

# Skolelederes legitimitet i pedagogisk utviklingsarbeid

*Noen strukturelle og kulturelle suksesskriterier*



**Masteroppgave i Erfaringsbasert Utdanningsledelse.**

**Våren 2009**

Anne-Grethe A. Hesthag

UNIVERSITETET I OSLO

01.04.2009

## Innholdsliste

<b>INNHOOLDSLISTE .....</b>	<b>2</b>
<b>FORORD.....</b>	<b>5</b>
<b>SAMMENDRAG.....</b>	<b>6</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>8</b>
1.1 BAKGRUNN FOR TEMAVALG .....	8
1.2 MÅLET, PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	9
1.3 AVGRENSING.....	10
<b>2. TEORETISK FORANKRING.....</b>	<b>12</b>
2.1 INNLEDNING.....	12
2.2 RELASJONELT PERSPEKTIV .....	13
2.3 SKOLESTRUKTUREN .....	14
2.4 SKOLEKULTUR FOR PEDAGOGISK UTVIKLINGSARBEID .....	18
2.5 DRØFTING AV BEGREPENE: MAKT, STYRING, LEGITIMITET OG LOJALITET. ....	22
2.5.1 <i>Makt</i> .....	22
2.5.2 <i>Styring</i> .....	24
2.5.3 <i>Legalitet og legitimitet</i> .....	27
2.5.4 <i>Lojalitet</i> .....	33
2.5.5 <i>Oppsummering av begrepene legitimitet og lojalitet</i> .....	34
<b>3. METODISKE TILNÆRMINGER OG DRØFTINGER.....</b>	<b>36</b>
3.1 SAMFUNNSFAGLIG FORSKNING .....	36
3.2 SAMFUNNSVITENSKAPENS VIRKELIGHETSFORSTÅELSE .....	36
3.3 SKOLELEDERFORSKNING I NORSK KONTEKST .....	38

---

3.3.1	<i>Forskningsdesign</i> .....	39
3.3.2	<i>Uformell intervjuing</i> .....	40
3.3.3	<i>Intervjuguiden</i> .....	43
3.3.4	<i>Analyse og drøfting av datamaterialet</i> .....	43
3.3.5	<i>Strategisk datautvalg</i> .....	44
3.4	DATAINNSAMLINGEN .....	45
3.4.1	<i>Intervjuene</i> .....	45
3.4.2	<i>Presentasjon av skolene, informantene og det pedagogiske prosjektet</i> .....	46
	<i>Solsikken videregående skole</i> .....	47
	<i>Eplet videregående skole</i> .....	48
3.5	UTSKRIVING OG SYSTEMATISERING AV INTERVJUENE .....	49
3.6	DATAANALYSEN.....	49
3.6.1	<i>Reliabilitet og validitet</i> .....	49
<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON AV DATA, ANALYSER OG DRØFTINGER</b> .....	<b>51</b>
4.1	SOLSIKKEN VIDEREGÅENDE SKOLE .....	51
4.1.1	<i>Solsikkens pedagogiske prosjekt – ”Prosjekt elevsamtale”</i> .....	51
4.1.2	<i>Skoleledelsens oppfatninger</i> .....	54
	<i>Skoleledelsens oppfatning av kultur for pedagogisk utviklingsarbeid</i> .....	54
	<i>Skolestrukturen på Solsikken videregående skole</i> .....	56
4.1.3	<i>Drøfting av funnene på Solsikken vgs</i> .....	58
4.2	EPLET VIDEREGÅENDE SKOLE.....	69
4.2.1	<i>Skolens pedagogiske prosjekt : ”IUP-verktøyet i elevsamtalen”</i> .....	69
4.2.2	<i>Skoleledelsens oppfatninger</i> .....	71

---

<i>Skoleledelsens oppfatning av kultur for pedagogisk utviklingsarbeid</i> .....	71
<i>Skolestrukturen på Eplet videregående skole</i> .....	74
4.2.3 <i>Analyse og teoretiske drøftinger av funnene på Eplet vgs</i> .....	76
4.3 FELLES KULTURELLE OG STRUKTURELLE TREKK VED SOLSIKKEN VGS OG EPLET VGS .....	84
<b>5. OPPSUMMERING AV ANALYSENE OG FUNNENE</b> .....	<b>88</b>
<b>6. STRUKTURELLE OG KULTURELLE BETINGELSER FOR Å LYKKES I PEDAGOGSIK UTVIKLINGSARBEID</b> .....	<b>91</b>
<b>7. KILDELISTE</b> .....	<b>97</b>
<b>8. FIGURLISTE</b> .....	<b>101</b>
<b>VEDLEGG 1: INFORMASJON TIL SKOLENE</b> .....	<b>102</b>
<b>VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDEN</b> .....	<b>103</b>
<b>VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NSD</b> .....	<b>108</b>

## Forord

Masterstudiet i erfaringsutdanningsledelse går mot slutten. Først og fremst vil jeg takke ILS ved Universitetet i Oslo for et meget godt studieopplegg. Fra første dag ble vår erfaring som skoleledere tatt med inn i en overordnet teoretisk overbygning. Dette har gitt refleksjon og innsikt. Slik jeg ser det, evner ILS å leve opp til den pedagogikken de står for. Læring gjennom samarbeid med forelesere, medstudenter og relevant litteratur, har gitt kunnskap om og innsikt i hvilke prosesser og relasjoner som forgår på skolen og i dens umiddelbare nærhet. Forhåpentligvis evner jeg å bruke denne innsikten og kunnskapen i mitt daglige møte med elever, lærere og kolleger i skoleledelsen.

Jorunn Møller har vært min veileder gjennom arbeidet med denne masteroppgaven. Hva kan jeg si, Jorunn; annet enn at jeg er stum av beundring for den kunnskapen og oversikten du har på skolefeltet generelt og skoleledelsesfeltet spesielt. Din evne til å motivere meg for arbeidet har gitt styrke. Tusen takk!

En stor takk går også til mine informanter på Solsikken vgs og Eplet vgs. Uten deres sjenerøse deling av egne erfaringer og kunnskap, ville jeg stått tomhendt tilbake.

Min arbeidsgiver, både på skolenivå og på fylkesnivå fortjener også takk. De har dekket studiekostnader og tilrettelegging for gjennomføring av samlinger.

Mine 5 gutter på hjemmebane fortjener den største takken av alle. De har måttet tåle en fraværende mor og kone, både fysisk og psykisk i mange og til dels lange perioder.

Og til deg som nå holder denne oppgaven i hånden, eller leser på PC'en: Jeg håper at denne undersøkelse har gitt noen flere dimensjoner til skolelederfeltet og at din innsikt også kan økes gjennom dette arbeidet. Det gjorde definitivt min.

## Sammendrag

Norske skoleledere har gjennom statlig styring fått skjerpede krav til pedagogisk ledelse de siste årene. Skolekulturen, både i norsk og utenlandsk kontekst, er preget av det Berg (1999) kaller den ”usynlige kontrakten”. I den ligger en stillestående avtale mellom lærerne og skolelederne om at lærerne fritt og uten innblanding jobber på det pedagogiske feltet. Skoleledernes oppgaver er knyttet til forvaltning av de administrative, økonomiske og lovregulerte feltet. Selv om rektor som øverste leder av sin virksomhet har fått en legal rett og plikt til å lede det pedagogiske arbeidet, er hun i siste instans avhengig av at lærerne gjennomfører arbeidet sammen med elevene. Den videregående skolen er preget av lærere med høy faglig kompetanse og sterk faglig identitet. Her ser det derfor ut til at skillet mellom skoleledernes og lærernes arbeid fortsatt er relativt sterkt. Skal rektor lykkes i pedagogisk utviklingsarbeid på skolen, må hun ha legitimitet i arbeidet. Til forskjell fra legal makt, som rektor har i kraft av sin stilling (Weber 2000), handler legitimitet om tillit (Møller 1996). Skolelederens legitimitet må skapes og gjenskapes i møte med det pedagogiske personalet.

I denne oppgaven anvender jeg et kvalitativt forskningsdesign (Grønmo 2004) og undersøker hva *skolelederne* på to skoler som har lyktes i et pedagogisk utviklingsarbeid, opplevde som suksesskriterier. Jeg prøver å identifisere hvilke prosesser, relasjoner og strukturer som har gitt rektor legitimitet i arbeidet. Jeg anvender et relasjonelt perspektiv og ser på hvordan skolenes kulturer og formelle strukturer fremmer det pedagogiske utviklingsarbeidet. Begrepene makt, styring, lojalitet og legitimitet drøftes og rammer inn oppgaven.

Gjennom intervjuene og påfølgende systematiske analyser finner jeg noen fellestrekk. Man kan imidlertid ikke generalisere ut fra funn på to skoler, men sammen med tidligere skolelederforskning kan funnene i undersøkelsene peke på noen forhold som skoleledere kan dra nytte av i sitt pedagogiske utviklingsarbeid.

---

En grunnleggende faktor ser ut til å være at det pedagogiske utviklingsarbeidet treffer et behov hos lærerne. Forprosjekter som involvere noen lærere som fagpersoner, ser ut til å danne en god start. På denne måten rydder man ”barnesykdommene” av veien, og implementeringen til hele kollegiet går lettere. Andre kollegers aksept av utviklingsarbeid ser også ut til å gi arbeidet større legitimitet. Krav om pedagogisk utviklingsarbeid må følges opp av tilstrekkelige støttetiltak. Vi snakker her både om kompetanse, strukturer og fysiske tilrettelegginger.

Undersøkelsen kan tyde på at rektors legitimitet i pedagogiske utviklingsarbeid er større på skoler som domineres av yrkesfaglærere, til forskjell fra fellesfaglærere. Dette drøfter jeg i lys av Bourdieus teorier om felt, kulturell kapital og habitus (Bourdieu og Wacquant 1993). Skolen er karakterisert som løst koblede systemer (Paulsen 2008), et begrep Paulsen har hentet fra Weick (2001). I løst koblede systemer må man i møte med planlagt utviklingsarbeid ta høyde for at mange i organisasjonen har meninger og at kommunikasjonen flyter relativt fritt på tvers av nivåene. Det ser likevel ut til å være viktig for et pedagogisk utviklingsprosjekt at kommunikasjonen systematiseres, og at det debatteres i formelle fora. Ledermøter med alle avdelingslederne til stede er en viktig beslutningsarena. Gjennom aktivt å lage og bruke gode formelle strukturer, kan skoleledere skaffe seg legitimitet i arbeidet. Strukturer som gir alle mulighet til å bli hørt, og som også tar de tillitsvalgte med i beslutningsprosessene, er viktige.

Skoleleders legitimitet i pedagogisk utviklingsarbeid kan sammenlignes med å være balansekunstner. I det daglige pedagogiske arbeidet står balansekunstnerne på en ”vippehuske” med mange dimensjoner. På den ene siden må skoleleder balansere mellom sentrale styringskrav og lærernes behov. På den andre siden må pedagogisk utviklingsarbeid støttes. Balansen må holdes i forhold til nødvendige tiltak og de ressursene man har til rådighet. Den tredje dimensjonen handler om å balansere de formelle beslutningene med skolekultur for pedagogisk utviklingsarbeid. For å balansere på denne husken trengs betydelig likevekt og kompetanse.

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for temavalg

Høsten 2002 startet min karriere som skoleleder. Jeg ble da tilsatt som avdelingsleder for allmennfaglig studieretning. Raskt oppdaget jeg at min legitimitet som leder ikke var en selvfølge. Nye tanker om endringer av undervisningspraksis vakte umiddelbar motstand, og min utdanningsbakgrunn ble angrepet. Ved flere anledninger opplevde jeg at det at jeg "bare" var adjunkt undergravde min legitimitet som leder. I et relativt voksent mannsdominert kollegium hvor mange hadde hovedfag, erfarte jeg at min relativt unge alder (36 år) og i noen grad mitt kjønn, også trukket i tvil. Gjennom samtaler med kolleger, med studenter og andre skoleledere, har jeg forstått at dette ikke alltid handlet om utdanning, alder eller kjønn. Dette var forhold som ble angrepet for å undergrave min legitimitet og forhindre den trusselen som endring av pedagogisk praksis utgjorde, men dette gav meg en erkjennelse av at jeg trengte mer kunnskap om skoleledelse. Gjennom økt kunnskap og formell kompetanse var målet å skaffe meg større faglig pedagogisk legitimitet.

Vinteren 2006 startet jeg derfor på masterutdanning i Erfaringsbasert utdanningsledelse ved UiO. Gjennom hele studiet har temaer om skolekultur og hvilke strukturer og prosesser som gir ønskede resultater innenfor pedagogisk utviklingsarbeid, interessert meg særskilt. Begrepene makt, legitimitet, og lojalitet gjenkjennes i hverdagen og har gitt forståelse til en del av de prosessene jeg selv har vært involvert i. Min bakgrunn i økonomi og organisasjonsteori gjør meg også nysgjerrig på om skolens formelle strukturer gir støtte til pedagogisk utvikling. Med dette bakgrunnsteppe, ønsker jeg å undersøke to skoler som har lyktes i sitt arbeid med å gjennomføre pedagogiske endringer. Siden jeg nå jobber som studieleder, er det mest nærliggende å studere dette med utgangspunkt i rektor/studieleders ståsted.



## 1.2 Målet, problemstilling og forskningsspørsmål

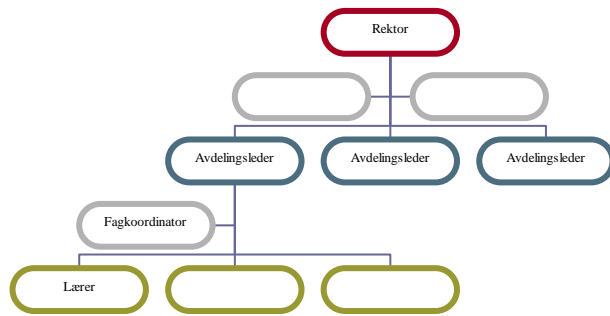
Målet med min forskning er å identifisere hvilke prosesser, relasjoner og strukturer som finnes på skoler som har lyktes i sitt pedagogiske utviklingsarbeid. Gjennom intervju av rektor/studieleder og avdelingsledere på to ulike skoler, er målet å se om det finnes noen fellestrekk som man kan anta har bidratt spesielt til at den pedagogiske endringen, er vellykket. Oppgaven er avgrenset til hvordan skolens ledergruppe har erfart situasjonen, med de begrensningene det innebærer.

### **Problemstilling:**

**Hvilke strukturelle og kulturelle suksesskriterier opplever ledergruppa, ved 2 skoler som har lyktes i sitt pedagogiske utviklingsarbeid?**

### **Forskningsspørsmål**

En kollega sa en gang, et utsagn jeg for øvrig har hørt i andre sammenhenger også: ”Du vet det, Anne-Grethe, reformer kommer og går. Hver gang det kommer en ny, dukker vi bare ned og så fortsetter vi undervisningen slik vi alltid har gjort.” Jeg drøfter teorien om ”den skjulte kontrakt” mellom lærer og rektor i teoridelen. Kort fortalt handler den om at lærerne uten innblanding fra rektor gjennomfører undervisningen. Rektor utfører sitt administrative arbeid. Det er helt klart, i alle fall i videregående skole at denne ”kontrakten” er levende. Som et resultat av New Public Management (NPM) hvor styring og ledelse av organisasjonen er framtrødende, har ledelsesressursene til skolen økt, med dem også ledelsens ansvar. I den videregående skolen (vgs) i Konglen fylkeskommune er skolene organisert som linjeorganisasjon. Se fig 1.



Figur 1 : Organisasjonskart Konglen FK

Til tross for den ”usynlige kontrakten” hører vi stadig oftere om skoler og rektorer som står fram og hevder at de på ”sine skoler” lykkes i pedagogisk utviklingsarbeid.

Ordningene med bonus og demonstrasjonsskoler har vært et bidrag til publisering av suksesshistoriene. Jeg blir da nysgjerrig på hvilke gode prosesser som har foregått og om de formelle strukturene bidrar til suksessen.

### **Mine forskningsspørsmål er dermed:**

Hva kjennetegner skolekulturen på skoler som lykkes i sitt pedagogiske utviklingsarbeid?

Hvordan fremmer de formelle skolestrukturene det pedagogisk utviklingsarbeidet?

Hvordan forhandler skolelederne som pedagogisk beslutningstaker, på skoler som lykkes om legitimitet?

## 1.3 Avgrensing.

Disse forskningsspørsmålene er hver for seg store og kan undersøkes på ulike måter. Innenfor rammen av en masteroppgave på 30 studiepoeng er tiden en styrende og begrensende faktor. Min første avgrensning er derfor å velge skoler og skolestrukturen i Konglen fylkeskommune. Dernest har jeg avgrenset oppgaven til å undersøke to skoler. Perspektivene jeg jobber innenfor, er også med på å avgrense oppgaven. Jeg har valgt et relasjonelt perspektiv, noe som innebærer at jeg ønsker å se på de funnene jeg gjør, som et resultat av samhandling mellom aktører (Fuglestad og Lillejord 1997).

Relasjonen mellom rektor/studieleder og avdelingsleder og rektor/studieleder og lærere, kan i praksis ikke isoleres i fra resten av skolehierarkiet. Rektor står i sin tur i relasjon til hele fylkesadministrasjonen, og til fylkesrådmannen i særdeleshet. I tillegg har vi det politiske nivået både lokalt og sentralt. Hele skoleverket er rammet inn av sentrale lover, forskrifter og læreplaner gitt av departementet og direktoratet. Disse legger viktige føringer for rektor og skolen. I tillegg påvirkes skolen både av foreldre, næringsliv og nærmiljø (Møller 1996). For å forstå relasjonen mellom aktørene i skolen, må alle disse relasjonene danne bakgrunnsteppe, men jeg ønsker altså i denne oppgaven å se hvilke kulturelle og strukturelle faktorer rektor/studieleder og avdelingsledere peker på når deres skole har lyktes i et pedagogisk utviklingsarbeid. Begrepene makt, styring, legitimitet og lojalitet vil ramme inn analysen og drøftingene. Begrepet skolekultur er vidt. I denne oppgaven vil jeg konsentrere meg om skolens felles aksepterte normer og verdier knyttet til pedagogisk utviklingsarbeid.

## 2. Teoretisk forankring

### 2.1 Innledning

Møller (2004) trekker opp *makt, legitimitet og lojalitet* som analyseverktøy for å forstå rektors handlingsrom. I refleksjoner over egen praksis, alene og sammen med andre, opplever jeg disse begrepene som gode rammer å analysere og drøfte innenfor. Slik jeg ser det har Møller i sin forskning funnet fram til analysebegreper som gir mening for skoleledere, selv om maktbegrepet kan kjennes noe fremmed. Begrepet *styring* er nok noe mer gjenkjennelig i skolehverdagen, men i den teoretiske drøftingen rundt dette begrepet forstås styring av utdanning som noe som utøves på politisk og sentralt administrativt nivå. Ledelse er derfor et mer dekkende begrep for min forskning. Jeg vil likevel jobbe noe med styringsbegrepet, men da anvende begrepet på skolenivå. Karlsen (2006) er en sentral referanse i min innramming av styringsbegrepet. Han skriver: ”Styring oppfattes normalt som utøvelse av makt med legalt og legitimt fundament” (ibid:75). Selv om han relaterer dette til styringsnivået over skolen, oppsummerer han langt på vei mine forskningsspørsmål knyttet til skole interne prosesser når han skriver om styring:

”Hvilke aktører deltar i styringen? Hvilke prosesser og virkemidler inngår i styringen? Aktørene er viktige fordi de normalt initierer og påvirker styringen direkte og indirekte. Også de som styres, kan betraktes som aktører i styringen. Den innflytelse aktørene har, deres atferd, interaksjonen mellom aktørene og også hvor tett eller løst de er knyttet til hverandre har vært sentralt i studier av styring.” (ibid:80)

Jeg vil drøfte begrepene forankret i en relasjonell forståelse. Med dette menes at makt, styring, legitimitet og lojalitet utvikles i samhandling mellom rektor, avdelingsleder og lærere – og i videre forstand; alle man samhandler med. (Møller 1996: 26 og Wadel i Fuglestad og Lillejord 1997: 42). Fuglestad (1997) fremhever ledelse ”nedenfra” som

---

en avgjørende faktor for suksess i ledelse av en pedagogisk virksomhet. Samarbeidet mellom de ulike aktørene i organisasjonen står da i fokus, mer enn formelle strukturer.

Skolens aktiviteter er rammet inn av formelle strukturer. Organiseringen i skolen kan forstås i lys av Webers byråkratimodell. Makt og styring er hos Weber ordnet i hierarkiske og byråkratiske strukturer (Møller 2004). Det vil derfor være viktig å forstå grunntanker i organisasjonsteorien, og å analysere om det ligger faktorer i selve organiseringen som fremmer rektors pedagogiske beslutninger. Berg (1999:42) drøfter ulike ledelsesformer med utgangspunkt i ”sjefen” som har et autoritært grunnlag (makt), til forskjell fra ”lederen” har autoritet som grunnlag (lojalitet). Han er også opptatt av at lærerrollen er autonom. Avdelingslederne er ofte rekruttert blant lærerne. Det kan være interessant å se på om pedagogiske beslutninger lykkes med en rektor som har sin legitimitet knyttet primært til en ”ovenfra-ned” styringsform eller en styringsform basert på styring ”nedenfra og opp”, eller kanskje trenges begge lederformene? Mellomlederen (avdelingslederen), definert slik vi i dag ser den i vgs, har liten tradisjon i norsk utdanning (Paulsen 2008). Det vil derfor også være interessant å se hvordan de formelle og kulturelle prosessene mellom toppledelsen og mellomledelsen fungerer i en pedagogisk beslutningsprosess.

I det følgende vil jeg drøfte og avgrense mitt perspektiv og de begrepene som jeg anvender i mine analyser. Først tar jeg for meg det relasjonelle perspektivet, for dernest å se på organisasjonsstrukturen og skolekulturen. Dernest drøfter jeg begrepene makt, styring, legitimitet og lojalitet. Legitimitetsbegrepet vier jeg relativt stor plass da dette oppleves som et sentralt begrep i forståelsen av hva som gir suksess i pedagogiske beslutningsprosesser, og i følge Weber er maktens fundament.

## 2.2 Relasjonelt perspektiv

Makt, styring, legitimitet og lojalitet er begreper som opptrer i relasjon mellom mennesker. Rektor vil ikke kunne utøve makt eller ledelse dersom hun ikke har noen å utøve makt på eller ledelse igjennom (Weber 2000). Hennes legitimitet som leder vil

altså være avhengig av at hun står i relasjon til andre mennesker, det være seg overordnede eller underordnede. Man kan også tenke seg at mennesker er lojale overfor for eksempel politiske og ideologiske ideer, lover og forskrifter. I hvilken grad dette er relasjonelt kan diskuteres. Jeg vil likevel hevde at lojalitet også må forstås relasjonelt, altså som et forhold mellom mennesker. Bak alle ideer, lover og forskrifter finner vi menneskelig vilje og tanke.

Et relasjonelt perspektiv vektlegger hvordan ulike aktører opptrer i forhold til hverandre. Vi ser også på hvordan ulike aktører påvirker og påvirkes av strukturer når man skal forklare hvorfor bestemte resultater oppnås i en organisasjon (Fuglestad 1997). Hvordan vi oppfører oss overfor hverandre, og hvordan vi oppfatter hverandre kan delvis ligge i skolens (usynlige) kultur (Berg 1999). En annen innfallsvinkel til forståelsen av hvordan man forholder seg til hverandre, er Bourdieus teori om felt, habitus og kulturell kapital (Bourdieu og Wacquant 1993). Den kulturelle kapitalen er internalisert i mennesket og gir seg uttrykk i kunnskap, erfaringer og språk. Dette kaller han menneskets habitus. De som er bærere av den mest anerkjente kulturelle kapitalen, vil ofte ha størst innflytelse i organisasjonen.

Litteraturen som er presentert i Erfaringsbasert utdanningsledelse og analyser og drøftinger av egne erfaringer som skoleleder, har gjort meg overbevist om at pedagogisk ledelse best forstås ved å identifisere hva som skjer i relasjonen mellom aktørene - i lys av den kulturen og de strukturene som råder. Det relasjonelle perspektivet vil derfor legge premisser og retning for min tolkning av de intervjuene jeg foretar.

## 2.3 Skolestrukturen

Norsk skoleforvaltning er i prinsippet bygd opp som et byråkratisk hierarki i Webersk forstand (Weber 2000). Her finner vi regulert makt i de ulike posisjonene, over og underordnede, relativt klare regler, definerte kompetansekrav og relativt klar arbeidsdeling mellom. De siste tiårene har imidlertid denne strengt definerte

---

oppbygningen gitt plass til flere typer organisering hvor regelstyring og formelle grenser delvis er erstattet med begreper som effektivitet og service. Den nye tenkemåten og organiseringen av offentlig forvaltning har fått navnet New Public Management (NPM). Intensjon har vært mer effektivitet i byråkratiet, baseres på mål, middel og kontroll som styringssystemer (Busch, Johannesen, Klausen og Vanebo 2005). En grunntanke er at byråkratiet blir mer effektivt ved at de ansatte personene blir mer serviceinnstilte og setter kundens eller brukerens behov i sentrum (Christensen, Læg Reid, Roness og Røvik 2004:176). Denne tankegangen har satt søkelyset på offentlig forvaltnings personalforvaltning. Bolman og Deal (2004) trekker opp 4 ulike aspekter ved organisasjon. Et av perspektivene handler om å forstå hva som skjer i organisasjonen med utgangspunkt i menneskene som jobber der. Dette perspektivet betegnes som Human Resource. Det er viktig å ta vare på, og utvikle og gi medarbeiderne arbeidsoppgaver de trives med. Arbeidstakere som blir sett og anerkjent vil også være mer lojale til virksomheten. Intensjonen har også vært å gi organisasjonene større frihet til å velge sine formelle strukturer. Dette fordi det er opp til organisasjonen selv å finne gode strukturer som gir ønskede resultater.

I St.meld. 37 (1990-1991), *Om organisering og styring av utdanningen* står det følgende:

”Det er i denne sammenheng viktig å understreke at skoleledelse ikke bare utøves av rektorene. Moderne ledelse er et teamarbeid der en stor del av personalet utøver forskjellige lederfunksjoner i organisasjonene” (s. 27)

Med bakgrunn i denne stortingsmeldingen og rundskriv 33/96, *særvtale om arbeidstid og ressursbestemmelser for skoleledere i den videregående skolen* fra Kirke, utdanning og forskningsdepartement, besluttet Konglen fylkeskommune å innføre en ny organisasjonsstruktur. Hver skole er en egen selvstendig virksomhet (resultat enhet) med rektor som øverste leder. Med seg i sitt ”toppleder team” har hun studieleder/studierektor og administrativ leder. I direkte linje fra rektor finner vi mellomlederne, ofte kalt avdelingslederne. Mellomlederen har både personalmessig og pedagogisk ansvar for sin avdeling. Toppledelsen fatter de strategiske beslutningene på

bakgrunn av gitte styringssignaler og påvirkning fra omgivelsene. I henhold til organisasjonskartet er det avdelingslederne som skal sørge for informasjonen, organisering og tilrettelegging på det operasjonelle nivået som i skolekonteksten er lærerne.

I 2006 ble Kunnskapsløftet innført i norsk grunntidning (grunnskole og videregående utdanning). I St.meld. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, ble denne reformen omtalt som et systemskifte. I tråd med tankegangen i NPM er ansvar for oppgavene desentralisert, dvs at skoleeier (kommune og fylkeskommune) og den enkelte skole har ansvar og frihet til å velge organisering og metode for løsning av oppgavene. De sentrale myndighetene skal styre gjennom resultatmål og tilsyn. I rapport 42/2008 konkluderer imidlertid NIFU STEP og ILS med at dette ikke foreløpig har ført til endringer i de formelle skolestrukturene. Selv om Kunnskapsløftet er nytt, viser denne rapporten til trender de siste 20-30 årene som gjør det naturlig å stille seg spørsmålet om NPM har gitt større mangfold i de formelle organiseringene både i skolen og i andre offentlige virksomheter.

I mitt forskningsprosjekt er jeg også opptatt av å identifisere suksesskriterier knyttet til organisasjonsstrukturene. Avdelingsledernivået kan betraktes som en "flaskehals". Dette begrepet kan være mangetydig. Jeg skal konsentrere meg om to perspektiver. På den ene siden kan en "flaskehals" være en trakt, hvor det man tømmer ned, renner sakte men sikkert gjennom. I et slikt perspektiv finner vi igjen den formelle strukturen som Christiansen et.al. (2007) kaller den instrumentelle, og som ligger nært opp til Webers ideelle byråkrati. Beslutninger ovenfra følges lojalt opp og iverksettes. På den andre siden brukes begrepet "flaksehals" om noe som forsinker eller ødelegger prosessene. Avdelingslederne er bindeleddet mellom toppledelsen og det operasjonelle nivået. Som jeg vil komme tilbake til under drøftelsen av legitimitetsbegrepet, er avdelingslederne oftest rekruttert fra lærerkollegiet og føler dermed stor lojalitet til det operasjonelle nivået. Avdelingslederne har dermed mulighet til å omarbeide, forsinke og i noen tilfeller trenere beslutninger fra toppledelsen. Mintzberg (i Bolman og Deal 2004) hevder at skoler som har et sterkt profesjonelt og autonomt operasjonelnivå,



---

ikke lar seg styre gjennom å etablere flere administrative nivåer. Lærerne er autonome og profesjonelle og vil i liten grad la seg styre og kontrollere. Mintzberg kaller dette fagbyråkrati. Han hevder at en slik organisasjonen må være meget flat. Mellom topplederne og det profesjonelle fagpersonale på det operasjonelle nivået må avstanden være så kort som overhode mulig. Styringen er i vesentlig grad basert på medlemmenes faglige skoloring og påvirkning (Bolman og Deal 2004:102). Slik jeg kjenner den videregående skolen, er denne forskningen om fagbyråkratier gjenkjennelig. Skolen er en kunnskapsorganisasjon og er helt avhengig av fagkunnskapen til lærerne. Verken rektor eller avdelingslederne kan i vesentlig grad erstatte denne kunnskapen. Respekten for lærerens fagkunnskap blir dermed avgjørende. Drøftingen av rektors legitimitet i kap. 2.5.3 viser at legitimitet er nært knyttet til anerkjennelse og aksept fra lærerne, for at avdelingslederne skal "slippe beslutningen" gjennom "flaksehalen".

Paulsen (2008) drøfter i sin doktorgradsavhandling, skolens organisasjonsstruktur. Selv om organisasjonskartet kan se relativt strengt ut, karakteriserer han organiseringen på skolene, med henvisning til Weick (2001), som "løst koblet". En løst koblet organisasjonsstruktur kjennetegnes ved at medlemmene er selvstendige og i stor grad opererer på egenhånd eller i små undergrupper. Løst koblede organisasjoner er vanskelige å koordinere og kontrollere (Weick 2001:381) Vi kjenner igjen den autonome og profesjonelle læreren (Bolman og Deal 2004, Møller 1996) og Hargreaves (1996) teorier om "balkanisering" blant lærerne. I løst koblede systemer ønsker mange å ha innflytelse på beslutningene og det kan være vanskelig for lederen å kontrollere og forutsi resultatet av de utviklingsprosjektene som iverksettes. Informasjonen og kommunikasjonen flyter relativt fritt i løst koblede organisasjoner. Paulsen (2008) drøfter blant annet at lærerne ikke alltid går via avdelingslederne ("tjenestevei") for å komme til toppledelsen og vica versa.

At the same time, the thesis builds on the premise of school organizations as loosely coupled systems. A core feature of the loosely coupled school is for example infrequent coordination of instruction from the top of the school hierarchy, paired with inactivation of control systems (Paulsen 2008:2).

Weicks (2001) beskrivelse av løst koblede organisasjoner er gjenkjennelig i skolen og vil derfor danne grunnlaget for den organisasjonsforståelsen jeg jobber videre med.

## 2.4 Skolekultur for pedagogisk utviklingsarbeid

Skolekultur er et vidt begrep som favner de abstrakte og oftest uuttalte normene og verdiene som danner rammen for skolens aktiviteter. På en og samme skole kan det til dels råde ulike kulturer mellom ulike grupper, og man finner delkulturer innenfor ulike arbeidsfelt. I arbeid med fag- og timefordelingen og timeplanlegging vil det ofte finnes en uuttalt tradisjon. I skolens håndtering av foreldre og andre interessegrupper kan man også fornemme holdninger og normer som ikke er eksplisitte (Berg 1999:26). I denne oppgaven vil jeg i det alt vesentlige konsentrere meg om skolekulturen knyttet til endring av pedagogisk praksis. Når jeg i det videre snakker om skolekultur, henviser jeg derfor til de felles aksepterte normer og verdier som omslutter skolens kultur for pedagogisk endringsarbeid.

Endring av pedagogisk praksis er ikke noe rektor alene tar en beslutning om, for så å sende sine direktiver nedover i organisasjonen. I norsk skolehistorie har det nok heller vært motsatt, i den forstand at rektor i liten grad har vært involvert i de pedagogiske endringene som er gjort. Læreren som en autonom aktør, har i det daglige styrt sin pedagogiske praksis. Det har vært lærerens oppgave å tilrettelegge for læring i tråd med de til enhver tid rådende læreplaner. På 70, 80 og 90-tallet så vi i noen grad at læreplanene gav klare føringer på pedagogisk metode, men med KL-06 er denne oppgaven gitt tilbake til den profesjonelle læreren. Direktiver om metode er erstattet med tilsyns- og kontrollrutiner, i tråd med tankegangen i NPM. Den profesjonelle lærer kan forstås som læreren som handler etter sitt faglige skjønn, men innenfor definerte grenser (Berg 1999).

Rektors styringsrett er hjemlet i statlige styringsdokumenter, men om styringsretten skal bli legitim og faktisk utgjøre en forskjell i skolen, må den utøves med vaksomhet. I sin

---

innledning av Managementalitet og autoritetsforvaltning (2004) hevder Sørhaug følgende:

”Ledelse er en personlig måte å forvalte autoritet på, og autoritetsformer oppstår ikke over natten. Autoritetsutøvelse henter ressurser fra lange historiske linjer av tradisjon og religiøsitet – i presedenser og forestillinger om det overordnede, i det *fortidige* og det *hensidige*” (2004:18).

En rektor som har til hensikt å endre skolens pedagogiske praksis, vil derfor i utgangspunktet måtte forholde seg til de normene og verdiene som skolen bærer i seg. Med skolekultur forstås med henvisning til Hargreaves (1996:172): ”Kulturen bærer gruppens historisk genererte, kollektivt aksepterte løsninger videre til nye og uerfarne medlemmer”. Her er de i liten grad snakk om formelle regler, men om uformelle regler og vaner som oftest er usynlige (Berg 1999).

Historisk sett har rektor i liten grad blandet seg inn i lærernes pedagogiske aktiviteter. Vi snakker her om den ”skjulte kontrakten” mellom rektor og lærerne som bærer i seg en felles aksept om at de ikke blander seg inn i hverandres arbeidsområder (Berg 1999 og Møller 2004:160) Lærerens autonomi i undervisningen blir tatt som tegn på deres profesjonalitet (Møller 1996:59). I en skolelederundersøkelse fra 1992 refereres det til at både lærere og ledere mente at ”direktiver fra skolelederen” i svært liten grad legger premisser for skolens undervisning (Berg 1999:121). Denne undersøkelsen er nå å betegne som ”gammel”, men i et komparativt skoleforskningsprosjekt med forskere fra England, Danmark, Irland og Norge i perioden 1999-2002 om skolelederidentiteter finner vi imidlertid fortellinger som understøtter denne tendensen. Møller (2004:90) gjengir følgende sitat fra skoleleder Stein:

“.. Lærerne er ikke noe opptatt av at jeg skal blande meg inn i hva slags undervisningsopplegg de skal drive med i alle fall. Og det kan de også signalisere at: - ja, ja at det kan du mene, men vi gjør ditt og datt”

Paulsen (2008:36) refererer til Meyer og Rowan og skriver følgende:

The invisible contract phenomenon describes loose coupling from a cultural and normative stance. The evidence shows that the typical isolated classroom phenomenon found in Scandinavian schools is supported and protected by professional norms of individual teacher autonomy (Berg, 1995b). Beliefs and norms then constitute a protective belt, by which the classroom work is surrounded. The notion of the invisible contract, thus, specifies norms, professional myths and group interests in the maintenance of an isolated classroom technology (J. W. Meyer & Rowan, 1991).

Som vi ser finner vi altså den "usynlige kontrakten" i knyttet til pedagogisk praksis langt utover norsk kontekst. I sine undersøkelser fra amerikanske skoler viser Hargreaves (1996) at amerikanske skoler også preges av denne skolekulturen, noe som forteller om en relativ sterk og kollektiv skolekultur. Endringer i denne kulturen vil derfor sannsynligvis være en lang prosess. I media og fagtidsskrifter finner vi imidlertid stadig nye eksempler på rektorer som framstår som tydelige pedagogiske ledere på sin skole. Denne tendensen kan sees som et tegn på at skolekulturen er i endring. Hvilke kultur som finnes på disse skolene, vil det være viktig å identifisere.

Hargreaves (1996) introduserer begrepet "balkanisering" som en del av skolekulturen. Denne metaforen synliggjør at det innenfor en skole finnes mindre grupper som hver for seg kan ha ulike kulturer og ulik forståelse av hva som er rett og galt i pedagogisk forstand. Disse undergruppene kan dannes med bakgrunn i felles fagområder, for eksempel språklærere, realfagslærere osv, men de kan også dannes med utgangspunkt i felles pedagogisk forståelse som en forskjell mellom yngre og eldre lærere eller som et skille mellom dem med lang og kort fartstid på skolen. Disse undergruppene vil kjempe om makten og dermed retten til å få sine tanker og ideer realisert. Bourdieus teorier om felt, habitus og kulturell kapital kan også anvendes for å beskrive dette fenomenet (Bourdieu og Wacquant 1995). Hele utdanningssektoren blir i hans terminologi betegnet som et felt. I feltet er det ulike grupper som vil kjempe om makten. De som tilhører en gruppe, har felles verdier og normer gjennom felles sosialisering. Det kan være

---

gjennom fag, yrker, utdanningsbakgrunn osv. Holdninger, tanker og normer som er risset inn i mennesket, er kroppsliggjort, og dette kaller Bourdieu for habitus. Med kulturellkapital forstår Bourdieu den dominerende og legitime kulturen i feltet. De med høyest rangert kulturellkapital vil dominere feltet og vinne makten. Selv om Bourdieu betraktet hele utdanningssektoren som et felt og dermed ulike fakultet og skoleslag som ulike grupper, er tankegangen overførbar til å betrakte en skole som et eget felt, eller et ”delfelt” om man vil. I kombinerte videregående skoler er et nærliggende eksempel forholdet mellom fellesfagslærerne og yrkesfagslærerne. Fellesfagslærerne er utdannet på høgskoler og universiteter og er en del av academia. De er kritisk orienterte, setter spørsmålstegn og har høy formell kompetanse. Både i skolen og i samfunnet for øvrig har høy akademisk formalkompetanse tradisjonelt blitt tillagt høyere verdi og legitimitet enn praksisbasert kunnskap. Selv om dette skillet ikke er like fremtredende nå, ser vi at fellesfagslærerne i videregående skole ofte er – selv med yrkesfagslærernes stillete aksept, vinnere av spillet om makten. Broady og Palme (1989) skriver følgende:

”Grupper med makt är de som lyckas övertyga sig själva och andra om sin egne utvaldhet, att det slag av kapital som de själva besitter är värd något” (ibid:196)

Den formelle og legale makten ligger som vi har sett hos rektor, men det finnes altså betydelig, om enn uformell makt i grupper av det pedagogiske personalet (Berg 1999:27). I en prosess hvor rektor ønsker pedagogiske endringer, blir det derfor viktig å identifisere hvor den største uformell makt befinner seg, og bruke en del tid til å lytte og diskutere med disse gruppene. Hargreaves (1996) skriver:

”Det vil si at de videregående skoler, som postmoderne organisasjoner, ikke må undertrykke konfliktene, slik mange gjør i dag, men diskutere og løse dem i en kontinuerlig prosess.” (ibid:246)

Dersom rektor får med seg de uformelle lederne i endringsprosessen, betyr det ofte at resten av organisasjonen følger med.

## 2.5 Drøfting av begrepene: Makt, styring, legitimitet og lojalitet.

Jeg har nå drøftet skolens formelle organisering og noen aspekter ved skolens kultur. Særlig tre begreper er viktig når vi skal forstå samspillet mellom strukturer, kultur og pedagogisk ledelse. Det er makt, legitimitet og lojalitet. I tillegg er styringsbegrepet relevant i denne sammenhengen. Jeg vil i det følgende drøfte disse begrepene.

### 2.5.1 Makt

Makt er et lite brukt begrep i skolehverdagen. Begrepet forbindes i stor grad med å herske og /eller å utøve utilbørlig press eller bruk av vold. De fleste rektorer og skoleledere vil dog etter litt ettertanke si at de har makt. Jeg tror derimot de færreste vil si at de utøver makt. Likevel finner vi begrepet brukt i forskning og teori om ledelse generelt, og også om skoleledelse (Møller 2004). Det er derfor viktig at begrepet nyanseres og defineres innenfor en ramme som passer norsk utdanning.

Den tyske sosiologen Max Weber (1864-1920) framstår som klassikeren blant teoretikerne som har jobbet med maktbegrepet. Weber forstår makt langt på vei slik vi i dagligtalen bruker begrepet, nemlig ved å knytte det til situasjoner hvor den som utøver makten, går utover legitime grenser. For legitim maktutøvelse tar Weber utgangspunkt i begrepet ”herredømme”. Herredømme kan ideelt legitimeres på 3 ulike måter (Weber 2000:5). Den første hevder Weber, er å få herredømme gjennom *tradisjonen*. Med dette mener han at herredømme har sin begrunnelse i historiske tradisjoner og sedvane. Mannens posisjon i et patriarkalsk samfunn samt konge- og keiser herredømme kan stå som eksempler på denne. Den andre måte å få herredømme på er gjennom sin personlige *karisma*. Enkelte mennesker har i seg den ”nådegave” at de skaper tillit hos andre. Personer med sterke ideologier eller religiøse åpenbaringer er eksempler på dette. I vår søken etter suksesskriterier for gjennomføring av pedagogiske beslutninger er det viktig at vi holder øynene oppe for dette perspektivet. Tillit er noe som oppstår i møte mellom mennesker, og som bygger på en betingelsesløs tiltro til handlinger som ennå ikke er iverksatt (Sørhaug 1996). Ledere som evner å framsi sitt budskap med

---

overbevisende kraft, vil delvis ha sitt maktgrunnlag begrunnet i sin karisma. Den tredje måten å skaffe seg legitimt herredømme på, er i følge Weber å bekle stillinger som gir mulighet til å råde over maktmidlene, men innenfor strengt regulerte grenser. Stillingens myndighetsutøvelse er legalt regulert.

Skolen er en del av forvaltningen. Den norske forvaltningen er byråkratisk strukturert. Makt og maktmidler er tildelt og fordelt i forhold til personenes kunnskap og makthaverne har klare myndighetsområder. Lederen har herredømme i kraft av sin stilling. Å ha herredømme betyr dels å ha tilgang til de maktmidlene som skal til for at andre skal adlyde de beslutninger som fattes, og dels blir makten gitt dem i kraft av deres legitimitet. Overtredelse av myndighetsområdene godtas ikke, og makthaverens legitimitet forsvinner. Dette er nært opp til Webers tredje idealtipe av legitimt herredømme. Rektor og avdelingslederne tildeles makt og maktmidler i forhold til myndighetsområde med bakgrunn i vedkommendes personlige formelle og reelle kompetanse. Så lenge myndighetsområdet ikke overskrides, har de legal og formell makt. Rektors regelstyrte maktmidler ligger bl.a. i tildelte ressurser, håndtering av regelverk og myndighet til tilsetting og avskjedigelse. En viktig arena for maktutøvelse er på de områdene som faller utenfor reglene. Her sitter rektor med makten til å definere rett og galt. Det er i tvilstilfellene og i handlingsrommet for pedagogisk virksomhet at rektor kan utøve makt, men også her innenfor gitte grenser (Sørhaug 1996), men som vi skal se under drøftingen av begrepene legitimitet og lojalitet, og som vi har sett i drøftingene av skolekulturen, vil rektors maktutøvelse være avhengig av flere forhold enn de rent formelle. Møller (1996) betrakter rektors maktgrunnlag relasjonelt.

”Makten til å igangsette og vedlikeholde er en utviklingsprosess som vokser fram i forhold mellom mennesker og i den kulturen som utvikles lokalt på arbeidsplassen”  
(ibid:107)

Rektor er gitt formell makt eller med Webersk betegnelse; legalt herredømme over gitte regulerte områder. I denne forståelsen av makt vil nok lederne i norsk utdanning kjenne seg igjen, men som Møller (1996:107) drøfter med henvisning til Ljunggren;

”Formell skoleledelse blir mer et spørsmål om relativ makt til forskjell fra absolutt makt”. Et mer modifisert begrep for makt er styring. Jeg vil nå drøfte dette begrepet som i alle fall i min skolehverdag blir (flittig) brukt.

### **2.5.2 Styring**

Karlsen (2006:75) definerer styring som utøvelse av makt med legalt og legitimt fundament. Vi ser her nære koblinger til Webers legale byråkratiske herredømme. Videre hevder Karlsen at styring er selve kjernen i utdanningspolitikken. Det handler om ideologier, visjoner og den politiske kampen om å vinne makten til virkemidlene. Som mye av litteraturen knyttet til styring, drøfter også Karlsen begrepet i et overordnet politisk perspektiv. Jeg mener begrepet også kan anvendes på virksomhetsnivå og i denne konteksten kan vi forstå styringsretten på skolenivå, som retten til å definere pedagogiske retning med bakgrunn i ideologiske og verdibaserte visjoner, relatert til den nasjonale læreplanen. Maktbegrepet forteller kun om retten til styring og styringsmidlene. Styringsmidlene er de lover, regler og læreplaner, økonomiske rammer og de personalmessige ressursene som en til enhver tid har tilgang til (Lauvdal 1993). Christensen et al. (2007) drøfter begrepene styring og ledelse i relasjon til hverandre. Styring er her noe formelt, gitt i en byråkratisk struktur. Stortingsmeldinger og læreplaner omtales som informative styringsmidler. I motsetning til ledelsesbegrepet oppfatter Christensen et al. (2004) styringsbegrepet som gammeldags. De uformelle strukturene og dialogene synes da fraværende. Ledelse er derimot et mer tidsriktig begrep som samsvarer med dagens krav om dialog med virksomhetens medlemmer og å lede i forhold til virksomhetens kultur (ibid.) Selv mener jeg at dette er en noe søkt polarisering. Man kan også se på styringsbegrepet som ledelse som gir retning. Styring oppfattes som en viljestyrt handling mot et bestemt mål. En rektor som styrer sin skole, må derfor ha et mål å styre mot og en ideologi og visjon å styre etter. Det betyr ikke at rektor ikke lytter til de ulike ”kartleserne” som finnes på skolen. Det kan også være at man finner andre veier enn ”motorveien”. Men rektor har likevel et mål å stake ut kursen etter.



---

På mange skoler, inkludert de vgs i Konglen fylkeskommune, har det de siste årene blitt laget pedagogiske plattformer. Som et ledd i mål-middelstyringen, inspirert fra privat sektor gjennom New Public Management, inneholder disse ofte både visjoner, erdier, mål og delmål. Disse dokumentene er å finne på skolenes hjemmesider og er å betrakte som skolens styringsdokumenter. De angir med andre ord skolen pedagogisk retning og peker framover. Utgangspunktet var at styringsdokumentet skulle framforhandles i samarbeid og forståelse med skolenes pedagogiske personale. På mange skoler ble det også gjort. Skolene hvor jeg gjør mine empiriske studier, har formulert følgende visjoner:

”Solsikken videregående skole skal være en inkluderende skole hvor elevens faglige og sosiale utvikling står i sentrum”.

På Eplet videregående skole har de formulert følgende visjon:

”Alle på Eplet vgs skal regelmessig oppleve gleden av å lykkes!  
Faglig, sosialt – individuelt og i grupper.”

Den pedagogiske plattformen gir forventninger til skolens ulike brukere og til de som jobber i skolen. Forventningene, uttrykt i skolens visjon, vil derfor danne grunnlag for styring av skolen. Under forutsetning av at den pedagogiske plattformen og visjonen er internalisert i det pedagogiske personalet, vil denne fungere som et legitimt pedagogisk styringsverktøy. Internalisering slik Vygotsky (1978) ser det, handler om at mennesket via ytre aktiviteter, som for eksempel å få presentert en visjon, bearbeider denne og gjør den til sin egen. Fra at visjonen er *interpersonlig*, blir den *intrapersonlig* når den er bearbeidet, og akseptert av den enkelte (ibid:149).

I den grad dette virkelig blir et styringsdokument for skolen, kan man stille seg spørsmål om rektors reelle makt over ideologien og verdiene. Ser vi nøyer på disse styringsdokumentene, oppdager vi at de er relativt pompøse og generelle. Sannsynligvis vil dokumentene virke som rammer for den pedagogiske virksomheten og stå i jevnlig forhandling i det pedagogiske personalet. Rektor som legal leder har mulighet til å sette dagsorden, og gjennom dette mulighet og plikt til å gi retning til skolens pedagogiske arbeid.

De statlige styringsdokumentene gir rektorene og skoleledelsen for øvrig den legale styringsretten. I St.meld. 37 (1990-91), *Om organisering og styring av utdanningen* blir rektors arbeidsgiveransvar eksplisitt.

”Skoleleders formelle *arbeidsgiverrolle* må bevisstgjøres og styrkes. Selv om arbeidsgiverrollen formelt sett er klar, er det likevel svak tradisjon i praksis for rektors arbeidsgiverrolle på den enkelte skole” (s.27).

St.meld. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* tydeliggjør ledelsens rett og ansvar for pedagogisk styring ytterligere. ”Økt handlefrihet gir både nye muligheter og større ansvar for skoleeier.” (kap 3.1). I sin doktorgradsavhandling peker også Homme (2008) på statens økte fokus på skoleledere som pedagogiske ledere.

”Statens forventninger til rektor er mindre rettet mot administrative oppgaver enn før. Staten vektlegger nå først og fremst rektors pedagogiske lederoppgaver som utvikling, vurdering, kvalitet, læringsmiljø, læreplanarbeid og utdanningspolitikk” (ibid:175).

I St.meld. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* ser vi igjen en presisering av rektor og skoleledelsens rolle.

”Rektorer og den øvrige skoleledelsen er viktig for elevenes utbytte av opplæringen. Skoleledernes kompetanse har stor betydning. Tydeligere ansvar og lokal handlefrihet stiller nye krav til skoleledere. Det er behov for rektorer som er gode pedagogiske og organisatoriske ledere, og som gjennom ledelse av skolens utviklingstiltak bidrar til å bedre elevenes læringsutbytte” (kap. 1.2.2)

Opplæringsloven (1998) § 9-1 tydeliggjør dette ytterligere og stiller krav til rektors pedagogiske kompetanse selv om loven ikke eksplisitt krever pedagogisk formalkompetanse.

”Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar”

Både gjennom styringsdokumenter og lovverk gis altså rektor styringsplikt og styringsrett.

---

Rektors krav til pedagogiske kompetanse gir en god overgang til begrepene legalitet og legitimitet. I kap 2.3 om skolekultur drøfter jeg rektors handlingsrom for styring med bakgrunn i skolens uformelle strukturer. Legitimitet er et viktig kriterium. Et viktig kriterium for legitim styringsrett av pedagogisk utvikling finnes nettopp i rektors pedagogiske kompetanse (Møller 1996:133).

### **2.5.3 Legalitet og legitimitet**

Som jeg har vært inne på, er rektors legale makt forankret i opplæringsloven og gitt i de formelle strukturene og byråkratiet. Gjennom den såkalte ”skjulte kontrakten” mellom lærere og skoleleder, gir lærerne rektor legal makt til å håndtere juridiske, økonomiske og administrative sider av skolen (Berg 1999:193). Et annet begrep som omfatter det samme, er ”juridisk bestemt legalitet” (Møller 1996:25). Denne siden av rektorrollen er lite omstridt, og rektor opererer relativt fritt innenfor de økonomiske og juridiske reglene skolen er styrt av. Begrepet legalt kobles dermed til de formelle strukturene og reglene i skolen.

Som vi har sett, gir nye styringsdokumenter rektor større rett, plikt og ansvar til å ta i bruk det lokale handlingsrommet som er gitt (St.meld. 30). I denne sammenheng snakker vi om pedagogisk handlingsrom. Den ”skjulte kontrakten” gir i utgangspunktet rektor liten adgang til klasserommet og den konkrete pedagogiske utøvelsen. Skal rektor lykkes på dette området, må hun skaffe seg sosialt og faglig bestemt legitimitet. Legitimitet fås og gis i møte med andre mennesker. Legitimitet forhandles fram i møte mellom ulike aktører og baseres på tillit. Skal rektor lykkes i sitt pedagogiske styringsarbeid, forutsetter det at hun har legitimitet hos mellomlederne og lærerne. Møller (1996) beskriver dette som et spenningsfelt mellom den forvaltningsmessige (legale) delen av rektorrollen og den profesjonelle (pedagogiske) delen av rektorrollen.

Jeg vil i det videre arbeidet sette søkelyset på hva som gir rektor og skoleledelsen for øvrig legitimitet i den profesjonelle delen av skolelederrollen. Jeg støtter meg på teori

knyttet til relasjonen mellom rektor og lærer. Jeg vil i tillegg komme med noen egne erfaringer og betraktninger knyttet til begrepet legitimitet.

Skolekulturen, her forstått som skolens felles verdier og normer knyttet til pedagogisk utviklingsarbeid, vil danne en ramme for hvilke handlinger som er akseptable.

Skolekulturen bygger på skolens historiske tradisjoner, dannet over tid i samhandling med faglige og pedagogiske tradisjoner, fordeling og utøvelse av makt og utvikling av utdanningstradisjoner. Med henvisning til Arfwedsons forskning drøfter Møller (1996) legitimitet i lys av de skolekoder som har utviklet seg. Som vi har sett, er den ”skjulte kontrakten” relativt sterk og generell skolekultur både i norske og utenlandske utdanningssystem. Både Bergs og Møllers forskning underbygger denne tendensen, men det finnes noen tilleggsrøster til denne forståelsen. Med henvisning til Little (1988) viser Møller (1996) til forskning som sier at lærerne ønsker rektor velkommen på det pedagogiske feltet, men da som en faglig kollega man kan drøfte pedagogisk praksis med. Denne forskningen er nå 20 år gammel. Ut i fra egen erfaring mener jeg å se antydning til en utvikling mot større aksept av rektor som pedagogisk leder, men i vgs står fremdeles tanken om den autonome lærer sentralt, og den er en viktig del av lærerens identitet og derigjennom profesjon (Møller 2004). Skolekulturen er imidlertid ikke statisk, men i stadig utvikling gjennom forhandlinger og reforhandlinger. Man kan stille seg spørsmål om de siste 10-årenes diskurs om skolens som en virksomhet, ledet på samme prinsipper som en privat virksomhet (NPM), har påvirket lærerens forståelse for og aksept av rektor som pedagogisk leder? Om så er tilfelle, vil man kanskje se en utvikling der rektor tilkjennes legitimitet, og ikke bare legalitet i pedagogisk utviklingsarbeid i kraft av sin stilling som leder.

En annen gjennomgående retorikk i utdanningsdebatten de siste årene er forankret i Senges teori om lærende organisasjoner (Roald 2004). Roald (2004) henviser også til Nunaki og Takeuchis (1995) teorier om at kunnskap best forvaltes og skapes gjennom deling. Gjennom samhandling og veiledning gjøres den ”tause kunnskapen” eksplisitt, og det skjer organisasjonsmessig læring på skolen. Det kan se ut til at diskursen om lærende organisasjoner har påvirket læreres tanker om egen undervisning, og hos noen

---

skapt et ønske om å drøfte pedagogiske metoder generelt og i noen sammenhenger også åpnet døren for andre profesjonelle inn i egen undervisning. Denne åpenheten for pedagogisk diskusjoner gir også rektor større legitimitet i arbeidet med pedagogiske spørsmål på skolen.

I 1976 kom loven om videregående skole, og i 1994 kom elevenes lovbestemte rett til 3 års videregående utdanning. Med loven om videregående skoler vokste de kombinerte videregående skolene fram. Dette var en sammenslåing av tidligere gymnas og yrkesfag. Med dette skulle to svært ulike skoletradisjoner og skolekulturer smelte sammen. Samtidig har det utdanningsmessige skillet mellom studieforbereidene og yrkesfaglige utdanningsprogrammer overlevd alle nye reformer. Sammensmeltingen er derfor en lang prosess. På mange skoler finnes svært ulike delkulturer forankret i fagtradisjoner knyttet hovedretning på utdanningsprogrammet. Men de 30 årene som har gått, har nok endret skolekulturen noe. Lærerne og mellomlederne som er rekruttert fra yrkesfaglige utdanningstradisjoner, bærer med seg et annet forhold til samarbeid og forståelse av leders rolle enn fellesfagslærerne. Læring gjennom deling av praktisk kunnskap fra en mester til en lærling (svenn) er rådende. Man må gå sammen med en erfaren for å lære, og dermed blir samarbeid en internalisert del av yrkesfagslærernes yrkesutøvelse (Lave og Wenger 2003). Lærerne og mellomlederne fra yrkesfaglig tradisjonen er ofte rekruttert fra private virksomheter. I industri- og produksjonsbedrifter har sjefen en klar rolle som leder av virksomheten. I kap 2.4 drøftet jeg skille mellom kulturen hos yrkesfaglige lærere og fellesfag lærere i lys av Bourdieus teori om kulturell kapital (Bourdieu og Wacquant 1993). Her argumenterer jeg for at fellesfagslærernes kulturelle kapital ofte vinner i kampen om definisjonsmakten hva angår blant annet pedagogisk akseptable løsninger. Dette fordi den kulturelle kapitalen ervervet gjennom høgskoler og universiteter rangeres høyere enn fagkunnskap ervervet gjennom praktisk arbeid. Det kan kanskje også forklare den relativt sterke posisjonen den ”skjulte kontrakten” fremdeles har i norsk utdanning generelt og i vgs spesielt.

Skoles kultur påvirker hvordan man samhandler, og hva som er legitimt. Langt på vei styres den formelle strukturen av den uformelle kulturen. Christiansen et.al. (2004:175) drøfter imidlertid muligheten for at det motsatte kan skje. Her viser de hvordan ledelsen bevisst kan endre organisasjonens formelle strukturer til å bygge en ny organisasjonskultur. Begrunnelsen for innføring av videregående skole i 1976 var politisk forankret i likhetsidealet. Man ønsket blant annet å bygge ned de sosiale utdanningskillene mellom gymnas og yrkesfag. Gjennom sammenslåingen har både fellesfaglærerne og yrkesfaglærerne sin legale og likestilte rolle i den videregående skolen. Det yrkesfaglige yrkesetos har dermed også påvirket skolens kultur. Gjennom 1990-tallet og tankegangen i NPM har skoleledere fått større legal styringsrett. Min erfaring er at det nå er en noe større aksept av rektor som pedagogisk leder, og man kan stille seg spørsmålet om den omorganiseringen som fant sted ved sammenslåing av gymnas og yrkesfag til en videregående skole og beslutningen om å gi rektor styringsrett har bidratt til å endre kulturen for rektor som pedagogisk beslutningstaker?

Et ordtak sier: ”Kunnskap er makt”. Opplæringsloven av 1998 slår fast rektors pedagogiske kompetanse som en forutsetning for ansettelse. Loven krever imidlertid ikke *formell* pedagogisk kompetanse, men skal rektor ha legitimitet i sitt styringsarbeid med pedagogiske problemstillinger, forutsettes det at avdelingslederne og lærerne godkjenner og har tillit til hennes pedagogiske kompetanse. Også rektor er oftest rekruttert blant lærerne. I så måte har rektor sin legitimitet knyttet til praktisk kunnskap. Likevel ser vi ofte at det skjer noe i relasjonen mellom lærer og rektor i det øyeblikk rektor blir leder. Fra skoleeier stilles det krav til at rektor utvikler skolen, og rektor får et mer forpliktende forhold til styringsdokumentene. Mange opplever derfor at rektor forvandles fra å være en god kollega til en som truer stabiliteten og skolekulturen. Skjer denne endringen for markant, trues rektors legitimitet.

De siste årene har flere og flere skoleledere tatt formell lederutdanning, noen også spesifikk skolelederutdanning. Det kan være fra relativt kortvarige kurs, ledelsesprogrammer i regi av stat eller kommune, kortere formelle utdanninger til masterstudier. Om formell utdanning gir rektor større legitimitet i sitt pedagogiske

---

arbeid, kan vi ikke si med sikkerhet, men på en av skolene jeg undersøker, har rektor nylig gjennomført en mastergrad i utdanningsledelse. Det kan derfor være interessant å se om noen av suksesskriteriene kan knyttes til denne kunnskapen.

Rektors legitimitet er også knyttet til hvordan hun anerkjenner lærernes og avdelingsledernes fagkunnskap. Høyt kunnskapsnivå hos alle medarbeiderne har vært en av skolens sterkeste særegenheter. Historisk sett, var det presten og læreren som "eide" kunnskapen. I videregående skole er lærerne fagmennesker som i stor grad identifiserer seg med sitt fag og fagets særegenheter (Hargreaves 1994:229). Mead sier: "Individet får sin bevissthet og sin jeg-oppfatning gjennom kommunikasjon med andre mennesker." (Bråten 1997). Gjennom sosialisering direkte i yrkeslivet eller på universiteter og høyskoler er lærerne oppdratt til stolthet over faget sitt. Respekten for lærernes faglige integritet og kompetanse blir dermed viktig utgangspunkt for rektors legitimitet.

Dale (1997:199) kritiserer både allmennlærerutdanningen og utdanningen av lektorer. Han hevder at den ikke i tilstrekkelig grad knytter pedagogikken til forskningen. Han hevder også at lærerens identitet knyttes i liten grad til pedagogikken, men i desto større grad til faget. Dette gjør blant annet at lærerne til forskjell fra andre profesjoner, ikke har et eget fagspråk å drøfte pedagogiske problemstillinger i. Språket preges av dagligdage og upresise uttrykk. Møller (1996:133) drøfter den samme problemstillingen med henvisning til Lundgrens forskning (1986). ProLearn-prosjektet (Jensen 2008), har med utgangspunkt i 4 ulike profesjoners tilnærming til kunnskapssamfunnets krav om stadig fornyet kunnskap, blant annet forsket på allmennlærerne. Det viser seg også i denne forskningen at lærerne anvender et lite presist språk som i stor grad er basert på erfaringsutveksling med kolleger og i mindre grad knyttet til forskning.

"Lærerne forteller også om en mangel på systematiske tilknytninger til større ekspertisefellesskap. Dette dreier seg dels om forholdet til utdanningsvitenskap som

forskningsfelt, men like mye om en generell mangel på profesjonsutviklede redskaper som kan mediere mellom lokal praksis og utviklingen innen større kunnskapsnettverk.”  
(Jensen 2008:13)

Skal rektor sette pedagogisk problemstillinger på dagsorden, er det viktig å ha et språk å diskutere dette i, og det er viktig å kunne vise til ny forskning på feltet. Skoleledere som ofte er rekruttert fra lærerkollegiet, mangler også dette språket. Måltrettet pedagogisk utviklingsarbeid er avhengig av et presist språk. Jeg stiller meg derfor i rekken av de som ønsker en tydeligere *pedagogisk* lærerutdanning, på flere nivå, og en eksplisitt skolelederutdanning, velkommen. En rektor med god fagligpedagogisk kunnskap i det pedagogiske utviklingsarbeidet vil gi større legitimitet i arbeidet.

Et viktig kriterium for rektors legitimitet er at hun tilkjenner lærerorganisasjonenes deres legale rett til medbestemmelse i henhold til Hovedtariff avtalen (Møller 1996). Også forhandlinger om pedagogisk utviklingsarbeid kan foregå på disse formelle møteplassene. Her møtes både rektor og lærere med legal makt. Dersom de pedagogiske beslutningene diskuteres og sanksjoneres i dette forum, vil rektor ha lærernes støtte, og det vil gi større legitimitet i gjennomføringen av beslutningen.

Det siste aspektet ved legitimitet som jeg vil trekke fram, er *karisma*. Som sitt andre legitime herredømme satte Weber opp det karismatiske herredømme (Weber 2000). Leder har her sin legitimitet i form av personlige kvaliteter som inngir tillit. I et strengt idealistisk legalt herredømme skal lederens makt være knyttet til de formelle strukturene og personlige forhold være av liten betydning. Virkeligheten ser imidlertid noe annerledes ut. Vi ser stadig oftere at rektorer med personlig utstråling og overbevisningens kraft inngir tillit i lærerkollegiet og dermed skaffer seg legitimitet for sine beslutninger. ”Massene” begeistres. Vi skal imidlertid være klar over at denne formen for legitimitet kan være den skjøreste av alle. Dersom lærerne ”våkner opp” og med et kritisk blikk underkjenner vedtakene som er gjort, vil legitimiteten fort forsvinner.



#### 2.5.4 Lojalitet

Lojalitetsbegrepet kan ses i ulike perspektiver. Lojalitet i denne oppgaven handler om å følge opp de pedagogiske beslutningene som er fattet i virksomheten, uten nødvendigvis selv å stå 100% inne for den beslutningen som er fattet. Lojalitet henger derfor nøye sammen med legitimitetsbegrepet. På den andre siden er lojalitet knyttet til de formelle strukturene i organisasjonen. I Webers legale ideal herredømme følger makt av regelsatte over- og underordningsprinsipper. Regler og vedtak følges lojalt opp i egenskap av å være pålegg fra overordnet nivå og i visshet om at pålegget ikke er personlig begrunnet. Gjennom hierarkisk oppbygging av organisasjonsstrukturen ligger det implisitt en forventning og et krav om at underordnede lojalt følger opp overordnede beslutninger. Mellomledere skal dermed lojalt følge opp rektors legitime beslutning, men som vi har sett, er det mange forhold som kan undergrave rektors legitimitet, og dermed står også lojaliteten i fare. Lojaliteten blir dermed også et spørsmål om relasjonen mellom rektor og mellomleder.

Paulsen (2008) beskriver mellomlederens rolle som ”mellom barken og veden”. Med dette mener han at mellomlederen, enten det er rektor eller avdelingsledere står i flere lojalitets forhold. Lojalitetsforpliktelsene er i følge Homme (2008) knyttet oppad til skoleeier og til sentrale myndigheter, og for avdelingslederne til rektor. Nedover knytter lojalitetsforpliktelsene seg til lærerne, elevene/foreldrene og lokalsamfunnet. Mellomlederens lojalitet nedover i hierarkiet er sterkt knyttet til lærerne. Paulsen (2008) bruker metaforen advokat til å beskrive hvordan mellomlederen prøver å formidle og forsvare lærerne i sitt møte med rektor. Den lojaliteten som mellomlederen møter rektor med, vil derfor være avhengig av hvordan mellomlederen opplever at beslutningen blir mottatt i kollegiet. Mellomlederen står også i et lojalitetsforhold til faget eller fagene de representerer. Med dette menes for eksempel at mellomledere på yrkesfaglige utdanningsprogram lojalt ønsker å tilfredsstille bransjens behov for kunnskap. En mellomleder på studiespesialiserende utdanningsprogrammer står i et lojalitetsforhold til fagets integritet og den kunnskapen høgskoler og universiteter forventer at studentene innehar. Dermed blir ikke lojalitet kun et spørsmål om rangering i hierarkiet,

men en balansekunst mellom ulike sentrale aktører. På sammen måte som vi ser at rektor har mange lojalitetsforpliktelser.

Møller (1996) trekker opp begrepene styringsdilemma og lojalitetsdilemma for å forklare og forstå rektors mangfoldige og motsetningsfylte arbeidsoppgaver. I skolehverdagen står rektor overfor krav om pedagogisk styring fra sine overordnede og ønske om pedagogisk ro fra avdelingsledere og lærere. Dermed blir spørsmålet om lojalitet også en realitet for rektor. Hun står også i et formelt lojalitetsforhold til sine overordnede, men denne lojaliteten kommer ofte i klem under trykket fra avdelingsledere og lærere. Uten nødvendig legitimitet og lojalitet fra mellomledere har ikke rektor nødvendig handlingsrom for sitt pedagogiske styringsarbeid. Også for rektor blir dermed lojalitet en balansekunst.

### **2.5.5 Oppsummering av begrepene legitimitet og lojalitet**

Jeg har nå snakket om skolekulturen i det alt vesentlige knyttet til kultur for pedagogisk endringsarbeid og i stor grad konsentrert meg om forholdet mellom rektor og lærerne. Langt på vei blir det avdelingslederne som får jobben med å tilrettelegge og iverksette de pedagogiske beslutningene. Mellomlederrollen i vgs er relativt ny, og det er lite forskning som forteller noe om kulturen mellom rektor og avdelingsleder. Derimot vet vi at mellomlederne i det alt vesentlige er rekruttert fra lærerkollegiet. Det er derfor grunn til å anta at den generelle skolekulturen som kan bestå av mange delkulturer, langt på vei er internalisert i mellomlederne. Mellomlederne vil dermed på sin side være sosialisert inn i, og omgitt av den samme kulturen som rektor, ved at de i liten grad bør blande seg inn i lærernes pedagogiske anliggender (Møller 1996:130), men på den andre siden opptrer ofte avdelingslederen ikke bare som leder, men også som faglærer og kollega (Paulsen 2008). Rollen som faglærer og kollega kan gi avdelingslederen større legitimitet for å gjennomføre pedagogiske endringer, og dermed være et suksesskriterium i seg selv. På den andre siden vil også mellomlederne være styrt av skolekulturen. Dersom rektors beslutning oppleves som å bryte med skolens akseptable normer og verdier, er det grunn til å anta at beslutningen ikke får legitimitet hos

mellomlederen. Beslutningen kan derfor enten strande her, eller den kan tenkes å videreformidles og organiseres i en annen og kanskje modifisert form.

### 3. Metodiske tilnærminger og drøftinger

#### 3.1 Samfunnsfaglig forskning

Skoleledelse er et fagfelt innenfor samfunnsvitenskapen. Samfunnsvitenskap er et stort fagfelt som har til hensikt å skape forståelse for de strukturer, prosesser og hendelser som vi mennesker omgir oss med og er en del av. Gjennom systematisk forskningsarbeid avdekkes kunnskap om strukturer og atferd hos enkeltindivid og grupper. Denne kunnskapen kan brukes til å bygge nye og bedre strukturer eller som erfaringer og veivisere for hvordan vi bør forholde oss i lignende situasjoner. ”Kort sagt kan samfunnsvitenskapen bidra til å forstå, forkaste og forandre ulike forhold i samfunnet” (Grønmo 2004:12).

#### 3.2 Samfunnsvitenskapens virkelighetsforståelse

Både på makronivå og på mikronivå studerer samfunnsvitenskapen menneskene og menneskeskapte hendelser. Samfunnsvitenskapen blir derfor ikke en eksakt vitenskap. I enkelte nærstudier kan man i ettertid med relativt stor sikkerhet fortelle og fortolke hva som faktisk skjedde i en gitt situasjon, men forskningen bygger alltid på studier av mennesker og er avhengig av disse menneskenes historier, opplevelser og fortolkninger (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2005). Forskeren vil også være en del av samfunnet og derigjennom være en del av sitt eget studieobjekt (Grønmo 2004). Det er derfor grunn til å være oppmerksom på forskerens faglige ståsted, men også hennes sosiale og kulturelle bakgrunn som vil farge studiene og fortolkningene (Brandth 1997)

Selv om samfunnsvitenskapen ikke er en eksakt vitenskap, vil stadig ny forskning legge seg til tidligere forskning. Sammen vil denne forskningen gi oss et utdypende bilde av de strukturer og prosesser vi omgir oss med. Dette forutsetter at forskningen følger de felles prinsipper og etiske verdier for hva som er kvalitativ god samfunnsvitenskaplig

---

forskning. Grønmo (2004:24ff) lister opp 3 grunnleggende prinsipper for god samfunnsvitenskapelig forskning:

1. *Samfunnsvitenskapen bygger på sannhet som en overordnet verdi.*

Med dette menes at forskerens kunnskap, informasjon og analyser søkes så nær sannheten som mulig. Samfunnsvitenskapen er ikke eksakt. Ulike perspektiver kan gi ulik informasjon og fortolkning. Sannheten vil derfor være relativ, men forskeren må være hederlig og ærlig i sitt arbeid, og klart presentere sitt ståsted og sine perspektiver for forståelse og tolkning.

2. *Samfunnsvitenskapen bygger sin forskning om sannheten på teoretiske, metodiske og kontekstuelle forankringer.*

Dette innebærer at forskeren gjør det klart hvilke teoretisk forankring og perspektiv som undersøkelsen bygger på. Det er også viktig å avklare hvilke kontekst, altså i hvilke sammenheng man ser sin forskning. Prinsippene for hvordan forskningen har funnet sted, framgangsmåte i tid og sted, må også klargjøres sammen med funnene.

3. *Vurderingene av de sannhetene som forskningen avdekker, skal bygge på rasjonelle og logiske kriterier.*

Samfunnsvitenskapen kan også ha som mål å forandre og revurdere tidligere praksis. Det blir dermed avgjørende at funnene som presenteres, baseres på kritisk og systematisk forskningsarbeid. Følelser og synsinger uten klare forankringer kan ikke aksepteres som kvalitativt godt forskningsarbeid i samfunnsvitenskapelig forstand.

I mitt forskningsarbeid har jeg bestrebet meg på å leve opp til disse prinsippene. Informantene er gjort kjent med målet med forskningen. Intervjuene er skrevet ut, og analysearbeidet er systematisk gjennomført. I et relasjonelt perspektiv danner skolens kulturelle og strukturelle trekk utgangspunktet for min forskning, og de rammes inn av begrepene makt, styring, lojalitet og legitimitet. Stemningen i intervjuene, i særdeleshet på Eplet vgs er redegjort for, fordi den begeistringen og

utstrålingen disse intervjuene var preget av, kan innvirke på fortolkningen av resultatene.

### 3.3 Skolelederforskning i norsk kontekst

Skolelederforskningen med en forankring i pedagogikk er relativt liten og begrenset i norsk kontekst (Møller 2004). Forskning og litteratur knyttet til ledelse har i utgangspunktet vært forankret i det økonomiske feltet. Det er først de siste to tiårene at vi har fått systematisk forskning på skolelederfeltet. Nyorienteringen i offentlig sektor<sup>1</sup>, navngitt New Public Management, har effektivitet som målsetting, Gjennom mål- og resultatstyring etterprøves arbeidet (Busch et al. 2005). Ny internasjonal forskning av elevprestasjoner (PISA og TIMSS<sup>1</sup>) viser at norske elever ikke har prestert som forventet i forhold til de ressursene som settes inn. Fra politisk hold er derfor fokus på skolen blitt tydelig forsterket. I kjølvannet av dette er også fokus satt på skoleledelse. Dette gjenspeiles også i studiepoenggivende skolelederutdanninger og masterutdanningene som nå tilbys ved flere av våre høgskoler og universiteter. Fremdeles må mye av teorigrunlaget hentes fra utenlandsk skoleforskning, i særdeleshet fra land som England og USA, men stadig utvikles nye teorier og ny kunnskap om norsk skoleledelse. Mitt mål er at undersøkelsene som denne masteroppgaven bygger på, skal være et bidrag til dette forskningsfeltet.

---

<sup>1</sup> PISA (Programme for International Student Assessment) er en internasjonal komparativ undersøkelse av skolesystemene i ulike land. PISA ble gjennomført første gang i 2000, og det er OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) som står bak undersøkelsen. PISA måler 15-åringers kompetanse i fagområdene lesing, matematikk og naturfag. For å kunne studere utvikling over tid, gjennomføres undersøkelsen hvert tredje år, og hvert år er alle de tre fagområdene dekket.

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) er et internasjonalt forskningsprosjekt som handler om matematikk og naturfag i skolen. Mer enn 50 land er nå med i prosjektet, som er en sammenliknende studie av realfagundervisning i skolen på to ulike klassetrinn. Arbeidet startet i 1991.

### 3.3.1 Forskningsdesign

Samfunnsvitenskapelig forskning baseres i hovedtrekk på 3 forskningsmetoder; den kvantitative, den kvalitative og den komparative. I kvantitativ forskning tar man utgangspunkt i et relativt stort datautvalg. Deltakerne i undersøkelsen er som oftest anonyme og kalles respondenter. Forskeren ”treffer” oftest deltakerne bare gjennom strukturert utspørring (spørreskjema, telefon intervju eller andre store survey-undersøkelser) (Grønmo 2004). Gjennom kvantitativ metode undersøkes ofte trender i samfunnet eller generelle og store bilder av ulike samfunnsspørsmål (Grønmo 2004:245)

I kvalitativ forskning undersøkes oftest bare en lite antall objekter. (I store studier kan også kvalitative undersøkelser omfatte mange respondenter.) Det kan være både dokumenter og mennesker. Få deltakere gjør det mulig å komme nærmere innpå respondenten og fange flere sider ved det man undersøker. Mitt forskningsmål er å forstå og identifisere suksesskriterier som fremmer gjennomføring av et pedagogisk utviklingsarbeid. Jeg har derfor valgt et kvalitativ forskningsdesign.

Min forskning tar utgangspunkt i to skoler. Begge skolene har de siste 2-3 årene jobbet med konkrete pedagogiske endringsprosesser. Intervjuene vil være med rektor/studieleder atskilte fra intervjuene med avdelingsledere. Denne tilnærmingen betegnes som casestudier (Andersen 1997), og er en del av den hermeneutiske tradisjonen (Grønmo 2004). Debatten om bruk av case i samfunnsfaglig forskning har gått høyt, og er fremdeles gjenstand for kritikk. Kritikken retter seg i første rekke på at casestudier bygger på et relativt lite datautvalg, og at det derfor er vanskelig å trekke generelle slutninger til større populasjoner. I mine undersøkelser av to pedagogiske endringsprosesser vil målet ikke være å trekke generelle slutninger i den tro at de suksesskriteriene som jeg identifiserer, vil være allmenngyldige, men det er et mål å identifisere noen suksesskriterier i lys av noen teoretiske begreper som andre pedagogiske endringsprosesser kan speile seg i.

I hermeneutisk forskning ønsker man å tolke og forstå meningen og konsekvensen av ulike handlinger. Hermeneutisk forskning har som utgangspunkt at det som undersøkes, ikke kan forstås isolert, men alltid må forstås inn i en større sammenheng. Den forståelsen og de teoretiske rammene som forskeren går inn i arbeidet med, vil alltid farge forståelsen og tolkningen av det som observeres (Grønmo 2004, Kvale 1997). I mine undersøkelser vil egne kunnskaper om, og egne erfaring fra videregående skole gi farge til mine analyser og fortolkninger. I tillegg vil den teoretiske forankringen jeg bygger undersøkelsen på, prege mitt analysearbeid.

Komparativ forskning står i et blandingsforhold mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. Her kan man kombinere og utdype informasjon fra større mengder data med informasjon framskaffet gjennom reflekterte samtaler og dialoger.

### **3.3.2 Uformell intervjuing**

Intervju foretatt i dialog mellom intervjuer og informanter kaller Grønmo (2004) for uformell intervjuing. Slik jeg ser det, framstår uformell intervjuing, med påfølgende analyser, som en formålstjenelig forskningsmetode. Betegnelsen er det imidlertid grunn til å drøfte da uformell intervjuing, i denne sammenheng, bygger på klare avtaler mellom intervjuer og informanter og en gjennomarbeidet og systematisk intervjuguide. Jeg velger likevel å bruke denne betegnelsen videre.

Uformell intervjuing som forskningsmetode, har den fordelen at datainnsamlingen og analysen dels vil foregå parallelt. Hargreaves (1994:191) hevder at en styrke ved kvalitativ forskning er at den kan avdekke det uventede og belyse det spesielle. Ved utspørring vil nye spørsmål oppstå som et resultat av de svarene som gis. På denne måten vil informantenes oppfatning om suksesskriteriene forhåpentligvis komme til syne i intervjuene og i påløpende analyser. Mitt ståsted er i etterkant av det skolelederne har opplevd som en vellykket gjennomføring. Det som da kan skje hos informantene, er dobbeltkretslæring (Argyris og Schön 1991). Gjennom refleksjon over egen praksis kan de ved senere anledninger legg til rette for lignende prosesser, eller endre på forhold



---

som synes å hindre gode resultater. Følgende sitat fra et av mine intervjuer kan stå som et godt eksempel på dette og viser hvordan intervjuobjektene forhandler om hva som faktisk skjedde.

**Prosjektleder:** ”Hadde vi noe vedtak om dette? Men det kom jo absolutt på dagsordenen.”

**Avdelingsleder:** ”Tja. Vi snakket jo først om skolens utviklingsmål, og så kom vi indirekte inn på dette. Det henger jo sammen. Men det var en prosess via utviklingsmålene. Så satte vi det på årsplanen. Da ble det veldig strukturert. Både når elevsamtalen skal holdes, og når faglærerne skal ha lagt sine vurderinger inn i Fronter.”

Ved strukturelle intervju og anonyme spørreundersøkelser er det forskeren som i forkant definerer suksesskriteriene gjennom å bygge opp konstrukt av ulike variabler. Til forskjell fra dette er det i uformell intervjuing respondenten i dialog og refleksjon med intervjuer som definerer suksesskriteriene (konstruktene og variablene). I etterkant vil imidlertid forskeren gjennom analyser av materialet også på selvstendig grunnlag kunne trekke ut nye suksesskriterier. I et uformelt intervju kan intervjuer observere informanten gjennom kroppsspråk, tonefall og ”stemningen” hos informanten. Dette kan gi verdifull tilleggsinformasjon som kan gi farge til den informasjonen som gis (Møller 2004:35ff).

Utfordringene knyttet til uformelle intervjuer, er at intervjuer kan påvirke informanten på en slik måte at det påvirker resultatet. ”Klima” mellom intervjuer og informant kan også påvirke resultatet. Det er derfor viktig å skape gode relasjoner som gir en åpen og ærlig atmosfære (Grønmo 2004, Kvale 1997). Som forsker har jeg dermed en dobbelt rolle. På den ene siden er det mitt ansvar å skape tillit gjennom god kommunikasjon, og på den andre siden sørge for å være så nøytral i mine spørsmål at jeg ikke fargelegger informantens uttalelser. En gjennomarbeidet intervjuguide er et godt virkemiddel i så måte.

En annen fallgrube er at informanten kan erindre hendelsene feilaktig (Grønmo 2004:165). Hendelsene jeg studerer, ligger ca 2 år tilbake i tid. Informasjonen jeg får, er

derfor avhengig av informantenes hukommelse. Ulike opplevelser kan svekkes, blandes med andre hendelser eller glemmes i et så langt tidsspenn. På den andre siden gir tiden rom for refleksjon og mulighet til å løfte seg opp og se sammenhenger i de hendelsene som har skjedd. For at informantene skal settes i ”modus” hvor de i størst mulig grad husker og ser hendelsene og prosessene så klart som mulig, får informantene informasjon om temaene i forkant, men det vil alltid være slik at vi mennesker hele tiden konstruerer fortellinger om fortiden og relaterer dem inn i den konteksten man er satt i (Brandth 1996).

I en situasjon med intervjuing, hvor all oppmerksomhet er rettet mot et vellykket prosjekt, må man være observant på en fjerde utfordring (Grønmo 2004:165). Informantene ønsker ofte å framstå i et så godt lys som mulig. Når lyskasteren er vendt mot en, overraskes man ofte av hvor sterkt lyset er. Også de delene som ikke tar seg like godt ut, syns i det skarpe lyset. Bevisst eller ubevisst kan fristelsen til å pynte på disse delene bli stor. Vi er dermed tilbake til atmosfæren og klima i intervjuene. Det må oppleves slik at de delene av prosessen som ikke var like gode, er fullt ut akseptable og viktige bidrag i forskningsarbeidet.

I samfunnsvitenskapelig forskning er forskeren, forstått i en hermeneutisk forskningstradisjon, en del av det samfunnet som det forskes i. Forskerens bakgrunn og ståsted vil derfor være viktig å ha brakt på det rene, fordi det sannsynligvis vil farge noe av fortolkningen av de resultatene som framkommer. I innledningen redegjør jeg for hvem jeg er og hva som danner bakgrunnen for mine forskningsspørsmål. Jeg jobber ikke ved noen av skolene som inngår i utvalget, men jeg kjenner noen av respondentene. Skjønt kjenner er et relativt begrep. Jeg har ved flere anledninger vært i møter, nettverksgrupper og konferanser med noen av informantene. I disse sammenhengene har det både formelt og uformelt vært samtaler om skolerelaterte forhold. Ingen av respondentene inngår i min personlige vennekrets. Kjennskapet er derfor kun knyttet til profesjonelle sammenhenger. Like fullt er det grunn til å være oppmerksom på innflytelsen personlige relasjoner mellom forsker og informant kan ha. På den ene siden kan det stille spørsmål til forskerens habilitet og nødvendige distanse til informanten

---

(Kvale 1997). På den andre siden kan personlige relasjoner åpne informanten på en slik måte at viktig kunnskap framkommer. Dette vil selvsagt også bero på de preferanser informanten har til meg som forsker. Slik jeg selv vurderer forholdet til informantene i undersøkelsen, ligger de godt innenfor habilitetskravene. For å oppfylle de etiske kravene til forskningen, vil jeg søke å analysere materialet med så stor distanse og nøytralitet som mulig.

### **3.3.3 Intervjuguiden.**

Intervjuene må foregå innenfor den ramme som settes av forskeren. Spørsmålene i intervjuene er formulert etter å ha belyst problemstillingene teoretisk. Selv om uformell intervjuing gir anledning til fleksibilitet i intervjusituasjonen, er det avgjørende for undersøkelsen at det holdes innenfor de emnene forskeren har satt seg som mål å studere (Grønmo 2004). Arbeidet med intervjuguiden har derfor foregått parallelt med utvikling av teorigrunnlag og arbeidet med den kvalitative metoden.

Intervjuguiden finnes som vedlegg 2.

### **3.3.4 Analyse og drøfting av datamaterialet.**

Informasjonen jeg har fått i intervjuene, er skrevet ut. Derneft er informasjonen systematisert. Først laget jeg en fortløpende oversikt over temaene i intervjuene, og derneft samlet jeg temaene i ulike kategorier. Skolekultur, skolestrukturer og det konkrete utviklingsprosjektet var hovedkategorier. Egne kategorier som omhandlet lærerne, avdelingslederne og pedagogisk ledelse utkrystalliserte seg. Derneft samlet jeg ord, utsagn og setninger innunder de ulike kategoriene. Grønmo (2004) kaller dette for åpen koding. Det er viktig at arbeidet foregår systematisk innenfor det perspektivet som er inntatt, og at forskerens forventninger av funn ikke styrer arbeidet. Analysen drøftes så i lys av aktuell faglitteratur.

I vitenskapen generelt er det en grunnregel at alt skal og bør kritiseres. Det finnes ikke objektive sannheter. Det vil alltid finnes begrensninger knyttet til forskningsmetoden og

til den teorien som anvendes. Samme tema med et annet perspektiv vil kunne avdekke nye sider ved forskningsfeltet. Ny forskning må derfor alltid kunne kritiseres og bearbeides videre.

### **3.3.5 Strategisk datautvalg**

Mitt datautvalg består av to videregående skoler i Konglen fylkeskommune. Begge skolene har gjennomført pedagogiske prosjekter som har ført til endring i den pedagogiske praksisen. Begge prosjektene har et godt omdømme og betegnes som gode. Utvalget jeg har foretatt, betegnes av Grønmo (2004) som et *strategisk utvalg*.

”Utvelgingen bygger ikke på tilfældighetsprinsippet, men derimot på systematiske vurderinger av hvilke enheter som ut fra teoretiske og analytiske formål er mest relevante og mest interessante” (ibid:88).

På begge skolene har jeg intervjuet rektor/studieleder i felleskap og isolert fra disse 1-2 avdelingsledere i fellesskap. Målet med å intervju flere personer samtidig, er å få størst mulig forståelse av de prosessene som faktisk har foregått.

Det er viktig å være klar over at jeg i undersøkelsen bare gir stemme til noen skoleledere. Dersom jeg også hadde intervjuet, eller bare intervjuet andre skoleledere, skolens pedagogiske personale og/eller skolens støttepersonale, ville beskrivelsene og forståelsen av suksesskriteriene blitt nyansert og sannsynligvis også komplettert. Hendelser, prosesser og relasjoner forstås og fortolkes ulikt i forhold til hvilken rolle man har og i forhold til hvordan man forstår den konteksten man er en del av, men med bakgrunn i de stemmene som høres i min undersøkelse og med henvisning til annen skoleforskning, vil jeg forsøke å drøfte og forstå hvilke prosesser og relasjoner som er viktige for å lykkes i et pedagogisk utviklingsarbeid.

Ved hjelp av teorier, begreper og metodiske analyser ønsker jeg å identifisere suksesskriterier. Med henvisning til Grønmo (2004:80) kan man spørre seg om det er aktørene, handlingene, meningene eller hendelsene jeg undersøker? Svaret på dette er ikke entydig. Gjennom intervju av de aktørene som har vært med i prosessene, vil

---

handlinger, hendelser og meninger uttrykkes implisitt og eksplisitt. Disse elementene vil flyte inn i hverandre og til sammen gi den konteksten som forhåpentligvis muliggjør identifikasjonen av suksesskriteriene.

## 3.4 Datainnsamlingen

### 3.4.1 Intervjuene

Arbeidet med oppgavene og intervjuene er foretatt etter først å ha kontaktet rektor ved skolene. De gav grønt lys til selv å bli intervjuet og å la meg intervjuer studieleder og aktuelle avdelingslederne på skolen. Så snart dato for intervjuene var avklart, fikk alle involverte et informasjonsskriv som fortalte om målet med intervjuet og hvilke hovedtema som ville bli berørt i intervjuet. Se vedlegg 1. Både på Solsikken vgs og på Eplet vgs foretok jeg begge intervjuene på samme dag. På Solsikken vgs intervjuet jeg først rektor og studieleder og dernest avdelingsleder. På Eplet vgs ble intervjuene foretatt i omvendt rekkefølge. I hvilken grad dette har påvirket resultatet er usikkert, men man skal ikke se bort ifra at den informasjon jeg fikk i første intervju i noen grad farget formuleringer og oppfølginger i det påfølgende intervjuet. Det faktum at det gikk 5 uker fra den første skolen ble intervjuet til den neste ble intervjuet, kan også ha farget intervjuet på den andre skolen, ikke minst fordi jeg da i mellomtiden var godt i gang med analysearbeidet av dataene den første skolen.

Undersøkelsene i denne oppgaven bygger på gruppeintervju med to deltakere. Rektor og studieleder/studierektor blei intervjuet sammen. På Eplet vgs blei avdelingsleder og fronteransvarlig intervjuet sammen. På Solsikken vgs foretok jeg et intervjuet alene med en avdelingsleder. Når to personer intervjues samtidig er målet at temaene utfylles og nyanseres (Brandth 1996:153). Erindringene om hva som faktisk foregikk, ble forhandlet om, og dermed også kvalitetssikret. På den andre siden er det viktig å være klar over at styrkeforholdet mellom informantene kan påvirke informasjonen som kommer fram. Formelt sett er rektor overordnet studieleder/studierektor.

Avdelingsleder er også overordnet fronteransvarlig. Om forholdet mellom disse er preget av ”top-down” tankegang, kan det være en fare for at rektors og avdelingsleders versjon får tale ukritisk. Som intervjuer må jeg ha dette forholdet med slik at jeg varierer hvem jeg henvender meg til og prøver å stille spørsmålene slik at begge stemmene kommer riktig til uttrykk, men hvordan forholdet mellom informantene er i utgangspunktet, kan jeg ikke kontrollere.

### 3.4.2 Presentasjon av skolene, informantene og det pedagogiske prosjektet

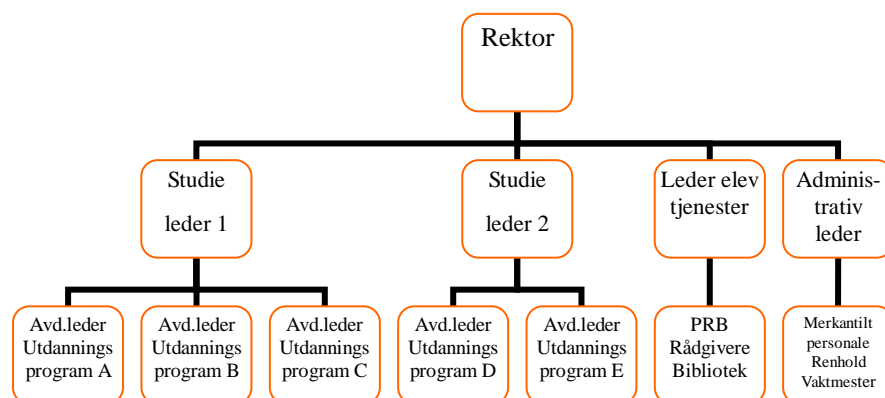
Jeg vil nå kort å presentere de to skolene som danner grunnlag for min forskning.. Begge skolene er videregående skoler som befinner seg på Østlandsområdet. Jeg har valgt å kalle skolene for Solsikken vgs og Eplet vgs.

*Tabell 1 Oversikt over informantene*

<b>Solsikken vgs</b>		<b>Eplet vgs</b>	
Rektor	Kvinne 51 år Master i utdanningsledelse Rektor siden 2003	Rektor	Kvinne 60 år Cand.mag 5 ½ år Rektor siden 2000 Skoleleder siden 1991
Studierektor	Kvinne 56 år Cand. Philol Skoleleder siden 1992.	Studieleder	Kvinne 50 år Adjunkt Skoleleder siden 1990
Avdelingsleder	Kvinne 42 år Adjunkt Skoleleder siden 2003	Avdelingsleder	Kvinne 52 år Adjunkt med tillegg Skoleleder siden 2007
		Fronteransvarlig/ Rådgiver	Kvinne 62 år Adjunkt med tillegg Rådgiver siden 2000 Fronteransvarlig 2004

## Solsikken videregående skole

På Solsikken vgs har de i perioden fra 2005 satt fokus på elevsamtalen som et viktig verktøy for å hindre frafall på skolen. Solsikken vgs er en kombinert vgs. Det betyr at skolen har både yrkesfaglige utdanningsprogram og studieforbereidende utdanningsprogram, men med hovedtyngden av utdanningsprogram innen yrkesfag. De har Medie- og kommunikasjon (MK), Teknikk og industriell produksjon (TIP) og Restaurant og matfag (RM). Skolen har også en avdeling for Opplæring i mindre gruppe (OMG). Skolen er lokalisert i en mellomstor bykommune. Den rekrutterer elever fortrinnsvis fra sitt nærmiljø på Vg1, men på Vg2 rekrutteres elever fra hele fylket. Skolen har ca 500 elever og ca 90 personer i sitt pedagogiske personale. Solsikken vgs har i mange år holdt til i gamle lokaler, men store deler av skolen har nå flyttet inn i nye og moderne lokaler. Bare noen få utdanningsprogram er igjen i de gamle lokalene. I prosessen rundt flyttingen ble skolens formelle organisasjonsstruktur gjennomgått, og det ble foretatt noen strukturelle endringer. I linje fra rektor er det nå 3 studieledere og 1 administrativ leder. I linje under disse finner vi så avdelingslederne. Endringene fra tidligere har bestått i å øke antall studieledere og flytte disse funksjonene fra stab og inn i linjeorganisasjonen.



Figur 2 : Organisasjonskart Solsikken vgs

Fra Solsikken vgs har jeg intervjuet rektor og en studierektor samen. Begge er kvinner rundt 50 år med mange års skoleleder erfaring. Rektor har formell skolelederutdanning på masternivå. Derneft intervjuet jeg leder for elevtjenesten. I utgangspunktet skulle

avdelingsleder for utdanningsprogram RM være med på intervjuet, men dessverre trakk han seg. Begge var avdelingsledere da ”prosjekt elevsamtale” ble iverksatt. Leder for elevtjenesten er kvinne på 42 år, med skoleledererfaring fra 2003 og lang fartstid knyttet til tilrettelagt opplæring.

### **Eplet videregående skole**

Eplet vgs startet høsten 2006 et prøveprosjekt med innføring av det IKT-baserte IUP-verktøyet (Individuell utviklingsplan) i læringsplattformen Fronter. Målet var å gi elevene bedre evaluering og veiledning av sitt arbeid. Eplet vgs er en skole med bare yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Skolen har utdanningsprogram for Restaurant og matfag (RM), Teknikk og industriellproduksjon (TIP), Elektrofag (EL), Helse og sosialfag (HS) og opplæring i mindre grupper (OMG). Skolen ligger i en mellomstor kommune i Konglen Fylke. Eplet vgs rekrutterer elever fortrinnsvis fra egen kommune, men elever fra hele regionen kan søke. Dette dreier seg i første omgang på Vg2. Totalt har skolen ca 350 elever. I det pedagogiske personalet er det ca 65 personer. Knyttet til andre støttefunksjoner har skolen 15 ansatte.

Undervisningen foregår i flere ulike bygninger som ligger innenfor et avgrenset område. Skolen har beholdt den organisasjonsstrukturen som ble vedtatt i Konglen fylkeskommune i 1998. De har 3 avdelingsledere. En for RM/HS, en for TIP/EL (Industriavdelingen) og en for OMG. Rektor kom ny på skolen og var ny som rektor i 2000. Studieleder har hatt jobben siden 1993. I tillegg til disse intervjuet jeg avdelingsleder for RM og HS sammen med Fronteransvarlig/rådgiver på skolen. Sistnevnte var sterkt involvert i gjennomføringen av det pedagogiske utviklingsprosjektet jeg ser nærmere på. Det var skolen som hadde bestemt at det var henne jeg skulle intervjuer – selv om jeg bad om avdelingsleder. Leder for RM/HS har vært ansatt på skolen i ett år, og var ikke med da prosjektet startet opp.



---

## 3.5 Utskriving og systematisering av intervjuene

Kvalitativ metode er analyse, tolkning og drøfting av tekst (Johannessen et al. 2005). Intervjuene er muntlige, strukturert etter intervjuguiden med åpning for fleksibilitet. For å kunne foreta en analyse av informasjonen må intervjuene skrives ut. I arbeidet med utskrivningen ”oppleves” intervjuene på nytt, og det første helhetsinntrykket ble revidert og nyansert. Deretter har jeg gått systematisk gjennom intervjuene. Først satte jeg merkelapper på de temaene etter hvert framkom i intervjuet. Deretter samlet jeg de avsnittene som tilhørte samme kategori. På den måten fikk jeg et noe større bilde av de ulike temaene. Dette kaller Grønmo (2004) for åpen koding. Siden intervjuguiden var strukturert ut fra temaene skolestruktur, skolekultur og begrepene legitimitet, makt og lojalitet, ble en del av kategoriene sammenfallende med disse. På bakgrunn av dette materialet startet jeg analysearbeidet.

## 3.6 Dataanalysen

### 3.6.1 Reliabilitet og validitet

Begrepet reliabilitet betegner forskningens pålitelighet, mens validiteten forteller om forskningens gyldighet. I kvalitative metoder kan det være vanskelig å snakke om pålitelighet, men et alternativ begrep kan være *troverdighet* (Grønmo 2004:229). Kravet er at undersøkelsene bygger på etablerte forskningsprinsipper, og at innsamlingen og analysen skjer systematisk uten at forskerens subjektive skjønn legges til grunn. Som jeg har drøftet tidligere, stilles det store krav til forskeren i kvalitativt forskningsdesign. I datainnsamlingen og de påfølgende analyser har jeg etter beste evne forsøkt å holde meg til de krav som stilles.

For å avgjøre kvalitativ forskningens validitet er det viktig å vurdere forskerens kompetansevaliditet og kommunikativ validitet. Dette stiller altså strenge krav til forskerens (min) kompetanse/faglighet på området jeg skal undersøke og til mine kommunikativ ferdigheter knyttet til intervjusituasjonen. Pragmatisk validitet handler

om hvordan analysene og drøftingene som framkommer i forskningen, i ettertid evner å danne grunnlag for videre debatt og forbedringer i senere beslutninger om pedagogisk fokusområde (Grønmo 2004). Denne undersøkelsen og de resultatene som framkommer, kan være et bidrag inn i skoleledersforskningen. Målet er å skape økt forståelse for gode pedagogiske prosesser. Den pragmatiske validiteten er god om forskningen danner handlingsgrunnlag. I seg selv er denne undersøkelsen alene for liten til å danne et handlingsgrunnlag, men sammen med tidligere forskning kan den gi innsikt som kan gjøre nye pedagogiske endringsprosesser lettere for de som skal iverksette dem.

Begrepsvaliditeten er viktig i kvalitativ forskning. I all samfunnsfaglig forskning må man anvende uttrykk og begreper som redskaper til å forstå det man ønsker å undersøke. I denne oppgaven har jeg valgt å analysere og drøfte resultatene i lys av begrepene makt, styring, legitimitet og lojalitet, og med et relasjonelt perspektiv på ledelse. Dersom det er godt samsvar mellom det generelle fenomenet som studeres og begrepene som anvendes, er begrepsvaliditeten god (Johannessen et al. 2005). Begreper er merkelapper på hendelser, begivenheter eller fenomener. Begreper som anvendes om menneskelige relasjoner, vil som oftest ha nyanser og tolkes subjektivt. Det blir derfor avgjørende viktig at begrepene som anvendes, er så entydige som mulig (ibid). I teoridelen har jeg redegjort for valg av begreper og drøftet dem i lys av relevant teori. Med det mener jeg at begrepsvaliditeten i denne oppgaven er tilfredsstillende.

## **4. Presentasjon av data, analyser og drøftinger**

Målet med denne forskning er å identifisere hvilke prosesser, kulturer og strukturer som finnes på skoler som har lyktes i sitt pedagogiske utviklingsarbeid. Gjennom intervjuene med rektor/studierektor/studieleder og avdelingsledere på Solsikken vgs og Eplet vgs, er målet å se om det finnes noen fellestrekk som man kan anta har bidratt spesielt til at det pedagogiske utviklingsprosjektet ble vellykket. Jeg vil først beskrive skolens pedagogiske prosjekt. Deretter vil jeg presentere skoleledelsens forståelse av sin skoles kultur for pedagogisk utviklingsarbeid og strukturene på skolen. Til slutt vil jeg å analysere og drøfte funnene i lys av de teoretiske perspektivene jeg har redegjort for tidligere. Hovedkategoriene vil være skolekultur og skolestruktur, og de rammes inn av begrepene makt, styring, legitimitet og lojalitet. Til slutt vil jeg analysere og drøfte om det finnes noen fellestrekk på skolene.

### **4.1 Solsikken videregående skole**

#### **4.1.1 Solsikkens pedagogiske prosjekt – ”Prosjekt elevsamtale”**

NIFU STEP gjennomførte i perioden 2002-2007 forskning knyttet til bortvalg problematikken i videregående skoler på Østlandet. 9749 elever ble fulgt ut av grunnskolen i 2002 og inn i og gjennom videregående skole. Konglen fylkeskommune ble i 2005 utfordret til å lage et delprosjekt tilknyttet denne forskningen, og Solsikken vgs ble kontaktet. Skolens ledelse hadde i lengre tid sett en negativ utvikling i forhold til at elevene falt ut av skolen. Kontaktlærerne på skolen hadde også uttrykt bekymring og ønske om hjelp for å stanse utviklingen. Problematikken var størst på utdanningsprogrammet for Restaurant og matfag (RM) og Teknikk og industriell produksjon (TIP). Frafallsprosenten var på 11%.

Konglen fylkeskommune har i en del år satset på klasseledelse og gitt kontaktlærere doblett ressurs i forhold til det som angis som minimum i Særavtale for

undervisningspersonale, SFS 2213. Solsikken vgs bestemte seg derfor for å danne et prosjekt hvor kontaktlærerrollen var utgangspunktet. På dette tidspunktet hadde skolen en utviklingsleder. Rundt han ble det dannet en prosjektgruppe bestående av to avdelingsledere og noen kontaktlærere. Prosjektgruppa hadde fått ca. 100.000,- kr til disposisjon. Det ble startet et forsøksprosjekt høsten 2005 med kontaktlærere på TIP og RM. Høsten 2006 ble prosjektet utvidet til å gjelde hele skolen. Målet var å redusere frafallsprosenten.

I følge opplæringsloven har elever i vgs krav på utviklingssamtaler. Disse samtalene kalles oftest elevsamtaler. Det er kontaktlærerne som holder elevsamtalen. Solsikken vgs hadde erfart at det ofte var i forbindelse med disse samtalene at kontaktlærerne fikk informasjon om elevene – både faglig og sosialt. Prosjektet satte derfor fokus på elevsamtalen (herav mitt døpenavn: ”prosjekt elevsamtalen”). Det ble utviklet skjema for fire elevsamtaler gjennom året. Den første skulle holdes allerede 2 uker etter at eleven hadde startet på skolen. De andre skulle spres gjennom året. Det var den første samtalen som ble ansett for den viktigste i forhold til å redusere frafallet. Når kontaktlæreren tidlig fikk informasjon fra eleven om faglige erfaringer og ambisjoner samt om elevens hjemmeforhold, fritidsinteresser og sosiale nettverk, ble det tidlig avklart hvilke behov eleven hadde for å lykkes på skolen. Målet var også å skape nære relasjoner mellom eleven og kontaktlærer. Tanken var at de elevene som blir sett når de er på skolen og savnet når de ikke er der, har vanskeligere med å slutte. Med så stort fokus på elevsamtalen oppsto et behov for skolering av kontaktlærerne.

Alle kontaktlærerne på Vg1 ble i første runde kurset i hvordan man kunne avholde elevsamtaler. Kursene var både generelle og helt ned på et nivå hvor man øvet inn teknikker for fortrolige samtaler. Året etter ble kontaktlærere og faglærere på Vg2 kurset.

Kontaktlærerne fikk mye og ulik informasjon i elevsamtalene. Etter hvert dukket det opp et behov for tydeligere kanaler til å videreformidle informasjonen. Kontaktlærer kunne ikke løse alle utfordringene alene. Prosjektgruppa jobbet fram et ”veikart” som

---

viste hvordan kontaktlærer og eleven skulle få hjelp. Rådgiver var som oftest første stoppested. Derfra kom hjelpen videre via skolehelsetjeneste, pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), skolen pedagogiske ressursbase (PRB) eller andre instanser utenfor skolen. Siden alle problemstillinger i første rekke skulle gjennom rådgiver, ble det etter hvert klart for prosjektgruppa at rådgiver ble en ”propp” i systemet, mer enn en sluse videre. Denne kunnskapen falt sammen med skolens arbeid med ny organisasjonsstruktur. I den nye strukturen valgte derfor skolen delvis som et resultat av dette prosjektet, å lage en egen linje i organisasjon fra rektor som de kalte ”Elevtjenester”.

En viktig funksjon for Elevtjenesten er å hjelpe kontaktlærer og elev med å finne løsninger på de problemstillingene som kommer fram i elevsamtalen. Denne tjenesten er organisert som et fleksibelt team. Teamet har 2 faste medlemmer, leder for elevtjenesten og en representant for PPT. I tillegg møter som hovedregel eleven saken gjelder. I tillegg til teamets faste medlemmer kan rådgiver, skolehelsetjenesten, politi, barnevern, kontaktlærere, avdelingsledere, foresatte og andre innkalles til møte. Teamet har fast møtetid i skolens ”midtøkt” en gang pr uke. Skolen har ikke undervisning i denne midttimen. Kontaktlærere og eventuelle andre som har behov for å drøfte en elevs problemer og utfordringer, melder saken inn til teamet. Sakene behandles fortløpende. Aktuelle personer innkalles til møtet. På den måten møtes alle som tenkes å kunne bidra til å avhjelpe den situasjonen eleven er kommet i, og som krever ulike tiltak. På møtene er det fokus på hvem som har ansvar for å gjøre noe og det inngås klare avtaler om hva som skal gjøres videre.

Gjennom dette systemet opplever ledelsen på Solsikken vgs at hver enkelt elev sees raskere og bedre. Resultatet er at frafallsprosenten er redusert fra 11 til 5 % i løpet av 2 år.

#### 4.1.2 Skoleledelsens oppfatninger

##### **Skoleledelsens oppfatning av kultur for pedagogisk utviklingsarbeid.**

Med skolekulturen forstås de tradisjoner og de usynlige og gjensidig aksepterte normer og verdier som preger en skole (Berg 1999). I dette kapitlet vil jeg beskrive hvordan skolelederne på Solsikken vgs opplevde sin skoles kultur.

Kontaktlærerne på Solsikken vgs har i lang tid hatt fokus på den enkelte elev i sin gruppe. Dette underbygges både av studierektor og avd.leder:

**Studierektor:** ” .....og jeg som kom inn og hadde en annen bakgrunn, så at det var en kultur på denne skolen for å gjøre kontaktlærerjobben godt ”

”... og det jeg tror er ganske grunnleggende i vårt personale er at de har veldig omsorg for elevene”

Denne omsorgen og ”hjerte for” elevene hos personalet generelt og kontaktlærerne spesielt, oppfattes av ledelsen å være en viktig forutsetning for at dette prosjektet var vellykket. Lærerne ønsket å finne gode løsninger for sine elever men manglet kunnskap og systemer for å ivareta denne delen av jobben. Knyttet til dette prosjektet har verken rektor, studierektor eller avdelingsleder opplevd det de kaller motstand fra lærerne. I forbindelse med kursingen av lærerne på Vg2 var det riktignok vanskeligere å få lærerne med på rollespill og praktiske øvelser, men dette ble ikke nødvendigvis ansett for å være motstand mot prosjektet, men like gjerne som usikkerhet i forhold til metodene som ble presentert.

Solsikkens generelle kultur for pedagogisk utviklingsarbeid er mer delt. Noen er alltid positive og trekker med, mens andre oppfattes som likegyldige eller negative. Følgende utsagn knyttet til spørsmål om generell kultur for pedagogiske endringer kan underbygge dette:

**Studierektor:** ”... Mens ren metodikk og kunnskapsløftet og alt slikt noe...der er det vel en del bremses på. Ja, det er ikke noe halleluja stemning for nytenking. Men det varierer, det er på mange måter stor variasjon.”

---

Både rektor, studierektor og avdelingsleder uttrykte at det går et hovedskille i holdning til pedagogisk utviklingsarbeid mellom fellesfagslærerne og yrkesfagslærerne. Hos fellesfagslærerne, som har sin bakgrunn fra høgskoler og universiteter, stilles det ofte kritiske spørsmål knyttet til forslagene om endring. Ledelsen oppfatter dette som en generell skolekultur. Den forstås i sammenheng med lærerens tradisjonelt frie og autonome yrkesutøvelse. I denne kulturen ligger det liten tradisjon for kollegialt samarbeid. Fellesfagslærerne på Solsikken vgs tar liten grad initiativ til eget samarbeid. Skoleledelsen mener at pedagogisk endringsarbeid er avhengig av pedagogiske drøftinger og samarbeid. Når fellesfagslærerne ikke jobber sammen på denne måten, utvikles heller ikke pedagogikken. Disse lærerne må derfor organiseres og styres fra ledelsen. Yrkesfagslærerne oppfattes å være mer positive til pedagogiske endringer. Det forklares med at de kommer fra næringslivet, hvor endringer er en nødvendighet for at bedriften skal overleve. Yrkesfagslærerne oppfattes også som mer positive i forhold til ønske om samarbeid og aksepterer lettere at skoleledelsen tar pedagogiske beslutninger.

Skolen har den siste tiden ansatt en del nye medarbeidere i avdelingslederfunksjoner og i lærerstillinger. Ledelsen oppfatter at nye medarbeidere og i særdeleshet de unge bringer med seg nye tanker inn i skolen. Gjennom disse er det lettere å drive pedagogiske utviklingsarbeid. Imidlertid erfarer ledelsen at de kommer i et dilemma når de skal ansette nye ledere. I organisasjonen er det en forventning om, og til dels en kultur for, at lærere rykker opp i denne type stillinger. Her er det derfor viktig å finne en balanse mellom nytenking og den tradisjonen skolekulturen er bærer av.

Solsikken vgs har som alle andre skoler i Konglen Fylkeskommune utarbeidet sin egen pedagogisk plattform. Gjennom årene er denne videreutviklet og implementert i det pedagogiske personalet. Det pedagogiske personalet har også vært med på å utvikle plattformen. Dette er et styringsdokument for skolen, og med bakgrunn i denne utvikler Solsikken vgs virksomhetsplaner med konkrete pedagogiske satsingsområder. Det er avdelingsledernes ansvar å følge opp disse, og avdelingene har et selvstendig ansvar for å konkretisere dette på egen avdeling. Avdelingslederne er med i utvikling av

satsingsområdene. I følge skoleledelsene går dette arbeidet bra, og lærerne jobber godt. Ledelsen kontrollerer at arbeidet blir fulgt opp ved at avdelingene leverer korte rapporter over hva de har gjort.

Skoleledelsen mente at de selv har pedagogisk legitimitet. Dette underbygde de med eksempler som at avdelingene fulgte opp skolens virksomhetsplaner. De mente også at legitimiteten hang sammen med at de ”lyttet til grasrota” før de tok pedagogiske beslutninger. Det at lærerne har vært med å utvikle den pedagogiske plattformen, og at det pedagogisk utviklingsarbeid knyttes til denne, gir arbeidet større legitimitet, men når det gjaldt pedagogiske beslutninger med bakgrunn i styring fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, måtte de jobbe langt mer for å skape pedagogisk legitimitet. Skoleledelsen var derfor opptatt av å utvikle forståelse i det pedagogiske personalet for at skolens arbeid er på oppdrag fra samfunnet, og at skolen er politisk styrt. Dette arbeidet håpet de ville gi større legitimitet i forhold til å gjennomføre endringer pålagt fra departement, direktorat eller skoleeier.

**Avdelingsleder:** ”Og når ting blir besluttet der (på overordnet nivå), så kan ikke vi nede på skolen si: ”at dette er vi ikke enige i.” Det må vi faktisk forholde oss til. Og det har vi faktisk jobbet en del med for å få noe mer systemforståelse – for der kan du ta veldig mye motstand.”

Formell kompetanse er viktig for legitimitet som skoleleder. Spesielt i møte med fellesfaglærerne oppfattet man det som viktig. Rektor hadde i liten grad tilkjennegjort at hun hadde tatt en master i utdanningsledelse, men hun hadde likevel en fornemmelse av at de som visste om dette, gav henne større legitimitet. Argumentasjon knyttet til faglig svakhet som i noen grad tidligere hadde vært til stede, var nå dempet.

### **Skolestrukturen på Solsikken videregående skole**

Fram til høsten 2007 hadde Solsikken vgs samme organisasjonsstruktur som beskrevet for Konglen Fylkeskommune. Skolen flyttet vinteren 2008 inn i nye enhetlige lokaler. En avdeling ble igjen i de gamle lokalene, som i seg selv består av mange ulike



---

bygninger. I denne forbindelse jobbet skolen med å utvikle en ny organisasjonsstruktur, figur 2. Den nye organisasjonsstrukturen har derfor i tid falt sammen med ”prosjekt elevsamtalen”. Ledelsen på skolen har jobbet målbevisst med denne organiseringen. Fokuset har vært på eleven og klasserommet som så har gitt retning til hvordan skolen bør organiseres. I tillegg har det vært et mål å gjøre skolen enhetlig og å lage strukturer som utvikler skolen pedagogisk. Rektor var derfor blant annet svært bestemt på at avdelingslederne fysisk skulle plasseres sammen med lærerne og at fellesfagslærerne skulle fordeles på avdelingene. Målet var tosidig. Den ene tanken var at når avdelingsledere, yrkesfagslærere og fellesfagslærere var tett på hverandre, ville ny kunnskap og forståelse utvikles. Den andre siden består av tettere kontroll med hva lærerne foretar seg. Rektor hadde en oppfatning av at skolen hadde flere underkulturer der i blant lærere som gjorde som de ville. Dette var det et ønske om å stoppe. Ved å plassere fellesfagslærerne sammen med yrkesfagslærerne ønsket rektor å splitte den negative kulturen som hun oppfattet var blant fellesfagslærerne.

**Rektor:** ”...det henger nok igjen enda, at det foregår ting som jeg aldeles ikke vet og som avdelingslederne ikke vet heller. Det er jo slik at man får seg noen aha-opplevelser iblant. Og det holder vi på med å luke vekk.”

Når det gjelder skolens beslutningssystemer for pedagogiske endringer, presenteres de som noe vage. Skolens toppledelse (rektor, administrativ leder og studierektorene) samles 1 gang pr uke. Hver 3. uke utvides møtene med å innlemme avdelingslederne. Det kan synes som om det er på disse utvidede ledermøtene at diskusjonene og beslutningene om pedagogisk endringsarbeid foretas. I pedagogisk arbeid som ”prosjekt elevsamtale”, utveksles og brytes tanker og ideer i dette forum. Både rektor, studierektor og avdelingsleder oppfatter det som svært viktig å lytte til avdelingslederne i denne prosessen.

”Prosjekt elevsamtale” synliggjorde strukturelle mangler når det gjaldt oppfølging og hjelp til elever og kontaktlærerne. I den nye organiseringen ble det derfor laget en ny linje i organisasjonen som fikk navnet Elevtjenester. Et viktig strukturelt forum i denne sammenhengen er team TPO (tilpasset opplæring). Dette er et fleksibelt team som

innkaller de støttepersonene som er ønskelig. Kontaktlærerne melder inn saker, og det avholdes møter hver uke. Møtetiden er lagt på et tidspunkt hvor hele skolen og alle støttefunksjonene er fristilte. Skolens ledelse oppfatter at dette teamet er en svært viktig suksessfaktor i forhold til ”prosjekt elevsamtalen”. Når kontaktlærer oppdager forhold hos eleven som man trenger hjelp til å håndtere, meldes saken opp i team TPO. Kontaktlæreren får da raskt hjelp til å håndtere elevens behov.

#### **4.1.3 Drøfting av funnene på Solsikken vgs**

##### **Kulturelle trekk som kan fremme pedagogisk utviklingsarbeid.**

Basert på mine informanters oppfatning av kulturen for pedagogiske utviklingsarbeid på Solsikken vgs, finner vi likheter som beskrevet i tidligere forskning, for eksempel Berg (1999). Den ”usynlige kontrakt” mellom ledelse og lærere, hvor lærere selv definerer og utvikler sin pedagogikk, spiller også her i kulissene, men i den framstillingen som skolelederne gir, framstår den mer som et resultat av tidligere organisering i flere ulike bygninger enn som den profesjonskampen som Berg beskriver. Når undervisningen har foregått i ulike bygninger har imidlertid lærernes autonomi ikke vært truet og det er derfor grunn til å anta at dette er to forhold som spiller sammen.

**Studierektor:** ”... Ja for det er på en måte den store utfordringen vår altså, dette med faglig pedagogisk ledelse.”

I intervjuet med rektor/studierektor dras fokus i mange sammenhenger mot fellesfagslærernes endringsvegring. Dette oppfatter jeg som en bekreftelse av fellesfagslærernes sterke posisjon i skolemiljøet. Deres kulturelle kapital er høgt rangert, og de tilriver seg oppmerksomheten og definisjonsmakten over hva som er legitimt pedagogisk arbeid, og hva som ikke er det (Bourdieu og Wacquant 1993). Disse normene og verdiene som også er knyttet til ”den usynlige kontrakten” skyldes sannsynligvis også en nedarvet lærerkultur på tvers av skolegrenser og nasjoner (Hargreaves 1994).

---

**Studierektor:** ”For de som er lærere i fellesfag, de stiller veldig mye spørsmål om motivet for å utføre dette, og det gjøres ikke i samme grad hos yrkesfagslærerne fordi de ser nok tydeligere forskjell i klasserommet.”

Det er grunn til å til å dvele litt mer ved denne siden av skolekulturen da jeg oppfatter noen flere nyanser og en utvikling her. Avdelingsleder *så* skillet mellom fellesfagslærerne og yrkesfagslærerne, men hun la ikke så stor vekt på dette. I tillegg ser rektor/studierektor at tilsetting av yngre fellesfagslærere, tilsetting av avdelingsledere direkte fra næringslivet og et bevisst fokus på yrkesfagslærerne, endres også kulturen på hele skolen for pedagogisk ledelse.

**Studierektor:** ”Et eksempel. En nytilsatt (fellesfagslærer), hun er vel rundt 30 år tenker jeg. Hun kom til meg og sa at hun synes det var så flott med en avdelingsleder som var så tydelig og som ikke fant seg i innvendinger og som klarte å styre.”

**Rektor:** ”.... Du får inn programfagslærerne (yrkesfagslærere) med en helt annen bakgrunn, ikke så høy akademisk bakgrunn, men med veldig stor grad av praktisk erfaring fra yrkeslivet, og som er med på å se at ting skal endres.”

Ledelsen ved Solsikken vgs søker altså å utnytte de mulighetene som ligger i yrkesfagslærernes forståelse for ledelsens legale rett til å fatte beslutninger og deres forståelse av behovet for endringer. Ansettelse av avdelingsledere som kommer direkte fra næringslivet styrker også denne tendensen. I tillegg ser skoleledelsen at de yngre fellesfagslærerne har en annen holdning til skoleleders legale rett til å fatte beslutninger. Gjennom bevisst bruk av styringsretten og de styringsmidlene dette utløser, utøver skoleledelsen sin makt på en legal måte. Det at disse virkemidlene blir brukt i forståelse med skolens tillitsvalgte, gjør at ledelsens legitimitet opprettholdes, slik de ser det.

**Rektor:** Men så er det dilemma i forhold til tilsettinger at vi ser det er lurt med nye hoder, men så skal det jo være mulig å søke fra egen organisasjon også, men de tillitsvalgte har vært med i prosessen hele tiden. *Ja, de ser jo ting de også...*, det er jo ikke alltid så lett for dem å si, men det har vært gode prosesser.

Skoleledelsen opplever altså at de skarpe skillene den ”usynlige kontrakten” står for mellom skoleledelse og lærerne, blir noe svakere gjennom rekruttering av unge medarbeidere og medarbeidere med yrkesfaglig bakgrunn.

Det mest dominerende trekket ved kulturen for pedagogisk utviklingsarbeid på Solsikken vgs, er at arbeidet ser ut til å lykkes best når behovet for endring er definert og klart uttrykt fra det pedagogiske personalet. Dette kommer svært klart til fram gjennom ”prosjekt elevsamtalen”. Både studierektor og avdelingsleder understreket kontaktlærernes ønske om å ”se eleven”, og det var et eksplisitt uttrykt ønske både fra kontaktlærerne og skoleledelsen om å gjøre noe med frafallsproblematikken. Her hadde skolen derfor en omforent forståelse av dette som et viktig satsingsområde.

**Rektor:** ”For utgangspunktet var at vi hadde stort frafall og høyt fravær, så vi ønsket å sette fokus på at eleven ble sett når han/hun var her.”

**Rektor:** ”Altså lærerne, i alle fall de som har vært kontaktlærere over flere år, de har et stort hjerte for elevene sine. .... Det kan være ting som er trasig og vanskelig for lærerne, men når de begynner å snakke om elevene sine endres de... så de har et stort hjerte for elevene sine. Det har jeg sett på mange ulike avdelinger.”

Skolens inkluderende arbeid med pedagogisk plattform ser også ut til å gi arbeidet større legitimitet. Nok en gang ser vi altså at når læreren har vært delaktig i prosessene, oppfattes arbeidet å gå lettere.

Det som imidlertid er interessant å merke seg, er at skoleledelsen i ettertid ser noen dilemma i forhold til prosjektet. Ved å få flere elever til å bli på skolen utfører de et viktig samfunnsoppdrag. På den andre siden blir skolen målt på resultater. De elevene som tidligere falt ut, var ofte ressursvake. At disse elevene nå beholdes på skolen, gjør at læringsresultatene for skolen sannsynligvis blir svakere. At skoleledelse handler om å manøvrere i ulike dilemma, er vel dokumentert hos Møller (1996). Her står vi imidlertid overfor et dilemma knyttet til et samfunnsmessig oppdrag på den ene siden og et politisk fokus på læringsresultatene på den andre siden. For få år tilbake var det lite fokus på læringsresultatene. Gjennom innføringen av skoleporten med presentasjon av

---

skolenes resultater, og stort medie- og politikerfokus på ulike nasjonale og internasjonale prøver, oppstår altså nye dilemmaer for skoleledelsen. Følgende sitater understreker dette.

**Rektor** ... for du vet at om du har noen som holder på å falle ut, så blir fraværet høyere totalt sett på skolen. Og de har et dårligere faglig grunnlag, og gjennomføringsgraden blir kanskje ikke så stor. Det henger sammen dette, uansett hvordan vi snur og vender på det. ...

**Studierektor:**.... ja mm

*Intervjuer: Ja, så du tenker nå at du beholder flere, men det er svake elever du beholder, så fyker skolens totale fravær opp.*

**Rektor:** Ja det kan vi risikere da.

**Studierektor:** ...og karakterstatistikken kan bli noe dårligere.

Dette ser man altså som en konsekvens i ettertid.

Skoleledelsen startet med å lage et forsøksprosjekt rundt fraværspromatikken. Her henter de inn lærere som i hverdagen opplever problemene på kroppen. Gjennom å innlemme motiverte lærere skapes aksept og vilje til å jobbe videre. Slik jeg ser det, gir skoleledelsen legitimitet til sitt pedagogiske utviklingsarbeid gjennom å ”lytte til grasrota” og ved å anerkjenne kontaktlærernes kompetanse i prosjektgruppa. Vi kjenner her igjen Møllers forståelse av at pedagogisk legitimitet skapes i et tillitsforhold mellom aktørene hvor aktørene tilkjennes profesjonalitet (Møller 1996). Skoleledelsen knytter altså sin makt til å sette dagsorden sammen med de signalene de får fra det pedagogiske personalet, og på den måten lykkes de i en god start på sitt pedagogiske utviklingsarbeid.

Det å få en god start med motiverte lærere er åpenbart viktig, men dette må følges opp. En viktig faktor for Solsikken vgs var å utvikle konkrete verktøy. Når det ble klart at elevsamtalen i seg selv var fokus for prosjektet, ble det laget 4 skjema som skulle brukes. I tillegg fikk lærerne kurs i hvordan de skulle gjennomføre en elevsamtale. På kursene var det både snakk om samtaleteorier og om veiledning gjennom rollespill. Videre ble det utarbeidet et flytskjema som viste når elevsamtalene skulle holdes, og

ikke minst hvor kontaktlærerne skulle bringe eventuelle problemer videre. Disse konkrete og håndfaste tiltakene støttet kontaktlæreren i deres arbeid, noe jeg mener er et suksesskriterium. Møller (1996:66) drøfter også viktigheten av at krav følges opp av støtte. Selv om lærerne oppfattes som en autonom yrkesgruppe, ser det ut til at de i denne sammenhengen ønsket helt klare retningslinjer. Det kan henge sammen med at denne delen av jobben faller utenfor den rent faglige. I videregående skole har nok lærerens profesjonalitet og autonomi i stor grad har vært knyttet til faget og i mindre grad til arbeidet med den generelle delen av læreplanen (Dale 1997). Avdelingsleders uttalelse bygger også oppunder denne antakelsen:

**Avdelingsleder:** ”... Og det har nok endret seg gjennom årene, men jeg tror ikke det er så veldig mange år siden det var bare var faget som var hovedfokus.”

### **Formelle strukturer som kan fremme pedagogisk utviklingsarbeid.**

Fra drøfting av noen kulturelle trekk som kan fremme pedagogisk utviklingsarbeid med overgang via noen konkrete verktøy, som på sett og vis kan sees om strukturelle innretning på Solsikken vgs, vil jeg nå analysere og drøfte skolestrukturens betydning for å fremme pedagogisk utviklingsarbeid.

Både rektor og studierektor og avdelingsleder er svært opptatt av skolens nye organisering, og i særdeleshet organiseringen av elevtjenester. Dette tror jeg henger sammen med to ting. For det første har de nylig vært gjennom en prosess hvor overordnede ideer og tanker knyttet til skolestrukturen har stått høyt på dagsordenen. Samtidig opplever de at arbeidet med ”prosjekt elevsamtalen” har hatt direkte påvirkning på hvor hvordan strukturen er blitt.

Team TPO (tilpasset opplæring) ligger høyt i skoleledelsens bevissthet når vi snakker om ”prosjekt elevsamtalen”. Dette teamet ble utviklet og organisert på bakgrunn av de erfaringene som ble gjort etter noe tids arbeid med elevsamtaler og med oppfølgingen av disse. Det systemet skolen først skisserte, viste seg å være lite tilfredsstillende. I stedet for å være en kanal videre i systemet, hopet sakene seg opp hos rådgiverne. Ved

---

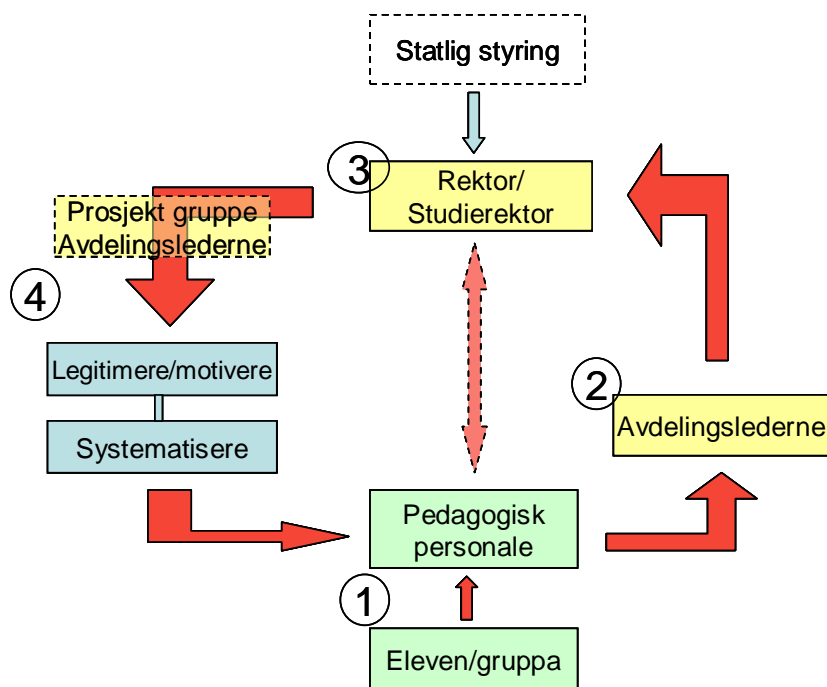
å lage en ny og fleksibel organisering for hvordan problemene skulle kanaliseres videre, fikk lærerne nok et effektivt verktøy. Alle lærerne er i utgangspunktet tilsatt på bakgrunn av sin fagkompetanse. Størstedelen av deres arbeid er knyttet til undervisningsoppgaver. For lærerne er det derfor viktig selv om de har ”stort hjerte for elevene”, å ikke bli sittende alene med de problemstillingene som blir avslørt i elevsamtalene. Systemer som støtter lærerne i dette arbeid, blir derfor avgjørende. Skolens ledelse balanserer altså her mellom å gi støtte til arbeid og anerkjenne lærernes profesjonalitet.

Den nye organisasjonsstrukturen er vist figur 2. I denne strukturen ser det tilsynelatende ut til å være lik avstand mellom alle nivåene. Den viser også hvordan beslutningsstrukturen på skolen er tenkt. Som jeg drøftet i teoridelen, med henvisning til Weick (2001) kan skolen betraktes som løst koblede systemer. Dette viser seg også i denne undersøkelsen. Avdelingslederne er helt klart budbringere av ”grasrotas” tanker, ideer og behov. I ny organisasjonsstruktur og i fysisk plassering av avdelingsledere har rektor vært svært bevisst på at fellesfagslærerne skal sitte sammen med avdelingslederne. Hver 3. uke har skolen ”utvidede” ledermøter hvor avdelingslederne er med. Dette er et viktig forum for pedagogiske beslutninger. Avdelingslederne formidler egne og lærernes oppfatninger. Gjennom diskusjoner og drøftinger avklares det her hva som skal gjøres, og om det er ”gangbart” i organisasjonen. Avdelingsledernes stemmer blir i særdeleshet lyttet til. Vi ser altså at rektor og studierektor i noen tilfeller ”sjekker” ut med avdelingslederne om ideene er akseptert før de iverksetter en beslutning.

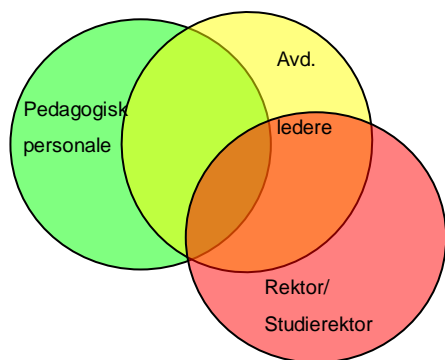
**Studierektor:** Det er viktig å se den siden (lærernes) av saken, og når de (avdelingslederne) sitter sammen med lærerne sine i det daglige arbeidet, så er det viktig for dem å ta med de observasjonene og erfaringene de har, at vi får del i dem. For vi skal jo ikke drive en slik beslutningsaktivitet som går på tvers av det som er mulig og fornuftig i klasserommet.”

På den andre siden er det ikke slik at rektor og studieleder lever ”isolert” på toppen av hierarkiet. De har følere ute og søker selvstendig informasjon om hva som rører seg på

skolen. Signaler fra det pedagogiske personalet blir fanget opp både direkte og indirekte. I figur 3 visualiserer og oppsummerer jeg prosessen knyttet til ”prosjekt elevsamtalen”. De hele pilene gjenspeiler de formelle strukturene i organisasjonen og viser at mye av kommunikasjonen har foregått formell tjenestevei. Med stiplede piler viser jeg at det også flyter informasjon direkte mellom det pedagogiske personale og rektor og studieleder.



Figur 3. Kommunikasjonsstruktur på Solsikken vgs



Figur 4. Informasjonsoverlapping på skolen



---

Figur 4 synliggjør hvordan informasjonen deles på skolen. Her ser vi at informasjonen er mest overlappende mellom avdelingsleder og pedagogisk personale. Noe mindre mellom avdelingsleder og rektor/studierektor og minst mellom rektor/studieleder og pedagogisk personale. Med bakgrunn i den informasjonen jeg fikk i intervjuene, er det grunn til å anta at hovedkilden til informasjon fra det pedagogiske personalet gikk via avdelingslederne. Toppledelsen var også fysisk plassert relativt isolert fra avdelingene, noe som gjorde at de uformelle møteplassene ble begrenset.

Knyttet til ”prosjekt elevsamtalen” fungerte nok de formelle linjene som en katalysator til å frambringe lærernes budskap. Budskapet korresponderte imidlertid med et ønske i skoleledelsen og en direkte forespørsel fra Konglen fylkeskommune. Den videre organiseringa fulgte ikke linjene direkte tilbake via avdelingslederne. Det ble dannet et forsøksprosjekt. Siden skolen på den tiden hadde en utviklingsleder i stabsfunksjon, ble det han som ledet prosjektet. Det er litt uklart hvordan informasjonen gikk ut i organisasjonen og hvem som avklarte de ulike aktørenes deltakelse i prosjektgruppa, men det er klart at avdelingslederne ikke var alene om denne jobben. Avdelingslederne ble dermed ikke stående som den ”trange flaskehalsen”.

Siden dette var et omforent prosjekt mellom skoleledelsen og det pedagogiske personale, er det usikkerhet knyttet til i hvor stor grad den formelle strukturen var avgjørende for utfallet, men den direkte henvendelsen fra fylkeskommunen som inneholdt en økonomisk ramme på 100.000,-, og organisering av dette som et prosjekt utenom de formelle beslutningssystemene, ser ut til å ha hatt positiv virkning.

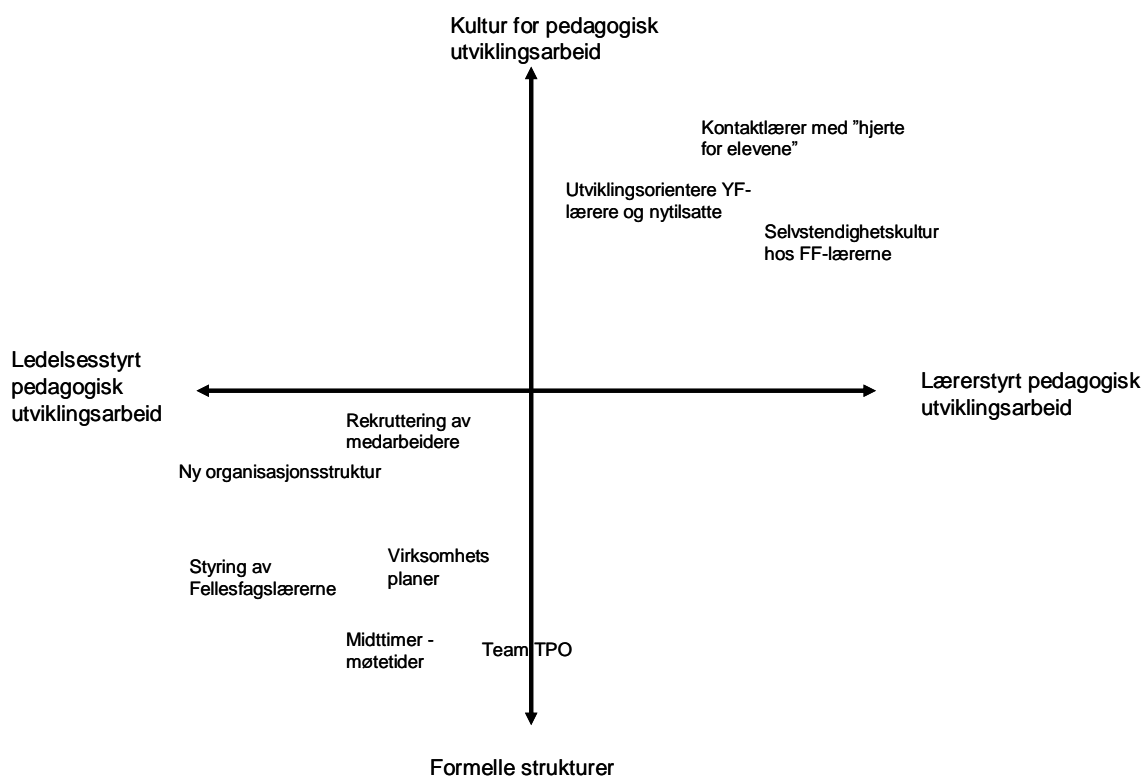
Medlemmene i prosjektet ble forespurt med bakgrunn i egne uttalelser og erfaringer, og ikke påtvunget deltakelse. Klette (1994) viser i sin doktorgradsavhandling til tilsvarende prosjektorganisering. Utfordringen er når prosjektet skal gå fra å være et prosjekt med entusiastiske og trygge deltakere, til å omfatte hele kollegiet. Etter hvert som prosjektgruppa på Solsikken vgs jobbet fram fokus og konkrete tiltak, ble dette formidlet til kontaktlærerne, dels via utviklingslederen og dels via avdelingslederen. Så langt både avdelingsleder og rektor/studierektor husker var det ikke noen støy knyttet til innføring av fire elevsamtaler og kursing. Et viktig suksesskriterium for at alle

kontaktlærerne ble med, mener jeg kan knyttes til det faktum at noen kontaktlærere var med i prosjektgruppa. Pedagogiske prosjekter og tiltak hvor kolleger på samme nivå innestår for tiltakene, gir legitimitet til prosjektet. Arbeidet i denne sammenheng kan ikke betraktes som påtvunget ovenfra. I en noe annen kontekst snakker Hargreaves om ”påtvunget kollegialitet” (1996). Han viser til at påtvunget arbeid ofte fører med seg motstand i kollegiet og ikke gir de ønskede resultatene. Skoleledelsen ved Solsikken vgs deler denne erfaringen. Pedagogisk utviklingsarbeid pålagt fra sentrale myndigheter eller fra skolens ledelse, uten nødvendig forankring i det pedagogiske personalet, er det langt vanskeligere å lykkes i.

Oppsummert mener jeg derfor at et viktig suksesskriterium for prosjekt elevsamtale, var at arbeidet ble organisert i en tverrfaglig prosjektgruppe. Sammensetningen av deltakerne gjorde at prosjektet fikk legitimitet på alle nivåer i skolens hierarki.

Skoleledelsen, både rektor/studierektor og avdelingslederne på Solsikken er opptatt av de formelle strukturene og rutineene på skolen. Ved systematisk gjennomgang av datamaterialet fra Solsikken vgs har jeg plassert sentrale begreper og handlinger i en korsmodell. Langs den horisontale aksene setter jeg opp ytterpunktet fullt lederstyrt pedagogisk utviklingsarbeid i motsetning til fullt lærerstyrt pedagogisk utviklingsarbeid. Langs den vertikale aksene står formelle strukturer opp mot skolens kultur for pedagogisk utviklingsarbeid. Her utkrystalliserte det seg et mønster som tyder på at ledelsen bevisst jobber med å skape en pedagogisk utviklingsorientert skole gjennom ulike formelle strukturer. Ny organisasjonsmodell, Team TPO, virksomhetsplaner, organiserte møter for fellesfagslærerne og bevisst rekruttering av nye medarbeidere er virkemidler som ledelsen rår over i kraft av sin legale styringsrett. Gjennom bruk av disse formelle virkemidlene trår ledelsen i liten grad over på lærernes pedagogiske arena, og de utfordrer i liten grad skolens kultur for hvordan pedagogisk utviklingsarbeid skal foregå. Likevel er ledelsens hensikt å være pådrivere og å gjennomføre pedagogisk utviklingsarbeid. Modellen viser en kultur hvor lærerne oppfattes som selvstendige på det pedagogiske feltet, hvor ledelsen velger å påvirke

gjennom sine legitime virkemidler. Vi ser her en klar tendens i retning av den ”skjulte kontrakten”.



Figur 5. Visualisering av kultur og formelle strukturer for pedagogisk utviklingsarbeid på Solsikken vgs

Ved organisering og fysisk plassering av lærerne i nye lokaler, ble fellesfagslærerne fordelt på avdelingene. De mistet dermed sine tradisjonelle fellesarenaer og sine daglige muligheter til å danne uformelle undergrupper. Fra ledelsen var hovedtanken at det pedagogiske arbeidet i størst mulig grad skal skje ute på avdelingene og at samarbeid gir best resultater. Samtidig søker rektor på denne måten å endre den selvstendighetskulturen som til dels råder på skolen. Hun prøver altså her å splitte en uønsket kultur i organisasjonen. Dette forsøker hun å legitimere med henvisning til at samarbeid på tvers av faglige skiller skaper bedre resultater. For å ivareta fellesfagslærernes behov for samarbeid opprettes samarbeidsmøter på fagnivå. Møtene følger en fast oppsatt plan og blir ledet av studierektor. Det er et ønske fra ledelsen at faggruppene samarbeider selvstendig når de ikke skal på formelt innkalte møter. Det

ligger en forventning om at lærerne er selvstendige og selv burde utnytte finne oppgaver å samarbeide om. Ledelsen oppfatter at dette i svært liten grad gjøres.

**Studierektor:** Ja, jeg lager slike faste rulleringsplaner for alle. Vi har en fast møtetid en gang i uka, og da er det norsklærerne den ene uka, fellesfagslærerne den andre osv. Så er det forutsatt at de bruker den møtetiden til uformelt samarbeid når ikke jeg leder møtene, men den er ikke mye i bruk altså. Der har vi et stykke vei igjen å gå altså. Det å ta ansvar for eget samarbeid. De vil gjerne ha en leder for gjør tingene for dem.

Skolen lager dermed formelle møtearenaer for å få arbeidet i gang.

Arbeidet med virksomhetsplaner er et annet eksempel på pedagogisk ledelse gjennom formelle strukturer. Først utarbeider skolens utvidede ledergruppe noen satsingsområder, dernest blir dette tatt ned på avdelingene som selv skal bestemmer hvordan de vil jobbe med satsingsområdene. Avdelingene rapporterer tilbake til skolens ledelse i form av skriftlige rapporter. Dette arbeidet ser altså ut til å følge en hierarkisk struktur. Når jeg spør om eksempler på at de som skoleledere har legitimitet i pedagogisk utviklingsarbeid, viser de til det arbeidet avdelingene har utført knyttet til skolens virksomhetsplaner.

Et tredje eksempel på klare strukturelle tiltak er team TPO. Gjennom skjema og faste møtetider behandles ulike elevsaker på en fleksibel og effektiv måte.

Langt på vei kan det altså se ut til at ledelsen systematisk bruker sin legale makt til å skape systemer og strukturer for å fremme pedagogisk utviklingsarbeid (Christensen et al. 2007). De skaper legitimitet gjennom å gi tillitsvalgte og avdelingslederne medbestemmelse i prosessene. I hvilken grad skoleledelsens kunnskap og formell-utdanning er avgjørende for legitimiteten, er vanskelig å uttale eksplisitt, men avdelingsledere og lærere ser ut til å følge opp de formelle strukturene. Dels følges de opp av frivillighet og dels av lojalitetsplikten som følges av over- og underordningsprinsippet.

---

### **Oppsummerte suksesskriterier - sett fra forskerens ståsted:**

Med bakgrunn i intervjuene og den påfølgende kategoriseringen og analysen, kan man anta at det er noen forhold som i særdeleshet har hatt positiv innvirkning på resultatet av ”prosjekt elevsamtale”. Et viktig utgangspunkt var at formålet med prosjektet var ønsket både av lærerne og av ledelsen. Organiseringen av et forsøksprosjekt med medlemmer både fra ledelsen, avdelingslederne og lærerne ser også ut til å ha vært et godt utgangspunkt. Det å starte i liten skala og høste erfaringer gjør det lettere å endre på det som ikke lykkes. Kolleger som taler varmt for et prosjekt, gir legitimitet til å implementere det i hele kollegiet. Kanskje dette forholdet også kan være med å forklare at fellesfagslærerne som ofte oppfattes som kritiske til endringer, også var positive til prosjektet. At skolen diskuterer beslutningene på ledermøte med avdelingsleder til stede og i tillegg tar tillitsvalgte med på råd, gir beslutningen legitimitet. Sammen med kravet om fire elevsamtaler gav prosjektgruppa lærerne god støtte gjennom kursing og utvikling av skjematiske verktøy. Team TPO gav lærerne den støtten de trengte for å være trygge i arbeidet som ble pålagt dem. Skolen er inne i en prosess hvor de arbeider målbevisst med ulike formelle strukturer som skal bygge oppunder skolens kultur for pedagogisk endringsarbeid. De strukturene som er utarbeidet gjennom ”prosjektet elevsamtale”, ser ut til å gi en positiv virkning i forhold til videre pedagogisk utviklingsarbeid. Gode strukturer i dette prosjektet vil sannsynligvis gi legitimitet til nye prosjekter.

## **4.2 Eplet videregående skole**

### **4.2.1 Skolens pedagogiske prosjekt : ”IUP-verktøyet i elevsamtalen”**

Eplet vgs har i flere år jobbet med et prosjekt sammen med grunnskolen i kommunen. Her har målet vært at alle elevene skal bygge en portefølje i løpet av sin tid som elev i grunnutdanningen. Skolen har også jobbet målbevisst med elevsamtalen og tatt forskrift til opplæringsloven på alvor, hva gjelder antall elevsamtaler og dokumentasjonskravet

for gjennomføring av disse. Gjennom en sjekklister for kontaktlærerne har dette og andre arbeidsoppgaver blitt synliggjort. Skolen startet tidlig med den elektronisk læringsplattformen; Fronter og jobbet sakte men systematisk med innføring av denne. Først blant de ansatte og dernest blant elevene. Skolen prioriterte også relativt store administrative ressurser knyttet til administreringen og opplæringen av læringsplattformen. IKT var altså allerede et satsingsområde på skolen.

Skolens ledelse var på utkikk etter et elektronisk verktøy for portefølje og også et verktøy som kunne lette og strukturere arbeidsoppgavene til kontaktlærerne. På en Fronterkonferanse, hvor rektor, studieleder og fronteradministrator deltok, ble det høsten 2006 presentert et nytt verktøy, kalt IUP (individuell utviklings plan). IUP er bygd opp slik at skolen, eventuelt lærerne, lager et skjema knyttet til elevens utvikling. Dette kan være både faglige og sosiale utviklingsområder. På Eplet vgs startet de et forsøksprosjekt høsten 2006 med 2 avdelinger, Restaurant og matfag og Teknikk og industriellproduksjon. Kontaktlærerne laget skjema og faglærerne fylte inn sine kommentarer angående elevenes faglige ståsted og veiledning for videre utvikling i faget. Dette blir publisert for elevene som så i sin tur gir elektronisk tilbakemelding på det faglærer har skrevet. Kontaktlæreren bruker i neste omgang dette som utgangspunkt for elevsamtalen. På denne måten har faglærerne gitt en skriftlig og begrunnet vurdering og veiledning, og elevene er trukket med i arbeidet i form av å reflektere over og gi tilbakemeldinger på det faglærer har skrevet. Det ble gjennomført 2 elevsamtaler hvert år. På denne måten oppfyller skolen forskrift til opplæringslovens (1998) §§ 4-5:

**§ 4-5. Vurdering utan karakter i fag**

I vidaregåande opplæring skal ein gi vurdering utan karakter i form av ei beskrivande vurdering av korleis eleven... står i forhold til kompetansemåla i faga i Læreplanverket for Kunnskapsløftet med sikte på at dei på beste måte skal kunne nå desse måla....Det skal kunne **dokumenterast at vurdering er gitt.**

Eleven, lærlingen og lærekandidaten skal kunne delta i vurderinga av sitt eige arbeid. Som ein del av rettleiinga og vurderinga utan karakter skal skolen eller lærebedrifta minst ein gong kvart halvår gjennomføre ein samtale med eleven

---

**§ 4-5a. Dialog om anna utvikling**

Læreren skal jamnleg ha dialog med eleven om utviklinga i lys av § 1-2 i opplæringslova, generell del og prinsipper for opplæringa i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Etter et år ble forsøksprosjektet evaluert blant de involverte lærerne. Tilbakemeldingene var utelukkende positive. På bakgrunn av dette bestemte skolen seg for å innføre bruk av IUP-verktøyet på hele skolen høsten 2007.

**4.2.2 Skoleledelsens oppfatninger****Skoleledelsens oppfatning av kultur for pedagogisk utviklingsarbeid.**

De siste årene har skolen vært med på flere relativt store pedagogiske utviklingsarbeider. Det gjenspeiles på skolens hjemmesider og ved at skolen i flere sammenhenger har presentert sitt arbeid for andre.

Alle jeg intervjuet mente at Eplet vgs nå hadde en god kultur for pedagogisk utviklingsarbeid, men under begge intervjuene ble det en liten ”kunst pause” før svarene kom. Den nytilsatte avdelingslederen var derimot raskt på banen og erklærte at hun synes det var lett å drive pedagogisk utviklingsarbeid på skolen. De andre hadde noe behov for å oppsummere og relatere dette til fortiden. De siste 8-10 årene mener de at det har skjedd en stor utvikling på dette området, men nå synes de altså at skolen hadde etablert et godt klima for pedagogisk utviklingsarbeid.

**Rektor:** ”Hva sier du Studieleder?”

**Studieleder:** ”Jo, skolen har kultur for pedagogiske endringsarbeid. Vi har etter hvert fått mange ting på plass”.

**Rektor:** ”Vi har jobbet mye med pedagogisk plattform i kollegiet. Her har vi grunnfestet mange ting. I starten var det jo rektorene som laget disse – det var det på mange skoler, men etter hvert har vi jobbet mye med implementeringen av denne.”

Pedagogisk utviklingsarbeid settes av rektor og andre jevnlig på dagsordenen. Arbeidet følges opp, og resultater etterspørres av rektor og studieleder. Skoleledelsen synes problemet med lærere som er negative eller boikotter, er relativt lite. De finnes, men de

får lite oppmerksomhet. Slik har det imidlertid ikke alltid vært. De siste årene har det til dels vært turbulente forhold på skolen knyttet til misnøye med rektor og hennes ønsker om pedagogiske endringer, men nå opplever skoleledelsen at misnøyen har lagt seg. Både rektor, studieleder, prosjektleder og avdelingsleder begrunner dette i skolens ledelsesfilosofi. Denne har rektor hentet fra Augustin og lyder som følger:

**”Fasthet i det sentrale,  
Raushet i det perifere, og  
Kjærlighet i alt.”**

Rektor er tydelig og resultatorientert. Hun forventer lojalitet til de beslutningene som er fattet. Når det for eksempel er bestemt at alle skal bruke IUP-verktøyet, så *skal* alle gjøre det – fordi det gir en viktig pedagogisk gevinst. Dette handler for rektor om å holde fast på det sentrale.

**Avdelingsleder:** ”Ledelsen hadde bestemt dette, og det er viktig at ledelsen bestemmer. Så støtter vi unisont opp om dette. Det er avdelingsledernes plikt å støtte opp om det som ledelsen har bestemt.”

I prosessene fram til en pedagogisk beslutning skal man være raus, ikke i den forstand at prosessene oppfattes som perifere, men fordi det er i denne fasen at man kan gi alle en stemme. Skolen har etablert en kultur hvor pedagogisk utviklingsarbeid diskuteres på ledermøtene hvor hele ledelsen er samlet, men dersom den pedagogiske ideen har sitt utspring et annet sted i organisasjonen tar den eller disse naturlig del i ledergruppa. Sakslista for ledermøtene ligger tilgjengelig for mange i organisasjonen. De som har innspill, er velkomne til å komme med disse, enten i forkant av møtet eller i selve ledermøte. Fronteransvarlig som ikke er en del av ledelsen, har ved flere anledninger vært tilstede på ledermøte. Hun opplever det positivt og føler seg likeverdig på møtene. Avdelingsleder, prosjektleder og studieleder framhever at rektor er flink til å lytte til argumentasjonen. Før skolen går inn i pedagogisk utviklingsarbeid ”sendes” ideene ut til lærerne gjennom avdelingslederne og tilbake til ledermøtet. De diskuteres også med tillitsvalgte, men både rektor selv og de andre framholder at det er viktig at rektor er



---

engasjert og begeistret i prosessen. Skolen har en leder som selv lar seg begeistre og som evner å engasjere og begeistre sine ansatte.

**Fronteransvarlig:** ”Rektor var kjempeengasjert og snakket varmt for dette. Da var det ikke lett å være motstander. Hun er veldig flink til å selge ideene sine, men hun lytter alltid til andres meninger. Hun trekker folk med seg. Diskusjonene går på ledermøtene så tilbake til avdelingene via avdelingslederne og tilbake til ledermøtene igjen. Tingene blir drøftet.”

Skoleledelsen er opptatt av å fremheve at innføringen av IUP-verktøyet inngår i en prosess hvor skolen gjennom flere år har jobbet med portefølje og allerede har brukt læringsplattformen Fronter i flere år. Målet med innføringen kan også knyttes direkte til skolens pedagogiske plattform og den visjonen som allerede finnes i skolen.

**Studieleder:** ”Det er jo det som er selve grunntanken, at elevene skal bli delaktige i sin egen læringsprosess. Gjennom skolens visjon og det arbeidet som er gjort gjennom portefolje, ligger dette i marginen på både lærere og elever.”

Ved til innføring av IUP-verktøyet var ledelsen bevisst på å starte i det små. De laget en liten prosjektgruppe først. Utvelgelsen av personer i prosjektet var gjennomtenkt. For å teste IUP-verktøyet skikkelig var det viktig å ha med lærere som var engasjerte og flinke i bruk av IKT, men vel så viktig var det å få med en skeptiker, en som sleit i forholdet til IKT. På Eplet vgs het hun Sissel. Gjennom Sissel fikk skolen avdekket hvor vanskelighetene oppsto. Det var også viktig å lytte til Sissel som fagperson i forhold til innholdet i IUP-verktøyet. Det at Sissel opplevde bruken av IUP-verktøyet som et pedagogisk framskritt og en lettelse i hverdagen, ble viktig for arbeidet med å implementere dette i resten av kollegiet.

Rektor ønsker avdelingsledere som tør å være ledere. Budbringere har hun ikke brukt for. Hun setter krav til avdelingslederne om tydelighet, robusthet og lojalitet. Noen avdelingsledere har valgt å slutte. Gjennom nyrekruttering har rektor vært bevisst på å

ansatte avdelingsledere som ”tåler en trøkk”, er trygge i seg selv og som støtter opp i det pedagogiske arbeidet som drives.

**Rektor:** ”Alle avdelingslederne her har en guts i seg. Det må alle ledere ha – de må ha en kjerne i seg. De må tåle en trøkk.”

### **Skolestrukturen på Eplet videregående skole**

Eplet vgs har beholdt organisasjonsstrukturen fra 1998. Avdelingslederne sitter i linje rett under rektor, mens studieleder og administrativ leder er plassert i stabsfunksjoner under rektor. Avdelingslederne har pedagogisk ansvar og ansvar for personalet på egen avdeling. Det pedagogiske ansvaret handler om å følge opp de pedagogiske utviklingsprosjektene som man blir enige på skolen, men det innebærer også at avdelingsleder på selvstendig grunnlag, stiller spørsmålstegn ved eksisterende praksis på egen avdeling og iverksette nødvendig endringsarbeid.

Rektor på skolen er imidlertid ikke veldig opptatt av den formelle organiseringen når vi snakker om de prosessene som foregår i forkant av en pedagogisk beslutning. Hun peker på at et organisasjonskart kun forteller noe om hvor ansvaret ligger, men ingen ting om hvordan kommunikasjonen går i en organisasjon. For å forstå beslutningsprosessen må man forstå hvordan kommunikasjonen beveger seg. Skolen har derfor en beskrivelse av alle formelle møtearenaer på skolen. Her listes opp hvem som har ansvaret for møtene, og hvilke oppgave medlemmene av gruppa har. De har også organisert faste tider for samarbeid mellom lærerne. De ideene som kommer til ledergruppa er ofte skapt enten i de formelle møtene eller i uformelle fora. Rektor er derfor opptatt av at ledermøtene er åpne for de som har noe å melde. Ikke bare ledelsen. Det er også slik at mye av informasjonen til og fra avdelingene foregår gjennom avdelingslederne. Rektor er likevel meget bevisst på at det er hun som har det formelle ansvaret når beslutningen er fattet. Ansvaret for oppfølging av de pedagogiske beslutningene er lagt til avdelingslederne og resultater etterspørres i ledermøtene. I

---

tillegg har skolen 2-3 fellesmøter i løpet av et halvår. Disse møtene har rektor, studieleder og administrativ leder ansvar for.

På spørsmål om rektor tror det er viktig at ideer om pedagogisk utviklingsarbeid kommer fra lærerne, svarer hun følgende:

**Rektor:** ”Rektors jobb er å implementere de beslutningene som er tatt. Det er en floskel at alt kommer fra grasrota, men som leder må du kunne engasjere og implementere de ideene du har, men det er ikke slik at alle ideer kommer fra rektor. Avdelingslederne kommer ofte med innspill – eller tillitsvalgte eller lærere. For vi har jo mange ulike arbeidsgrupper og en stor møtestruktur. Her kommer det opp ideer som blir tatt med på ledermøter, og som blir diskutert her, men så når beslutningen er fattet, ja, så står det som en konklusjon i referatet. Da er debatten over og alle skal stille lojalt opp, men det skal og kan være lange prosesser i forkant.”

Implementering av IUP-verktøyet startet med at rektor, studieleder og fronteransvarlig var på en konferanse og ble kjent med IUP-verktøyet. Her ble de tent på å bruke verktøyet på egen skole. Ideen ble diskutert på ledermøte før de bestemte å starte et prøveprosjekt. Før implementeringen på hele skolen ble det igjen diskutert på ledermøtet, men det er noe uklart hvordan det ble formidlet ut til lærerne. De opplevde at det kom som en naturlig del av det pedagogiske arbeidet på skolen, men skolen hadde på årsplanen laget en oversikt over når det var opplæring for personalet og hvilke frister elevsamtalene skulle holdes innenfor.

**Prosjektleder:** ”Hadde vi noe vedtak om dette? Men det kom jo absolutt på dagsordenen.”

**Avdelingsleder:** ”Tja. Vi snakket jo først om skolens utviklingsmål, og så kom vi indirekte inn på dette. Det henger jo sammen. Men det var en prosess via utviklingsmålene. Så satte vi det på årsplanen. Da ble det veldig strukturert. Både når elevsamtalen skal holdes, og når faglærerne skal ha lagt sine vurderinger inn i Fronter.”

Skolen var også bevisst på å ha tilstrekkelig og tilgjengelig teknisk og pedagogisk support.

**Avdelingsleder:** ”Men det er også viktig at det gis støtte til lærerne. Nye kurs gis etter behov. Det er viktig at det gis støtte og konkret hjelp hele tiden.”

### 4.2.3 Analyse og teoretiske drøftinger av funnene på Eplet vgs

#### **Kulturelle trekk som kan fremme pedagogisk utviklingsarbeid.**

Etter intervjuene med prosjektleder og avdelingsleder satt jeg igjen med en sterk opplevelse av stort engasjement og masse energi. Dette var ikke bare knyttet til implementeringen av IUP-verktøyet, men til pedagogiske utviklingsarbeid generelt. Som intervjuer så jeg meg ved noen anledninger nødt til å stoppe informantene i deres iver etter å fortelle om prosjektet og også om skolens generelle kultur for utviklingsarbeid. Det var tydelig at informantene brant for, og var meget opptatt av dette. Både fronteransvarlig og avdelingsleder snakket om en meget engasjert ledelse og i særdeleshet rektor. Energien i intervjuet med fronteransvarlig og avdelingsleder opplevdes ikke mindre i intervjuet med rektor og studieleder. Rektor framsto som en meget engasjert og tydelig leder. Hun evner å begeistre, også meg som intervjuer. Weber snakker om 3 ulike typer legitimitet knyttet til makt; tradisjon, karisma og legalitet (Weber 2000). På Eplet vgs finnes det åpenbart en rektor som i seg selv evner å skape begeistring og engasjement. Hun har det Weber kaller karisma. Jeg mener dette er viktig å ha med seg som overbygning i den videre analysen av skolens kultur for pedagogisk utviklingsarbeid, siden mye ser ut til å hvile på nettopp denne egenskapen hos rektor.

**Fronteransvarlig:** ”...Men det (bruk av IUP-verktøyet) ble bestemt. Rektor var kjempeengasjert og snakket varmt for dette. Da var det ikke lett å være motstander. Hun er veldig flink til å selge ideene sine, men hun lytter alltid til andres meninger. Hun trekker folk med seg.”

**Avdelingsleder:** ”Pedagogisk utviklingsarbeid blir jevnlig satt på dagsordenen av rektor. Hun er veldig flink til å etterspørre ting, og hun har en totaloversikt.”

**Intervjuer:** ”Opplevs dette som kontrollerende?”

---

**Avdelingsleder:** ”Nei! Det er positivt. Hun er veldig flink til å følge opp. For vi som avdelingsledere opplever jo mye forskjellig ute på avdelingene, men vi får alltid hjelp og støtte av rektor – og studieleder.”

Parallelt med oppfatningen av en leder som betraktes som engasjert, støttende og tydelig, ligger det en historie knyttet til en krevende rektor. Hun etterspør resultater og krever lojalitet i arbeidet som er besluttet. Rektor forteller selv om avdelingsledere som har valgt å slutte fordi de ikke levde opp til forventningene. På den måten har rektor hatt mulighet til å rekruttere nære medarbeidere selv.

Rektor karakteriseres også som kunnskapsrik av sine nærmeste medarbeidere.

**Avdelingsleder:** ”Men så blir vi også ivaretatt av egen leder. Vår leder er kunnskapsrik. Hun er et flott menneske.

Hennes formalkompetanse er cand. mag, med noe tilleggsutdannelse innen ledelse. Slik jeg oppfattet uttalelsen var ikke kunnskapen knyttet til rektors formalkompetanse, men mer som en generelt kunnskapsrik kvinne, men det kommer tydelig fram at rektors legitimitet styrkes gjennom hennes kunnskap.

Skolens ledelse oppfatter nå at det pedagogiske personalet er åpne og positive til pedagogisk utviklingsarbeid på skolen. Som utenforstående kan jeg reflektere rundt om dette dels kan skyldes lojalitetsplikt, mer enn medarbeidernes oppfatning av skoleledelsens legitimitet, men dette har jeg få holdepunkter for i det datamaterialet jeg har samlet inn. Det ser snarere ut som om det gjennom åpenhet i prosessene rundt det pedagogiske utviklingsarbeidet er skapt en god kultur for utvikling. Felles arbeid og implementering av pedagogisk plattform gir en god basis for videre utviklingsarbeid, og når prosessen er lukket, ser det ut til å være en gjensidig forståelse av at beslutningen er fattet og skal følges opp. Legitimiteten til rektor og ledelsen for øvrig ligger altså i de åpne prosessene.

**Studieleder:** ”Ja, rektor er veldig flink til å lytte og innehente synspunkter fra andre. Avdelingslederne blir lyttet til og diskusjonene går tilbake til lærerne for så å komme

tilbake. Dette er viktig for å få gode prosesser, men til slutt er det rektor som tar avgjørelsen.”

Med basis i mine samtaler med ledergruppene, ser det ut til at rektor og skolens ledelse lykkes i sin lederfilosofi: Fasthet i det sentrale, raushet i det perifere og kjærlighet i alt.

Kultur vokser fram over tid slik er det også på Eplet vgs. Gjennom ulike små og store pedagogiske prosjekter og et systematisk og inkluderende arbeid med skolens pedagogiske plattform, har skolen de siste årene beveget seg til stadig å bli mer utviklingsvillig. Innføringen av IUP-verktøyet inngår som et ledd i denne kjeden. Ved innføringen var kontaktlærerne og faglærerne allerede inneforstått med arbeidsoppgavene knyttet til skriftlige vurdering av elevenes faglige arbeid. 2 elevsamtaler pr år, var vel etablert på skolen. Alle disse faktorene ser ut til å være viktige grunnsteiner for gjennomføring av IUP-verktøyet på hele skolen. I tillegg holdt fronteransvarlig et motivasjons foredrag i forkant av presentasjon av verktøyet. Her snakket hun om hva verktøyet skulle brukes til og satte det inn i lærernes hverdag. Kursing i selve verktøyet ble presentert senere. Det at et og et element ble presentert kan også være en viktig grunn til at lærerne tok godt imot dette.

Før IUP-verktøyet ble iverksatt på hele skolen, ble det kjørt et forsøksprosjekt i noen klasser. Valget av kontaktlærere var viktig i denne prosessen. Det ser ut til at skoleledelsen var strateger da de kombinerte en kontaktlærer som viste stor interesse for arbeidet med Sissel som var noe mer tilbakeholden og ble ansett for å slite med IKT. Både fronteransvarlig og skolens ledelse jobbet aktivt med å gi henne støtte i arbeidet og anerkjenne hennes arbeid. Hennes arbeid i forhold til det pedagogiske innholdet ble tillagt større vekt enn hennes problemer med bruk av IKT. På denne måten fikk Sissel den motivasjonen hun trengte for å la seg begeistre av IUP-verktøyet. Vi kjenner her igjen spenningsfeltet som Møller (1994) trekker opp mellom lederen som forvalter og læreren som den profesjonelle. I denne konteksten ble Sissels profesjonalitet anerkjent. I implementeringen av verktøyet året etter, ble Sissels engasjement viktig. Det at kolleger står fram og anbefaler og viser til egen erfaring i sitt

---

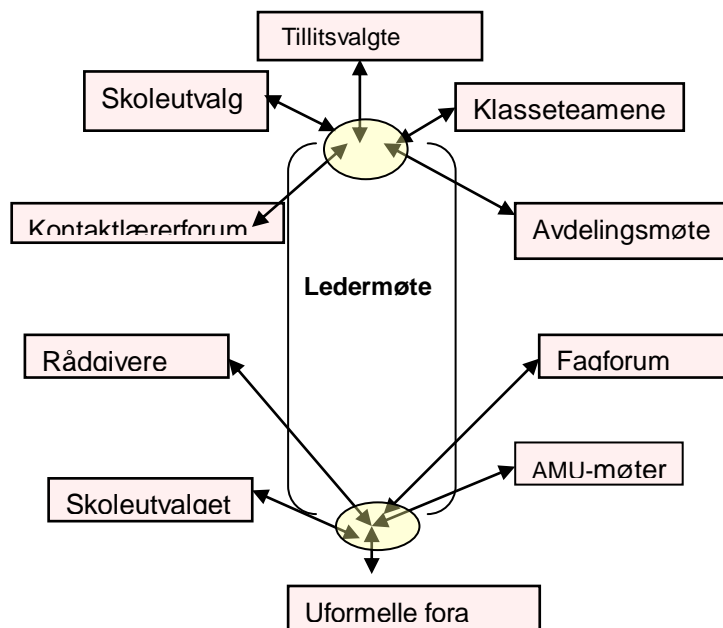
undervisningsarbeid, gir arbeidet legitimitet i lærerkollegiet. En eventuell motstand i kollegiet kan miste mye av sin brodd ved at kolleger har akseptert utviklingsarbeidet. Dette forutsetter selvsagt at læreren nyter tilstrekkelig anerkjennelse i kollegiet.

Sett fra en annen side løp selvsagt ledelsen en risiko ved å trekke Sissel med i forsøksprosjektet. Dersom hun ikke var blitt overbevist om at dette var et godt verktøy, ville det blitt langt vanskeligere å implementere det i organisasjonen, men rektor og studieleder forteller også om prosjekter som de har reversert etter at beslutningen er fattet. Det at kollegiet vet at rektor i noen tilfeller ser nødvendigheten av å legge ned et utviklingsprosjekt, kan også styrke hennes legitimitet. Ved at rektor er villig til å gjenåpne lukkede prosesser, får lærerne og avdelingslederne den nødvendige trygghet og tillit til å gå i gang med nye prosjekter. Vi kjenner igjen Sørhaugs (1996:45) perspektiv på ledelse som ”...en levende sosial prosess av makt og tillit som lederen både blir gitt og må ta. Dette er en vertikal relasjon som er åpen i begge ender”

Skolen består av utdanningsprogram innenfor yrkesfagene. Lærerne som underviser i fellesfagene sitter også på Eplet vgs sammen med yrkesfagslærerne. Skolens ledelse oppfattet ikke noe skille i holdning til pedagogisk utviklingsarbeid mellom fellesfagslærerne og yrkesfagslærerne. Siden Eplet vgs ikke har studiespesialiserende utdanningsprogrammer, er det naturlig at fellesfagslærerne plasseres blant yrkesfagslærerne. Fellesfagslærerne på Eplet vgs har derfor i det daglige arbeidet ikke hatt anledning til å samle seg fysisk. De ser derfor ut til å skape sin identitet knyttet til yrkesutdanningene mer enn til ”akademia”. Som jeg tidligere har vært inne på, ser det ut til at det kan være lettere å drive utviklingsarbeid blant yrkesfagslærere. Dette kan også være en av årsakene til at Eplet vgs opplever at skolen er utviklingsorientert. Dersom så er tilfelle møter vi her igjen Bourdieus tenkning om habitus og den dominerende kulturelle kapitalen, som på Eplet vgs altså er koblet til yrkesfagslærere (Bourdieu og Wacquant 1993). Gjennom sin yrkesbakgrunn er de sosialisert inn i en tankegang om at endring er viktig for videre eksistens.

## Skolestrukturens betydning for pedagogisk utviklingsarbeid på Eplet vgs.

Som tidligere nevnt, er ikke rektor ved Eplet vgs veldig opptatt av den formelle organisasjonsstrukturen på skolen, rent bortsett fra at den viser hvor ansvaret er plassert. I arbeidet med pedagogisk utviklingsarbeid er hun langt mer opptatt av hvor kommunikasjonen foregår. Rektor tegner følgende illustrasjon:



Figur 6. Ledermøte på Eplet vgs

Med denne illustrasjonen viser hun at det i tillegg til de faste medlemmene på ledermøtene er åpne plasser. De som har noe å melde, kan komme direkte til ledermøte med saken. Her starter så den ”offisielle” debatten. Den videre prosessen handler om at ideene vender tilbake via avdelingslederne eller andre, ut til lærerne eller til andre møtefora. Her møter ideen nye synspunkter og knas ytterligere før den vender tilbake til ledermøtet. Hvor mange slike runder som tas avhenger av sak og situasjon, men den endelige beslutningen faller tilslutt i ledermøtet, og rektor har det formelle ansvaret.



**Fronteransvarlig:** ”Hun (rektor) er veldig flink til å selge ideene sine, men hun lytter alltid til andres meninger. Hun trekker folk med seg. Diskusjonene går på ledermøtene så tilbake til avdelingene via avdelingslederne og tilbake til ledermøtene igjen. Tingene blir drøftet.”

**Rektor:** ”Det er jo alltid jeg som rektor som bestemmer til slutt! Men hos oss diskuterer vi alt i ledergruppa. Her er det ofte gode diskusjoner. Ikke alle er enige, men alle tør komme med sitt. Så har vi innkallingene til ledermøtene liggende tilgjengelig på netter. De som har innspill kan gjerne komme med disse i forkant. Har de noe å melde kan de komme selv også.”

Denne organiseringen og den måten rektor bevisst åpner prosessene rundt en pedagogisk beslutning viser for det første skolen som løst koblede systemer (Weick 2001). Organisasjonen er ikke strømlinjeformet og alle planer må diskuteres i ulike fora før den endelige beslutningen fattes. Skal man lykkes må man sørge for at alle stemmer er hørt. Det unike på Eplet vgs, ser ut til å være at rektor er svært bevisst på dette og setter det i system. Den åpne plassen på ledermøte, diskusjonene der, de videre diskusjonene på avdelingsmøter og andre steder, nye diskusjoner på ledermøte tegner en struktur hvor rektor sørger for at alle har mulighet til å si sin mening. Homme (2008) viser til en hovedfagsoppgave av Are Myrland (2004), hvor begrepet kollektivistisk orientert rektor introduseres.

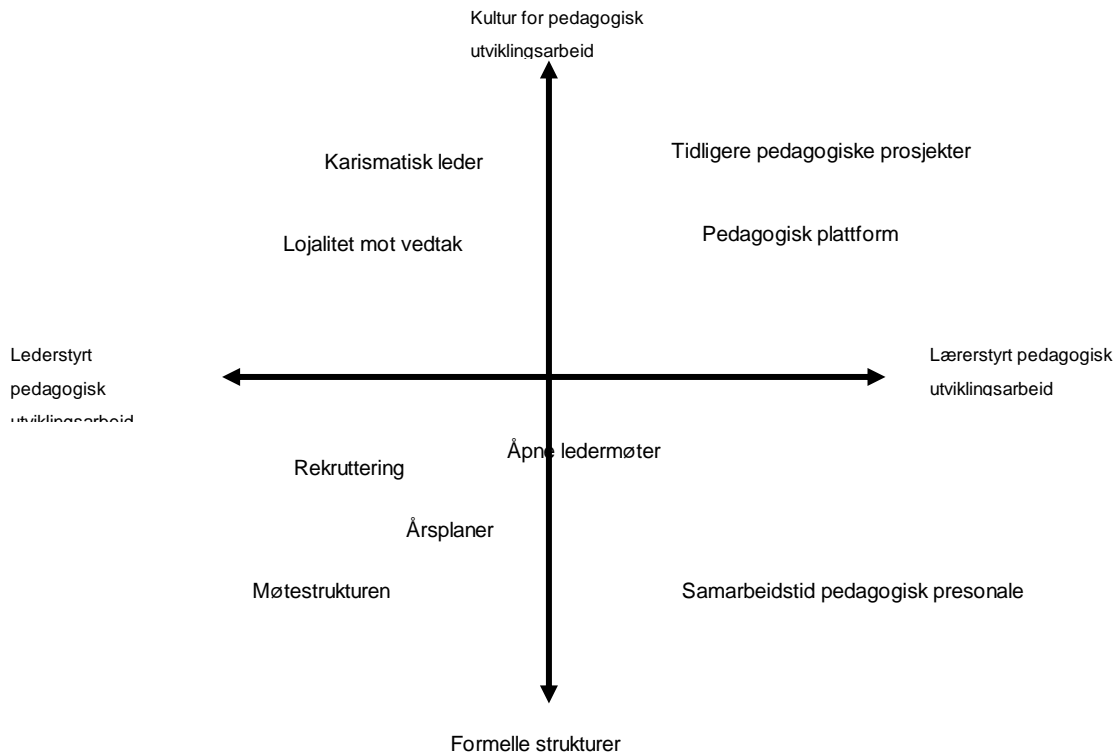
”Den kollektivistisk orienterte rektor søker legitimitet gjennom kollektive tilpassninger, noe som krever etablering av arenaer for kommunikasjon. Her søker rektor å kanalisere kontakten mellom ansatte og ledelse, søker kontroll med og oversikt over undervisningen som grunnlag for utviklingsarbeid av skolen. Kollektive arenaer kan også være et organisert redskap for problemløsning.” (Homme 2008:177)

Slik jeg ser det, skapes det legitimitet til den pedagogiske beslutningen gjennom å åpne ledermøtene og derigjennom å samordne kommunikasjonen. På denne måten kan man si at skolens løse koblinger på sett og vis systematiseres. Rektor på Eplet vgs framstår som en kollektivistisk rektor som søker å etablere inkluderende strukturer for kommunikasjon og drøftinger av utviklingsarbeidet.

I tilknytning til satsingen på IKT generelt og til IUP-verktøyet spesielt har, har skolen prioritert relativt store ressurser til dataansvarlig og fronteransvarlig. Alle informantene peker på dette som en viktig forutsetning for å lykkes med implementeringen av IUP-verktøyet. Både teknisk og innholdsmessig, er raskt tilgjengelig støtte avgjørende for at lærerne skal holde motivasjonen oppe. Gjennom forsøksprosjektet ble det prøvet og feilet. Mange av feilene var luket bort før implementeringen til resten av kollegiet. I tillegg hadde man gjennom forsøksprosjektet jobbet med det pedagogiske innholdet. Ved å bruke disse erfaringene sparte lærerne mye tid på grunnleggende utviklingsarbeid. Møller (1996:66) diskuterer krav versus støtte i pedagogisk utviklingsarbeid. Kreves det endring, er de også avhengig av god støtte. Hvilken motivasjon og støtte som trenges er ofte vanskelige å forutse, men på Eplet vgs ser de ut til å ha lykkes med støttestrategiene sine.

Når jeg setter opp den samme korsmodellen på Eplet vgs som på Solsikken vgs, med henholdsvis lederstyrt kontra lærerstyrt pedagogisk utviklingsarbeid langs den horisontale aksene og bruk av formelle strukturer kontra skolens kultur for pedagogisk utviklingsarbeid, tegner det seg et noe annet bilde. De momentene som nevnes i forbindelse med igangsetting og oppfølging av prosjektet, sprer seg mer mellom ytterpunktene på Eplet vgs. Det er en større veksling mellom lederstyrte aktiviteter og lærerstyrte aktiviteter. Slik jeg ser dette, henger det sammen med det avdelingsleder kaller den gode spiralen.

**Avdelingsleder:** ”Men skolens utviklingsmål støtter oppunder arbeidet – og det har jo lærerne vært med å bestemme. IKT skal vi jo også være flinke på i bruke på vår skole.....Ja det er ble en positiv spiral. Nå har også enkelte elever og lærere åpnet dette for foresatte, det gjelder spesielt elever på særskilt da.”



Figur 7. Visualisering av kultur og formelle strukturer for pedagogisk utviklingsarbeid på Eplet vgs.

Kulturen og strukturen på Eplet vgs ser ut til å henge sammen og forsterke hverandre. Strukturer som gir åpne prosesser og støtte i arbeidet, virker utviklende og positivt på kulturen for pedagogisk utviklingsarbeid. Skolen har i flere år hatt ulike pedagogiske prosjekter. Det kan se ut til at lærerne på Eplet var vant til og inneforstått med at skolen drev pedagogisk utviklingsarbeid. Sammen med en godt forankret pedagogisk plattform, kan dette være en av årsakene til at pedagogisk utviklingsarbeid ser ut til å være mer lærerstyrt på Eplet vgs.

### Oppsummerte suksesskriterier - sett fra forskerens ståsted:

Eplet vgs har en karismatisk rektor som evner å begeistre sine ansatte, men hun oppfattes som lyttende til andres innspill. Hennes og studieleders engasjement for innføringen av IUP-verktøyet anses som viktig. Skolen har gjennom noen år opparbeidet

en åpen og positiv kultur for pedagogisk utviklingsarbeid i sitt pedagogiske personale. IUP-verktøyet ble en naturlig utvikling i det arbeidet som allerede var startet på skolen. Ved å starte et prøveprosjekt hvor man bevisst satte sammen deltakere med ulike forutsetninger og verdsatte disse, skapt legitimitet for det pedagogiske utviklingsprosjektet i kollegiet. Skolen har gode støttefunksjoner knyttet til teknisk bruk av IKT og IUP-verktøyet. De pedagogiske sidene ved bruken var også gjennomtenkte via forsøksprosjektet og gav lærerne nødvendige redskap i det videre arbeidet. Skolen har stor åpenhet i den formelle strukturen knyttet til pedagogiske prosesser, og de er forankret i skolens pedagogiske plattform. Siden alle er blitt hørt, gis den endelige beslutningen større legitimitet. At skolen i noen tilfeller har reversert i pedagogiske beslutninger, gir lærerne nødvendig tillit til å gå i gang med nye.

Skolen har bare yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Man kan stille spørsmål ved om yrkesfaglærere generelt er mer åpne for endringer i arbeidssituasjonen og har større aksept for at ledelsen tar beslutninger? Bevisst rekruttering av utviklingsorienterte og lojale avdelingsledere gjør også pedagogiske beslutninger enklere.

### 4.3 Felles kulturelle og strukturelle trekk ved Solsikken vgs og Eplet vgs

Jeg ønsker nå å sammenholdet de funnene jeg har gjort på Solsikken vgs og Eplet vgs. I lys av anvendt teori, er målet å se etter noen felles kulturelle- og strukturelle trekk som jeg kan anta har bidratt positivt til gjennomføringen av skolenes pedagogiske utviklingsprosjekt.

Begge skolene er i utvikling når det gjelder kultur for pedagogisk utviklingsarbeid. Slik jeg ser det, handler dette både om målbevisst arbeid på den enkelte skole og en noe mer generell endring i Norge knyttet til skolenes kultur for pedagogisk ledelse. Diskursen om pedagogisk ledelse i skolen ser ut til å gjøre den relativt sterke ”usynlige

---

kontrakten” mellom lærer og rektor blekere (Møller 1996:133ff), men ledelsens beslutning må anerkjennes som vel anvendt tid og gi mening til lærerens arbeid.

Rekruttering av yngre arbeidstakere ser ytterligere ut til å bidra til at den ”usynlige kontrakten” blekner. Begge skolene har utarbeidet pedagogiske plattformer de siste årene. Selv om arbeidet i starten var ledelsesstyrt, ser det ut til at skolene har jobbet videre med denne og involvert hele det pedagogiske personalet i prosessen. Pedagogisk utviklingsarbeid som finner sin forankring i skolens pedagogiske plattform, gir større legitimitet.

Eplet vgs er en ren yrkesfaglig skole mens Solsikken vgs har en kombinasjon av yrkesfaglige og studiespesialiserende utdanningsprogrammer, men med hovedvekten på yrkesfag. Kulturen hos lærere med yrkesfaglig utdanning og praksis kan i denne undersøkelsen, se ut til i større grad å gi aksept for rektors pedagogisk ledelse. Om dette er tilfelle kan en mulig forklaring være at tydelige ledere og endringer er en del av deres yrkesfagslærernes yrkesforståelse. Denne ser ut til å være sterkere enn hos fellesfagslærerne som har sin habitus fra academia (Bourdieu og Wacquant 1993). Ledelsen på Eplet vgs opplever ikke forskjell mellom fellesfagslærerne og yrkesfagslærerne i deres holdning til pedagogisk utviklingsarbeid. Man kan dermed stille spørsmål ved om en dominerende gruppe yrkesfagslærere skaper mindre motstand mot gjennomføringen av pedagogisk utviklingsarbeid?

På Solsikken vgs møttes et ønske fra ledelsen om å jobbe med frafallet på skolen med lærernes ønske om å se eleven. ”Prosjekt elevsamtalen” ble dermed et omforent prosjekt. På Eplet vgs startet prosjektet med et ønske fra ledelsen om å systematisere og lette lærernes vurderingsarbeid. Det var et mål å bruke IKT i arbeidet. På Solsikken var lærernes ønske eksplisitt uttrykt, mens det på Eplet vgs var ledelsen som tok initiativet. Felles for skolene er at prosjektene hadde til hensikt å hjelpe og lette lærerne i deres arbeid. På Eplet vgs ser det også ut til å være av avgjørende betydning at prosjektet føyde seg inn i arbeidet som allerede var i gang på skolen. Et viktig suksesskriterium er derfor å møte et behov hos lærerne.

Gjennom forprosjekter hvor noen lærere ble tent for prosjektideen, skaffet ledelsen seg legitimitet i kollegiet. Ledelsen er ut til å skape nødvendig tillit til utviklingsarbeidet gjennom å ta lærernes faglighet med inn i arbeidet. Ved å starte i det små luket man bort en del ”barnesykdommer”. Implementeringen i hele kollegiet gikk dermed langt smidigere. Både tekniske og pedagogiske problemstillinger var gjennomarbeidet på forhånd. På begge skolene har de gjennom prosjektene sine utarbeidet verktøy (ulike skjema) til hjelp i arbeidet. Sammen med klare støttetiltak i form av kursing og utvikling av team TPO på Solsikken vgs, og relativt store ressurser til IKT-personale og god opplæring på Eplet vgs, ser skolene ut til å lykkes i å gi nødvendig støtte til de kravene som stilles. I følge Møller (1996) er dette en viktig forutsetning, men som for skoleledere ofte er et dilemma da tilstrekkelige ressurser ikke alltid er mulig å gi.

Ledermøtet er en viktig beslutningsarena for pedagogiske utviklingsarbeid på begge skolene. Likevel uttrykker skoleledelsen på begge skolene noe usikkerhet knyttet til når den formelle beslutningen egentlig ble fattet. Paulsen (2008) henviser til Weicks (2001) teorier om at skolene har løse koblinger i strukturen. På begge skolene finner jeg slike løse koblinger. Organisasjonsstrukturen er klart definert, men den er ikke ensbetydende med hvordan kommunikasjonen beveger seg i organisasjonen. Rektor på Eplet vgs var svært bevisst dette og så ut til å ha systematisert disse kommunikasjonslinjene, gjennom åpne plasser på ledermøtet. På Solsikken vgs fantes det også mange kommunikasjonslinjer og det var ikke slik at all kommunikasjon til ”toppledelsen” gikk via avdelingslederne, men strukturen virket noe mer fastlagt, men på begge skolene ser det ut til at avdelingslederne er viktige i de pedagogiske beslutningsprosessene og i implementeringsarbeidet. Begge rektorene har vært bevisste i rekrutteringen av avdelingsledere og er opptatt av å ha ledere som ”tørr” å være leder. Siden avdelingslederne har nær kontakt med lærerne, tillegges avdelingsledernes tanker og ideer stor vekt. Skoleledelsen sjekker altså ut at de har nødvendig tillit og legitimitet knyttet til gjennomføringen av arbeidet via avdelingslederne.

I tillegg til de formelle strukturene gjennom organisasjonskartet har begge skolene innarbeidet virksomhetsplaner og årsplaner. Gjennom disse synliggjøres det

---

pedagogiske arbeidet, og det settes milepæler og tidsfrister. Disse fungerer også som kontrollverktøy for ledelsen. Vi gjenkjenner her tanker og ideer fra NPM teoriene, hvor styringen skjer via resultater. Skolelederne på begge skolene var opptatte av å sjekke at avdelingene utførte arbeidet. Det at arbeidet ble gjort, ble av lederne oppfattet som at de hadde legitimitet. På Eplet vgs opplevdes rektors etterspørsel etter resultater som et positivt tegn på at hun brydde om hva som foregikk.

Ledelsen på begge skolene ser ut til å balansere sin legale makt til å iverksette pedagogiske beslutninger i forhold til den kulturen de er en del av. Mens rektor på Solsikken vgs søker å etablere strukturer og systemer for gjennom dem å endre kulturen for pedagogisk utviklingsarbeid, ser rektor på Eplet vgs ut til å ha en annen tilnærming til arbeidet. Gjennom sin karismatiske, men tydelige lederstil og sine åpne og lyttende prosesser ser det ut til at hun skaffer seg legitimitet i sitt pedagogiske utviklingsarbeid, men dette betyr ikke at arbeidet ikke drøftes i skolens formelle fora. Beslutningene tas alltid i ledermøter, etter at saken er drøftet i skolens øvrige formelle fora – og i særdeleshet med skolens tillitsvalgte.

## 5. Oppsummering av analysene og funnene

På bakgrunn av kvalitative samfunnsfaglige undersøkelser er det på generelt grunnlag vanskelig å generalisere. Undersøkelser på to skoler gir et altfor lite grunnlag for å trekke generelle konklusjoner, men det er likevel slik at vi på disse skolene finner prosesser, kulturer og strukturer som er sammenfallende, og som vi også gjenkjenner fra annen skoleforskning. I oppsummeringen vil jeg peke på noen kulturelle og strukturelle prosesser som jeg ut ifra min forskning og mitt teoretiske utgangspunkt, mener har hatt positiv påvirkning på det pedagogiske utviklingsarbeidet og gitt skoleledelsen legitimitet i arbeidet.

For det første ser det ut til at en grunnleggende forutsetning for å lykkes, er at utviklingsprosjektet treffer et behov i det pedagogiske personale. Før utviklingsarbeidet starter, er det viktig at ulike sider av arbeidet diskuteres og bearbeides på ulike nivå i skoleorganisasjonen. Det pedagogiske personalet må trekkes aktivt inn i arbeidet. På den måten tilkjennes de profesjonalitet, og det ser ut til å styrke legitimiteten i utviklingsarbeidet. Arbeidet med å utarbeide og implementere skolens pedagogiske plattform sammen med det pedagogiske personalet, og å knytte nye prosjekter til denne, ser også ut til å være en viktig forutsetning for legitimitet i det pedagogiske utviklingsarbeidet.

Det er viktig for skolens ledelse å kjenne til de formelle og uformelle strukturer hvor de pedagogiske debattene foregår, og sørge for å få kunnskap om disse. På skoler med linjeorganisasjon ser det ut til at avdelingslederne spiller en viktig rolle i dette arbeidet, men det er også viktig å være klar over hvor den uformelle kommunikasjonen er i skolen, og å fange opp disse signalene. Måltrettet arbeid gjennom virksomhetsplaner og årsplaner som ledelsen følger opp, ser også ut til å ha god innvirkning på at det pedagogiske arbeidet struktureres og synliggjøres.

Skoler som utvikler gode støttesystemer rundt et pedagogisk utviklingsarbeid, ser ut til å ha større mulighet for å lykkes. Det pedagogiske personale må oppleve at det finnes



---

konkrete verktøy, systemer og menneskelig støtte når behovet melder seg. Kombinert med egen erfaring, kan undersøkelsene i denne oppgaven se ut til å understøtte tanken om at pedagogisk utviklingsarbeid er lettere å gjennomføre på skoler med sterk dominans av yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Bevissthet rundt utviklingsorienterte medarbeidere i rekrutteringspolitikken, ser også ut til å kunne gi skoleledere større legitimitet i sitt pedagogiske utviklingsarbeid.

Kunnskap gir makt og legitimitet. På Solsikken vgs har rektor og studierektor formalkompetanse på hovedfag/masternivå. Ingen på Eplet vgs har høyere formalkompetanse enn cand.mag. Ut i fra disse undersøkelsene er det vanskelig å vise en eksplisitt sammenheng mellom lederens formalkompetanse og skolens pedagogiske utviklingsarbeid, men på begge skolene skinner det gjennom at kunnskap i seg selv, gir større tyngde og legitimitet i arbeidet.

Skoleledere skaper seg altså pedagogisk legitimitet gjennom aktivt å arbeide med å påvirke skolekulturen og gjennom aktiv bruk av skolestrukturene. Involvering av pedagogisk personale er avgjørende. Skolelederne må kjenne prosessene på sin skole og gjennom gode relasjoner skape nødvendig tillit til arbeidet som skal gjennomføres.

### **Nye forskningsspørsmål**

Denne oppgaven har satt fokus på prosesser, kulturer og strukturer som gir skoleledere legitimitet i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Gjennom arbeidet med oppgaven er det dukket opp nye problemstillinger som jeg ikke har kunnet drøfte innenfor rammen av denne masteroppgave. Blant annet ser jeg i ettertid, at alle mine informanter er kvinner. Det kunne derfor være interessant å se om det finnes kjønnsforskjeller knyttet til hvordan skoleledere skaper legitimitet i pedagogisk utviklingsarbeid. Oppgaven har i noen grad berørt tema knyttet til skolelederens formalkompetanse. Dette tema kunne det vært interessant å gå dypere inn i. Et tilhørende emne er profesjonsspråket i skolen. Forskning viser at både skoleledere og lærere uttaler seg og diskuterer i generelle termer og i et hverdagslig språk. Hvordan dette påvirker skolens pedagogiske utviklingsarbeid kunne være interessant å se nærmere på. Gjennom NPM brukes et

bedriftsøkonomisk språk til å forklare og beskrive forhold i skolen. Det kan være interessant å se på hvordan skolen blir påvirket av dette språket, og om skolens fokus endres i forhold til dette.

Som vi ser, bygger samfunnsfaglig forskning på tidligere forskning. Ny forskning reiser nye problemstillinger. På denne måten utvikles og utdypes vår forståelse av handlinger, prosesser og relasjoner som utføres i og mellom aktørene i ulike samfunn.

## 6. Strukturelle og kulturelle betingelser for å lykkes i pedagogisk utviklingsarbeid.

I denne undersøkelsen har jeg satt fokus på noen skolelederes forståelse av hvilke prosesser, strukturer og relasjoner som har ført til at skolenes pedagogiske utviklingsprosjekt har lyktes. Med bakgrunn i de stemmene som høres i mine undersøkelser og med henvisning til annen skoleforskning, vil jeg nå løfte problemstillingene og forsøke å drøfte skoleledernes daglige arbeid med å skaffe legitimitet i pedagogisk utviklingsarbeid.

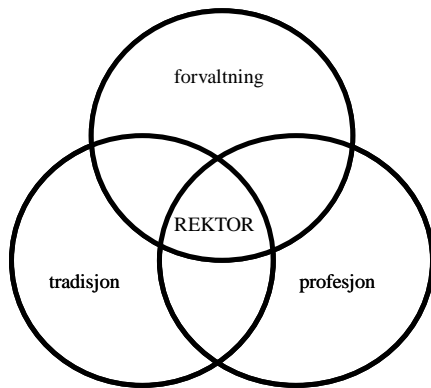
Skoleledernes legitimitet bygger i utgangspunktet på deres legale makt i kraft av rollen som skoleleder og de styringsmidlene som derigjennom stilles til rådighet (Weber 2000), men legitimitet i pedagogisk utviklingsarbeid omfatter mer enn de legalt tildelte virkemidlene (Møller 1996). Legitimitet handler også om tillit, noe skolelederne må gjøre seg fortjent til. Legitimitet er ikke noe man får en gang for alle. Gjennom daglige relasjoner, prosesser, kunnskap og skoletradisjoner må legitimitet skapes og gjenskapes. Sørhaug (1996) snakker om dette som en kontinuerlig bytteprosess som gjør at skolelederen alltid er i bevegelse (ibid:45). Legitimitet er en forutsetning for å lykkes i pedagogiske utviklingsarbeid, og legitimitet i ett prosjekt gir ikke en selvfølgelig legitimitet til neste prosjekt. Som leder må man hele tiden være forberedt på å forhandle frem sin legitimitet. I de to utviklingsprosjektene jeg har undersøkt, gis det pedagogiske utviklingsprosjektet legitimitet blant annet ved at lærernes behov ivaretas. I forkant av denne aksepten hos lærerne har det foregått ulike prosesser. Skoleledelsen må være observant og lyttende til hva det pedagogiske personalet er opptatte av. Ved å se og legitimere lærernes behov, gis skoleledelsen tillit og troverdighet. Skoleledelsens legitimitet ser altså ut til å bli styrket gjennom å identifisere seg med og vise forståelse og respekt for lærerne (Møller 1996). Internt på en skole finnes ofte mange ulike lærergrupperinger. Skal ledelsen få en relativt bred oppslutning om sitt utviklingsarbeid, forutsetter det at arbeidet dekker et behov hos de

fleste av gruppene. Legitimitet fra de gruppene med høyest kulturell kapital vil sannsynligvis gi ledelsen større handlekraft i arbeidet.

Lærere er en høyt utdannet yrkesgruppe med tradisjon for stor autonomi i utføring av sitt arbeid. Kunnskapsskillene knyttet til formalkompetansen mellom skoleledere og lærere er ofte ikke til stede, og i en del tilfeller har lærerne høyere formalkompetanse enn sine ledere. I de fleste tilfellene er det altså rollen og de tildelte styringsmidlene som utgjør forskjellen mellom det pedagogiske personalet. I skolen tillegges kunnskap legitimitet og makt. Et interessant funn i Jensens (2008:9) populærvitenskaplige rapport om hvordan ulike profesjoner tilegner seg ny kunnskap, er at lærerne i stor grad ser ut til tilegne seg ny kunnskap gjennom erfaringsutveksling med kolleger eller gjennom selvstendig og tilfeldig tilegnelse av faglitteratur. Kunnskapen som tillegges legitimitet i skolen, blir dermed ofte knyttet til personenes formalutdanning. Selv om vi ser ulikheter mellom lærergruppene, vil lærerne på generelt grunnlag ikke akseptere ledere som underkjenner deres kompetanse og erfaring. Holdt sammen med lærernes frie yrkesutøvelse i klasserommet, må derfor ledelsen balansere bruken av sine legale styringsmidler med å lytte til og anerkjenne lærernes kunnskap for å få legitimitet i pedagogisk utviklingsarbeid.

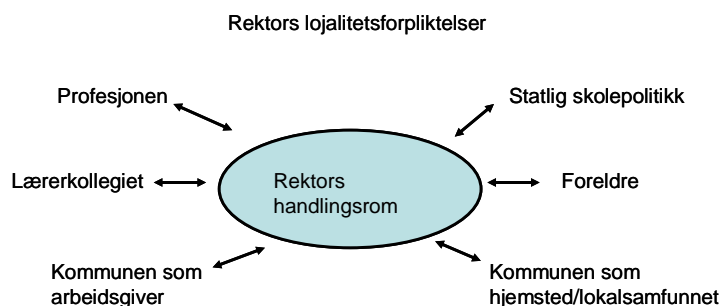
I denne oppgaven har jeg i all hovedsak vært fokusert på hvordan skoleledelsen oppnår legitimitet i egen organisasjon. Skoleledelsen står imidlertid også i relasjon til skoleeier, lokal samfunn og politiske myndigheter. Også i denne relasjonen trenger skolelederne legitimitet. En skoleleder som ikke innordner seg og retter seg etter sentralt gitte lover, regler og overordnede politiske prinsipper, vil ikke beholde sin legale rett til å inneha sin stilling. De seneste årene har rektor fått tydeligere krav fra overordnede myndigheter om å ta pedagogisk styring. I begge utviklingsprosjektene jeg undersøkte, satte skoleledelsen prosjektet inn i en overordnet samfunnsmessig eller lovmessig ramme. På denne måten balanserte skolelederne sin legitimitet mellom krav fra skoleeiere og en forståelse og aksept for lærernes problemstillinger.

Møller (1996:106) beskriver rektors hverdag som preget av ulike dilemma knyttet til tradisjon, forvaltning og profesjon.



Figur 8. Rektors arbeid i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon. (Møller 1996)

Homme (2008:108) beskriver rektors handlingsrom som en stadig forhandling mellom ulike lojalitetsforpliktelser.

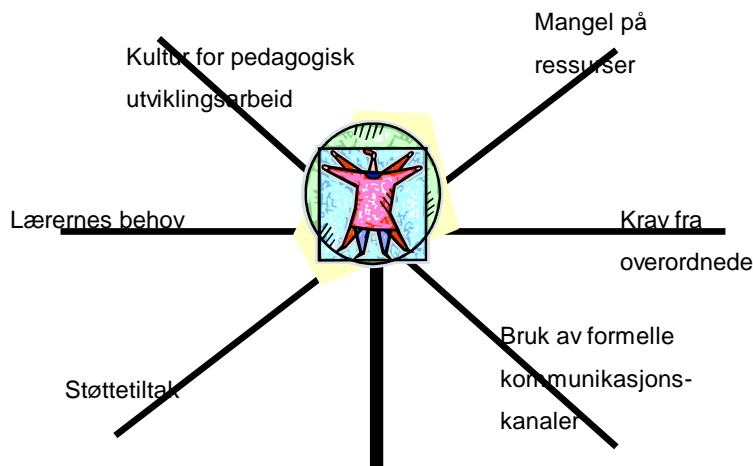


Figur 9. Rektors handlingsrom (Homme 2008)

Begge er på den ene side, opptatt av skoleledernes lojalitetsforpliktelser og de dilemmaene som oppstår i og mellom de internt og eksterne interessene på skolen. På den andre siden slites skolelederne mellom det administrative og det pedagogiske arbeidet.

I mine undersøkelser og analyser har jeg bare sett på dimensjoner knyttet til de skoleinterne pedagogiske prosessene som skolelederne erfarer. I analysen gjenkjennes Møllers dilemmaspråk og Hommes lojalitetsforpliktelser. Som et tillegg til Møllers og

Hommes språklige virkemidler for å illustreres skoleledernes legitimitetsutfordringer i pedagogisk utviklingsarbeid, vil jeg introdusere metaforen ”balansekunstner” og underbygge den med ”vippehuskemodellen”.



Figur 10. ”Vippehuskemodellen” (Hesthag 2009)

I pedagogisk utviklingsarbeid ser det ut til at skoleleder må balansere på ”vippehusken” for å skape nødvendig legitimitet for pedagogiske utviklingsarbeid. Til forskjell fra ”vippehusken” vi kjenner fra lekeparkene, er det ikke bare en dimensjon på skoleledernes ”vippehuske”. De må balansere mellom lærerne (de underordnedes behov) og skoleeier/politiske myndigheter (de overordnedes krav). Når de har skapt aksept for arbeidet, stilles nye krav for at balansepunktet skal holdes. Som vi har sett, må kravene som stilles til lærerne, hele følges opp av støttetiltak, og støttetiltakene må være tilstrekkelige. Det betyr at skoleledelsen må ha tilgjengelige virkemidler. Støtten kan være faglig kompetanse, men den støtten må balanseres slik at lærernes kompetanse ikke underkjennes. Ofte handler støttetiltakene om fysiske virkemidler som for eksempel tilstrekkelig med datamaskiner, romkapasitet for å gjennomføre elevsamtaler osv, men både tilstrekkelig kompetanse og fysiske tilrettelegginger handler i siste omgang om prioritering av skolens økonomiske ressurser. På ”vippehusken” legges det

---

altså til en dimensjon hvor man på den ene siden har tilfredsstillende støttetiltak og på den andre siden har den nødvendige kompetansen og økonomiske ressursene som kreves.

Undersøkelsene mine har vist at Eplet vgs og Solsikken vgs har noen ulike formelle strukturer, og at kommunikasjonen flyter noe ulikt i skolens formelle kanaler. Kulturene knyttet til pedagogisk utviklingsarbeid er naturlig nok også noe ulike, men vi kjenner igjen mange trekk både mellom disse skolene og de skolekulturene som er beskrevet i tidligere skoleforskning. For å skaffe legitimitet i pedagogisk utviklingsarbeid, ser forholdet mellom bruk av de formelle kommunikasjonskanalene og skolens kultur for pedagogisk utviklingsarbeid ut til å danne en tredje dimensjon på skolelederens ”vippehuske”. For å skape aksept for arbeidet er det en klar forutsetning at prosjektet er drøftet i skolens formelle organer. Ledermøter og møter med tillitsvalgte ser ut til å være de viktigste fora, men før beslutningene fattes i disse organene, ser det ut til å være avgjørende at kommunikasjonen har gått på tvers av de formelle strukturene. Ideen ser ut til å trenge en aksept som ligger i en grunnleggende anerkjennelse av prosjektet i lærerkollegiet. En slik type legitimitet er knyttet til skolens kultur for pedagogisk utviklingsarbeid. Skolens ledelse må derfor balansere bruken av formelle kommunikasjonskanaler med å ”lytte til” skolens, ofte usynlige kultur for pedagogisk utviklingsarbeid

Skolelederne framstår altså som ”balansekunstnere” i sitt daglige arbeid med pedagogisk utviklingsarbeid. Skolelederne har i kraft av sin stilling legal makt til å iverksette sine beslutninger. Både på Eplet vgs og på Solsikken vgs ser vi at skolelederne bruker denne makten, men makten uttrykkes ikke eksplisitt, og skoleledelsen ser ut til å være villige til å ”dele” makten med det pedagogiske personalet. På ledermøter diskuteres og forhandles det om ideer og tanker både fra ledelsen og pedagogisk personale – og ideene sendes i retur til det pedagogiske personalet for videre diskusjon og avklaring. Makten skolelederne bruker i de undersøkte pedagogiske utviklingsprosjektene, er altså forhandlet om og avklart i det pedagogiske personalet.

Læreren kjennetegnes som autonom i sin utøvelse av undervisningen. De er ofte vanskelig å ”kikke dem i kortene”. Skal det pedagogiske utviklingsarbeidet nå helt inn i klasserommene og ned til den enkelte eleven, ser det derfor ut til at skoleleder må bruke sin legale makt på en demokratisk måte for å skaffe seg legitimitet.

Ledelse ovenfra og ned ser ikke ut til å fungere alene, men det ser heller ikke ut til at ledelse nedenfra og opp er ensbetydende med suksess. Hvor den pedagogiske ideen har sitt opphav, ser ut til å ha mindre betydning. Det viktigste er at det forhandles om ideen, og at alle kjenner seg verdsatt i prosessen. Med gode prosesser i forkant gis ledelsen legitime makt til å iverksette beslutningen.



---

## 7. Kildeliste

- Andersen, S. S. (1997). *Casestudier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Argyris, C., & Schön, D (1990). *Bryt forsvarsrutinene. Hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2004). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse, Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1993). *Den kritiske ettertanke*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I Holter, H & Kalleberg, R. (red). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Broady, D., & Palme, M. (1989). Pierre Bourdieus kultursociologi. I Thuen, H. & Vaage, S. (Red), *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (2002. (red). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P. G. & Røvik, K. A. (2007). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Daler-Larsen, P. (1998). *Den Rituelle refleksjonen – om evaluering i organisasjoner*. Odense; Sydlandske Universitetsforlag.
- Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O. L. (1997). Leiing ”nedanfrå” – handling, samhandling og forhandling. I Fuglestad, O. L., & Lillejord, S (Red.). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplig metode*. Bergen: Fagbokforlaget

- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekulturer*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Hjelmstad, B. K. (1999). *Mellomledelse i videregående skole. Pedagogisk ledelse og Personalledelse*. Hovedfagsoppgave i økonomisk og administrative fag. Høgskolen i Buskerud. Hønefoss.
- Homme, A. D. (2008). *Den kommunale skolen. Det lokale skolefeltet i historisk perspektiv*. Avhandling for graden doctor rerum politicarum (dr.polit.). Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap. Universitetet i Bergen.
- Jakobsen, K. D. (1960). *Lojalitet, nøytralitet og faglig uavhengighet i sentraladministrasjonen*. I Christensen, T. & Egeberg, M. (1997), *Forvaltningskunnskap*, Tano: Aschehoug, Oslo
- Jensen, K. (2008). *Profesjonslæring i endring*. Populærvitenskapelig rapport til Forskningsrådets KUL-program 2008. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo i samarbeid med Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utgave. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kalleberg, R. (1996). *Konstruktiv Samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"*. Rapport nr. 24 1992. Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (1994). *Skolekultur og endringsstrategier*. Avhandling til dr.polit graden. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Lauvdal, T. (1993). *Pedagogikk, politikk og byråkrati. Om statlig styring av grunnskolen og reformintensjoner i den statlige forvaltning på grunnskoleområdet 1961-1991*. Avhandling for graden dr.polit. Det samfunnsvitenskaplige fakultetet. Universitetet i Trondheim

- 
- Leiulfsrud, H. & Hvinden, B. (1996). Analyser av kvalitative data: Fikserbilde eller puslespill? I Holter, H. & Kalleberg, R. (Red). *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, T., Kleven, T. A., Kvernbekk, T. & Christophersen K-A. (Red). (2002) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unibub AS.
- Markussen E., Frøseth, M.W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og Kompetanse*. Oslo: NIFU STEP.
- Møller J. & Merok J. (2001). *Ledelsesorganisering i videregående skole. Et utviklingsprosjekt ved Malakoff videregående skole*. Oslo: Unipub forlag.
- Møller, J. (1996). *Lære og å lede – dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen, posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Opplæringsloven av 1998
- Paulsen, J. M. (1999). *Mellomledelse i videregåendeopplæring. Ledelsesorganisering i Videregående skole*. Arbeidsnotat 27. Hønefoss
- Paulsen, J. M. (2008). *Managing Adaptive Learning from the Middle*. For the degree of Dr.Oecon. BI Norwegian School of Management. A dissertation submitted to BI Norwegian School of Management Department of Leadership and Organizational Management.
- Stortingsmelding nr. 37 (1990-91): Om organisering og styring av utdanningen. Kirke, undervisnings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): Kultur for læring, Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): Kvalitet i skolen. Kunnskapsdepartementet.
- Rundskriv: F 33/96 (1996): Særavtale om arbeidstid og ressursbestemmelser for skoleledere i den videregående skolen. Kirke, undervisnings og forskningsdepartementet.

Roald, K. (2004). *Organisasjonslæring i skolar – Teoretisk og praktisk perspektiv*. Notat N-NR 15/2004 Avdeling for lærarutdanning og idrett. Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Ragin, C. C. (1994). *Constructing Social Research*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.

Rørvik, K.A. (1998). *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkning ved tusenårsskiftet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sivesind, K.H. (1996). Sortering av kvalitative data. Metodiske prinsipper og praktiske erfaringer fra analyse med dataprogrammer. I Holter, H. og Kalleberg, R (red). *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sørhaug, T. (2004). *Managementalitet og autoritetsforvaltning. Ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vygotsky, L.S. (1978). Internalisering av høyere psykologiske funksjoner. Kopisamling UTLED4210/4211. Del 2 av 2 Ledelse, profesjonalitet og læring. (2007) *Ledelse, kvalitet og kultur for læring*. Oslo: Unipub AS.

Weber, M. (2000). *Makt og byråkrati. Essay om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.

Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Oxford: Blackwell Business

---

## 8. Figurliste

FIGUR 1 : ORGANISASJONSKART KONGLEN FK .....	10
FIGUR 2 : ORGANISASJONSKART SOLSIKKEN VGS .....	47
FIGUR 3. KOMMUNIKASJONSSTRUKTUR PÅ SOLSIKKEN VGS .....	64
FIGUR 4. INFORMASJONSOVERLAPPING PÅ SKOLEN .....	64
FIGUR 5. VISUALISERING AV KULTUR OG FORMELLE STRUKTURER FOR PEDAGOGISK UTVIKLINGSARBEID PÅ SOLSIKKEN VGS .....	67
FIGUR 6. LEDERMØTE PÅ EPLET VGS .....	80
FIGUR 7. VISUALISERING AV KULTUR OG FORMELLE STRUKTURER FOR PEDAGOGISK UTVIKLINGSARBEID PÅ EPLET VGS .....	83
<i>FIGUR 8. REKTORS ARBEID I SPENNINGSFELTET MELLOM FORVALTNING, TRADISJON OG PROFESJON. (MØLLER 1996) .....</i>	93
FIGUR 9. REKTORS HANDLINGSROM (HOMME 2008) .....	93
FIGUR 10. ”VIPPEHUSKEMODELLEN” (HESTHAG 2009) .....	94

## Vedlegg 1: Informasjon til skolene

Til Solsikken vgs og Eplet vgs

Sted 03.09.08

### **Informasjon om intervju i forbindelse med masteroppgaven i ”Erfaringsbasert utdanningsledelse ved UiO”.**

Viser til hyggelige samtaler og e-poster hvor dere har vært velvillige til å stille opp som informanter til min masteroppgave i Erfaringsbasert utdanningsledelse.

Nedenfor finner dere litt informasjon om målet med oppgaven og de temaene som intervjuet vil holde fokus på.

#### **Mål med oppgaven:**

Målet med min forskning er å identifisere hvilke prosesser, relasjoner og strukturer som finnes på skoler som har lyktes i sitt pedagogiske utviklingsarbeid. Gjennom intervju av rektor/studieleder og avdelingsledere på 2 ulike skoler, er målet å se om det finnes noen fellestrekk som man kan anta har bidratt spesielt til at den pedagogiske endringen er vellykket. Oppgaven er avgrenset til hvordan skolens ledergruppe har erfart situasjonen.

#### **Følgende tema vil bli berørt i intervjuet:**

1. Beskrivelse av skolens pedagogiske utviklingsprosjekt.  
Hva var den pedagogiske ideen?
2. Beskrivelse av skolens formelle struktur og beslutningssystemer.
3. Samhandling, ansvars- og arbeidsfordeling innad i skolens ledergruppe.
4. Skolens kultur for pedagogisk utvikling.
5. Den formelle skoleleders betydning og påvirkning for pedagogisk utviklingsarbeid

Skolen og informantene sikres konfidensialitet. Kun undertegnede og veileder på masteroppgaven får tilgang til de transkriberte intervjuene. Svarene analyseres ut fra formålet med oppgaven. Teksten fra intervjuet vil bli sendt tilbake til informantene slik at evt. feil og misforståelser kan rettes opp.

Deltakelse i dette prosjektet er frivillig. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S. Prosjektet avsluttes senest i desember 2009. Alle data vil bli anonymisert ved prosjektslutt.

Med hilsen

Anne-Grethe A. Hesthag

## Vedlegg 2: Intervjuguiden

Jeg ønsker å intervju rektor/studieleder som en enhet. Intervjuene med disse vil foregå atskilt fra avdelingslederne. På begge skolene er det 3-4 avdelingsledere. For å få fram flest mulige nyanser ønsker jeg å intervju dem atskilt.

### Målet:

Målet med min forskning er å identifisere hvilke prosesser, relasjoner og strukturer som finnes på skoler som har lyktes i sitt pedagogiske utviklingsarbeid. Gjennom intervju av rektor/studieleder og avdelingsledere på to ulike skoler, er målet å se om det finnes noen fellestrekk som man kan anta har bidratt spesielt til at den pedagogiske endringen er vellykket. Oppgaven er avgrenset til hvordan skolens ledergruppe har erfart situasjonen, med de begrensningene det innebærer.

### Problemstilling:

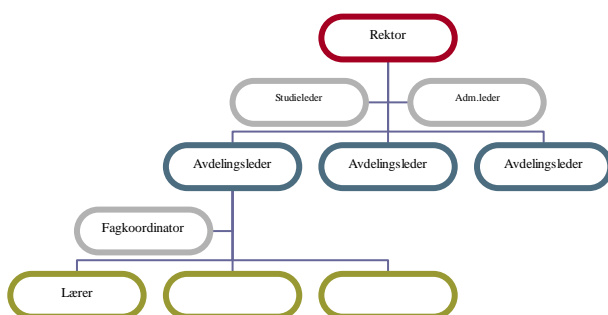
Hvilke strukturelle og kulturelle suksesskriterier opplever ledergruppa, ved to skoler som har lyktes i sitt pedagogiske utviklingsarbeid?

### Forskningsspørsmål:

Hva kjennetegner skolekulturen på skoler som lyktes i sitt pedagogiske utviklingsarbeid?

Hvordan fremmer de formelle skolestrukturene det pedagogisk utviklingsarbeid?

Hvilke legitimitet har skolelederne som pedagogisk beslutningstaker på skoler som lykkes?



Anvendt perspektiv er: Makt, styring, legitimitet og lojalitet som relasjonelle begreper

## Intervjuguide til rektorene og avdelingslederne

### **Tema 1: Beskrivelse av det pedagogiske prosjektet.**

#### **Eplet vgs:**

Beskriv hva IUPer, og hva den pedagogiske hensikten med IUPer?

#### **Eplet vgs:**

Når og hvordan kom ideen om IUP?

Kan dere gi eksempler på hvordan IPU fungerer i praksis?

(Hva er det konkrete innholdet innenfor for eksempel et bestemt fagområde?)

Har man noen informasjon om bedre læringsresultater i denne sammenhengen?

Hva vet dere om faglærernes oppfatninger om bruk av IUP?

Hvordan fremskaffes denne informasjonen?

(Hva slags type evaluering gjennomføres? )

Hvordan følges gjennomføringen opp fra ledelsens side?

#### **Solsikken vgs:**

Beskriv hva fokuseringen på kontaktlærers arbeidsoppgaver handler om, og hva hensikten bak fokusområdet er.

#### **Solsikken vgs:**

Når og hvordan kom ideen/tanken om å sette fokus på kontaktlærers arbeidsoppgaver satt?

Hvilke endringer i kontaktlærerrollen medfører utviklingen?

Hva er det konkrete målet med fokuset på kontaktlærerrollen?

Hvordan vet dere at dette har vært vellykket? Har dere konkrete eksempler?

Finnes det dokumentasjon på at bortvalg av utdanning blir mindre?

Hvordan påvirker dette elevenes læringsresultater?

Hvordan opplever lærerne økt fokus på kontaktlærerrollens sosiale side?

### **Tema 2: Beslutningsprosessen og bruk av formelle strukturer i organisasjonen**

#### **Solsikken og Eplet vgs:**

Fortell om skolens formelle ledelsesstrukturer.

Kan du/dere beskrive skolens beslutningsstruktur innenfor pedagogisk utviklingsarbeid?

Har jeg forstått det rett når jeg sier at beslutningene blir tatt.....?

Kan dere beskrive hvordan endring av pedagogiske praksis blir besluttet?

#### **Eplet vgs:**

**Når, hvordan og av hvem** ble beslutningen om å bruke IUP-verktøyet tatt?

#### **Solsikken vgs:**

Når, hvordan og av hvem ble beslutningen om å jobbe med kontaktlærerordningen tatt?



**Solsikken og Eplet vgs:**

Ble den pedagogiske beslutningen gjenstand for forhandling?

På hvilke måte foregikk forhandlingene?

Hvem var med på forhandlingene?

Når og evt hvordan ble **avdelingslederne** involvert i beslutningen?

Hvordan ble beslutningen mottatt av avdelingslederne?

Hva med **de tillitsvalgte**? Ble de involvert i beslutningen?

Hvilke motforestillinger kom eventuelt på bordet?

**Solsikken og Eplet vgs:**

Hvem hadde ansvaret for å iverksette beslutningen som var fattet, og hvordan ble den iverksatt?

På hvilken måte var avdelingslederne involvert i arbeidet med iverksettingen?

Har dere noen betraktninger om hvorfor avd.lederne fulgte opp den pedagogiske beslutningen?

Var det lojalitet til toppledelsen? Hva var i tilfelle denne lojaliteten tuftet på?

Jeg tenker da f.eks på plikten til å følge autoriteter eller blind lojalitet eller var det avd.ledernes egen tro på at endringen var positiv?

**Solsikken og Eplet vgs:**

Hvordan ble beslutningen formidlet til lærerne?

Hvordan var reaksjonene fra disse?

Hvordan ble evt. uenighet taklet?

**Solsikken og Eplet vgs:**

Gjennomføringen ville føre til strukturelle og materielle endringer knyttet til timeplanen, kontakt med næringsliv, penger til ekskursjoner, samarbeidstid, tid og sted til elevsamtaler med mer. Hvem hadde ansvar for tilrettelegginger på disse områdene??

**Team 3: Skolekulturen****Solsikken og Eplet vgs:**

Hvordan vil dere beskrive skolens kultur for pedagogiske utviklingsarbeid – på det tidspunkt beslutningen ble drøftet og iverksatt?

Kan dere gi eksempler – forklare – har jeg forstått det rett når jeg sier.....?

**Solsikken og Eplet vgs:**

Kan dere se noen forhold rundt beslutningen som har virket positivt på oppfølging av satsingsområde?

For eksempel:

Positiv ”kjemi” mellom rektor og avd.leder påvirket av en særskilt hendelse?

Positiv omtale av skolen?

God lønnsutvikling?

God konflikthåndtering mellom andre i personalet eller elever??

Nytt utstyr er skaffet til skolen/avdelingen?

### **Solsikken og Eplet vgs:**

Av hvem og hvordan ble skeptikerne og motstanderne av satsingsområdet håndtert?

Finnes det **uformelle ledere** som må håndteres i skolekulturen?

### **Solsikken og Eplet vgs:**

Mange faktorer vil påvirke en pedagogisk prosess.

Finnes det eksempler på uttalte **normer og verdier på skolen** som gjør en slik prosess lettere på denne skolen?

Hvilke **rutiner og prosedyrer** har dere som understøtter en kultur for pedagogisk endringsarbeid? (ev. også seremonier)

Er det spesielle ting som har skjedd i skolens historie som har påvirket hvordan det er å jobbe her?

Forholdet mellom lærer og pedagogiske kulturer i tradisjonelle fellesfag og yrkesfag? Er det spenninger her som gir seg utslag?

Rektor og studieleder/studierektor har begge **både pedagogisk erfaring og kompetanse**, samt rektor som har utdanning i **utd. ledelse**. På hvilken måte tror dere dette har hatt innvirkning på aksept for den pedagogiske beslutningen?

Hvordan opplever dere forholdet mellom lærernes fagkompetanse og ledernes ønske om pedagogisk endring?

Hvilke rolle spilte toppledelsen etter at beslutningen var fattet, og endringene skulle iverksettes?

Hvis dere ser på kollegiet i dag, er det stor uenighet innad om IUP-verktøyet? Og hvordan håndterer dere eventuelt uenighet i kollegiet?

### **Solsikken og Eplet vgs:**

Som leder er dere tilkjent **makt og innflytelse**.

Hva forstår dere med begrepet, og hvordan opplever dere å ha makt på skolen? Eksempler på tilfeller hvor der har opplever maktbegrepet relevant?

### **Solsikken og Eplet vgs:**

Opplever dere å ha **legitimitet** som pedagogiske ledere? På hvilke måter uttrykkes legitimiteten?

**Solsikken og Eplet vgs:**

(Er avdelingslederne **lojale** i forhold til rektors pedagogiske beslutninger?

Kan du/dere gi eksempler?

Har jeg forstått at lojalitet forstås som....)

**Tema 4: Oppsummering****Eplet vgs:**

Sett fra deres ståsted: Hvilke faktorer mener dere har vært avgjørende for at IUP-verktøyet ble en suksess?

**Solsikken vgs:**

Sett fra ditt ståsted: Hvilke faktorer mener du har vært avgjørende for at arbeidet med kontaktlærerordningen ble en suksess for frafallsproblematikken.

**Solsikken og Eplet vgs:**

Skolens organisasjonsmodell bygger på en linjeorganisering, med avdelingsledere i direkte linje fra rektor. Hvordan fungerer denne organisasjonsmodellen når pedagogiske beslutninger skal fattes?

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Jorunn Møller  
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 06.10.2008

Vår ref :19883 / 2 / KH Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.09.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

19883	<i>Kulturelle og strukturelle suksesskriterier for pedagogisk utviklingsarbeid.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jorunn Møller</i>
Student	<i>Anne-Grethe Andersen Hesthag</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Anne-Grethe Andersen Hesthag, Nesodden, 3810 GVARV

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

19883

Ombudet registrerer at prosjektet er påbegynt og minner om at prosjekt som er omfattet av meldeplikt skal meldes senest 30 dager før oppstart.

Ombudet forutsetter at skoleledelsen har klarert prosjektet og er gjort kjent med hvilke opplysninger som vil bli innhentet.

Ombudet finner informasjonsskrivet til utvalget tilfredsstillende forutsatt at utvalget mottar student og veileders kontaktopplysninger og gjøres oppmerksom på at de har anledning til å trekke seg uten begrunnelse. Det må også presiseres at lydopptakene vil bli slettet innen prosjektslutt.

Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt 31.12.2009 ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Lydfiler slettes. Indirekte personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

Enkelt personer vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven.