

**Hva styrer lærernes pedagogiske praksis, og hvilke
utfordringer gir dette skoleleder i forhold til
pedagogisk ledelse?**

Kristoffer Forfang

Master i skoleledelse
NTNU 2010

Forord

Med denne rapporten avslutter jeg masterstudiet i skoleledelse ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

En takk til min veileder Carl Fredrik Dons, som har jobbet iherdig for å holde meg på rett spor og bidratt med uvurderlig kunnskap i løpet av prosessen.

En takk også til informantene som velvillig stilte opp til intervju, og takk til rektor ved informantskolen som la til rette slik at dette ble mulig å gjennomføre.

Steinkjer 1. november 2010

Kristoffer Forfang

Innholdsliste

Forord

Innholdsliste

Sammendrag

1 Innledning	s. 1
1.1 Tema og problemstilling	s. 1
1.2 Bakgrunn for problemstillingen	s. 1
1.3 Oppbygging, avgrensninger og forskningsspørsmål	s. 4
2 Bakgrunn og teoretisk perspektiv	s. 5
2.1 Bakgrunn og tidligere forskning	s. 5
2.2 Plassering i paradigme – teoretiske modeller og analyseperspektiv	s. 6
2.3 Begreper og begrepsdefinisjoner	s. 8
2.4 Teori som bakgrunn for analyse og tolkning	s. 10
2.4.1 Lærerperspektivet	s. 10
2.4.2 Ledelsesperspektivet	s. 12
2.4.3 Organisasjonsperspektivet	s. 13
2.5 Frirom og aksekorsmodell	s. 15
2.6 Et kontekstuel fokus	s. 17
3. Metode	s. 19
3.1 Kvalitativ metode – fenomenologisk studie og hermeneutisk tilnærming	s. 19
3.2 Metode og prosess ved innhenting av empiriske data	s. 20
3.2.1 Intervju	s. 21
3.2.2 Valg av informanter	s. 21
3.2.3 Forberedelser – intervjuguide	s. 22
3.2.4 Gjennomføring	s. 22
3.3 Metode for kategorisering og identifisering av styringsfaktorer	s. 23
3.4 Begrepsgrunnlag og kategoriseringsmatrise – maler og eksempler	s. 25
3.5 Reliabilitet og validitet	s. 26
3.6 Å forske på eget fagfelt – styrker og svakheter	s. 27
3.7 Generaliserbarhet	s. 28
3.8 Etikk	s. 28
4 Presentasjon, analyse og tolkning av data	s. 30
4.1 Hva informantene fokuserer mest på	s. 30
4.2 Utsagn og meningsinnhold	s. 33
4.2.1 Data fra klasseromskonteksten	s. 33
4.2.2 Data fra skolefelleskapskonteksten	s. 35
4.2.3 Data fra skoleeierkonteksten	s. 37
4.2.4 Data fra konteksten sentrale skolemyndigheter	s. 39
4.2.5 Data fra samfunnskonteksten	s. 40
4.3 Oppsummering av analysen og presentasjon av sentrale funn	s. 42
5 Drøfting	s. 44
5.1 Elevenes læring og sosiale utvikling	s. 44
5.1.1 Lærerperspektivet	s. 44
5.1.2 Ledelsesperspektivet	s. 47
5.1.3 Organisasjonsperspektivet	s. 49
5.2 Lærernes verdigrunnlag og faglige integritet (yrkesetos)	s. 50
5.2.1 Lærerperspektivet	s. 50
5.2.2 Ledelsesperspektivet	s. 51
5.2.3 Organisasjonsperspektivet	s. 53
6 Avsluttende oppsummering og kommentarer	s. 54
Litteraturliste	s. 56

Vedlegg

Vedlegg nr. 1: Informasjonsskriv til rektor og informantene

Vedlegg nr. 2: Intervjuguide

Vedlegg nr. 3: Begrepsgrunnlag for kategoriseringsmatrise

Vedlegg nr. 4: Kategoriseringsmatrise

Vedlegg nr. 5: Eksempel på bruk av kategoriseringsmatrisen

Vedlegg nr. 6: Alle meningselementer plassert i kategoriseringsmatrisen

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler utfordringer knyttet til skoleleders ledelse av pedagogisk praksis, og tar utgangspunkt i at skolereformer i liten grad blir fulgt opp i klasserommet i henhold til reformenes mål og intensjoner. På bakgrunn av dette har jeg satt følgende problemstilling for denne studien: *Hva styrer lærernes pedagogiske praksis, og hvilke utfordringer gir dette skoleleder i forhold til pedagogisk ledelse?*

Forskningsresultatene har framkommet gjennom en kvalitativ studie med en fenomenologisk tilnærming til forskningsfeltet. Empiriske data er samlet inn gjennom intervjuer med fem lærere, fire fra videregående skole og en fra grunnskolen. Intervjuguiden ble utarbeidet med grunnlag i Tidsbrukutvalgets rapport, prøveintervju ved egen skole samt egne erfaringer fra forskningsfeltet. Analyse og tolkning av de empiriske dataene ble gjennomført med utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærmingssprosess.

Studien viser at det kan defineres to sentrale styringsdimensjoner når det gjelder lærernes pedagogiske praksis, 1) elevenes læring og sosiale utvikling, og 2) lærernes verdigrunnlag og faglige integritet (yrkesetos). I tillegg er det identifisert 13 ulike styringsfaktorer som i mer eller mindre grad og på ulike måter kan sies å være styrende for lærernes praksis.

Problemstillingen er drøftet ut fra tre ulike perspektiv, et lærerperspektiv, et ledelsesperspektiv og et organisasjonsperspektiv. Sentrale utfordringer når det gjelder skoleleders ledelse av pedagogisk praksis uttrykkes som ulike spenningsforhold som kan knyttes til skolelederrollen. I det empiriske datamaterialet kan følgende spenningsforhold identifiseres:

- forholdet mellom læreplanenes styringslogikk og øvrige institusjonelle styringsdokumenters/-signalers styringslogikk
- forholdet mellom krav/forventninger til skolen og skolens muligheter til å innfri
- forholdet mellom en maktbasert styringslogikk og en tillitsbasert styringslogikk
- forholdet mellom skolekultur/læreretos og institusjonelle styringssignaler
- forholdet mellom lærernes kollektive og individuelle praksis
- forholdet mellom motstridende forventninger/krav og skoleleders prioriteringer/bortvalg

1 Innledning

1.1 Tema og problemstilling

I denne masteroppgaven vil jeg forsøke å klarlegge noen sentrale ledelsesutfordringer knyttet til styring og ledelse av pedagogisk praksis. Funn fra norske og internasjonale studier (bl.a. Hølleland (red.) 2007 og ILS/NIFU STEP: Rapport nr. 42/2008 og 42/2009) viser at lærernes praksis i klasserommet i liten grad er endret på tross av skolereformers mål og ambisjoner.

Tidsbrukutvalget slår fast i sin rapport (2009) at lærernes kompetanse og samspillet med elevene er de viktigste faktorene for elevenes læring, og utvalget ser det som viktig at forholdene legges til rette slik at lærerne kan bruke mest mulig tid på skolens kjerneoppgaver, som i rapporten defineres som undervisning, vurdering og planlegging av undervisning (s. 31). I rapporten framheves videre god ledelse som den viktigste forutsetningen for god tidsbruk i skolen, og at dette gjelder både skoleledelse og klasseromsledelse (s. 8).

Med bakgrunn i ovennevnte, har jeg valgt å se på hvilke faktorer som er sentrale for styring av lærernes praksis i skolehverdagen, og videre ut fra dette, forsøke å peke på noen utfordringer dette kan generere for ledelse av lærernes praksis, - og jeg har satt følgende problemstilling for studien:

Hva styrer lærernes pedagogiske praksis, og hvilke utfordringer gir dette skoleleder i forhold til pedagogisk ledelse?

1.2 Bakgrunn for problemstillingen

Bakgrunnen for problemstillingen er å finne i nasjonal og internasjonal forskningslitteratur som peker på misforholdet mellom skoleformers ambisjon om å endre læreratferd, og det som faktisk skjer i klasserommet. Noen eksempel på dette finner vi i innledningen til artikkelsamlingen *På vei mot kunnskapsløftet* (2007) med Hallvard Hølleland som redaktør. Her slås følgende fast:

Det er interessant at den progressive retorikken har blitt gjentatt i skolereform etter skolereform, samtidig som forskere kan dokumentere at visjonene i liten grad har endret lærernes praksis (Hølleland 2007, s. 38-39).

Det refereres også til den amerikanske reformeksperten Richard F. Elmore som i *School Reform from Inside Out. Policy, Practice and Performance* (2004) konkluderer med at *det som regel ikke er samsvar mellom det som politisk uttrykkes skal skje i skolen, og det som faktisk skjer i skolen*. Det vises også til at i Sverige er det forsøkt å innføre mange av de elementene vi finner i Kunnskapsløftet, og der indikerer erfaringene at dette ikke har endret lærernes tanke- og adferdsmønstre eller pedagogiske praksis. *I Sverige har altså skolenes kultur overlevd skolereformene*, sies det, og det hevdes videre at vi finner *en institusjonell identitet*, som varierer fra skole til skole (Hølleland 2007, s. 39).

Fra evalueringen av Kunnskapsløftet - rapport nr 42/2008 fra ILS/NIFU STEP - konkluderes det med at *implementeringen av politiske beslutninger gjerne fraviker de premisser som legges fra sentralt hold* (s. 8), og at det er lang avstand mellom formulering og faktisk realisering. Profesjoners og institusjoners interesser, verdigrunnlag og normer legger føringer for reformgjennomføringen, sies det i rapporten, og endringer gjennomføres *i den grad de er i samsvar med reformatorenes, institusjonenes og profesjonenes mål, tiltak og normer* (s. 8-9). I rapport nr 42/2009 fra samme evaluering konkluderes det videre med at *internasjonale og nasjonale studier viser at lærernes undervisning preges i stor grad av stabilitet til tross for nasjonale reformbestrebelsers*. I sistnevnte rapport vises det også til den amerikanske skoleforskeren Larry Cuban, som sier at *schools change reforms as much as reforms change schools* (s. 46). Munnhellet blant norske lærere om at *det finnes ikke den reform som ikke kan tilpasses mine undervisningsopplegg* er ikke bare en nasjonal frase.

Ser vi dette opp mot forventningene om hva som skal gjennomføres i norsk skole, så viser Eifred Markussen i artikkelsamlingen *Videregående opplæring for (nesten) alle* (2009) til at det i de siste 15 årene i stor grad er de samme tre sentrale utdanningspolitiske prinsippene som har rådet når det gjelder grunnutdanningen: *en skole for alle, sosial utjevning og med tilpasset opplæring som virkemiddel* (s. 23). Ut fra et skjerpet fagfokus har vi ikke lyktes i reformbestrebelsene, og skoleledelse som virkemiddel har etter hvert blitt tydeligere i de sentrale styringsdokumentene. I St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen*, omtales styrings- og ledelsesnivåene i skolen (sentrale skolemyndigheter, skoleeier og skoleleder) ut fra et mer deskriptivt perspektiv hvor ansvarsforholdene fastslås. Her er det imidlertid lærerne, og tiltak for å få bedre lærere, som fokuseres. Statlig tilsyn ses imidlertid som *et viktig virkemiddel for å sikre at opplæringslovens bestemmelser blir oppfylt, herunder at*

kvaliteten på opplæringen er tilfredsstillende. Skoleeiers ansvar for oppfølging av skolens resultater presiseres også.

En videre utvikling kan vi registrere i Nina Sandberg og Håkon Høst sin artikkel *Videregående opplærings historie* (i Markussen 2009), der Kunnskapsløftet beskrives som en reform særlig begrunnet i en bekymring for læringsutbyttet for elevene, og at dette er utløst av lav score i internasjonale tester. De målene som denne reformen skisserer, skal blant annet oppnås gjennom å åpne for større lokalt handlingsrom. I artikkelen hevdes med bakgrunn i evaluering av reformen så langt, at sentrale myndigheter imidlertid ikke ønsker å svekke den sentrale styringen (s. 47).

Det kan også anes en mistillit hos sentrale styringsmakter til gjennomføringsevnen både på kommunalt nivå og på skolenivået, slik det tilkjennegis i St.meld. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*:

Etter regjeringens oppfatning har lokale myndigheter og skoler behov for mer veiledning om hvordan de kan drive godt utviklingsarbeid (s.10).

- - -

Et større ansvar for skoleeier forutsetter evne og vilje til å ta ansvar for og forbedre kvaliteten på opplæringen. Det er også nødvendig at den enkelte skole samlet besitter kompetanse som gir et grunnlag for god opplæring for elevene (s. 49).

Her etterlyses videre at skoleeier har forsvarlige vurderings- og oppfølgingssystemer og besitter tilstrekkelig kvalitetsutviklere med skolefaglig kompetanse i administrasjonen over skolenivået som kan følge opp skolene med faglig støtte og organisasjonsutvikling. Disse må også evne å ha en veilednings- og kontrollfunksjon overfor den enkelte skole.

Denne stortingsmeldingen fokuserer i betydelig grad skoleleders betydning og ansvar for kvaliteten i og resultatene av læringsprosessen, og slår fast at dette er en internasjonal trend, hvor desentralisering, ansvarliggjøring for elevresultater, iverksetting av nye reformer og nye tilnærminger til læring har bidratt til at rektorjobben nå er mer krevende og komplisert enn tidligere. Denne utviklingen kommer jeg nærmere tilbake til nedenfor, og da særlig med utgangspunkt i Andy Hargreaves og Lejf Moos sin skoleforskning. Her berører stortingsmeldingen selv en sentral problemstilling: *Å finne den rette balansen mellom faglig*

frihet og felles retning er en utfordring i de fleste kunnskapsorganisasjoner (s. 44), - noe som igjen dreier seg om forholdet mellom styring og ledelse og makt og tillit.

1.3 Oppbygging, avgrensninger og forskningsspørsmål

Oppgaven er inndelt i seks kapitler. Etter innledningskapitlet gir jeg en oversikt over de teoretiske perspektivene jeg bygger studien på. Her definerer jeg også noen sentrale begreper. Videre redegjør jeg for forskningsmetode, før jeg presenterer en analyse og tolkning av de empiriske dataene. Så drøfter jeg de viktigste funn i det empiriske materialet for avslutningsvis å gi en oppsummering og kommentar.

I studien fokuserer jeg på hvilke faktorer som kan være styrende i forhold til lærernes prioriteringer når det gjelder *hverdagspraksis*. Informasjonsinnhenting, presentasjon og analyse av empiriske data strukturerer jeg ut fra de ulike kontekstene jeg knytter studien opp mot. Drøftingskapitlet strukturerer jeg ut fra de sentrale styringsdimensjonene jeg mener å kunne identifisere i det empiriske materialet.

Med *skoleleder* mener jeg i denne studien rektor, og i begrepet *skoleledelsen* legger jeg den enkelte skoles ledergruppe. Ledelsesperspektivet vil jeg i hovedsak rette mot skolen som organisasjon, dvs. rektor og skolens ledergruppe.

Lærernes praksis er styrt av ulike signaler i ulike sammenhenger. Ut fra bakgrunnen for problemstillinga, som jeg redegjør for ovenfor, kan det se ut som det er uklart hvilke signaler dette er.

Med bakgrunn i dette stiller jeg følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke signaler kan identifiseres som styrende i forhold til lærernes pedagogiske praksis?*
- *På hvilke måter berører slike styringssignaler skoleleder når det gjelder pedagogisk ledelse?*

2 Bakgrunn og teoretisk perspektiv

I dette kapitlet presenteres bakgrunn og teorigrunnlag som jeg bygger studien på. I første avsnitt gir jeg en kort oversikt over noen sentrale dokumenter som danner bakgrunn for studien. Så presenterer jeg det metodologiske teorigrunnlaget. Videre definerer jeg to begrepspar som er sentrale i studien: *styring og ledelse* og *makt og tillit*, for så å redegjøre for teorier og modeller som jeg baserer analyse og tolkning av de empiriske dataene på. I siste avsnittet gir jeg en oversikt det kontekstuelle fokuset jeg har som grunnlag for struktureringa av intervju- og kategoriseringsprosessen.

2.1 Bakgrunn – tidligere forskning

I dette avsnittet viser jeg til noen sentrale dokumenter som jeg knytter til studien. Særlig viktig er *Rapport fra Tidsbrukutvalget* (2009) og *Meld. St. 19 (2009-2010)* når det gjelder bakgrunn og strukturering. Tidsbrukutvalgets rapport henter sitt grunnlagsmateriale fra ulike forskningsrapporter og utredninger som omhandler lærernes arbeidstid. Jeg refererer sentrale funn som jeg mener har relevans for studien fra noen av disse rapportene. Videre viser jeg til noen funn basert på ILS/NIFU STEP sin evaluering av Kunnskapsløftet, - rapportene 42/2008 og 42/2009.

Tidsbrukutvalget sier i sin rapport noe om hva lærerne faktisk gjør, og det sies noe om hva lærerne selv mener de bør gjøre og hva de ikke bør gjøre, og det gis råd om *nødvendige tiltak som kan gjennomføres på alle nivåer, og som vil ha betydning for at lærerne kan konsentrere seg om skolen kjerneoppgaver* (s. 8). Rapporten danner grunnlaget for *Meld. St. 19 (2009–2010) Tid til læring* hvor det redegjøres for regjeringens politikk på området.

Tidsbrukutvalgets rapport bygger blant annet på Senter for økonomisk forsknings fire rapporter fra SØF-prosjekt 5900: *Kartlegging av tidsbruk og organisering i grunnskolen*. Her vises det til at en stor del av ressursene i norsk skole er knyttet til lønnskostnader. Når jeg i denne oppgaven snakker om ressurser, er det i hovedsak lærernes arbeidstid relatert til pedagogisk praksis jeg sikter til. Det hevdes også at vi mangler systematisk kunnskap om hvordan lærerressursen utnyttes i klasserommet og i undervisningen. I min studie er ikke

spørsmålet om hva lærerne bruker tiden til et sentralt tema, derimot er spørsmålet om hvorfor de nytter tiden slik eller slik svært relevant.

Det pekes på noen årsaker til forskjeller mellom land når det gjelder lærernes tidsbruk, men det synes imidlertid som om det er vanskelig å finne målbare karakteristika *ved lærere* som kan forklare forskjeller *mellom lærere*. Et annet funn som presenteres, er at norske rektorer bruker mer tid på administrative oppgaver og mindre tid til oppsyn og kontroll av lærere og andre ansatte enn rektorer i de fleste andre land. Rapporten viser til TALIS 2008 (NIFU STEP rapport 2009/23) der det også påpekes at skolelederne er tydelige som administrative ledere, mens det pedagogiske lederskapet er mindre klart.

ILS/NIFU STEP sine evalueringsrapporter av Kunnskapsløftet belyser og dokumenterer i hvilken grad utfordringene for grunnutdanningen og intensjonen med reformen følges opp i praksis. Sentrale funn i disse rapportene tyder på at reformens intensjoner og forutsetninger ikke er tilstrekkelig forankret og implementert verken på statlig nivå, hos skoleeier eller på skolenivået, og det synes å være *stor diskrepans mellom reformens mål og intensjoner og aktørenes forståelse, forventninger og vurderinger* (Rapport 42/2009, s. 11). Vi finner videre uavklarte spenninger i grunnopplæringen mellom politisk og profesjonell styring og mellom sentral og desentral styring. Det påpekes også at det både fra sentralt forvaltningsnivå og fra skolenivået gis uttrykk for manglende tillit til skoleeiernivået, - særlig gjelder dette fra lærere i videregående skole.

2.2 Plassering i paradigme - teoretiske modeller og analyseperspektiv

Teorier er tradisjonelt oppdelt i fire nivåer. Teorier som omfatter alle de andre teoriene blir kalt *paradigmer*. I denne studien opererer jeg innenfor det *konstruktivistiske paradigmet*. Det konstruktivistiske perspektivet er framtreddende innenfor *den postmoderne ideologien*.

Postmodernismen bygger på at menneskelig forståelse bare er mulig gjennom språket, og at enhver forståelse vil være kontekstavhengig. I postmodernismen vil kunnskapen utformes i relasjoner mellom mennesker (Postholm 2005). Innenfor det konstruktivistiske paradigmet konstrueres kunnskapen i en relasjon mellom de som deltar i bestemte sosiale sammenhenger, for eksempel gjennom den intervjuprosessen jeg nytter i denne studien. Kunnskapen som konstrueres i en spesiell relasjon vil derfor ikke nødvendigvis være overførbar til andre situasjoner (Thagaard 2006).

I det konstruktivistiske paradigmet betraktes mennesket som aktivt handlende og ansvarlig, og den sosiale, kulturelle og historiske settingen som mennesker lever i, får betydning for oppfattelsen og forståelsen for de fenomener som belyses (Postholm 2005), - i denne sammenhengen; *styring og ledelse av pedagogisk praksis*. I dette paradigmet konstrueres noen teoretiske modeller som kan plasseres i et kontinuum som beveger seg fra subjektiv individualisme til abstrakt objektivisme, - fra mennesket på den ene sida til verden mennesket lever i på den andre. Her er spennet fra en teori der mennesket er uberørt av den sosiale, kulturelle og historiske konteksten til en teori der de menneskelige samspillfaktorene utelukkes fra det abstrakte objektive. Eksempler på dette, kan på den ene sida hentes fra kognitivistisk og psykoanalytisk teori hvor meninger og oppfatninger dannes med bakgrunn i egen forståelse, mens den andre sida av kontinuumet kan eksemplifisere ut fra teorier som betrakter fenomener i den ytre sosiale verden uavhengig av menneskelig inngripen eller samspill. Teorier i midtsjiktet av dette kontinuumet defineres også som *sosialkonstruktivistiske* perspektiver (Postholm 2005).

Paradigmer og teoretiske modeller sier noe om hvordan mennesket blir oppfattet og kunnskaper blir skapt, mens mellomteorier knytter disse paradigmene og modellene til den virkelige verden. Postholm (2005) viser til at både den amerikanske filosofen John Dewey og den sovjetrussiske psykologen Lev Vygotsky var meningsbærere for teorier om læring og utvikling av kunnskap i interaksjon mellom erfaring og omgivelsene. Dewey fokuserer på erfaringenes grunnleggende betydning for vår kunnskap og er blant annet kjent for uttrykket; *learn to know by doing and to do by knowing*. Vygotsky sin teori kan kalles *sosialkonstruktivistisk* ut fra at han mener at utvikling ikke kan ses isolert fra den kultur en befinner seg i, og hvor kulturbetinget kunnskap blir overført gjennom sosial samhandling mellom medlemmer av denne kulturen. Utvikling starter først på det ytre plan for deretter å få betydning for menneskene på det indre planet. Språket framstår som det viktigste redskapet for denne kulturoverføringen.

Paradigmer, teoretiske modeller og mellomteorier *gir retning* for problemstillinger, mens *substantive teorier*, - eller *brukerteorier*, danner grunnlaget for *konkrete* problemstillinger som er forskbare. I tillegg til at substantiv teori gir retning for hvordan problemstillingen tar form, så vil hensikten med forskningen, tidligere erfaringer og observasjoner på forskningsfeltet være med å bestemme fokus og forme problemstillingen. Selv om teorier danner grunnlaget for kvalitativ forskning, vil alltid forskningsdeltakernes perspektiv,

situasjon og bakgrunn styre fokus i kvalitative studier. Hvordan vi oppfatter og tolker situasjoner vil være avhengig av vår bakgrunn og hva vi tidligere har opplevd og erfart (Postholm 2005).

2.3 Begreper og begrepsdefinisjoner

To begrepspar er sentrale i studien. Det ene er *styring og ledelse*, som også er de bærende begreper i problemstillingens ordlyd. Det andre er *makt og tillit*, som er begreper knyttet nært opp til de to første. Nedenfor gir jeg en kort definisjon av disse.

Styring og ledelse

I skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og pedagogikk er *styring og ledelse* sentrale begreper. Gunnar Berg (2003) framholder at styring er et *institusjonsrelatert maktbegrep*, mens ledelse er et *organisasjonsrelatert maktbegrep*. Styring knyttes primært til innholdet mens ledelse knyttes til utøvelsen, - eller selve arbeidet, som Berg uttrykker det (s. 27).

Leif Moos (2006) viser til ordbokens forklaringer, som gjør begrepene nesten til synonymer. Forskjellen, sier Moos, er at styring er relatert til *makt*, mens ledelse har noe med å *gi retning*. Moos bringer inn begrepet hierarkisk styring som betegnelse på *det systemet udstyrer ledelsen med kompetanse til* (s. 296), altså det som skoleleder har rett og plikt til i kraft av sin posisjon, mens ledelse har med relasjoner mellom mennesker å gjøre. Moos peker på balansen mellom på den ene siden top-down og kontrollerende *styring*, som argumenteres som nødvendig ut fra globalisering og troen på neoliberalistisk ideologi og nye styringsstrategier, og på den andre siden *ledelse*, som kan avledes av globalisering og samfunnets hyperkompleksitet og uforutsigbarhet, og som derfor, slik Moos hevder, må baseres på *tillit*. Likevel, sier Moos med henvisning til Hvad Starr (2001), at selv om ledelse handler om å synliggjøre relasjoner og dele makt med andre, så handler også ledelse til sist om makt.

Oppsummert kan det sies at styring kan relateres til politikken og institusjonsbegrepet og at det er fundert på en formell maktbase. Ledelse kan knyttes til forvaltning og organisasjonsbegrepet og *valg av retning*, og relateres til mennesker og bygger i større grad sin maktbase på tillit.

Når jeg bruker begreper som *styring* og *styringssignaler* i denne studien, så legger jeg også noe utvidet betydningsinnhold i dette i forhold til ovennevnte. Med styring og styringssignaler mener jeg her alle de elementer, både implisitte og eksplisitte, som kan være med å påvirke lærerne når det gjelder faglige, metodiske og operasjonelle valg i sitt *yrkesparadoks* - som Andy Hargreaves (2004) kaller det.

Ledelsesbegrepet bruker jeg i betydningen skoleledelse. Skoleledelse må ses som ledelse av danning, og må derfor også ses på som en ledelse som alle deltar i (Moos 2006). Skoleledelse knytter seg til forventningsbegrepet på ulike måter, og Moos peker på ulike forventninger som skolens aktører og interessenter og ikke minst medarbeiderne, elevene og foreldrene, har til skoleledelsen. Disse aktørene har sin parallell i det kontekstperspektivet jeg knytter denne studien til.

Makt og tillit

Makt og tillit er to begrep som jeg nytter i studien. Jeg viser innledningsvis til sentrale myndigheters signaler om manglende tillit til skoleeiers og skolenes gjennomføringsevne når det gjelder Kunnskapsløftet. Leif Moos påpeker at det fram til 1960-årene ikke var behov for å følge opp skolene på samme måte som i dag, for som Moos sier:

Skolerne tilhørte – pr definisjon – den offentlige sektor, som man hadde tillit til. De levde høyt på en ”automatisk legitimitet”, fordi der var konsensus om i samfundet om, at man ville have disse skolerne, og at de gjorde det, de skulle gjøre (Moos 2006, s. 110).

Begrepet *makt* kan knyttes til begrepene *styring* og *ledelse*, slik jeg viser ovenfor. Moos sier videre at makt og tillit er to krefter som både truer og forutsetter hverandre, og at makt uten tillit *spiser sit eget grunnlag*, og at tillid uten makt ikke kan overleve fordi det alltid vil være *et element av symbolsk vold til en gruppe eller et felt*. Ulike interesser kan i noen tilfeller være i motsetning til en felles norm, som igjen kan true en organisasjons virksomhet og eksistens (s. 91).

Skolelederen må balansere mellom makt og tillit, hvor maktbegrepet ”slår inn” når interessekonflikten er av en slik karakter at *de kan true organisasjonens virksomhet og eksistens*, og hvor skolelederens mulighet for å lede er avhengig av medarbeidernes tillit til skolelederen.

2.4 Teori som bakgrunn for analyse og tolkning

Jeg analyserer empiriske data ut fra tre perspektiver: lærerperspektiv, ledelsesperspektiv og organisasjonsperspektiv. Her bygger jeg i hovedsak på forskningsteori fra Andy Hargreaves, Lejf Moos, Eirik Irgens og Gunnar Berg.

2.4.1 Lærerperspektivet

Et sentralt tema i skoledebatten er, som nevnt innledningsvis, lærernes manglende respons på reformers uttrykte mål og ambisjon om endring av praksis. - Lærerne gjør *som de alltid har gjort*. Andy Hargreaves (2004) hevder at når andre, – ofte komplekse styringssignaler, virker ”forstyrrende” i forhold til den autonome tradisjon, uttrykkes det frustrasjon og resignasjon.

Gunnar Berg (2003) bringer inn begrepene *yrkesetos* og *autonomi*. Når det gjelder lærernes tradisjonelle *yrkesetos*, kjennetegnes dette ifølge Berg med *individualisme, nå-orientering og konservativisme*. Motsetningen, sier Berg, finner vi i begrepene *samarbeid, utvikling og fleksibilitet*. Begrepet autonomi knytter Berg både til individ og organisasjon. Individuell autonomi relateres til læreren som *ensomt individ* i selve undervisningssituasjonen. Den kollektive autonomien er mer knyttet til skolen som institusjon og skoler som organisasjoner, som fokuserer på å ta vare på det frirommet som finnes innenfor rammene av de mangetydige ytre grensene for frirommet, og som til sammen uttrykker lærerprofesjonens komplekse hverdag (s. 188-192).

Hargreaves (2004) peker på en utvikling fram mot *Kunnskapssamfunnet*, som i de første 30 årene etter 2. verdenskrig i den vestlige verden var preget av et syn på utdanning som investering i vitenskap, teknologi og humankapital for videre utvikling. Læreryrket beveget seg mot bedre lønn og høyere anseelse med en rimelig stor grad av fleksibilitet med rom for skjønn i utøvelsen av yrket. Hargreaves kaller denne tiden *den autonome yrkesutøverens tid*, der lærerne nøt godt av bedre økonomi, befolkningsvekst og en *velvillig stat* (s. 31). Utover på 70-tallet endret optimismen seg i en mer pessimistisk retning. Utdanningens bidrag som virkemiddel, særlig i forhold til sosial utjevning, ble sett på som relativt begrenset.

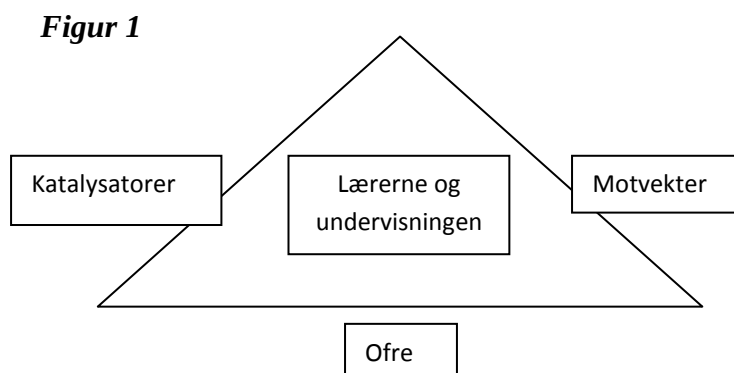
Hargreaves (2004) viser til ulike forskere som har behandlet dette. Blant annet mente nåværende *professor of social policy* ved Harvard University, Christopher Jencks i 1972 å kunne påvise at utdanning i liten grad bidrar til sosial utjevning. Både den engelske sosiolingvisten Basil Bernstein (1976) og professor Thomas S. Popkewitz ved University of

Wisconsin-Madison (1989) peker på at en med urette har sett på skolesystemet som samfunnsproblemløser, og at erfaring viser at utdanning ikke kan *kompensere for samfunnet*.

At dette fortsatt gjelder også for norsk skole og samfunnsliv, bekreftes i oppsummeringskapitlet i *Videregående opplæring for (nesten) alle* (Markussen, 2009). Her viser Markussen til Gudmund Hernes sin artikkel *Om ulikhetens reproduksjon* fra 1974, hvor Hernes slår fast at konklusjonen om at de sosiale ulikhetene vi finner mellom foreldrene, reproducerer utdanningssystemet i høy grad hos barna, gjelder fortsatt. Dette er interessant sett i forhold til *Figur 2* nedenfor, hvor skolens ulike roller som redskap ut fra ulike konkurrerende samfunnsperspektiv fokuseres.

Jeg har innledningsvis vist til at reformers bestrebelser om å endre lærernes hverdagspraksis i stor grad har vært feilslått. Hargreaves (2004) peker på at mange av de vestlige reformenes begrunnelse ligger i internasjonalt sammenlignbare tester. Vestlige politikere har med en overforenklet tilnærming kun sett på utdanningssystemets bidrag når det blant annet gjelder asiatiske samfunns økonomiske framgang, hevder Hargreaves. Som resultat av dette, sier Hargreaves, oppleves en standardisering og detaljstyring av undervisningen, manifestert blant annet gjennom strengere inspeksjonssystemer, lokal lønnsfastsettelse og detaljerte styringsplaner som reduserte lærernes handlefrihet. *Overreguleringsepidemier* kaller Hargreaves dette (s. 33-34).

Andy Hargreaves påpeker at lærerne og undervisningen *er fanget i en trekant av konkurrerende interesser og påbud* (*Figur 1*):



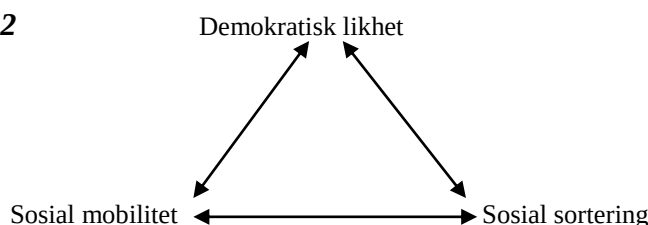
Denne trekanten symboliserer lærernes dilemmaer og paradokser i forhold til undervisning og lærerpraksis. Dette i form av ofte motstridende forventninger om at de skal være *katalysatorer*

for kunnskapssamfunnets *løfter* om muligheter og velstand, *motvekter til trusler* mot inkludering, sikkerhet og offentlig liv og *ofre* for en verden der stadig økende forventning til utdanning blir møtt med *standardløsninger til minimumspris* (s. 30). Reformen og omstruktureringer som er iverksatt, fører ifølge Hargreaves til *fratakelse av lærernes profesjonelle verdighet*.

2.4.2 Ledelsesperspektivet

Lejf Moos (2006) hevder at virkeligheten for skolelederen er preget av et krysspress mellom ulike og motstridende krav fra ulike nivåer og interesser. Med bakgrunn i amerikansk forskning kan det påvises tre forskjellige, konkurrerende oppfatninger av hva formålet med skolen skal være (s. 41). Dette kan illustreres med følgende figur (Figur 2):

Figur 2



De ulike forventningene som ligger i dette kan kort skisseres slik:

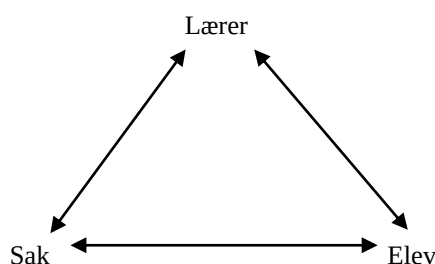
- *Demokratisk likhet* - forventning om utvikling av demokratiske ferdigheter gjennom undervisning.
- *Sosial sortering* - forventning om at skolen skal bidra til at hver enkelt finner sin plass i samfunnets sosiale og økonomiske hierarki.
- *Sosial mobilitet* – forventning om at læring i skolen blir et middel for sosial mobilitet.

Dette illustrerer at skolen kan betraktes ut fra ulike perspektiver og interesser. Ut fra et *utdanningssosiologisk perspektiv* kan en si at skolens samfunnsmessige oppgave er å holde styr på og oppbevare neste generasjon inntil de overtar av andre institusjoner eller arbeidslivet. Ut fra et *dannelsesperspektiv* er fokuset flyttet fra samfunnet til individet, der individet i større grad orienterer seg mot å finne mening med tilværelsen ut fra kulturelle referanser enn ut fra sosiale og økonomiske interesser. Resultatet skal gjerne bli selvstendige og selvbestemmende personer. Dette kan i noen grad oppleves som et paradoks, - som Moos (2006) sier det: *Oppdrageren skal på samme tid beskytte og utfordre barnene, og de skal vite, at de ikke er perfekte, men behandle dem, som de var det* (s. 51). Et demokratisk

perspektiv baserer seg på en formidling og konstruksjon av holdninger og verdier, som igjen bygger på en forestilling om innbyrdes avhengighet for å kunne overleve som kultur og individ. Innenfor disse motsetningene skal skolelederen lede sin organisasjon.

Når det gjelder pedagogisk ledelse, peker Moos (s. 66) på de grunnleggende relasjonene mellom sak, elev og lærer når det gjelder undervisning. Disse relasjonene kan beskrives med følgende trekantforhold (Figur 3):

Figur 3



Alle tre delene må være med, ellers er det pr definisjon ikke snakk om et undervisningsforhold, sier Leif Moos (2006) og påpeker at skoleledelsens ledelse av læringsprosessen ikke skjer direkte, men gjennom den måten skolen og undervisningen er innrettet på. Moos peker videre på at det ikke kan påvises særlig mange *direkte* sammenhenger mellom skoleledelse og elevutbytte, men derimot kan det påvises *indirekte* sammenhenger. Han viser til at de måter som forskningslitteraturen refererer som mest vellykkede når det gjelder pedagogisk ledelse er (s. 73):

- 1) *at skoleledelsen er rollemodell for lærerne*
- 2) *at skoleledelsen følger med i og "overvåker" hva som kommer ut av undervisningen*
- 3) *at skoleledelsen er i dialog med lærerne*

2.4.3 Organisasjonsperspektivet

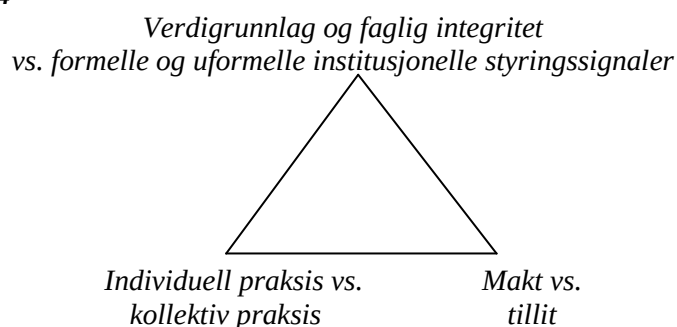
Som bakgrunn for et fjerde triangel tar jeg utgangspunkt i HiNT-rapport nr. 62/2009 *Mellom individuell og kollektiv praksis*, som er skrevet av professor Eirik Irgens. Eirik Irgens peker i sin rapport på ulike spenningsforhold som arbeidstidavtalen utfordrer. I sin analyse av disse spenningsforholdene viser han blant annet til Kurt Lewin sin *kraftfeltsanalyse* (Lewin 1943). Lewin hevder at hvis det skal utvikling til i en organisasjon der motstridene krefter i sum holder organisasjonen i en form for balanse, må disse kreftene endres. Lewin ser fire muligheter for en slik endring: 1) krefter fjernes, 2) krefter legges til, 3) eksisterende

motkrefter svekkes, 4) krefter som virker i ønsket retning, forsterkes. Eirik Irgens stiller opp følgende tabell som viser de spenningsene som påvises i rapporten (s. 39):

Drift	vs.	Utvikling
Det legitime	vs.	Det ikke legitime
Individuell praksis	vs.	Kollektiv praksis

Ut fra mitt datamateriale kan jeg i tillegg identifisere motstridende krefter mellom *makt og tillit*. Spenningsforholdet mellom *det legitime* og *det ikke legitime* benevner jeg som spenningsforholdet mellom *verdigrunnlag og faglig integritet* og *formelle og uformelle institusjonelle styringssignaler*. Disse spenningsforholdene utgjør det fjerde *trekantforholdet* (Figur 4) som jeg knytter analysen til.

Figur 4



Andy Hargreaves (2008) slår fast at samarbeidsbaserte beslutningsprosesser og problemløsninger er en hjørnestein i postmoderne organisasjoner (s. 28). Han peker videre på at samarbeid og kollegialitet har vært fremstilt som positivt på mange måter, og viser til at i dagens skole, der lærerne står kollektivt ansvarlige for å implementere sentralt fastsatte planer, blir det enda viktigere å utvikle samarbeid og kollegialitet ved den enkelte skole. Hargreaves drøfter ulike syn på kollegialt samarbeid og viser til ulike samarbeidskulturer med ulik effekt, og differensierer mellom *samarbeidskulturer* og *påtvungen kollegialitet*. *Samarbeidskulturer* i Hargreaves definisjoner kjennetegnet ved spontanitet og frivillighet. Den er utviklingsorientert og omfattende i tid og rom, samtidig som den er uforutsigbar. *Samarbeidskulturer er generelt uforenelig med sterk sentralstyring*, hevder Hargreaves (2008, s. 202). Når det gjelder *påtvungen kollegialitet* er lærernes samarbeidsrelasjoner ikke spontane, frivillige eller utviklingsorienterte og preget av følgende karakteristika: administrativ regulering, obligatorisk deltakelse, implementeringsorientert, binding til fast tid

og sted, forutsigbarhet. Et eksempel det vises til er obligatorisk bruk av undervisningsfrie timer.

Hargreaves (2008) nytter også til begrepet *balkanisering* i sammenheng med samarbeid i skolen. Dette begrepet retter perspektivet mot lærersamarbeid som like gjerne splitter, i den forstand at lærerne verken arbeider hver for seg, eller sammen med storparten av kollegiet som helhet, men samler seg i mindre undergrupper. Hargreaves gir følgende karakteristika ved balkanisering: *lav gjennomtrengelighet, høy stabilitet, personlig identifikasjon og et politisk anstrøk* (s. 223-225).

Eirik Irgens (2009) påpeker at det kan være vanskelig i ledelsessammenheng å implementere kollektive ordninger hvis dette strider mot lærernes profesjonsverdier, og særlig hvis lærerne ikke har grunnleggende kunnskap om hva dette innebærer.

2.5 Frirom og aksekorsmodell

Med eksplisitt mener jeg her det som ligger som formelle vedtak i form av lov eller forskrift, for eksempel læreplanene. Med implisitt mener jeg uttalte eller ikke uttalte forventninger. Gunnar Berg (2003) peker på at hovedretningen i den statlige styringen av skolen har vært å utvikle skolen fra en utvalgsskole til en skole for alle. Disse eksplisitte reformhensiktene har imidlertid ikke kunnet hevdes med tilstrekkelig styrke i forhold til skolens tradisjonelle oppdrag, - som enda i dag er et vesentlig styringssignal for innholdet i det som faktisk gjøres i skolen. Spennvidden mellom og i skolens mangesidige institusjonelle styring åpner for at skoler som organisasjoner sin hverdagspraksis kan utformes på ulike måter og enda være på linje med i det minste noen av de eksplisitt og implisitt institusjonelt gitte oppdragene. Dette sett opp mot en utvikling der samfunnet vinner terreng på bekostning av staten sammen med økt markedstenkning, synliggjør det frirommet som skolen som institusjon regulerer lærernes og skoleledelsen arbeidsoppdrag innenfor. Frirommets ytre grense avgrenses følgelig av styringen av og i skolen som institusjon, mens de indre grensene avgrenses av den enkelte organisasjons kulturer (Berg 2003). En konsekvens av dette frirommet er stor grad av kompleksitet, sier Gunnar Berg (s. 24) og uttrykker i seks dilemmaer den kompleksitet som kjennetegner skolen som institusjon og skoler som organisasjoner (s. 29):

Dilemma 1: Møte mellom skolens eksplisitte oppdrag og skolars implisitte oppgaver

Dilemma 2: Møte mellom skolens eksplisitte oppdrag og skolars eksplisitte oppgaver

Dilemma 3: Møte mellom skolens eksplisitte og implisitte oppdrag

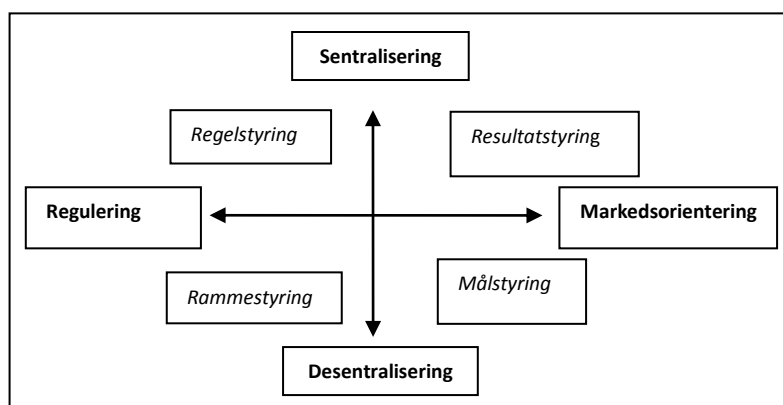
Dilemma 4: Møte mellom skolens implisitte oppdrag og skolers implisitte oppgaver

Dilemma 5: Møte mellom skolens implisitte oppdrag og skolers eksplisitte oppgaver

Dilemma 6: Møte mellom skolers eksplisitte og implisitte oppgaver

Gunnar Berg (2003) drøfter hvordan styrkeforholdet mellom historiske og nåtidige samfunnsstrukturer og skolen som institusjon gir ulike kombinasjoner av styringsformer. Han beskriver i den sammenhengen fire ulike styringsformer: regelstyring, resultatstyring, rammestyring og målstyring. I et regime preget av *regelstyring* får virksomhetene (skolene) *direkte* anvisning og instruksjoner, mens et *resultatstyrt* regime kjennetegnes ved at laveste godtakbare standart spesifiseres i form av ulike reglement og testresultater, som for skolen vil kunne være læreplaner, nasjonale prøver etc. En interessant utvikling her, sier Berg, er at offentlige virksomheter har begynt å anvende begreper som *kvalitetsutvikling* og *kvalitetssikring*. I et *rammestyrt* regime settes grenser eller ansvarsområder som ikke må overskrides. *Målstyring* går ut på at målene blir satt, så er det opp til virksomhetene å finne veien til målene. Regel- og rammestyring vil kunne karakteriseres som *direkte styring*, mens resultat- og målstyring går mot mer *indirekte styring* (s. 130-132).

Med bakgrunn i Berg (2003) viser jeg nedenfor forholdet mellom disse styringsformene i følgende modell (*aksekorsmodellen*):



2.6 Et kontekstuel fokus

Som jeg viste innledningsvis i dette kapitlet opererer jeg innenfor det konstruktivistiske paradigmet, hvor forståelse av fenomener bare er mulig gjennom språket og at denne

forståelsen vil være kontekstavhengig. Her presenterer jeg de viktigste kontekstene som etter mitt syn skolen og lærerne er en del av, - eller opererer i forhold til. Valg av kontekster samsvarer i stor grad med de aktørene som presenteres i Tidsbrukutvalgets rapport (s. 12), men jeg har valgt andre betegnelser med noe bredere betydning. Kontekstene, med unntak av samfunnskonteksten, reflekterer den hierarkiske formalstrukturen styrings- og ledelsesnivåene i skoleverket er bygd på. Samfunnskonteksten er likevel vesentlig, da ytre krefter i stadig større grad er førende for de formelle styringsstrukturene.

Klasserommet

Her er informanten inne i klasserommet sammen med elevene, og hvor han eller hun enten ut fra et *individuell perspektiv* eller ut fra andre perspektiver uttaler seg om styring og ledelse knyttet til lærerpraksis. Fokuset her er på læreren og de mekanismer som styrer lærerens primære virksomhet i klasserommet, nemlig undervisningen og fellesskapet med elevene. Min intensjon med å gå inn i klasseromskonteksten er å forsøke å få svar på spørsmål rundt hva det er som styrer læreren i den *oppgaveorienterte* ledelsen - altså som arbeidsleder i klasserommet, og i forhold til arbeidet med å skape et arbeidsmiljø som gir best mulig læring for elevene. Forskningsspørsmål: *Hvilke sentrale styringsfaktorer kan identifiseres når det gjelder styring og ledelse av lærernes praksis relatert til klasseromskonteksten?*

Skolefellesskapet

Med skolefellesskapet mener jeg den enkelte skole som organisasjon og det sosiale og faglige fellesskap som innbefatter alle ansatte inkludert ledelsen og alle elevene, - det Gunnar Berg (2003) gir betegnelsen *skolor*. I denne studien skal konteksten *skolefellesskap* forstås i betydningen *praksisfellesskap*. Praksisfellesskaper, sier Lejf Moos (2003) med henvisning til Wenger, kjennetegnes ved gjensidig engasjement, felles virksomhet og et felles repertoar (s. 114-118). Forskningsspørsmål: *Hvilke sentrale styringsfaktorer kan identifiseres når det gjelder styring og ledelse av lærernes praksis relatert til skolefellesskapskonteksten?*

Skoleeier

Når det gjelder skoleeier, presenteres kommunene rent generelt i Tidsbrukutvalgets rapport (s. 12). I denne studien er de fleste henvisninger til *skoleeier* å forstå som *fylkeskommunen*, men rent prinsipielt er det liten forskjell mellom kommunen og fylkeskommunen som skoleeier når

det gjelder rolle- og ansvarsfordeling. I skoleeierbegrepet legger jeg både politisk ledelse (fylkesting, fylkesråd, kommunestyre) og administrativ ledelse (administrasjonssjef, (fylkes)skolesjef). Et eksempel på styringssignal fra skoleeier finner vi i *Styringsgrunnlag for utdanningssektoren i Nord-Trøndelag 2010-2011*¹. Forskningsspørsmål: *Hvilke sentrale styringsfaktorer kan identifiseres når det gjelder styring og ledelse av lærernes praksis relatert til skoleeierkonteksten?*

Sentrale skolemyndigheter

Med *Sentrale skolemyndigheter* mener jeg politisk og administrativ ledelse på sentralt statlig nivå. Dette omfatter politisk styringsansvarlig med Storting og Regjering og det sentrale forvaltningsnivået med direktorat og departement. Forskningsspørsmål: *Hvilke sentrale styringsfaktorer kan identifiseres når det gjelder styring og ledelse av lærernes praksis relatert til konteksten sentrale skolemyndigheter?*

Samfunnet

Sentrale aktører innenfor denne konteksten er foreldre, presse og media, næringslivet og ikke minst opinionen med sine ulike og ofte motstridende forventninger til skolen. Ulike grupper har på ulike måter både bevisst og ubevisst blitt betydelige maktfaktorer i forhold til skole og utdanning. Dette er ikke bare et norsk fenomen. Andy Hargreaves (2004) viser til at i England utover 1980-årene begynte regjeringen å knytte utdanning tettere til forretningslivet, arbeidslivet, vitenskapen og teknologien. Dette førte til en mer markeds- og kundeorientert utdanningspolitikk, og skolereformer dukker opp i mange land i siste liten (s. 33). Også Leif Moos (2006) omtaler *globaliseringstendensene* som skoleverket møter, og peker på at forholdene mellom stat, marked og sivilsamfunnet i stadig større grad blir styrt ut fra New Public Management-prinsippene. Han peker videre på at de samfunnsmessige forandringene ofte beskrives som *modernisering* av offentlig sektor (s. 29). Dette innvirker også på den generelle oppfatninga av skolens rolle og oppgaver. Forskningsspørsmål: *Hvilke sentrale styringsfaktorer kan identifiseres når det gjelder styring og ledelse av lærernes praksis relatert til samfunnskonteksten?*

¹ I Nord-Trøndelag fylkeskommune er det innført et kvalitetsstyringssystem for videregående opplæring. Her defineres hensikt og resultatmål hvor grad av måloppnåelse blir vurdert på bakgrunn av ulike rapporteringer fra skolene. Denne vurderingen rapporteres inn til fylkestinget som igjen vedtar årlige konkrete utviklingsmål for sektoren. For skoleåret 2010-2011 er det vedtatt seks konkrete utviklingsmål som alle skolene og lærebedriftene skal arbeide mot. I bunnen ligger fylkesrådets politiske plattform og en 4-årig sektorplan som tilkjenner 13 ulike eksplisitte satsingsområder som gjelder for utdanningssektoren i denne perioden.

3 Metode

I dette kapitlet sier jeg først litt om valg av forskningsmetode, forskningstilnærming og fortolkningsramme. Jeg gir så en relativt bred omtale av metode og prosess ved innhenting av empiriske data, for så å redegjøre for analysemetoden. Videre redegjør jeg for begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Til slutt drøfter jeg etikkperspektivet relatert til denne studien. I tillegg til Postholm (2005), Kvale (2008) og Thagaard (2006), danner Pål Repstads bok *Mellom nærhet og distanse* (2009) den teoretiske forankringa for selve forskningsprosessen

3.1 Kvalitativ metode – fenomenologisk studie og hermeneutisk fortolkningstilnærming

Hensikten med denne studien er å forsøke å klarlegge noen sentrale ledelsesutfordringer knyttet til styring og ledelse av lærernes praksis. Med utgangspunkt i et konstruktivistisk paradigme er jeg ute etter å finne *sentrale underliggende meninger og essenser i informantenes opplevde erfaringer* i forhold til ulike kontekster, for å framskaffe relevant, forskningsbasert kunnskap om hva som er styrende for lærernes praksis i skolehverdagen, og hvilke utfordringer og muligheter dette kan generere for skoleleder når det gjelder ledelse av pedagogisk praksis. Denne kunnskapen vil jeg framskaffe ved hjelp av lærere som informanter.

Jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse og baserer innhenting av empiriske data på *halvstrukturerte intervjuer*, og jeg inntar her et *epistemologisk/positivistisk* ståsted innenfor det *konstruktivistiske paradigmet*. Dette betyr at kunnskap konstrueres i en dialogisk prosess mellom forsker og informant (Postholm 2005). Et begrenset utvalg av informanter intervjues med utgangspunkt i et avgrenset, men komplekst fenomen – *styring og ledelse av lærernes arbeidstid*. Dette fenomenet er uløselig knyttet til informantenes felles praksisfelt. Jeg er ute etter å forske på fenomenet – hvor jeg gjennom en *fenomenologisk studie* forsøker å beskrive meningene informantene legger i sine erfaringer knyttet til fenomenet. Intervju er i hovedsak eneste datainnsamlingsstrategien som nyttes i fenomenologiske studier, og prosessens formål er å skaffe empirisk data i form av personlige utsagn basert på informantens erfaringer (Postholm 2005). Disse utsagnene framkommer i en interaksjon

mellom intervjuer og informant og frambringer det empiriske grunnlaget jeg nytter i studien, og som til slutt munner ut i en drøfting av hvilke signaler som er styrende for de valg lærerne gjør i skolehverdagen.

Analyse- og tolkningsprosessen gjennomføres ut fra en hermeneutisk tilnærming (Thagaard 2006, Postholm 2005). I kvalitativ forskning på praksisfeltet er målet å beskrive kompleksiteten av et bestemt fenomen ut fra et bestemt fokus eller en problemstilling gjennom et nært samarbeid mellom forsker og informant. Dette er en fenomenologisk analyse hvor jeg prøver å klarlegge meningsinnhold og strukturer i det erfarte fenomenet, - *styring av lærernes praksis*. Når det gjelder analyseprosessen tar jeg som utgangspunkt *den konstante komparative analysemetoden* (Postholm 2005). Denne prosessen beskriver jeg nærmere i avsnitt 3.3 nedenfor.

Den *hermeneutiske sirkelen* danner kjernen i analyseprosessen. Analysen foregår under hele forskningsprosessen i en interaksjon mellom empirisk data, teori og forskerens forforståelse. Systematisk bruk av hermeneutisk fortolkning for å få tak i informantenes mening i en gitt sosial interaksjon, kan også betraktes som en tekstanalyse (Postholm 2005). Analyse- og tolkningsprosessen forgår på ulike nivåer. Spennet mellom disse nivåene kan relateres til begrepsbruk, - fra erfaringsnære begreper som informantene selv nytter, til erfaringsfjerne begreper fra samfunnsvitenskapelig teori. Fortolkning av handlingers eller utsagns symbolske betydning, foregår i en *dobbelthermeneutisk prosess* hvor forskeren tolker en virkelighet som allerede er fortolket av informantene som deltar i den samme virkeligheten (Thagaard 2006).

3.2 Metode og prosess ved innhenting av empiriske data

I kvalitative studier utforskes problemstillinger eller fenomener relatert til mennesker i deres naturlige kontekst. Denne forskningen forutsetter et retrospektivt informantfokus med den hensikt å fange opp informantenes opplevelse av erfaringer i dennes naturlige settingen. Hovedformålet med *fenomenologisk forskning* er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst. Disse erfaringene kan bare kommuniseres gjennom samtale med informantene (Postholm 2005).

3.2.1 Intervju

Formålet med et intervju er å få informantenes opplevelse av en problemstilling eller et fenomen, og intervjuundersøkelser er særlig velegnet til å få informasjon om informantenes opplevelse og forståelse av seg selv i sine omgivelser (Thagaard 2006). Det epistemologiske ståstedet innenfor det konstruktivistiske paradigmet tilsier at kunnskap konstrueres i en samtale mellom forsker og informant. Et slikt intervju kan ha ulike former. Jeg har valgt en samtaleform basert på et *halvstrukturert intervju* i den hensikt mer å forstå fenomener enn å forklare det som jeg forsker på. Jeg strukturerer i den grad at jeg fastlegger i intervjuguiden de kontekstene jeg ønsker å samtale om. Disse kontekstene baserer jeg, som nevnt ovenfor, på Tidsbrukutvalget sin oversikt over de ulike aktørene i utdanningssektoren (s. 12). Hvilke temaer og fenomener informantene omtaler og hvilke perspektiver de inntar i forhold til de ulike kontekstene, ligger fritt til informantene selv å velge.

3.2.2 Valg av informanter

Jeg har valgt å nytte lærere som informanter. Dette motiveres ut fra at lærerne i stadig sterkere grad omtales som det viktigste elementet i skolen. Jeg har gjennomført intervju med fem primærinformanter, fire fra videregående skole og en fra grunnskolen. Valget av informanter begrunner jeg i egen bakgrunn som lærer, byråkrat og nå skoleleder innenfor videregående opplæring. Dette er et område jeg mener jeg kjenner, og som jeg har stor interesse av å utvikle ny kunnskap om. For å få et korrektiv i forhold til hele grunnutdanningen (det 13-årige skoleløpet) har jeg i tillegg valgt en informant med lang fartstid som lærer i grunnskolen, og som i tillegg har hatt et yrkesmessig forhold til videregående opplæring. Av ressursmessige årsaker henter jeg fire av informantene fra en og samme videregående skole i eget fylke, - men da fra en skole med ganske stor geografisk avstand fra egen skole.

Jeg har valgt en stor kombinert videregående skole med mange studieprogram hvor jeg har god mulighet til en viss grad av vilkårlighet og samtidig å kunne styre en forskjellighet mellom informantene. Dette i form av variasjon i kjønn, utdanningsbakgrunn, tilknytning til studieprogram, undervisningsfag og ansiennitet.

Med utgangspunkt i forskningsbasert dokumentasjon av at *skolereformers visjoner i liten grad har endret lærernes praksis*, mener jeg at lærere som informanter kan gi relevante kvalitative data i forhold til hva som er grunnleggende for styring av lærernes tidsbruk. Data som igjen kan ha betydning for hvilke muligheter skoleleder har til å lede pedagogisk praksis.

3.2.3 Forberedelser - intervjuguide

Jeg henvendte meg relativ tidlig i prosessen til rektor ved den skolen jeg hadde sett meg ut som informantskole – og fikk umiddelbart positiv respons. Senere hadde jeg et eget møte med rektor, hvor selve problemstillingen ble grundig gjennomdrøftet og hvor utkast til informasjonsskriv ble gjennomgått og justert. Rektor forespurte i etterkant av dette møtet vilkårlig utvalgte lærere innenfor ulike studieprogrammer, og fire stykker sa seg villige til å stille.

Jeg utarbeidet et utkast til intervjumal, og gjennomførte prøveintervju med tre lærere ved egen skole. Erfaringer derfra nyttet jeg til å justere på innhold og strategi. Vel en uke før intervjuene skulle gjennomføres sendte jeg et informasjonsskriv til alle informantene og rektor ved informantskolen (*vedlegg nr.1*). Jeg utarbeidet med bakgrunn i erfaringene fra prøveintervjuet en relativt åpen intervjuguide i fire punkter (*vedlegg nr. 2*), hvor pkt. 1 omhandlet introduksjon av meg selv og utdyping av bakgrunn og målsetting med studien, og hvor også anonymiteten vektlegges og begrunnes. Under pkt. 2 utdypes problemstillingen og bakgrunnen for denne. Pkt. 3 tematiserer og strukturerer selve intervjuet. Pkt. 4 er nærmest å betrakte som en metafor, hvor jeg beskriver de ulike kontekstene. I tillegg til selve intervjuguiden utarbeidet jeg et ”hjelpedokument” hvor jeg listet opp ulike introduksjoner, forskningsspørsmål og temaer, til egen støtte under intervjuene.

3.2.4 Gjennomføring

Jeg gjennomførte individuelle intervjuer, og startet med å gjennomgå intervjuguiden med presentasjon av de ulike kontekstene. Informantene ble så oppfordret til kort å si noe om seg selv og litt generelt ut fra problemstillingen. Så var vi i gang med intervjuprosessen, som i stor grad var selvdrevet. Informantene uttrykte eksplisitt positive reaksjoner på det å ha fått anledning til å kunne reflektere over problemstillinger og spørsmål som opptok dem i hverdagen, både i forhold til egen yrkeshverdag, men også generelt i forhold til lærerprofesjonen. Jeg styrte samtalen i forhold til hvilken kontekst vi skulle samtale om, slik at vi i løpet av den timen som var avsatt var innom alle kontekstene. For øvrig stilte jeg oppfølgingsspørsmål knyttet til de temaer informantene var innom. Ut over dette styrte informantene selv hvilke tema de ville snakke om og hvilket perspektiv de inntok innenfor den rammen problemstilling og kontekst utgjorde. Intervjuene ble tatt opp digitalt. Dette forløp problemfritt, og jeg kunne ikke registrere at det i særlig grad påvirket selve samtalen.

3.3 Metode for kategorisering og identifisering av styringsfaktorer

Jeg gjennomfører kategoriseringsprosessen i følgende fem trinn:

1. Transkribering av lydopptak
2. Identifisering av hoveddimensjoner ut fra transkribert tekst (informantperspektiver)
3. Meningsfortetting og identifisering av fenomener og meningsenheter (åpen koding).
Fastsetting av underkategorier (fokusområder) med basis i ”beslektede”
meningsenheter. Kontekster, hoveddimensjoner og underkategorier danner nå
grunnlag for den endelige kategoriseringsmatrisen
4. Sortering av meningselementer i forhold til kontekster, hoveddimensjoner og
underkategorier i kategoriseringsmatrisen
5. Identifisering og klassifisering av *styringselementer* og *styringsfaktorer*

Begrepsdefinisjoner

Med *styringselement* mener jeg en språklig avgrenset *meningsenhet* som semantisk peker mot begrepene styring og ledelse av lærernes praksis. Et enhetlig styringsfenomen som flere styringselementer kan knyttes til benevner jeg for *styringsfaktor*. Et eksempel på det kan være at *byråkratisering* (*årsak*) ses på som en *tidstyv* (*objekt*) som fører til at det blir *mindre tid til elevene* (*virkning*). Jeg definerer i utgangspunktet både årsak, objekt og virkning som styringselementer. Disse styringselementene er alle knyttet opp mot *eleven*, som i *dette tilfellet* defineres som styringsfaktor. Jeg benytter for øvrig begrepet *styringssignal* som fellesbetegnelse for alle elementer og fenomener som kan knyttes til styring og ledelse av lærernes praksis. I analysen nedenfor er jeg ute etter å identifisere faktorer som er sentrale for styring og ledelse av lærernes praksis. Et samlebegrep for meningsbeslektede styringsfaktorer vil være *styringsdimensjoner*.

Trinn1

Jeg valgte å ta opp intervjuene elektronisk og så transkribere lydopptakene så ordrett som mulig, slik at jeg i ettertid kunne vurdere ulike tolkningsmuligheter av det betydningsmangfoldet som kan ligge i utsagnene. Dette for å unngå at mine egne forforståelser og holdninger i for stor grad satte preg på et skriftlig materiale utarbeidet under selve intervjuet, og at jeg av den grunn kan miste viktig informasjon som jeg i øyeblikket feiltolket eller ikke oppfattet.

Trinn 2

Når det gjelder hovedstrukturen for intervjuene var utgangspunktet *Tidsbruksutvalgets* beskrivelse av *de ulike aktørene i utdanningssektoren* (s. 12). Jeg modifierer dette noe og

kommer opp med fem ulike aktører, - eller *kontekster* som jeg velger å kalle det her, som lærerne og skoleledelsen opererer innenfor, eller må forholde seg til. Disse fem *kontekstene* er: *klasserommet*, *skolefelleskapet (skolen)*, *skoleeier*, *sentrale skolemyndigheter (Staten)* og *samfunnet*.

De ulike kontekstene i kategoriseringshierarkiet er fastlagt på grunnlag av intervjuguidens hovedstruktur. Kategorienes kontekstuelle struktur ligger i så måte utenfor informantenes påvirkningsmulighet.

Hoveddimensjonene knytter jeg til hvilket perspektiv informanten inntar i forhold til de ulike meningsbærende utsagnselementene. Jeg har delt inn i følgende hoveddimensjoner: 1) *individuell perspektiv*, 2) *kollektivt perspektiv*, 3) *organisasjonsperspektiv*, 4) *institusjonsperspektiv* og 5) *eksternperspektiv*.

I tillegg legger jeg inn dimensjonen *utsagnsrelasjon* i ulike kombinasjoner når jeg ut fra både eksplisitte og implisitte signaler foretar en vurdering av om informanten uttrykker noe i forhold til styring (*styringsrelasjon*), erfaring (*erfaringsrelasjon*) eller om det gis uttrykk for holdning/mening (*holdnings-/meningsrelasjon*) og/eller følelser/ønsker/håp - eksempelvis i form av frustrasjon, glede, sinne etc. (*følelses-/ønskerrelasjon*).

Trinn 3

Grunnlaget for underkategoriene vokser fram som en syntese av fenomener og styringselementer som har et tydelig betydningsfellesskap (Kvale 2008). Her benytter jeg *åpen koding*, hvor de ulike fenomenene i form av *handlinger, ideer eller hendelser får betegnelser som representerer hvert enkelt fenomen* (Postholm 2005). Den enkelte underkategori vil følgelig bestå av et samlebegrep som omfatter fenomener og styringselementer med sammenfallende meningsinnhold. Hver hoveddimensjon vil kunne knyttes til flere underkategorier, og hver underkategori vil kunne ha relasjoner til flere hoveddimensjoner.

Trinn 4

Her foretar jeg en relativt omfattende omskriving, reduksjon og forkorting av hvert utsagn i form av *fortattede utsagnselementer* (Kvale 2008). Utsagnselementene utgjør den høyeste detaljeringsgraden av materialet, og disse kategoriseres i *meningsenheter* ut fra hvilket

fokusområde eller fenomen de representerer. Disse meningsenhetene danner så grunnlaget for et redusert antall underkategorier - totalt 13, som jeg til slutt bestemte meg for.

I denne delen av analysen foretar jeg tolkningsvurderinger som har betydning for den videre analysen. Vurderingene er basert på egne tolkninger av de ulike utsagnene i forhold til kategoriseringsbegrepene. Som nevnt ovenfor reduserer jeg tekstomfanget betraktelig, med den fare at egen forforståelse kan prege mine prioriteringer og vektlegging av meningsinnholdet i den grad at det ikke gjengir det informanten egentlig vil uttrykke.

Trinn 5

På grunnlag av de ulike utsagnselementenes plassering og koding i kategoriseringsmatrisen foretar jeg så en identifisering av sentrale styringselementer/styringsfaktorer.

3.4 Begrepsgrunnlag og kategoriseringsmatrise – maler og eksempler

I avsnittene ovenfor viser jeg hvordan og på hvilket grunnlag jeg kategoriserer rådataene fra intervjuene. Nedenfor beskriver jeg nærmere kodingsprosess og -struktur.

Kontekstnivået danner hovedstrukturen. Dataene sorteres så i forhold til hvilket perspektiv (hoveddimensjon) intervjueren inntar i de ulike utsagnene. Når det gjelder underkategoriene har jeg, som nevnt ovenfor, valgt 13 ulike begreper basert på fenomener og styringselementer i det meningsfortettede materialet, som har et tydelig betydningsfellesskap (jf. trinn 3 ovenfor.) Dette benevner jeg samlet sett for *begrepsgrunnlaget* (vedlegg nr. 3). Ut fra ovenstående har jeg så utarbeidet kategoriseringsmatrisen (vedlegg nr. 4 og 5). Alle *fortettede utsagnselementer* føres inn i kategoriseringsmatrisen og sorteres etter konteksttilhørighet i hoveddimensjoner og underkategorier (vedlegg nr. 6). Dette bygger jeg så analysen på.

Kommentar til oppbygging og bruk av kategoriseringsmatrisen

De kodeordene jeg bruker i kategoriseringsmatrisen kan klassifiseres både som deduktive og induktive (Thagaard 2006). De deduktive kodene er utledet på grunnlag av teoretisk bakgrunnsstoff samt min egen erfaringsbakgrunn og materialiserer seg i form av kontekster og hoveddimensjoner. Induktive koder finner vi i underkategoriene i form av samlebegreper basert på de temaer informantene bringer frem gjennom ulike utsagn. Hvilke tema som ulike utsagn berører, kan knyttes til en eller flere av de 13 underkategoriene.

De valg som er foretatt når det gjelder plassering i matrisen baserer seg på tre kriterier. Det første er *eksplisitte kriterier* der informanten eksplisitt uttrykker noe som angår en eller flere av underkategoriene. Det andre er *implisitte kriterier*, hvor det ligger implisitt i utsagnet hvilken underkategori informanten sikter til. Det tredje kriteriet er *vurderingskriteriet*, hvor jeg foretar en subjektiv vurdering av hvilken underkategori informanten egentlig berører, selv om informanten eksplisitt omtaler andre underkategorier. Dette har naturligvis sin svakhet i at mitt faglige og erfaringsmessige utgangspunkt kan være ”drivende” for konklusjonene. Noen direkte feilplasseringer i kategoriseringsmatrisen kan også forekomme, men de kvantitative indikasjonene synes å være så pass tydelige at slike feilkilder ikke kan tilskrives noen vesentlig innvirkning på resultatet.

Kategoriseringsmatrisen framstår som ganske kompleks. Hovedintensjonen er å kunne nytte denne i en prosess basert på *aksial koding* hvor jeg forsøker å samle grupper av begreper som ser ut til å dekke samme fenomen (Postholm 2005). Fenomener og styringselementer vil kunne vurderes ut fra mange ulike relasjoner som matrisen åpner for. Jeg begrenser meg imidlertid her til å prøve å utlede hvilke *sentrale styringsfaktorer* som kan identifiseres ut fra materialet, og i mindre grad å drøfte alle fenomener og styringselementer som kan utledes av matrisens kompleksitet i forhold til ulike dimensjoner og relasjoner.

3.5 Reliabilitet og validitet

Her er det spørsmål om mine funn i det empiriske materialet er pålitelige (reliabilitet) og om metoden jeg har brukt, undersøker det jeg har tenkt å undersøke (validitet).

Fordeling og koding av meningsfortattede utsagn i kategoriseringsmatrisen er utgangspunkt for analysen, blant annet oversikt over kvantitativ fordeling i kategoriseringsmatrisen (*jf. vedlegg 6*). Kategoriseringsmatrisens innhold er basert på min egen kvalitative vurdering av utsagnenes meningsinnhold. Denne vurderingen berører reliabilitets- og validitetsspørsmålet. Min bakgrunn og forforståelse vil påvirke fordeling mellom kategorier og følgelig også det kvantitative resultatet. Jeg baserer ivaretagelse av validitet og reliabilitet på at systematikken og kompleksiteten i informasjonsinnhenting og kategorisering til en viss grad skal kunne begrense slike subjektive påvirkninger, og at jeg gjennom denne prosessen oppnår at jeg *måler det jeg tror jeg måler* (Kvale 2008).

Spørsmål om hva som er valid kunnskap, innbefatter det filosofiske spørsmålet *hva er sannhet*, og dette validitetsspørsmålet gjelder for hele forskningsprosessen (Kvale 2008). Altså må bakgrunn og teoretisk grunnlag for problemstillinga, forskningsspørsmål, datainnsamlingsprosess, analyse og presentasjon være underlagt validitetskontroll. På Repstad (2009) formulerer et kriterium for når en forskningsrapport kan sies å ha god kvalitet. Han sier at det er når rapporten gir berørte aktører på feltet en følelse av *overskridende godkjennelse* i forhold til beskrivelser, fortolkning og konklusjoner (s.136).

Reliabilitet er forbundet med målesikkerhet. I kvalitative studier kan ikke målingen gjentas som i kvantitative studier. Her baseres datainnsamlingen seg på møte mellom forsker og informant i en unik tidsbestemt situasjon, og det dreier seg da om i hvilken grad undersøkelsen er konsekvent gjennomført og hvor godt analysen kan forsvare tolkningen (Postholm 2005). Repstad (2009) påpeker at det i kvalitative studier i liten grad er snakk om å teste teorier, men å sannsynliggjøre dem og gjøre dem mer eller mindre troverdig.

Den metodiske tilnærmingen, - med intervjuprosess, lydopptak, transkribering og meningsfortetting, mener jeg bevarer det grunnleggende meningsinnholdet i datamaterialet. Jeg klargjør i kapittel 2 hvilket teoretisk grunnlag jeg bygger analysen på, samtidig som jeg nedenfor gir en kort redegjørelse for egen bakgrunn og ståsted.

3.6 Å forske på eget fagfelt - styrker og svakheter

Min bakgrunn fra skoleverket, både som pedagog, byråkrat og nå som skoleleder, vil i stor grad prege min for forståelse. Mine ubevisste påvirkninger av fokus i forberedelses- og intervjuprosessen og gjennom tolkninger i løpet av kategoriseringsprosessen, kan ha direkte innvirkning på datamaterialet. Særlig etter som jeg i denne studien driver forskning innenfor eget fag- og yrkesfelt. Denne kjennskapen kan også ha sin styrke. Jeg behøver ikke å sette meg inn i informantenes verden, men mine tolkninger vil naturligvis være preget av min bakgrunn, og det er en fare for at min for forståelse kan blokkere for å kunne se nyanser i datamaterialet (Thagaard 2006). Begrunnelsen for mitt valg av tema og problemstilling er fundert i en – så langt det lar seg gjøre – objektiv faglig interesse for forskningsfeltet, men jeg innser at denne interessen i seg selv rent *uforvarende*, som Kvale (2008) uttrykker det, kan påvirke svarene. Derfor er det viktig at forskeren *legger fram sin egen subjektivitet*, sier May-Britt Postholm (2005, s. 127) og peker videre på at det å synliggjøre eget ståsted og posisjon

øker kvaliteten på studien. I innledningskapitlet har jeg derfor forsøkt å redegjøre for bakgrunn for problemstilling og rammeverk for studien. Videre sier jeg i kapittel 3 noe om det teoretiske grunnlaget jeg bygger studien på og den metodikken jeg legger til grunn for arbeidet.

3.7 Generaliserbarhet

Ut fra en fenomenologisk tilnærming er det ikke snakk om en direkte overføring eller generalisering fra en situasjon til andre lignende situasjoner (Postholm 2005). Når det gjelder analytisk generalisering, så er spørsmålet i hvilken grad funn fra en studie kan brukes som *en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon* (Kvale 2008, s.161). Jeg henter det meste av empirisk informasjon fra en skole, og vil følgelig ikke kunne sammenligne mellom ulike institusjoner i form av en komparativ tilnærming. Dette er heller ikke et mål i seg selv. Det som er viktig er å få noen læreres ”stemme” som fundament for en analyse av hva som er styrende for fokus og bevisste og ubevisste prioriteringer i skolens hverdag.

3.8 Etikk

Intervjuundersøkelsen reiser noen etiske problemstillinger i og med at her involveres mennesker som informanter i en forskningsprosess som kan virke direkte inn på informanten, - både under intervjusituasjonen og som følge av det som produseres med bakgrunn i intervjuet. Etiske vurderinger og avgjørelser må foretas i hele forskningsprosessen sier Steinar Kvale (2008), og jeg legger til grunn hans sju forskningsstadier som ramme for dette avsnittet (s. 67).

Når det gjelder valg av tema vil etter mitt syn det etiske aspektet være ivarettatt ut fra hensikten om å skape kunnskap for utvikling av ledelse av pedagogisk praksis, noe som kan ha positiv virkning sett i relasjon til *den menneskelige situasjonen som utforskes*. I planleggingsfasen innhentet jeg tidlig samtykke fra rektor, og vi hadde et eget drøftingsmøte hvor jeg redegjorde for bakgrunn og målet med undersøkelsen, og hvor vi også drøftet de etiske sidene ved undersøkelsen i relasjon til skolen og informantene. Vi ble her enige om kriteriene for konfidensialitet og graden av anonymisering. Jeg sendte så et likelydende brev til rektor og informantene hvor jeg i et eget avnitt redegjorde for prosessen og for anonymitet og personvern. Jeg hadde så telefonisk kontakt med informantene hvor vi også avklarte hvor

”grensene” skulle gå i forhold disse spørsmålene. Det samme ble berørt innledningsvis ved hvert intervju. I transkriberingen ble alt materiale anonymisert. I forhold til analyse og drøfting av kunnskap er det mitt ansvar som forsker å tilse at den kunnskap som rapporteres er så sikker og verifiserbar som mulig.

4 Presentasjon, analyse og tolkning av data

I dette kapitlet presenterer jeg empiriske data fra intervjuene. Det tekstuelle grunnlaget og analysens basis finner jeg i kategoriseringsmatrisen. Alle meningsbærende utsagn fra intervjuene med relasjon til problemstillingen er lagt inn i kategoriseringsmatrisen i form av *fortettede utsagnselementer*. Denne kategoriseringen danner grunnlaget for presentasjon, analyse og tolkning av det empiriske materialet i dette kapitlet. Som jeg redegjorde for i kapittel 3, velger jeg en *hermeneutisk* tilnærming til analysen, og sett ut fra et induktivt perspektiv vil informantenes vektlegging og gjentakelser i materialet kunne danne grunnlaget for analyse og tolkning.

Jeg deler denne presentasjonen i to hovedavsnitt. Data som kan betegnes som *vanlig og utbredt* i et kvalitativt materiale, er i utgangspunktet interessant (Repstad 2009). Jeg forsøker derfor i første avsnitt å utlede noen tendenser i materialet som kan si noe om hva som opptar informantene ut fra kvantitet, - *hva er det informantene fokuserer mest på?* Med bakgrunn i at dette er en studie hvor informasjonsinnhenting er basert på kvalitativ forskningsmetode, ser jeg det imidlertid ikke hensiktsmessig, og har heller ikke tilstrekkelig empirisk datagrunnlag for å kunne legge en grundigere statistisk analyse til grunn.

I andre hovedavsnitt presenterer jeg det viktigste meningsinnholdet fra materialet strukturert i forhold til hvilken *kontekst* det er plassert under i kategoriseringsmatrisen. Her gir jeg først en deskriptiv framstilling av tanker, holdninger og meninger som framkommer ut fra informantenes valg av perspektiv, tema og fokusområder. Avslutningsvis under hver kontekst oppsummerer jeg og analyserer informantenes refleksjoner ut fra et skolelederperspektiv og belyser eventuelle funn med bakgrunn i relevant teori. Helt til slutt gir jeg en samlet oppsummering av de vesentligste funn i materialet, og dette danner så grunnlaget for drøftingskapitlet.

4.1 Hva informantene fokuserer mest på

På bakgrunn av transkriberte lydopptak fra intervjuene, har jeg i meningsfortettingsprosessen redusert tekstomfanget fra ca 65 tekstsider (med små skrift - ca. 40 000 ord) til ca. 275 ulike meningsbærende utsagn (i underkant av 3000 ord) i relativt fortettet språkdrakt. Disse benevner jeg *meningsenheter*. Vel 70 av disse meningsenhetene er relatert til

klasseromskonteksten og i overkant av 80 meningsenheter knytter seg til skolefellesskapskonteksten. Ca. 40 av meningsenhetene berører skoleeierkonteksten, i underkant av 30 kan knyttes til sentrale skolemyndigheter og noe det samme antallet til samfunnskonteksten. Resten har jeg valgt å kategorisere som *generelle utsagn*.

Med grunnlag i kategoriseringsmatrisen (vedlegg nr. 6) viser jeg nedenfor hvordan de ulike utsagns meningsenheter fordeler seg rent kvantitativt på de ulike underkategoriene, - i % i forhold til totalt antall meningsenheter. Dette gir følgende resultat (*skjema 1*):

Skjema 1

Underkategorier												
Lærer-profesjonen	Lærings-prosess-miljø	Elevene	Kollegene	Skole-ledelsen	Personlige forhold	Lære-planen	Læremidler	Ressurser	Drifts-oppgaver-verktøy	Planverk, Måling og kontroll	Tillit	Frirommet
30 %	3 %	12 %	7 %	7 %	1 %	6 %	<1 %	<1 %	1 %	9 %	3 %	20 %

Utsagnsrelasjonenes fordeling i forhold til hoveddimensjonene og underkategoriene kan være av interesse ut fra en antakelse om at plausible forklaringer på hvorfor lærerne gjør som de gjør, - eventuelt ikke gjør som forventet, er å finne i en kombinasjon mellom eksplisitt uttrykte styringssignaler og implisitte følelser og holdninger - hos lærerne.

Nedenfor presenterer jeg hvordan de ulike *utsagnsrelasjonene*, - (styringsrelasjon = s, erfaringsrelasjon = e, holdningsrelasjon = h og følelsesrelasjon = f), fordeler seg i forhold til *informantperspektivene* (hoveddimensjonene) (*skjema 2*):

Skjema 2

Individuelt perspektiv (1)	Kollektivt perspektiv (2)	Organisasjons-perspektiv (3)	Institusjons-perspektiv (4)	Ekstern-perspektiv (5)	
$\sum s_1 = 45$	$\sum s_2 = 29$	$\sum s_3 = 20$	$\sum s_4 = 25$	$\sum s_5 = 15$	134
$\sum h_1 = 7$	$\sum h_2 = 23$	$\sum h_3 = 4$	$\sum h_4 = 26$	$\sum h_5 = 4$	64
$\sum e_1 = 13$	$\sum e_2 = 14$	$\sum e_3 = 5$	$\sum e_4 = 5$	$\sum e_5 = 5$	42
$\sum f_1 = 16$	$\sum f_2 = 5$	$\sum f_3 = 2$	$\sum f_4 = 7$	$\sum f_5 = 5$	35
$\sum hd1 = 81$	$\sum hd2 = 71$	$\sum hd3 = 31$	$\sum hd4 = 63$	$\sum hd5 = 29$	275

Kommentar til matrisene

Matrisene ovenfor sier noe om hva informantene fokuserer mest på, hvilke perspektiv de inntar og hvordan dette uttrykkes i *form av* eller i *relasjon til*. En rangering av underkategoriene ut fra hvilke som har fått flest ”treff” (*skjema 1*), blir som følger:

Lærerprofesjonen (30 %), Frirommet (20 %), Elevene (12 %), Planverk - måling og kontroll (9 %), Kollegene (7 %), Skoleledelsen (7 %), Læreplanene (6 %), Tillit (3 %), Læringsmiljøet (3 %). De fire siste underkategoriene fokuseres i liten eller i svært liten grad. Dette gir et kvantitativt bilde på hvordan informantenes fokus fordeler seg på de ulike underkategoriene, og det kan trekkes den slutning at dette er et bilde på hva lærernes interesser i hovedsak retter seg mot når det gjelder styring og ledelse av lærernes praksis.

Skjema 2 viser at informantene uttaler seg først og fremst ut fra et individuelt og et kollektivt perspektiv eller ut fra et institusjonsperspektiv, da først og fremst i forhold til en *styringsrelasjon*. Dette kan indikere at informanten i stor grad relaterer styring og ledelse av lærernes praksis til egen profesjon og skolemyndighetene, og i mindre grad til egen organisasjon og samfunnet. Også de øvrige informantperspektivene får en relativt høy ”skåre” når det gjelder *styringsrelasjonen* sett i forhold til de andre utsagnsrelasjonene.

Oppsummering av hva informantene fokuserer mest på

Informantene er i hovedsak opptatt av lærerprofesjonen, elevene og frirommet, og da i de fleste tilfeller ut fra en relasjon til styring og ledelse. Informantene uttaler seg også oftest ut fra et individuelt, kollektivt eller et institusjonelt perspektiv, mindre ut fra organisasjons- og samfunnsperspektivet. Dette kan tyde på at informantene er mest opptatt av seg selv, sine kolleger og skolen som institusjon når det gjelder styring og ledelse av pedagogisk praksis. At utsagnene relativt sett i stor grad uttales i forhold til en styringsrelasjon, kan indikere en tilnærming til problemstillingen som preges av stor grad av rasjonalitet og refleksjon, og i mindre grad en holdnings- og følelsesbasert tilnærming.

Matrisene ovenfor sier ingen ting om det kvalitative innholdet i de utsagnene som ligger til grunn for resultatet. Det kan heller ikke trekkes den slutning at ”antall treff” som knytter seg til de ulike underkategoriene gir indikasjoner om det innholdsmessige/ kvalitative aspektet i utsagnene. Dette sier imidlertid noe om hvilke områder som opptar informantene når det gjelder styring og ledelse av pedagogisk praksis i denne studien, og dette kan gi signaler om hvilke begreper som vil være sentrale i den videre analyse og drøfting, og som skoleleder og skoleledelsen også må ha fokus på i styrings- og ledelsesprosessene på den enkelte skole. Et eksempel her kan være at informantene i mindre grad betrakter problemstillingen ut fra et organisasjonsperspektiv. Det kan for eksempel indikere at det kollektive oppfattes på en *individuell måte*, eller at det kan betegnes som det Hargreaves (2008) betegner som *påtvungen*

kollegialitet. Det kvalitative meningsinnholdet i informantenes utsagn vil imidlertid kunne si noe nærmere om dette, og dette berører jeg nærmere i neste avsnitt.

4.2 Utsagn og meningsinnhold

4.2.1 Data fra klasseromskonteksten

Elevene og det som skjer i klasserommet er overordnet når det gjelder hva som er styrende for praksis viser de empiriske dataene. Interessen for den enkelte elev, både sosialt og faglig påpekes som den sentrale drivkraft. En av informantene uttrykker dette slik:

Når jeg tenker på jobben min, så tenker jeg på elevene, - at elevene er i sentrum og at de lærer mest mulig. Jeg tenker elev hele tida, - og han er nå i klasserommet da.

En annen sier det på denne måten:

I utgangspunktet er vi her for å tilføre elevene noe. Det presiseres jo også at vi skal ha mer tid sammen med elevene. Og det er jo der jeg føler at jobben min først og fremst skal gjøres, - i klasserommet sammen med eleven, - være lærer og veileder og inspirator for han faglig da. Det er jo det jeg føler er det primære.

Det den enkelte lærer greier å tilegne elevene av kunnskap i forhold til læreplanen, uttrykkes som det viktigste når det gjelder det faglige. Elevenes nivå styrer tilretteleggingen av undervisningen. Det er også samstemmighet om at læreplanene gir de viktigste styringssignalene når det gjelder innholdet i undervisningen. Det at læreplanene krever at en som lærer må skjerpe seg i forhold til nye ting og at dette medfører behov for litt andre metoder å jobbe etter, oppfattes som positivt. Det påpekes imidlertid at det er *klart lettere å gjøre ting en kan fra før, enn å gjøre nye ting*. Det er en også oppfatning av at lærere fortsatt har stort *frirom* i klasserommet.

Informantene mener at erfaringer fra ens egen skolegang kan ha betydning for den praksis en selv velger som lærer. Faglig bakgrunn, egne erfaringer og tradisjoner i faget en underviser i danner basis for praksis i klasserommet sier informantene. *Mitt syn på menneskeverdet styrer min praksis i klasserommet*, sier en av informantene og presiserer videre at *den viktigste anerkjennelse er når elevene mestrer. Det er mye viktigere enn å få et klapp på skuldra av en eller annen leder*. Et utsagn spesielt interessant ut fra et ledelsessynspunkt finner vi i at en informant mener at han *tidligere følte mer ansvar for elevene*. Dette begrunnes i en

oppfatning av at overordnede nivåer; rektor, skoleeier og sentrale skolemyndigheter, i større grad nå enn tidligere går inn på lærernes domene. Det uttrykkes også her at mangel på tid skaper en følelse av at en som lærer ikke strekker til i forhold til elevene og at elevene får mindre læringsutbytte enn tidligere. *Den ideelle skoledagen*, sier en av informantene, *er å bruke hele tiden min på elevene.*

Det pekes på at både elev og lærer vil være styrende for klasseromspraksis, men at det ikke må være tvil om hvem som bestemmer i klassen og i klasserommet. Både relasjonelle og strukturelle faktorer, som klassemiljø og klassestørrelse, tillegges å ha innvirkning på lærernes praksis, mens styringsdokumenter ut over læreplanen ikke oppfattes som vesentlige styringsfaktorer i klasserommet. Samarbeid og samtaler med kolleger styrer også mye av det som skjer i klasserommet, sier informantene. Samtidig sier en av informantene at *læreryrket er en personlig oppgave, og hver lærer må finne sin egen vei*, og mener at de fleste lærerne *gjør så godt de kan*, men at de gjerne skulle gjort mer hvis de hadde hatt muligheter til det. Særlig ses dette opp mot det å greie å skape interesse for læring hos elevene, som en stadig økende utfordring.

Ut fra et kollektivt perspektiv berøres også at *elevene må vise respekt på skolen*, og at dette med felles klasseregler og felles praksis kollegene mellom er viktig. Når informanten inntar et *organisasjonsperspektiv på klasseromskonteksten*, dreier fokuset seg mot arbeidstidsavtalen og pålagte elevoppfølgingsoppgaver. Dette ses på både som en god sak i forhold til læringsutbytte, men også som en av de store *tidstyvene*, og det antydes at ikke alle lærerne i kollegiet gjør dette like samvittighetsfullt. Skoleeieres styringsdokumenter, blant annet årlige utviklingsmål for videregående opplæring i Nord-Trøndelag fylkeskommune, også kalt *Styringsgrunnlag for utdanningssektoren*, er et eksempel på et slikt dokument. Slike dokumenter blir rent generelt sett på som tidstyver med liten styringseffekt. Innholdsmessig oppfattes det som greit, *så lenge det passer*.

Oppsummering og analyse

Elevene og elevenes faglige og sosiale utvikling uttrykkes som den viktigste styringsfaktoren. Faglig bakgrunn og erfaring ses på som et viktig grunnlag for praksis i klasserommet. Erfaring fra egen skolegang er også et styringselement som har både bevisst og ubevisst påvirkning på lærerpraksis. Læreplanene er den ubestridte styringsfaktoren når det gjelder

innholdet i undervisningen, mens skoleeiers styringsdokumenter oppfattes som *godt ment*, men lite styrende for pedagogisk praksis.

Informantene er tydelige på at elvenes faglige og sosiale utvikling overstyrer alle andre styringssignaler. De ønsker å bruke *hele tiden sin på elevene*. Med læreplaner som gir stort faglig *frirom* som førende for det faglige innholdet, samtidig som egen bakgrunn og erfaring er det førende for gjeldende praksis, gir så langt dataene et relativt tydelig signal om en autonom praksis. Dette modifieres noe ut fra utsagn som at *kolleger og kollegialt samarbeid styrer mye*. Sett i lys av Gunnar Bergs *dilemmaer* (Berg 2003, jf. kap. 2) registrerer jeg her et prinsipielt og kanskje kulturelt betinget spenningsfelt når det gjelder status mellom lærerplanen og skoleeiers styringsdokumenter. Læreplanene legger opp til stor grad av delegering av oppgaver, mens skoleeiers styringsdokument setter årlige konkrete utviklingsmål. Dette drøfter jeg nærmere i neste kapittel.

4.2.2 Data fra skolefellesskapskonteksten

Alle informantene uttrykker, om enn med ulik vektlegging og begrunnelse, at det kollegiale fellesskapet er viktig og at dette på ulike måter er styrende for den enkelte som lærer. En sier det slik: *Nest etter samfunnets behov, er skolefellesskapet den viktigste styringsfaktoren for meg, - jeg har et sterkt kollektivt ansvar*. På en annen side uttrykker en av informantene at *faglig og pedagogisk jobber jeg mest alene*. En *meningsretning* kan illustreres med utsagnet - *teamet er den store arenaen for samarbeid* -, mens et annet viser at *ikke alle lærere vil være med på teamsamarbeidet*. Som kollega kan jeg ikke tvinge noen til samarbeid, sier informanten, men det går tydelig fram at dette hadde vært å foretrekke. Vi kan også lese andre begrunnelser for kollegialt samarbeid ut fra informantenes utsagn. Dette med å ha en felles praksis på skolen basert på et felles reglement slik at elevene behandles likt, blir framhevet når informantene omtaler skolefellesskapskonteksten. Dette ses på som en viktig begrunnelse for kollegialt samarbeid. Et annet utsagn vinkler det litt annerledes. Her sies det at *lærerne jobber nå mest for seg selv*, men imidlertid krever deling av fag, utstyr og maskiner at en hjelper hverandre, og på den måten er lærerne *tvunget* til å samarbeide. *Da ligger teamsamarbeidet i kortene*, sier denne informanten. For øvrig synes informantene rent generelt at det blir for lite tid til å arbeide med pedagogiske temaer og problemstillinger i teamet. I tillegg til det formelle samarbeidet, pekes det på at det foregår et utstrakt uformelt samarbeid mellom lærerne på skolen. Det viser følgende utsagn:

Å være til stede og tilgjengelig for uformelle møter er viktig. - Jeg tror vi samarbeider uten at det er timeplanfestet. - Vi på linja forventer av hverandre at vi stiller opp litt ekstra.

Informantene uttrykker også at skolen står for en delingskultur og at teamsamarbeidet fungerer godt. En informant uttrykker dette slik:

Vi må hjelpe hverandre hvis vi skal rekke å gjøre jobben vår godt, og teamsamarbeid er så viktig at det hadde jeg ikke villet vært foruten. Utviklingsarbeid som drives kollektivt, synes jeg også er bra.

Også i forhold til skolefelleskapskonteksten kommer informantene inn på effekten av egen erfaring. En av informantene peker spesielt på forhold mellom det å være ny som lærer og det å ha opparbeidet seg noe erfaring, og uttrykker dette slik:

Jeg føler nå at jeg har mye frirom jeg. Er flinkere til å styre meg selv nå enn da jeg var ferskere. Jeg har mer erfaring – og da skaper jeg meg selv større frirom. Jeg får større frirom fordi jeg har blitt flinkere til å prioritere. Jeg gjør det jeg selv ser som er nyttig, - det som er viktig.

En annen av informantene berører det fenomenet at lærerne gjør *som de selv vil*, eller mer presist sagt, *det de selv synes er best for elevene*. Blant annet møter vi utsagn som at *jeg føler det som min plikt å begrunne hvis jeg ikke følger opp* (pålegg om å gjøre ting).

Når det gjelder skoleledelsens rolle, synes det som at det er avdelingsledernivået lærerne i stor grad forholder seg til, og i mindre grad rektor. *Nærmeste leder påvirker meg direkte, rektor er litt mer på avstand*, sier en av informantene. En annen begrunner det med at *dette er en stor skole*. Avdelingsleder synes å ha mest påvirkningskraft i og med at her styres fag- og klassetildeling. En av informantene sier at ledelsen styrer lite i klasserommet, - *du som lærer gjør det*. En annen sier at *skoleledelsen styrer til en viss grad*, med at dette i stor grad gjelder administrative rutiner. Det er en klar oppfatning av at ledelsen stort sett er *budbringere for det som kommer utenfra* og at de opptrer som en videreformidler av eksterne påbud og direktiver. Likevel finner vi at informantene mener at det som skoleleder sier, oppfattes som viktig. *Det som rektor sier, har også lærerne fokus på*, sies det. Det oppfattes også som positivt at organisasjonen har et tydelig overordna mål som kommuniseres.

Når det gjelder frirommet sett ut fra denne konteksten, så uttrykkes klart en følelse av begrensning. Dette begrunnes i eksplisitte krav og direktiver fra ledelsen om *hvordan vi skal*

gjøre ting. Her gis som eksempel økt krav om dokumentasjon og telling av undervisningstimer som klare *tidstyver* og grobunn for *mye negativt og forsuret miljø*.

Oppsummering og analyse

Det kollegiale fellesskapet oppfattes som viktig for arbeidsmiljøet og for lærernes praksis i skolefellesskapet. Dette begrunnes ut fra to ulike meningsretninger eller holdninger, den ene basert på et *utviklingsfokus* og den andre på et *nødvendighets- eller nyttefokus*, - *for å få det til å gå rundt*. Her berøres fenomenet om at *lærerne gjør som det de selv mener er best for elevene*, og utsagnet *jeg føler det som min plikt å begrunne hvis jeg ikke følger opp* illustrerer dette tydelig. Informantenes oppfatning er at skoleledelsen i stor grad styrer det administrative og formidler direktiver *ovenfra*, men styrer lite i klasserommet. Rektors kommuniserte fokus, er styrende for lærerne. Det registreres også en begrensning av frirommet som begrunnes i pålagte krav om dokumentering og rapportering.

Det kollegiale samarbeidet uttrykkes her som en sentral styringsfaktor. Kollegialt samarbeid oppfattes som noe positivt, og det kommuniseres en kollektiv kultur som betegnes som en *delingskultur*. Det kan synes som om motivasjonen for et slikt samarbeid enten er fundert i en *kollektiv motivasjon* eller en *individuell motivasjon*. Den kollektive motivasjonen synes å være basert på et skoleutviklingsperspektiv mens den individuelle motivasjonen i større grad begrunnes ut fra et drifts- og nødvendighetsperspektiv knyttet til utstyrknapphet og mangel på tid. Da nærmer vi oss to begreper Irgens (2009) differensierer mellom: *kollektiv kollektivism* og *kollektiv individualisme* (s. 51-62). Disse berører jeg videre i drøftingskapitlet. Imidlertid er den tydeligste styringsfaktoren jeg kan identifisere her; *lærernes verdigrunnlag og faglige integritet*, - det Gunnar Berg (2003) kaller *læreretos* (s. 189). Ovenfor uttrykkes dette eksplisitt. Sett ut fra Bergs dilemmaer kan vi her identifisere spenningsforhold mellom skolens formelle oppdrag og skolers uformelle oppgaver, og skolers formelle oppgaver og skolers uformelle oppgaver.

4.2.3 Data fra skoleeierkonteksten

Informantene oppfatter skoleeier som *langt unna*. *Jeg kjenner knapt skoleledelsen i fylkeskommunen*, sier en av informantene. Dette *med Fylket*, sier en annen, - *vi har jo ikke noe med dem å gjøre*. Informantene ser skoleledelsen på skoleeiernivået som nokså fjern, og fra enkelte av informantene stilles det spørsmål ved om den kompetansen skoleeier besitter er

god nok. Det uttrykkes også eksplisitt en generell mistillit til fylkesadministrasjonen. Blant annet knyttes denne mistilliten til skoleeiers retorikk rundt dette med sterkere styring og registrering av lærernes arbeidstid. Informantene peker på to alvorlige konsekvenser av dette. Det ene ut fra dette med system for telling av arbeidstimer. Dette oppfatter informantene som en rigid ordning som vil ha negativ innvirkning på dugnadsånden blant lærerne. Den andre konsekvensen det pekes på kan illustreres med følgende utsagn: *Når du blir vist mistillit, så blir det vist mistillit i retur. Når du ikke stoler på meg, hvorfor skal jeg stole på deg?* Et annet utsagn er: *Det fra skoleeier tar jeg med en "klype salt".* Her pekes det på en spire til at lærernes tillit til overordnet styringssystem er i ferd med å forvitte.

En annen av informantene viser til at da vedkommende startet som nyutdannet lærer - *hadde jeg ikke peiling på fylkeskommunen*. Imidlertid gir samme informant også signaler om at vedkommende føler at dette etter hvert endrer seg og at vedkommende nå har *et eierforhold til organisasjonen*, - ja faktisk oppfatter informanten seg som litt viktigere nå ved å kunne se seg selv som en del av fylkeskommunen.

Skoleeiers styringsdokumenter betraktes rent generelt som kollektivt pålagte oppgaver og omtales som *de reelle tidstyvene*. Det er en generell oppfatning av at nye styringssignaler fra skoleeier ofte fører til økte rapporteringskrav, og at lærerne av den grunn må bruke for mye tid på administrative oppgaver i stedet for å kunne gjøre en bedre jobb i klasserommet. Informantene mener at det er få lærere som kjenner skoleeiers styringsdokumenter særlig godt. På en annen side gis det uttrykk for at det føles greit å få signaler om det er nye ting som skal inn, - *slik at lærerne kan få lagt det til i sine planer for så å prøve å få det inn i hverdagen*, som en av informantene uttrykker det. *Fylkeskommunens måldokument er bra og godt ment*, sier informanten. Om det prinsipielle innholdet i dette dokumentet uttaler en av informantene: *Det som ligger nedfelt i meg og styrer meg, er i samsvar med dette*.

Informantene gir positive signaler i forhold til de faglige nettverkene som Nord-Trøndelag fylkeskommune etablerte for implementering av Kunnskapsløftet i de videregående skolene i fylket. Dette blir sett på som et nødvendig og godt tiltak. For øvrig synes de at det er greit for skolen å vite hva kommuneledelsen vil, men gjentar at innblanding fra dette nivået fører til at det går bort for mye tid, - verdifull tid som bør nyttes til kollegasamarbeid og forberedelse.

Det er en oppfatning av at den bakenforliggende årsak til reglement og retningslinjer som kommer fra skoleeier, er at skoleeier prøver å sikre seg *på alle vis for å unngå bråk*.

Mediefokuset styrer overordnet system, sier en av informantene, *de er redde for å bli tatt på senga*. Det er altså en klar oppfatning hos informantene at det ikke er skoleeier som styrer i særlig grad, men at det er andre instanser eller systemer som styrer skoleeier. *Mye av det kommer ovenfra*, sies det, *- fylket er jo dirigert fra sentralt hold*.

Oppsummering og analyse

Informantene uttrykker her stor avstand til fylkesadministrasjonen og politisk ledelse, og tilkjenner en følelse av gjensidig *mistillit* mellom skoleeier og lærerne. På en annen side oppfattes det som positivt å kunne identifisere seg med et større fellesskap som, i dette tilfellet, fylkeskommunen representerer. Skoleeiers måldokumenter oppfattes generelt som tidstyver, men det konkrete innholdet, dvs. vedtatte tiltak, uttrykkes det positive holdninger til – *så lenge det passer*. Informantene uttrykker seg også positivt til kollektive utviklingstiltak som går direkte på fag og læringsprosess. Det antydes også at skoleeiers styringssignaler er et produkt av ytre press og overordnede føringer.

Uttrykket *så lenge det passer*, skriver seg fra utsagnet – *det som ligger nedfelt i meg og styrer meg, er i samsvar med dette* (om skoleeiers styringsdokument). Dette indikerer at *lærernes verdigrunnlag og faglige integritet* framstår som en sentral styringsfaktor. Et annet sentralt funn er en uttrykt følelse av mangel på tillit i forholdet mellom skoleeier og lærerne. Her møter vi en relasjon til begrepsparet *makt og tillit*, som jeg omtaler i kapittel 2 ovenfor. Leif Moos (2006) peker på at endringene av maktbalansen i skolen i begynnelsen på 90-tallet, ble av mange lærere oppfattet som *et stort overgrep mot deres autonomi*. *Og slik er det fortsatt*, sier Moos. Dette oppleves som et klart signal om en ny maktfordeling, – en maktfordeling som volder mange problemer i følge Moos.

4.2.4 Data fra konteksten sentrale skolemyndigheter

Alle informantene legger vekt på at det i hovedsak er læreplanene som er styrende for innholdet i undervisninga. En av informantene uttrykker nok en følelse av at egne ønsker ikke er relevante i forhold til de nye læreplanene, men sier videre at de konkrete læreplanene for så vidt er greie nok å forholde seg til. En annen peker rent umiddelbart på at frirommet har blitt mindre, men erfarer at *når jeg kjenner de nye læreplanene så får jeg mer armslag føler jeg*.

Det advares mot eventuelt å gå tilbake til for detaljerte læreplaner, da dette vil begrense en nødvendig fleksibilitet i undervisninga. Det påpekes at det er mer generelle læreplaner nå enn tidligere, og at lærerne nå kan *gjøre mer som de vil* i forhold til de tidligere planene. En uheldig følge av dette hevdes det, vil kunne være at det blir store forskjeller mellom skoler og fagmiljøer. Det kan trekkes den slutning at informantene i hovedsak mener at læreplanene er bra, og at de er et viktig styringsverktøy når det gjelder å definere de faglige målene.

Det påpekes at nasjonale prøver og internasjonale tester kan være styrende for innholdet i skolen, men at behovet for lokale tilpasninger alltid vil være til stede. Slike tester må derfor ikke få lov å begrense læringen sies det. Informantene mener rent generelt å registrere en *sentralisering* når det gjelder styring og mener, som nevnt ovenfor, at rektor i større grad er blitt en formidler av det som sentrale skolemyndigheter – ofte via skoleeier - bestemmer.

Oppsummering og analyse

Læreplanen betraktes som den udiskutable styringsfaktoren når det gjelder innholdet i undervisningen. Det pekes også på at lærererfaring skaper frirom. Nasjonale og internasjonale tester oppleves som styrende for innholdet i skolen, og informantene mener å registrere en generell sentraliseringstendens når det gjelder styring av skolen.

Informantene har et mer balansert forhold til sentrale skolemyndigheter enn til skoleeier. Dette kan minst ha fire forklaringer: - tradisjon, avstand, skoleeier kommuniserer de upopulære styringssignalene og/eller sentrale skolemyndigheter kommuniserer implisitt og eksplisitt en større tillit til læreren enn det skoleeier gjør. Mens sentrale skolemyndigheter oppfattes som skaper av frirom gjennom åpne læreplaner, kan skoleeier oppfattes som begrenser av frirommet ved at skoleeier gjennom sine årlige tiltaksplaner reduserer det frirommet læreplanene gir skolene og lærerne, - som igjen skal resultatrapporteres til skoleeier, - noe som igjen oppfattes som en tidsstyv. Dette drøfter jeg i neste kapittel ut fra Gunnar Berg(2003) sin *korsmodell*.

4.2.5 Data fra samfunnskonteksten

Her har informantene fokus på medias, næringslivets og foreldrenes rolle. Ulike utsagn viser at informantene føler at negative presseoppslag om skole generelt, og lærere spesielt, klart går ut over den enkeltes selvtilit som lærer. Særlig gjelder dette offentliggjøring av resultater, og

det påpekes at medias negative omtale av skolen *er nedbrytende over tid*. En av informantene mener imidlertid at det er verre når *noen som burde visst bedre*, kommer med slike insinuasjoner. Det påpekes også at media i mange sammenhenger tar opp fagstoff på en positiv måte. En uttaler seg slik om medias rolle:

Jeg tenker lite på media i hverdagen. Media gjør meg nok frustrert, men påvirker meg lite der og da, men over tid kan det gjøre noe med meg ubevisst. Vi kan forsvare oss så mye vi vil, men når ikke gjennom hvis pressen har bestemt seg.

Noen av informantene synes å kjenne næringslivet godt, og mener at rent faglig så er næringslivets behov også med og styrer innholdet i skolen. Informantene er klare på at skoleverket er avhengig av et velvillig næringsliv som stiller opp i forhold til elevene.

Informantene er opptatt av hva foreldrene og samfunnet utenfor skolen synes, og de er av den formening at foreldrenes ulike og ofte paradoksale forventninger til skolen gjør foreldrene til en pressgruppe som virker inn på skolens hverdag. På en annen side viser informantene til erfaringer som viser at en god del foreldre er passive i forhold til skolens daglige virksomhet, og det konkluderes her med at som regel så stoler foreldrene på at *skolen ordner opp selv*. En informant viser også til jobbing med enkeltelever med behov for spesiell oppfølging hvor foreldrekontakten *tar veldig mye av jobben*. *I slike sammenhenger, sier informanten, er målet å hjelpe eleven gjennom foreldrene, den styrende faktor.*

Informantene omtaler i generelle vendinger *skolens samfunnsoppdrag*. En av informantene mener at oppdraget er greit og forventningene er greie. *Men, sier informanten, jeg strekker ikke til i forhold til disse forventningene, fordi mulighetene til å innfri forventningene ikke alltid er like store*. Dette bekreftes av en av de andre, som viser til at bedriftene har forventninger som skolen ikke kan innfri. En av informantene er tydelig på at *samfunnets behov* er det som primært styrer skolen, og at dette må være overordnet alt annet. *Og da er det slik, hevder informanten, at næringslivet må tilpasse seg samfunnets behov, og skolen må tilpasse seg næringslivets behov.*

En del av utsagnene kan sies å være av mer *generell art* uten at de kan plasseres direkte inn i kontekststrukturen ovenfor, derfor velger jeg å plassere disse under samfunnskonteksten. Her møter vi utsagn som berører friomsproblematikken spesielt. En av informantene kommer med følgende utsagn vedrørende dette temaet:

Det er frustrerende å høre at det du gjør ikke er bra nok, så jeg føler press mot egen person, og jeg føler meg mer ufri som lærer i og med at du blir mer overvåka. Jeg føler dette som en ubekvem situasjon, for jeg er ikke vant til dette.

Interessant er det at samme informant uttaler: *Jeg har ikke behov for å forholde meg til et høyere nivå.* En annen informant sier: *Jeg er opptatt av saken, ikke hvem som bestemmer hva.* Informantene påpeker viktigheten av at lærerne ikke føler overordnede føringer som en *tvangstrøye*. Hvis det er et mål at lærerne skal endre praksis, sier en av dem, så må lærerne også se logikken i det. Ulogiske og uforståelige pålegg ødelegger innsatsviljen.

Oppsummering og analyse

Medias negative fokus på skolen bidrar over tid til å gi lærerne et svekket selvilde. Meninger og holdninger som foreldre og opinionen generelt uttrykker, - ofte gjennom media, er med og styrer skolen. Enkeltelever med behov for ekstra oppfølging, jobbes det mye med gjennom foreldrene. Her er elevenes behov det styrende. Samfunnets og næringslivets behov er en vesentlig styringsfaktor mener informantene, men krav og forventninger som stilles til skolen kan være vanskelig å innfri. Det uttrykkes også en generell følelse av redusert frirom, men også at informantene er lite opptatt av overordnet nivå. Det uttrykkes som vesentlig at lærerne ser logikken i at ting må endres.

Det er i forhold til denne konteksten ett av de mest interessante utsagnene kommer, nemlig det at lærerne må se logikken i at de skal endre praksis. Dette kommuniserer på en enkel måte spenningsforholdet mellom skolens eksplisitte og implisitte oppdrag og lærernes yrkesetos (jf. Berg (2003)).

4.3 Oppsummering av analysen og presentasjon av sentrale funn

Lærerprofesjonen, frirommet og elevene er de underkategoriene som opptrer hyppigst i det empiriske materialet, og disse omtales i stor grad i forhold til en styringsrelasjon.

Informantene uttaler seg først og fremst ut fra et individuelt eller et kollektivt perspektiv og i nokså stor grad fra et institusjonsperspektiv, - minst ut fra organisasjonsperspektivet og eksternperspektivet. Dette kan gi et bilde på hvilke områder som oppfattes som mest sentrale når det gjelder styring og ledelse av lærernes arbeidstid, og det kan indikere at dette først og fremst relateres til egen profesjon og skolemyndighetene, mindre til egen organisasjon og samfunnet. At informantene i stor grad uttaler seg i forhold til en styringsrelasjon, kan være

en indikasjon på en relativt saklig tilnærming til problemstillingen. Dette gir imidlertid ikke noe grunnlag for kvalitativ vektning og rangering.

Ut fra analysen for øvrig, er de viktigste funn som framstår i materialet når det gjelder styring og ledelse av lærernes praksis som følger:

- **elevenes faglige og sosiale utvikling**
- egen faglig bakgrunn og erfaring
- læreplanene
- kollegialt fellesskap – individuell praksis
- **lærernes verdigrunnlag og faglige integritet (læreretos)**
- skoleleders rolle og fokus
- pålagte krav, målinger og kontroll – redusert frirom
- stor avstand til skoleeier
- manglede tillit til skoleeier
- generell sentraliseringstendens
- nasjonale og internasjonale tester
- medias fokus
- samfunnets og foreldrenes krav og forventninger
- samfunnets og næringslivets behov
- logikken i å endre praksis

Styringsfaktorene *elevenes faglige og sosiale utvikling* og *lærernes verdigrunnlag og faglige integritet (læreretos)* synes ut fra analysen å være mer sentrale enn de øvrige, - eller på en måte overordnet når det gjelder styring og ledelse av lærernes praksis. Disse benevner jeg i det videre for *styringsdimensjoner*.

Jeg vil i neste kapittel drøfte disse styringsdimensjonene ut fra de teoretiske perspektivene jeg presenterer i kapittel 2. og se dette i lys av funn i det empiriske materialet, problemstilling og forskningsspørsmål.

5 Drøfting

Problemstillingen for studien er: *Hva styrer lærernes pedagogiske praksis, og hvilke utfordringer gir dette skoleleder i forhold til pedagogisk ledelse?*

Ut fra dette stilte jeg innledningsvis følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke signaler kan identifiseres som styrende i forhold til lærernes praksis?*
- *På hvilke måter berører slike styringssignaler skoleleder når det gjelder pedagogisk ledelse?*

Med bakgrunn i analysen i kapittel 4, utledet jeg i følgende *styringsdimensjoner* som jeg mener er sentrale når det gjelder styring og ledelse av lærernes praksis: 1) *elevenes læring og sosiale utvikling* og 2) *lærernes verdigrunnlag og faglige integritet (læreretos)*. Jeg strukturerer kapitlet ut fra disse styringsdimensjonene.

I dette kapitlet drøfter jeg styringsdimensjonene ut fra *hvilke utfordringer dette gir skoleleder i forhold til pedagogisk ledelse*, og da sett ut fra *et lærerperspektiv, et ledelsesperspektiv og et organisasjonsperspektiv*.

5.1 Elevenes læring og sosiale utvikling

5.1.1 Lærerperspektivet

Elevenes læring og sosiale utvikling er uttrykt som den tydeligste styringsdimensjonen i det empiriske materialet. Funn i dataene viser at læreplanene oppfattes som en tydelig styringsfaktor når det gjelder innholdet i undervisningen, og det uttrykkes implisitt en lojalitet til læreplanene. Som jeg viser innledningsvis, påviser imidlertid ulike evalueringer av ulike skolereformer at skolene og lærerne i liten grad endrer praksis på grunn av reformenes mål og ambisjoner. Ut fra dette kan det virke som om det institusjonelle oppdraget som blir gitt skolene gjennom læreplanene, ikke mottas på samme måte som det mer generelle; - *reformenens mål og ambisjoner*.

I dette ligger en av skoleleders store utfordringer når det gjelder pedagogisk ledelse. Skoleleder kommer her i et dilemma mellom på den ene siden det formelle institusjonelle oppdraget som læreplanene representerer, og på den andre siden de uformelle institusjonelle

oppdragene, som ligger både eksplisitt og implisitt i skolemyndighetenes retorikk, - og i samfunnets forventninger, som i disse tider i stor grad har fokus på bedre faglige resultater sett i internasjonal sammenheng. Dette synes kanskje å være den *største utfordringen* skoleleder møter i ledelsen av pedagogisk praksis, og jeg kommer tilbake til dette ved flere anledninger senere i drøftingen.

Skoleleder må forholde seg til de mål og ambisjoner jeg nevner ovenfor og ut fra dette drive pedagogisk ledelse i forhold til det som Andy Hargreaves (2004) påpeker, - at *lærerne og undervisningen er fanget i en trekant av konkurrerende interesser og påbud* (jf. figur 1). Her møter lærerne det som tilkjennegis av overordnede mål og ambisjoner i sentrale styringsdokumenter, - noe jeg også peker på i innledningskapitlet. Blant annet viser Eifred Markussen (2009) til at myndighetenes *mål og ambisjoner* de siste 15 årene har vært og fortsatt er: *en skole for alle, sosial utjevning og med tilpasset opplæring* som virkemiddel. Det uttrykkes en nasjonal forventning om at skolen og lærerne skal ta en samfunnsutviklingsrolle for å bringe samfunnet i retning av nasjonalt definerte mål. Samfunns- og skoleforskning viser imidlertid at skolesystemet i liten grad kan ta rollen som samfunnsproblemløser, og at skolen og lærerne ikke i særlig grad kan *kompensere for samfunnet*. Sentrale navn i den sammenheng er Christopher Jencks, Basil Bernstein og Thomas S. Popkewitz (i Hargreaves 2004). Det er da også funn i empirien som viser at informantene mener at forventningene til skolen og lærerne ikke alltid er like enkel eller i det hele tatt mulig å innfri. Det er utfordrende for skoleleder å skulle gjennomføre oppdrag som forskningen påviser i stor grad ikke lar seg gjennomføre.

Når det gjelder styringsdokumenter ut over læreplanen, herunder skoleeiers styringsgrunnlag, viser de empiriske dataene at dette ikke oppfattes i særlig grad som viktige styringsfaktorer i klasserommet. Slike dokumenter betraktes generelt som tidstyver med liten styringseffekt, men når det gjelder det innholdsmessige oppfattes dette som greit, *så lenge det passer*. Utrykket *så lenge det passer* peker mot lærernes profesjonsverdier, noe jeg drøfter nærmere nedenfor.

Her møter skoleleder et dilemma da slike dokumenter vil være sentralt som styringsfaktor for skoleleder, men betraktes som lite ”interessant” og som en tidstyv av lærerne. Det går imidlertid greit *så lenge det passer* i forhold til lærernes profesjonsverdier. Skoleeiers styringsdokumenter må oppfattes som svar på de tiltak eller virkemidler som regjeringen

gjennom St.meld. 31 (2007-2008) bebuder, - og som jeg viser til i innledningskapitlet. I stortingsmeldingen fokuseres det på skoleleders betydning og ansvar for kvaliteten i og resultatene av læringsprosessen. Her uttrykkes eksplisitt nødvendigheten av skoleeiers oppfølging av skoleleder og skolene med *faglig støtte og organisasjonsutvikling*, og i etterkant med *veiledning og kontroll*.

Lærernes dilemmaer og paradokser i forhold til lærerpraksis (jf. Hargreaves' *trekant* - figur 1) er i stor grad fundert i *samfunnets krav og forventninger*. Empirien viser også at dette oppfattes som styrende for retorikken fra skolemyndigheter og skoleeier. Dette gjelder både medias, næringslivets og sterke foreldregruppers inntog som sentrale styringsfaktorer i forhold til utdanningspolitikken. Dette kan igjen ses på som en følge av en mer markeds- og kundeorientert utdanningspolitikk. Skolemyndighetenes og skoleeiers retorikk som oppfølging av, - eller kanskje i større grad som tillegg til, skolens formelle oppdrag, - som av lærerne i hovedsak oppfattes som læreplanene, gir seg uttrykk i standardisering og detaljstyring av undervisningen i form av strengere inspeksjonssystemer, lokal lønnsfastsettelse og detaljerte styringsplaner som reduserer lærernes handlingsfrihet. Den følelsen av frustrasjon, ufrihet og press som uttrykkes ovenfor, må ses i sammenheng med det Hargreaves karakteriserer som *fratakelse av lærernes profesjonelle verdighet*, og som Hargreaves mener kan tilskrives en politisk overforenkling ved utelukkende å se på utdanningssystemene som nøkkelen til økonomisk suksess. Skoleleder vil i den sammenheng ha en stor oppgave i å være "buffer" mellom slike signaler og lærerne. I det ligger utfordringen i å *finne den rette balansen mellom faglig frihet og felles retning*, som det uttrykkes i St.meld. 31 (2007-2008).

Lærernes forhold til skoleeier berøres i materialet. Her uttrykkes det stor avstand til skoleeier og den skolefaglige kompetansen trekkes i tvil. Det tilkjennegis også en oppfatning av at skoleeier ikke lenger stoler på lærerne, hvorpå dette møtes med tilsvarende mistillit. Dette fenomenet berører jeg også innledningsvis. Med bakgrunn i St.meld. 31 (2007-2008) viser jeg at i det eksplisitte uttrykte behovet for mer veiledning til skoleeier og skoler om hvordan de kan drive bedre utviklingsarbeid for å få lærerne til å gjøre en bedre jobb i klasserommet, også ligger implisitt en mistillitserklæring fra sentrale skolemyndigheter til region- og skolenivået. Evalueringsrapportene fra Kunnskapsløftet, som jeg presenterer i kapittel 2, påviser også mistillit til skoleeiernivået både fra sentrale myndigheter og fra lærernivået. Jeg påpeker ovenfor, med henvisning til Moos (2006), at det fram til 1960-årene ikke var behov

for å følge opp skolene på samme måte som det uttrykkes i stortingsmeldingen. Dette fordi det offentlige i kraft av å være offentlig, omga seg med en automatisk legitimitet. Denne legitimiteten ser ut til å være borte, og stortingsmeldingen fokuserer nå i betydelig grad skoleleders betydning og ansvar for kvaliteten i og resultatene av læringsprosessen. Dette er en internasjonal trend, hvor desentralisering, ansvarliggjøring for elevresultater, iverksetting av nye reformer og nye tilnærminger til læring bidrar til at rektorjobben nå er mer krevende og komplisert enn tidligere. Dette drøfter jeg nærmere nedenfor ut fra et ledelsesperspektiv.

5.1.2 Ledelsesperspektivet

I det empiriske materialet framgår det at det er avdelingsledernivået lærerne i stor grad forholder seg til, og i mindre grad rektor. Avdelingsleder synes å ha mest innvirkning på lærernes daglige virke i og med at her styres fag- og trefordeling. Rent generelt uttrykkes det at ledelsen i liten grad styrer i klasserommet, - *det gjør lærerne*. Med utgangspunkt i friromsmodellen, uttrykker de empiriske dataene en oppfatning av at frirommets ytre grense styres av læreplanen, mens de indre friromsgrensene i stor grad bestemmes ut fra elevenes behov, lærernes faglige bakgrunn og delvis det kollegiale fellesskapet. Skoleledelsen betraktes, - som nevnt ovenfor, i stor grad som styrende i forhold til det administrative og i mindre grad som ledelse av det pedagogiske arbeidet i klasserommet. Dette samsvarer blant annet med TALIS-undersøkelsen 2008, som påpeker at norske rektorer er tydelig som administrative ledere, mens det pedagogiske lederskapet er mindre klart.

Selv om jeg ut fra denne studien kan konkludere med at skoleleder og skoleledelsen i liten grad oppfattes som sentral i forhold til ledelse av hva lærerne gjør i møtet med elevene, så kan jeg ikke påvise funn som tilsier at dette ikke er ønskelig. Det uttrykkes heller ikke eksplisitt en strategi for utvikling av kollektiv praksis i mitt datamateriale, men det er heller ikke funn som tilsier at dette ikke finnes.

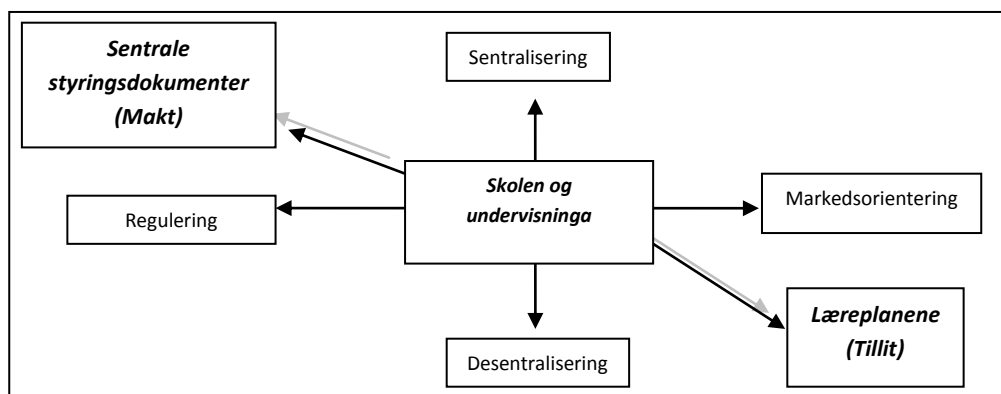
De signaler som gis i St.meld. 31 (2007-2008) til skoleeier og skoleleder om et tydeligere ansvar for å forbedre kvaliteten på opplæringen, kan oppleves som et paradigmeskifte når det gjelder skoleledelse. I stortingsmeldingen uttrykkes det mye mer eksplisitt enn tidligere at skoleeier og skoleleder står ansvarlig for lærernes praksis og elevenes læring. I dette eksplisitt uttrykte ansvaret, ligger det implisitt en styringsfilosofi som i større grad baseres på makt framfor tillit.

Skolelederens ledelse av læringsprosessen kan i liten grad skje direkte sier Leif Moos (2006), men derimot kan det påvises mange indirekte sammenhenger. Et sentralt funn i egne data i den sammenheng, er at *rektors fokus* også *styrer lærernes fokus*. Der ligger skoleleders mulighet, men her finner kanskje også skolelederen en stor utfordring. Denne utfordringen ligger i et spenningsforhold der skolens kultur og ansattes yrkesetos møter motstridende eksplisitte og implisitte mål og forventninger fra overordnede skolemyndigheter som forventes implementert i lærernes praksis i klasserommet.

Skoleleder utfordres i et spenningsforhold mellom *læreplanen*, som i prinsippet åpner for stor grad av skole- og lærerstyring når det gjelder undervisningen, og *planverk - måling og kontroll*, - her eksemplifisert med St.meld. nr. 31 (2007-2008) og skoleeiers styringsdokument, som gir uttrykk for en mer eksplisitt detaljstyring og kontroll av undervisningen, og hvor skoleeier og skoleleder skal inneha denne kontrollerende funksjonen. Dette gir motstridende signaler i forhold til frirommet for skolen og lærerne.

Sett i relasjon til Bergs *aksekorsmodell* beveger læreplanenes styringsprinsipp seg mot markedsorientering og økt desentralisering, mens skolemyndighetenes prinsipielle retorikk i og bak styringsdokumentene viser en utvikling mot mer *regulering og sentralisering*, samt et resultatfokusert regime med et tydeligere preg av *regelstyring*. Det første styringsprinsippet baserer seg på *tillit* og tilsier et stort ytre frirom for lærerne og skolene, men det andre styringsprinsippet baserer seg i større grad på *makt* og reduserer lærernes og den enkelte skoles ytre frirom.

Ut fra Gunnar Berg (2003) sin aksekorsmodell kan denne utviklingen illustreres slik:



En utfordring det pekes på i stortingsmeldingen, er som tidligere nevnt, å finne *balansen mellom faglig frihet og felles retning*. Her berøres to vesentlige spørsmål: Det ene går på forholdet mellom *makt og tillit* når det gjelder styring og ledelse av læringsprosessen, og det andre er om det samfunnsutviklingsoppdraget som er gitt skolen, i det hele tatt kan hanskas av skolen.

5.1.3 Organisasjonsperspektivet

Kollegialt fellesskap og samarbeid uttrykkes som en viktig styringsfaktor for pedagogisk praksis i det empiriske materialet. Det tilkjennegis her to ulike motivasjoner for slikt samarbeid. Den ene er basert på et utviklingsfokus, mens den andre motivasjonen er tuftet på et nyttehensyn ut fra ressursituasjonen, blant annet utstyrsknapphet og mangel på tid. En tredje motivasjon som dataene viser, er fundert i et uttrykt behov for, og ønske om, en felles normbase for elevatferd og lærer-elev-relasjoner.

Skoleleder må forholde seg til disse motivasjonene på ulike måter. Her kan det ligge grobunn for ulike utviklingsretninger når det gjelder kollegialt samarbeid, - både positive og negative. Som jeg peker på i kapittel 2, slås det fast at *samarbeidsbaserte beslutningsprosesser og problemløsninger er en hjørnestein i postmoderne organisasjoner*, og at i dagens skole, der lærerne sammen med skoleleder står kollektivt ansvarlig for å implementere sentralt fastsatte planer, blir det enda viktigere å utvikle samarbeid og kollegialitet ved den enkelte skole. Hargreaves (2008) viser til at ulike samarbeidskulturer gir ulik effekt. En utviklingsorientert samarbeidskultur basert på spontanitet og frivillighet, kan samtidig være uforutsigbar, og er derfor *generelt uforenlig med sterk sentralstyring*. En annen samarbeidsform, som i større grad følger av sentrale styringssignaler, er *påtvungen kollegialitet*. Her er i større grad samarbeidsrelasjonene basert på administrativ regulering, obligatorisk deltakelse, implementeringsorientert, binding til fast tid og sted og ikke minst forutsigbarhet. Her kan lærernes arbeidstidsavtale stå som eksempel på slik påtvungen kollegialitet. En mer uheldig samarbeidsvariant som skoleleder må være oppmerksom på, er det Hargreaves kaller *balkanisering*. Denne varianten vil like gjerne kunne virke splittende som utviklende på det kollegiale samarbeidet.

I det empiriske materialet finnes indikasjoner både på en individuell, autonom lærerkultur og en samarbeidskultur, uten at jeg kan påvise noen form for samarbeid som kan karakteriseres

som spesielt mer styrende for pedagogisk praksis framfor noen annen. Sett i forhold til det empiriske materialet kan det imidlertid oppstå både *frivillige samarbeidskulturer*, *påtvunget kollegialitet* og en *balkanisering* av lærersamarbeidet, og dette gir skoleleder ulike utfordringer. Eirik Irgens viser til Kurt Lewin sin *kraftfeltsanalyse* hvor motstridende krefter i sum holder en organisasjon i en form for balanse. For å endre en uønsket balanse, for eksempel former for balkanisering, må disse kreftene endres i følge Lewin. Balansen mellom det kollektive og det individuelle og mellom ulike samarbeidsformer vil være en av skoleleders utfordringer når det gjelder styring og ledelse av pedagogisk praksis videre fremover.

Ut fra at kollegialt samarbeid uttrykkes som et viktig mål og kan identifiseres som et viktig styringssignal, er det behov for en nærmere studie av hva som påvirker henholdsvis kollektiv og individuell praksis. Ikke minst er det et interessant spørsmål om det finnes en *optimaliseringsgrense* når det gjelder læringseffekt mellom individualisering og kollektivisering av undervisningspraksis, - både på individ-, gruppe- og på organisasjonsnivå. Dette er et område det bør settes mer fokus på, blant annet ut fra at samarbeidskulturer kan skape problemer når de blir kapret av hierarkiske kontrollsystemer, som Hargreaves (2004) påpeker, eller ut fra at samarbeidskulturer kan preges av kollektiv individualisme, slik Irgens beskriver. Et annet utgangspunkt for en videre studie av det kollektive perspektivet finner vi i det Berg (2003) benevner som *individuell autonomi* og *kollektiv autonomi*, hvor det ene dreier seg om individ og den andre om organisasjon. Dette lar jeg ligge her, men konstaterer at det kan se ut som om lærere har et relativt sterkt yrkesetos. Dette drøfter jeg i avsnittet nedenfor.

5.2 Lærernes verdigrunnlag og faglige integritet (yrkesetos)

5.2.1 Lærerperspektivet

Mine undersøkelser viser at lærerne gjør det *de selv mener er best for elevene* og at egen faglig bakgrunn og erfaring i stor grad er styrende for den enkeltes praksis. Videre at erfaring i seg selv fører til økt frirom, for da gjør en i større grad det *en selv mener er viktig*. Erindringer om lærere fra tidligere skolegang ligger også i bakhodet som subjektive styringssignaler i forhold til hva som er god og hva som er mindre god praksis i klasserommet. Også mer grunnleggende verdisyn oppgis å være styrende for praksis i klasserommet. *Det*

som ligger nedfelt i meg, er i samsvar med dette, sier en av informantene om skoleeiers styringsdokument.

Styringsdokumenter ut over læreplanen blir rent generelt betraktet som tidstyver, og det kan tyde på at lærernes faglige yrkesnormer eller profesjonsverdier har forrang og er overordnet ytre styringssignaler. Gunnar Berg (2003) nytter betegnelsen *læreretos* om dette. Berg peker på at lærernes yrkesnormer i sitt vesen bygger på tradisjon, individualisme og konservatisme i motsetning til dagens ideal, som kjennetegnes gjennom samarbeid, utvikling og fleksibilitet. Lærernes profesjonsverdier er tradisjonelt basert på faglig fokus. Graden er avhengig av hvor i utdanningssystemet læreren befinner seg. Når lærernes verdigrunnlag og faglige integritet ikke lenger stemmer med styringssignalenes mål og ambisjoner, opplever vi i stor grad at *schools change reforms as much as reforms change schools*.

Som jeg viste ovenfor finnes indikasjoner i det empiriske materialet både på en individuell, autonom lærerkultur og en samarbeidskultur. Dette utfordrer den pedagogiske ledelsen når det gjelder å kommunisere og implementere en etterhvert mer sentralisert og kollektiv styringsfilosofi, noe *aksekorsmodellen* ovenfor viser er i utvikling mot større grad av detaljregulering og kontroll, og som inneholder til dels motstridende interesser og påbud. Denne utfordringen kommer særlig til syne i dilemmaet mellom begrensningen av frirommet som dette indikerer, i motsetning til et læreplanverk som gir stort faglig-pedagogisk *frirom*. Samtidig er lærernes yrkesetos det førende for gjeldende praksis. Her opplever skoleleder konfliktfylte dilemmaer og diffuse situasjoner som krever etiske valg, fordi konkurrerende sentrale verdier ikke kan tilfredsstilles samtidig. Skolelederens utfordringer ligger her i spenningsforholdet mellom å utvikle en kollektiv lærerpraksis på grunnlag av motstridende og ofte paradoksale mål, - og som Hargreaves uttrykker det: *fratakelse av lærernes profesjonelle verdighet*. De forskningsbaserte funn om at *lærerne gjør som de alltid har gjort*, tyder på at lærerne så langt har tatt sine valg.

5.2.2 Ledelsesperspektivet

Funn i det empiriske materialet viser at den styrings- og ledelseslogikken som preger St.meld. nr. 31 (2007-2008) og skoleeiers styringsdokument, oppfattes som til dels unødvendig detaljstyring, som igjen fører til bruk av tid som heller burde vært brukt direkte i forhold til elevenes læring. Det virker ut fra undersøkelsen som om informantene ikke helt ser logikken i

en del av de sentrale styringssignalene. Følgende utsagn fra det empiriske materialet illustrerer også dette: *Hvis det er et mål at lærerne skal endre praksis, så må lærerne også se logikken i det. Ulogiske og uforståelige pålegg ødelegger innsatsviljen.* Erfaring i seg selv kan føre til økt frirom, da det ut fra empirien kan synes som om en med økt erfaring og kollegialisering i større grad gjør det *en selv* mener er viktig. Dette kan være en bekreftelse på at lærernes yrkesetos i stor grad er styrende for lærernes praksis.

Som jeg viser i kapittel 2, er virkeligheten for skoleleder preget av krysspress mellom ulike motstridende krav fra ulike nivåer og interessenter. En del av dette er grunnet i konkurrerende oppfatninger om hva skolens formål skal være. Når dette ses opp mot lærernes profesjonsverdier, blant annet ut fra utsagn som - *det som ligger nedfelt i meg, er i samsvar med dette*, peker dette mot en ledelsesutfordring knyttet til forholdet mellom det som lærerne *selv mener er viktig*, og formelle og uformelle institusjonelle styringssignaler. Når komplekse styringssignaler virker ”forstyrrende” på den autonome tradisjonen, responderer lærerne, i henhold til Hargreaves (2004), med frustrasjon og resignasjon. Her finner vi et spenningsforhold mellom lærernes *verdigrunnlag og faglige integritet* og *formelle og uformelle styringssignaler*. I et slikt spenningsforhold, som Eirik Irgens (2009) påpeker, kan det være vanskelig i ledessammenheng å implementere kollektive ordninger, hvis dette strider mot *lærernes profesjonsverdier*, og særlig hvis lærerne ikke har grunnleggende kunnskap om hva dette innebærer.

Skoleleders rolle i den sammenheng, vil være å prioritere og kommunisere kollektive mål og felles verdigrunnlag for pedagogisk praksis. Denne undersøkelsen viser at skoleleder har den nødvendige legitimitet i så måte, noe dette utsagnet bekrefter: *Det som rektor sier, det har vi fokus på*. Utfordringen for skoleleder her vil ligge på to plan. For det første å kunne prioritere i et krysspress mellom ulike og motstridende krav. I dette ligger også å kunne *velge bort* ut fra de fokus skolen som organisasjon velger å ta. Her vil likevel det ytre frirommet begrenses av institusjonelle styringssignaler, mens det indre frirommet i stor grad bestemmes av lærernes profesjonsverdier. Deri ligger utfordringen på det andre planet. Det å implementere på en indirekte måte disse prioriteringene i klasserommet gjennom lærernes praksis.

5.2.3 Organisasjonsperspektivet

Som nevnt ovenfor viser undersøkelsen at kollegialt samarbeid uttrykkes som en sentral styringsfaktor, og det kommuniseres en delingskultur hvor det også tilkjennegis to ulike motivasjoner for slikt samarbeid. I forhold til lærernes yrkesetos kan det være store spenninger i møtet mellom de institusjonelle friomsgrensene og skolen (som organisasjon) sine indre friomsgrenser. Slik jeg tolker undersøkelsen, vil disse indre grensene i stor grad bestemmes ut fra lærernes yrkesetos. Lærerne har tradisjonelt stor grad av autonomi, og dette bekrefter undersøkelsen. Selv om det foregår utstrakt grad av samarbeid, ligger det en holdning om at *læreryrket er en personlig oppgave, og hver lærer må finne sin egen vei*. Her ligger en lederutfordring i spenningsforholdet mellom individuell og kollektiv praksis, og mellom en styringslogikk som i sitt hovedprinsipp enten er fundert på *makt* eller på *tillit*. Det slås fast at samarbeidsbaserte beslutningsprosesser og problemløsninger er en hjørnestein i postmoderne organisasjoner (Hargreaves 2008), og jeg gjentar at det St.meld. 31 (2007-2008) reiser som en utfordring - *å finne den rette balansen mellom faglig frihet og felles retning*, framstår som kanskje den største utfordringen når det gjelder skoleleders ledelse av pedagogisk praksis.

Min undersøkelse viser at rektor har legitimitet i forhold til disse utfordringene. Men undersøkelsen viser også at institusjonelle styringssignaler beveger seg mot en maktbasert styringslogikk preget av detaljregulering og kontroll. Med dette som et overordnet styringssignal, skal skoleleder møte en kompleksitet som i stadig sterkere grad er avhengig av skoler med samarbeidskulturer som blir ledet ut fra en tillitsbasert styringslogikk.

Ut fra informantenes beskrivelser av hva som styrer lærernes pedagogiske praksis vil jeg avslutningsvis i dette kapitlet peke på tre områder det får implikasjoner for:

- formelle og uformelle institusjonelle styringssignaler
- skoleleders fokus på pedagogisk ledelse
- lærernes autonome profesjonsverdier

6 Avsluttende oppsummering og kommentarer

Ut fra sentrale funn i det empiriske materialet har jeg definert to sentrale styringsdimensjoner:

- elevenes læring og sosiale utvikling
- lærernes verdigrunnlag og faglige integritet (yrkesetos)

I tillegg har jeg identifisert 13 ulike styringsfaktorer som i mer eller mindre grad og på ulike måter kan sies å være styrende for lærernes praksis. De mest sentrale i så måte er læreplanene, egen faglig bakgrunn og erfaring, kollegialt fellesskap - individuell praksis, skoleleders rolle og fokus samt logikken i å endre praksis.

Et interessant funn i datamaterialet når det gjelder styring av praksis, som berører samarbeidsklimaet mellom styringsregimene/-nivåene i skolen, er at det registreres en gryende mistillit mellom sentrale skolemyndigheter, skoleeier og skolene/lærerne.

I forhold til ledelsesperspektivet i studien har det vært en utfordring å identifisere fenomener i det empiriske materialet som kan knyttes direkte til et kvalitativt perspektiv på skolelederrollen. Men dette sier også noe om hvilke perspektiv informantene inntar og hva som føles viktig for lærerne, og det i seg selv er et viktig funn.

Skoleleders pedagogiske ledelse har jeg drøftet ut fra et lærerperspektiv, et ledelsesperspektiv og et organisasjonsperspektiv. Disse perspektivene kan nok i enkelte tilfeller gå over i hverandre.

Sentralt her er imidlertid hvilke spenningsforhold som utfordres sett ut fra skoleleders rolle, og jeg kan ut fra undersøkelsen identifisere følgende spenningsforhold:

- forholdet mellom læreplanenes styringslogikk og øvrige institusjonelle styringsdokumenters/-signalers styringslogikk
- forholdet mellom krav/forventninger til skolen og skolens muligheter til å innfri
- forholdet mellom en maktbasert styringslogikk og en tillitsbasert styringslogikk
- forholdet mellom skolekultur/læreretos og institusjonelle styringssignaler
- forholdet mellom lærernes kollektive og individuelle praksis
- forholdet mellom motstridende forventninger/krav og skoleleders prioriteringer/bortvalg

Studien reiser følgende forskningsspørsmål:

- Kan det registreres ulike læringseffekter ved bruk av makt henholdsvis tillit som overordnet styringsstrategi når det gjelder styring og ledelse av skolen?
- Kan det registreres en optimaliseringsgrense når det gjelder læringseffekt mellom individualisering og kollektivisering av undervisningspraksis på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå?
- Hva fremmer ev. hemmer henholdsvis individuell og kollektiv pedagogisk praksis?

Litteraturliste

Berg, Gunnar (2003). *Att förstå skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Hargreaves, Andy (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Hargreaves, Andy (2008). *Lærerarbeid og skolekultur*. (1.utg., 8. opplag) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

ILS/NIFU STEP - Evaluering av Kunnskapsløftet. Oslo: ILS/NIFU STEP

- Sandberg, Nina og Aasen, Petter (2008). *Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger*. Rapport 42/2008. Delrapport 1.
- Møller, Jorunn, Prøitz, Trine S. og Aasen, Petter (red.) (2009). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære?* Rapport 42/2009. Delrapport 2.

Hølleland, Halvard (2007). *På vei mot Kunnskapsløftet*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS

Irgens, Eirik J. (2009). *Mellom individuell og kollektiv praksis*. Evaluering av ”Prosjekt lokale arbeidstidsavtaler” i Nord-Trøndelag. Høgskolen i Nord-Trøndelag: Rapport nr. 62/2009.

Kvale, Steinar (2008). *Det kvalitative forskningsintervju*. (11. opplag) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Markussen, Eifred (red.) (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Cappelen Damm AS.

Moos, Leif (2006). *Pedagogisk ledelse. Om ledelsesoppgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. (2. opplag) København: Børsens Forlag.

Postholm, May Britt (2005). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget as.

Rapport fra Tidsbrukutvalget (2009)

Rapport nr. 1 - 4/2009 fra SØF-prosjekt nr. 5900: *Kartlegging av tidsbruk og organisering i grunnskolen*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning as.

Repstad, Pål (2009). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (2. opplag) Oslo: Universitetsforlaget.

St.meld. nr. 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen*

St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*

Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid til læring*

Styringsgrunnlag for utdanningssektoren i Nord-Trøndelag 2010-2011

Thagaard, Tove (2006). *Systematikk og innlevelse*. 2. utg. 2. opplag. Bergen: Fagbokforlaget.

Vibe, Nils, Aamodt, Per O. og Carlsten, Tone C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge (TALIS 2008)*. NIFU STEP - Rapport 2009/23. Oslo: NIFU STEP.

VEDLEGG

Til Rektor og informantene
Fra Kristoffer Forfang (mastergradsstudent i skoleledelse)

Som et ledd i arbeidet med en masteravhandling i skoleledelse ved NTNU, ønsker jeg å ha en samtale med fire lærere fra NN videregående skole

Bakgrunn

Masteravhandlingen tar utgangspunkt i følgende:

- Medias og (skole)myndigheters omtale av skolens kvalitet relatert til resultater fra nasjonale prøver og undersøkelser og internasjonale tester (PISA, TIMMS osv.)
- Pågående prosesser og diskusjoner rundt styring av skolens fokusområder sett i relasjon til lærernes prioriteringer av arbeidsoppgaver og tidsbruk (jf. "Tidsbruksutvalgets" rapport av 15. desember 2009 og HiNT-rapport nr. 62 av Eirik Irgens, "Mellom individuell og kollektiv praksis – Evaluering av Prosjekt lokale arbeidstidsavtaler i Nord-Trøndelag")
- Skoleeiers kvalitetsvurderingssystemer med ulike rapporterings-, dokumentasjons- og kontrollregimer (Jf. CAF i Nord-Trøndelag fk)

Problemstilling

Jeg er i ferd med å gjennomføre en studie av hvilke styringssystemer, insentiver og signaler som er styrende for lærernes prioriteringer i skolehverdagen, - og som i det alt vesentligste er avgjørende for hvorfor lærerne prioriterer å gjøre det de gjør.

Problemstillingen (arbeidstittel) er: *Hva eller hvem styrer lærernes arbeidstid?*

Studiens intensjon

Studiens intensjon å få "lærernes stemme" som informasjonsgrunnlag i en analyse og vurdering av hensiktsmessig skoleledelse i arbeidet med å oppnå en positiv utvikling av skolen.

Valg av informanter og skole

Jeg har som mål å innhente informasjon fra lærere og ønsker et utvalg av fire informanter (lærere) fra videregående skole. Jeg ønsker at de fire informantene velges etter følgende kriterier:

- lærere av begge kjønn og med ulik ansiennitet
- ikke tillitsvalgte eller lærere med administrative funksjoner
- utvalg fra fire ulike utdanningsprogram

Valg av skole

Jeg har av praktiske årsaker valgt å hente informantene fra en og samme skole. Hvilken skole informantene kommer fra, er i utgangspunktet ikke avgjørende ut fra studiens intensjoner. At jeg valgte NN vgs som informasjonsbase er begrunnet i at

- NN vgs er en stor kombinert videregående skole med mange utdanningsprogram
- jeg kjenner litt til og har positive erfaringer med skolen fra tidligere samarbeid
- det er relativt stor geografisk avstand fra egen skole, og våre samarbeidsrelasjoner er av en slik art at dette ikke vil skape problemer med min objektivitet i forhold til skolen generelt og til den enkelte informant spesielt

Anonymitet og personvern

Undersøkelsen vil være anonymisert. Samtalene vil bli tatt opp digitalt, men slettes etter at avhandlingen er ferdigstilt – senest innen ett år etter opptaket. Hvis skolen selv ønsker det, kan det refereres til skolen i avhandlingen, men dette er ikke avgjørende i forhold til ovennevnte intensjoner.

Jeg takker for positiv respons og ser fram til gode samtaler.

Steinkjer 6. april 2010

Kristoffer Forfang

Intervjuguide

- 1) Presentasjon av meg selv, hensikten med intervjuet, anonymisering - personvern/konfidensialitet og hvordan opplysningene vil bli behandlet.
Konfidensialitet når det gjelder skolen navn. I utgangspunktet ser jeg ikke noen begrunnelse for å oppgi dette. Informantene vil jeg anonymisere i den forstand at jeg ikke bruker navn, men en kode for hver av informantene. Jeg vil avklare på forhånd eventuell bruk av personalia (kjønn, alder, programområde(r)/undervisningsfag, ansiennitet osv.), i den grad det framkommer funn som kan begrunnes i dette.
- 2) Presentasjon av problemstilling og bakgrunn for denne. Jeg vil forsøke å få i gang samtalen rundt informantens relasjoner til og tanker rundt problemstillinga. Her vil jeg ha problemstillinga som utgangspunkt for samtalen og så, ut fra den vending samtalen tar, nytte de spørsmålene jeg har satt opp nedenfor.
- 3) Tematisering - Jeg ønsker at vi er innom følgende temaer/kontekster
 - Klasseromskontekst
 - Individuelle forhold
 - o Meg selv - Individuell praksis
 - o Bakgrunn – utdanning – tradisjonsbærer (gjør som lærerne en har hatt selv)
 - Kollektive forhold
 - o Felles praksis
 - o Kultur for samarbeid
 - Skolefellesskapskontekst
 - Lokale forhold (skoleledelse/-miljø/kultur)
 - o Rektor
 - o Nærmeste leder
 - o Kolleger
 - o Elever
 - Skoleeierkontekst
 - Reglement og retningslinjer
 - Måldokumenter
 - Sentrale skolemyndigheterkontekst
 - Nasjonale føringer:
 - o Lover og forskrifter - Læreplanen
 - o Rundskriv
 - Samfunnskonteksten
 - Foreldre
 - Lokalsamfunnet for øvrig
 - Presse og media
 - Næringslivet
- 4) Metodisk
Symboliserer temaoverskrifter med ”dører” som vi i fellesskap skal åpne og gå inn gjennom og hvor vi kommer inn i ulike rom. Her skal informanten beskrive, identifisere og utdype
 - hva han eller hun ser som viktige elementer der inne: ”inventar”, ”beboere”, aktivitet
 - hvordan de ulike elementene utfører/genererer ulike handlinger/aktiviteter
 - på hvilken måte og hvorfor disse handlingene/aktivitetene påvirker informanten i forhold til problemstillinga

Samtalene tas opp digitalt.

Begrepsgrunnlag for kategoriseringsmatrise

<i>Kontekster</i>				
Klasserommet	Skolefellesskapet	Skoleeier	Sentrale skolemyndigheter	Samfunnet
<i>Hoveddimensjoner (Informantperspektiv)</i>				
1. Individuelt perspektiv			3. Organisasjonsperspektiv	
2. Kollektivt perspektiv			4. Institusjonsperspektiv	
			5. Eksternperspektiv	
<i>Underkategorier</i>				
1. Lærerprofesjonen			7. Læreplan	
2. Læringsprosess og -miljø			8. Læremidler, læringsverktøy (IKT)	
3. Elevene			9. Ressurser	
4. Kollegene			10. Driftsoppgaver, administrative verktøy	
5. Skoleledelsen			11. Planverk – måling og kontroll	
6. Personlige forhold			12. Tillit	
			13. Frirommet	

Kategoriseringsmatrise

Utsagn som er meningsbærende i forhold til styring av lærernes bruk av tid, dvs. lærernes praksis	Underkategorier										Kontekster										
	Fritid	Tilitt	Planverk - måling og kontroll	Driftsoppgaver -verktøy	Ressurser	Læremidler	Læreplanen	Personlige forhold	Skoleledelsen	Kollegene	Elevene	Læringsprosess og -miljø	Lærerprofesjonen	Hoveddimensjon	Samfunnet	Sentrale skolemyndigheter	Skoleeier	Skolefellesskapet	Klasserommet	Utsagnsrelasjon	Informant

Utsagnsrelasjoner:

s = styringsrelasjon, e = erfaringsrelasjon, h = holdnings-/meningsrelasjon, f = følelses-/ønskerelasjon

Hoveddimensjoner (informantperspektiv):

1. Individuelt perspektiv, 2. Kollektivt perspektiv, 3. Organisasjonsperspektiv, 4. Institusjonsperspektiv, 5. Eksternperspektiv

I tillegg til begrepene i *skjema 2* ovenfor, nytter jeg *relasjonsbegrepet* i ulike kombinasjoner når jeg ut fra både eksplisitte og implisitte signaler foretar en vurdering av om informanten uttrykker noe i forhold til styring (*styringsrelasjon*), erfaring (*erfaringsrelasjon*) eller om det gis uttrykk for holdning/mening (*holdnings-/meningsrelasjon*) og/eller følelser/ønsker/håp - eksempelvis i form av frustrasjon, glede, sinne etc. (*følelses-/ønskerelasjon*). Disse relasjonene gis i kategoriseringsmaterialet følgende bokstavklasser: s = styringsrelasjon, e = erfaringsrelasjon, h = holdnings-/meningsrelasjon og f = følelses-/ønskerelasjon. Primærinformantene – totalt fem i tallet – tilkjennegis i datamaterialet med bokstavene A, B, C, D og E. Hoveddimensjonene (informantenes ulike fokusområder) markeres med tall fra 1 til 5, slik det refereres til i begrepsgrunnlaget.

Forklaring til kategoriseringsmatrisen og eksempel på hvordan den brukes

De ulike kontekstene omtaler jeg nærmere i kapittel 1. Når det gjelder underkategorier skiller jeg mellom begrepene *læreplan* og *planverk* (underkategoriene 7 og 11). Læreplanen antar jeg i utgangpunktet å være et sentralt dokument for lærerne når det gjelder styring av skolehverdagens innhold, og jeg velger derfor å nytte begrepet som egen underkategori. Underkategorien *Planverk – målinger og kontroll* omhandler alle øvrige styringsdokumenter samt prosesser som er knyttet til styringsbegrepet. Her plasseres også utsagn som berører begreper som intensjoner og ambisjoner, samt testing og måling av resultater og kvalitet – i hovedsak knyttet til kontekstene *skoleeier* og *sentrale skolemyndigheter*. Underkategorien *lærerprofesjonen* omhandler lærerens forhold til læreryrket og lærervirksomheten i bred forstand. *Læringsprosess og – miljø* (underkategori 2) er knyttet til aktivitet og miljø i klasserommet, - både læringsmiljø og sosialt miljø.

Eksempel på bruk av kategoriseringsmatrisen

Utsagnsrelasjon (kolonne 3): s = styringsrelasjon, e = erfaringsrelasjon, h = holdnings-/meningsrelasjon, f = følelses-/ønskerelasjon

Hoveddimensjon - informantperspektiv (kolonne 9): 1. Individuelt perspektiv, 2. Kollektivt perspektiv, 3. Organisasjonsperspektiv, 4. Institusjonsperspektiv, 5. Eksternperspektiv

Utsagn som er meningsbærende i forhold til styring av lærernes bruk av tid, dvs. lærernes praksis	Informant		Utsagnsrelasjon		Kontekster					Hoveddimensjon		Underkategorier												
					Klasserommet	Skolefellesskapet	Skoleeier	Sentrale skolemyndigheter	Samfunnet			Lærerprofesjonen	Læringsprosess og -miljø	Elevene	Kollegene	Skoleledelsen	Personlige forhold	Læreplanen	Læremidler	Ressurser	Driftsoppgaver -verktøy	Planverk - måling og kontroll	Tillit	Frirommet
Eks 1) Læreryrket en personlig oppgave - hver lærer må finne sin egen vei	A	s	x						2	x					x							x		
Eks 2) Største frustrasjonen ligger i det at en ikke får nok tid til å følge opp elevene	B	f			x	x			4	x			x											

Eks. 1) *Læreryrket er en personlig oppgave - hver lærer må finne sin egen vei.*

Utsagn fra informant A (kolonne 2) Dette utsagnet tolker jeg som et styringsrelatert utsagn (s) i kolonne 3). Utsagnet har jeg her knyttet til konteksten *Klasserommet*, og informanten inntar et *Kollektivt perspektiv* (hoveddimensjon 2). Informanten berører videre underkategoriene 1 og 13 - *lærerprofesjonen og frirommet*. Jeg antyder også at informanten kan her berøre *personlige forhold* (underkategori 6).

Eks. 2) *Største frustrasjonen ligger i det at en ikke får nok tid til å følge opp elevene.*

Utsagn fra informant B. Utsagnet tolkes som følelsesrelatert (f) og knyttes til kontekstene *skoleer* og *sentrale skolemyndigheter*. Informanten inntar et *institusjonsperspektiv* (hoveddimensjon 4) og berører (implisitt) underkategoriene *lærerprofesjonen* og *frirommet*. Ser en bort fra i hvilken sammenheng det et uttalt, kan utsagnet også berøre underkategoriene *elevene* og *skoleledelsen*. Utsagnet kan også knyttes til et *organisasjonsperspektiv*, men i dette tilfellet er situasjonen slik at informanten faktisk inntar et institusjonsperspektiv. Generelt kan en si at meningsinnholdet sett i lys av den sammenhengen utsagn er uttalt i, vil være avgjørende for hvilken kategori som velges.

Vedlegg nr. 6

Alle meningselementer plassert i kategoriseringsmatrisen

Utsagnsrelasjoner:

Styringsrelasjon = s

Holdningsrelasjon - meninger = h

Erfaringsrelasjon - ønsker = e

Følelsesrelasjon = f

Utsagn som er meningsbærende i forhold til styring av lærernes bruk av tid, dvs. lærernes praksis	Informant	Utsagnsrelasjoner	Kontekster					Hoveddimensjon	Underkategorier											
			Klasserommet	Skolen	Skoleeier	Sentralt skolemynndigheter	Samfunnet		Lærerprofesjonen	Elevene	Kollegene	Skoleledelsen	Personlige forhold	Læreplanen	Læremidler	Resurser	Driftsoppgaver -verktøy	Planverk - måling og kontroll	Tilitt	Frifrom
Læreryrket en personlig oppgave - hver lærer må finne sin egen vei	A	s	x					2	x				x							x
Erfaring danner basis for praksis - ikke planer og pålegg	A	s	x					2	x			x						x		x
Relasjonelt og strukturelt - klasse miljø og klasse størrelse	A	s	x					2		x	x	x								
Interessen for den enkelte elev - sosialt og faglig	A	s	x					1			x									
Det å skape interesse for læring, den største utfordring i dag	A	e	x					2	x		x									
Overordnede føringer må ikke bli ei tvangstrøye	A	f	x	x	x	x		2	x									x		x
Frustrerende å høre at det du gjør ikke er bra nok	A	f	x	x	x	x	x	1					x						x	
Vi blir jo diktert fra departementet	A	h				x		2	x									x		x
Det er klart at lærerfellesskapet påvirker deg mye	A	s		x				1			x									
Skoleledelsen videreformidler til oss	A	e		x				2	x			x						x		
Skoleledelsen kunne bidratt i klassene - vanskelig på store skoler	A	e	x					2	x			x								
Skoleledelsen styrer til en viss grad	A	s		x				2	x			x								
Min plikt å begrunne hvis jeg ikke følger opp	A	s		x				1	x			x							x	
Må ikke være tvil om hvem som bestemmer i klassen	A	h	x					2	x		x									
Rektor mellomledet mellom kommunen og lærerne	A	e			x			3	x			x						x		
Greit å vite hva kommuneledelsen vil, men det går bort mye tid	A	h			x			4	x									x		x
Verdifull tid, som bør nyttes til kollegasamarbeid og forberedelser	A	h			x			4	x			x								x
Ledelsen styrer fordelingen mellom kollektiv og individuell tid	A	s		x				3	x			x								x
Kunnskapstester - målet må ikke begrense læringa	A	h				x		4			x							x		x
Offentliggjøring av resultater er styrende for fokuset	A	s					x	5	x			x						x		x
Opptatt av hva foreldrene synes	A	s					x	5	x											x
Ikke behov for å gå opp på et høyere nivå	A	s			x	x		4	x											x
Høye forventninger - vanskelig å gjennomføre i praksis	A	e				x	x	4	x									x		x
Egne ønsker ikke i relevant i forhold til nye lærerplaner	A	e				x		4												
Egne ønsker ikke i tråd med elevenes og foreldrenes forventninger	A	e					x	5												
Rektor og adm. bidrar til mindre frifrom for lærerne	A	s		x				2	x											x
Føler press mot egen person - ikke så fri som før	A	f	x					1	x											x
Føler en ubekvem situasjon - er ikke vant til dette	A	f						1												x
Følte mer ansvar før	A	f	x					1	x											x
Føler ikke at det er utidig innblanding	A	f	x					1	x											x
Eleven og læreren styrende for det som skjer i klasserommet	A	s	x					2	x	x	x									x
Utvikling mot mer sentralstyring, f.eks. kunnskapsmål	A	s				x		4										x		x
De fleste lærerne gjør så godt de kan, og skulle gjerne gjort mer	A	f	x					2	x		x								x	
Riktig med mer kontroll av det skolene gjør, for eksempel spes.ped.	A	h				x		3	x			x	x					x	x	x
Mer ufri som lærer i og med at du blir mer overvåka	A	f				x		4	x			x						x	x	x
Medias negative omtale av skolen er nedbrytende over tid	A	f					x	5	x										x	
Det går ut over selvtiliten	A	f					x	5	x										x	
Rektor formidler det skoleeier og staten sier	A	e						4	x			x						x		

Skolen må ta selvkritikk for at en holder på med for mye	A	h					4											x	
De konkrete læreplanene er greie nok	A	s				x	4	x	x	x						x			
Digitale hjelpemidler er et blindspor skaper dårlig læringsmiljø	A	h				x	4		x	x									
Elevenes holdninger og oppførsel er endret - dårligere læringsmiljø	A	h		x			4				x								
rektors forutsetninger for å "overvåke" klasseromsundervisningen?	A	h		x			4	x				x						x	
For detaljerte læreplaner vil begrense undervisninga	A	s				x	4	x			x					x			x
Men, skal det måles så må målet være tydelig	A	s				x	4									x		x	x
Kanskje har lærerne for stor frihet	A	s	x				2	x										x	x
Læreplane viktig for å definere målene	A	s				x	4									x			x
Vi bør ha gode lærebøker som er lagt opp etter læreplanen	A	s				x	4									x			
Det fra skoleeier tar jeg med en "klype salt"	A	h				x	4	x										x	x
Samarbeid og samtaler med kolleger styrer meg mye	A	s	x				2	x				x							
Det som ligger i bunnen er det som skjer i klasserommet	B	s	x				1	x			x								
Det jeg greier å tilegne elevene av kunnskap i forhold til læreplanen	B	s	x				1	x			x							x	
Elevenes nivå styrer tilrettelegginga av undervisning	B	s	x				1	x			x								
Føler hele tida at jeg ikke strekker til i forhold til elevene	B	s	x				1	x			x								
Vi får nye beskjeder hele tida om hvordan vi skal gjøre ting	B	e				x	3						x						x
Mye tid går til å ha fagsamtaler med enkeltelever	B	s	x				3	x			x								x
Elevene har jo veldig utbytte av fagsamtalene	B	h	x				3				x								
Det skal jo dokumenteres hele tida	B	s				x	3	x											x
Jeg bruker mye tid på dette - elevene får mindre læringsutbytte	B	s	x				1	x			x								x
Pålegg fra fylkeskommunen om å gjennomføre elevsamtaler	B	s				x	3	x			x								x
Slike pålegg er bra - ikke alle som gjør det	B	s				x	2	x			x								x
Kollektive oppgaver må jo være pålagte oppgaver	B	s				x	3	x											x
Kollektive oppgaver føler jeg er tidstyvene	B	f				x	1	x											x
Vi har en kultur for å dele har på skolen	B	h				x	2						x						
Vi må hjelpe hverandre hvis vi skal rekke å gjøre jobben vår godt	B	e				x	2												
Teamsamarbeid synes jeg fungerer veldig godt	B	h				x	2	x					x						
Ikke alle er med på den tanken (teamsamarbeid)	B	e				x	2	x					x						
Teamsamarbeid så viktig at det hadde jeg ikke ville vært foruten	B	e				x	2	x					x						
Utviklingsarbeid som drives kollektivt synes jeg er bra	B	h				x	2	x					x						
Er flinkere til å styre meg selv nå enn da jeg var ferskere	B	s				x	1	x											x
Gjør det jeg selv ser som er nyttig, - det som er viktig	B	s				x	1	x											
Jeg skal jo bruke læreplanene	B	s				x	1	x											
Egen skolegang og tilbakemelding fra elevene styrer praksis	B	s				x	1	x					x						
Av og til min gamle historie lærer i bakhodet	B	s				x	1	x					x						
Teamet er den store arenaen for samarbeid	B	s				x	2	x											
Noen lærere vil ikke være med på teamsamarbeidet	B	e				x	2												
Som kollega kan jeg ikke tvinge noen til samarbeid	B	h				x	2												
Elvene er ikke styrende for meg i utenom klasserommet	B	s				x	2	x											
Føler ikke at ledelsen henger over meg nei	B	s				x	1												x
Føler at ledelsen er budbringer for det som kommer utenfra	B	s				x	2												
Nærmeste leder styrer meg - bestemmer fag og klasser jeg skal ha	B	s				x	1	x											
Min umiddelbare følelse er at frirommet har blitt mindre	B	f					1	x											x
Når jeg kjenner de nye læreplanen får jeg mer armslag føler jeg	B	f					1	x											x
Jeg får større frirom fordi jeg har blitt flinkere til å prioritere	B	f				x	1												x
Jeg har mer erfaring - det skaper større frirom	B	f				x	1	x											x
Veldig mye negativt og forsura miljø i høst, med telling av timer	B	e				x	2												x
Flere gjennom - du blir uglesett hvis du stryker elever	B	f				x	4												x
Styringsdokumenter er det få lærere som kjenner godt nok til	B	h				x	4												x
Bra at vi som organisasjon her et overordna mål	B	s				x	3												x
Som nyutdanna lærer hadde jeg ikke peiling på FK og VGO	B	e					4												x
Føler nå at det er beder å ha et eierforhold til organisasjonen	B	e				x	3	x											
Føler meg litt viktigere som en del av fylkeskommunen	B	f				x	1	x											
Positivt med utdanning som bringer deg nærmere det kollektive	B	f				x	3	x											
Usikker - utdannings eller praksis om er viktigst for det kollektive	B	f				x	3	x											
Ikke bare ha fokus på de privatpraktiserende lærerne i utdanninga	B	h					4	x											
Vi har fokus på det skoleleder legger fokus på	B	e				x	3	x											
Mye som står der som naturlig er en forpliktelse	B	h				x	4	x											
Positivt å bli kjent med dokumentet	B	h				x	1	x											
Læreplanen styrer undervisninga mi	B	s					1												
Media er media - verre hvis noen som burde visst bedre sier noe	B	s					5	x											
Føler at jeg ikke strekker til i forhold til forventningene	B	f					5	x											
Oppdraget er greit og forventningene er greie	B	f					5												
Mulighetene til å innfri forventningene er ikke alltid like store	B	f					5	x											
Den ideelle skoledagen: Bruke hele tida mi på elevene	B	f				x	1	x											x

Reglement og måldokumenter styrer meg som pålegg	B	s			x	x		1	x									x	x
Føler at en må bruke tida på å administrere	B	f			x	x		2	x									x	x
Kunne ha gjort en bedre jobb i klasserommet i stedet	B	h			x	x		2	x									x	x
Jeg har ikke behov for å sikre ryggen min	B	h			x			1	x										
Føler at skoleeier sikrer seg på alle vis for å unngå bråk	B	f			x			4										x	x
Kulturen vi har for deling er med og påvirker	B	s		x				2	x			x							
Intensjon med påleggene er at vi skal følge opp elevene mest mulig	B	s	x					4	x		x								
Største frustrasjonen ligger i og ikke få nok tid til å følge opp elevene	B	f			x	x		4	x										x
I Norge er vi raske til å "snu kappa etter vinden"	B	h				x		4							x			x	
Vi er gode til å finne feil, men ikke til å gjøre noe med det	B	h		x	x	x		4										x	
I utgangspunktet er vi her for å tilføre elevene noe	C	s	x					2	x		x								
Det er i klasserommet sammen med elevene som er det primære	C	h	x					2	x										
Stadig meg av hverdagen oppslukes av disse formelle tingene	C	f		x	x	x		3										x	x
Byråkratiske prosesser opptar for mye tid	C	f	x					3	x		x								
Viktig i et fagmiljø at vi behandler elevene likt	C	h		x				3			x	x	x						x
Ligger utviklingsmuligheter i teamsamarbeid, faglig og pedagogisk	C	h		x				2	x				x						
Elevene er det som er viktig for oss	C	s	x					2	x										
Den viktigste anerkjennelse er når elevene mestrer	C	f	x					1	x										
Mediefokuset styrer overordna system, "redd for å bli tatt på senga"	C	s				s		5					x					x	x
Jeg tenker lite på media i hverdagen	C	s		x				1	x										
Jeg føler at jeg ikke får nok tid til elevene og det skaper frustrasjon	C	f		x	x	x		1	x		x								x
Bakgrunn, erfaring og tradisjon i faget - basis for praksis	C	s	x					1	x										
Eleven også styrende for praksis i klasserommet	C	s	x					1	x		x								
Viktig med felles praksis på skolen - reglement	C	h		x				1			x	x	x						x
Mitt syn på menneskeverdet styrer min praksis i klasserommet	C	s	x					1	x		x								
Ressurser - hvis en bare har fokus her, blir det ingen god skole	C	h		x				4			x	x							
Godt kollegialt fellesskap viktig for trivselen	C	e						2				x	x						
Ledelsen mest styrende når det gjelder rutiner	C	s		x				3					x						
Nærmeste leder påvirker meg direkte - rektor litt mer på avstand	C	s		x				2	x				x						x
Bortsett fra tid, er det fritt handlingsrom	C	s		x				2	x				x						x
Mer generelle lærerplaner - gjør mer som vi vil nå	C	s				x		4	x							x			x
Utfordringa er å finne gode aktuelle løsninger for å nå målene	C	s	x					3	x		x					x			x
Denne friheten oppleves kanskje mer som en utfordring	C	s	x					3	x							x			x
Føler behov for mer samarbeid med fellesskapet og andre miljø	C	s	x					3	x			x							x
Nødvendig med de faglige nettverkene	C	s			x			4	x			x				x			x
Generelle lærerplaner skaper store forskjeller mellom fagmiljøer	C	h				x		4								x			x
Min faglige erfaring og bakgrunn styrer mine valg i klasserommet	C	s	x					1	x							x			x
Næringslivet må styre våre faglige, innholdsmessige valg	C	s					x	5								x			x
Reglement, retningslinjer fra skoleeier. Mye av det kommer ovenfra	C	s			x	x		4										x	x
FK måldokument - bra og godt ment	C	s			x			4										x	x
Kan være greit noen ganger som rettesnor for teamet	C	s			x			3				x						x	x
Det som ligger nedfelt i meg og styrer meg er i samsvar med dette	C	s			x			1										x	x
Ikke noe til overs for nasj. tester og medias konklusjoner	C	h					x	5										x	
Media gjør meg frustrert, men påvirker meg lite der og da	C	s					x	5	x										
Over tid kan det gjøre noe med meg ubevisst	C	s					x	5	x										
Foreldrene er inne i bildet der det er behov for det	C	s					x	5			x	x							
Foreldrene har forventninger til skolen	C	s					x	5			x	x							x
Foreldrene er en pressgruppe som virker inn på vår hverdag	C	s					x	5			x	x							x
Samfunnets behov er det som primært styrer skolen	C	s					x	5											x
Næringslivet må tilpasse seg samfunnets behov	C	s					x	5											x
Skolen må tilpasse seg næringslivets behov	C	s					x	4											x
Behovet i klasserommet kommer som nummer to	C	s	x					3			x	x							
Skolefellesskapet blir det neste	C	s		x				3	x		x	x			x				
Resten komme i "en sekk"	C	s				x	x	4	x		x	x							
Ta vare på hele mennesket er viktig	C	s		x				4				x				x			
I mitt fagmiljø er det en slagside i forhold til en åndelig dimensjon	C	h		x				4								x			
Elevmessig var det et annet faglig nivå på skolen tidligere	C	e		x				4				x							
Læreplanen påvirker mye i forhold til undervisning	D	s	x					2	x								x		
Så er det egne planer som vi forsøker å legge sammen med elevene	D	s	x					2	x			x							
Vi er ganske frie i forhold til det vi skal i gjennom	D	s	x					2	x								x		x
Det er greit, du har jobba så lenge at du vet hva du skal igjennom	D	e	x					2	x										
Du er trygg på områder du har holdt på med i mange år	D	e	x					1	x										
Det er klart lettere å gjøre ting du kan, enn nye ting	D	e	x					1	x										
Læreplanen er styrende - den er ganske ny	D	s	x					1									x		
Læreplanen skjerper deg i forhold til nye ting	D	s	x					1										x	
Jeg synes det er greit at lærerplanen trykker på for nye ting	D	s	x					1										x	
Jeg ser jo at du må ha litt andre metoder å jobbe på	D	e	x					1	x									x	

Egentlig kommer det av seg selv ut fra hva du holder på med	D	e	x					1	x						x				
Erfaring styrer mye	D	e	x					1	x										
Metodene blir til etter hvilke elever du har	D	e	x					1	x		x								
Jeg holder på med fire forskjellige klasser - må gjøre det ulikt	D	e	x					1	x		x								
Erfaring styrer veldig mye	D	e	x					1	x										
Jeg tror nok at sammensetningen av elever er veldig avgjørende	D	e	x					1	x		x								
Jeg synes det er greit å ha et godt forhold til klassen	D	h	x					1	x		x								
Vi jobber mest for oss selv	D	e		x				2				x							x
Vi deler fag og blir tvunget til å samarbeide sånn da	D	h		x				2	x			x							x
Utstyr og maskiner krever at vi hjelper hverandre	D	h		x				2	x			x							x
Teamsamarbeid "ligger i kortene"	D	h		x				2	x			x	x						x
Pedagogiske, mange tema som tas opp, dette kommer sist dessverre	D	e		x				2	x			x							
Vi er flinke til å dele med hverandre	D	e		x				2	x			x							
Rektor styrer ikke så mye i hverdagen - vi er en stor skole	D	s		x				3	x				x						
Avdelingsleder blir den vi forholder oss til	D	s		x				3	x				x						
I klasserommet styrer ledelsen lite. Du som lærer som gjør det	D	s		x				3	x				x						
Jeg står alltid i klassen og må gjøre noen valg. Jeg har en del frirom	D	s	x					1	x				x						x
Ikke mindre frirom enn før	D	e	x					1	x				x						x
Kanskje nå det gjelder å vise ut elever, men det er jo sjelden da	D	e	x					1	x		x								x
Noen kolleger er mer opptatt av hva andre gjør enn de burde være	D	h		x				2	x			x							
Du blir litt var, for vi har hatt noen klinsjer på ting	D	e		x				1	x			x							
Elevene styrende i fellesskapet - kanskje gjennom elevrådet	D	s		x				3	x		x								
Jeg synes ikke det er stor forskjell på elever før og nå	D	s		x				3			x								
Skoleeier forbinder jeg med skoletilbud	D	s			x			4									x		x
De er med på å rasere linjetilbudet	D	h			x			4										x	x
En må spekulere på hva som styrer dem	D	f			x			4										x	x
I utgangspunktet tillit, men begynner å lure på om de er kompetente	D	f			x			4										x	x
Skoleledelsen på Fylkets Hus er nok fjern	D	f			x			4	x										
Styringsdokumentet er det andre over som styrer innholdet i	D	s			x	x		4										x	x
Fylket er jo dirigert fra sentralt hold	D	s			x	x		4										x	x
Føler ikke at det er Fylket som styrer altså	D	s			x	x		4	x										x
Skolen burde hatt større frirom på linjetilbud og økonomiområdet	D	s				x		4											x
Synes egen linje har fått lite sammenlignet med andre linjer	D	h		x	x			4				x			x				x
Læreplanene synes jeg er greie å forholde seg til	D	s				x		4							x				
Skoleeier viser ikke faglig engasjement i forhold til innholdet	D	h			x			4							x				
Foreldrene er fryktelig passive	D	h					x	5			x								
Hvor mye kan vi si til foreldrene om våre utfordringer med elevene	D	s					x	5			x	x							x
Foreldrene stoler vel på at skolen ordner opp selv	D	s					x	5			x								x
Foreldre tar veldig mye av jobben i forhold til enkeltelever	D	e					x	5	x		x								
Målet om å hjelpe elevene gjennom foreldrene er styrende	D	s					x	5	x		x								
Elevenes behov styrer mye	D	s	x					1	x		x								
Faglig styrer vi litt mot næringslivets behov	D	s	x					2			x								
Faglig styrer vi også mot elevenes ønsker for framtida	D	s	x					2	x		x								
Sentrale prøver og tester kan være styrende for innholdet	D	s				x		4	x									x	x
Ikke alltid positivt å bli styrt av det, behov for lokale tilpasninger	D	h				x		4							x				x
Bedriftene har andre forventninger enn vi kan innfri	D	e					x	5										x	
Fagfokuset var mer skjerpet før	D	e					x	5										x	
Det er viktig at vi har noen felles rammer	D	h					x	4										x	x
Mangel på utstyr/ressurser gjør at vi sliter litt	D	h		x	x			3								x			x
Så lenge elevene ikke klager, så går det	D	e		x				3			x					x			
Styring av tid - det gjør noe med dugnadsånden	D	h			x			4	x									x	x
Når du blir vist mistillit - så blir det vist mistillit i retur	D	h			x			4	x									x	x
Når du ikke stoler på meg, hvorfor skal jeg stole på deg	D	h				x		4	x									x	x
Ikke noe problem med IKT-verktøy, bare lærerne lærer seg det	D	h		x				2				x							
Timeplanen styrer meg ganske mye	E	s		x				3	x										x
Læreplanen veldig styrende for innholdet i klasserommet	E	s						4							x				x
Arbeidstidsavtalen styrer samarbeid med andre lærere	E	s		x	x			3				x	x						x
Samarbeid med andre lærere styrer også hverdagen	E	s		x				2				x							
Å være tilstede og tilgjengelig for uformelle møter er viktig	E	h		x				2				x							
At eleven er trygge før de går ut i bedrift er viktig	E	s	x					2				x							
Avhengig av at næringslivet er velvillig i forhold til elevene våre	E	s					x	5				x							
Jobber sammen med en kollega om å administrere utplassering	E	s		x				2				x	x						
Faglig og pedagogisk jobber jeg mest alene	E	s	x					1	x										
Når jeg tenker på jobben min, så tenker jeg på elevene	E	s	x					1	x			x							
Elevene er i sentrum	E	s	x					1	x			x							
Jeg vil gjerne ha tillit til elevene og elevene til meg	E	s	x					1				x							x
Jeg er bevisst på hvilken rolle jeg spiller i klasserommet	E	s	x					1	x			x							

Jeg respekterer eleven for det de er	E	s	x					1			x								
Elevene må vise respekt på skolen	E	s	x					2			x								
Jeg liker struktur og at det er orden på ting	E	s		x				1						x					
Jeg tror vi samarbeider uten at det er timeplanfestet	E	h		x				2	x			x	x						
Vi samarbeider i team	E	s		x				2	x			x							
Kanskje nå det gjelder å vise ut elever, men det er jo sjelden da	E	s		x				1	x			x							x
Jeg har inntrykk av at de fleste gjør det som vi blir enige om	E	e		x				2	x			x							
Vi prøver å ha felles regler, men så er det opp til hver enkelt	E	s		x				2				x							
Jeg tror det er bra å ha felles klasseregler	E	h		x				2				x	x						
Føler nå at jeg har mye frirom jeg	E	h		x				1	x										x
Føler at jeg har tillit hos nærmeste leder, det er ei god opplevelse	E	f		x				1	x				x					x	
Jeg føler ikke at det kollektive begrenser meg	E	f		x				1	x			x	x						
Vi får av og til oppdrag fra skoleledelsen - da er jeg lojal	E	s		x				1					x				x		
Rektor påvirker ikke så mye i hverdagen - blir for langt borte	E	s		x				1					x						
Nærmeste leder påvirker meg mer	E	s		x				1	x				x						
Kollegene påvirker meg mest	E	s		x				1	x				x						
Vi på linja forventer av hverandre at vi stiller opp litt ekstra	E	s		x				2				x							
Jeg kjenner knapt skoleledelsen i fylkeskommune	E	e			x			1										x	
Styringsdokumenter - prøver å se om vi får det med i våre planer	E	s			x			2										x	x
Når det er nye ting som skal inn, er det greit å få signal om det	E	s			x			1										x	
Jeg er opptatt av saken, ikke hvem som bestemmer hva	E	h		x	x	x		1	x				x		x			x	
Hvis lærerne skal endre praksis, må de se logikken i det	E	h			x	x		2	x									x	x
Ulogiske og uforståelige pålegg ødelegger innsatsviljen	E	h			x	x	x	2	x				x					x	x
Mer kontroll, mer dokumentasjon - ikke alltid på positivt	E	h			x	x		2	x									x	x
Hva blir det av alt dette - stiller spørsmål om en skal bruke tid på det	E	h			x	x		2	x									x	x
Læreplanen er styrende for det faglige	E	s				x		4	x						x				
Læreplanene synes jeg er bra	E	h				x		4	x						x				
Media tar opp fagstoff på en positiv måte	E	h					x	5	x			x			x				
Synes det er vanskelig å svare på hvorfor det sies at skolen er dårlig	E	h					x	5	x	x									
Synes jeg kjenner næringslivets forventninger - har god kontakt	E	e					x	5	x										
At jeg skal dokumentere hele tiden er unødig bruk av tid	E	h				x	x	4	x									x	
Læreplanen ligger i bunnen for alt jeg gjør	E	s		x				1	x						x				
Jeg tenker elev hele tiden - han er nå i klasserommet	E	s		x				1	x			x							
Skolefellesskapet blir det neste, jeg har sterkt kollektivt ansvar	E	s			x			1	x										
Dette med Fylket - vi har jo ikke noe med dem å gjøre	E	h				x		2	x										
Sier de at vi skal satse på noe, må jeg prøve å få det inn i hverdagen	E	h				x		1	x									x	x
Samtidig føler en stor avstand til skoleeier	E	h				x		2	x										