

# Identitet-makt&tillit-endring

*Skoleledelse synliggjort ved tre aspekter*



Ann Katrin Schille og Tove Steig

Masteroppgave i utdanningsledelse  
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

November 2005

---

## Innhold

Innhold .....	2
Forord.....	5
1. Innledning .....	6
1.1 SOL-prosjektet .....	7
1.2 Bonus- og demonstrasjonsskoler.....	8
1.3 Egen forforståelse og læreprosess .....	10
1.3.1 Masteroppgaven som et samarbeidsprosjekt .....	13
2. Metodisk tilnærming .....	14
2.1 Intervjuopplysninger og utvalg .....	14
2.2 Kvalitativ metode .....	16
2.3 Kvalitativt intervju .....	18
2.4 Induktiv og empiribasert tilnærming. Analyse med Grounded Theory .....	21
2.4.1 Beskrivelse av anvendt Grounded Theory.....	26
3. Ledelse .....	32
3.1 Anvendt litteratur .....	32
3.2 Begrepsmessige avklaringer og definisjoner.....	34
3.3 Ledelse og organisasjon .....	36
3.4 Skoleledelse.....	38
3.5 Identitet.....	41

---

3.5.1	Identitetsdanning som en verbal og reflektiv prosess .....	42
3.5.2	Identitet som handling og sosial relasjon.....	43
3.5.3	Identitet gjennom utdanning .....	45
3.5.4	Identitet og kjønn .....	46
3.6	Makt og tillit.....	47
3.6.1	Makt og tillit .....	48
3.6.2	Formell og uformell makt .....	49
3.6.3	Kultur som ramme for makt.....	51
3.7	Endringsledelse .....	52
3.7.1	Leder i en endringsprosess.....	53
3.7.2	Læringskultur.....	55
3.7.3	Refleksjon .....	57
3.8	Oppsummering .....	58
4.	Tre aspekter ved synliggjort ledelse ved Lillevann skole.....	61
4.1	Presentasjon av skolen og andre data.....	62
4.2	Lederidentitet.....	63
4.2.1	Utvikling av lederidentitet, en verbal og reflektiv prosess.....	64
4.2.2	Identitet som handling og sosial relasjon.....	67
4.2.3	Utdanningens betydning for identitet .....	70
4.2.4	Identitet knyttet til kjønn.....	72

---

4.3	Makt og tillit.....	74
4.3.1	Makt og tillit i organisasjonsoppbyggingen.....	75
4.3.2	”Kulturmakt”.....	79
4.3.3	“Klar og tydelig ledelse”.....	82
4.4	Endring.....	85
4.4.1	Strategisk kompetanse.....	86
4.4.2	Bygge læringskultur - refleksjon og kontinuerlig evaluering.....	90
4.5	Sammendrag.....	96
5.	Avslutning og diskusjon.....	98
5.1	Refleksjoner om hva vi har belyst og metoder vi har brukt.....	98
5.2	Hva har vi lært?.....	101
6.	Litteraturliste.....	104
	Brev til rektor ved Lillevann skole.....	107
	Analyse med fargekoder og memos.....	109
	Intervjuguide.....	112

## Forord

Takket være våre informanter har vi kunnet skrive en masteroppgave med utøvd skoleledelse som tema. Uten deres velvilje ville vi ikke ha kunnet gå gjennom den læringsrike prosessen som arbeidet med masteroppgaven og undersøkelsen av skoleledelse har vært. I en allerede travel og hektisk hverdag tok de seg tid til å fortelle om sine erfaringer og gi uttrykk for sine holdninger. De ga oss innsyn i egen utvikling, egne holdninger og refleksjoner og sine tanker og følelser i forhold til skoleledelse slik at vi, som studenter fra Universitetet i Oslo, kunne lære noe om deres virksomhet og formidle denne kunnskapen videre. En stor takk til våre informanter.

I den prosessen som leder fram til en ferdig masteroppgave, er det gjerne flere personer som på hver sin måte bistår oss studenter med hjelp og støtte, og som fortjener en takk. Vi vil derfor takke vår hovedveileder, post. dr. Astrid Birgitte Eggen, for hennes inspirasjon til selvstendig tenking og god veiledning. Hun inspirerte oss også til å velge Grounded Theory som analysemetode etter en forelesning hun holdt på et tidlig stadium i studiet. Vi vil også takke professor Jorunn Møller for å legge dette studiet til rette slik at vi som er daglig praktiserende skoleledere klarer å være studenter i en travel lederhverdag, få kunnskaper, påfyll og inspirasjon.

---

# 1. Innledning

Hva er en god skole? Hvordan blir gode skoler gode? Blir gode skoler gode fordi de har gode ledere? Hvis vi antar at skoler blir gode fordi de blir ledet av gode ledere, hva særpreger i så fall denne lederen og den praksis hun utøver? Med utgangspunkt i disse spørsmålene blir vår problemstilling:

**Hvordan kommer ledelse til uttrykk ved skoler som har høstet anerkjennelse fra myndighetene.**

Denne oppgaven handler skoleledelse og den handler om tre aspekter ved synliggjort skoleledelse. Det er aspekter ved skoleledelse slik det kom til uttrykk ved *en* bonusskole, Lillevann. Disse tre aspektene framkom ved at rektor ved denne skolen fortalt *sin* historie om *sin* yrkesutvikling og yrkesutøvelse. Hennes fortelling ble kontekstualisert av andre aktører. De tre aspektene ved ledelse på en skole som har høstet anerkjennelse fra myndighetene dreier seg om **identitet, makt og tillit og endring**.

Når det snakkes om tre ledelsesaspekter og hvordan de blir uttrykt i denne oppgaven, er det måten rektor utøver og reflekterer ledelse på. Oppgaven knyttes derfor til den formelle lederen på skolen. Av våre tre informanter har vi valgt å bruke rektor som hovedinformant. Det er hennes stemme som høres, de andre to informantene brukes til å utfylle og belyse det rektor sier. Analysen ved Grounded Theory ga oss de tre aspektene som vi setter søkelyset på. Vi ønsker å vekte disse tre områdene relativt likt. Vi ønsker å belyse at ledelse i skoler handler om både lederen som person, lederen som del av en organisasjon og lederen som innovatør.

Vår oppgave er en empirinær oppgave, og fokusområdene er framkommet ved en induktiv/ deduktiv metode. I et eget metodekapittel vil vi gå nærmere inn på denne, og beskrive den benyttede analysemetoden, Grounded Theory, og hvordan vi anvendte denne. Masteroppgaven er knyttet til SOL-prosjektet (Skole og ledelse) i den forstand at vi brukte de samme utvalgskriteriene som dette prosjektet. I tillegg til dette bruker vi SOLs definisjoner på ledelse. I disse kriteriene inngår både bonus- og

---

demonstrasjonsskoler. Vi kommer tilbake til både SOL-prosjektet og bonus- og demonstrasjonsskoler i egne kapitler.

Som praktikere i forskningsfeltet er det viktig og vanskelig å skille yrkesrollen fra rollen som student og forsker. Vi er begge rektorer med inngående kjennskap til informantenes hverdag. Det var mange ganger svært lett å identifisere seg med det informantene fortalte i stedet for å sitte på ”glasstaket” og være objektiv i datainnhenting. En annen begrensning i oppgaven er at vi benytter få informanter og bare en skole for datainnsamlingen. Vi vil argumentere for dette i kapitlet om metode.

I metodekapitlet vil vi også redegjøre for kvalitativ forskningstradisjon, intervju og analyse ved GT, som tidligere nevnt. Etter metodekapitlet følger en del der det redegjøres for ulike sider ved identitet, makt og tillit og endring ut fra et teoretisk perspektiv, og til slutt presenteres studiens empiri. Oppgaven avsluttes med en drøfting av vår empiri i lys av den benyttede teori. I tillegg vil avslutningen av oppgaven inneholde en beskrivelse av vår egen prosess og læring.

## 1.1 SOL-prosjektet

Denne masteroppgaven er et casestudium som knytter seg til SOL-prosjektet. Skole og Ledelse (SOL) er en del av et større internasjonalt prosjekt, Successful Schools Leadership: Characteristics and Contexts. Prosjektleder for SOL er Jorunn Møller, Universitetet i Oslo. En viktig målsetting for SOL-prosjektet er å identifisere den ledelsespraksis som kommer til uttrykk i skoler som defineres som gode av eksterne omgivelser og av myndighetene. Den overordnede målsettingen for prosjektet er å bidra til utvikling av kunnskap om godt lederskap i skolen gjennom å studere hvilke erfaringer aktørene har hatt med ulike ledelsesformer og hvordan slike erfaringer varierer med ulike betingelser for ledelse. Utvalget i SOL-prosjektet er demonstrasjons- og bonusskoler, og det er særlig dette som har hatt betydning for oss i vår oppgave, nemlig valg av skole og informanter. Den skolen vi har foretatt vår studie ved ble valgt til bonusskole i 2002.

---

Vårt ønske er at rektor på Lillevann skole skal være med på å gi stemme til SOL-prosjektet. Resultatene fra vår undersøkelse på denne ene skolen er med på å gi et ekstra bidrag til prosjektet om hvordan ledelse kommer til uttrykk på skoler som defineres som gode av myndighetene. Ved å knytte oss til SOL ønsket vi også å få innblikk i hvordan etablerte forskere arbeider. Vi mente det ville være spennende å være del av et så omfattende internasjonalt prosjekt, men disse forventningene er ikke innfridd så langt. Vår oppgave er et helt selvstendig og frittstående arbeid, men resultatene fra SOL vil være av stor interesse for oss, og vi ser fram til at denne omfattende studien sluttføres. Denne og andre masteroppgaver i Utdanningsledelse som knyttes opp til SOL-prosjektet blir innlemmet i dette ved at prosjektleder skriver en synteserapport som fokuserer de overordnede problemstillingene. (Fra prosjektbeskrivelsen til SOL-prosjektet 2002).

## 1.2 Bonus- og demonstrasjonsskoler

Skolen vi valgte å undersøke er en av de 92 skolene som ble valgt til bonusskole i 2002. Skolene ble valgt ut innen 7 forskjellige kriterier, men ledelse var ikke noen av disse kriteriene. Ledelse ble imidlertid et kriterium for utvelgelse av bonus- og demonstrasjonsskoler i 2003. Etablering av demonstrasjons- og bonusskoler representerte noe nytt innenfor norsk skolepolitikk da det ble innført i 2002. Bonusskoler var skoler som skulle få bonus for å ha iverksatt systematisk utviklingsarbeid og forsøk for å heve kvaliteten på opplæringen. Utviklingen måtte være iverksatt etter 01.01.00, og formålet var å belønne gode resultater og stimulere til lokalt utviklingsarbeid. "Bonusen" for skolene var 50 000 kr og de ble valgt ut for ett år av gangen. Bonusskoleordningen varte i 2 år, da opphørte den. Ordningen med demonstrasjonsskoler fortsetter imidlertid. Demonstrasjonsskoler er skoler der Departementet og Utdanningsdirektoratet forventer driver systematisk og aktivt kvalitetsarbeid og – utvikling. Skolene mottar 500 000 kr årlig i inntil 3 år, og forventes å drive etter- og videreutdanning for ledere, lærere og instruktører, drive besøks- og kursvirksomhet, lage hospiteringsordninger eller være praksisskole for



---

studenter i lærer- og instruktørutdanning. Samarbeid med lærerutdanningsutdanningsmiljø er viktig.

Departementet beskrev følgende kriterier for utvelgelse av disse skolene i 2002 (Utdanningsdirektoratets nettside):

*bruk av alternative opplæringsmetoder og organisasjonsformer*

*systematisk bruk av kartleggingsmateriell innen de nevnte kjernefagene*

*gode rutiner for dokumentasjon av resultater og tilbakemelding til elever og foresatte*

*bruk av alternative vurderingsformer*

*god utnyttelse av ulike typer ressurser som elevtimer, lærertimer og læringsmateriell*

*konkrete planer og tiltak mot mobbing*

*skoleanlegg som sikrer et godt læringsmiljø og som er godt tilpasset funksjonshemmede*

Ordningen med demonstrasjonsskoler ble evaluert av FAFO i mai 2005 (Rapport nr 428), og forskerne vurderer at det fortsatt er et potensial for å videreføre ordningen noen år til. Antallet skoler som er demonstrasjonsskoler bør imidlertid være begrenset i følge denne rapporten. FAFO konkluderer også med at legitimiteten til ordningen er avhengig av at det er gode skoler som velges ut, og at disse skolene har noe å tilføre et betydelig antall andre skoler.

Ordningen med bonus- og demonstrasjonsskoler er sannsynligvis inspirert av andre land som har hatt liknende ordninger. Det er mulig at inspirasjonen til de norske demonstrasjons- og bonusskolene er hentet fra England hvor de i lengre tid har hatt Beacon Schools, ”fyrstårnsskoler”. Beacon Schools ble startet i 1998 for å representere eksempler på ”Successful practice” i håp om at disse eksemplene skulle føre til spredning av slik praksis og heve standarden på elevenes ferdigheter.

Ordningen med fyrstårnsskoler i England ble faset ut i august 2005 og er erstattet av andre typer program som mer baserer seg på partnerskap og nettverk. (Eksempler er Leading Edge Partnership programme og Primary Strategy Learning networks)

---

(Websiden til department for Education and skills, UK). Den skolen vi utførte vår studie ved, Lillevann, presenterer seg ved å bruke departementets begrunnelse for å gi skolen status som bonuskole:

*Skolen satses på at skoleanlegget og uteområdet blir utnyttet i det pedagogiske arbeidet. Mediateket ved skolen er en aktiv læringsarena for skolen. Skolen har bl.a. utnyttet mediateket til opplæring innen intensive lese- og skrivekurs med IKT som verktøy. Skolen veileder andre skoler i kommunen innen dette feltet. Skolen kan vise til en egen evalueringsrapport om utviklingen av mediateket ved skolen. Skolen får bonus for et spennende skolebygg og utnyttelse av skoleanlegget i pedagogisk virksomhet.*

### 1.3 Egen forforståelse og læreprosess

I en kvalitativ forskning er, i følge Holter (1996), forskerens forforståelse sentral. Hun beskriver forforståelse som egne erfaringer i forbindelse med forskningstemaet, teoretisk tankegang, kvantitative data eller andre undersøkelser. I prosessen fram mot masteroppgaven måtte vi klargjøre vår egen forforståelse i forhold til det arbeidet vi gikk inn i. Problemstillingen vår da vi startet forskningsarbeidet var å finne ut hvordan ledelse kommer til uttrykk ved en skole som har høstet anerkjennelse fra myndighetene. Da vi valgte å knytte oss til SOL-prosjektet var kriterier for utvalg gitt, og etter en prosess med å sirkle inn aktuelle skoler, valgt vi til slutt ut den som ble vår respondent, litt på grunn av gunstig geografisk beliggenhet, delvis på grunn av et interessant temaområde for tildelingen av bonuskolestatus. Vårt første møte med rektor meislet ut et område som vakte vår nysgjerrighet, nemlig hennes bruk av begrepet klar og tydelig ledelse. Hun kom flere ganger tilbake til dette utsagnet om at hun anså seg selv som en klar og tydelig leder, og at dette også var et kriterium på god ledelse. Gjennom intervjuene ble informantene utfordret på hva de mente med klar og tydelig ledelse, men da vi startet analysearbeidet ble dette elementet mer nedtonet. Vårt materiale ga oss ikke noe eksakte funn på hva klar og tydelig ledelse innebærer. I stedet ga analysen oss andre aspekter ved ledelse. Noen av disse aspektene kan knyttes til klar og tydelig ledelse, bl.a. rektors evne til å reflektere, lede

---

endringsprosesser og fatte beslutninger, noe vi kommer tilbake til i kapitlene om identitet og endring.

I vår forforståelse ligger at vi forsker på et område der vi selv er aktører. Vi er begge rektorer i Osloskolen med de forventninger som stilles til oss fra overordnede myndigheter. Ved utlysning av skolelederstillinger i Oslo stilles følgende krav:

*Utdanningsetaten søker ledere som:*

*Setter elevenes læring og utvikling i sentrum for skolens arbeid*

*Motiverer ansatte og elever til å skape et godt lærings- og arbeidsmiljø*

*Kan samarbeide med elever, ansatte og eksterne samarbeidspartnere*

*Tar initiativ til pedagogisk og administrativ nytenkning*

*Er beslutningsdyktig og kan profilere skolen lokalt og regionalt*

*Opptrer som arbeidsgiver og arbeider i samsvar med politiske og administrative beslutninger*

*Har erfaring med organisasjon og ledelse, behersker økonomistyring*

*Har kunnskap om IKT til administrativt og pedagogisk bruk*

*Har godt humør og evne til å utvikle positive relasjoner mellom mennesker*

*(Utdanningsetaten i Oslos hjemmesider)*

Alle disse ledelsesområdene fulgte oss inn i undersøkelsesarbeidet. Vi hadde en svært åpen og utforskende tilnærming til oppgaven. Vi var søkende og hadde ikke klare teorier eller forskning vi ønsket å bruke som grunnlag for forskningen vår i utgangspunktet. Dette hadde sammenheng med at vi ønsket å foreta vår undersøkelse mest mulig induktivt/ deduktivt, slik vi hadde tolket at analyse skulle utføres etter Grounded Theory. Vi hadde store forventninger til at arbeidet med vår mastergrad ville gi oss større forståelse og bevissthet om hva som menes med god skoleledelse, og hvilken praksis dette representerer. Vi ønsket i tillegg å lære Grounded Theory som analysemetode da vi antok at denne metoden ville gi oss et godt verktøy til analyse av datamaterialet i vår oppgave. Vi hadde også en forventning og

---

forforståelse om at metoden i like stor grad kunne anvendes på egen skole og være et redskap til analyse av ulike praksisområder. Det som ofte er vanskelig når man skal gjøre analyse innen eget arbeidsfelt er å få tilstrekkelig avstand til praksisfeltet, det som Tiller (1999) benevner med metaforen ”å klatre opp på glasstaket” for å få mer avstand til det man daglig står oppe i. Vi ønsket med andre ord å oppnå bedre analyseferdigheter som ledere for bedre å kunne målrette endrings- og utviklingsarbeidet på egen skole.

Vi hadde i utgangspunktet bestemt oss for at vi ville undersøke praksis hos skolens formelle ledelse, og endte i løpet av prosessen med å definere den formelle ledelsen som rektor, ikke den samlede ledergruppen. Som aktører i praksisfeltet har vi stor kunnskap om mange sider av det vi skulle undersøke. Dette har både fordeler og ulemper. En åpenbar fordel er at med god kjennskap til forskningsfeltet kan man arbeide kostnadseffektivt. Man trenger ikke så mange avklaringer og forstudier som ved undersøkelse i et felt man ikke kjenner tilsvarende. Dette kan også være en fallgruve. Man kan kjenne feltet så godt at viktige områder tas for gitt, man legger egen forståelse og tolkning til grunn og lar være å problematisere områder som klart burde vært underlagt mer utfyllende definisjon og forklaring. En annen fallgruve ved å kjenne feltet godt er å bli avsporet, for eksempel i løpet av datainnsamlingen. Ved å forske på en skole som har fått bonus for å ha iverksatt systematisk utviklingsarbeid og forsøk og hevet kvaliteten på opplæringen, er det svært lett å forske på praksis, på det de gjør, for å få tips tilbake til egen skole, i stedet for å forske på ledelse. En refleksjon vi hadde etter intervjuet med mediatekansvarlig pedagog var at den ene av oss ble så revet med av fortellingen om mediateket at ledelsesaspektet ble glemt lange tider i intervjuet. I stedet ble det en utsjekking av forskjellige sider ved driften og organiseringen av mediateket, tilsettingsvilkårene for den som arbeidet der og samarbeidet med det kommunale biblioteket, altså ren erfaringsdeling og læring innen et praktisk område, ikke oppfølgingsspørsmål knyttet til ledelse, slik vi burde ha handlet som studenter og forskere.

---

Vi hadde en forforståelse av at bonuskoler og demonstrasjonsskoler er skoler som er dyktige til å få til endring. Om denne endringskompetansen skyldes lederne eller andre faktorer visste vi ikke så nøye.

De 7 kriteriene som var grunnlaget for å bli valgt til bonus- eller demonstrasjonsskole inneholdt ikke noe om ledelse. Da ordningen ble innført i 2002 var det en forståelse i ”grasrota”, som vi representerer, at de skolene som ble valgt ut riktignok har god praksis innen et eller flere av kriterieområdene, men om dette var på grunn av eller på tross av god ledelse (det tenkes her på den formelle ledelsen) vites ikke. I vår forståelse kunne en skole for eksempel ha eksemplarisk praksis innen et eller flere av kriterieområdene, men faktisk ha en dårlig praksis innen andre. Dette gjorde at man av og til stilte seg spørsmålet om det like gjerne som god praksis var søkerkompetanse og kyndighet i statlig retorikk som ble belønnet. Det er riktignok en styrke for en skoleleder å kunne begrunne, systematisere og skriftliggjøre skolens samlede virksomhet, men det var praksis som skulle belønnes, ikke kyndig skriftlighet.

Det vi imidlertid innså var at de skolene som ble bonus- og demonstrasjonsskoler ville ha en stor egenlæringseffekt. Lærere og ledere ved disse skolene måtte vise andre og begrunne den praksis de hadde. Dette ga, i tillegg til de økonomiske gevinstene, økt egenlæring, økt refleksjonsnivå og bedre, pedagogiske begrunnelser for undervisningen. I følge Dale (1997) blir man på denne måten bedre skikket til å bedømme utdannings situasjonen: *”Når yrkesutøveren vurderer de metodene hun bruker og ser dem i forhold til de målene de er ment å tjene, kan hun bedømme utdannings situasjonen”*.

### **1.3.1 Masteroppgaven som et samarbeidsprosjekt**

Denne masteroppgaven er et samarbeidsprosjekt. Det betyr at vi har vært sammen om alle prosessene i arbeidet, også skriveprosessen. Selv om de ulike kapitlene er ført i pennen av en bestemt person, har dette liten betydning for den ferdige oppgaven.

---

## 2. Metodisk tilnærming

I forskning skal man skaffe seg kunnskap om en eller annen virkelighet. For å skaffe seg denne kunnskapen må man stille spørsmål og skaffe seg erfaringer. Man må samle inn datamateriale og systematisere dette, og både datainnsamlingen og bearbeidingen må håndteres etter de retningslinjene som er etablert i forskermiljøene. Materialet og bearbeidingen av dette skal brukes til å undersøke og underbygge de problemstillingene man hadde i utgangspunktet av undersøkelsen, hvordan ting forholder seg i den studerte virkelighet og hvorfor noe er som det er (Kalleberg i Holter og Kalleberg 1996).

Vi har valgt å benytte en kvalitativ metode. Hva dette innebærer vil bli beskrevet i et eget underkapittel. Vi har valgt å benytte Grounded Theory som analysemetode. I dette metodekapitlet blir det et eget underkapittel om Grounded Theory og et annet underkapittel om hvordan vi anvendte metoden i vår oppgave. Det er Strauss & Corbins tilnærming til Grounded Theory som brukes (Strauss & Corbin 1998). Intervju som metode, intervjuopplysninger og utvalg blir beskrevet i egne underkapitler. I utgangspunktet hadde vi tenkt å benytte dokumentanalyse av søknaden om å bli bonusskole, (Skolen søkte egentlig om å bli demonstrasjonsskole, men fikk status som bonusskole, vår anmerkning), men vår bruk av søknadsdokumentene begrenset seg til å innhente praktiske opplysninger om skolen og utviklingsområdene. Som bakgrunn har vi også en observasjon av et ledermøte.

### 2.1 Intervjuopplysninger og utvalg

De empiriske data som denne oppgaven bygger på er innhentet ved hjelp av tre intervjuer: med rektor, tillitsvalgte for Utdanningsforbundet og mediatekansvarlig pedagog. Intervjuene foregikk på dagtid på den aktuelle skolen. Varigheten av intervjuene varierte fra en til en og en halv time. Alle intervjuene foregikk på informantenes arena, det vil si informantenes egne kontor eller møterom. Diktafon ble brukt under alle intervjuene. Vi tok også notater samtidig. Intervjusituasjonen ble i stor grad preget av at informantene fikk spille "hovedrollen". Vi var

---

masterstudenter som ønsket å vite mer om en virksomhet de hadde erfaring med, og som de hadde sagt seg villig til å svare på spørsmål om. I tillegg fikk vi anledning til å observere i et ledermøte, noe som ga svært nyttig informasjon om skolen og lederstrukturen. Vi benyttet oss også av skolens søknad om å bli bonusskole for å skaffe til veie en del praktisk informasjon, og for å se hvordan skolen valgte å profilere seg. Datainnsamlingen ble foretatt i september 2004, og vi ble møtt med stor velvilje hos alle på skolen. Ledelsen og lærerne syntes det var spennende at noen ville forske på deres skole, og var nysgjerrige på hvilke konklusjoner vi ville komme. Alle intervjuene er gjennomført og oppbevart med tillatelse fra norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

I utgangspunktet hadde vi et utvalg av bonusskoler å forholde oss til. Vi valgte en barneskole i en bynær kommune. Før datainnsamlingen startet hadde vi et innledende møte med rektor der vi redegjorde for vår undersøkelse og for talte om hvilke informanter vi ønsket, og hvordan vi hadde tenkt å gå fram. Vi fortalte også om SOL-prosjektet. Rektor hadde hørt om prosjektet tidligere. Vi ble tatt i mot på en åpen og inkluderende måte, og rektor syntes at det kunne være interessant å få noen ”øyne” utenfra til å se på egen virksomhet. Vi hadde på forhånd bestemt oss for å gjennomføre intervjuer med hhv rektor og tillitsvalgte, og et gruppeintervju med øvrig ledergruppe uten rektor til stede. I løpet av den innledende samtalen foreslo rektor at vi også burde snakke med mediatekansvarlig pedagog, da hun hadde vært sentral i oppbyggingen av mediateket som de ble bonusskole på. Denne pedagogen viste seg å ha en sentral rolle i organisasjonen i forhold til ledelsen, elever, foresatte og lærere. Etter møtet med rektor bestemte vi oss for å gå bort fra gruppeintervjuet og heller gjennomføre intervju med mediatekansvarlig pedagog. Ledergruppen ble observert gjennom et ordinært ledermøte.

Rektors intervju ble hovedkilden i vår datainnsamling av to grunner. For det første var intervjuet med rektor det som best formidlet lederaspektet ved at de var blitt bonusskole. For det andre hadde tillitsvalgte i liten grad vært med i bonusskoleprosessen, og intervjuet med mediatekansvarlig pedagog beskrev mye om organisatoriske og praktiske forhold rundt mediateket. Dette siste var meget

---

interessant, og som skoleledere lærte vi mye av det, men til utdypelse av hva ved ledelse som førte til at skolen var bonusskole, fant vi lite. Rektors intervju var en nesten sammenhengende fortelling om utvikling som leder. Vi fikk ta del i hennes tanker og refleksjon rundt endring og utvikling. Dette ga oss mye og variert materiale. De andre datakildene ble benyttet til utdypelse og korrigerende av rektors intervju.

## 2.2 Kvalitativ metode

I forkant av undersøkelsen måtte vi bestemme hvordan vi skulle gå frem for å få informasjon om informantenes syn på *”hvordan ledelse kommer til uttrykk i en skole som er blitt anerkjent av myndighetene”*, og lederens rolle i denne skolen. Vi var ute etter beskrivelser og oppfatninger fra personer i denne skolen. Det er vanskelig målbare størrelser, og vi måtte få beskrivelser og fortolkninger fra de involverte for å kunne danne oss en oppfatning av disse. Vi valgte å bruke en kvalitativ metode. I følge Harriet Holter er den kvalitative metode preget av kvalitativ tankegang, det vil si av tenkemåter og utsagn som formuleres i ord og sjelden numerisk. Ved å anvende kvalitativ metode kan man bruke egen forforståelse og bygge på egne erfaringer i forbindelse med forskningstemaet. I en kvalitativ metode leter man etter visse typer av begivenheter, ikke deres hyppighet. Metoden fordrer også en kontinuerlig analyse, noe vi anser som svært lærerikt (Holter i Holter og Kalleberg 1996).

Kvalitative og kvantitative metoder følger forskjellig logikk. Kvalitativ metode skal være med å gi forståelse av et fenomen eller situasjon og eventuelt si om forståelsen kan brukes som forklaringsmodell på en lignende situasjon. Vi bruker begrepet kvalitativ metode som viser til at vi samler inn data etter en anerkjent kvalitativ måte å gjøre det på, nemlig å bruke intervju og observasjon. Vi kunne like gjerne snakket om at vi satt tilbake med et sett av kvalitative data. I følge Ragnvald Kalleberg (i Holter og Kalleberg 1996) burde man egentlig snakke om kvalitative eller kvantitative studier og med det referere til studier der den ene eller andre datatypen dominerer og gir studien karakter. Harriet Holter (op.cit.) sier at et kvalitativt metoderepertoar har gitt navn og begreper til et omfattende forskningsfelt.



---

I en kvalitativ studie starter man med en opprinnelig problemstilling, men denne kan endre seg gjennom datainnsamling og kontinuerlig analyse. I en kvalitativ forskning brukes svært ulike og varierte datainnsamlingsmetoder, og forskeren har som oftest en nær og direkte kontakt med informantene, man snakker om et subjekt-subjekt-forhold. Kalleberg (op.cit.) viser til Skjervheim og beskriver dette som at forskeren er et subjekt, et selvbestemmende, handlende og begrunnende vesen, på samme måte som det som studeres. Dette står i motsetning til naturvitenskapenes subjekt-objekt-forhold der det som studeres er objekter i form av for eksempel størrelser innen fysikk, kjemi eller geologi.

Selve datainnsamlingen er svært forskjellig i kvalitative og kvantitative metoder, og var i utgangspunktet det som skilte disse to. Innsamlingsmetoder i kvalitativ forskning kan for eksempel være intervju, feltnotater, biografisk materiale og billedmateriale. Det som særpreger denne typen data er at man innhenter mange opplysninger og går mer i dybden med få informanter i motsetning til i en kvantitativ metode der man har mange flere informanter, men færre variabler. Utforming og utarbeiding av problemstilling skiller også disse to forskningsmetodene. Der kvantitativ forskning opererer med ferdig utviklet problemstilling og en årsak-virkning forklaring, gir den kvalitative metoden i mye større grad en fortolkning av materialet, og problemstillingen blir bearbeidet og justert i løpet av prosessen.

Et sentralt område i kvalitativ forskning er forskerens egen refleksjon. Gjennom refleksjon og bruk av teoretiske tilnæringsmåter kan man utvikle og beskrive praksisteori, for eksempel om ledelse i skolen. Praksiskunnskap, det vil si den ”kunnskapen” man har med seg ubevisst i daglig utføring av arbeidet, er langt på vei en ubevisst og automatisk kunnskap som man ikke tenker over. Ved å rette søkelyset på slik taus kunnskap kan den gjøres bevisst og presenteres slik at andre kan lære av den.

Et annet sentralt område i kvalitativ forskning er å se forskningen i en kontekst. Forbindelsen mellom metode og teori bygger på en forståelse av at kontekst er viktig,

og at situasjonen dataene framkommer i er avhengig av kontekst. Mening og forståelse oppnås først når situasjonen settes inn i en sammenheng.

Bruk av intervju og observasjon i en kvalitativ metode kan inneholde usikkerhetsmomenter. Dette har sammenheng med blant annet forskernes rolle i intervjusituasjonen. Rollen er avgjørende for det kvalitative materialet som innhentes. Forskerens behandling og kategorisering av datamaterialet vil deretter være avgjørende for analysen og de tolkningene som foretas. Dette kan bidra til at dataenes gyldighet vanskelig kan etterprøves av andre. I slike sammenhenger kan en undersøkelse lett trekkes i tvil. Hvor mye av resultatene som kan tilskrives intervjueren, og hvor mye som er bygget på reell informasjon er da vanskelig å avgjøre. Det er derfor viktig å redegjøre for og understreke egne valg og tolkningsgrunnlag, samtidig som man forsøker å være mest mulig lojal mot informantenes utsagn. I kvalitative undersøkelser er det dessuten viktig å understreke at forskeren ofte forholder seg til et lite antall personer. For at resultatene man kommer fram til skal ha gyldighet for flere, må de formuleres mer som påstander om mulige forhold eller sammenhenger, enn som beskrivelser av faktiske forhold slik det ble observert.

Et særtrekk i den kvalitative forskningen er som tidligere nevnt analysens framtreddende plass gjennom hele forskningsprosessen (Holter i Holter og Kalleberg 1996). I tillegg trenger man prosedyrer for å kunne tolke og organisere disse dataene. Disse prosedyrene kan bestå av å danne seg forestillinger om dataene, gjøre utvalg i datamengden, utarbeide kategorier uttrykt i egenskaper og dimensjoner, og gjennomføre sammenlikninger. Dette beskrives ofte kort som koding. De ulike prosedyrene vil til slutt ende opp med å sammenfatte og forklare funnene i skriftlige eller muntlige avhandlinger, foredrag, artikler og oppgaver (Strauss & Corbin 1998)

## 2.3 Kvalitativt intervju

Innenfor samfunnsforskningen finnes det som tidligere beskrevet flere kvalitative metoder for innsamling av data. I forhold til vår oppgave var det mest aktuelt å bruke

---

intervju og observasjon i tillegg til at vi hadde tilgang til materialet som ble utformet i forbindelse med søknaden om å bli bonusskole. Vi valgte derfor å få informasjon og data gjennom samtaler som kalles kvalitative intervjuer (Holter 1996). Vi brukte Steinar Kvales bok om det kvalitative forskningsintervju som hjelpemiddel for utarbeiding av intervjuguide og intervju spørsmål, samt for opptak, transkribering og validering av intervjuet (Kvale 2001). Gjennom disse intervjuene fikk vi tilgang til den erfaring og oppfatning informantene hadde av ”skoler som myndighetene har definert som gode”, og kunnskap om holdninger som dominerte i denne skolen. I følge Steinar Kvale er kvalitative forskningsintervju en måte å innhente beskrivelser av intervju personers livsverden, særlig med hensyn til tolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet (Kvale 2001). Et kvalitativt intervju kan dessuten gi en mulighet til å avdekke felles forståelse av situasjoner, begreper og handlinger hos informantene. Vårt mål var ikke å finne en eller flere ”sannheter”, men å bidra med en skoles oppfatning av den ledelsespraksis som kommer til uttrykk som en beskrivelse av måter å lykkes i å skape en god skole. I et forsøk på å nå dette målet, bestemte vi oss for å benytte oss av en kvalitativ intervjuform som kalles en intervjusamtale. Kvale (1997) beskriver slike intervju som:

*”...et halvstrukturert intervju: Det har en rekke temaer som skal dekkes og forslag til spørsmål. Samtidig er det åpent for forandringer, både i rekkefølge og spørsmålsform, slik at intervjueren kan følge opp svarene og historiene han eller hun får av intervju personen ” (Kvale 2001, s. 72)*

I intervjusamtalene ville vi forsøke å fange opp flest mulig oppfatninger og forestillinger hos informantene om prosessen og tenkingen som førte til at de ble en bonusskole. Samtidig var vi klar over at vi, ved å bruke kvalitativt intervju som kilde til informasjon, også måtte være bevisst en del forhold som kan påvirke intervjusituasjonen og de svarene vi fikk. Vi forsøkte å være åpne, vennlige og anonyme i intervjuene, men egen rektorrolle skint igjennom flere ganger. Det ble ikke lett å være anonym, vi var klart farget av vår forforståelse til området. Vi forsøkte å overlate mye av intervjuets form og innhold til informantene og tilpasset oss deres "sfære". Vi ønsket at informantene skulle føle seg komfortabel i

---

intervjusituasjonen, og være villig til å gi fra seg informasjon og dele sine meninger med oss. Ragnvald Kalleberg påpeker samtidig et faremoment i en slik situasjon:

*"I samtaler med andre kan vi komme til å overidentifisere oss eller underidentifisere oss med deres holdninger og synspunkter. I litteraturen omtales disse farene gjerne som "for stor distanse"[...] og "for stor nærhet" ("going native"). I det siste tilfellet blir man fanget av en bestemt gruppes meninger"(Kalleberg i Holter og Kalleberg 1996 s 45).*

Hva angår datamaterialets gyldighet i kvalitative undersøkelser handler det ikke så mye om standardiserte målinger og objektive resultater, som det handler om å redegjøre for hvordan forskeren har gått frem ved innsamling, analyse og tolking av det empiriske materialet. Å validere er å være kritisk til de resultatene man er kommet fram til, undersøke om det finnes metodiske svakheter som kan ha ledet konklusjonene i en bestemt retning, og vurdere sin egen forståelse.

*"I den kvalitative forskningsprosessen ligger materialets og konklusjonenes innebygd i hver del av forskningsprosessen. Validiteten testes ikke ved ett enkelt grep eller en enkelt beregning, slik det ofte er i kvantitativ forskning" (Holter i Holter & Kalleberg 1996 s 22).*

På denne måten kan andre vurdere materialet og undersøkelsen ut fra sine forutsetninger. Når det gjelder analysen i Grounded Theory mener vi at vi har sikret oppgavens begrepsvaliditet gjennom den grundige gjennomgangen av hvordan vi anvendte Grounded Theory. Denne gjennomgangen mener vi også sikrer analysens reliabilitet.

Kommunikativ validering og deltakervalidering er en måte å undersøke gyldigheten i det som forskeren finner ut, presenterer og forstår. Dette innebærer at deltakerne i prosjektet får mulighet til å kommentere de fortolkningene som forskeren har foretatt. Deltakervalidering er et komplisert område. Ved at deltakerne får lese det nedskrevne materialet framkommer gjerne nye data, som igjen skal underkastes analyse. Ut fra dette valgt vi å ikke deltakervalidere ved å sende transkripsjonen tilbake til informantene. For det første måtte vi ha omskrevet intervjuene. I dette forholdet vi oss til Kvale (1997) som sier at hvis transkripsjonene skal sendes tilbake til intervjupersonene, kan det være hensiktsmessig å gjengi uttalelsene på en mer

sammenhengende måte. Vi oppdaget selv hvor usammenhengende og ustrukturert en muntlig tekst kan se ut når den blir skrevet ned. En slik bearbeiding av intervjuet ville ikke, slik vi så det, gi oss mer innsikt i de kategoriene vi hadde funnet ut fra den første analysen. Vi valgte derfor å benytte transkripsjonene slik de forelå.. Respekt for informantenes tid var et annet element.

For å prøve å få til en triangulering for å sikre reliabilitet, analyserte vi alle tre intervjuene etter de samme kriteriene. Vi fant at på vesentlige punkter viste intervjuene samsvar i analysene. Ellers var intervjuet med mediatekansvarlig pedagog veldig fokusert på praktisk organisering av mediateket, men intervjuet med tillitsvalgte nok bekreftet mye av det rektor sa, men i forhold til prosessen med å bli bonusskole hadde tillitsvalgte ikke vært til stede på skolen. Man vil også, ved å studere mange masteroppgaver knyttet til SOL, sikre reliabilitet for SOL-prosjektet.

## 2.4 Induktiv og empiribasert tilnærming. Analyse med Grounded Theory

Vår oppgave var å studere og beskrive god ledelsespraksis. Vi fikk velvilligst innpass i en bonusskole der rektor og øvrig ledelse fortalte om daglig praksis, refleksjon, egen utvikling og tanker om veien videre. De ga oss del i sine tanker og sin forståelse av hvordan de selv har utviklet seg, hvordan de opplever samarbeid og relasjonene til hverandre, hva de er fornøyd med, og hva de burde ha gjort annerledes. Etter innledende samtale, tre intervjuer, en observasjon og lesing av søknadspapirene for å bli bonusskole, satt vi igjen med en spennende ”databank”, og analysene og teoriutviklingen kunne starte.

Grounded Theory appellerte umiddelbart, for etter grunnleggerne, Strauss og Corbins mening (tolket av Alvesson og Skjöldberg), er ”teori”:

*blivit synonymt med ”stora mens” – Marx, Weber, Durkheim, Mead etc-teorier, som det bara skulle återstå för efterkommande mer svaga andar att bekräfta genom närsynta övingar i verifisering. Gentemot dette driver Glaser och Strauss den rätt befriande tesen att var och en kan skapa sin egen teori, bara de utgår från verkligheten. Det är alltså innta bara genier – ”teoretiska kapitalister” – beskärt att vara nyskapande i samhällsforskningen. Även vanliga dödliga kann bidra med kreativa innsatser som ett slags vetenskapens entreprenörer, och ä rinte tvingade att träda inn i rollen som verifikationsproletariat åt andliga storföretagare. Envar sin egen teoris smed, s a s. Teorin bör visserligen testas, men detta föranleder blott modifiering av teorin, inte förstörelse av den, eftersom en teori bara kan ersättas med en annan teori (Alvesson och Skjöldberg 1994 s 70)*

Vi innså at vårt datamateriale inneholdt mange sider og dimensjoner om utøvd ledelse. Vi ønsket å arbeide med feltet skoleledelse på en empiribasert og induktiv måte, i motsetning til en mer deduktiv og teoridrevet tilnærming. Vi valgte å benytte Grounded Theory, mest fordi vi ikke kjente denne metoden fra tidligere, og var blitt nysgjerrige på den i løpet av studiet. Vi så på denne metoden som en mulighet og et redskap til å kunne analysere egen praksis. Vi har benyttet metoden slik den ble utviklet av Strauss & Corbin, og slik metoden kommer til uttrykk i deres bok ”Basics of Qualitative Research” (1998). Vi kunne ikke så mye om metoden da vi startet, men støttet oss fortrøstningsfullt til bokens forklaring av Grounded Theory:

*A researcher does not begin a project with a preconceived theory in mind (unless his or her purpose is to elaborate and extend existing theory). Rather, the researcher begins with an area of study and allows the theory to emerge from the data.....Grounded theories, because they are drawn from data, are likely to offer insight, enhance understanding, and provide a meaningful guide to action. (Strauss & Corbin 1998 s 12)*

Vi valgte å møte intervjuobjektene på en åpen måte med en ikke altfor fastspikret intervjuguide. Vi ønsket nok innerst inne å få med gode ”tips” til egen praksis, men forsøkte å være så fordomsfrie som mulig ut fra eget ståsted. Gjennom samtaler med våre informanter og gjennom vårt arbeid med datamaterialet, ønsket vi å arbeide oss frem til en holdbar forståelse av hva som særpreger en god leder og hvordan denne

---

ledelsen kommer til uttrykk ved skolen. Til tross for at vi hadde mye tankegods fra eget fagområde, ønsket vi i størst mulig grad å lære av informantene og tilegne oss forståelse og kunnskap gjennom møtet med dem. Vår tilnærming til feltet var naturligvis ikke fri for teori. Utover den implisitte teorien og de teoretiske refleksjonene som foregikk samtidig med datainnsamlingen, ønsket vi ikke å legge noen bestemt teoretisk tilnærming før på et senere tidspunkt i prosessen, og da ut i fra det vi kunne lese ut av det kvalitative materialet. Det var slik rektors syn på seg selv kom i etterkant av intervjuundersøkelsen, så å si påtvunget av materialet. Noe av siktemålet med denne tilnærmingen har vært å kunne sammenligne vår analyse av datamaterialet med andre teorier og forskningsresultater. Vi ønsket kort og godt å la nok en rektors stemme bli hørt i SOL-prosjektet.

Materialet ga oss rektors syn på egen utvikling og fortelling som leder. Materialet ga oss mange svar på vår opprinnelige problemstilling, men samtidig dukket det opp mange andre, og nye problemstillinger. Bildet vi dannet oss undervis stemte ikke alltid med utsagnene i intervjuene, og det var også interessant å sammenlikne de ulike aktørenes oppfatninger av det som ble beskrevet.

Selv om det først og fremst var informantenes syn på omverden som skulle fanges opp, komme til uttrykk, og danne grunnlaget for analyse og tolkning, så ble likevel vår empiribaserte undersøkelse et resultat av de mange subjektive valg vi gjorde underveis i arbeidet med undersøkelsen. Vi måtte blant annet trekke ut hva som skulle være viktig og interessant for den endelige utformingen av oppgaven.

Gjengivelse og forklaring av et forskningsmateriale kan også påvirkes av de teorier som oppfattes som relevante og som etter hvert knyttes til datamaterialet. Forholdet mellom empiri og teori er ofte en interaktiv prosess som er med på å forme forskerens forhold til og tolkning av datamaterialet (Strauss and Corbin 1998). Vårt siktemål har likevel vært å ligge så tett opp til vårt første møte med empirien som mulig, og være mest mulig tro mot informantenes utsagn og innholdet i deres ytringer. Det er naturlig å spørre seg om Grounded Theory er en teori eller en metodologi. Grounded Theory er i følge Alvesson og Skjöldberg en empirinær forskningsmetode (uthevet av oss) (Alvesson & Skjöldberg, 1994). Alvesson og Skjöldberg representerer en

---

tidligere tradisjon av Grounded Theory der det gis strenge regler for hvordan teorien helt og holdent skal være begrunnet i dataene, og ikke utarbeidet fra forutsatte begrep, teorier eller spørsmålsstillinger. Datainnsamling og teorikonstruksjon kan med andre ord ikke gjøres separat, eller representere motpoler (Hartman 2001). Skaperne av den ”moderne” Grounded Theory, Strauss & Corbin, sier selv i forordet til sin bok at Grounded Theory er en metode. ”*Our intent is to provide a set of useful tools for analyzing qualitative data. [.....] the fluid and flexible **approach to data analysis** (fremhevet av oss) provided by this method.*” (Strauss & Corbin 1998 s xi). Teoribegrepet er vanskeligere tilgjengelig. Begrepet utgikk opprinnelig fra naturvitenskapene der man så på sammenhengen mellom variabler. I samfunnsforskningen er teoribegrepet utrolig vidt, og samtidig må vi bruke flere teorier for å belyse vår problemstilling. Hvis vi sier at teori er en måte å konstruere virkeligheten på, en måte å vitenskapliggjøre praksisfeltet på, kan vi si at Grounded theory er en teori

Grounded theory er mer opptatt av å generere teori enn å teste hypoteser eller å verifisere teori som allerede er utviklet, og den genererte teorien må begrunnes i datamaterialet. Det kan være vanskelig å skille Grounded theory fra annen kvalitativ forskning da de vitenskaplige metodene ikke skiller seg nevneverdig innen de forskjellige, kvalitative metodene. I disse metodene inngår samling av ulike data. Det brukes ulike innsamlingsmetoder, og deretter velger man måter å forklare og organisere dataene på. Utarbeiding av ikke-statisk materiale og skriving av memos er del av dette. Til sist i kvalitativ forskning hører publisering av materialet med, enten muntlig i form av foredrag/ forelesninger, eller skriftlig som en vitenskaplig rapport eller artikkel (Strauss & Corbin 1998).

Den kanskje største utfordringen for oss som kjenner dette fagfeltet så godt, var vårt subjektive forhold til området for undersøkelsen. På den ene side måtte vi anta at informantenes erfaringer var verdifulle i forhold til å generere empiribasert teori. På den annen side var det en fare for at vi ville prøve å få bekreftet egne hypoteser og lett ville overse eller neglisjere fakta som modifiserte eller trakk hypotesene i tvil.



---

Grounded Theory er en induktiv metode der det føres inn deduktive element. Det er, som Glaser uttrykker det, en "*inductive-deductive mix*" (Hartmann 2001, s 35 ). Denne blandingen av induksjon og deduksjon skjer ved at man gjør utvalg, datainnsamling og analyse interaktivt. Grounded Theory innebærer at man gjentar utvalg, datainnsamling og analyse om og om igjen. Litt løst kan man si at man samler inn data fra et utvalg, siden induktivt analyserer data, og siden gjør et nytt utvalg deduktivt basert på analysen. Man samler siden inn mer data fra dette utvalget, gjør ytterligere analyser og gjør et nytt utvalg. Dette forløpet foregår til teori genereres. Det er altså en interaktiv prosess der datainnsamling og analyse gjensidig påvirker hverandre.

I Grounded Theory er **koding** et sentralt element (Alvesson & Skjoldberg 1994). Dette er en av basisteknikkene. Man sammenlikner og sammenholder nykodete data inn under en kategori man allerede har kodet for å utvikle dennes egenskaper. Dette arbeidet fortsetter til man har oppnådd "metning" av dataene, noe som oppnås når det ikke lenger er mulig å oppdage noe nytt under en kategori. I Strauss og Corbins tilnærming brukes begrepene åpen, axial og selektiv koding, og det var denne formen for koding vi anvendte. Loggskrivning og skrivning av memos har hele tiden vært en vesentlig del av prosessen, ikke bare i analysearbeidet, men gjennom hele skrivingen. Grunnen til at vi valgte Strauss & Corbins tilnærming var, som tidligere nevnt, vår egen yrkesbakgrunn og tilknytningen til Sol-prosjektet. Dette fordi Strauss & Corbins tilnærming gir oss anledning til å ha en forforståelse og teoretisk bakgrunn for fagområdet. Metoden gir oss anledning til å kunne sitte på "glasstaket" og få et overblikk over et fagområde som er godt kjent for oss, og der et allerede foreligger mye forskning.

Kodingen foregår direkte i datamaterialet, i vårt tilfelle de transkriberte intervjuene. Å kode teksten er å utarbeide koder, faktiske og teoretiske. Faktiske koder er kategorier eller egenskaper. Teoretiske koder er begrep for relasjoner som binder sammen de faktiske kodene. Det siste er å lete etter teoretiske koder som brukes for å anvende faktiske koder i en teori. Dette blir i siste del av arbeidet, den teoretiske fasen. Kodingen er rent mekanisk, man leter linje for linje etter ord, fraser som

---

beskriver enkelte fenomen som leder til et overgripende begrep. For å finne de teoretiske kodene kan man benytte kodingsfamilier så som årsak-virkning, prosesser, strategier (Hartman 2001). Vi velger teoretiske koder ut fra vårt yrkesmessige ståsted og ikke Common-sense begrep som det også er mulig å benytte. Det gjør ikke noe om de begrep man koder fram allerede finnes i eksisterende teorier. Det viktigste er at de er begrunnet i data, og at begrepet derfor er relevant for den undersøkelsen man gjennomfører. Utviklingen av teori kommer fram av at man utvikler teoretiske ideer. Disse skrives ned i teoretiske memos, som deretter sorteres. I dette arbeidet vil teorien vokse fram, **emerge**. Memoskriving er også viktig for å sikre at man ikke bare bruker teksten til å verifisere en forutbestemt hypotese, men også sikre at man får med det som taler i mot en hypotese. Disse nedskrivningene er en omfattende idébank som sorteres og bearbeides teoretisk, en løpende logg av analytiske tanker. Memoskriving starter så snart man begynner kodingen, og fortsetter hele undersøkelsen gjennom

#### **2.4.1 Beskrivelse av anvendt Grounded Theory**

Vi startet vår undersøkelse med tre åpne intervju. Vi hadde en intervjuguide på forhånd som ga stor frihet og vide rammer. Særlig rektor, men også mediatekansvarlig pedagog, fortalt i store trekk sine livshistorier som lærere/ ledere. Intervjuet med tillitsvalgte ble mer styrt. Etter at intervjuene var transkribert satt vi tilbake med mange sider skriftlig datamateriale. Vi hadde samtidig med oss observasjonsnotater fra intervjuene, fra formøtene og fra refleksjonene vi hadde hatt i etterkant av intervjuene. Vi valgte å være ganske ”tro” mot metodikken i Grounded Theory som analyseform, slik den er beskrevet i Strauss og Corbin og deretter beskrevet i dette kapitlet. I arbeidet stilte vi kontinuerlig spørsmål og foretok sammenlikninger. Vi startet tidlig å skrive ”memos”. Et memo er forskerens nedskrevne analyser, tanker og tolkinger, og en indikasjon for videre datainnsamling (Strauss & Corbin 1998). Disse memos ble enten skrevet inn i teksten i form av merknadsbokser, eller i egne notater (op. cit.).

Analysearbeidet startet med en mikroanalyse. I følge Strauss og Corbin er dette den detaljerte linje-for-linje-analysen som er nødvendig i begynnelsen av en studie for å lage de innledende kategoriene etter egenskaper og dimensjoner, og antyde sammenheng mellom kategoriene. Egentlig er dette en kombinasjon av åpen og aksial koding (op. cit.).

Vi gikk til materialet med åpent sinn og forsøkte å la dataene "tale" til oss. Vi var nysgjerrige og utforskende, men merket fort at vi tillat uttalelser mening som var basert på vår egen oppfatning innen det samme erfaringsområdet. Dette hadde vi flere diskusjoner om, og skrev samtidig flere memos om de tankene vi gjorde oss. Arbeidet med mikroanalyser avdekket etter hvert områder i teksten vi kunne sette "merkelapper" på. Blant slike merkelapper kan nevnes som eksempel ulike språkuttrykk som rektor brukte. Det ble tidlig klart at hun brukte et språk som uttrykker handling og energi. Flere områder fikk liknende merkelapper, og i løpet av den første mikroanalysen av transkripsjonen av intervju med retor, ble det klart at vi sto over for områder som kunne klassifiseres som "kategorier". Kategorier er konsepter, det vil si sentrale ideer som siden er grunnlaget for teoribygging, som utgår fra datamaterialet (op. cit.). Den første åpne kodingen ga oss disse "kategoriene":

Ledelsessyn

Endringsledelse – evt. bygg en skolekultur

Motivasjon

Reflektiv ledelse

Elitetenking på ledere – status

Demokratisk ledelse – eller maktperspektiv

Ledelse som prosess/produkt

Egenveldig

Handlingskraftige ord

Kjønnskamp

Tidl. Erfaringer

---

Vi fargesatte kategoriene og gikk så på leting i tekstene etter utsagn som kunne fargesettes i vårt kategoriseringssystem. Vi fikk etter hvert noen fargeglade dokumenter som også var fylt med memos og refleksjoner i form av omfattende merknadsbokser. Vi hadde også en omfattende mengde fotnoter med henvisninger til egne memo-filer. Dette ga oss en visuelt oversiktlig modell som etter hvert av dekket mye informasjon, og satte i gang morsomme og lærerike tankeprosesser. Det avdekket også at vi to studenter har svært ulike læringsstiler, den ene vesentlig auditivt sterk, noe som var nyttig i lange sekvenser med høytlesing av teori, den andre visuelt sterk, noe som ga kreditt ved vår visuelle notatløsning

Våre første kategorier fremkom etter kategoriens egenskaper og dimensjoner, der egenskapene var spesielle utsagn eller holdninger som etter hvert gjorde at vi kunne sette en slags ”overskrift” på dette. Disse utsagnene var bemerkelsesverdige i den kraftfulle språkbruken som ble anvendt. Dette var et særtrekk som gjorde at en av kategoriene fikk ”Kraftfull språkbruk” som arbeidstittel. Grounded Theory beskjeftiger seg ikke med språkanalyse, og den aksiale kodingen ga oss andre kategorier etter hvert, men eksempelet er tatt med fordi det var et iøynefallende særtrekk ved denne rektors måte å være på og presentere seg på. Kategorien, eller ”merkelappen” vi i utgangspunktet satte på de mange kraftfulle uttalelsene gikk senere inn i den kategorien som til slutt ble kapitlet om lederidentitet.

Etter en åpen koding prosess som bestod av linje-for-linje-analyse av setninger, avsnitt og utsagn, satt vi igjen med ulike merkelapper som i utgangspunktet hadde fått betegnelsen kategorier. Flere av disse kategoriene hadde også underkategorier. Et eksempel er at i kategorien ”endringer” var begrepet ”å bygge en skolekultur” sentralt, altså en underkategori. En underkategori (Strauss & Corbin 1998) spesifiserer og forklarer en kategori nærmere ved at man får mer informasjon om hva, hvordan og hvorfor et fenomen oppstår innen kategorien. En underkategori kan derfor sammenliknes med en kategori, og har egenskaper og dimensjoner som denne. Dette er samtidig neste skritt i analysemetoden, kalt aksial koding. Vi gjorde også en foreløpig sammenlikning av våre tre intervjuer, vi lette etter likheter og forskjeller og prøvde å få en umiddelbar forståelse av hva de som ble intervjuet formidlet, ”hva

---

handler egentlig dette om”. En slik måte å nærme seg stoffet på er også en del av åpen kodingsprosessen (op. cit.).

I Grounded Theory forgår analysearbeidet kontinuerlig. Vi så at flere av våre kategorier hadde sammenheng på ulik vis. Den aksiale kodingen er en hjelp til å finne fram til nye sammenhenger, sammenhenger som ikke er tydelige under den mer oppstykkete åpen koding prosessen. I en aksial koding er man tvunget til å gå gjennom sitt materiale på nytt, vurdere kategoriene, se hvordan flere kategorier henger sammen, opprette nye og relatere eksisterende kategorier til underkategoriene, slik at man får mer presise og komplette forklaringer på de fenomen man har avdekket i materialet (Strauss & Corbin 1998). I den aksiale kodingen stilles analytiske spørsmål kontinuerlig for å avdekke slektskap mellom kategoriene. Vi valgt å på nytt gå inn i materialet og sette på nye ”merkelapper” på fenomener innen en kategori for å forsøke å beskrive hva dette egentlig handlet om. Dette ga oss for det første flere egenskaper og dimensjoner ved kategorien, og det ga oss underkategoriene (eksempel på arbeidsmåte i vedlegg). Vi var veldig oppmerksomme på at flere av våre kategorier er det man benevner som common-sense-kategorier. Vi prøvde derfor gjennom den aksiale kodingen å relatere kategoriene til mer allmenne teoribegrep slik vi kjenner det fra eksisterende forskning innen skoleledelse. Til slutt satt vi tilbake med følgende tre hovedkategorier og underkategorier:

**Endringsledelse:**

- Strategi
- Kulturens betydning
- Problemfokusering og – løsning
- Refleksjon

---

**Lederidentitet:**

- Sin egen historie
- Identitetsdanning i relasjoner – vi og de andre
- Utdanningens betydning for identitet
- Bevissthet om kjønn i identitetsdanning

**Makt og tillit:**

- Demokratisk ledelse
- All makt hos lederen
- Organisasjonsoppbygging

I Strauss og Corbins metode er det siste analyseskrittet den selektive kodingen. I selektiv koding utvikles teorien. Kategoriene ”mettes”, dvs at det ikke lenger fremkommer nye egenskaper, dimensjoner og sammenhenger. I selektiv koding uteskes og raffineres teorien. I følge forfatterne er det en fascinerende prosess å se teorien ”evolve”, selv om det som oftest ikke skjer at den oppstår som magi ut fra dataene (Strauss & Corbin 1998). Dette skrittet i analysen var det mest uklare og samtidig skremmende for oss. Vi hadde ikke funnet ”teori” annet enn det at analysen viste oss hva problemstillingen ” *...god skoleledelse slik det kommer til uttrykk....*” kunne inneholde. I selektiv koding er det en forutsetning at det utvikles en sentral kategori som alle andre hovedkategorier skal kunne relateres til (op. cit.). Denne hovedkategorien må tydelig komme til syne i dataene, og alle casene må kunne ledes inn til hovedkategorien. Slik man beskriver den sentrale kategorien skal man kunne være tilstrekkelig abstrakt slik at dette kan brukes til videre forskning og utvikling av mer generell teori. Etter alle analyseskrittene gjennom åpen, aksial og selektiv koding satt vi i grunnen tilbake med vår første problemstilling ”Hvordan kommer ledelse til uttrykk i en skole som har høstet anerkjennelse hos myndighetene” som en hoved-”kategori” med de tre kategoriene som fremkom gjennom den aksiale kodingen som underkategorier og grunnlag for teoriutviklingen. Da disse tre

områdene er godt kjent ut i fra ledelses- og skoleforskning, hadde vi i ettertid en stor kilde teoristoff å øse av. Det Grounded Theory hadde gitt oss hjelp til, var de å finne fram til områdene vi valgt å sette fokus på, og som det var mye stoff å hente fra i dataene. På denne måten har vi brukt Grounded Theory som en analysemetode i en induktiv prosess. Vi har deretter brukt en deduktiv metode for å belyse våre funn.

### 3. Ledelse

Dette er en oppgave om ledelse, og mer spesifikt er det en oppgave om ”*ledelsespraksis i skoler som har høstet anerkjennelse av myndighetene*”. Ledelse er et mangfoldig fenomen og ulike situasjoner vil stille krav til ulike ferdigheter eller evner. Gjennom bruk av Grounded Theory som analysemetode, har vi funnet tre områder innefor ledelse som vi ønsker å belyse. Disse områdene er lederidentitet, makt / tillit og endring. De vil bli presentert i tre underkapitler og innledningsvis til hvert av underkapitlene vil vi redegjøres for hva som vil bli belyst innefor hvert område.

I litteratur om organisasjoner finnes det knapt et tema som er behandlet i så stort omfang som «ledelse». Teorier om lederegenskaper, lederfunksjoner og lederroller flourerer. Dette gjør vårt arbeid med å strukturere og skjære til presentasjon av aktuell litteratur og forskning om temaet til en utfordring. Når vi har valgt ut kilder er det gjort ut i fra flere kriterier. Vi har søkt etter litteratur som er relevant i forhold til de tre områdene som framkom i vårt empiriske materiale og spesielt har vi vært på jakt etter kilder som i noen grad referer til forskning på norske ledere og skoleledere. I vår undersøkelse ser vi en tydelig sammenheng mellom ledelse og den sosial kontekst ledelse utøves i. Et relasjonelt syn på ledelse ble derfor et kriterium for utvelgelse. Med fare for å utelate viktig og relevant forskning, har vi valgt fire hovedkilder. Disse presenteres innledningsvis. Leder, ledelse og lederskap brukes i dagligtalen om hverandre alt etter i hvilken sammenheng begrepet forekommer. Slik er det også i vår framstilling. Vi har likevel funnet det hensiktsmessig å prøve å rydde noe i begrepene før vi gir en kort redegjørelse for ledelsesbegrepet generelt og skoleledelse spesielt.

#### 3.1 Anvendt litteratur

Tian Sørhaug anlegger i sin bok ”*Om Ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*” (1996), et relasjonelt perspektiv på ledelse. Han knytter begrepet til organisering og kultur. Videre hevder han at all organisering baserer seg på makt og tillit, og ledelsesfunksjonen befinner seg i skjæringspunktet mellom disse dimensjonene.



---

Jorunn Møller baserer sin forskning på analyser av norske skoleledere og tar utgangspunkt både i kontekst og individ for å få fram relasjonene mellom individer og mellom individer og kontekst. Begrepet kontekst peker her på en historisk og kulturell ramme som setter grenser for en virksomhet. I likhet med Tian Sørhaug knytter også Jorunn Møller et maktperspektiv til ledelse og hevder at all ledelse trenger et maktgrunnlag. Bøkene ”*Lære og/å lede. Dilemmaer i skolehverdagen*”, og *Lederidentiteter i skolen. Posisjonerings, forhandlinger og tilhørighet*, vil være blant våre hovedkilder i dette kapittelet.

Otto Laurits Fuglestad og Sølvi Lillejord har redigert boken ”*Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*” (1997), en artikkelsamling som har som overordnet mål å utvikle et språk for å reflektere over praksis. Et sentralt fokus i boken er rektors rolle som pedagogisk leder. Med pedagogisk ledelse menes den ledelsen som er nødvendig for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjonen. Forfatterne har et relasjonelt perspektiv på ledelse og knytter begrepet til den kulturelle konteksten, en sammenheng som både skaper muligheter og setter grenser for organisasjonen. Boken vil være vår hovedkilde når vi skal studere hva som er viktig i en endringsprosess, og vi retter i særdeleshet blikket mot Wadel og Tobiassen som begge diskuterer ledelse og læringskultur.

I boken ”*Etikk for pedagogisk profesjonalitet*,” argumenterer Erling Lars Dale for å øke det profesjonelle og yrkesetiske ansvaret og viser til etisk og moralsk oppdragelse som identitetsgrunnlag i opplæringen. Dale er opptatt av hvordan yrkesidentitet utvikles i utdanningssystemet som helet og knytter blant annet identitetsbegrepet til formell utdanning og felles fagspråk. Han argumenterer for at en vellykket utdanning utvikler evne til å reflektere over hva som karakteriserer vellykket undervisning.

Av våre sekundære kilder kan nevnes Børre Nylehns bok ”*Organisasjonsteori. Kritisk analyse og refleksjon*” (197) og Anthony Giddens ”*Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under senmoderniteten*” (1991). Annen litteratur kan også bli referert for å klargjøre synspunktene i vår framstilling.

---

## 3.2 Begrepsmessige avklaringer og definisjoner

SOL-prosjektet opererer både med begrepet ledelse og begrepet lederskap. Vi har sett på disse to begrepene i en etymologisk sammenheng. Ledelse kommer fra det norrøne ordet *leiða*, og kan, i følge Bokmålsordboken bety styre, stå i spissen for eller ha autoritet, mens lederskap, beskrives som en oppgave eller en persons evner som leder. I Aschehoug og Gyldendals Store Norske leksikon finnes ikke begrepet *lede* eller *ledelse*, bare *lederskap*. Innenfor en psykologisk forståelse dreier lederskap seg om å påvirke en gruppe i retning av et bestemt mål eller som en egenskap med en person. I sosiologisk betydningen av ordet dreier det seg om en rolle i en sosial gruppe, en rolle tillagt mer makt og myndighet enn andre og med makt til å bestemme. I denne betydningen er ikke begrepet knyttet til individuelle egenskaper, men til sosiale strukturer (op.cit.).

Børre Nylhen (Nylehn 2001) problematiserer bruken av begrepet og hevder at ”*ledelse*” ikke uten videre er samme fenomen selv om vi bruker benevnelsen på det som ledere foretar seg og på den formelle ledelsen. Ledelse er således ikke sammenfallende med det ledere steller med. Ledere kan ha oppgaver som ikke er å betrakte som ledelse, og ledelse kan utøves av andre enn den formelle lederen. I daglig tale brukes både leder og ledelse om de formelle lederne i en organisasjon og begrepet ledelse blir brukt om det som ledere foretar seg, noe som er i tråd med hvordan begrepene blir brukt i vår framstilling. Sammenhengen begrepene står i gir klarhet til innholdet.

I følge Wadel (Fuglestad og Lillejord (red) 1997), er ledelse noe som finnes på alle nivåer i en organisasjon og er noe alle innen organisasjonene fra tid til annen må utøve. Ledelse vil således forekomme også i situasjoner der det ikke finnes formelle ledere. Ved å skille mellom ledere, hva formelle ledere gjør, og ledelse, kan ledelse forstås som en prosess hvor både formelle ledere og ledede deltar (op.cit.). Ledelse er således å betraktes som en relasjon og i tråd med det ledelsesperspektivet som ligger til grunn for SOL-prosjektet, anlegger også vi et relasjonelt perspektiv på

---

ledelse. Vårt hovedfokus er den formelle lederen, men framstillingen vil også være preget av de sosiale relasjoner og den konteksten ledelse foregår i.

Ledelse er et emne som det er skrevet mye om og uansett hvordan man velger å definerer ledelse, risikerer man å miste av synet vesentlige deler av hva ledelse kan være, (Fuglestad og Lillejord, red (1997), Sørhaug (1996), Nylehn (2001)). Jorunn Møller (1996) viser imidlertid til Leitwood og Riehl som hevder at det finnes en felles kjerne i de fleste definisjoner. Denne kjerner handler om to funksjoner; å gi retning og å utøve innflytelse. Ledere arbeider sammen med andre for å formulere og realisere felles hensikter. En slik presisering, hevder Møller (2004), omfatter flere antagelser:

- Ledelsen eksisterer innenfor sosiale relasjoner
- Ledelse innebærer en hensikt og en retning
- Ledelse handler om å påvirke
- Ledelse ivaretaes ikke nødvendigvis bare av den formelle lederen
- Ledelse er knyttet til og betinget av kontekst, det vil si at ledelsen er avhengig av hva slags organisasjon men jobber innenfor, (Møller 2004).

Tian Sørhaug (1996), beskriver ledelse som et grensebegrep. Det handler om å ha kontrollen over forholdet mellom innsiden og utsiden av en organisasjon. Lederen står som sikkerhet for organisasjonens retning og regler, men det spesifikke ved ledelse er dens makt og myndighet til å bestemme over unntakene og det som ikke er regulert. Organisering baserer seg alltid på makt og tillit og ledelsesfunksjonen befinner seg i krysningspunktet mellom disse to motsetningsfylte størrelsene. Først og sist er imidlertid ledelse en relasjon (op.cit.).

Lillejord og Fuglestad (1996), anlegger et relasjonelt og prosessuelt perspektiv på ledelse. De beskriver ledelse som en samhandlings- og forhandlingsprosess hvor aktører gjennom det de sier og gjør påvirker hverandre gjensidig og på den måten bidrar til utvikling av kulturen i organisasjonen. Med et slikt perspektiv på ledelse ønsker forfatterne å utfordre en oppfatning preget av individorientering og managementtenking.

---

Sol-prosjektets tar utgangspunkt i følgende definisjoner av ledelse, og all den tid vi har valgt å knytte oss opp mot dette prosjektet, blir dette også vår definisjon:

*Ledelse er først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta både ovenfra og nedenfra. (Tian Sørhaug)*

*Ledelse må forstås som en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjon gir. Formell skoleledelse blir dermed et spørsmål om relativ makt til forskjell fra en absolutt makt. (Ulf Lundgren, SOL 2002)*

### 3.3 Ledelse og organisasjon

Som tidligere vist, beskriver Sørhaug (1996), ledelsen som et grensebegrep som skal kontrollere forholdene mellom innsiden og utsiden av organisasjonen. Han viser til det ambivalente i at ledelsen både befinner seg i systemets sentrum og systemets ytterpunkt, både innefor og utenfor sin egen organisasjon. Lederen skal ordne forholdet til omverdenen og samtidig være en garantist for organisasjonens retning og regler. Ledelse regulerer forholdene i organisasjonen, mellom avdelinger og organisasjonen og mellom det enkelte individ og organisasjonen. Så lenge alt er avklart og bestemt trengs det strengt tatt ingen leder med, kun en dyktig administrator. Det er først når det oppstår noe uforutsett, noe som ikke er bestemt, at det er behov for en ledelse som setter retning og om nødvendig skaper regler. Endringen i organisasjonen gjør grensereguleringen vanskeligere, og i slike situasjoner finnes det, i følge Sørhaug, en avgrunn mellom autoritet og ansvar. Ledelsens oppgave er å begrense og helst lukke denne avgrunnen. Det spesielle med ledelse er således dens makt og myndighet til å bestemme over unntakene eller det som ikke er bestemt. Sørhaug beskriver to sentrale lederoppgaver; å bære fram organisasjonens retning og å hindre utslettelse av grenser.

En oppfatning som har vært rådene er at noen mennesker besitter visse egenskaper som gjør dem til ledere. I dag er det imidlertid gjengs oppfatning at ledelse kan læres, (Nylehn 1997). En slik forståelse gjør det mulig å finne ut hva ledelse krever og

---

forholde seg til det. Med utgangspunkt i Nylehn (2001), presenteres fire perspektiver på ledelse. Disse perspektivene er ledelse som rolle, som funksjon, som personlig utfordring og som organisasjonsmessig fenomen.

Rolle er, i følge Nylehn (2001), det sett av forventninger som rettes mot en posisjon. En som innehar en lederstilling vil bli møtt med ulike forventninger og mange lederroller kan utvikles. Går en til litteratur om ledelse kan mangfoldet av mulige roller si oss noe om hva ledelse er. I en organisasjon må rollene velges og fordeles mellom ulike personer ut fra arbeidets art, personlige kvaliteter og særtrekk ved organisasjonen. Et hovedvalg kan være skille mellom ledelse og administrasjon. Ledelse som funksjon handler om å ivareta vesentlige oppgaver i forhold til målformulering, strategi og organisering. Dette er analytiske oppgaver og ledelse kan framstå som noe abstrakt og fjernt, men ledelse har også et symbolsk aspekt. Ledelsen symboliserer noe, den gir mening, peker ut retning og skaper trygghet. Ledelse som personlig utfordring dreier seg om å fungere i forhold til underordnede med de virkemidlene og utfordringene det innebærer. Et sentralt dilemma er valget mellom hensynet til oppgaver eller hensynet til menneskene. En leder kan på satse på begge deler. Nylehn (op.cit.), viser til forskning gjort bl.a. i Amerika som konkluderer med at ledere som fungerer godt blant annet vektlegger direkte personorientering, delegering og organisering i grupper. Ledelse er avhengig av sosiale relasjoner og en gitt kontekst. Ledelse som organisasjonsmessig fenomen som organisasjonsmessig fenomen forteller hva organisasjonen betyr som ramme, og hvordan den former ledelsen. Ledelsens handlingsrom og mulighet for å styre er forskjellig fra en organisasjon til en annen. Ledelsen er avhengig av organisasjonenes kompetanse, verdier, normer og forståelse.

Begrepet organisasjon er ikke entydig. En organisasjon beskrives av Nylehn (op.cit.), som et system der mennesker jobber sammen innefor en struktur og der det gjennomføres målrettede oppgaver. Organisering skjer når det lages arbeidsfordeling, når det opprettes regler og når det utvikles et hierarki eller en belønningsstruktur. Hierarki betyr ikke nødvendigvis at noen personer er overordnet andre. Hierarki står mer for et organisatorisk prinsipp. En hierarkistisk løsninger betyr at saken behandles

---

på et gitt nivå uten at det nødvendigvis får betydning for nivået under, men hierarki er også et velegnet instrument for maktutøvelse. Den hierarkiske makten kommer av at noen blir underordnet, men også at den gir beslutningsretten til noen bestemt. På den måten kan også organisering innebære maktutøvelse (Nylehn 1997).

Et grunnleggende trekk ved en organisasjon er ledelse. Ledelse kan være en drivende kraft i en organisasjon eller bare et hjelpemiddel for organisasjonens utvikling. I dagens samfunn er de egenskapene som produserer suksess og innflytelse gjerne gitt gjennom hierarkisk organisert gruppetilhørighet. Ledelse kan derfor ikke stå for seg selv, men det er en status gjennom organisasjonen som gir legitimitet for å utøve ledelse (Sørhaug 1996).

### 3.4 Skoleledelse

Vi har valgt å skille mellom ledelse generelt og skoleledelse spesielt. Dette har vi gjort fordi vi finner særpreg ved skolen som ikke er å finne i andre organisasjoner. Vi har tidligere i dette kapittelet vist av ledelse ikke kan stå for seg selv, men gis legitimitet gjennom organisasjonen. De særtrekk som finnes innefor skolen vil følgelig måtte få konsekvenser for hvordan skolens ledelse utfører sin gjerning. En studie av rektor må også bli en studie av skolen som organisasjon.

I likhet med ledelse generelt, er også begrepet skoleledelse for broket til at det kan beskrives på en enkel måte. Et hovedskille kan gå mellom ledelse og administrasjon, slik Wadel gjør (Fuglestad og Lillejord, (red) 1997). Administrasjon kan beskrives som rutiner, handlinger og programmerte beslutninger. Så lenge det finnes regler og retningslinjer trengs ikke ledelse. Ledelse blir først viktig i situasjoner hvor det ikke finnes regler og retningslinjer. Ledelse blir således knyttet til å ta initiativ til nye løsninger og innebærer i stor grad å ta beslutninger som ikke er forhåndsbestemte.

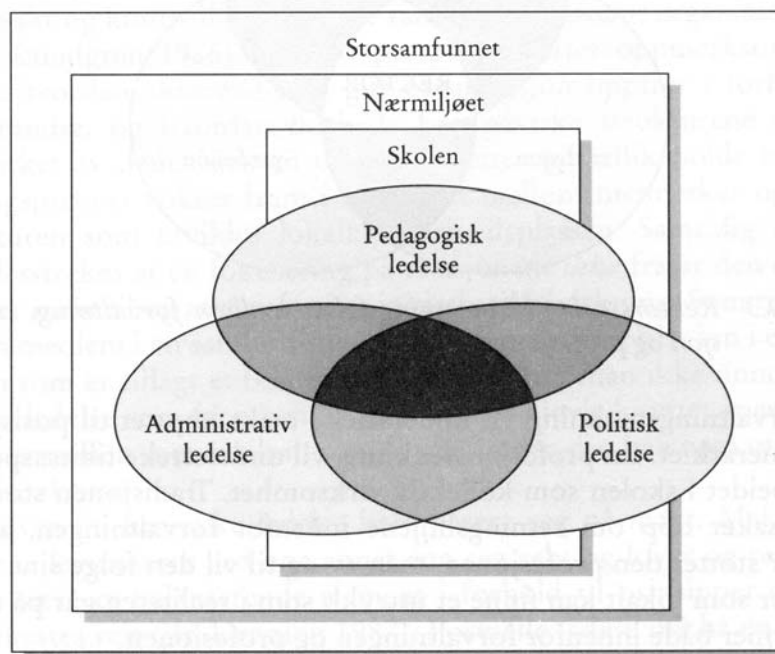
Jorunn Møller plasserer rektors arbeid i et spenningsfelt mellom flere sfærer:

*Forvaltning av utdanningen:* Skolelederen som tjenestemann/-kvinne, og som arbeidsgivers representant. På avgrensede områder har rektor rett og plikt til styring. Dette kan beskrives som en administrativ del av lederrollen

*Ledelse av skolens læringsarbeid:* Skolelederen som faglig leder for personalet med verdimeisig forankring i læreplanen. Dette kan beskrives som den pedagogiske eller profesjonelle delen av lederrollen.

*Legitimering av skolens arbeid utad:* Skolelederens kontakt med nærmiljø og foreldrene. Dette kan beskrives som den legitimerende delen av lederrollen, og den får samtidig en politisk funksjon

*Samordning og forhandling:* Skolelederen inngår i forhandlinger og drøftinger med de tillitsvalgte, med personalet og med foreldrerepresentanter. Dette kan beskrives som både en politiske og en legitimerende del der legitimering skjer både innad og utad, og der tradisjonen kan ha en normativ kraft i.



**Figur 1:** Figuren viser ledelsesfunksjonene i skolen (Møller 1996 s. 105).

Skolen har utviklet egne tradisjoner og rutiner og som samfunnsorganisasjon er skolen organisert med formalisert medlemskap som sikrer at arbeidet blir gjort. Jorunn Møller beskriver skolens egenart slik:

---

*Som organisasjon er skolen preget av kompleksitet, uklare og vage mål, interessekonflikter uklar autoritetsstruktur og en spenning mellom det å være forvalter av en tradisjon og samtidig nyskape, (Møller, 1996 s. 101).*

Skolen som organisasjon kan beskrives som et forvaltningssystem med en hierarkisk oppbygning og lovregulerte myndighetsområder. På den andre siden har skolens personale tradisjonelt hatt stor frihet innenfor vesentlige sider ved den pedagogiske virksomheten og skolen kan av den grunn beskrives et profesjonelt system med flat organisering. Om skolen skal tolkes som et forvaltningssystem eller som et profesjonelt system kan være grunnlag for et spenningsforhold.

I et hierarkisk system har rektor i kraft av sin stilling som overordnet, makt til å gripe styrende inn overfor lærerne. I motsetning til hierarkisk styring er selvstyring som refererer til lærernes profesjonelle selvstendighet og individuelle frihet. Lærere har tradisjonelt hatt individuell frihet til å praktisere deler av yrkesvirksomheten både til tider og på steder de selv velger. Dette har vært akseptert og av mange oppfattet som både riktig og hensiktsmessig. Lærernes individuelle autonomi blir sett på som et symbol på profesjonell status og kan oppfattes som en begrensning av rektors makt, (Møller 1996).

Den skjulte kontrakten, kaller Jorunn Møller (2004), den tradisjonelle fordeling av arbeid, makt og innflytelse mellom rektor og lærere. Det har vært god skikk i skolen å ta ansvar for hvert sitt område og ellers la hverandre i fred (op.cit.). Innføring av målstyring som styringsprinsipp har imidlertid ført til en oppgradering av ledelsesfunksjonen ved den enkelte skole. Virksomheten må definere klare mål og kriterier for suksess. Resultatkontroll og målbare prestasjoner som grunnlag for ressursfordeling og individuell belønning vektlegges og konkurranseelementet skal bidra til å øke kvaliteten og senke kostnadene. Behovet for en mer profesjonell ledelse er blitt tydelig og de statlige styringsdokumentene understreker at skoleleders formelle arbeidsgiver rolle skal bevisstgjøres og styrkes:



---

*”Større grad av mål- og rammestyring og større fristilling av den enkelte skole setter skolelederne i en viktigere rolle enn tidligere. Skoleledernes evne til å få satt de nasjonale utdanningsmålene ut i praksis, vil bli enda mer avgjørende.” (St. melding 37 s. 27).*

Et annet sentralt element i myndighetenes forventning til rektor er kravet til endring og utvikling. For at skolen skal kunne tilpasse seg et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn beskriver skolens styringsdokumenter tre forhold som må ligge til rette (st. melding 30):

- Lærere og skoleledere må ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapssamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte.
- Skolen har kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet, om hvilke tiltak som kan føre til forbedringer, og tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat.
- Skolen selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling.

### 3.5 Identitet

*”Vil du at jeg skal starte med å fortelle om denne skolen? For da starter jeg på en måte med bonusskolen. Da starter jeg ikke med meg som leder”*

Slik starter rektor ved Lillevann skole sin historie om seg selv og retter med det fokus mot hvordan hennes utvikling som skoleleder kan ha hatt betydning for at Lillevann skole har fått statur som bonusskole.

Mange forskere har arbeidet med identitet og identitetsdannelse, men forskning om identitet hos skoleledere er ikke særlig omfattende. Jorunn Møller er en av få i Norge som har valgt å se på skolelederens identitet som eget forskningsområde. Hun bruker livshistorier som kilder for denne forskningen og slik vårt intervju med rektor utviklet seg, fikk også det et preg av å være en livshistorie om utvikling, utdanning og karriere. Vi har valgt å legge vekt på denne fortelling fordi rektors utvikling som leder er vesentlig for at denne skolen er blitt som den er blitt. Hvis framstillingen får et tydelig preg av Jorunn Møllers forskning, er det naturlig all den tid analyse av vårt datamateriale viste seg å inneholde tilnærmet de samme områdene som Jorunn Møller beskriver i sin bok *”Lederidentiteter i skolen”*.

---

Identitet stammer fra latinske ordet idem som betyr *samme*. I psykologien benevnes identitet om den del av en persons selvoppfatning, det som oppleves særlig sentralt, ekte og typisk for vedkommende. Å danne identitet vil si å skape et selvilde som man føler at man kan akseptere og leve opp til for så å anlegge en livsstil som svarer til dette bildet, (Aschehoug og Gyldendals Store Norske leksikon). Fokus for vår framstilling er yrkesidentitet, men yrkesidentitet kan knapt isoleres fra den personlige identitetsdannelsen. Grensene er flytende, og det vil ikke være hensiktsmessig å skape en for snever avgrensning av begrepet. Vi vil i fortsettelsen se på personlig identitet og yrkesidentitet som to forhold som naturlig griper inn i hverandre, men sentrum for framstillingen vil hele tiden være en skoleleders yrkesidentitet.

Med Anthony Giddens, Jorunn Møller og Erling Lars Dale som bakteppe vil vi i dette kapitlet se på flere elementer som er vesentlig for identitetsdanning som skoleleder. Innledningsvis beskrives identitetsdanningen som en verbal og refleksiv prosess, slik den framkommer hos Giddens (1996), Med utgangspunkt i Jorunn Møllers forskning ser vi på praksisfelleskap og kjønn som grunnlag for identitetsdanning før vi avslutningsvis vender oss til Erling Lars Dale som knytter identitetsbegrepet til formell kvalifisering i utdanningsteori. Vi vil rette noe oppmerksomhet mot den etterutdanningen som ble gitt til skoleledere på 80 og 90 tallet fordi den er vesentlig for utviklingen til vår informant. Hensikten med kapitlet er å belyse sider ved identitetsdanning som er vesentlig for vår forskning, mer enn det er å gi en fullstendig redegjørelse for alle forhold ved, og teorier rundt identitetsdanning som begrep.

### **3.5.1 Identitetsdanning som en verbal og refleksiv prosess**

Selvidentitet er et av Anthony Giddens eksistensielle spørsmål og han beskriver selvidentitet som det individet er bevisst på:

*”Selvidentitet er med andre ord ikke noget, der bare er givet som et resultat af kontinuiteten i individets handlingssystem, men derimot noget, der rutinemessig må skabes og opretholdes i individets refleksive aktivitet, (Giddens 1996 s 68).*

Giddens beskriver identitetsdanning som en refleksiv prosess hvor man ser tilbake og reflekterer over hendelser. Identitet er ingen konstant størrelse. Identitet handler om

---

prosesser og det er ikke handlingen eller atferden som er det vesentlige for identitetsdanning, men personens evne til å holde i gang en fortelling om seg selv. Selvidentitetens eksistensielle spørsmål henger meget nøye sammen med den ”*biografi, som individet skaber hos seg selv,*” (Giddens 1996 s 68). Fortellingen er identitetens kjerne, men en livshistorie kan ikke være fullstendig fiktiv hvis personen skal kunne opprettholde en jevnlig interaksjon med andre. Den må kontinuerlig integrere hendelser som finner sted, for deretter selektivt knytte dem til den videre historien om seg selv. Giddens viser til Charles Taylor som hevder at vi må ha en fortelling om hvordan vi er blitt som vi er og hvor vi kommer fra, for å ha en fornemmelse av hvem vi er. Identitet er således ikke noe man er født med eller et produkt av det samfunnet man lever i, men en måte å skape mening i tilværelsen på.

Fra Giddens synsvinkel vil lederidentitet ikke være noe en leder har, men noe som blir tatt i bruk for å skape mening, og lederidentitet skapes først når man blir bedt om å fortelle om sitt liv som leder og da ut i fra individets siktepunkt. Språket blir således av vesentlig betydning for hvordan vi skaper vår virkelighet. Språket speiler ikke virkeligheten, men skaper den. Dette perspektivet bygger, i følge Jorunn Møller på antagelser om at språket er den konstituerende kraft. Rollene opprettholdes, konstitueres og formes gjennom språket og samtalen. Innefor en slik forståelsesramme blir menneskets evne til refleksivitet og selektivitet sentralt (Møller 2004).

### **3.5.2 Identitet som handling og sosial relasjon**

Den sosiale verden skapes gjennom handlinger, handlinger vi ikke alltid er bevisst på. Møller (2004), viser til Bourdieu som vektlegger relasjonene mellom strukturen og det handlende individ. Hvordan vi tenker og handler er formet av de sosiale strukturene vi omgir oss med. Begrepene felt, habitus og kapital benyttes for å studere interaksjonen mellom individets forståelse av seg selv og den sosiale strukturen. Et felt er et fellesskap med sammenfallende interesser. Hva som har verdi, eller kapital, innefor fellesskapet er et resultat av relasjoner og verdikamper. Sett i et slikt perspektiv blir identitet utviklet innefor et fellesskap med et bestemt tenkesett, i

---

relasjon til individets egen historie og i relasjon til fellesskapets historie. Det enkelte individs habitus, eller holdning, må sees i sammenheng med den sosiale sammenhengen i tillegg til individuelle forhold som for eksempel utdanning, tidligere erfaringer og oppvekst. Gjennom Bourdieus briller, ser Møller at lederidentitet ikke bare en individuell prosess, men også en utvikling i relasjon til både egen historie og til feltets felles historie (Møller 2004):

*”...den enkelte leder skaper sin lederidentitet innefor et utdanningsfelt med en bestemt logikk. Dermed blir ikke identitetsdanningen kun et individuelt prosjekt, men noe som skjer som en forhandling med andre hvor den enkelte strever med å posisjonere seg, samtidig som han eller hun blir posisjonert av andre innefor utdanningssystemet som felt, (Møller 2004 s. 70).*

Med utgangspunkt i Etienne Wenger, beskriver Møller (2004), sammenhengen mellom praksis og identitet:

*”Man lærer å kjenne sider ved seg selv gjennom andre og deres oppfatning av en selv, og gjennom samhandling med andre utvikler vi vår identitet ”(Møller, 2004 s. 75)*

Det er i en klar sammenheng mellom identitet og praksis og vår identitet befinner seg i spenningsfeltet mellom tilhørighet i ulike fellesskap og vår evne til å forhandle om mening i forskjellige sammenhengene. Dette beskrives som prosesser som gjensidig påvirker hverandre. På den måten blir de relasjoner vi inngår i vesentlig for den identitet vi utvikler. Samtidig har vi også mulighet til å påvirke omgivelsene gjennom vår deltakelse og vårt engasjement i det sosiale fellesskapet. Vi kan forhandle fram våre egne målsetninger og på den måten få makt til å påvirke omgivelsene (Møller, 2004). Mennesker i maktposisjoner vil alltid påvirke og forme fellesskapet og derigjennom vår identitetsdannelse. Hvis vi opplever at våre handlinger og meninger er betydningsfulle for fellesskapet vi deltar i, vil det sannsynligvis styrke vår identitet. Tilhørighet til forskjellige praksisfellesskap gir personen mulighet til å skille mellom hva som er vesentlige og hva som er uvesentlig. Vår identitet skapes ut i fra tidligere erfaringer og våre tanker om framtiden og er styrende for hvilke fellesskap vi vil identifisere oss med og hvilke vi tar avstand fra, eller får tilgang til:

---

*”Oss” versus ”de andre” kan forstås som en identitetsdiskurs som kan si noe om hvem vi er og hvilken gruppe vi vil tilhøre, enten dette skjer som et bevist valg, eller i det skjulte...(Møller 2004, s.112).*

### **3.5.3 Identitet gjennom utdanning**

Erling Lars Dale (1999), beskriver identitet som et sosialt produkt som framkommer gjennom interaksjon mellom medlemmene innefor et sosialt delsystem og mellom sosiale delsystemer. Et sosialt system er et sett av relasjoner i et gjensidig definert forhold til hverandre. Rektor får sin sosiale verdi i fellesskapet innenfor delsystemet, i forhold til andre medlemmer og andre delsystemer og tilslutt i forhold til utdanningssystemet som helhet. Identitetsdannelsen, hevder Dale, er preget av de bevisste referanserammene medlemmene og delsystemene bruker når de definerer hverandres oppgaver. Yrkesidentiteten til medlemmer i utdanningssystemet er i følge Dale (1999), knyttet til det lokale delsystemet, noe som fører til et kommunikasjonsproblem i utdanningssystemet som helhet fordi man ikke har et felles fagspråk når man skal reflektere over kvaliteten i utdanningen:

*”...jeg vil understreke at om de forskjellige utdanningsarbeiderne tilegner seg et språk for hva det vil si å arbeide med kvalitet i utdanningen, kan vi fornye relasjonen mellom forvaltning og identitet...(Dale 1999 s. 178).”*

Et felles fagspråk utvikles gjennom en formell kvalifisering i utdanningsteori og gjennom pedagogikkutdanning og forskning kan det utvikles kriterier for rektors yrkespraksis og identitet. Utdanningen må skje gjennom den vitenskapelige pedagogikkens ansvarsområde og på et høyskole- eller universitetsnivå. Her holder det ikke med et kurs, men man må begynne på høyskole eller universitet med utdanning i pedagogisk teori (Dale, 1999).

Med Erling Lars Dales teori som bakteppe er det interessant å se på hvilke utdanningsmuligheter skoleledere i Norge har hatt. I dag gis det tilbud om masterprogram i skoleledelse ved flere høyere utdanningsinstitusjoner, men de første tilbudene om statlig eller kommunalt etterutdanning kom rundt 1960. Undersøkelser gjennomført i skolemiljøet konkluderte med at skoleledere hadde langt større innflytelse på skolens arbeidsmiljø og trivsel enn man tidligere hadde antatt. Med

---

dette som grunnlag ble det satt i gang et landsomfattende kurs MOLIS, miljø og ledelse i skolen, som hadde som overordnet mål ”å få alle ved den enkelte skole til å arbeide for et godt lærings og arbeidsmiljø for elevene og for personalet ved skolen” (Møller 1996 s. 146). Ledelse i skolen, LIS, som startet i 1988, hadde som mål å utvikle en ledelseskultur på grunnlag av skolens mål og egenart, og tilpasset skolens nye utfordringer. Vurdering var en viktig del av tiltaket og det ble lagt til rette for både ekstern og intern vurdering. Evalueringen av LIS konkluderte med at det hadde skjedd en endring, en bevissthetsheving hos deltakerne som ga seg utslag i språk og tenkemåte. Identifiseringen med klar og tydelig lederrolle var merkbare og planleggingskompetansen var økt. På grunnlag av erfaringene fra LIS, utformet departementet i 1992 et felles ledelsesutviklingsprogram for grunn- og videregående skole. LUIS, lederutvikling i skolen. Parallelt med disse etterutdanningskursene har det i følge (Møller 1996), funnet sted en debatt om ideologisk innhold og metodisk tilnærming. Generell didaktikk med vekt på læreplanteori kom inn med programmet ”Ledelse i skolen” (op.cit.)

### 3.5.4 Identitet og kjønn

Kjønn påvirker hvordan vi skaper vår lederidentitet og historiene vi forteller om oss selv vil innebygge oppfatninger av hva kjønn betyr (Møller 2004). Ledelse er i utgangspunktet et kjønnsnøytralt begrep, men i virkeligheten, hevder Møller, har forskningen nok hatt et maskulint perspektiv. Forskning rundt kvinnelige ledere har vært med på å rette fokus rundt undertrykkelse av kvinner innefor ledelsesfeltet. Samtidig er et i følge Møller (2004), et faremoment i diskursen rundt kvinnelige ledere at kvinner omtales som en homogen gruppe uten at ulike raser, klasse og verdigrunnlag vektlegges. De verdiene vi ønsker å realisere er viktig for hvordan en ser på seg selv som leder. Møller (op.cit.), viser bl.a. til en studie av Charol Shakeshaft som påpeker flere forskjeller mellom de to kjønnene i lederposisjoner. Ulikhetene kommer til uttrykk i forhold til arbeidsmiljø, valg av lederstil, tilnærming i kommunikasjon, beslutningsprosesser og i forhold til konfliktløsning. Kvinnens tilnærming til ledelse er preget av å få til gode relasjoner med medarbeiderne og å

---

utvikle det kollegiale fellesskapet. Møller beskriver åtte ”oppskrifter” på hva som kan kjennetegner gode kvinnelige ledere:

- *Vær sterk manuset*: Kvinner er forventet å vise styrke samtidig som de opprettholder sin mildhet.
- *Superkvinne-manuset*: Kvinner som helter. De jobber lenge og hardt og har suksess både i jobb og i privatlivet.
- *Velger-lederskap-framfor-kjærligheten-manuset*: De velger arbeid framfor privatliv. Enslige kvinner er fleksible og mobile
- *Det postmoderne manuset*: Kvinner karakteriseres som gode endringsagenter, fordi de er fleksible og har evnen til å mestre endring.
- *Kvinnelig-lederstil-manuset*: De er omsorgsfulle, kommunikative og er gode til å organisere, lytte og vise empati.
- *Maktmanusetet*: Kvinner posisjoneres som innflytelsesrike og myndige.
- *Profesjonell-suksess-manus*: Suksess skyldes hardt arbeid og egen fortjeneste. Man blir leder i kraft av sin individuelle kapasitet, (Etter Møller s. 132 – 133)

### 3.6 Makt og tillit

I et hierarkisk system har rektor som overordnet, makt til å gripe styrende inn overfor lærerne. I motsetning til en hierarkisk styring står selvstyring som refererer til lærernes individuelle frihet. Rektor ved Lillevann skole bevist dette styringsdilemmaet. Hun har tillit i personalet og hun hadde skaffet seg et handlingsrom for makt både innad i egen organisasjon og i forhold til overordnet nivå i kommunen.

Makt er et sentralt uttrykk i litteratur og forskning om ledelse og det er ikke enkelt å finne et presist meningsinnhold. I daglig tale brukes begrepet om å utøve innflytelse, og begrepet kan ha en negativ klang fordi det også blir brukt om sterk, tvangsmessig innflytelse. Det er ikke vår hensikt å skrive uttømmende om makt og tillit. Vi vil belyse sider ved begrepene som er relevant for vår oppgave. Innledningsvis beskrives nøkkelbegrepene makt og tillit med referanse til Jorunn Møller og Tian Sørhaug før vi ser på formell og uformell makt. Avslutningsvis i kapittelet beskrives kulturen som ramme for makt.

### 3.6.1 Makt og tillit

Jorunn Møller (1996 og 2004) og Tian Sørhaug, (1996), knytter begge et maktperspektiv til ledelse og hevder at alle ledere har behov for et maktgrunnlag. All organisering baserer seg på disse motsetningsfylte begrepene som på samme tid både truer og forutsetter hverandre. Tian Sørhaug (1996), beskriver makt og tillit som flytende begreper med rom for mange, og til dels tvetydige meninger. Det er sentrale begreper som kan være vanskelig å gripe på en analytisk måte fordi de først får mening når de brukes i konkrete situasjoner. Makt er ikke noe som er gitt engang for alle, men er en stadig forhandlingsprosess. Det handler om hvordan aktørene i en organisasjon forholder seg til hverandre og hvordan de påvirkes (Møller 2004).

Makt er knyttet til posisjoner og vises gjennom handling. Sørhaug (op.cit.), definerer makt som en kapasitet i personer og institusjoner som får folk til å gjøre ting de sannsynligvis ellers ikke ville gjort. Møller (op.cit.) knytter legitimitet til maktbegrepet og viser til er til Weber som skiller mellom makt og herredømme. Herredømme blir beskrevet som makt til det å befale i kraft av sin autoritet, en legitim relasjon der noen blir styrt. Begrepet makt bruker Weber om forhold der legitimitet nødvendigvis ikke er til stede. Weber opererer med tre former for herredømme, det legale, det tradisjonell og det karismatiske herredømme. Det legale herredømme innebærer at man har autoritet eller makt i kraft av sin formelle posisjon. Tradisjonelt herredømme beskrives som makt i kraft av arv og tradisjoner mens karismatisk herredømme er makt som oppstår fordi man har fått en lederposisjon på grunn av sine personlige egenskaper. Det er derfor ikke bare den formelle ledelsen som kan ha makt i en organisasjon. Makt har legitimitet når den oppfattes som rettmessig og lojalitet og lojalitet er et begrep som er knyttet nært til legitim makt. Møller, (op.cit.), skiller mellom lydighet og lojalitet og refererer til Rynningen som i bedriftssammenheng opererer med begrepet organisasjonslojalitet. Organisasjonslojalitet defineres som en persons psykologiske tilknytning til bedriften vedkommende arbeider i. I skoleverket er lojalitet knyttet til ansvar og fellesskap,



---

men også til tro på organisasjonens mål og verdier. Lojalitet kan således forstås som et relasjonelt begrep basert på gjensidig tillit (Møller 2004).

Tian Sørhaug (1996), beskriver tillit som det å stole på en gave som ennå ikke er gitt. Å vise tillit er en dristig handling fordi den blir gitt uten garanti og betingelser. Å be om tillit er også en risikofylt handling fordi det alltid er en mulighet for at tilliten ikke er tilstede. Utvikling av tillit forutsetter at det finnes en leder som har makt til å sanksjonere, men som ikke bruker makt slik at interne og eksterne tillitsforhold blir umulig. Tillit handler om en forventning om at man kan stole på den andre part, og kan forsvinne hvis det oppstår usikkerhet. Et forhold preget av tillit fungerer uten straff eller belønning (op.cit.)

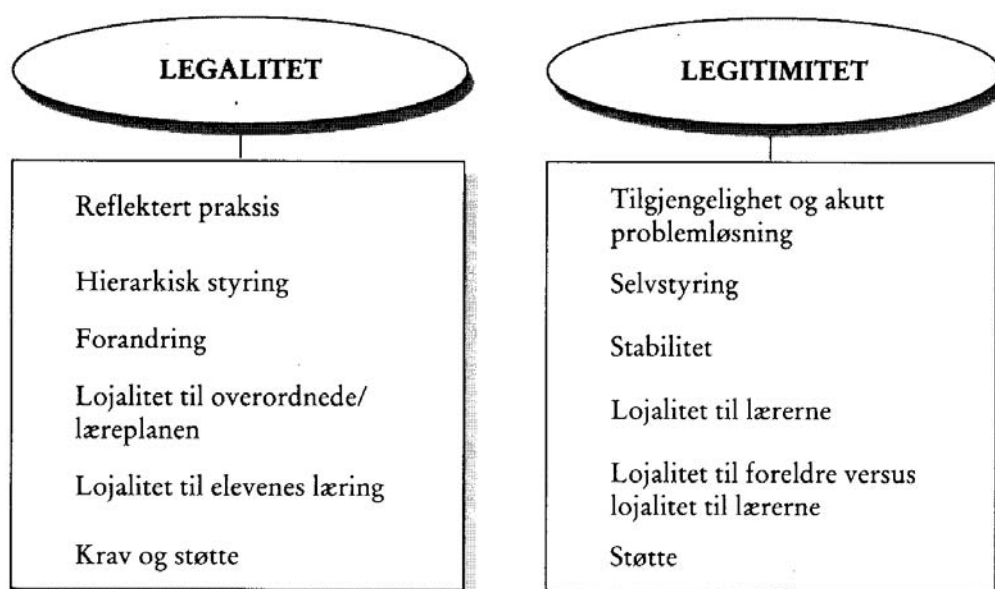
Jorunn Møller (2004), viser til Warren som skiller mellom den partikulære og den generaliserte tilliten. Den partikulære tilliten er den som er til stede mellom mennesker med felles interesse eller med felles kulturelle bånd. Den generaliserte tilliten er tilliten til et system, som for eksempel skolesystemet.

Rektors rolle kan sees i lys av begge disse formene for tillit. Skoleleder skal representere systemet i forhold til omgivelsene rundt skolen, som elever, foresatte og overordnede, samtidig som han eller hun kan etablere et tillitsforhold til den enkelte medarbeider (Møller 2004).

### **3.6.2 Formell og uformell makt**

*Jeg var helt overbevist om at jeg måtte fronte mye mer hva jeg ville. Være tydelig på hvor vil jeg med skolen,* sier rektor ved Lillevann skole og bekrefter det som kan oppfattes som en rød tråd i de forventninger som stilles til skolelederen. Møller (1996), påpeker en tvetydighet i disse forventningene fordi rektor på den ene siden skal framstå som en tydelig og kraftfull leder med evne til å skape utvikling og endring. På den andre siden er rektor som leder en offentlig tjenesteyter som er pålagt å lede i samsvar med gjeldende regel- og avtaleverk. Forventningene til rektor kan således virke motsetningsfulle all den tid hun både skal innordne seg det oppdraget skolen har fått, og samtidig forholde seg kritisk til oppdraget gjennom å initiere

endring og debatt. Møller (op.cit.), skiller videre mellom legalitet og legitimitet der legal styring handler om det formelle oppdraget, det sett av formelle krav og forventninger som rettes mot rektor og som gir formell rett til å styre skolen, og legitimitet knyttes opp mot den mer uformelle ledelsen. Spenningsforholdet mellom legalitet og legitimitet betegnes som ledelsesdilemmaer og kan skjematisk beskrives som følger:



Figur 2: Legalitet og legitimitet satt opp som ledelsesdilemma (Møller 1996 s. 49).

I en organisasjon eksisterer flere former for makt side om side og som skoleleder kan man bli utsatt for andres maktutøvelse ved at initiativ til endring møter motstand. Sannsynligvis vil det kontinuerlig foregå en kamp eller en forhandling der virksomhetens form og innhold formuleres og reformuleres. I tillegg til at et personale er tilsatt for å realisere de mål som er satt for organisasjonen, vil personalet også bruke organisasjonen til å realisere sine egne mål (Bang, 1999).

Norge har en maktfordelingsmodell som har grunnlag i tanken om at arbeidsgiver og arbeidstaker er to likeverdige parter. Hovedavtalen regulerer forholdet mellom skolens ledelse og de ansattes rett til medvirkning. Over tid kan ikke ledelse bare baseres på makt. Makten må kunne legitimeres ved noe annet, og lover og regelverk kan være et balanserende element i forhold til prinsippet om den sterkestes rett (Møller 1996). På den andre siden knytter Nylehn (2001), to problemer til det han

---

kaller fagforeningsmakt. I situasjoner der de ansatte har representanter i organisasjonens styrende organer, vil fagforeningen i noen tilfeller sitte på begge sider av bordet, noe som kan skape komplikasjoner når hensynet til organisasjonen går på tvers av hensynet til medlemmene. En annen side ved fagforeningsmakt er at disse er styrt hierarkistisk og således ikke alltid fungerer demokratisk i forhold til enkeltmedlemmer.

### 3.6.3 Kultur som ramme for makt

Henning Bang (1999), beskriver organisasjonskultur som:

*... det sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatning som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene. ( Bang 1999 s. 23).*

Menneskene preger organisasjonen med ulike kunnskaper, verdisyn og målsetninger. Fra sine ulike posisjoner og roller vil de prege kulturen med sin personlighet og sin bakgrunn.

*Det var så sprikende det de holdt på med. Jeg klarte ikke å samle dem for de ville ikke, altså den ledende kulturen ville ikke. De ville drive med sin praksis i klasserommet, de ville ikke bli leda, (Rektor ved Lillevann skole).*

Sitatet over er hentet fra vårt emiriske materiale og kan tjene som eksempel på det forhold at rektors handlingsrom er avhengig av hvilken skolekultur man jobber i (Møller 2004). Vi har tidligere i kapittelet sett hvordan skolekulturen har vært preget av en stilletiende overenskomst om fordeling av arbeidsoppgaver og makt mellom rektor og lærerne. En rektor som prøver på å gripe for mye inn i lærernes pedagogiske arbeid, må være forberedt på å møte motstand. Møller (op.cit.), viser til en studie av Gunnar Berg som viser at skoler med en slik ”usynlig kontrakt”, er preget av færre konflikter enn skoler der rektor prøvde å bryte kontrakten. Vi har sett at Møller (1996), knytter lojalitet til maktbegrepet. Hvis de ansatte har følelsesmessig og verdibasert lojalitet til organisasjonen, vil dette være med på å styrke lederens maktposisjon. Samtidig er det en risiko for at likhet med ledelsen vil være viktigere for ansatte med sterkt organisasjonslojalitet enn det å tilføre bedriften kreativitet og

---

nyskapning. Det handler også om at de har en sterk tro på organisasjonens mål og verdier og gir sin tilslutning til strategivalg for å realisere målene. I denne sammenhengen må lojalitet forstås som et relasjonelt begrep som baserer seg på gjensidig tillit (op.cit.)

Lederen påvirker kulturen i en organisasjon gjennom det hun retter oppmerksomheten mot, det som måles og kontrolleres og lederens reaksjoner på kritiske hendelser i organisasjonen. Kulturutviklingsprosessen beskrives som de hendelser, kriser, seirer og nederlag som organisasjonen opplever. Organisasjonens grunnlegger har særlig stor innvirkning på kulturen som utvikles, fordi hun fra starten av sitter med ideer om hvordan organisasjonen skal se ut og har sterke oppfatninger om hvordan disse skal realiseres. Når en organisasjonen har vært i drift en stund vil kulturen etter hvert virke tilbake på organisasjonen, og dermed gjøre organisasjonene predisponert for visse typer lederskap. Kulturen vil etter en tid skape og bære fram sine egne ledere (Bang 2000).

### 3.7 Endringsledelse

Det stabile er forandring og det enkelte menneske og det enkelte samfunn vil bestandig befinne seg i spenningen mellom stabilitet og endring. Innefor målstyringstenkningen har rektor fått en nøkkelfunksjon ved at hun skal kommunisere skolens mål nedover i organisasjonen og sørge for størst mulig enighet og oppslutning. Ledelsens suksess er knyttet til resultatoppnåelse og til den kvalitet som er forutsatt (Karlsen 2001). Endring er et kontinuerlig krav, og i følge Dale (1999), er refleksjon utviklingens og endringens kjerne:

*Slik kan refleksjon hindre at vaner i utdanningen blir fanget inn i en uforanderlig og rigid form som blokkerer for fornyelser, Dale, 1999 s. 168.*

Vårt møte med Lillevann skole ble et møte med et personale med reflekterende praksis og en reflekterende skoleleder med vilje og evne til å initiere endringer.

---

Gjennom Wadel og Tobiassen (Fuglestad og Lillejord, red 1997), retter vi i dette kapittelet søkelyset mot hvilken ledelse som må være tilstede for å initiere endringer i en organisasjon. Sentralt i Wadels og Tobiassens tenking er sammenhengen mellom pedagogisk ledelse og læringskultur. Skolens læringskultur beskrives som personalets forhold til problemløsning og endringer og med ulike ledelsesformer og ulike læringskulturer som bakteppe, skisseres fire forskjellige koblinger mellom ledelse og læringskultur. Avslutningsvis i kapittelet ser vi på refleksjon i lys av Erling Lars Dale (1999).

### **3.7.1 Leder i en endringsprosess**

Gode skoleledere er avgjørende for å sikre en god skole og rektor skal ivareta alle sider ved lederrollen, både den strategiske, faglige, innovative og administrative rollen. Carl Cato Wadel (Fuglestad og Lillejord, red 1997), skiller mellom administrativ- og pedagogisk ledelse. Administrativ ledelse er knyttet til rutinehandlinger og vedlikehold av regelverket. Innovativ administrativ ledelse betyr en kontinuerlig vurdering og mulig endring av reglene, mens byråkratisk administrativ ledelse vektlegger at man handler riktig i forhold til reglene. Pedagogisk ledelse dreier seg om å gjennomføre fornyelse og utvikling på lengre sikt og er nødvendig for å få i gang læringsprosesser i organisasjonen. Wadel skiller mellom produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse alt etter hvilket læringssyn som ligger til grunn. Reproduktiv pedagogisk ledelse bærer preg av ferdige løsninger, mens produktiv pedagogisk ledelse krever ferdigheter i det å lære. Godt lederskap vil være tilstede når det arbeides aktivt for å utvikle konkrete mål, når organisasjonen er i stand til å løse problemer som dukker opp og når det er utviklet et felles begrepsapparat som muliggjør en konstruktiv kommunikasjon (Wadel i Fuglestad og Lillejord, (red.) 1997).

Wadel ser på ledelse som et mellommenneskelig forhold, en relasjon som flere personer deltar i, og som forekommer på alle nivåer i en organisasjon. Ved å skille analytisk mellom ledere og ledelse kan ledelse forstås som en prosess som både formelle ledere og ledede deltar i. Lederatferd er således å betrakte som en spesiell

---

atferd som alle mennesker utfører fra tid til annen. Sentralt i Wadels tenking er sammenhengen mellom pedagogisk ledelse og læringskultur. I et endringsarbeid vil pedagogisk ledelse være knyttet til å initiere refleksjon og bevisstgjøring i forhold til organisasjonens eksisterende verdier og praksis. En hver organisasjon har behov for en ledelse som kan initierer læringsprosesser og bidra til utvikling, Det handler ikke bare om å få til læring, men også om at organisasjonens medlemmer skal kunne bruke det de lærer på en kreativ måte. Målet er ikke å lære en spesifikk ting, men det å lære og lære (Wadel i Fuglestad og Lillejord, red 1997).

Med utgangspunkt i Wadel viser Jonny Tobiassen (Fuglestad og Lillejord (red.) 1997), hvordan ulike ledertyper er med på å skape ulike læringskulturer i skolen. Tobiassen hevder at ledelse i skolen på mange måter skiller seg ut fra ledelse i andre organisasjoner bl.a. fordi skolene selv ikke setter de overordnede målene for virksomheten. Kommune, storting og departement setter rammebetingelsene for skolen, og styringen ovenfra kan være svært detaljert, noe som kan føre til at ledelse i skolen først og fremst blir sett på som en administrativ ledelse. Administrering av et detaljert regelverk har da også lang tradisjon i skolen, men rektor er formelt både administrativ og pedagogisk leder.

Tobiassen skisserer to hovedoppfatninger av hva rektor som pedagogisk leder skal gjøre. For det første skal rektor jobbe langsiktig med fornyelse og bedring av sentrale oppgaver. For det andre skal rektor bistå og videreutvikle pedagogenes kompetanse i klasserommet og på den måten å videreutvikle og videreføre lærernes praktisk-pedagogiske utdanning. En slik forståelse av rektor som pedagogisk leder mener Tobiassen er problematisk fordi den krever at rektor er til stede i undervisningen og at rektor selv innehar en ikke ubetydelig pedagogisk og fagdidaktisk kompetanse. Disse to synspunktene på rektor som pedagogisk leder representerer to poler. I praksis vil eksistere mange mellom formermer (op.cit.)

Det at skolen i stor grad er styrt ovenfra gjør skillet mellom administrativ- og pedagogisk ledelse mindre tydelig i skolen enn i andre organisasjoner. Rektor som administrativ leder er regulert av regelverk gitt ovenfra og utøvelse av pedagogisk

---

ledelse må skje innefor gitte rammer. Med dette som bakgrunn bygger Tobiassen et perspektiv der han ser pedagogiske ledelse som noe som utøves gjennom administrativ ledelse. Dette begrunner han med at det regelverk skolen styres av er formelt bindende. Den pedagogiske ledelsen kan ikke sette opp langsiktige mål som bryter med overordende vedtak, men må utøves gjennom tolkning og bruk av eksisterende regelverk på en måte som fører fram til gode løsninger for den enkelte skole. Pedagogisk ledelse blir således utøvd indirekte gjennom administrativ ledelse. Ved å kombinere ulike former for administrativ- og pedagogisk ledelse og finner Tobiassen at rektor kan utøve én av to former for ledelse. Pedagogisk administrasjon utøves når rektor kombinerer en innovativ administrativ ledelse og en produktiv pedagogisk ledelse. Her er rektor opptatt av å finne løsninger på pedagogiske spørsmål gjennom en fornuftig anvendelse av regelverket. Administrativ pedagogikk kombinerer en byråkratisk administrativ ledelse med en reprodutiv pedagogisk ledelse. Ved administrativ pedagogikk finner rektor løsninger på pedagogiske problemer gjennom en korrekt og relativt snever fortolkning av regelverket (Fuglestad og Lillejord red. 1997).

### **3.7.2 Læringskultur**

Ledelse utøves i relasjon til den kulturelle konteksten og rektors ledelse må sees i forhold til det personalet hun er satt til å lede. Tobiassen beskriver en skoles læringskultur som personalets forhold til problemløsning og endringer. Ulike ledelsesformer vil, i følge Tobiassen, utvikle ulike læringskulturer (op.cit.)

Noe forenklet, tar Tobiassen utgangspunkt i at den administrative ledelsen stort sett utøves av den formelle ledelsen. Den pedagogiske ledelsen utøves av personalet og én av de to formene for pedagogisk ledelse vil være rådende på en skole, En slik forenkling mener han er nødvendig for å utvikle anvendelige analytiske begreper. På en skole vil altså den produktiv pedagogiske ledelse være den ledende mens på en annen skole vil det være den reprodutive pedagogiske ledelsen som gjelder. Ved å kombinere dette med at rektor utøver sin pedagogiske ledelse gjennom administrativ ledelse setter Tobiassen opp fire forskjellige koblinger mellom ledelse og

læringskultur. To former for harmonisk læringskultur og to former for konfliktfylt læringskultur.

	Reproduktiv pedagogisk ledelse v/lærerne	Produktiv pedagogisk ledelse v/lærerne
Byråkratisk administrativ ledelse v/rector	<b><i>Harmonisk fasitkultur</i></b> Rektor/lærere er enige: "Sånn skal det gjøres"	<b><i>Konfliktfylt innovasjonskultur</i></b> Rektor: "Sånn skal det gjøres" Lærerne: "Sånn kan det gjøres"
Innovativ administrativ ledelse v/rector	<b><i>Konfliktfylt fasitkultur</i></b> Rektor: "Sånn kan det gjøres" Lærerne: "Sånn skal det gjøres"	<b><i>Harmonisk innovasjonskultur</i></b> Rektor og lærere er enige: "Sånn kan det gjøres"

Figur 3: Etter Fuglestad og Lillejord, red 1997 s. 106.

I en harmonisk fasitkultur eksisterer en felles forståelse mellom lærere og ledelse om at det finnes korrekte måter å utføre arbeidet på. "Sånn skal det gjøres" kulturen dominerer og regelverket styrer virksomheten. Ved endringer vil dette personalet kreve direktiver på hva som skal endres og hvordan dette skal gjennomføres.

En harmonisk innovasjonskultur preges av at personalet har utviklet evne til å reflektere over egen virksomhet og skolens mål og arbeidsmetoder er gjenstand for diskusjon. Forsøksvirksomhet og nytenking er en del av dagsorden og man slår seg sjelden til ro med at jobben er godt nok gjennomført. Ved endringer vil en harmonisk innovasjonskultur være opptatt av hvilke muligheter endringene gir for skolen. En fare i dette personalet er at man kan bli lite kritisk til ledelse ovenfra.

I en konfliktfylt innovasjonskultur vil det være uenighet mellom skolens ledelse og personalet i hvordan jobben skal utføres. Rektor vil være opptatt av at jobben skal gjøre på rett måte mens personalet vil være opptatt av at lover og regler ikke skal



---

være til hinder for et godt læringsmiljø på skolen. Dette er et personale som vil være opptatt av å prøve ut nye ting, men som oppfatter rektor som en bremsekloss.

I en konfliktylt fasitkultur er lærerne opptatt av å gjøre jobben slik de alltid har gjort. De vil i liten grad se verdien av fornyelse og endringer. I denne kulturen vil det være ledelsen som står for nytenking og som initierer forsøksvirksomhet. I den grad det skjer endringer i denne kulturen vil de skje langsomt og under protest.

Tobiassen presiserer at en slik inndeling av læringskulturer i fire rendyrkede hovedformer er gjort for å kunne benyttes i en analyse av kulturen på en skole. Kulturen på den enkelte skole vil imidlertid være langt mer sammensatt og komplisert. I tillegg vil den formelle ledelsen ikke bare være preget av rektors syn. Både inspektører og mellomledere vil være med på å påvirke og forme den formelle ledelsen. Analysen kompliseres også av at det kan være en differanse mellom den læringskulturen som i realiteten eksisterer på en skole og de oppfatninger personalet har (Tobiassen i Fuglestad og Lillejord, red 1997).

### **3.7.3 Refleksjon**

Tilrettelegging av læring og refleksjon blir betraktet som kjernen i den pedagogiske ledelse og en lærende organisasjon preges av at både ledelse og de ansatte er opptatt av utvikling både internt og eksternt (Møller 1996). Dale (1999) beskriver utviklingen av en profesjonell organisasjon gjennom selvrefleksjon i kollegiet. Når en er i stand til å vurdere metodene og se metodene opp mot fastsatte mål, vil det være mulig å vurdere og bedømme utdannings situasjonen og å erkjenne behovet for å endre metoder når målene i utdanningen endres. På den måten kan refleksjon i organisasjonen hindre at vaner i organisasjonen ender opp i en uforanderlig og rigid form som stenger for fornyelse. Er refleksjon en del av organisasjonens kultur, blir vanene smidige og fleksible. På den måten kan handlingene variere og utvikles adekvat i forhold til ulike omstendigheter og miljøer. Utdanningen trenger en systematisk refleksjon som bidrar til å bevisstgjøre de forskjellige handlingene i systemet. Organisasjonen må selv være i stand til å forandre seg. Alle former for menneskelig atferd som refleksjon er blitt integrert i, er mer disponert for og mer

---

mottakelig for innovasjon. Pedagogikk består ikke av handlinger overfor elevene, men innebærer en måte å reflektere over utdanningsspørsmål på.

*...utdanningen reflekteres i pedagogikken som utdanningens praktiske teori, (Dale 1999).*

En viktig del av rektors oppgave er å fungere som pedagog. Dale beskriver rektors rolle som pedagog på en annen måte enn Wadel og Tobiassen, når han sier at pedagogikk innebærer en bestemt måte å reflektere over utdanningsspørsmål på. Ved å skille mellom utdanning og pedagogikk, mener han å frigjøre pedagogikk som begrep fra det å være lærer. Pedagogikkens oppgave er å orientere seg mot fremtiden, og å bestemme hva som skal gjøres for å gjennomføre utdanningen:

*Pedagogikken blir kjennetegn på utdanningssystemets kollektive interesse for å realisere samfunnsinstitusjonenes ..... Pedagogikken som praktisk teori består ikke av handlingen i utdanningen. Pedagogikken som praktisk teori kombinerer ideer om utdanning og reflekterer utdanningsspørsmålene. Pedagogikken blir derfor utdanningens opplysnings- og orienteringsnivå.”(Dale, 1999 s. 165)*

Dale, (op.cit.), referer til tre kompetansenivåer for kvalitet i utdanningen, K1 beskriver de umiddelbare handlingene, K2 er målanalyse, planlegging og vurdering, mens K3 beskrives som evne til å kommunisere i og konstruere didaktisk teori. K3 innebærer at det stilles kritiske og grunnleggende spørsmål ved utdanningssystemets funksjon og oppbygning uansett på hvilket nivå i systemet man befinner seg (Dale 1999).

### 3.8 Oppsummering

Vi har i dette kapittelet sett på ulike sider ved ledelse. Våre hovedkilder ble valgt ut fra flere kriterier, men en relasjonell tilnærming til begrepet var vesentlig. Gjennom hele kapittelet har vi ønsket å vise sammenhengen mellom ledelse og den sosial kontekst ledelse utøves i. Børre Nylehn og Tian Sørhaug problematiserer en entydig

---

definisjon på ledelse: ”Uansett hvor god en slik definisjon blir, risikerer vi å tape mer innsikt enn man vinner i klarhet” (Sørhaug 1996, s. 74). Jorunn Møller viser imidlertid til at det i alle definisjoner finnes en felles kjerne. Med fare for å miste sider ved ledelsesbegrepet, velger vi å benytte den definisjonen på ledelse som SOL-prosjektet benytter. Sol-prosjektets definisjoner oppsummerer både det relasjonelle perspektivet samtidig som makt og tillit blir knyttet til ledelsesbegrepet.

Gjennom Tian Sørhaug og Børre Nylehn beskrives ledelsesbegrepet generelt. Sørhaug viser til to sentrale oppgaver; å bære fram organisasjonens retning og å hindre utslettelse av grenser, mens Nylehn presenteres fire perspektiver på ledelse. Disse perspektivene er ledelse som rolle, som funksjon, som personlig utfordring og som organisasjonsmessig fenomen.

Skolen har en del særtrekk som ikke er å finne i andre organisasjoner. Rektors rolle i spenningsfeltet mellom administrativ- pedagogisk og politisk leder er nevnt og vi har sett på spenningen mellom skolen som forvaltningssystem og profesjonelt system og mellom skolen som et hierarkisk system og skolen som selvstyrt system.

Rektor på Lillevann skole har valgt å fortelle oss om sin utvikling som leder. Gjennom Jorunn Møllers forskning på lederidentiteter i skolen presenterer vi ulike aspekter ved identitetsdanning. Lederidentitet skapes først når man blir bedt om å fortelle om seg selv som leder. I vår framstilling vektlegges identitetsdanning gjennom tilhørighet til ulike praksisfellesskap og gjennom formell utdanning og historiene vi forteller om oss selv gjerne vil ha en innebygd oppfatning av hva kjønn betyr for vår identitet.

Vårt utgangspunkt er at ledelse trenger et maktgrunnlag og at makt forutsetter tillit. Makt og tillit er dels tvetydige begreper som først får mening når de brukes i konkrete situasjoner. Med utgangspunkt i Sørhaug og Møller beskrives begrepene innledningsvis i kapittelet. I avsnittet om formell og uformell makt beskrives bl.a. spenningsfeltet mellom rektor formelle og uformelle makt. Menneskene preger organisasjonen med sine kunnskaper, verdisyn og målsetninger. En rektor som prøver på å gripe for mye inn i lærernes pedagogiske arbeid, må være forberedt på å møte

motstand. På den andre siden vil ansatte med lojalitet til organisasjonen være med på å styrke lederens maktposisjon

Gjennom Wadel og Tobiassen ser vi på hvilken ledelse som må være tilstede for å initiere endringer i en organisasjon. Sentralt i Wadels og Tobiassens tenking er sammenhengen mellom pedagogisk ledelse og læringskultur. To former for harmonisk læringskultur og to former for konfliktfylt læringskultur belyses. Tilrettelegging av læring og refleksjon blir betraktet som kjernen i den pedagogiske ledelse. Gjennom Dale beskrives fleksjon som et kriteri for utviklingen av en profesjonell organisasjon og en bestemt måte å reflektere over utdanningsspørsmål.

---

## 4. Tre aspekter ved synliggjort ledelse ved Lillevann skole.

Som nevnt i metodekapitlet valgte vi intervju som metode da vi startet undersøkelsesarbeidet vårt. Vi gjennomførte tre intervjuer og en observasjon, men la etter hvert mest vekt på intervjuet med rektor. Det er redegjort for grunnen til dette tidligere i oppgaven. Vi hadde valgt en åpen intervjuform. Det forelå likevel en intervjuguide på forhånd som rektor hadde fått seg forelagt. Vi hadde også et formøte med henne der vi la fram vårt prosjekt. Da intervjusituasjonen forelå, opplevde vi imidlertid at rektor valgte å gi oss sin fortelling, eller historie, om sin karriere, sin yrkesutvikling, sine visjoner og erfaringer. Sitatet som innleder teorikapitlet om identitet sier mye om hvordan hun oppfattet vårt oppdrag, nemlig at en fortelling om henne selv som leder er med på å gi svaret på hva som kjennetegner ledelse hos skoler som har høstet anerkjennelse fra myndighetene.

Hun ga oss en kronologisk fortelling om sin yrkeskarriere. I løpet av fortellingen kom hun med mange innspill og språklige og meningsbærende sidesprang som på mange måter var nye fortellinger for seg. Hun brukte også et særdeles kraftfullt språk med ord som uttrykte handling og energi. Dette sto imidlertid i kontrast til hennes kroppsspråk under fortellingen. Hun hadde et rolig, svært stillferdig, nærmest tilbakeholdende kroppsspråk. Stemmeleiet var lavt, og hun virket ukomfortabel med diktafonen. Hun valgte et par ganger å nærmest snu seg bort fra diktafonen, og hun holdt hånden for munnen ved flere anledninger. Noe av fortellingen ble av denne grunn vanskelig å transkribere, men til tross for dette ble det en fortelling full av forklaring, meningsuttrykk og handling. Hennes fortelling var interessant og morsom å høre på, hun er en god formidler.

Empirikapitlet følger stort sett oppbyggingen og kronologien i teorikapitlet. Vi belyser gjennom intervjuene tre forskjellige aspekter ved ledelse i en bonusskole. Det vises her til metode- og teorikapitlet. Disse aspektene er som følger: identitet, makt og tillit og endring.

---

## 4.1 Presentasjon av skolen og andre data

Lille vann skole er en barnetrinns skole med 265 elever i alderen 6 – 12 år og et personale på 22 personer. Skolen ble planlagt og sto ferdig til reform 97, og rektor beskriver skolen som en skole som er planlagt og bygget opp etter tenkingen i L-97. Dette innebærer at biblioteket er sentralt i bygningen og inneholder svært variert undervisningsmateriale som knyttes til faginnholdet på de ulike klassetrinn. Faginnholdet i L-97 er relativt detaljert beskrevet i læreplanen. På denne skolen er ideen at elevene skal benytte ulike lærebøker og fagbøker, og ikke være avhengige av at alle i klassen følger samme læreverk.

Skolen ligger i et nytt utbyggingsområde med store eneboliger. Elevenes foreldre arbeider for det meste i den nærliggende bykommunen. Mange har store ambisjoner på barnas vegne, og stiller strenge krav til skolen. Rektor beskriver foreldrene som karrierebevisste, ambisiøse og kravstore med svært strenge prioriteringer på hva de skal bruke sin tid til, men samtidig veldig gode støttespillere for skolen fordi de ser viktigheten av god skolegang for sine barn. Skolen ble bygget i forbindelse med innføring av L-97, og ble i 2002 valgt til bonus skole på grunnlag av at skolen var utformet nettopp med tanke på opplæringsmetodene i læreplanen. Skolens arkitektur speiler pedagogikken i L-97. To sentralt plasserte mediatek utgjør skolens ”hjerte”, og uteområdene er utformet for å anvendes som alternativ læringsarena. Skolen hadde en policy at elevene ikke skulle bruke lærebøker i den forstand at alle i klassen skulle ha den samme læreboka, men biblioteket skulle inneholde lærebøker og annen faglitteratur slik at elevene skulle ha all nødvendig litteratur tilgjengelig i biblioteket. Undervisningen skulle være tema- og prosjektbasert, og nærmiljøet skulle også være en sentral læringsarena. Fysisk er biblioteket lokalisert midt i skolebygningen med tilgang fra alle klasserom. Det er tilsatt en mediatekansvarlig pedagog i biblioteket i full stilling, noe som gjør skolebiblioteket meget tilgjengelig.

Rektor har vært en sentral person i utviklingen av denne skolen. Hun var tilsatt i skoleadministrasjonen i kommunen da skolen ble planlagt bygget, og ble tilsatt som rektor slik at hun deltok i både planlegging og oppstart av byggingen av skolen. I

---

planleggingsfasen arbeidet hun i nært samarbeid med arkitekten i utformingen av en L-97 skole. Hun har vært sentral i alle utbyggingsfasene, og er fortsatt rektor på den samme skolen. Ledelsen er i tillegg supplert med to inspektører og en leder for skolefritidsordningen (SFO). SFO-leder har i dag skolelederstatus, men ble først tilsatt på ordinære kommunale vilkår som SFO-leder. Hun var den første lederen som ble tilsatt etter rektor. De to øvrige skolelederne er blitt tilsatt etter hvert som skolen har økt i omfang og størrelse. Rektor har mange års praksis fra denne kommunen. Hun har vært lærer, inspektør, pedagogisk veileder ved skolekontoret og rektor på to forskjellige skoler. Hun har deltatt aktivt i ulike lederopplæringsprogram, og beskriver seg som en klar og tydelig leder. Hun påpeker dessuten nødvendigheten av klar og tydelig ledelse. Slik vi ser det har hun gjennomgått en utvikling fra: ”Å oppnå resultater ved å lede gjennom andre”, til: å bli en ”klar og tydelig leder”.

Rektor og de tre inspektørene utgjør skolens ledergruppe. Rektor har i tillegg møter med tillitsvalgte etter hovedavtalen, og egne møter med mediatekansvarlig pedagog. Mediatekansvarlig pedagog inngår i en slags stabsfunksjon sammen med kontoransatt personale. Rektor har personalansvar for ledergruppen, mediatekansvarlig pedagog og øvrig tilsatte, mens de tre inspektørene har personalansvar for sine definerte personalgrupper. I tillegg har inspektørene ansvar for ulike fagområder hver. Skolen har ikke plangruppe, dvs en gruppe som sammen med ledelsen driver det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolen. Alle pedagogisk tilsatte diskuterer sakene i et allmøte før det blir fattet beslutninger

## 4.2 Lederidentitet

I teorikapitlet er det lagt vekt på refleksjon som grunnlag for identitetsdanning og – utvikling. Der er det vist til både Giddens og Dahle som begge understreker at utvikling av identitet skjer gjennom verbal og refleksiv praksis. Giddens framhever at man skaper identitet ved å se tilbake og reflektere over hendelser, og Dahle framhever at identitet som utdanningsarbeidere avhenger av i hvor stor grad man klarer å tilegne seg et språk for hva det vil si å arbeide med kvalitet i utdanningen på alle plan. Ut fra dette viser vår studie en reflektert leder. Refleksjon vil være et

---

element i både dette underkapitlet, da for å vise rektors refleksive væremåte, hvordan hun viser til hendelser i karrieren som forteller hvorfor hun er den lederen hun fremstår som, og i underkapitlet om endring, da for å beskrive rektors refleksive praksis. I endringskapitlet vises eksempler på at rektor ser ut til å ha fått til slik refleksiv praksis i store deler av organisasjonen.

Rektor reflekterer rundt egen utvikling som skoleleder og rundt arbeidet hun gjør som rektor, og det er vanskelig og kanskje unaturlig å skille mellom når hun reflekterer om seg selv og når hun reflekterer om hvordan hun utøver ledelse. Vi har ikke gått inn for å lage skarpe skiller mellom disse, og kanskje kunne de ulike refleksjonene vært tatt opp i andre sammenhenger enn der de er beskrevet. Etter hvert som vårt analysearbeid skred fram, og etter hvert som vi fikk mer innblikk i adekvat litteratur om emnet, så vi at refleksiv praksis er sentralt i forhold til både identitetsdanning, håndtering av makt og hvilken tillit man får som leder, og utøvelse av endringsarbeid på skolen. Dette blir belyst i de respektive underkapitlene videre i oppgaven.

#### **4.2.1 Utvikling av lederidentitet, en verbal og refleksiv prosess**

*Samtidig er det tydelig at nettopp det å bli utfordret til å fortelle om og se tilbake på sitt liv som leder, er med på å skape og nyansere det de oppfatter som sin lederidentitet (Møller 2004, s 207)*

Fortelling er et viktig element i identitetsdanning. Giddens sier at fortelling er identitetens kjerne. Lederidentitet er ikke noe en leder har, men noe som blir tatt i bruk for å skape mening, og den skapes først når man blir bedt om å fortelle om sitt liv som leder, da ut fra individets siktepunkt. Språket blir derfor av betydning for hvordan vi skaper vår virkelighet. Språket blir en måte å uttrykke identitet som leder på, den måten vi ønsker å framstå på og presentere oss for andre. I analysen av rektors fortelling, av hennes skildring av sin yrkes- og karrierehistorie, ble vi slått av nettopp språket hun brukte. Språkbruken var preget av kraftfulle ord og uttrykk, av ord som uttrykte handling og energi. Dette var så tydelig at vi tidlig i analysearbeidet laget en kategori som het nettopp kraftfulle ord og uttrykk. Eksempler på slike uttrykk er (i fete typer):



*”...samtidig som jeg ble **hanka inn**, ...starta med **friskt mot**, ...unge som jeg **klarte å få inn**, Jeg **sørger jo for...** Men jeg **ga meg ikke...**, ...jeg **jobba målbevisst** og **syns jeg fikk til noe**, ...**stanga hodet** i veggen veldig, ...og **syns ikke jeg fikk til det revolusjonerende**, ...jeg **hanka inn hele massen...**, ...**rektor for kulturskolen grep fatt** i meg, ...**å stake ut kursen**, ...**hive seg** på nye utviklingsområder, ...**må du hanke dem opp igjen**, Vi har **grepet fatt i...**, Foreldrene bruker jeg for **det de er verdt...**, ...jeg kunne **alliert** meg mer med foreldrene, ...jeg **fronter** ting i foreldregruppa, . Vi har **grepet fatt i...**, ...for **å stake ut kursen videre**”*

Denne språkbruken og valgene av uttrykk presenterer et bilde av en handlingsorientert og energisk leder. I følge Giddens formes og konstitueres rollen gjennom språket og samtalen. Samtalen og fortellingen er også med på å opprettholde eksisterende roller. I følge Giddens skapes virkeligheten gjennom språket. Rektor både speiler og skaper virkelighet gjennom språkbruken som uttrykker energi, kraft og handlingskompetanse.

Hennes fortelling kretser rundt mange valg, verdivalg, i forbindelse med at hun kom opp i situasjoner som ikke var forenlig med det hun sto for. Hvor bevisste disse valgene var da de ble tatt er vanskelig å si. Det kan være av de tingene man blir seg mer bevisst i løpet av identitetsdanningsprosessen. Slik Giddens uttrykker det er identitetsdanning et refleksivt prosjekt hvor man ser tilbake og reflekterer over hendelser. To ganger valgte rektor å slutte i en stilling der hun ikke opplevde at hennes verdisett og planer ikke var forenlig med den rådende kultur på arbeidsplassen. I hennes nåtidige fortelling ser hun dette klart, det trenger ikke ha vært så bevisst i starten. Det vet vi ikke noe om, men hun har en refleksjon i sin fortelling der hun uttrykker at hun ville ha mye gjort på kort tid, og at endringer trenger tid. Rektor ga oss mange eksempler i sin fortelling på at hun hadde en refleksiv holdning og praksis. Tre eksempler er plukket ut fra intervjuet for å vise dette. De viser alle at hun kom opp i situasjoner der det var nødvendig å ta valg i forhold til jobbsituasjon. Det virker ikke som om valgene har vært vanskelige, i dagens fortelling ser det ut til å ha vært helt nødvendige og klare valg:

*”...Så derfor da, så kom jeg altså til et punkt på den skolen hvor jeg tenkte at jeg ser at her får jeg ikke gjort mer, for jeg så at de folkene som på en måte var trendførende, de hadde minst 15 års yrkesaktiv karriere foran seg. Og de, de ville aldri tørre å skifte arbeidssted, og de er der fremdeles. ...*

*...jeg visste hva jeg ville og visste hva jeg skulle med den skolen. Det jeg hadde glemt å ta med i minnet det var jo på en måte de folkene som allerede var der, og den kulturen som allerede satt inni veggene. Så der stanga jeg i fire år, og sleit meg nesten ut.*

*...men da var jeg i ferd med å sondere nye terreng. For det miljøet jeg jobba i var så konservativt, altfor mannsdominert, så jeg ville noe annet....”*

I vår analyse laget vi en egen kategori som fikk navnet ”Reflektert leder”. Når vi syntes at rektor stoppet opp, tenkte høyt og ærlig delte erfaringer med oss i løpet av intervjuet, valgte vi å gi kategorien rød farge, og merkelappen ”reflektert leder” i mikroanalysen. Da første analyserunden av intervjuet var ferdig, var det mange røde felt. Rektor snakket flere ganger om at hun hadde stått oppe i vanskelige situasjoner som hun hadde måttet løse. Dette var situasjoner det ikke hadde vært lett å finne umiddelbare løsninger på. En måte å finne holdbare løsninger hadde for henne vært å finne andre å reflektere sammen med. Hun ga flere eksempler på at hun hadde bedt om innspill fra andre, enten fra lærerne, noen ganger fra foresatte og en gang fra ekstern veileder. Hun reflekterte over ideer hun hadde til forbedringer, om ting hun hadde gjort som ikke hadde svart til forventningene, eller at hun burde gjort ting annerledes. Hun satte ord på samarbeidsproblemer og sin manglende evne eller vilje til å slippe til andre. Hun ga uttrykk for at hun trodde hun hadde evne og vilje til å delegere, men opplevde imidlertid at hun hadde et stort kontrollbehov, slik at de andre lederne i organisasjonen følte seg ufrie. I det følgende er det listet opp noen eksempler på områder der rektor viste hvordan hun hadde reflektert og til slutt valgt å løse ulike problemer.

*”...altså satte jeg meg ned og analyserte og brukte de som jeg hadde hatt på veiledning på skolegruppa til å tenke høyt med, og da kom jeg til det at.....”*

*”...Så da måtte jeg sette ord på og bevisstgjøre meg sjøl og omverdenen på hvorfor jeg trodde at det gikk som det gikk der jeg var da...*

*”... så selv om jeg var sikker på kompetansen hennes, selv om jeg var sikker på hvem hun var og alle de gode kvalitetene hun hadde, så drev jeg voldsom detaljstyring av henne. Og det orka ikke hun. Hun orka ikke en sånn type ledelse, så vi hadde mange, samtaler hvor hun var veldig åpen og ærlig på ting, hvor hun la for dagen at hun følte at det var vanskelig å jobbe sammen med meg, og vi kalte inn ekstern konsulent fra kommunen, fra veiledningstjenesten, som var med oss noen runder og oppklarte ting. [...]Og det måtte vi rydde opp i, og nå går det helt fint.”*

Disse eksemplene viser at det vi i utgangspunktet benevnte med refleksjon både dreier seg om den yrkesmessige utviklingen hun personlig har gjennomgått, og den refleksjonen hun gjør i sitt daglige arbeid som pedagogisk leder for å finne løsninger og drive utviklingsarbeid. Hun har gjennom sin praksis og refleksjon skaffet seg mange erfaringer som gjør at hun nå har en annen bakgrunn enn tidligere til å finne nye og bedre begrunnede løsninger i sitt lederarbeid. Ved at hun reflekterer over, og formidler sine tidligere erfaringer, har hun skaffet seg et helt annet utgangspunkt for å utøve ledelse i relasjon til personalet og andre samarbeidspartnere i skolen

#### **4.2.2 Identitet som handling og sosial relasjon.**

I oppgavens teoridel definerte vi ledelse i et relasjonelt perspektiv. Identitet som leder skapes gjennom samhandling med andre og i relasjon til dem. Identitet er ikke bare en individuell prosess, men i stor grad en prosess der man utvikler seg både i relasjon til egne, personlige erfaringer og erfaringene til de ulike fellesskapene man står i relasjoner til. Gjennom andres oppfatninger av en selv og gjennom samhandling med andre utvikles identitet.

Vår empiri gir et interessant område å studere i forbindelse med identitetsdanning i praksisfellesskap. Det er hvorvidt rektor definerer tilhørighet eller avstand til det øvrige personalet. Dette er en viktig faktor for den identitet man både har og utvikler som leder. Når det gjelder å knytte ha tilhørighet eller avstand til personalet, inntok rektor i undersøkelsen to ulike holdninger i forhold til to ulike praksisfellesskap. Da

hun beskrev den første skolen der hun hadde vært rektor, var hun konsekvent i å omtale personalet som **de**. Hun viste gjennom sin fortelling at hun ikke identifiserte seg med gruppen, men inntok en posisjon utenfor eller på siden av organisasjonen (enkeltord uthevet av oss):

*”...det var så sprikende hva **de** holdt på med, jeg klarte ikke å samle **dem** for **de** ville ikke, altså den ledende kulturen ville ikke, **de** ville drive med sin praksis i klasserommet, **de** ville ikke bli ledet.”*

*”Vi hadde en første samling der jeg for så vidt sa hvem jeg var og hvor jeg ville, men bare det at der satt det folk som på en måte også visste hvem **de** var og hvor **de** ville, og der hadde **de** vært. **De** eide kulturen, **de** eide huset og **de** eide klasserommet. Hva gjør du her, ska du komme hit å fortelle oss hva vi vil”*

Materialet ga nesten ingen eksempler på at hun uttrykte seg i ”vi-vendinger” når denne skolen ble beskrevet. Da hun fikk anledning til å bygge opp en ny skole med en stab hun selv tilsatte, ble utviklingsarbeidet i startfasen uttrykt på følgende måte

*”Så **vi** hadde sånn en visjon om hvor **vi** skulle, og så ble **vi** enige om veien og **vi** starta jo i prosjektet positivt skolemiljø, det var der **vi** starta - så **vi** starta med musikk, dans og drama og med praktisk- estiske fag, det ble fundamentet, parallelt med at **vi** skulle bygge opp mediateket og planverket. Fordi **vi** hadde en ide om at **vi** måtte få til gode..., og at **vi** skulle jobbe tematisk. Så det å få til gode temaplaner, gode årsplaner, fordi de gode temaplanene, de gode årsplanene skulle gi **oss** retningen til innkjøpene til mediateket. For mediateket var den felles arenaen for alt som skulle være tilgjengelig for både lærere og elever. Så **vi** starta på en måte med...”*

Dette kan både være uttrykk for en utvikling som leder, og uttrykk for at hun opplevde å få til en skole der rektor og personalet sto sammen om å drive skolen framover. Lederidentiteten uttrykkes i disse to tilfellene på forskjellig måte, som ”jeg og de andre” og som ”vi”. Identiteten knyttet til skolen der rektor opplevde seg som ”jeg og de andre” ga ikke rom nok for utvikling, og stemte ikke med rektors bilde av hvordan forholdet skulle være mellom ledelse og personale på en skole. Hun opplevde en identitet som **jeg** til forskjell fra **dem**. I dette spenningsfeltet er det vanskelig å ha innflytelse og utøve makt. Dette fant hun så utilfredsstillende at hun

---

valgte å slutte for å prøve på nytt i en ny skole. Identiteten knyttet til ”vi-skolen” ga faglig tilfredsstillende utfordringer, og etter en tid bonusskolestatus.

I følge Bourdieu skaper man sin identitet gjennom samhandling mellom dem vi møter i den sosiale strukturen som omgir oss, og hvordan man selv samhandler i denne strukturen. Strukturens verdikamper og posisjoneringer er viktige for identitetsdanning.

*”...det var en luksussituasjon å være i, å kunne håndplukke folk som brant for akkurat de samme tingene. Vi var’kke noe umælende gjeng. Vi hadde masse friske diskusjoner, og var mye uenige på veien.”*

Sitatet over er et eksempel på samhandling i organisasjonen. Samhandlingen går på å diskutere faglige forhold. Rektor sier ikke noe om innholdet i slike diskusjoner. Det kan være grunn til å anta at noen av diskusjonene har vært verdidiskusjoner og diskusjoner om posisjonering. Dette var en ny organisasjon der mange lærere og ledelsen skulle finne fram til felles ståsted, slik som verdiplattform og undervisningsmetoder, og avklare hverandres lærings- og elevsyn. Det er først i slike konkrete diskusjoner at slike forskjeller kommer til syne. Jorunn Møller viser også til hvordan vi danner yrkesidentitet gjennom å kontinuerlig forhandle fram mening for oss selv innenfor historiske og kulturelle fellesskap. Det er avgjørende for identitetsutvikling at man deltar i slike sosiale prosesser. Rektor har i sin organisasjon laget rom for utvikling i relasjoner i fellesskapet:

*Intervjuer: Hvordan får du fram ideene, hvordan får du diskusjonene, hvor er det de føres? Si litt om det?*

*Rektor: Vi har gode prosesser når vi lager virksomhetsplanen, for virksomhetsplanen er styrende for det som foregår i den tidligere 150-timersramma, som nå kalles noe annet igjen, sånn at virksomhetsplanen er sentral i alt det arbeidet som foregår på trinnet, i lederteamet og mellom trinnet og lederteamet. Der har vi bare fokus, jeg skal ikke si bare, men hovedfokuset er lederoppgaver, altså utviklingsoppgaver.*

Som vi har sett handler identitetsdanning om refleksjon, handling og sosiale relasjoner i praksisfellesskap. I Wengers forståelse kan identitet også skapes i et læringsforløp ved at vi definerer hvem vi er, hvor vi har vært og hvor vi skal.

Følgende sitater kan tjene som eksempler på at rektor opplever at hun har vært igjennom en læringsprosess i forhold til å være kommet dit hun er i dag som leder:

*.....så jeg var på en måte så vant til å jobbe alene og fra hånd til munn og hadde alt oppi her (hodet, vår merknad), men hun (ny inspektør, vår merknad) ville ha mer skriftlighet, hun ville ha møteinnkallinger til ledermøtene, så hun etterlyste egentlig lenge struktur på ledermøtene før jeg så betydningen av det, jeg så egentlig ikke betydningen av det før hun kasta inn håndkleet og sa at vet du hva, det her orker jeg ikke mer, for jeg hadde jo alt på harddisken, jeg....”*

*”Nei, så det var ganske slitsomme og harde år hvor jeg også føler at vi stanga litt, men på en måte var jeg ikke i tvil om fundamentet, jeg var ikke i tvil om hvor jeg ville. Jeg synes vi fikk til mye godt innenfor positivt skolemiljø, vi fikk til mye godt innenfor planverket og temaoppbyggingen [...] og de to linkene der var gode. Det vi ikke fikk til det var mediatekdelen”*

I rektors identitetsdanningsprosess finner vi i sitatene over både det som Wenger benevner som fremforhandlet erfaring og læringsforløp i den kulturelle praksis rektor er del av. Man står i kontinuerlig interaksjon med andre, og må kontinuerlig sortere og bestemme hva som betyr noe og som ikke betyr noe. Ved å samhandle med andre, lærer man å kjenne sider ved seg selv gjennom det andre oppfatter og gir tilbakemelding om, og på denne måten utvikler og videreutvikler vi vår identitet, slik rektors utsagn over gir eksempler på.

### **4.2.3 Utdanningens betydning for identitet**

Rektor gjennomførte sin grunnutdanning som lærer i en tid da det var høye krav til å komme inn på høgskolen. Det var bare studenter med de høyeste poengsummene fra artium som kom inn, og hun hadde selv måttet gå på skole om kvelden for å forbedre karakterene slik at hun kom inn på det lukkede studiet som lærerutdanningen på høgskolen i Oslo var. Etter at hun ble ferdig var det også en kamp for lærerkandidatene å finne passende arbeid på grunn av et stramt arbeidsmarked. En konsekvens ble derfor at det kun var studenter med best karakterer som fikk lærerjobb i ettertid. Til tross for disse fakta, opplevde hun ikke at innholdet i studiet og kravene til studentene sto i forhold til de kravene de var blitt møtt med ved inntak til studiet. Hun beskriver flere ganger i intervjuet at hun mener kravene mange

---

ganger har vært for små for utdanning og yrkesutøvelse innen læreryrket. Vi finner belegg for dette i teoridelen der Erling Lars Dahle (1996) skriver om at kriterier for rektors yrkespraksis og identitet kan utvikles gjennom pedagogikkutdanning og forskning, og at et felles fagspråk, som han ser på som svært vesentlig for å sikre kvalitet i utdanningen, utvikles gjennom formell kvalifisering i utdanningsteori. Et sitat fra intervjuet understøtter hennes skuffelse i forhold til studiekrav:

*”...jeg var veldig sjokkert over hvor lavt faglig nivå det var, for jeg forventet at jeg kom til en institusjon med utrolig mye pedagogisk tenking blant de studentene som var kommet inn når det var sånn søkning. Jeg satt først og var sjokkskadet, det var helt utrolig lavt nivå på tenkingen på hva de skulle ut i. Da jeg var ferdig på høgsolen så syns jeg ikke at høgsolen hadde kvalifisert meg godt nok på den gode praksis knytta opp mot den teorien de hadde lært meg, så da begynte jeg på universitetet på sosialpedagogikk, og gikk på det. På den tida var det et ganske radikalt studium, det var skilt ut fra pedagogikken, det var en egen avdeling som Eva Nordland dreiv, bl.a. og der [...] det var som å komme til himmelen å komme fra høgsolen til universitetet til sosialpedagogikk.”*

Det var interessant å bruke intervjuet til analyse av rektors syn på seg selv som en som hadde store forventninger og gode kvalifikasjoner for den jobben hun gikk ut i. Riktignok var ikke forventningene til utdanningen innfridd etter årene på høgsolen, men ved å utfylle disse med videreutdanning opplevde hun at hun var godt teoretisk kvalifisert for oppgaven. Etter flere år der hun både hadde vært veileder ved skolekontoret og rektor i tre år ved en annen skole, søkte hun jobb som rektor på en ny skole som skulle bygges i kommunen. Igjen gir hun oss et bilde av en leder som er trygg på seg selv, hun vet hun har de nødvendige kvalifikasjonene og har trygghet på egne evner, på å være en som vet med seg selv at hun kan, vil og har de kvalifikasjonene som trengs.

Det er viktig i dette kapitlet å ta med litt om den etterutdanningen rektor fulgte for å kvalifisere seg innen ledelse og skoleutvikling. Hun fulgte kursrekken som benevnes Ledelse i skolen (LIS). Rektorene som var med i LIS ga uttrykk for at en svært positiv erfaring var at de hadde fått et felles fagspråk gjennom denne kursrekken (Møller 1996).

En av dem som var med på å legge premissene for skolelederopplæringen på 70 og 80-tallet var Terje Seljelid, og i hans lille bok *”Profesjonell ledelse”* gir han følgende definisjon av ledelse: *”Å lede er å oppnå resultater gjennom andres arbeid”* (Seljelid 1995 s 16). Rektor var klart påvirket av denne type tenking, og hadde gjennomgått en prosess der hun hadde hatt Seljelids definisjon og ideologi som sin ledetråd i begynnelsen av karrieren, men hvor hun gjennomgikk en forandring til å mene at hun måtte være mer synlig og tydelig selv. Hun innså at det var viktig at hun som rektor var mer tydelig og klar på hva hun sto for og hva hun mente, og at hun i enda større grad opptrådte som premissleverandør og igangsetter for det pedagogiske arbeidet. Dette feltet er mer inngående beskrevet og belyst med eksempler i underkapittel 4.3.3.

#### **4.2.4 Identitet knyttet til kjønn**

Rektor gir flere ganger uttrykk for at hun knytter sin yrkesidentitet til et kjønnsaspekt. I Grounded theory – analysen ble ”kjønnsaspektet” en av merkelappene vi startet med, og en opptelling til slutt viste at denne kategorien framkom ved flere anledninger. Første gang dette aspektet var uttalt var det knyttet til at hun ikke ønsket å fortsette å arbeide i et konservativt, mannsdominert miljø. Da hun senere beskrev arbeidet på Lillevann skole snakket hun om kvinner og beskrev dem som flotte og handlende kvinner. Noen sitater som forkommer i intervjuet utdyper denne holdningen:

*”...en meget solid og oppegående dame*

*....vi va’kke noen umælende gjeng med, det var jenter da, kvinner, vi hadde masse friske diskusjoner, og var mye uenig på veien*

I teorikapitlet vises det til Jorunn Møller som beskriver åtte ”oppskrifter” på hva som kan kjennetegne gode, kvinnelige ledere. I vårt datamateriale kan vi snakke om at rektors identitet knytter seg til flere av disse. To av ”oppskriftene” benevnes ”profesjonell-suksess-manuset” og ”superkvinnemanuset”, dvs at suksessen skyldes hardt arbeid og egen fortjeneste, og at kvinner jobber lenge og hardt og har suksess både i jobb og privatlivet. Rektor var blitt leder i kraft av sin individuelle kapasitet.



*”Så fikk jeg jobben, så hadde jeg da to jobber i tre kvart år jeg måtte slutføre på den ene skolen samtidig som jeg bygde her og skulle bygge opp min ansettelse her. Jeg tror jeg jobba døgnet rundt i tre kvart år”*

*”...og etter et år når den andre var tilbake spurte rektor meg igjen om jeg ville gå sammen med han og ta ledelse og skoleutvikling. Så gjorde vi det sammen. Vi begynte en gjeng sammen da på det. Og det var samtidig som jeg ble hanka inn av kommunen til å være veileder i veiledningstjenesten. Så da var jeg delvis i veiledningstjenesten, delvis lærer en periode og tok videreutdanning ved siden av i ledelse og skoleutvikling.*

Det samme kan vel sies om de kvinnene som hun beskriver i sin organisasjon. Det er damer som er spennende og interessante å ha i kollegiet i kraft av sin egen kapasitet.

I datamaterialet fant vi også en beskrivelse av kvinner som omsorgsfulle, kommunikative og med gode evner til å organisere, lytte og vise empati. Dette ”kvinnelig-lederstil-manuset fant vi igjen i måten rektor hadde koplet sammen trivselstiltak med det pedagogisk-faglige arbeidet slik følgende sitat viser:

*”Hele personalet vårt er delt inn i personalgrupper. De har navn etter måneder, de heter marsgruppa, aprilgruppa, maigruppa osv. og det er trivselsgrupper så de er sammen når vi driver med jobbing av faglig art, og de har ansvar for et trivselskapende tiltak i året for hele personalet.*

*Intervjuer: Hvem har plukket ut de gruppene?*

*Rektor: Det er vi i ledelsen, vi setter sammen nye grupper hvert år.”*

Dette står i kontrast til rektors fortelling om sitt første tilsetingsforhold. Hun retter der søkelyset på at dette stedet var preget av en konservativ kultur, og hun beskriver miljøet som altfor mannsdominert. Her fant hun få utfordringer, og valgte etter hvert å slutte. Om det primært skyltes at miljøet var mannsdominert, eller at bedriftskulturen var konservativ, vites ikke, men følgende sitater var med på å bekrefte for oss at kjønnsaspektet hadde en plass i vår analyse i tillegg til sitatene over:

*”Det var mennene som råda i det miljøet”*

*”Det miljøet jeg jobba i var så konservativt, altfor mannsdominert, så jeg ville noe annet”*

---

Vi så også at rektor brukte kjønnsaspektet når hun ga en beskrivelse av foreldregruppen. Det hadde vært en opphetet diskusjon på skolen om økonomi, i den forbindelse hadde det vært en foreldreaksjon. I den sammenhengen blir det pekt på at skolen har flotte foresatte som går til aksjon for å få rettet opp det de oppfatter som uverdige forhold, og de som går i bresjen er ”sterke, flotte menn som jobber i det private næringslivet”. I forhold til at hun hadde gitt uttrykk for skepsis for en mannsdominert bedriftskultur tidligere, spurte vi om hun ikke hadde oppfattet denne situasjonen som vanskelig, men hun ga tydelig uttrykk for at hun hadde vært igjennom en læringsprosess på dette og svarte at ”nei, jeg var litt mer garva i gamet og mye tryggere i rollen.”

### 4.3 Makt og tillit

Vårt materiale gir oss mange eksempler på en leder som var bevisst på og villig til å utøve makt, samtidig som hun også nøt stor tillit i personalet. Vi så en leder som aksepterte at Ting Tar Tid, som tålte at organisasjonen trengte en viss tid til å komme fram til konklusjoner, som tålte å la diskusjonen gå slik at aktuelle saker ble belyst fra mange sider, for deretter å bruke sin posisjon til å fatte beslutninger. I beskrivelsen av skolens praksis legger vi vekt på aspektene ved makt og tillit som handler om hvordan rektor har valgt å bygge opp ledelsen og skolen som organisasjon, og hvordan hun bruker fagforeningen og hovedavtalen. Vi ser også på kulturens betydning i et maktaspekt, og vi går litt nærmere inn på begrepet ”klar og tydelig ledelse”.

Vi ser ikke så mye av det Max Weber (1995) kaller rasjonell forvaltning, en kommunikasjon som ikke er forankret i faglige kriterier for utdanningens kvalitet. Rektor kommuniserer lite om arbeidet på skolen om et felles ståsted som er knyttet til teori om utdanning, undervisning og læring. I beretningen om hennes utvikling forteller hun mye om personlig utvikling og prosesser i personalet, men lite om refleksjon rundt elevenes læring. Vi vet likevel at dette er tema i skolens utviklingsarbeid da vi har sett at arbeid med bl.a. læringsstiler er et område av etterutdanning som lærere på denne skolen beskjeftiger seg med. Det at vi ikke

---

spesifikt etterspurte dette, er derfor den sannsynlige forklaringen på at temaet ikke kom opp.

### 4.3.1 Makt og tillit i organisasjonsoppbyggingen.

Måten man velger å bygge opp en skole i organisasjonsmessig forstand, kan samle eller fordele makten i organisasjonen. Man kan velge å samle mye makt hos lederen, eller man kan fordele makten gjennom ulike delegasjonsordninger.

Delegasjonsordninger alene sikrer imidlertid ikke medbestemmelse og demokrati dersom det ikke er systemer for kommunikasjon og informasjon som sikrer at de ulike nivåene kjenner hverandres mandater og beslutninger.

Skoler i Norge, i alle fall barneskoler, har få ledelsesnivåer. Det er en hierarkisk oppbygging med rektor, assisterende rektor og/ eller en eller flere inspektører i den formelle ledelsen. I tillegg skal personalet sikres medbestemmelse gjennom hovedavtalen i arbeidslivet. Gjennom denne avtalen sikres de ansatte retten til medbestemmelse gjennom sine tillitsvalgte i organisasjonene. Til å være en såpass liten skole er Lillevann skole relativt ”topptung”. To inspektører og en leder for skolefritidsordningen (SFO) i tillegg til rektor er en stor ledelsesressurs. SFO-leder har inspektørstatus for småtrinnet, og de to andre inspektørene har en del undervisning ved siden av sin lederfunksjon. En slik blanding av funksjon som leder og lærer kan være problematisk for både den som innehar stillingene, og kollegaene. På denne skolen var det derimot klart at dette var et aspekt de var innforstått med, hadde drøftet og hadde tatt stilling til. Følgende del av intervjuet kan tjene som eksempel på dette:

*Intervjuer: ”Er det greit i organisasjonen her at de er i begge funksjonene, både ledelse og lærer?”*

*Rektor: ”Ja, det er ingen i lærerstaben som er i tvil om at de er i ledelse. De er gode pedagoger med hver sine kompetansefelt, men de er ledere.”*

*Intervjuer: ”Men er de også da knyttet til lærerteam?”*

*Rektor: ”Ja”*

---

*Intervjuer: "Så altså, de er en del av et team og sitter i teammøter hvor de er lærere i teamet, da er de ikke ledere?"*

*Rektor: "Nei, altså, ... jeg skjønner hva du mener, ja egentlig så har en av dem en spesialpedagogisk funksjon, og hun er jo litt med på det trinnet, men lite. Og den andre har mest fag, hun har engelsk og musikk som hun driver og prøver å få til på de områdene, [...] hun er lite på trinnet i samarbeid med lærerne, noe når hun legger årsplaner, og de legger ukeplaner og sånt, men ikke mye. Primært deler de det i forhold til lærerne som ledere, trinnledere, de har delt inn i trinn."*

Organisasjonsmodellen på denne skolen viste at rektor har stor tillit til sine medledere, men også at det er laget en modell med lite samhandling "på tvers" slik at rektor har store muligheter til å få gjennomført saker ved å arbeide i ulike grupper parallelt. Dette kan være en effektiv modell, men stiller store krav til informasjon, og kan i uheldige tilfeller skape en tilstand av "splitt og hersk".

Organisasjonen besto av rektor som øverste leder. I tillegg var det en SFO-leder som hadde ansvaret for SFO og 1. klasse. En inspektør hadde ansvaret for spesialundervisningen og et lærerteam, mens en annen inspektør hadde fagansvar for to fag og for et lærerteam. Inspektørene hadde personalansvar for lærerne på sitt team, mens rektor hadde medarbeidersamtale og oppfølging av ledergruppen. Rektor hadde faste møter, vi tolket det som på et administrativt plan, med mediatekansvarlig pedagog og leder for merkantilt personale. Hun hadde også møter med tillitsvalgte. Disse møtene hadde rektor alene, ikke sammen med ledergruppen. Ledergruppen hadde fast møte ukentlig. Disse møtene var formelle og strukturerte med agenda som var kjent på forhånd. På denne måten sikrer rektor seg en unik posisjon til kunnskapsinnhenting og -spredning. Vi fikk ikke forståelse av at andre i organisasjonen reagerte på denne organiseringsformen, noe vi tolker som stor tillit til rektor. Senere i oppgaven blir det beskrevet hvordan rektor måtte søke spesielt for å få til denne formen for ledergruppe.

På Lillevann skole er det, som på mange barnetrinnskoler i Norge, tillitsvalgte fra Utdanningsforbundet som representerer personalet i henhold til avtalen om medbestemmelse. Det var rektor og tillitsvalgte som møttes, resten av ledergruppen og andre medlemmer fra klubben var ikke til stede. Rektor ga uttrykk for at det også

---

ble diskutert pedagogiske utviklingsspørsmål i møtene med tillitsvalgte, hun så på tillitsvalgte som en medspiller i skoleutviklingssaker. Det virket likevel ikke som om disse sakene ble tatt opp til drøfting i klubben, de var mer en drøfting mellom rektor og tillitsvalgte:

*”...så hun vet jo alltid hva som kommer av utviklingsoppgaver, hva fra utviklingsplanen vår vi skal drøfte, hva nå vi skal ha opp. Så hun er på en måte delaktig i også den pedagogiske driften.”*

*”...Og så drøftet jeg det med tillitsvalgte og så tok jeg det opp i personalet, og spurte personalet hva de trodde og hva de syns”*

En slik måte å implementere de ideene man selv har som leder er svært effektivt. Man får anledning til å bruke både formelle og uformelle fora til å få sendt ut ”prøveballonger”, dvs både få anledning til å formidle egne ideer, og få umiddelbare tilbakemeldinger på disse. I en organisasjon preget av tillit og lojalitet og der man klarer å skille de ulike roller man har i ulike sammenhenger, kan en slik arbeidsform fremme kreativitet og videreutvikling. Dersom slike forutsetninger ikke er til stede, kan en slik inkludering og intervensjon i mange uformelle fora resultere i at det dannes subkulturer og uformelle ledere som klarer å styre organisasjonen i andre retninger enn den formelle lederen hadde planlagt.

På denne skole innehar mediatekansvarlig pedagog en spesiell rolle. Hun har en sentral posisjon, er en del av personalet, men har samtidig en slags stabsfunksjon. Hun kommuniserer jevnlig med rektor, men deres samarbeid er ikke satt inn i noe strukturert system, slik vi så det. Mediatekansvarlig pedagog er samtidig sentral når det skal velges og kjøpes inn undervisningsmaterieell, og hun er dermed en nødvendig støttespiller for rektor når lærebøker og annet utstyr skal anskaffes. Hun gir selv uttrykk for at dette er en tilfredsstillende arbeidsform for henne, hun har stor grad av innflytelse, og har en arbeidstidsordning der hun får benyttet storparten av sin arbeidsdag på mediateket. Hun er tilsatt på samme vilkår som pedagogisk personale, men har fått omregnet sin arbeidstid slik at hun kan benytte alle timene på mediateket. Dette har derfor en åpningstid fra skolestart til litt ut i SFO-tiden (etter ordinær skoletid, men før elevene på SFO er gått hjem). To sitater fra

---

mediatekansvarlig pedagog kan gi en forestilling om hennes organisatoriske tilknytning:

*Og vi ble jo da enige om at vi ikke behøvde å sette opp noen faste møtetider hvor vi skulle ha samarbeidstid, men at jeg tar kontakt når det er noe jeg vil snakke om og det passer meg yppelig for at da får jeg ordnet ting fort, der og da og det blir ikke så formelt. Og det er jeg veldig fornøyd med, at jeg har direkte linje dit.*

*De andre lærerne går jo via sin inspektør og så videre til rektor så at rektor har jo medarbeidersamtale med inspektørene, sekretær og meg. Jeg er med i det leddet.*

Når man snakker om makt og tillit i organisasjoner hører det med en beskrivelse av hvordan man bygger opp en organisasjon. Hvordan man bruker det formelle og etablerte organisasjonsapparatet er også en del av dette bildet, slik det er beskrevet i forhold til bruk av fagforeningen. En sentral samarbeidspartner i skolen er foresatte. Samarbeidet med foresatte er formalisert gjennom bl.a. Foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU), og målsettingen er å samarbeide om elevens læring og trivsel. Foreldrerådets arbeid er forankret i opplæringsloven. Rektor har etablert et godt samarbeid med FAU, og hun ser hvilke muligheter dette samarbeidet har for henne som leder, og for skolen. Hun ser på samarbeidet som en informasjons- og påvirkningskanal, og hun bruker også FAU som et ”kontrollorgan” om praksis i klasserommet i den forstand at foresatte har god informasjon om det som skal foregå av læringsinnhold og aktiviteter. De har derfor alle muligheter til å føle opp praksis og etterspørre eventuelle avvik fra de planer og innhold i undervisningen som de har fått kjennskap til. Rektor gir temmelig klart uttrykk for en slik holdning i følgende sitater:

*”.....foreldrene bruker jeg for det de er verdt. Altså, jeg fronter ting i foreldregruppa og sier at sånn har vi blitt enige om, det har vi på utviklingsplanen. Altså, der snakker vi om utviklingsområdene, om det som foregår i klasserommet. Så det er ikke en lærer som kan gjemme seg bak ei dør og ikke gjøre det som vi bli enige om, for alle vet det.”*

*”Vi har et godt FAU med klassekontakter. De er samla en gang i måneden. Det er deres fora, men jeg har sagt at jeg er tilgjengelig, og da ber de meg komme og snakke om det de lurer på. De retter spørsmål åpent. Vi kan ikke sende ut informasjonsbrosjyrer eller planer og lure foreldrene. For de vet hvordan det skal være, og det er vi tydelige på de første foreldremøtene med, til de nye førsteklasse, på hva er det å gå på denne skolen i 2004, hvordan det er. Og da sier jeg til de foreldrene*

*”... at hvis dere opplever at dere kjenner dere godt igjen når ungene deres nå begynner på skolen, så må dere ringe meg med en gang, for da driver vi ikke, - da har vi ikke en god praksis, da er det noe som har skjedd på veien i fra plan til praksis.”*

De siste eksemplene viser hvordan rektor benytter de mulighetene det etablerte systemet gir, de første eksemplene viser at rektor er seg bevisst at oppbyggingen av en organisasjon er viktig for å kunne utøve makt og samtidig få ivaretatt de demokratiske prosessene.

#### **4.3.2 ”Kulturkraft”**

Det ligger mye makt i en organisasjons kultur. Slik det beskrives i teorikapitlet kan en skoles kultur gi rektors initiativ til endring stor motstand. Kulturen kan bestemmes og påvirkes av enkeltpersoner eller grupper, kommunikasjonen, og den pedagogiske diskusjonen. Det handler om hvilke saker som er framtreddende, og hvilke saker man unngår å ta opp. Kulturen handler både om det som sies og det som ikke sies, med andre ord om hvor stor åpenheten er mellom ledelse og ansatte, og mellom kolleger. Rektor erkjenner den makten som ligger i kulturen. Hun snakket mye om dette i intervjuet, og ga mange eksempler på at en skolekultur kunne enten fremme eller hemme framgang og utvikling. Under gir vi to eksempler på beskrivelser rektor ga om betydningen av kulturfaktorer:

*”...det som foregikk for øvrig, det var det den gamle kulturen som sto for, og de var sterke. Og de var toneangivende. Og de hadde en spesiell form for humor, og de hadde sarkasme, de hadde det som skulle til for å drepe sånne små jyslinger som meg. Men jeg ga meg ikke, jeg jobba målbevisst og syns jeg fikk til noe...”*

---

*...den ledende kulturen på skolen ble den ledende og den dominerende. Og de gjorde for så vidt mye godt arbeid de unge som jeg klarte å få inn, men de klarte ikke å dominere kulturen altså, det ble noen små happeninger*

I en skole vil det være den pedagogiske diskusjonen som ofte avslører ”kulturen”. Denne diskusjonen forteller om hvordan det dominerende elev- og læringssynet på skolen preger de daglige handlingene og valgene. I sitatene over gir ikke rektor noen beskrivelse av hva i kulturen hun ikke klarte å forholde seg eller endre. Hun opplevde at hun ikke klarte å få til dialog om utviklingsarbeid med de ansatte fordi kulturen i seg selv var en sterkere maktfaktor enn hun som leder representerte. Hun hadde også tidligere i arbeidslivet opplevd at organisasjonskulturen kan representere en maktfaktor som stiller hindringer i veien, og ikke gir utviklingsmuligheter.

I oppgavens teoridel viser vi til Bangs definisjon av organisasjonskultur. Han beskriver et sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når det er samhandling innen organisasjonen og med omgivelsene. I samme kapittel vises til ulike strategier for å bygge en vellykket skolekultur.

Å få lov til å delta i oppbyggingen av en helt ny skole er ikke så mange skoleledere forunt. Rektor i vår studie fikk anledning til dette, og hun var seg sitt privilegium bevisst. Hun ga uttrykk for at hun hadde sett fram til å være med på å bygge en kultur, og hun opplevde også at hun var en privilegert leder da hun startet tilsettingsprosessen av nye lærere. Mange ønsket å komme til den nye skolen, og hun opplevde også at mange lærere ønsket å komme til denne skolen fordi nettopp hun var leder der. Hun opplevde igjen å få bekreftelse på sin identitet som ”god” leder. Et par sitater viser dette:

*”...de nye lærerne som hadde starta under min ledelse på naboskolen, de søkte.*



---

*”Jeg tror de fleste av dem de kjente meg, de kjente meg gjennom at jeg hadde vært rektor på naboskolen, de kjente meg mest gjennom at jeg hadde vært veileder i veiledningstjenesten, og veiledningstjenesten i denne kommunen, det var en stor tjeneste, en oppegående tjeneste, en utadvendt tjeneste. Så mange av lærerne kjente meg, de hadde et innblikk i hvem jeg var og hva jeg sto for da de søkte.”*

Selve søknads- intervju og tilsettingsprosessen var nok en bekreftelse for henne på hennes identitet som ”god” leder. Når stillingen er attraktiv og søknungen stor, er det tilfredsstillende å være den som blir ansett for å være den best kvalifiserte til stillingen. Hun beskriver selv intervjuet og tilettingen hun var gjennom:

*Og da hadde jeg vært med på å legge konseptet på hvordan denne skolen skulle se ut. Det var mange søkere, veldig mange søkere, og det var et hardt intervju, og de kjørte meg og spesielt på hva jeg trodde jeg skulle få gjøre her som jeg ikke klarte på den forrige skolen. Så da måtte jeg på en måte sette ord på og bevisstgjøre meg selv og omverdenen på hva jeg trodde hvorfor jeg trodde at det gikk som det gikk der jeg var da. Det gikk jo ikke dårlig, men jeg var ikke fornøyd og jeg måtte begrunne hvorfor jeg trudde jeg skulle få det bedre til nå. jeg forklarte om de erfaringene jeg hadde gjort, og nå skulle jeg være med på å legge en kultur. [...] Og fortalte hvilke prosesser jeg nå trodde på og hva jeg trodde ville føre til at jeg skulle bli en god leder på en ny skole. Så fikk jeg jobben, så hadde jeg da to jobber i tre kvart år jeg måtte slutføre første skolen, samtidig som jeg bygde her og skulle bygge opp min ansettelse her. Jeg tror jeg jobba døgnet rundt i tre kvart år.*

I oppgavens teoridel vises det til Bang som beskriver hvordan en organisasjons grunnlegger har en særlig stor innvirkning på den kulturen som utvikles. Rektor har vært denne skolekulturens premissleverandør, og har lagt grunnlaget for hvordan skolen skal se ut, og hvilke ideer som skal realiseres. I slike sammenhenger oppstår etter en tid lett konfliktsituasjoner. Nye personer har ikke ”grunnleggerens” inngående forankring i og kjennskap til skolen. Innspill og ideer kan derfor lett oppfattes som kritikk og maktkamp. Bang sier at i slike tilfeller kan den som har grunnlagt organisasjonen risikere å stå i veien for videre utvikling. Rektor i vår undersøkelse så også klart at hun selv som person faktisk kunne stå i veien for videre utvikling på skolen. Hun hadde flere ganger en ærlig framstilling over situasjoner

---

som var oppstått på skolen der hun selv med sin væremåte var årsak til at vanskelighetene tårnet seg opp.

### 4.3.3 “Klar og tydelig ledelse”

Allerede ved vårt første møte med skolen ble vi presentert for begrepet “klar og tydelig ledelse”. Vi møtte rektor på skolen for å fortelle om prosjektet og hvordan vi hadde tenkt å samle inn vårt datamateriale. Vi formidlet at det var endringsledelse som var vårt utgangspunkt for oppgaven, og at dette var grunnen til at vi hadde valgt denne skolen. Rektor kom allerede på dette stadiet inn på begrepet ”klar og tydelig ledelse” og signaliserte at hun oppfattet seg selv som en klar og tydelig leder, og at dette var viktig i arbeidet med å få til de resultatene de hadde oppnådd. Vi ble svært interesserte i nettopp dette med klar og tydelig ledelse, og ba om at dette ble eksemplifisert.

*”.....Ja, altså, jeg får tilbakemelding fra lærerne mine at de liker at jeg er tydelig på ting, de liker å vite at jeg forteller dem hva jeg vil og hva jeg har lyst til, altså de liker den åpenheten, de liker en tydelig leder.”*

*”Selv om jeg er klar og tydelig leder så må man være åpen, man må fortelle, nå tenker jeg sånn og sånn og - nå har jeg lyst til sånn og sånn. Man må være åpen både overfor tillitsvalgte, overfor ledergruppa, og ledergruppa må komme med de samme innspillene, nå har jeg sett sånn og sånn og tenkt: hva syns vi om dette? Altså, man drøfter ting og så må man enes, og så vet vi at hvis det gjelder, at det virkelig må fattes en viktig avgjørelse, så er det jeg som må ta den vanskelige avgjørelsen. Og folk sier det har vært greit, altså det har gått bra de avgjørelsene som er blitt tatt, selv om de ikke var enige.”*

Gustav Karlsen siteres i teorikapitlet med at en leder må fremstå som den som kan ta vanskelige beslutninger og vise vei. Lederen må kunne håndtere det uforutsette med nødvendig tillit under personlig ansvar. I vår studie ser vi en rektor som er klar over sin oppgave i å være klar og tydelig, ta beslutninger og vise vei. Hun har gjennomgått en personlig utvikling i sin rolle som leder nettopp på dette området. Hun opplevde i begynnelsen av sin rektorkarriere at det var lærerne, altså ”de profesjonelle” som skulle synes og høres etter at hun hadde signalisert sine visjoner. Det var gjennom de felles prosessene i personalet og lærernes praksis i klasserommet

at ideene skulle meisles ut og synliggjøres. Erfaring som rektor gjør at hun etter hvert kommer til den konklusjon at det forventes at lederen tar beslutninger, klarer å ”skjære gjennom” og i mye større grad fortelle hva som forventes av lærerne. Derfor hadde hun en helt annen strategi da hun startet i den nye skolen, i motsetning til da hun startet i sin første rektorjobb, noe de to følgende sitatene fra hennes fortelling uttrykker:

*1) ”Jeg var helt overbevist om at jeg måtte fronte mye mer hva e ville. Være tydelig, en tydelig leder på hvor vil jeg med skolen.”*

*2) ”Jeg ønska nesten å være anonym i forhold til foreldregruppa fordi jeg mente at det jo var lærerne som skulle gjøre det gode håndverket gjennom at de ble inspirert sammen med klassen til å gjøre det gode arbeidet. Kanskje var jeg redd for at jeg skulle på en måte stå og si noe i den foreldregruppa som jeg så ikke stemte med den praksis som foregikk i klasserommet. Så jeg kan godt tenke meg at det var derfor jeg ønska å være så anonym.”*

Som vist i teorikapitlet problematiserer Jorunn Møller det hun kaller hierarkisk styring versus selvstyring. Til tross for at lærerne (uttrykt ved rektor) og rektor selv påpeker et tilbakevendende ønske om en klar og tydelig leder som er i stand til å ta beslutninger, kan dette komme i konflikt med lærernes oppfatning av individuell autonomi i klasserommet, i undervisningssituasjonen. Så selv om rektor har en klar oppfatning og har signalisert denne, selv om personalet har vært gjennom lange diskusjoner og blitt enige om felles holdning til en undervisningsmodell, kan det likevel skje at man kommer opp i dilemmaer i forhold til hvem som til syvende og sist skal fatte den endelige beslutning i en vanskelig sak. En situasjon fra intervjuet med mediatekansvarlig pedagog kan illustrere dette: Lærerne og rektor var enige om at klassene ikke skulle bruke engangsbøker i undervisningen. Mediatekansvarlig pedagog var delegert ansvaret med bokinnkjøp, og fikk krav fra en lærer om å kjøpe engangsbøker til leseopplæringen på et gitt klassetrinn. Eksempelet viser hvordan saken verserer mellom den som var ansvarlig for innkjøp, rektor som er ansvarlig for å sette skolens pedagogiske prinsipp ut i livet, lederen som hadde ansvaret for klassetrinnet og lærernes forventning om å være delaktig i metodevalgene i egen undervisning.

*Intervjuer: Men når det skal tas en avgjørelse innenfor ditt fagfelt, eller innenfor ditt ansvarsområde, hvor vil den avgjørelsen tas, er det på ledermøtet eller vil den tas mellom deg og rektor på et møte dere i mellom?*

*Mediatekansvarlig pedagog: Det kommer litt an på hva det dreier seg om. Det meste mellom meg og rektor, men vi hadde en situasjon nå hvor lærene i tredje klasse gjerne ville ha en sånn norsk bok, en engangsbok, som jeg er svært lite begeistret for til sin klasse. I stedet for å drive å kopiere, som egentlig er imot våre prinsipper. Først så spør de meg, så sa jeg at dette her det må dere ta opp med ledelsen for dette går jo egentlig imot den praksisen vi har så dette kan ikke jeg bestemme. Da gikk de rett til rektor, tror jeg, og så lå det en lapp om boka som de ønsket seg i min hylle, hvor rektor hadde skrevet på: kan du ta dette opp med dem og høre hvordan de har tenkt å bruke det? Det var tydelig at rektor var usikker på det og at jeg skulle ta en avgjørelse, forsto jeg det som, men så syntes jo jeg fortsatt at det var litt for tøft å ta det alene, så jeg gikk til den inspektøren som har ansvaret for trinnet og diskuterte med henne og sa at dette må tas opp fra en leder om hvordan de har tenkt å bruke det. Jeg syntes ikke at jeg skulle avgjøre det. Så snakket jeg litt med rektor rundt det også, og inspektøren og jeg diskuterte litt rundt hva vi syntes, og så tok de (inspektøren og lærerne på trinnet, vår anmerkning) det opp på et månedlig teammøte som hun har med dem. Så kom hun tilbake til meg og sa at de argumenterte sånn og sånn og skal vi la dem prøve det, nå? Vi tar det som et prøveprosjekt så får de vise hvordan de bruker det. Og da hadde vi i grunnen snakka sammen. Jeg var også enig i det da, at den måten vi driver leseopplæringen på den gjør at vi trenger noe felles, en annen lærebok, og kanskje denne er god nok til det. Det vet vi ikke men...*

*Intervjuer: Og det var du og inspektøren som tok den avgjørelsen?*

*Mediatekansvarlig pedagog: Og så sa vi til rektor at vi lar dem få prøve*

Eksempelet viser hvordan man som leder kommer i dilemma mellom å bruke styringsretten og gi frihet til den autonome lærer. Lærere kan ha mange begrunnelser for å velge slik de gjør, i dette tilfellet gjelder det valg av læreverk. Slike valg er ikke alltid styrt av lojalitet og tanke på felles beslutninger. Eksempelet viser at rektor sto i dette dilemmaet. Hun visste hvilken holdning hun selv hadde til engangsbøker. Hun visste også at dette hadde personalet sluttet seg til, men likevel kom det et ønske som gikk i mot disse beslutningene. Det at hun i dette tilfellet ikke fremsto som ”klar og tydelig leder” kan ha noe med dette dilemmaet å gjøre. Det kan også ha sammenheng

---

med at man som rektor av og til kan ha for dårlige begrunnelser for de valgene som blir tatt, og blir usikker når motargumentasjonen kommer. I slike sammenhenger er det derfor en fornuftig strategi å definere noe som et ”prøveprosjekt”, slik det blir gjort i dette eksempelet. Det å utøve makt, slik rektor kan gjøre ved å insistere på at de vedtatte normene følges, er ikke noe garanti for at læringskvaliteten blir bedre, at for eksempel elevenes lesing kvalitativt avhenger av bruken av engangsbøker eller ikke. Det er derfor ofte denne manglende kvalitative vurderingen som gjør at man blir usikker på de beslutningene som fattes. Altfor mange saker som blir diskutert og besluttet i skolen har ikke kvaliteten på elevenes læring som den nødvendige overordnede målsetningen (Dale 1997). På denne måten er ikke alltid ”klar og tydelig ledelse” noe garanti for bedre undervisning, men heller virkemiddel til å få satt en del handlinger og beslutninger ut i livet.

## 4.4 Endring

Dette kapitlet handler om å forholde seg til endring. Det handler om å være leder i en skole som er i kontinuerlig endring. For oss som har vært aktører i norsk skole gjennom flere tiår er vi fortrolige med kravet om endring. Med krav om kontinuerlig endring kommer forventning om endringsledelse, endringsvillighet og endringskompetanse. I pedagogisk utviklingsarbeid er endring en av forutsetningene. Skolen blir pålagt endringer fra stat og kommune i alt fra planer og lovverk til styrings- og administrasjonssystemer. Nasjonale og internasjonale tester avslører svakheter ved læring, metode og fagutvalg, og både politisk nivå og skolens egne aktører ser nødvendigheten av forandring. Behov for endring kommer like ofte som et resultat av en skoles egen utvikling og det arbeidet som drives i det interne fellesskapet som det kommer som et eksternt krav. Endring kan bestå i å forandre fra ”noe” til ”noe annet” ut fra en bevisst handling og plan. Endring kan også være å utvikle kompetanse i å være i kontinuerlige endringsprosesser, til å takle, orientere seg i og videreutvikle pedagogikk og metode i en skole og et samfunn med akselererende endringstakt

---

Vår undersøkelse viser en rektor med et svært reflektert forhold til endring. Hun beskrev situasjoner der hun måtte akseptere at man til tider må tåle å leve i kaos og vite at man stadig må forholde seg til noe nytt. Dette er noe man må være seg bevisst uten å bli frustrert. Man må med andre ord utvikle kompetanse i å kunne mestre stadig skiftende situasjoner, krav og forventninger. Rektor beskrev også bevisste valg for å få til endring ut fra egen visjon for skoleutvikling og ut fra den erfaringen som hun etter hvert skaffet seg. Materialet ga oss mange eksempler på at rektor fortalte om endringsprosesser. Etter hvert som analysearbeidet skred fram avdekket det seg fem sentrale områder som er viktige i endringsarbeidet som rektor ved denne skolen gjorde. Disse fem områdene viser hva som kan være viktige faktorer i et endringsarbeid:

- Strategiarbeid
- Kulturens betydning for endring
- Erkjennelse av problemer og vilje og kompetanse til å finne løsninger.
- Kontinuerlig evaluering
- Refleksjon rundt praksis og egne valg

Rektor framsto hele veien som en endringsvillig leder. Dette ble også bekreftet av de to andre informantene. Hun var seg imidlertid svært bevisst at endringsarbeid var vanskelig, og hun påpekte flere ganger hvor viktig kulturen er for å få til forandringer på en arbeidsplass. I empirien beskriver noe av det repertoaret hun hadde og brukte for å få til endring.

#### **4.4.1 Strategisk kompetanse**

Vi så flere ganger i vårt materiale at rektor fortalte om hvordan hun samhandlet med eksterne aktører og overordnet nivå. Hun beskrev hvordan hun søkte om dispensasjon fra gjeldende praksis for å få til andre ordninger som hun så som mer hensiktsmessige. Vi har benevnt dette med strategisk kompetanse, og dette ble et punkt under begrepet endring i vår opprinnelige analyse. Vi ser også at dette er like sentralt i en beskrivelse av makt, men har valgt å redegjøre for det her da hennes utgangspunkt var organisasjonsmessige endringer for stadig bedre praksis.

Den strategiske tilnærmingen til endringer slik vi så det på denne skolen lå i å bruke de mulighetene som det kommunale styringssystemet gir anledning til. Rektor ga eksempler på at hun ved to anledninger hadde søkt om å få fravike de vedtatte organisasjonsmodellene for ledelse i skolen. Ved en anledning gjaldt det plassering av SFO-leder i skolens ledelse, det andre avviket fra rådende organiseringsform var sammensetningen av skolens ledergruppe totalt. Hun valgt å lage en ledergruppe som gikk ut over den administrasjonsressursen hun hadde tilgjengelig på skolen, bl.a. ved å tilsette SFO-leder som inspektør. Følgende uttalelser viser hennes bruk av de mulighetene hun har som kommunal leder til å argumentere for en annen organisering, og søke om aksept for dette:

*”Ja, altså, du spør om (det er) min organisasjon, og det er det. **Jeg har søkt kommunen om å få lov til å ha den organisasjonen jeg har**, så de (skolesjefen) har vært inne og klarert det, sagt at det er greit.*

*Så la jeg ned SFO-stillingen og så opprettet jeg en inspektør tre, men da var skolesjefen med meg, og hadde en liten politisk runde på det. **Og så fikk jeg gjennomslag for det**, og da har vi da den tredje inspektøren som er avlønnnet av SFO-budsjettet.*

*”Så da begynte jeg å tenke på en omorganisering og få litt mer ned på papiret om helhet og sammenheng skole/ SFO som vi hadde hatt en utvikling på lenge, men da tenkte jeg: kan vi tenke helhet og sammenheng skole/SFO med en annen type organisering, hvem som har ansvaret for hva, og da la jeg på en måte ned SFO-lederstillingen, og så sa jeg at denne skolen trenger en inspektør til, og den inspektøren skal ha ansvaret for SFO og 1. klasse, i første omgang, og skal ha ansvaret for at vi har helhet og sammenheng skole og SFO ikke bare på papiret, men også i praksis.*

På denne måten sikrer hun seg aksept fra det kommunale nivået, skaffer seg alliansepartnere, og klarer å finne kreative løsninger på organisasjonsendring. Organisasjonsendring er et vesentlig trekk i rektors strategitenking. Hun bruker organisasjonskartet bevisst. Hvordan ledelsen er organisert er beskrevet tidligere i denne oppgaven. Denne organisasjonsformen er utradisjonell i denne kommunen. Rektor måtte også i dette tilfellet søke om å få ha denne modellen. Følgende uttalelse viser noe av dette:

*Men opp gjennom tida så er det blitt bevisst at det å drive ledelse det krever at man er et team, altså å at man er forskjellig, å at man har forskjellige egenskaper innenfor et team jamfør Belbin. [...] Så vi bruker lederteamet og vi bruker andre for å finne ut av hvem er vi og hvor er vi og hva står vi for og hvem vi er som ledere. Så derfor så hadde jeg også på en måte en klar formening om at jeg kan ikke lage en organisasjon som bare henger på meg, altså det er greit at jeg skal ha vyer og visjoner om hvor jeg skal, men jeg ser at jeg trenger hjelp til det til å komme dit, og den hjelpen må være forskjellig fra meg. Så altså den første inspektøren så var jeg bevisst på at jeg mangla spesialpedagogisk kompetanse, både i lærergruppa, og det er en bit som jeg kan lite om. Så den første ansettelsen den gjorde jeg på ledelse. Og da tenkte jeg veldig matnyttig i forhold til hvilke lederbiter er det **jeg** føler at jeg ikke har noen kompetanse på? Og spesialpedagogikk var en stor bit av det. Så så jeg jo at etter hvert som vi ble flere og flere klarte jeg ikke å følge opp den daglige kontakten med hver enkelt lærer og hvert enkelt trinn. Det klarte jeg ikke, jeg hadde altfor mye å gjøre, altfor mange baller i luften. Jeg måtte sørge for at jeg fikk en stab rundt meg som kunne følge opp den daglige driften som vi var enige om. Så jeg startet da med at jeg ansatte den første inspektøren, eller startet med å ansette leder for skolefritidsordningen da vi startet skolen her. [...] Vi hadde 170 unger i skolefritidsordningen*

*Intervjuer: Og den er en del av skolen?*

*Rektor: Ja*

*Intervjuer: Den er under din administrasjon?*

*Rektor: Ja, så det var den første lederen som [...] Og vi utgjorde et lederteam fra dag en. Og helhet og sammenheng skole og –SFO har vi jobbet med fra dag en. Det skulle ikke være forskjell på om du jobbet på SFO eller om du jobbet i skolen, altså vi var der for å gi et godt tilbud til ungene enten de var på skolen eller i SF. Og vi måtte utnytte hverandres ressurser, vi måtte utnytte skolen, altså bygget for SFO og skole, og dra veksler på hverandre. Og jeg hadde også en filosofi i begynnelsen, den har jeg ennå: Vi har så lite ressurser i SFO at alle assistenter som søkte på SFO fikk spørsmålet om de trengte større jobb enn 20 timer i uka. Og gjorde de det så fikk de det. Da var de skoleassistenter. Ja, vi måtte ha beina i begge leirene.*

Det var ingen selvfølge for rektor å få aksept for denne organiseringen av SFO. Hun forsøkte flere ganger før hun lyktes i å få gjennomslag for sine ideer. At hun ikke ga opp, men viste kreativitet og pågangsmot ga henne gjennomslag for den modellen



---

hun ønsket å gjennomføre for å få til en smidig og effektiv organisasjon. Et sitat viser noe av prosessen og tankegangen bak modellen:

*Rektor: Jeg må si at jeg hadde prøvd meg et par ganger i kommunen på å gjøre om på organiseringen, og få kommunen til å være med på at SFO-leder skulle lønnes som inspektør. Njet, de var redd det skulle skapes presidents så det gikk de ikke med på. [...] Så la jeg ned SFO-stillingen og så oppretta jeg en inspektør tre, men da var skolesjefen med meg, og en liten politisk runde på det. Og så fikk jeg gjennomslag for det, og da har vi da den tredje inspektøren som da er avlønna av SFO-budsjettet.*

*Intervjuer: Men skolen betaler mellomlegget da?*

*Rektor: Nei, det gjør vi ikke. Vi har bare sagt at det å lede en så stor organisasjon som SFO er hos oss trenger vi skikkelig kompetanse på, så vi ønsker å ha helhet og sammenheng og ser dette sånn at da må vi ha skikkelig folk, og da må vi ha avlønning som skal være i en lederfunksjon.*

Rektor viste også i denne saken at hun så de mulighetene som ligger i det kommunale systemet og avtaleverket. Skolen fikk også, ved hjelp av samarbeid med skolefritidsordningen (SFO) og folkebiblioteket i kommunen, muligheter til å tilsette en mediatekansvarlig pedagog i hele skolens og deler av SFOs åpningstid. Denne pedagogressursen er til stede hele skoledagen, tilgjengelig for elever, lærere, SFO og foresatte. Dette er ikke en organisasjonsmodell som krever dispensasjon fra et avtaleverk og en kommunal ordning, men det viser rektor som en person som ser muligheter for skolen og elevene ved at skolen inngår samarbeid med eksterne aktører, i dette tilfellet folkebiblioteket.

Mange skoler har kanalisert pedagogisk utviklingsarbeid gjennom en såkalt ”plangruppe” som har sitt mandat i forhold til pedagogiske utviklingsområder og etterutdanning av personalet. Slike grupper ble etablert ved innføringen av M-87 og hensikten var å få implementert læreplanen i løpet av en 3-årsperiode. Plangruppen fortsatte imidlertid å eksistere lenge etter at 3-årsperioden var slutt, og fortsatt har mange skoler denne ordningen. Gruppens mandat var/ er å holde diskusjonen om utvikling gående og gi råd til ledelsen. På mange skoler har det vært uavklart hvilke mandat gruppene har, og gruppen har mange ganger representert en egen slags

---

uformell ”ledergruppe” innad i organisasjonen. I det følgende ser vi på ledelse av det pedagogiske utviklingsarbeidet der rektor valgte en annen modell enn plangruppe, og hennes strategier med samarbeid med alliansepartnere.

Rektor mener at plangruppe er et unødig mellomledd i pedagogisk utviklingsarbeid, og har heller organisert dette arbeidet i allmøter med alle pedagoger til stede, oppdelt i mindre diskusjonsgrupper når dette er nødvendig og naturlig. På denne måten sikres alles deltakelse i direkte interaksjon med rektor gjennom allmøtet. Rektor påvirker også dette arbeidet indirekte gjennom ledermøtet. Hun har alle muligheter for innspill i begge fora, men hvordan teamene arbeider med fagstoff i egne teammøter har hun mindre kontroll over. Slik organisasjonen er bygget opp har hun heller ikke den direkte oppfølgingen med hver enkelt lærer da det er mellomlederne som har teammøtene og medarbeidersamtalene. Mediatekansvarlig pedagog er en sentral person i denne skolens organisasjon. Rektor har egne møter med henne utenfor det organiserte systemet, noe som gjør at påvirkning tar mange veier, med rektor som en sentral aktør. I rektors strategiarbeid er alliansebygging viktig. Alliansepartnere er, i tillegg til de kommunale aktørene, foreldre og innovative lærere.

*”jeg skulle ha skapt alliansepartnere i foreldregruppa, jeg skulle ha løfta mye mer opp de der nyfolkene som kom inn og som virkelig gjorde en god jobb”*

*Rektors utvikling som leder gjør at hun erkjenner at i en strategisk ledelse må hun selv være en synlig person som har kontakt med både eksterne og interne aktører. Hun erkjenner at hun selv må stå i front i skole spørsmål.*

Strategitenkingen hennes innbefatter også å skaffe alliansepartnere som hun kan benytte seg av når behovene melder seg. Det siste ble aktualisert da foresatte ville betale for skolemateriell i en stram kommuneøkonomi. Rektor klarte å avverge en storstilt foreldre aksjon på grunn av godt samarbeid med FAU.

#### **4.4.2 Bygge læringskultur - refleksjon og kontinuerlig evaluering**

I underkapitlet om identitet så vi mye på refleksjon hos rektor over hva som hadde vært med på å danne den identiteten hun har som leder. I endringsarbeid er også

---

refleksjon et sentralt begrep. I dette arbeidet ser vi på refleksjon som utgangspunkt for handling.

*Vi brukte så mye tid, vi krangla så fælt, og vi laga så mange systemer, og materiell forsvant, vi hadde ikke noe registreringsssystem, vi hadde ingenting. Det var et hevelte å forme det mediateket. I stedet så bygget vi enda et mediatek, vi hadde byggetrinn to. Vi fikk det ikke til å fungere, fordi altså noen hadde noen timer i stillingen si og fylte litt opp histen og pisten. Helt til jeg sa, vet dere hva, dette går ikke lenger, dette får vi ikke til. Vi må ha inn profesjonelle folk. Tok en lærerstilling som vi lyste ut, hadde en prosess i personalet og så fikk vi inn mediatekansvarlig pedagog. Da var det gjort. Da fikk vi også sammenhengen, mediatek, planer, praksis.*

I tillegg til at rektor her reflekterer over hva de fikk til og ikke fikk til og litt om årsaken til at det ikke gikk så bra med å få til mediatekdelen på skolen, ser vi samtidig at refleksjonen fører til handling. Rektor så hva som skulle til, og hun tok de nødvendige skritt i personalet for å få situasjonen drøftet, og fikk aksept på å bruke av skolens pedagogressurser til å tilsette mediatekansvarlig pedagog. Skolen opplevde at de hadde knappe lærerressurser i utgangspunktet, men samtidig var bruken av mediateket en av skolens tre ideologiske ståsteder som de hadde vært enige om ved oppstart av skolen. Vi ser samtidig at rektor over tid opplever en situasjon som ikke er tilfredsstillende. Hun klarer (og tåler også) å prøve ut denne situasjonen, men etter hvert blir det så tilspisset at hun velger å "ta grep" som gjør at mediateksituasjonen blir mer tilfredsstillende, selv om den daglige klasseromsundervisningen får en pedagog mindre.

Når refleksjon skal brukes analytisk anvendes ofte tre nivåer (Møller 1996), Handlingskunnskap, handlingsrefleksjon og metarefleksjon. Nivå to, handlingsrefleksjonen, relaterer seg til den samtalen og refleksjonen man har når man møter et uventet problem. Når problemene tårner seg opp møtes man og snakker grundig ut om det som er oppstått, og som oftest finner man gode løsninger ved at problemet blir erkjent, kommunisert og signalisert vilje til løsning. Den refleksjonen man møter oftest i skolehverdagen ligger på dette nivået, og det er denne refleksjonen så vi flere ganger i vår analyse. Vi opplevde en rektor som var handlekraftig, som godt kunne tåle at det oppsto problemer og til tider stor uenighet, men at hun etter en

---

tid så løsninger, ofte etter diskusjoner i personalet, og tok de nødvendige skritt for å iverksette disse. Denne type refleksjon, som Møller kaller metarefleksjon og Erling Lars Dale handlingsrefleksjon, bygger begge på Donald Schöns tre analysestadier av refleksjon, knowing-in-action, reflection-in-action og reflection on reflection-in-action. (I Møller 1996).

I teorikapitlet beskriver vi hvordan Erling Lars Dahle (1998) setter opp standarder for profesjonell praksis. På det han benevner med kompetansenivå 3 (K3), det kompetansenivået der man selv kommuniserer i og selv er med på å utvikle didaktisk teori, beskriver han, ved hjelp av Schöns analyseverktøy, en standard for profesjonell praksis. I denne inngår fire elementer: dialog med problemfylte situasjoner, dialogisk åpenhet, undersøkelser i en konstruert representasjon og en vedvarende dialog med og i den praktiske konteksten. En leder med en profesjonell praksis betyr da at lederen har en evne til å bearbeide det uventede som inntreffer i skolens hverdagsliv og gjør undersøkelser i den praktiske konteksten. Hun må også være åpen for å gjøre nye erfaringer. I tillegg kommer en evne til å lage en imaginær kontekst for eksperimentet og prøve ut disse. Som profesjonell praksisutøver skal man da være i vedvarende dialoger med og i den praktiske konteksten. Følgende sitater viser noe av rektors refleksjon i den praktiske skolehverdagen:

*....."Det som var problemet mitt da var at jeg hadde vært for lenge alene. Vi hadde jobba som kollegaer på en annen skole tidligere, så vi kjente hverandre, men jeg tror hun fikk dånedippen av hvor styrende jeg var og hun trivdes, ja, [...] jeg hadde i og for seg bygd opp skolen, jeg var over alt, jeg hadde en finger med i alt som foregikk. Så selv om jeg var sikker på kompetansen hennes, selv om jeg var sikker på hvem hun var og alle de gode kvalitetene hun har, så drev jeg voldsom detaljstyring av henne. Og det orket ikke hun. Hun orket ikke en sånn type ledelse, så vi hadde mange samtaler hvor hun var veldig åpen og ærlig på ting og hvor hun la for dagen at hun følte at det var vanskelig å jobbe sammen med meg, og vi kalte inn ekstern konsulent fra kommunen, fra veiledningstjenesten, som var med oss noen runder og oppklarte ting og tror hun var i ferd med å slutte og da fikk jeg sjokk: hun ville slutte, skulle hun slutte!! Og det måtte vi rydde opp i, og nå går det helt fint."*

*”...samtidig som jeg så i begynnelsen at jeg hadde vanskelig for å slippe taket. Så det var en prosess som jeg måtte igjennom. Så da når jeg da plutselig fikk så mange gode medarbeidere rundt meg at jeg ikke kunne drive å detaljstyre, men altså måtte jeg stole på [...] da må jeg lage systemene, og stole på at vi har systemene i orden som gjør at de tingene som blir delegert blir gjort”*

*”...og fikk synspunkter på det, fordi jeg var usikker på hva mener vi egentlig om dette. Jeg tror jeg er blitt mye flinkere å lytte, jeg bruker ørene mine, men samtidig er jeg ikke redd for å ta en avgjørelse. Men jeg er blitt mye flinkere til å analysere de budskapene som jeg lytter til, det er ganske viktig. Altså, man drøfter ting, og så må man enes, og så vet vi at hvis det gjelder, at det virkelig må fattes en alvorlig avgjørelse, så er det jeg som må ta den vanskelige avgjørelsen. Og jeg har jo opplevd at de sier det har vært greit, altså det har gått bra de avgjørelsene som er blitt tatt, selv om vi ikke var enige.*

*Intervjuer: Har du fått noe tilbakemeldinger på det? Om folk synes det er greit?*

*Rektor: Ja, altså, jeg får tilbakemelding fra lærerne mine at de liker at jeg er tydelig på ting, de liker å vite at jeg forteller dem hva jeg vil og hva jeg har lyst til, altså de liker den åpenheten, de liker en tydelig leder.*

På samme måte som rektor viser evne til refleksjon og gjennom dette får bedre grunnlag for handling, gir grundig vurdering og evaluering et godt utgangspunkt for refleksjon med etterfølgende handlingsmuligheter. Evaluering og prøver er etter hvert blitt en del av skolens hverdag. Dette har sin årsak i særlig to forhold. For det første har de fleste kommunene innført målstyring, eller balansert målstyring. Dette fordrer at skolene kan dokumentere resultater på de områdene man har fått innflytelse og styringsrett over. For det andre har de mange internasjonale testene og evalueringene som har vært gjennomført synliggjort dårlige resultater innen både fagkunnskap og læringsstrategier hos elevene. Dette har generert en mengde politisk initierte prøver og evalueringer. Erling Lars Dale knytter vurdering også til de refleksive prosessene som inngår i dannelsen av yrkesidentitet. *”Når yrkesutøveren vurderer de metodene hun bruker og ser dem i forhold til de målene de er ment å tjene, kan hun bedømme utdanningssituasjonen”* (Dale 1997, s 168).

På samme måte som vi møtte en rektor på skolen med en refleksiv holdning til praksis, fikk vi også beskrevet en ledelse og et personale som er interessert i å undersøke hvorvidt praksis gir de forventede læringsresultater. Rektor viser til gjentatt evaluering for å finne ut av hvor skolen ”står” og hvor de skal gå videre. Hun sier at:

*”...vi er flinke til å vurdere [...] Vi vurderer nå på høsten, hvor er vi nå, vi vurderer mye under veis, men spesielt på høsten så tar vi for oss de utviklingsområdene vi har, hvor er vi nå i landskapet, hva er veien videre, altså vi går systematisk til verks og vurderer og staker ut kursen videre. Og da jobber vi i personalet, i hele personalet”*

*”En gang i uka har vi hele personalet sammen og når vi skal jobbe med vurderingsoppgavene så jobber vi i grupper, ellers jobber de på trinn i gruppene sine ellers i uka. Vi driver for så vidt med de samme utviklingsområdene i gruppene og på trinnet”*

Slik rektor la fram skolens praksis med evaluering slik det fremkommer i sitatene over, var det praksis med den interne vurderingen vi så. Vi fikk ikke innblikk i hennes syn på, eller skolens praksis med evalueringer som var styrt fra overordnet nivå i den samtalen vi hadde med henne. Det vi heller ikke fikk vite så mye om var **hvordan** de evaluerte, og **hva** som eksplisitt ble evaluert. Men vi fikk vite en del om at skolen hadde praksis med evaluering, og at det var konsensus om at disse skulle gjennomføres Dale (1997) viser til at refleksjon over utdanning ikke dreier seg om handlinger i opplæringen, men om bestemte måter å tenke over utdanningsspørsmål på. Tillitsvalgte ga oss flere innspill i saken om evaluering, og gjennom hennes utsagn så vi også hvordan rektor hadde klart å skape en felles identitet i personalet som gikk på lyst til videreutdanning og stolthet over å være lærer på denne skolen. Lærerne hadde også store ambisjoner om at elevene skulle oppnå gode resultater, og de hadde en bevissthet om at de var ”flinke” på denne skolen. Noen sitater fra tillitsvalgte bekreftet dette:

*1) Man er jo litt stolt over at vi har en skole som andre kommer og ser på. Og vi har liksom en kode som sier det at vi er liksom flinkest, da! [...] Men jeg tror det er fordi vi har en kode og mange kodebærere som går på det at vi skal vær flinke, det er ikke noen som skal komme og kimse av oss!*

*2 Tillitsvalgte: Og er det noen ting vi skårer lavt på så skal vi søren meg skjerpe oss på det, altså. Og litt av det gjenspeiler seg på de møtene vi har på mandagene, den fellestida: det gjorde vi bra, det gjorde vi bra det gjorde vi bra, men ser dere hvor dårlig vi gjorde det på den. Det må vi skjerpe oss på. Det skal liksom ikke være at vi faktisk har ligget omtrent mot 100 %, men bare det at den biten er som lå på 75 den må vi gjør det bedre på.*

*Intervjuer: Så utrolig interessant, sier du det. Så det er personalet som på en måte ser på at her gjorde vi det dårlig. Her gutter og jenter, kom igjen!*

*TV: Ja, og ledelsen også*

*3) Bare det at vi faktisk er fem stykker (av et lærerpersonale på 17-18, vår anmerkning.) fra en skole som velger å ta et halvt års studium ved siden av full jobb synes jo jeg er ganske spesielt da*

Det var spennende å finne en skole der evaluering og interesse for resultatene var så tydelig uttrykt. Stolthet over egen arbeidsplass var et tilleggselement som kom ved at skolen var en bonusskole som andre var interesserte i, og at de hadde et ”godt rykte”. Om dette ryktet skyltes at det faktisk var en ”god skole” i forståelsen av at de fikk gode resultater på prøver og evalueringer, fikk vi ikke noe kjennskap til. Ryktet kan like gjerne oppstå som et resultat at skolen var relativt ny med en innovativ ledelse, håndplukket personale og bonusskolestatus. Men det vi kunne fastslå var en forståelse av at evaluering var viktig, og at skolen hadde en gjennomført praksis for å få dette til. Hvor viktig det er å følge med på undervisningsresultatene kommer fram i følgende sitat fra Erling Lars Dale:

*Helt grunnleggende er at undervisningen blir bedømt ut fra resultater i skolefagene i kombinasjon med elevens utvikling som personer. Autentisk læring i skolefagene betyr at lesing, skriving, regning, samfunnsfag, naturfag, norsk og de andre skolefagene teller med i barnets utvikling til et velutdannet menneske. Det forutsetter at en ikke skiller undervisningen i skolefag fra elevenes personlighetsdannelse når en skal utvikle kriterier for god utdanning, (Dale, 1997, s 166)*

I identitetsdanningen har derfor evalueringen sin plass sammen med refleksjonen. Det er imidlertid viktig at de involverte beskjeftiger seg med analyse av resultater, årsaksforklaring, finne kriterier for den vellykkede undervisningen og betingelser for denne. I følge Dale er det et kollektivt ansvar å fremme kvaliteten i utdanningen.

---

Hans tese er, slik det er beskrevet i teoridelen, at utdanningssystemet ikke har noe kollektivt ansvar for kvalitet. Arbeidet med å oppnå kvalitet er derfor et felles anliggende for både lærere og leder, og alle andre nivå i utdanningssystemet for så vidt. Men uten at dette arbeidet er forankret i ”utdanningens praktiske teori” og faglige kriterier om utdanning, vil lett diskusjonen mellom de ulike nivåene i skolesystemet bære preg av å være kontroll og sanksjoner. Rektors og medarbeideres holdning på denne skolen viser at de prøver å finne en veg for å realisere dette. De har laget arenaer for refleksjon. De evaluerer selv om denne studien ikke kan beskrive hva og hvordan, og de har en identitet som handler om stolthet for arbeidet, vilje til å vurdere dette arbeidet, og en kultur for å skaffe mer innsikt gjennom videreutdanning.

## 4.5 Sammendrag

I oppgavens empiri har vi belyst ulike sider ved tre aspekter for ledelse, identitet, makt & tillit og endring. Innledningsvis i kapittelet beskrives Lillevann skole. Skolens arkitektur speiler pedagogikken i L-97. To sentralt plasserte mediatek utgjør skolens ”hjerte”, og uteområdene er utformet for å anvendes som alternativ læringsarena. Rektor har vært en sentral person i utviklingen av denne skolen. Hun deltok i både planlegging og oppstart av byggingen av skolen. I kapitlet om identitet beskriver vi hvordan rektor reflekterer over egen utvikling i yrkesmessig sammenheng. Gjennom en nesten sammenhengende historie reflekterer hun rundt sin utvikling som skoleleder. Hun beskriver hvordan utdanning og medlemskap i ulike praksisfellesskap har bidratt til å utvikle henne som leder. Kjønnssaspektet var tydelig gjennom hele historien. I følge Giddens er fortelling identitetens kjerne. Rektors lederidentitet er belyst gjennom en verbal og refleksiv prosess, og handling i en sosial relasjon.

Kapittel 4.3, om makt og tillit viser en leder som er bevisst på og villig til å utøve makt, samtidig som hun også nyter stor tillit i personalet. Lillevann skole er relativt ”topptung” og vi mener å se en organisasjonsmodell med lite samhandling ”på tvers”. Organisasjonsgrunnlegger har en særlig stor innvirkning på den kulturen som



---

utvikles Rektor ved Lillevann skole var bevisst dette, men så også at hun selv som person faktisk kunne stå i veien for videre utvikling på skolen. Erfaring som rektor gjør at hun etter hvert kommer til den konklusjon at det forventes at lederen tar beslutninger, klarer å ”skjære gjennom” og i mye større grad fortelle hva som forventes av lærerne hvordan man som leder kommer i dilemma mellom å bruke styringsretten og gi frihet til den autonome lærer. Det ligger mye makt i en organisasjons kultur. Rektor erkjenner den makten som ligger i kulturen en I en skole vil det være den pedagogiske diskusjonen som ofte avslører ”kulturen Å få lov til å delta i oppbyggingen av en helt ny skole er ikke så mange skoleledere forunt. Rektor i vår studie fikk anledning til dette, og hun var seg sitt privilegium bevisst

Kapittel 4.4 handler om å forholde seg til endring. Med krav om kontinuerlig endring kommer forventning om endringsledelse, endringsvillighet og endringskompetanse. Endring kan bestå i å forandre fra ”noe” til ”noe annet” ut fra en bevisst handling og plan. Endring kan også være å utvikle kompetanse i å være i kontinuerlige endringsprosesser, til å takle, orientere seg i og videreutvikle pedagogikk og metode i en skole og et samfunn med akselererende endringstakt. Vi møtte en rektor med rektor med et svært reflektert forhold til endring. Hun var seg bevisst at endringsarbeid var vanskelig, og hun påpekte flere ganger hvor viktig kulturen er for å få til forandringer på en arbeidsplass. På samme måte som rektor på utviste en refleksiv holdning til praksis, fikk vi også beskrevet et personale som er interessert i å undersøke hvorvidt praksis gir de forventede læringsresultater. Rektor viser til gjentatt runder med vurdering for å finne ut av hvor skolen ”står” og hvor de skal gå Rektors evner som strateg belyses gjennom hennes samhandlet med eksterne aktører og overordnet nivå i kommunen. Ved to anledninger har hun søkt om å få fravike de vedtatte organisasjonsmodellene for ledelse i skolen På denne måten sikrer hun seg aksept fra det kommunale nivået, skaffer seg alliansepartnere, og klarer å finne kreative løsninger på organisasjonsendring.

---

## 5. Avslutning og diskusjon

Har vi så klart å belyse de opprinnelige spørsmålene som ble stilt i oppgavens innledning: Hva er en god skole? Hvordan blir gode skoler gode? Blir gode skoler gode fordi de har gode ledere? Hvis vi antar at skoler blir gode fordi de blir ledet av gode ledere, hva særpreger i så fall denne lederen og den praksis hun utøver? Hvordan kommer ledelse til uttrykk ved skoler som har høstet anerkjennelse fra myndighetene, som altså implisitt er definert som gode? Følgende nye spørsmål er relevante: Har vi klart å finne svar på våre opprinnelige spørsmål? Hva har analysen vist og hva har vi fått belyst ut fra teoriene våre? Dette vil vi diskutere i oppgavens siste kapittel. Vi vil også beskrive vår egen læringsprosess i løpet av masterstudiet og oppgaveskrivingen.

### 5.1 Refleksjoner om hva vi har belyst og metoder vi har brukt.

Vår kvalitative, empiriske undersøkelse viser at viktige særtrekk ved en skole som har høstet anerkjennelse fra myndighetene er at det gis stort rom for refleksjon, og at kulturens betydning er vesentlig. Vi har rettet søkelyset på rektor, og det er hennes praksis, tanker og meninger som har gitt oss forståelsen av hva som kan særprege ledelsen ved **en** utvalgt bonusskole.

Vår undersøkelse, våre data og vår analyse gjorde at vi i vår oppgave valgt å konsentrere oss om tre aspekter ved den ledelsen hun utøvde. Viktige kjennetegn ved hennes ledelse er at hun er svært reflektert. Vi ser i ettertid at refleksjon er et område som er vesentlig for alle de aspektene vi har valgt å konsentrere oss om, og det kunne sann sett vært tema for vår oppgave. Hun reflekterer både over sin egen utvikling og den praksis hun utøver. Hun er kontinuerlig på veg, hun vurderer, stiller spørsmål, søker råd, tenker og diskuterer med andre i og utenfor organisasjonen. Refleksjon er, slik vi så det, implementert praksis på skolen. Som grunnlag for den refleksjon som foregår i organisasjonen benytter skolen seg av utstrakt evaluering. Dette var ikke gjenstand for vår analyse. I teorigrunnet som er benyttet har vi belyst refleksjon

---

både som grunnlag for utvikling av kvalitet i utdanningen ved utvikling av et felles fagspråk, som en del av identitetsdanningen, og refleksjon er, slik beskrevet av både Møller, Tobiassen og Dale, kjernen i utviklingsarbeid. Slik vi har kunnet observere det, og med grunnlag i oppgavens teori, har hun utviklet en lærende organisasjon. Grunnen til at vi vektlegger kulturens betydning når vi oppsummerer, er at også kulturbegrepet er svært sentralt innen alle våre tre ledelsesaspekter.

Studiet av hva som særpreger ledelse i en skole som har høstet anerkjennelse fra myndighetene ga oss et sammensatt bilde av rektors personlige egenskaper, praksis, ferdigheter og holdninger. Alt dette forsøkte vi å favne i de tre aspektene vi analyserte oss fram til i empirien. Teori og empiri har ”talt til oss”, som det treffende kalles i Grounded Theory, parallelt i hele prosessen. Empirien ga oss to sider ved rektors praksis som vi ikke har belagt vesentlig med teori, nemlig hennes strategitenking og det maktgrunnlaget hun skaffet seg gjennom oppbyggingen av organisasjonen.

Hva gjelder utvalg av informanter valgte vi å følge rektors råd om å intervju mediatekansvarlig pedagog. I denne fasen av arbeidet var det vanskelig å skille mellom bonusskoleordningen og ledelse. Vi visste ikke på dette stadiet hva vi skulle se etter eller hva vi skulle finne. Dette intervjuet ga oss mye interessant om bonusskolen, men slik vi ser det nå kunne vi i større grad valgt andre informanter som hadde gitt oss bedre innsikt i ledelse på denne skolen, for eksempel ved å opprettholde gruppeintervjuet med ledelsen, slik vi opprinnelig hadde planlagt.

Med utgangspunkt i det vi har klargjort i teorikapitlet, har vi har sett en rektor som leder endringsprosesser ut fra hvordan hun reflekterer og bygger opp en lærende organisasjon. Vi har ikke fått sett hva hvordan hun for eksempel ville ha arbeidet med endring i en etablert og sementert kultur. Hennes strategi i slike tilfeller var å slutte og heller rette innsatsen der hun så flere muligheter. Ut fra vårt fokus på endring ser vi et interessant aspekt ved nettopp den skolen vi har undersøkt, og stiller oss litt spørrende til hva som kommer til å skje med innføringen av ny læreplan. Skolen er bygget etter den ideelle og metodiske tenkingen i en bestemt læreplan,

---

L-97. I ettertid gjorde vi oss noen refleksjoner om at den kompetansen til endring som er bygget opp på denne skolen nå blir satt på prøve med innføringen av ny læreplan. Rektor ga uttrykk for noe frustrasjon over signalene som var gitt i Stortingsmelding 30 for prinsippene og innholdet i ny læreplan. Hun så at mye i denne planen ville være vanskelig forenlig med den tenkingen skolen var bygget opp rundt. Hvordan skolen klarer denne overgangen, hvordan de klarer å bevare glød og entusiasme når myndighetene nå kommer med andre ideer enn det som i utgangspunktet forente personalet på denne skolen, er en prøve på hvor stor endringskompetanse de har oppnådd i organisasjonen. Slik vi tolker vårt materiale har denne skolen bygget opp endringskompetanse for fremtiden.

Ut fra materialet har vi ikke kunne trekke noen konklusjoner om bonuskoler. Valget om å knytte oss til SOL har gitt oss utvalget av skole. SOL har også gitt oss noen av de forfatterne og den litteraturen vi har brukt. I utvelgelsen av litteratur har vi lagt vekt på å benytte forfattere som har vært sentrale i studiet vårt. Når det gjelder skole og ledelse har vi ønsket å bruke forskere som har forsket i norsk og nordisk skole. Vi kan bidra med det denne skolen og denne lederen representerer, men vår studie er for begrenset til å gi grunnlag for ekstern gyldighet. Vårt materiale er for begrenset til å være grunnlag for generalisering.

Vi har hele tiden hatt en diskusjon oss imellom om oppbyggingen av oppgaven der vi skiller i en teori- og empiridel. I en så empirinær oppgave ville det for oss begge være naturlig å belyse teorien sammen med empirien. Vi valgte likevel å følge den ”vanlige” disposisjonen med teori og empiri hver for seg. Ut fra hvordan vi arbeidet med stoffet, empiri og teori i parallelle prosesser, vil empirikapitlene noen steder være preget av en del teori. Videre ser vi at vi ved å konsentrere oppgaven rundt tre aspekter for utøvd ledelse fikk en bred gjennomgang av hva ledelsesfeltet kan være preget av. Datamengden med alle kategorier og områder for ledelse var stor. Tre kategorier gir bredde, men ikke særlig fordypning.

Analyse med Grounded Theory var arbeidskrevende og lærerikt. Vi reflekterte i ettertid at vi ville hatt nytte av å ha forsøkt denne analysemåten i et forprosjekt. Det

---

ble svært krevende å benytte analysen samtidig med at metoden skulle læres. Vi ønsket å bruke Grounded Theory fordi vi hadde stor kunnskap om området vi skulle forske i. Vi hadde hele veien med oss en skepsis til metodens relevans. Vi måtte sikre at analysen ikke bare ga oss common-sense-kategorier, og at vi ikke skulle klare å få til arbeid med teori ut fra disse. Av den grunn er analysen vår beskrevet så grundig i denne oppgaven. Vi ønsket å gjøre dette arbeidet gjennomskiktig for å vise at empirien og teorien er nær forbundet, og gjennom dette sikre studiens begrepsvaliditet. Vårt bidrag er å få vist praksisfeltet i sammenheng med relevant teori. Forholdet mellom induktiv og deduktiv metode ga oss for eksempel kategorien ”identitet”. Vi har, gjennom de tre aspektene, vært tro mot teoriens begrepsinnhold.

## 5.2 Hva har vi lært?

Masterstudiet har hele veien vært et deltidsstudium. Vi har begge vært rektorer i full stilling mens vi samtidig har vært studenter. Dette gjør at vi ikke alltid får avsatt tid nok til å tilstrekkelig fordyping i faglitteratur. Men nettopp masterstudiet har gitt oss svært god anledning til å bli oppdatert, lese og gjennomgå forelesninger på grunnlag av aktuell litteratur. Det at vi selv har produsert en masteroppgave og gjennomgått alle prosessene i de vitenskapelige metodene som kreves for dette, har gitt oss andre måter å lese faglitteratur på. Vi har klart blitt mer analytiske i vår tilnærming til faglitteratur og også annen litteratur innen forvaltning og styring som vi daglig må forholde oss til.

I ettertid ser vi at vi i stedet for å knytte oss til SOL like gjerne kunne skrevet en oppgave ut fra egen praksis, og heller forsket på egen/ hverandres skoler for i enda større grad å bruke lærdommen i daglig praksis. Det vi derimot har lært ved vår oppgave er å se skoleledelse som et refleksivt prosjekt. Vi vil i vårt videre arbeid som skoleledere legge mye mer til rette for den profesjonelle refleksjonen og finne de nødvendige rommene for disse. Begge har vi fått mange signaler fra eget personale om at de savner forum for å snakke mer overordnet om praksis, men vi har vel ikke egentlig tatt dette inn over oss på alvor noen av oss før vi skrev denne oppgaven.

---

Det vi har lært er når vi skal skrive en oppgave som dette er å bruke faglitteraturen mer aktivt og drøfte problemstillingene annerledes. Oppgaven har åpnet øynene for akademiske arbeidsmetoder, for faglig belegg, for å analysere praksis og skriftlig materiale. Vi ser at vi i altfor stor grad har lest faglitteraturen for å lære teoriene og i mindre grad gå til litteraturen med et kritisk blikk for på selvstendig grunnlag vurdere forskning og ulike forskere, sammenlikne det som er gjort av forskning og vurdere dette mot de problemstillingene vi selv har. I hele prosessen har dette preger vår framstilling på en slik måte at vi ble for refererende i stedet for drøftende. Det førte til at vi ble usikre når vi skulle vurdere to teorier opp mot hverandre. Vi erkjenner å ha stor respekt for vitenskaplige autoriteter. Vi har fortsatt ikke nok selvtillit til å våge å sette teorier opp mot hverandre i særlig grad, våge å sammenlikne med et kritisk blikk, men at vi er blitt mye mer bevisste, og vi er på veg!

En uventet effekt av arbeidet med masteroppgaven var å bli oss våre arbeidsmetoder og læringsstiler mye mer bevisst. Vi har to svært forskjellige måter å tilnærme oss denne type fagstoff. Vi har også helt ulike læringsstiler, og vi har to måter å nå fram til klarhet i skriveprosess. Dette har vært et morsomt og pussig lite sidestudium, og har gitt oss begge ydmykhet i forhold til hvordan vi går inn i slike prosesser i eget personale.

Vi setter stor pris på kompetansen vi har fått i vitenskaplige metoder, og det vi lærte om analyse gjennom Grounded Theory. Vi ser på dette som en måte møte forventningene til oss på og til å kvalifisere daglig praksis innen ledelse, administrasjon og pedagogisk utviklingsarbeid. Vi har også mye større muligheter etter denne utdanningen å forholde oss til den omfattende allmenne diskursen om skole og utdanning.

Vi erkjente også til slutt med oppgaven at tre aspekter for ledelse var omfattende. Vi så tidlig at det var noen overgripende områder innen alle disse tre aspektene som like gjerne kunne blitt oppgavens oppbygging. Disse områdene ville da blitt mer inngående belyst, noe vi ser kunne vært vel så interessant. Vi lærte imidlertid

gjennom å fastholde tre omtrent likestilte aspekter at det var lærerikt og klargjørende for egen praksis å fordype seg i alle tre og fastholde den tilnærmingen vi valgte.

Vi går vi til vårt arbeid med fornyet kompetanse, og har forventninger om at det også vil gi synlige resultater i de organisasjonene vi leder. Det har vært usedvanlig inspirerende å være to personer i oppgavearbeidet. Vi har hatt det hyggelig, har utvekslet en mengde erfaringer om både arbeid og fritidsinteresser, og hjulpet hverandre gjennom ulike faser som livet har budt på og som vi begge har måttet takle mens vi skrev oppgaven. Fremfor alt er det tilfredsstillende med å få delta på et så omfattende skolelederprogram som har drevet oss og gitt inspirasjon og energi.

---

## 6. Litteraturliste

Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (1994): *Tolkning och reflektion*. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. Lund: Studentlitteratur

Bang, Henning (1999): *Organisasjonskultur*. Oslo TANO

Dale, Erling Lars (1997): *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo, Cappelen Akademisk forlag

Department for Education and skills, UK Web-side

Dale, Erling Lars (1998): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo, Ad Notam Gyldendal

Fuglestad, O.L. & Lillejord, S.(red) (1997): *Pedagogisk ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Giddens, Anthony (1991): *Modernitet og selvidentitet*. Cambridge, Polity Press  
Gyldendal Norsk forlag

Hartman, Jan (2001): *Grundad teori. Teorigenerering på empirisk grund*. Lund, Studentlitteratur.

Holter, H. & Kalleberg, R. (red) ((1996) 2002): *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget

Johannesen, A. og Tufte, P.A. (2002): *Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag

Karlsen G E. (2002): *Utdanning, styring og marked*. Oslo, Universitetsforlaget

KUF: Stortingsmelding 37 (1990 – 91) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*

Kvale, S (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.



Læringscenteret (2002): Rundskriv LS-17

Læringscenteret: Demonstrasjonsskoler 2003-2005

Møller, J (2004): *Lederidentiteter I skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Møller, J (2002): Prosjektbeskrivelsen av SOL-prosjektet

Møller, J (1996): *Lære å/og lede*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag

NOU 2003:16: *I første rekke*, Statens forvaltningstjeneste

Nylehn, Børre (1997): *Organisasjonsteori, kritiske analyser og refleksjoner*. Kollo forlag

Seljelid, Terje (1995): *Profesjonell ledelse*. Hamar: Kapere forlag

Strauss, A og Corbin, J (1998): *Basics of Qualitative Research*. Sage Publications, Inc.

Sørhaug, T. (1996): *Om ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Tiller, Tom (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget AS

UFD (2004): Stortingsmelding 30 2003-2004 *Kultur for læring*

Weber, Max (1995): *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Utdanningsetaten i Oslos web-side: [www.utdanningsetaten.oslo.no](http://www.utdanningsetaten.oslo.no)



---

## Brev til rektor ved Lillevann skole

### **SAMARBEIDSAVTALE VEDR. MASTEROPPGAVE FOR ANN KATRIN SCHILLE OG TOVE STEIG**

Vi takker for positiv respons på vår første henvendelse vedrørende et samarbeid i forbindelse med vår masteroppgave. Masteroppgaven er et ledd i prosjektet 'Skole og ledelse', "SOL", som inngår i en større internasjonal studie hvor en viktig hensikt er å identifisere den ledelsespraksis som kommer til uttrykk i skoler som har fått anerkjennelse av myndighetene.

Vi som skriver masteroppgaven er Tove Steig, rektor ved Bryn skole og Ann Katrin Schille, rektor ved Tokerud skole.

Vi er knyttet til det norske forskerteamet i "SOL" gjennom våre veiledere professor Jorunn Møller, Universitetet i Oslo, ILS

som også er prosjektleder og forsker Astrid Eggen, Universitetet i Oslo, ILS, (Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling).

I masteroppgaven vil vi gjøre bruk av intervju og tekstanalyse som forskningsmetode. Hensikten er å fange inn perspektiver fra ulike parter i skolesamfunnet.

Dette vil omfatte intervju med rektor, assisterende rektor, inspektører og mediatekansvarlig pedagog. I tillegg til de avtalte intervjuene kan det bli aktuelt å be om å få delta på et ledelsesmøte og et plenumsmøte.

I intervjuene retter vi søkelyset mot hvordan skolens ledelse, indirekte eller direkte, bidrar til skolens resultater og hvilke prosesser skolen har vært gjennom. Alle opplysningene som samles inn vil bli behandlet strengt konfidensielt. Det er ingen andre en vi som skriver oppgaven og prosjektteamet i 'SOL' som vil få tilgang til informasjonen. For prosjektteamet i SOL vil alle opplysninger være anonymisert.

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S.

---

**Skolen forplikter seg til å**

- gi ut informasjon om prosjektet til berørte parter
- opprette kontakt mellom studenter som de som skal intervjues.
- tilrettelegging for intervjuer ca 2 uker høsten 2004

**Vi forplikter oss til å**

- følge normale retningslinjer for etikk i forskningsarbeid, jfr. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (1999): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora.*
- sørge for at utskrifter fra intervjuer og feltnotater oppbevares på en forsvarlig måte slik at uvedkommende ikke kan få tilgang
- gi både skolen, kommunen og rektor fiktive navn. Dermed vil ingen tekster som lagres på den enkeltes pc, kunne identifisere skolen
- diskutere i forkant med rektor hvordan og hva av de presenterte resultatene som kan publiseres i det offentlige rom slik at anonymitet kan sikres.

**Forslag til tidsplan for intervjuene:**

- 07.09.04 kl. 08.30    Rektor og evt. tillitsvalgt
- 09.09.04 kl 08.30    Gruppeintervju av ledergruppen minus rektor og evt. mediatekansvarlig pedagog
- 15.09.04 kl. 08.30    Tillitsvalgt og mediatekansvarlig pedagog. Evt. nytt intervju med rektor.

**Avslutning av masteroppgave og "SOL"-prosjektet:**

Vi regner med å gjøre ferdig vår masteroppgave i løpet av 2005, med et ferdig råutkast innen mars samme år. "SOL" prosjektet avsluttes i juni 2006. Rapportering fra prosjektet vil skje både i norske og internasjonale tidsskrift samt i form av masteroppgaven som skolene vil få tilsendt.

Vi ser frem til samarbeidet.

Vennlig hilsen

Tove Steig

Ann Katrin Schille

---

## **Analyse med fargekoder og memos**





## Intervjuguide

Beskrivelse av intervjusituasjonen og gangen i intervjuene:

Introduksjon	Vi presenterer oss, legger vekt på studentrollen. Resultatene skal brukes i en masteroppgave. Presenterer SOL-prosjektet, og denne skolens utvelgelse pga Bonusskolestatus. Vi er skoleledere selv og nysgjerrige på hva de ulike aktørene gjør på denne skolen. Vi ønsker at de skal fortelle om sin skole og de prosesser som førte til bonusskolestatus og hvordan de har det i dag. Vi er ydmyke i forhold til at de har noe å lære oss.
Båndopptaker	Vi skrur på båndopptaker med en gang slik at vi får med inntroen på intervjuet og for å unngå en spesiell markering vet at NÅ skrur vi på båndet.
Tidsramme	Vi tenker hvert intervju på fra 60 – 90 minutter med inntro og avslutning



Roller	Tove er den aktive. Ann Katrin kommer på banen og stiller utfyllende og oppklarende spørsmål. Vær spesielt oppmerksom på misforståelser og opplysninger som ikke kommer fram. Vi prøver å få til god driv i intervjuene, men må også være vare i forhold til at noen trenger tid til refleksjon i samtaleprosessen. Vi må ikke bli for masete.
Intervjuguide	<p>Fortell litt om dette med at dere er blitt bonusskole. Hvordan startet den prosessen?</p> <p>Hvem fikk ideen?</p> <p>Hvor ble beslutningene fattet?</p> <p>Hvem var det som drev arbeidet?</p> <p>Ledelsens rolle</p> <p>Personalets rolle</p> <p>Hvem fattet de endelige beslutningene</p> <p>Har skolen hvert gjennom endringer etter bonusskolestatus?</p> <p>Fortell om dette.</p> <p>Spesielt til rektor</p> <p>Du sa noe om klar og tydelig ledelse i vårt første møte med deg. Kan du si noe mer om det?</p>
Avslutning	Vi ser gjennom notatene umiddelbart. Og sjekker opptakene.
Videre arbeid	Transkribering av intervjuene gjennomføres i uke 40