



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Skjønn og lokalt utviklingsarbeid i en distriktsskole

Betingelser og prosesser som har betydning for en leders utøvelse av skjønn

Per-Helge Engen

Masteroppgave i utdanningsledelse PED-3902 juni 2020

INNHALDSFORTEGNELSE

Sammendrag	5
Forord	6
Kapittel 1: Innledning	7
1.1 Problemstilling og bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Struktur av oppgaven	8
Kapittel 2: Teori og begreper	9
2.1 Lokalt utviklingsarbeid og distriktsskole	10
2.2 Skjønn	10
2.2.1 Prosessperspektivet	11
2.2.2 Effektperspektivet	11
2.2.3 Betingelsesperspektivet	12
2.3 Aristoteles	13
2.3.1 Têchnê – kunnen	13
2.3.2 Fronêsis – klokskap	14
2.4 Skjønn og ansvarliggjøring	15
2.5 Skjønnsbegrepet – en oppsummering	16
2.6 Translasjonsteorien, en pragmatisk tilnærming av to paradigmer	17
2.6.1 Den modernistiske og rasjonelle tilnærmingen	17
2.6.2 Den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen	18
2.7 Translasjonsteorien	19
2.7.1 Dekontekstualisering	19
2.7.2 Kontekstualisering	20
2.7.2.1 Aktører og arenaer	20
2.7.2.2 Regler for kontekstualisering	21
2.7.3 Hvorfor oversettes organisasjonsideer?	22
2.7.4 Oversetteren	23

2.8	Metaforer.....	25
2.9	Teori, en oppsummering.....	26
Kapittel 3: Metodisk tilnærming.....		27
3.1	Undring, spørsmål og design.....	27
3.1	Ontologi og epistemologi	28
3.1.1	Hermeneutikk som metode.....	30
3.2	Undersøkellesdesign.....	31
3.3	Kvalitativ metode.....	31
3.4	Forskningsintervju som kvalitativ metode	32
3.4.1	Utvalg	33
3.4.2	Reliabilitet (pålitelighet)	33
3.4.3	Intern og ekstern validitet (gyldighet).....	34
3.4.4	Intervjuguide, intervju, transkribering og kategorisering	35
3.4.5	Etikk.....	37
3.4.6	Kort om noen «tekniske» forhold i empiridelen	38
Kapittel 4: Empiri og analyse		39
4.1	Prosessperspektivet.....	39
4.1.1	Identifisering av behov	40
4.1.2	Søk etter løsning og implementering	43
4.1.3	Intuitive prosesser	48
4.2	Betingelsesperspektivet.....	49
4.2.1	Betingelsesperspektivet, personlig forutsetninger.....	49
4.2.2	Betingelsesperspektivet, organisatoriske forutsetninger	50
4.2.2.1	Ansatte-linjen.....	53
4.2.2.2	Brukermedvirkning-linjen	53
4.2.2.3	Arbeidsmiljø og hovedavtale-linjen	54
4.2.2.4	Lokalmiljø-linjen.....	55

4.2.2.5	Skoleeier-linjen	55
4.2.2.6	Alle-linjen	55
4.2.2.7	Handlingsrom og skjønn.....	57
4.3	Effektperspektivet og mekanismer for ansvarliggjøring.....	60
4.4	Analyse og drøfting, en oppsummering	63
Kapittel 5: Avslutning og veien videre		66
Bibliografi.....		67
Vedlegg 1: Intervjuguide.....		70
Vedlegg 2: Informasjonsskriv		72
Vedlegg 4: Tillatelse NSD.....		76

Sammendrag

En viktig del av en skoleleders hverdag er å ta avgjørelser. Noen av disse er basert på klare formuleringer i lovverk og forskrifter, mens andre er basert på skjønn. Denne masteroppgaven handler om det siste punktet – betingelser og prosesser som påvirker utøvelsen av skjønn i lokalt utviklingsarbeid.

I mitt søk i litteraturen har jeg ikke funnet noen helhetlig teori om skjønnsutøvelse, og fenomenet synes å være svært vidt og til dels også diffust. I teoridelen har jeg derfor viet god plass til å operasjonalisere begrepet skjønn. Jeg går helt tilbake til Aristoteles og ser på hans uttrykk *fronêsis*, som av mange regnes som opphavet til det vi i dag betegner som klokskap og godt skjønn. Videre bruker jeg Kirkhaugs modell for lederskapsskjønn og Røviks translasjonsteori som verktøy til å kategorisere og tolke empirien.

Empirien bygger på en kvalitativ undersøkelse hvor jeg intervjuer fire skoleledere om skjønn og lokalt utviklingsarbeid. Her skilte det seg ut to hovedfunn. Det første er at en ikke må undervurdere betydningen av involvering. Suksess på dette området tilfører entusiasme, kunnskap og nødvendig handlingsrom fra de ulike nivåene i organisasjonen. Det andre hovedfunnet er at det ikke er selvsagt at det er den enkelte skole som har hånden på rattet i spørsmålet om hvem som skal disponere det lokale handlingsrommet for skjønn. Den som har kontroll på handlingsrommet, har også sikret seg en form for definisjonsrett til hva som er viktig å prioritere i det lokale utviklingsarbeidet.

I oppsummeringen konkluderer jeg med at det fortsatt er en rekke interessante tråder å følge når det gjelder utøvelse av skjønn i en distriktsskole.

Forord

I søken etter ny kunnskap har jeg alltid vært opptatt av samspillet mellom praksis og teori. Gjennom et langt yrkesliv har arbeidsgiver gitt meg mulighet til å ta spennende studier som utdanningsveiledning og rektorskolen. Da jeg for om lag fire år siden fikk mulighet til å starte på studiet *erfaringsbasert master i utdanningsledelse*, så jeg på dette som nok en gylden anledning til å koble erfaring opp mot teori – og gjennom dette få et bedre fundament for videre utvikling av egen arbeidsplass. Denne masteroppgaven kan dermed ses på som siste del av en triologi hvor den røde tråden er utdanning i et distriktssamfunn. I første del – utdannings- og yrkesveiledning – spurte jeg om rådgivertjenesten i grunnskolen kan og bør gjøre noe med det faktum at mange lokalsamfunn opplever en dramatisk avfolkning. I andre del - rektorskolen – var tema kvalitet og veien videre for små skoler. I masteroppgaven følger jeg opp det siste momentet ved å se på hvordan skjønn kan gi rom for godt lokalt utviklingsarbeid.

Når jeg nå på det nærmeste er ferdig med masteroppgaven, er det tid for å takke alle som har bidratt. I god sosialkonstruksjonistisk ånd vil det si svært mange av dem jeg har støtt på i denne tiden. En spesiell takk til arbeidskolleger og min gode arbeidsgiver gjennom snart 30 år, Tromsø kommune. Videre vil jeg takke medstudenter for gode innspill og hyggelig samvær.

Takk til mine respondenter og min kunnskapsrike og særdeles tålmodige veileder Morten Brattvoll. Jeg nevnte tidlig at målet med studiet, i nevnte rekkefølge, var å trives og skynde meg langsomt. Jeg har en god jobb og også mye annet som skal gå opp i hverdagen. Det ble fullklaff på begge deler, mye på grunn av Mortens interessante og inspirerende tilbakemeldinger.

Til slutt vil jeg takke familien for høvelige avlastninger både når det gjelder huslige sysler og hundepass i de travleste periodene.

Lakselvbukt 30.05.20

Kapittel 1: Innledning

1.1 Problemstilling og bakgrunn for valg av tema

Høsten 2017 ble jeg ansatt som enhetsleder for Lakselvbukt skole og barnehage. Skolen har 22 elever fra 1-10.klasse, mens barnehagen har 12 unger. Byggene ligger vegg i vegg og har felles uteområde. Fra Lakselvbukt er det om lag en times kjøretur til Tromsø sentrum. Innenfor en radius på 400 meter finner vi skole, barnehage, bo- og servicesenter, butikk, samisk språksenter, boligfelt og offentlig bibliotek. Utfordringen er at omlandet rundt, som rekrutterer både brukere og ansatte til disse institusjonene, er preget av en nær sagt ekstrem avfolkning. Siden årtusenskiftet er nedgangen i antall personer i alderen 0-15 år på dramatiske 67 prosent (SSB, 2020), noe som også får direkte følger for antall ansatte ved enheten. I samme tidsperiode har det blitt stadig større fokus på kvalitet i skole og barnehage, noe en bla. finner igjen i læreplaner, stortingsmeldinger, ny rammeplan for barnehagen, vurdering for læring, ulike brukerundersøkelser med mere. Samlet sett gir dette store utfordringer for en liten utdanningsinstitusjon i distriktet. Hvordan blir det mulig å sikre at innholdet i skolens og barnehagens utviklingsarbeid blir relevant for utfordringer som vil komme i årenes løp? Utviklingsarbeid handler i stor grad om å vurdere og definere behov i nær og fjern framtid – og dernest rigge organisasjonen for å nå ønskede mål. Denne tankerekken ledet til en erkjennelse av at det bevisst, og kanskje også ubevisst, blir foretatt daglige og ukentlige valg som i ytterste konsekvens kan få avgjørende betydning for framtiden til oppvekstsenteret.

1.mars 2002 endret Tromsø kommune organisasjonskartet fra tre til to nivåer. Som jeg kommer inn på senere i oppgaven førte dette til større autonomi for den enkelte enhet, også med hensyn til hvordan målene i ramme- og læreplanen best kunne oppnås. «*Den administrative organisasjonsmodellen i Tromsø kommune gir den enkelte skole, barnehage, sykehjem osv. stor frihet til å finne løsninger innenfor gitte rammer*» (Tromsø kommune, 2020). Behovet for valg og prioriteringer i det lokale utviklingsarbeidet og den tilsynelatende store friheten til den enkelte enhet ledet meg inn mot temaet i masteroppgaven. Det viste seg raskt at ordet skjønn ofte ble nevnt i samme åndedrag som ledelse og valg. Skjønn var for meg et relativt ullent begrep og jeg bestemte meg for å se nærmere på forholdet mellom skjønn og lokalt utviklingsarbeid. I dette arbeidet har

jeg intervjuet fire rektorer fra distriktsskoler i ulike kommuner og diskutert funnene opp mot aktuell teori. Med bakgrunn i overnevnte har jeg utformet følgende problemstilling for oppgaven: ***Hvilke betingelser og prosesser påvirker rektors mulighet til å utøve skjønn i lokalt utviklingsarbeid i en distriktsskole?***

1.2 Struktur av oppgaven

I kapittel 1 gjør jeg rede for temavalg, problemstilling og avgrensing av fokus.

I kapittel 2 presenteres teori og begreper. Leseren vil legge merke til at skjønn vies stor oppmerksomhet. Dette var nødvendig for å operasjonalisere skjønnsbegrepet i forhold til problemstillingen. Etter denne klargjøringen har jeg sett på modeller og teorier som kan forklare empirien, i første rekke Kirkhaugs modell for lederskapsskjønn og Røviks translasjonsteori.

I kapittel 3 viser jeg hvordan jeg resonerte meg fram til oppgavens tema og videre fram til et kvalitativt metodevalg som best egnet for å finne svar på problemstillingen. Videre redegjør jeg for forskningssyn og valg i forhold til design, utvalg og etikk.

I kapittel 4 presenterer jeg kategoriserte funn fra empirien. Jeg har gjort et strukturelt og metodisk valg om å analysere og drøfte empirien i forbindelse med hver av kategoriene.

I kapittel 5 reflekterer jeg over oppgavens funn og konklusjoner og kommer med noen tanker om veien videre for en fådelt skole i distriktet.

Kapittel 2: Teori og begreper

Teori og metode blir behandlet i hvert sitt kapittel. Oppgaven har en kvalitativ tilnærming med et kunnskapssyn innenfor hermeneutikken, som innebærer at kunnskap tilegnes ved gjentatte skifter av ståsted mellom teori og empiri. Jeg oppdaget tidlig at det hadde vært ønskelig med et felles referansepunkt, en form for modell, hvor teori kunne systematiseres og samtidig være utgangspunkt for kategorisering av datamateriale fra empirien. Arbeidet med oppgavens design ga meg adskillig hodebry, spesielt i forhold til reliabilitet: «*Avhengig av teoretisk innfallsvinkel til studien vil vi som forskere stille ulike spørsmål (...). Det bestemmer også hva vi ikke ser, ikke spør om eller ikke bryr oss om*» (Nilssen, 2012, s. 63).

Utfordringen er særlig krevende ettersom selve skjønnsbegrepet både hos meg og mine respondenter oppfattes som både vidt og ullent, noe som også blir poengtert i litteraturen: «*Skjønn blir i litteraturen knyttet til begreper som praktisk resonnering, intuisjon, taus kunnskap, pedagogisk takt, improvisasjon og det uforutsette*» (Gotvassli & Moe, 2020, s. 41). Andre begreper som hyppig brukes er magefølelse og kvalifisert gjetning. Det er derfor helt nødvendig å operasjonalisere skjønnsbegrepet for å få det håndterbart i forhold til oppgavens problemstilling. Til slutt falt valget av modell på Rudi Kirkehaugs forskningsmodell for lederskapsskjønn.



Figur 2.1: *Forskningsmodellen for lederskapsskjønn* (Kirkhaug, 2017)

Dilemmaet om kvalitativ tilnærming og strukturering behørig behandlet i metodedelen. I teoridelen har jeg behov for å operasjonalisere tre av fenomenene i problemstillingen; *Skjønn* blir behandlet i forbindelse med gjennomgangen av Kirkhaugs modell for lederskapsskjønn. De to andre fenomenet er *lokalt utviklingsarbeid* og *distriktsskole*.

2.1 Lokalt utviklingsarbeid og distriktsskole

I innføringen til metodedelen beskriver jeg et ønske om å undersøke hvordan skolen kan samarbeide med institusjoner, lag og foreninger i lokalmiljøet for å sikre best mulig kvalitet i utviklingsarbeidet. Dette har sitt utspring i en holistisk tankegang av typen vi finner i det afrikanske ordtaket: «Det trengs en hel landsby for å oppdra et barn.» I fagplanen finner vi at et slikt samarbeid er ønskelig på to nivå. For det første for bedre å oppnå konkrete kompetansemål i læreplanverket, og for det andre i den overordnede delen som en verdi i seg selv. «*Lokalmiljøets og samfunnets engasjement kan bidra positivt til skolens og elevenes utvikling*» (Udir, 2020). Utviklingsarbeid kan selvfølgelig være så mye mer enn dette og rammes i sin videste forstand inn av definisjonen om skolebasert kompetanseutvikling: «*Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når de gjelder læring, undervisning og samarbeid*» (Udir, 2020) Men i min masteroppgave vil jeg legge til grunn en forståelse om at lokalt utviklingsprosjekt inneholder et element av samarbeid med lokalmiljøet.

Distriktsskole er et noe diffust som samlebegrep om relativt små skoler i grisgrendte områder. Men hva er egentlig distrikt, og er det slik at distriktsskoler er ulik andre skoler, eksempelvis barneskoler, ungdomsskoler, byskoler eller fulldelte skoler? I denne oppgaven brukes begrepet om en fådelt skole i et lokalt tettsted i en viss avstand fra kommunens sentrum, bydeler eller by. «I en viss avstand» er vanskelig å definere nærmere, men det henger ofte sammen med historiske og kommunikasjonsmessige betingelser. Årsaken til at jeg avgrenser problemsstillingen til å gjelde distriktsskoler, er at dette «skoleslaget» har noen felles utfordringer og fortrinn. Dette kan gjelde alt fra ressurser til lokalmiljø. Det er ikke oppgavens hensikt å gjøre sammenligninger opp mot bynære skoler med annen organisering.

2.2 Skjønn

Kirkhaug (2017) bruker i sin modell begrepet «*Lederskapssjønn*» for å poengtere at dette ikke bare dreier seg om lederen som person, men også omfatter «administrative og relasjonelle plikter». I min oppgave og problemstilling er denne sammenhengen allerede slått fast ved at skjønnsbruken knyttes opp mot lokalt utviklingsarbeid. Derfor

bruker jeg – både i problemstillingen og i oppgaven for øvrig – kun siste del av begrepet, dvs. *skjønn*, når jeg omtaler lederens skjønnsbruk. Kirkhaugs modell tar utgangspunkt i tre perspektiver:

2.2.1 Prosessperspektivet

Her handler det om selve prosessen som foregår når det utøves skjønn. Kirkhaug deler videre begrepet i bevisste og intuitive prosesser. De bevisste prosessene viser til at den som utøver skjønn følger fire steg i fastsatt rekkefølge. Først må situasjonen som krever skjønn identifiseres. Dernest søkes mulige løsninger som evalueres og deretter rangeres. Avslutningsvis kommer valget.

Den intuitive prosessen viser til at skjønnsutøvelsen bærer preg av «*en rask avgjørelse uten forutgående bevisste og observerbare avveininger*» (Kirkhaug, 2017). Intuitive prosesser deles i to kategorier. Den første dreier seg om taus og erfaringsbasert kunnskap som arbeider ubevisst i bakgrunnen, med andre ord at den har likhetstrekk med analytiske beslutninger. Også (Kirkebøen, 2013) og (Torsteinsen, 2017) viser i sine artikler til at intuisjon egentlig er en form for «ubevisst» gjenkjennelse av mønster. Dette impliserer at intuisjon er kontekst-avhengig og dermed bare oppøves innen visse yrker eller situasjoner. Dermed er heller ikke «Ekspertintuisjon» eller «ekspertskjønn» overførbart mellom ulike typer yrker, med unntak av den delen som måtte være felles. (Torsteinsen, 2017). Når det gjelder den andre kategorien, det mer diffuse området «følelser og sanser», påpeker Kirkhaug at temaet er både uklart og vanskelig å få tak på. Selv om dette i seg selv kan være et interessant å se nærmere på, støtter jeg meg på hans analyse og lar «følelser og sanser» leve sitt eget liv på utsiden av oppgaven.

2.2.2 Effektperspektivet

I litteraturen er det diskutert hvorvidt en skjønnsutøver i etterkant kan kritiseres for dårlig utøvd skjønn. Aristoteles er blant dem som argumenterer for at dette ikke er mulig så lenge en handlet ut fra hva en trodde ville gagne saken best (Aristoteles, 2013, ss. 159 og 345-346). Kirkhaug tar en litt annen vinkling og kobler spørsmålet opp mot etterspørselen etter lederskap og dermed også etterspørselen etter skjønn. Essensen er at en leder må bruke skjønn for å avgjøre om det skal brukes skjønn i en gitt situasjon.

«Metaskjønn er uttrykk for skjønnsanvendelse på et overordnet nivå for *«nettopp å avgjøre om skjønn skal brukes og i tilfelle hvor mye»* (Kirkhaug, 2017, s. 41). Dersom en leder bruker mye skjønn i et tilfelle der det er klare regler og prosedyrer, blir dette oppfattet som dårlig skjønn på metanivå. I dette eksempelet ville lederen kunne bli kritisert fordi han eller hun burde vektlagt regler foran skjønnsbruk. *«Operativt skjønn er det skjønn som brukes for å komme frem til en konkret beslutning i en gitt situasjon når det først er bestemt at skjønn skal anvendes i et visst omfang gjennom metaskjønn»* (Kirkhaug, 2017, s. 43) Det operative skjønn kan vurderes som godt dersom resultatet blir bra, men i likhet med Aristoteles påpeker Kirkhaug at det også kan bli vurdert som akseptabelt dersom utfallet skulle bli dårlig. Dette betinger imidlertid at lederen har gjort korrekt bruk av det foreliggende metaskjønn.

2.2.3 Betingelsesperspektivet

I dette perspektivet viser Kirkhaug til forutsetningene for å utøve skjønn, henholdsvis personlige og organisatoriske. Under førstnevnte finner vi forutsetninger som kan knyttes til individet, eksempelvis om personen er ekstro- eller introvert, åpen eller sjenert. I samme gruppe finner vi også mentale faktorer som ulike typer intelligens, kompetanse, kreativitet og praktisk sunn fornuft.

Når det gjelder de organisatoriske forutsetningene, viser Kirkhaug til at skjønn ikke bare kan ses fra individperspektivet. Lederen må også ta hensyn til den øvrige organisasjonen og i mange tilfeller også faktorer som kultur og lokalmiljø. *«Avhengig av type og mengde verdier som dominerer, vil organisasjonskulturen utgjøre en rammebetingelse som ikke bare styrer skjønnsprosessen, men også tillater lite eller mye lederskapsskjønn»* (Kirkhaug, 2017, s. 47) Han sier videre at forhold som styrer handlingsrommet for skjønn også kan være om regler er støttende eller tvangspregede og om organisasjonen er preget av orden. Sistnevnte henger sammen med at rot og usikkerhet kan medføre handlingslammelse og beslutningsvegring som igjen generer få skjønnsbaserte avgjørelser.

Som vi ser av modellen for lederskapsskjønn, gir den noen rammer for hva skjønn kan være, men uten en fastlåst definisjon av begrepet. Dette er et godt utgangspunkt også for min oppgave. Mer om dette i metodedelen. I det følgende vil jeg redegjøre for teorier

som på hver sine måter bidrar til å utfylle Kirkhaugs tre perspektiver for lederskapsskjønn.

2.3 Aristoteles

I arbeidet med å operasjonalisere skjønnsbegrepet merket jeg meg at faglitteraturen svært ofte referer til Aristoteles og begrepet *fronêsis*. Dette gjelder både artikler og bøker. Hos Andersen, Moldenæs og Torsteinesen(red.) (2017) nevnes disse i 9 av 17 kapittel. En kan naturlig nok ikke ta det for gitt at hyppighet betyr det samme som relevans, men likevel ble jeg nysgjerrig nok til å undersøke sammenhengen litt nøyere.

Den sannsynlige opprinnelige formen av *fronêsis*, verbet *fronein*, ble brukt i de greske tragediene «*om sunn tenking som leder til at personene både taler godt og gjør det gode.*» (Wivestad, 2002, s. 3) . Koblingen med skjønnsbegrepet er at en sunn tenking innebærer at det foretas ulike former for vurderinger – noe som igjen forbindes med klokskap. I (Aristoteles, 2013, s. 342) finner vi følgende definisjon av begrepet *fronêsis*: «*Klokskap, den intellektuelle dyd som viser seg i godt utført handling og som består i evnen til å overveie vel om det som bidrar til målet. Den som har denne dyden, er den kloke*»

I *Den nikomakiske etikk* skisseres fem intellektuelle holdninger; vitenskapelig forståelse, kunnen, klokskap, fornuft og visdom. Samspillet mellom disse er til tider relativt innfløkt, men en kan ikke unngå å la seg fascinere av argumentasjonsrekkene. For en utførlig innføring i disse har Wivestad (2002) en glimrende framstilling. For oppgavens rammer er det, ved siden av klokskap (*fronêsis*), dyden om kunnen (*têchne*) som er særlig interessant, særlig i forhold til punktet om personlige forutsetninger i Kirkhaugs modell om lederskapsskjønn.

2.3.1 *Têchnê* – kunnen

Aristoteles skiller mellom frembringelse og handling. For å skjønne relevansen dette har til skjønn, må vi skjele til de opprinnelige greske begrepene. Her viser *têchnê* til frembringelse av et produkt, men «*(...) ikke som en virkeliggjøring av den handlendes eget vesen*» (Aristoteles, 2013, s. 347). *Têchnê* kan med andre ord betraktes som

teoretisk kunnskap, en slags bruksanvisning eller oppskrift på hvordan et produkt eller en konkret arbeidsoppgave skal utføres på best mulig måte.

2.3.2 *Fronêsis* – klokskap

Begrepet *fronêsis* har en ekstra dimensjon i forhold til *têchnê*, og denne rettes mot handling. «*En handling (i aristotelisk forstand)... utgjør den (antatt) beste utøvelse eller virkeliggjøring av menneskets vesenkarakteristiske «funksjon»* (Aristoteles, 2013, s. 345). Videre: «*Klokskap må da nødvendigvis være en handlingsorientert holdning med et sant begrep om de menneskelige goder»* (Aristoteles, 2013, s. 159) . Dette innebærer at personen ikke bare utfører en handling for å få et best mulig produkt, men samtidig foretar en vurdering i en større sammenheng – at det også må være godt for mennesket som helhet. I begrepet ligger det også en forståelse av at når en person gjør det han eller hun mener er best i den store sammenhengen, er resultatet underordnet handlingen. Så lenge personen handlet ut fra det antatt beste, kan ikke resultatet kritiseres i ettertid. (Aristoteles, 2013). Det er verdt å merke seg at utøvelsen av *fronêsis* også kan forstås som et samspill med andre aktører (Saxi, 2017). I dette ligger det at den som ønsker å få aksept for en handling må begrunne denne offentlig.

Noe karikert og forenklet kan vi oppsummere med at Aristoteles hadde to begreper for kunnskap. Det ene, *têchnê*, dreier seg om kunnskap om hvordan en best kan løse enkeltsaker, mens *fronêsis* er kunnskap om hva som samlet sett er best. Et enkelt eksempel kan belyse dette. Læreren kan lage et perfekt opplegg for hvordan eleven skal lære seg Pythagoras, men er det nå sikkert at eleven, ut fra sine samlede behov, burde bruke særlig tid på dette? Denne vurderingen er basert på skjønn. *Fronêsis* kan ses på som en egenskap ved personen, men også som en prosess.

I det følgende skal vi se skjønnsbegrepet fra noen flere perspektiver, men først en avklaring. Kirkhaug tar opp at det i litteraturen også er fokus på at de intuitive prosessene som baserer seg på sanser og følelser kan skyldes noe «*overnaturlig som vi ennå ikke har forskningsmessig dekning for å beskrive og forklare»* (Kirkhaug, 2017, s. 39). Denne forståelsen av skjønn lar seg ikke behandle innenfor rammene av denne oppgaven.

2.4 Skjønn og ansvarliggjøring

Grimen & Molander (2008) påpeker også at det ikke finnes en fullt dekkende teori om skjønn. I deres skisse til en slik teori er ett av punktene hva som kjennetegner skjønn som resoneringsform. «(...) en form for praktisk resonering, hvor formålet er konklusjoner om hva som bør gjøres i konkrete enkelttilfeller, men hvor holdepunktene er svake» (Grimen & Molander, 2008, s. 179) I sitatet ser vi at de nevner *enkelttilfellet*. Dette kommer slik jeg tolker det ikke i motsetningsforhold til begrepet *fronêsis* som handler om helheten. Snarere kan vi si tvert imot ettersom vurdering av enkelttilfellet naturlig kan inngå i en helhet. De øvrige punktene er skjønnets omstendighet, normative kontekster og skjønnets byrder. Skjønnets omstendighet er kort fortalt årsaker eller kilder som gjør at det er nødvendig å utøve skjønn. De normative kontekstene sier noe om at skjønnsvurderingen er bundet prinsipper om likebehandling, individualisering og reproduserbarhet. Disse kan stå i et innbyrdes motsetningsforhold. Det siste punktet handler om skjønnets byrder, hvorfor det kan oppleves problematisk.

Videre deler de skjønnets i henholdsvis strukturell og epistemisk kategori. Det strukturelle skjønn handler om rommet skjønn utøves i og hvor en har et sett av handlingsalternativer. Den epistemiske kategorien viser til selve utøvelsen av skjønn hvor formålet er å resonere seg fram til et valg. Det påpekes at disse to kategoriene henger sammen under logikken om at en leder får et rom for å utøve skjønn fordi noen, da fortrinnsvis høyere oppi hierarkiet, har tillit til at skjønn blir utøvd på en god måte. I det som ser ut som en oppfølging av det siste poenget har Molander (2013) med utgangspunkt i strukturelle og epistemiske mekanismer, laget en modell for ansvarliggjøring av skjønn. Oversikten er med på å belyse oppgavens problemstilling, og da spesielt handlingsrom for skjønn.

Molandere argumentasjonsrekke blir for omfattende å beskrive i detalj, men grovt sett følger den den logikken om at bruk av skjønn er en nødvendighet i velferdsstaten, men at dette dermed kommer i et spenningsforhold til idealet og prinsippet om likebehandling for borgerne. Dermed må den som er gitt retten til å utøve skjønn stå til ansvar for sine vurderinger ovenfor oppdragsgiver. Måten å gjøre dette på er at beslutningen gjøres offentlig slik at den kan etterprøves. Her er begrepet *accountability* sentralt. I følge Molander og også Røvik er dette et begrep som er vanskelig å oversette

direkte til norsk, men den glimrende setningen «*Noen må gjøre rede for noe ovenfor noen*» (Molander, 2013, s. 47) understreker poenget om at det betyr at en i tillegg til å fortelle også må begrunne. Dersom oppdragsgiver ikke skulle være fornøyd med begrunnelsen av hvordan skjønnnet er brukt, jf. *accountability*, kan det ifølge Molander være to hovedmekanismer for ansvarliggjøring, de strukturelle og de epistemiske. Vi ser for øvrig at *accountability* er nært beslektet med Aristoteles prinsipp om at en handling må begrunnes offentlig for å få aksept.

De strukturelle mekanismene for ansvarliggjøring innebærer at handlingsrommet for skjønn gjøres mindre. Molander skiller mellom fem undergrupper; sanksjons-, restriktive-, oppdelende, forsinkende- og blokkerende mekanismer. *De epistemiske mekanismene* handler om alternativer for å forbedre vurderingene. Også disse har fem undergrupper; formende-, støttende-, motiverende, - deltakelses-, og deliberative mekanismer. Molander viser til interessante eksempler i alle disse ti undergruppene, men med hensyn til oppgavens omfang og formål blir det umulig å behandle disse spesifikt. De fleste av dem vil imidlertid bli konkretisert når de knyttes opp mot empiri i oppgavens analyse- og drøftingsdel. I tillegg er det slik at navnene på undergruppene, kanskje med unntak av deliberative mekanismer – som jeg også kommer tilbake til, er delvis selvforklarende.

2.5 Skjønnsbegrepet – en oppsummering

Innledningsvis har vi sett at skjønn som fenomen er særdeles komplekst og sammensatt. Både Grimen og Molander (2008) og Andersen, Moldenæs og Torsteinsen (red) (2017) påker hver for seg at ledelse og skjønn er et lite utforsket tema og at det ikke finnes en fullt dekkende teori på området. For å strukturere det videre arbeidet har jeg derfor tatt noen valg. For det første innebærer dette å bruke modellen for lederskapskjønn som rammeverk. Videre bruker jeg momenter fra Aristoteles, Grimen & Molander og Molander for å utfylle og eksemplifisere Kirkhaugs perspektiver.

Som vi har sett til nå handler skjønn, med bakgrunn i kunnskap og klokskap, grovt sett om å vurdere ulike alternativer opp mot hverandre for å oppnå et best mulig helhetlig resultat. I denne prosessen finnes det ulike verktøy og aktører som lederen kan støtte

seg på. For oppgavens formål vil dette være en tilstrekkelig operasjonalisering av skjønnsbegrepet.

Før jeg kommer inn på translasjonsteorien vil jeg gi en kort begrunnelse for hvorfor jeg valgte akkurat denne for å kaste lys over empirien. Translasjonsteorien handler i likhet med skjønnsutøvelse om å vurdere ideer og alternativer for et best mulig helhetlig resultat. På same måte som ved skjønnsutøvelse i lokalt utviklingsarbeid, har lederen – eller oversetteren i Røviks terminologi – ulike aktører og verktøy han eller hun kan hjelpe seg med. Jeg kommer også mer inn på dette i kapittel 4.

2.6 Translasjonsteorien, en pragmatisk tilnærming av to paradigmer

Røvik skisserer fem forskningstradisjoner som utgangspunkt for sin translasjonsteoretiske tilnærming til kunnskapsoverføring; den amerikanske neoinstitusjonelle-, organisasjonsmote-, New Public Management-, den skandinaviske neointitusjonelle- og kunnskapsoverførings-tradisjonen (Røvik, 2007). Videre viser han til at disse tradisjonene, grovt sett, hører hjemme i hvert sitt dominerende paradigme i organisasjonsvitenskapen; det modernistiske og det sosialkonstruktivistiske. Et paradigme kan tolkes som «...en nærmere bestemt virkelighetsforståelse eller grunnleggende referanseramme for hva som blir ansett for å være akseptabel og fruktbar vitenskapelig kunnskap» (Hjardemaal, 2014, s. 188). Nedenfor følger en kort, og dermed en ikke helt fyllestgjørende, framstilling av det modernistiske og det sosialkonstruktivistiske paradigmets forståelse av kunnskapsoverføring i organisasjoner.

2.6.1 Den modernistiske og rasjonelle tilnærmingen

I dette paradigmet blir kunnskapsoverføringen sett på som nærmest instrumentell. Organisasjoner oppfattes å ha universelle likheter med hensyn til struktur og virkemåte og blir sett på som rasjonelle verktøy for å nå et mål. Dermed kan ideer, ved å følge en fast oppskrift, hentes fra en organisasjon og overføres til andre på en tilnærmet lik måte. Dette innebærer videre at graden av effektiv organisasjonsstruktur vil være styrende for om kunnskapsoverføringen blir vellykket eller ikke. Konsulenter og ledere med god kunnskap om organisasjon og ledelse kan dermed overføre gode oppskrifter nedover i hierarkiet. Etersom organisasjoner oppfattes som like i formen, kan en, med enkle

tilpasninger, bruke de samme prinsippene fra organisasjon til organisasjon. Dette bygger, ifølge Røvik (2007), på tre fellesnevner. Det første er at samfunnet beveger seg mot stadig høyre nivåer, også teknologisk og økonomisk. Dette er et viktig poeng, fordi det impliserer at det alltid vil være rom for forbedring. Det neste er troen på at organisasjoner er et viktig verktøy, ja nesten en forutsetning, for stadig utvikling av samfunnet. Det siste poenget er at design av organisasjoner, og dermed organisasjonskunnskap, er et viktig element for måloppnåelse. «*Grunnlaget for en slik kumulativ organisasjonskunnskap er at organisasjoner er systemer som til tross for lokale variasjoner antas å fungere i henhold til noen universelt gyldige mekanismer og logikker – nærmest naturlover – som også kan avdekkes gjennom forskning*» (Røvik, 2007, s. 47).

2.6.2 Den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen

I den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen blir det vektlagt at modernismens instrumentelle perspektiv ikke er tilstrekkelig for å forstå kunnskapsoverføring. Snarere enn at organisasjonen ses på som et verktøy for måloppnåelse, må en ta inn over seg at den ikke er noe annet enn en sosial konstruksjon – derav navnet sosialkonstruktivistisk tilnærming. Konstruksjonen foregår som en prosess og et samspill med og mellom både interne og eksterne aktører. Følgen blir at enhver organisasjon får en egen kultur og at de dermed vil møte en ide på sin egen måte, noe som er et viktig poeng når det gjelder skjønnsutøvelse.

Tilsvarende som for modernismen, viser Røvik også til tre fellesnevner for dette paradigmet. Det første og viktigste, som jeg allerede har vært inne på, er at organisasjoner ikke kan ses på som objektive, men snarere som et sosialt produkt, og at organisasjonen som subjekt selv bidrar til å konstruere sine omgivelser. Det andre, følger naturlig av det første. Etersom organisasjoner er sosiale konstruksjoner, finnes det ikke universelle prinsipper for organisering. Det tredje er en kritisk innstilling til at organisasjoner kun er verktøy for å nå et mål. Etersom organisasjoner er sosialt konstruert, har de i tillegg en funksjon som arena for utvikling og fortolkning (Røvik, 2007). Nå er det ikke slik at sosialkonstruktivismen avviser at organisasjoner kan oppleves å ha felles strukturelle trekk. Dette forklares med at aktørene blir påvirket av omgivelsenes forventninger til en organisasjon, bevisst eller ubevisst, og at disse forventningene deretter implementeres. Når de implementeres, blir de så oppfattet som objektive sannheter.

2.7 Translasjonsteorien

Med bakgrunn i de to paradigmenes har Røvik stilt seg i en posisjon han kaller «pragmatisk institusjonalisme». Med dette som utgangspunkt, samt inspirasjon fra internasjonale translasjonsstudier, «*videreutvikles den fransk-skandinaviske teorien fra 1990-årene om kunnskapsoverføring som en form for oversettelse*» (Røvik, 2007, s. bakside). I det følgende henviser jeg til Røviks videreutvikling som translasjonsteorien.

Røvik argumenterer for at den pragmatiske tilnærmingen ikke må «(...) forveksles med en slapp, teoriløs og «dobbelt sikret» både-og-posisjon mellom de to dominerende paradigmenes.» (Røvik, 2007, s. 54). Snarere trekker han trådene tilbake til den filosofiske pragmatismen. Her henviser han til John Dewey som kritiserer de skarpe skillene mellom ideer og praksis i de rasjonalistiske og empiristiske retningene i filosofien. Røvik argumenterer videre for at den pragmatiske orienteringen «(...) bidrar til å ordne empiriske observasjoner som fremstår som rotete og tvetydige» (Røvik, 2007, s. 55). I det videre arbeidet vil jeg se nærmere på elementer i translasjonsteorien som har direkte relevans til oppgavens problemstilling og empiri. Denne operasjonaliseringen medfører nødvendigvis en skjønnsmessig vektning og må således ikke oppfattes som en fyllestgjørende framstilling av translasjonsteorien. For dette formålet henvises det til (Røvik, 2007).

2.7.1 Dekontekstualisering

«(...) er en felles betegnelse på tilfeller der en praksis eller idé identifiseres i en organisasjonskontekst og dette forsøkes tatt ut av denne sammenhengen og overført til andre organisasjoner» (Røvik, 2007, ss. 58-59). Røvik peker videre på noen utfordrende elementer i denne fasen. Det første er det grunnleggende spørsmålet om en virkelig har lykket i å finne de faktorene som er avgjørende for de gode resultatene. Det andre er i hvor stor grad disse faktorene kan skilles ut fra andre forhold i organisasjonen, f.eks ressurspersoner og nettverk – uten at de taper sin kraft og styrke.

2.7.2 Kontekstualisering

Kontekstualisering vil enkelt forklart si at en tar ideene som er dekontekstualisert og forsøker å få disse til å passe i en ny kontekst. Prosessen består av aktører, den skjer på visse arenaer og det er slik at oversetteren, bevisst eller ubevisst følger noen regler og normer.

2.7.2.1 Aktører og arenaer

For forklaringens del tar Røvik utgangspunkt i en hierarkisk modell hvor ledelsen, gjennom et tilnærmet ovenfra og ned perspektiv, styrer implementeringsprosessen. Dette innebærer eksempelvis valg av ideer, hvem som skal gjøre hva og fastsatte frister. Men Røvik argumenterer videre for at denne modellen på langt nær forklarer all implementering av nye ideer– og han lanserer noen alternativer som er ment å tette hullene. Det ene er *utviklingsarenaer* som kurs og konferanser som i den senere tid har vist en dreining mot interesse for organisasjons- og ledelsesstrategier. Her kan det også komme innspill fra andre typer organisasjoner enn det en finner i eget praksisfelt. Det andre er at arbeidslivet synes å ha forandret seg i retning av at det kreves mer utdanning og at dette gjør noe med interessen for organisasjonsideer på den enkelte arbeidsplass. Nok et viktig moment er at oversettelser i stedet for å følge en rett linje kan synes å sirkulere mellom ulike ledd og nivå. Det at det ikke er vanntette skott mellom nivåene gjør at den opprinnelige ideen kan endres ved at praksisnivået omformer en opprinnelig ide. Dette kan i neste omgang påvirke nivået over til å gjøre endringer i eksisterende rutiner og regler ved å ta opp de nye momentene. Denne justeringen vil på nytt påvirke eksisterende praksis, men andre ord har vi en form for sirkelbevegelse i organisasjonens utvikling av kunnskap. *Soppmodellen* tar utgangspunkt i at det ligger latente egenskaper i organisasjoner som gjør at ulike organisasjoner, i ulike geografiske områder, kan oppdage og ta i bruk ideer som flyter forbi i tiden. Relevansen til skjønnsutøvelse er tydelig i den forstand at leder ikke oppholder seg i vakuum, men blir påvirket av organisasjoner rundt seg. I så måte er Kirkhaugs betingelsesperspektiv en sentral sammenligning

2.7.2.2 Regler for kontekstualisering

Her viser Røvik til to ulike prosesser, hvorav den ene kalles innskrivingsregler. Dette refererer til at en ny ide i starten ikke nødvendigvis oppfattes som en naturlig og aktuell del av organisasjonen den forsøkes omformet til. For at ideen ikke skal bli frastøtt gjelder det da å finne noen måter å gjøre den aktuell på. Dette kan gjøres gjennom *lokalisering*, som kort og godt kan være å knytte ideen til noe som er gjenkjennbart i organisasjonen eller miljøet rundt. Det kan også være at en skriver ideen inn i en *tidslinje* hvor det forklares hvorfor akkurat denne ideen kan være en god løsning, f.eks. en spesiell hendelse som gjorde at det oppstod en eller annen utfordring. Alt dette oppfattes som rasjonelt og vil dermed appellere til det vi med et fint ord kaller kunnskapsbaserte avgjørelser.

Den andre prosessen er særdeles sterkt knyttet opp mot skjønnsutøvelse og går på graden av frihet oversetteren kan innvilge seg når innholdet i en ide skal implementeres i en ny kontekst. For å knytte overføring av kunnskaper opp mot begrepet *oversettelse*, viser Røvik til utviklingen av oversettelsesfaget innen litteraturen. Som et sentralt skille trekker han fram *skoposteorien*. (Skopos stammer fra gresk og betyr formål). I likhet med den såkalte manipulasjonsskolen trekker formålsteoretikerne fram at oversettelsen ikke bare skal ha frihet, men også plikt til å sette hovedverkets opprinnelige mening inn i en språklig og samfunnsmessig kontekst som gjør det best mulig forstått i et det nye språkområdet og dets kultur. I tillegg går *formålsteoretikerne* ett skritt videre og argumenterer for at også kulturelle ytringer og ideer må anses å komme inn under oversettelsesbegrepet. Dette leder videre til Røviks oversettingsregler som kort sagt sier noe om hvor stor grad av forandring som er nødvendig for at ideen skal kunne overføres og samtidig være formålstjenlig.

Den reproduserende modus har sitt opphav i den klassiske oversettingstradisjonen. Som det ligger i navnet er idealet i all i all enkelthet at en kopierer en ide for å overføre denne så å si uendret til den nye organisasjonen. Som vi tidligere har sett, er dette en framgangsmåte som ikke lenger er enerådende, men Røvik påpeker at den spesielt har potensial for å lykkes når visse betingelser er til stede. For det første at selve ideen eller praksisen er konkret, tydelig og lett å skille ut. For det andre at organisasjonene det oversettes til og fra er relativt like med hensyn til oppbygging, språk og kultur. Dess

flere av disse betingelsene som er til stede, dess større er sjansen til å lykke med en oversettelse i reproduserende modus.

Neste modus er den modifierende. Modifiseringen kjennetegnes i stor grad ved at den opprinnelige ideen tillates noe forandret ved hjelp av addering og fratrekking. Tanken er her at den som oversetter har frihet til å legge til elementer som i egne øyne vil gjøre ideen mer distinkt og presis i den nye sammenhengen. Tilsvarende er det frihet til å trekke fra forhold som menes å være forstyrrende. I tillegg kan tilgang på økonomi og ressurser, både positivt og negativt, spille inn i denne versjonen. I noen tilfeller kan modifiseringen også komme av at oversetter rett og slett ikke har kunnskap om de opprinnelige ideene.

Den radikale modus kan en se på som en utvidelse og en mer ekstrem versjon av den modifierende modus. Begrepet er nært knyttet til det tidligere nevnte skopsosbegrepet, som betyr at en har egen organisasjon som hovedfokus for formålet med oversettelsen. En kan la seg inspirere av ideer og praksiser uten at en nødvendigvis føler noen forpliktelse til originalen. Dette stiller store krav til oversetterens autonomi. Røvik viser til at dess mer komplekse prosesser, dess større er sjansen og muligheten til at en havner i den radikale modusen.

2.7.3 Hvorfor oversettes organisasjonsideer?

Røvik viser her til tre motiver. Det ene følger en *rasjonell tankegang* hvor aktøren er på bevisst utkikk etter en ide eller et verktøy som kan brukes til et bestemt formål for å nå et mål. Det neste anerkjenner at oversettelsen av hensyn til *indre ro i organisasjonen* må inn i en forhandling som gjør at ideen omformes i større eller mindre grad. Det tredje viser til en form for *omdømmebygging*, nemlig at organisasjoner tar inni visse ideer for å oppnå status ved å vise at de følger med i tiden. Disse tre punktene blir sett på som *intenderte*, dvs. at de utført med hensikt om en virkning. Motstykket er de *uintenderte* årsakene til oversettinger, altså oversettinger der det tilsynelatende ikke foreligger noen rasjonell vurdering til hvorfor det ble slik og slik. Her kan en peke på det udefinerte området «tilfeldigheter», men det kan også tenkes at oversetteren er så påvirket av kultur og verdier at vedkommende handler automatisk, det vi ofte kaller en ryggmargsrefleks. Både intenderte og uintenderte beveggrunner er interessant for

skjønnsutøvelse og er aktuelle for spesielt prosess- og betingelsesperspektivet i Kirkhaugs modell.

2.7.4 Oversetteren

Når noe oversettes er det som nevnt, i de aller fleste tilfeller, et ønske om at praksis skal forbedres. Når dette ikke skjer, kan dette ha sine årsaker i flere faktorer. Røvik nevner spesielt *frikobling, frastøting og uforutsette virkninger*. Felles for disse er at årsaken kan ligge i oversettelsesarbeidet, dvs. egenskaper hos den som oversetter. Røvik har valgt å dele oversetterens egenskaper i fire dyder, ikke helt ulikt måten Aristoteles argumenterer på i *Den nikomakiske etikk*.

Gitt at vi lever i et samfunn preget av tro på teknologi og utvikling, er det ikke overraskende at kunnskap om oversetting fra en kontekst til en annen settes opp som en egen dyd. I *dekontekstualiseringen* må oversetteren aller først ha egenskaper som innebærer å identifisere hva som spesifikt er den gode praksisen med hensyn til kompleksitet og eksplisitet. Spørsmål som må stilles er om det er mulig å hente ut den identifiserte praksisen og skille den fra andre egenskaper ved organisasjon, eksempelvis lokalmiljø og ressurspersoner. En må også spørre seg om det er forhold ved praksisen som er av typen *taus kunnskap* (Røvik, 2007, s. 330), og som må gjøres tilgjengelig gjennom skriftliggjøring eller egne forklaringer og modeller. Dersom det er uvisst om den aktuelle ideen faktisk er en reell beste praksis som kan spores til en konkret organisasjon, eller om det bare er en tenkt konstruksjon foretatt av en aktør med en salgsinteresse, f.eks. ett eller annet konsulentselskap, må oversetteren også forsøke å *relokalisere* ideen. Det vil si at vedkommende må lete etter organisasjoner, helst sammenlignbar med sin egen, som har reelle erfaringer med ideen. Uten sikkerhet om at ideen bygger på en sann praksis, eller at i alle fall deler av den er gjennomprøvd, faller hele grunnlaget for «best practice»-relateringen sammen.

Når det gjelder *kontekstualiseringen*, dvs. implementeringen av en ide, vil det i de fleste tilfeller være en åpenbar fordel at oversetteren innehar kunnskap om den mottakende organisasjonen. «*Utgangspunktet her er premisset om at en idé som skal innføres i en etablert organisasjon, aldri blir innført i et, tabula rasa, et tomt rom*» (Røvik, 2007, s. 328). Oversetteren bør for det første kunne sortere i ideene og uttrykke hva som vil

være nødvendig for organisasjonen å satse på. Derneft må det også kunne sies noe fornuftig om hvordan det nye skal tilpasses den gamle kulturen. Kort og godt for å unngå støy, konflikter og kanskje til og med frastøting av en ellers fornuftig idé.

Den modige oversetteren sikter til at vedkommende potensielt utsetter seg for kritikk i hele fasen fra dekontekstualisering til kontekstualisering. I den første fasen handler det om å hente ut ideer. Et særlig problem er å språksette den tause kunnskapen, den kunnskapen som er viktig for en idé, men som ikke er konkretisert. Her er det både mulig å misforstå hva som er den tause kunnskapen og også være unøyaktig i skriftliggjøring eller modellering. Faren er da at oversetteren blir sett på som å være lite kyndig eller useriøs ved å ta ting ut av en sammenheng, eller ikke helt forstår hva ideen egentlig dreier seg om. Det samme gjelder for mottakerorganisasjonen. Skal en innføre noe nytt, må en ofte inn med nye modeller og diskusjoner, noe som krever et visst mot i den forstand at en utsetter seg for mulig kritikk og motstand.

Det samme gjelder for kontekstualiseringen. Her blir motet, i tillegg til kunnskap, satt på prøve når oversetteren skal velge hvor nært en skal legge seg opp til originalen. Om en tydelig eksplisitt og definert praksis har hatt suksess i en tilsvarende organisasjon, vil den ha gode muligheter til å oppfattes som et godt trekk i en rasjonell tankegang. Så kan det være tilfeller hvor oversetteren ønsker å legge til noe, f.eks. beholde deler av innarbeidet praksis, enten fordi det beviselig har fungert godt, eller at en ønsker å unngå konflikter. Fratrekking kan tenkes å være en god løsning dersom en har tro på at noe av det eksisterende fungerer bedre enn deler av den nye ideen, eller at noe åpenbart vil medføre krevende diskusjoner som fører til konflikter eller frastøting. Alt dette kan ifølge Røvik forbindes med oversetterens mot.

Den tålmodige oversetter viser til det faktum at ideer kan trenge tid på å sette seg. Forandring kan skje gradvis, eller mer plutselig når organisasjonen er moden for det, gjerne etter at visse faktorer er oppfylt. I denne forklaringen ligger det at den tålmodige oversetteren nører opp under ideen ved å sørge for en stadig tilførsel av energi gjennom prat, diskusjoner osv. Oversetteren må da være tålmodig for å bruke dyrebar tid på noe som i øyeblikket synes bortkastet, men på sikt kan bli en realitet. Røvik viser her til

delar av *virusteorien*, hvor han metaforisk sammenligner overføring av kunnskap med inkubasjonstiden til et virus.

Den sterke oversetteren viser til at oversettelser på mange måter er reformer og at reformer, med rette eller urette, kan ses på som potensielle trusler for egen arbeidssituasjon. Eksempler kan være en frykt for at den nye ideen fører til dårligere kvalitet på tjenester, at dette går utover yrkesstoltheten, at en ikke har tid og overskudd til omstillingsprosesser – såkalt reformtretthet, eller at egen kompetanse blir mindre verdsatt med den nye ideen. Røvik viser at dette kan frembringe noen reelle, men også mindre reelle argumenter mot den nye ideen. For oversetterens del er det derfor viktig å ha både kunnskap, autoritet og myndighet til å etterprøve argumentasjonen. Konsekvensen av å innføre noe som ikke er fornuftig, eller motsatt å unnlate dette, er i begge tilfeller negativt for organisasjonen.

2.8 Metaforer

Under innsamling av empiri merket jeg at respondentene ofte valgte å bruke metaforer. I forordet til oppgaven nevnte jeg at utdanningsveiledning var den første store etterutdanningen arbeidsgiver ga meg mulighet til å ta. I litteraturen til dette studiet poengterte den konstruktivistiske veilederen Robert Vance Peavey følgende:

«Metaforer er kraftfulde verktøyer til at tage noget, vi allerede ved eller måske kun forstår uklart, og formulere det med andre ord og symboler. Under denne proces bliver aspekter af mening, der ikke afslørede sig ved den tidligere udtryksmåde, mere tilgængelige for udforskning, måske mere klare (...).» (Peavy, 2010).

I vår sammenheng betyr det at vi må være ekstra oppmerksomme på bakenforliggende meninger og kanskje også taus kunnskap som nevnt i Røviks translasjonsteori når respondentene uttrykker seg i metaforiske termer.

2.9 Teori, en oppsummering

Jeg har tidligere nevnt at det ikke ser ut til at det finnes en fullstendig teori om skjønnsutøvelse i ledelseslitteraturen. Denne oppfatningen deles også av Grimen & Molander (2008), samt Kirkhaug (2017) og Andersen, Moldenæs & Torsteinsen (2017).

I dette kapittelet har jeg derfor hatt som hovedformål å finne teorier og modeller som hver for seg, men også samlet, kan være egnet til å forklare oppgavens empiri. Kirkhaugs modell om lederskapsskjønn utgjør selve rammeverket, mens Røviks translasjonsteori – utfylt av Aristoteles, Peavy og Grimen&Molander – er den bærende teoretiske innfallsvinkelen.

Translasjonsteorien er etter min mening godt egnet som «hovedteori» for å synliggjøre hva som skjer når en leder utøver skjønn i lokalt utviklingsarbeid. Skjønnsutøvelse og translasjonsteoriens overføring av ideer innebærer begge en resonering om hva som er det beste for helheten. For det andre foretas denne resoneringen i en kontekst som omhandler samme type aktører. For det tredje er oversetteren i translasjonsteorien sammenlignbar med personen som utøver skjønn, i vårt tilfelle en rektor.

Jeg har vurdert å bringe inn andre teorier, eksempelvis innen verdsettende ledelse, men med tanke på oppgavens omfang og formål mener jeg å ha foretatt et dekkende utvalg i forhold til oppgavens formål – og med det er jeg klar til å gå videre til metodedelen.

Kapittel 3: Metodisk tilnærming

«(...) forskning starter med en undring og et spørsmål, og fortsetter med et arbeid for å besvare eller i alle fall belyse dette spørsmålet» (Kleven, 2011, s. 15). I metodekapittelet innleder jeg med å forklare min opprinnelige plan for oppgaven og hvorfor jeg etter hvert så meg så meg nødt til å forlate denne. Deretter går jeg veien fra kunnskapssyn og et metodisk design som ender opp med forskningsintervju som kvalitativ metode for innhenting av empiri. Underveis drøftes også reliabilitet, validitet og etikk.

3.1 Undring, spørsmål og design

I utgangspunktet hadde jeg tenkt at tema for masteroppgaven skulle være å se nærmere på utvalgte prosjekter og satsingsområder, både igangsatte og planlagte, som jeg anser som viktige for framtida for enheten. Kongstanken var å se på hvordan institusjonene i lokalsamfunnet kunne samarbeide for å sikre best mulig kvalitet i utviklingsarbeidet. Kan de største barna i barnehagen være sammen med småskolen i noen utvalgte prosjekt eller tema? Kan ungdomstrinnet samarbeide med naboskolen? Hva med felles kompetanseheving for personalet? Er det mulig å tenke seg at bo-senteret kan være med på en felles stilling som aktivitør, barne- og ungdomsarbeider, sekretær eller kokk?

Arbeidet med mange av disse prosjektene er allerede startet opp og forankret i enhetens planverk. Tanken var derfor å utføre et case-studie, men i forarbeidet oppdaget jeg at en slik vinkling ville gi noen metodiske utfordringer. Kortversjonen er at dette er prosjekter jeg er sterkt delaktig i, og dermed ville oppgaven i stor grad gå ut på å forske på meg selv. I tillegg ville jeg måtte intervju barn, elever, foresatte og ansatte. I sum ga dette en såpass viktig kombinasjon av utfordringer i forhold til personvern, informert samtykke, etikk og reliabilitet at jeg ønsket å se om det kunne finnes andre innfallsvinkler til samme tematikk. Nå skal det sies at det er mulig å forske på seg selv, og det kan også innvendes at en kan miste mye god kunnskap dersom en hele tiden skal skygge unna denne typen forskningsprosjekter. Mer om dette senere. For å «restarte» prosjektet brukte jeg en metode som jeg gjennom tidligere studier har lært å bli en varm tilhenger av; metaforen om glasstaket. Ved å skue ned på enheten så jeg at de fleste av våre utviklingsprosjekter hadde det til felles at de tilsynelatende dukket opp tilfeldig. Verken skoleeier eller stat hadde eksempelvis bedt oss om å samarbeide med

naboskolen eller ha felles planleggingsdager for skole og barnehage. Så hvor kom disse konkrete prosjektene fra, hvordan kunne ledelsen vite at de var noe å satse på, og hvor var kontrollen?

Med det nye utgangspunktet bestemte jeg meg for en kvalitativ tilnærming og et intensivt design hvor formålet var å intervju fire-fem rektorer om deres syn på hvilke mekanismer og premisser som er styrende når en leder skal gjøre vurderinger om hva som er best for enheten – fortsatt med et distriktperspektiv for øye. Tidlig i analysefasen ble det klart at denne typen vurderinger utvilsomt kommer inn under begrepet skjønn. Som nevnt i teoridelen er skjønnsbegrepet meget vidt. Selv om en finner klare språklige definisjoner som «*den konkrete avveining av hvilke kriterier som skal ligge til grunn for vurderinger i en praktisk beslutningssituasjon.*» (Bachmann & Sivesind, 2011, s. 55), må en fylle definisjonens begreper og fenomener med innhold. Hva er eksempelvis en *konkret avveining*, og hvordan blir en oppmerksom på *kriteriene*? Skjønnsbegrepet opplevdes rett og sletter særdeles ullent, nesten som et svar på økonomiens bruk av begrepet sekkepost, nemlig at det dekker forskjellige ting som ikke lett kan plasseres andre steder. Dermed ble den videre retningen at jeg ville ha et bredt og åpent perspektiv på oppgaven, nettopp for å fange opp hva som er, og ikke minst bør være i skjønns-sekken. Faren med en slik bred tilnærming er selvfølgelig at en fort blir litt for generell i vendingene, og at alt passer med alt. Motstykket, en snevrere inngang, ville imidlertid ha flere ulemper ettersom jeg i større grad ville risikere at viktige momenter ikke kom fram i lyset. Jeg har tidligere vært inne på poenget til Nilsen (2012) som sier at svarene vi får på en undersøkelse henger sammen med hvilken innfallsvinkel som velges. I det følgende vil jeg presentere hvordan disse betraktningene henger sammen med *ontologi, epistemologi og metodologi*. Her støtter jeg meg i hovedsak til Hjordemaal (2014) og Jacobsen (2005).

3.1 Ontologi og epistemologi

«*Ontologi er læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut*» (Jacobsen, 2005, s. 24).

Jacobsen påpeker videre at debatten om dette temaet, eksempelvis om det er lignende lovmessigheter i samfunnsvitenskapene som i naturvitenskapen, har pågått i flere hundre år, og at det ikke ser ut som om det er mulig å komme fram til noe alle kan enes

om. Postholm (2011) mener at det bør være en klar sammenheng mellom hvordan man oppfatter virkeligheten og hvordan den ferdige forskningsteksten blir seende ut. Grovt sett kan en si at det er to ontologiske hovedretninger, den positivistiske og den fortolkende(hermeneutiske). Førstnevnte tar utgangspunkt i at virkeligheten er objektiv og styrt av lovmessigheter. Den fortolkende mener derimot at virkeligheten er subjektiv og unik. Så kan en spørre om verden virkelig er så svart/hvit – og hvordan en ev. kan komme til et kompromiss? Det er et umulig prosjekt å akseptere de rene formene av positivismen og hermeneutikken på en og samme tid. «*Det er naturligvis en vesentlig forskjell på å mene at noe faktisk eksisterer, og å oppfatte noe som en språklig konstruksjon*» (Hjardemaal, 2014, s. 210). Både Hjardemaal (2014), Jacobsen (2005) og Postholm (2011) argumenter for at det finnes mellomløsninger – og at disse til og med kan være å foretrekke, alt etter hva som kreves for å belyse oppgavens problemstilling.

Hvordan kan så dette gjøres? En metode for å operasjonalisere et begrep er å sette ytterpunktene opp mot hverandre. I denne sammenhengen er Max Webers *idealtipe* et aktuelt verktøy. «*Idealtypen er et hjelpemiddel til å ordne en kaotisk verden. I spennet mellom teori og empiri, mellom subjektivitet og objektivitet, trenger vi et ordensprosjekt, og det er et idealtypene var ment som*» (Veiden, 2010, ss. 40-41). Det er viktig å huske på at det alltid vil være en avstand mellom idealtypen og den virkelige verden.

I min oppgave er det et ønske om å gå bredt ut, nettopp for å få med meg alt som kan være av relevans for skjønnsbegrepet. I teoridelen har jeg, med utgangspunkt i translasjonsteorien, lagt meg på en pragmatisk holdning hvor det aksepteres at det både finnes objektive og konstruktivistiske trekk ved virkeligheten. Men i metodedelen heller jeg mer i retning av den hermeneutiske siden, eksemplifisert ved at jeg henter ut empiri ved hjelp av dybdeintervju og det unike. Selv om nyansene ikke er så store, kan en spørre seg om dette «henger på greip». Kan en, satt på spissen, ha en virkelighet i metodedelen og en annen når det gjelder teori? Her støtter jeg meg til Hjardemaal (2014) som sier at slike blandede metoder gir utfordringer, men samtidig kan være berikelse ved en konstruktiv bruk. Jacobsen (2005, s. 33) henviser i denne sammenhengen til Popper som sier at det også i sosiale systemer kan registreres regelmessigheter. Vi finner en lignende argumentasjon hos Aristoteles i *Den nikomakiske etikk*; dyden om *den gyldne middelvei*. I kapittel 8 i *forholdet mellom middelveien og*

ytterpunktene skriver Aristoteles. «Videre synes det å være en viss likhet mellom noen *ytterpunkter og tilhørende middevei*» (Aristoteles, 2013, s. 60) . Så lenge dialogen er transparent, ivaretas også Mertons prinsipp om at forskningen skal være åpen for å være gyldig. Det er imidlertid viktig å merke seg at idealtyper alltid er en tenkt virkelighet, en metode for å få «*en stripe oppklarende lys inn i en mørk og kaotisk verden*» (Veiden, 2010, s. 44) .

Epistemologi handler om «*hvordan og i hvor stor grad det er mulig å tilegne seg kunnskap om virkeligheten*» (Jacobsen, 2005, s. 26) Dermed vil det ontologiske kunnskapssynet være styrende for epistemologien. Hvis en er tilhenger av det sosialkonstruktivistiske synet vil en eksempelvis være på utkikk etter det unike, mens en positivist vil være ute etter objektive referanser. Dette har igjen følge for metodevalg.

Før jeg går inn på konkrete metoder, er det på plass med en liten oppsummering. Denne oppgaven har en metode for innhenting av empiri som klart må sies å komme inn under hermeneutisk ontologi, mens teoridelen er noe mer pragmatisk. Før vi går videre til konkrete metoder vil jeg utdype noe mer om implikasjonene ved å ha en hermeneutisk tilnærming til innhenting av empiri.

3.1.1 Hermeneutikk som metode

Hermeneutikk er gresk og betyr forklaringskunst «*En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger*» (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Dette blir gjerne kalt forforståelse. Logikken i dette er at det er vanskelig, for ikke å si umulig, å tenke seg at mennesker møter verden uten noen som helst bakgrunns erfaring. I følge Gilje & Grimen har vi alle med oss språk og begreper, trosoppfatninger og personlige erfaringer som balast når vi fortolker virkeligheten. Dette bringer oss videre til den mye omtalte hermeneutiske sirkel/spiral. Med utgangspunkt i at forforståelsen danner helheten, blir det en stadig veksling mellom forforståelse og det som fortolkes, f.eks. gjennom intervju eller i møte med en tekst. De nye erfaringene kan så revidere forforståelsen som igjen gjør at vi kan se på enkeltdelene med en ny og bedre forforståelse. Skulle det oppstå harmoni mellom helhet og del, kan dette tyde på en rett forståelse av fenomenet. Gilje & Grimen (1993) peker videre på at det spesielle med samfunnsforskere er at de, for å drive forskning, må fortolke en virkelighet som allerede

er fortolket av en forskningsdeltaker. Forskere har gjerne et eget teoretisk språk og utfordringen er å oversette forskningsdeltakernes hverdagsspråk og handlinger til forskningsspråket uten at noe blir tapt eller forandret, ikke ulikt dekontekstualiseringen i translasjonsteorien. Dette er opphav til begrepet dobbel hermeneutikk. Hva innebærer så dette?

I praksis er det umulig å legge bort forforståelsen, men det er av avgjørende betydning at forskeren er bevisst på at det finnes en forforståelse for å kunne være så åpen som mulig for inntrykk og ikke forkaste noe som ikke passer umiddelbart, jf. Mertons prinsipp om at en må gi meningen en sjanse (Hjardemaal, 2014). Dette sammenfaller også med Gilje & Grimen som ved henvisning til Weber sier at dersom en mener at veien til virkeligheten går gjennom individet, «(...) blir det av fundamental betydning nettopp å få fatt i og bygge på de sosiale aktørenes beskrivelser av seg selv og verden» (Gilje & Grimen, 1993, s. 146).

3.2 Undersøkellesdesign

«Er det undersøkelsesopplegget vi velger, egnet til å belyse den problemstillingen vi ønsker å undersøke?» (Jacobsen, 2005, s. 87). Hittil i oppgaven har jeg redegjort for arbeidet fram mot en problemstilling, aktuell teori og forholdet til ontologi/epistemologi. Alt dette er førende for hvordan empirien bør hentes inn, og følgelig også hvilket design som velges. Oppgavens formål er å bli satt på sporet av hvilke mekanismer som er styrende for skjønnsbruk i en fådelt skole. Det ble tidlig klart at selve skjønnsbegrepet oppfattes å være svært vidt, eller som Sørhaug (2010, s. 75) sier det: «Ledelse bygger på skjønn. Det går nesten an å si at ledelse er skjønn». Det er derfor viktig for meg å lage et design hvor forskningsdeltakerne kan sette meg på sporet av mekanismer for skjønn og hvordan jeg skal forstå skjønn som fenomen. Ettersom problemstillingen er i kategorien utforskende og beskrivende leder dette mot et intensivt design og kvalitativ metode.

3.3 Kvalitativ metode

«En metode kan forstås som et redskap vi kan bruke for å se virkeligheten bedre» (Bjørndal, 2011). Metoder blir oftest karakterisert som kvantitative eller kvalitative. De kvantitative sorterer under en ontologi som sier at virkeligheten består av objektivitet

og lovmessigheter, mens «*Kvalitativ forskning bygger på en ontologisk forutsetning om at det finnes mange virkeligheter og en epistemologi hvor kunnskap blir konstruert i møtet mellom forskeren og forskningsdeltakerne*» (Nilssen, 2012, s. 25). Nilssen påpeker videre at denne forskningen kan skje med metoder som observasjon, tekststudier eller intervju. Poenget er at forskeren, gjennom en induktiv tilnærming, må ut i virkeligheten for finne kunnskapen. Postholm (2011, s. 13) sier det på denne måten: «*Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting*».

3.4 Forskningsintervju som kvalitativ metode

Innenfor kvalitativ metode kan en grovt sett si at det er tre hovedretninger; den fenomenologiske tilnærmingen, den etnografiske tilnærmingen og kasusstudier (Postholm, 2011, s. 10). Min oppgave sorterer under det Postholm benevner som *psykologisk fenomenologi*. Dette innebærer at forskeren forsøker å få klarhet i deltakerens opplevelse og erfaring av et spesielt fenomen. Hun sier videre at ettersom det er snakk om avsluttede erfaringer, vil intervju være den mest aktuelle måten for å samle inn data. Dette stemmer også for min oppgave.

Intervju er i bunn og grunn en samtale, og det er flere måter å organisere en slik samtale på. Det første en bør tenke på er hvor mange som skal delta på samtalen, med andre ord om intervjuet skal være individuelt eller i gruppe. Det neste en bør overveie er formen på samtalen. Skal den være strukturert i form av et skjema med faste spørsmål, mer springende over et tema, eller en mellomting av disse? Mitt formål med samtalen stemmer godt overens med det Jacobsen knytter til et åpent individuelt intervju. «*(...) når vi er interessert i hvordan den enkelte fortolker og legger mening i et spesielt fenomen*» (2005, s. 143). Hvis jeg velger gruppeintervju, er jeg redd for at forskningsdeltakerne blir påvirket av hverandre, og kanskje også legger begrensninger på seg selv, slik at innspillene ikke når de interessante ytterpunktene. Ved et lukket intervju med fast oppsatt spørreskjema vil faren være at jeg som forsker styrer hva som kommer fram i samtalen, og at det som kommer fram i for stor grad er varianter av min virkelighet og forforståelse. Konklusjonen ble derfor at jeg la meg på en åpen variant. I de neste underpunktene tar jeg kort for meg undersøkelsens utvalg, intervjuguide, validitet, reliabilitet og etikk.

3.4.1 Utvalg

Når det gjelder undersøkelsesopplegg sier Jacobsen (2005) at de aller fleste ønsker å gå både i dybden og bredden, men at dette av praktiske hensyn blir uhåndterbart. Jeg har allerede avklart at oppgaven har et intensivt design, dvs. at jeg prioriterer å gå i dybden for å få fram flest mulig aspekter ved fenomenet. Jeg havnet derfor på en slags mellomløsning hvor jeg sendte forespørsel til seks mulige respondenter i ulike kommuner. Ut fra egen forforståelse satte jeg opp to kriterier. For det første måtte respondentene være eller ha vært leder ved en fådelt skole. For det andre ønsket jeg å ha respondenter som jeg visste hadde en bred erfaring med utviklingsarbeid. For det tredje ønsket jeg at de skulle bo i en radius innen tre timer med bil slik at vi kunne ha fysisk møte. Ut fra det første kriteriet fant jeg tolv aktuelle kandidater. Med henblikk på oppgavens design, reduserte jeg ved hjelp av det andre kriteriet antallet til seks, og sendte forespørsel til disse. Fem hadde anledning til å delta. En av disse måtte senere trekke seg, slik at jeg sto igjen med fire kandidater. I utgangspunktet kunne det tenkes at kjønn ville være et interessant utvalgsriterium for kategorisering. Med tanke på anonymitet har jeg imidlertid valgt å gi alle respondenter hunkjønn. Årsaken til dette er at det kort og godt at det er flere kvinner enn menn som er ledere i barnehage og skole. I 2018 var andelen 91,6 prosent for barnehage og 64,6 prosent for skole (SSB, 2020).

3.4.2 Reliabilitet (pålitelighet)

Undersøkelsens utvalg har også betydning for reliabiliteten av materialet forskeren får inn. Jacobsen (2005, s. 214) sier det slik: *Kan vi stole på de data vi har samlet inn?*» Postholm (2011) og Jacobsen (2005) viser begge til at det er en god del vanlige feilkilder knyttet til påliteligheten av intervjuer. Dette kan dreie seg om kontekst, feiltolkninger, uoppmerksomhet og ønske om å presentere seg selv fra en god side. Listen kan nesten oppleves å være uuttømmelig. I tillegg har vi det Jacobsen (2005) kaller for *undersøkereffekt*. Dette handler om at den som foretar intervjuet påvirker respondenten og dermed også resultatene. Måten en kan møte dette på, er det tidligere påpekte prinsippet om åpenhet, få alt fram i lyset. Jacobsen (2005) poengterer at en nesten bør forvente at denne diskusjonen er en del av selve undersøkelsen. I min oppgave har jeg i størst mulig grad forsøkt å behandle spørsmålet om reliabiliteten fortløpende.

3.4.3 Intern og ekstern validitet (gyldighet)

«Intern gyldighet går på om resultatene oppfattes som riktige.» Jacobsen (2005, s. 214). I det påfølgende diskuterer Jacobsen at begrepet *riktig* er problematisk i en samfunnsvitenskapelig sammenheng og at intersubjektivitet ville være et mer treffende begrep. Jeg runder av diskusjonen her, men den synliggjør utfordringene med validitet i kvalitative undersøkelser. Jacobsen påpeker at vi likevel må kunne stille krav til kvaliteten i kvalitative undersøkelser og også vurdere gyldighet og pålitelighet. Det er flere måter å gjøre dette på. Nilssen (2012) refererer til at all kvalitativ forskning er subjektiv og verdiladet og at det er både galt og umulig å eliminere forskereffekter, som erfaring og teoretisk ståsted. Hennes løsning er som for Jacobsen at alt må fram i lyset. «Gjennom å være nøye i beskrivelsen av hvordan jeg har gått fram er det et mål å overbevise leseren om at det er tatt fornuftige valg» (Nilssen, 2012, s. 140).

Som jeg var inne på tidligere har også utvalg noe å si for intern validitet. Dette kommer av at virkeligheten blir beskrevet av utvalget. Spørsmålet Jacobsen (2005) stiller er treffende nok om vi har fått tak i de rette kildene. Er de førstehåndskilder? Har de kunnskap om fenomenet? Ønsker de å gi riktige opplysninger? Er kildene påvirket av forskeren osv. Den interne validiteten kan også styrkes ved at en spør respondentene om de kan stå inne for forskerens tolkning, eller at en ser om undersøkelsens funn kan samsvare med annen teori og empiri.

«Den eksterne gyldigheten dreier seg om i hvilken grad funnene fra en undersøkelse kan generaliseres» (Jacobsen, 2005, s. 222). Vi har tidligere diskutert at konseptet for kvalitative undersøkelser er å undersøke det spesielle, men det er likevel tilfeller der vi kan antyde generalisering. Det første innbefatter begrepet intersubjektivitet som kort og godt betyr at «Jo flere som er enige i beskrivelsen, desto større sannsynlighet er det for at den er riktig» (Jacobsen, 2005, s. 214). Jacobsen påpeker likevel at dette i hovedsak gjelder teoretisk generalisering. Kalleberg (1994, s. 41) har også interessante betraktninger om dette: «Det uvanlige eksempelet kan tolkes om avnant-garde, som noe som demonstrerer muligheten av en bedre virkelighet også for andre enheter.» Om en tar hensyn til disse betraktningene, blir det tydelig at viten og kunnskap som oppnås i kvalitative undersøkelser til en viss grad kan overføres til, eller i alle fall inspirere, andre enheter.

I det innledende arbeidet med oppgaven vurderte jeg å bruke dokumentanalyse for å bedre validiteten av undersøkelsen. Spørsmålet av om triangulering virkelig kan bedre troverdigheten i kvalitative metoder er heftig debattert (Jacobsen, 2005) .

Utgangspunktet er at kvalitative metoder støtter seg på den den ontologiske oppfatningen av at det finnes mange virkeligheter, at alt er unikt. Dermed blir det problematisk, for ikke å si selvmotsigende å skulle vurdere de ulike virkelighetene ved bruke av forskjellige metoder og framgangsmåter. Som et alternativ til triangulering viser Jacobsen (2005, s. 230) til Hammersley & Atkinson og begrepet refleksivitet. Dette innebærer at forskeren, gjennom prinsippet om at alt skal fram i lyset, tar leseren med på en refleksjon og kritisk gjennomgang om ytre forhold som kan ha påvirket forskningssituasjonen. Vi ser at troverdigheten nå hviler på at forskeren «triangulerer» ved hjelp av refleksjon. Det er denne siste formen for «triangulering» jeg prøver å nå opp til. Utover dette støtter jeg meg til Hjordemaals (2014, s. 99) pragmatiske tilnærming: *«Dersom det er mulig å nærme seg begrepet fra flere sider, vil vi sammen kunne kartlegge begrepet bedre og mer nyansert enn med en metode alene»*. Innenfor oppgavens formål og rammer er det likevel min vurdering at tradisjonell triangulering ved hjelp av en annen metode ikke ville bedret troverdigheten for mine funn i avgjørende grad.

3.4.4 Intervjuguide, intervju, transkribering og kategorisering

Arbeidet med intervjuguiden ble mer omfattende enn jeg først hadde tenkt. Årsaken var at jeg ønsket å få nye innspill fra respondentene, jeg ønsket å bli satt på sporet av noe. Dette indikerer et ontologisk ståsted som sier at virkeligheten er unik. En intervjuguide med detaljerte spørsmål ville dermed komme i motsetning til oppgavens formål og også ontologiske ståsted. Samtidig er det viktig at et intervju har en retning og at en kommer inn på momenter som kan være aktuelle. Det videre resonnementet ble basert på den noe usikre vurderingsformen selvinnsikt: *«Jeg har lang og variert erfaring fra yrket, jeg har tatt relevante videreutdanninger bl.a. veilederutdanning og rektorskolen og jeg har deltatt i mange utviklingsarbeid. På papiret, og forhåpentligvis også i praksis, gjør dette at jeg har nok bakgrunnskunnskap til å gjennomføre et relativt åpent intervju»*.

Første kontakt med respondentene var at jeg ringte og spurte om de kunne tenke seg å være med i et forskningsarbeid som dreide seg om å klargjøre skjønnets rolle i skolens

utviklingsarbeid. Jeg var ærlig på at jeg selv hadde satt i gang noen prosjekter som jeg ikke helt visste hvor kom fra, og heller ikke om det var rett bruk av skolens tid og ressurser. Dette resulterte i en intervjuguide hvor jeg formulerte bakgrunnen for forespørselen. Basert på egne erfaringer kom jeg imidlertid til at dette kunne oppfattes noe vagt, og jeg føyde derfor til noen underspørsmål hvor respondentene skulle ta utgangspunkt i et lokalt satsingsområde. Dette med underspørsmål ga meg hodebry for jeg ønsket som nevnt ikke at respondentene skulle bli ledet i en spesiell retning. Jeg la imidlertid vekt på at underspørsmålene skulle være så vide som mulig, og at jeg skulle avrunde intervjuet med å spørre om det var andre momenter respondenten ville bringe inn. Avslutningsvis oppsummerte jeg intervjuet for å få en umiddelbar tilbakemelding på om jeg hadde oppfattet respondenten riktig.

Intervjuene varte fra 50 minutter til 1,5 timer og på ulike lokaliteter. Selv syntes jeg at intervjuene som ble tatt på respondentenes arbeidsplass var de som fløt best. Det var også de som varte lengst i tid. De øvrige ble tatt på «nøytral grunn» og pr. telefon. Dette kan tyde på at respondentene følte seg mest komfortabel med førstnevnte lokalitet. Utover dette observerte jeg at avrundingen og oppsummeringen tok lengre tid enn forventet. Dette kan indikere at det var nødvendig med noen innledende spørsmål for at respondentene skulle bli fortrolig med temaet.

I analysen av data bygger jeg i hovedsak på Jacobsen (2005) som deler prosessen i tre; beskrivelse, kategorisering og sammenbinding. Både Postholm (2011) og Jacobsen (2005) påpeker at kategorisering virker som et paradoks i en kvalitativ tilnærming, men argumenterer for at det er en dyd av nødvendighet for å holde materialet håndterbart. Dette gjelder også for min oppgave. Kategorisering er en form for deskriptiv analyse. I analysedelen støtter jeg meg i større grad til teoretisk analyse (Postholm, 2011).

Jeg bestemte tidlig i arbeidet at jeg ville bruke Kirkhaugs modell om lederskapsskjønn både som rammeverk for teoridelen og til kategorisering av empiri. Utfordringen er at enkelte ytringer fra respondentene ikke umiddelbart logisk hører hjemme i kun en kategori. Dette gjelder eksempelvis sitater som inneholder ord som tålmodighet, kunnskap, kultur og organisasjonsformer. Disse begrepene kan kategoriseres som betingelse, men kan de ikke like gjerne være egenskaper i en prosess? Hvis så er tilfelle,

er det feil med virkelighetsforståelsen, eller har modellen noen mangler? Svaret på dette ligger i diskusjonen i kapittel 3.1. I min sammenheng er en modell enkelt sagt en konstruksjon for å forstå virkeligheten, den er ikke virkeligheten. Når jeg «låner» Kirkhaugs modell for å forklare virkeligheten jeg ser gjennom mine respondenter, må jeg nesten regne med at alt ikke passer som «hånd i hanske». Med unntak av denne lille tildragelsen fungerer imidlertid modellen helt etter hensikten; nemlig et rammeverk som kan belyse oppgavens teori og empiri. Hjordemaal (2014, s. 214) sier det slik: *«Vitenskapen skal med andre ord fortelle oss hvordan noe er, ikke hvordan noe bør være»*. For å kunne gå i dybden og slippe å beskrive litt her og litt der, ble enden på visa at jeg i hovedsak valgte å kategorisere nevnte begreper som egenskaper i en prosess.

3.4.5 Etikk

I arbeidet med denne oppgaven har jeg blitt oppmerksom på at etikk synes å bli et stadig mer sentralt tema i forskningen. De nye personvernreglene GDPR har eksempelvis svært strenge rutiner for lagring av datamateriale. I flere av bøkene som omhandler metodelære, bl.a. Jacobsen (2005) og Postholm (2011) er det i de nye opplagene presisert at det har vært en oppdatering og større vektlegging av etiske perspektiver. Forholdet mellom etikk og kunnskap ble grundig diskutert allerede av de greske filosofene med et dramatisk høydepunkt hvor Platon foretrekker giftbeger fremfor å gå på akkord med egne etiske prinsipper. I Norge sørger de forskningsetiske komiteene for å *«bidra til at forskning i offentlig og privat regi skjer i henhold til etiske retningslinjer.»* (FEK, 2020) I retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi understrekes det at disse er forpliktende for både individer og institusjoner. Men det presiseres også at normene som omhandler søken etter sikker kunnskap kan komme i konflikt med normene om forpliktelse ovenfor dem som deltar i forskningen. (FEK, 2020) Satt på spissen; skal vi prioritere søken etter kunnskap eller den enkeltes menneskeverd? Både Bjørndal (2011), Jacobsen (2005) og Postholm (2011) kommer inn på at dette blir et spørsmål om å veie konsekvenser mot hverandre. Jacobsen (2005, ss. 45-46) sier imidlertid at tre grunnleggende forhold må være oppfylt; informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt. Uansett er kapitelet om menneskeverdet styrende for arbeidet: *«enkeltindivider har interesser og integritet, som ikke kan settes til side i forskningen for å oppnå økt innsikt eller for å gagne samfunnet på andre måter»* (FEK, 2020). Dette siste poenget var avgjørende for at jeg fant det

nødvendig å endre på vinklingen av egen masteroppgave (som beskrevet i innledningen til metoddelen).

Når det gjelder informert samtykke har jeg tatt dette opp med respondentene, fått underskrifter og ellers søkt om, og fått godkjenning fra NSD, i henhold formelle krav for masterprosjektet. I forhold til privatliv har jeg sett ekstra på anonymisering. Ettersom min undersøkelse dreier seg om aktuelle enheter i en omkrets på 3 timer med bil, blir antallet såpass høyt at det i seg selv er anonymiserende. I tillegg har jeg anonymisert kjønn, alder og også typer av episoder det refereres til. Dette har jeg kunnet gjøre uten at det rokker ved troverdigheten til funnene. Krav til korrekt gjengivelse er forsøkt sikret gjennom transkribering og spørsmål om respondenten er korrekt oppfattet.

3.4.6 Kort om noen «tekniske» forhold i empiridelen

Leseren vil oppdage tilfeller hvor noen sitater blir referert flere steder i empirien. Dette har sin forklaring i at akkurat disse sitatene på en god måte eksemplifiserer respondentenes meningsinnhold innenfor ulike kategorier, f.eks. prosess- og betingelsesperspektivet.

Jeg bruker i all hovedsak uttrykket «respondenter» når jeg referer til rektorene som inngår i undersøkelsens utvalg. I noen sammenhenger brukes også «rektor» når jeg viser til sitater. Da går det imidlertid klart fram av sammenhengen at rektor omtales i funksjon av å være respondent.

I empiridelen har jeg i stor grad lagt meg på en linje hvor jeg bruker ordrette sitater for å få fram respondentenes mening og også for å fylle ut deler av analysen. I tillegg bringer denne framgangsmåten, i god kvalitativ ånd, leseren litt nærmere respondentens virkelighet.

Kapittel 4: Empiri og analyse

Jeg bestemte meg tidlig i arbeidet med masteroppgaven for å bruke Kirkhaugs modell om lederskapskjønn både som ramme for teori og til å kategorisere empiri. Det betyr at utsagnene til respondentene er strukturert i prosess-, betingelses-, og effektperspektiv. Ettersom teorien også er knyttet opp mot de samme perspektivene, blir det mest ryddig og oversiktlig at jeg behandler hver kategori for seg og drøfter fortløpende. Det vil si at jeg legger fram empiri, analyserer denne, og deretter foretar en drøfting opp mot relevant teori.

Selv om jeg har Kirkhaugs modell som rammeverk for dette kapittelet, trekker jeg også inn momenter fra øvrige modeller og teorier. Dette er nevnt i teori og metoddelen. Jeg finner det likevel nødvendig å presisere relevansen til translasjonsteorien, ettersom jeg i litteraturen ikke har funnet at denne spesifikt knyttes til bruk av kjønn.

Translasjonsteorien handler om overføring av ideer. I prosessen fra identifisering av behov til implementering foretar oversetteren en hel rekke vurderinger om hva som er best for organisasjonen. Noen er basert på regler, men en vesentlig del er kjønnsbasert. Torsteinsen (2017, s. 75) sier det slik: «(...) ledelse er kjønnsutøvelse». Videre kan funksjonen som oversetter i translasjonsteorien sidestilles med en person som utøver kjønn. Begge foretar kjønnsbaserte vurderinger, ofte i en stilling som leder. Jeg vil med andre ord si at mine respondenter er oversettere når de utøver kjønn – og kjønnsutøvere når de oversetter. Derfor blir også begrepene brukt litt om hverandre, spesielt i prosessperspektivet.

4.1 Prosessperspektivet

«Prosessperspektivet innebærer at vi søker å beskrive kjønn gjennom det som foregår når ledere utøver kjønn» (Kirkhaug, 2017, s. 37) . Prosessperspektivet deles inn i en bevisst og en ubevisst del. Vi starter med førstnevnte. Her er relevansen til kjønnsutøvelse at lederen må oppdage og vurdere innspill på hva som er organisasjonens behov.

4.1.1 Identifisering av behov

Det første og kanskje viktigste spørsmålet i alt lokalt utviklingsarbeid er hvordan man oppdager eller blir bevisst på at organisasjonen mangler noe. Minst like viktig er spørsmålet om hvem som er i posisjon til å komme med slike innspill. Er det lederen som i metaforen med glasstaket, er det skoleeier i form av kurs eller andre epistemiske mekanismer, eller er det en trofast sliter av en arbeidstaker? Sitatene under kan si oss noe om dette:

«Det starta på lærerværelset.»

«Vi hadde en foresatt som stadig kom med initiativ.»

«Arbeidslivsfasen er elevstyrt.»

«Utviklingslaget bruker å ringe for å høre om vi kan være med på det og det.»

«Av egen erfaring så jeg at dette måtte gjøres.»

«Vi får en bestilling fra skoleeier.»

Svarene sier ikke si noe om prosentvis fordeling mellom aktørene, og i hvilken grad de ulike aktørene blir lyttet til, men vi kan i alle fall slå fast at ideer kommer allestedsfra. Vi ser at ulike deler av organisasjons-hierarkiet er representert, også representanter fra lokalmiljøet. Vi ser også at noen av respondentene har en klar formening om at kilden til ideens opphav har betydning for oppfølging og resultat:

«Om det kommer nedenfra blir det ofte vellykket, ikke om det kommer ovenfra. Når folk er interesserte og ser behovet, blir det fulgt opp.»

«Foreldre følger ofte opp det ungene er interesserte i, eller det de vil at dem skal holde på med.»

Hvordan kan dette forklares? Kanskje er det slik at innspill nedenfra er mindre komplisert i form og omfang enn eksempelvis utviklingsprosjekter initiert av skoleeier, og at de dermed er enklere å gjennomføre? Men det kan også være slik at innspill nedenfra er mer treffsikre når det gjelder identifisering av behov, og at de derfor blir mer motiverende i gjennomføringsfasen. Gitt at det faktisk er slik at innspill nedenfra er verdifulle for organisasjonen; hvordan sikrer leder seg at innspillene kommer fram slik at de kan bli skjønnsmessig vurdert? Her viste empirien at strategiene var svært like for respondentene:

«Jeg har alltid hatt en åpen dør for å oppnå tillit til alle typer tilbakemeldinger. Jeg tror også at det fører til ekstra innsats og motivasjon om en blir hørt på.»

«Lærere får lov, og så blir det vellykket. Hvis du brenner for noe, får du også andre med. Bør være til stede og ta vare på de som driver pedagogisk arbeid.»

«Vi anerkjenner at også foreldre har en hektisk hverdag, og møter dem når vi kan. Arbeidslivsfag er elevstyrt.»

«Jeg er bevisst på verdsettende ledelse og skolevandring. Når vi har nye ideer gjennomfører vi metodikk med Individuell- Gruppe-Plenum, for å få eierskap.»

Oppsummert oppgir respondentene at de gjennomfører en eller annen variant av det vi kaller verdsettende ledelse og støtte til prinsippet om empowerment, med referanse til Siw Skrøvset og Tom Tiller (2011).

Hva sier så teorien om hvordan behov bør identifiseres? Aristoteles har vel det mest direkte og understøttende svaret gjennom utsagnet «*Hva klokskap angår, kan vi vel best forstå hva det er ved å betrakte dem som kalles kloke*» (Aristoteles, 2013, s. 158). Dette impliserer et ontologisk syn innenfor hermeneutikken om at virkeligheten beskrives av dem som «*kjenner hvor skoen trykker*». For å gjøre en klok vurdering om hva som er enhetens behov, må man på ett eller annet vis observere den kloke, eller få den kloke i tale.

God kunnskap om egen organisasjon er en av de kritiske egenskapene hos oversetteren i Røviks translasjonsteori (Røvik, 2007). I tillegg spør han om *hvorfor* vi skal vurdere noe nytt. Dette er spesielt interessant fordi lederen, når hun skal gjøre skjønnsmessige vurderinger, også bør spørre seg om hvor ideen kom fra og hva som er motivet. Røvik peker her på noen alternativer. For det første at det er rent rasjonelle årsaker som ligger bak. En uselvvisk tanke om hva som gagnar helheten (jf. fronêsis). Motivets kan også ligge i et ønske om å bevare indre ro og orden, eller å vise omverden at en er «*på hugget*» og følger med i tiden. Selv om motivet er ett av de to siste er det ikke automatikk i at ideen i seg selv er dårlig for organisasjonen. Dette kan illustreres av et prosjekt med utendørs aktivitetsområde som omsider ble satt i gang hos en av respondentene, la oss fortsatt kalle det «*uteskole*». Planene hadde vært kjent i lokalmiljøet over flere år. Både rektor og personalet ble jevnlig spurt om hvordan det gikk med prosjektet, uten at det kunne rapporteres om nevneverdig fremdrift. Dette ble etter hvert noe pinlig for en

organisasjon som ønsket å bli oppfattet som handlekraftig. Pinligheten spredte seg til et internt krav om at noe måtte skje. Det gjorde at rektor følte seg presset til å fremskynde og gjennomføre «uteskole» for å opprettholde det Røvik kaller ro og orden. Med på kjøpet kom en anerkjennelse som også resulterte i at skolen ble sett på som innovativ:

«Vi fikk til et prosjekt, utendørs aktivitetsområde. Vi hadde stanget hodet i veggen lenge. Vi skulle vise at klarte å få til noe lokalt.»

Poenget er likevel at dersom det kan identifiseres et motiv utenom det rasjonelle, eller at det kan komme i konflikt med helheten, så må det tas med i den samlede vurderingen. I materialet fra respondentene finner vi også eksempler på bakenforliggende motiver som kan være utfordrende i en skjønnsmessig vurdering:

«Foreldre følger ofte opp det ungene er interesserte i, eller det de vil at dem skal holde på med.»

Dette er en helt legitim og også ønsket verdi (I alle fall første del av utsagnet). Men lederen må her være oppmerksom på to forhold. For det første kan det være at ønskene fra foreldregruppa blir fragmenterte, dvs. at hver og en ønsker å følge eget barns interesser. Her er vi inne på det som kalles «skjønnets byrder» (Grimen & Molander, 2008) hvor utfordringen vil være likebehandling av elevene. Kan det være fristende, i valget mellom to prosjekter, å prioritere interessene til de elevene som har foreldre som tenkes å bidra på dugnad eller andre måter?

Et annet moment er at hensyn til såkalte «viktige» enkeltpersoner potensielt kan resultere i både smale og kanskje ikke alltid like aktuelle utviklingsområder. En av respondentene uttrykte det slik:

«Skal vi tilfredsstille foresatte og bygdas behov, eller det profesjonelle skjønnnet til lærere og skole?»

For det tredje er det ikke sikkert at det er et reelt samsvar mellom ønsker framsatt av foresatte og elevens egne ønsker og behov. Her er interessekonflikten i forhold til «elevens beste» en gjenganger:

«Man må kunne loven, men det er vanskelig å vurdere hva som er barnets beste.»

Dette siste sitatet viser også til viktigheten av tre egenskaper Røvik (2007) mener kjennetegner en god oversetter, nemlig det å være kunnskapsrik, sterk og modig. Det er opplagt en særdeles utfordrende øvelse å utøve skjønn i en form for meglerrolle mellom foresatte og barn om hva som i et helhetlig perspektiv er det beste for barnet og skolesamfunnet.

4.1.2 Søk etter løsning og implementering

Når behov er identifisert og vurdert, gjelder det å finne en eller flere gode løsninger som kan vurderes ut fra regler og/eller skjønn. Selv om jeg har lett både grundig og nøye, finner jeg lite eller ingenting om hvordan respondentene arbeidet for å forsikre seg om at det de trodde var en god ide virkelig var akkurat det, jf. dekontekstualiseringens fallgruver hos Røvik (2007). Her har jeg to hovedteorier. For det første kan det være en metodisk feil ved innsamling av empiri. Kanskje er det slik at intervjuet rett og slett er designet på en slik måte at respondentene ikke oppfattet at de burde ha sagt noe om kvalitetssikring av ideer? Faren med et åpent intervju er jo nettopp risikoen for at noe blir borte på veien. Det kan med andre ord være slik at respondentene har gode strategier på dekontekstualisering, men at det rett og slett ikke kommer fram i intervjuet. Men det kan også være slik at dekontekstualisering faktisk *er* et oversett tema hos respondentene.

Hvordan kan en så finne ut av dette? I forbindelse med skjønnsutøvelse vil det jo opplagt være interessant å forstå hvordan respondentene vurderer aktuelle løsninger. En mulighet vil være å kontakte respondentene på nytt, noe som vil være håndterbart ut fra oppgavens omfang. Når jeg ikke landet på den løsningen, var det hovedsakelig av to årsaker. For det første fordi respondentene sannsynligvis ville oppfatte den nye henvendelsen som om kvalitetssikring av ideer var intervjuets hovedformål. Denne undersøkelseeffekten kunne i neste omgang bidratt til at resultatene samlet sett fikk en skjevhet, jf. Jacobsen (2005, s. 226).

For det andre gjorde min forståelse av samspillet mellom oppgavens teori og empiri at jeg ble oppmerksom på at det var noe som ikke hang sammen i dekontekstualiseringen. Hvordan kunne det ha seg at respondentene ikke forsikret seg om at ideen var god når de åpenbart ville det beste for enheten? Det kunne være at jeg hadde oversett noe. Gilje

og Grimen viser til den hermeneutiske sirkel som sier at helheten må forstås av detaljene og detaljene av helheten, med deres referanse til Hans-Georg Gadamer og det *holistiske kriteriet* (Gilje & Grimen, 1993, s. 158). Dette ledet meg nok en gang tilbake til teksten, i dette tilfellet de transkriberte intervjuene, for å se om jeg kunne finne noe som harmonerte med respondentenes uttalte helhetssyn om at de ville det beste for enheten. Det første sitatet stammer fra en rektor som, med referanse til utviklingsprosjekter fra sammenlignbare skoler, hadde identifisert et behov i organisasjonen for å vise at også de var «fremme i skoene».

«Vi skal klare å få til noe hos oss også, vise at vi klarer noe lokalt.»

Rektoren viste til et prosjekt med bygging av en uteplass hvor ulike former for apparater og aktiviteter er tilgjengelig også utenom skoletid og dermed kommer hele lokalmiljøet til gode. Prosjektet, vi kan kalle det «utelek», ble med andre ord sett på som løsningen på det identifiserte problemet i sitatet over.

Røvik (2007) skisserer to vesentlige momenter i dekontekstualiseringen. Det første er om oversetteren kan være sikkert på at ideen hun har oppdaget kan knyttes til organisasjonens identifiserte behov. I vårt tilfelle synes det klart at respondenten hadde gjort en vurdering fra ikke bare en, men flere skoler om at «utelek» innebar en helt naturlig kobling, ja nesten et bevis, på at en har klart å få til noe lokalt. Røviks neste poeng er at oversetteren må foreta en skjønnsmessig vurdering av om «utelek» i noen grad er uløselig knyttet til andre forhold i organisasjonen ideen er hentet fra, f.eks. ressurspersoner og økonomi. Følgende sitat kan belyse dette:

«Vi hadde også basert oss på mye dugnad, men det viste seg etter hvert at det ble mye prat og lite gjort.»

Her kan det rett og slett se ut som om rektoren har undervurdert begrepet *dugnad* i oversettelsen. Dugnad er i seg selv en komplisert prosess som kan kreve en eller flere såkalte ildsjeler. Hun kan med andre ord ha vært blendet av målet, og ikke sett veien og arbeidet, men det kan også tenkes at hun trodde det ville løses underveis. Sitatet under viser tross alt at det var relativt lett å motivere for oppstart av prosjekt «utelek» i egen organisasjon:

«Det var lett å få gehør for ideen. Vi hadde stanget hodet så lenge i veggen så det var en lett sak.»

Flere av respondentene viser til at de ved enkelte anledninger måtte ta for stort hensyn til ønsker fra skoleeier i søket etter løsninger i det lokale utviklingsarbeidet. Dette funnet blir i hovedsak drøftet i kapittel 4.2.2.7 om handlingsrom. I forbindelse med implementering må det likevel påpekes at påtrykk fra skoleeier kan få uheldige konsekvenser. For det første kan det rett og slett være slik at skoleeiers spesielle satsingsområde, eller ønske om spredning av «best practice», ikke samsvarer med skolens identifiserte behov. For det andre vil skoleeiers mange innspill øke behovet for implementering i eksisterende praksis, noe som igjen kan føre til hybridløsninger i stedet for spissede tiltak tilpasset enhetens egen behovsanalyse. For det tredje kan det være at skoleeiers satsingsområder forutsetter funksjoner som ikke alle skoler har, og da vil naturlig nok sjansen for å lykkes være mindre.

Kirkhaug (2017) og Røvik (2007) påpeker at henholdsvis skjønn og translasjon av ideer alltid skjer i en kontekst. For en best mulig implementering blir god kunnskap om forhold i egen organisasjon en særdeles viktig egenskap:

«Det ble ikke det vi hadde tenkt selv om det var godt. Hvor mye kan jeg som leder presse på før det begynner å virke motsatt av sin hensikt?»

Bakgrunnen for denne uttalelsen var en rektor som hadde vært på en konferanse hvor de hadde blitt presentert for en ide som var aktuelt som nytt lokalorientert prosjekt, la oss kalle dette prosjektet for «innelek». Dette ville hun innføre på egen skole, men etter en kort periode måtte nyvinningen nedskaleres kraftig. Årsakene var, sett i etterpåklokskapens lys av det klassiske slaget, og rektoren gikk langt i å bebreide seg selv for at en ellers god mulighet til godt utviklingsarbeid hadde blitt sølt bort:

*«Gikk altfor hardt ut, ble for omfattende i forhold til det det burde ha vært.»
«Var ikke modnet i organisasjonen, ikke forankret. Noen lærere var positive, noen negative. Det samme gjaldt foreldre. Hjalp da ikke med noen ildsjeler som ellers kunne ha løst situasjonen. Vi hadde ikke oppbakking.»*

Røviks translasjonsteori kan langt på vei komme med innspill og forklaringer på hvorfor «innelek» bar galt av sted. For det første referer respondenten til en situasjon hvor hun noe tilfeldig fikk presentert en ide på en konferanse, uten at det var foretatt en forutgående behovsanalyse i organisasjonen. Røvik (2007, s. 268) beskriver en situasjon hvor det i de senere år har vokst fram det han kaller «*beste praksis-industri*». Noe av utfordringen kan være at det hentes eksempler fra en rekke organisasjoner, og at det blir vanskelig å holde oversikt over hva som egentlig er beste praksis. Følgen blir at generelle trekk ofte får forrang i forhold til det spesielle og at den presenterte ideen verken blir «fugl eller fisk», eller som en av respondenten uttrykte seg:

«Noen av kursene vi kalles inn på er bra, men det blir mye «harelabb» også.»

En annen utfordring er at foredragsholderen ikke nødvendigvis forteller fra egen praksis. Det kan være snakk om det Røvik (2007, s. 269) kaller en pseudooversettelse som innebærer en referanse til et konstruert eksempel, en beste praksis. Enden på visa kan dermed være at vår respondent i verste fall ble inspirert av en ide som; ikke var identifisert som ide i egen organisasjon, ikke var hentet ut av noen med kunnskap til praksisfeltet og heller ikke hadde funnet sted i virkeligheten.

Rektoren viser i sitatene til at prosjektet «innelek» verken var forankret eller modnet i organisasjonen og at prosjektet i tillegg ble for omfattende. Dette finner vi igjen i translasjonsteoriens regler for kontekstualisering, henholdsvis innskrivingsregler og regler for oversettelse. Innskrivingsreglene viser til at den nye ideen må knyttes til organisasjonen med en form for markør som viser at ideen dekker et faktisk behov, eksempelvis ved å beskrive en bestemt hendelse. Innføring av «innelek», var ikke knyttet til en bestemt hendelse, og dermed kunne det stilles spørsmål ved behovet til hele prosjektet. Det motsatte forholdet finner vi i «utelek» hvor organisasjonen hadde lyktes med å knytte prosjektet til en historie som viser at det over tid har vært mangler i skolemiljøet og en argumentasjon om at dette prosjektet både vil vise at en klarer noe lokalt og at det er til nytte for skolemiljøet:

«Vi manglet dette og haddes stanget hodet i veggen. SU gikk inn med midler fordi det ville være positivt for skolemiljøet og hele bygda»

Sitatene peker også om et ønske om indre ro. Når en stanger hodet i veggen over en viss tid, er det ikke uvanlig at det blir et krav om at det må skje noe. Det er nok heller ikke tvil om at omdømmet vil styrkes om det viser seg at prosjektet blir realisert.

Regler for oversettelse og omforming handler i korthet om at den skjønnsmessige vurderingen må ta hensyn til om den nye ideen kan brukes som en ren oppskrift, eller om den må tilpasses. Translasjonsteorien viser her til regler for oversettelse, henholdsvis *reproduserende modus*, *modifiserende modus* og *den radikale modus*. I eksempelet med «innelek» sier ikke rektoren noe særskilt om strategien, utover sitatet «Gikk altfor hardt ut, ble for omfattende i forhold til det det burde ha vært.» Uten at vi kan vite det sikkert, kan det være slik at «innelek» gjennomgikk en skjønnsmessig modifisering. Men vi kan slå fast at prosjektet hadde for stor slagside mot reproduserende modus, all den tid det ble vurdert til å være for omfattende. *For omfattende* kan i denne sammenhengen tolkes i forhold til størrelse, eksempelvis hvor mange elever eller klasser som ble berørt. Det kan også gå på innholdsmessige faktorer.

I intervjuet viser også rektoren til et skjønnsmessig dilemma som Røvik knytter til den sterke og modige oversetter kontra den kunnskapsrike:

«Hvor mye kan jeg som leder presse på før det begynner å virke motsatt av sin hensikt?»

Det kan tenkes at med litt hardere press så ville «innelek» blitt implementert, men som rektor påpeker, kan en slik strategi virke mot sin hensikt. Det kan være at hennes kunnskap om organisasjonen fikk henne til å snu i tide, før det eventuelt oppstod følgeproblemer som eksempelvis indre uro. I følge Røvik kan slik uro oppstå dersom den ansatte, med rette eller urette, føler at egne og organisasjonens verdier og interesser blir truet, f.eks. ved at faglig utbytte for elvene blir dårligere eller at egen posisjon og makt blir utfordret. Hvis en leder oppfatter disse signalene, og avslutter et ellers dårlig prosjekt, vil dette sannsynligvis oppfattes som godt skjønn. Ved å legge egne behov til side og tilkjenne et ønske om skolens beste kan det til og med være at hun oppnår respekt hos andre aktører og dermed kommer styrket ut av prosessen.

«Det er viktig at du spiller på lag med de du leder.»

Basert på respondentens eget utsagn ser det ut som om en ide hun vurderte til å være god, ble offer for dårlig oversetterkompetanse/skjønn. Men det kan tenkes at Røviks tålmodige oversetter ville snudd dette. Rektor visert til at det var noen lærere og foresatte som var positive til ideen. Hvis en tenker seg at praten dem imellom jevnlig kommer inn på «innelek» og rektor bevisst holder temaet varmt, kan ideen etter å ha godgjort seg over tid dukke opp igjen, om enn i en noe bearbeidet form. Det er dette Røvik kaller *virusteorien*, ut fra metaforen om at det kan ta tid før en er «smittet» til en oppdager symptomene i organisasjonen. «*Det kan ta tid, av og til lang tid, fra man er språklig «smittet» av en ide til den materialiseres og får substansielle effekter i praksisfeltet.*» (Røvik, 2007, s. 333).

4.1.3 Intuitive prosesser

«*En intuitiv beslutning karakteriseres typisk som en rask avgjørelse uten forutgående bevisste og observerbare avveininger*» (Kirkhaug, 2017, s. 38). Kirkhaug deler de intuitive prosessene i to kategorier, hvorav den ene har fokus på følelser og sanser der lederen tilskrives noe ekstraordinært, en personlig egenskap. Som nevnt i teoridelen blir denne retningen for uklar til å forfølge videre i oppgaven. Den andre retningen mener at selv om beslutningen er rask og ubevisst, så er den basert på erfaring. Denne erfaringen er gjerne knyttet opp til et spesielt område og blir også omtalt som ekspertintuisjon (Torsteinsen, 2017), eller ekspertskjønn (Kirkebøen, 2013).

Om vi går tilbake til prosjektet «innelek», kan hendelsen ironisk nok føre til at rektoren bedrer sitt framtidige skjønn. Gjennom en hermeneutisk prosess har rektor helt tydelig gjort en evaluering av hva som gikk galt. Både Kirkebøen (2013) og Torsteinsen (2017) viser til at erfaring og mønstergjenkjenning kan være utgangspunkt for såkalt ekspertskjønn eller ekspertintuisjon. Med andre ord kan en fremtidig lignende hendelse gjøre at denne rektoren følger sitt ekspertskjønn:

*«Jeg spør ikke, jeg vet.»
«Jeg vet hvem jeg har med på laget.»*

(For ordens skyld kom den siste uttalelsen i forbindelse med at rektoren viste til ulike typer prosjekter og at hun visste hvem som umiddelbart ville være positiv i akkurat det prosjektet. Det er IKKE rektorens syn at noen, for å holde oss til metaforen, alltid er på

sidelinja, eller sågar på «motstanderlaget»). Kirkhaug (2017) påpeker at intuitive beslutninger nødvendigvis ikke trenger å være kvalitetsmessig dårligere enn om prosessen hadde vært mer bevisst og omfattende. En annen respondent så det slik:

«Hvis man skal innhente hva alle mener, kan det være en forsinkelse i prosessen.»

Dette indikerer at intuitive prosesser sparer tid, som er en knapp ressurs. Men det synliggjør også den mulige motsetningen med implementering som vi var inne på i kapittel 4.1.2, hvor rektor mente at et ellers godt prosjekt ble forkastet fordi det ikke ble grundig nok forankret:

«Skal man lykkes med utviklingsarbeid må man ha alle med seg.»

4.2 Betingelsesperspektivet

«Betingelsesperspektivet innebærer at vi har fokus på forutsetningene for å utøve skjønn» (Kirkhaug, 2017, s. 43). Kategoriseringen viste at det var langt flest utsagn som sorterte under dette perspektivet. Det kan være fordi det er dette respondentene anså som viktigst i forhold til skjønnsutøvelse, men det kan også være fordi dette området er lettest å beskrive.

4.2.1 Betingelsesperspektivet, personlig forutsetninger

Ingen av respondentene ga likevel direkte svar på personlige forutsetninger for skjønn. Dette kan ha to årsaker. For det første var jeg bevisst på å ikke spørre om dette, verken i intervjuguiden eller i selve intervjuet. Årsaken er kort forklart at jeg var redd for en undersøkelseeffekt som ville «forplikte» respondentene til å leve opp til en holdning om å være som idealet de selv beskrev, og at det dermed ville farge øvrige svar. Hvis en respondent eksempelvis svarte *sterk* på dette punktet, kan det tenkes at vedkommende la vekt på at øvrige svar skulle gjenspeile at hun innehar denne egenskapen. Metoden ble derfor å lete etter indikatorer i situasjoner fra empirien hvor respondentene indirekte beskriver hva en leder bør eller ikke bør gjøre. Her er noen sitater som inneholder slike indikatorer (uthevet):

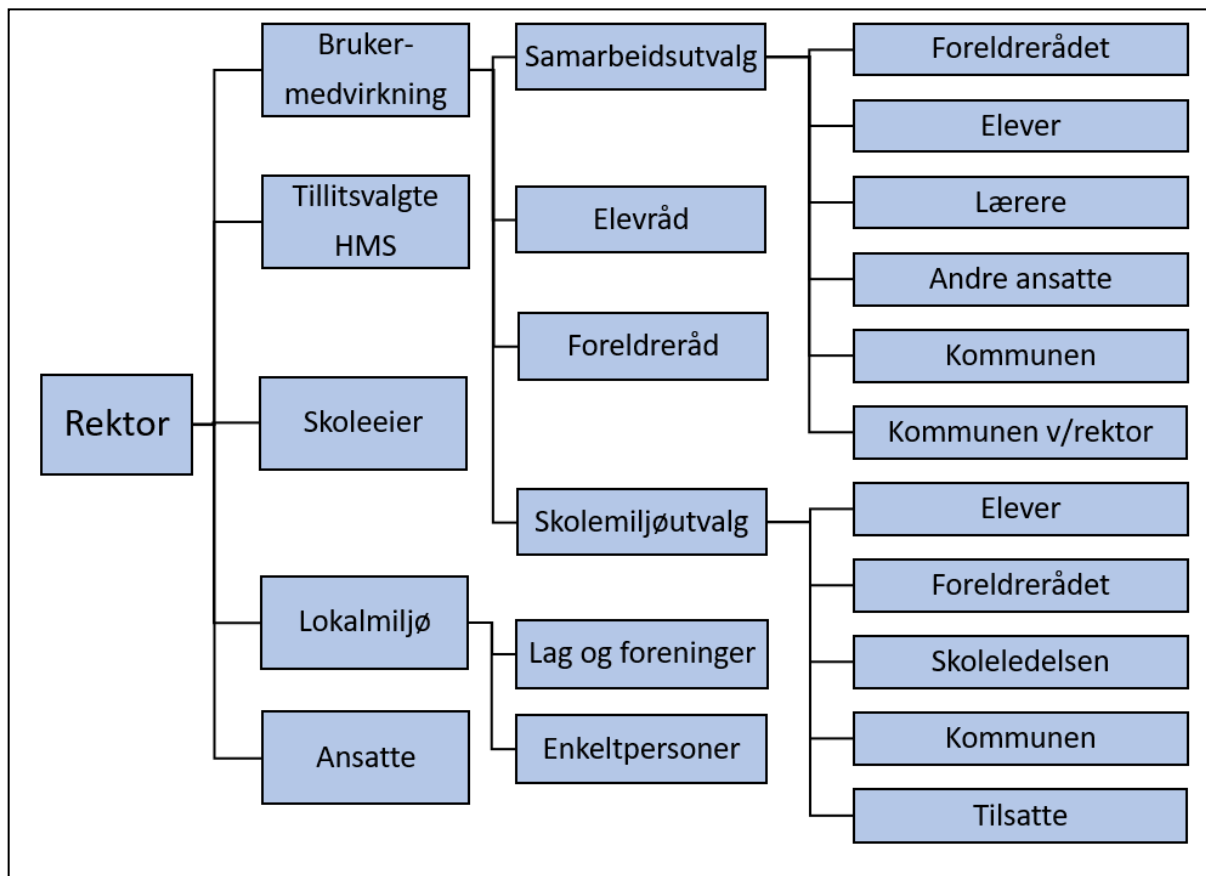
«I ettertid ser jeg at jeg burde vært mer **aktiv** ovenfor foreldre.»
«Jeg burde **fått ting gjort.**»
«Som skoleleder må du hele tiden utvikle skolen, du må **bygge lag** og gi og ta.»
«Jeg har alltid en **åpen dør.**»

Indikatorene hentet jeg fra en femfaktormodell (Kirkhaug, 2017, s. 44) som inneholder mentale kapasiteter som selvdisiplin, altruisme, kreativitet, handlekraft og omgjengelighet. Nå skal det imidlertid sies at det er gjort få direkte undersøkelser på korrelasjon mellom personlighetsprofiler og skjønn (Kirkhaug, 2017). Han påpeker derfor at antagelsen ovenfor legger til grunn at ledere med disse egenskapene har noen ferdigheter som er viktige når det gjelder skjønnsbruk. Sitatene stemmer godt overens med egenskaper til *oversetteren* i Røviks translasjonsteori om å være kunnskapsrik, modig, tålmodig og sterk.

4.2.2 Betingelsesperspektivet, organisatoriske forutsetninger

Kirkhaug påpeker at lederskap alltid utøves i en kontekst og dermed må lederskapsskjønn også forklares ut fra organisatoriske forutsetninger. Det kan imidlertid være uklare grenser mellom prosess og betingelser, jf. eksempelet om intuisjon og personlige egenskaper. Avgrensningen blir imidlertid lettere om en ser på betingelser som noe som enten støtter eller hindrer skjønnsbruken (Kirkhaug, 2017).

I det kategoriserte materialet var det særlig ett forhold som slo meg, og det var kompleksitet og omfang av aktører i de lokale utviklingsprosjektene. Alle respondenter viste til involvering av skolens organer samt lag og foreninger i nærmiljøet. Andre hadde sågar med bank og fylkeskommunen. I noen tilfeller hadde det nesten vært enklere å holde rede på hvem i lokalmiljøet som ikke var med på prosjektet enn de som var med. For å holde oversikt over de organisatoriske betingelsene så jeg meg nødt til å lage et forenklet organisasjonskart for det jeg prosjektet «utelek». Kartet er satt opp for å vise betingelser for skjønn og er således ikke det best egnede for å vise andre forhold i organisasjonen.



Figur 4.1: Involverte aktører i lokalt utviklingsarbeid.

Figuren viser at prosjektet har fem organisasjonslinjer, og ikke minst at rektor må forholde seg til om lag 10 underorganisasjoner som igjen har ledere valgt av brukergrupper eller medlemmer. Sitatet under viser med all tydelighet at snøballen kan rulle fort når det først er i gang:

«Det starta på lærerværelset. Det var noen ildsjeler. Vi koblet oss til med skolen og Samarbeidsutvalget. Så kom lag og foreninger inn i bildet. Vi fikk midler fra banken, fylket og flere til.»

Før jeg går videre i analysen må jeg for ordens skyld presisere et metodisk poeng som også omfatter dette med bred representasjon. Jeg ba om eksempler på prosjekter som befant seg på hver sin side av skalaen for suksess – det har jeg fått av samtlige. Empirien sier således ikke noe om prosentvis andel av skolens prosjekter som respondentene betegnet som vellykkede kontra de mindre vellykkede. Videre virket det som om respondentene var i det kritiske hjørnet og var mer knapp når de beskrev suksess enn de noe mer arbeidsomme opplevelsene. Det kan være flere grunner til dette; kanskje

ville de ikke fremheve seg selv, kanskje har prinsippet om *accountability* blitt så innarbeidet at de trodde at jeg forventet en grundig redegjøring for det som ikke fungerte? Kanskje er det underforstått at enkelte faktorer er så selvsagte at de ikke trenger ytterligere forklaring så lenge de er på plussiden, mens et negativt fortegn må forklares? Det kan også tenkes at jeg burde vært tettere på med oppfølgingsspørsmål, eller at funnet er rent tilfeldig, noe som ikke utenkelig med et såpass lite antall respondenter. Det var i alle fall en litt uventet oppdagelse at suksess ble forklart kort, mens utfordringer ble mer utbrodert. Jeg må imidlertid ta høyde for at funnet kan være korrekt, fordi det i så fall får betydning for tolkingen av andre uttalelser. Følgende sitat fra en respondent om lærernes betydning i det lokale utviklingsarbeidet er et godt eksempel:

«Lærere er alfa og omega.»

«De er fyrlykter.»

Videre sa hun ikke stort mer om de positive sidene. Derimot ble forholdene som kunne by på utfordringer beskrevet i betydelig lengre ordelag. Med referanse til Peavy (2010) og metaforer betyr ikke et slikt funn at det nødvendigvis er flere utfordrende enn positive sider ved å involvere lærere. Det er ikke mengden ord som teller. Vi må rett og slett spørre eller tolke hva som ligger i begrepene. At «Alfa og omega» er en metafor med bibelsk opphav er kanskje ikke så kjent, men uttrykket viser i alle fall til første og siste bokstav i det greske alfabetet og dermed betydning av å være grunnleggende, nødvendig eller avgjørende. «Fyrlykt» må vel i vårt område av landet være noe av det nærmeste en kan komme en hedersbetegnelse og viser både til det å være veiviser, synlig, trygg og ikke minst solid. Metaforer kan med andre ord ha innholdsmessig betydning langt utover ordets opprinnelige betydning. I et holistisk perspektiv tolker jeg respondentene dithen at lærerne er uunnværlige i denne typen prosjekt.

Så tilbake til de fem organisasjonslinjene i prosjekt «utelek». For at en leder skal kunne gjøre en skjønsmessig vurdering av hvordan en ide best mulig kan implementeres i organisasjonen, er det av avgjørende betydning at hun har inngående kjennskap til aktørene hun skal samarbeide med, og ikke minst verktøy hun har råderett over. Som vi skal se, synes dette å være forskjellig alt etter hvilken linje vi befinner oss innenfor.

4.2.2.1 Ansatte-linjen.

I ansatte-linjen finner vi de aktørene som leder har et arbeidsgiveransvar ovenfor. Av dette følger også en plikt til å sette opp en arbeidsavtale. Innenfor arbeidsavtalens rammer er det mulig å disponere tid til lokalt utviklingsarbeid.

«Prøver først å selge det til lærerkollegiet. Det vi gjør i starten er at vi har en samtale. Må inn og avtale hva den enkelte skal være med på.»
«Vi bruker IGP-metoden for å få eierskap til nye ideer.»

Sitatene ovenfor tyder på at respondentene ser for seg en variant av det Røvik kaller en hierarkisk oversettelseskjede hvor lederen styrer prosessen ned i organisasjonen, det som også kalles «top-down-orientering». Men prosessen kan like gjerne oppfattes den andre veien. Tidligere i kapitlet refererte jeg til sitatet «*Det starta på lærerværelset.*» Dette betyr at ideen kom nedenfra og i den sammenhengen kan IGP metoden ses på som en metodikk for å spre ideen oppover i organisasjonen.» Poenget er at lederen, ved hjelp av arbeidsavtalen, kan bruke tid og ressurser på en god forankring i ansatte-linjen.

4.2.2.2 Brukermedvirkning-linjen

Organene som har brukermedvirkning er spesifikt nevnt i lov om grunnskolen. Dette gjelder foreldreråd, elevråd, samarbeidsutvalg og skolemiljøutvalg. Her har ikke rektor styringsrett, men samarbeidet er likevel bundet av lov om grunnskolen og intensjoner i læreplanverkets overordnede del. Av skolens organer er SU det mest omfattende med representanter fra foresatte, elever, ledelse, lærere, øvrige ansatte og skoleeier.
«Samarbeidsutvalget har rett til å uttale seg i alle saker som gjeld skolen.» (Lovdata, 2020).

«Jeg burde vært mer aktiv i forhold til foreldre, men er redd for å instruere for det kan virke mot sin hensikt.»
«Har ikke hatt kapasitet til å involvere som ønsket, har blitt mye informasjon.»
«Foreldre har også fått en mer hektisk hverdag, så ikke lett å finne tid.»
«Vi bruker elevrådet der det er naturlig.»

Det er tydelig at respondentene tar brukermedvirkning på alvor. Likevel skinner det gjennom et ønske om å bruke mer tid på forankring og implementering. Om vi går tilbake til det omfattende organisasjonskartet for «utelek», kommer ikke utfordringen med tidsressurs som noen stor overraskelse. Brukermedvirkning er nemlig noe mer enn

kun å bli informert. Brukerne skal bli involvert og få mulighet til å bidra med egen kunnskap slik at resultatet for individ og organisasjon blir best mulig, noe som vil være en relativt omfattende prosess. Her ser vi klare linjer til translasjonsteorien generelt og punktet om oversettelsesregler spesielt.

Elevmedvirkning er en form for brukermedvirkning som har fått en stadig mer fremtredende rolle, noe som illustreres ved at det er uttrykt som eget prinsipp i læreplanverkets overordnede del. «*Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag*» (Udir, 2020). Med dette for øye kan en ha forståelse for at rektorer føler at ønsket om å involvere er større enn kapasiteten. For fådelte skoler er det et ytterligere poeng at administrasjonsressursen og dermed ledergruppen er liten. Dermed må rektorene også bruke skjønn til å avgjøre omfanget av brukermedvirkning sett opp mot andre viktige oppgaver.

«Mange ganger blir det rektor som blir sittende med det. Daglig drift blir overordnet og det er kostbart med frikjøp. Hvem skal man spille på lag med?»

«Hvis man skal innhente hva alle mener, kan det bli forsinkelse i prosessen.»

Disse sitatene er eksempler på respondentenes opplevde et dilemma i lokalt utviklingsarbeid. Det kan være fristende å ta noen snarveier, og det kan isolert sett være et godt valg for framdriften av selve prosjekt ved at man sparer tid og kanskje også penger. Likevel er det dårlig skjønn på metanivå dersom snarveiene innbefatter å neglisjere organer eller organisasjoner som etter loven har drøftings- og uttalerett. mulighet til innflytelse. Dette fordi det etter opplæringsloven ikke er anledning til å bruke skjønn på å «fravike» deler av brukermedvirkningen.

4.2.2.3 Arbeidsmiljø og hovedavtale-linjen

Denne linjen omfatter HMS- og tillitsvalgтарbeid. Det er tenkelig at både arbeidsmiljø- og hovedavtalen blir berørt av prosjekt «utelek». Respondentene var tydelige på at det var utfordrende å gå i gang med et prosjekt dersom denne linjen ikke ga sin tilslutning.

«HMS og tillitsvalgte må være med.»

4.2.2.4 Lokalmiljø-linjen

Det er ingen formelle strukturer mellom skolen og lokale lag og foreninger. Således er samarbeidet løst og i utgangspunktet uten forpliktelser. Indirekte er det likevel en forventning om at skolen er en aktiv del av lokalmiljøet og i den sammenheng samarbeider med lokale lag og foreninger. Dette finner vi igjen i læreplanens overordnede del, spesielt i fenomenet «*aktive medborgere*» i det tverrfaglige emnet demokrati og medborgerskap (Udir, 2020) . Dette er nærmere beskrevet i kap. 2.1. Enkelte kommuner har også nedfelt et slikt samarbeid i lokale planer, som i *samfunnsdelen i kommunedelplanen for Tromsø*. Den relativt frie tilknytningen mellom skole og lokalmiljø merkes også med varierte erfaringer i empirien:

«*Det ble mye prat og lite gjort. Likevel ingen motstand.*»

«*En primus motor som stadig kom med innspill og fikk gjennomført ting. Da han flyttet, falt det sammen.*»

«*De hadde ikke støtte blant medlemmene. Jeg kunne ikke gripe inn.*»

«*Uten laget hadde vi ikke klart dette.*»

4.2.2.5 Skoleeier-linjen

Skoleeier er ett nivå høyere enn rektor i organisasjons-hierarkiet og har som formell eier stor innflytelse på faktorer som både kan innskrenke og utvide mulighetene for å utøve skjønn. I denne omgang nøyer jeg meg med å nevne delegering, økonomi og ansvarliggjørende mekanismer, som omtalt i teoridelen. Disse momentene behandler jeg i detalj under punktene *handlingsrom og skjønn* samt *effektperspektivet og mekanismer for ansvarliggjøring* senere i kapittelet.

4.2.2.6 Alle-linjen

Eksemplene fra empirien viser at et utviklingsprosjekt består av en rekke aktører. Hittil er disse behandlet som fem ulike grupper som lederen må forhold seg til. I skjønnssammenheng er utfordringen at lederen har knapphet på tid og begrenset med verktøy for optimal forankring og implementering i hver av gruppene. Konklusjonen blir at det må foretas en prioritering som igjen bygger på skjønn. Men i utviklingsprosjekt som «utelek» blir det i tillegg lagt opp til samhandling på kryss og tvers av skisserte grupper. I tillegg til prosesser internt i gruppene, blir det dermed også en prosess på

overordnet nivå. Dette innebærer et samarbeid mellom alle aktører, noe disse sitatene viser:

«Flest mulig med på laget. Vise at vi får til noe i lag.»

«Lokalsamfunnet er en styrke.»

«Som skoleleder må du hele tiden utvikle prosjekter som samlet sett kan være med på å gjøre at elevene presterer bedre.»

Et slikt samarbeid har som tidligere nevnt sine åpenbare fordeler med hensyn til mulig kvalitet i sluttproduktet, men det har også sine utfordringer:

«Dro i hver sin retning. Dess flere kokker, dess mer søl.»

«Motstridene signaler; hvorfor skal vi, når de andre ikke følger opp?»

«De som måtte være med var ikke med.»

«Praktisk arbeide er lettere å samarbeide om enn teoretisk.»

De virkelige utfordringene i skjønnsutøvelsen i «alle-linjen» synes å starte med oversettingsreglene. Hvilke formål skal vektes, og hvilken modus skal benyttes? Dersom prosjekt «ut på tur» hadde vært gjennomført i en identisk organisasjon i et identisk lokalmiljø, ville det vært enkelt å trykke opp en bruksanvisning til deltakende aktører, dvs. en reproduserende modus. Men i henhold til Røviks translasjonsteori er det lite trolig, kanskje også en utopi, at prosjekter med denne typen organisasjon lar seg overføre sømløst uten noen form for modifisering. Oversetteren må ta i betraktning forhold som berører den enkelte aktør, samt den overordnede organisasjonens kompleksitet, kunnskap, kultur og motivasjon.

Her det mulig å tenke seg tre alternativer. Det ene er å justere de opprinnelige delene i teorien. Det andre er å legge til elementer som kunne passe for akkurat dette lokalmiljøet, og det tredje ville være å trekke fra det som opplagt ikke passer. Det som legges til vil kunne styrke motivasjon hos enkelte og også heve kvaliteten på innholdet. Fratrekk innebærer at en gjør implementeringen mindre detaljert og også kunne bidra til at en tar bort momenter som ellers ville skapt splid og utrygghet. Oppsummert kan vi slutte oss til Røviks slutning om at *«mange av de utallige observasjoner av mislykkede forsøk på overføring av ideer kan sannsynligvis føres tilbake til dårlig oversettelsesarbeid»* (Røvik, 2007, s. 319).

4.2.2.7 Handlingsrom og skjønn

Handlingsrom er det fagordet som nevnes oftest i empirien og da ofte i samme åndedrag som skjønn. På samme møte som skjønn ble handlingsrom beskrevet som «ullent» og ikke minst omfattende blant respondentene. Ikke det at respondentene ikke visste hva begrepet innebar, men når det skulle beskrives i forbindelse med utviklingsarbeid, kom det stadig påfyll av nye momenter. En av rektorene så det så treffende:

«Det forandrer seg visst hele tiden.»

Hva innebærer handlingsrom – og ikke minst; hva bestemmer størrelsen av rommet?

«Jeg tenker at handlingsrommet består av flere handlingsrom, men vanskelig å definere. Om jeg tenker på det som smidighet og fleksibilitet gir det mening.»

For å ty til metaforer kan en oversette denne respondentens sitat med at hennes handlingsrom egentlig er et «handlingens hus» som består av flere rom som samlet sett definerer muligheter og begrensninger i skjønnsbruken. Rommene kan være økonomi, regler, etiske betraktninger og organisatoriske rammer. Det som er mer interessant i forhold til lokalt utviklingsarbeid, er tilleggene om smidighet og fleksibilitet. Fleksibilitet indikerer at «handlingens hus» ikke er statisk. Huset kan endre størrelse i form av påbygg eller rivning, og innholdet justeres etter hva som bringes inn eller tas ut av det enkelte rom. Smidighet handler da om å manøvrere seg rund og utnytte den samlede kapasiteten i huset. I forhold til skjønn blir huset symbol på rammene som lederen må holde seg innenfor.

Grimen & Molander (2008) omtaler også skjønn i to kategorier, om enn med en litt annen vinkling enn rektoren ovenfor. Det strukturelle skjønn er gitt som rammer og standarder av en myndighet. Dette kan i en viss grad sammenlignes med huset i rektorens metafor om «handlingens hus». Det epistemiske skjønn handler om den resoneringen aktøren foretar når skjønn utøves, noe som kan sammenlignes med husmetaforens innhold og bruk av rom. Også Kirkhaug opererer med to nivåer; metaskjønn og operativt skjønn. Disse er relativt like Grimen & Molanders to kategorier, men sammenlignet med strukturell kategori har Kirkhaugs metaskjønn en sterkere betoning av at mengden skjønn må tilpasses behovet.

I empirien, og også teorien, ser vi at det er en tett og kanskje uløselig forbindelse mellom begrepene skjønn og handlingsrom. Er det mulig for en leder å bruke skjønn uten å forholde seg til handlingsrommet, eller for å holde oss til hus-metaforen; kan en rektor utøve yrket på utsiden av skolens rammer?

Her vil jeg støtte meg på Bernt (2017, s. 55). Det er aldri slik at offentlig ansatte kan gjøre akkurat som de vil i sin yrkesutøvelse, og han kritiserer da også begrepet «forvaltningens frie skjønn». Bernt påpeker, i likhet med Grimen& Molander (2008), at man handler på oppdrag fra noen. Hva dette *noen* innebærer skal vi se nærmere på i det følgende. For rektors del er det nærmest opplagt at en handler på vegne av skoleeier. Det vil si at skoleeier og generelt lovverk setter rammer for det strukturelle rommet. Dette innebærer at i henhold til prinsippet om *accountability*, er rektor ansvarlig ovenfor skoleeier, noe som illustreres av sitatene nedenfor:

«Skoleeier binder opp handlingsrom med obligatoriske aktiviteter.»
«Det er mer rapportering og målstyring.»

Men kan det tenkes at det i lokalt utviklingsarbeid, av typen «ut på tur», er flere aktører enn skoleeier som legger rammer for rektorens strukturelle skjønn? Om vi for et øyeblikk går tilbake til oversetteren i Røviks translasjonsteori blir det påpekt at det er særlig viktig at «den dugende oversetteren er en som besitter – og dermed kan kombinere – kunnskap både som «avgivende» og om «mottakende» kontekst» (Røvik, 2007, s. 326). En kan også tenke seg at et fra før godt eller dårlig forhold mellom ledelse og foresatte, elever, lag og foreninger – eller internt mellom disse, vil legge føringer på mulighetene ved neste prosjekt. På bakgrunn av dette er det mulig å påstå at handlingsrom for rektorer, når det gjelder lokale utviklingsprosjekter, ikke bare reguleres av skoleeier, men av alle involverte parter. Dette i seg selv betyr ikke at handlingsrommet blir påvirket av lokalmiljøet, men følgende empiri kan underbygge et slikt syn:

«Vi fikk midler fra idrettslaget.»
«Foresatte satte opp på dugnad.»
«Utviklingslaget bidro med (...)»

Dersom lederen bevisst kan gjøre seg nytte av positive rammefaktorer hos samarbeidspartnere skulle dette borge for et større handlingsrom. Dette setter store krav til oversetteren, og vi kan gi Røvik rett i at translatørkompetanse er en kritisk suksessfaktor. Motsatt kan en også tenke seg at handlingsrommet begrenses av samarbeidspartnerne. Om det er slik at det er et mål om å få med seg flest mulig aktører i lokalmiljøet for å øke handlingsrommet, f.eks. gjennom økonomiske-, kunnskaps- eller dugnadsrelaterte bidrag, kan enkelte sider ved prosjektet måtte justeres eller nedskaleres for å tilpasses implementeringen. I «ut på tur» ønsket en av aktørene å bidra med penger i stedet for arbeidsinnsats. Dugnadskulturen stod imidlertid sterkt i bygda, og dette førte i neste omgang til at andre mistet motivasjon for arbeidstimer som allerede var kalkulert inn som del av prosjektet.

«Hvorfor skal vi følge opp når (...) ikke er mer aktiv og interessert og har mer guts?»

Men hvordan opplever våre respondenter handlingsrommet i sitt daglige virke?

«Vi har jo handlingsrom og kan også påvirke det.»
«Økonomi og kompetanse regulerer handlingsrommet.»
«Handlingsrommet bindes opp av obligatoriske aktiviteter og sentrale føringer. Rektorrollen er målstyrt.»

Her virker empirien å være til dels motstridene, nesten selvmotsigende. I det ene øyeblikket virket handlingsrommet å være stort, i det neste svært begrenset. For å forklare dette, kan det være at vi må se nærmere på hvordan kommunen er organisert. Samtlige respondenter har erfaring fra tonivå-kommuner. Organisasjonsformen kjennetegnes ved «(...) rektor som leder av en virksomhet (skole) med resultatkrav, resultatansvar, og resultatmålinger» (Røvik, 2015, s. 24). Dette vide ansvaret gjør i praksis at skoleeier har delegert et tilsvarende vidt handlingsrom ut til sine rektorer.

I sitatene finner vi igjen uttrykkene; *økonomi, kan påvirke, sentrale føringer, obligatoriske aktiviteter, regulering og målstyring*. Så kan en spørre seg hvordan slike begreper passer inn i det implisitte målet for tonivå-kommunene, nemlig en utstrakt delegering? Dette tilsynelatende paradokset har en lignende parallell i en undersøkelse blant førstelinjeledere i helsevesenet (Hagebakken & Nilsen, 2017). Her var konklusjonen at på tross av økende arbeidsoppgaver opplevdes handlingsrom som stort, fordi reglene bar preg av å være både utydelige og inkonsistente. Kirkhaug (2017) påpeker at utydelige og inkonsistente regler alene vil kunne føre til usikkerhet og konflikter – altså beslutningsvegring og lite skjønn. En sterk og støttende lokal ledelsesgruppe gjorde imidlertid at de uklare signalene ble sett på som en mulighet til å «gripe rommet». I vårt tilfelle må vi nok se til et annet paradoks, nemlig det som en av respondentene uttrykker med «gi og ta.» Tonivå-modellen, som i utgangspunktet er bygd for delegering, har også et sterkt moment av målstyring med tilhørende ansvarliggjørende mekanismer. Disse er bygd på prinsippet om *accountability* (Molander, 2013). Sitatene fra respondentene synes å vise en viss indignasjon over at et i utgangspunktet stort og også ønsket handlingsrom blir «spist opp» av litt for sterke føringer fra skoleeier. Hva dette konkret innebærer tar jeg opp i sammenheng med ansvarliggjøring i kommende underkapittel.

4.3 Effektperspektivet og mekanismer for ansvarliggjøring

«(...) for å kunne bedømme effektene av skjønn – altså om utfallet av beslutningen er godt eller dårlig – må etterspørsel og behov tas i betraktning» (Kirkhaug, 2017, s. 40).

I tillegg til effektperspektivet skal vi i dette underkapitlet også se på hvordan skjønnsbruk kan ansvarliggjøres.

I kapitlet om brukermedvirkning viste jeg til at «snarveier» i forhold til brukermedvirkning» er dårlig skjønn på metanivå, ettersom det ikke er anledning til å vurdere om en skal involvere brukerorganene eller ikke. Men hva om alt er gjort rett på metanivå og resultatet blir så som så – som i prosjekt «uteskole»?

«Det blei ikke det vi hadde tenkt.»

Her ser vi at en tydelig innrømmelse om at prosjektet ikke levde opp til forventningene. Dette er likevel ikke det samme som at skjønnet nødvendigvis er å betrakte som dårlig. Dersom rektoren, i motsetning til eksempelet med brukermedvirkning, har gjort alt rett på metanivå, dvs. utøvd rett mengde skjønn, og samtidig har oppfylt prinsippene for *accountability*, kan hun vanskelig kritiseres. Her kan vi også vise til Aristoteles og *fronêsis*. Så lenge hun handlet ut fra hva hun samlet sett mente var til det beste, er hensikten overordnet resultatet. Medbestemmelse og drøfting er grunnleggende i offentlig forvaltning. Formålet er, foruten å ivareta gruppens individuelle rettigheter, at konstruktive innspill skal være med på å gi ledelsen et så godt grunnlag som mulig for å utøve skjønn.

«Vi har møter med foreldre og elevråd, faste møter.»

«Tillitsvalgte og HMS må være med.»

«Viktig å ha foresatte med.»

Prinsippet om medbestemmelse og brukermedvirkning kan på samme tid være et «ris bak speilet» og dermed en strukturell sanksjonsmekanisme (Molander, 2013). Som vi har vært inne på tidligere, kan det i visse situasjoner tenkes at rektor ikke får oppfylt retningslinjene om brukermedvirkning eller medbestemmelse fullt ut. Dette vil være å betrakte som et formelt skjønnsbrudd på metanivå og dermed noe som kan klages inn til eksempelvis fylkesmannen. Resultatet kan være at rommet for skjønn innskrenkes ved at vedtaket blir omgjort, eller at noen andre må avgjøre saken.

Riset bak speilet i denne sammenhengen er at ledelsen er fullstendig klar over at brudd på deltakerretten, kan føre til strukturelle tiltak. Dermed vil en så langt det er mulig søke å etterleve deltakerprinsippet som i sin tur fører til bedre vurderinger, som nå er en epistemisk mekanisme. *«(...) en godt designet medbestemmelsesprosedyre kan bidra til å forbedre kvaliteten på skjønnsmessig resonering, rett og slett ved at slike prosedyrer innfører et krav om gjensidige begrunnelser»* (Molander, 2013, s. 54). Dette innebærer en form for *deliberativ* mekanisme ut fra prinsippet om *accountability*: Når du vet at du kanskje kommer til å bli avkrevd en begrunnelse, kan dette gjøre at en arbeider ekstra godt med grunnlaget for vurdering. Denne mekanismen har klare fellestrekk med Aristoteles krav om offentlig begrunnelse.

Likevel er det ikke slik at skoleeier bare må sitte og se på at det utøves dårlig skjønn, eller at det blir dårlig måloppnåelse gang etter gang. Her er vi tilbake til handlingsrom og ansvarliggjøring. Molander (2013) påpeker at hele systemet med delegasjon av skjønnsmyndighet hviler på kravet om *accountability*, som vi oppsummerte med at «noen må gjøre rede for noe ovenfor noen» (Molander, 2013, s. 47). Dersom siste *noen* ikke er fornøyd med redegjørelsen fra den første *noen*, er det er mulig å sette inn henholdsvis strukturelle eller epistemiske tiltak. De strukturelle tiltakene retter seg mot det «fysiske» rommet for skjønn, mens de epistemiske handler om å forbedre resoneringen. Det er imidlertid ikke slik at denne typen tiltak kun trer inn i etterkant av at dårlig skjønn er oppdaget. Noen synes også å være integrert i den daglige virksomheten, både i form av etablerte lover, men også som egne tiltak fra skoleeier.

Det «kommunale grepet» med å sentralisere noen av prosessene i utviklingsarbeidet kobler inn en serie av mekanismer for ansvarliggjøring, og dermed også kontroll over handlingsrommet. Av strukturelle mekanismer kan vi tenke oss at rommet for skjønn blir innskrenket hvis kommunale utviklingsgrupper eller nettverk av skoler legger føringer på retning og innhold i utviklingsarbeidet. Dette kan også innbefatte bruk av kursholdere, «kick-off» og lignende. Det siste går under såkalte formede mekanismer: «*Formede mekanismer har til hensikt å innprente visse typer kunnskap og tenkemåter, verdier og normer hos personer med skjønnsmyndighet.*» (Molander, 2013, s. 50). Det er heller ikke uvanlig at kommunale prosjekter utløser goder i form av kursdeltakelse, økonomiske intensiver og det noe udefinerte «heder og ære». Her har vi å gjøre med motiverende mekanismer..

Det ligger i sakens natur at strukturelle og epistemiske mekanismer for ansvarliggjøring av skjønn oppleves som utfordrende. De ansvarliggjørende mekanismenes formål er nettopp, tillegg til å forbedre skjønnsutøvelse, et redskap for å holde det lokale nivået i ørene. Dilemmaet er kanskje ekstra synlig i små enheter.

På den ene siden ønskes en oppfølging velkommen:

«Vi er få personer i ledelsen, og jeg må ofte planlegge utviklingsarbeidet alene.»

«Kjempeviktig at en liten skole er med. Vi må være oppdaterte.»

«Vi har behov for fornyelse og utfordringer.»

«Hvem skal vi spille på lag med?»

«Fare med å være alene, skjønnheten kan bli ukritisk.»

På den andre siden kan presset fra skoleeier bli for stort:

«Opplever at det er mye overordnet som skal implementeres.»

«Målstyring og rapportering.»

«Felles samlinger, mye er bra, noe blir harelabb.»

«Rapporten ga føringer og skjønnheten ble skrenket inn.»

«Samarbeid med andre skoler synes å ha forrang.»

«Kommunen forlanger det og det.»

4.4 Analyse og drøfting, en oppsummering

I oppsummeringen av analysen tenker jeg å dvele litt ved funnene jeg synes er spesielt interessante i forhold til oppgavens problemstilling: *Hvilke betingelser og prosesser påvirker rektors mulighet til å utøve skjønn i lokalt utviklingsarbeid i en distriktsskole?*

Aller først må jeg si meg imponert over alt det gode utviklingsarbeidet som respondentene har latt meg få innblikk i. Dernest at vekslingen mellom teori og empiri er en særdeles fruktbar strategi for å oppdage og forstå enkeltfunn og sammenhenger som kan belyse problemstillingen. Respondentene forteller om en hverdag fylt av et inderlig ønske om å legge til rett for et best mulig læringsmiljø for elevene. Denne hverdagen er fylt av situasjoner som påkaller bruk av skjønn. Den enkelte vurdering og avgjørelse er vanskelig nok i seg selv, men det er først når en ser det totale bildet, og det optimale målet om å bidra til noe som er best mulig for helheten, at en skjønner utfordringen disse skolelederne står i.

Helt konkret er det to funn jeg ønsker å trekke fram. Det første er at en ikke må undervurdere betydningen av involvering og forankring. Lykkes en med dette tilføres verdifull kunnskap, entusiasme og nødvendig handlingsrom til og fra alle nivå i

organisasjonen. Det andre funnet tar utgangspunkt i hvem som skal ha definisjonsrett på hva som er virkeligheten og dermed også viktig for det lokale nivået. Med et kvalitativt utgangspunkt er jeg klar på at denne retten må tillegges den enkelte skole. Samtidig skal en heller ikke underslå skoleeiers virkelighetsoppfatning og ønske om å komme med innspill, kanskje også ved hjelp av en eller annen form for ansvarliggjørende mekanisme. Denne balansegangen er imidlertid hårfin og om den bikker over i en litt for ivrig skoleeiers favør, er det kanskje slik at utviklingsarbeidet ikke lengre er lokalt, men må betegnes som kommunalt?

Som en del av oppsummeringen av oppgaven er det også en gylden anledning til å se på om valg av teori og metodikk har vært fornuftig for å belyse problemstillingen. Om jeg skulle gjennomført et lignende prosjekt, hvor formålet er å skaffe seg oversikt over et komplekst og omfattende tema, ville jeg langt på vei tatt de samme valgene. Det hadde imidlertid vært interessant å gjennomføre en intervjurunde nummer to for å kunne gå i dybden på spesielt interessante områder. Utfordringen er imidlertid at en ofte ikke ser de mest interessante oppdagelsene før etter mange runder i den hermeneutiske sirkel. Dette er imidlertid forskningens vesen. Man finner stadig noe nytt som hadde vært interessant å forfølge. Sjansen byr seg nok ved en senere anledning.

Utgangspunktet for strukturering av både teori, metodikk og empiri har vært Kirkhaugs modell om lederskapsskjønn. Modellen har vært til stor nytte og tjent sin hensikt. Når jeg nå samler trådene, ser jeg imidlertid at den har hjulpet meg fram til en forståelse og innsikt som gjør at jeg kan lage en egen modell som i større grad vil være illustrerende for mitt arbeid og min innsikt om skjønnsutøvelse i det lokale utviklingsarbeidet. Ett av momentene i så måte er at jeg opplever skillet mellom betingelser og prosess i modellen for lederskapsskjønn som til dels uklart og overlappende. Det er mulig å argumentere for at betingelser både er grunnlag for- og også inngår i prosesser. Dette er også noe Kirkhaug (2017, s. 38) kommenterer i forhold til intuitive prosesser og egenskaper. I min modell har jeg derfor valgt å benevne alle faktorer som påvirker skjønnsbruken som *betingelser* for skjønn, hvorav lover og elevens beste på overordnet nivå legger premisser for øvrige betingelser.

Modellen deler betingelsene for skjønn i fire hovedgrupper; 1) *Lover og elevens beste*: Her finner vi overordnet lovverk og planer som opplæringsloven, læreplanverket, og tilpasset opplæring. 2) *Organisasjon*: Dette er betingelser som knyttes til deltakende organisasjoner i prosjektet, både innad i den enkelte organisasjon og prosjektorganisasjonen som helhet. 3) *Skoleeier*: Her kommer betingelser som økonomi, kommunale planer og ansvarliggjørende mekanismer. 4) *Rektor*: Rektor er skolens leder og vil påvirke prosessen med betingelser som utdanning, ledelsesfilosofi, erfaring og de mer diffuse områdene personlighet og intuisjon. Disse to siste områdene er vanskelig å gi en vitenskapelig forklaring på, men ettersom litteraturen viser at de ikke kan utelukkes, er det i alle fall noe en *kan* være oppmerksom på. Modellen har åpne tekstfelt, noe som indikerer at den er dynamisk og varierer fra prosjekt til prosjekt. Pilene indikerer både retning og at lokalt utviklingsarbeid må forstås i en kontekst og som en prosess.



Figur 4.2: *Betingelser som påvirker skjønnsutøvelse i det lokale utviklingsarbeidet.*

Kapittel 5: Avslutning og veien videre

I innledningen påpekte jeg at masteroppgaven er å betrakte som siste del av en triologi. *Veilederutdanningen* ga meg nyttig lærdom om tilnærming til empiri. *Rektorskolen* ga meg forståelse av at utviklingsarbeid må baseres på lokale behov, mens fokus i *masteroppgaven* har vært å forstå hvordan lederens skjønn kan bidra til å finne hva som er det lokale behovet. Fokus har ved alle tre anledninger vært utdanning sett fra et distriktperspektiv, kanskje ikke så unaturlig ettersom dette skoleslaget har vært min arbeidsplass i om lag 30 år.

Ringene er på mange måter sluttet, men om det skulle bli et fjerde prosjekt, hadde det vært veldig interessant å se på problemstillingen om hvem det er som skal definere innholdet i det lokale utviklingsarbeidet; er det den enkelte skole, og hvor stor innflytelse kan skoleeier ha før det ikke lenger er et lokalt utviklingsarbeid?

Jeg kan ikke hevde at resultatene i denne masteroppgaven er overførbare. Oppgavens ontologiske grunnsyn hviler da også på at virkeligheten er unik og skapes der og da. Imidlertid er jeg blitt svært glad i Merton-teoremet; «**Det som er, er mulig**» (Kalleberg, 1994, s. 43). Med dette som bakteppe håper jeg å ha sådd noen inspirerende tanker om hvordan godt utøvd skjønn kan bidra til et godt lokalt utviklingsarbeid.

Bibliografi

- Andersen, O. J., Moldenæs, T., & Torsteinsen (red.), H. (2017). *Ledelse og skønnsutøvelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andersen, O. J., Moldenæs, T., & Torsteinsen, H. (2017). Ledelse som utøvelse av skjønn. I O. J. Andersen, T. Moldenæs, & H. Torsteinsen (red.), *Ledelse og skønnsutøvelse* (ss. 17-30). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aristoteles. (2013). *Aristoteles. Den nikomakiske etikk* (Stigen, A. & Rabbås, Ø. Overs.). Oslo: Vidarforlaget A/S.
- Bachmann, K., & Sivesind, K. (2011). Et nasjonalt tilsyn – om forholdet mellom statlig styring og faglig skjønn. I E. Ottesen (red.), & J. Møller, *Rektor som leder og sjef* (ss. 51-71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bernt, J. F. (2017). Skønnsutøving i forvaltningsstaten: Tillit er bra, men kontroll er bedre? I O. J. Andersen, T. Moldenæs, & H. Torsteinsen (red.), *Ledelse og skønnsutøvelse* (ss. 53-74). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørndal, C. R. (2011). *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- FEK. (2020, 05 02). *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Hentet fra Hvem er vi og hva gjør vi: <https://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/>
- FEK. (2020, 05 02). *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Hentet fra Publikasjon: Forsknigsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/innledning-formal/>
- FEK. (2020, 05 23). *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Hentet fra Hensyn til personer: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. Å., & Moe, T. (2020, 1). Pedagogiske ledere og godt faglig skjønn. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, ss. 39-55.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander, & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (ss. 179-195). Oslo: Universitetsforlaget.

- Hagebakken, G., & Nilsen, E. A. (2017). Førstelinjelederens handlingsrom – bur eller ballsal? I O. J. Andersen, T. Moldenæs, & H. Torsteinsen (red.), *Ledelse og skjønnsutøvelse* (ss. 93-111). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (red.), F. Hjardemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (ss. 179-221). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Krisitansand: Høyskoleforlaget AS.
- Kalleberg, R. (1994). *Konstruktiv samfunnsvitenskap*. Oslo: Universitetet i Oslo, institutt for sosiologi.
- Kirkebøen, G. (2013). Kan vi stole på fagfolks skjønn? I A. Molander, & J. C. Smeby (red.), *Profesjonsstudier 2* (ss. 27-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirkhaug, R. (2017). Lederskapssjønn. I O. J. Andersen, T. Moldenæs, & H. Torsteinsen (red.), *Ledelse og skjønnsutøvelse* (ss. 33-52). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (red.), F. Hjardemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (ss. 9-24). Bergen: Fagbokforlaget.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander, & J. C. Smeby (red.), *Profesjonsstudier 2* (ss. 44-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Peavy, R. V. (2010). *Konstruktivistisk vejledning (Jarlskov, I. Overs.)*. København: Studie og erhverv.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Røvik, K. A. (2015). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I T. V. Eilertsen, K. A. Røvik, & E. M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole* (ss. 13-50). Oslo: Cappelen Damm.
- Saxi, H. P. (2017). Fronesis under press: Byrådslederens krisehåndtering i Oslo. I O. J. Andersen, T. Moldenæs, & H. Torsteinsen (red.), *Ledelse og skjønnsutøvelse* (ss. 322-338). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skrøvset, S., & Tiller, T. (2011). *Verdsettende ledelse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- SSB. (2020, 05 31). *Statistikkbanken*. Hentet fra Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/statbank/table/04362>

- SSB. (2020, 05 22). *statistisk sentralbyrå*. Hentet fra Ansatte i barnehage og skole. Antall og kvinneandel.: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utdansatte/aar>
- Sørhaug, T. (2010). Lederskap: Mellom ledelse og styring. I G. Ladegård, & S. I. Vabo (red.), *Ledelse og styring* (ss. 71-85). Bergen: Fagbokforlaget.
- Torsteinsen, H. (2017). Ledere som pragmatiske instrumentalister. I O. J. Andersen, T. Moldenæs, & H. Torsteinsen (red.), *Ledelse og skjønnsutøvelse* (ss. 75-90). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tromsø kommune. (2020, 03 06). *Tromso.kommune.no/organisasjon*. Hentet fra [Tromso.kommune.no: https://www.tromso.kommune.no/organisasjon.260890.no.html](https://www.tromso.kommune.no/organisasjon.260890.no.html)
- Udir. (2020, 05 19). *utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Læring og trivsel: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Udir. (2020, 05 19). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Kvalitet og kompetanse: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>
- Udir. (2020, 05 24). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Læring og trivsel: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Udir. (2020, 06 01). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>
- Veiden, P. (2010). Max WEbers idealtipe: Et ordensprosjekt. I G. Ladegård, & S. I. Vabo (red.), *Ledelse og styring* (ss. 39-51). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wivestad, S. (2002, 02 07). *Avgrensning av begrepet 'klokskap' i EN VI bok*. Hentet fra [fagsider.org](http://www.fagsider.org): <http://www.fagsider.org/sw/undervisning/kunst,%20kultur%20og%20pedagogikk/Ari%20klokskap.pdf>

INTERVJUGUIDE

1. Velkommen!

2. Informasjon om intervjuet:

Bakgrunnen for at du er valgt som respondent er at du, i likhet med meg selv, er eller har vært rektor for en fådelte skole. Mitt utgangspunkt for denne masteroppgaven er at fådelte skoler har en del innbyrdes likheter med hensyn til organisasjonsform, avstander, størrelse og lokalmiljø som gir spesifikke muligheter og utfordringer i det lokale utviklingsarbeidet. Utviklingsarbeid handler i stor grad om å vurdere og definere behov i nær og fjern framtid – og dernest rigge organisasjonen for å nå ønskede mål. Her kommer begrepene *skjønn* og *handlingsrom* inn i bildet. *Skjønn* fordi du som leder gjør avveininger om hva som er viktig for organisasjonen, og *handlingsrom* som en beskrivelse av din faktiske mulighet for å utøve *skjønn*. Premisset for oppgaven er at *handlingsrom* ikke er et statisk begrep. Rommet kan være stort eller lite og reguleres av aktører med interesser i den aktuelle saken. Dette kan eksempelvis være ansatte, foresatte, elever, skoleeier og lokalsamfunn.

For å få en bedre forståelse av mekanismene som er styrende for ledelsens mulighet for å utøve *skjønn*, med spesielt fokus på fådelte skoler, ønsker jeg å intervju tidligere og nåværende rektorer for dette skoleslaget. Alle opplysninger blir anonymisert.

3. Spørsmål/samtale:

Jeg ønsker å samtale om ett eller flere lokale satsingsområder ved din skole – gjerne i begge ender av skalaen for hva du definerer som vellykket. Målet er å få klarhet i hvilke aktører som var involvert og om/hvordan disse påvirket ledelsens mulighet for å lykkes med prosjektet.

Underspørsmål

1. Tema/satsingsområde.
2. Hvordan/hvorfor kom ideen opp (tilfeldig, eller som del av lokal strategi)?
3. Hvem ble involvert i det videre arbeidet? Tilfeldig bevisst?
4. Hvis prosessen involverte flere aktører, var dette fruktbart og/eller hemmende?

5. Forholdet mellom lokale prosesser og prosesser fra skoleeier.
Vekting/prioritering?
 6. Hadde du en strategi for å grunnlegge/rettferdiggjøre det lokale prosjektet når du ikke kunne vise til at dette var et krav fra skoleeier?
 7. Har det hendt at du lagt bort lokale prosjekt du hadde tro på fordi du har følt at handlingsrommet for gjennomføring har vært for begrenset?
 8. Videre er det interessant å høre dine tanker om hvordan ledelsen kan og bør gå fram for å skaffe seg handlingsrom og legitimitet for å utøve nødvendig skjønn i skolens utviklingsarbeid. Lederteori?
4. Avrunding/oppsummering
Har jeg forstått deg riktig? Er det andre forhold enn de vi har kommet inn på som du mener er viktige for skjønnsutøvelsen hos ledere i fadelte skoler?

Lakselvbukt 30.10.19

Per-Helge Engen

Vil du delta i forskningsprosjektet "Bruk av skjønn i lokalt utviklingsarbeid"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å **undersøke hvilke mekanismer som styrer handlingsrommet for skjønn, spesielt for fådelte skoler**. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt utgangspunkt for denne masteroppgaven er at fådelte skoler har en del innbyrdes likheter med hensyn til organisasjonsform, avstander, størrelse og lokalmiljø som gir oss spesifikke muligheter og utfordringer i det lokale utviklingsarbeidet. Utviklingsarbeid handler i stor grad om å se framover. Sentrale punkter blir å definere satsingsområder og dernest rigge organisasjonen for å oppnå ønskede mål. Dette innebærer å gjøre valg som ikke nødvendigvis er regulert av lover og forskrifter. Her kommer begrepene skjønn og handlingsrom inn i bildet. Hypotesen er at når en ikke kan forankre grunnlaget for et satsingsområde direkte i regler og forskrifter, må det være noe annet som gir ledelsen handlingsrom til å velge retning og satsingsområder. Det er nærliggende å tro at dette «noe annet» er aktører som har tilknytning til skolen, eksempelvis ansatte, foresatte, elever, skoleeier og lokalsamfunn. For å få en bedre forståelse for mekanismene som er styrende for ledelsens mulighet for å utøve skjønn, ønsker jeg å intervju tidligere og nåværende rektorer ved fådelte skoler. Med unntak av lydopptak av intervjuene, blir det ikke behandlet eller lagret personopplysninger. Lydopptakene blir ikke del av oppgaven, men brukes kun til transkribering, og de blir slettet etter bruk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UIT- Norges Arktiske Universitet/Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Bakgrunnen for at du er valgt som respondent er at du er eller har vært rektor for en fådelt skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

- «Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta deg ca. 30-45 minutter. Vi avtaler sted som er praktisk for deg.
- I samtalen ønsker jeg å ta utgangspunkt i eventuelle satsingsområder og/eller prosjekter, som er initiert lokalt ved din enhet. Målet er å få klarhet i hvorfor akkurat dette ble valgt, hvem som var involvert i prosessen og hvilke vurderinger som ble gjort underveis. Videre er det interessant å høre hvordan de ulike aktørene påvirket ledelsens mulighet for å lykkes med prosjektet – og også dine tanker om hvordan ledelsen kan og bør gå fram for å skaffe seg handlingsrom og legitimitet til å utøve nødvendig skjønn i det lokale utviklingsarbeidet.

- Jeg tar lydopptak fra intervjuet. Lydopptakene oppbevares på skytjeneste med flerfaktorautentisering Lydopptakene blir ikke del av oppgaven, men brukes kun til transkribering og blir slettet etter bruk.
- Respondenter/skoler/barnehager blir ikke navngitt eller identifisert i masteroppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon er bare meg (student).
- Lydopptakene oppbevares på skytjeneste med flerfaktorautentisering Lydopptakene blir ikke del av oppgaven, men brukes kun til transkribering og blir slettet etter bruk.
- Ledere, skoler eller barnehager vil ikke navngis i masteroppgaven. Referater/sitater vil være av en slik karakter at faren for indirekte identifikasjon er minimal.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet avsluttes innen 30.juni 2020. Datamaterialet anonymiseres/slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UIT- Norges Arktiske Universitet/Institutt for lærerutdanning og pedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- UIT- Norges Arktiske Universitet/Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved [student Per-Helge Engen, epost: per-helge.engen@tromso.kommune.no, tlf 47035757, eller veileder Morten Brattvoll, epost morten.brattvoll@uit.no, tlf 77646481
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold: personvernombud@uit.no, tlf. 77646322
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ***Bruk av skjønn i lokalt utviklingsarbeid***, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i **intervju med lydopptak**

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, senest 30.juni 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Rapportering av tema for masteroppgave
Rapportering av tema for
Masteroppgave, PED-3902, våren 2020.

Navn: Per-Helge Engen

Epost: per-helge.engen@tromso.kommune.no

Tlf. 47035757

Veileder: Morten Brattvoll

Epost: morten.brattvoll@uit.no

Tlf: 77646481

Tema:

Temaet for oppgaven er å undersøke hvilke faktorer som er styrende for muligheten til å utøve skjønn ved en distriktsenhet – og også om det er en sammenheng mellom handlingsrom for skjønn og ledelsens mulighet til å oppnå et godt og relevant utviklingsarbeid.

Med bakgrunn i overnevnte har jeg utformet følgende (foreløpige) problemstilling for oppgaven:

Hvilken sammenheng er det mellom handlingsrommet for bruk av skjønn og muligheten for et godt og relevant pedagogisk utviklingsarbeid – sett fra et distriktsperspektiv.

For å belyse problemstillingen tenker jeg å komme inn på:

1. Hva er skjønn og hva i skjønnsbegrepet er sentralt i min oppgave?
2. Hvilke faktorer og prosesser styrer bruken av skjønn?
3. Har handlingsrommet for skjønn betydning for kvalitet og relevans i det lokale utviklingsarbeidet.?
4. Skjønn og ledelsesteorier
5. Skjønn og rigging av organisasjon
6. Er muligheten for å utøve skjønn spesielt viktig for en distriktsenhet?

I dette arbeidet har jeg intervjuet fem rektorer fra distriktskoler i to kommuner.

Lakselvbukt 05.03.20

Per-Helge Engen

Vedlegg 4: Tillatelse NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Bruk av skjønn i lokalt utviklingsarbeid.

Referansenummer

102654

Registrert

14.08.2019 av Per-Helge Engen - per-helge.engen@tromso.kommune.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Morten Brattvoll, morten.brattvoll@uit.no, tlf: 77646481

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Per-Helge Engen, per-helge.engen@tromso.kommune.no, tlf: 47035757

Prosjektperiode

01.08.2019 - 30.06.2020

Status

06.01.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

06.01.2020 – Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 03.01.2020.

Vi har nå registrert 30.06.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!

19.08.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.08.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.12.2019

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf.

personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om ogsamtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte ogberettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante ognødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for åoppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1) 19.08.2019

