

Ingrid Cicilie Lænd

”Istedenfor å gjøre det målbare viktig, må vi gjøre det viktige målbart”

- En kvalitativ studie av rektors og læreres opplevelser og erfaringer med New Public Management i norsk offentlig ungdomsskole.



© CC0 Public domain

Masteroppgave i sosiologi – SOS3901

Veileder: Arve Hjelseth

Våren 2017

Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU

Sammendrag

Oppgaven utforsker hvordan lærere og rektorer i norsk offentlig ungdomsskole opplever New Public Management-inspirerte reformer og styringsformer. Undersøkelsen er en kvalitativ analyse basert på dybdeintervjuer med seks rektorer og seks lærere. Analysen baseres altså på rektorens og læreres opplevelser, erfaringer og refleksjoner.

Målet var å utforske hvordan NPM-ideer som er innført i skolen fra et politisk nivå oppleves for lærere og rektorer i ungdomsskolen, altså for de som har ansvaret for å gjennomføre opplæringen i praksis. Oppgaven finner at NPM-ideer som mål- og resultatstyring, styring på armlengdes avstand, desentralisering av ansvar, kontroll og troen på ledelse er et ytre strukturelt press som er kommet inn i skolen. Tankene bak innføringen av disse ideene er bedre kvalitet og større effektivitet. Disse ideene oppleves for lærerne som tidstyver som står i veien for at de skal kunne utøve lærergjerningen slik de mener er riktig, altså ved bruk av profesjonelt skjønn. Lærerne opplevde en økt grad av styring, mistillit til dem som profesjonelle arbeidere og at skolens formål og læreplan innskrenkes som en konsekvens av pervertering av testresultater. Lærerne opplevde at statens og kommunens prioriteringene viser både mistillit til dem som profesjonelle arbeidere og lite innsikt i deres jobbhverdag. Dette ytre presset har utfordret lærernes dominerende normer og verdier, altså den allerede eksisterende kulturen, og slik påvirkes profesjonsutøvelsen deres. Gjennom analyse av intervjuene fant jeg også at profesjonsutøvelsen blir påvirket av et indre press. Dette presset er normer og verdier som lærerne selv tar med seg inn i organisasjonen og gjør relevant der. Slik ser det altså ut til at det indre presset kan sette en stopper for eller senke farten på det ytre NPM-inspirerte presset.

Rektorrollen ser ut til å ha gått fra å være ”den beste blant likemenn” til å bli en ”klar arbeidsgiverrepresentant”, som står i en mellomposisjon mellom det ytre presset fra staten og kommunen og det indre presset fra lærernes verdier og normer. Alle rektorene jeg intervjuet hadde lærerbakgrunn, i tillegg til lederutdanning. Slik ser det ut til at rektoryrket er en kryssprofesjon, mellom lærer og leder, der rektor både ønsker å gjøre som skoleeier (kommunen) ønsker og på samme tid legge til rette for lærerne.

Forord

Denne masteroppgaven markerer at PLUTSELIG og ENDELIG er lektorutdanningen i samfunnsfag ved NTNU fullført. Plutselig fordi når jeg ser tilbake har fem år gått utrolig fort. Det føles ut som det bare er en liten stund siden jeg våren 2012 i tredje videregående søkte høyere utdanning, og var spent på å flytte til Trondheim for å starte studiene. Det har vært fem innholdsrike, spennende og lærerike år. I løpet av disse årene har jeg møtt mange mennesker som jeg setter utrolig stor pris på, og som har bidratt til å gjøre disse fem årene fantastiske og uforglemmelige. Endelig fordi de siste månedene har vært hektiske og nå er jeg ivrig på å gjøre noe nytt, nemlig å ta fatt på arbeidslivet som venter der ute.

På mange måter er det å skrive en masteroppgave en ensom jobb, samtidig er resultatet avhengig av hjelp og støtte fra mange mennesker som fortjener en stor takk.

Først vil jeg takke alle informantene som valgte å gi av sin tid, sine opplevelser og erfaringer, uten dere hadde det ikke vært noen oppgave. Videre vil jeg takke klassekamerater i lektor samfunnsfag kull 12, for råd, diskusjoner og hyggelige sosiale stunder.

Jeg vil rette en stor takk til veileder, Arve Hjelseth, for viktige konstruktive tilbakemeldinger under hele prosessen. Tilbakemeldingene dine har bidratt til at jeg under prosessen med å skrive denne masteroppgaven har lært utrolig mye. Takk til Elisabeth for nyttige tips i arbeidet med metoden. Takk til min gode venninne Eloise, for korrekturlesing, råd, diskusjoner og mange fine avkoblinger.

Tusen takk til min kjæreste, for støtte og herlige avbrekk.

Til sist, men ikke minst takk til mamma og pappa for at dere alltid er der.

Trondheim 6.juni 2017

Ingrid Cicilie Lænd

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 TEMA	1
1.2 AKTUALISERING OG BAKGRUNN	2
1.2.1 Aktualisering	2
1.2.2 Personlig bakgrunn for valg av tema.....	3
1.2.3 Samfunnsmessig bakgrunn for valg av tema	3
1.2.4 Tidligere forskning og litteratur på området- faglig bakgrunn for valg av tema.....	4
1.3 AVGRENSING, PROBLEMSTILLINGER OG STRUKTUREN VIDERE.	9
2. TEORI	11
2.1 NEW PUBLIC MANAGEMENT (NPM)	11
2.3 MYTEPERSPEKTIVET	14
2.3 KULTUR I OFFENTLIGE ORGANISASJONER	15
2.4 PIERRE BOURDIEUS FELTTEORI.	18
3. METODE	21
3.1 VALG AV METODE	21
3.1.1 Dybdeintervju	21
3.2 DATAINNSAMLING	21
3.2.1 Utvalg og rekruttering av intervjuobjekter.....	21
3.2.2 Intervjuguide	23
3.2.3 Gjennomføring av intervju.....	25
3.3 REFLEKSJONER OM GJENNOMFØRING AV INTERVJU OG FORSKEREFFEKT	26
3.4 ANALYSE AV DATA	29
3.5 KVALITET I FORSKINGEN	30
4. ANALYSE OG DISKUSJON	33
4.1 YTRE PRESS	33
4.1.1 Mål- og resultatstyring	33
4.1.2 Standardiserte tester	36
4.1.3 Dokumentasjon og evidensbasert praksis.....	41
4.1.4 Profesjonell autonomi og tillit.....	43
4.1.5 Rektor og kontroll.....	44
4.1.6 Kommunens tilsyn i skolen	45
4.1.7 Styring av skolen fra et nasjonalt nivå.....	46
4.1.8 Rektor-rollen, troen på ledelse og ansvar.....	48
4.1.9 Oppsummering.....	49
4.2 INDRE PRESS	50
4.2.1 Samarbeidskulturer blant lærerne.....	50
4.2.2 Betydningen av lærerkulturen	52
4.2.3 Rektorene og utvikling i fellesskap.....	54
4.2.4 Utdanning av rektorer	56
4.2.5 Troen på ledelse.....	57
4.2.6 Oppsummering.....	60
4.3 SPENNINGSFORHOLD MELLOM YTRE OG INDRE PRESS	60
4.3.1 Legitimering og makt i staten.....	61
4.3.2 Rektorene.....	62
4.3.3 Lærerne.....	64
4.3.4 Oppsummering.....	68
5. AVSLUTNING	69

5.1 KONKLUSJON OG TEORIDISKUSJON.....	69
5.2 VIDERE FORSKING.....	72
7. LITTERATURLISTE.....	74
7.1 ILLUSTRASJONER.....	81
8. TABELLISTE.....	81
VEDLEGG.....	82
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE REKTOR.....	82
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE LÆRER.....	85
VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV REKTOR.....	89
VEDLEGG 4: INFORMASJONSSKRIV LÆRER.....	90
VEDLEGG 5: GODKJENNING FRA NSD OG OPPKLARINGSE-POST.....	91

1. Innledning

1.1 Tema

Denne oppgaven omhandler rektorers og læreres opplevelser og erfaringer med New Public Management (NPM) i norsk offentlig ungdomsskole. Med ti års obligatorisk skolegang for alle barn i Norge er skolen en av samfunnets største institusjoner (Nordli Hansen og Mastekaasa 2010:116). Skolen er både en arena for sosialisering, integrering, og læring. Til grunn for den offentlige opplæringen ligger Opplæringsloven og læreplanverket. Formålsparagrafen, prinsipper for opplæring og den generelle delen av læreplanen legger føringer for hvordan opplæringen skal gjennomføres, uavhengig av fag. Gjennom disse dokumentene kommer det frem at opplæringen blant annet skal bygge på kristne og humanetiske verdier, danne elevene til voksenlivet ved å gi dem kunnskap, ferdigheter og holdninger som er i tråd med det samfunnet vi ønsker, og fremme demokrati (Opplæringsloven 2017). Altså har skolen et danningsmandat. Læreplan for fag består i ungdomsskolen av formålet med faget og en rekke kompetansemål som elevene skal kunne i slutten av 10. klasse (Kunnskapsløftet 2006). Kunnskapsløftet er slik tenkt at det er fasthet på mål og lokalfrihet i valg av tilnærming til målene.

Siden starten av 1990-tallet har offentlig sektor, inkludert skole og utdanning, blitt utsatt for et ytre press fra blant annet OECD med NPM orienterte reformforslag (Østerud 2016:14). NPM er en nyliberalistisk inspirert reformbølge i offentlig sektor som skulle effektivisere sektoren gjennom en rekke tiltak, som for eksempel styring på armlengdes avstand med tilhørende behov for resultatmålinger og kontroll (Clarke 2005: 212,216-117, Klausen og Ståhlberg 1998: 13, Christensen 2006, Christensen og Lærgeid 2001, Rasmussen 2016).

Den norske skolen er blitt kritisert for å være for målstyrt og at vurderingspraksiser gjenspeiler det eldre behavioristiske læringssynet (Dysthe 2009:36-37). Ifølge Hestbek (2014:44) blir skolesystemet i større og større grad en markedsorientert utdanningsarena, hvor mål-middel-rasjonaliteten er rådene. Hestbek (2014:44) setter spørsmålsteget ved hvilke konsekvenser denne markedsorienterte skolen har for lærerens mulighet til å utøve skolens formål og demokratisk danning. Gjennom PISA-undersøkelsen og nasjonale prøver har man fått et fokus på testbar kunnskap, altså faktakunnskap og grunnleggende ferdigheter (Dysthe 2009:36-37). Jeg har i dette prosjektet diskutert NPM- ideene: mål- og resultatstyring, styring

på armlengdes avstand, desentralisering av ansvar, troen på ledelse og kontroll. Ut ifra dette er hovedproblemstillingen som følger: *Hvordan opplever og håndterer lærere og rektorer i ungdomsskolen spenningen mellom ytre og indre press i lys av NPM-inspirerte reformer og styringsformer?* For å belyse mine problemstillinger har jeg benyttet meg av dybdeintervju med både rektorer og lærere som jobber i norsk offentlig ungdomsskole. Gjennom disse dybdeintervjuene fikk jeg høre deres opplevelser, erfaringer og meninger om temaet.

1.2 Aktualisering og bakgrunn

1.2.1 Aktualisering

Ettersom alle har gått på skole, og mange har barn som går på skolen er det veldig mange som mener noe om skole (Hargreav og Fullan 2014:14). Kvalitet i skolen er ofte et tema i media, og da spesielt gjennom resultater på nasjonale prøver, PISA-undersøkelsen og TIMSS. Flere (Sjøberg 2014, Karlsen 2014, Møller, Prøitz, Rye og Aasen 2013, Haugen 2014, Møller og Skedsmo 2013, Karlsen 2006, Karseth og Svinesind 2009) peker på at en stadig viktigere kilde til skolereformer i Norge er internasjonale sammenlignende skolestudier som PISA, TIMSS og TALIS, og anbefalinger fra OECD. Slik blir utdanningsreformen iscenesatt ut fra trender og forestillinger presentert på en internasjonal arena, og ikke ut fra nasjonale og lokale behov (Møller, Prøitz, Rye og Aasen 2013). Både internasjonale aktører som OECD, og resultater på standardiserte tester har lagt grunnlag for en mer mål- og resultatstyrt offentlig skole (Haugen 2014:72). Møller og Skedsmo (2013) argumenterer for at NPM reformer endret retning i norsk skole etter at Norge ble rangert blant de lavere presterende landene i PISA-undersøkelsen i 2002.

Siden år 2000 har Norge deltatt i PISA-undersøkelsen, dette er en undersøkelse som måler det faglige nivået til 15-åringer i matte, naturfag og lesing (Kjærnsli og Jensen 2016). Da de første resultatene kom, ble de i media omtalt som PISA-sjokket (Røvik 2014:19, Sjøberg 2014:206, Sanden 2010), dette fordi Norge presterte under gjennomsnittet i OECD og presterte dårligere enn andre land som det var naturlig å sammenligne seg med. Som en følge av PISA-sjokket ble det utviklet et nasjonalt kvalitetssikringssystem med nasjonale prøver og Kunnskapsløftet som reform ble iverksatt (Sjøberg 2014:207). Mausethagen (2015:125) har argumentert for at nasjonale prøver og andre slike standardiserte testverktøy ble politikernes måte å vise befolkningen at de tok ansvar. For de som arbeidet i skoler opplevdes dette behovet for kontroll som mistillit (Mausethagen 2015:125).

Av både politikere og media blir resultatene på standardiserte tester presentert til befolkningen som selve beviset på kvaliteten i skolen (Haugen 2014). Resultater på standardiserte tester er stadig et aktuelt tema. Senest denne høsten ble diskusjonen om Norge skal fortsette å delta i PISA-undersøkelsen bragt frem i lyset av Senterpartiet, som ønsker å melde Norge ut (Bodahl 2017). Høsten 2016 kom PISA resultatene for undersøkelsen fra 2015, disse resultatene viste at norske 15-åringer for første gang var over OECD-gjennomsnittet i alle tre fag (Ertesvåg 2016). Kunnskapsminister Røe Isaksen argumenterte for at de gode resultatene ikke er tilfeldige, og at innføring av Kunnskapsløftet med fokus på grunnleggende ferdigheter er en viktig årsak (Ertesvåg 2016). Mens leder i utdanningsforbundet Steffen Handal ber politikere og media være forsiktige med å trekke konklusjoner om årsaken til fremgangen i PISA-undersøkelsen. Videre advarer han politikerne mot å utnytte PISA-fremgangen politisk og ta æren for den. Her er det relevant å nevne at Norge kom på en 24. plass som akkurat er over OECD snittet (Eide, Senel og Mossing 2016), noe som tyder på en stø kurs heller enn voldsom fremgang, særlig hvis man ser på resultatene over en 17 års periode (Kjærnsli og Jensen 2016).

1.2.2 Personlig bakgrunn for valg av tema

Jeg ønsket å undersøke dette temaet fordi jeg er interessert i skole både fra et sosiologisk aktør/struktur-perspektiv om hvordan denne institusjonen virker i samfunnet, og fra et fremtidig lærerperspektiv ettersom jeg studerer til å bli lektor. Det å forske på hvordan styringsideer som NPM blir innført i skolen fra et politisk nivå og å finne ut hvordan dette oppleves for lærerne og rektorene, altså de som har ansvaret for å gjennomføre oppdraget i skolen, synes jeg er interessant.

1.2.3 Samfunnsmessig bakgrunn for valg av tema

Det kan hevdes at skolen er en av samfunnets viktigste institusjoner ettersom det er der fremtidens voksne sosialiseres, får opplæring og dannes. Skole og utdanning har vært ett av de sentrale virkemidlene for å utvikle den norske velferdsstaten (Dølvik 2013:111). De nordiske landene skapte i etterkrigstiden en velferdsstat der grunnleggende sosiale tjenester, som utdanning, ble offentlig og tilgjengelig for alle (Østerud 2016:27). Skolen ble altså styrt av staten i tråd med hvordan Esping-Andersen (1990) beskriver det sosialdemokratiske velferdsregimet. Samspillet mellom skolen og lokalsamfunnet i de nordiske landene skapte en sosial kapital som fikk avgjørende betydning for utviklingen av et mer egalitært og demokratisk samfunn (Østerud 2016: 27). Et overordnet mål med skolen i Norge er å videreformidle et felles kunnskaps-, kultur- og verdisyn (Øia og Fauske 2010). Flere (Haugen

2014, Røvik 2014, Nergår og Penne 2016, Karlsen 2006) argumenterer for at de grunnleggende sosialdemokratiske verdiene det norske skolesystemet er bygd på er satt under press i dagens utdanningstrender, ved at fokuset i skolen flyttes mer og mer mot grunnleggende ferdigheter og faktakunnskap, altså mot det som er målbart. Dette fører til en innsnevring av lærerplanen og kan ha store konsekvenser for fremtidens voksnes kunnskapsgrunnlag, verdier, fokus, og slik for morgendagens norske samfunn.

1.2.4 Tidligere forskning og litteratur på området- faglig bakgrunn for valg av tema

NPM er nyliberalistisk inspirerte reformer som vokste frem i anglosaksiske land (New Zealand, Australia, UK og USA) på 1980 tallet som en kritikk av byråkratiet (Christensen 2006). Dette er land som tradisjonelt har hatt et liberalistisk velferdsregime (Esping-Andersen 1990), mens de nordiske landene har tradisjonelt hatt et sosialdemokratisk velferdsregime (Esping-Andersen 1990). Implementeringen av NPM i de nordiske landene har blitt beskrevet som en tredje vei mellom sosialisme og kapitalisme (Klausen 2005: 56). Sverige er det nordiske landet som er kommet lengst i å innføre NPM inspirerte reformer og ideer i skolen (Dølvik 2013: 99, Mosisdottir og Fløtten 2014:79, Dølvik 2014: 106,). Schleicher, direktør i OECD (2013), sa at utviklingen i Sverige etter innføring av fritt skolevalg har vært bekymringsfull ettersom resultatene i PISA-undersøkelsen går ned samtidig som ulikheten øker. På tross av dette anbefaler OECD fremdeles alle land å innføre en kombinasjon av resultatstyring, autonomi, valgfrihet og privatisering, transparens, standardisering og kontroll av lærenes arbeid, belønning for gode resultater, samt at skoler med dårlige resultater skal avvikles (Haugen 2014:70-71). I dette prosjektet er jeg opptatt av hvordan NPM reformer- og ideer kommer til uttrykk i en norsk skolekontekst. Røvik (2014:24-25) argumenterer for at disse reformendringene til dels handler om å finne løsninger på åpenbare mangler i skolen, og til dels skapes reforminitiativer som en følge av konkurranse mellom politiske partier og velgernes gunst.

Forskningen på NPM i den offentlige norske skolen som felt er stort sett blitt dominert av den pedagogiske disiplinen, og statsvitenskapelig orientert organisasjonsforskning. Et eksempel på sosiologisk forskning på området er Rasmussens (2016) artikkel om lærerstreiken i 2014. Dog benytter den pedagogiske forskningen seg også av sosiologisk teori. På den ene siden ser det ut til at internasjonale aktører som OECD og politikere både fra høyre og venstresiden, i norsk politikk, er positive til NPM inspirert styring av norsk offentlig skole (Haugen 2014, Karlsen 2006, Solhaug 2011, Johnsen 2007, Karseth og Svinesind 2009, Røvik 2014). Styring kan defineres som: *statsmaktens bruk av bevisste virkemidler for å utøve makt direkte eller*

indirekte (Karlsen 2006:76). Både høyre- og arbeiderpartiledede regjeringer har innført NPM inspirerte reformer og ideer i norsk skole under parolen: *modernisering av offentlig sektor* (Johnsen 2007, Solhaug 2011, Karlsen 2006, Vanebo, Bush, Klausen og Johnsen 2005:19). Ingen av politikerne vil dog assosieres med NPM, så de gir inntrykk av at gjennomføringer av slike reformer handler om noe annet (Hjelseth 2012). På den andre siden er flere pedagoger og samfunnsvitere (Haugen 2014, Biesta 2006, Imsen 2004, Berg 2014, Hestbek 2014, Bjordal 2016, Liland 2014, Myhre 2010, og Møller og Skedsmo 2013, Røvik 2014) mer kritiske og mener at konsekvensene og dysfunksjonene av innføringen av en slik politikk blant annet er innskrenking av læreplanen, at sosial bakgrunn får større betydning i skolen og lærernes profesjonelle handlingsrom blir mindre og tilliten til lærerne svekkes.

Forskning om reformendring/ styring av skolen.

Siden 1991 har målstyring vært det overordnede styringsprinsippet for utdanningssektoren (Karlsen 2006). Telhaug (2005) har vist hvordan OECDs rapport om det norske utdanningssystemet fra 1998 resulterte i utviklingen av et norsk kvalitetsvurderingssystem for skoleverket (NKVS) med nasjonale prøver og Skoleporten som inneholder oppdatert statistikk om ressursbruk og læringsresultater. Mausethagen (2015) peker på at kontroll blir innført som forsikring til elever og foreldre om kvaliteten på lærerarbeidet. Som et svar på økt skepsis fra befolkningen mot lærere, rektorer og skoleeier er det blitt innført økt bruk av prøver og evalueringer (Mausethagen 2015). Rasmussen (2016) argumenterer for at med NPM-inspirert styring blir fokuset lagt på det som måles heller enn å oppnå målene for virksomheten. Nergår og Penne (2016) argumenterer for at det ser ut til at målstyring også blir et grunnprinsipp i framtidens skole. Videre peker Nergår og Penne (2016) på at i en skole der målstyring angir retningen for alt arbeid, er det lett å miste fokus på elevenes læring, og med kompetansemålene som lærernes viktigste verktøy trues fagene av oppløsning. Fagformidlingen splittes opp i testbare ferdigheter i lesing, skriving, regning og digitalisering, mens fagene i høyere grad farges av kultur og kontekst (Nergår og Penne 2016). Slik argumenterer Nergår og Penne (2016) for at fokus på ferdigheter er tilpasset til de målstyrte PISA-testene.

Lærerrollen i endring?

Haugen (2014) argumenterer for at resultatstyring er den sentrale motoren i markedsrettingen av utdanning, og at markedsrettingen kan true fellesskolens grunnverdier og lærernes profesjonelle handlingsrom. Ifølge Haugen (2014) er det ikke testene i seg selv som er

problemet, men konteksten de settes inn i, nemlig at det oppstår uheldige sideeffekter når resultatene fremstår som selve beviset på skolens og lærernes kvalitet gjennom rangering og offentliggjøring. Hestbek (2014) argumenterer for at de internasjonale trendene på undervisning er karakterisert ved et sterkt instrumentelt fokus på læring og undervisning, og at dagens diskurs og retorikk om skole og lærerarbeid ikke er forenlig med skolens dannelsesoppdrag. Det har skjedd en endring i utdanningsdiskursen til en markedsorientert og nyliberal diskurs gjennom økt fokus på kvalitet, målinger av kvalitet, et markedsliberalt språk, evidensbasert praksis, læreren som ansvarlig for resultater og resultatstyring av skolen (Hestbek 2014, Karseth og Svinesind 2009, Biesta 2006).

Læreren har de siste årene fått økt oppmerksomhet som den viktigste faktoren i elevenes læring og utvikling, bortsett fra eleven selv (Mausethagen 2015). Politikere har klare forventninger om at lærere skal bruke forskning samt begrunne og forankre mer av arbeidet sitt i elevresultater og forskingsresultater. Flere (Mausethagen 2015, Biesta 2006, Haugen 2014:74, Liland 2014) peker på at det legges større vekt på læringsresultater samtidig som lærerne i større grad enn tidligere holdes ansvarlig for elevenes resultater. Lærernes arbeid blir i den nyliberalistiske diskursen redusert til tekniske og instrumentelle spørsmål (Biesta 2006, Hofvind 2015). Lærerne har en økende opplevelse av å bli styrt og kontrollert, ved at andre går inn i rommet der lærerne er vant til å bruke og rette seg etter profesjonelt klokt skjønn (Garbo 2014, Liland 2014).

Negår og Penne (2016) peker på at de siste par årene har det stadig kommet frem protester fra lærerne mot målstyringen og testregimet i norsk skole. Rasmussen (2016) argumenterer for at det som utløste lærerstreiken i 2014; nemlig misnøye med stadig mer statlig styring og rapportering som tok tid fra hovedoppgaven i skolen, å lage god undervisning for elevene, som direkte NPM reformer. Ifølge Rasmussen (2016) er konsekvensene av NPM-tiltak i skolen et økt fokus på å levere resultater og rapportering fremfor læring, og slik svekkes lærerens profesjonalitet. Berg (2014) peker også på at som et resultat av standardisering og resultatstyring blir læreres handlingsrom for å utøve skjønn innskrenket. Mål som inkludering og å verne om mangfold og elevforskjeller står mot et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem som retter oppmerksomheten mot grunnleggende ferdigheter og målbare resultater i form av tester og konkurranse (Berg 2014). Garbo (2014) peker på viktigheten ved lærerens mulighet til å utøve profesjonelt skjønn. Roald (2010) argumenterer for at lærerne må være en premissleverandør for hva som blir undersøkt og hvilke endringer som trengs. Berg (2014)

peker på at undersøkelser viser at flere, spesielt de best kvalifiserte lærerne, forlater læreryrket under en styringsform preget av resultatstyring.

Liland (2014) peker på at kravene til resultat og dokumentasjon øker, og for å få gjennomført de nye endringene, som økt resultatstyring, blir tid et viktig styrings- og kontrollprinsipp. Den økte makten som ligger i mulighetene til å kontrollere lærerne og styre deres arbeidsoppgaver gjennom tildeling av tid truer lærerens autonomi (Liland 2014). For lærerne handler det ikke kun om å få tid til arbeidsoppgaver, men om å forsvare et oppdragelsesmandat, som demokratiske verdier og danning, slik det finnes i Opplæringslovens formålsparagraf (Liland 2014, Hofvind 2015). Høsten 2012 ble lærerprofesjonens etiske plattform vedtatt, hvor målet var å øke lærerprofesjonens status som en motgift til NPM, ifølge (Hofvind 2015) trenger vi både profesjonsetikk og profesjonsbevissthet.

Myhre (2010) fant i sin doktoravhandling at det implisitt ser ut til å være en rekke brytninger mellom lærernes forventninger og de nye styringssystemene. Det ser ut til at lærerne fremstår som svært fellesskaps- og samarbeidsorienterte. Det komplekse samfunnet omkring skolen i dag gjør at lærerne trenger en rektor til å sortere eksterne impulser. Ifølge Myhre (2010) oppnår rektor 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 sin egen kontekst. Lærerne ønsker at rektor viser autentisk engasjement for deres praksis. Myhre (2010) argumenterer for at det vokser 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, som NPM.

Rektor som enhetsleder

I skolen i dag er det en ny NPM inspirert lederrolle, hvor rektor er gått fra å være ”den beste blant likemenn”, altså en av lærerne, til å ha blitt en klar leder som styrer ressursene (Ottesen 2016, Imsen 2004: 144, St.meld 30 2003/2004: 100). Betydningen av ledelse for utvikling av gode skoler er de siste tiårene både blitt understreket i forskning, politikk og blant rektorer (Ottesen 2016, Møller 2011). Lederskap og ansvarliggjøring er blitt dominerende temaer i norsk utdanning (Møller og Skedsmo 2013, Møller 2011). I Kunnskapsløftet som styringsreform ble det representert et klart ønske om en økt desentralisering (Møller, Prøitz, Rye og Aasen 2013). I 2004 overførte Bondevik og Clemet forhandlingsansvaret i skolen fra staten til kommunene (Hofvind 2015). Styrings spørsmål og makt utgjør et sentralt

reformtema, og å endre plasseringen av makt og myndighet ses på som en av de viktige grepene for å løse utfordringene knyttet til grunnopplæringen (Møller, Prøitz, Rye og Aasen 2013). Desentralisering av beslutningsmyndighet og oppgaver har medført tydeligere ansvars plassering, rektorer må stå til ansvar for opplæringen som tilbys og de resultatene som oppnås (Møller 2011, Myhre 2010). Møller (2011) peker på at dette kommer til uttrykk gjennom tettere oppfølging, inspeksjoner, rapporteringer og resultatmålinger. Møller (2011) argumenterer for at dette innebærer en desentralisert styringsmodell der politikere på nasjonalt nivå definerer mål og forventninger til resultater, mens rektorer og lærere gis ansvar for å konkretisere og realisere disse målene.

Ifølge Myhre (2010) blir rektorene utsatt for et krysspess mellom forventninger og krav fra skolens omgivelser versus forventninger fra medarbeiderne på egen skole. I sammenheng med fremveksten av NPM har dette krysspesset tiltatt de senere årene (Myhre 2010). Røvik (2010) argumenterer for at som en konsekvens av NPM-ideologien har skolen beveget seg fra å bli ledet til å bli styrt. Styring handler om sentralisert, direktivlignende påvirkning utøvd indirekte, blant annet gjennom formelle strukturer og formaliserte prosedyrer og rutiner (Røvik 2010).

Utdanning av skoleledere har fått økt oppmerksomhet, både i Norge og internasjonalt (Ottesen 2016, Møller 2011). Kunnskap og ekspertise spiller en stadig viktigere rolle i profesjonsyrkene, både fordi disse forutsetter utøvelse av skjønn som forankres i kunnskap som deles av profesjonen, og fordi beslutningstakere, som rektorer, stilles til ansvar for arbeidet sitt (Ottesen 2016). I en analyse av utdanningsprogrammene for skoleledere finner Møller (2016) at det utdanningspolitiske skiftet som satte målstyring i system bidro til større vekt på rasjonelle ledelsesteorier og styring av utdanning hvor effektstudier danner et viktig kunnskapsgrunnlag. Prestasjonsorientert ansvarliggjøring er den gjennomgående diskursen om skoleledelse og kvalitet i skolen (Møller 2016). I Norge er det ikke noen formelle utdanningskrav utover pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper (Opplæringsloven, § 9-1) for rektorer. Biesta (2006) argumenterer for at kunnskapsgrunnlaget for skoleledelse som profesjonelt arbeid må bidra til at man legitimt kan stille spørsmål med hva er en god skole, og hvordan er skolen effektiv, for hvem og for hva. Ifølge Ottesen (2016) kan et kunnskapsgrunnlag forankret i pedagogikk fremme dette.

Ottesen (2016) og Stray (2011) peker på at verdispørsmål knyttet til demokrati, danning og kritisk tenkning blir usynliggjort, fordi målene som skolelederen kan bidra til å nå skrives inn i en kvalitetsdiskurs der operasjonalisering av målene, slik som å mestre grunnleggende ferdigheter, snevrer inn formålet (Ottesen 2016, Stray 2011).

Berg (2014) konkluderer i sin doktoravhandling med at effektive styringssystemer vil fremstå som komplekse, og at bygging av kommunikasjon, inkludering av lærerne i prosessen mot målene, sammen med målrettet kompetanseheving, gir påvirkning på lærernes praksis. Videre argumenterer han for at mål og resultatstyringsmodellene ser ut til å hindre inkludering av lærerne i prosessene der målene settes, bidra til avstand eller konflikt mellom aktørene, og at disse kommunene mislykkes i sine forsøk å påvirke praksisen i klasserommene. Det er ifølge Berg (2014) mer effektivt å styre lærerne gjennom strategier som har sterk vekt på dialog og innflytelse, enn gjennom maktutøvelse.

1.3 Avgrensing, problemstillinger og strukturen videre.

Mausethagen (2015:42-43) argumenterer for at det er få som har studert hvordan de nye styringsformene blir oppfattet lokalt, og da spesielt av lærere. Forskingen har i stor grad dreid seg om implementering av læreplanen og hvordan skoleeiere og rektorer forholder seg til de nye styringsformene (Mausethagen 2015:42-43). Videre argumenterer Mausethagen (2015:43) for at det er behov for mer forskning på hvordan lærerne opplever endringene, og muntlige tolkninger av lærerprofesjonens oppfatninger og handlinger i nye forventinger til arbeidet deres. Gjennom forskingen kan man se at skolen er utsatt for nye reformer med fokus på mål og resultatstyring, desentralisering av ansvar, kontroll og troen på ledelse. Dette er ting som er innført fra et politisk nivå. I denne oppgaven er jeg interessert i å utforske hvordan rektorene og lærerne i skolen opplever dette. Ut ifra tidligere forskning på området har jeg valgt å intervjuer både lærere og rektorer for å finne ut hvordan disse to gruppene opplever de nye styringsreformene/ideene og hvordan det påvirker deres profesjonsutøvelse. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2013) og Slagstad og Messel (2014: 346) kjennetegnes en profesjon av noen fellestrekk, nemlig at utdanningen har et eget teoretisk kunnskapsgrunnlag, at den har et eget "fagspråk" om profesjonens arbeid, utviklingen av profesjonen er basert på forskning, utdanningen er rettet mot yrkesutøvelsen, deler av opplæringen skjer i yrkesfeltet, autonomi i yrkesutøvelsen, legitimitet utad- tillit og respekt fra omverdenen, felles yrkesetikk, profesjonen har kontroll med utdanningen og forsvaret for "klienten". Dermed har jeg valgt følgende problemstillinger for oppgaven:

Hovedproblemstilling: *Hvordan opplever og håndterer lærere og rektorer i ungdomsskolen spenningen mellom ytre og indre press i lys av NPM-inspirerte reformer og styringsformer?*

Underproblemstilling 1: *Hvordan opplever lærere og rektorer i ungdomsskolen at profesjonsutøvelsen påvirkes av NPM-inspirert ytre press?*

Det ytre NPM-inspirerte presset som her er diskutert er mål- og resultatstyring, styring på armlengdes avstand, desentralisering av ansvar, kontroll og troen på ledelse.

Underproblemstilling 2: *Hvordan opplever lærere og rektorer i ungdomsskolen at profesjonsutøvelsen og skolens kvalitet påvirkes av indre press?*

Det indre presset som her er diskutert er normer og verdier, altså kulturer, som kan gjøre implementeringen av NPM-ideer vanskelig hvis det bryter med allerede eksisterende normer

I kapitel to av oppgaven vil jeg ta for meg det teoretiske rammeverket som kan knyttes opp mot problemstillingene, for å gjøre oppgavens tema sosiologisk interessant. Teoriene som er benyttet har en NPM- og kulturvinkling, her blir ulike perspektiver på organisasjonsteori sentral for å belyse oppgavens tema; NPM-, kultur- og myteperspektiv. I tillegg til sosiologen Pierre Bourdieus feltteori. I kapitel tre skal jeg gjøre rede for de metodiske valgene som er blitt gjort underveis i prosessen, hvordan jeg har valgt ut og rekruttert informanter, gjennomføring av intervju samt refleksjon rundt forskerrollen. Avslutningsvis i kapitlet skal jeg ta stilling til datamaterialets kvalitet. I kapitel fire kommer oppgavens analyse, her skal lærernes og rektorenes fortellinger tolket i lys av teorien og den tidligere forskingen som er blitt presentert. Dette kapitlet er strukturert i tre deler, en for hver av de to underproblemstillingene, og en syntetiserende drøfting av hovedproblemstillingen. Avslutningsvis i kapittel fem har jeg oppsummert mine viktigste funn, konkludert på hovedproblemstillingen samt diskutert teoriens betydning i oppgaven. Helt til slutt har jeg pekt frem mot videre forskning.

2. Teori

I dette kapittelet er det teoretiske rammeverket som er brukt som verktøy til å analysere dataene og til å belyse problemstillingene presentert. Teoriene har til dels ulike formål. Teori om NPM skal fungere som en ramme til å forstå hvordan ytre NPM-inspirert press påvirker profesjonsutøvelsen til lærere og rektorer. Myteperspektivet skal brukes til å vise hvorfor slike reformer blir tatt inn i skolen. Mens kulturperspektivet skal bidra til å forstå hvordan indre press, altså hvordan normer og verdier som lærerne og rektorene selv tar med seg inn i skolen påvirker profesjonsutøvelsen, og kan gjøre det vanskelig for NPM reformer å få feste i organisasjonen. Bourdieus feltteori har som funksjon å bidra til å belyse hvordan lærere og rektorer opplever og håndterer spenningsforholdet mellom det ytre og det indre presset.

2.1 New Public Management (NPM)

NPM bygger på nyinstitusjonell økonomi som er inspirert av public choice-teorien, transaksjonsteori og principal/agent-teori på den ene siden og Excellence-tradisjonen med troen på ledelse på den andre siden (Hood 1991:5). NPM er en nyliberalistisk inspirert reformbølge i offentlig sektor som skulle bidra til å effektivisere sektoren og øke kvaliteten gjennom en rekke tiltak; slanking av offentlig sektor, styring på armlengdes avstand, forenkling av regler, økt fristilling, tydeligere roller og økt bruk av markedsmekanismer og mer brukermedvirkning (Clarke 2005: 212, Christensen og Lærgeid 2001, Christensen 2006). Målene skal nås i form av dokumenterte resultater, hvor hensikten er økt effektivisering og bedre kvalitet (Johnsen 2007:76,88). Bak denne NPM reformbølgen ligger en negativt ladet kritikk mot det offentlige byråkratiet (Klausen 2005: 56). Det er ifølge Kallinikos (2004) ikke byråkrati forstått som idealtipe, slik Weber beskrev det, som kritiseres, men byråkrati som adjektiv og dets dysfunksjoner.

Lærerstanden er et eksempel på en profesjon (Mausethagen 2015: 19). Tillit er en sentral del av profesjonsutøvelsen. Et eksempel på tillit som lærerne har fått er autonomi til å velge undervisnings- og arbeidsformer i skolen (Karseth og Svinesind 2009). Dette betyr at lærerne selv kan bestemme hvordan de ville styre undervisningen innenfor rammene av budsjett og lovverk. Med innføring av NPM-ideer i skolen er noen av profesjonskjennetegnene blitt svekket. På den ene siden kan man si at profesjonen selv forvalter aspekter ved ansvar, kunnskap og autonomi, mens på den andre siden er dette aspekter ved lærerarbeidet som myndighetene i tydeligere grad siden år 2000 på ulike måter ønsker å påvirke og styre (Mausethagen 2015). Våren 2014 oppsto det for eksempel en stor lærerstreik på grunn av at lærerne opplevde mistillit fra ledelsen og var misfornøyd med stadig mer statlig styring.

Rasmussen (2016) argumenterer for at lærerstreiken var et resultat av innføring av NPM-inspirerte reformer som skulle modernisere og avbyråkratisere offentlig sektor, men som heller førte til mer byråkratisering gjennom målinger og kontroll. Eksempler på slike målinger er nasjonale prøver og PISA-undersøkelsen. Begge disse testene gir grunnlag for kontroll, sammenligning og konkurranse noe som er i tråd med NPM-ideer. I NPM er troen at konkurranse vil føre til bedre og mer effektive lærere. I dette ligger tanken om at ansvarliggjøring, altså at lærerne får ansvaret for resultatene.

En NPM-inspirert endring i dagens skole er den nye klare lederrollen, hvor rektor er gått fra å være ”den beste blant likemenn”, altså en pedagogisk leder til å ha blitt en klar virksomhetsleder, eller enhetsleder som rektor nå skal kalles, som styrer resursene (Imsen 2004: 144, St.meld 30 2003/2004:100). Rektor/enhetsleder har i dagens skole fått mer makt, men med denne makten har presset også økt, det stilles blant annet større krav fra rådmannen om kostnadseffektiv drift, kostnadskutt og budsjett disiplin. I NPM er det en tro på ledelse som en type profesjonell kunnskap som kan overføres fra en sektor til en annen (Clarke og Newman 1997). I et NPM-perspektiv blir lederen sett på som den sentrale aktøren for å få til endring og utvikling. Troen på dette kommer fra excellence-tradisjonen (Hood 1991:6). Dermed er ideen at ved å gi lederne frihet og makt til å lede vil gode resultater komme.

I NPM er det et sentralt prinsipp at staten bør styre på armlengdes avstand og ikke via departementene (Clarke 2005:2012). Denne tanken er basert på institusjonell økonomis prinsippal/agent-teori (Rasmussen 2016). Gjennom å skille mellom bestiller og utfører blir forholdet mellom ledelse og ansatte basert på mistillit. Det er på grunn av at bestiller må kunne kontrollere om ”varen/tjenesten” er levert i henhold til bestilling, og slik må utfører dokumentere hva som er gjort (Clarke 2005). Lærerne må altså kunne vise til kommunen og myndighetene at de har levert god undervisning. Slik er det ikke nok å gjøre jobben, man må også vise frem det man har gjort (Clarke 2005). Dette har Clarke (2005) kalt “performing for the public”. Politikerne er til slutt ansvarlige, for de må kunne vise velgerne hva de har fått til og dermed utvikles det målesystemer for de resultatene de har bestilt (Clarke 2005). Slik blir det en desentralisering av ansvar og ledelse, altså målstyring i stedet for regelstyring (Hood 1991). Resultater er slik målt ved å dokumentere det man har gjort gjennom resultatmålinger, kvalitetssystemer, periodiske evalueringer, kontroller og tilsyn (Clarke 2005). Vabø (2014:30) argumenterer for at faren ved å skape kontrollordninger, slik som standardiserte tester er et eksempel på, er at de oppmuntrer bakkebyråkratene til å følge prosedyrer og mål som

innskrenker muligheten til å gjøre individuelle vurderinger og dermed bidrar til å undergrave klientens, altså elevens, beste. Slik innskrenker målstyring lærerens autonomi fordi det blir resultatene som er viktig og ikke elevens beste.

En desentralisering av ansvar for realisering av politiske mål gjennom målstyring kan bli sett på som en erstatning av politikernes fysiske tilstedeværelse i institusjonene (Jarlov og Melander 2005: 110). Dette kan knyttes til Foucaults (2002) teori om «governmentality» (Rasmussen 2012: 3), som er en liberale statsmakters styremåter som i stor grad handler gjennom tilpassende mekanismer istedenfor begrensninger og hindringer. Dette gjøres gjennom blant annet forskrifter, forventninger, idealer, standarder og rammeverk som skal få folk til å styre seg selv slik staten ønsker.

Resultater på tester har som formål å danne grunnlag for bedre og mer rasjonelle politiske beslutninger (Haugen 2014:72). Dette er i tråd med en NPM-tankegang, som kjennetegnes av mål-middel-tenkning (Vabø 2014: 62). Både spørsmål om effektivitet og produktivitet blir knyttet til resultatene (Vabø 2014:62). Dette har jeg betegnet som resultatstyring. Det er tre sentrale prosesser i dette. For det første resultatmåling for å fremskaffe relevante data, hvor politikerne bestemmer indikatorer på kvalitet og skolen må fremskaffe dokumentasjon på disse (Johnsen 2007:11/54). Det andre er sammenligning for å analysere produktivitet og effektivitet og rapportering for at informasjonen skal settes inn i relevante og legitime organisatoriske og politiske sammenhenger hvor informasjonen blir diskutert og vurdert og gir grunnlag for å kunne endre handlinger (Johnsen 2007:11/54). Her handler det om å finne en ”best practice”, altså er det i NPM en tro om at det finnes en måte å gjennomføre undervisning på som er mer effektiv enn andre (Østerud 2016:18). Til sist målformuleringer og politikktutforminger på bakgrunn av de to første prosessene (Johnsen 2007:11). Gjennom disse tre prosessene blir resultater på tester premisser for utdanningspolitikk, resultatene på målingene ligger til grunn for videre mål og politikk altså fungerer de som indirekte styring etter resultater, altså resultatstyring.

Ansvar for resultatene skal være delegert til de lokale lederne, som her er rektorene, mens de sentrale lederne, altså kommunen og myndighetene, kontrollerer standarder som gjennomføringer og budsjetter. Slik blir rektor ansvarlig for resultatene. Markedsaktører er ifølge NPM-teorien mer innovative og lydhøre ovenfor folks behov enn staten (du Gay 2005). I NPM er tanken at offentlige hierarkier skal brytes ned til resultatenheter gjennom

etableringen av offentlige enheter som skal styres som bedrifter og måles ut ifra de resultatene de leverer i konkurranse med andre offentlige eller private bedrifter (Vabø 2014:62). En slik to-nivå-organisering på armlengdes avstand hvor ansvaret for utdanning er delegert til den enkelte skolen og hvor skolene er organisert som resultatenheter rett under rådmannen er nå den vanligste organisasjonsformen for kommune-Norge (Torsteinsen 2012:13).

Kort oppsummert: Konkurransorientering, effektivisering, resultatfokus, mål- og resultatstyring, fristilling, desentralisering, mistillit til profesjonsutøvere, og profesjonell ledelse med økt vekt på ledelse som en suksessfaktor er styringsprinsipper som kjennetegner NPM, og som jeg videre tar med i analysen for å forstå hvordan lærere og rektorer opplever profesjonsutøvelsen i dagens skolekontekst. Siden NPM ikke er en helhetlig bestemt teori men ett sett av ideer tatt fra flere teoritradisjoner vil jeg videre betegne NPM-”teorien” som NPM-ideer.

2.3 Myteperspektivet

Myteperspektivet er blitt brukt i mange studier av reformprosesser etter 1980, altså etter at offentlig sektor ble utsatt for ideer og oppskrifter som kommer utenfra, spesielt fra privat sektor (Christensen, Egeberg, Lægred, Roness og Røvik 2015:78). NPM er et eksempel på en slik idé/oppskrift. Jeg skal bruke dette perspektivet til å forstå hvordan og hvorfor noen ideer/oppskrifter får så stor gjennomslagskraft som de får, på tross av kulturen. Et nøkkelresonnement i myteperspektivet er at organisasjoner befinner seg i institusjonelle omgivelser, hvor de konfronteres med sosialt skapte normer for hvordan de bør være utformet (Christensen m.fl 2015: 75). Organisasjonen er nødt til å forholde seg til slike normer og forsøke å inkorporere dem og reflektere dem utad, selv om dette ikke fører til at organisasjonen blir mer effektiv (Christensen m.fl 2015: 75). På overflaten blir organisasjoner mer like gjennom denne prosessen, dette kalles isomorfi (DiMaggio og Powell 1983). Her skiller myteperspektivet seg fra kulturperspektivet hvor organisasjoner blir mer ulike over tid ved at man fokuserer på verdier og normer som har vokst frem over lang tid i selve organisasjonen. Myteperspektivet er opptatt av verdiene i omgivelsene, og disse er mer skiftende (Christensen m.fl 2015: 75). Myter er de sosialt skapte normene i de institusjonelle omgivelsene. Myter spres ofte raskt (Christensen m.fl 2015: 76). Dette er i tråd med sosiologen Talcott Parsons teori om at organisasjoner ikke kan overleve ved å bare være effektive, de må også skaffe legitimering fra omgivelsene (Christensen m.fl 2015: 76). For at organisasjoner skal kunne overleve må de slik demonstrere at de lever opp til fundamentale,

gjærne vestlige, modernitetsnormer om kontinuerlig framskritt, fornyelse og rasjonalitet (Christensen m.fl 2015:76). Disse normene kommer til uttrykk gjennom ideer, og oppskrifter på hvordan moderne, tidsriktige og dermed legitime organisasjoner bør se ut (Christensen m.fl 2015: 76). Siden det må være tidsriktig kan man se at myter ofte blir betraktet som mote. Eksempler på slik mote-myter i offentlige organisasjoner de siste årene er: fristilte organisasjons former, konkurranseutsetting, flate organisasjonsstrukturer, bestiller-utfører modellen, to-nivå modellen i kommuner, resultatenheter, evidensbasert praksis, kvalitetssikring og kvalitetsstyring, benchmarking og mål- og resultatstyring (Christensen m.fl 2015: 76-80). NPM kan altså forstås i et myteperspektiv. En organisasjon må over tid forholde seg til mange forskjellige, inkonsistente og skiftende oppskrifter for legitime strukturer, prosedyrer og rutiner. Oppskriften fra institusjonelle omgivelsenes myter kalles rasjonaliserte myter (Christensen m.fl 2015: 76-80). Ifølge Christensen m.fl (2015:77) kjennetegnes rasjonaliserte myter av to ting, de presenteres som effektive redskaper organisasjonen kan ta i bruk for effektiv måloppnåelse, og det at myten er rasjonalisert innebærer at det er skapt en overbevisning om at den effektivt kan bidra til å nå organisatoriske mål. Dette kan man også se at er i tråd med hvordan NPM blir presentert. De som er produsenter av bestemte oppskrifter er et sett instanser, hvor OECD er blant de viktigste (Christensen m.fl 2015: 83). Undersøkelser viser at det ikke nødvendigvis er de oppskriftene med best virkninger og effektivitet som er de mest utbredte, med de som er preget av sosial autorisering, universalisering, produktivering, tidsmarkering, harmonisering, dramatisering og individualisering (Christensen m.fl 2015: 87-90).

2.3 Kultur i offentlige organisasjoner

Kulturperspektivet står i motsetning til både det instrumentelle NPM-perspektivet og myteperspektivet, og det kan sette oss i stand til å forstå hvilke utfordringer NPM skaper både for og i skolen. Organisasjonskultur forbindes ifølge Christensen m.fl (2004:47) med de uformelle normene og verdiene som har vokst fram og som har betydning for livet i og virksomheten til organisasjonene. Det handler om at aktørene i feltet tillegger situasjoner over tid mening slik at de kan håndtere dem. Kulturen i organisasjonen bidrar til at det utvikles fellesskap (Christensen m.fl 2004:49), hvis man skal realisere kollektive mål, slik som i skolen, er dette et sentralt trekk.

Målene i en kulturell handlingslogikk oppdages underveis, og utvikler gradvis uformelle normer, verdier og identiteter (Christensen m.fl 2004:49). Uformelle normer er forstått som

uskrevne regler som sier noe om forventet oppførsel. Det sies at organisasjonskulturen er noe som ”sitter i veggen”, slik uformell, og man kan bare lære noe om og internalisere kulturen etter en viss tid i institusjonen, altså er den forbundet med sosialisering.

Handling i et kulturperspektiv skjer ut ifra hva som er passende atferd, ikke rasjonelt ut fra en grundig avveining av for- og mot-argumenter, ut fra egeninteresse eller ut fra mulige konsekvenser av handlingen (Christensen m.fl 2004:50). Altså gir kulturen aktørene i organisasjonen handlingskompetanse og kan bidra til reduksjon av usikkerhet og fravær av konflikt og turbulens. Slik kan en internalisert kultur bidra til at organisasjonen fungerer effektivt. Hva som er passende atferd påvirkes av utviklingsforløpet til organisasjonskulturen, altså de etablerte dominerende uformelle verdier og normer (Christensen m.fl 2004:50, Hatch 2001:239). Kulturen gjennomsyrrer hvordan organisasjonen opptrer (Hennestad 2015). Organisasjonen kan slik fortsette som før selv om omgivelsene endrer seg. Slik fører ikke strukturelle endringer av organisasjonen nødvendigvis til kulturelle endringer..

I teorien om organisasjonskultur er sti-avhengighet et sentralt resonnement. Sti-avhengighet handler om at de kulturelle normene og verdiene som preger en organisasjon i dens formative år, senere vil ha stor betydning for de utviklingsveiene den følger, altså at den kulturelle konteksten i organisasjonens etablering kan prege organisasjonen senere (Christensen m.fl 2004:56). Ut ifra dette kan det tenkes at reformen skolen ble etablert under påvirker kulturen den får. Selv om omgivelsene og konteksten i organisasjonen endrer seg er det vanskelig å endre allerede etablerte mål (Christensen m.fl 2004:57). Sti-avhengighet gir stabilitet og dybde i kulturen over tid. Noe som gjør det lettere for organisasjonsmedlemmene å avgjøre hva som er passende atferd (Christensen m.fl 2004:57). På den andre siden kan sti-avhengigheten gjøre at de institusjonelle trekkene, kulturen, i organisasjonen og aktørene i den får manglende fleksibilitet. Manglende fleksibilitet kan være problematisk hvis omgivelsene endrer seg rask, for da kan det føre til et stort sprik mellom eksterne problemer og den indre kulturen (Christensen m.fl 2004:50). Betydningen av organisasjonens kultur kan ofte ses i reformprosesser og omorganiseringer i offentlige organisasjoner, særlig hvis det eksisterer trusler mot den dominerende kulturen.

Kulturen vokser gradvis frem gjennom evolusjonære, naturlige utviklingsprosesser, der organisasjonen gradvis tilpasser seg indre og ytre press (Christensen m.fl 2004: 54). Disse uplanlagte prosessene skaper en distinkt identitet og kultur. Det indre består av uformelle

normer og verdier som aktørene bringer med seg inn i organisasjonen og gjør relevante der (Christensen m.fl 2004: 54, Hatch 2001:225). Eksempler på slike trekk er sosial bakgrunn, utdanning og profesjon. Disse kan enten bidra til at det utvikles dominerende og brede institusjonelle normer eller til at det eksisterer ulike subkulturer (Christensen m.fl 2004: 54). Kulturelle endringsprosesser skjer nedenfra og opp, og at aktørene er de som får disse endringene til å skje, men at de skjer gradvis. Det tar altså tid å endre kulturen i organisasjonen og det kan tenkes at den endres gradvis ut ifra den allerede eksisterende kulturen. Kritikken mot for institusjonaliserte trekk går ut på at de skaper offentlige organisasjoner som oftest er for rigide, for innadvendte og tenker mest på seg selv, som er lite opptatt av tilpassing til omgivelsene og vanskelig lar seg styre demokratisk (Christensen m.fl 2004: 64).

Det ytre presset kobles ofte til press fra det nære handlingsmiljøet (Christensen m.fl 2004:54). Det betyr at aktører man er mye i interaksjon med eller er avhengig av får betydning for de institusjonelle trekkene som utvikles. Det kan for eksempel tenkes at skolens kultur vil være påvirket av Utdanningsdirektoratet og kommunens normer og verdier. Altså påvirker ytre press også utviklingen av kulturen, men i hvor stor grad kan det tenkes at kommer an på hvor sterk den allerede etablerte kulturen er. Dette er i tråd med Hennestads (2015) argumentasjon om at det ikke bare er å strategisk endre organisasjoner hvis kulturen ikke ønsker endringen, kulturen kan forhindre at strategiske endringer setter seg i organisasjonen. Slik kan man se at endring av organisasjonen ovenfra og ned kan være problematiske å lykkes med hvis kulturen ikke er med på endringene.

I økonomisk orienterte studier finner man ofte et perspektiv på at organisasjonskultur er noe som kan lages bevisst og som lederskap kan manipulere for å oppnå ønskede resultater (Christensen m.fl 2004:55). Dette er et instrumentelt perspektiv på utvikling av organisasjonskultur, som gir politisk og administrativt lederskap nye styringsmuligheter, og som er i tråd med tankene i NPM om ledelse. I et slikt perspektiv får lederen mye makt, og stor mulighet til å endre kulturen. I et kulturbasert lederskap har lederen en todelt rolle. Lederen skal på den ene siden virke med tradisjonene og bidra til at den etablerte kulturen får gode vekstvilkår, blir utviklet og beskyttet (Christensen m.fl 2004:58). Noe som bidrar til at raske og omfattende endringer blir motvirket, for å verne om organisasjonskulturens kjerne. På den andre siden skal lederen bidra til endring (Christensen m.fl 2004:50). Det er gjennom

kritiske avgjørelser lederne bidrar enten de skal verne, utvikle eller endre organisasjonskulturen (Christensen m.fl 2004:50).

Ved at NPM-ideer går inn i skolen blir hva som tillegges verdi omstridt og det blir en kamp om hva som er de dominerende verdiene og normene. Ut ifra dette kan man se at kulturteori er en motsats til det instrumentelle NPM-perspektivet. Videre tar jeg med meg kulturteorien til analysen for å forstå hvilke utfordringer NPM møter i skolen.

2.4 Pierre Bourdieus feltteori.

Jeg har valgt å supplere organisasjonsteoriene som er diskutert over med Pierre Bourdieus feltteori. Målet er å analysere hvordan lærere og rektorer opplever og håndterer spenningsforholdet mellom ytre og indre press. Ifølge Bourdieu (1995) er sosiale felt konkrete avgrensede nettverk hvor bestemte regler, verdier og interesser er gyldige og hvor deltagerne konkurrerer om hevdelse i et hierarki. I feltteorien er *sosiale felt*, *doxa*, *heterodoxa*, *ortodoxa*, *habitus*, *feltspesifikk kapital*, *symbolsk kapital* og *symbolsk makt* sentrale begreper. Disse har jeg nedenfor redegjort for og satt i kontekst til oppgavens tema.

Det sosiale rom, altså hele samfunnet, er flerdimensjonalt og feltene inni dette rommet er relativt autonome, i varierende grad underlagt det økonomiske feltet (Bourdieu 1985:736). Feltene er i utgangspunktet autonome altså de har sin egen logikk, men de blir konstant utsatt for et ytre press, som for eksempel fra OECD, Utdanningsdirektoratet og det økonomiske feltet (Østergaard 2011:54). Noe av det som kjennetegner skolefeltet er at hva som skal tillegges verdi er blitt omstridt med NPM, og at dermed er det en kamp om hegemoniet på feltet. Slik er skolens innhold preget av heterodoksi. En historisk analyse av feltet er viktig for å forstå strukturen og kampene i dagens felt (Østergaard 2011: 54). Det handler om den tidsriktige, historiske utviklingen av feltet.

Et *sosialt felt* kjennetegnes også som et system av relasjoner mellom posisjoner som besittes av mennesker og institusjoner som kjemper om noe som for dem er felles (Larsen 2013: 64). I hvert slikt sosialt felt, som skolefeltet, vil det ifølge Bourdieu alltid være to kamper, den første er kampen om å akkumulere mest mulig *feltspesifikk kapital*, altså kapital som er gjeldene på feltet (Danielsen og Nordli Hansen: 65). Den enkelte kapitalformen har ingen verdi i seg selv, den har kun verdi fordi den eksisterer i et felt hvor det finnes andre aktører som har en felles enighet om å tillegge denne formen for egenskap eller gjenstand en verdi (Bourdieu 1996a: 265, Bourdieu og Waquant 1996:86). Slik kan *økonomisk*, *kulturell* og

sosial kapital omformes til *symbolsk kapital*, kapital som er gjeldene på feltet (Bourdieu 1996b). Den andre kampen i feltet er om hva som er gjeldene kapital på feltet, altså om hva som er *doxa* (Danielsen og Nordli Hansen 1999). *Doxa* er spillereglene og tatt for gitt heter innen feltet (Bourdieu 1991).

Disse to kampene handler om posisjoner i feltet. De som har dominerende posisjoner danner en elite. En person kan ha en høy eller sentral posisjon i ett felt og en lavere i et annet. I utdanningsfeltet er høy kulturell kapital viktig for å få en høy posisjon, mens i næringen er høy økonomisk kapital viktig (Hagen 2006: 92). Det finnes et eget maktfelt, dette feltet bestemmer betingelser for avansement i andre felter. Grupper med dominerende posisjoner i andre felter kan påvirke kampen om makten, og slik ser man en skissen til en sentral konfliktdimensjon i det moderne (Hagen 2006: 92). Det finnes altså mange eliter i samfunnet, for det er eliter i hvert felt. Makten i det moderne legitimerer seg med det felles beste og det allmennes vel (Hagen 2006: 245). For å forsvare sine partikulære interesser må de mektige hykle rasjonelle begrunnelser, og bidrar dermed uten selv å ville det, til fornuftens framskritt (Hagen 2006: 245).

Aktørene på feltet, altså i skolen, kjemper hele tiden om å ha mest mulig feltspesifikk kapital og hva som er relevant kapital på feltet, altså hva er *doxa* (Bourdieu 1991). Dermed er det slik at det er organisasjonens medlemmer som endrer kulturen ved at det er medlemmene som endrer *doxa*. *Doxa* innskrives gjennom *habitusen* i den enkelte aktør, og dermed opplever aktøren den som naturlig (Østergaard 2011). Med *habitus*begrepet bragte Bourdieu aktørperspektivet inn. *Habitus* har et sosialt opphav, den formes gjennom at vi inkorporerer de sosiale betingelsene vi vokser opp under (Bourdieu 1995:37). *Habitus* er det som gir aktøren handlingskompetanse (Bourdieu 1995: 37). *Habitus* er styrende for all ”praksis”, altså språk, oppførsel, vaner, preferanser, estetisk sans og sosiale normer (Bourdieu 1995:36). *Habitus* er kroppsliggjort og dermed er den varig, stabil og kjernen i en persons identitet. Men den er også i kontinuerlig endring/utvikling.

Om medlemmene har makt til å endre *doxa* kommer an på hvor mye feltspesifikk kapital de har, altså hvor mye kapital har de som er gjeldene på feltet. Dette kaller også Bourdieu *symbolsk kapital* (1996b). På samme tid som *symbolsk kapital* er et individuelt redskap for hevdelse i feltet og for å knytte seg til den gruppen som dominerer feltet er det også et kollektivt redskap for å bevare eller øke den kollektive dominansen i feltet (Bourdieu

1996b:90). De som har mye symbolsk kapital har mye *symbolisk makt* og har dermed muligheten til å endre doxa (Bourdieu 1996b). Men som oftest er det slik at de som allerede har mye symbolsk makt er ikke interessert i å endre doxa. Hvis gjeldene kapital på feltet endres, kan det hende at de ikke kommer like godt ut som nå, og alle aktører kjemper om å ha høyest hierarkisk plass på feltet. Endring er slik vanskelig fordi organisasjonsmedlemmene har internalisert den allerede eksisterende kulturen og hierarkiet på feltet. Slik blir kunnskap og kommunikasjon som symbolsk makt blant annet brukt til å strukturere strukturene i feltet, altså til å produsere og reprodusere de gjeldene normene og verdiene i feltet (Bourdieu 1996b:40). Symbolsk makt blir slik en legitimert form av andre maktformer (Bourdieu 1996b:45).

Staten har ifølge Bourdieu (1996b:48) sin egen agenda for å få gjennomslag for sine diskurser. Utdanningssystemet er et av statens symbolske systemer der folk påtvinges statens sett av verdier og normer, som deretter blir brukt på alt mulig i verden. Slik universaliseres statens rett til å utøve symbolsk vold (Bourdieu 1996b:48). *Symbolisk vold* innebærer en alminnelig akseptert antagelse om at de dominerende klassenes kompetanser og verdier er identiske med samfunnets legitime kompetanser og verdier. Den herskende kulturen i skolen blir en målestokk, den er med på å tvinge andre kulturer i samfunnet til å definere seg ut ifra avstanden til den (Bourdieu 1996b). Skolen utøver symbolsk vold på sine ansatte, sine elever og foresatte og over tid på hele samfunnet. Statens agenda er å vinne forståelse for hva staten mener er vesentlig, og å sette standard på hva normer og verdier skal måles i forhold til.

Kritikken av Bourdieus teori har vært at han ikke har nådd målet sitt med å lage en synteseteori, ifølge Aakvaag (2008) ender teorien opp i ”strukturfella” altså ender det med at teorien blir for struktur-tung. På tross av dette har jeg valgt å bruke teorien til å forstå hvordan lærere og rektorer opplever og håndterer spenningen mellom ytre og indre press. Ytre press representerer da strukturer og indre press representerer aktøren. Altså skal jeg bruke teorien i en syntetiserende analyse hvor jeg både argumenterer for at aktørene påvirker strukturene og at strukturene strukturerer aktørene. For å oppnå dette blir habitus, felt, doxa, feltspesifikk kapital og symbolsk vold sentralt.

3. METODE

I dette kapittelet har jeg gjort rede for det metodiske designet jeg har valgt og hvorfor. Kapittelet belyser hvordan dataene er samlet inn, hvilke utfordringer jeg har møtt på, hvilke valg jeg har tatt og hvordan dette kan ha påvirket prosjektet. Spørsmål knyttet til validitet og reliabilitet blir behandlet under hver enkelt fase i metodekapittelet.

3.1 Valg av metode

I dette masterprosjektet har jeg undersøkt hvordan lærere og rektorer opplever NPM-inspirerte reformer og styringsformer. Jeg er ute etter informantenes livsverdenen (Kvale og Brinkmann 2015:33), og har derfor valgt et kvalitativt design. Studiets tema og problemstilling setter føringer for hvilke metoder man velger, samtidig som metoden også vil ha innvirkning på dataene man samler inn, og kan endre problemstillingen.

3.1.1 Dybdeintervju

Jeg har valgt dybdeintervju for å samle inn empiri i dette prosjektet. For å belyse problemstillingene var det nødvendig å komme inn på rektorers og læreres subjektive opplevelser, erfaringer og refleksjoner. I dybdeintervju er målet å skape en situasjon som stimulerer informanten med nøye utvalgte spørsmål som produserer dype, detaljerte og reflekterte svar slik at forskeren får innsikt i det utvalgte temaet (Seale, Gobo, Gubrium og Silverman 2010:15, Tjora 2012:104). Dybdeintervju som metode er basert på et fenomenologisk perspektiv, hvor forskeren ønsker å forstå informantenes livsverden gjennom deres opplevelser og refleksjoner (Kvale og Brinkmann 2015:33). Slik tar forskingen utgangspunkt i menneskers egne perspektiver med forståelsen av at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale og Brinkmann 2012:45). Jeg har valgt individuelle intervjuer fremfor gruppeintervju fordi jeg ønsket ikke at informantene kunne påvirke hverandres fortellinger. Jeg ønsket heller ikke å intervjuere flere fra samme skole, for jeg ønsket ikke et casestudie av en eller to utvalgte skoler, dermed ble det mest fruktbart å velge individuelle intervjuer.

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Utvalg og rekruttering av intervjuobjekter

For å belyse problemstillingene har jeg benyttet et strategisk utvalg (Tjora 2012:145). Kriteriene var at alle skulle være ansatt ved en norsk offentlig ungdomsskole og at lærerne underviste i norsk, eller matematikk. Fagene er valgt fordi de omfattes av nasjonale prøver samt PISA når det gjelder norsk og matematikk. Informantene skulle representere begge kjønn og ha ulik fartstid i skolen, dette for å oppnå bredde i utvalget. Utvalget for dette

prosjektet består av tolv informanter, seks rektorer og seks lærere. Rektorene ble rekruttert via e-post, tilgjengelig via kommuners og skolars hjemmesider. Av cirka 16 henvendelser fikk jeg seks positive svar, fire takket nei på grunn av tidspress, og seks svarte ikke. Av de seks rektorinformantene var fem ukjente, og en var bekjent. Lærerne ble rekruttert via e-post, gjennom bekjentskaper og en via en av de andre informantene. Rekruttering via andre informanter kalles snøballmetoden, som går ut på at man først har strategisk utvalgte informanter og at man av disse informantene får tips om nye informanter (Tjora 2012:151). Snøballmetoden ble brukt for å rekruttere kun en informant, grunnen til at jeg benyttet denne metoden var at det var vanskelig å få tak i informanter. Snøballmetoden er litt omdiskutert på grunn av at det kan bli en homososial rekruttering og derfor ønsket jeg ikke å kun benytte denne rekrutteringsstrategien. Av lærerinformantene var en bekjent og fem ukjente. Jeg sendte cirka 20 e-poster til andre lærere som jeg ikke fikk noe respons fra, og cirka sju som takket nei til å stille opp på grunn av stort arbeidspress. Det er ifølge Tjora (2012:153) sentralt å reflektere rundt hvorfor folk melder seg til å delta. Jeg valgte å ikke gi informantene noen form for premie, for jeg ønsket ikke at de skulle delta av den grunn. Dog var det viktig for meg og si tusen takk og presisere at jeg satt stor pris på alle informantene som stilte opp. Flere av informantene, fem av lærerne og en av rektorene, sa etter intervjuet at de ønsket å stille opp for å hjelpe meg, og alle tolv informantene sa at de syntes oppgaven omhandlet et viktig tema og derfor hadde de lyst å stille opp.

Ifølge Tjora (2012: 153-154) kan informanter melde seg for å snakke om et tema de er interessert i, slik det kan tenkes at noen av informantene i dette studiet gjorde. Intervjuobjektene opplevdes alle som seriøse og det var en god del samsvar mellom hva de forskjellige intervjuobjektene sa i de atskilte intervjuene. Slik opplevdes ikke informantene som veldig spesielle personer som kan svekke forskningens troverdighet (Tjora 2012:154).

Antall informanter i kvalitativ forskning avgjøres gjerne av praktiske rammer heller enn teoretiske overveielser (Repstad 1998:83), og hva formålet med forskingen er (Kvale og Brinkmann 2015:148). På grunn av stramme tidsrammer måtte jeg begrense antall intervjuer. For få informanter kan gi problemer med generalisering, mens for mange kan gi problemer med å analysere alle intervjuene grundig nok (Kvale og Brinkmann 2015:148). Metning oppnås når forskeren opplever at hun ikke får relevant ny informasjon gjennom et nytt intervju (Repstad 1998:83, Kvale og Brinkmann 2015:148). Gjennom mine seks intervju med rektorer og seks intervju med lærere opplevde jeg ikke fullstendig metning, og dette kan være

en svakhet med prosjektet, med det kan også være en styrke som viser at jeg har favnet et bredt utvalg. Allikevel var det mye samsvar mellom hva de forskjellige informantene sa i de adskilte intervjuene, og jeg synes å ha fått de svarene jeg trenger for å belyse problemstillingene. Dette kan tenkes å være en styrke ved oppgaven. De største forskjellene mellom det både rektorinformantene og lærerinformantene fortalte så ut til å ha sammenheng med hvem som var skoleeier. Dette har jeg diskutert i analysen. Til sammen har jeg 12 informanter:

Tabell 1: Rektorinformanter

Pseudonym:	Erfaring som rektor:	Vært lærer:	Har vært viserektor/inspektør:	Hvor i Norge de jobber:	Alder i år:
1. Per	2,5 år	Ja	Ja	Trøndelag	40+
2. Mats	5 år	Ja	Ja	Trøndelag	40+
3. Even	4 år	Ja	Ja	Trøndelag	40+
4. Frida	4 år	Ja	Ja	Oslo	40+
5. Silje	10 år	Ja	Ja	Oslo	40+
6. Mari	4 år	Ja	Ja	Trøndelag	40+

Tabell 2: Lærerinformanter

Pseudonym:	Erfaring som lærer:	Fag:	Hvor i Norge de jobber:	Alder i år:
1.Siri	1,5 år	Norsk, tysk, kroppsøving.	Sentralt Østland	20-30
2.Pål	30 år	Norsk, engelsk og spes.ped.	Sentralt Østland	40+
3.Ina	7 år	Samfunnsfag, norsk, engelsk, krle, kroppsøving og fransk.	Sentralt Østland	30-40
4.Tor	16 år	Norsk, samfunnsfag, krle og kroppsøving.	Trøndelag	40+
5.Ove	2.5 år	Samfunnsfag, engelsk, norsk, krle og kroppsøving.	Trøndelag	20-30
6. Lill	18 år	Norsk, samfunnsfag og kroppsøving.	Trøndelag	40+

3.2.2 Intervjuguide

For å sette rammene rundt intervjuet ble det utarbeidet to intervjuguider i forkant av intervjuene, en for rektorene (Vedlegg 1) og en for lærerne (Vedlegg 2). I kvalitativ forskning skriver Kvale og Brinkmann (2015:282) om kommunikativ validitet. Det handler om at forsker forholder seg bevisst til aktuelle teorier og perspektiver, samt til tidligere forskning (Kvale og Brinkmann 2015:282). Da jeg lagde intervjuguidene gjorde jeg dette. Spørsmålene ble utarbeidet med utgangspunkt i tidligere forskning og de temaene som problemstillingene rommer. Å utarbeide intervjuguide på forhånd (Vedlegg 1 og Vedlegg 2) samt ta lydfil av intervjuene er også med på å sikre relabiliteten ettersom det ikke ville blitt like nøyaktig hvis jeg kun hadde notert for hånd gjennom intervjuet. I etterkant av intervjuene ble alle tolv intervjuene transkriberte i sin helhet, dette for at ingen sentrale funn skulle bli oversett i arbeidet med koding og analysen.

For at intervjuene skulle flyte godt og at jeg skulle være mest mulig løsrevet fra intervjuguiden lærte jeg meg den på forhånd. Da ble intervjuene mer preget av å være en samtale enn et strukturert intervju (Tjora 2012:135). I kvalitativ forskning er det interessant å høre hva intervjuobjektene selv har opplevd og mener, og deres refleksjoner. Derfor er det gunstig å stille åpne spørsmål som kan stimulere til dette (Kvale og Birkmann 2015:166, Tjora 2012:105), som spørsmål som inneholder hvordan eller fortell, og ikke ja/nei spørsmål. Ved å ha åpne spørsmål i intervjuguide, kan også informantene bringe inn egne ting. Det kan være en ulempe å ha med seg mye meninger om temaet man forsker på hvis man har med seg mange forutinntattheter (Tjora 2012:204). Selv om at man ikke kan være helt nøytral i formuleringer og i interaksjon med intervjuobjekt (Rapley 2001), ble spørsmålene forsøkt formulert så nøytrale som mulig. For å unngå å fylle inn manglende historier med egne antagelser var jeg dermed opptatt av å stille oppfølgingsspørsmål selv om jeg egentlig visste hva de snakket om.

Det kan være utfordrende å få intervjuobjektene til å åpne seg, ettersom det krever tillit mellom intervjuer og intervjuobjekt (Jacobsen 2015:155, Thagaard 2013:113, Tjora 2012:107). Dermed er det sentralt å skape en slags relasjon gjennom å først bli litt kjent. Dette forsøkte jeg å gjøre ved å snakke litt om meg selv sammen med informantene før intervjuet startet. For å få innsikt i informantenes meninger, erfaringer og refleksjoner er det også viktig at intervjuobjektene føler seg trygg i intervjusituasjonen og tør å åpne seg opp og dele. Dermed starte jeg med noen generelle oppvarmingsspørsmål som gjør intervjuobjektet komfortabel med situasjonen (Tjora 2012:112, Kvale og Brinkmann 2015:166, Vedlegg 1 og Vedlegg 2). Deretter kom hoveddelen av intervjuet som besto av refleksjonsspørsmål delt inn i forskjellige temaer (Tjora 2012:112, Kvale og Brinkmann 2015:166, Vedlegg 1 og Vedlegg 2). Jeg avsluttet intervjuene med å spørre om det var noe de synes manglet eller noe de ønsket å legge til (Kvale 2007, Kvale og Brinkmann 2015:161, Vedlegg 1 og Vedlegg 2). Jeg har i så stor grad som mulig forsøkt og være objektiv og nøytral under arbeidet med dette prosjektet. Dette er gjort ved å for eksempel unngå å stille ledende spørsmål eller å si mine meninger om temaet til informantene (Kvale og Brinkmann 2015:250).

Da intervjuguidene var ferdige, gjorde jeg et testintervju med en rektor og et med en lærer som passet til kriteriene for utvalget. Testintervjuene gav meg en pekepinn på hvilke spørsmål som fungerte godt og hvilke som ikke fungerte fullt så godt. Dette er med på å styrke

validiteten (Tjora 2012:207). I tilfeller hvor jeg opplevde at informantene svarte diffust passet jeg bevisst på å spørre oppklarings spørsmål slik at jeg var sikker på å ha tolket og forstått deres utsagn riktig. Etter disse to intervjuet la jeg til spørsmål om krysspress i rollen som rektor, behovet for pedagogisk utdanning for rektorer. Videre ble det ikke nødvendig å endre noe mer i intervjuguidene. Jeg opplevde at testintervjuene var god trening på hvordan jeg skulle stille oppfølgingsspørsmål. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015:170) krever oppfølgingsspørsmål aktiv lytting. Beslutninger om hvilke av de mange dimensjonene hos en intervjuperson som skal forfølges, krever at intervjueren har øre for og kunnskap om intervjutemaet (Kvale og Brinkmann 2015:170). Jeg som forsker hadde lest om temaet på forhånd i tillegg til at jeg har litt erfaring med å være lærer i ungdomsskole gjennom 8 ukers praksisperiode, dette hjalp meg i å navigere i hva jeg skulle stille oppfølgingsspørsmål om. Informasjonen jeg fikk gjennom testintervjuet var så interessant og nyttig at jeg inkluderte disse intervjuene som en del av datagrunnlaget i denne oppgaven, de inngår de to i de tolv intervjuene til sammen.

Jeg er selv interessert i temaet for oppgaven, og har gjort meg opp noen tanker, refleksjoner og meninger om det, særlig gjennom å lese tidligere forskning. Ifølge Tjora (2012: 203) kan dette oppfattes som støy og være en utfordring, men kan også være en ressurs hvis forskeren klarer å reflektere rundt hvordan dette kan prege forskingsarbeidet. I dette prosjektet opplevdes kunnskaper om temaet som en fordel for å stille presise spørsmål i intervjuguidene, for å forstå det intervjuobjektene snakket under intervjuene, for å stille oppfølgingsspørsmål, og i arbeidet med å tolke data.

3.2.3 Gjennomføring av intervju

Gjennomføringen av intervjuene gikk bra. Det oppsto ingen tekniske problemer, og jeg opplevde alle intervjuobjektene som åpne, seriøse og interesserte i å dele erfaringer, opplevelser og tanker fra sin hverdag som rektor/lærer. Alle informantene snakket veldig mye ut ifra spørsmålene i intervjuguiden, dermed inntok i stor grad en lyttende holdning hvor jeg forsøkte å vise at jeg lyttet og anerkjente det intervjuobjektene sa (Thagaard 2013:106). Når man går inn i en intervjusituasjon er det viktig at forskeren ikke har noen forutinntatte meninger om informantene eller om temaet, fordi det kan påvirke dataene man får og objektivitet i analysen (Kvale og Birkmann 2015:273, Thagaard 2013:115). Jeg forsøkte å gå inn i intervjuene med åpent sinn uten noen forutinntatte meninger om informantene. Jeg opplevde det ikke som et problem at jeg visste hvem to av informantene var fra før, særlig siden jeg intervjuet de om deres profesjonelle roller som rektor og som lærer, og vårt

bekjentskap fra tidligere ikke har vært nært (Kvale og Brinkmann 2015:108, Tjora 2012:205). Hvordan informantene velger å svare kan være påvirket av hvordan jeg som forsker fremstår i møte med dem (Kvale og Brinkmann 2015). Hvis informantene føler seg ubekvemme kan det hende at de holder informasjon tilbake. Ifølge Herzog (2005) bør valget av sted for intervjuene anses som en del av intervjuets sosiale kontekst som vil påvirke dataene som genereres. Av denne grunn fikk informantene selv velge hvor intervjuet skulle gjennomføres. Ifølge Jacobsen (2015:152) bør stedet helst ha noe med innholdet i intervjuet å gjøre. Dette ble ivaretatt ved at alle intervjuer med rektorer foregikk på deres respektive kontorer, og alle intervjuer med lærere foregikk på grupperom på deres respektive skole.

Før intervjuene fant sted, ble informantene informert via e-post (Vedlegg 3 og Vedlegg 4) om hva deltagelse innebærer, altså hva som ville med det de forteller, hvem hadde tilgang til det de sier, at jeg gjerne ønsket å ta opp intervjuet, og omtrent hvor lenge intervjuene kom til å vare, (Vedlegg 3 og Vedlegg 4). Informantene leste også gjennom informasjonsskrivet (Vedlegg 3 og Vedlegg 4), og skrev under på det før selve intervjuet startet. Alle informantene hadde satt av god tid, og intervjuene endte opp med å vare ifra 27 minutter til 1 time og 15 minutter. De fleste varte på rundt 50 minutter. Før intervjuene startet ga jeg informantene de formelle opplysningene vedrørende konfidensialitet, informert samtykke og spurte om det var greit at jeg tok opp lydfil av intervjuet. Konfidensialitet i forskningen refererer til enigheten med deltagerne om hva som kan gjøres med dataene som blir et resultat av deres deltagelse (Kvale og Brinkmann 2015: 106). Alle informantene gav samtykke til å ta opp intervjuet på lydfil samt til at jeg kunne bruke dataene i denne masteroppgaven. Å kunne ta opp intervjuet på lydfil gjør både at man får tilgang på alt informantene sier slik at man ikke mister verdifulle data og det gjør det lettere å ha en åpen samtale med intervjuobjektene og stille oppfølgingsspørsmål ettersom man slipper å notere underveis i intervjuene (Thagaard 2013:112). Da intervjuene var ferdig spurte jeg informantene om jeg kunne kontakte dem senere ved behov for oppklaringer, alle synes at dette var greit.

3.3 Refleksjoner om gjennomføring av intervju og forskereffekt

Intervjuers rolle er svært sentral i intervjusituasjonen. Intervjueren bestemmer tema, stiller spørsmål, og gir signaler og tilbakemeldinger, bevisste eller ubevisste, til informanten. Slik vil intervjueren uansett ha en innvirkning på intervjusituasjonen og informanten, og alt fra alder og klesstil til kroppsspråk kan være med på å påvirke intervjuet (Kvale og Brinkmann 2015:125). Inspirert av et interaksjonistisk perspektiv og Goffmans (1992) dramaturgiske

analyse kan man kan man se på intervjusituasjonen som en forestilling der en presenterer selvet ved å ta på seg en rolle, som påvirkes av den interaktive settingen (Tjora 2010:10). Jeg opplevde at de tok meg seriøst, selv om jeg både er yngre enn og har mindre erfaring enn informantene. At jeg er yngre og har mindre erfaring opplevde jeg som en balansering av det asymmetriske maktforholdet mellom intervjuer og intervjuobjekt (Kvale og Brinkmann 2015:37,51, Thagaard 2013:116). Selv om jeg bestemte temaene og spørsmålene og slik satt med definisjonsmakten, kan det tenkes at de følte seg over meg på grunn av alder og erfaring, og dermed ikke dominert.

Før jeg begynte å rekruttere intervjuobjekter og gjennomføre intervju, meldte jeg prosjektet inn til NSD (Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS). Jeg fikk prosjektet godkjent. I kvitteringen sto det at informantene kan gjenkjennes i mitt prosjekt, men jeg hadde tenkt å anonymisere deltagerne, dermed sendte jeg NSD en endringsmelding om dette på E-post og det ble registrert og endret (Vedlegg 5). For at forskingen skal være etisk er det viktig at jeg sikrer anonymisering av deltagerne (Tjora 2012:161). Derfor har jeg gitt informantene pseudonymer (Thagaard 2013: 28-29). I oppgaven har jeg også unnlatt å si hvilken skole de jobber på, samt hvilken kommune de jobber i. Jeg har delt informantenes bosted inn i Trøndelag og i Oslo og Akershus. Dette for å ytterligere anonymisere dem (Thagaard 2013: 28-29). Når oppgaven er levert inn og godkjent vil jeg slette lydopptakene for å ytterligere sikre informantenes anonymitet og i tråd med NSDs retningslinjer (Thagaard 2013:28-29). Dette fortalte jeg informantene før intervjuene startet.

Ifølge Kvale (2007) skal man være påpasselig med å samle informasjon som kan skade informanten, dette samsvarer med Smitshs (2005) ambisjon om å produsere sosiologi for mennesker og ikke om mennesker. Intervjuene i dette prosjektet er med voksne mennesker om ikke særlig sensitive temaer, med unntak av at lærerne kan frykte at kritiske merknader kan tilflyte ledelsen. Informantene ble informert om at hensikten ikke er å koble virkelighetsoppfatningen hos rektorer og lærere på den enkelte skole. For å forhindre dette har jeg anonymisert informantene og intervjuet lærere og rektorer på forskjellige skoler. På tross av dette opplevde jeg under intervjuene at lærerne var veldig påpasselige med ikke å kritisere rektor personlig men heller hennes/hans posisjon og rolle. Dette kan tenkes å være en svakhet ved datamaterialet. I kvalitativ forskning bør man alltid reflektere over hva slags konsekvenser studien har for de involverte (Kvale og Brinkmann 2015:107-108). I denne studien tror jeg

ikke det kommer til å påvirke intervjuobjektene i noen særlig grad, siden informantene og de respektive skolene er anonymisert. I beste fall kan prosjektet bidra til informasjon og samfunnsdebatt om temaet. Kvale og Brinkmann (2015:161) påpeker også at det kan være godt for intervjuobjektene å få dele disse tankene og opplevelsene med noen. To av lærerinformantene sa etter lydopptaket og intervjuet var ferdig sa at de synes det var veldig hyggelig at noen spurte dem om hvordan de opplevde styringen av skolen.

En mulig utfordring med dybdeintervju er at informantene tar ting for gitt, og som en konsekvens utelater, eller korter ned svarene sine. Det kan både fordi de kan hende de regner med at intervjuer har mye kunnskap om temaet som man skal snakke om eller de kan tenkes at de har en såkalt institusjonell forståelse av skolen, altså at de omtaler arbeidet sitt gjennom institusjonelle begreper som sier lite om hva arbeidet faktisk innebærer (Magnussen 2015, Smith 2005, Tjora 2012:94). Jeg har intervjuet rektorer og lærere i det systemet de jobber i, skolen, og slik stilt spørsmål ved systemer som de selv er ansvarlige for å forvalte og opprettholde. Ifølge Lipsky (2010) står en del grasrotbyråkrater, som lærere, i spenningsforhold knyttet til å utføre arbeidet i tråd med de politiske målene som er satt. Lipsky (2010) argumenterer for at disse grasrotarbeiderne søker ulike strategier for å håndtere dette spenningsforholdet mellom krav, forventinger og mulighetene de har til å innfri disse. Disse strategiene kan komme til uttrykk som at man senker kravene til kvalitet, reduserer mål og modifierer sitt syn på brukeren, her eleven. Ifølge Lipsky (2010) kjennetegnes disse strategiene som om at det lages rutiner og forenklinger slik at man blir i stand til å håndtere de oppgavene man er satt til å håndtere. Gjennom mine intervju kan man se noen eksempler på dette fra lærerne, særlig. Dermed er det viktig at jeg tolker det de sier i riktig kontekst. Når en lærer sier at han ikke bryr seg om når rektor kommer og sier at klassens samlede resultat på eksamen er bra, så mente han ikke det direkte, men han mente at han er mer opptatt av hvordan elevene har gjort det ut ifra sine egne forutsetninger, enn den totale skåren. Han synes ikke den totale skåren reflekterer hans arbeid som lærer, men hvor mye de har løftet seg gjennom ungdomsskolen gjør det. Kvalitativ forskning innebærer alltid fortolkning. Subjektive meninger og holdninger vil alltid finne sted, uansett hvor nøytralt man forsøker å tolke dataene. Derfor er det viktig å reflektere over hvordan dataene er blitt tolket (Rapley 2001). Interaksjonen hvor dataene blir skapt er avgjørende for hvilke data man får (Rapley 2001). Dette kaller Jacobsen (2015:132) for undersøkelseeffekt. Jeg har i denne oppgaven forsøkt å tolke dataene i den konteksten de ble sagt i slik at de blir mest mulig likt det informanten fortalte som sin virkelighet. Jeg har hele tiden i arbeidet med å tolke og analysere data forsøkt

å ta vare på helheten, for å få et mest mulig ”riktig” bilde av den informasjonen som kom fram i interaksjonen under intervjuene.

3.4 Analyse av data

I dette prosjektet har jeg hatt en abduktiv tilnærming. Ifølge Thagaard (2013:198) står abduksjon mellom deduksjon og induksjon. Induksjon handler om å la empirien styre arbeidet med utviklingen av kunnskap, mens deduksjon handler om å teste allerede eksisterende teori opp mot empiri. Ved en abduktiv tilnærming representerer allerede etablert teori et utgangspunkt for forskningen, og analyse av dataene gir grunnlag for nye teoretiske perspektiver (Thagaard 2013:201, Jacobsen 2015:135, Tjora 2012:26). Dette har jeg gjort ved å først studere tidligere forskning på området før jeg lagde intervjuguidene som skapte rammene rundt intervjusituasjonen. Den abduktive tilnærmingen har åpnet for at prosjektet har utviklet seg underveis, problemstillingene er blant annet blitt til etter hvert som jeg har fått dypere forståelse både fra praksisfelt, teorier og metode. I dette prosjektet er empiri blitt samlet først, deretter er teori funnet, og senere i prosessen har jeg vekslet mellom empiri og teori.

Jeg har valgt en temasentrert analyse, hvor temaer som ble sentrale og interessante i de forskjellige intervjuene er blitt tatt for seg (Thagaard 2012:181-182). En utfordring med temasentrerte analyser er å gå i dybden på temaer samtidig som man klarer å ivareta et helhetlig perspektiv (Thagaard 2012:181-182). Analysen er et resultat av arbeidsprosessen med datamaterialets sortering, gruppering, koding, kategorisering og leting etter mønster i kategoriseringen (Nilssen 2012). Dette ble gjennomført i tråd med den stegvis deduktive-induktive metoden til Tjora (2012:175). Det er her viktig å jobbe så nært opp mot teorien som mulig, og bruke begreper som allerede finnes i datamaterialet for å generere tekstnære koder som er uavhengig av teori og problemstillinger (Tjora 2012: 179). Etter at jeg hadde transkribert rådataene kodet jeg dem med empirinære merkelapper, slik som: Veldig liten tid til å jobbe med dannelse og medmenneskelighet, og organisert på en måte som gjør pedagogisk samarbeid vanskelig. Jeg kodet rektorintervjuene og lærerintervjuene hver for seg. Det ble veldig mange slike merkelapper, 304 unike for rektorene og 319 unike for lærerne. I neste steg i prosessen satte jeg merkelappene som hadde likt tema i grupper som er relevant for problemstillingene (Tjora 2012:185), og sorterte bort de som ikke er relevante. Da jeg gjennomgikk disse grupperingene så jeg at noen temaer kom tydeligere frem fra alle informantene enn andre og at noen er mer relevante for problemstillingen. Dette resulterte i

10 hovedkategorier for rektorer, og 8 for lærerne som jeg brukte i analysen av oppgaven. Deretter lagde jeg en hjelpetabell hvor jeg satt inn de kategoriserte dataene:

Tabell 3: Hjelpetabell analyse rektor og lærer:

Informanter	Tema 1- Mål- og resultatstyring	Tema 2- Kontroll	Tema 3- Rolle	Tema 4 Kvalitet
	Funn/Sitat	Funn/Sitat	Funn/Sitat	Funn/Sitat
	”	”	”	”

Det å sortere data tar tid, men med en slik tabell og en systematisk måte å gjøre det på opplevde jeg at det ble veldig oversiktlig. Ved å bruke tabellen synes jeg at det ble lettere å velge ut og se hva som er relevante og sentrale data som skal brukes i analysen. I analysen er det lagt frem direkte sitater fra intervjuene, dette vil være med å styre reliabiliteten til forskningen fordi da kommer stemmen til informantene synlig helt frem til leseren, altså transparens (Tjora 2012:205). Av hensyn til lesbarheten har noen sitater blitt noe omformulert, først og fremst ved å fjerne overflødige ord (Kvale 2007). Sitater som inneholder ord med kun store bokstaver betyr at informanten la et ekstra tykk på dette ordet, slik som VELDIG. Når jeg at tatt vekk en del av det informantene sa i mellom to setninger jeg har presentert som sitat markeres det med: (...).

3.5 Kvalitet i forskningen

Som indikator på kvalitet i forskningen benyttes ofte de tre kriteriene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale og Brinkmann 2015: 275-277, Tjora 2012:202). Transparens, altså gjennomsiktighet er også sentralt å diskutere her (Tjora 2012:216). God transparens sikrer at studien kan bli etterprøvd.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015:250) har reliabilitet med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre. Man kan i kvalitativ forskning spørre seg selv om resultatene ville ha blitt de samme dersom en annen forsker gjorde den samme jobben (Kvale og Brinkmann 2015:250). Dette handler om intervjuobjektene ville ha endret sine svar i intervju med en annen forsker. Siden funnene i en kvalitativ studie er avhengig av konteksten forskningen fant sted i kan man aldri gjennomføre det på akkurat samme måte (Nilssen 2012:141), og dermed er transparens og dokumentasjon av forskningsprosessen viktig. For å oppnå dette er alle stegene og valgene som ble tatt i forskningsprosessen belyst og dokumentert slik at leseren også får innsikt i hvordan jeg kom frem til funnene mine. Dette er med på å styrke reliabiliteten i kvalitativ forskning (Nilssen 2012:142). Jeg opplever ikke at reliabiliteten til oppgaven er problematisk, og jeg opplever oppgaven som transparent.

Kriterium nummer to, validitet går ut på om de svarene man finner i forskingen faktisk er svar på de spørsmålene man har stilt (Kvale og Brinkmann 2015:251, Tjora 2012:206). Problemstillingene mine omhandlet hvordan lærere og rektorer opplever at profesjonsutøvelsen påvirkes av NPM-type reformer/styringsformer, dette ble besvart gjennom spørsmål som: Kan du fortelle i hvilken grad du opplever at den norske ungdomsskolen er resultatstyrt og målstyrt? – Evt. også hvordan? (Vedlegg 1 og Vedlegg 2). Informantene kan bli påvirket av hva som er sosialt ønskelig. Det er heller ingen garanti for at intervjuobjektene innehar en annen subjektposisjon enn den forskeren legger til grunn (Rapley 2001). Dette bør inngå i tolkingen av datamaterialet. Rektorene i Oslo er for eksempel forpliktet i rektorkontraktene til å fortelle positive historier om skolene sine (Velle 2017). Tidligere i oppgaven har jeg vist at jeg har sikret kommunikativ validitet, og gjennomført prøveintervju for å teste ut spørsmålene i intervjuguiden.

Det tredje og siste kriteriet for kvalitet i forskingen er generaliserbarhet, og det er knyttet til forskningens gyldighetsområde utover de enheter som faktisk er undersøkt (Kvale og Brinkmann 2015:289). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015:266) kan man i kvalitativ forskning snakke om analytisk generalisering. Analytisk generalisering handler om en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon (Kvale og Brinkmann 2015:266). Ettersom en god del av dataene fra de ulike rektorene, og dataene fra de ulike lærerne samsvarte mener jeg at funnene mine kan ha en viss overføringsverdi, altså at en annen forsker kan finne lignende resultat. At intervju om samme tema med andre rektorer og lærere på offentlige skoler i Trøndelag og Oslo og Akershus kan gi liknende resultater som de jeg fikk, selv om utvalget er ganske lite. Dog er det viktig å påpeke at man også kan få andre resultater, for det var noen individuelle forskjeller mellom informantene. Ifølge Payne og Williams (2005) bør man bruke moderatum generalisering, det er en type generalisering som ikke strekker seg over lange tidsrom og som er åpen for forandring. Slik kan man tenke seg at det er i skolen, at læreplanverk og andre styrende mekanismer, med tiden kan forandre lærernes og rektorenes opplevelser og erfaringer. At man kan finne like funn nå, men kanskje ikke om femti år. Ifølge Payne og Williams (2005) er valg av informanter og forskningsområde avgjørende for mulighetene for generaliserende konklusjoner. I mitt prosjekt kan man se at hvis jeg kun valgte å intervju rektorer og lærere fra en bestemt kommune, kunne jeg ikke ha sagt noe om overføringsverdien til andre steder i landet. Siden jeg valgte å intervju i forskjellige

kommuner både i Trøndelag og i Oslo og Akershus kan man se at jeg kan si noe om rektorer og lærere som jobber på disse stedene.

4. Analyse og diskusjon

I dette kapitlet er dataene fra intervjuene presentert, tolket, koblet opp mot utvalgt teori (jf. Kap 2), og drøftet. Kapitlet består av tre deler. Først kommer analyse og drøfting av underproblemstilling en: *Hvordan opplever lærere og rektorer i ungdomsskolen at profesjonsutøvelsen påvirkes av NPM-inspirert ytre press?*, deretter nummer to: *Hvordan opplever lærere og rektorer i ungdomsskolen at profesjonsutøvelsen og skolens kvalitet påvirkes av indre press?*, og til slutt en syntetiserende analyse og drøfting av hovedproblemstillingen: *Hvordan opplever og håndterer lærere og rektorer i ungdomsskolen spenningen mellom ytre og indre press i lys av NPM-inspirerte reformer og styringsformer?* Der tråder fra underproblemstillingenes analyse samt nye funn er analysert og drøftet på et mer teoretisk nivå, i lys av Bourdieus feltteori.

4.1 Ytre press

I denne delen har jeg analysert den første underproblemstillingen, og diskutert hvordan lærere og rektorer i ungdomsskolen opplever at profesjonsutøvelsen påvirkes av NPM-inspirert ytre press. Det ytre presset kobles ofte til det nære handlingsmiljøet (Christensen m.fl 2004:54). Aktører man er mye i interaksjon med eller er avhengig av får betydning for de institusjonelle trekkene som utvikles i organisasjonen. Eksempler på slike aktører er politikere, utdanningsdirektoratet, skoleeier og foreldre. Det NPM-inspirerte ytre presset jeg har valgt å analysere og diskutere er det som kom tydeligst frem gjennom intervjuene, nemlig: *mål- og resultatstyring i Kunnskapsløftet, styring på armlengdes avstand, desentralisering av ansvar, kontroll og troen på ledelse*. Her skal jeg altså forsøke å forklare hvordan profesjonsutøvelsen påvirkes av strukturer.

4.1.1 Mål- og resultatstyring

Alle lærerne og rektorene mente at ungdomsskolen er både mål- og resultatryrt. Ifølge lærerne og rektorene innebærer målstyring at man styrer virksomheten etter noen fastsatte mål, slik som kompetansemålene i Kunnskapsløftet, mens resultatstyring innebærer at man styrer virksomheten etter resultater på tester, slik som nasjonale prøver og PISA-undersøkelsen.

Det enorme fokuset på nasjonale prøver, grunnleggende ferdigheter, følger med Kunnskapsløftet, og det har vært en veldig teoretisering av skolen. (...). Jeg opplever skolen i denne kommunen som VELDIG målstyrt. Det som blir prioritert, og det som kommer fra lederne i kommunen går på mål for oppnåelse i nasjonale prøver og Osloprøvene. (Ina, lærer)

I likhet med Ina mente resten av lærerne og rektorene at Kunnskapsløftet har satt fokus på grunnleggende ferdigheter og at det har skjedd en teoretisering av skolen. Dette kan forklares

i lys av NPM resultatstyring, at konsekvensene også blir fokus på målbare ferdigheter (Nergår og Penne 2016, Rasmussen 2016). Rektor Mats sa: *Jeg kan si mye om den norske ungdomsskolen, og den norske ungdomsskolen er tilpasset jentene som er teoretisk sterke.* Rektor Mari modifiserte dette, hun hadde vært på et kurs hos fylkesmannen og blitt minnet på at Kunnskapsløftet ikke har teoretisert skolen så mye som lærerne hevder, lærerne står jo fremdeles fritt til å velge metodisk tilnærming. Dette reflekterer Kunnskapsløftets opprinnelige ambisjon: fasthet på mål og frihet i metode.

Mål- og resultatstyringa opplevdes for lærerne som en tvangstrøye.

Jeg tror at samfunnet er så opptatt av disse målene at man automatisk blir det. Det er en forventning både fra foreldre og kommune om at man skal testes mye og at man skal få gode resultater. Jeg tror at man ender opp med å bli litt mer målstyrt enn hva man kanskje burde. (Siri, lærer).

Lærerne opplever et ytre press fra både foreldre og kommune om å hele tiden fokusere på at elevene skal oppnå fastsatte mål i form av resultater på tester. For lærer Siri opplevs presset tvingende, og det endret hennes måte å utøve lærergjerningen på ved at hun ender opp med å bli mer målstyrt enn hva hun selv ønsker. At ytre press har ”makten” til å gjøre dette er i tråd med NPM-teori hvor strategiske endringer kan endre organisasjonen innad (Christensen m.fl 2004).

Skolen er veldig målstyrt i den forstand av vi er lovpålagt å skulle nå masse kompetansemål i fag (Per, rektor). Rektorene fortalte at det er fint med mål, for det skaper rammer rundt virksomheten deres, som gjør det lettere for dem å lede den. Alle rektorene bortsett fra Even er positive til målstyring og mener at det sikrer et likt opplæringstilbud til alle. *Jeg tror ikke at de som er kritisk til en målstyrt skole ikke vet hva alternativet er, det en skole der alle skolene gjør som de selv vil og forskjellene mellom skolene blir store. (Silje, rektor).* Mens rektor Even fortalte: *Det er fryktelig mange kompetansemål å nå. Alle fag har ikke så mange timer, faren er at det som kommer ut i klasserommet oppleves som veldig fragmentert av elevene.* Altså er han litt kritisk til målstyring.

Flere lærere fortalte at de standardiserte testene, slik som nasjonale prøver har bidratt til at skolen har blitt resultatstyrt.: *I praksis er den blitt resultatstyrt fordi det er lett å styre gjennom mer vurdering for å nå fram til standardiserte former for vurdering. (Tor, lærer).* Resultatmålinger er blitt et så sentralt virkemiddel at skolen beveger seg i retning av resultatstyring.

Ja, gjennom realfagssatsingen ut ifra PISA resultatene så er det helt åpenbart. Kommunen jeg jobber i har bestemt seg for at, bang, matte en ekstra time i uka. De er instrumentelle, og om det gir resultater så hadde det vært flott det. (Pål, lærer).

I lærer Påls kommune kan man se at på grunnlag av resultater på tester blir det satt inn ekstra resurser i form av timer for å heve nivået. Han mener at skolen er resultatstyrt, og at kommunen har en instrumentell tilnærming til å forbedre kvaliteten i skolen. Det bygger på et tankegods som er inspirert av NPM (Christensen m.fl 2004). Om dette virker er han usikker på. Flere av rektorene mente også at skolen er blitt resultatstyrt etter at den er målstyrt. Rektorene Frida og Silje er mer positive til resultatstyringen enn de andre.

Jeg opplever at skolen er blitt resultatstyrt etter at den er målstyrt fordi vi har noen indikatorer og vi setter opp noen mål selv. Jeg synes det kanskje ville vært rart om vi var et land som ikke så på resultater i skolen. Vi måler alt annet på resultater. (Frida, rektor)

Mål- og resultatstyring kan forklares som et resultat av NPM-ideen om at staten bør styre på armlengdes avstand og ikke via departementene. Skolene får stort ansvar for/ frihet til, å organisere virksomheten mot at resultatene leveres gjennom resultatmålinger, kvalitetssystemer, periodiske evalueringer, kontroller og tilsyn (Clarke 2005). Til slutt er politikerne ansvarlige, for de må kunne vise velgerne hva de har fått til. Slik må lærerne og rektor kunne vise til kommune og myndigheter at de har levert god undervisning, som er i tråd med Clarkes (2005) NPM ide om ”*performing for the public*”. En slik to-nivå-organisering, med skolene organisert som resultatenheter rett under rådmannen er den vanligste organisasjonsformen for kommune-Norge (Torsteinsen 2012). Slik blir det en desentralisering av ansvar og ledelse, altså målstyring i stedet for regelstyring (Hood 1991).

Ifølge Christensen m.fl (2015:76-80) er mål- og resultatstyring blant eksemplene på mote-myter i offentlige organisasjoner de siste årene. For at organisasjoner skal kunne overleve, må de både være effektive og skaffe legitimitet fra omgivelsene (Christensen m.fl 2015:76-80). Dermed må organisasjoner vise at de lever opp til fundamentale, gjerne vestlige, modernitetsnormer om kontinuerlig framskritt, fornyelse og rasjonalitet (Christensen m.fl 2015:76-80). Dette kan man se stemmer over ens med at fokuset på mål- og resultatstyring i den norske skolen er skjedd gjennom påvirkning av internasjonale aktører, spesielt OECD gjennom PISA-undersøkelsen og at lærerne opplever at samfunnet rundt er svært opptatt av resultater (Christensen m. fl 2015: 83,Sjøberg 2014). Slik kan man se at innføringen av mål- og resultatstyring i skolen er skjedd gjennom et ytre press. Lærerne og rektorene er alle enige om at skolen er både mål- og resultatstyrt. For lærerne oppleves mål- og resultatstyring som en

tvangstrøye. Alle rektorene bortsett fra Even var positive til målstyring og mente det sikrer et likt opplæringstilbud til alle, samt at det skaper rammer rundt virksomheten noe som gjør det lettere for dem å lede virksomheten. Alle rektorene uten Frida og Silje var dog mer skeptiske til resultatstyring. Frida og Silje mente at det var viktig at vi i Norge var opptatt av resultater, og særlig i en internasjonal kontekst.

4.1.2 Standardiserte tester

PISA-undersøkelsen og nasjonale prøver er eksempler på to standardiserte tester som blir brukt til å måle kvaliteten på undervisningen og skolen. Om resultatene sier noe om kvaliteten på undervisningen er lærerne usikre på, de forteller at det sier ikke ingenting, men det forteller langt ifra alt heller.

Det er veldig mange faktorer som er med på å påvirke hvordan en gruppe gjør det. Det er jo slik at om man har øvet på prøvene vil man prestere bedre for eksempel. (...)Jeg husker at jeg hadde en elev i forrige kullet mitt, som på den leseprøven bare fikk svart på halvparten, og da blir jo resultatet totalt sett veldig dårlig. Midt i testheftet kom det en oppskrift på en matrett med et kjempefint bilde og han eleven var veldig glad i mat, så han drømte seg bort til lunsjen, og dermed rakk han bare å besvare halvparten av spørsmålene. Det vies jo ikke i resultatene, han var egentlig en over middels god leser. (Lill, lærer).

Flere av lærerne fortalte at det er mange faktorer som spiller inn på elevenes resultater. Lærerne Ina og Tor fortalte at de nasjonale prøvene i norsk, altså leseferdigheter, speiler sosial bakgrunn og kulturell kapital i stor grad, og at de i mindre grad speiler kvaliteten på undervisningen.

Nasjonale prøver måler den kulturelle bakgrunnen til elevene i like stor grad som lesekompetansen til elevene. Prøvene er et veldig godt eksempel på at skolen er lagd for resurssterke, hvordan vi underviser pensum osv. er skreddersydd til de familiene som er hvit middelklasse resurssterke akademikere. Det ligger masse kulturell kompetanse i prøvene som ikke handler om man er en dårlig leser i snever betydning, men som handler om at man ikke har riktig kulturbakgrunn, man kan ikke de ordne. De er en del av dannelsen hvis man kommer fra et møblert hjem og går turer på søndager. (Ina, lærer).

Dette kan ses i lys av tidligere skoleforskning, som har vist at de med foreldre med høy utdanning lykkes bedre i det norske skolesystemet enn de med foreldre med lav sosial bakgrunn (Hellan 2013, Heggen 2013). Det Ina og Tor forteller er i tråd med Bourdieus forskning i Frankrike, slik lærer tre her sier at prøvene forvalter og videreformidler et språk som middelklassen besitter (Bourdieu og Passeron 1990). Dette fører til at middelklasse barna virker flinkere og gjør det bedre på testene fordi de besitter den ”riktige” kulturelle kapitalen, mens arbeiderklassebarna ikke har ervervet denne kulturelle kapitalen gjennom sosialisering i hjemmet og dermed forstår de ikke språket i testene (Bourdieu og Passeron 1990). Ut ifra dette kan det tenkes at gjennom de nasjonale prøvene favoriserer skolen middelklassen og

bidrar til å opprettholde sosiale ulikheter heller enn å utjevne dem. Slik målet i Kunnskapsløftet er at skolen skal bidra til.

Alle lærerne og rektorene Per, Even og Mari mener at PISA-undersøkelsen sier noe om ferdighetene til elever på det de testes i og hvordan de leverer der og da. De opplever at testen egentlig ikke sier så mye om skolen, som media og politikere liker å tro og bruke resultatene som. Rektorene Silje og Frida er mer positiv til PISA.

Ja, jeg er positiv til PISA-undersøkelsen. Jeg synes det er nyttig at Norges skolesystem blir sjekket ut på samme måte som andre. Vi får vite hvordan våre skoler står i forhold til andre skoler i verden. Ikke skoler, men altså 15 åringer. (Silje, rektor).

Rektorene Mats, Frida og Silje er mer på linje med politikerne og mener det er viktig at Norges skolesystem blir testet ut mot andre og at det er viktig at vi løfter resultatene. Slik ser det ut til at det er forskjeller i hva rektorene opplever at PISA-undersøkelsen måler og kan fortelle noe om.

Lærerne forteller at nasjonale prøver er en test som fungerer greit som en kartlegging av grunnleggende ferdigheter, sett bort ifra at språket prøvene forvalter er urealistisk vanskelig for 15-åringer. Lærerne mener at de uansett hadde kommet til å avdekke elevenes ferdigheter, dermed oppleves ikke testen så viktig eller hensiktsmessig for dem.

I motsetning til lærerne mener rektorene at de nasjonale prøvene er et mål på kvalitet. Rektor Per mener at hvordan skolen gjør det på nasjonale prøver og PISA sier noe om kvaliteten på skolen, på det som måles. Om det som måles er det som er viktig er han dog litt usikker på. Alle rektorene fra Trøndelag mente at mål- og resultatstyring fører til at det som måles blir mye viktigere enn det som ikke måles.

Indikatorene blir det som blir det viktige, jo resultat er viktig, vi skal ikke kimse av det og jeg som rektor eller vi som skole må ikke være redd for at noen kommer og ser oss i kortene. Vi hele tiden jobbe med kvaliteten, og det eneste målet vi har for å se det, det er resultatene vi leverer. Og det må vi bare innse, at slik er det. Samtidig så er det en del andre ting, som det ikke er så enkelt å måle. (..) Vi har ikke lyktes med å finne de gode indikatorene så langt. Men vi må ha litt målstyring, litt resultatstyring, vi må i allefall forholde oss til begge deler. Så er utfordringen, istedenfor å gjøre det målbare viktig så må vi gjøre det viktige målbart. (Mats, rektor)

Rektorene opplever at det som måles blir det som er viktig, og at resultatene på prøvene sier noe om kvalitet, slik er det bare. Alle rektorene fortalte at de var opptatt av å sjekke hvor mye elevene hadde forbedret seg på nasjonale prøver fra 8. til 9. klasse, og at det finnes et mål på

hvor mye som er forventet. Hvis elevene hadde forbedret seg mer enn det målet mente rektorene at undervisningen som ble gitt til elevene var av god kvalitet.

Alle lærerne mener at standardiserte tester, som PISA og nasjonale prøver, får et veldig stort fokus, og at resultatene blir antatt å fortelle mer enn de gjør.

I Nasjonale prøver og PISA blir det fryktelig mye fokus på de resultatene så er metodikken bak ofte ikke nevnt, og heller ikke mørke tall og det som eventuelt ligger bak de som har deltatt og ikke deltatt på slike prøver, og få som ikke deltar vil gi store gjennomslag på slike prøver, hvis de befinner seg i et ytterfelt. Så jeg tenker vel ikke nødvendigvis at de gir et rett bilde bestandig. (Tor, lærer).

Det er ikke noe negativt i seg selv å være målstyrt, målene i seg selv er jo gode. Men det at noe blir prioritert på bekostning av andre ting. Jeg er en fagperson og vil ha høyt faglig trykk, men synes det blir veldig lite tid til den generelle grunnplanen, jobbe for kvaliteter hos elevene som vi vil at de skal ha som medmennesker, og dannelse. Alle de tingene blir skviset ut mer og mer. (Ina, lærer).

Flere av lærerne pekte også på at fokus på demokrati og danning forsvinner i alle kompetansemålene og testene.

Det er jo slike ting som demokrati og danning som ofte forsvinner hvis man er opptatt av det som er konkret. Man får jo ikke målt om du er en ålreit person, inkluderer du de andre i klassen, er du hyggelig og respektfull, har du begrep om ulikhet i samfunnet. Det er jo slike fine tanker som mange elever har, men som man ikke kan gi "cred" for. De får karakter for lesing og skriving, men man belønner ikke de som for eksempel inkluderer den autistiske personen i skolemiljøet. Denne personen kommer jo til å klare seg skinnsykt bra i livet, men man får ikke vist det på karakterkortet. (Siri, lærer).

Lærerne opplever at det som måles blir mye viktigere enn det som ikke måles, og det som er målbart blir prioritert på bekostning av andre sentrale mål for virksomheten.

Det er mange mål som vi konsekvent ikke driver med, som svømming i gym, for det er ikke noe viktig, for hvem er det som bryr seg om gym liksom, eller noe annet enn matte, lesing og naturfag. Testene går på bekostning av det som ikke kan måles, de oppdragelsestingene, det å bevisstgjøre elevene på å være medmennesker og slikt. Det er ikke mye fokus på å være solidarisk, å se ut over din egne privilegerte virkelighet, og dannelse, det måles ikke, så det går det ut over. (Ina, lærer).

Lærerne mener altså at resultatene perverteres, og at oppmerksomheten blir vridd mot det som måles heller enn de overordnende målene til virksomheten, slik flere forskere også tidligere har pekt på (du Bruijn 2007, Rasmussen 2016, Hammer 2004). Dette fører til at lærerne opplever en innskrenking av læreplanen, og deres profesjonelle handlingsrom. Både lærerne og rektor forteller at det som ikke måles, særlig i PISA, er ting vi i den norske skolen verdsetter høyt og som vi er gode på. Eksempler på dette mener de er demokratiske verdier.

Flere av lærerne forteller at det er ikke noe galt med prøvene i seg selv, men det er måten resultatene blir brukt på som de er uenige i.

Jeg synes ikke at det er noe galt i selve prøven, bortsett fra at de bruker voksentekster i nasjonale prøver for 8. Og 9. Det er veldig urealistisk. Er det der vi legger lista. Resultatene blir brukt på en uvitenskapelig måte å bruke statistikk på. Holdt på å si useriøs, men i alle fall ikke valid og reliabelt. Det sier jo seg selv. Det er egentlig ganske hårreisende at man kan bruke det og late som at det sier så mye. Jeg mener ikke at det sier null, men det blir framstilt og brukt på en veldig lite holdbart måte. Det er mange faktorer, som elevenes bakgrunn, som spiller inn på resultatene, men dette snakkes det ikke om. Resultatene blir brukt som direkte likhetstegn på kvaliteten på undervisningen. (Lærer Ina).

Det er ikke noe galt i prøvene i seg selv, men med hvordan resultatene blir brukt. Ina argumenterer på samme måte som Haugen (2014): Det er konteksten resultatene settes inn i som er problemet. Det oppstår uheldige sideeffekter når resultatene fremstår som selve beviset på skolens og lærernes kvalitet (Haugen 2014). Lærerne føler seg overvåket og står i et krysspess mellom to motstridende krav fra samfunnets side, nemlig mål som inkludering og å verne om mangfold på den ene siden, og elevforskjeller mot et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem som retter oppmerksomheten mot grunnleggende ferdigheter og målbare resultater på den andre siden.

Lærerne mente at de nasjonale prøvene ikke bidro til å forbedre elevenes læring. Alle lærerne var inne på at man ikke har verktøy til å forstå resultatene. Ingen av lærerne opplevde det som krise, men de synes det er uheldig at de måtte bruke verdifull tid på testene når det ikke kommer elevenes læring til gode. Lærerne opplevde å gjennomføre testene som lite hensiktsmessig. Lærer Pål fortalte: *Så langt så er svaret mitt på om nasjonale prøver hjelper å forbedre elevenes læring helt tydelig NEI. For vi har ikke hatt verktøy til det, vi har ikke kunnet forstå hvordan vi kunne analysere resultatene.*

Det jeg fremdeles synes er vanskelig er selve målingen og veiingen av elever, som kan brukes på hvilke som helst måte. Vi har ikke noe godt system til å ta tak i tallene som kommer. Tror ikke det er noe krise, men når vi først har testen så burde vi hatt et bedre system på bruken av det. Alle har et forhold til skole, og er opptatt av skole, så det er ikke dumt at det blir fokus på skole, men det som måles i disse testene er fagkunnskaper/ferdigheter på enkelte områder. Elevundersøkelsen har for eksempel vist at norsk elever er god på demokratiforståelse og har en positiv følelse av tilhørighet til skolen sin, men det får LITE oppmerksomhet. Med en gang noen prøver å hevde: husk at bildet er litt større enn bare resultatene på tester, så blir det ofte sett på som at vi lærere prøver å bagatellisere at vi ikke klarer å lære de matte liksom. Det har tatt litt over da, alle de testene. (Lill, lærer).

Ut ifra sitatet kan man se at Lill opplever å bli ansvarliggjort for resultatene, og at det som måles får mye mer oppmerksomhet enn det som ikke måles. Det at lærerne blir ansvarliggjort

for resultatene er i tråd NPM-tanker (Hood 1991, Mausethagen 2015, Jarlov og Melander 2005: 110).

Derimot mente flere av rektorene at nasjonale prøver er blitt et fint verktøy for å hjelpe elevene videre, for å treffe elevene mest mulig riktig. Rektor Mari mente: *tidligere ble brukt til å rangere skoler, mens nå er det et hjelpemiddel for elevene*. Alle rektorene mente at det følger masse analyser med resultatene hvor lærerne kan gå inn i resultatene til hver enkelt elev, og for hele klasser å se hvor de er gode og hvor de ikke lykkes så godt, for så å planlegge undervisningen etter dette, altså tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. Ut ifra dette kan man se at på grunn av at resultatene på testene er blitt så viktige kvalitetsindikatorer ønskes et bedre resultat, dermed følger det med analyser som skal hjelpe lærerne til å tilpasse undervisningen slik at resultatene blir bedre til neste gang. Dette tyder på at nasjonale prøver får stort fokus og stor plass i skolen, og at undervisningen blir styrt etter resultatene på testene.

I NPM er troen at markedet gjennom konkurranse kan løse nesten alle oppgaver mer effektivt enn staten (du Gay 2005). Skolens resultater på de nasjonale prøvene rangeres og offentliggjøres på Skoleporten (Haugen 2014). Dette gir grunnlag for kontroll, sammenligning og konkurranse.

Jeg har fått høre om hvilke skoler i kommunen som hadde høyest snitt på karakterer og tester, så jeg vet jo faktisk hvilke skoler som er "best" og "dårligst", så noen tenker jo på det. Jeg kjenner en som jobber på den skolen som har de beste karakterene, og de er veldig opptatt av vurdering og karakterer. Jeg tror det er litt forskjell fra skole til skole ut ifra hvem rektor er. Jeg tror ledelsen styrer mye av tankene på skolen. (Siri, lærer).

Dette illustrerer at lærerne får vite hvordan de ulike skolene i kommunene gjør det og at skolene slik får et rykte om å være en bra eller en dårlig skole, ut fra resultater. De skolene som gjør det dårlig får ofte pålegg om å legge om læringsstrategier for å gjøre det bedre til neste gang, noe som kan føre til en "teach to the test"-kultur i den norske skolen, og innskrenkning av lærerens metodefrihet. Siri mener at fokuset på resultater er ulikt fra skole til skole ut ifra hvem som er rektor. Ingen av lærerne syntes at resultatene på nasjonale prøver og standpunktkarakterer skulle offentliggjøres for hver skole, dette fordi de synes ikke det har noe med elevenes læring å gjøre. *Det gir signaler om at dette er en skole hvor det jobbes godt og dette er en skole hvor det jobbes dårlig, men så trenger det ikke stemme med slik jeg kjenner skolene. (Tor, lærer).*

Ved offentliggjøring av resultater får man konkurranse innenfor et psaudomarked. Om skoler er gode eller dårlige blir slik en offentlig publisering basert på standardiserte tester. Ved å offentliggjøre resultatene, spesielt om resultatene er dårlige, begynner befolkningen å tvile på jobben lærerne gjør i skolen, og behovet for fritt skolevalg kommer. Oslo kommune er en av kommunene i Norge som har fritt skolevalg, altså åpnet opp for konkurranse og at foreldre fritt kan velge hvilken skole barna skal gå på. Fritt skolevalg er i tråd med NPM og tanken om kundenes frie valg. I tillegg har man i allefall i Osloskolen fra år 2005 innført stykkprisfinansiering i norsk skole (Bjordal 2016). Dermed kan man tenke seg at skoler som presterer dårlig på prøver, og dermed kanskje får færre elever vil også ha færre resurser til å lage et like godt utdanningstilbud, og slik kan man tenke seg at forskjellene mellom skolene blir enda større. Å skape konkurranse mellom skolene vil ifølge NPM-teori gjøre skolene mer effektive og bedre, for de må kjempe for å få elever, og da må de vise til kvalitet.

Ingen av lærerne opplevde offentliggjøring og rangering av resultater som motiverende. Lærer Siri sa: *nei, og i alle fall ikke når det er de tre tingene som testes*. Hvis man hadde målt andre ting, kunne imidlertid konkurranse vært motiverende. Lærer Pål fortalte at de på hans skole hadde prøvd med bonuser for enkeltlærere som oppnådde gode resultater i sine klasser.

Kommunen her prøvde ut lønnsbonus på grunnlag av resultater i to år for lærerne. Fagforeningen kalte det trynetilegg.(...) Det opplevdes overhodet ikke motiverende. Hvis man hadde fått på grunn av annet enn resultater kanskje, og hvis fagforeningen hadde vært positiv. (...) Jeg var en av quislingene som fikk en gang, og ja man ble sett på som en quisling. Det lagde dårlig stemming i kollegiet at bare et par lærere fikk, og det basert på elevresultater. (Per, lærer).

Slik kan det se ut til at lærerne ikke blir motiverte av konkurranse om å få de beste elevresultatene på tester, og dette er i tråd med Haugens (2014) forskning. Det kan derimot se ut til at konkurranse med individuelle lønnsbonuser skaper kollegiale konflikter. Dette kan ses i lys av kulturteori og man kan tenke seg at det skapes en fragmentert kultur, istedenfor en kollektiv samarbeidskultur når lærerne blir konkurrenter. Ifølge NPM-tankegods vil det å skape konkurranse mellom lærere komme til å gjøre både lærerne og skolen bedre.

4.1.3 Dokumentasjon og evidensbasert praksis

Lærere opplevde et økt krav til dokumentasjon. *Kravet til dokumentasjon blir egentlig bare større og større. (Tor, lærer)*. Lærerne opplevde at dokumentasjon tar så mye tid at det går ut over andre ting, som for eksempel å planlegge undervisning. Lærerne mente at dokumentasjon i forbindelse med vurdering som oftest kommer elevenes læring til gode, og at dette er en nødvendig og viktig del av profesjonsutøvelsen. Dog mente flere at det var et stort

press på å ha mange tester, og at det av og til tok litt overhånd. Lærerne opplevde også at det er mange andre ting som må dokumenteres som bare blir skuffefyll og ekstraarbeid. *Dokumentasjon på IOP og sånne ting har kanskje litt lett for å bli sånn skuffefyll. Så det tar kanskje litt for mye tid i forhold til utbyttet. (Lill, lærer). Å skrive opp og i mente om hvordan eleven gjør det i musikk for å få IOP i matte er kanskje ikke nødvendig. (Siri, lærer).* Flere av rektorene fortalte også at lærerne opplever å måtte bruke mye tid på dokumentasjon. Noen av rektorene fortalte også at dokumentering var viktig i tilfellet det skulle komme noen situasjoner opp til retten, for da er prinsippet slik at dersom det ikke er dokumentert så er det ikke gjort. Økt krav om dokumentasjon kan forklares av NPM-tankegangen der lærere og rektor må vise kommune at målene er nådd i form av dokumenterte resultater, og hvor kommune og stat skal kunne kontrollere at jobben er gjort (Clarke 2005).

Det blir brukt mye tid på mer uviktige ting synes jeg, at det går bort mye tid fra undervisning og planlegging, jeg føler nesten at undervisning og planlegging kommer i andre rekke, fordi det er andre ting som blir prioritert. Og det synes jeg blir feil da (...). De største tidstyvene er nok standardiserte testene som tar mye tid, og mye fokus på forskning som vi skal gå igjennom å høre om som egentlig ikke blir brukt i praksis. En del slik avleggs da. (Ove, lærer).

Alle lærerne fortalte at de måtte bruke mye tid på kurs om forskning.

Kommunen skal være så jævlig flinke ikke sant. Politikerne har bestemt at nå skal alle på kurs om vurdering for læring, så kommer de på at vi har nasjonale prøver som vi ikke kan verktøyet til, så da må vi på kurs om nasjonale prøver, og ja så er det faderrullan kommet en rapport om at barn lærer bedre hvis de er i jevnlig fysisk aktivitet så er det kurs i fysisk aktivitet. Kommunen skal være flinkest, men det passer ikke inn i det jeg som lærer holder på med. Man kan ikke ha for mange slike store utviklingsprosjekter på en gang. For da går det på bekostning av daglig virksomhet. Vi må gjøre den vanlige treningen og. (Pål, lærer).

Flere av lærerne fortalte at skoleeierne og rektorene deres var opptatt av at de skulle drive forskningsbasert praksis, altså at lærerne ofte ble sendt på kurs for å lære om ting det er kommet fersk forskning om for så å bruke det i klasserommet. Lærerne synes at disse kursene var unødvendige tidstyver som sto i veien for arbeidet deres, og mente at de klarte å holde seg oppdatert selv og at det allerede ligger veldig mye kompetanse i kollegiet som ikke alltid får utspring. Slik evidensbasert praksis som skoleeier og rektor ønsker er ifølge Christensen m.fl (2015: 76,79, 80) et eksempel til på en slik mote-myte som er innført i skolen. I tråd med tidligere forskning (Hestbek 2014, Karseth og Svinesind 2009, Biesta 2006) og NPM-tankekods kan man se at det har skjedd en endring i utdanningsdiskursen til en markedsorientert og nyliberal diskurs gjennom økt fokus på blant annet evidensbasert praksis, ”what works”. Rektorene Frida og Silje fortalte at å holde seg oppdatert på forskning, prøve ut nye ting som forskningen kommer med og å hele tiden forbedre seg var viktig for å være en lærende organisasjon. Dette kan man se er i harmoni med tankene i NPM hvor man har en

evidensbasert praksis, at det finnes en beste praksis, en måte som er mer effektive enn andre. Dog mente lærerne at det ikke finnes en beste praksis i undervisning, for man jobber med mennesker og alle lærer på forskjellige måter. Dermed er det i lærerprofesjonen behov for bruk av profesjonelt skjønn ifølge lærerne.

4.1.4 Profesjonell autonomi og tillit

Under intervjuene fortalte lærerne at ingen kontrollerte hva de gjør i klasserommet, lærerne forteller at rektor kun kontrollerer formelle ting, slik som resultater. Lærerne opplever på den ene siden et stort rom for profesjonell autonomi i valg av metoder, mens på den andre siden opplevde de at den mål- og resultatstyrte skolen med fokus på å nå fastsatte mål var en tvangstrøye som begrenset deres profesjonelle autonomi og handlingsrom. Flere av lærerne fortalte at de måtte prioritere å løfte elevenes grunnleggende ferdigheter i alle fag. Dette mente de at førte til at de ikke lengre kunne velge metode, og til at elevene lærte mindre. I tillegg fortalte de at det er umotiverende for elevene å hele tiden jobbe med det de ikke mestrer.

På den ene siden har jeg veldig autonomi, det er ingen som kontrollerer det jeg gjør inne i klasserommet. På den andre siden så underviser jeg jo etter kompetansemålene, og det er så mye, så det er veldig lite rom for et lite avvik, gå ut å lukte på blomstene. Det oppleves som en veldig begrensning på min autonomi i forhold til hva jeg kan gjøre. (...) Hvis en elev gjør det dårlig i lesing på nasjonale prøver, må vi jobbe med lesing i alle fag. For eksempel kan denne eleven være auditiv god, så han kan lærer masse naturfag av at jeg forteller og bruker bilder/filmer, men når vi skal jobbe med lesing i alle fag går det veldig treigt for han å lære naturfag, med bare to timer i uken er det nesten umulig å både lærer faginnholdet og øve på lesing. (Ina, lærer).

Det blir veldig mye tid til prøver, av og til kommer det i veien for undervisning. Jeg føler nok et press på å ha vurderinger. I fjor holdte jeg på å bli gal av testingen. Det er flere metoder som jeg lærte i utdanningen som jeg gjerne skulle testet ut, men det blir det ikke tid til (Siri, lærer).

Under intervjuene snakket lærerne om sin opplevelse av å ha tillit til å gjøre jobben som en profesjonell ansatt. Flere av lærerne snakket om at kravet om at alle lærere i grunnskolen skal ha mastergrad både viser mistillit til lærerne og viser mangel på innsikt fra politikerne.

Nei. Jeg opplever at den offentlige diskursen gjør at man føler en veldig mangel på tillit. Som det eksemplet med at alle skal ha mastergrad, nå har jo jeg master så det gjelder ikke meg personlig, men at det hele tiden snakkes dårlig av politikere og offentlige personer om hvordan elevene våre gjør det og om læreres kompetanse oppfattes jo som at det ikke er tillit til hva vi gjør. Kommunen er veldig på linja med staten, enda mer og. (Ina, lærer).

Nei, ikke så mye tillit som vi burde hatt nei. Det går på det når de begynner å styre, særlig med det at læreren skulle være på jobb fra 8-4 hver dag uansett, og at alle som jobber i grunnskolen skal ha mastergrad. Det synes jeg viser litt mangel på tillit ja, og innsikt. (Ove, lærer).

Dette kan man se at er i tråd med lærerstreik i 2014 som oppsto på grunn av at lærerne opplevde mistillit fra ledelsen og var misfornøyd med stadig mer statlig styring (Rasmussen 2016). Dette kan ses i lys av Rasmussens (2016) argument om at økt fokus på nasjonale prøver og PISA-tester som mål på både skolens og lærernes kvalitet i undervisning, tyder på en økende mistillit til lærernes profesjonalitet og deres arbeid, og slik overvåking er i tråd med NPM tankegang. Gjennom å desentralisere ansvar, og innføre kontroll gjennom resultatmålinger blir forholdet mellom ledelse og ansatte basert på mistillit. Det er på grunn av at staten og kommunen må kunne kontrollere om god undervisning er levert, og slik må lærere dokumentere hva som er gjort (Clarke 2005). Man tviler på at lærerne selv kan vurdere og evaluere elevene i forhold til den gitte konteksten (Haugen 2014:78). Dette virker direkte inn på lærerens profesjonalitet; lærerne er ikke kompetente nok. Ved standardisering blir mangfold noe negativt, og tilpasset opplæring blir da å få elevene til å mestre det samme i størst mulig grad. Slik går andre inn i rommet der lærerne er vant til å bruke og rette seg etter profesjonelt klokt skjønn (Garbo 2014).

Rektorene fortalte at de har ganske stor grad av autonomi, men at det er store forventinger til jobben de gjør og det er en stor grad av styrt virksomhet ved at arbeidsoppgavene er så store og vide, at det er ikke rom for å finne på noe utenom. Dette kan man se harmonerer med hvordan lærerne opplevde sin autonomi, altså at de i utgangspunktet har stor grad av det, men på grunn av at målene og kravene er slik de er så har de ikke det i praksis. Da jeg spurte om det var noen faktorer som begrenser handlingsrommet til rektorene nevnte alle økonomi. Alle rektorene skulle ønske de hadde mer penger til å ansette flere resurser, i form av å kjøpe fagledere fri for undervisning, flere lærere, ansette miljøterapeuter eller spesialpedagoger. Å kjøpe fagledere fri for undervisning slik at det blir tid til mer ledelse kan ses i lys av NPM teorien der troen på ledelse som en suksessfaktor står sterkt (Hood 1991). I tillegg ønsket rektorene også mer penger til å kjøpe mer læringsmateriale, som pc og nettbrett.

4.1.5 Rektor og kontroll

Lærerne opplevde at rektor kontrollerte formaliteter.

Jeg har ikke merket noe i forhold til kvalitet, men i forhold til å overholde formaliteter, ja det er klart. Alle frister for terminkarakterer og vurderinger. Datasystemet er bygget opp som et hierarki så hvis rektor vil kan han gå inn og se på alle kommentarer jeg noen gang har gitt, men gjør han det, alt for sjelden. Det burde ha blitt gjort. Det hører til pedagogikken, og det er det alt for liten tid til. Dette er typisk erfaringsområde, og tid til å dele det og bestemme seg for å bruke tid på den kompetansen noen har på det området er det alt for liten tid til. Da kommer dette kommunale ramlene ned i hodet på deg. (Pål, lærer).

Rektor er opptatt av å følge opp og gjøre det han får beskjed om fra sjefene sine i kommunen. Han snakker mye om nasjonale prøver og sånt og hvordan vi gjør det det. At vi gjør det bra i lesing, ser han på som et kvalitetsstempel. (Ina, lærer).

I min studie fant jeg at fem av lærerne ikke merket så mye til rektors bidrag til kvalitetsutvikling annet enn gjennom at rektor forsøker å sikre at lærerne overholder formaliteter. Lærer Ove opplevde derimot at rektor og lærere var samstemte i kvalitetsutviklingen. Altså er forskjeller i hvordan rektor styrer. Dette kan tenkes å være på bakgrunn av hvem skoleeier er ettersom rektor må følge sine sjefer. Flere lærere trodde kanskje ikke rektor har spesielt stort handlingsrom. Lærer Tor forteller: *Jeg tror at enhetslederne har ganske mye føringer med hva de skal fylle en skole med. Så jeg tror ikke det gir så mye rom for å skape egenart som man ønsker.*

Ved desentralisering av ansvar og styring på armlengdes avstand, får de lokale lederne, altså rektor ansvaret for resultatene (Ottesen 2016). Rektorene fortalte at de kontrollerer lærernes arbeid ved at de blant annet sitter i lederteam hvor faglederne oppdaterer dem på hvordan personalet jobber, det faglige, hvordan det står til med elevene, hvilke utfordringer de støter på og hvordan fokuset er på ulike satsningsområder. Ellers mener rektorene at når lærerne leverer årsplaner er dette en form for kontroll, dette kan man se er i tråd med det jeg fant hos lærerne nemlig at rektor kontrollerer formaliteter.

Det skjer gjennom observasjoner og medarbeidersamtaler. Og selvfølgelig er vi tilstede sammen på fellestid, teammøter og så videre. Så er det å sjekke resultatene deres å se at de holder mål. Å sjekke samsvar mellom standpunktkarakterer og eksamenskarakterer. At det er godt samsvar der da. (Silje, rektor).

Medarbeidersamtaler, kan ses som en form for brukermedvirkning og er i tråd med NPM tankegods (Clarke 2005, Christensen og Lærgeid 2001, Christensen 2006). Her forteller rektor at hun er tilstede på fellestid. Noen av lærerne fortalte at deres rektor ikke var til stede på fellestid fordi han/hun var for opptatt. Slik kan det se ut til at det var variasjoner i kontroll fra rektor til rektor, men at alle rektorene kontrollerer det formelle, som er dokumentert, slik som årsplaner, resultater på tester og samsvar mellom standpunktkarakterer og eksamenskarakterer. Særlig det siste var alle rektorene veldig opptatt av. Dette kan forklares i lys av NPM-teori, hvor rektor får ansvaret for resultatene og må forsvare de hos skoleeier.

4.1.6 Kommunens tilsyn i skolen

Rektorene opplevde at kommunen har ganske mye tilsyn i skolen og at rektorene synes det var fint, for det gav en trygghet på at de gjør ting lovmessig måte. Rektorene forteller at kommunen kommer på tilsyn til skolene hvor de sjekker økonomien, elevforvaltningen,

HMS-arbeidet eller slike ting. Under tilsyn opplever rektorene at kommunen er streng, men at det er riktig, for det er nødvendig at dette gjøres riktig på skolene. Rektorene mener at det er fint at noen gir retning.

Å ha noen til å kontrollere om vi er på rett spor, det er veldig fint. For vi ønsker jo å levere best mulig resultat. Ellers så har vi en virksomhetsplan som vi rapporterer, så rapporterer vi på den neste år for å se hva vi har nådd. Så går resultatene til politikerne. (Mari, rektor).

Flere rektorer sa at kommunen har innsyn i alle deres tall, elevresultater, økonomi, sykefravær og slikt, og at kommunen kaller inn rektorer på møter der de forsøker å sette dagsorden, og rektorene forteller at de prøver å sette lærerkollegiet til å gjøre jobben slik kommunen ønsker at vi skal.

Vi er heldige for vår kommunalsjef har vært både lærer og rektor før. Det er viktig at kommunalsjefen vet hvordan skolen er og hvordan den blir driftet, for å komme å bestemme. En som ikke er skolemann vil kanskje tenke at det er kvalitetsindikatoren på skolen om han der rektoren klarer å holde budsjettene sine, men det sier ingenting om hvordan skolen blir drevet. (Mats, rektor).

Slik kan det se ut til at hvem man har som skoleeier, og som er ansvarlig for skole i kommunen kan påvirke hvordan skolene drives og hvor fokuset ligger. Rektorene Mats, Even og Mari forteller også at de kan ringe fylkesmannen og få veiledning hvis de lurer på noe, eller fylkesmannen kan komme og sjekke at alt er som det skal. Rektor Even forteller: *Fylkesmannen invitere jo til rektormøter der fylkesmannen sier hva han ser etter. Utbytte av opplæring for eksempel. Så fylkesmannen er egentlig en veldig god samspillspartner dem hvis man velger å se på de som en medspiller og ikke motstander.* Slik kan det se ut til at det er stor grad av kontroll fra kommune og fylke inn i hver enkelt skole, og at rektorene opplever det som en trygghet og støtte.

4.1.7 Styring av skolen fra et nasjonalt nivå

Lærerne vurderte styringen av skolen fra et nasjonalt nivå, som veldig mål- og resultatorientert, med et instrumentelt syn.

Mye av det som kommer fra politikere bærer preg av at det kommer fra folk som ikke jobber/ har jobbet i skolen. Det er veldig mange og veldig ambisiøse kompetansemål. Å ha kuttet litt ned på mål og hatt et litt annet fokus hadde ikke vært så dumt. (Ove, lærer).

Flere nevnte også at styringen av skolen preges av det som lærer Ina sa:

Av at alle har lov å være eksperter på skolen, så er det manglende innsikt i totaliteten av det. Som lærer skal man holde i så veldig mange tråder på en gang, mens i det offentlige er man bare opptatt av en eller to av trådene. Det er gjennomgående at det ikke er høyt nok faglignivå, som jeg er veldig uenig i som sagt, og mobbing de siste årene.

Myndighetene tenker på en helt annen måte, for de så er kvalitet i skolen rammer. Det er instrumentell tenking. Jeg tenker at utover det man driver med selv, så er det veldig lite tid til hovedoppgavet vårt, det som handler om pedagogikk, både det som favner om det faglige og det sosiale. UTROLIG liten tid til. (Pål, lærer).

Lærerne opplevde at det politikerne, folk som jobber med skole på nasjonalt nivå slik som i Utdanningsdirektoratet og media ser på som kvalitet i skolen er instrumentelle ting som kan måles, altså resultater (Liland 2014, Haugen 2014, Rasmussen 2016). Dette er ikke lærerne selv enige i.

Rektorene forteller at staten har kontroll gjennom lovverk og læreplanverk. I tillegg forteller de om at nasjonalt så har man skoleporten: eksamensresultater, nasjonale prøver og PISA, men at det ikke er noe nasjonal oppfølging av dette. Det er for det meste kommunen rektorene legger merke til. Alle rektorene forteller om at staten kan komme på tilsyn, at dette tilsynet er på hvilke rutiner skolen har for ulike punkter, for eksempel hvordan de driver spesialundervisning. Dette kan man se er i tråd med NPM ideer hvor staten styrer på armlengdes avstand, og ansvaret er desentralisert, staten sjekker bare formelle ting som resultater og prosedyrer. Rektorene mener at siden vi i Norge bruker statlige og kommunale penger på skolen så er det bare rett og rimelig at staten må sjekke at pengene blir brukt riktig. Rektor Silje forteller: *Det er fint og nødvendig. Det at skolen i Norge har en statlig styring tenker jeg er riktig for at skolene skal ha en noenlunde likt tilbud uansett hvor du bor i Norge.* Flere av rektorene forteller at det mye som må dokumenteres, og at det er kontroll gjennom dokumentasjon. Rektor Mats forteller blant annet: *Det vi må ha fokus på er dokumentasjon, hvordan håndterer vi det vi gjør. Lærerne er veldig opptatt av det, de sitter jo der og dokumenterer og dokumenterer og får nesten ikke tid til noe annet opplever de.* Rektor Mari sa: *Vi lever jo i en rapporteringsverden, det rapporteres på mye. Oppvekstsjefen skal jo ha rapporteringer på alt, så vi blir hele tiden sett.* Dette kan man se er i tråd med det lærerne selv opplever, at det er veldig mye som skal dokumenteres, og denne dokumentasjonen gir grunnlag for kontroll. Dette kan ses i lys av NPM inspirerte ideer, hvor behovet for all denne dokumentasjonen kommer som en følge av desentraliserte ansvar og styring på armlengdes avstand (Clarke 2005).

Rektor Mats forteller at både kunnskapsminister Røe Isaksen og Giske som er leder i utdanningskomiteen på Stortinget har kommet med firkantete meninger om hvordan skoler som ikke er gode nok på å håndtere det med mobbing skal behandles. Alt ifra at de skal bøtelegges til at skolen skal bli lagt ned, til at rektor skal bli bøtelagt eller satt i fengsel.

Rektor Mats forteller: *det blir plassert veldig mye ansvar her, men der det fasiten? jeg mener vi må tenke litt annerledes rundt det med kontroll.* Ut ifra det han fortalte tolker jeg at han mener at kontrollen heller burde gått ut å på hjelpe skolene til å finne tiltak som faktisk fungerer istedenfor å legge ned skoler eller bøtelegge skoler.

4.1.8 Rektor-rollen, troen på ledelse og ansvar.

Alle rektorene snakker om at det har vært en utvikling i skolen hvor rektorrollen er blitt en mye mer tydelig lederrolle.

Det er blitt mindre en sånn fremst blant likemenn. Nå er den en ganske tydelig arbeidlederrolle som er ganske krevende til tider. Man har styringsrett på en annen måte, og man står mye mer til ansvar ovenfor skoleeier og den biten der. Mens tidligere var det slik at hver skole holdte på med sitt, det er kanskje spesielt i denne kommunen også da at det er en veldig sterk politisk og sentralt styrt skole, på godt og vondt. På mange måter så tenker jeg at det er bra, det holder høy kvalitet på undervisningen og gjør at det ikke er så veldig stor forskjell på skolene. Men som arbeidsgiverrepresentant der man må, håndterer man skoleeier og arbeidsgiver innad. Det kan være litt vanskelig, der man må ta noen upopulære beslutninger og grep ikke nødvendigvis er fordi man selv ønsker det men fordi det er en del av styringslinja, på en måte. (Silje, rektor).

Rektor er kommet i en mellomposisjon mellom lærere og skoleeier, og det ligger i rollen å ta ting inn i skolen som lærerne kanskje ikke er fornøyde med. Det Silje forteller kan man se at er i tråd med den tidligere forskingen om at rektor har gått fra å være fremst blant likemenn og en av lærerne til å få en klar lederrolle (Ottesen 2016, Imsen 2004: 144, St.meld 30 2003/2004: 100). Dette er i tråd med NPM tanker hvor det en tro på ledelse som en type profesjonell kunnskap som kan overføres fra en sektor til en annen (Clarke og Newman 1997). I NPM perspektiv blir lederen sett på som den sentrale aktøren for å få til endring og utvikling. Troen på dette kommer fra excellence-tradisjonen (Hood1991). Dermed er ideen at ved å gi lederne frihet og makt til å lede vil gode resultater komme.

Rektorene fortalte at de opplever et stort ansvar. Karakteristisk for Kunnskapsløftet som styringsreform peker Møller (2011) på at en desentralisering av beslutningsmyndighet og oppgaver, har medført tydeligere ansvars plassering. Dette innebærer ifølge Møller (2011) at rektorer har fått mer ansvar, de må stå til ansvar for opplæringen som tilbys og de resultatene som oppnås.

Jeg har jo ansvaret for alt, all drift her på skolen, der ligger både pedagogisk, økonomisk, og personalansvarlig, der ligger alt. Jeg kan delegere oppgaver, men jeg kan aldri delegere det fulle og hele ansvaret. Det sitter jeg med til syvende og sist. Så er det noe som skjærer seg her, så er det, det er ikke min skyld alt, men det er jeg som må ta konsekvensene av det. Og det tenker jeg er riktig, også viktig. (Mats, rektor).

Rektor Frida sa: *jeg har ansvaret for alt, og å sikre at elevene får den opplæringen de har krav på.* Dette kan man se at er i tråd med NPM perspektiv hvor man styrer på armlengdes avstand, at skoler blir organisert som resultatenheter rett under kommunen som er skoleeier, hvor de lokale lederne for ansvar for resultatene (Vabø 2014, Rasmussen 2016). Ottesen (2016) argumenterer for at kunnskap og ekspertise spiller en stadig viktigere rolle i profesjonsyrkene, både fordi disse forutsetter utøvelse av skjønn som forankres i kunnskap som deles av profesjonen, og fordi beslutningstakere, som rektorer, stilles til ansvar for arbeidet sitt. Ottesen (2016) argumenterer for at sterkere prestasjonsorientert ansvarliggjøring synes å være gjennomgående både i den internasjonale og den norske diskursen om skoleledelse og kvalitet i skolen etter år 2000, og at den nasjonalt baserte utdanningspolitikken i økende grad er påvirket av internasjonal diskurs hvor OECD i stor grad setter agendaen og legger premisser for utvikling av skoleledelse og praksis.

4.1.9 Oppsummering

Innføring av mål- og resultatstyring, styring på armlengdes avstand og behovet for kontroll har medført at lærerne opplever økt grad av styring, mistillit til dem som profesjonelle arbeidere. Lærerne forteller at skolens formål og læreplanen innskrenkes som en konsekvens av pervertering av testresultater samt at deres profesjonelle handlingsrom er innskrenket. Lærerne opplever at det som kommer fra staten og kommunen ikke treffer helt riktig, de mener fokuset er feil. Rektor har gått fra å være best blant likemenn til å bli en klar leder i en mellomposisjon mellom å innføre kommunens intensjoner og svare til lærernes forventinger.

I lys av myteperspektivet kan det se ut til at politikerne skaffer legitimitet i skolen ved å demonstrere at organisasjonen lever opp til fundamentale, modernitetsnormer om kontinuerlig framskritt, fornyelse og rasjonalitet ved å innføre NPM-ideer i skolen (Christensen m.fl 2015:76). Disse normene kommer til uttrykk gjennom ideer, og oppskrifter på hvordan moderne, tidsriktige og dermed legitime organisasjoner bør se ut (Christensen m.fl 2015:76). Oppskriften fra institusjonelle omgivelsenes myter kalles rasjonaliserte myter (Christensen m.fl 2015:76). Rasjonaliserte myter kjennetegnes av to ting, de presenteres som effektive redskaper organisasjonen kan ta i bruk for effektiv måloppnåelse, og det at myten er rasjonalisert innebærer at det er skapt en overbevisning om at den effektivt kan bidra til å nå organisatoriske mål (Christensen m.fl 2015:77). NPM-ideer ser i skolen ut til å presenteres og legitimeres som rasjonaliserte myter.

4.2 Indre press

Organisasjoner påvirkes ikke bare av ytre press, men også av kulturer som vokser frem internt (Christensen m.fl 2004). I dette delkapittelet har jeg analysert den andre underproblemstillingen og diskutert hvordan lærere og rektorer opplever at profesjonsutøvelsen og kvalitet i skolen påvirkes av indre press. Det indre presset består av uformelle normer og verdier som aktørene bringer med seg inn i organisasjonen og gjør relevante der, som for eksempel sosial bakgrunn, utdanning og profesjon (Christensen m.fl 2004: 54, Hatch 2001:225). Her vil jeg altså forsøke å forstå hvordan profesjonsutøvelsen påvirkes av aktørene selv.

4.2.1 Samarbeidskulturer blant lærerne

Det er med ønske om å øke kvaliteten i skolen disse NPM inspirerte ideene som mål- og resultatstyring, desentralisering av ansvar, stykkprisfinansiering, fritt skolevalg og kontroll, gjennom blant annet offentliggjøring av resultater, og økt krav til dokumentasjon, er iverksatt (Ball og Youdell 2008). Disse ideene legitimeres ved at konkurranse mellom skoler og valgfrihet vil bidra til økt kvalitet, høyere standarder og et mer rettferdig utdanningssystem (Ball og Youdell 2008). Gjennom intervjuene kom det frem at normer og verdier om kontinuerlig forbedring og utvikling ligger til grunn både hos rektorene og lærerne. Hvordan man skal gjøre dette og hvordan kvalitet i skolen oppfattes kan tenkes å være påvirket av kulturen, og dermed forskjellig i ulike grupper.

Lærerne selv opplever at det som skaper kvalitet i skolen er samarbeid mellom kollegaer. *En kvalitetssikring er at lærerne snakker mye sammen om hvordan det går med elevene, både faglig og sosialt (Siri, lærer).*

Jeg synes og føler nok at det at det som utvikler kvalitet i gruppen hos oss er først og fremst det uformelle samarbeidet. Jo flere som er interessert i å skape kvalitet rundt sin lille bit, da blir det kvalitet. Prøve å være med på å skape slike miljøer. Det hjelper ikke hva man gjør på det overordnede planet. Det er min mening. (Pål, lærer).

Her er det viktig å påpeke det Pål fortalte at det er det uformelle samarbeidet, og slik kan det tolkes som at det er en del av kulturen, og ikke påtvunget/styrt verken fra nasjonalt-, kommunalt hold eller fra rektor (Christensen m.fl 2004). Dette snakket alle lærerne om, det er viktig at samarbeidet er uformelt, altså at det er initiert av lærerne selv og ikke påtvunget fra kommune eller ledelsen på skolen. Lærer Ove fortalte: *Man kvalitetssikrer ved samarbeid, slik at det ikke foregår atskilt opplæring etter hvem læreren er.* Altså opplever lærerne at det er dem selv påvirker kvaliteten i skolen. Lærer Pål forteller: *Prestasjoner i skolen ikke har*

noe med departementet eller direktoratet å gjøre, det handler om å klare å skape en sånn type kultur i skolen.

Altså opplever lærerne at det som skaper kvalitet i skolen er dem selv gjennom samarbeid i kollegiet. Alle lærerne forteller om det samme, slik ser det ut til at verdier om at uformelt samarbeid skaper kvalitet er normen, det har satt seg i organisasjonen, det er en del av kulturen. Uformelt samarbeid i kollegiet er det bare aktørene, altså lærerne selv som kan gjøre. Ettersom alle lærerne mente at dette var viktig og skapte kvalitet kan det se ut til at den delen av kulturen som gir aktørene handlingskompetanse har gitt aktørene handlingskompetanse om at dette skal prioriteres og at uformelt samarbeid skaper kvalitet.

Dette kan ses i lys av at handling i et kulturperspektiv skjer ikke uten grundig avveining av for- og mot-argumenter, ut fra egeninteresse eller ut fra mulige konsekvenser av handlingen, men ut fra hva som er passende atferd (Christensen m.fl 2004:50). Altså får aktørene handlingskompetanse i organisasjonen gjennom kulturen, og slik kan kulturen bidra til reduksjon av usikkerhet og fravær av konflikt. En internalisert kultur kan bidra til at organisasjonen fungerer effektivt. Hva som er passende atferd påvirkes av utviklingsforløpet til organisasjonskulturen, altså de etablerte dominerende uformelle verdier og normer (Christensen m.fl 2004:50).

De to lærerne som har lengst fartstid i skolen forteller begge om at det er mye mer kollegialt samarbeid i skolen nå enn før, slik ser det ut til at dette er en del av kulturen som har vokst frem de siste 15-20 årene. De to lærerne med kort fartstid i skolen var også opptatt av samarbeid, slik kan det tenkes at dette er verdier de har ervervet/implementert gjennom utdanning, profesjonsforståelse og/eller sosialisering i organisasjonen. Altså at de har fått tatt del av kulturen. De to ferskeste lærerne opplevde samarbeid som en trygghet, for da står man ikke helt alene og det var fint å få tips og råd fra andre som har mye profesjonserfaring. Gjennom dette kan det og tenkes at lærerne blir sosialisert og slik overtar/får internalisert den dominerende kulturen, og dermed lever kulturen videre, og videre.

Det kan også tenkes at kollegialt samarbeid som verdi bidrar til at skolene utvikler en felles kultur. Ettersom aktører kan vite noe om kulturen å ta del i den gjennom sosialisering, og samarbeid kan ses på som en form for sosialisering blant lærerne på skolene. Her kan det se ut til at samarbeid som norm både bidrar til sosialisering og utvikling av et kulturfellesskap.

Kulturen i organisasjonen bidrar til at det utvikles fellesskap i organisasjonen (Christensen m.fl 2004: 49). Dette er et sentralt trekk hvis man er opptatt av at offentlige organisasjoner skal realisere kollektive mål. Dette er sentralt i skoler, hvor man har ansvar for en helhetlig danning og opplæring av elevene. Det handler om at aktørene i feltet tillegger situasjoner over tid mening slik at de kan håndtere dem (Hennestad 2015).

4.2.2 Betydningen av lærerkulturen

De tre lærerne som har jobbet lengst i skolen fortalte at de var veldig skeptiske når nasjonale prøver skulle innføres. Dette kan forklares i lys av teorien om at det er i reformprosesser/ endringsprosesser at kulturen i organisasjonen kommer frem. Det utfordrer etablerte verdier. Lærerne har tradisjonelt lagt vekt på danning, kvalitet og autonomi, og innføring av nasjonale prøver som kontrollverktøy og mer resultatorientering står i mot lærernes tradisjonelle kultur.

Alle lærerne var opptatt av utviklingen av hele eleven, å se helheten ikke bare deler. Med innføringen av NPM-ideer i skolen opplevde de at fokuset på et nasjonalt-, og kommunalt nivå bare ble på to områder, på faglignivå gjennom resultater og på mobbing, mens lærerne mente de hadde mange andre viktige områder å fokusere på, som for eksempel danning av elevene. Dette opplevde de ble nedprioritert med innføring av NPM-ideene.

I fjor holdte jeg på å bli gal av all den testingen, fikk jo nesten ikke tid til noe annet enn å teste elevene. Nå i år har jeg kun hatt en vurdering i muntlig, skriftlig bokmål og en i skriftlig sidemål i første termin, og ellers fokusert på formativ vurdering som elevene kan utvikle seg av. (Siri, lærer).

Slik kan det se ut til at organisasjonskulturen, altså de dominerende normene og verdiene som har vokst frem hos lærerne og som har betydning for lærernes profesjonsutøvelse i skolen, blir utfordret med NPM-ideer som mål og resultatstyring, og kontroll (Christensen m.fl 2004:47).

Ja, nei, lederne i kommunen er veldig opptatt av resultatstyring. Det oppleves ikke som det nødvendigvis sildrer ned så veldig i materien fordi om. Jeg opplever ikke at vi jobber veldig etter eller bruker veldig mye tid til å tenke på det. (Ina, lærer).

Dette illustrerer at på tross av det ytre presset ser det ikke ut til at lærerne selv endrer sin profesjonsutøvelse. Dette snakker alle lærerne om, at de fremdeles utøvede lærergjerningen ut ifra det de selv mente var den riktige måten, altså med fokus på å danne hele eleven i fellesskap, og ikke bare overføre fagkunnskap og grunnleggende ferdigheter. Lærerne var ikke opptatt av om det totale resultatet for klassen var godt eller ikke, de var opptatt av at alle elevene hadde utviklet seg. Slik kan det se ut til at i kulturen møter NPM-ideer et indre press som gjør innføringen av slike ideer i organisasjonen vanskelig. Det lærere fortalte at de jobbet

mot er i tråd med grunnleggende verdier som den norske enhetsskolen er bygd opp på, og i tråd med de overordnede målene i skolen, som er formulert i den generelle delen av læreplanen. Altså er kulturen i organisasjonen fremdeles påvirket av historie og tradisjon (Christensen m.fl 2004: 48). Dette kan forklares med at sti-avhengighet er et sentralt resonnement i teorien om organisasjonskultur. Sti-avhengighet handler om at de kulturelle normene og verdiene som preger en organisasjon i den begynnende og formative år vil senere ha stor betydning for de utviklingsveiene den følger (Christensen m.fl 2004:56). Dette kan forklare at lærerne er opptatt av danning, solidaritet, demokrati som er verdier den norske offentlige skolen tradisjonelt er bygd på.

Det er slik at når det kommer nye læreplaner så endrer man litt språk, litt begreper. Hva skal jeg si, kulturen på skolene tror jeg endrer seg veldig lite, jeg tror den endrer seg bare litt, noen signaler liksom. Sånn er det med nesten alle reformer i store systemer, hvis man tar hele ungdomsskolen, det tar tid. Sitter du i lederrollen eller i politikerrollen så håper du at ditt syn skal være revolusjonerende, men sånn er det ikke. (Pål, lærer).

Det Pål her forteller kan ses i lys av kulturteori, at det er utviklet en dominerende kultur, og at endring av den skjer over tid ut ifra den allerede eksisterende kulturen. Det Pål forteller om ledere og politikere utfordrer NPM-ideer om troen på ledelse som den viktigste faktoren for å få til endring, og at hvis lederen får ansvar for å styre vil suksess komme. På en annen side harmonerer det Pål forteller her med kulturbasert lederskap. At hvis man som leder skal få til endringer i organisasjonen må man få med seg kulturen, man må altså få med seg lærerne, og få de til å ønske seg endring.

Selv om at politikerne bestemmer nye styringsdokumenter, som at det kommer en ny generell del av læreplanen snart, så kommer ikke gode tanker fra den gamle, slik som demokrati og danning til å forsvinne selv om det skulle blitt tatt bort i dokumentene, for det er jo folk som jobber her. (Lærer Lill).

Altså utøver lærerne læregjerningen ut ifra deres normer og verdier. På tross av strukturendringer ser det ikke ut til at det endrer kulturen og lærernes oppfatning om hvordan gjøre jobben, og deres praksis. Slik kan det se ut til at kulturen kan spise strukturelle endringer (Hennestad 2015). Aktørene har makt og påvirker profesjonsutøvelsen. Hvis det som bestemmes på et høyere nivå ikke er i tråd med den allerede eksisterende kulturen, er det ikke sikkert at man får endret det. Slik kan det se ut til at selv om omgivelsene og konteksten i organisasjonen endrer seg trenger ikke kulturen å endre seg (Christensen m.fl 2004:57). Dette kan forklares med at sti-avhengighet gir stabilitet og dybde i kulturen over tid. Noe som gjør det lettere for organisasjonsmedlemmene å avgjøre hva som er passende atferd (Christensen,

m.fl 2004:57). På den andre siden kan sti-avhengigheten føre til at de institusjonelle trekkene, kulturen, i organisasjonen og aktørene i den får manglende fleksibilitet. Manglende fleksibilitet kan være problematisk hvis omgivelsene endrer seg rask, for da kan det føre til et sprik mellom eksterne problemer og den indre kulturen (Christensen m.fl 2004:50). Slik som jeg har funnet mellom det ytre og indre presset.

Lærerne fortalte at de gjorde alle disse NPM-inspirerte ideene som de ble pålagt, slik som å gjennomføre nasjonale prøver og dokumentere, men de opplevde det ikke som en viktig og sentral del av lærergjerningen for dem. De gjorde det de måtte av disse tingene, altså brukte minst mulig tid og energi på det. De opplevde ikke seg selv som en dårlig lærer hvis totalresultatet ble dårlig. Totalresultatet brydde de seg ikke så mye om, de brydde seg mest om elevene og hvordan de hadde utviklet seg, og om de selv kunne stå for måten de utfører lærergjerningen på. For lærerne var det viktigste målet at hver enkelt elev utviklet seg fra det utgangspunktet de hadde da de startet på ungdomsskolen, og at de var fornøyde med hvem de selv var, og at de ble dannet til gode medborgere. Dette kan ses i lys av at målene i en kulturell handlingslogikk oppdages underveis, og utvikler gradvis uformelle normer, verdier og identiteter (Christensen m.fl 2004). Organisasjonskulturen er noe som "sitter i veggen", slik uformell, og man kan bare lære noe om og internalisere kulturen etter en viss tid i institusjonen, altså er den forbundet med sosialisering. På tross av at omgivelsene endrer seg kan det hende at aktørene i organisasjonen fortsetter som før.

Slik kan det se ut til at kulturelle endringsprosesser skjer nedenfra og opp, og at aktørene er de som får disse endringene til å skje, men at de skjer gradvis. Det tar altså tid å endre kulturen i organisasjonen og det kan tenkes at den endres litt etter litt ut ifra den allerede eksisterende kulturen.

4.2.3 Rektorene og utvikling i fellesskap

Gjennom intervjuene kom det frem to ulike ståsteder for hvordan rektorene jobbet for at skolen skulle være en lærende organisasjon. To av rektorene mente at en evidensbasert praksis bidro til dette (jf. 4.1). De andre mente at utvikling i fellesskap der rektor har fått med seg lærerne på utviklingen, gjør at skolen er en lærende organisasjon.

Ledelsen må være påkoblet. Så må vi jo dra opp noen linjer og faktisk innse at en ren top-down styring er kanskje ikke det store fasitløsnings i skolen. Vi må skape et eierforhold til et prosjekt. Eierforhold skapes gjennom deltagelse, det betyr at lærerne må få lov til å være med og diskutere over hva skal vi da ha fokus på i det arbeidet her, så må vi være enig om det. Når vi lager den her utviklingsplanen for skolen, så må det være kjente temaer som vi skal konsentrere oss om der, som vi er mer eller mindre enige om. (Mats, rektor).

Mats ønsker å involvere lærerne og la de få et eierskap til det de driver med. Ved å gjøre dette kan det tenkes at slik kulturteorien sier der er større sjanse for at utviklingen/endringen skjer, for da har rektor fått lærerne med på laget. Han har fått kulturen til å ønske seg endringer (Christensen m.fl 2004). Rektor Per og Mari forteller om lignende ting.

Det er hvordan kulturen er, veldig mye skoleutvikling skjer i det uformelle i samtaler mellom lærere som sitter sammen og snakker og planlegger. Av den tiden vi har felles lar jeg også lærerne bruke mye tid på å samarbeide i fag som alltid er noe lærere ønsker veldig. (Per, rektor).

Per er på linje med det lærerne mente at skapte kvalitet, i hva han mener at skaper utvikling i skolen. Her kan man se en rektor som ønsker å legge til rette for at lærerne kan skape en kultur hvor de samarbeider og at gjennom samarbeid utvikler skolen. Dette er noe rektor Mari også er opptatt av, nemlig delingskultur.

Rektorene Mats, Frida, Silje, og Mari var opptatt av å opprettholde kvalitet gjennom resultater da de snakket om sine mål for skolen, mens Rektorene Per og Even hadde litt annet fokus.

Målene er både veldig på kort og lang sikt da. På lang sikt er målene veldig definer fra kommunen, som vi er inne i en fireårsperiode hvor kommunen forventer at skolene flytter seg merkbart på fire sentrale områder, og de må jeg forholde meg til. Så er det meg som rektor på denne skolen så ønsker jeg at vi som jobber her skal være enda tydeligere på hvordan er det vi som jobber her gjør det. Det er jo en utfordring hvor kollektiv skal vi være og hvor kollektiv klarer vi å være uten at det går ut over det individuelle rommet som lærere elsker å ha. (Per, rektor).

Rektor Per er opptatt av prosesser og hvordan hans skoler jobber for at skolen skal bli så god som mulig. Dette er mer i tråd med kulturteori hvor man er opptatt av fellesskapet og å ta med alle i kollegiet. Rektor Even fortalte at han er opptatt av refleksjon i fellesskap blant lærerne, dette er noe av det lærerne jeg intervjuet mente at skapte kvalitet i skolen. I tillegg er han også veldig opptatt av et godt læringsmiljø og at elevene skal bli trygge på seg selv. Fokus kan også påvirke hvordan de jobber. For man kan tenke seg at man jobber forskjellig etter hvilke mål man jobber etter, og hvilke grunnverdier man har. Altså ser det ut til at rektorene har forskjellige verdier og normer, altså er det ikke festet seg en institusjonalisert kultur for alle rektorer.

Alle rektorene mente at en skole av god kvalitet kjennetegnes av kvalitet i alle ledd; felles gode rutiner som sikrer trygghet og forutsigbarhet, alle vet hva de skal gjøre, at skolen har lærere som er kvalifiserte, at ledelsen driver arbeidet mot målet som er satt. Ut ifra dette kan

man se at rektorene er opptatt av rammer for å skape kvalitet, dette er var det noen av lærerne som mente at rektorene var opptatt av. Lærerne mente at dette var instrumentelle ting. Rektorene var i tillegg opptatt av elevenes trivsel.

En skole av god kvalitet kjennetegnes av et fokus på læringsmiljø, og da det utvidede læringsmiljø-begrepet. Det skal være god trivsel der og skolen skal levere gode resultat på det internasjonale og de nasjonale målingene. (Mats, rektor).

Rektorene er både opptatt av trivsel og gode resultater, det er dette de mener skaper kvalitet. At de er opptatt av resultater er i tråd med det lærerne opplevde at de var opptatte av. Dette kan man se er en motsetning av hva lærerne mente skapte kvalitet, nemlig samarbeidskultur. Rektor Even kan man se at skiller seg litt fra de andre rektorene og er mer på samme linje som lærerne.

Det er i det daglige virke, altså i møte mellom skolen sine ansatte og brukerne at kvaliteten ligger. Det er ikke slik at, ja skoler kan jo rangeres, men for å ta grunnskolepoeng som et eksempel da er det noen skoler som ligger lavest og noen skoler som ligger høyest, men det betyr ikke at kvaliteten på den skolen som ligger lavest er dårlig. De som ligger nederst er ofte mottaksskoler for innvandrere, altså det er en forklaring. Det kan være kjempegod skoledrift og kvalitet der. Så jeg tror ikke man kan lese seg til kvalitet i skolen. Man må nesten spør de som bruker skolen. Så hvis elevene opplever at skolen sin er slik skolen skal være så er det kvalitet i skolen. (Even, rektor).

Even mener at kvalitet er hva brukerne opplever at skolen er og at resultater på grunnskolepoeng sier nødvendigvis ikke noe om kvaliteten på skolen og i undervisningen. Jeg tolker at han mener at det er mange ting som påvirker resultatene og dermed kan man ikke bruke de som et kvalitetsstempel.

4.2.4 Utdanning av rektorer

Utdanning av skoleledere har fått økt oppmerksomhet, både i Norge og internasjonalt (Ottesen 2016, Møller 2011). Dette har kommet som følger av oppmerksomheten rundt troen på ledelse som sentralt for å oppnå resultater. Alle rektorene snakket om at de synes at man skal ha pedagogisk utdanning i bunn for å være rektor.

Jeg tror man må være genuint nysgjerrig på hva som er en lærers utfordringer, og kjenne til mekanismene i et kollegium i forhold til elevene og ikke minst det der forståelsen av hva som skal til for at elever kan lære. Du må skjønne fagfeltet. Jeg tror man må ha en grunnforståelse om hva skole handler om da. (Frida, rektor).

Slik kan det se ut at i skolefeltet mener rektorene at de trenger feltspesifikk utdanning for å kunne gjøre jobben godt. Rektor Frida forteller blant annet at: *Jeg kan jo læreryrket ganske godt, og det tror jeg er en fordel for da får man kredibilitet hos lærerne.* Slik kan det også se ut til at for at rektorene skal få legitimitet/makt hos lærerne trenger de feltspesifikk kapital, som her kan være kulturell kapital i form av utdanning som pedagog og også helst en fartstid

som lærer og på den måten ha jobbet seg oppover i feltet og får den autoriteten og makten til å styre som man trenger som rektor.

Skolen er ikke noe demokrati, misforstå meg rett. For det er faktisk jeg som er sjefen her. Men samtidig er jeg sjef fordi jeg får lov til å være sjef. Den autoriteten som kanskje før lå inn i det å være leder er ikke noe man automatisk får, man må på en måte vinne den. Noen ganger går det bra og andre ganger er det ikke like enkelt. (Mats, rektor)

Dette kan man se er i tråd med resonnementet ovenfor om at rektor får være sjefen til lærerne fordi hun/han har vunnet legitimitet og dermed autoritet. Slik kan det i dag se ut til at rektor må vinne legitimitet for å få autoritet, mens før hadde rektor det ettersom det var den fremste blant likemenn som ble valgt til å være rektor. Videre forteller rektor Mats:

Du har de profesjonsulikhetene som det på en måte er viktig å være opptatt av. Det stilles et slik krav til skoleledelse at det, i alle fall enn så lenge, i opplæringsloven. Derfor er jeg også opptatt av at stillingstittelen min er rektor, mange ønsker at jeg skal si at jeg er virksomhetsleder/enhetsleder. Jo jeg er det også, men jeg er faktisk rektor, og det er noe annet enn å være administrerende direktør i en varehandelsbedrift, eller noe annet. Og det tenker jeg at det er viktig å være klar over.

Dette illustrerer at rektorene er opptatt av at rektoryrket er en profesjon, som skiller seg fra andre lederposisjoner. Slik kan det se ut til at Røvik (2014) sin argumentasjon om at å styre på armlengdes avstand har vært en av de sentrale årsakene til at rektor kunne konstrueres som leder av hvilken som helst virksomhet med resultatkrav ikke har satt seg i skolen. Rektorene jeg intervjuet mener at å ha pedagogisk utdanning i bunn er sentralt for å gjøre en god jobb som rektor.

4.2.5 Troen på ledelse

Gjennomgående har jeg funnet at rektorene var opptatt av elevenes beste, å legge til rette for lærerne samt gjennomføre det skoleeier ønsker i skolen. Det kan tenkes at hvis det kommunen ønsker og mener er det beste er i tråd med det lærerne ønsker og mener er det beste vil gjennomføringen fra rektor til lærerne gå fint. Hvis lærerne har en kultur med verdier og normer som ikke går overens med skoleeiers ønsker kan det tenkes at rektor ikke får innført/gjennomført disse endringene, og slik havner i en mellomposisjon. Alle rektorene fortalte at de ofte opplever krysspress i sin rolle som rektor. Rektor Mats sa:

Man har forventinger fra elever, fra foreldre, fra regjering/storting, fra skoleeier, fra storsamfunnet ellers, fra ulike politiske partier med sine ulike innretninger, da er det klart at man står i et ganske stort krysspress.

Dette illustrerer noe Myhre (2010) fant: rektorene blir utsatt for et krysspress mellom forventninger og krav fra skolens omgivelser versus forventninger fra medarbeiderne på egen skole. Myhre (2010) argumenterer for at dette krysspresset synes å ha tiltatt de senere årene i sammenheng med fremveksten av nyliberalistiske styringssystemer og NPM. I disse

endringene peker Myhre (2010) på at det ligger en forutsetning om større makt inkludert i lederposisjonen, og at ledelse i større grad betraktes som en suksessfaktor for skolens resultater. Dette kan tenkes å være fordi de NPM inspirerte styringssystemene truer den sosialdemokratiske fellesskolen som har vokst frem i et sosialdemokratisk velferdsregime gjennom mange tiår og slik har en sosialdemokratisk kultur satt seg i skolene og lærerne.

Men som arbeidsgiverrepresentant der man må, håndterer man skoleeier og arbeidsgiver innad. Det kan være litt vanskelig, der man må ta noen upopulære beslutninger og grep ikke nødvendigvis er fordi man selv ønsker det men fordi det er en del av styringslinja, på en måte. (Silje, rektor)

Dett illustrerer at rektor er kommet i en mellomposisjon mellom lærere og skoleeier, og at man som rektor av og til bestemmer ting og tar ting inn i skolen som kanskje ikke lærerne er fornøyde med. Alle rektorene fortalte om dette. Dette kan ses i lys av kulturteori og det kan tenkes at endringene ikke utøves i praksis for hvis kulturen er slik at den ikke harmoner med det som er bestemt kan det tenkes at lærerne bare fortsetter slik de alltid har gjort. Men det kan også tenkes at endringene blir implementert hvis det ytre presset fra rektor er sterkt nok. Rektor er sjefen til lærerne og hvis det er lærere der som ikke har fast ansettelse kan det tenkes at de ikke tørr å gå imot rektor.

Alle rektorene mente at de var viktige for å sikre kvalitet. Rektor Frida sa: *Jeg mener lederen er helt essensiell for å sikre kvalitet.* Da snakket de fleste om at de bidrar til at skolene jobber med det de skal jobbe med, altså hele tiden en råd tråd mot målene sine. Rektor Mari forteller at de jobber med kvalitetsutvikling ved å skape en delingskultur. At lærerne snakker sammen, deler og samarbeider.

Når vi lager fellesmøter, for eksempel sist da skulle det være deling av regning i alle fag, da setter vi det på planen så gjennomfører vi. Noen synes jo at vi heller skulle hatt tid til å rette, da er det for meg å holde fokus, å si nei nå legger vi vekk det der og jobber med regning i alle fag. Man må rydde unna andre ting, og holde fast i det vi skal jobbe med,/ jobbe videre med. Ikke bare sånn nå jobber vi med det, så jobber vi med noe annet i morgen, man må ha en plan på det man driver med og det er det min jobb å overholde, løfte blikket og se hvor skal vi hen, og holde fast på det.

Her igjen kan man se et stort fokus på grunnleggende ferdigheter, altså det som måles i nasjonale prøver. Her kan man også se at rektor gjennomfører tvungent samarbeid, dette er noe jeg fant at lærerne ikke likte og opplevde som tidstyver, lærere mente at kvalitet skapes i det uformelle samarbeidet. Ut ifra sitatet kan man også se at rektor er opptatt av at de jobber med noen utviklingsprosjektet av gangen, dette var noe lærerne mente er fint, for de mente at det ikke nytter å jobbe med for mange utviklingsprosjekter av gangen. Lærerne ønsket mer

rom for uformelt samarbeid og delingskultur for de mente at på skolene ligger det masse kompetanse som ikke får utløp noen sted. Slik kan man se det at rektor Mari legger til rette for og ønsker å ha en delingskultur er i tråd med det lærerne ønsker og det lærerne mener fremmer kvalitet. Flere av rektorene forteller om at de har fellesmøtetid hvor de jobber med definerte utviklingsprosjekter, og at dette bidrar til kvalitet i skolen.

Vi ønsker at vi skal gjøre det som vi er blitt enig om. For hvis det begynner å bli slike egne løsninger på alt her, da er det ikke kvalitet lengre. Så det å være nysgjerrig på det vi gjør, er det slik at vi er på rett retning, da jobber vi med kvalitet, tror jeg. (Even, rektor).

Her kan man se at rektorene har mange av de samme tankene som lærerne altså å lage en felles kultur for hvordan man gjør ting, da skaper man kvalitet og utvikling. Lærerne mente derimot at ledelse ikke var sentral for å sikre kvalitet og utvikling, de mente at tid og rom til samarbeid var det som skapte kvalitet, ikke å gå på møter eller kurs der noen andre styrer tiden deres. Flere av lærerne nevnte at de trodde rektor hadde mange gode tanker, men at han/hun kanskje ikke hadde så stort handlingsrom og at han/hun ikke alltid fant de rette tiltakene. Lærer Pål fortalte: *Rektor tror at deres tanker og visjoner har mye å si, men slik er det ikke. Kulturen på skolen endres veldig lite.* Slik kan det se ut til at rektor prøver å legge til rette for felleskultur og samarbeid, lærerne opplever at rektor har mange gode tanker, men at tiltakene ikke alltid treffer helt. Lærerne synes at rektor bestemmer mye og bruker mye av deres tid, som de kunne brukt på å skape kvalitet og utvikling i skolen gjennom planlegging og samarbeid. Altså ser det ut til at rektorer mener at utvikling og kvalitet skapes gjennom ledelse, mens lærerne mener det skapes gjennom å gi dem rom og tid.

Dette kan ses i lys av teorien om kulturbasert lederskap, hvor lederskapet forsvarer organisasjonens integritet, gjennom å lage representative systemer, løse konflikter, samt lage samordning og samarbeid (Christensen m.fl 2004: 58). Her er det sentralt å motvirke kulturelle spenninger og konflikter, for å motvirke det kan det tenkes at lederen må handle i tråd med organisasjonens allerede etablerte kultur, men hvis lederen har fått andre beskjeder utenifra, for eksempel fra skoleeier er det ikke alltid dette lar seg gjøre. Slik kan det tenkes at rektor kan få til endring, men bare hvis lærerne er med på endringene, og det kan tenkes at det kommer an på hvor langt de nye endringene ligger unna den gamle kulturen. Altså har lederen en todelt rolle i et kulturbasert lederskap. På den ene siden skal lederen virke med tradisjonene og bidra til at den etablerte kulturen får gode vekstvilkår, blir utviklet og beskyttet (Christensen m.fl 2004:58). Noe som gjør at raske og omfattende endringer blir

motvirket, for lederen må verne om organisasjonskulturens kjerne. På den andre siden skal lederen bidra til endring (Christensen m.fl 2004:50). Det er gjennom kritiske avgjørelser lederne bidrar enten de skal verne, utvikle eller endre organisasjonskulturen (Christensen m.fl 2004:50).

4.2.6 Oppsummering

Gjennom analysen av denne delen kan det se ut til at kulturen i organisasjonen kan spise opp strukturelle endringer og potensielt sette en stopper for å institusjonalisere nye NPM-ideer hvis de ikke er i tråd med den allerede eksisterende kulturen eller hvis rektor ikke har fått med lærere, altså fått kulturen til å ønske seg endringene. Det ser ut til at lærerne står mot verdiene og normene i NPM-ideene som er innført i skolen ved at de forsvarer danningsmandat og sin profesjon gjennom kulturen. Kulturbasert lederskap går i mot NPM-ideen om troen på ledelse, her ser det ut til at rektorene ikke bare kan gjennomføre strukturelle endringer og tro at suksess skal komme, de må få med lærerne på de nye endringene og fokusere på prosesser. Videre ser det også ut til at rektors utdanning og fartstid som lærer gir legitimitet og kredibilitet hos lærerne. Slik må rektor både ta hensyn til den allerede eksisterende kulturen og til de strategiske NPM-ideene som staten og kommunen ønsker inn i skolen.

Gjennom dette kapitlet har jeg funnet at aktørene har makt gjennom kulturen til å påvirke hvordan de utøver profesjonen og at lærernes forståelse av hvordan kvalitet i skolen skapes ikke harmonerer med staten, kommunens og til dels rektorenes forståelse.

4.3 Spenningsforhold mellom ytre og indre press

Gjennom analysen av de to foregående underproblemstillingene har jeg funnet at lærere og rektors opplevelser av profesjonsutøvelsen påvirkes både av ytre press, forklart ved hjelp av NPM-teori og myteperspektivet, og av indre press, forklart ved hjelp av kulturteori. Dette underkapitlet er en syntetiserende drøfting av hovedproblemstillingen, hvor jeg skal diskutere hvordan lærere og rektorer i ungdomsskolen opplever og håndterer spenningsforholdet mellom det indre og ytre presset i lys av Bourdieus felteori.

Det sosiale rom, altså hele samfunnet, er flerdimensjonalt og feltene i dette rommet er relativt autonome, i varierende grad underlagt det økonomiske feltet og utsatt for ytre press (Bourdieu 1985:736, Ødegaard 2011:54). Gjennom analyse av underproblemstillingen har jeg sett at skolefeltet er blitt utsatt for et ytre press av et sett NPM-ideer. Altså er hva som skal tillegges verdi i skolefeltet blitt omstridt med NPM, og dermed er det oppstått en kamp om hegemoniet

på feltet. Slik er skolens innhold preget av heterodoksi. Selvbekreftende og selvforsterkende kretsløp kan kun utfolde seg uforstyrret i situasjoner der det ikke kommer sterke ytre påvirkninger eller indre konflikter, i moderne samfunn vil situasjoner av denne typen sjeldent vare lenge (Danielsen og Nordli Hansen 1999:62). Lærerne jeg intervjuet fremsto som veldig kollektivt orienterte, at de sto sammen og støttet hverandre. Det så ikke ut til at det var noen indre konflikter blant lærerne. Lærerne opplever krysning forventninger mellom deres verdier og normer, og verdier og normer fra NPM-ideer gjennom staten, kommunen og til dels rektor. Rektorene opplever kryssende forventninger fra staten og kommunen, og fra lærerne, og havner slik i en mellomposisjon. Med økt grad av styring, på armlengdes avstand, ser det ut til at staten og kommunen gjennom politikere og byråkrater er en større del av skolefeltet enn tidligere, da forholdet mellom stat og kommune, og rektor og lærer var bygd på tillit.

4.3.1 Legitimering og makt i staten

For å ha makt eller å beholde makt må makten være legitim. Ifølge Bourdieu har ingen brukt like mange ulike prinsipper for å legitimere seg selv som dagens maktelite (Danielsen og Nordli Hansen 1999:52). Et eksempel på et slikt prinsipp er produktivitet og effektivitet (Danielsen og Nordli Hansen 1999:52). NPM-ideer kan ses på som et eksempel av produktivitet og effektivitet prinsippet, for NPM-ideer ble innført for å modernisere og effektivisere offentlig sektor. De ble presentert som rasjonaliserte myter (Christensen m.fl 2015). Slik kan produktivitet og effektivitet prinsippet ses på som politikernes, som er en del av makteliten i feltet, måte å ta tak i problemene i skolen og slik legitimerer de seg selv som maktelite. Altså ved å innføre politikk der fokuset er på å forbedre resultatene på standardiserte tester og gjennom resultatene på disse vise velgerne at de har bidratt til en bedre skole. De norske politikerne opplevde som en følge av dårlige PISA-resultater et internasjonalt press, som man nå ser at er realisert i Norsk skole. Slik har den internasjonale aktøren OECD, en maktelite i verden, klart å legitimere at deres verdier og normer for hvordan ting i skolen skal bli gjort er de gjeldene. OECD har utøvd symbolsk vold over den norske staten, ved å vise til dårlige resultater som et resultat av norsk velferdspolitik og endret hva som tillegges verdi i skolen, altså utfordret doxa, og til dels vunnet gjennom. Eksempel på dette er når lærerne og noen av rektorene forteller at i starten var de i mot innføring av nasjonale prøver, men nå mener de at det er et greit kartleggingsverktøy i skolen. På tross av at de egentlig er uenige i at disse testene skal få så mye tid og bli tillagt så stor betydning synes de det er greit at vi har de nasjonale prøvene i skolen.

Ifølge Bourdieus (1996b) teori er ikke den letteste formen for herredømme åpen og instrumentell makt, men symbolsk. Staten utøver gjennom skolen, som er et symbolsk system, symbolsk vold på sine ansatte, sine elever og foresatte; og over tid på hele samfunnet. Staten har sin egen agenda, nemlig å vinne forståelse for hva staten mener er det vesentlige, og sette en standard for hva den enkeltes normer og verdier skal måles opp mot. Gjennom utdanningssystemet påtvinges folk statens tanke kategorier, statens sett av verdier og normer, som deretter blir anvendt på alt mulig, og slik universaliseres statens rett til å utøve symbolsk vold (Bourdieu 1996b:48). Dog, som vist ovenfor, kan det tenkes at med dagens globalisering blir også staten utøvd symbolsk makt over av mektige internasjonale aktører, slik som OECD. For staten må følge med på hva som er de legitime, rasjonelle og vestlige motemytene (Christensen m.fl 2015). Slik er statens verdier og normer også påvirket av internasjonale makteliter. Slik kan det se ut til at NPM-ideer i skolen er et internasjonalt endringsfenomen som OECD-landene de siste 20 årene i større eller mindre grad har gjennomført nasjonalt, gjennom symbolske systemer på nasjonalt nivå.

Staten ønsker å lage et system der rektorer og lærere blir belønnet for å gjøre slik staten ønsker. For eksempel ved at rektorer får lønnsbonuser ved gode resultater på sin skole, eller ved at skolen som gjør det best i kommunen får belønning i form av penger. Bourdieu åpner opp for bruk av ulike former for sanksjoner gjennom at staten ifølge Bourdieu (1996b:53) gjør krav på en legitim rett til å anvende vold ved å si at for eksempel rektor gjør krav på bruk av fysisk og symbolsk vold i utdanningssystemet.

4.3.2 Rektorene

Gjennom intervjuene fant jeg at rektorene opplever kryssende forventinger fra mange hold. Jeg har valgt å fokusere på det som kom tydeligst frem, nemlig kryssende forventinger mellom stat/kommune og lærerne.

Ved at rektorene velger å jobbe som rektor i den kommunen de gjør, aksepterer de den styringen, eller den symbolske volden som det statlige og kommunale utdanningspolitiske nivået utøver gjennom de symbolske systemene de har. Gjennom intervjuene kom tre symbolske systemer særlig frem, det nasjonale kvalitetssikringssystemet, desentralisering av ansvar for skoleutvikling og budsjett disiplin. Altså det jeg i denne oppgaven har sett på som NPM-ideer fra et ytre press. Rektorene forteller at kommunen gjennom disse systemene med tilhørende rapportering av resultater stiller krav, og uttrykker forventning fra både et nasjonalt og kommunalt nivå til rektor om hva som skal innfris. Gjennom disse tre symbolske

systemene blir statens og kommunens normer og verdier uttrykt. Ved at rektorene identifiserer seg med disse gir de rektor en symbolsk kapital til å utøve makt igjennom. For ifølge Bourdieus (1996b) teori blir man ikke gitt symbolsk makt fordi man har formell makt, man må ha symbolsk kapital, altså makt på felte til å konstituere hva som er ”riktig”. Eksempler på dette kan være gjennom sanksjoner. Makt gjennom sanksjoner kan være en del av doxa, altså spillereglene i feltet, og dermed akseptert av aktørene. I dette ligger at symbolsk makt kun virker når den anerkjennes av dem makten utøves på, og når den miserkjennes. Altså blir symbolsk makt en legitimert form av andre maktførm (Bourdieu 1996b:45). Alle lærerne fortalte for eksempel at deres respektive rektorer var veldig opptatt av vurdering for læring. Måten lærerne presenterte det på gjorde til at det fremsto som om at det var rektors hjertesak som kom personlig fra han, men siden alle skolene driver med det samme er det et prosjekt som er initiert og pålagt fra staten. Rektor selger prosjektet inn i kollegiet på en måte som gjør at lærerne også får troen på det, og slik utøver rektor symbolsk makt over dem, altså ved bruk av språk.

Slik kan det se ut til at rektor innretter seg etter staten og kommunens normer og verdier. Dette åpner for økt symbolsk kapital, som rektor kan bruke til å utøve makt på lærere. Rektors utøvelse av symbolsk vold over lærerne kan tenkes å være en suksessfaktor i skolen. Da får rektor med seg lærerne på å utvikle skolen i den retningen staten/kommunen ønsker ved at lærerne selv er med på det, og gjennomfører det. At rektor er knyttet til statens og kommunens normer og verdier som i skolefeltet er den dominerende gruppen er ikke en garanti for å oppnå resultater i elevenes læring, eller lærernes arbeidsmiljø. Gjennom intervjuene og analyse av underproblemstilling to fant jeg at rektor må få med seg lærerne for å kunne lykkes i sine visjoner og planer.

Rektorene forteller at de må vinne tillit fra lærerne for å kunne gjøre jobben på en god måte og for å få til utvikling. Gjennom drøfting av underproblemstilling to så jeg at å ha lærerutdanning og å ha en fartstid som lærer før rektorjobben gav ifølge rektorene dem kredibilitet og legitimitet hos lærerne. Da kunne rektor i større grad sette seg inn i lærernes virkelighet og slik viker rektor mer sympatisk og mer kunnskapsrik ovenfor lærerne, og dermed erverver rektor tillit. Slik kan det se ut til at erfaring som lærer og lærerutdanning gir rektorene feltspesifikk kapital. På samme tid var rektorene veldig klare på at det er ikke noe demokrati, de er sjefen, men at de ønsket å høre lærernes opplevelser og meninger og ta de med som grunnlag for beslutninger. Ifølge Møller (2004:155) er tillit grunnlaget for å utøve

makt som leder. Hvis man ikke har tillit eller ved tap av tillit trues legitimiteten eller maktgrunnlaget man har gjennom en formell posisjon (Møller 2004: 155). Slik innebærer ledelse at man må håndtere spenning mellom makt og tillit. Slik blir symbolsk kapital brukt til å etablere tillit mellom rektor og lærerne, og danner grunnlag for å bygge legitimitet i feltet. Når rektorene forteller at de ønsker å involvere lærerne i utviklingen av skolen, og høre på hva de har å si, kan det tenkes at dette vinner tillit hos lærerne, og det er derfor rektor gjør det, for å selge det inn til lærerne på deres premisser heller enn å pålegge de det. Slik får de lærerne og kulturen med på endringene. Slik kan det se ut til at etablert tillit mellom rektor og lærere kan bli brukt av rektor for å gjennomføre strategiske endringer, som endrer de institusjonelle trekkene til organisasjonen over tid.

Altså kan det se ut til at rektorene både ønsker å gjøre det kommunen vil at han/hun skal gjøre i skolen, men at de også trenger å få med seg lærerne for å kunne klare å gjennomføre det kommunen ønsker. Slik kan det tenkes at rektorene jeg intervjuet allerede hadde med seg en habitus med verdier og normer lik lærerne, men når de ble rektor fikk de en annen posisjon, andre oppgaver, andre, mål og svarte til kommunen og slik har de ervervet en type lederhabitus. Altså har rektorene en kryssende habitus. Å både handle etter lærer-verdier og normer og leder verdier og normer på samme tid kan tenkes å bli vanskelig. Jeg fant at rektorene håndterer spenningen med å prøve å innføre det kommune vil og gjennom å vinne tillit av lærerne ved å legge til rette for dem og ved å virke sympatisk og forståelsesfull. Altså prøver rektor å gjøre det han/hun har fått beskjed om fra stat/kommune ved å få lærerne med på det gjennom bruk av symbolsk vold. Dog er det ikke sikkert det alltid oppfattes positivt av lærerne. Rektorene fortalte at av og til fikk de gjennomført ting uten motstand og andre ganger møtte de motstand. Lærerne fortalte jo at de tror at rektor har mange samme tanker som dem men at han ikke alltid har handlingsrommet, han blir styrt av sine ledere i kommunen. Rektorene fortalte at skolen i stor grad er en styrt virksomhet, og at de ikke alltid ender opp med å påvirke helheten og pedagogikken så mye som de skulle ønske.

4.3.3 Lærerne

Gjennom underproblemstilling to har jeg sett at lærerne fremdeles forsvarer den gamle doxa, som nå er ortodoksi. Ifølge Bourdieus teori er en historisk analyse av feltet viktig for å forstå strukturen og kampene i dagens felt (Østergaard 2011: 54). Det handler om den tidsriktige, historiske utviklingen av feltet. Myteperspektivet er i del en av analysen brukt til å forklare hvordan NPM-ideer er blitt rasjonaliserte myter som politikerne har bestemt inn i skolen. Lærerne opplever i skolen et krysspress mellom verdier og normer i formålet med skolen,

hvor den generelle læreplan står sterkt, mot et ytre press der mer instrumentelle ting slik som mål- og resultatstyring, der fokus på grunnleggende ferdigheter og kunnskaper i fag står sterkt. De etablerte blir tvunget til et forsvar for det nye, doxa blir til ortodoksi.

Lærernes forsvar kan være at de som kommer med heterodoxa ikke har innsikt i feltets historie (Danielsen og Nordli Hansen 1999:62). Dette krysspresset og en historisk analyse av feltet kan forklare hvorfor det blir kamp i feltet, nemlig fordi de nye verdiene harmonerer ikke med de gamle. Som belyst i underproblemstilling to fant jeg at lærerne forsvarer verdier som danning, demokrati og solidaritet, og er opptatt av fellesskap. Dette kan man se er i harmoni med at skolen skal videreformidle et felles kunnskaps-, kultur- og verdisyn (Øia og Fauske 2010). Dette har jeg funnet at er en del av kulturen til lærerne, det er verdier og normer som har satt seg i organisasjonen, altså det er en del av kulturen i skolen, og representerer lærernes doxa. Å forsvare denne doxa mot heterodoxa fra NPM ytre press kan man se at harmonerer med historien til feltet, at den norsk enhetsskolen er skapt i et fellesskapsorientert sosialdemokratisk velferdsregime.

Her vil jeg trekke paralleller fra habitus til kulturen, jeg vil argumentere for at som habitus fungerer for et menneske fungerer kulturen for en organisasjon. Kulturen er kroppsliggjort i organisasjonen og dermed oppleves den for medlemmene, altså lærerne som naturlig. Habitus er også kroppsliggjort, den har et sosialt opphav og formes gjennom at vi inkorporerer de sosiale betingelsene vi vokser opp under (Bourdieu 1995:37). I likhet med at habitus er noe som aktøren er, er kultur noe institusjon er, og slik kan man tenke seg at i likhet med at habitus blir kroppsliggjort i aktøren (Bourdieu 1995), blir kulturen kroppsliggjort i organisasjonen og gjort om til natur. Dette skjer hvis organisasjonskulturer består over tid. Lærerne har fått tatt del i denne kulturen gjennom sosialisering i organisasjonen. Organisasjonen er i kontinuerlig utvikling påvirket både av ytre og indre press, slik som habitus. Dermed vil jeg argumentere for at organisasjonens aktørmasse til en hver tid påvirker kulturen i organisasjonen, altså tar aktørene med seg sin habitus inn i organisasjonen og gjør den relevant der. Samt at organisasjonskulturen påvirker lærernes habitus ved at det allerede eksisterer en kultur i organisasjonen når lærerne starter der, og at de gjennom sosialisering internaliserer denne kulturen.

Autonome felt vil gjerne ha ulike typer portvakter som ser til at nykommeren er forpliktet til feltes grunnleggende verdier (Danielsen og Nordli Hansen 1999:65). Nå har jeg allerede sett

at skolefeltet ikke er et autonomt felt, men lærerne forsvare doxa fordi de har fremdeles sin internalisert kultur, og slik kan det tenkes at man som lærer i et kollegium må ha bestemte verdier og si ting som harmonerer med det kollegiets mål og handlinger bygger på for å få gjennomslag (Danielsen og Nordli Hansen 1999:65). På den andre siden kan det tenkes at dette ikke blir en utfordring. Alle lærerne jeg intervjuet hadde ganske like opplevelser og fortellinger på tross av spenn i erfaring og geografi. I lys av Bourdieus feltteori kan dette forklares av at lærerne har samme posisjon i det sosiale rommet og slik tilhører samme klasse, og de i samme klasse "kjemper de samme kampene, har relativt lik habitus, de utvikler like preferanser og handler på liknende vis" (Bourdieu 1996a:272-274). Lærerne har lik kulturell kapital i utdanningskapital. Kulturell kapital innskriveres i habitus. Folk som befinner seg i samme posisjon i det sosiale rom vil utvikle noenlunde like væremåter og interesser (habitus), slik at de vil være disponert for samarbeid og fellesskap (Aakvaag 2008:154). Lærerne har alle tatt samme utdanning, og lært samme profesjonsverdier og slik har de allerede sosialisert seg inn i en lik habitus før de starter å jobbe.

En annen ting det også kan være sentralt å reflektere over er at begge de ferske lærerne jeg intervjuet fortalte at det var veldig fint med kollegialt samarbeid fordi da kunne de lære og få veiledning av andre med mye erfaring, og slik kan det tenkes at de sosialiseres inn i den eksisterende kulturen. Slik kan normen om at kollegialt samarbeid er viktig ses på som en forsterkende mekanisme for å utvikle en felles kultur. De to ferskeste lærerne fortalte også at de måtte starte i vikariater og få erfaring før de fikk faste stillinger. Det kan tenkes at nye lærerne ønsker å gjøre godt inntrykk i kollegiet og bli en del av det ved å akkumulere sosial kapital, som de senere kan dra nytte av i kampen om fast jobb. Flere av lærerne fortalte også at det var kollegaene sine de så og forholdte seg til i det daglige virke, rektor var andre steder og drev med sine ting. Altså kan det tenkes at gjennom sosialisering har lærerne utviklet sin egen kultur på skolen uavhengig av rektor.

Jeg fant at lærerne opplevde at deres yrke var så viktig og tok så mye tid at de syntes det var en stor del av dem og deres identitet. Lærere jeg intervjuet er veldig pliktoppfyllende og lojale, slik kan det se ut til at de har en sterk profesjonsfølelse. Jeg fant også at lærerne er interessert i å prøve nye ting og utvikle skolen, men at tiltakene må ha de riktige verdiene bak seg for at lærerne skal sette pris på de og synes at de bidrar til å utvikle skolen i riktig retning. Lærerne prøver å tilfredsstillende alle i arbeidet de gjør. Kommunen og rektor ved at de dokumenterer det de skal. Kollegiet med at de samarbeider og snakker sammen om elevenes

utvikling og planlegging. Elevene ved at de ønsker at alle skal utvikle seg selv både faglig og som menneske, og seg selv ved at de gjør det de mener er det beste for elevene og deres læring, nemlig å se hele eleven og drive kollegialt samarbeid.

Det ytre presset med NPM-ideer stammer fra nyliberalisme hvor det er fokus på individet, dette kan man blant annet se at er kommet inn i skolen gjennom tilpasset opplæring til hver enkelt elev. Tradisjonelt har den norske skolen vært opptatt av at elevene skal lære i fellesskap, dette var noe lærerne fremdeles er veldig opptatt av. Lærerne har tradisjonelt vært glad i sin profesjonelle autonomi som individuell, mens jeg fant at lærerne var veldig opptatt av samarbeid. Jeg fant at på samme tid som at samfunnet for øvrig blir mer og mer individfokuset, er lærerne gått fra å være individrettet i sin yrkesutøvelse til å bli veldig kollektivt orientert. De lærerne som hadde jobbet lengst i skolen fortalte at dette er en endring i skolen. Slik kan det se ut til at skolen ikke er så rigid som kritikerne av kulturteorien kan frykte, men at endring skjer gradvis dersom aktørene er med på endringene. Det tenkes at aktørenes gjennom habitus påvirker kulturen. Hvis aktørene i organisasjonen har en ganske lik habitus, slik det ser ut til at lærerne jeg intervjuet har, vil det utvikles en sterk dominerende kultur, som endres over tid ut ifra den eksisterende kulturen. Hvis aktørene har veldig ulik habitus kan det tenkes at det utvikles flere subkulturer, for de er uenige i hvordan man handler og hva man handler ut i fra. Ut ifra dette kan man se at det er aktørene og deres kroppsliggjorte doxa i habitus som utgjør kulturen, altså påvirker aktørmassen kulturen til enhver tid.

Ut ifra dette vil jeg argumentere for at det man kan snakke om en egen lærerhabitus, og at det er denne habitusen som gir lærerne i feltet handlingskompetanse og slik klarer de å håndtere spenningene mellom indre og ytre press. Det de er uenige i av politikk som blir innført i skolen gjør de bare fordi de må, mens det de er enige i og tillegger verdi gjør de av smak og dette legitimerer deres profesjonsutøvelse, og deres motstand mot det ytre presset. Lærerne legitimerer seg til andre lærere. Denne lærerhabitusen er en form for en kollektiv habitus, som alle lærere har, den oppstår gjennom utdanning, erfaring og sosialisering i skolen. Dette kan ses i lys av at habitus er det som gir aktøren handlingskompetanse ved at den er styrende for all ”praksis”, altså språk, oppførsel, vaner, preferanser, estetisk sans og sosiale normer (Bourdieu 1995:36).

4.3.4 Oppsummering

I et sosialt felt kjemper medlemmene om noe som for dem er felles (Larsen 2013: 64). Alle ønsker gode skoler. I dagens skole kan det se ut til at det er to forskjellige logikker for å komme dit. En ny logikk som representerer det ytre presset og en gammel logikk som representerer det indre presset. Til sammen påvirker begge disse profesjonsutøvelsen. Hva som skal tillegges verdi i skolefeltet blitt omstridt med NPM, og dermed er det oppstått en kamp om hegemoniet på feltet. Slik er skolens innhold preget av heterodoksi. Hvordan lærerne og rektorene håndterer denne spenningen mellom indre og ytre press har jeg argumentert for at kommer an på deres profesjonshabitus. Dette er en videreutvikling av Bourdieus habitus. At det for lærerne finnes en kollektiv lærerhabitus, der de selv påvirker profesjonsutøvelsen. Rektorene har en kryssende habitus, med både en lærerhabitus men også en ledelseshabitus. Lærerne fremsto som veldig kollektivt orienterte, at de sto sammen og støttet hverandre. Rektorene opplever kryssende forventinger fra stat/kommune, og fra lærerne, og havner slik i en mellomposisjon. Med økt grad av styring, på armlengdes avstand, ser det ut til at staten og kommunen gjennom politikkere og byråkrater er en større del av skolefeltet enn tidligere. Det er ved bruk av symbolsk vold gjennom at rektor internaliserer staten og kommunens verdier samt opparbeider tillit til lærerne at staten og kommunen får igjennom sine normer og verdier.

5. Avslutning

I dette prosjektet har jeg sett nærmere på hvordan lærere og rektorer opplever det jeg har kalt NPM-baserte reformer og styringsformer. Ut ifra dette formulerte jeg hovedproblemstillingen: *Hvordan opplever og håndterer lærere og rektorer i ungdomsskolen spenningen mellom ytre og indre press i lys av NPM-inspirerte reformer og styringsformer?*, og underproblemstillingene: *Hvordan opplever lærere og rektorer i ungdomsskolen at profesjonsutøvelsen påvirkes av NPM-inspirert ytre press?* og *Hvordan opplever lærere og rektorer i ungdomsskolen at profesjonsutøvelsen og skolens kvalitet påvirkes av indre press?* For å belyse problemstillingene benyttet jeg meg av et kvalitativt design i form av dybdeintervju med seks lærere og seks rektorer. Teori om NPM-ideer ble nyttig for å forstå hva slags ytre NPM-inspirert press som er blitt innført i skolen, og myttersperspektivet til å forstå hvorfor. Kulturteori ble sentralt for å forstå hvordan indre press også påvirker profesjonsutøvelsen og for å forstå hvordan implementering av NPM-ideer i skolen kan være vanskelig. For å forstå hvordan lærerne og rektorene opplever spenningen mellom det ytre og det indre presset ble Bourdieus begreper felt, doxa, habitus, symbolsk kapital, symbolsk makt og symbolsk vold sentralt.

Videre i dette kapittelet vil jeg konkludere på problemstillingene ved å vise til de viktigste funnene. Deretter vil jeg diskutere de teoriene/perspektivene som er benyttet i oppgaven, og i lys av funnene i oppgaven rette et kritisk lys mot NPM-ideenes fokus på individualitet og store tro på at strukturelle endringer kan endre organisasjoner institusjonelt. Slik kan både aktør, fellesskap og kultur bli neglisjering. Til slutt skal jeg komme med forslag til videre forskning i forlengelse av funnene i denne oppgaven.

5.1 Konklusjon og teoridiskusjon.

I analyse og drøfting av underproblemstilling en fant jeg at lærer opplever at NPM-inspirerte ideer som innføring av NPM-ideene mål- og resultatstyring, styring på armlengdes avstand og behovet for kontroll skaper et ytre press. Tankene bak innføringen av disse ideene er bedre kvalitet og større effektivitet. Disse ideene oppleves for lærerne som tidstyver som står i veien for at de skal kunne utøve lærergjerningen slik de mener er riktig. Lærerne opplevde en økt grad av styring, mistillit til dem som profesjonelle arbeidere og at skolens formål og læreplan innskrenkes som en konsekvens av pervertering av testresultater. Resultatene får mye mer oppmerksomhet enn hva lærerne mener de fortjener, og de blir tillagt at de kan fortelle mye mer om skolen enn hva lærerne mener at de i realiteten kan. Lærerne mener at det er mange ting som påvirker resultatene, men som resultatene ikke kan fortelle. Som en konsekvens av

dette opplevde de at deres profesjonelle handlingsrom innskrenkes, der de før var vant til å bruke profesjonelt skjønn er det i større grad en styrt virksomhet. Lærerne opplevde ikke at det staten og kommunen bestemte alltid traff helt riktig, de mente at prioriteringene deres både viser mistillit til dem som profesjonelle arbeidere og lite innsikt i lærernes jobbhverdag. I tillegg opplevde lærerne økt krav til dokumentasjon, og at disse NPM-ideene stjeler tid. Å selv kunne disponere tiden sin er for lærerne det viktig for å kunne lage best mulig opplæring for elevene.

Rektorene fortalte at rektorrollen er gått fra å være ”best blant likemenn” til å bli en klar arbeidsgiverrepresentant med økt grad av ansvar. Rektorene opplevde klare forventinger fra sine sjefer i kommunen om hva de skulle oppnå, og i stor grad en styrt virksomhet. I likhet med lærerne opplevde rektorene at de i utgangspunktet hadde stor grad av autonomi, men på grunn av alle målene som skal nås og alle kravene fra staten kommunen ble det ikke slik i praksis. Rektorene må stå til ansvar for hele driften av skolen ovenfor kommunen som er skoleeier. Rektorene forteller at det er viktig for dem å både ta skoleeiers signaler inn i skolen samt å legge til rette for lærerne. Rektorene mente at kvaliteten i skolen blir målt på nasjonale prøver, og det var viktig for dem at skolen gjorde det bra, at alle elevene utviklet seg ut ifra sine egne forutsetninger. Rektorene var veldig opptatt av forskjellen i resultater på nasjonale prøver mellom 8 og 9. trinn. Rektorene må stå for resultatene hos kommunen. Rektorene mente at det var rett og rimelig med dokumentasjon og resultatdokumentasjon ettersom det er skattebetalernes penger som brukes i driften av skolen. Alle rektorene utenom Even mente at målstyring bidrar til å sikre likt opplæringstilbud for alle i hele landet. Mange av rektorene sa at de ble rektor for å påvirke helheten, men så endte de kanskje opp med å bli litt mye administrator. Rektorene ønsket mer tid til ledelse. Selv mente rektorene at de var essensielle for å skape utvikling i skolen og mente at evidensbasert praksis og å sende lærerne på kurs kunne bidra til dette.

På en annen side fant jeg gjennom analyse og diskusjon av underproblemstilling to at profesjonsutøvelsen til lærerne og rektorene også påvirkes av et indre press. Det indre presset består av verdier og normer aktørene tar med seg inn i organisasjonen og gjør gjeldene der. Hva som er de gjeldene verdiene og normene utgjør kulturen i organisasjonen. Det se ut til at kulturen i organisasjonen kan spise opp strukturelle endringer og potensielt sette en stopper for å institusjonalisere nye NPM-ideer hvis de ikke er i tråd med den allerede eksisterende kulturen eller hvis rektor ikke har fått med lærere, altså fått kulturen til å ønske endringene.

Kulturen i organisasjonen gir lærerne handlingskompetanse. Det ser ut til at lærerne står mot verdiene og normene i NPM-ideene som er innført i skolen ved at de forsvarer dannelsesmandat og sin profesjon gjennom kulturen. Lærerne legger vekt på at kollegialt samarbeid skaper kvalitet. De er opptatt av å danne hele eleven til å bli demokratisk tenkende, og solidariske medborgere.

Kulturbasert lederskap går i mot NPM-ideen om troen på ledelse, her ser det ut til at rektorene ikke bare kan gjennomføre strukturelle endringer og tro at suksess skal komme, de må få med lærerne på de nye endringene og fokusere på prosesser. Videre ser det også ut til at rektors utdanning og fartstid som lærer gir legitimitet og kredibilitet hos lærerne. Slik må rektor både ta hensyn til den allerede eksisterende kulturen og til de strategiske NPM-ideene som staten og kommunen ønsker inn i skolen.

Altså har jeg funnet at aktørene har makt gjennom kulturen til å påvirke hvordan de utøver profesjonen og at lærernes forståelse av hvordan kvalitet skapes ikke harmonerer med statens-, kommunens- og til dels rektorenes forståelse. Rektorene var opptatt av evidensbasert praksis, på samme tid som noen av de snakket om at det er et erfaringsyrke. To av rektorene skilte seg ut i NPM retning, og en i Kultur retning. Rektorene fortalte også at de av og til måtte ta noen beslutninger som var upopulære blant lærerne.

Ut ifra funnene så jeg at dagens offentlige ungdomsskole er både preget av et ytre press og et indre press. Gjennom analyse av underproblemstilling en har jeg sett at skolefeltet er blitt utsatt for et ytre press av et sett NPM-ideer. Altså er hva som skal tillegges verdi i skolefeltet blitt omstridt med NPM, og dermed er det oppstått en kamp om hegemoniet på feltet. Slik er skolens innhold preget av heterodoksi. Lærerne jeg intervjuet fremsto som veldig kollektivt orienterte, de sto sammen og støttet hverandre. Lærerne opplever krysning mellom deres verdier og normer, og verdier og normer fra NPM-ideer gjennom staten, kommunen og til dels rektor. Rektorene opplever kryssende forventninger fra stat/kommune, og fra lærerne, og havner slik i en mellomposisjon. Med økt grad av styring, på armlengdes avstand, ser det ut til at staten og kommunen gjennom politikere og byråkrater er en større del av skolefeltet enn tidligere, da forholdet mellom det politiske nivået (stat og kommune) og skolenivået (lærer og rektor) var bygget på profesjonell tillit. Alle ønsker gode skoler. I dagens skole kan det se ut til at det er to forskjellige logikker for å komme dit. En ny logikk som representerer det ytre presset og en gammel logikk som representerer det indre presset.

Til sammen påvirker begge disse profesjonsutøvelsen. Hvordan lærerne og rektorene håndterer dette har jeg argumentert for at kommer an på deres profesjonshabitus. Dette er en videreutvikling av Bourdieus habitus. At det for lærerne finnes en kollektiv lærerhabitus, og at rektorene har en kryssende habitus, med både en lærerhabitus og en ledeshabitus.

Slik kan det altså se ut til at Norge må ta et oppgjør og finne ut hva er det som er viktig i skolen, for så å drive den etter det. Nå har vi satt opp at danning, demokrati, samarbeid og slike ting er viktig gjennom den generelle delen av læreplanen, men så måler vi faktakunnskaper i fag og grunnleggende ferdigheter og styrer skolen etter resultatene på disse. Lærerne ønsker mer tillit og større handlingsrom samt mindre fokus på indikatorer som måles. Rektor ønsker mer tid til ledelse og mindre tid til administrative oppgaver.

NPM-teori og myte perspektivet ble sentralt for å forstå det ytre presset som er kommet inn i skolen og som påvirker profesjonsutøvelsen til lærere og rektorer, altså hvordan strukturer påvirker aktøren. Kulturperspektivet er en motsetning, og ble sentralt til å se hvordan også aktørene selv kan påvirke profesjonsutøvelsen. I denne oppgaven fungerer disse teoriene godt sammen for å forstå kompleksiteten i hva som påvirker lærere og rektors profesjonsutøvelse. En syntetiserende diskusjon der Bourdieus begreper ble benyttet hjalp meg til å forstå hvordan rektorene og lærerne opplever og håndterer denne spenningen mellom indre og ytre press. På tross av at teoriene ikke harmonerer sammen virket de godt her som komplementerende teorier, for å forklare mer av det store bilde i profesjonsutøvelsen. Gjennom funnene i denne oppgaven har jeg brukt Bourdieus teorien til å til å forstå hvordan aktøren i et felt, altså lærere og rektorer, gjennom habitus har mulighet til å påvirke strukturene i feltet og hvordan allerede eksisterende strukturer påvirker aktørens habitus. I lys av funnene vil jeg rette et kritisk blikk mot NPM-ideenes fokus på individualitet og store tro på at strukturelle endringer kan endre organisasjoner institusjonelt. Slik at både aktør, fellesskap og kultur bli neglisjert.

5.2 Videre forskning

Til videre forskning i andre prosjekter hadde det vært interessant å gått nærmere inn på samspillet mellom rektorer og lærere. Fått de til å diskutere sammen. Å observere hvordan lærerne og rektorene håndterer spenningen mellom indre og ytre press.

Flere av lærerne og rektorene nevnte at hvis man skal finne kvaliteten i skolen må man spørre de som bruker den. De mente også at det er tøft å være ung i dag, og at elevene opplever mye press. Prestasjonspress er et medieaktuelt tema, dermed synes jeg det hadde vært interessant til videre forskning å studere hvordan foreldre og elever opplever styringen og kvaliteten i skolen.

Styringen av skolen i dagens samfunn er preget av at skolen skal sikre individuell frihet og selvstendighet. Dette går bort ifra den sosialdemokratiske tanken om at skolen skal gi elevene tilgang på felles kunnskap og verdier. En slik individualisering ser man i samfunnet for øvrig også, dermed tror jeg det kunne vært spennende å sett på NPM i skolen i forbindelse med Giddens teori om det refleksive selvet og individualiseringen av samfunnet opp mot det felles dannelsingsoppdraget skolen har. Eller så tror jeg det hadde vært interessant å studere temaet i lys av Foucaults begrep Governmentality, og sett hvordan staten overvåker og styrer samfunnet.

6. Litteraturliste

- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *Hidden Privatisation in Public Education*. Brussel: Education International. Hentet 03.01. 2017 fra <http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/Research%20Website%20Documents/2009-00034-01-E.pdf>
- Berg, K. (2014). Mellom politikk og etikk- en analyse og diskusjon av lærernes profesjonsetiske plattform. I C.R Haugen og T.A Hestbek (Red.), *Pedagogikk, politikk og etikk – demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole*. 1. utgaves. s.130-144. Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulders: Paradigm Publishers.
- Bjordal, I. (2016) *Markedsretting i en urban norsk skolekontekst - Et sosialt rettferdighetsperspektiv*. 2016.
- Bodahl, A. (2017). Elevene blir taperne. I *Siste* 27.03. Hentet 06.04.2017 fra <https://www.siste.no/politikk/skoler/innenriks/elevne-bli-taperne/s/5-47-88636>
- Bourdieu, P. og Passeron, J-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. 2.utgave. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1985). ”The Social Space and the Genesis of Groups.” *Theory and Society*, Vol. 14, No. 6. s. 723-744.
- Bourdieu, P. (1991). *Kultur och kritikk*. Bokforlaget Didaos AB, Göteborg.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (1996a). *The state nobility*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1996b). *Symbolsk makt*. Oslo: Pax forlag.
- Bourdieu, P. og Waquant, L.J.D. (1996). *Refleksiv sosiologi- mål og midler*. København: Hans Reitzels forlag.
- Brinkmann, S & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Christensen, T. (2006). Staten og reformens forunderlige verden. *Nytt norsk tidsskrift*, (3), s. 216-228.
- Christensen, T., P. Lægred, P. G. Roness og K. A. Røvik (2004). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: universitetsforlaget.
- Christensen, T., M. Egeberg, P. Lægred, P. G. Roness og K. A. Røvik (2015). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: universitetsforlaget.
- Christensen, T. og Lægred, P.G. (2001): New Public Management i norsk statsforvaltning, i

- Tranøy, B.F og Østerud, Ø: *Den fragmenterte staten*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Clarke, J. (2005) Performing for the public: Doubt, desire, and the evaluation of public services. I: P. du Gay (ed.) *The Values of Bureaucracy*. Oxford: Oxford University Press, s.211-232.
- Clarke, J. & J. Newman (1997) *The Managerial State*. London: SAGE. Hentet 05.09.16 fra [https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=YPVnEemfj4gC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Clarke,+J.+%26+Newman,+J.+\(1997\)+The+Managerial+State.+London:+SAGE.&ots=LKTmrCTLSB&sig=bfTCNC7TEd0dYIwVKb3p3C9HiwU&redir_esc=y#v=onepage&q=Clarke%2C%20J.%20%26%20Newman%2C%20J.%20\(1997\)%20The%20Managerial%20State.%20London%3A%20SAGE.&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=YPVnEemfj4gC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Clarke,+J.+%26+Newman,+J.+(1997)+The+Managerial+State.+London:+SAGE.&ots=LKTmrCTLSB&sig=bfTCNC7TEd0dYIwVKb3p3C9HiwU&redir_esc=y#v=onepage&q=Clarke%2C%20J.%20%26%20Newman%2C%20J.%20(1997)%20The%20Managerial%20State.%20London%3A%20SAGE.&f=false)
- Danielsen, A. og Nordli Hansen, M. (1999). Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. Engelstad, F. (red.) *Om makt. Teori og kritikk*. 1. Utgave, s. 43-79. Oslo: Gyldendal.
- de Bruijn, H. (2007). *Managing Performance in the Public Sector*. 2. utg. London: Routledge.
- DiMaggio, P. J. og Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48 (4), 147-160
- du Gay, P. (2005) Bureaucracy and liberty: State, authority, and freedom. I: P. du Gay (ed.) *The Values of Bureaucracy*. Oxford: Oxford University Press, s. 41-62.
- Dysthe, O. (2009). Læringssyn og vurderingspraksis. I J. Frost (Red.), *Evaluering i et dialogisk perspektiv*. s. 33 – 51. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Dølvik, J. E. (2013) *Grunnpilarene i de nordiske modellene*. Rapport nr. 13, Oslo FAFO. Hentet 09.09.16 fra <http://www.faf.no/images/pub/2013/20305.pdf>
- Dølvik, J. E., Fløtten, T., Hippe, J. M. og Jordfald, B. (2014) *Den nordiske modellen mot 2030. Et nytt kapittel?* Rapport nr. 46, Oslo: FAFO. Hentet 10.09.16 fra <http://www.faf.no/images/pub/2014/20393.pdf>
- Eide, H.C, Senel, E., og Mossing, J., B. (2016). Norske elever over gjennomsnittet i PISA-undersøkelsen. I NRK 07.12. Hentet 05.04.2017 fra <https://www.nrk.no/norge/resultatene-for-pisa-undersokelsen-2015-1.13261638>
- Ertesvåg, F. (2016). PISA: Norske 15 åringer over OECD-snittet i alle fag. I VG 06.12. Hentet 03.04.2017 fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/pisa-norske-15-aaringer-over-oecd-snittet-i-alle-fag/a/23865257/>
- Esping-Andersen, G. (1990): *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity

- Press.
- Garbo, J. (2014). Lærerens profesjon og oppdrag. *Bedre skole*, (4), s. 12-19.
- Goffman, Erving (1992): *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatikk*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Hagen, R. (2006) *Nyliberalismen og samfunnsvitenskapene*. Universitetsforlaget, Oslo
- Hammer, S. (2004). Hvordan kan vi måle dette? Et essay om tidsriktige evalueringspraksiser. *Sosiologi i dag*, 34(4), s. 9–26.
- Hargreaves A. & Fullan, M. (2014): *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget. ISBN 9788244622202.
- Hatch, M. J. (2001). *Organisasjonsteori: moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haugen, C.R. (2014). resultatstyring- en motor for markedsretting og økende ulikhet?. I C.R. Haugen og T.A Hestbek (Red.), *Pedagogikk, politikk og etikk – demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole*. 1. utg., s. 70-83. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (2013). Nytt landskap og nye rammer for utdanning. Heggen, K, Helland, H. og Lauglo, J (red). *Utdanningssosiologi*. 1.utgave, s.13-29. Oslo: Abstrakt forlag.
- Helland, H. (2013). Hvem tar mest utdanning? Hvem får best karakterer og hvordan kan prestasjonsforskjeller forklares? Hvem tar hva slags utdanning? Heggen, K, Helland, H. og Lauglo, J (red). *Utdanningssosiologi*. 1.utgave, s. 37-129. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hennestad, B. W. (2015). *Hvordan få kulturen med på endring*. Hentet 03.10.16 fra <https://www.bi.no/bizreview/artikler/hvordan-fa-kulturen-med-pa-endring/>
- Hestbek, T.A. (2014). Fra demokratisk danning til markedstilpasning av utdanning?. I C.R. Haugen og T.A Hestbek (Red.), *Pedagogikk, politikk og etikk – demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole*. 1. utg., s. 44 - 55. Oslo: Universitetsforlaget.
- Herzog, Hanna. (2005). On Home Turf: Interview Location and Its Social Meaning. *Qualitative Sociology*, 28(1), s. 25-47.
- Hjelseth, A. (2012) Hvem har ansvar for NPM?. *Klassekampen*.
- Hofvind, T. (2015). Fra profesjonsidealer til profesjonsetikk og profesjonsbevissthet. *Bedre skole*. (4), s. 63-69.
- Hood, C. (1991). A Public Management for all Seasons. *Public Administration*. 69(1), 3–19. Hentet 07.09.16 fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x/abstract>
- Imsen, G. (2004). Skolens ledelse, skolens kultur og praksis i klasserommet: Er det noen

- sammenheng? I G. Imsen (Red.), *Det ustyrige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* s. 144 - 64. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, 3.utgave. Kristiansand: Cappelen Damm Akademisk.
- Jarlov, S. Og Melander, P. (2005). Statensøkonomistyringsdiskurs-forklædte managementreformer, velafrettet ledelsesretorik og indkapslet arbeidspraksis. I T. Busch og J. O. Vanebo (red.). *Modernisering av offentlig sektor: utfordringer, metoder og dilemmaer*. (s. 107-129). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, Å. (2007). *Resultatstyring i offentlig sektor. Konkurransen uten marked*. Bergen: fagbokforlaget.
- Kallinikos, J. (2004). The Social Foundations of the Bureaucratic Order. *Organization*, (11)1, s. 13–36. DOI: [http:// dx.doi.org/1177/1350508404039657](http://dx.doi.org/1177/1350508404039657).
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G.E. (2014). Internasjonale aktører som premissgivere for norsk utdanningspolitikk med særlig vekt på OECD. I Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. og Furu. E.M. (red), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*, s. 121-147. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Karseth, B. og K. Svinesind (2009). *Skolens samfunnsmandat - med eller uten anførselstegn*. Bedre skole, (1), s 50-53. Hentet 20.09.16 fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS_1_09/BS_01-09-Karseth_og_Sivesind.pdf
- Klausen, K. K. (2005). New Public Management – en felles fortolkningsramme for reformer. I T. Busch og J. O. Vanebo (red.). *Modernisering av offentlig sektor: utfordringer, metoder og dilemmaer*, s. 53-70. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klausen og Ståhlberg (red.) (1998) – *New Public Management i Norden – Organisations- og ledelsesformer i den decentrerte velfærdsstat*. Bidragyderne og Odense Universitetsforlag: Viborg/Odense
- Kjærnsli, M. og Jensen, F. (2016). PISA 2015: stø kurs. Rapport *Utdanningsdirektoratet* 06.12. Hentet 01.04.2017 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2015/>
- Kvale, Steinar. (2007). *Doing Interviews*. London: SAGE Publications Ltd.
- Larsen, H. (2013). *Den nye kultursosiologien*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Liland, R. (2014). ”Å ta skikken dit du kommer”. I Haugen og Hestbek (red.).

- Pedagogikk, politikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole.* 1. utg., s. 219-236. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lipsky, M. (2010). *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Service.* New York: Russell Sage Foundation.
- Lovdata (2015). *Opplæringslova.* Hentet 03.02.17 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Magnussen, May-Linda. (2015). Famileforsørgelse. Å utforske menns forsørgerarbeid. I Karin Widerberg (Red.), I: *Hjertet av velferdsstaten. En invitasjon til institusjonell etnografi*, s. 52– 78. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring. Om nye forventinger til læreprofesjonen og lærerarbeidet.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Mosisdottir, L. Og T. Fløtten (2014). Fristilling, markedseksposering og brukervalg i den nordiske velferdstjenestesektoren. I Fløtten, T., J. Kvist, L Mosisdottir og L Pedersen (Red.), *Velferdsstatens utfordringer. Ulikhet, arbeidsintegrering, tjenesteproduksjon og likestilling.* Rapport nr. 42, Oslo: FAFO. Hentet 12.09.16 fra <http://www.fafarkiv.no/pub/rapp/20389/20389.pdf>
- Myhre, H. (2010). *Den sosiale konstruksjonen av rektorposisjonen i grunnskolen. En kasusstudie av relasjonen mellom rektorer og lærere i tre norske grunnskoler* (Doktoravhandling), Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter I skolen. Posisjonering, forhandlibger og tilhørighet.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2011). Rektors profesjonsforståelse - faglig autonomi og administrativ underordning. I J. møller & E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*, s. 27-48. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., Prøitz, T. S., Rye, E. og Aasen, P. (2013). Kunnskapsløftet som styringsreform. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (red.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*, s. 23–41. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J.& G. Skedsmo (2013). Modernising education: New Public Management reform in the Norwegian education system, *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), s. 336–353.
- Møller, J. (2016). Kvalifisering som skoleleder i en norsk kontekst: Et historisk

- tilbakeblikk og perspektiver på utdanning av skoleledere. *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*. ISSN 1504-9922. 10(4), s. 7- 26
- Nergård, M., E. og Penne, S. (2016): Fagene oppløses i framtidens skole. *Kirke og kultur*, nr 2. s. 112-129.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordli Hansen, M.,N. og Mastekaasa, A. (2010). Utdanning- stabilitet og endring. I: Frønes, I. og Kjølørød. L, *Det norske samfunn*, s. 116-143. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ottesen, E. (2016). Et kunnskapsgrunnlag for skoleledelse. *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*. ISSN 1504-9922. 10(4), s 69- 81
- Payne, G. & Williams, M (2005). "Generalization in qualitative research." I: *Sociology* 39(2) s. 295-314.
- Rasmussen, B. (2012): *New public management: Construction a new management identity in care for the elderly*. I: Kamp, A., H. Hvid (eds.) (2012): *Elderly care in transition*. CBS: Copenhagen s. 29-50.
- Rasmussen, B. (2016) Tilbake til byråkratiet? Weber, byråkratiet og lærerstreiken. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 57(1), s. 199-207.
- Rapley, T. (2001). The art(fullness) of open-ended interviewing: some considerations on analysing interviews. *Qualitative Research* 1(3) s. 303-323.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeier*. 2010.
- Røvik, Kjell-Arne 2010: Managementtrender. *Praktisk økonomi og finans 2010*; 27 (3), s. 61 - 72
- Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K. A. Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. og Furu, E. M. (red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*, s. 14–50. Oslo: Cappelen Damm.
- Røvik, K. A. (2014). Transaksjon- en alternativ doktrine for implementering. I K. A. Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. og Furu, E. M. (red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*, s. 403-419. Oslo: Cappelen Damm.
- Sanden, C., H. (2010). Pisa ble et sjokk for Norge. I *NRK* 07.12. Hentet 05.04.2017 fra <https://www.nrk.no/norge/--pisa-ble-et-sjokk-for-norge-1.7413860>

- Scheier, A. (2013). *Brennpunktdokumentar om svensk og finsk skole*. Valgkampsending 20.august 2013.
- Seale C., Gobo G., Gubrium J.F., og Silverman D. (2010). *Qualitative Research Practice*. London: SAGE publications.
- Sjøberg, S. (2014) Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. og Furu. E.M. (red), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*, s. 195-227. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Slagstad og Messel (2014). Lærarane. I Slagstad, R. og Messel, J. *Profesjonshistorier*, s. 346-381. Oslo: Pax forlag.
- Smith, Dorothy E. (2005). *Institutional Ethnography. A Sociology for the People*. Lanham: Alta Mira Press.
- Solhaug, Trond. (2011) [New Public Management in Educational Reform in Norway](#). *Policy Futures in Education*. vol. 9 (2), s. 267-279.
- Stray, J. H. (2011). *Fra samfunnsmandat til samfunnsoppdrag. En språklig dreining i utdanningsretorikken? Norsk pedagogisk tidsskrift, 95(01), s. 18–29.*
- St.meld. nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Stortinget
- Telhaug, A. O. (2005). *Kunnskapsløftet - ny eller gammel skole?: beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnsopplæringen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Torsteinsen, H. (2012). Innledning. I: Torsteinsen (red). *Resultatkommunen. Reformert og Resultater*, s. 11-21. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (ingen årstall). *Kunnskapsløftet av 2006*. Hentet 20.04. 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Lærerprofesjonalitet*. 15.04. Hentet 05.03.2017 fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/skoleutvikling/4/profesjonalisering_larerrolle_n_ramberg_150413.pdf
- Vabø, M. (2014) Bakkebyråkratiet- der emosjonelt arbeid blir politikk. I: Vabø, M. & Vabo, S. I. (Red.) *Velferdens organisering*, s.29-47. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vabø, M. (2014) Reformtrender og endringsparadokser. I: Vabø, M. & Vabo, S. I. (Red.) *Velferdens organisering*, s.62-79. Oslo: Universitetsforlaget.
- Valle, V. (2017). *De mørke konsekvensene av et godt omdømme i Oslo-skolen*. Hentet 18.02

fra <https://vartoslo.no/de-morke-konsekvensene-av-et-godt-omdomme-i-oslo-skolen/>

Fagbokforlaget: Bergen.

Vanebo, J.O., Bush, T., Klausen, K.K. og Johnsen, E. (2005). Innledning- om modernisering og bokens innhold. I T. Busch og J. O. Vanebo (red.). *Modernisering av offentlig sektor: utfordringer, metoder og dilemmaer*, s. 15-28. Oslo: Universitetsforlaget.

Øia, T. og Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge*. Oslo: abstrakt forlag.

Østergaard, C. (2011). Bourdieu- smag, distinktion og idretten som et social felt. L.F Thing og U. Wagner(red). *Grundbog i idrætsociologi*, 1 utgave, s. 50-67. Munksgaard Danmark, København 2011.

Østerud, S. (2016)‘ *Hva kan norsk skole lære av PISA-vinneren Finland?*. ’’ Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Vol. 2, 2016, s. 14- 35. Hentet 14.09.16 fra

<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/119>

Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.

6.1 Illustrasjoner

Forsidebilde. Hentet 19.05.2017 fra <https://pixabay.com/en/apple-education-school-knowledge-256261/>

7. Tabelliste

Tabell 1: Rektorinformanter	22
Tabell 2: Lærerinformanter.....	22
Tabell 3: Hjelpetabell analyse rektor- og lærerinformante.....	29

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide rektor

Intervjuguide for rektorer:

Innledning:

Hei jeg heter Ingrid og kommer fra institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU, Trondheim. Jeg skriver masteroppgave om rektorrollen i den norske skolen og i den forbindelse skal jeg intervju rektorer som jobber på ungdomsskoler.

Takk for at du stiller opp! Jeg vil informere om at det som blir sagt under intervjuet er konfidensielt og du vil bli anonymisert i oppgaven. Du kan trekke deg fra prosjektet når som helst om du vil, også etter at intervjuet er ferdig. Det er frivillig å delta. Hvis det er noen spørsmål du ikke er bekvem med å besvare så gjør du ikke det. Jeg ønsker å ta opp intervjuet på lydfil. Ingen sitater vil bli brukt i oppgaven slik at de kan knyttes til deg som enkeltperson, filene vil bli lagret på et sikkert sted og slettet når prosjektet er avsluttet. Er det greit for deg at jeg tar opp lydfil av intervjuet?

1. Åpningsspørsmål

- Kan du fortelle meg om jobber du har hatt i løpet av din karriere?
- Kan du fortelle meg om din utdanningsbakgrunn?
- Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
- Hvis noen ber deg om å si hva som kjennetegner denne skolen, hva ville du ha lagt vekt på?

2. Hoveddel

2.1 Rolle

- Kan du fortelle meg om din rolle og dine oppgaver som rektor på denne skolen?
- Kan du forklare hva du tenker at pedagogisk ledelse handler om?
- Hva legger du i begrepet skoleledelse og kan du beskrive deg selv som skoleleder?
- Kan du fortelle hva du mener er viktig i din rolle som skoleleder?
- Opplever du at Kunnskapsløftet har ført til noen endringer i rollen som skolens øverste leder? Hvis ja: Hvilke?

- Opplever du noen krysspress/ kryssende forventinger i din rolle som rektor? Hvis ja: kan du fortelle om noen?

2.2 Mål

- Hvilke mål har du som rektor på denne skolen ? personlige og for skolen
- Kan du fortelle om hvordan du bidrar til å nå disse målene?
- Kan du si litt om hva du forstår med skole som en lærende organisasjon, og hvordan du jobber for at denne skolen skal være en lærende organisasjon?

2.3 Utdanning

- Får du brukt utdanninga di i jobben, hvis ja kan du fortelle hvordan, og hvilken del av utdanninga?
- Kan man være rektor uten å ha pedagogisk utdanning? Hvis ja/nei: Kan du fortelle hvorfor?

2.4 Kvalitet

- Kan du fortelle meg hva du legger i begrepet kvalitet i skolen, og hva mener du kjennetegner en skole av god kvalitet?
- Kan du fortelle om hvordan du/dere jobber med kvalitetsutvikling på denne skolen?
- Har rektor en sentral rolle i å fremme skolens kvalitet? Hvis ja: hvordan?
- Synes du ledelse er viktig for å sikre kvalitet i skolen? Hvis ja: kan du fortelle hvordan?
- Har dere på denne skolen noen rutiner for å måle kvaliteten på skolen? Hvis ja: kan du fortelle om disse?
 - Nasjonale prøver
 - PISA
 - Elevundersøkelsen.
- Hva mener du at slike standardiserte tester måler? (hvilken kunnskap)
- Erfarer du at å gjennomføre slike tester forbedrer elevenes læring ? Hvis ja: hvordan? Hvis nei: hvorfor ikke?
- Kan du fortelle i hvilken grad du opplever at den norske ungdomsskolen er resultatstyrt og målstyrt? – Evt også hvordan?

2.5 Ansvarliggjøring av resultater

- I hvilken grad opplever du at rektorrollen har hovedansvaret for kvalitet og resultater på skolen?

- Har dere noen rutiner for hvordan faglig arbeid kvalitetssikres ? hvis ja: kan du fortelle om disse?

2.6 Kontroll

- I hvilken grad opplever du at du har autonomi til å gjøre jobben som rektor?

- Er det noen faktorer som begrenser handlingsrommet ditt som rektor? Hvis ja: kan du fortelle om disse?

- Hvordan kontrollerer skolen at kravene i opplæringsloven og forskriftene blir oppfylt ? (jamfør opplæringsloven § 13-10)

- Har staten noen tilsyn over skolen? Hvis ja: hvilke og hva går de ut på?

- Hvordan vurderer du styringen/rammer/forskrifter av skolen fra nasjonalt nivå?

- Har kommunen/ skoleeier noen tilsyn over skolen? Hvis ja: hvilke og kan du fortelle hva de går ut på?

- Hvordan vurderer du styringen av skolen fra et kommunalt nivå?

- Kan du fortelle om hva slags rutiner skolen har for oppfølging og kontroll av lærernes arbeid?

3. Avslutning

- Kan du fortelle meg det beste og det verste med å være skoleleder?

- Er det noe du føler mangler eller noe du har lyst til å legge til i intervjuet?

Tusen takk for intervjuet, jeg setter stor pris på at du tok deg tid til å stille opp.

Kan jeg kontakte deg i ettertid hvis det eventuelt skulle oppstå noen uklarheter angående intervjuet?

Vedlegg 2: Intervjuguide lærer

Intervjuguide for lærere.

Innledning:

Hei jeg heter Ingrid og kommer fra institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU, Trondheim. Jeg skriver masteroppgave om læreres erfaringer med ulike former for målstyring og rapporteringsrutiner, og i den forbindelse skal jeg intervjuere lærere som jobber på ungdomsskoler.

Takk for at du stiller opp! Jeg vil informere om at det som blir sagt under intervjuet er konfidensielt og du vil bli anonymisert i oppgaven. Du kan trekke deg fra prosjektet når som helst om du vil, også etter intervjuet er ferdig. Det er frivillig å delta. Hvis det er noen spørsmål du ikke er bekvem med å besvare så gjør du ikke det. Jeg ønsker å ta opp intervjuet på lydfil. Ingen sitater vil bli brukt i oppgaven slik at de kan knyttes til deg som enkeltperson, filene vil bli lagret på et sikkert sted og slettet når prosjektet er avsluttet. Er det greit for deg at jeg tar opp lydfil av intervjuet?

1. Åpningsspørsmål

- Kan du fortelle meg om din utdanning?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvor mange år har du jobbet som lærer?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer på denne skolen?
- Hvis noen ber deg om å si hva som kjennetegner denne skolen, hva ville du ha lagt vekt på?

2. Hoveddel

2.1 Lærerrollen.

- Kan du fortelle litt om din rolle som lærer på denne skolen og hvilke oppgaver du har?
- Hvilke egenskaper og kvalifikasjoner bør en god lærer ha?
- Kan du fortelle hva slags oppgaver du bruker tid på i din rolle som lærer?
- Opplever du at det er andre og/eller nye type forventinger som følger av implementering av Kunnskapsløftet ?
- Hvordan jobber dere med kollegialt samarbeid på denne skolen?

- Opplever du at kollegialt samarbeid er viktig for elevenes læring? Hvis ja: på hvilken måte? Hvis nei: hvorfor ikke? Hva mangler/ er ikke på plass?

2.2 Resultatstyring, måling av kvalitet og elevers læring.

- Det snakkes mye om kvalitet i skolen, og at vi må få høyere kvalitet. Hva legger du i dette begrepet? Hva opplever du at myndighetene og rektor legger i dette begrepet?

- Har dere noen systemer for kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling på skolen? Hvis ja: kan du fortelle om disse?

- Har dere noen rutiner og/eller systemer for måling av kvalitet på undervisningen? Hvis ja: Hvordan synes du disse fungerer?

- Gjennomfører dere nasjonale prøver på denne skolen, hvis ja i hvilke fag?

- Hva mener du nasjonale prøver måler? (hvilken type kunnskap)

- Kan du fortelle litt hva du synes om nasjonale prøver?

- Formen og innholdet

- Deltar dere i PISA-undersøkelsen på denne skolen?

- Kan du fortelle litt om hva du erfarer at PISA-undersøkelsen måler?(hvilken type kunnskap)

- Kan du fortelle hva du synes om PISA-undersøkelsen?

- Formen og innholdet

- Erfarer du at å gjennomføre slike tester forbedrer elevenes læring? Hvis ja: hvordan? Hvis nei: hvorfor ikke?

- Kan du fortelle litt om hvordan du forbereder elevene på slike tester?

- Bruker dere til sammen mye tid på slike standardiserte tester, altså både når man tenker på forarbeid, gjennomføring og evaluering?

- Hva bruker dere resultatene på slike standardiserte tester til?

- Hva tenker du om at resultatene på PISA-undersøkelsen og på nasjonale prøver offentliggjøres og rangeres?

- konkurranse → motiverende/ødeleggende.

- Benchmarking, sammenligning ut fra standardiserte mål.

- Kan du fortelle i hvilken grad du opplever at den norske ungdomsskolen er resultatstyrt og målstyrt? – Evt også hvordan?

- Er det noen mål for opplæringen som du opplever at kommer i konflikt med resultatstyring?

Hvis de ikke svarer disse, så spør hvordan opplever du at resultatstyring er forenelig med oppgaver som:

- Danning?
- Demokrati?
- Tilpasset opplæring?

- I hvilken grad mener du at det finnes en ”best practice” i undervisning?
- Kan du fortelle hva du synes om nærskoleprinsippet?
- Kan du fortelle hva du synes om fritt skolevalg?

2.3 Dokumentasjon, kontroll og tid.

- Kan du fortelle om ulike dokumentasjonsrutiner dere har på denne skolen?
- Hvor mye tid vil du anslå du at du bruker på dokumentasjon?
- Erfarer du at dokumentasjonen kommer elevens læring til gode? Hvis ja hvordan?

Hvis nei: hvorfor ikke?

- Hva slags rutinger har skolen for oppfølging og kontroll av lærernes arbeid?
- Hvordan vurderer du styringen av skolen fra et nasjonalt nivå?
- Hvordan vurderer du styringen av skolen fra et kommunalt nivå?
- I hvilken grad og hvordan opplever du at rektor kontrollerer ditt arbeid?
- Hvordan opplever du at rektor bidrar til kvalitetsutvikling på denne skolen?

- Deltok du i steiken i 2014? Hvis ja: Kan du fortelle i hvilken grad du var på linje med streikegrunnlaget?

- I hvilken grad mener du læreren har autonomi til å gjøre jobben sin i dagens skole?
- I hvilken grad opplever du at du som lærer har fått tillit fra staten, kommunen og rektor til å gjøre jobben som en profesjonell ansatt?

3. Avsluttingsspørsmål

- Hva er det beste og det verste med å være lærer?
- Er det noe du føler mangler eller noe du har lyst til å legge til i intervjuet?

Tusen takk for intervjuet, jeg setter stor pris på at du tok deg tid til å stille opp.

Kan jeg kontakte deg i ettertid hvis det eventuelt skulle oppstå noen uklarheter angående intervjuet?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv rektor

Informasjonsskriv til rektorinformanter:

Hei, jeg heter Ingrid og kommer fra institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU, Trondheim. Jeg skriver masteroppgave om rektorrollen i skolen i Norge i dag og i den forbindelse skal jeg intervjuere rektorer som jobber på ungdomsskole .

Hva innebærer deltagelse?

Deltagelse i studien innebærer et semi-strukturert intervju på cirka 45-75 minutter. Jeg ønsker å ta opp intervjuet på lydfil. Deretter vil intervjuet bli transkribert (skrevet ned), for videre analyse. Spørsmålene vil omhandle din rolle som rektor i skolen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Jeg vil informere om at det som blir sagt under intervjuet er konfidensielt og du vil bli anonymisert i oppgaven, blant annet ved at du blir gitt et pseudonym. Ingen sitater vil bli brukt i oppgaven på en slik måte at de kan knyttes til deg som enkeltperson. Det er kun databehandler som har tilgang til informasjonen. Filene vil bli lagret på et sikkert sted og slettet når prosjektet er avsluttet. Prosjektet skal avsluttes i juli 2017.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta. Du kan trekke deg fra prosjektet når som helst om du vil, også etter at intervjuet er ferdig.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltagelse i studien

Jeg har mottatt informasjon og er villig til å delta i studien.

(Signatur til deltager, dato, sted).

Vedlegg 4: Informasjonsskriv lærer **Informasjonsskriv til lærerinformanter:**

Hei, jeg heter Ingrid og kommer fra institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU, Trondheim. Jeg skriver masteroppgave om læreres erfaringer med ulike former for målstyring og rapporteringssystemer, og i den forbindelse skal jeg intervjuere lærere som jobber på ungdomsskole. Kunne du ha tenkt deg å deltatt som informant på dette prosjektet?

Hva innebærer deltagelse?

Deltagelse i studien innebærer et semi-strukturert intervju på cirka 45-75 minutter. Jeg ønsker å ta opp intervjuet på lydfil. Deretter vil intervjuet bli transkribert (skrevet ned), for videre analyse. Spørsmålene vil omhandle din rolle som lærer, og erfaringer med ulike former for målstyring og rapporteringssystemer i skolen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Jeg vil informere om at det som blir sagt under intervjuet er konfidensielt og du vil bli anonymisert i oppgaven, blant annet ved at du blir gitt et pseudonym. Ingen sitater vil bli brukt i oppgaven på en slik måte at de kan knyttes til deg som enkeltperson. Det er kun databehandler som har tilgang til informasjonen. Filene vil bli lagret på et sikkert sted og slettet når prosjektet er avsluttet. Prosjektet skal avsluttes i juni 2017.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta. Du kan trekke deg fra prosjektet når som helst om du vil, også etter at intervjuet er ferdig.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltagelse i studien

Jeg har mottatt informasjon og er villig til å delta i studien.

(Signatur til deltager, dato, sted).

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD og oppklaringse-post



Arve Hjelseth
Institutt for sosiologi og statsvitenskap NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 21.11.2016

Vår ref: 50643 / 4 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50643	<i>Læreres erfaringer med New Public Management i skolen. Den nye rektorrollen i den norske skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Arve Hjelseth</i>
<i>Student</i>	<i>Ingrid Cicilie Lænd</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

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

Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Ingrid Cicilie Lænd ingrid_cicilie@hotmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 50643

INFORMASJON OG SAMTYKKE

I følge meldeskjemaet skal deltakerne i studien informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. For å tilfredsstille kravet om et informert samtykke etter loven, må utvalget informeres om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig
- prosjektets formål
- at opplysningene behandles konfidensielt, og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt, og at data anonymiseres ved prosjektslutt
- kontaktopplysninger til student og veileder.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at informantene har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en enkeltperson (elev eller kollega) direkte eller indirekte, med mindre det blir innhentet samtykke fra den enkelte til dette. Det er viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør drøfte innledningsvis i intervjuet hvordan dette skal håndteres.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med NTNU sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

PUBLISERING

Dere har opplyst at informantene vil kunne gjenkjennes i publikasjonen, og vi legger til grunn at dette er samtykket eksplisitt til. Vi anbefaler at dere lar informantene lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Studenten opplyste på e-post mottatt 04.11.16, at prosjektslutt er 01.09.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.



Amalie Statland Fantoft <Amalie.Fantoft@nsd.no>

ti 20.12.2016, 15:33

Du



Svar |

Arkiv

Hei,

Viser til e-post mottatt 21.11.2016. Vi har nå registrert at du ikke skal publisere personopplysninger og at ingen vil kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Vennlig hilsen,

--

Amalie Statland Fantoft

Rådgiver | Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services

Tlf: (+47) 55 58 36 41

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

Tlf: (+47) 55 58 21 17

postmottak@nsd.no www.nsd.no