og sånn da. Vært med på mye. Jeg har jo vært litt sånn kritisk i forhold til mengden av det da. Det har jo ofte – syns jeg – vært sånn at du har vært med på noe, og så har vi liksom utviklet det en stund, og så har vi hoppet av og begynt med noe nytt. Det har liksom vært litt sånn at vi kunne heller ha holdt fast på noe, og på en måte blitt gode og eksperter på noen ting – noe – i stedet for å ta inn nytt... nytt hele tiden.

Kari: Nei, det har vel vært... det har jo vært – oppigjennom årene – veldig mye sånn... Mye å være med på, og det kommer jo frem i år også... at det har vært ganske mye forskjellig. Og dette her har jo vært sånn som har vært trender i tiden. Kjenner jo lærere fra andre skoler så jeg vet jo at de også har vært med på det samme... Og... jeg føler vel at noe av det der har... at mange lærere har følt at det har vært for mye... mange – i perioder – altfor mange baller. Og at det ikke har vært helt god tone å... å si ifra om det.

Som nevnt i kapittel 2, forflyttes fokuset fra prosesser til resultater med NPM (Moos & Møller, 2003). Selv om det tilsynelatende er en motsetning mellom Unn og Linda på den ene siden, og Geir og Kari på den andre, kan det ligge et ønske om en mer prosessuell tilnærming

til skoleutvikling bak begge synspunktene. Både det å ha tilgang på mange prosjekter og det å ”holde fast på noe over tid”, kan være uttrykk for en prosessuell tilnærming. Rektor Kjell opplever det imidlertid som et dilemma.

Rektors krav om individuelle pådrivere i utviklingsprosjekter

Rektor Kjell er opptatt av å ha ”motorer” i alle utviklingsprosjekter, og når lærere kommer med ideer, spør han dem først om de er villige til å være ”motor”:

Kjell: Men for min egen del, så er det klart at når jeg begynte som rektor her, så var jeg ofte motoren i de forskjellige prosjektene – jeg som var der formelt og drev dem. Det er jeg ikke nå lenger. Nå er det... har inspektorene en annen rolle. Jeg har lærere som har roller i prosjektene. Men jeg må være veldig bevisst på å skaffe de motorene, og støtte de motorene. For jeg har vært rundt i fylket jeg også da, og sett såpass mye at... det er veldig lett å bli det motsatte, som rektor. At du stopper opp og blir en brems.

Kjell peker videre på at han sier nei til å satse på prosjekter som en lærer foreslår, dersom det er en lærer som ikke er tilstrekkelig villig til å være ”motor”:

Kjell: Så når lærere kommer til meg med ideer, så spør jeg ”ja, men kan du tenke deg å være motoren i dette prosjektet?” For det har jeg brent meg litt på, at lærere har kommet og brent for ting, men de kan ikke tenke seg selv å være motor i det. Og da blir vi i ledelsen sittende med det, og da vil det ikke fungere. Men nå er jeg mer påpasselig med å sikre meg at jeg har motoren.

Det ser ut til at Kjell ser på spørsmålet om lærerne er villige til å være ”motor” som en slags test på om de er motiverte nok for det aktuelle prosjektet. Han ser ut til å ha støtte i denne tankegangen blant mange av lærerne. Svein snakker om at han er blant dem som har hatt ideer som ledelsen har vært villig til å satse på. Han peker på at det er en del gnisninger mellom lærerne som springer ut av at enkelte har ideer som ikke tilgodeses, mens andre blir satset på:

Svein: Det kan jo tenkes at det finnes noen få andre som har syntes at Svein har fått gjennomført litt for mye av det han har ønsket seg, mens andre kanskje ikke har fått det. Altså, jeg vil ikke si at det er sånn, men det kan jo tenkes. (...) Mens kanskje noen andre sitter og brenner for noen ideer som de kanskje... kanskje ikke har fått samme... skal vi si velvillighet til da. Men da sitter jeg ofte med følelsen av at det er fordi at de har ikke markedsført seg godt nok, altså. Det er noe med markedsføring.

Sveins tanker om nødvendigheten av ”markedsføring” støttes av rektor Kjell, som sier følgende om det å ikke tilgodese alle ideer:

Kjell: Og det er en del lærere som blir fornærmet fordi at vi ikke griper fatt i ideene deres. Men da er det nettopp ut ifra det jeg sier, at... hvis jeg ikke har noen til å være motor... Det har jeg etter hvert blitt veldig bevisst på. At det er noen som sier ”Yes! Det her ønsker jeg å kjøre!” Da... da satser jeg på det. Men har jeg ikke den motoren, så er det ikke bestandig at vi tør å satse på de prosjektene.
Men det at ikke de skjønner... altså, de må jo tro det at ledelsen skal være motoren da?
Jeg vet ikke... det er jeg ikke helt klar over, hvordan de tenker. Men det er en del som i flere år har kommet med ideer. Gjentatt og gjentatt, både i medarbeidersamtaler og i diskusjoner, og hvor jeg sier at jeg er positiv til det, men jeg kan ikke drive det. For vi har mange nok som vi i ledelsen er inne i. Så da må jeg ha motor. ”Kan du tenke deg å drive det her prosjektet?” ”Nei, men de kan tenke seg å være med i det”. De kan ikke tenke seg liksom å være motorer i det. Da prøver nå jeg da å være tydelig på at da kan dere heller ikke forvente at vi uten videre drar i vei det prosjektet. For da vil det som regel halte, bare.

Også her lar rektor Kjell lærernes intensjoner legge føringer for hans ledelse. I stedet for å bruke egne pedagogiske kompetanse som bakgrunn for valget, bruker han lærernes grad av engasjement som bakgrunn, og stiller dermed seg selv utenfor avgjørelsen. Noe av tanken bak hans måte å utøve ledelse på, er nok det å unngå en autoritær lederstil, og det å ikke tillegge seg selv så stor avgjørende betydning – i tråd med en tradisjonell norsk skolelederposisjon med en relativt symmetrisk relasjon mellom rektor og lærere (jf. Moos & Møller, 2003).

Noe som ikke blir tatt høyde for gjennom denne måten å ta avgjørelsene på, er lærernes ønske om å skape en dialog rundt prosjektideene. Det trenger ikke å være et poeng at de selv skal "eie" prosjektet, men nettopp det at flere skal ta del i prosjektet kan være det viktigste. Kanskje "fornærmelsen" handler mer om at han gjør den feilen å se på en ide som personlig? Kanskje lærerne ikke ønsker det, men å sette i gang en diskusjon rundt ideen? Kjell er en demokratisk innstilt rektor som er opptatt av den enkelte lærers motivasjon og behov for anerkjennelse. Paradokset er at han på grunn av dette ser ut til å overse det at lærerne som "ønsker en reaksjon" på vellykkede prosjekter, kanskje ikke ønsker det bare for sin egen del, men for dialogen rundt prosjektet sin del. Noen av lærerne peker på at de synes rektor Kjell har en tendens til å "delegere vel mye":

Bente: Han har en tendens til å sette i gang for mye. Og han har en tendens til å delegere vel mye. Og så få med seg en person til å drive ting, og så da føler jeg at... etterpå da, når han har delegert det, så er det ikke all verden til støtte og oppfølging.

Det Bente sier, underbygger min antakelse om at rektor Kjell har et individuelt fokus på skoleutviklingsprosessene, der enkeltlærere får ansvaret for å sette ideer ut i livet. Bente mener at dette er en feilslått måte, men har kanskje ikke tilstrekkelig forståelse til å peke på hva hun konkret opplever som feil. Hun sier at det skorter på støtte og oppfølging. Kanskje er det mer dialog omkring ideene hun savner. Når rektor spør lærerne om de kan være "motor" i gjennomføringen av prosjektet, kan det bli sett på som en avvisning av muligheten for å ha en dialog omkring prosjektideen. I stedet blir læreren implisitt oppfordret til å tenke "dette skal jeg drive, dette er mitt prosjekt". Fra denne rektorens side, er det ment som en slags test på om læreren er motivert nok for ideen sin. For læreren kan vi tenke oss at muligheten for en dialog omkring prosjektideen er en forutsetning for motivasjonen. I lys av dette kan det være hensiktsmessig å tenke delegering til mellomrommene mellom lærerne, og ikke bare til den enkelte lærer eller lærergruppe. Kanskje tar ikke rektor Kjell tilstrekkelig høyde for at skoleutvikling nå, i større grad enn tidligere, er som noe som skjer i mellomrommene mellom lærerne – i fellesskap fremfor på individnivå – jf. *lærende skoler* (Lillejord, 2003)

8.2.4 Stor vekt på ”eierforhold”

Vi har sett at noen av lærerne kritiserer rektor for å overlate lærere til seg selv i utviklingsprosjekter. Hvis han i for stor grad tar ansvaret for prosjekter på egen hånd, blir det også feil, i mange læreres øyne. Her er noen utsagn fra det ene gruppeintervjuet:

- Siri: En ser jo på det der nye prosjektet som han skal dra i gang nå, det som han holder på å skrive søknad til. Det skal vi vel diskutere her i dag og, sikkert. Eh... jeg vet ikke om det er et felles prosjekt, og at alle sammen står bak det.
(...)
- Bente: Mens at kanskje den der prosjektsøknaden som han holder på å skrive nå, det har vært litt sånn; han leser opp hva han har skrevet i fellestid, og så skal vi reagere, og så... det og blir litt sånn... ”Ah!” Ja...
- Siri: Hvis ingen reagerer så er det greit!
- Bente: Så er det greit, ja. Og der får vi heller ikke så mye tid til å tenke gjennom det heller, sånn, for at da går han bare videre, ikke sant.
- Stig: M-m.
- Siri: M-m. Og det er hans prosjekt, føler jeg.
- Bente: Ja. Selv om vi har fått mulighet til å være med og drøfte litt av det innholdet, så er det liksom hans idé og han som gjennomfører det, og...

Når det er snakk om prosesser og ønsket om medbestemmelse, trekkes gjerne nødvendigheten av *eierforhold* frem: Lærere krever det å få opplevelsen av å ha et eierforhold til utviklingstiltak.

Hva som er forutsetningene for at noe skal bli vellykket, da... utviklingstiltakene?

- Bente: Jeg tror at vi må føle at vi har et eierforhold til det. At vi har vært med og bestemt hva vi skal gå for. Tror jeg.
- Stig: Sånn som dette her.
- Bente: Ja, jeg tror at dette her blir vellykket. Altså, selvsagt kommer vi sikkert til å ha mange diskusjoner på innhold og... mange diskusjoner før vi er i mål med dette her. Men jeg tror at alle vi som har vært her føler at vi har et eierforhold til det vi har kommet frem til så langt. Det tror jeg.
-
- Linda: Jeg tror nok det er viktig at vi føler at vi får noen ting igjen for det vi gjør, både ledelsen og... lærerne. At vi føler at vi får et eierforhold til de planene vi legger, og at vi på en måte får lov til å være med og sy den planen litt selv. Fordi at da blir det forhåpentligvis ikke en byrde, men... men muligheter og løsninger som vi ser hjelper vår hverdag, ikke bare noe som er presset ned over ansiktet som vi skal gjennomføre.

Unn er blant dem som snakker mye om *gode prosesser*. Når jeg spør henne om hva hun mener med det, svarer hun dette:

- Unn: At vi får være med, og at vi på en måte ikke sitter på team... nei, på fellestid og kikker... kikker rett frem, på en måte, og kanskje kutter ut å engasjere oss. Ved at vi selv er med og bidrar og diskuterer, det synes jeg er bra. Og da får du et eierforhold på en annen måte. Og om det ikke blir som du hadde tenkt selv, så vet du i hvert fall at dine meninger også er hørt og er tatt med.

På den ene gruppen snakker de her om hva som har gjort planleggingsseminaret så vellykket:

- Bente: Prosessen har vært en helt annen. Så har han [rektor Kjell] i tillegg lagt inn en... sånn som ”walk and talk”, som vi gjorde i går...
- Stig: Ja!
- Bente: Og refleksjonsbit. Munnspill, altså det er litt sånn prosesser som er OK, og som jeg aldri har opplevd før, da.
- Stig: Ja. Og det tror jeg vi føler alle sammen, at ”det her har vi vært med på”, alle sammen, da.
- Siri: Ja.
- Arne: Ja, men det...
- Stig: ”Det her står vi bak, alle sammen”.

Bente: "Dette står vi bak!".
Stig: Og jeg begynte jo med en del kjepphester, kan en si...
Arne: Ja.
Stig: Men de forsvant etter hvert, ikke sant.
Arne: Ja.
Stig: Etter hvert som vi drøftet oss gjennom ting, så ser du at en kan gjøre det her på en annen måte. Og det synes jeg har vært veldig fint, altså.
Bente: Ja.
Arne: Ja. Jeg tror det her er vårt, det vi kom frem til.

Hva ligger egentlig bak dette sterke behovet for "eierforhold"? Er det bare ivaretagelse av den enkeltes behov for deltagelse og medbestemmelse? Det kan tenkes at "eierforhold" ikke først og fremst handler om ivaretagelse av det individuelle, men om det å ivareta en herredømmefri dialog og kommunikativ rasjonalitet – og dermed er knyttet til noe ut over den enkelte. Når de snakker om et utviklingstiltak at det er "rektors prosjekt", er problemet kanskje ikke bare at de i seg selv fratras muligheten for deltagelse som er problemet, men heller det at ideen ikke har vært igjennom en herredømmefri dialog i kollegiet. Likevel kan man ofte få inntrykk av at "eierforhold" dreier seg om noe individuelt; ivaretagelse av den enkeltes behov for deltagelse og anerkjennelse. Det virker som at både rektor og lærere er noe preget av en slik individualitetstenkning. Kanskje er det dominansen av psykologiske perspektiver innenfor ledelsesfeltet som kommer til syne her.

8.3 Det profesjonelle fellesskapet ved Babelhaugen skole

I det følgende skal jeg vise hvordan elementer knyttet til profesjonelt fellesskap kan belyse den sosiale konstruksjonen av rektors posisjon og funksjoner ved Babelhaugen skole.

8.3.1 Lærernes forsvar av den kommunikative rasjonaliteten

Mens den individuelle autonomien tidligere var en viktig kamp for lærerne, har individualisme blitt et brudd med normen i mange av dagens skoler. Tyngdepunktet i lærerprofesjonaliteten kan dermed sies å ha forflyttet seg fra individuell autonomi til kollektiv autonomi. Blant lærerne har samarbeid blitt både nødvendig og høyt verdsatt. Når lærerne ser ut til å kjempe for en herredømmefri dialog og en kommunikativ rasjonalitet, kan det betraktes som en kamp for utformingen av den kollektive autonomien. Ved Babelhaugen skole ser jeg at lærerne forsvarer en kommunikativ rasjonalitet på mange måter. Under planleggingsseminaret kom det tydelig frem at lærerne ikke var så opptatt av det å få gjennomslag for egne meninger, men mer opptatt av det å få mulighet til å få korrigert egne meninger. Dette kom også frem i mange av intervjuene, for eksempel i det ene gruppeintervjuet:

Hva skal en skoleleder kreve av lærerne, da?
Stig: Nei, at vi i hvert fall er lojale overfor vedtak, som er gjort. Det synes jeg er en veldig viktig bit oppi det. At vi står på og gjør det, når vi har gjort et vedtak, selv om vi kanskje ikke er enige i det, så bør vi være støttende akkurat på det. Det synes jeg er en veldig viktig del, i hvert fall.
Arne: Ja.

Så dere er fornøyde med prosessene her nede?
Arne: Ja, det har vært veldig fint!
Siri: Ja!
Stig: Ja!
Bente: Nedi her synes jeg det har vært suverent. Jeg synes at Kjell har vært veldig flink til å legge inn litt annen måte å gjøre ting på. For det vi har reagert på, mange av oss, er jo at den der fellestiden har vært ganske sånn styrt av ham. Det er han som informerer, og så får vi i større grad nå enn før lov å diskutere, men... Vi sitter ofte ganske passive og lytter, det er ikke noe mange som ytrer seg, det er ikke så mange som har meninger. Mens jeg synes her nå, så har alle vært med, alle meninger har... om alle har kommet frem, vet jeg ikke, men i hvert fall har jeg inntrykk av at i mye større grad så har alle fått sagt hva de mener.

Kari sier at hun er veldig fornøyd med planleggingsseminaret, blant annet fordi det er blitt *ledet bra*, noe som hun utdyper på følgende måte:

På hvilken måte er det blitt ledet bra?
Kari: Ja, jeg synes det har vært greit det der, ja, at vi hadde ei gruppe som var fast over tid, og at man gikk tilbake og... etter ei stund da, og fikk høre andre grupper sin mening da. Og så gikk tilbake igjen. For da fikk du litt nye måter å tenke på.

Vi har tidligere sett at disse lærerne krever av seg selv at de skal ha evne til å la seg korrigere. Dette innebærer at de krever å være del av en herredømmefri dialog. Kanskje kan konfliktene rundt beslutningsprosessene ved skolen forklares her: Når lærerne krever å la seg korrigere gjennom møtet med andres synspunkter, er ikke dette bare et krav de stiller til seg selv, men også et krav de stiller til rektor: Rektor bør legge til rette for at lærerne får mulighet til å korrigere hverandres meninger.

Det ser ut til at lærerne krever at også ledelsen skal være åpen for å la seg korrigere. Flere av lærerne trekker frem viktigheten av at en leder ikke bør ha bestemt seg på forhånd for hvordan resultatet skal bli:

Hvordan får han til prosesser da? Hva slags egenskaper som skal til for å få til prosesser?
Unn: Der må du være både... for det første så må du faktisk ikke ha bestemt deg selv for hvordan resultatet skal være. Du må være åpen, du må være lyttende, og klare å få essensen ut av det som er sagt... Ja, jeg tror nok kanskje det er det mest vesentlige.

Sissel: Så jeg mener at rektor vet veldig godt hva en god prosess er, hvordan en god måte å ta opp ting er. Men så er det – jeg vet ikke om – noen ganger så kanskje føler jeg vel det at han har et mål om å vinne frem med ting, og så blir prosessen borte i hvordan det... Ja, jeg vet ikke hvordan jeg skal si akkurat det, men... han har vært... han er sterk da. Og jeg vil gjerne ha en tydelig leder. Så det er veldig positivt. Men så samtidig så... når han har bestemt seg for en ting så – hvis man kommer inn for sent i prosessen, altså – så blir det oppfattet som kritikk, for ting er... han har allerede på en måte bestemt seg. Og da... når en da skal prøve å få innspill da, så blir det tatt som kritikk. Og mange av de tingene som blir tatt opp med ham, de burde han ha lagt frem for kollegiet på forhånd.

Sissel er en av dem som uttrykte seg mest kritisk mot ledelsen ved skolen. Uttalelsene fra Sissel tyder på at hun ikke bare krever demokrati, men en kommunikativ rasjonalitet: Hun ønsker å bli gitt anledning til å korrigere egne og andres synspunkter og gis mulighet til å endre mening:

Sissel: Vi mente det da, at ting ble bare, ble bestemt. Og så, hvis det på en måte... altså at det ble lagt frem i fellestid, kanskje, ”diskuter det og det”, og så føler du omtrent at ting egentlig er bestemt allerede. Det er det kanskje noen ganger du føler. Andre ganger er det at vi diskuterer, og så blir det aldri tatt opp i plenum, for det er så dårlig tid. Og så blir det samlet inn noe fra noen grupper, og så skal lederteam da se på det der, og så kommer det tilbake, og det er ikke alltid vi kjenner det igjen kanskje – i hvert fall på gruppen. (...) Så jeg sier at... vi får heller ikke til å si at det er feil, for vi vet ikke hva de andre gruppene har sagt. Og det ble jo mye annerledes her [planleggingsseminaret], fordi at her ble det sagt i plenum ting, og det kunne på en måte korrigeres eller komme med flere opplysninger for å klargjøre...

Når jeg deretter spør Sissel om ikke dette har med tillit til ledelsen å gjøre, og at dette kan avgjøre hvorvidt de stoler på sammendraget ledelsen gir, svarer hun dette:

Sissel: Det er litt mer hvor... hva er det de har forsterket, hva har de ikke forsterket. Og så er det det også at når man debatterer – kanskje i åpenhet – når man kanskje har debattert i en gruppe, ikke sant – og så debatterer man og hører andres meninger, og så er det lov til å ombestemme seg, faktisk, fordi at man hører noen argumenter som på en måte gjør at man forandrer mening. Det gjør vi jo hele tiden!

Når jeg spør Sissel om det i realiteten er mulig å bli enige i et så stort kollegium uten av rektor skjærer igjennom av og til, gir hun følgende svar:

Sissel: Men det jeg mener, det er at man på en måte må få opplevelse av at man har vært delaktig i det, så får man heller si etterpå at ”ja, men det ble ikke min – sånn som jeg ville det, men vi har på en måte vært der”. Så... for jeg... det mener jeg, at man kan ikke... man kan ikke bli enig, men når man har vært med i debatten så er det litt... i hvert fall når det er viktige saker, så har man likevel på en måte fått sagt sitt. Og så får man da heller si at ”ja, men nå ble det nå sånn”. Altså, det er mye som har vært avgjort her som jeg kanskje kunne tenkt meg å ha hatt annerledes, men jeg synes det at... man har kommet frem til det kanskje gjennom debatter og sånn.

Det ser ut til å være et krav fra lærerne at rektor stadig viser at han legger til rette for en herredømmefri dialog, og er med og forsvare den kommunikative rasjonaliteten. Rektor Kjell sier i intervjuet at de ikke kan ha de samme kommunikasjonsmåtene over lengre tid; lærerne krever stadige endringer. Et eksempel her er når Kjell sier at de ikke kan ha fellestid på samme måte over tid, og at de stadig må endre på fellestiden for at det ikke skal bli så negativt. Det ser ut til å foregå en sterk kontroll av rektor fra lærernes side her, der lærerne krever at rektor ikke bare skal legge til rette for at lærerne skal kunne ivareta en kommunikativ rasjonalitet, men at han også skal være aktiv og tydelig i sitt forsvar av den kommunikative rasjonaliteten. Stadige endringer i rutinene kan være en måte å demonstrere dette på.

Mange snakker om det å ”kjøre prosess” i kollegiet. For eksempel Unn snakker svært mye om ”prosesser” og det å ”kjøre prosess”. Men hva er det egentlig som ligger i dette, og er de bevisste på det selv? Er dette et eksempel på det som Helene Ärlestig (2008) har vist; at

lærerne av og til bruker tvetydige begreper uten å avklare dem? I intervjuet med Unn ser det ut til at ”prosess” betyr å få et *felles eierforhold* til noe. Først her snakker Unn om fellestiden de har til vanlig, kontra planleggingsseminaret som hun er veldig fornøyd med:

Unn: På fellestid så er det så mange emner at det blir liten tid til å kjøre prosesser, for lite tid til det. Vi har noen snutter innimellom, og de er veldig bra.

(...)

For det er nok mye viktigere det at vi har fått prosesser på enkeltområder sånn at vi har fått ei mye mer lik forståelse, at vi har mer felles forståelse... enn at vi har team- eller fellestider der det snakkes og ting går mange hus forbi. Men samtidig så er det jo noe om at den informasjonen må jo ut til oss, den også.

(...)

Og den prosess... måten det har blitt kjørt på, det tror jeg nok er den eneste dugende måten å gjøre det på. Sånn at jeg synes det har vært kjempe-OK. Og dette her med å bytte grupper underveis og – særdeles i forhold til det der med modeller og sånt, som vi satt og snakket om, i forhold til skolen vår, og det å skifte... å komme på nye grupper, det tror jeg var veldig lurt.

Ja. Og hvilken betydning har ledelsen hatt, mener du, for engasjementet?

Til hele kollegiet?

Ja, det var jo et veldig engasjement...

Det handler jo om prosess, rett og slett. Altså at det er lagt opp til prosess tror jeg – for det er noe vi har savnet... eller vi savner veldig. Nå snakker jeg for flere, og det er jo dumt... men jeg tror da at vi er veldig mange som har savnet den. Nå tror jeg at alle føler at de blir tatt med. Og at de er med på lik linje, og får være med og avgjøre hvordan... hvordan uken vår skal se ut. Så tror jeg det at vi har mye mer felles forståelse av hva innholdet i de forskjellige begrepene er. Sånn at når vi kommer heim igjen og skal begynne med det som blir jobben, så har vi en felles plattform som vi ikke ville ha fått hvis vi hadde sittet og hatt sånne korte snutter.

”Prosess” og det ”å kjøre prosess” ser ut til å være Unn sin måte å sette ord på herredømmefrie dialoger og kommunikativ rasjonalitet på. ”Prosess” ser ut til å dreie seg om det å skape felles eierforhold til utviklingstiltak og beslutninger.

Rektor har et ønske om å forsvare lærernes autonomi og å fremme demokrati i kollegiet. Det kan imidlertid være en tendens til at han tenker for mye på den individuelle autonomien fremfor den kollektive autonomien. Medbestemmelse med utgangspunkt i individuell autonomi kan ivareta demokrati, men det trenger ikke være en form for demokrati som ivaretar herredømmefri dialog og kommunikativ rasjonalitet. Det at rektor ønsker å gi mye informasjon kan i stedet medføre at det ikke blir mulighet for å ha en herredømmefri dialog, fordi tiden ikke strekker til, eller at lærerne ikke er i stand til å sortere hva som trengs og hva som ikke trengs å diskuteres. Det at beslutninger blir tatt i plenum uten at det blir satt av tilstrekkelig med tid, kan være grunnen til at lærerne reagerer. Når rektor forsøker å involvere lærerne på et tidlig stadium i alle beslutningsprosesser, blir det ikke anledning til å ivareta den kommunikative rasjonaliteten. Dette kan medføre at lærerne kan få en følelse av at beslutninger blir tatt ”over hodet” på dem, og at det er uklart om vedtak er fattet eller ikke, selv om rektor gir dem mulighet til å komme med innspill. Rektors fokus på individuell autonomi fremfor kollektiv autonomi kan være en medvirkende årsak til at mange av lærerne savner å være mer aktive i fellestiden. Forsvaret av en individuell autonomi er en kamp som

hører til fortiden mer enn dagens skole. Lærerne har i dag større behov for å forsvare en kollektiv autonomi, og det vil derfor ikke oppleves naturlig å tale kun på vegne av seg selv i plenum. Dette kan være årsaken til at enkelte av lærerne uttaler at det ikke oppleves naturlig for dem å snakke i fellestid.

8.3.2 Mistillit som følge av misforståelser

En individualistisk orientering hos rektor, i kombinasjon med en fatalistisk innstilling om at ”det er ikke mulig å gjøre alle til lags”, kan føre til at han i større grad enn nødvendig velger å innfri enkelte læreres forventninger fremfor andres. I noen av intervjuene kommer det frem at en opplevelse av at rektor satser på enkeltes prosjekter fremfor andres, eller velger den siden av lærergruppen han er mest enig med når han tar beslutninger, kan føre til mistillit og spekuleringer rundt rektors motiver.

En årsak til at det er så få av lærerne som tør å snakke i plenum kan være at de ikke er komfortable med det å hevde sine meninger på individuelt fremfor på kollektivt grunnlag. Det kan imidlertid se ut som at man lett får et stempel som *generelt negativ* hvis man kommer med motforestillinger ved denne skolen. Kan det tenkes at Kjell har litt for lett for å plassere tilløp til diskusjon som negativitet? Han sier følgende om uenigheter i kollegiet:

Kjell: Nei... Jeg synes det er bra at vi har lærere som kommer med motforestillinger. Det... det er jeg, erfarte jeg, at det er helt nødvendig. Altså, et prosjekt som går igjennom uten noen harde diskusjoner, det blir det som regel ikke noe av, for da er det noen som sannsynligvis bare sitter der og ikke sier meningen sin, og som ikke blir med på det. Det å få motforestillinger, det er helt sentralt, synes jeg. Så jeg ønsker å ha lærere, jeg, som er både negative... men jeg ønsker ikke å ha lærere som er alltid negative, og som er negative til alt! Det beste er når du skifter litt på det her, slik at det er noen som er positive til noe, og andre som er positive til noe annet. Eh... så der er det vel lett, tror jeg, på de fleste skoler, at du har noen som på en måte har meldt seg ut og ikke ønsker noen ting... nær sagt noen ting, og det er tungt.

Vi ser her at rektor ser på motforestillinger som et utslag av individuelle meninger. Han mener dessuten å vite at det blant lærere generelt er ”noen som ikke ønsker noen ting”. Det at det er få som tør å si noe i plenum til vanlig, og at det er få som kommer med motforestillinger til utviklingsprosjekter ledelsen eller andre lærere foreslår, kan være et utslag av at man risikerer å få et stempel som ”alltid negativ”. Denne holdningen er et utslag av en individorientert innstilling, der det å heve stemmen blir sett på som det å hevde sine egne, individuelle meninger – ikke som en måte å prøve ut argumenter og skape dialog på. Babelhaugen skole har tradisjon for å delta i mange skoleutviklingsprosjekter. Dette kan ha vært basert på det å være positiv innstilt, og ledelsen ser ut til å satse på engasjement, glød og entusiasme når nye ideer lanseres. Kari sier at mange av lærerne har følt at det i perioder har vært altfor mange ”baller i lufta”, og at det ikke har vært ”god tone” å si ifra om det. Når jeg spør henne om dette har noe med ledelsen å gjøre, svarer hun følgende:

Kari: Jaa ... det har det jo selvfølgelig. For de har ønsket at vi... Så en har vel fått følelsen av at ledelsen har ønsket så sterkt å gjøre det at det ikke... At de ikke har – på et vis – hørt på argumentene. Vi har nok ikke vært flinke til å... Vi er veldig lite tøffe! Jeg vet ikke. Jeg har spurt meg litt selv hvorfor vi ikke har fått det bedre frem, egentlig.
Ja, så da blir det en kultur der du ikke...
Det har blitt en kultur der man ikke sier ifra.

Ut ifra det Kari sier, kan lærernes opplevelse av at ledelsen har et *sterkt ønske* eller at de har *bestemt seg* oppleves som en avskjæring av motstand. Flere av lærerne peker på at Babelhaugen har hatt for mange prosjekter på en gang. De understreker likevel at hvert prosjekt i seg selv er bra, og at utvikling er ønskelig.

Vi kan tenke oss at en norm om positivitet kan forsterke behovet for å snakke med andre før man kommer med motforestillinger. Hvis lærerne ikke er komfortable med det å komme med motforestillinger, er det kanskje både naturlig og nødvendig å snakke sammen i mindre grupper og i mer uformelle sammenhenger – i gangene og i pausene. Dette er det ikke alle som betrakter som redelig. Det at enkelte snakker seg imellom i uformelle rom fremfor i åpenhet når alle er til stede, trekkes frem som et problem både av rektor og av enkelte lærere, som Linda her:

Linda: Problemet der er at de som har motforestillinger kanskje oftest prater i gangene og ikke sier fra høyt og tydelig, og det er jo litt dumt da.
(...)
Det er jo stort sett veldig positive og kreative folk jeg jobber i lag med. (...) Men det er jo alltid noen som er misfornøyde med ting da. Og de også er jo på vår skole. De er kanskje ikke så flinke til å si fra, men stille spørsmål, det gjør de. Men... Men ikke alltid i plenum, kanskje. Jeg vet ikke... Men... jeg tror ikke nødvendigvis at det er ledelsen sin skyld. Altså, det tror jeg er mer personligheten til de som går rundt... og er misfornøyd da.

Vi ser her at det kan medføre mistillit når enkelte lærere ser seg nødt til å få utløp for sine motforestillinger ”i gangene” fremfor i plenum. De tillegges en annen intensjon enn den de antagelig har med det å lufte motforestillingene. Vi har sett sterke indikasjoner på at de som snakker ”i gangene” helst ville ha snakket i plenum, men at de ikke opplever dette som en reell mulighet. Ved Babelhaugen skole ser det ut til å være illegitimt å komme med motforestillinger i fellesfora, selv om det er en forutsetning fra ledelsens side at lærerne sier ifra der de er uenige. Rektor og øvrig ledelse ved Babelhaugen skole fremstår som positivt innstilt til skoleutvikling, og dette gir seg utslag i at lærerne må trosse positivitetsnormen dersom de har motforestillinger. Dette kan forsterke seg hvis rektor, og en del av lærerne, bygger sin forståelse på at enkelte lærere ikke ønsker å endre seg og ikke ønsker utvikling. Et utslag av dette blir at ledelsens positivitet blir tolket som maktbruk av enkelte lærere. I tillegg ser rektors bilde av enkelte som generelt negative ut til å være selvforsterkende, ved at det bidrar til at han tolker enkeltes motforestillinger som negativitet.

8.3.3 Gamle og nye kamper

Følgende sekvens fra intervjuet med Unn viser hvor stor forvirring som råder med hensyn til hva lærerne skal kreve av rektor. Unn ser ut til å ikke klare å bestemme seg: Bør hun kritisere eller unnskyldte rektor? Her snakker hun om konflikten rundt beslutningsprosessene:

Unn: Ja, for noen – fire år siden – hadde vi en skikkelig tøff periode i forhold til at vi hadde ei gruppe som hadde rimelig stor mistillit til ledelsen, blant annet, og som gjorde at det ble en tøff hverdag for alle, egentlig.

(...)

Og jeg sier ikke at jeg synes ledelsen har taklet det dårlig, men dette her med en skjult agenda som ligger bak i enkelte miljø på... på arbeidsplassen, gjør jo at det faktisk blir kjempevanskelig å være ledelse. Fordi at... det sies kanskje ikke så veldig tydelig. Det handler mye mer om å snakke sammen i grupper og det å... så noen frø som kanskje... ja, der det er vanskelig å si hvor kommer egentlig de frøene fra, og hva er egentlig meningen med dem? Sånn at vi har hatt perioder som har vært sånn... Og som ledelse så... Ja, Kjell... Han... Han har hatt perioder der han nok har vært ganske frustrert og provosert, og kanskje har prøvd å løse sakene med... ja, kanskje litt for mye arroganse og for mye ”jeg bestemmer”-opplegg... Sånn innimellom... Og jeg sier ikke at jeg synes det er rart heller, fordi at det har vært kjempevanskelig å finne ut hvordan en skal gjøre det. Men jeg synes jo samtidig at... prosessbiten, den... den har nok blitt bedre, altså. Ja. Men det betyr ikke at vi har sånne prosesser som vi har nå til vanlig, for det har vi jo ikke tid til.

Det virker som at Unn ikke helt klarer å bestemme seg for hva hun skal mene, verken om hvordan rektor skal håndtere problemer eller om hvordan prosessene kan og bør være. Unn sin ambivalens i forventningene til rektor er illustrerende for en gjennomgående ambivalens ved Babelhaugen skole. Det ser ut til at lærerne ved denne skolen er langt fra samstemte i hva de skal kjempe for – og kjempe imot. Samfunnet rundt skolen har forandret seg radikalt siden majoriteten av disse lærerne startet som lærere, og dermed har det som det er nødvendig å henholdsvis kjempe for og imot også forandret seg. Det ser ut som at Babelhaugen skole preges av at mange lærere henger igjen i kamper som hører fortiden til, og at de ikke klarer å ta inn over seg den nye skolevirkeligheten med den tilhørende kompleksiteten i krav og føringer mot skolen. Dette gir seg utslag i ambivalente forventninger til rektor, som også blir ambivalent i måten å utøve ledelse på. Det kan se ut som at rektor og lærere ved Babelhaugen skole kjemper en kamp for at hver enkelt lærer gis mulighet til å ”yte etter evne”, i tråd med en tradisjonell kamp for lærernes individuelle autonomi. Det ser imidlertid ut som at man har problemer med å opprettholde denne kampen i takt med de nye kravene som stilles til skolen fra samfunnet rundt, der nødvendigheten av å forsvare kollektiv autonomi presser seg på og fortrenger behovet for å forsvare den individuelle autonomien. Enkelte av lærerne på Babelhaugen skole ser ikke ut til å klare å ta inn over seg dagens kompleksitet, og å endre kampene etter dagens virkelighet. Lærerne er ambivalente med hensyn til hvordan de mener individuell frihet skal forsvares, hvordan og med hvilken hyppighet de skal drive skoleutvikling, hvordan beslutninger skal fattes, hvor mye oversikt rektor skal ha

sammenlignet med lærerne, i hvilken grad rektor skal sette rammene for lærernes praksis, og i hvilken grad de skal la ledelsen kontrollere lærerne. Samtidig har de en rektor som i stor grad legger opp virksomheten i tråd med gamle kamper, ved at han i stor grad ivaretar forsvaret av lærernes individuelle autonomi og deres mulighet til å ha innblikk i alt av prosesser og beslutninger. Når dette ikke lar seg gjøre, er det han som blir skyteskive for lærenes opposisjon mot de endrede rammene rundt skolen. Rektor ser ut til å imøtekomme de ambivalente forventningene fra lærerne ved å i størst grad innfri dem som hører til i en tidligere tid.

For rektor Kjell manifesterer de motstridende forventningene fra lærerne seg blant annet i dilemmaer knyttet til det å involvere seg i lærernes praksis, og han sier følgende som svar når jeg peker på at ”den usynlige kontrakten” muligens ikke gjelder lengre:

Kjell: Ja, det der er veldig vanskelig bit. Det er en forventning. Og det er også en del kritikk – sikkert med rette også – at vi ikke er synlige nok på pedagogisk utviklingsarbeid. Samtidig så må jeg vel si at også lærerne vil ha seg frabedt pedagogisk utviklingsarbeid som begynner å komme inn i deres eget klasserom. Også med retningslinjer for hvordan de skal drive (*ler litt*). For der vil de være enerådende. De vil ha utviklingsarbeid, men de vil helst ikke ha rektor innenfor døren til klasserommet. Så det er... der er de... det er deres område hvor de regjerer. Og da kan det være ganske vanskelig å drive utviklingsarbeid på en skole, når du ikke kan... liksom direkte pålegge. Så du må finne måter å binde på. For det øyeblikket du binder dem til ting som de ikke er direkte enige i, da synes de ikke det er noe særlig at vi driver pedagogisk utviklingsarbeid. Så det er en sånn balansegang, det der.

Rektor Kjell sin innfallsvinkel ser ut til å være at lærerne ønsker å forsvare individuell autonomi og frihet. Det ser imidlertid ut til at rektor må ”betale” for lærernes motstand mot endringer som skjer i tråd med kompleksiteten ellers i samfunnet, ved at de nyere kampene kanaliseres mot ham. Når rektor legger opp sin ledelse i tråd med gamle kamper, blir han skyteskive for de nye kampene. På Babelhaugen skole ser det ut til at enkelte lærere vender seg imot ledelsen i stedet for å ta inn over seg samfunnsendringene, og for å kunne holde på gamle kamper. Når de da får problemer med å forholde seg til ytre føringer, ser de ut til å kanalisere opposisjonen imot ledelsen. I et par tilfeller fra intervjuene kommer det frem en mistanke om at rektor ønsker å drive skoleutvikling for å ”komme mer i avisa” eller fremstå som en ”frontfigur i skoleutvikling og pedagogikk”. I begge tilfellene kom uttalelsene fra svært erfarne lærere. Her kan vi spørre oss om det egentlig er rektor de er i opposisjon til, eller om de kanaliserer en opposisjon som egentlig burde være rettet et annet sted, mot sin leder.

Når lærerne kjemper en kamp imot mer bunden arbeidstid, henger de muligens igjen i en fortidig kamp om den individuelle friheten. Kanskje burde de innse at de må kapitulere på enkelte fortidige kamper for å vinne nåtidige kamper. Dersom de skal kunne vinne kampen

for ivaretagelse av en kommunikatív rasjonalitet innenfor den kollektive autonomien, vil de kanskje være nødt til å delvis legge fra seg kampen om individuell bruk av tid.

Det ser ut til at rektor har forklaringer på problemene som lærerne ikke ser eller ikke godtar. Et viktig aspekt er dette med tid, som rektor bruker mye for å forklare problemene med. Lærerne tar av og til direkte avstand fra det å forklare problemene med tid. De forklaringene rektor støtter seg på, kan gjøre at han fortsetter med samme fremgangsmåter og ikke ser hele bildet av det lærerne ser som problematisk. Det kan virke som om rektor holder fast på noen *etablerte forklaringer* på lærernes ønsker. Her kommenterer rektor Kjell mitt utsagn om at heller ikke lærerne på andre skoler jeg har observert er fornøyde med fellestiden:

Kjell: Nei. Jeg tror faktisk. Jeg tror det er... nesten umulig. Fordi at det ligger så mange dilemmaer i det. Og... erfaringen min er at det skyldes at det er for mange oppgaver som skal løses innenfor den tiden vi har. Den knappe tiden vi har. Da... for de vil helst bruke tiden til det de føler er mest aktuelt der og da. Og det er sjelden de oppgavene som kan være viktige for skolen på lang sikt.

(...)

Da opplevde jeg noen av paradoksene. Og det går ut på at... da ble det etterlyst ganske kraftig, flere pedagogiske diskusjoner. Og... hvor... hvor vi vet da at alle de pedagogiske diskusjonene vi har kjørt – om det er i gruppe, om det – så er de som etterspør det mest, de som faktisk deltar minst i det.

Ja...?

Så det er noen dilemmaer som kommer, altså.

Den tilsynelatende kjensgjerning at *det er umulig å gjøre alle lags*, kan i seg selv være en slik etablert forklaring. Over ser vi at Kjell også holder på en forklaring som sier at lærerne ønsker å løse bare de akutte oppgavene, og at de ikke er interesserte i langsiktig utviklingsarbeid. I tillegg til et individorientert fokus kan dette føre til at han ikke argumenterer for endringer med utgangspunkt i forsvaret av en herredømmefri dialog og en kommunikatív rasjonalitet, som ville kunne appellere til lærerne i større grad.

Kampen for at rektor skal stå på nivå med lærerne, kan være bakgrunnen for at rektor ikke tillater seg å sortere inn og ut den informasjonen han ønsker å gi til lærerne. Dermed blir det for mye informasjon å håndtere for lærerne. Paradoksalt nok ser det ut til at en rektor i dag er nødt til å ta sorteringsretten på alvor for å kunne ivareta lærernes kamp for en kollektiv autonomi basert på en kommuniktive rasjonalitet. Da kan ikke rektor være på samme nivå som lærerne, men er nødt til å gis legitimitet til å sortere. Hvis den kommunikative rasjonaliteten skal ivaretas, må lærerne få rikelig med tid og rom til å ha en herredømmefri dialog rundt *noe* fremfor å tildeles beslutningsansvar for *alt*. Rektor ved Babelhaugen har en tendens til å prøve å involvere lærerne i for mange saker, og på et for tidlig stadium i mange saker. Det ser ut til at rektor relativt enkelt kan opparbeide seg legitimitet til å sortere dersom lærerne får ha en herredømmefri dialog på de sakene som legges frem.

Det ser ut til å være stor forvirring på Babelhaugen skole, både *om* og *i hvilken grad* lærerne skal stille krav til ledelsen. Under det ene gruppeintervjuet snakket lærerne for eksempel om mange faktorer utenfor rektors kontroll, men samtidig la de stort ansvar på rektor. Det er stor uklarhet og forvirring på denne skolen angående hva de skal forklare problemene sine med. Det er en sterk usikkerhet knyttet til hvorvidt de skal bruke for eksempel tid som ei forklaring. En følge av dette blir at lærerne ikke vet om de skal skyldes på rektor eller ikke, og at de ikke vet om de skal bruke ytre forklaringer eller ikke. Det ser ut til at lærerne på den ene siden ikke ønsker å tilskrive rektor så stor betydning, mens de på den andre siden er i opposisjon til ham. Lærerne blir her satt i et dilemma: De ønsker å legge skylden for problemene på rektor, men da må de eventuelt gi opp en gammel kamp: Kampen mot at ledelse skal spille noen stor rolle.

Rektors vektlegging av det å ha pådrivere, eller det han kaller ”motorer”, i utviklingsprosjekter, kan ses som et utslag av at han har et individfokus fremfor et kollektivt fokus på skoleutvikling, men det kan også være et utslag av lærerkollegiets manglende samstemmighet omkring kollektiv skoleutvikling. Sannsynligvis er det begge deler, der en logikk knytter skoleutvikling til den individuelle autonomien, mens en nyere logikk knytter skoleutvikling til en kollektiv autonomi. Alle lærerne som snakket om ”eierforhold” gjorde dette med utgangspunkt i det kollektive. Det var altså snakk om *felles eierforhold* til utviklingstiltak. Dette vitner om at lærerne ønsker å skape utvikling i fellesskap. Når rektor avviser enkelte læreres utviklingsideer med den begrunnelse at de ikke er motiverte nok til å kunne være ”motor”, ivaretar han imidlertid et individorientert skoleutviklingsfokus, og trosser lærernes behov for felles eierforhold. Det at en lærer skal være ”motor” og en vektlegging av at en lærer skal ”eie” et prosjekt mer enn de andre lærerne, kan trosse den herredømmefrie dialogen rundt utviklingsideer.

Rektor Kjell ivaretar en fortidig kamp for den individuelle autonomien i oppfatningen av at lærerne ikke ønsker innblanding i egen praksis, og befester denne ved å ikke blande seg for mye inn. En kollektiv autonomi krever kommunikasjon rundt det de enkelte lærerne gjør i undervisningen, og dette krever at rektor har oversikt. Når enkelte lærere etterlyser klarere rammer rundt praksis og signaliserer at de har for stor frihet, kan dette være et tegn på at de ønsker større grad av kommunikasjon og åpenhet rundt praksis. Problemet for Babelhaugen skole ser ut til å være at de parallelt fører den gamle kampen for den individuelle autonomien. Resultatet blir motstridende forventninger knyttet til skoleledelse, der de på den ene siden

krever individuell frihet og på den andre siden krever klarere rammer, mer synliggjøring og mer forpliktende samarbeid.

8.4 Sammenfatning, Babelhaugen skole

I Babelhaugen skole fant jeg en skole der lærerne uttrykte svært motstridende forventninger til rektor, og der uklare forventninger førte til mistillit. På den ene siden krevde lærerne stor grad av medbestemmelse og ønsket ikke å gi rektor noen individuell beslutningsmyndighet. På den andre siden uttrykte de at en rektor bør ha evne til å ta beslutninger. På den ene siden mente lærerne at de ikke fikk nok informasjon fra rektor, på den andre siden klaget de over at de nærmest "druket" i informasjon.

Rektor ved Babelhaugen skole er på sin side svært opptatt av å innfri forventningene fra lærerne, samtidig med at han har en oppfatning av at det ikke er aksept for ledelse i skolen – at det ikke går an å *lede med makt*. Han arbeider dermed for å fremstå som demokratisk og egalitær. Dette ser ut til å medføre at han *fornekter makten* (jf. Johansson, Moos & Møller, 2000). I tillegg ser han ut til å ha et sterkt individorientert fokus og en oppfatning av at lærerne er opptatt av å bevare sin individuelle autonomi. Når han forsøker å utøve demokratisk ledelse, tar han derfor utgangspunkt i lærernes individuelle autonomi fremfor å ta utgangspunkt i lærernes fellesskap.

Det ser ut som at lærergruppen ved Babelhaugen skole står i skjæringsfeltet mellom en forgangen og en ny lærermentalitet, som innebærer svært ulike forventninger til hva lærerne skal forvente av sin rektor. Gjennom den forgangne lærermentaliteten kjemper de for den individuelle autonomien, mens de gjennom den nye lærermentaliteten ser behovet for å ta inn over seg en mer kollektiv autonomi. Her ser de ut til å ønske å fremme en kommunikativ rasjonalitet (jf. Habermas, 1981/1997). Dette krever blant annet en rektor som sørger for mer oppfølging av lærerne fremfor en rektor som gir lærerne individuell frihet. Lærerne ser ut til å være splittet i sine forventninger til rektor, da de på den ene siden forsvarer den individuelle autonomien og tar avstand fra at rektor skal være i en posisjon som har en spesiell betydning, og på den andre siden etterlyser det Johansson, Moos og Møller (2000) betegner som en *demokratisk reflekterende ledelse*. I en slik form for ledelse er det en forutsetning at lærerne gir rektor legitimitet til å være i posisjon til å koordinere dialogen om skolens mål og formål. I en slik form for ledelse er det en forutsetning at lærerne aksepterer at rektor er den som har størst oversikt over det generelle nivået, som skal stå i relasjon til skolens omgivelser, og som kan kommunisere ideer og nytenkning.

Lærergruppen ved Babelhaugen skole er splittet med hensyn til hvordan de skal forholde seg til omgivelsene og til hvordan de skal ta inn impulser og drive skoleutvikling. En individuell autonomi bygger på en virkelighet der skolen ikke forventes å utvikle seg så raskt og kontinuerlig som det er forventet den gjør i dag, og der lærerne kan beholde en viss oversikt over hva som kreves av dem fra omgivelsene. Når dette ikke er mulig med dagens utviklingstrykk og kompleksitet i skolens omgivelser, kommer den individuelle autonomien og en ren "bottom-up"-tilnærming til skoleutvikling til kort. Det er blitt større behov for en rektor som kan sortere impulser utenfra, og som har legitimitet til å gjøre det. Dette er en legitimitet som rektor ved Babelhaugen skole mangler, noe som ser ut til å komme av at lærerne er i opposisjon til at rektor skal settes i en mer fremtredende posisjon. Dette taper de på selv, i og med at de ikke ser den økte transformativ kapasiteten (jf. Giddens, 1984; Giddens & Pierson, 2002) som rektors sorteringsrett kunne gi dem.

DEL IV

DISKUSJON OG KONKLUSJONER

Denne delen består av et diskusjonskapittel og et kapittel med konklusjoner og avsluttende betraktninger.

I diskusjonskapitlet diskuteres de tre kasskolene med utgangspunkt i de tre hovedkategoriene i analysen; *makt*, *profesjonelt fellesskap* og *samfunnskonteksten*. Kapitlet er strukturert med utgangspunkt i disse tre temaene.

I det avsluttende kapitlet vender vi tilbake til hovedproblemstillingene, og de konklusjonene som kan trekkes på grunnlag av analysen og diskusjonen presenteres. Dette kapitlet er strukturert med utgangspunkt i hovedproblemstillingene. Til slutt i dette kapitlet følger et avsnitt med avsluttende betraktninger.

Kapittel 9

Diskusjon

Dette kapitlet gir en samlet diskusjon av analysen av de tre kasskolene. Kapitlet er strukturert ut fra de tre overordnede analysekategoriene; *profesjonelt fellesskap*, *samfunnskonteksten* og *makt*, i nevnte rekkefølge. Disse kategoriene er ment å skulle danne et utgangspunkt for å diskutere undersøkelsenes overordnede og underordnede problemstillinger.

9.1 Det profesjonelle fellesskapets betydning for lærernes forventninger til rektor

Som vist i kapittel 2, innebærer endrede rammer rundt skolene nye spenningsforhold mellom tillit og mistillit til profesjoner og mellom profesjoner. Hvilke betydninger tillit og mistillit har i lærernes forventninger til rektorposisjonen er derfor en av problemstillingene. En annen problemstilling er hvilke betydninger henholdsvis individuell- og kollektiv profesjonell autonomi har i lærernes forventninger til rektor. En tredje problemstilling knyttet til det profesjonelle fellesskapet er hvilke forventninger lærerne har til rektors involvering i deres praksis.

9.1.1 Et høyt verdsatt fellesskap mellom lærerne

Jeg finner få tegn til at individualisme er godtatt i de tre kasskolene. Lærerne i alle skolene er svært opptatt av fellesskapet på skolen som helhet. De setter stor pris på fellesskapet i teamet, men signaliserer at fellesskap på team ikke er tilstrekkelig. Mange etterlyser større muligheter for både et sosialt og et faglig fellesskap ut over egne team. Selv om de på stående fot ikke ser konkrete behov for å kommunisere med lærerne i andre team, er det interessant at enkelte fremhever at dette er noe de *burde hatt* behov for.

Ved starten av prosjektet knyttet jeg forekomsten av *visjoner* til byggingen av *ekte organisasjoner*, jf. Nils Brunsson (2005). Fordi vi kan tenke oss at felles visjoner både kan innebære en instrumentalisering av virksomheten i skolen og en trussel mot den individuelle autonomien, hadde jeg ved starten av datainnsamlingen en antakelse om at lærerne var i opposisjon til slike overordnede visjoner for skolen som helhet. Denne antakelsen så jeg raskt at jeg måtte forkaste, da lærerne i utvalget jevnt over viste seg å være positivt innstilte til felles visjoner. Lærerne så imidlertid ikke ut til å ønske visjoner for å bli mer *effektive* og

resultatorienterte og for å kunne arbeide mot mer klarlagte mål, men for å få en mulighet til å få diskutert igjennom hverandres elevsyn og læringssyn, verdier og holdninger. Visjoner så ut til å være knyttet til fellesskap og livsverdenaspektet hos lærerne. Det å arbeide frem felles visjoner så ut til å være et bidrag til det å bygge tillit lærerne imellom. Det så jevnt over ut til å være svært viktig for lærerne i utvalget å ha kjennskap til kollegenes verdier og menneskesyn. Lærerne så ut til å ha et sterkt ønske om å bevare tilliten til sine kolleger og til rektor. Behovet for tillit kan settes i sammenheng med større felles ansvar for elevene, og en utvidelse av lærernes oppgaver: Tettere samarbeid om elevene ser ut til å skape større behov for tillit. For å kunne samarbeide om elevene, trenger man å ha tillit til de andres gode intensjoner med arbeidet. Tettere samarbeid gir også grunnlag for å bygge tillit, fordi de gjennom samarbeidet får nærere bekjentskap med – og dermed også større forståelse for – kollegenes individuelle intensjoner med arbeidet.

Det var noe ulikt hvor bevisste lærerne i de tre skolene var på hvorfor fellesskapet hadde såpass stor verdi. Mange pekte på at fellesskapet i kollegiet som helhet burde være sterkere, og at de fikk for lite tid og rom til å møtes på tvers av team. Det var imidlertid lite utdypende begrunnelser for dette savnet ved Veiskillet og ved Babelhaugen. Av skolene i utvalget utpreget Glitretoppen seg når det gjaldt bevissthet rundt behovet for fellesskap. Her var fellesskapet en viktig del av den positive identiteten, og det var stor bevissthet om at fellesskapet var en viktig del av den måten de utviklet skolen på. Ved Veiskillet, og i enda større grad ved Babelhaugen, var fellesskapet høyt verdsatt uten at det var noen sterk bevissthet om hvorfor det var såpass viktig. Mange av lærerne ved Babelhaugen sa for eksempel at de ikke opplevde fellestiden som nyttig, men sa samtidig at de ønsket å ha fellestid – uten å utdype *hvorfor*. Ved Veiskillet så jeg en ambivalens i byggingen av sterke team; lærerne satte stor pris på fellesskapet i teamene, samtidig som at de etterlyste det helhetlige fellesskapet. Det så ut til at det var *behovet* for fellesskapet de savnet; behovet for å være avhengige av andre enn teamet. Dette var for øvrig et trekk som gikk igjen i alle de tre skolene. Enkelte pekte på den faglige utvekslingen som springer ut av et sterkere fellesskap, mens andre pekte på det sosiale sin verdi i seg selv. Ved Glitretoppen var de svært bevisste på sammenhengen mellom det sosiale og det faglige og på verdien av fellesskapet. Dette kan tolkes som at de er bevisste på ivaretagelsen av en kommunikativ rasjonalitet (jf. Habermas, 1981/1997), selv om de ikke brukte denne betegnelsen. Etterlysningen av større fellesskap ved Babelhaugen og Veiskillet kan tolkes som et forsvar av- og et ønske om en sterkere ivaretagelse av kommunikativ rasjonalitet, uten at lærerne selv er i stand til å sette ord på hva det er de etterlyser.

9.1.2 Ønske om at rektor tar del i fellesskapet

Lærerne har jevnt over et klart uttalt ønske om at rektor skal involvere seg i deres praksis, og at dette skal skje på rektors eget initiativ. Ved alle tre kassuskoler så jeg et utbredt ønske fra lærerne om at rektor burde gå rundt og se hva de holdt på med i klasserommene, gjerne uten forvarsel. Dette viser at ”den usynlige kontrakten” (jf. Berg, 1990) ikke ser ut til å gjelde på mine kassuskoler. Majoriteten av lærerne ser heller ut til å etterlyse rektors involvering i egen praksis. På Glitretoppen skole er rektor en svært integrert del av lærernes praksis, mens rektorene på de andre to skolene er mer perifere. På Babelhaugen skole ser rektor ut til å la være å involvere seg i lærernes praksis fordi han vil ta hensyn til lærernes individuelle autonomi, mens rektor på Veiskillet skole holder seg unna fordi hun ser ut til å overse lærernes ønske om utvikling i fellesskap. Det å vite hva lærerne gjør i praksis handler derfor for henne mye om kontroll og det å holde seg informert, ikke så mye om det å skape utvikling i fellesskap med lærerne. I stedet virker det som at hun ser på det som sitt ansvar å definere utviklingen. Lærerne, på sin side, har et unisont ønske om en mer prosessuell tilnærming til utvikling; de ønsker å delta i utviklingsprosesser og å ha mer erfaringsdeling i kollegiet.

Det har vært pekt på at et brudd med ”den usynlige kontrakten” er et uttrykk for at lærerne ønsker anerkjennelse for sitt arbeid av rektor; såkalt *pastoral ledelse* (jf. Krejsler, 2007). I mine kassuskoler så jeg at mange lærere etterlyste at rektor bidro til mer motivasjon og inspirasjon. De så ut til å savne det å bli *avkrevd* indre motivasjon, ikke bare ledelse på det instrumentelle planet. De krever imidlertid også indre motivasjon fra rektors side, for eksempel når de forventer at rektor ”skal ønske selv” å gå rundt i klasserommene. I tillegg til å se bruddet med ”den usynlige kontrakten” som et uttrykk for at lærerne ønsker anerkjennelse fra rektor, kan det alternativt betraktes som et uttrykk for at rektor vinner legitimitet ved å involvere seg i livsverdenen (jf. Habermas, 1981/1997) og det spesifikke elementet i lærerprofesjonaliteten; at lærerne krever at rektor viser autentisitet. I mine kassuskoler så jeg dermed det som kan karakteriseres som en *pastoral ledelse ”andre veien”*; at lærerne krever ekte engasjement fra rektorenes side. Når lærerne etterspør rektors tilstedeværelse i deres praksis, kan vi altså tenke oss at dette har å gjøre med at rektor avkreves ekte engasjement, like gjerne som at det har å gjøre med lærernes behov for å vise sitt ekte engasjement overfor rektor.

Ved alle de tre kassuskolene fremgår det tydelig at kjennskap til det spesifikke praksisfeltet er svært avgjørende for rektors indre legitimitet. Rektorene ser imidlertid ut til å ha svært ulike forståelser av hvorfor dette avkreves dem. Ved Babelhaugen skole begrunner rektor egen undervisning med at dette er noe lærerne krever, og ser ut til å ha et rent

maktorientert perspektiv her. Enkelte av lærerne uttrykker på sin side at rektor har undervisning fordi de mener at ”det er viktig for ham selv”. Rektor ved denne skolen brukte ”den usynlige kontrakten” og lærernes ønske om individuell frihet som et argument for å holde seg unna lærernes undervisning. Ved Veiskillet skole har ikke rektor undervisning, og hun mener at det ikke er behov for det fordi hun etter eget utsagn *har den informasjonen hun trenger*. Rektor begrunnet ikke eget fravær med at lærerne ikke ønsket involvering fra hennes side, men med at hun selv ikke hadde behov for det. Hun mente at hun hadde den informasjonen hun trengte om det som lærerne foretok seg, og brukte andre metoder for å innhente denne informasjonen. Hun så ut til å ha et kontrollperspektiv, og ser ikke ut til å ta inn over seg de begrunnelsene lærerne har for at hun skal ha kjennskap til deres praksis. Rektor ved Glitretoppen brukte egen undervisning til å involvere seg i lærernes praksis. Måten de utviklet skolen på forutsatte nærhet mellom rektor og lærere. Rektor begrunnet egen undervisning med den verdi hun mener undervisningen har i seg selv – som kilde både til kollektiv utvikling og til hennes egne individuelle utvikling. Hun ser ut til å ta inn over seg det engasjementet som lærerne krever av henne.

Selv om jeg så tegn til at lærerne søkte anerkjennelse hos rektor, så det som jeg vil karakterisere som en pastoral ledelse på team ut til å være av større betydning for lærerne. Der de ved Babelhaugen og Veiskillet etterlyser rektors involvering i deres praksis, ser det ut til å skje en *erstatning for ledelse* på lærerteamene (jf. Gronn, 2003; Jermier & Kerr, 1997). Ved Glitretoppen skole så jeg et sterkt felles krav om indre motivasjon i lærerkollegiet: Man måtte være svært engasjert for å jobbe her. I tillegg er dette engasjementet avhengig av et tett samarbeid med de andre lærerne. Ved denne skolen krever lærerne sterkt engasjement både av hverandre og av rektor. Ved denne skolen ser det imidlertid ut til at den *pastorale ledelsen* på teamene er en forlengelse av rektors ledelse; det å bli anerkjent på teamet, er nærmest ensbetydende med det å bli anerkjent av rektor. Det er imidlertid ikke bare i lærernes egne interesse å få anerkjennelse på team; rektor utøver ledelse gjennom denne anerkjennelsen, i og med at den er grunnlaget for mye av det som skaper den skolen som rektor ønsker å ha. Det er ved Glitretoppen jeg ser det tydeligste behovet for pastoral ledelse av de tre kassuskolene. Den utviklingskulturen de har, der utvikling bygger på positivitet, samarbeid og vilje til utvikling, kan gjøre lærerne svært følsomme for tilbakemeldinger på jobben de gjør. Rektors uttalelser gir tydelige signaler om at hun gjennom tilbakemelding definerer hva som skal være viktig og uviktig ved skolen.

Lærernes krav om at rektor bør ha erfaring fra praksisfeltet, og gjerne også ha undervisning som en del av rektorfunksjonene, kan tolkes som at de ønsker å ha en rektor som

er i stand til å gi støtte med utgangspunkt i lærernes praksis. Selv om lærernes kan ha behov for anerkjennelse for sin egen del, kan det også ligge et forsvar av livsverdenen imot systemets koloniseringsforsøk (jf. Habermas, 1981/1997) i lærernes krav: En rektor som kjenner lærernes praksis *her og nå*, kan stille krav som ivaretar livsverdenaspektet i lærerprofesjonaliteten.

9.1.3 Følger av en forskyvning fra individuell- til kollektiv autonomi

Etterlysningen av sterkere sosialt og faglig fellesskap kan tolkes som en fremheving av den kollektive autonomien i lærerprofesjonaliteten. Ved to av kaussskolene, Veiskillet og Glitretoppen, satses det mye på sterke team. Ved Glitretoppen ser dette ut til å fremme opplevelsen av individuell frihet og medbestemmelse, mens det motsatte ser ut til å være tilfelle ved Veiskillet skole. En grunn til dette kan være verdsettelsen av den kommunikative rasjonaliteten (jf. Habermas, 1981/1997) fra ledelsens side ved Glitretoppen, og hvordan organiseringen er lagt opp med tanke på ivaretagelse av denne. Ved Glitretoppen skole ser lærerne ut til å oppfatte seg som svært frie, til tross for at det kreves at de samarbeider svært tett med hverandre og planlegger relativt mye av undervisningen i fellesskap. Det ut til å være skapt en praksis som gjør at en ikke kan skille individuell og kollektiv utvikling. Den individuelle autonomien ser ut til å forsvares gjennom samarbeidet, og gjennom et felles forsvar av en kommunikativ rasjonalitet. Utviklingsnormen og positiviteten, kombinert med trygghet på teamene, ser ut til å gi stort rom for egen utvikling og til utvikling av egne ideer. Ivaretagelsen av en kommunikativ rasjonalitet ser ut til å gjøre at den enkelte opplever ivaretagelse også av individuell autonomi, selv om de arbeider relativt lite individuelt.

Ved Glitretoppen skole fant jeg ut at lærerne gjennom gruppetilhørighet ikke blir *forsteinet i sin selvforståelse* og at dette hindrer utvikling, som Jorunn Møller (1996) har advart mot, men at gruppetilhørigheten og en kollektiv autonomi derimot er en forutsetning for å bearbeide impulser utenfra. Profesjonaliteten innebærer her en utviklingsorientering, og en evne til å ta inn impulser. Hvis dette ikke skjer, bør ikke det betraktes som et utslag av lærernes profesjonelle autonomi, men derimot som et utslag av manglende profesjonalitet. Bruker vi terminologien fra strukturasjonsteorien til Giddens (1984), ser det ut til at det i det pedagogiske feltet har vært tendenser til å betrakte strukturene bare som *regler*, ikke som *ressurser*. Når lærerprofesjonaliteten blir godt ivaretatt, ser vi at lærerne klarer å behandle krav og ideer utenfra både som regler og som ressurser. Det å kunne bruke ytre impulser som ressurser for handlinger, forutsetter imidlertid tilstrekkelig med tid, rom og materielle ressurser. Det forutsetter også tillit fra ledelsens side om at lærerne ønsker utvikling. Ikke minst

forutsetter det nettopp autonomi. En fare ved å betrakte kollektiv autonomi som forsteinende for utvikling, er at lærerne mister denne autonomien – som ved Glitretoppen skole er en forutsetning for at lærerne skal kunne dra nytte av krav og impulser fra skolens omgivelser.

Ved Veiskillet skole står teamene også veldig sterkt, men her er det større tendens til at enkelte savner individuell frihet. Dette kan komme av at de ikke klarer å ivareta den kommunikative rasjonaliteten i like stor grad som de klarer ved Glitretoppen. Ved Veiskillet ser rektor ut til å ha en mer instrumentell tilnærming til samarbeidet på teamene enn rektor ved Glitretoppen har. Ved Veiskillet skole er teamarbeidet mer standardisert enn ved Glitretoppen, gjennom mange formelle reguleringer. Administrative oppgaver og rapporteringskrav ser ut til å hindre spontan erfaringsutveksling. Dette kan bidra til at den enkeltes individuelle frihet oppleves som mindre.

Ved Veiskillet skole ser det ut til at teamet blir et fellesskap på bekostning av hele kollegiet. Arbeid i team fører til mindre grad av individualisme, men man kan gå glipp av den tilknytningen lærerne tidligere hadde til hele kollegiet. Personlig individualisme kan bli erstattet av en *team-individualisme*: Der man tidligere så individuell privatisering, kan man nå se *team-privatisering*, og teamet erstatter den individuelle læreren som den sentrale enheten. Her kan det da tenkes at teamet blir forsteinet i sin selvforståelse, jf Møller (1996).

Sølvi Lillejord (2003) peker på at det er viktig å få deltakerne til å innse at de inngår i kollektive læringsprosesser, hvis man skal lykkes i det å utvikle en lærende skole. I mine kassuskoler har jeg funnet ut at lærerne selv er svært positivt innstilte til det å inngå i kollektive læringsprosesser. De ønsker det og kjemper for det. I enkelte tilfeller kan det se ut som at det er rektorene som setter hindringer for at de skal kunne ha denne muligheten.

9.1.4 Individorienterte forklaringer på motstridende profesjonelle hensyn

Ved flere anledninger så jeg at motstridende forventninger fra lærerne ikke bare kom fra ulike lærere, men fra en og samme lærer. Dette kan ses som et uttrykk for at ulike behov ikke er knyttet til personlige ulikheter, men at lærerne har ulike profesjonelle behov som av og til kolliderer. Et overdrevent individfokus kan imidlertid medføre at enten rektorer eller lærere trekker den slutningen at ulike mennesker har ulike behov, når de ulike profesjonelle behovene kommer på kollisjonskurs. Når rektor møter det han/hun tror er ulike personlige behov og interesser, kan det medføre en fatalistisk innstilling; ”ingen løsning tilfredsstillende alle, så her må jeg velge side”. Det overdrevne individfokuset kan også føre til reduksjonistiske slutninger angående hva som er riktige beslutningsvalg i skolen, i og med at enkelte profesjonelle behov lett kan overses.

Ved Veiskillet skole pekte jeg på en brytning mellom *akutte* og *langsiktige profesjonelle hensyn*. Ulike behov kan, i lys av et psykologisk orientert Human Relation-perspektiv lett betraktes som at ulike mennesker har ulike behov. I realiteten kan det være snakk om ulike profesjonelle behov som uttrykkes på ulike tidspunkt av lærerne. Dersom det er de akutte behovene som i stadig større grad kommuniseres i skolen, kan dette bidra til å konstruere en lærerprofesjonalitet og en korresponderende rektorposisjon som er tilpasset de akutte profesjonelle behovene.

Rektor ved Babelhaugen skole viser gjennom enkelte uttalelser og handlinger at han er påvirket av en individorientert, psykologisk ledelsesforståelse. En følge av dette, er at han står i fare for å betrakte ulike meninger blant lærerne som et utslag av individuelle preferanser fremfor et utslag av at ulike profesjonelle behov som oppleves i ulike situasjoner og på foreskjellige tidspunkter av lærerne. Denne rektoren er veldig opptatt av lærernes frihet, og ønsker å utøve en ekspressiv og demokratisk ledelse. Hans fokus på den individuelle autonomien ser imidlertid ut til å ha noen negative følger. Det kan gå ut over samarbeidskulturen, uten at han er klar over det. Dette er et tegn på hvordan en Human Relation-påvirkning av ledelsesfeltet, med utgangspunkt i lærerne som generelle *mennesker*, kan slå ut. Man mener å vise omtanke, og å mobilisere lærernes ressurser ved å gi dem frihet, men tar ikke hensyn til at autonomien må være kollektiv for at den skal være en del av en profesjonalitet. Ved Babelhaugen skole er rektor svært opptatt av enkeltlæreres individuelle frihet og autonomi, men enkelte lærere etterlyser klarere rammer rundt friheten. Mangelen på rammer kan ha å gjøre med ledelsens demokratiske innstilling og engstelse for å blande seg for mye inn i lærernes praksis. Det rektor antagelig ikke er klar over, er at vektlegging av frihet kan gjøre at den kommunikative rasjonaliteten ikke blir ivaretatt godt nok, og at lærernes opplevelse av individuell frihet dermed blir mindre i stedet for å bli større. Ved Babelhaugen skole er det sterke krefter i lærerkollegiet som forsvarer en tradisjonell, individuell lærerautonomi.

Babelhaugen skole har en ledergruppe som ønsker å forholde seg positivt til skoleutvikling, men mange lærere peker på at skolen har hatt for mange satsningsområder på en gang. Rektor peker på det som et problem at enkelte lærere synes de satser på for mye, mens andre synes de satser på for lite. Det ser ut til at han bruker individualistiske forklaringer som medfører en slags fatalistisk innstilling; ”man kan ikke dekke alle sine behov”. Rektor ved Babelhaugen er opptatt av å ha ”motor” i utviklingsprosjekter. Dette fører til ”fornærmede” lærere, ifølge rektor. Her tenker han delegering bare til den enkelte, med den

følge at han ikke ser at lærerne ønsker å drive skoleutvikling i mellomrommene mellom lærere og grupper av lærere, og at de ønsker å ivareta en kommunikativ rasjonalitet.

Hvis forutsetningen for at den enkelte lærer skal få lov til å satse på et utviklingsprosjekt er at læreren er i stand til å være ”motor” i prosjektet på egen hånd, slik det langt på vei er ved Babelhaugen skole, vil den kompetansen som ligger inne i den enkelte lærer være en forutsetning for prosjektet. Denne tankegangen kan også fremme konkurranse mellom lærerne, selv om det ikke er intensjonen fra rektors side.

Ved Babelhaugen skole ser rektor ut til å forutsette at alle skal være i stand til å si ifra på individuelt grunnlag dersom de er uenige. Lærere som kommer med kritiske spørsmål og motforestillinger, risikerer imidlertid å bli stemplet som *generelt negative*. Denne forståelsen så jeg både blant lærere og blant rektor. Når rektor da svarer med å bruke positivitet i sin presentasjon av utviklingstiltak til lærerne, blir dette i sin tur tolket som maktbruk av de lærerne som opplever at de ikke gis mulighet til å drøfte rundt tiltakene. Tiltagende kollektiv autonomi har gjort det mindre naturlig for lærerne å protestere bare på vegne av seg selv. Hvis de skal heve stemmen, ser de ut til å ønske å gjøre dette basert på en dialog i en gruppe av lærere. Forskyvningen fra individuell- til kollektiv autonomi gir behov for en annen demokratiforståelse i skolen; fra en liberal demokratimodell til et deliberativt demokrati (jf. Dewey, 1927 i Eriksen & Weigård, 1999).

Ved Veiskillet skole så jeg sterke uoverensstemmelser mellom rektor og lærerne angående individuell versus kollektiv autonomi. Rektor stilte store krav til den enkelte lærer, mens lærerne kjempet for kollektiv autonomi og fellesskap på tvers av team. Ett av de fokusområdene lærerne skulle arbeide med, var fokusområde for seg selv, og rektor la vekt på at *utvikling starter med den enkelte*. Hvis ikke lærerne er villige til å imøtekomme rektors krav, bidrar det sannsynligvis til å forsterke rektors bilde av lærerne som uvillige til å utvikle seg. Lærerne ser ut til å være svært villige til å utvikle seg, men muligheten til å diskutere utviklingstiltakene med de lærerne man samarbeider med ser ut til å være en avgjørende forutsetning for lærerne.

I forlengelsen av Human Relation-tradisjonen skal man innta et humanistisk perspektiv på mennesker i organisasjonen. Det er her en fare for å glemme lærerne som *profesjonelle*. Lærerne forsvarer ikke egne interesser, men sine elevers interesser. Har man ikke dette som forutsetning, kan man ikke forstå hvordan det er å lede lærere. Rektor ved Babelhaugen skole er veldig opptatt av lærernes frihet. Dette kan gå ut over samarbeidet, uten at han er klar over det. Man mener å vise omtanke, og å mobilisere lærernes ressurser ved å gi

dem individuell frihet, men tar ikke hensyn til at lærerne ønsker å ivareta en kollektiv autonomi i sin profesjonalitet.

9.2 Samfunnskontekstens betydning for lærernes forventninger til rektor

Når det gjelder forholdet til samfunnskonteksten, er en vesentlig problemstilling hvordan lærerne og rektorene forholder seg til nyliberalisme og NPM. En annen problemstilling er hvordan lærerne forventer at de og rektor skal forholde seg til kompleksiteten og det sterke utviklingstrykket som omgir dem.

9.2.1 Lærernes forhold til et nyliberalistisk styringssystem: Lite eksplisitt opposisjon, mye implisitt opposisjon

I det følgende skal jeg ta for meg noen vesentlige trekk ved NPM, og diskutere det som analysen av de tre skolene forteller om lærernes forventninger på dette området. De momentene ved NPM som ble fremhevet i kapittel 2 var konkurranseorientering og forutsetning om interessemaksimerende aktører; effektivitet og resultatfokus; målstyring; fristilling (privatisering) og desentralisering; brukerstyring; mistillit til profesjonsutøvere; profesjonell ledelse og økt vekt på ledelse som suksessfaktor.

Jevnt over uttrykte lærerne i de tre kassuskolene svært lite eksplisitt opposisjon til nyliberalistiske strømninger og til elementene innenfor NPM. Dette var overraskende, i og med at jeg på forhånd forventet at lærerne skulle uttrykke mer opposisjon. Man kan imidlertid tolke inn stor grad av *implisitt* opposisjon til mange elementer ved NPM blant lærerne.

Målstyring, effektivitet og resultater

I den grad lærerne i kassuskolene så ut til å være opptatt av *målstyring, effektivitet og resultater*, så det ut til å være lite knyttet til generelle mål og standarder skissert utenfra, men i svært stor grad knyttet til det spesifikke i den enkelte skole. Diskusjoner og betraktninger omkring målene de skulle arbeide med var i svært liten grad knyttet til det *generelle* nivået. Dette tyder på at lærerne forsvarer et livsverdenaspekt i arbeidet sitt, og dermed kjemper imot systemets kolonisering (Habermas, 1981/1997).

Konkurranse, mistillit og interessemaksimerende aktører

I forsvaret av en herredømmefri dialog, som jeg så blant lærerne i alle de tre skolene, ligger en motsetning til konkurranseorientering og forutsetningen om interessemaksimerende aktører.

Lærerne ser heller ut til å kjempe imot det å bli betraktet som interessenmaksimerende aktører. Jeg så ingen tegn til konkurranseorientering blant lærerne, og de så i stedet ut til å arbeide for å fremme erfaringsutveksling og dialog – både på egen skole og skoler imellom. For eksempel trakk lærere fra alle skolene frem det å ha andre skoler som ”kritiske venner” som noe veldig positivt. Tidligere i dette kapitlet har jeg pekt på at lærerne så ut til å arbeide for å bevare tillit både lærerne imellom og til sin rektor.

I tilknytning til konkurranseorienteringen i NPM er det viktig med ”profilering” eller såkalt ”windowdressing”; det å kunne vise seg frem og dokumentere det en er god på. Jeg hørte ingen direkte ytringer om dette, men flere av lærerne ved Babelhaugen og Veiskillet snakket nedsettende om rektorenes eventuelle behov for å fremstå som vellykkede utad. Ved Glitretoppen skole var det mer legitimt å skulle arbeide for å fremstå som en god skole utad. Dette så ut til å være et ledd i det å skape en felles identitet og et samhold kollegene imellom, og utgangspunktet for å være gode så ut til å være det å kunne skape en tidsriktig skole for egne elever, mer enn det å skulle fremstå som bedre enn andre skoler. Det så ikke ut til å være en instrumentell rasjonalitet som lå bak ønsket om å fremstå som gode. Rektors utsagn om at ”vi må gjøre hverandre gode i hverdagen” tyder på at kvalitetssikringen de snakker om har en iboende kommunikativ rasjonalitet.

Brukerorientering

Lærerne var jevnt over svært opptatt av forholdet til elevenes foreldre – betegnet som *brukerne* i et nyliberalistisk perspektiv. Konflikter med foreldre så ut til å være noe av det vanskeligste å takle for mange av lærerne, og et av de områdene der lærerne hadde mest behov for hjelp og støtte fra lærerkolleger eller rektor. Mange av lærerne fremhevet viktigheten av at rektor stilte seg på lærernes side i konflikter med foreldrene. Samtidig med at mange uttrykte frustrasjon over de vanskelige sidene ved samarbeidet med foreldrene, uttrykte mange et ønske om å få bruke foreldrene som en ressurs opp imot elevene. Lærerne så altså ikke ut til å ha en oppfatning av at foreldrene skulle la være å involvere seg i skolen, men ønsket tilbakemeldinger og dialog med dem.

Profesjonell ledelse og ledelse som suksessfaktor

Lærerne i alle de tre kassuskolene hadde jevnt over lite fokus på temaet ledelse, og det var lite etterlysning av rektor hvis det var problemer av noe slag. Ved alle de tre skolene var ledelse lite eksplisitt til stede som tema under lærernes samarbeid. De pratet lite om rektor og om temaet ledelse for øvrig. Lærerne snakket lite uoppfordret om ledelse også under intervjuene,

selv om lærerne visste at ledelse var temaet for min forskning. Dette kan tolkes som at lærerne ikke ser på rektor som en suksessfaktor for det som skjer i skolen, og ikke har noen forventninger om at rektor skal være den som skisserer utviklingsretningen i skolen.

Relativt ofte oppdaget jeg imidlertid inkonsekvente uttalelser om ledelsens betydning. Dette kan være et tegn på konkurrerende diskurser om ledelse i skolen – en kamp mellom en forhenværende og en ny lærermentalitet – og et tegn på at vi er inne i en brytningstid når det gjelder skoleledelse.

Det var svært få tegn til tenkning i retning *profesjonell ledelse* blant lærerne jeg intervjuet, når jeg konfronterte dem med deres forventninger til ledelse. De la tvert imot stor vekt på at rektor burde ha inngående kjennskap til praksisfeltet og pedagogisk erfaring. Dette kan tyde på at lærerne ønsker å beholde liten hierarkisk avstand til rektor, og at de ønsker å markere at rektor er en del av lærerkollegiet. Det kan også være et uttrykk for at de ønsker at rektor skal skape gode betingelser for kommunikasjon, og kommunikativ rasjonalitet, med tanke på mulighetene for skoleutvikling med utgangspunkt i lærernes spesifikke praksissituasjon.

Som nevnt uttrykte lærerne i kasskolene svært lite eksplisitt opposisjon til nyliberalistiske trekk og NPM, og eksterne føringer rettet mot skolen generelt. Betyr dette at de godtar disse endringene og deler det verdigrunnlaget endringene bygger på? Betyr mangelen på opposisjon at lærerne ikke utøver noen form for motmakt? Kan vi tenke oss at den felles, positive identiteten vi ser ved Glitretoppen skole, den mangelen på eksplisitt opposisjon til nyliberalistiske elementer vi ser på alle de tre skolene, og det gjennomgående ønsket om å ta inn impulser og å utvikle skolen i tråd med samfunnsendringene, fungerer som en form for *soft governance*? Er lærernes ønsker med andre ord et utslag av nye former for statlig styring, der staten styrer mer indirekte gjennom endringer i yrkesutøvernes mentalitet og identitet?

Ved Glitretoppen skole så vi tydelig at den felles identiteten som positive og utviklingsrettede var viktig for lærerne, og at rektor utøvde sin ledelse med god hjelp av denne felles identiteten. Rektor ved Glitretoppen skole uttrykker det så slående med utsagnet ”Vi! Yes! Det der er oss!”. Organisasjoners translasjoner av eksterne ideer og krav fra omgivelsene (jf. Røvik, 2007) åpner opp for at organisasjoner kan *skape sin egen utvikling*. Translasjonene kan dermed bidra i dannelsen av organisasjonens identitet ved å tilpasse eksterne ideer til egne overordnede visjoner. Som jeg pekte på i kapittel 3, forventes *ekte organisasjoner* å skape sin egen identitet (Brunsson, 2005), og som nevnt i kapittel 2 er organisasjoners identitet en viktig del av den nyliberalistiske styringsstrategien, der

organisasjoner skal gjøre seg attraktive for kunder i et marked. Her blir *profilering* av organisasjonen viktig. En felles translasjonskompetanse kan dermed åpne opp for dannelse av en felles organisasjonsidentitet, som i sin tur ivaretar prinsipper i en nyliberalistisk styringsfilosofi.

Giddens' (1984) strukturasjonsteori fremhever at selvidentiteten er viktig når det gjelder den refleksive utnyttelsen av aktørers strukturelle ressurser. Med andre ord er selvidentiteten viktig for å anvende sin *transformative kapasitet* – og dermed makt – når man forholder seg til strukturene. Gjennom å konstituere den felles identiteten kan lærerne dermed få mulighet til å få makt over utviklingen på egen skole. Det er imidlertid mange sider ved denne problematikken. De *utilsiktede konsekvensene* av aktørers handlinger er helt vesentlige i Giddens' forståelse av hvordan systemer skapes og gjenskapes. Det at den felles, positive identiteten ved Glitretoppen skole kan ivareta nyliberalistiske styringsprinsipper, og dermed bidra til å endre utdanningssystemet, kan være en utilsiktet konsekvens av handlingene til lærerne og rektor.

Det kan se ut til at Glitretoppen skole "lukter" på en konkurransementalitet i sin identitetsbygging, og trekker av og til frem andre skolers manglende utviklingsorientering for å fremheve hvor positive de selv forholder seg til utvikling. Motivet for dette ser imidlertid ut til å være det å befeste egen felles identitet fremfor det å fremme en reell konkurranse med andre, og internt i skolen ser konkurransementaliteten til å være langt unna lærernes verdier. Fremme av konkurranse kan likevel være en utilsiktet konsekvens (jf. Giddens, 1984) av måten lærerne fremmer egen utviklingspraksis på, og dermed bidra til å fremme nyliberalistiske elementer i utdanningssystemet.

Implisitt opposisjon

Selv om lærerne uttrykker lite eksplisitt opposisjon til eksterne krav og nyliberalistiske elementer, har jeg tolket lærernes ønsker dit hen at de bryter med nyliberalistiske styringssystemer på en rekke måter. Jeg har vist at lærerne tar avstand fra en instrumentell rasjonalitet, og forsvarer livsverdenaspektet og en kommunikativ rasjonalitet (jf. Habermas, 1981/1997). Det ser ut til at lærerne forventer medbestemmelse og forsvarer en herredømmefri dialog og et diskursivt, deliberativt demokrati, og at de tar avstand fra rektors individuelle beslutningsrett. Jeg har tolket det slik at det ikke er et egeninteressemotiv bak dette, men et forsvar av et livsverdenaspekt og en kommunikativ rasjonalitet i utviklingsprosessene i skolen. Forsvaret av den herredømmefrie dialogen, og motstanden mot det å betraktes som interessenmaksimerende aktører, bryter med nyliberalistiske

styringsprinsipper (Habermas, 2001 i Moos, 2004; 2006). Konkurransesentralitet og hensynet til effektivitet og resultater på et instrumentelt plan ser ut til å være langt unna lærernes ønsker. Det jeg har funnet ut om lærernes forventninger til rektorene i mine tre kassuskoler, er at de gjennom et ønske om å utvikle skolen – gjennom en felles translasjonskompetanse og en herredømmefri dialog – kan støtte opp under statlige intensjoner om en *innovativ og utviklingsrettet skole* i tråd med storsamfunnets behov og forventninger. På den annen side kan ønsket om en felles translasjonskompetanse og en herredømmefri dialog betraktes som lærernes og rektorenes måte å øve *motmakt* til ytre styringssystemer på – en motmakt til instrumentaliseringen av skolen som ligger i nyliberalismen og NPM, gjennom et forsvar av en kommunikativ rasjonalitet. Lærernes forventninger til rektorposisjonen ser imidlertid ut til å kunne ivareta en *balanse* mellom en instrumentell- og en kommunikativ rasjonalitet i skolen, og kan på den måten bidra til å sikre kompleksiteten i skolens formål og målsetninger.

9.2.2 Ønske om en felles translasjonskompetanse

Da jeg gikk inn i de tre kassuskolene, fant jeg svært lite opposisjon og motmakt. I stedet fant jeg et utbredt ønske fra lærernes side om å forholde seg til positive til eksterne føringer og impulser fra aktører utenfor skolen. Det var altså svært lite *konservatisme* (jf. Lortie, 1975) å spore, og lærerne uttrykte jevnt over sterke ønsker om utvikling i skolen. I alle de tre kassuskolene fant jeg et utbredt ønske om å ta inn impulser av ulike slag utenfra, deriblant fra elevenes foreldre, og mange av lærerne uttalte at de syntes de hadde for små muligheter til dette. Denne *normen om positivitet* var synlig i alle de tre kassuskolene, men ga noe ulike utslag. Ved Glitretoppen skole har vi sett at positiviteten var svært bevisst, og en del av en felles identitet. Ved Veiskillet skole kom det ved flere anledninger frem at lærerne ønsket å ta mer utgangspunkt i det positive fremfor det negative, men at dette ønsket ikke alltid ble innfridd av rektor.

I forkant av datainnsamlingen forventet jeg at lærerne skulle være kritiske til ekstern vurdering, men ble overrasket over hvor lite opposisjon lærerne uttrykte på dette området. Ved en av skolene, Glitretoppen skole, var ekstern vurdering et av mange midler for å kunne fange opp signaler utenfra, og for derigjennom å drive skoleutvikling. Også ved Babelhaugen skole uttrykte lærere jeg snakket med en positiv innstilling til ekstern vurdering. Ved Veiskillet skole ble det gjort en ekstern vurdering fra kommunen mens jeg gjorde observasjonene mine. Også her var lærerne svært positive til ekstern vurdering i utgangspunktet, men de ble etter hvert kritiske til måten den ble gjennomført på. Mange var

også negative til måten rektor håndterte den eksterne vurderingen på. Rektor var negativt innstilt til den, og så ut til å ønske at også lærerne skulle være det.

Fraværet av eksplisitt opposisjon blant lærerne kan vi sette i sammenheng med en norm om positivitet, der lærerne ikke ønsker å være i opposisjon, men i stedet velger å forholde seg positive og mulighetssøkende til omgivelsene. Lærerne ønsker å ha kontakt med omverdenen. Dette kan tolkes som et uttrykk for at de ønsker å inkludere både det generelle og det spesifikke i sin lærerprofesjonalitet. Dette representerer en kontrast til mistilliten i retning at lærerne er konservativt innstilte og kun opptatt av sin egen nåværende undervisningssituasjon (jf. Lortie, 1975; Kunnskapsdepartementet, 2004a).

Ved alle de tre skolene så jeg at lærerne ønsket å ta utgangspunkt i livsverdenaspektet i utviklingen av skolen. Lærerne så ut til å ha behov for å være sikre på at et tiltak er egnet hos *deres elever her og nå*, for at de skal ønske å ta det i bruk. Ved Veiskillet skole uttrykte flere av lærerne ønske om å i større grad gis mulighet til å diskutere temaer som dukker opp *der og da*, ikke bare å på temaer som er satt opp på forhånd. Dette indikerer at de ønsker å forsvare livsverdenperspektivet og en kommunikativ rasjonalitet (jf. Habermas, 1981/1997). Rektor satte imidlertid et skarpere skille her, noe som trolig bidrar til å skape mindre rom for kommunikasjon i kollegiet. Ved Glitretoppen skole la de svært stor vekt på dette å diskutere seg igjennom elevsyn, læringssyn og holdninger. De så ut til å ha behov for å kjenne hverandre godt og å utvikle tillit for å kunne samarbeide om felles elever. Ved de andre to skolene uttrykte mange av lærerne et savn av dette.

Lærerne ser ut til å ha mye latent energi til utviklingsarbeid, men de ser ikke ut til å ha noe stort ønske om å drive utviklingsarbeid på egen hånd. Det er sterke signaler fra mange av lærerne at de ønsker å samarbeide om utvikling. Lærere ved alle kassuskolene setter *erfaringsutveksling* høyt, og savner større muligheter til det. Spesielt var det et uttalt behov ved Babelhaugen og Veiskillet. Ved Glitretoppen skole var de veldig nært koblet til hverandres erfaringer gjennom daglig praksis. Lærerne ved alle kassuskolene så ut til å kjempe for at utvikling skal kunne skje i mellomrommene mellom personer og grupper ved skolen, men de har ulik grad av mulighet for å innfri dette. Det er ulikt hvordan organiseringen legger til rette for dette ved skolene, og det er ulikt i hvilken grad rektor har forståelse for- og tar hensyn til dette ønsket. Individualitetstenkning kan stå i veien for å kunne få øye på viktigheten av utviklingen i mellomrommene. Det ser ut til å være en tendens til at rektor ved Babelhaugen har et overdrevet fokus på hensynet til enkeltindividene, og dermed ikke ser utvikling som noe som skjer i mellomrommene mellom lærerne, noe som kan føre til at han ”delegerer” ansvar for prosjekter til de ivrige enkeltlærerne, eller at han prøver å

gjøre alle til lags gjennom å legge seg på en ”en gylden middelvei”, med hensyn til antall prosjekter. Begge disse mulige strategiene overser det at utvikling er noe som skjer i mellomrommene mellom lærerne, og at lærerne ønsker å ivareta en kommunikativ rasjonalitet (jf. Habermas, 1981/1997) i skoleutviklingen.

Ved Glitretoppen skole var de, i motsetning til lærere og rektorer ved de andre to skolene, bevisste på det å bruke krav ideer utenfra på sin egen måte for å skape utvikling. Ved Glitretoppen skole er utvikling basert på det å imøtekomme eksterne krav, og lærerne har en forventning om at rektor skal være et bindeledd mellom lærernes praksis og andre aktører. Normen om positivitet er her en forutsetning for å kunne ta i bruk ytre impulser som *ressurser* (jf. Giddens, 1984). I de andre to skolene ser denne muligheten ut til å ligge latent, i og med at lærerne også her uttrykker at de ønsker å få flere impulser utenfra, og at de ønsker å kommunisere mer med hverandre om utviklingstiltak. Det ser imidlertid ut til at rektorene ikke ser de mulighetene som ligger her på samme måte som rektor ved Glitretoppen skole gjør. Ved Glitretoppen skole viser de at en positiv innstilling til ytre forventninger, i kombinasjon med kommunikativ rasjonalitet, kan være et grunnlag for utvikling. Samtidig er det grunnlag for å utøve *motmakt* til eksterne krav, fordi de utnytter ressurselementet i sine egne strukturer (jf. Giddens, 1984). Ved Babelhaugen skole er det en del av lærergruppen som ikke ser ut til å ta kompleksiteten i samfunnet omkring skolen inn over seg. De ser ikke ut til å akseptere at de ikke kan ha fullstendig oversikt og at rektor skal ha mer oversikt enn dem. Dette går ut over mulighetene både til utvikling og til det å øve motmakt.

Rektor ved Veiskillet skole ser ut til å prøve å bryte ned normen om positivitet blant lærerne, gjennom det å prøve å få lærerne til å være mer i opposisjon til ytre krav. Rektor så ut til å mene at lærerne var for lite i opposisjon til eksterne føringer, noe hun uttalte eksplisitt. Rektor pekte på at hun ikke syntes at lærerne var nok i opposisjon til det hun forstod som negative krefter omkring skolen. Det å stenge ute impulser utenfra kan føre til at lærerne mister muligheten til å gjøre translasjoner, og dermed også mister den muligheten til å utøve motmakt som ligger her. Hvis rektors hensikt er å skape motmakt hos lærerne, kan det hun gjør dermed være det motsatte. Lærerne ser ut til å ønske større mulighet til å koble eksterne krav til egen virkelighet i samarbeid med andre lærere. Tegnene på dette var mange: Mange etterlyste mulighet til å dra på kurs, til å få eksterne foredragsholdere og intern erfaringsutveksling. De etterlyste også større grad av løpende kommunikasjon og fellesskap, og ønsket at rektor skulle ha større innblikk i deres praksis. Når rektor stenger for impulsene og er i opposisjon, ender hun opp med å betrakte ytre krav som kun *regler*, ikke *ressurser*, i Giddens’ terminologi. Dermed bidrar hun til at kravene blir bare regler, ikke ressurser for

lærerne. Et paradoks her er at lærerne og rektor kan få mindre makt på bekostning av styringsnivået på denne måten, fordi deres *transformative kapasitet* ikke får virke. Det kan ligge mye makt i translasjon.

Samtidig med at rektor på Veiskillet skole ønsker at lærerne skal være mer i opposisjon til krefter utenfor skolen, ser rektor ut til å forsvare makronivået som et slags ”revir”. På den ene siden snakker hun negativt om at lærerne ”drukner i hverdagstrivialiteter”, på den andre siden holder hun dem borte fra makronivået, som hun betrakter som sitt område. Kanskje er dette en måte å prøve å øke egen makt på. Det kan også være et uttrykk for hennes oppfatning av eget ansvar, og at hun betrakter seg selv som en paternalistisk leder. I kombinasjon med hennes opposisjon utover, kan dette gi seg det utslag at hun beskytter lærerne fra det hun ser på som destruktive krefter utenfra.

Ved Glitretoppen skole blir skoleutvikling som i utgangspunktet bygger på en instrumentell rasjonalitet, omdannet i møtet med livsverdenen og den kommunikative rasjonaliteten (jf. Habermas, 1981/1997). På den måten gjør de ideer og skoleutviklingstiltak til ”sine”, dvs. de får en annen og særegen form som kjennetegner bare denne enkelte skolen eller undervisningskonteksten. Lærerne peker ikke selv på dette poenget, men peker på at de ”må se et behov for å gjøre det annerledes”. Dermed rekker bevisstheten litt lengre enn til det å kun tenke ”eierforhold”, slik det er en tendens til ved Babelhaugen. Dette gjør at forventningene til ledelsen er annerledes; det legges til rette for en viss aksept for at rektor legger føringer, så lenge lærerne gis anledning til å ”se et behov for å gjøre det annerledes”. Rektor gis legitimitet i det å være et bindeledd mellom skolen og skolens omgivelser. Lærerne ønsker imidlertid ikke at rektor skal besitte translasjonskompetansen alene, men ønsker å bygge opp en felles translasjonskompetanse. Ved Glitretoppen bidrar fellesskapet til at eksterne krav og ideer blir ressurser. Fellesskapet blir her et redskap for å bruke impulser fra systemet til å utvide strukturene for handling (jf. Giddens, 1984; Giddens & Pierson, 1998). Ved Veiskillet og Babelhaugen griper de i mindre grad denne muligheten, noe som medfører at forventninger fra de komplekse omgivelsene i stedet blir en trussel mot fellesskapet. Når rektorene ikke tar høyde for den styrken som ligger i lærerfellesskapets evne til translasjoner av ideer utenfra og egen rolle som ”sorterere”, kan resultatet bli en sterkere instrumentalisering av de ytre kravene. De ytre kravene blir da ikke ressurser for lærerne, men rigide krav de opplever å bli tvunget til å innfri.

Kjell Arne Røvik (2007) viser til at en translasjon kan skje bevisst eller ubevisst, og den kan skje for å unngå konflikter. Jeg har vist at det er en relativt sterk bevissthet om det å være positive og utviklingsorienterte ved Glitretoppen skole. Det er også en sterk bevissthet

angående viktigheten av diskusjoner og refleksjon. Giddens (1984) viser til at det kan være flytende overganger mellom en *praktisk* og en *diskursiv bevissthet*. Læreryrket bygger i stor grad på praktisk bevissthet, som er beslektet med det man omtaler som *taus kunnskap* (jf. Polanyi i Imsen, 2006). Kommunikativ handling og samarbeid basert på kommunikativ rasjonalitet vil imidlertid kunne bidra til å fremme en diskursiv bevissthet, og lærerne ved Glitretoppen skole ser ut til å etterstrebe en større diskursiv bevissthet gjennom sitt samarbeid. Når ideer tas inn og oversettes ved Glitretoppen skole, er det nettopp i den flytende overgangen mellom praktisk og diskursiv bevissthet oversettingen foregår. Gjennom oversettingen blir praktisk bevissthet gjort til diskursiv bevissthet, noe som skaper større rom for refleksivitet (jf. Giddens, 1984) i skoleutviklingsprosessene.

Mulighetene til å gjøre translasjoner kan mer eller mindre eliminere mange av rektors dilemmaer som blant andre Jorunn Møller (1996) peker på. Dilemmaet mellom *forandring* og *stabilitet* kan elimineres fordi translasjoner skjer nettopp i skjæringspunktet mellom forandring og stabilitet. Ved Glitretoppen skole ser en felles translasjonskompetanse ut til å eliminere styringsdilemmaet mellom *krav* og *støtte*. Lærerne ønske om utvikling i møte med eksterne krav, gjør at rektors krav brukes som støtte. Dilemmaet mellom *hierarkisk styring* og *selvstyring* elimineres også helt eller delvis når lærerne inkluderes i translasjonsprosessene, og der de aksepterer at rektor er et bindeledd mellom skolens livsverden og eksterne impulser.

Lærerne ved alle de tre skolene har ifølge mine data et tilnærmet unisont ønske om en *prosessuell tilnærming* til skoleutvikling, der de vil delta og dele erfaringer i kollegiet. Dette står i motsetning til forskyvningen fra prosesser til resultater som NPM representerer (Moos & Møller, 2003). To av rektorene legger hindringer i veien for dette ønsket; den ene gjennom et overdrevent individuelt fokus, den andre gjennom mistillit til lærernes kompetanse og intensjoner, samt fokus på kontroll fremfor dialog. Hun mener man må distansere seg fra mikronivået for å drive skoleutvikling og tror at lærerne ikke er i stand til å være bevisste inne i sine ”hverdagstrivialiteter”.

Tiltagende kollektiv autonomi og behovet for en kommunikativ rasjonalitet og felles translasjonskompetanse medfører sterkere krav til autentisk engasjement både fra rektor og fra lærernes side. Det ser ut til at vi er på vei mot en lærerprofesjonalitet som i større grad enn tidligere krever engasjement og involvering i felles drøftinger.

Tillit til hverandre – både mellom lærerne og mellom lærere og rektor – er en forutsetning for å kunne ha en kommunikativ rasjonalitet i translasjonsprosessene. Den mistillit som ligger innbakt i de nyliberalistiske styringsstrategiene og NPM, fremstår her som et paradoks. Tanken om at lærerne er intersemaksimerende aktører, samt

konkurransesementalteten i NPM, vil kunne undergrave mulighetene til å gjøre translasjoner i fellesskap. Mistillit og konkurranseorientering bryter med herredømmefri dialog og kommunikativ rasjonalitet, som ligger som en forutsetning for at lærerne skal kunne inkludere både det spesifikke og det generelle i utviklingen av skolen. Gjennom forsvaret av en kommunikativ rasjonalitet kjemper lærerne imot det å betraktes som interesser maksimerende aktører. En tiltagende konkurransementalitet kan bidra til å undergrave den herredømmefrie dialogen.

Mistillit fra myndighetenes side eller fra rektor vil kunne forhindre en felles translasjonskompetanse blant lærerne. Hvis rektor skal besitte translasjonskompetansen på egen hånd, vil han/hun ikke kunne ivareta en kommunikativ rasjonalitet i utviklingsprosessene, og vi får en skoleutvikling som i større grad er fundert i en instrumentell rasjonalitet.

9.3 Grunnlaget for rektorenes makt

Som jeg redegjorde for i avhandlingens del I, forutsetter nyliberalistiske styringssystemer større makt til rektor, på bekostning av lærernes makt. Videre bærer NPM med seg en forutsetning om at alle er interesser maksimerende aktører, og det å kontrollere mulig opportunistiske ansatte blir da en sentral lederoppgave. Hvilke forventninger lærerne har til rektors bruk av makt er en viktig problemstilling i undersøkelsen. Videre har jeg spurt om hvilke forventninger lærerne har til medbestemmelse og demokrati.

9.3.1 Sterke forventninger om medbestemmelse blant lærerne

Det var sterke forventninger knyttet til lærernes medbestemmelse i alle skolene. Det var mye frustrasjon blant lærerne i utvalget angående mangel på medbestemmelse og ufullstendige demokratiske prosesser, også der rektorene var opptatt av å ivareta lærernes medbestemmelse. Jeg så imidlertid ikke omfattende begrunnelser for *hvorfor* lærernes medbestemmelse var så viktig for lærerne.

Når det gjelder skoleutvikling, pekte mange lærere på viktigheten av det de kalte *eierforhold*; at lærerne trengte å oppleve at de hadde et *eierforhold* til utviklingstiltak, og derfor måtte være med på beslutningene rundt utviklingstiltakene. Kravet om medbestemmelse ser i mange tilfeller ut til å festes til en individuell autonomi. Analyserer man lærernes ønske om medbestemmelse nærmere, ser det imidlertid ut til å bunne i hensynet til elevene, i ønsket om felles drøftinger og i muligheter for en felles translasjonskompetanse

– ikke først og fremst i den enkelte lærers individuelle medbestemmelse i seg selv. Både rektorene og lærerne ser imidlertid langt på vei ut til å legge individuell autonomi og den liberale forståelse av demokrati (jf. Eriksen & Weigård, 1999) eksplisitt til grunn for lærernes medbestemmelse, men det kan tenkes at det er andre begrunnelser som de ikke er like bevisste på. Dette skal jeg komme tilbake til i det følgende.

På Babelhaugen skole så jeg brytninger blant lærerne når det gjaldt hvordan rektor eller øvrig ledelse skulle ivareta lærerne frihet. En del av kollegiet så ut til å ha et tradisjonelt utgangspunkt i individuelle autonomi, og var opptatt av å forsvare denne. Disse lærerne ønsket ikke, og så ikke behov for, at rektor skulle følge opp deres praksis. En annen del av kollegiet så ut til å ønske mer involvering fra ledelsens side, og ønsket *klarere rammer rundt friheten*. Kan vi tenke oss at en ivaretagelse av en individuell frihet og det at rektor ikke skal involvere seg for mye i lærernes praksis er en ”etablert sannhet” som er svært sterk blant enkelte lærere, og at dette en selvfølgelighet som enkelte har vanskelig for å kvitte seg med?

Blant lærerne i utvalget så jeg uklare forventninger til hvor grensene mellom rektors styringsrett og lærernes medbestemmelse skal gå. Blant lærerne i undersøkelsen så det ut til å være svært *uklare forventninger* til rektor når det gjelder når han/hun skal kunne bruke styringsretten, og hva styringsretten faktisk er. Flere av lærerne nevnte rektors styringsrett, men var da svært diffuse på hva de mente med begrepet. Mange lærere uttrykte at det er greit at rektor tar avgjørelser *dersom lærerne ikke blir enige*. Tilliten til at rektor gjør dette uten ”urene motiver” er imidlertid svært skjør: Det skal svært mye til for at rektor skal gis legitimitet til å ta avgjørelser uten at man er igjennom en omfattende diskusjonsprosess i kollegiet. Her kan det se ut som at lærerne er opptatt av å demonstrere at rektor ikke skal ha myndighet til å fatte selvstendige avgjørelser. Samtidig som at de uttrykker at rektor har styringsrett og *bør ha evne til å skjære igjennom*, krever de stor grad av medbestemmelse. Det ser ut til å være svært uklart blant lærerne hvor de forventer at grensene mellom rektors styringsrett og lærernes medbestemmelse bør gå. Denne uklarheten indikerer en mangel på bevissthet hos lærerne rundt hvordan de forventer at rektor skal forvalte lærenes medbestemmelse. For meg som forsker var det imidlertid meget tydelig at lærerne forsvarte en kommunikativ rasjonalitet og en herredømmefri dialog i sin interaksjon med rektor.

De uklare grensene mellom rektors styringsrett og lærernes medbestemmelse kan henge sammen med en brytning mellom en individuell og en kollektiv autonomi. Dersom man tar hensyn til den individuelle autonomien, vil man ha et fokus på en liberal forståelse av demokrati. Da vil demokratiske beslutninger ha med individuell frihet, og med flertall og mindretall å gjøre. Vi ser imidlertid at lærerne mener at rektor skal ta beslutninger *hvis*

lærerne ikke blir enige, noe som tyder på at de er opptatt av å ha mulighet til å diskutere seg frem til enighet i fellesskap. Den kollektive autonomien står altså sterkt. Det var på Babelhaugen skole at uklarheten mellom medbestemmelse og rektors styringsrett kom sterkest til uttrykk, og det var også der det så ut til at de holdt mest fast på den individuelle autonomien. Oppfatningen om at ”det går ikke an å gjøre alle til lags” med utgangspunkt i individuelle preferanser, kan legitimere at rektor anvender individuell makt ved å velge en side fremfor andre sider i beslutningsprosesser. Fokuset på individuell autonomi og individuelle behov (jf. et Human Relation-perspektiv) kan altså legitimere rektors bruk av makt blant enkelte av lærerne.

9.3.2 Forsvaret av den herredømmefrie dialogen

Svært mange av lærerne viser en sterk vilje til å forkaste sine egne forslag, dersom de vet at det har vært en demokratisk prosess bak beslutningen. Under observasjonene på de tre skolene, ble jeg ofte forundret over hvor lett lærerne glemte sine egne forslag og internaliserte andres forslag. Det var i liten grad strategisk spill og bruk av ren makt, og jeg så lite boikott av andres ideer – forutsatt at lærerne oppfattet at det var en demokratisk og åpen prosess rundt det hele. Lærerne hadde altså svært lett for å ”svelge kameler” og bøye seg for flertallet. Dette er en sterk indikasjon på at lærerne ikke forsvare demokratiske prosesser bare for å forsvare sin egen medbestemmelse, men også for å forsvare andres medbestemmelse. Et helt tydelig funn i disse kassuskolene er at lærerne krever å få mulighet til å la seg selv korrigere gjennom fellesskapet. Ved alle tre skolene så jeg tydelige tegn på at lærerne ikke ønsket å diskutere for å få gjennomslag for sine egne meninger, men for å ha mulighet til å kunne korrigere egne meninger – likt det som Habermas (1981/1997) betegner som en herredømmefri dialog. Spesielt interessant var det at enkelte lærere uttrykte det å gis mulighet til å få korrigert egne meninger, nærmest som et krav til rektor. Ved Babelhaugen skole kommer dette til uttrykk for eksempel ved at de eksplisitt går inn for det å bekjempe ”kjepphester” i kollegiet.

En herredømmefri dialog bryter fundamentalt med forutsetningen om lærernes forsvar av egne interesser. Lærerne ser i stedet ut il å kjempe imot det å være, og det å bli betraktet som, interessemaksimerende aktører. I kassuskolene var det svært få tegn til konkurranseideologi blant lærerne. Det å få egne oppfatninger korrigert gjennom dialog med andre står tvert imot i motsetning til en konkurranseideologi.

Opposisjonen mot ekstern vurdering ved Veiskillet skole kan ses som et forsvar av den herredømmefrie dialogen. Lærerne var i utgangspunktet svært positive til det å bli vurdert, ut ifra nettopp muligheten for selv å bli korrigert, men under den eksterne vurderingen fikk de

ikke uttale seg og diskutere seg frem til hvordan ting var og burde være, og det var nettopp dette som ble sett på som feil. Vurderingen ble da mer en kontroll enn en mulighet til å ha en herredømmefri dialog rundt egen praksis.

Ved skolene Veiskillet og Babelhaugen ser det ut til å være en forvirring eller en manglende balanse mellom forsvaret av den herredømmefrie dialogen og aksepten for styringsretten. Ved Glitretoppen er dette forholdet mer avklart. Her er herredømmefri dialog et bevisst ideal (selv om de ikke bruker selve betegnelsen). Det å diskutere seg igjennom ting og ”luften uenigheter” og komme frem til felles ståsted, er kjernen i deres felles translasjonskompetanse. På grunn av disse diskusjonene skjer det translasjoner av ideer og impulser utenfra, og de gjør disse *til sine egne* i møtet med livsverdenen. Rektors kontakt med praksis er en del av dette; for å kunne være i kontakt med både skolens spesifikke praksis og eksterne impulser; både mottakende og avgivende kontekst (jr. translasjonsteorien til Røvik, 2007), må også rektor være en del av den herredømmefrie dialogen. Bruddet med ”den usynlige kontrakten” og den etterlysningen av rektors innsyn i praksis som jeg så ved Veiskillet og ved Babelhaugen, kan være en – mer eller mindre bevisst – etterlysning av den måten å drive utvikling på som jeg så ved Glitretoppen skole.

Forsvaret av en herredømmefri dialog kan ses som en del av utformingen av den relativt nye formen for kollektiv autonomi i læreryrket. Lærerne ser ut til å ønske å tillegge denne kollektive autonomien en kommunikativ rasjonalitet. Lærerne krever at ledelsen skal legge til rette for at de gis mulighet til å korrigere hverandres meninger, men de uttrykker dette sjelden eksplisitt. Svært mye peker imidlertid likevel i denne retningen, og dersom det er ønskelig at den kollektive autonomien skal inneholde en kommunikativ rasjonalitet, vil det være mye å hente på å gjøre lærere og rektorer bevisste på dette ønsket, og å tilføre dem et vokabular som gjør at de kan fremme dette kravet på en mer hensiktsmessig måte enn de er i stand til i dag.

Et interessant moment er at lærerne ikke bare er opptatt av å få være med i en herredømmefri dialog, men at de ser at rektor gir *uttrykk for* å la dem være med. Det *i seg selv* er viktig for lærerne. Dette viser at lærerne har behov for å kunne stole på at rektor er med og forvalter den herredømmefrie dialogen.

Sett i lys av lærernes forsvar av en herredømmefri dialog, blir et tenkt lojalitetsdilemma for rektor mellom foreldre/elever og lærere ikke helt riktig, dersom det blir ensidig anvendt. I lys av lærernes kamp *imot* det å være interessenmaksimerende aktører, blir alle lojalitetsdilemmaene knyttet til lærernes personlige preferanse problematiske. Jorunn Møller (1996) knytter også to lojalitetsdilemmaer til rektors egne personlige preferanser.

Habermas' (1981/1997) teori om den herredømmefrie dialogen og den kommunikative rasjonaliteten, tilsier at rektor alltid må åpne opp for å korrigere egne preferanser i møte med andres argumenter og *det beste argumentet*. Dersom rektor skal ta hensyn til den herredømmefrie dialogen i kollegiet, vil personlig preferanse bli mindre betydningsfullt.

Selv om jeg så tydelige tegn på at lærerne forsvarte en herredømmefri dialog og en kommunikativ rasjonalitet ved alle de tre kassuskolene, var det høyst ulikt hvordan rektorene responderte på dette. Ved Glitretoppen skole så jeg en tilsynelatende stor grad av ivaretagelse av en kommunikativ rasjonalitet fra rektors side. Her var det en utstrakt bruk av herredømmefri dialog og kommunikativ rasjonalitet i skoleutviklingsprosesser. Rektor var svært opptatt av at lærerne skulle ha anledning til å ha kontinuerlige dialoger gående. Det så ut til å være høy grad av bevissthet blant lærerne om viktigheten av kommunikasjon, diskusjon og felles virkelighetsforståelse. Det er imidlertid et paradoks at uenigheter verdsettes bare innenfor visse grenser. Det ser ikke ut til å være legitimt å stille spørsmålsteget ved grensene for den kommunikative rasjonaliteten. De av lærerne som prater mest, er også dem som i størst grad fronter utvikling gjennom diskusjoner. Et problem med forsvaret av en kommunikativ rasjonalitet kan være at ikke alle er i stand til å bidra i like stor grad. Deltagelse kan oppleves som *krav*.

Rektor ved Babelhaugen tar ikke tilstrekkelig høyde for lærernes behov for muligheten til selvkorrigerende når han i for stor grad tenker på det å ta individuelle hensyn. Fra lærernes side ser det ut til å være sterke krav om at rektor er med på forsvaret av den kommunikative rasjonaliteten. Dette så jeg blant annet gjennom det at lærerne ikke aksepterte at organisering av kommunikasjonskanalene går inn i rutine; de må stadig endres. Rektor er imidlertid ikke helt klar over lærernes forsvar av den kommunikative rasjonaliteten. Hans krav om "motorer" i skoleutviklingsprosjekter tar ikke høyde for at lærerne primært ønsker at det skal kommuniseres rundt ideene deres. Det kan se ut som at rektor ved Babelhaugen skole ikke tar høyde for den økte kollektive autonomien i lærerprofesjonaliteten, og at han handler ut ifra "den gamle kulturen" der lærere ikke har hatt tradisjon for å kunne utsettes for kritikk eller fremheves og roses (jf. Lillejord, 2003). Når det kreves et nærere kollegialt samarbeid må en rektor, hvis han skal ta hensyn til lærernes forventninger, ivareta den kommunikative rasjonaliteten og den herredømmefrie dialogen.

Er det rom for bruk av makt i skolen?

Vi kan spørre oss om det i det hele tatt er rom for bruk av individuell makt i skolen, når lærerne krever en herredømmefri dialog i den grad de gjør. Har rektor i det hele tatt noen

makt, eller har rektor bare ansvar for å forvalte den herredømmefrie dialogen? I henhold til Habermas' teori om kommunikativ rasjonalitet, er rektorenes makt og lærernes makt to sider av samme sak – de har samme målsetning; fremme av elevenes interesser. I ytterste konsekvens eksisterer da ikke den personlige makt. Skulle det være en fullstendig herredømmefri dialog i skolen, kunne ikke beslutninger tas av rektor på individuelt grunnlag, men måtte basere seg på *kraften i det beste argument*. Dette så jeg som nevnt mange tegn på at lærerne etterlyser. I rektors styringsrett ligger imidlertid en rekke paradokser. Den herredømmefrie dialogen kan aldri bli fullkommen. Rammefaktorer lager hindringer, rektor kan aldri få fullstendig oversikt over meningene i kollegiet, og det er også forstyrrende elementer lærerne imellom som gjør at rektor må ta hånd om styringen i visse situasjoner. I denne virkeligheten blir det en balansegang mellom styringsrett og herredømmefri dialog i skolen.

Rektor ved Glitretoppen skole er den eneste av rektorene som bevisst ser ut til å ivareta en kommunikativ rasjonalitet. Hun lykkes langt bedre i det å få lærerne med seg, og har i praksis langt større individuell makt enn de andre to.

I de innledende kapitlene pekte jeg på at det ser ut til at interesseperspektivet er dominerende i den politiske diskursen og innenfor de generelle organisasjonsteoriene. Det at lærerne ”motsetter seg ledelse”, eller at det er vanskelig for skoleledere å bruke makt, blir gjerne analysert i interesseperspektiv. Slutningen blir da gjerne at lærerne ”motsetter seg ledelse” fordi de ønsker å fremme sine egne interesser. De uklare grensene mellom rektors styringsrett og lærernes medbestemmelse som kommer til uttrykk i lærernes forventninger, kan ha å gjøre med brytningen mellom en individuell og en kollektiv basis for medbestemmelse og demokrati, og en manglende bevissthet på den herredømmefrie dialogens betydning i beslutningsprosessene. Mange legger en individuell autonomi og et liberal demokratiforståelse i stedet for kollektiv autonomi og deliberativ demokratiforståelse til grunn for medbestemmelse. Da blir resultatet uklarhet omkring grensene for rektors styringsrett og lærernes medbestemmelse.

9.3.3 Rektors sorteringsrett

Den økte kompleksiteten i skolens omgivelser har gjort det vanskeligere for lærerne å ha oversikt over påvirkningskanaler og mulige utviklingsretninger for den enkelte skole og den enkelte lærer. I mylderet av mulige ideer å satse på, må skolene i dag velge ut hva de skal tro på og hva de ønsker for sin skole og sine elever. I det *hyperkomplekse samfunnet* (jf. Qvortrup, 2001 og Thyssen, 2001 i Moos & Møller, 2003) har ikke lærerne mulighet til å

gjøre dette fullstendig på egen hånd. Til det tar de daglige oppgavene og enkeltelevne for mye tid og energi. Dette har ført til et større behov for en rektor som er i stand til å sortere hva lærerne skal ta opp til drøfting, og som har indre legitimitet til å gjøre dette. Den positive innstillingen til utvikling og til føringer fra omgivelsene som de har på Glitretoppen skole, skaper et grunnlag for rektors *sorteringsrett*. På Glitretoppen skole ser det ut til å være en langt større aksept for rektors *sorteringsrett* enn det er ved de andre to skolene i utvalget. Ved Glitretoppen skole ser det også ut til å være større bevissthet omkring hvorfor rektors kjennskap til praksis er viktig, enn det er ved de andre to skolene. Dette har sammenheng med den positive innstillingen til ytre impulser, og at rektor ved Glitretoppen ses på som et bindeledd til skolens omgivelser og de kravene som stilles til det å være en god, utviklingsorientert skole. Rektors kjennskap til praksis er en av forutsetningene for at de kan skape utvikling på den måten som de gjør.

Tidligere i dette kapitlet pekte jeg på at lærerne ser ut til å forvente å kunne anvende livsverdenperspektivet i bearbeidelsen av impulser utenfra, og at dette er noe de forventer å få anledning til å gjøre i fellesskap med kolleger. På Glitretoppen skole skjer dette på en måte som lærerne er fornøyde med. Rektors involvering i lærernes praksis ser ut til å være en sterk kilde til rektors indre legitimitet. Lærerne ved alle de tre skolene krever eller etterlyser et autentisk engasjement fra rektors side, noe som viser at livsverdenaspektet er helt vesentlig for at lærerne skal gi rektor *sorteringsrett*. Rektor må vise at han/hun har kjennskap til konteksten det skal sorteres til (jf. Røvik, 2007). Rektor ved Glitretoppen skole er opptatt av å tilkjennegi autenticitet i sin involvering i praksisfeltet, og uttaler at hun deltar for å klare å utvikle seg selv og for å ha innblikk i hverdagen på skolen. Både ved Veiskillet og ved Babelhaugen var det misnøye blant lærerne på grunn av manglende muligheter for å drive skoleutvikling, manglende muligheter for å kommunisere med kolleger og misnøye på grunn av rektors manglende tilstedeværelse. Det var ved Veiskillet skole jeg så den sterkeste etterlysningen av rektors innsyn i lærernes praksis. Kravet om at rektor burde gå rundt og se hva de holdt på med i klasserommene, ble begrunnet med at *elevene skal kunne få et positivt bilde av rektor, at det er viktig for rektor selv, og at rektor bør ha oversikt over hva som skjer i undervisningen*. Begrunnelsene bryter med en *pastoral ledelse* (jf. Krejsler, 2007) som årsak, og ser i stedet ut til å bunne i at lærerne krever autenticitet og ekte involvering i det spesifikke praksisfeltet fra rektors side. Det at rektor har kjennskap til lærernes og elevenes spesifikke arbeidssituasjon, kan bidra til at lærerne får større mulighet til å kommunisere med hverandre med utgangspunkt i livsverdenen. I alle de tre kassuskolene kom det til uttrykk sterke ønsker fra lærerne om at deres rektor skulle være interessert i pedagogisk

utviklingsarbeid. Videre uttrykte mange av lærerne ønske om at rektor skulle ha nær kjennskap til lærernes spesifikke praksis og kjenne elevene ved skolen. Her ser det ut som at lærerne kjemper for livsverdenaspektet i skoleutviklingsprosesser, og dermed kjemper imot en instrumentalisering av utviklingen i skolen og av rektors funksjoner i skoleutviklingen.

Systemtenkningen i organisasjonsteorien, der tanken er at alt skal kunne ordnes etter samme, universelle prinsipper (Hatch, 2001), bryter med livsverdenaspektet. Vi har sett at livsverdenen er nødvendig for å kunne gjøre translasjoner – det å sette egen praksis i relasjon til ytre krav, og dermed skape utvikling. Lærerne krever at rektorene skal ta høyde for livsverdenen, og gjerne være en del av denne selv – i den grad det praktisk lar seg gjøre.

Stephen J. Balls (1987) dilemma mellom samspillet med eksterne parter versus involvering internt ("*the physical and the personal*") mister noe av sin mening når vi tar høyde for lærernes ønske om å ha mulighet til å stå i relasjon til omverdenen. Svært mange av lærerne i min undersøkelse uttrykte et ønske om at rektor skal ivareta relasjonen til skolens omgivelser. I henhold til Giddens' (1984) strukturasjonsteori kan dette dilemmaet representere en dualisme mellom struktur og aktør, fordi det ikke nødvendigvis trenger å være noe enten/eller her; det trenger ikke være noen motsetning mellom samspill med eksterne parter og involvering internt, men kan derimot være to sider av samme sak. Min studie har vist at lærerne ønsker å kunne kombinere impulser utenfra med sin spesifikke undervisningskontekst, for derigjennom å skape skoleutvikling. Av samme grunn er det viktig å ha både et struktur- og et aktørfokus hvis man skal anvende Møllers (1996) dilemma mellom *forandring og stabilitet*; forandring er aldri bare forandring, og stabilitet er aldri bare stabilitet i lys av Giddens' strukturasjonsteori og i lys av translasjonsteorien.

Forutsetninger for rektors sorteringsrett

Vi har sett at et gjennomgående trekk blant lærerne i de tre skolene så ut til å være at det ikke var så viktig hva det ble satset på, men fundamentalt viktig at det som skulle satses på, ble diskutert. Lærerne så jevnt over ut til å være villige til å gi sorteringsrett til rektor, forutsatt at de fikk ha en herredømmefri dialog rundt de ideene og den informasjonen som rektor hadde sortert inn. Ved Babelhaugen skole så jeg det tilsynelatende paradokset i det at lærerne på den ene siden ikke ønsket at rektor skulle ta beslutninger uavhengig av en demokratisk prosess, samtidig som at "evnen til å skjære igjennom" ble trukket frem som en av rektors viktigste egenskaper. Dette indikerer at lærerne kan akseptere at rektor tar beslutninger, så lenge en herredømmefri dialog blir ivaretatt. På denne skolen så vi at rektor ga lærerne så mye informasjon at de mistet oversikten. Dette førte til at de følte seg overkjørt av rektor. Lærerne

her så helt klart ut til å ønske mindre informasjon fra rektor, og at de i stedet skulle få anledning til å ha grundige diskusjoner rundt det som rektor la frem. Dette krever imidlertid at rektor tar inn over seg sorteringsretten sin.

Ved ett av gruppeintervjuene sa lærerne at det er viktig at forslag fra rektor blir presentert *åpent, som en mulighet*, ikke som et *pålegg*. I et rent maktperspektiv kan dette tolkes som at lærerne ikke vil dikteres ovenfra, og at lærerne ikke lar seg lede. Vi kan også tolke det som at lærerne ønsker å gis mulighet til å gjøre translasjoner av ideene, og at de ønsker tid til å kunne reflektere rundt ideene. De sier at de ønsker å prøve noe nytt – de ønsker utvikling. Tror man at lærerne er konservative og motsetter seg utvikling, vil man kunne oppfatte læreres motstand som en bekreftelse på dette. Motstanden bunner imidlertid gjerne i det at lærerne ikke gis tilstrekkelig mulighet til å bruke egen praksis og hverandre til å gjøre translasjoner av det nye.

Ivaretakelsen av en herredømmefri dialog i utviklings- og beslutningsprosesser kan betraktes og oppleves som at rektor gir avkall på egen makt. Hvis vi tenker oss at både lærerne og rektor har *elevenes beste* som mål, vil en felles translasjonskompetanse gjennom en herredømmefri dialog bli en slags ”vinn-vinn-situasjon” som åpner opp for større makt både for rektor og for lærerne. Ved å være i forkant av det nye, skaper lærerne og rektor ved Glitretoppen seg større handlingsrom. Fordi lærerne forstår dette, åpnes det for bruk av rektors translasjonskompetanse og sorteringsrett, og dermed får både rektor og lærerne større makt. Sorteringsretten kan imidlertid også åpne opp for rektors individuelle makt, ved at rektor vinner legitimitet til å sortere inn og ut hva det skal satses på.

Dersom det er slik at lærerne ønsker å kunne gjøre translasjoner av ideer utenfra, og at de er villige til å gi rektorene legitimitet til å sortere impulsene utenfra forutsatt at de gis mulighet til å ha en herredømmefri dialog rundt det som rektor har sortert inn, mister den tenkte spenningen mellom *deltagelse og kontroll (participation and control)* (Ball, 1987) noe av sin mening. Det samme gjelder Møllers (1996) dilemma mellom *hierarkisk styring versus selvstyring*. Mine studier har vist at det ikke trenger å være noe motsetningsforhold her. Rektor på Glitretoppen skole ser ut til å drive kontroll *gjennom* deltagelse.

Selv om rektors legitimitet til å sortere ikke ser ut til å sitte langt inne hos lærerne dersom de får mulighet til å ha en herredømmefri dialog, er det visse andre forutsetninger som også må være til stede for at rektor skal tildeles sorteringsrett. Hvis lærerne ikke tar inn over seg kompleksiteten som omgir skolen, kan de heller ikke akseptere rektors sorteringsrett. Videre er det viktig for rektors legitimitet blant lærerne at rektor viser at han/hun besitter en autentisk interesse for skolens spesifikke praksis, blant annet at han/hun har et autentisk

engasjement for elevene ved skolen. Rektor må ha respekt for det spesifikke elementet i lærernes profesjonalitet. På den måten kan rektor gi lærerne mulighet til å gjøre ideer utenfra til "sine". Rektor skal ikke *bestemme* hva de skal satse på, men la lærerne få diskutere om ideen er noe for dem, i deres spesifikke praksissituasjon. Lærerne må selv få muligheten til å se nytten av ideene. Vi har sett at dette må basere seg på en herredømmefri dialog, slik at satsningen bunner i en kommunikativ rasjonalitet – rektors sorteringsrett må altså danne grunnlag for en felles translasjonskompetanse.

Ved Glitretoppen skole så jeg at rektors legitimitet til å sortere eliminerte dilemmaet mellom *krav versus støtte* (jf. Møller, 1996). For lærerne på denne skolen ble krav fra rektor brukt *som* støtte, noe rektor var bevisst på. Hennes uttalelse; "de kravene jeg stiller, det er ting vi må gjøre noe med", viser at rektors krav ikke betraktes som rektors individuelle krav, men derimot som krav hun er nødt til å stille ut fra omverdenens forventninger. For at disse kan ha en virkning som støtte for lærerne, må omverdenens forventninger være noe som lærerne ønsker å imøtekomme. Opposisjon til eksterne krav blant lærerne ville ødelegge denne muligheten. Et ønske om at rektor skulle gi støtte gjennom krav, kom også til syne ved Babelhaugen: Trond etterlyste at rektor stilte større krav, med den begrunnelse at lærerne har behov for å bli sett. Han møtte stor motstand fra andre lærere da han fremmet dette synspunktet, som trolig hadde gått rett hjem ved Glitretoppen skole. Dette kan ses som en tidligere lærermentalitetets møte med den nye. Ved Glitretoppen er det å bli stilt krav til en måte å være i kontakt med skolens omgivelser på. Rektors krav blir et bindeledd mellom skolens indre liv og skolens ytre omgivelser.

Rektor ved Veiskillet ser ut til å prøve å frembringe opposisjon til omgivelsene blant lærerne. Hun ser blant annet ut til å være i opposisjon til en instrumentalisering av skoleutvikling, for eksempel når hun snakker om at hun misliker "klassifisert utviklingsarbeid". Hun ser imidlertid ikke ut til å ha øyne for den muligheten de kunne hatt til å gjøre translasjoner av disse "klassifiserte utviklingsarbeidene".

Manglende forståelse for sorteringsretten blant rektorene

En viktig forutsetning for at rektor skal ha sorteringsrett, er at både lærerne og rektor selv faktisk har forståelse for den. Det ser ut til at lærernes manglende forståelse for de mulighetene som ligger i rektors sorteringsrett gjør at det er uklare og motstetningsfulle forventninger til rektorene ved Veiskillet og Babelhaugen. Disse rektorene kan imidlertid ha større muligheter til å sortere inn og ut informasjon enn de faktisk benytter seg av. Lærerne ved disse skolene ser ut til å ha mye latent energi for utviklingsarbeid, og det ser ut til å være

et unisont ønske blant lærerne om å få inn flere impulser utenfra. Dersom rektorene gir lærerne mulighet til å ha en herredømmefri dialog rundt det som de sorterer inn, ser det ut til at disse lærerne kan akseptere at rektor sorterer noe ut. Ved Veiskillet sorterer rektor, men gir ikke lærerne tilstrekkelig mulighet til å ha en herredømmefri dialog. På Babelhaugen får de ikke mulighet til å ha en herredømmefri dialog fordi rektor ikke sorterer, og dermed gir for mye informasjon. På Babelhaugen skole ser vi at rektor ikke har forståelse for sin egen sorteringsrett. Til det er han er for opptatt av å være *på linje* med lærerne. Han ser ut til å henge igjen i en tradisjonell, individuelt orientert forståelse av medbestemmelse, og tar ikke den nye, kollektive lærerautonomien inn over seg. Når han gir informasjon, er han mer opptatt av at lærerne skal få mulighet til å fremme individuelle synspunkter og motforestillinger, enn at de skal få mulighet til å kommunisere seg imellom. Vi ser altså at fokuset på en individuell autonomi fremfor en kollektiv autonomi fra lærernes eller rektors side kan stå i veien for rektors sorteringsrett.

Sorteringskompetanse forutsetter kontakt både med makronivået og mikronivået – eller både *avgivende* og *mottakende* kontekst (jf. Røvik, 2007). Vi har sett at rektor ved Veiskillet skole mente at hun som rektor skulle kunne ha både et mikroperspektiv og et makroperspektiv, og at det er en forutsetning å ikke være for dypt inne i mikronivået for å kunne ha evnen til å se begge perspektivene. Hun uttrykte dessuten at lærerne ikke er i stand til å ha et makroperspektiv, og tok ikke til følge lærernes ønsker om å få flere impulser utenfra. Hun så ikke verdien i kommunikasjon mellom lærerne, noe som kom til uttrykk både i hvordan hun betraktet oppfølgingen av lærernes praksis og i hennes uttalelser om lærernes ønsker om erfaringsutveksling. Til sammen så dette ut til å medføre at hun overvurderte sitt eget ansvar for å skissere utviklingsretningen for skolen, og så ut til å etterstrebe en karismatisk ledelse som var i stand til å ”selge ideene” sine til lærerne. En del av rektors forståelse for sorteringsretten er at hun må se verdien av livsverdenaspektet i lærernes praksis, og at hun ser verdien av den kommunikative rasjonaliteten som ligger i kommunikasjonen mellom lærerne. Når rektor ikke bygger på denne forståelsen, men i stedet har mistillit til lærerne, fratrar hun lærerne muligheten til å gjøre felles translasjoner.

Det eneste av Møllers (1996) dilemmaer som fremstår som presserende også i lys av lærernes ønske om felles translasjonskompetanse og rektors sorteringsrett, er *reflektert praksis versus tilgjengelighet og akutt problemløsning*. I min studie var det imidlertid en rektor som så ut til å presse på i retning *akutt problemløsning*, mens lærerne hadde et konkurrerende profesjonelt behov i retning *reflektert praksis*. Ved Veiskillet skole så jeg at lærernes behov for reflektert praksis kunne komme i skyggen av akutte oppgaver; det så ut til at lærerne

gjennom det å pålegges mange administrative oppgaver ikke fikk tid til det å savne muligheten for reflektert praksis i hverdagen. I det ene gruppeintervjuet ble dette behovet mer og mer avdekket underveis i intervjuet. Det som bremser for en reflektert praksis, ser her ikke ut til å være lærernes individualisme og konservatisme, men heller det at det legges hindringer i veien for at lærerne skal ha mulighet til en reflektert praksis i hverdagen.

Kapittel 10

Konklusjoner og avsluttende betraktninger

I dette kapitlet vil jeg ta for meg hvilke svar den foregående analysen og diskusjonen kan gi på de overordnede forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis. Disse er:

- *Hvilke forventninger har lærere i grunnskolen til hvilke funksjoner som skal ligge i rektorposisjonen?*
- *Hvordan forholder rektorene seg til lærernes forventninger?*
- *Hvordan henger lærernes forventninger, og relasjonen mellom rektorene og lærerne, sammen med endrende rammer rundt skolen på samfunnsnivå?*

Disse tre problemstillingene vil besvares kronologisk under hver sin overskrift. Til slutt følger et avsnitt med avsluttende betraktninger.

10.1 Lærernes forventninger til rektor

I kassuskolene så jeg sterke indikasjoner på at overgangen til flere kollektive oppgaver blant lærerne har medført vesentlige følger for lærernes forventninger til rektor. Ett av hovedintrykkene er at lærere ved alle de tre skolene jevnt over er svært opptatt av det kollegiale fellesskapet på skolen, og bruker både sosiale og faglige begrunnelser for dette. Ønsket om et sterkere sosialt og faglig fellesskap kan tolkes som et forsvar av den kollektive autonomien i lærerprofesjonaliteten. Det er relativt sterke forventninger rettet mot rektorene når det gjelder det å bygge- og bevare kollegialt fellesskap. Lærerne uttrykker jevnt over en svært positiv innstilling til det å inngå i kollektive læringsprosesser, og forventer at rektor skal legge til rette for dette.

Et viktig aspekt ved etterlysningen av fellesskap, er at lærerne ser på det som viktig å kjenne til kollegenes verdier og menneskesyn. Tettere samarbeid om elevene ser ut til å skape større behov for tillit mellom kollegene. For å kunne samarbeide nært om elevene, trenger man å ha tillit til de andres gode intensjoner med arbeidet, og de krever autentisitet og engasjement av hverandre. De krever også autentisitet og engasjement fra rektor. Lærerne i min undersøkelse viser at de forventer at rektor viser et autentisk engasjement for deres spesifikke praksis, og at rektor på eget initiativ oppsøker- og involverer seg i den. Rektor ser dermed ut til å vinne legitimitet gjennom det å involvere seg i lærernes og elevenes livsverden (jf. Habermas, 1981/1997). Kjennskap til det spesifikke praksisfeltet ser ut til å være svært avgjørende for rektors indre legitimitet, og lærerne forventer at rektor har egen erfaring fra

praksisfeltet og gjerne undervisning som en del av sin rektorstilling. Det var altså få tegn til tenkning i retning såkalt *profesjonell ledelse* (jf. Byrkjeflot, 1997) blant lærerne.

På grunnlag av mine data og min analyse, ser det ut til at overgangen til flere kollektive oppgaver, i kombinasjon med et økt utviklingstrykk og større kompleksitet i og omkring skolen, har medført at ivaretagelsen av en kommunikativ rasjonalitet og en herredømmefri dialog (jf. Habermas, 1981/1997) er blitt mer ønsket blant lærerne. Jeg har funnet mange tegn på at lærerne forventer at rektor arbeider for å ivareta den kommunikative rasjonaliteten i lærernes kollegiale fellesskap.

Som forventet fant jeg sterke krav om medbestemmelse blant lærerne. Medbestemmelsen så imidlertid i liten grad ut til å springe ut av ønsket om individuell autonomi. I stedet så lærerne ut til å forsvare en kollektiv autonomi; en *felles* medbestemmelse. Lærerne i kassuskolene uttrykker sterke forventninger om at rektor skal arbeide for å ivareta en herredømmefri dialog og en diskursiv, deliberativ demokratiforståelse (jf. Habermas, 1995) i beslutnings- og utviklingsprosesser. Det å gis mulighet til å korrigere egne meninger i fellesskap med andre lærere, fremsto i enkelte tilfeller som et krav til rektor.

Jeg fant imidlertid uklare forventninger knyttet til grensene for rektors styringsrett, og svært mangelfulle begrunnelser både for lærernes medbestemmelse og rektors styringsrett. Disse uklarhetene kan ha sammenheng med brytninger mellom forsvaret av en individuell- og en kollektiv autonomi blant lærerne. Vektleggingen av henholdsvis individuell- og kollektiv autonomi vil gi grunnlag for helt forskjellige forventninger knyttet til demokrati og til rektors måte å fatte beslutninger på, samt til hvordan ledelsen skal ivareta henholdsvis samarbeid og individualisme. Vektlegging av individuell autonomi vil skape forventninger om omfattende informasjon til hver enkelt lærer, individuell meningsbrytning og muligheter for å kunne uttale seg på individuelt grunnlag. Vektlegging av kollektiv autonomi vil på sin side skape større forventninger om beslutninger basert på en herredømmefri dialog og mulighet til å drøfte egne oppfatninger innenfor et kollegialt fellesskap.

I alle de tre kassuskolene fant jeg et utbredt ønske om å utvikle skolen og et ønske om å forholde seg positive til føringer og impulser utenfra. Lærerne var i liten grad i eksplisitt opposisjon, og så ut til å ønske å forholde seg positive og mulighetssøkende til omgivelsene. Lærerne forventer at også rektor forholder seg åpen og positiv til eksterne impulser og føringer, fremfor å være i opposisjon til omgivelsene. Hvis rektor stenger ute impulser utenfra, kan dette føre til at lærerne mister muligheten til å gjøre translasjoner av ideer og føringer utenfra. Dette kan være lærernes måte å bevare makt over skoleutviklingen på, men

kan også tolkes som at lærerne ønsker å utvikle skolen, og at de ønsker å bevare livsverdenaspektet (jf. Habermas, 1981/1997) i skoleutviklingsprosessene.

Lærerne i min undersøkelse uttrykte behov for mer tid og rom for faglig refleksjon og utveksling med kolleger. Dette ønsket så imidlertid ofte ut til å komme i skyggen av pålagte akutte oppgaver, og det så ut til å være hensynet til de akutte oppgavene som i størst grad ble formidlet videre i hverdagen. Når lærerne fikk tid til å reflektere over dette, som de fikk i intervjusituasjonen, kom det frem et ønske om større mulighet for reflektert praksis og større muligheter for ivaretagelse av mer langsiktige profesjonelle hensyn. Det ser med andre ord ikke ut til at det er læreres individualisme eller konservatisme som legger hindringer i veien for en reflektert praksis, men at de ikke gis tilstrekkelig tid og rom for det i sin yrkeshverdag.

Min analyse har vist at det å bli stilt krav til fra rektor kan oppleves som en måte å være i kontakt med skolens omgivelser på for lærerne. Dersom lærerne ønsker å stå i relasjon til skolens omgivelser, og at de aksepterer at rektor sorterer impulser utenfra for dem, vil det ikke være noen motsetning mellom krav og støtte (jf. Møller, 1996); krav vil da kunne fungere *som* støtte. Dette forutsetter at omverdenens forventninger er noe som lærerne ønsker å imøtekomme. Opposisjon til omverdenens krav blant lærerne kan ødelegge denne muligheten.

Fordi kompleksiteten i og omkring skolen gjør at lærerne ikke har mulighet til å ha oversikt over alt som påvirker skolen, trenger de en rektor med både kompetanse og legitimitet til å sortere impulsene for dem. Denne legitimiteten ser majoriteten av lærerne i kassuskolene faktisk ut til å være villige til å gi sine rektorer, forutsatt at de i neste omgang får delta i en herredømmefri dialog rundt det som rektor sorterer inn. Rektors sorteringsrett forutsetter dermed også at rektor tilrettelegger for fellesskap og samarbeid mellom lærerne, slik at de kan utvikle en felles translasjonskompetanse (jf. Røvik, 2007). Ivaretagelse av livsverdenaspektet er nødvendig for at lærerne skal kunne gjøre translasjoner. Rektors sorteringskompetanse inkluderer derfor kjennskap til- og involvering i lærernes spesifikke praksis.

10.2 Hvordan rektorene forholder seg til lærernes forventninger

Alle de tre rektorene i kassuskolene hadde stor forståelse for lærernes forventninger om medbestemmelse, men hadde ulike strategier for å imøtekomme disse, samt ulik forståelse for hvorfor lærerne krever medbestemmelse. I utvalget mitt så jeg to rektorer som, på noe ulike måter, tok utgangspunkt i lærere som individualister i sin ledelse av dem, mens den tredje i

større grad tok utgangspunkt i lærernes fellesskap. Rektorene som tok utgangspunkt i lærernes individualitet, gjorde dette på ulike måter. Den ene var svært opptatt av det å ikke overstyre lærerne, og så med dette ut til å henge igjen i en forhenværende lærermentalitet, der han ønsket å verne om lærernes individuelle autonomi. Den andre så mer ut til å ha et kontrollmotiv for sitt utgangspunkt i lærernes individualitet. I begge tilfellene så rektors utgangspunkt i individualisme ut til å bryte med lærernes forventninger. I den skolen der rektor tok utgangspunkt i den kollektive autonomien, så lærerne ut til å oppleve et fremme både av individualitet og av fellesskap, samtidig med at det bidro til utvikling av skolen. Delegering til enkeltlærere ivaretar ikke lærernes ønske om å drive skoleutvikling i fellesskap. En ensidig vektlegging av individuell frihet kan gjøre at den kommunikative rasjonaliteten ikke blir tilstrekkelig ivaretatt, sett fra lærernes perspektiv. Det var høyst ulikt i hvor stor grad rektorene på de tre skolene la til rette for en felles translasjonskompetanse. Fokuset på lærerne som individualister kan på ulike måter legge hindringer i veien for at rektorene skal kunne forstå hvor viktig utvikling i fellesskap er for lærerne. Både for stor vektlegging av kontroll av enkeltlærere og for stor vektlegging av individuell frihet kan forhindre en felles translasjonskompetanse i å få spillerom.

I mine kasusskoler har jeg sett at et overdimensjonert fokus på individuell autonomi kan medføre at rektorene ikke tar tilstrekkelig høyde for lærernes ønske om ivaretagelse av en herredømmefri dialog. Både eksplisitt og implisitt viser mange lærere at det ikke er naturlig for dem å fremme sine meninger på individuelt grunnlag, men at de ønsker å luften sine oppfatninger i en gruppe av lærere. En rektor som forutsetter at alle skal være i stand til å si ifra på individuelt grunnlag dersom de er uenige, vil kunne trosse lærernes ønske om å bygge beslutninger på herredømmefri dialog og kommunikativ rasjonalitet. Vi ser her at et fokus på individuell autonomi vil kunne stå i veien for en rektors sorteringsrett, fordi ivaretagelsen av en herredømmefri dialog er en grunnleggende forutsetning for at en rektor skal gis legitimitet til å sortere.

Blant informantene i min undersøkelse så det av og til ut til å være rektorene som presset på i retning *akutt problemløsning*, mens lærerne i tillegg til de akutte hensyn hadde et konkurrerende profesjonelt behov i retning *reflektert praksis* (jf. Møller, 1996). Når slike ulike profesjonelle hensyn kolliderer, som de svært ofte gjør hos lærere, vil et sterkt individfokus kunne føre til at både rektorer og lærere trekker den slutningen at ulike lærere har ulike preferanser. Hvis det er slik at det er de akutte hensyn som kommuniseres fra lærernes side, fordi de ikke gis anledning til å tenke på de mer langsiktige hensyn, kan dette

bidra til å konstruere en lærerprofesjonalitet og en tilhørende rektorposisjon som er tilpasset akutt problemløsning fremfor reflektert praksis og langsiktige hensyn.

10.3 Relasjonen mellom rektor og lærere i lys av endrede rammer på samfunnsnivå

Blant lærerne i kassuskolene fant jeg lite eksplisitt opposisjon til nyliberalistiske trekk og til omgivelsenes føringer generelt. Analysen har imidlertid avdekket mye implisitt opposisjon til en nyliberalistisk styringsmentalitet og NPM.

Lærernes positive innstilling til føringer fra omgivelsene ser ut til å henge sammen med deres muligheter til å kunne gjøre translasjoner av eksterne impulser og krav (jf. Røvik, 2007). I translasjoner ligger det muligheter for å kunne utøve motmakt, ved at lærerne gjennom egne translasjoner får mulighet til å anvende sin *transformative kapasitet* (jf. Giddens, 1984). Det å stenge ytre impulser ute, for eksempel gjennom å være i opposisjon til omgivelsene, kan forhindre at lærerne får denne muligheten. Det å ha mulighet til å gjøre translasjoner, og til å anvende sin transformative kapasitet, kan være en grunn til at de krever at rektor åpner opp for kontakt med omgivelsene fremfor å være i opposisjon.

Lærernes krav om at rektor tilrettelegger for kollegialt fellesskap og for muligheten til å ha en herredømmefri dialog, tilsier at lærerne ønsker å gjøre translasjoner i fellesskap med andre lærere. Dette kan være grunnen til at de arbeider for å bevare tillit til hverandre og til rektor. Dette trosser konkurranseprinsippet innenfor NPM. Tillit er en forutsetning for å kunne ha en kommunikativ rasjonalitet i translasjonsprosessene. Konkurransesementaliteten og forutsetningen om lærerne som interessemaksimerende aktører vil undergrave muligheten for en felles translasjonskompetanse med utgangspunkt i livsverdenen og en kommunikativ rasjonalitet. Gjennom lærernes ønske om en herredømmefri dialog og en diskursiv, deliberativ demokratiforståelse, ser de ut til å kjempe imot konkurransementaliteten og det å behandles som interessemaksimerende aktører. En tiltagende konkurransementalitet mellom lærerne i skolen vil imidlertid kunne bidra til å undergrave lærernes mulighet til å ha en herredømmefri dialog og en felles translasjonskompetanse.

Jeg fant få tegn til opposisjon blant lærerne mot det å ha felles visjoner. Dette så imidlertid ikke ut til å brenne i et ønske om mer rigid resultatorientering og effektivitet, men heller i lærernes ønske om å fremme det kollegiale fellesskapet og ivareta aspektet av livsverdenaspektet. Et resultat av arbeid med felles visjoner er imidlertid bygging av en felles identitet. I henhold til Giddens, er selvidentiteten viktig for å kunne anvende sin

transformative kapasitet når man forholder seg til strukturene. Gjennom å konstituere en felles identitet kan lærerne dermed opparbeide seg større mulighet til i fellesskap å få makt over utviklingen på egen skole. Bygging av en felles identitet kan imidlertid samtidig legge til rette for profilering av skolene i en nyliberalistisk ånd. Dette vil kunne være en *utilsiktet konsekvens* (jf. Giddens, 1984) av lærernes arbeid med fellesskap og felles visjoner. Her ser vi i så fall styring gjennom *soft governance*; gjennom lærernes tilsynelatende frie valg.

Blant lærerne i kasusskolene var det lite fokus på temaet skoleledelse, både under lærernes samarbeid og under intervjuene. Lærernes manglende tematisering av ledelse kan betraktes som at de tar avstand fra det å betrakte ledelse som suksessfaktor for skolens resultater, som er et viktig prinsipp innenfor NPM. Når lærerne i kasusskolene ble konfrontert med spørsmålet, tok de unisont avstand fra en *profesjonell* ledelsestenkning (jf. Byrkjeflot, 1997), og de signaliserte sterke forventninger om at rektor både skal ha erfaring fra praksisfeltet og være i løpende kontakt med skolens spesifikke praksis. Dette er et tegn på at de ønsker at rektor ikke skal utøve ledelse med basis i mål gitt ovenfra, men at målene må utformes i møte med det som skjer i den enkelte skole. Ønsket om en felles translasjonskompetanse som bygger på en kommunikativ rasjonalitet, står i motsetning til den instrumentelle rasjonaliteten som ligger i nyliberalismen og NPM, og bryter med målstyringsprinsippet. Lærerne forventer en rektor som er i kontakt både med føringer fra omverdenen og den spesifikke praksis i den enkelte skole. Implisitt har dermed rektorposisjonen stor betydning for lærerne. De trenger en rektor som er i stand til å sortere eksterne impulser for dem, og som er i stand til å vurdere – med utgangspunkt i skolens spesifikke praksis – hva det er hensiktsmessig å sortere inn og ut. Lærerne ser ut til å ha internalisert det økte kravet om skoleutvikling, og ser i den sammenheng ut til å ønske å inkludere skoleutvikling i skolens kollegiale fellesskap. De ønsker dessuten å ivareta livsverdenen og en kommunikativ rasjonalitet i skoleutviklingsprosessene. Rektor kan dermed ikke besitte translasjonskompetansen alene, men må basere sin sorteringskompetanse på kontakt med lærernes spesifikke praksis – livsverdenen må ivaretas. Dersom en rektor besitter translasjonskompetansen alene, vil vi få skoleutvikling som i mindre grad er basert på en kommunikativ rasjonalitet, og i større grad basert på en instrumentell rasjonalitet. Dette kan være grunnen til at lærerne ønsker at rektor skal være i kontakt med deres spesifikke praksis, samtidig som at de forventer at rektor skal være åpen for omgivelsenes føringer og sortere disse for dem.

10.4 Avsluttende betraktninger

Min undersøkelse støtter opp under omfattende forskning innenfor School Improvement-retningen som viser at utvikling og implementering i skolen best lar seg gjennomføre der lærerne er betydelig involvert i endringsprosessene (Fullan, 2001; Hargreaves, 1996; Harris, 2005; Leithwood & Jantzi, 2000; Little, 1990). School Improvement-retningen har tilført forståelse for at forbedringer i skoler må basere seg på større fremfor mindre muligheter for at lærerne får brukt egen oppfinnsomhet og innovasjonsevne (Harris, 2005). Dette er i samsvar med lærernes ønske om å kunne utføre egne translasjoner av eksterne ideer og føringer, som jeg fant i min undersøkelse. Koblingen til translasjonsteorien (jf. Røvik, 2007) gir en tilleggsdimensjon til implementeringsforskningen; det blir ikke kun snakk om den mest effektive måten å implementere endringer på, men også hvordan lærerne gis muligheter for å skape endringer basert på møtet mellom ytre impulser og egen livsverden. En parallell til dette er at forskningen innenfor School Improvement-retningen har kommet frem til at verken en "top-down"-strategi eller en "bottom-up"-strategi har hatt en ønsket effekt med hensyn til skoleutvikling, og at en kombinasjon og systematisk synkronisering av de to tilnærmingene er det som har vist seg å fungere mest effektivt (Moos & Huber, 2007).

Det ser ut til å være en økende interesse i skoleledelsesfeltet for hvordan skoler, skoleledere og lærere selv bearbeider impulser fra sine omgivelser (f.eks. Coburn 2001; 2004; 2005; Moos & Huber, 2007). Den nye innfallsvinkelen handler om hvordan det skjer sorteringer, tolkninger og oversettelser av impulsene, og hvordan skolene skaper egen utvikling og egen identitet knyttet til disse. Denne innfallsvinkelen skiller seg fra tidligere implementeringsforskning, som hadde en mer rigid forståelse av hvordan skolene implementerer eksterne krav. Min undersøkelse indikerer et stort potensial blant lærerne i grunnskolen for det å skape skoleutvikling gjennom translasjoner av eksterne impulser. Lærerne ser i vesentlig grad ut til å ønske rektorer som legger til rette for det å ta inn impulser og som forholder seg positive og mulighetssøkende til omgivelsene. Lærerne i mine kassuskoler ser i svært stor grad ut til ønske å delta i dialoger om hvordan skolene skal forholde seg til nye elementer som bringes inn i skolen. Utvikling betraktes i liten grad som et individuelt anliggende. Rektorer har her et stort ansvar å forvalte når det gjelder det å opprettholde kommunikasjonen og dermed muligheten for å skape skoleutvikling som ivaretar både en kommunikativ- og en instrumentell rasjonalitet. Vi kan tenke oss at vektleggingen av målstyring, et mer rigid resultatfokus og skoleledelse som suksessfaktor innenfor det nyliberalistiske styringssystemet kan gi skolene og lærerne mindre mulighet til dette.

Rektorene har dessuten et stort ansvar å forvalte når det kommer til det å opprettholde tillit mellom medarbeiderne, i og med at en felles translasjonskompetanse forutsetter tillit. Samtidig ser det ut til at lærernes tillit til rektor avhenger av de muligheter de gis mulighet til å ha en felles translasjonskompetanse bygget på herredømmefri dialog og kommunikativ rasjonalitet.

Det at lærerne i mine kassuskoler forventer at rektorene skal ivareta fellesskap, kommunikasjon og erfaringsutveksling på skolen som helhet, svarer godt til det som School Improvement-retningen har kommet frem til, og som også er et kjennetegn på *lærende organisasjoner*: Selv om utvikling i skolen avhenger av den enkelte lærers initiativer og motivasjon, er skoleledelse nødvendig for det å vedlikeholde skolen som en *helhet*, og for det å ivareta en samarbeidende skolekultur (Moos & Huber, 2007). Min analyse understreker det som Leif Moos og Stephan Huber (2007) har pekt på; skoleledelse er nødvendig i det å gjøre skoler i stand til å skape utvikling gjennom *konstruksjon av egne identiteter* – identiteter skapt gjennom kompleksitetsreduksjon og forhandlinger om mening. Det som kan tilføyes etter min undersøkelse, er at lærerne faktisk ønsker og forventer dette av rektor i den grad de gjør, og at rektorene dermed ikke ser ut til å være nødt til å kjempe veldig hardt for ivaretakelsen av skolens helhet.

Det har etter hvert utviklet seg en relativt stor enighet i det internasjonale skoleledelsesfeltet om behovet for *distribuert ledelse* (Gronn, 2002; Harris, 2005; Moos & Huber, 2007). En rektor kan ikke ha tilstrekkelig informasjon til å ta alle beslutninger i skolen, eller være alle steder og i alle situasjoner der beslutninger skal fattes. Det å forstå ledelse som distribuert i skoleorganisasjonen, kan bidra til større forståelse for hvordan andre enn formelle ledere bidrar til at ting skjer. I min undersøkelse fant jeg ut at lærerne ønsket at ledelse skulle distribueres på den måten at rektor skulle la lærerne foreta translasjoner i fellesskap, og at rektor ikke skulle besitte translasjonskompetansen alene. På den annen side brøt lærernes forventninger med et distribuert perspektiv når de forventet at rektor skulle være den som sorterte eksterne impulser. Her fant jeg i mine kassuskoler en distinksjon mellom rektors og lærernes funksjoner. Lærernes forventninger til rektor kan sies å være knyttet til en distribuert form for ledelse når de forventer at samtlige skal få være delaktige i herredømmefrie dialoger omkring beslutninger og mulige satsningsområder i skolen, og at rektor ikke skal ta avgjørelser uten at lærerne er delaktige. Samtidig ser lærerne i større grad enn tidligere ut til å ha behov for en klar rektorposisjon på den måten at rektor trengs for å koordinere dialogene. Lærerne ser ut til å gi rektor legitimitet til å avgjøre hva som skal diskuteres, dersom lærerne

får anledning til å gjøre selve diskusjonen. Lærerne ser ut til å gi rektorene legitimitet til å ta beslutninger dersom lærerne opplever at det legges til rette for herredømmefrie dialoger.

Lærernes ønske om at rektor legger en diskursiv, deliberativ demokratiforståelse og mulighet til å ha en herredømmefri dialog til grunn for sin ledelse, er i tråd med det idealet som flere forskere i skoleledelsesfeltet den senere tid har skissert (f.eks. Moos, 2003; Moos & Huber, 2007; Furman & Starrat, 2002; Starrat, 2001). Det Dewey-inspirerte idealet for skoleledelse som vi finner i skoleledelsesfeltet, ser i stor grad ut til å samsvare med det som lærerne i mine kassuskoler etterspør fra sine rektorer. Lærerne krever at rektorene legger til rette for fritt og åpent samspill av ideer i deltakende fellesskap, fremme av det felles beste, og at alles rettigheter respekteres. Lærerne krever at rektor skal legge til rette for fellesskap, kommunikasjon og erfaringsutveksling.

Analysen av de tre kassuskolene har vist at lærernes forventninger på mange måter står i kontrast til NPM og den nyliberalistiske dreiningen i utdanningssystemet. Lærernes forventninger kan også sies å stå i kontrast også til det ledelsesbildet som fremgår av konkurransegrunnlaget til den nye rektorskolen, som ser ut til å bidra til å konstruere en tydelig rektorposisjon med et sterkt maktelement, med sterkt fokus på resultater og rektor som arbeidsgiverrepresentant. Et rigid resultatfokus kan hindre lærernes ønske om en skoleutvikling som ivaretar livsverdenaspektet og det spesifikke elementet i skolen. Et sterkt fokus på rektors ansvar for resultatene og på ledelse som posisjon, kan medføre at rektor i sterkere grad blir sett på som den som skal definere utviklingsretningen i den enkelte skole. Dette kan legge hindringer i veien for en herredømmefri dialog i skolen, og kan dermed hindre lærerne i det å skape skoleutvikling gjennom translasjoner med utgangspunkt i fellesskapet og livsverdenaspektet.

10.4.1 Lærernes tidsklemme

Den endelige rapporten fra arbeidet til Kunnskapsdepartementets tidsbruk-utvalg, som fremdeles ikke foreligger i skrivende stund⁴⁰, skal basere seg blant annet på læreres egne svar på spørsmålet om hva som ”stjeler” tid fra opplæringen. Et viktig spørsmål er hvorvidt lærernes egne svar på slike konkrete spørsmål gir et dekkende bilde. Når lærerne i utgangspunktet er svært presset på tid, vil svarene kunne reflektere de oppgavene som lærerne opplever som mest presserende i hverdagen. Da er det ikke sikkert det er de langsiktige profesjonelle hensynene som står i forgrunn, men kanskje de mer akutte oppgavene.

⁴⁰ Rapporten skal ifølge Kunnskapsdepartementets nettside foreligge i desember 2009.

Svarene på hva som ”stjeler” tid vil kunne reflektere det lærerne er presset til å prioritere fremfor *det de skulle ønske de kunne prioritere* dersom de selv fikk velge, og dersom de hadde hatt mer tid.

De foreløpige rapporteringene fra tidsbruk-utvalget bygger på en kvantitativ undersøkelse utført av Senter for økonomisk forskning (SØF) og en kvalitativ kasusstudie utført av Sintef teknologi og samfunn (Strøm, Borge, og Haugsbakken, 2009). På nettsida til Kunnskapsdepartementet fremheves det at ”Lærerne mener at fellesmøter er det de bruker mest unødvendig tid på i skolen. De ønsker å bruke mer tid på undervisningsrelaterte aktiviteter.” (Kunnskapsdepartementet, 2009b). En gjennomgang av rapportene fra de to undersøkelsene viser at den slutningen som Kunnskapsdepartementet trekker her, er basert på den kvantitative spørreundersøkelsen utført av SØF. Disse forskerne konkluderer med at:

”Undersøkelsen viser at lærerne i gjennomsnitt bruker rundt 28 % av den arbeidsplanfestede arbeidstiden til undervisningsplanlegging mens 23 % går med til møter og planlegging på skolenivå. Lærernes egne ønsker går klart i retning av mer tid på undervisningsplanlegging og mindre tid på møter og planlegging på skolenivå.” (Strøm, Borge & Haugsbakken, 2009, s. 60).

Mer konkret peker forskerne fra SØF på at det ikke er møter på fagnivå og på trinn- og teamnivå lærerne mener de bruker for mye tid på. De skriver at det derimot er ”møter og planleggingsaktivitet på skolenivået lærerne oppfatter som for omfattende, mens de er fornøyd med eller ønsker mer av dette på nivåer nærmere sin egen arbeidssituasjon.” (Johannesen, Nyhus & Strøm, 2009, s. 41). Dette bryter tilsynelatende med funnene fra min undersøkelse, som viste at lærerne verdsetter fellestiden høyt, ønsker å bevare fellesskapet på skolen som helhet, og ønsker større muligheter til å kommunisere med lærere på tvers av egne team.

I motsetning til det som kommer frem i den kvantitative undersøkelsen fra SØF, viser resultatene fra den kvalitative kasusstudien utført av Sintef teknologi og samfunn at ”lærere ønsker mer tid til refleksjon over egen praksis. Dette gjelder både i forhold til evaluering av skolens resultater, faglig refleksjon og didaktisk refleksjon.” (Haugsbakken & Mordal, 2009). Her har de kommet frem til at det ikke er *møter* som er det lærerne synes de bruker unødvendig tid på, men *administrativt arbeid*, for eksempel ”rapportering til ulike instanser, at skolen ikke har felles rutiner for administrativt arbeid, eller planlegging/utforming av planer” (ibid., s. 82). Lærernes ønske om mer tid til refleksjon stemmer overens med resultatene fra min undersøkelse. Samtidig så jeg at behovet for akutt problemløsning kunne overskygge ønsket om reflektert praksis. Kanskje er det slik at kvantitative undersøkelser vil fange opp det som lærerne opplever som presserende, og ikke går tilstrekkelig i dybden på deres mer grunnleggende ønsker. Kvantitative undersøkelser trenger ikke fange opp det

faktum at de mange profesjonelle hensyn som lærerne skal ivareta ofte er motstridende. Dersom bruk av tid til de mange oppgavene settes opp imot hverandre, er det ikke overraskende at lærerne prioriterer oppgavene som går direkte på undervisningsoppgavene og arbeid direkte med elevene. I lys av resultatene fra de kvalitative undersøkelsen fra Sintef, er det betenkelig at det som Kunnskapsdepartementet velger å publisere fra undersøkelsene, er at lærerne mener det er *for mange møter i skolen*.

Vi kan også tenke oss at den motvilje mot møter som lærerne i enkelte tilfeller kan signalisere, ikke handler om for mye tid brukt på møter, men om hva møtene brukes til – hvorvidt møtene er lagt opp slik som lærerne har behov for. I en hverdag presset på tid, er det fundamentalt viktig for lærerne at møtetiden blir brukt på en hensiktsmessig måte. Min undersøkelse viste at det var svært få lærere som var fornøyde med fellestiden på sin skole, men jeg fant ingen som ville være den foruten, og lærerne hadde sterke ønsker om å få mer tid til faglig refleksjon og til å kommunisere med andre lærere. Dersom lærerne mister mulighet til å kommunisere med hverandre på skolenivå, vil de kunne få mindre mulighet til å skape utvikling ved hjelp av en felles translasjonskompetanse og dermed mindre mulighet til å ivareta en kommunikativ rasjonalitet i utviklingen av skolen.

10.4.2 Behov for større diskursiv bevissthet blant lærerne

I innledningen pekte jeg på at det for tiden foregår store endringer med hensyn til hva skoleledelse skal innebære i den norske grunnskolen. I denne situasjonen er det et vesentlig spørsmål *hvem* som definerer skoleledelse, og *hvem* som deltar i diskursen om skoleledelse. Min undersøkelse av de tre kassuskolene har vist at temaet skoleledelse er lite eksplisitt til stede blant lærerne. Det ser altså ut til at det jevnt over er lite bevissthet blant lærerne om temaet skoleledelse. Dette kan henge sammen med skolens tradisjon, der ledelse har hatt en relativt perifer betydning. Den foregående analysen indikerer imidlertid at lærerne har fått et økt behov for ledelse, og at en ny mentalitet er i ferd med å utvikle seg med hensyn til samarbeid, medbestemmelse og skoleutvikling. I forbindelse med denne nye lærermentaliteten ser lærernes implisitte forventninger ut til å stille mer konkrete krav til innholdet i rektorposisjonen enn hva deres eksplisitte forventninger gir uttrykk for. Lærernes mangelfulle tematisering av skoleledelse gjør at de i liten grad deltar i diskursen om skoleledelse, både lokalt i den enkelte skole og i den bredere utdanningspolitiske diskursen. Dette kan føre til at den sosiale konstruksjonen av skoleledelse som fenomen foregår med relativt liten innflytelse fra lærerne, selv om lærernes implisitte forventninger til hvordan

skoleledelse bør utøves fremstår som relativt sterke og fundamentale for relasjonene både mellom lærerne og mellom lærerne og rektorene.

Lærerne er svært presset på tid i sin yrkeshverdag. Lærernes manglende tematisering av ledelse kan derfor ha sammenheng med mangelen på tid, der skolehverdagen ikke gir tilstrekkelig tid og rom til å reflektere rundt hva slags ledelse de ønsker og har bruk for.

Det ser ut til at nåtidens forskning på skoleledelse, både i det norske og det internasjonale skoleledelsesfeltet, i stor grad forsøker å ivareta lærernes profesjonelle autonomi og medbestemmelse, ikke minst gjennom det distribuerte perspektivet. I lesningen av forskningslitteraturen ser det likevel ut til å ha vært svært lite fokus på det å få frem lærernes egne stemmer med hensyn til deres forventninger til skoleledelse. I forsvaret av lærernes profesjonelle autonomi og medbestemmelse ser mye ut til å basere seg på forskernes egne forståelser av de ønsker og behov lærerne burde ha, og forskernes egne vurderinger av hva som er lærernes beste. Det kan også ha sammenheng med fokuset på det kontekstuelle, og det at psykologien til en viss grad har dominert ledelsesfeltet fremfor sosiologien. Da vil man i større grad legge vekt på medarbeidere som *individuelle mennesker* fremfor det som preger dem som *profesjonelle*. Dette vil kunne føre til at man i liten grad ser meningen i det å undersøke hva som preger forventningene fra lærerne som gruppe. Kanskje kan lærernes manglende stemme i forskningsfeltet bidra til å forsterke det at lærere selv i liten grad tematiserer skoleledelse.

Større diskursiv bevissthet (jf. Giddens, 1984) blant lærerne om deres forventninger til skoleledelse fremstår som fundamentalt viktig for å kunne ivareta mangfoldet i lærernes profesjonelle ønsker og dermed kompleksiteten i skolens målsetninger. Større diskursiv bevissthet blant lærerne trengs på temaene samarbeid og fellesskap, demokrati og medbestemmelse, skoleutvikling og skolens forhold til eksterne føringer. Dette er områder der det har skjedd raske endringer i utdanningssystemet, og der det ser ut som at lærerne ikke har rukket å skape en overgang fra praktisk til diskursiv bevissthet. De er dermed ikke i stand til å kommunisere tilstrekkelig godt verken seg imellom, med sine rektorer eller med andre aktører om hvordan de forventer at rektorposisjonen skal utformes. For lærerne er en større diskursiv bevissthet nødvendig for å kunne forholde seg til nye styringssystemer som nyliberalisme og NPM, og for å kunne delta i utviklingen av skolen. For samfunnet er større diskursiv bevissthet blant lærerne nødvendig dersom man ønsker å ivareta kompleksiteten i skolens mandat og formål og hvis man ønsker å ivareta flere former for rasjonalitet i utviklingen av skolen. Uten en større diskursiv bevissthet blant lærerne vil de ikke kunne være i stand til å

delta i definisjonen av skoleledelse i en tid der skoleledelse er sterkere vektlagt enn før. Lærerne trenger å kommunisere. Til dette trengs det både tid og rom.

Referanser

Andersen, H. og Kaspersen, L. B. (2005). *Klassisk og moderne samfundsteori*. København: Hans Reitzel Forlag.

Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Tilrettelagt for norske forhold ved Egil Viken. Oslo: Tanum-Norli.

Bachmann, K. E. og Høhr, H. (1999). Den nye læreplanen – en trussel mot livsverdenen? I A. O. Telhaug og P. Aasen (red.). *Både – og: 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv* (s. 137-157). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: towards theory of school organization*. London: Methuen.

Bauman, Z., Nygård, M., Kolstad, H., og Christie, N. (2006). *Flytende modernitet*. Oslo: Vidarforlaget.

Berg, G. (1990). *Skolledning och professionellt skolledarskap: perspektiv på skolledares uppgifter och funktioner*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.

Bergem, T. (1998). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Birknes, H. (1998). *Hvorfor ble den generelle læreplanen av 1993 akseptert?* Bergen: LOS-senteret.

Bjørkquist, C. (2001). *Nye organisasjonsformer: governance-perspektivet - en fruktbar tilnærming i norsk kontekst?* Halden: Høgskolen i Østfold, Avdeling for samfunnsfag og fremmedspråk.

Bogdan, R., og Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Mass.: Pearson A & B.

Bolman, L. G., og Deal, T. E. (2004). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal akademisk Forlag.

Bovbjerg, K. M., og Sørensen, M. S. (2007). Kollegialitet og teamwork. To logikker i det pædagogiske samarbejde. I L. Moos (red.). *Nye sociale teknologier i folkeskolen: - kampen om dannelsen*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Brunsson, N. (2005). *Ny organisering av offentlig sektor - ikke bare mote*. Foredrag på Åpent fagseminar om moderniseringen av offentlig sektor. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Trondheim Økonomiske Høgskole.

Brunsson, N. og Olsen, J. P. (1990). Kan organisationsformer väljas? I N. Brunsson og J. P. Olsen (red.). *Makten att reformera: intressen, institutioner och näringspolitik* (s. 11-26). Stockholm: Carlssons.

Busch, T. (2005). Fra altruisme til egoisme- er den sosiale virkelighetskonstruksjon av profesjonene i offentlig sektor i endring? I F. Nyeng og G. Wennes (red.). *Kan organisasjoner føle?* (s. 289-303). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Busch, T., og Vanebo, J. O. (2001). *Modernisering av offentlig sektor: new public management i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Byrkjeflot, H. (1997). Fra styring til ledelse. I H. Byrkjeflot (red.). *Fra styring til ledelse* (s. 11-29). Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.

Byrkjeflot, H. (1999). Kan demokrati og ledelse forenes? *Nytt norsk tidsskrift*, nr. 3, (s. 190-203).

Coburn, C. E. (2001). Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, nr. 2, (s. 145-170).

Coburn, C. E. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, nr. 3, (s. 211-244).

Coburn, C. E. (2005). Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy. *Educational Policy*, nr. 3, (s. 476-509).

Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

Dahl, T. (2004). *Å ville utvikle skolen: skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle*. Trondheim: SINTEF Teknologiledelse, IFIM

Dale, E. L. (2004). Etisk rationalitet i skolen som kulturinstitution. I E. L. Dale og K. Krogh-Jespersen (red.). *Uddannelse og dannelse: læsestykker til pædagogisk filosofi* (s. 233-250). Århus: Klim.

Dale, E. L. (2006). Pedagogiske handlinger, pedagogikk og utdanningsvitenskap. I K. Sivesind, G. Skedsmo og G. Langfeldt (red.). *Utdanningsledelse* (s. 117-135). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Denzin, N. K., og Lincoln, Y. S. (1994). The art of interpretation, evaluation and presentation. I N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.). *Handbook of qualitative research* (s. 479-484). Thousand Oaks, California: Sage.

DiMaggio, P. J., og Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. I *American Sociological Review*, nr. 2, (s. 147-160).

Ekholm, M. (2000). Management Models for Schools in Europe. I *European Education*, nr. 3, (s. 50-62).

Ekholm, M., Blossing, U., Kåräng, G., Lindvall, K., og Scherp, H.-Å. (2000). *Forskning om rektor: en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out : policy, practice, and performance*. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press.

Engelstad, F. (1999). Innledning. I F. Engelstad (red.). *Om makt: teori og kritikk* (s. 7-14). Oslo: Ad notam Gyldendal.

Eriksen, E. O. (2001). *Demokratiets sorte hull: om spenningen mellom fag og politikk i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.

Eriksen, E. O., og Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati: Jürgen Habermas' teori om politikk og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget.

Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, nr. 2, (s. 395-415).

Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I A. Molander og L. I. Terum (red.). *Profesjonsstudier* (s. 31-53). Oslo: Universitetsforlaget.

Fevolden, T., og Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Finstad, N., og Kvåle, G. (2004). Skoleutvikling og ledelse Skoleledelse mellom kommunale, statlige og profesjoenlle interesser. I G. Imsen (red.). *Det ustyrlike klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (s. 165-196). Oslo: Universitetsforlaget.

Fog, J., og Hem, L. (2005). Foredrag ved kurs i kvalitativ metode, 06.-09.06.2009. Trondheim: Psykologisk institutt.

Fog, J., og Kvale, S. (1992). *Artikler om interviews*. Århus: Center for Kvalitativ Metodeudvikling, Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.

Foros, P. B. (2006). *Skolen i klemme: dilemmaer og spenningsforhold*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Fuglestad, O. L. (1997). Skriveprosessen i kvalitativ forskning. I E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad og T. H. Aase (red.). *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitative data* (s. 237-256). Oslo: Universitetsforlaget.

Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.

Fullan, M. (1997). *What's worth fighting for in the principalship?* New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M., og Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for?: working together for your school*. Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation.

Furman, G. C. og Starrat, R. J. (2002). *Leadership for Democratic Community in Schools: I J. Murphy (red.). The Educational Leadership Challenge*. Chichago: Chichago University Press.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (1986/1995). *Sociologi: en kort, men kritisk introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.

Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (1991/1996). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.

Giddens, A., og Pierson, C. (1998). *Conversations with Anthony Giddens: making sense of modernity*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A., og Pierson, C. (2002). *Samtaler med Anthony Giddens: at forstå moderniteten*. København: Hans Reitzel Forlag.

Gjøsund, P., og Huseby, R. (1999). *I fokus: observasjonsarbeid i skolen*. Oslo: NKS-forlaget.

Gronn, P. (1997). Leading for learning: Organizational transformation and the formation of leaders. *Journal of Management Development*, nr. 4, (s. 274-283).

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. I *Leadership Quarterly*, nr. 13, (s. 423-451).

Gronn, P. (2003). Leadership: who needs it? I *School Leadership og Management*, nr. 3, (s. 267-290).

Grøterud, M., og Nilsen, B. S. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk Forlag.

Guba, E. G., og Lincoln, Y. S. (1994). I N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.). *Handbook of qualitative research* (s. 105-117). Thousand Oaks, California: Sage.

Habermas, J. (1981/1997). *Teorien om den kommunikative handlen*. Ålborg: Aalborg Universitetsforlag.

Habermas, J. (1995). Tre normative teorimodeller: Om begrepet deliberativ politikk. I E. O. Eriksen (red.). *Deliberativ politikk: demokrati i teori og praksis*. Oslo: TANO.

Hammer, S. (2001). Diskursbegrepet i sosiologisk relieff. *Sosiologi i dag*, nr. 4, (s. 7-24).

Hammersley, M., og Atkinson, P. (1995). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.

Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Hargreaves, A. (2003/2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet: utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Hargreaves, A., og Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for out there?* New York: Teachers College Press.
- Harris, A. (2005). Distributed leadership. I Davies, B. (red.): *The Essentials of School Leadership*. (s. 160-172). London: Sage.
- Hatch, M. J. (2001). *Organisasjonsteori: moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haugsbakken, H. og Mordal, S. (2009). *Delrapport fra de kvalitative studier, tidsbruk og organisering i grunnskolen*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Havin, H. (1973). *Psykologisk ordbok*. Oslo: Johan Grundt Tanum.
- Heggen, K. (2005). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 6, (s. 446-460).
- Herløv Petersen, M.-B., og Hermansen, M. (2003). Introduktion. At lede pædagogiske prosesser er ikke management. I M.-B. Herløv Petersen og H. Hermansen (red.). *Ledelse af skoler og pædagogiske institutioner - er det management?* (s. 9-22). Århus: Klim.
- Hjetland, H., og Aahlin, P. (2004). Skolelederne i Utdanningsforbundet. *Utdanningsforbundets hefteserie, 6:2004: "Skoleledelse i endring"*.
- Hudson, C. (2007). Governing the Governance of Education: the state strikes back? I *European Educational Research Journal*, nr. 3, (s. 266-282).
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2007). Styringsstrategier og likhetsidealer i norsk skole - i utakt? I H. Hølleland (red.). *På vei mot Kunnskapsløftet: begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 135-156). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Jermier, J. M., og Kerr, S. (1997). Substitutes for leadership: Their meaning and measurement - contextual recollections and current. I *Leadership Quarterly*, nr. 2, (s. 95-101).

Johannessen, B. F. (1990). *Ledelsesromantikk: et utforsket fenomen som problem*. LOS-senter-notat, 90/26. Bergen: LOS-senteret, Norsk senter for forskning i ledelse, organisasjon og styring.

Johannesen, A. B., Nyhus, O. H. og Strøm, B. (2009). *Tidsbruk og organisering i grunnskolen: Resultater fra spørreundersøkelse*. SØF-rapport nr. 03/09. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.

Johansson, O., Moos, L., og Møller, J. (2000). Vision om en demokratisk reflekterende ledelse. Nogle centrale perspektiver i en forståelse af nordisk skoleledelse. I L. Moos (red.). *Skoleledelse i Norden: en kortlægning af skoleledernes arbejdsvilkår, rammebetingelser og opgaver : en rapport til Nordisk Ministerråd* (s. 312-336). København: Nordisk Ministerråd.

Kalleberg, R. (1991). Kenning-tradisjonen i norsk ledelse. I *Nytt Norsk Tidsskrift*, nr. 3, (s. 218-244).

Kalleberg, R. (1999). Moderne samfunns utfordringer. I J. Habermas og R. Kalleberg (red.). *Kraften i de bedre argumenter* (s. 11-44). Oslo: Ad notam Gyldendal.

Karlsen, G. E. (1993). *Desentralisert skoleutvikling: en utdanningspolitisk studie av norsk grunnskole med vekt på 70- og 80-tallet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Karlsen, G. E. (2001). Implementering av utdanningsreformer. I S. S. Hovdenak (red.). *Perspektiver på Reform 97* (s. 19-37). Oslo: Gyldendal akademisk Forlag.

Karlsen, G. E. (2002). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Karlsen, G. E. (2007). Ny rød-grønn regjering - en utdanningspolitisk kursendring? I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 5, (s. 361-374).

Karlsen, G. E. (2009). *The Bologna process - an implementation and governance strategy?* Paper presentert på NERA-konferansen Literacy ac worldmaking, Trondheim, 07.03.09.

Kaspersen, L. B. (1995). *Anthony Giddens: introduktion til en samfundsteoretiker*. København: Hans Reitzel Forlag.

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

Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (2000). Ledelsesutvikling i skolen (LUIS): http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/veiledninger_brosjyrer/2000/ledelsesutvikling-i-skolen-luis.html?id=87561

Kjørup, S. (2001). Den ubegrunnede skepsis - En kritisk diskusjon af socialkonstruksjonismens filosofiske grunnlag. *Sosiologi i dag*, nr. 2, (s. 5-22).

Klausen, K. K. (2001a). New Public Management – en felles fortolkningsramme for reformer. I T. Busch og J. O. Vanebo (red.). *Modernisering av offentlig sektor: new public management i praksis* (s. 24-34). Oslo: Universitetsforlaget.

Klausen, K. K. (2001b). *Skulle det være noget særligt?: organisation og ledelse i det offentlige*. København: Børsen forlag.

Klette, K. (1994). *Skolekultur og endringsstrategier: utviklingsarbeidet ved Fjell skole - en nærstudie*. Doktoravhandling, Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Kommunenenes Sentralforbund (2004). *Utvikling av skolen – om skoleeiers rolle, ledelse og kompetanseutvikling*. (Kortversjon av resultatene fra tre utrednings- og dokumentasjonsprosjekter utført på oppdrag fra KS FoU).

Korsnes, Olav, Heine Andersen og Thomas Brante (red.) (1997). *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Krejsler, J. (2007). Styring av skolen mellom ledelse og selvledelse. I L. Moos, J. Krejsler og K. K. Kofod (red.): *Meninger i ledelse: succesfuld skoleledelse mellem visioner og selvledelse* (s. 163-178). Frederikshavn: Dafolo.

Kunnskapsdepartementet (2003a). *NOU 2003: 16: I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.

Kunnskapsdepartementet (2003b). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*.

Kunnskapsdepartementet (2004a). *St.meld. nr. 30 (2003-2004): Kultur for læring*.

Kunnskapsdepartementet (2004b). *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008*.

Kunnskapsdepartementet (2008a). *St.meld. nr. 31 (2007-2008): Kvalitet i skolen*.

Kunnskapsdepartementet (2008b). *Kvalitet i skolen. Faktablad*. fra http://www.fug.no/data/f/0/58/43/4_2401_0/faktaark_kvalitet_i_skolen.pdf.

Kunnskapsdepartementet (2009a). <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/Styrer-rad-og-utvalg/tidsbruk-utvalget.html?id=543189>

Kunnskapsdepartementet (2009b). <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2009/for-mange-moter-i-skolen.html?id=570113>

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Kvale, S. (2005). *Det kvalitative forskningsintervju*. Forelesninger på kurs i kvalitativ metode, Universitetet i Oslo, 22.-23.02.2005.

Lambert, L. (2005). Constructivist leadership. I Davies, B. (red.): *The Essentials of School Leadership*. (s. 93-109). London: Sage.

Leithwood, K. og Jantzi, D. (2000): The effects of transformational leadership on organisational conditions and student engagement. I *Journal of Educational Administration*, nr. 2, (s. 112-129).

Leithwood, K. og Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. I B. Davies (red.). *The Essentials of school leadership* (s. 31-43). London: Sage.

Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lillejord, S., og Fuglestad, O. L. (1997). Skoleledelse i en reformtid. I O. L. Fuglestad og S. Lillejord (red.). *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv* (s. 7-22). Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.

Lindahl, R. A. (2007). Why is leading school improvement such a difficult process? I *School Leadership og Management*, nr. 4, (s. 319-332).

Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. I *Teachers College Record*, nr. 4, (s. 509-536).

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lotsberg, D. Ø. (1995). *Rektor som leder slik andre ser han/henne*. Bergen: LOS-senteret.

Lyon, D. (1994). *Postmodernity*. Buckingham: Open University Press.

Løvlie, L. (1984). *Det pedagogiske argument: moral, autoritet og selvprøving i oppdragelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Mastekaasa, A. (2008). Profesjon og motivasjon. I A. Molander og L. I. Terum (red.). *Profesjonsstudier* (s. 306-320). Oslo: Universitetsforlaget.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Meyer, J. W., og Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. I *The American Journal of Sociology*, nr. 2, (s. 340-363).

Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse: om ledelsesopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsen.

Moos, L. (2004). Introduction. I J. MacBeath og L. Moos (red.). *Democratic learning: the challenge to school effectiveness* (s. 1-18). London: RoutledgeFalmer.

Moos, L. (2006). Fra politiske demokratidiskurser mod markedsorienterede effektivitetsdiskurser. I *Nordisk pedagogik* nr. 4, (s. 322-332).

Moos, L., og Møller, J. (2003). Schools and Leadership in Transition: the case of Scandinavia. I *Cambridge Journal of Education*, nr. 3, (s. 353-370).

Moos, L. og Huber, S. (2009). School leadership, school effectiveness and school improvement: Democratic and integrative leadership. I T. Townsend og B. Avalos (red.). *International handbook of school effectiveness and improvement*. Springer international handbooks of education vol. 17. Dordrecht: Springer.

Møller, J. (1996). *Lære å lede: dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Møller, J. (1999). Introduksjon til den norske utgaven. Skoleledelse handler om verdivalg. I G. Berg (red.). *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling* (s. 5-13). Ad Notam Gyldendal.

Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen: posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J. (2005). Ansvarliggjøring av skolen - hva innebærer det? I *Bedre skole*, nr. 1, (s. 23-31).

Møller, J. (2006a). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I J. Møller og O. L. Fuglestad (red.). *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 27-44). Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J. (2006b). Det norske kasuset i lys av andre land. I J. Møller og O. L. Fuglestad (red.). *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 255-274). Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J. (2006c). Nye utfordringer og nye kompetansekrav i utdanning av skoleledere. I K. Sivesind, G. Skedsmo og G. Langfeldt (red.). *Utdanningsledelse* (s. 43-60). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Møller, J. (2006d). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 2, (s. 96-108).

Møller, J. (2007). Skolelederens betydning for elevenes læringsresultater. I J. Møller og L. Sundli (red.). *Læringsplakaten: skolens samfunnskontrakt* (s. 165-184). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Møller, J. (2009). Skoleledere som fanebærere. I *Bedre skole*, nr. 3, (s. 9-16).

Møller, J. og Fuglestad, O. L. (2006). Forord. I J. Møller og O. L. Fuglestad (red.). *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 13-23). Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J., Ottesen, E., Solbrekke, T. D., og Aaserud, T. (2000). Kartlegging og analyse av rektors arbeidsvilkår i Norge. I L. Moos (red.). *Skoleledelse i Norden: en kortlægning af skoleledernes arbeidsvilkår, rammebetingelser og opgaver: en rapport til Nordisk Ministerråd*. (s. 197-257). København: Nordisk Ministerråd.

NESH (2009a).

<http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiskeretningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

NESH (2009b).

<http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/C-Hensyn-til-grupper-og-institusjoner-20---26/21-Hensynet-til-offentlig-forvaltning/>

Nortvedt, P. (2008). Profesjon og paternalisme. I A. Molander og L. I. Terum (red.). *Profesjonsstudier* (s. 251-260). Oslo: Universitetsforlaget.

Næringslivets Hovedorganisasjon (1991). *Kunnskap er makt. Om styringen av utdanningssystemet i Norge*. Oslo: Næringslivets Hovedorganisasjon, Seksjon Kompetanse.

Nygaard, T. (1996). *Sociologisk handlingsteori: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

Nørager, T. (1985). *System og livsverden: Jürgen Habermas' konstruktion af det moderne*. Frederiksberg: Anis.

Omholt, K., og Nesse, J. G. (1995). *Mennesker, organisasjon og ledelse: en innføringsbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Opstad, L. O. og Rolfsen, H. O. (2001). Er KOSTTA egnet til bruk i målestokksanalyse? I T. Busch og J. O. Vanebo (red.). *Modernisering av offentlig sektor: new public management i praksis* (s. 130-148). Oslo: Universitetsforlaget.

Ottesen, E., og Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I K. Sivesind, G. Skedsmo og G. Langfeldt (red.). *Utdanningsledelse* (s. 136-147). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Oudenhoven, J. P. v. (1987). *Gruppen under lupen: en innføring i gruppedynamikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.

- Qvortrup, L. (2007). Lederen som joker. I *Asterisk*, nr. 38, s. 2.
- Rhodes, R. A. W. (1997). *Understanding governance: policy networks, governance, reflexivity, and accountability*. Buckingham: Open University Press.
- Roald, K. (2004). Skular som lærande organisasjonar – ei leiarutfordring. *Utdanningsforbundets hefteserie*, 6:2004: "Skoleledelse i endring", (s. 12-19).
- Røvik, K. A. (1998). *Moderne organisasjoner: trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Salo, P. (2002). *Skolan som mikropolitisk organisation: en studie i det som skolan är*. Doktoravhandling, Åbo: Åbo Akademis Förlag.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. I N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.). *Handbook of qualitative research* (s. 118-137). Thousand Oaks, California: Sage.
- Schwandt, T. A. (2000). Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry: Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism. I N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.). *Handbook of qualitative research* (s. 189-214). Thousand Oaks, California: Sage.
- Scott, W. R. (2008). *Institutions and organizations: ideas and interests*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Skirbekk, G., og Gilje, N. (2000). *Filosofihistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slater, R. O. (1995). The sociology of leadership and educational administration. *Educational Administration Quarterly*, nr. 3, (s. 449-473).

- Smedstad, T. (2007). Fokus skoleledelse. I *Skolelederen*, 9:2007.
- Sohlberg, P., og Sohlberg, B.-M. (2002). *Kunnskapens former: vetenskapsteori och forskningsmetod*. Stockholm: Liber Forlag.
- Solheim, L. (2006). *Distribuert ledelse og endringsprosesser i skolen: et kassstudie av visjonsarbeidet ved Vik skole*. Masteroppgave i pedagogikk, Oslo: Universitetet I Oslo.
- Spillane, J. P. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: the mediating role of teachers' zones of enactment. I *Journal of Curriculum Studies*, nr. 2, (s. 143-175).
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. I N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.). *The Sage handbook of qualitative research* (s. 443-466). Thousand Oaks, California: Sage.
- Starrat, R. J. (2001). Democratic leadership theory in late modernity: an oxymoron or ironic possibility? I *International Journal of Leadership in Education*, Routledge.
- Strand, T. (2001). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Strauss, A. L., og Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Strøm, B., Borge, L-E. og Haugsbakken, H. (2009). *Tidsbruk og organisering i grunnskolen: Sluttrapport: SØF-rapport nr. 04/09*: Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.
- Støkken, A. M. (2002). Profesjoner: Kontinuitet og endring. I A. M. Støkken og B. Nylehn (red.). *De Profesjonelle: relasjoner, identitet og utdanning* (s. 23-37). Oslo: Universitetsforlaget.

- Svedberg, L. (2000). *Rektorsrollen: om skoledarskapets gestaltning*. Stockholm: HLS förlag.
- Svedberg, L. (2008). *Om utdanning av skoleleder*. Foredrag på møte i undervisningsnettverk for skoleledelse, Stockholm: 22.08.2008.
- Sølvberg, A. M., Rismark, M., og Wiken, S. (2008). Har lærere tid til å skape "verdens beste skole"? I *Utdanning*, nr. 14.
- Sørensen, S. P., og Petersen, M.-B. H. (2006). *Delrapport om selvstyrende team og arbeidsmiljøet i folkeskolen*. Videntcenter for Ledelse og Læring, Udviklingsafdelingen, CVU Storkøbenhavn.
- Sørhaug, H. C. (1996). *Om ledelse: makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørhaug, H. C. (2004). *Managementlitet og autoritetens forvandling: ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Telhaug, A. O. (1992). *Norsk og internasjonal skoleutvikling: studier i 1980-årenes restaurative bevegelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Telhaug, A. O. (2002). Norsk utdanningspolitikk - fra nasjonsbygging til markedsorientering. I *Vardøger*, nr. 27, (s. 5-38).
- Telhaug, A. O. (2004). *Pedagogikkvitenskap i krise?* Foredrag ved Seminaret for vitenskapsteori, Universitetet i Oslo, 28. januar 2004. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 6, (s. 425-437).
- Telhaug, A. O. (2005). *Kunnskapsløftet - ny eller gammel skole?: beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnsopplæringen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Telhaug, A. O. og Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Valle, R. (2006). Tydelighet og føyelighet – diskursivt blikk på norsk skoleledelse i utdanningspolitiske dokumenter. I *Nordisk pedagogik*, nr. 3, (s. 243-257).
- Vanebo, J. O., og Strømsnes, D. (2001). Modernisering av offentlig sektor i Norge. I T. Busch og J. O. Vanebo (red.). *Modernisering av offentlig sektor: new public management i praksis* (s. 35-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2008a). KONKURRANSEGRUNNLAG. Konkurransen med forhandling. ”Konkurransen om nasjonalt utdanningstilbud for rektorer”:
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/skoleutvikling/konkurransen_rektorskolen.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2008b). Kompetanse for en rektor. Forventninger og krav. Grunnlagsdokument og utgangspunkt for anbudsutlysning:
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/skoleutvikling/kompetansekrav_rektorer.pdf
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk Forlag.
- Vetlesen, A. J. (2006). Habermas’ verk Theorie des kommunikativen Handelns – en kritisk gjennomgang. I *Sosiologisk Tidsskrift*, nr. 3, (s. 199-218).
- Wadel, C. C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O. L. Fuglestad og S. Lillejord (red.). *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv* (s. 39-56). Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Weber, M. (1990). *Makt og byråkrati: essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Oslo: Gyldendal.

Wenger, E. (2000). En social teori om læring. I K. Illeris (red.). *Tekster om læring* (s. 151-161). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Wille, T. (1999). *"Kringsatt av fiender": utdanningspolitikk i klemme mellom pedagogiske idealer og næringslivets interesse?* Hovedoppgave i pedagogikk, Tromsø: Universitetet i Tromsø.

Woods, P. A. (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. I *International Journal of Leadership in Education*, nr. 1, (s. 3-26).

Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage.

Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. I *Leadership Quarterly*: Elsevier Science Publishing Company, Inc.

Ärlestig, H. (2008). *Communication between principals and teachers in successful schools*. Doktoravhandling, Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet.

Vedlegg

- Vedlegg nr. 1: Samarbeidsavtale mellom forsker og kassuskoler
- Vedlegg nr. 2: Individuell intervjuguide, lærere ved Glitretoppen skole. Intervju nr. 1
- Vedlegg nr. 3: Individuell intervjuguide, lærere ved Glitretoppen skole. Intervju nr. 2
- Vedlegg nr. 4: Individuell intervjuguide, lærere ved Glitretoppen skole. Intervju nr. 3 og 4
- Vedlegg nr. 5: Individuell intervjuguide, lærere ved Veiskillet skole. Intervju nr. 1 og 2
- Vedlegg nr. 6: Individuell intervjuguide, lærere ved Veiskillet skole. Intervju nr. 3 - 9
- Vedlegg nr. 7: Individuell intervjuguide, lærere ved Babelhaugen skole. Intervju nr. 1 - 5
- Vedlegg nr. 8: Individuell intervjuguide, lærere ved Babelhaugen skole. Intervju nr. 6
- Vedlegg nr. 9: Intervjuguide for gruppeintervjuene ved Glitretoppen skole
- Vedlegg nr. 10: Intervjuguide for første gruppeintervju ved Veiskillet skole
- Vedlegg nr. 11: Intervjuguide for andre gruppeintervju ved Veiskillet skole
- Vedlegg nr. 12: Intervjuguide for gruppeintervjuene ved Babelhaugen skole
- Vedlegg nr. 13: Intervjuguide, rektor ved Glitretoppen skole
- Vedlegg nr. 14: Intervjuguide, rektor ved Veiskillet skole
- Vedlegg nr. 15: Intervjuguide, rektor ved Babelhaugen skole
- Vedlegg nr. 16: Analysetabell

Vedlegg nr. 1

Samarbeidsavtale angående FoU-prosjekt,
mellom _____ og Hege Myhre, HiST, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning.

Avtalen omhandler datainnsamling i forbindelse med Hege Myhres PhD-prosjekt. Se vedlegg for ytterligere informasjon om prosjektets innhold.

Avtalens varighet:

Avtalen gjelder fra den underskrives.

Skolens forpliktelser varer fram til 30.06.2006.

Hege Myhres forpliktelser varer fram til publisering av avhandling.

Rettigheter og forpliktelser:

F.o.m. august 2005 t.o.m. juni 2006 gis Hege Myhre rett til å være til stede og observere ansatte ved skolen i tjeneste, både på og utenfor skolens område. Hun gis også rett til innsyn i alle offentlige dokumenter vedrørende skolens arbeid med kompetanseutvikling, pedagogiske og administrative satsningsområder og arbeid med grunnskolereformen.

Hege Myhre gis rett til foreta individuelle intervjuer av 1-2 timers varighet av undertegnede skoleleder og av et antall (maksimum 15) andre ansatte. Hun gis også rett til å foreta gruppeintervjuer. For hver enkelt vil det være aktuelt å delta på maksimum ett individuelt intervju og ett gruppeintervju. All deltakelse på intervjuer skjer frivillig. Hege Myhre forbeholder seg retten til å gjøre utvalg av deltakere til intervjuer. Undertegnede skoleleder har ikke rett til å bekrefte forespørsler om intervju på vegne av andre ansatte. Intervjuene skal ikke publiseres i sin opprinnelige form, kun i form av anonymiserte utsnitt fra utskrifter. Lydbånd vil slettes umiddelbart etter at doktorgradsarbeidet er avsluttet.

Hege Myhre forplikter seg til å gi beskjed på forhånd når hun skal besøke skolen. Undertegnede skoleleder forplikter seg til å gi undertegnede forsker informasjon på forhånd når det skal gjennomføres møter, kurs og planleggingsarbeid som har med skolereformen eller kompetanseutvikling å gjøre. Denne informasjonen kan gis per telefon eller e-post.

Ut over tiden anvendt til intervjuer og informasjon om planleggingsarbeid, har ikke Hege Myhre rett til å legge beslag på noe av deltakernes tid, uten at de selv samtykker i dette. Informantene (skolens ansatte) styrer egen tidsbruk. Observasjoner, der deltakerne ikke prater direkte med undertegnede forsker, regnes i denne sammenhengen ikke som tidsbruk.

Fra datainnsamling finner sted og fram til publisering av forskningsresultater, gis samtlige deltakere rett til, etter forespørsel, å få innsyn i:

- Utskrift av intervjuer der de selv har deltatt.
- Tekster før de skal publiseres, der det er brukt datamateriale fra situasjoner der de selv har deltatt.

Det gis ingen økonomisk kompensasjon for deltakelse i prosjektet, verken til den enkelte eller til skolen som helhet. Etter at datainnsamlingen er avsluttet, forplikter imidlertid Hege Myhre seg til å holde kurs i skoleutvikling av inntil en dags varighet for ansatte ved skolen, hvis dette er ønskelig. Tidspunkt bestemmes etter nærmere avtale mellom de to undertegnede.

Vedlegg nr. 2

**Individuell intervjuguide, lærere ved Glitretoppen skole
Intervju nr. 1 (Hilde).**

Innledning	Faglig bakgrunn Ansiennitet Hvordan ivaretas motivasjonen din ved skolen her?
Ledelse	Hva forventer du av en god rektor? Hva slags forhold ønsker du å ha til rektor? Er det slik her? "Viktig at hun vet hva som foregår": Hvorfor? Eierskap i skoleutvikling: Er utviklingsprosjektene mest rektor sine eller mest lærerne sine? "Vi-følelse": Hadde denne vært her uansett hvilken rektor som hadde vært her? Hva forventer du at rektor skal kreve av deg – er det slik du ønsker? (Passelig med krav?) Kreves det nok (passelig) av alle? Kvalitetssikring på teamet: Er ikke det rektors oppgave? "Få ut essensen i det vi gjør!"/ "Begrunnelser for det vi gjør": Er det viktig at dere lærerne skaper disse begrunnelsene, eller er det noe rektor bør gjøre? Andre? Myndighetene? Grei ansvarsfordeling rektor – lærere? Skoleutvikling; nedenfra: Har ikke rektor noen funksjon i skoleutvikling? Hva skal rektor gjøre for å få sine ideer igjennom? Hva skal til for å få stor innflytelse her? Hvilken type lærer? Alle like stor innflytelse?
Kunnskapsløftet	"Hadde de nye tankene inne": Hvilke nye tanker? Renommé?

	”Bøkene styrer hele tida, og vi kjemper imot?” Hvorfor er det viktig?
--	--

Vedlegg nr. 3

**Individuell intervjuguide, lærerere ved Glitretoppen skole
Intervju nr. 2 (Rune).**

<p>Innledning – egen motivasjon og læring</p>	<p>Faglig bakgrunn og ansiennitet? Hvorfor valgte du å bli lærer?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hvordan ivaretas motivasjonen din ved skolen her?
	<p>Fortell om hvordan det har vært å komme til Glitretoppen skole.</p> <p>Hadde du hørt noe om skolen før du begynte?</p> <p>Er det en skole det er spesielt krevende å komme til, tror du?</p> <p>Hvilke likheter og ulikheter har Glitretoppen skole med andre skoler?</p> <p>Ser du for deg å være på Glitretoppen skole framover?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Viktig å arbeide på skole med godt renommé? ▪ Store utfordringer? ▪ Noe du savner? ▪ Noe du ønsker å gjøre som du ikke har mulighet til?
<p>Samarbeid vs. autonomi</p>	<p>Hva synes du om samarbeidet ved skolen her?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Forholdet mellom kollegene ▪ Uenigheter og konflikter ▪ Bruken av kompetanse ▪ Oppfølging og støtte
	<p>Hvor fornøyd er du med det ansvaret du har?</p> <p>Er det områder der du savner mer frihet/selvstendighet?</p> <p>Har alle like stor innflytelse?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medbestemmelse ▪ Ansvarsfordeling ▪ Ledelsens ansvar vs. lærernes ansvar
	<p>Fellestiden: Kunne du tenke</p>	<p>Jf. gruppeintervjuet:</p>

	deg mer faglig oppdatering?	”Kjempe spennende med faglig oppdatering”. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rektors rolle
	Kan du si litt om hvilket forhold du har til rektor?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oppfølging og støtte? ▪ Blitt inkludert/ involvert? Hvordan? ▪ Krav
Organisering og skoleutvikling	Engasjementet: Hvorfor er det så stort engasjement rundt skoleutvikling her? Diskusjoner som støtte for begrunnelser: Hvor viktig er det for deg?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rektors betydning? ▪ Forholdet mellom kollegene en forutsetning for skoleutvikling?
	Synes du at dere er kritiske nok til krav utenfra? Tar dere inn over dere hva som helst? Hvordan gjør dere krav utenfra til deres egne?	Jf. gruppeintervjuet: ”Flinke til å innrette oss...”
	Er det bare lærerne som har mulighet til å ta initiativ til skoleutvikling her, eller har rektor noen mulighet til det? Hvordan bør rektor gå fram for å få igjennom skoleutvikling?	
Kunnskapsløftet	Hvor fornøyd er du med arbeidet som Glitretoppen skole har gjort i forbindelse med Kunnskapsløftet?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hva har <u>du</u> gjort? ▪ Beslutningsprosessen - Ledelsens ansvar/ kontroll ▪ Individuelt vs. i fellesskap ▪ Lærer vs. ledelse ▪ Fornøyd med arbeidet i plenum?

Vedlegg nr. 4

**Individuell intervjuguide, lærere ved Glitretoppen skole
Intervju nr. 3 og 4 (Tove og Inger).**

Innledning – egen motivasjon og læring	Faglig bakgrunn og ansiennitet? Hvorfor valgte du å bli lærer?	<ul style="list-style-type: none">▪ Hvordan ivaretas motivasjonen din ved skolen her?
Skoleutvikling	Hvilket forhold har du til skoleutvikling? Hva synes du om måten det arbeides med skoleutvikling på ved Glitretoppen skole? Hvorfor er det så stort engasjement rundt skoleutvikling her? Er det en skole det er spesielt krevende å komme til, tror du?	<ul style="list-style-type: none">▪ Rektors betydning?▪ Forholdet mellom kollegene en forutsetning for skoleutvikling?
	Diskusjoner som støtte for begrunnelser: Hvor viktig er det for deg? Har du noe eksempel på at dere har diskutert dere bort fra utviklingstiltak? Hvordan skjer det?	<ul style="list-style-type: none">▪ Uenigheter▪ Innflytelse
Ledelse	Kan du si litt om hvilke forskjeller det har blitt etter at dere byttet rektor? Er det bare lærerne som har mulighet til å ta initiativ til skoleutvikling her, eller har rektor noen mulighet til det? Hvordan bør rektor gå fram for å få igjennom	<ul style="list-style-type: none">▪ Måten å arbeide med skoleutvikling på

	skoleutvikling?	
	Hva er de viktigste egenskapene en rektor bør ha?	
Eksterne krav	<p>Synes du at dere er kritiske nok til krav utenfra? Tar dere inn over dere hva som helst?</p> <p>Hvordan gjør dere krav utenfra til deres egne?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presset på skolen og læreryrket endret seg? ▪ Opposisjon <p>Jf. gruppeintervjuet: ”Flinke til å innrette oss...”</p>
	<p>Hvor fornøyd er du med måten rektor forholder seg til eksterne krav på?</p> <p>Hvordan <i>bør</i> rektor forholde seg til eksterne krav?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Skolens renommé
Samarbeid vs. autonomi	<p>Synes du at du har tilstrekkelig med innflytelse over arbeidet ditt?</p> <p>Hva og hvem er det som har innvirkning på friheten din?</p> <p>Har alle like stor innflytelse?</p>	
Kunnskapsløftet	Hvor fornøyd er du med arbeidet som Glitretoppen skole har gjort i forbindelse med Kunnskapsløftet?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hva har <u>du</u> gjort? ▪ Beslutningsprosessen - Ledelsens ansvar/ kontroll ▪ Individuelt vs. i fellesskap ▪ Lærer vs. ledelse ▪ Fornøyd med arbeidet i plenum?

**Individuell intervjuguide, lærere ved Veiskillet skole
Intervju nr. 1 og 2 (Astrid og Maria).**

Innledning – egen motivasjon og læring	Kan du si litt om hvorfor du valgte å bli lærer?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gleder og tunge tak: Pluss og minus for motivasjonen ▪ Endringer i og omkring skolen ▪ Egen læring og utvikling
Samarbeid vs. autonomi	Hvordan vil du karakterisere samarbeidet ved skolen her?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planlegging ▪ Samhold ▪ Tidsbruk ▪ Team vs. plenum ▪ Eksempler på konflikter ▪ Ledelsens håndtering av konflikter ▪ Læring ▪ Fordelingen av samarbeid vs. individuelt arbeid ▪ Samarbeidet med ledelsen; tilstedeværelse ▪ Ledelsens tilrettelegging av samarbeid
	Hvilke tanker har du om hvordan lærernes ulike kompetanse blir brukt på skolen her?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ”Er” vs. ”bør” ▪ Kursing og kompetanseutvikling. Hva? Hvordan? Hvorfor? ▪ Individuelt – team – hele skolen ▪ Ledelsens rolle
	Hvor fornøyd er du med det ansvaret du har i jobben din?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Frihet/ autonomi ▪ Medbestemmelse ▪ Ansvarsfordeling ▪ Tilfredshet med kollegenes arbeid ▪ Savner mer individuelt arbeid? ▪ Vanskelige elev- og foreldresaker ▪ Omsorg og støtte ▪ Ledelsens ansvar vs. lærernes ansvar
Organisering og skoleutvikling	Veiskillet skole har satset på endringer ved hjelp av organisering. Hvilke tanker har du om det?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alternativ organisering? Evt. hvorfor. ▪ Ledelsens rolle i organiseringen ▪ Teamledernes oppgaver: Hvordan fungerer det?

	I forhold til skoleutvikling. Er det noe du mener Veiskillet skole bør arbeide for å bli bedre på?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Viktigheten av fornyelse ▪ Hindringer ▪ Ansvar og ledelse ▪ Kjennetegn ved vellykket skoleutvikling: Eksempler ▪ Betingelser for å ta til seg nytt
	Hva bør lærerne gjøre dersom ledelsen foreslår utviklingsprosjekter som dere er imot?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eksempler på utviklingsprosjekter du har vært skeptisk til?
	Hvilket forhold har du til skolens felles satsningsområder?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hvorfor felles mål? ▪ Skolens arbeid mot felles mål ▪ Eget bidrag til måloppnåelse ▪ Egen innflytelse ▪ Grad av samsvar med egne mål <ul style="list-style-type: none"> - Bruk i egen undervisning ▪ Visjonen ▪ Kollegenes forhold til felles mål og visjoner <ul style="list-style-type: none"> - Enighet? - Er du på linje med de andre? ▪ Synlighet i teamarbeidet ▪ Ledelsens arbeid med felles mål
	Fokusområdene	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utfallet ▪ Arbeidet ▪ Ledelsens arbeid ▪ Lærernes innsats
	Hva er du mest fornøyd med ved skolen din?	
	Det finnes en del krav og føringer til skolen fra omgivelsene. Hvordan oppfatter du at din skole og de menneskene du arbeider sammen med håndterer kravene som stilles til skolen?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Du selv ▪ Lærerkolleger ▪ Ledelsen ▪ Skolens renommé <ul style="list-style-type: none"> - Ledelsens håndtering ▪ Kravene fra foreldrene. <ul style="list-style-type: none"> - Ledelsens håndtering ▪ Ledelsens håndtering av kravene fra

		kommunen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Læreplanarbeidet <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan det bør arbeides - Utfordringer - Tidsbruk - Ledelsens håndtering
	Hvordan mener du at det arbeidet som gjøres i skolen bør vurderes/ kontrolleres?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Skolenivå ▪ Individuelt nivå ▪ Ekstern vurdering vs. skolebasert vurdering <ul style="list-style-type: none"> - Ledelsens håndtering
	I tillegg til kravene som stilles til skolen utenfra, hvordan opplever du de kravene som stilles til deg fra dem du arbeider sammen med?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Riktig fokus? ▪ Mer vs. mindre krav på ulike områder? ▪ Ledelsen ▪ Mer/ mindre kontroll?
Avslutning	Ansiennitet som lærer i alt?	
	Ansiennitet ved denne skolen?	

Vedlegg nr. 6

**Individuell intervjuguide, lærere ved Veiskillet skole
Intervju nr. 3 – 9 (Turid, Vibeke, Bjørg, Lars, Anita, Terje, Bjørn).**

Innledning – egen motivasjon og læring	Kan du si litt om hvorfor du valgte å bli lærer?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Endringer i og omkring skolen ▪ Egen læring og utvikling
	Hvordan trives du på skolen her?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hvor lenge jobbet her? ▪ Hvordan havnet du her? ▪ Hvordan ivaretas motivasjonen din ved skolen her? ▪ Vurdert å skifte skole?
Samarbeid vs. autonomi	Hva synes du om samarbeidet ved skolen her?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Samhold ▪ Tidsbruk ▪ Team vs. plenum ▪ Læring ▪ Fordelingen av samarbeid vs. individuelt arbeid ▪ Samarbeidet med ledelsen; tilstedeværelse ▪ Ledelsens rolle i samarbeidet ▪ Eksempler på konflikter ▪ Ledelsens håndtering av konflikter
	<p>Hvor fornøyd er du med det ansvaret du har i jobben din?</p> <p>Er det områder der du savner mer frihet/ selvstendighet?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Frihet ▪ Medbestemmelse ▪ Ansvarsfordeling ▪ Ledelsens ansvar vs. lærernes ansvar ▪ Bruken av kompetanse ▪ Savner mer individuelt arbeid? ▪ Omsorg og støtte: HVORDAN? ▪ Vanskelige elev- og foreldresaker ▪ Stiller ledelsen nok krav?
Organisering og skoleutvikling	I forhold til skoleutvikling. Er det noe du mener Veiskillet skole bør arbeide for å bli bedre på?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Viktigheten av fornyelse ▪ Hindringer ▪ Ansvar og ledelse ▪ Kjennetegn ved vellykket skoleutvikling: Eksempler

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Betingelser for å ta til seg nytt
	<p>Hvordan synes du balansegangen mellom forandring og stabilitet blir ivaretatt?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nok tid til refleksjon og utvikling? ▪ Ledelsens krav til forandring: passe endringstakt?
	<p>Hvor fornøyd er du med arbeidet som er gjort i forhold til Kunnskapsløftet?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hva har <u>du</u> gjort? ▪ Ledelsens ansvar/ kontroll ▪ Individuelt vs. i fellesskap ▪ Lærer vs. ledelse ▪ Fornøyd med arbeidet i plenum?
	<p>Hvilket forhold har du til skolens felles satsningsområder?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hvorfor felles mål? ▪ Skolens arbeid mot felles mål ▪ Egen innflytelse ▪ Synlighet i teamarbeidet ▪ Ledelsens arbeid med felles mål
	<p>Fokusområdene</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arbeidet ▪ Utfallet ▪ Ledelsens arbeid ▪ Lærernes innsats
	<p>Hva er du mest fornøyd med ved skolen din?</p>	
	<p>Det finnes en del krav og føringer til skolen fra omgivelsene. Hvordan oppfatter du at din skole og de menneskene du arbeider sammen med håndterer kravene som stilles til skolen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Du selv ▪ Lærerkolleger ▪ Ledelsen ▪ Skolens renommé <ul style="list-style-type: none"> - Ledelsens håndtering ▪ Kravene fra foreldrene. <ul style="list-style-type: none"> - Ledelsens håndtering ▪ Ledelsens håndtering av kravene fra kommunen ▪ Vurdering/ kontroll av skolen
Avslutning	<p>Ansiennitet som lærer i alt?</p>	
	<p>Ansiennitet ved denne skolen?</p>	

**Individuell intervjuguide, lærere ved Babelhaugen skole
Intervju nr. 1 - 5 (Linda, Geir, Kari, Sissel, Unn).**

<p>Innledning – egen motivasjon og læring</p>	<p>Kan du si litt om hvorfor du valgte å bli lærer?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faglig bakgrunn og ansiennitet ▪ Endringer i og omkring skolen ▪ Egen læring og utvikling ▪ Hva har kollegene å si for egen læring og utvikling ▪ Hvordan ivaretas motivasjonen din ved skolen her?
<p>Samarbeid vs. autonomi</p>	<p>Hva synes du om samarbeidet ved skolen her?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Samhold ▪ Tidsbruk ▪ Team vs. plenum ▪ Fordelingen av samarbeid vs. individuelt arbeid ▪ Samarbeidet med ledelsen; tilstedeværelse ▪ Ledelsens rolle i samarbeidet ▪ Eksempler på konflikter ▪ Ledelsens håndtering av konflikter
	<p>Hvor fornøyd er du med det ansvaret du har i jobben din?</p> <p>Er det områder der du savner mer frihet/ selvstendighet?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Frihet ▪ Medbestemmelse ▪ Ansvarsfordeling ▪ Ledelsens ansvar vs. lærernes ansvar ▪ Bruken av kompetanse ▪ Savner mer individuelt arbeid? ▪ Omsorg og støtte: HVORDAN? ▪ Stiller ledelsen nok krav?
<p>Organisering og skoleutvikling</p>	<p>Hva synes du om det å dra hit for å arbeide med Kunnskapsløftet?</p> <p>Er dette en bra måte å arbeide med skoleutvikling på?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disponering av tid ▪ Fornøyd med ledelsen? ▪ Hvor stor betydning har ledelsen for engasjementet? ▪ Hva synes du om at rektor og inspektører er med i diskusjonsgruppene?
	<p>Hvor fornøyd er du med arbeidet som alt i alt er gjort i forhold til Kunnskapsløftet?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hva har <u>du</u> gjort? ▪ Ledelsens ansvar/ kontroll ▪ Individuelt vs. i fellesskap

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lærer vs. ledelse ▪ Fornøyd med arbeidet i plenum?
	I forhold til skoleutvikling. Er det noe du mener Babelhaugen skole bør arbeide for å bli bedre på?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Balansegangen mellom forandring og stabilitet; for mye eller for lite endringer? ▪ Viktigheten av fornyelse ▪ Hindringer ▪ Forutsetninger for vellykket skoleutvikling: Eksempler ▪ Nok tid til refleksjon ▪ Blir alle fag godt nok ivaretatt? ▪ Hvorfor har fagseksjonene stått så svakt til nå?
	Hvilket forhold har du til skolens felles satsningsområder?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hvorfor felles mål? ▪ Egen innflytelse ▪ Synlighet i teamarbeidet ▪ Ledelsens arbeid med felles mål
Ledelse	Hva synes du om ledelsens arbeid med skoleutvikling?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ansvarsfordeling ▪ Blir motforestillinger hørt på når det skal gjøres endringer? ▪ Hvordan blir uenigheter med ledelsen sett på av de andre lærerne?
	Hva slags bakgrunn synes du at en som ansettes som rektor bør ha?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hva synes du om at rektor og inspektører er inne i undervisning?
Krav utenfra	Hvordan oppfatter du at din skole og de menneskene du arbeider sammen med håndterer kravene som stilles til skolen fra omgivelsene?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Du selv ▪ Lærerkolleger ▪ Ledelsen ▪ Skolens renommé <ul style="list-style-type: none"> - Ledelsens håndtering ▪ Kravene fra foreldrene. <ul style="list-style-type: none"> - Ledelsens håndtering ▪ Ledelsens håndtering av kravene fra kommunen ▪ Vurdering/ kontroll av skolen
Avslutning	Hva er du mest fornøyd med ved skolen din?	

Vedlegg nr. 8

**Individuell intervjuguide, lærere ved Babelhaugen skole
Intervju nr. 6 (Svein).**

Innledning – egen motivasjon og læring	Faglig bakgrunn og ansiennitet? Hvorfor valgte du å bli lærer?	<ul style="list-style-type: none">▪ Hvordan ivaretas motivasjonen din ved skolen her?
Skoleutvikling	Hvilket forhold har du til skoleutvikling? Hva synes du om måten det arbeides med skoleutvikling på ved Babelhaugen skole?	<ul style="list-style-type: none">▪ For mye eller for lite endring?▪ Passelig med engasjement?▪ Ledelsens rolle i skoleutvikling▪ Ivaretagelse av initiativ▪ Lærernes ansvar vs. ledelsens ansvar▪ Skoleutvikling i teamtid og fellestid
Samarbeid – autonomi	Hva synes du om samarbeidskulturen ved skolen her?	<ul style="list-style-type: none">▪ Savner mer individuelt arbeid?▪ Ledelsens rolle i samarbeidet▪ Forholdet mellom kollegene▪ Uenigheter og konflikter▪ Bruken av kompetanse▪ Oppfølging og støtte
	Hva synes du om bruken av fellestida?	<ul style="list-style-type: none">▪ Ledelsens håndtering
	Kan du si litt om hvilket forhold du har til ledelsen?	
Beslutningsprosesser	Hva synes du om måten beslutninger blir tatt på her? Er du fornøyd med ansvarsforholdet mellom ledelsen og lærerne?	
Avslutning	Hva er du mest fornøyd med ved Babelhaugen skole?	

Intervjuguide for gruppeintervjuene ved Glitretoppen skole

Arbeidet i teamet	Først har jeg lyst til å høre litt om arbeidet på teamet.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tidsbruk ▪ Fordeler med team ▪ Rektors innflytelse ▪ Rektors tilstedeværelse ▪ Ledelsens oppgaver versus lærernes oppgaver
Fellestid	Hvilke synes dere om bruken av fellestid/ pedagogisk forum?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ledelsens håndtering ▪ For mye vs. for lite tid? ▪ Betydningen av uformelle møtepunkter
Skoleutvikling	<p>Hva er dere mest fornøyd med Glitretoppen skole?</p> <p>Er det noe dere synes at Glitretoppen skole burde arbeide for å bli bedre på?</p> <p>Hvilke forutsetninger må være innfridd for å få til vellykket skoleutvikling?</p> <p>Hvilke endringer vil dere ha, og hvilke vil dere ikke ha?</p> <p>Hvordan blir dere enige? / Hvordan takler dere uenigheter?</p> <p>Hvorfor har dere en målpyramide?</p> <p>Er det ett eller flere punkter i målpyramiden som dere vil trekke frem som spesielt viktige?</p> <p>Er det noen av målene som oppleves som motstridende? (For eksempel i forhold til det langsiktige)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Forandring vs. stabilitet ▪ Tid til refleksjon og utvikling ▪ Ledelsens vs. lærernes rolle i skoleutvikling ▪ Eksternt påkrevde endringer ▪ Lærere som har sluttet ▪ Hva menes med <i>effektivitet</i>? ▪ Hva menes med <i>helhet/ sammenheng i undervisningen</i>? ▪ Hvorfor er det viktig å ha felles faglige og sosiale mål? ▪ Hvorfor er offentlig oppmerksomhet med? ▪ Det langsiktige målet
Kunnskapsløftet	Hvordan synes dere at dere ligger an i arbeidet med nye læreplaner?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hva er gjort? ▪ Graden av endringer ▪ Beslutningsprosessen

	Hva synes dere om at dere innførte nye læreplaner allerede dette skoleåret? Hvorfor?	
Eksterne krav	Hvordan synes dere at Glitretoppen skole forholder seg til kravene som stilles til skolens virksomhet utenfra?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ekstern vurdering ▪ Brukerundersøkelser ▪ Kvalitet og resultatkrav ▪ Ledelsens håndtering
Ledelse	<p>Hva slags bakgrunn bør en ha for å ansettes som rektor?</p> <p>Hva er de viktigste utfordringer og krav rektorer møter i dag?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personlige egenskaper

Intervjuguide for første gruppeintervju ved Veiskillet skole

<p>Samarbeid</p>	<p>Hva bruker dere samarbeidstida til? Hva har dere igjen for å arbeide i team?</p> <p>Hva lærer dere av hverandre på temaet? Er det noe som burde ha vært bedre tilrettelagt for at dere skal kunne lære mer av hverandre?</p> <p>Hva søker dere støtte på hos hverandre?</p> <p>Hvis dere hadde mer tid, hva ville dere helst ha brukt den til?</p> <p>Hvordan bidrar ledelsen til arbeidet i teamet deres? Hvor fornøyde er dere med de føringene ledelsen legger på arbeidet i teamet?</p> <p>Har dere tilstrekkelig frihet i teamet? Legges noen begrensninger på arbeidet?</p> <p>Er det situasjoner der dere har savnet medvirkning fra ledelsen?</p> <p>Hva synes dere om bruken av fellestida?</p>	<p>- Ansvar</p> <p>- Læring</p> <p>- Støtte</p> <p>- Tidsbruk</p> <p>- Ledelsen - Krav vs. støtte</p> <p>- Teamtid vs. fellestid</p>
<p>Ekstern vurdering og krav utenfra</p>	<p>Hvordan opplevde dere den eksterne vurderingen?</p> <p>Hvordan håndterte ledelsen den eksterne vurderingen?</p> <p>Hvordan bør arbeidet i skolen vurderes/ kontrolleres? Hvem bør vurdere/ kontrollere?</p> <p>Hvordan synes dere at Veiskillet skole forholder seg til kravene som stilles til skolens virksomhet utenfra?</p> <p>Hvilket inntrykk har dere av hvordan ledelsen håndterer kravene som stilles til skolen?</p> <p>Hvor viktig er det at skolen har et godt renommé?</p>	<p>- Ekstern vurdering - Ledelsen</p> <p>- Krav utenfra - Foreldrene - Kommunen</p> <p>- Ledelsen</p> <p>- Ledelsens ansvar? - Foreldre</p>

Skoleutvikling	<p>Hva er dere mest fornøyde med ved skolen deres?</p> <p>Er det noe dere synes at skolen deres burde arbeide for å bli bedre på?</p> <p>Hvilket forhold har dere til skolens felles satsningsområder? Hvordan arbeider dere i teamet for å oppfylle skolens felles mål? Hvordan kommer skolens felles mål til uttrykk i arbeidet i teamet? Hvilket forhold har dere til visjonen?</p> <p>Hvordan arbeidet dere med fokusområdene i teamet? Hvor mye tid satte dere av? Hvorfor var det så lite engasjement omkring fokusområdene? Hadde ledelsen kunnet gjort noe annerledes?</p> <p>I hvilken grad tenker dere i retning <i>endring</i> i det daglige? Evt. <u>hva</u> arbeider dere for å endre på? For <u>mye</u> endring?</p> <p>Hva mener dere om ledelsens arbeid med det å utvikle skolen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Felles mål - Teamet - Visjonen - Fokusområdene - Endring - Ledelse - Organisering
Læreplaner/ Kunnskapsløftet	<p>Forholdet til de nye læreplanene/ Kunnskapsløftet?</p> <p>Hvordan har dere arbeidet med Kunnskapsløftet ved skolen? Ledelsens arbeid? Arbeidet på trinnet?</p>	
Forventninger til ledelsen	<p>I hvor stor grad diskuterer dere ledelsens arbeid i teamet? Hva diskuteres, eventuelt?</p> <p>Hva synes dere om ledelsens tilstedeværelse i det daglige?</p> <p>Er det områder der ledelsen kunne ha stilt større krav?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diskurs - Tilstedeværelse - Krav

Intervjuguide for andre gruppeintervju ved Veiskillet skole

Arbeidet i teamet	<p>Først har jeg lyst til å høre litt om arbeidet på teamet.</p> <p>Hva bruker dere teamtid og pedagogisk teamtid til?</p> <p>Hvilke fordeler er det med det å arbeide i team?</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Læring og støtte▪ Tid til refleksjon▪ Ledelsens bidrag▪ Frihet▪ Krav vs. støtte▪ Ledelsens tilstedeværelse▪ Organisering▪ Teamtid vs. fellestid
Fellestid	<p>Hvilke tanker har dere om bruken av fellestid?</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Ledelsens håndtering
Skoleutvikling	<p>Er det noe dere synes at Veiskillet skole burde arbeide for å bli bedre på?</p> <p>Hvilke forutsetninger må være innfridd for å få til vellykket skoleutvikling?</p> <p>Hva er dere mest fornøyd med ved Veiskillet skole?</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Kunnskapsløftet▪ Fokusområdene▪ Ledelsens ansvar for felles mål.▪ Felles mål i team vs. plenum▪ Forandring vs. stabilitet
Eksterne krav	<p>Hvordan synes dere at Veiskillet skole forholder seg til kravene som stilles til skolens virksomhet utenfra?</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Ekstern vurdering▪ Kvalitet og resultatkrav▪ Ledelsens håndtering

Intervjuguide for gruppeintervjuene ved Babelhaugen skole

<p>Arbeidet i teamet</p>	<p>Først har jeg lyst til å høre litt om arbeidet på teamet.</p> <p>Hvor mye tid bruker dere på teamarbeid, og hva gjør dere da?</p> <p>Hvilke fordeler er det med det å arbeide i team?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Læring og støtte ▪ Tid til refleksjon ▪ Ledelsens bidrag ▪ Frihet ▪ Krav vs. støtte ▪ Ledelsens tilstedeværelse ▪ Organisering ▪ Teamtid vs. fellestid ▪ <u>Team vs. fag</u>
<p>Fellestid</p>	<p>Hvilke tanker har dere om bruken av fellestid?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ledelsens håndtering
<p>Kunnskapsløftet</p>	<p>Hva synes dere om det å dra hit for å arbeide med Kunnskapsløftet?</p> <p>Er dere fornøyde med prosessen så langt?</p> <p>Er dette en bra måte å arbeide med skoleutvikling på?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disponering av tid ▪ Hva er det som skaper engasjementet? ▪ Hvor stor betydning har ledelsen for engasjementet? ▪ Hva synes dere om at rektor og inspektører er med i diskusjonsgruppene?
<p>Ledelse</p>	<p>Hva slags bakgrunn bør en ha for å ansettes som rektor?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rektor og inspektører i undervisning/ med i diskusjonsgruppene ▪ Personlige egenskaper
<p>Skoleutvikling</p>	<p>Er det noe dere synes at Babelhaugen skole burde arbeide for å bli bedre på?</p> <p>Hvilke forutsetninger må være innfridd for å få til vellykket skoleutvikling?</p> <p>Hva er det som styrer hva en skole skal endre seg på?</p> <p>Hva er dere mest fornøyd med ved Babelhaugen skole?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Balansegangen mellom forandring og stabilitet; for mye eller for lite endringer? ▪ Viktigheten av fornyelse ▪ Hindringer ▪ Kjennetegn ved vellykket skoleutvikling: Eksempler ▪ Betingelser for å ta til seg nytt ▪ Nok tid til refleksjon og utvikling

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Blir alle fag godt nok ivaretatt? ▪ Hvorfor har fagseksjonene stått så svakt til nå?
Eksterne krav	Hvordan synes dere at Babelhaugen skole forholder seg til kravene som stilles til skolens virksomhet utenfra?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kvalitet og resultatkrav ▪ Ledelsens håndtering

Intervjuguide, rektor ved Glitretoppen skole (Torill).

Innledning/ yrkesbakgrunn	Hvor lenge vært rektor? Øvrig yrkesbakgrunn? Hvorfor ønsket du å bli rektor?	
	Si litt om hvordan det var å komme som rektor til Glitretoppen skole? Hvilke endringer har du gjort?	
Ledelsesidealer	Hvordan tror du at lærerne oppfatter deg som rektor? Hvordan ønsker du at forholdet mellom deg og lærerne skal være? Hvorfor har du selv undervisning?	▪ Hvordan ser lærerne på det?
Samarbeid	Hva synes du om hvordan teamene bruker samarbeidstida?	
	Hva synes du om bruken av fellestida? Hvor fornøyde tror du lærerne er med fellestida? Har det skjedd endringer i hva lærerne skal informeres om, og den mengden av beslutninger som de skal involveres i?	
Skoleutvikling	Hva er det som gjør at Glitretoppen skole er så god på det å utvikle seg? Hvordan blir det tatt initiativ til skoleutvikling? Hvor hentes ideene fra?	▪ Beskrivelse; eksempler ▪ Du eller lærerne?

	Hva er de største utfordringene mht. det å få til skoleutvikling?	
	Gjør du noe for å skape motivasjon for skoleutvikling?	
	Hvor viktig er målpyramiden for arbeidet ved skolen?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hva menes med <i>effektivitet</i>? ▪ Hva menes med <i>helhet/sammenheng i undervisningen</i>? ▪ Hvorfor er det viktig å ha <i>felles</i> faglige og sosiale mål? ▪ Hvorfor er offentlig oppmerksomhet med? ▪ Det langsiktige målet
Uenighet/ konflikter	<p>Hva gjør du hvis du er uenig i det noen ønsker å satse på?</p> <p>Hva gjør du dersom lærere er imot noe dere skal satse på?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hva gjør at du evt. er imot noe?
Eksterne krav	<p>Er det noen trender som du synes er negative i skolen generelt i dag?</p> <p>Hvordan synes du at lærerne bør forholde seg til krav utenfra, hvis det er ting de er kritiske til?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hvordan forholde seg til det?
Styringsdilemmaer	Opplever du å forholde deg til noen dilemmaer i hverdagen som rektor?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Forståelse fra lærerne? - <i>Krav versus støtte</i> - <i>Hierarkisk styring versus selvstyring</i> - <i>Reflektert praksis versus tilgjengelighet og akutt</i>

		<i>problemløsning</i> - <i>Forandring versus</i> <i>stabilitet</i>
	Synes du at du møter noen store utfordringer mht det å fatte beslutninger? Er det noen typer beslutninger som det er spesielt vanskelig å ta?	

Intervjuguide, rektor Veiskillet skole (Gerd).

Innledning/ yrkesbakgrunn	Hvor lenge vært rektor? Øvrig yrkesbakgrunn? Hvorfor ønsket du å bli rektor? Hvordan er virkeligheten i forhold til det du så for deg da du begynte? Er det noe du savner mer tid til?	
Ledelsesidealer	Hvordan tror du at lærerne oppfatter deg som rektor? Hvilke spesielle utfordringer ligger i det å være leder for lærere? På hvilke måter arbeider du med forholdet mellom deg og lærerne? Det å ikke være <i>venn</i> med lærerne. Bør være rekruttert utenfra, for ikke å dra med seg relasjoner inn i jobben. Hvorfor? Hvordan ønsker du at ditt forhold til lærerne skal være? Hvordan ønsker du at de skal se på deg som leder? Vurdert å ha undervisning? Hvorfor har du ikke undervisning?	<ul style="list-style-type: none">▪ Oppfølging/ innsyn/ støtte ▪ Det uformelle planet
Samarbeid	Hva synes du om hvordan teamene bruker samarbeidstida?	
	Hva synes du om bruken av fellestida? Hvor fornøyd tror du lærerne er med fellestida?	<ul style="list-style-type: none">▪ Informasjon▪ Medbestemmelse▪ Mangelen på engasjement▪ Beslutningsprosesser

	<p>Synes du at du har tilstrekkelig innblikk/ innsyn i det som skjer ute i klasserommene? Gjør du noe for å ha oversikt? Hvorfor viktig, evt.?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ute og ser? ▪ Tida
<p>Beslutninger</p>	<p>Synes du at du møter noen store utfordringer mht det å fatte beslutninger? Er det noen typer beslutninger som det er spesielt vanskelig å ta?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konkrete eksempler/ erfaringer ▪ Lærernes oppfatninger ▪ Endringer/ ”grep” som er gjort ▪ Tidsaspektet
	<p>Har det skjedd endringer i hva lærerne skal informeres om, og den mengden av beslutninger som de skal involveres i?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nok tid?
<p>Styrings-dilemmaer</p>	<p>Opplever du å forholde deg til noen dilemmaer i hverdagen som rektor? Hvor stor forståelse mener du lærerne har for dilemmaene en rektor kan oppleve?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dilemmaer i forholdet til lærerne? <p>J. Møller:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Krav versus støtte</i> - <i>Hierarkisk styring versus selvstyring</i> - <i>Reflektert praksis versus tilgjengelighet og akutt problemløsning</i> - <i>Forandring versus stabilitet</i>
<p>Krav utenfra</p>	<p>Hvilket forhold har du til kravene utenfra? Hva synes du om endringene som har skjedd mht eksterne krav siden du startet som rektor? Hvordan synes du at lærerne bør forholde seg til krav utenfra? I hvilken grad synes du man bør utøve motmakt til kravet om endringer? Evt.: Hvordan utøver du motmakt?</p>	

	Skal en kreve av lærerne at de utøver motmakt? Evt. hvordan skal de gjøre det?	
Kunnskapsløftet	Hvordan har du arbeidet med Kunnskapsløftet? Hva og hvorfor.	Ledelse vs. lærere
Organisering og skoleutvikling	Hva er de største utfordringene mht det å få til skoleutvikling?	
	Arbeider du for at Veiskillet skole skal bli en lærende organisasjon? Evt. hvordan?	Hvilket forhold til begrepet?
	Fokusområdene - intensjoner Hva synes du om hvordan det ble mottatt av lærerne? Hvorfor?	Viktig med felles satsninger? Hvorfor felles skoleutvikling?
	Forholdet mellom administrativ- og pedagogisk ledelse: Hva tror du at lærerne forventer?	
	Er det noe du synes lærerne burde bruke mer tid på?	
	<i>Uttalte at du ville skape bevissthet omkring ekstern vurdering.</i> Mener du at lærerne ikke er bevisste nok hva angår eksterne krav? Bør de bli mer kritiske?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ekstern vurdering ▪ Brukerundersøkelser
	Hva mener du er det viktigste for Veiskillet skole å arbeide med framover?	

Intervjuguide, rektor ved Babelhaugen skole (Kjell).

Innledning/ yrkesbakgrunn	Hvor lenge vært rektor? Øvrig yrkesbakgrunn? Hvorfor ønsket du å bli rektor? Hvordan er virkeligheten i forhold til det du så for deg da du begynte?	
Ledelsesidealer	Hvordan tror du at lærerne oppfatter deg som rektor? Hva kreves av en som skal være leder for lærere? (Kontra andre yrkesgrupper). Hvilke spesielle utfordringer er det i det å lede lærere? Forholdet mellom administrativ- og pedagogisk ledelse: Hvilke føringer/rammer setter lærerne? Hvordan ønsker du at forholdet mellom deg og lærerne skal være, på det uformelle planet? Hvorfor har du selv undervisning? Viktig at teamlederne har undervisning? Noe inntrykk av hvordan lærerne ser på det at du har undervisning?	
Styringsdilemmaer	Opplever du å forholde deg til noen dilemmaer i hverdagen som rektor? Tror du lærerne har forståelse for dilemmaene en rektor kan oppleve?	<ul style="list-style-type: none">▪ Dilemmaer i forholdet til lærerne?
Organisering og skoleutvikling	Du har sagt noe om at det har vært problemer mht. organisering tidligere. Hva har disse gått ut på? Hvilke tanker har du om hva det var	<ul style="list-style-type: none">▪ Misnøye i kollegiet?

	<p>som gjorde at det var så stort engasjement under planleggingsseminaret?</p> <p>Tror du det har noen sammenheng med hvordan du ledet prosessen?</p>	
<p>Beslutninger</p>	<p>Synes du at du møter noen store utfordringer mht det å fatte beslutninger?</p> <p>Er det noen typer beslutninger som det er vanskelig å ta?</p> <p>Hva tror du lærerne mener om din måte å ta beslutninger på?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konkrete eksempler/ erfaringer. <p>VIKTIG: Spør om hvilke endringer som har skjedd mht hva lærerne skal informeres om, og hvilke/ hvor stor mengde av beslutninger lærerne skal ta del i. Dette har å gjøre med tid: er det tid nok til å involvere lærerne i alle beslutninger og tid nok til all informasjon til lærerne?</p>
	<p>Hvor fornøyd er du/ Er du fornøyd med hvordan teamene utnytter samarbeidstida?</p>	

ANALYSETABELL

	Glitretoppen skole	Babelhaugen skole	Veiskillet skole
Kommunikasjon			
Fellestid	I motsetning til de andre to skolene, er både lærerne og rektor ved skole 1 fornøyd med bruken av fellestiden.	Lærerne misfornøyd med fellestiden. Lærerne ser ut til å gi svært motstridende signaler om hva de forventer av fellestiden, og hva de mener er negativt. Få er aktive. Kan stillheten i fellestiden være et utslag av at enkelte lærere har nådd frem med sin maktstrategi? En hypotese er at den ansente stemningen ikke kommer av ledelsen, men av at enkelte lærere gjennom sin kritikk har gjort det vanskelig for andre å vise at de godtar ledelsen.	Lærerne ønsker mer faglige samtaler i plenum og grupper på tvers av team; grundige diskusjoner; erfaringsutveksling; sosialt fellesskap. Rektor bedyrer at det er "hennes tid". Ser ut til å mene at lærerne selv skal ta ansvar for felles grunnlagsdiskusjoner. Bruker teamarbeid som "belønning" → kan bidra til å fremme akutt problemløsning til fortregning av langsiktige hensyn.
Informasjon	Organiseringen gjør at informasjonsflyten skjer lett. Både rektor og lærere peker på at fellestiden ikke bør brukes til for mye informasjon. Sammenheng med sorteringsretten: Rektor har legitimitet til å utelate informasjon.	Informasjonsdilemmaer: Lærere som klager på for mye informasjon, samtidig som at de klager på at de ikke er informert nok. Det er mange tegn på at lærerne ved skole 2 krever at det ikke må være for mye informasjon, slik at de ikke makter å henge med. De krever å få muligheten til å henge med. Sammenheng med at de ikke tar inn over seg samfunnsendringene; kompleksiteten som omgir skolen? Er en grunn til at det blir "dørgende kjedelig", at ledelsen "sondrer terrenget"? Vi kan tenke oss at ledelsen er engstelig for å ikke gi nok informasjon, for å gi feil informasjon, eller for å gi informasjon på feil måte. "Hvis ingen protesterer, kan vi gjøre et vedtak." → Da kan det tenkes at de er svært påpasselige med å gi nok informasjon, og prøver å sørge for at lærerne får tilstrekkelig med tid til å kunne protestere. Informasjonen bør ikke skje på <i>samme måte</i> over for lang tid. Kan dette komme av at lærerne krever	Enkelte lærere fremhever at de synes de får den informasjonen de trenger på fellestid, mens andre synes det ikke er greit å få "bare informasjon" på fellestid, og stiller spørsmålsteget ved nytteverdien i det at rektor doserer ut informasjon. Lærerne bærer preg av å ikke ha oversikt over hva andre lærere på skolen mener, og jeg ser enkelte tilfeller av feilslutninger mht hvilke meninger som er dominerende.

		at rektor skal demonstrere at han ivaretar den herredømmefrie dialogen? Når ting går inn i rutiner, kan vi tenkes oss at det ikke blir tydelig at han demonstrerer at han ivaretar demokratiske prosesser og herredømmefri dialog.	
Tydelighet	Tydelighet knyttet til translasjon: Rektor må være tydelig i hvilke krav som stilles til skolen utenfra.	<p>Ofte uklart hva som fra lærernes side menes med <i>tydelighet</i>.</p> <p>Utydelighet omkring motivene fra ledelsens side kan medføre mistenksomhet – og dermed mistillit til ledelsen – hos lærerne.</p> <p>Ser ut til å være en klar sammenheng mellom tydelighet hos ledelsen og læreres opplevelse av demokrati.</p> <p>Paradoks: kravet til ledere om å være tydelige har blitt satt i sammenheng med mer maktorientert ledelse – og dermed mindre demokrati. Her ser vi at tydelighet kan bety det motsatte.</p>	En rekke uklarheter blant lærerne på skole 3 om hva rektor mener og hvilke intensjoner rektor har med det hun gjør. Utydelighet i kombinasjon med opposisjon. Det rektor foretar seg for å trigge lærernes opposisjon, skaper mistillit til rektor. Hun reddes delvis av at lærerne er såpass preget av overbærenhet, og at de har en såpass sterk vilje til å bevare tilliten. Lærere som kjenner til og forstår rektors opposisjon, ser ut til å være mer lojale til rektor enn de andre. Dette kan tyde på at rektor har mye å vinne på å være tydelig i sin opposisjon til hele kollegiet.
Uformelle møteplasser	Noen bemerker at de har mindre anledning til å prate med lærerne fra det andre teamet under matpausen, enn de hadde før.	Ulike oppfatninger blant lærerne om uformelle møteplassers betydning. Den nye lærementaliteten ser ut til å betrakte uformelle møteplasser som en vesentlig arena for kommunikasjon. Andre holder på "gamle kamper", og forsvarer retten til å ha fri fra arbeidet; eller er de i opposisjon til det å "være lærer med hele seg"? Kjemper imot nye trender.	Rommene for uformell kommunikasjon brytes ned. Lærerne savner mer mulighet til å kommunisere med andre enn eget team.
Makt	Individualismen – den individuelle autonomien – forsvares gjennom samarbeidet på skole 1. Det er grunn til å tro at den enkeltes innflytelse blir sterkere gjennom det sterke kollektivet – at makten blir større ved at den deles.		Styrking av team på bekostning av hele kollegiet kan være en maktstrategi.
Ansvar	Sterke krav til den enkeltes ansvarsfølelse.	<p>Uklar forståelse av hvem som bør ha ansvar for hva. Sammenheng med forventningsforvirringen.</p> <p>Det ser rett ut til å være stor forvirring på skole 2, både <i>om</i> og <i>i hvilken grad</i> lærerne skal stille krav til ledelsen.</p>	Rektor jobber for klar ansvarsfordeling, blant annet gjennom delegering til teamene.
Autoritet	Rektor har stor faglig autoritet.	Rektor har egentlig stor faglig og personlig autoritet. Det er andre	Pedagogisk bakgrunn gir autoritet, men det ser ut til at rektor i tillegg

		grunner til mistilliten.	må være kontinuerlig i praksisfeltet for at autoriteten skal bestå. Må gå rundt og bli kjent med undervisningssituasjonene og de enkelte elevene. Elevene er ikke generelle, men spesifikke, og lærerne krever at rektor bør kjenne de enkelte.
Delegering	Åpen delegering til mellomrommene. Skjult delegering til enkelte lærere?	Rektor tenker delegering til enkeltpersoner, ikke til mellomrommene. HR-inspirasjon. Dette perspektivet ivaretar ikke kommunikativ rasjonalitet.	Lærerne har delegert regnskap og vikaradministrasjon til teamene. Dette blir sett på både som positivt og negativt.
Demokrati	Flertallets tyranni? En grunn til at Inger ikke protesterer, kan være at hun ikke finner legitimitet hos seg <u>selv</u> til å protestere fordi hun oppfatter prosessene som demokratiske.	<p>Ledelsen ved skole 2 er kritisert for måten beslutningsprosessene skjer på. Det er ifølge enkelte lærere uklart om når det skal skje beslutninger, og om beslutninger er tatt.</p> <p>Kravet om demokrati og informasjon kan brukes som maktstrategi for å "kneble" ledelsen fra lærernes side.</p> <p>Paradoks: Ledelsen har en meget demokratisk innstilling, men mangel på demokrati blir brukt imot dem.</p> <p>Det at rektor ønsker å gi mye informasjon kan medføre at det ikke er mulighet for å ha en herredømmefri dialog rundt all denne informasjonen. Dette kan igjen medføre at lærerne får en følelse av at beslutninger blir tatt "over hodene" på dem, og at det er uklart hvorvidt vedtak er fattet eller ikke.</p> <p>Det trenger ikke å være medbestemmelsen i seg selv, ut ifra interessehensyn, som er det viktige med at rektor skal være demokratisk, men at rektor er på lærernes side i forsvaret av de demokratiske verdiene <i>i seg selv</i>.</p>	Fundamentalt viktig for lærerne. Hvis rektor ikke tydelig signaliserer at han/hun er demokratisk innstilt, betviler lærerne den demokratiske prosessen, som på skole 2. Så lenge lærerne blir hørt, og alle får komme til orde, har de lett for å godta en beslutning. Utfordringen for en skoleleder er å gi tid og rom for en herredømmefri dialog, og at man viser at beslutningen er fattet på et demokratisk grunnlag. Forventninger om at alle skal bli like mye hørt.
Frihet	Lærerne ser ut til å oppfatte seg som svært frie, til tross for tilsynelatende lite individuelt handlingsrom. Trygghet på teamene, utviklingsnormen og positiviteten gir stort rom for egen utvikling og til utvikling av egne ideer.	<p>Enkelte lærere etterlyser mer rammer rundt friheten. Mangelen på rammer kan ha å gjøre med ledelsens overdrevne demokratiske innstilling og engstelse for å blande seg for mye inn.</p> <p>Rektor skole 2 er veldig opptatt av lærernes frihet. Dette kan gå ut</p>	Lite frihet individuelt, mye frihet på teamnivå.

		over samarbeidskulturen, uten at han er klar over det. Dette er et tegn på hvordan en Human Resource- påvirkning av feltet, med utgangspunkt i lærerne som generelle <i>mennesker</i> , kan slå ut. Man mener å vise omtanke, og å mobilisere lærernes ressurser ved å gi dem frihet, men tar ikke hensyn til at autonomien må være kollektiv for at den skal være en del av en profesjonalitet.	
Handlingsrom	Antagelig lite profesjonelt handlingsrom til den enkelte lærer. Tett samarbeid.	Både en gruppe av lærerne og ledelsen er opptatt av å forsvare individuelt handlingsrom; en del av de "gamle" kamper de kjemper.	Mindre individuelt handlingsrom på bekostning av sterkere team.
Herredømmefri dialog	Herredømmefri dialog et ideal på skole 1.	Lærerne ønsker ikke å diskutere for å få gjennomslag for sine egne meninger, men for å ha mulighet til å kunne korrigere egne meninger. Ser ut til å være en "forvirring" eller en <i>manglende balanse</i> mellom forsvaret av den herredømmefrie dialogen og aksepten for styringsretten.	Bruddet med den skjulte kontrakten kan ha med forsvaret av en herredømmefri dialog å gjøre. Er det da slik at forsvaret av en herredømmefri dialog er noe som har vokst frem de senere årene? Eller at det har blitt viktigere? Selv om de forsvarer en herredømmefri dialog, er ikke lærerne klar over at det er det de gjør. Ofte når jeg antar at de forsvarer en herredømmefri dialog, bruker de andre begrunnelser. Ofte er begrunnelsen at det ligger motivasjon i deltagelse: altså nærmest en egeninteresse-begrunnelse. HR-begrunnelse. Opposisjonen mot eksterne vurdering har sammenheng med lærernes forsvar av den herredømmefrie dialogen. Under den eksterne vurderingen fikk de ikke uttale seg og diskutere seg frem til hvordan ting var og burde være, og det var det som ble oppfattet som feil.
Indre legitimitet	Også ved skole 1 er rektors kjennskap til det spesifikke i praksisfeltet en kilde til indre legitimitet. Rektor på skole 2 bruker legitimitet som begrunnelse for å ha undervisning. Dette gjør ikke rektor på skole 1. Ivaretagelse av trygghet er en kilde til indre legitimitet ved skole 1.	På skole 2 har både rektor og de tre inspektørene undervisning, og svært mange av lærerne peker på viktigheten av dette – selv om de ikke kan gi utdypende svar på <u>hvorfor</u> det er viktig. Rektor begrunner selv egen undervisning med det å skape legitimitet. Det ser ut som om skole 2 er preget av en voldsom forventningsforvirring omkring	Rektor bør være til stede, og bør ta støytet utad.

	<p>Det kan virke paradoksalt at rektor er såpass sterkt inkludert som en del av lærergruppa på skole 1, samtidig som at rektor også er mer på utsiden av lærergruppa i den forstand at det er akseptert at hun utøver ren makt og har definisjonsmakt og styringsrett. Men i stedet for å se dette som et paradoks, kan vi finne ut noe om kilden til rektors legitimitet og lærernes forventninger til rektor her.</p> <p>Det at lærerne støtter seg på det at rektor er nødt til å forholde seg til krav utenfra – at rektor også er henvist til å adlyde ordre – kan være en kilde til indre legitimitet, dersom de ikke betrakter det som et alternativ å opponere. Det kan også ses på som en måte å umyndiggjøre rektor på, ved at rektor også er underlagt en myndighet. Det å være underlagt samme myndighet kan bidra til å skape et bilde av et fellesskap mellom rektor og lærere.</p>	<p>ledelse. Det er svært uklare forventninger til ledelsen. Dette gjør ting vanskelig både for ledelse og for lærerne. Rektor er forvirret mht hvordan lærerne ønsker å ledes og bør ledes, og lærerne sender ut svært motstridende signaler om hva slags ledelse de trenger.</p> <p>Det er store uklarheter og forvirring på kole 2 angående hva de skal forklare problemene med. Det er en sterk usikkerhet knyttet til hvorvidt de skal bruke for eksempel tid som ei forklaring. Dette bunner kanskje rett og slett i det at lærerne ikke har klare forventninger til ledelsen. Da blir resultatet at de ikke vet om de skal skyld på rektor eller ikke – ikke vet om de skal bruke ytre forklaringer eller ikke. Denne uklarheten kan henge sammen med krysspress fra ulike rasjonaliteter og styringslogikker knyttet til ledelse i skolen.</p>	
Medbestemmelse	<p>Spørsmålet er om den tiden lærerne bruker er reelt frivillig, eller om det er en tvungen tidsbruk – selv om rektor sier til dem at de ikke skal bruke for mye tid, kan det være innebygd i kulturen og/eller strukturene at de er nødt til å gjøre det for å klare å gjøre arbeidet godt nok, eller å bli godtatt av kollegene.</p>	<p>Ved alle de tre kassuskolene er det en sterk norm om medbestemmelse, men jeg finner ikke noen grundige begrunnelser for denne medbestemmelsen blant lærerne. Demokratiske prosesser og medbestemmelse ser nærmest ut til å begrunne seg selv.</p>	<p>Uklart hvor grensene mellom styringsrett og medbestemmelse går? Medbestemmelse begrunnes i kjennskap til elevene.</p>
Opposisjon	<p>Liten grad av opposisjon på skole 1, både internt og eksternt. Positivitetsnormen gir ikke rom for opposisjon. Idealt om at de skal imøtekomme krav utenfra bidrar i samme retning.</p>	<p>Lærernes opposisjon til samfunnsendringer ser ut til å kanaliseres mot ledelsen, noe som kan være et utslag av at lærerne ønsker at rektor skal være ”en av oss”; rektor skal signalisere opposisjon.</p>	<p>Rektor i opposisjon til krefter utenfra. Ser at mange av de eldre lærerne setter pris på denne opposisjonen, men kanskje ikke de yngre. Bevarer legitimiteten blant de eldre lærerne pga sitt politiske standpunkt? Lærerne kan ha et ønske å ha mulighet til å omdanne krav til egen virkelighet på egen hånd eller i samarbeid med andre lærere. Når rektor stenger for impulsene, og er i opposisjon, betrakter hun ytre krav som kun regler, ikke ressurser. Dermed bidrar hun til at kraven blir bare regler, ikke ressurser. Paradoks at lærerne og skolelederne dermed får mindre</p>

			makt, på bekostning av styringsnivået.
Ren makt	<p>På skole 1 er det langt mer akseptert at rektor bruker ren makt, enn ved de andre to skolene i utvalget. Legitimt å "legge ut stikkere", så lenge lærerne får anledning til å forstå nytten av ting i sin egen kontekst. Forutsetter at rektor har evne og legitimitet til å sortere.</p> <p>Lærerne internaliserer i stor grad rektors ønsker om skolen. De tenker ikke at det er rektors ideer og ønsker, men "våre" ideer og ønsker.</p> <p>Enkelte lærere ser ut til å ha mye makt, men det ser ikke ut til å være bevisst verken fra deres side eller fra de andre lærernes side. Uklart hvorvidt enkelte lærere føler seg "overkjørt", og hvorvidt det er tvang inne i bildet for eksempel mht tidsbruk og samarbeid. De uklare signalene Inger sender ut når det gjelder normene rundt samarbeid og utvikling på skolen, kan ha å gjøre med at lærerne er forvirret mht forventninger til skoleledelse.</p>	<p>Rektor mener selv at det ikke er "aksept for ledelse i skolen". Et interessant punkt her, er at han setter likhetstegn mellom ledelse og makt – at det ikke er aksept for ledelse i skolen fordi det ikke går an å lede med makt. Sammenheng med at han ikke tenker delegering til mellomrommene, men til den enkelte?</p>	<p>En rektors legitimitet til å bruke ren makt, forutsetter mistillit mellom lærerne.</p> <p>Selv om mange ytrer sterk misnøye når det gjelder rektors arbeid med sammensetning av team, klarer hun å bruke argumentet om at teamene er satt sammen på grunnlag av kompetanse.</p>
Sorteringsrett	<p>På skole 1 ser det ut til å være en langt større aksept for sorteringsretten enn ved de andre to skolene i utvalget, og rektor bruker sorteringsretten sin godt.</p> <p>Rektor "forfører" ikke lærerne (jf. Lars Qvortrup) til å tro at det er lærernes egne ideer, men gir lærerne mulighet til å gjøre en translasjon.</p>	<p>Når lærerne ikke tar inn over seg kompleksiteten som omgir skolen, kan de heller ikke akseptere rektors sorteringsrett. Enkelte lærere er inne på at rektor kan komme med noen ideer på forhånd, men dilemmaet er et de da må akseptere at de ikke har innflytelse over sorteringen i første runde.</p> <p>Rektor har ikke forståelse for sin egen sorteringsrett. Er for opptatt av å være på lik linje med lærerne. Tar ikke den nye rektorrollen inn over seg.</p>	<p>Det å hente inn folk utenfra, gir grunnlag for sorteringsrett. Hvis disse er inspirerende, kan de bidra til å vekke den indre motivasjonen hos lærerne. Hvis rektor ønsker å satse på noe, er det altså veldig lurt å hente inn noen utenfra som kan skape sterkt engasjement.</p>
Styringsrett	<p>Relativt stor aksept for rektors styringsrett på skole 1. Sannsynligvis bruker ikke rektor styringsretten direkte så veldig ofte. Kanskje er det slik at hun "kjøper" seg rett til å bruke styringsretten gjennom det å i så stor grad lede skoleutviklingen</p>	<p>Paradokset rundt styringsretten. Misnøye rundt beslutningsprosessene. Uklare forventninger til rektor, omkring styringsretten.</p> <p>Kanskje bunner konfliktene på skole 2 i manglende aksept for</p>	<p>Samme paradoks som på skole 2: Rektors styringsrett fritar rektor for ansvar? Det å vise til styringsretten legger lokk på diskusjonen. Styringsretten begrunnes ikke – knyttes ikke til noe annet. Rektor har styringsrett, "sånn er det bare". Uklarheter om grensene for rektors</p>

	gjennom lærerne og la lærerne diskutere seg frem til løsningene.	<p>rektors eller ledergruppas styringsrett.</p> <p>Noe av det vi kan lese ut av paradokset om styringsretten, er at det er svært <i>uklare forventninger</i> til rektor når det gjelder når han skal kunne bruke styringsretten, og hva styringsretten faktisk er.</p> <p>Et annet paradoks knyttet til rektors styringsrett, er forbundet med det at rektorer også er "fanget av systemet": Ledere som "på papiret" har stor beslutningsmyndighet/ styringsrett – eller som har ansvaret for å fatte beslutninger – har kanskje i realiteten <u>mindre</u> makt enn ledere som er "en del av" kollegiet, og der beslutninger fattes på grunnlag av en prosess. Det å distansere seg fra demokratiske beslutningsprosesser kan derfor gi rektor mindre makt.</p>	<p>styringsrett. Ser ut til å være svært uklart hvor grensene mellom rektors styringsrett og lærernes medbestemmelse går.</p> <p>Lærerne er ikke bare opptatt av å få være med på prosessen, men at de ser at rektor gir <i>uttrykk for</i> å la dem være med på prosessen. Det <i>i seg selv</i> er viktig. Rektor skal vise at han lar lærerne være med på prosessen. Poenget er ikke (bare) å la lærerne få inntrykk av at de er med på prosessen, men å gi uttrykk for at man prøver å gi lærerne inntrykk av at de er med på prosessen! Rektor må altså vise at hun skjønner lærernes vilje til å være med på prosessen.</p>
Trygghet	Trygghet på teamene viktig for at den enkelte skal oppleve frihet til egen utvikling og handlingsrom. Rektor legger stor vekt på trygghet i teamene.	Det ser ut til å være stor personlig trygghet mellom lærerne, og mellom lærere og ledelse på skole 2 når de er i små grupper.	Lærerne søker trygghet først og fremst i eget lærerteam.
Utrygghet	Få tegn på utrygghet.	Utrygghet i større grupper. Få tør å si meningene sine i fellesforum. Kan henge sammen med normen om positivitet: Ikke legitimt å være "negativ".	
NPM	Skole 1 er muligens mer i "NPM-ånd" enn de andre to skolene, men under visse forutsetninger som bryter med NPM. Tar ikke avstand på samme måte som de andre skolene, men har en annen form for motmakt innebygget. Avstand fra den instrumentelle rasjonaliteten.	Det ser ut til å være litt større eksplisitt bevissthet om NPM-elementer på skole 2 enn de andre skolene. Ungdomsskole.	
Brukerorientering	Stor grad av brukerorientering, men ut ifra en annen logikk enn i NPM: Bruker brukerne til å fange opp signaler utenfra, for å skape en skole i takt med samfunnsutviklingen, i den hensikt å kunne ivareta behovene til dagens elever.	<p>Lærerne opptatt av foreldrene. Tendenser i retning det vi ser på skole 1; foreldre som buffer mot det å "lene seg bakpå".</p> <p>Foreldre er noe av det viktigste lærerne uttrykker at de trenger støtte fra rektor på. Støtte i det juridiske.</p>	Lærerne er svært opptatt av elevenes foreldre, og ønsker et godt samarbeid med dem. Konflikter med foreldre er av de største utfordringene for lærerne. Her trekkes rektor frem mer enn under alle andre temaer. Teamene står samlet så langt det lar seg gjøre i disse sakene. I motsetning til andre områder, er forventningene til rektor sterke og klare mht håndtering av konflikter

			med foreldre.
Effektivitet	Lærerne på skole 1 legger ofte vekt på det å være effektive, og effektivitet er også en del av "målpyramiden" deres.	Enkelte lærere uttrykker at de synes at fellestiden er for lite effektiv bruk av tid.	Behov for effektivitet, men ikke ut ifra en instrumentell rasjonalitet. Heller en <i>diskursiv effektivitet</i> .
Konkurranse	Det kan se ut til at skole 1 "lukter" på en konkurransementalitet skoler imellom. Men dette kan være mer for å befeste egen felles identitet, enn for å ha en reell konkurranse med andre. Kanskje ligger det en anti-konkurransementalitet i samarbeidspraksisen på skole 1, gjennom det at det ikke er anledning til å være en lærer som tar avstand fra fellesskapet og kjører sitt eget løp.	Konkurranse kan ødelegge prinsippet om selvkorrigerende hos lærerne.	Svært få, om ingen, tegn til konkurranseideologi blant lærerne.
Ledelse som suksessfaktor	Ledelse ser ut til å være lengre fremme i bevisstheten hos lærerne på skole 1 enn på de andre skolene. Inkonsekvens knyttet til forståelsen av rektors betydning. Usikkerhet angående hvor mye vekt de skal legge på rektors betydning for skolen.	Lærerne krever å være aktive i fellestiden. Er det et innebygget maktelement her: at de ikke aksepterer at bare rektor er den aktive – og dermed en anti-holdning til ledelse <i>per se</i> ? Skyves demokrati bare frem som den legitime begrunnelse?	Skole 3 har gitt meg en hypotese om at lærere <i>drar nytte</i> av det de ønsker å dra nytte av, hos en leder. På skole 3 har den tidligere ledelsen fremdeles betydning, i form av det som ble tilført skolen, og som lærerne bærer videre. Det kan se ut som at lærerne selv avgjør hva som virker og ikke virker, hva angår skoleledelse. Det virker, det som lærerne synes <u>bør</u> virke. Dette er et aspekt som i seg selv gjelder under visse betingelser.
Målstyring	Rektor ikke i opposisjon til målstyring. En del av det å fange opp signaler utenfor skolen, slik at de kan skape en skole som gagnar elevene.		Rektor i opposisjon til "målstyringen opp imot det økonomiske".
Organisasjonsorientering	Liten.	Liten.	En uttalelse i gr.int. 2.
Profesjonell ledelse	Nei. Viktig at rektor er "inne i" praksisfeltet. Men individuelle lederegenskaper fremheves. Spor av karismatisk ledelse.	Nei. Viktig at rektor er "inne i" praksisfeltet. Men individuelle lederegenskaper fremheves. Spor av karismatisk ledelse.	Intervju 6: "En leder bør...". Intervju 9. Enkelte tegn på at lærerne er påvirket av generelle ledelsesdiskurser, men det ser ut til at dette kun ligger på det retoriske planet.
Reformorientering	Sterk reformorientering.	Noe reformorientering; læreplanen sterk legitimerende faktor for endringer.	Få tegn til reformorientering.
Resultater	Opptatt av resultater. Uklarhet om resultatenes funksjon. Kan	Lite fokus.	Lite fokus.

	være en del av det å fange opp signaler utenfra.		
Profilering	Viktig for rektor og lærere på skole 1. Kan være en del av det å bruke ytre krav som en kilde til egen utvikling.	På skole 2 ser det ut til å skapes en mistillit til ledelsen fordi de ønsker å fremme utviklingsarbeid. Enkelte av lærerne mistenker ledelsen for å ha "urent mel i posen" med tanke på utviklingsarbeid, og at de ønsker å drive det vi kan karakterisere som "windowdressing".	Lite fokus.
Profesjonalitet			
Autentisitet	Kulturen ved skole 1 forutsetter "ekte engasjement" og autentisitet. Kan de verdiene som ligger bak idealene om engasjerte diskusjoner kan like gjerne være den governance som ligger innebygd i kravet om autentisitet, som demokratiske idealer knyttet til en mikropolitisk bevissthet? Autentisitet et vesentlig stikkord for "den nye lærermentaliteten". Sammenheng med bruddet med den usynlige kontrakten og pastoral ledelse.	Krever at rektor har undervisning fordi det er "viktig for ham selv".	Lærerne krever autentisitet fra rektor. Kan være en grunn til at lærerne etterlyser inspirasjon og engasjement hos rektor og forelesere.
Autonomi	Sterk kollektiv autonomi på skole 1, men et viktig poeng er at individuell autonomi også ser ut til å styrkes gjennom samarbeidet.	Stor vekt på individuell autonomi blant en gruppe av lærere.	Arbeid på tvers av team ivaretar både den individuelle og den kollektive autonomien. → Styrking av team kan gi mindre rom for både individuell og kollektiv autonomi.
Byråkratisering	Noe negative til dokumentasjon og skriftliggjøring, fordi det tar oppmerksomheten bort fra arbeidet med elevene.	Lite synlig. Tar avstand?	En rekke negative bemerkninger.
Fag	Jobber mye tverrfaglig og temabasert.	Mange uttrykker bekymring for at det faglige smuldrer bort i alle prosjektene de skal delta på. På skole 2 er det faglig overlatt til spontant samarbeid, og rektor ser ut til å være ganske fraværende når det kommer til det faglige. Her er rektor sannsynligvis opptatt av å bevare lærernes autonomi. Jf. "gamle kamper". Styrking av fagseksjonene etter planleggingsseminaret.	Teamarbeid går ut over fagsamarbeid.

Motivasjon	På skole 1 er det innebygd et sterkt krav om indre motivasjon. Man må være engasjert for å jobbe på skole 1. I tillegg er dette engasjementet avhengig av et tett samarbeid med de andre lærerne.		Mange etterlyser at rektor bidrar til mer motivasjon, ved å inspirere. Det samme gjelder fagfolk utenfra. Henger sammen med kravet om autentisitet, og med translasjon og sorteringsretten. Det at man vil inspireres på kurs: Lærere er styrt av indre motivasjon, og trenger å inspireres til å komme i gang med noe ekstra. Må få ytre hjelp med den indre motivasjonen til å absorbere nye ting, siden den indre motivasjonen er fullbooket fra før. Trenger hjelp til å få startet den indre motivasjonen på nye ting.
Partikularisme	”Vi må se at det er nyttig for oss”; helt vesentlig i skoleutviklingen på skole 1. Også helt vesentlig for rektors legitimitet og sorteringsrett. Grensen for rektors makt går der lærerne selv må avgjøre hvordan noe passer inn i deres partikulære virkelighet.		Lærerne er opptatt av at rektor skal kjenne de enkelte. Lovpriser en tidligere rektor som kjente alle elevene. Lærerne er også opptatt av de andre lærernes særegenheter. Dette kan knyttes til tanken om lærende organisasjoner og det å få brukt alles kompetanse. En alternativ tolkning er verdsettelsen av den enkeltes verdi. Dette kan imidlertid være et uttrykk for en bevaring av individualisme og isolasjon, slik Little (1990) har analysert.
Pedagogisk ledelse	Pedagogisk ledelse gjennom translasjon og sortering av ytre impulser.	Rektor lite synlig pedagogisk leder. Opptatt av å delegere ansvar til engasjerte pådrivere og til inspektorene.	Lærerne etterlyser at rektor har oversikt over det de driver med i klasserommene, og erfaringsutveksling.
Universalisme	Universalisme bryter med prinsippene for skoleutvikling ved skole 1.		Rektor forsvarer makronivået som et slags ”revir”. På den ene siden snakker hun negativt om at lærerne ”drukner i hverdagstrivialiteter”, på den andre siden holder hun dem borte fra makronivået. Ser på det som sitt område.
Rasjonalitet		Forventningsforvirringen vi ser på skole 2 kan tyde på at det er et krav om balanse mellom ulike rasjonaliteter i skolen – at ulike styringslogikker kjemper om hegemoniet i skolen. Motstridende forventninger til skolen og til lærerne fra samfunnet.	
Instrumentell rasjonalitet	Omdanning av instrumentell rasjonalitet i møtet med livsverdenen i skolen. Vektleggingen av det spesifikke i enkeltelever og enkeltlærere	Ser tendenser til at mangel på tid kan føre til en instrumentalisering av lærernes samarbeid.	Akutte hensyn foretrekker mer langsiktige hensyn (f. eks. behov for ”brannslukking” på team i stedet for grunnleggende diskusjoner i fellesskap). Rektor

	gjør at de muligens er motstandsdyktige mot instrumentalisering.		ser ut til å fremme de akutte hensyn.
Kommunikativ rasjonalitet	<p>Tilsynelatende stor grad av ivaretagelse av en kommunikativ rasjonalitet i skole 1. Høy grad av bevissthet om viktigheten av kommunikasjon, diskusjon og felles virkelighetsforståelse.</p> <p>Utstrakt bruk av kommunikativ rasjonalitet i skoleutviklingsprosesser.</p> <p>I den grad kollegiet ved skole 1 er i opposisjon til eksterne krav, er det der noe kan føre til at de får mindre anledning til å kommunisere med hverandre.</p> <p>Rektor er svært opptatt av at lærerne skal ha anledning til å ha kontinuerlige dialoger gående.</p> <p>Paradoks: Uenigheter verdsettes, men innenfor visse grenser. Ikke legitimt å stille spørsmålstegn ved grensene for den kommunikative rasjonaliteten.</p> <p>De som snakker mest, er også dem som i størst grad fronter utvikling gjennom diskusjoner. Et problemet med kommunikativ rasjonalitet kan være at ikke alle er i stand til å bidra i like stor grad. Deltagelse kan oppleves som <i>krav</i>.</p> <p>Lærerne og rektor legger ikke skjul på at det er en kvalitetssikring i samarbeidet deres. Dette kan være en del av ivaretagelsen av en kommunikativ rasjonalitet.</p>	<p>Selvkorrigering: Lærerne ser ikke ut til å ønske å diskutere for å få gjennomslag for sine egne meninger, men for å for å ha mulighet til å kunne korrigere egne meninger. Dette tar ikke rektor tilstrekkelig høyde for, men tenker individuelle hensyn (Human Relation).</p> <p>Sterke krav fra lærerne om at rektor er med på forsvaret av den kommunikative rasjonaliteten. Rektor skal være "en av oss". Ses bl.a. ved at lærerne ikke aksepterer at organisering av kommunikasjonskanalene går inn i rutine; de må stadig endres.</p> <p>Etterspørsel etter støtte fra ledelsen ser ut til å være en del av et forsvar av en kommunikativ rasjonalitet.</p> <p>Rektors krav om "motorer" i skoleutviklingsprosjekter tar ikke høyde for at lærerne primært ønsker at det skal kommuniseres rundt ideene deres, ikke at de skal gjennomføres i "ren form".</p>	<p>På den ene siden peker mange lærere på at de snakker mindre med hverandre i kollegiet enn hva de synes de burde gjøre. På den annen side sier de at de ikke har <u>behov</u> for å snakke så mye lengre. Det interessante er at det ser ut til at lærerne synes at <i>de burde hatt</i> behov for å prate med hverandre. Dette kan tolkes som at de forsvarer den kommunikative rasjonaliteten.</p> <p>Ønsket om fellesskap og om felles visjoner kan settes i sammenheng med et forsvar av en kommunikativ rasjonalitet.</p> <p>Rektor ser ikke ut til å betrakte det som sitt ansvar å legge opp til fellessamtaler.</p>
Omsorgsrasjonalitet	Opptatt av å gi hverandre positive tilbakemeldinger. Både lærere og rektor legger vekt på det å tilpasse arbeidssituasjonen til de enkeltes livssituasjon.	Omsorgsrasjonaliteten ser ut til å være langt fremme i bevisstheten blant lærerne ved skole 2. Påfallende, i og med at det er en ungdomsskole. Forsvar av det helhetlige i lærerprofesjonaliteten en form for opposisjon mot utviklingen i læreryrket?	Tegn på omsorgsrasjonalitet som ledelsesideal. Det kan settes likhetstegn med karismatisk ledelse, men det kan også være noe fundamentalt forskjellig.
Livsverden	Livsverdenaspektet svært tydelig til stede i teammøter; snakker mye om enkeltelever. Utnytter egen kontekst til å møte	Enkelte lærere skiller mellom det sosiale og det faglige, og mellom formelle og uformelle møteplasser, mens andre ikke gjør det. En	Ikke et skarpt skille mellom det sosiale og det faglige hos lærerne. Ikke skarpt skille mellom det formelle og det uformelle. Men

	ytre krav og å drive skoleutvikling.	mulig tendens til at eldre lærere (som fører "gamle kamper") setter et skarpere skille enn nye lærere.	<p>rektor setter et skarpt skille her. Dette bidrar trolig til å skape mindre rom for kommunikasjon i kollegiet.</p> <p>Ønsker å diskutere temaer som dukker opp der og da, ikke bare å på temaer som er satt opp på forhånd. (Se under <i>herredømmefri dialog</i>). Dette indikerer at de ønsker å forsvare livsverdenperspektivet og en kommunikativ rasjonalitet.</p>
Positivitet	Skole 1 er kjennetegnet av en utpreget positivitetskultur; sterk norm om positivitet. Dette er lærere og rektor bevisst på, og det ser ut til at positiviteten bidrar til å skape en felles identitet ved skolen.	Sterk norm om positivitet på skole 2, og den ser ut til å gi en del uheldige utslag. Det ser ut til å være illegitimt å komme med motforestillinger i fellesfora, selv om det er en forutsetning fra ledelsens side at lærerne sier ifra der de er uenige. Ledelsen ved skole 2 fremstår som positivt innstilt til skoleutvikling, og dette gir seg utslag i at lærerne må trosse positivitetsnormen dersom de har motforestillinger. Ledelsens positivitet blir dermed av noen lærere tolket som maktbruk. Se i forhold til <i>delegering</i> og <i>herredømmefri dialog</i> . Ledelsens positivitet til utvikling har også medført at mange lærere sier at det er "for mange baller i lufta" mht skoleutvikling, noe som skaper mistillit til ledelsens motiver og bruk av makt.	Rektors ønske om å fremme opposisjon kan bidra til å bryte ned normen om positivitet blant lærerne på skole 3.
Negativitet	Negativitet knyttet til negativitet: Tendens til å bruke andre aktører (skoler og lærere) som en slags "ytre fiender" for å befeste egen identitet som et positivt og utviklingsrettet kollegium. Et negativt syn på andre kan altså bidra til å forsterke egen positivitet.	Rektor og enkelte lærere ser delvis ut til å oppfatte motforestillinger fra lærerne som negativitet fremfor ivaretagelse av kommunikativ rasjonalitet.	Rektor ser ut til å jobbe for mer negativitet – både til krefter utenfra og mellom lærerne – bortsett fra team. Positiviteten skal kun være knyttet til team.
Tid	Engasjementet og organiseringen på skole 1 krever mye tid – tid til å kommunisere med hverandre, tid av den enkelte og tid til samarbeid. Mye bruk av tid en forutsetning for å kunne ha den organiseringen de har. Det ser ut til at de har – eller tar seg – relativt god tid til fagdiskusjoner ved skole 1.	Lærerne kommer med uklare og motstridende signaler mht tid. Tid brukes som forklaring på svake prosesser, men enkelte lærere benekter tid som forklaring dersom det dreier seg om å "frikjenne" ledelsen. Tid holdes ofte borte som forklaring dersom det er snakk om ledelse. Se i forhold til opposisjon: Samfunnsendringer som lærerne er i opposisjon til, kanaliseres til opposisjon mot egen ledelse?	Lærerne trenger mer tid til alt. En av årsakene til (tilsynelatende) motstridende forventninger fra lærerne. Paradoks at det klages over at man bruker for mye tid på elevsaker fremfor faglig utvikling, samtidig som at man ikke ønsker å bruke mindre tid på elevsaker. Man har dessuten ikke noen tanker om hva rektor skal gjøre med det, eller at det er rektors ansvar i det hele tatt.

		Paradokset rundt bundet arbeidstid: kjemper lærerne kamper som har "gått ut på dato"? Kan mer bundet arbeidstid bidra til å vinne dagens aktuelle kamper?	Paradoks: Enkelte sier at det er for lite teamtid, samtidig som at de ikke ønsker mer teamtid. Dette kan komme av at de ser på mer teamtid som mer bunden arbeidstid. Kampen mot mer bunden arbeidstid er trolig en kamp som henger igjen fra fortiden, i den skolevirkeligheten som var tidligere. Når lærerne kjemper imot mer bunden arbeidstid nå, taper de kampen om den herredømmefrie dialogen – en kamp som er ny, og som ikke var så viktig tidligere. I det samfunnet og den skolen vi har nå, er den viktig.
Relasjoner			
Fellesskap	På skole 1 er det bare to team, og det ser ut til at teamet er den sentrale enheten. Grunnen til at det er såpass nært forhold på tvers av team, likevel, er antagelig at skolen er så liten. Er blitt mer avhengige av eget team etter at de begynte med den nye organiseringa, men savner det å være avhengige av lærerne utenfor eget team.	Mens rektor på skole 3 arbeider for å styrke team på bekostning av arbeid på tvers, arbeider de på skole 2 for å styrke arbeid på tvers på bekostning av team. Mange sier fellestiden ikke er nyttig, men sier samtidig at de må ha fellestid – uten å utdype noe nærmere hvorfor de må ha det. Har fellesskap en verdi i seg selv?	Ambivalens: Teamet fundamentalt viktig for lærerne, likevel etterlyser de det helhetlige fellesskapet. NB! De savner <i>behovet</i> for fellesskapet. Savner å være avhengige av andre enn teamet.
Individualisme	På skole 1 ser det ut til å være skapt en kultur som gjør at en ikke kan skille individuell og kollektiv utvikling. Individualismen – den individuelle autonomien – forsvarer gjennom samarbeidet. Trygghet i teamene en forutsetning.	En lærer peker på det som et problem at det er blitt flere "individualister". Nok et tegn på en "gammel kamp"? Rektor, derimot, ser på det som et problem at noen lærere ikke aksepterer at andre lærere gjør mye spennende.	Individualisme er et brudd med normen, som på de andre to skolene. Det ser imidlertid ut til at teamet blir et fellesskap på bekostning av hele kollegiet. Arbeid i team fører til mindre grad av individualisme, men man kan gå glipp av den tilknytningen lærerne tidligere hadde til hele kollegiet. Det at lærerne forsvarer hverandres individualitet, kan være et uttrykk for en bevaring av individualismen, slik Little (1990) har analysert.
Konflikt	Lærerne og rektor er opptatt av å ta konflikter ved roten.	Skole 2 har hatt en konflikt angående beslutningsprosessene et par år forut for min undersøkelse. Konflikten gikk på uklarheter rundt beslutningsprosessene. Påstått mangel på informasjon og fravær av medbestemmelse	
Mikropolitisk bevissthet	På skole 1 er det en eksplisitt norm at det er lov å være uenig, og at det å diskutere ting de er uenige om, kan føre dem videre. Dette er noe både lærerne og	Rektor ser ut til å forutsette en mikropolitisk bevissthet i måten skolen ledes på. Altså; forutsetter at alle skal være i stand til å si ifra. Forutsetter han en "ryggrad" hos	Rektor ser ut til å bygge ned mikropolitisk bevissthet (gjennom å ødelegge kommunikasjonskanaler, legge lokk på diskusjoner og å skape

	<p>rektor snakker mye om. Det er imidlertid ikke legitimt å mene at man <u>ikke</u> skal bryne ulike syn opp imot hverandre (til enhver tid), og at man <u>ikke</u> trenger å samkjøre ulike læreres syn og ulike team sine praksiser mot hverandre (til enhver tid). Det ser ut til å være sterke sannheter om hvor individuell man kan være og i hvor stor grad man kan motsette seg utvikling, som det ikke er legitimt å stille spørsmålstegn ved.</p>	<p>lærerne som de ikke har? Forutsetter en trygghet i kollegiet som ikke er der?</p>	<p>negativitet utenfor team), mens lærerne etterlyser den (implisitt) ved å etterspørre mer diskusjon, mer fellesskap.</p>
Tillit	<p>Fellesskap, kommunikasjon og felles visjoner (målpyramiden) sentralt for å skape tillit mellom lærerne. Tillit vesentlig for å kunne samarbeide, noe som tyder på at livsverdenaspektet er viktig i samarbeidet. Diskusjoner ikke en instrumentell funksjon, men for å skape samhold og tillit.</p>	<p>Lærerne roser rektor for at han har tillit til dem.</p>	<p>Lærerne ønsker å bevare tilliten til rektor. Holdningen ser ut til å være at "vi godtar hverandre som vi er", og det gjelder også rektor. Alle, bortsett fra en, uttrykker både mistillit og tillit til rektor. Tilliten lærerne imellom svekket som følge av svakere helhetlig fellesskap. Sterk tillit til hverandre på teamet, men ikke entydig tillit andre team, eller til lærere utenfor eget team. Rektor ser ut til å satse stort på teamet som fellesskap, på bekostning av hele skolens fellesskap.</p> <p>Tillit er en forutsetning for en herredømmefri dialog. Er det derfor lærerne strekker seg langt for å bevare tilliten til rektor og til hverandre?</p>
Mistillit	<p>Kulturen på skole 1 skaper ikke rom for mistillit.</p>	<p>Lærerne har både tillit og mistillit til rektor.</p>	<p>Rektor uttrykker mistillit til lærerne. Synes de er for lite engasjerte på makronivå, samtidig som at hun ikke gir rom for engasjement. Ønsker hun, mer eller mindre bevisst, å bevare egen mistillit til lærerne? Godtar verken at lærerne er i opposisjon til krav utenfra, eller at de er positive til krav utenfra. Ønsker hun på en måte å ha kontroll på omverdenen på egen hånd? Kjenner hun seg truet av lærernes fellesskap? Rektor ser ut til å gi muntlig tilbakemeldinger til enkelte, mens hun gir skriftlig tilbakemelding til teamene.</p>
Pastoral ledelse	<p>Den pastorale ledelsen som skjer på teamene, kan sies å være en slags forlengelse av rektors ledelse; det å bli anerkjent på</p>	<p>Ulike mentaliteter knyttet til ledelse; enkelte lærere etterlyser pastoral ledelse, mens andre ser ut til å være i opposisjon til pastoral</p>	<p>Tegn til behov for pastoral ledelse, men behovet for egen anerkjennelse fra rektor er aldri ensidig; det er alltid andre motiver</p>

	<p>teamet, er nærmest ensbetydende med det å bli anerkjent av rektor. Det er ikke bare i lærernes egen interesse å få anerkjennelse på team, rektor utøver ledelse gjennom denne anerkjennelsen, i og med at den er grunnlaget for mye av det som skaper den skolen som rektor ønsker å ha.</p> <p>Utviklingsnormen kan gjøre lærerne være svært følsomme når det gjelder tilbakemeldinger på jobben de gjør. Rektor definerer gjennom tilbakemelding hva som er viktig og uviktig ved skolen.</p>	<p>ledelse.</p> <p>Pastoral ledelse mer knyttet til teamledelsen enn til rektor. Rektor ser ikke ut til å ha så mange tanker om dette med pastoral ledelse. Men når jeg konfronterer ham med det, viser han til at teamlederne har fått disse oppgavene.</p>	<p>i tillegg.</p> <p>Indikasjoner på at lærerne er påvirket av diskurser utenfor skolen, om arbeidslivet og ledelse, når de trekker frem behov for anerkjennelse.</p>
Samarbeid	<p>Mye spontant samarbeid.</p> <p>Påtvunget, spontant samarbeid?</p> <p>Organisering som gjør at de er avhengig av "tilfeldige" møter og spontant samarbeid.</p> <p>Lærerne på skole 1 legger ikke skjul på at det er en kvalitetssikringsfunksjon innebygd i deres samarbeid.</p>	<p>"Gammeldags" syn på samarbeid blant mange av lærerne? En lærer peker på at det er problematisk at de har ulikt syn på samarbeid, der enkelte mener samarbeid kun skal bidra til at de arbeider mer effektivt. Effektivitetsorientert versus utviklingsorientert syn på samarbeid.</p> <p>Det å etterspørre ledelse av samarbeidet – og dersom ledere i større grad skal få sette agendaen for samarbeidet – kan appellere til en tenkning om at samarbeid skal være effektivt, at det skal være tidsbesparende og at man skal vite hva man skal samarbeide om på forhånd – altså motsatt av det Sissel forfekter. Et utviklingsfokustert samarbeid vil sann sett virke imot en ledelse type NPM, mens et effektivitetsorientert samarbeid vil kunne fremme en ledelse type NPM.</p>	<p>Jeg ser flere tegn til at rektor prøver å knytte lærerne til teamene, på bekostning av et samlet kollegium. Når lærerne sier noe positivt om rektor, handler det ofte om rektors håndtering av teamarbeidet. Lærerne snakker om tiden da rektor setter sammen team som "nervepirrende", de snakker om at de er usikre på om rektor tar hensyn til lærernes ønsker, og enkelte av lærerne viser til at rektor bruker teamsammensetningen til å "straffe" dem som ikke er på hennes side.</p> <p>Enkelte av lærerne sier at samarbeidet er for formalisert/styrt. Kan det tenkes at rektor kan bruke teamorganisering til å bryte ned den kollektive autonomien blant lærerne? Lærerne er i så fall lette å "lure" her, fordi de er så velvillig innstilte når det gjelder det å jobbe i team. Individualisme slås ned på, og er politisk ukorrekt i dagens skole. Det settes gjerne likhetstegn mellom teamarbeid og samarbeid – mellom teamarbeid og <i>lærende organisasjoner</i>. På skole 3 ser jeg at teamorganisering ikke nødvendigvis bare betyr å utrydde individualismen og å fremme samarbeid, men at det kan bety at rektor får større mulighet til å bruke ren makt ved å ofre fellesskapet på skolen som helhet.</p>
Usynlig kontrakt	<p>Den usynlige kontrakten bryter fundamentalt med virkeligheten på skole 1.</p>	<p>Rektor er preget av tanken om den usynlige kontrakten, og han tror at lærerne ikke ønsker hans innblanding.</p>	<p>Mange lærere uttrykker ønske om at rektor skal komme mer rundt og se hva som skjer i undervisningen, gjerne uten forvarsel. Begrunnes med at <i>elevene skal kunne få et</i></p>

			<p>positivt bilde av rektor, at det er viktig for rektor selv, og at rektor bør ha oversikt over hva som skjer i undervisningen. Begrunnelsene bryter med en pastoral ledelse som årsak.</p> <p>→ Ansvarsrasjonalitet – Ønsket om å bevare tillit til rektor – Forsvar av en kommunikativ rasjonalitet – Rektors autoritetsgrunnlag – pastoral ledelse "andre veien".</p> <p>Har bruddet med den skjulte kontrakten en sammenheng med et økt ønske om utvikling fra lærernes side?</p>
Støtte	Ikke krav versus støtte, men krav som støtte på skole 1. Se i forhold til pastoral ledelse. For at lærerne skal kunne vise at de gjør en god jobb, trenger de å møte krav.	Lærerne søker støtte først og fremst hos teamlederne/inspektørene. De krever imidlertid at rektor skal være støttende. Her gjelder som med så mye annet: Ikke bare instrumentelle funksjoner som ligger bak forventningene, men også verdifelleskap; de må akseptere rektors verdier.	Lærerne søker støtte først og fremst i teamet og andre lærere, lite hos rektor.
Utvikling	På skole 1 er det i tilknytning til normen om positivitet en sterk norm om å være positivt innstilt til utvikling i seg selv. Ikke legitimt å true ønsket om faglige diskusjoner som leder til utvikling.	Rektor er opptatt av utvikling, og at det skal skje med hensyn til lærernes individuelle autonomi.	Rektor er opptatt av å ta ansvar for skolens og enkeltlæreres utvikling.
Ekstern vurdering	Positivitetsnormen og translasjon (opptatt av å fange opp eksterne signaler) gjør at de er positivt innstilte til ekstern vurdering.	Også ved skole 2 så jeg lærere som var opptatt av verdien av det å bli vurdert.	Positive til ekstern vurdering, men negative til måten rektor håndterte den på. Rektor forventes å være positiv til ekstern vurdering, samtidig som at hun skal være på lærernes side. En form for motmakt? Rektor på skole 3 ser antagelig ikke den motmakten som ligger hos lærerne i det å forholde seg positiv til eksterne krav. Hun ser det heller som "bevisstløshet" (hennes eget ord).
			Opposisjonen mot ekstern vurdering har sammenheng med lærernes forsvar av den herredømmefrie dialogen. Under den eksterne vurderingen fikk de ikke uttale seg og diskutere seg frem til hvordan ting var og burde være, og det var det som ble oppfattet som feil.

Erfarings- utveksling	Eliminerer behovet for erfaringsutveksling på skole 1, fordi de er så nært koblet til hverandres erfaringer i daglig praksis.	Lærerne savner faglig erfaringsutveksling, noe som blir tatt inn under planleggingsseminaret.	Stort behov for mer erfaringsutveksling på tvers av team.
Translasjon	<p>Skoleutvikling som i utgangspunktet bygger på en instrumentell rasjonalitet, blir omdannet i møtet med livsverdenen og den kommunikative rasjonaliteten på skole 1. På den måten gjør de ideer og skoleutviklingstiltak til "sine", dvs. de får en annen og særegen form som kjennetegner bare denne enkelte skolen eller undervisningskonteksten.</p> <p>Lærerne peker ikke selv på dette poenget, men peker på at de "må se et behov for å gjøre det annerledes". Dermed rekker bevisstheten litt lengre enn til det å kun tenke "eierforhold". Dette gjør at forventningene til ledelsen er annerledes; en viss aksept for at rektor legger føringer, så lenge lærerne gis anledning til å "se et behov for å gjøre det annerledes".</p> <p>Strukturens dualitet: Setter skoleutvikling i sammenheng med samfunnsutviklingen, og imøtekommer eksterne krav for å gagne elevene de har her og nå. Vekt på foreldrene som ressurs. Opptatt av å fange opp signaler.</p> <p>Normen om positivitet, utviklingsnormen og translasjon ser ut til å eliminere dilemmaet mellom forandring og stabilitet.</p>	Lærerne tar ikke inn over seg kompleksiteten i dagens samfunn. Dvs. de aksepterer ikke at de ikke har oversikt, og at rektor skal kunne ha mer oversikt enn dem. Se også <i>sorteringsrett</i> .	Rektor arbeider for å få lærerne med seg i opposisjon. Ødelegger for translasjon. Paradoks at det er de radikale, politisk bevisste som ser ut til å være mest pro rektor, kanskje fordi de best skjønner hennes opposisjon.
Individuell utvikling	<p>Mulighetene for individuell utvikling ser ikke ut til å svekkes, men derimot styrkes gjennom samarbeid.</p> <p>Rektor ser ut til å ha et oppriktig ønske om å fornye seg selv. Det er også tydelig at hun betrakter seg selv som en del av den utviklende samtalen i kollegiet, og at hun ønsker å ta del i lærernes praksis. I lys av strukturens dualitet, betraktes samfunnsendringene som</p>	Individuell utvikling ser ut til å betraktes som et individuelt anliggende blant enkelte av lærerne og av rektor, mens en gruppe lærere ønsker å ha klarere rammer rundt både individuell- og kollektiv utvikling.	Rektor legger vekt på individuell utvikling fremfor kollektiv utvikling, mens lærerne ønsker å fokusere mer på utvikling i fellesskap.

	ressurser for egen fornyelse. For at hun skal ha mulighet til å fornye seg, må hun være i praksis for å forstå hva som foregår.		
Initiativ	Stor verdsettelse av initiativer på skole 1. Sammenheng med positiviteten og utviklingsnormen. Ikke legitimt å være negativ til initiativer. De som tar initiativer får stor makt, mens de som ikke har egne initiativer må forholde seg positivt til andres initiativer.	Initiativ til skoleutvikling verdsettes høyt av rektor. Ønsker "motorer" – dvs. enkeltlærere med stort engasjement – til skoleutviklingstiltak.	Krav om at rektor skal ta initiativ til å følge opp utviklingstiltak. Uttalelse om at mangel på demokrati tar bort initiativ.
Skoleutvikling	Skoleutvikling basert på det å imøtekomme eksterne krav. En forventning om at rektor skal være et bindeledd mellom lærernes praksis, og andre aktører.	Mange lærere peker på at skolen har hatt for mange satsningsområder på en gang. Rektor peker på det som et problem at enkelte lærere synes de satser på for mye, mens andre synes de satser på for lite. Fatalistisk innspilling; "ingenting blir bra". Individorienterte forklaringer. De motstridende forventningene ikke bare fra ulike lærere, men fra en og samme lærer, kan tyde på at det er uklare forventninger fra lærernes side angående skoleutvikling og ledelse av skoleutvikling. Rektor opptatt av å ha "motor" i utviklingsprosjekter. Fører til "fornærmede" lærere, ifølge rektor. Tenker delegering bare til den enkelte, ser ikke at lærerne ønsker utvikling i mellomrommene og kommunikativ rasjonalitet. Når det er snakk om prosesser og ønsket om medbestemmelse, trekkes gjerne nødvendigheten av <i>eierforhold</i> frem: Lærere må få opplevelsen av å ha et eierforhold til utviklingstiltak. Det som gjerne omtales som "eierforhold", er kanskje egentlig ikke det. Det handler om herredømmefri dialog og kommunikativ rasjonalitet – ikke tilfredsstillende av individuelle behov. Når gruppe 4 sier om et utviklingstiltak at det er rektors prosjekt, er det kanskje ikke det i seg selv som er problemet, men det at ideen ikke har vært igjennom en herredømmefri dialog. Det er et	Har bruddet med den skjulte kontrakten en sammenheng med et økt ønske om utvikling fra lærernes side?

		<p>paradoks mht eierforhold at lærerne er svært villige til å gå bort ifra egne "kjepphester" og bøye seg for flertallet.</p> <p>"Kjøre prosess" = å få et <i>felles eierforhold</i> til noe.</p>	
Styringsnivået	Opptatt av styringsnivået som en del av signalene de ønsker å imøtekomme.	Lite synlig på skole 2.	<p>Enkelte lærerne unnskylder rektor med stort ytre press fra omgivelsene. Skaper legitimitet for rektors handlinger.</p> <p>Veldig uklart blant lærerne hvordan rektor forholder seg til omgivelsene. Uklart og unyansert. Oppfatningene spriker i alle retninger. Burde en rektor skape mer klarhet her? La lærerne vite hvor de har henne? Forutsetning for tillit?</p>
Utvikling i mellomrommene	Tar i stor grad i bruk mellomrommene på skole 1. Noe misnøye med at kommunikasjonen mellom de to teamene er blitt mindre. Rektor har stor forståelse for mellomrommene, ulikt rektor på skole 2.	<p>Det kan være en tendens til at rektor ikke ser utvikling som noe som skjer i mellomrommene mellom lærerne, noe som kan føre til følgende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - At rektor "delegerer" ansvar for prosjekter til de ivrige enkeltlærerne. - At rektor prøver å gjøre alle til lags gjennom å legge seg på en "gylden middelvei", mht antall prosjekter. <p>Begge disse mulige strategiene overser det at skoleutvikling skjer i mellomrommene mellom lærerne, og at lærerne ønsker en herredømmefri dialog omkring skoleutvikling.</p>	Lærerne er svært overbærende med hverandres "feil" og "mangler", og tar det nærmest for gitt at de som lærere ikke er kompetente på alt. De ser på hverandre som ei gruppe, og ikke som enkeltlærere, når de tenker kompetanse og utvikling. Her har teamorganiseringen trolig mye å si. Kanskje ser vi imidlertid kimen til ei utvikling der utvikling i mellomrommene mellom team er i ferd med å forsvinne.
Visjon	Større bevissthet om visjonen (og målpyramiden) på skole 1 enn de andre to skolene. Visjonen bidrar til fellesskap, tillit og trygghet på hverandres motiver. Befester lærernes opplevelse av at ikke bare rektor, men også lærerne, er med på å gi retning til praksis.	Lite vektlagt.	<p>Rektors satsning på fokusområder mislykket, til tross for etterspørselen etter mer fellesskap. Oppfattet at det kom på grunnlag av ekstern vurdering.</p> <p>---</p> <p>Ønske om felles visjoner.</p> <p>Visjon = fellesskap.</p>