

Styrket skoleledelse for fremtiden

**Hvordan kan innføring av
en alternativ ledelsesmodell, med rektor og avdelingsledere,
bidra til en bedre pedagogisk ledelse av skolen?**

How could the introduction of an alternative leadership structure
where a head teacher is supported by some heads of departments,
improve the pedagogic quality of the school?



Ragnhild S. Nieuwejaar

&

Sveinung Fjelde

Masteroppgave i skoleledelse

Våren 2015

Program for lærerutdanning, NTNU



Ragnhild S. Nieuwejaar og Sveinung Fjelde

Styrket skoleledelse for framtiden

Master i skoleledelse

NTNU 2015

Forord

«Dersom du ikke har et mål, kommer du som regel dit.»

Masteroppgaven «Styrket skoleledelse for fremtiden» er et resultat av et fireårig deltidsstudium i skoleledelse ved NTNU. Studiet har skapt gode diskusjoner med både lærere og medstudenter, gitt flere nye tanker og idéer, og referert til spennende og nyttig litteratur. Ikke minst har vi blitt tvunget til å reflektere over egne standpunkt i jobbsammenheng.

Hele prosessen fra prosjektskisse til det ferdige produkt har vært preget av et godt samarbeid. Vi har diskutert oss gjennom detaljene, teoriene, forskningen og egne innsamlede data, helt fram til det endelige resultatet. Vi har skrevet utkast hver for oss for deretter å drøfte, vurdere og finne fram til de beste formuleringene. Slik har vi lært mye av hverandre og fått nyttig kunnskap om temaet «styrket skoleledelse for fremtiden», som har opptatt oss i mange år.

Under hele studiet har vi vært opptatt av å finne fram til en god pedagogisk ledelse av skolen. Vi har prøvd ut teorier og forskning på arbeidsplassen vår etter hvert som vi har lært det. Tanken om et lederteam bestående av rektor og avdelingsledere i stedet for tradisjonell ledelse med rektor/inspektør har vært særlig interessant. Vi har vært i en endringsprosess i forhold til ledelse av skolen vår gjennom hele studiet. Da har det vært helt naturlig å la oppgaven ha dette som tema.

Våre møter med kompetente og reflekterte rektorer, skolesjefer og andre skolefolk, inspirerte vår egen praksis så vel som forskningsprosessen. Vi ønsker med dette å takke alle som svært velvillig stilte opp for oss. Vi håper at samtalene også virket stimulerende i deres arbeid som innovative skoleledere. Vi vil også takke de som har lest gjennom oppgaven for oss.

Særlig vil vi takke veilederen vår, Nils Gjermund Næss, som har gitt oss gode råd og fin veiledning gjennom hele prosessen. Han har vært rask med tilbakemeldinger og har hele tiden hjulpet oss inn på rett spor med spørsmål til ettertanke og konstruktive kommentarer.

Trondheim, 15. juni 2015

Ragnhild S. Nieuwejaar og Sveinung Fjelde

Innhold

Forord	iii
Innhold	iv
Sammendrag	vii
1. INNLEDNING	1
1.0 Innhold.....	1
1.1 Hensikt.....	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.4 Ordforklaringer og definisjoner.....	3
1.5 Metode	5
1.6 Oppgavens oppbygning og avgrensning.....	6
1.7 Bakgrunn for endringene i Stavanger og Bergen.	7
1.7.1 Behov for en bedre organisering av skolen.....	7
1.7.2 Behov for en bedre pedagogisk ledelse	8
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER	11
2.0 Innhold.....	11
2.1 Ulike ledelsesperspektiver.....	11
2.1.1 Transformasjonsledelse.....	12
2.1.2 Distribuert ledelse	13
2.1.3 Instructional leadership.....	15
2.2 Kollektiv utvikling av skoler	17
2.2.1 Utvikling av skolesystemet	18
2.2.2 Utviklingsprosesser	20
2.2.3. Ledelse av utviklingsprosesser	21
2.2.4 Skolevandring	23
2.2.5 Lærende møter.....	24

3. DESIGN OG METODE	26
3.0 Innhold.....	26
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	26
3.2 Eget ståsted	27
To som skriver oppgave sammen.....	28
3.3 Etikk	29
3.4 Informasjonsinnhenting/Datainnsamling: Intervju	31
3.4.1 Hva ønsket vi informasjon om?	32
3.4.2 Hvem ville vi snakke med?	32
3.4.3 Hvilken form for samtale skulle vi velge?.....	34
3.4.4 Hvordan vi la opp samtalen?	35
3.4.5 Hvordan vi gjennomførte samtalen?.....	37
3.5 Avslutning og konklusjon på metode	38
4. PRESENTASJON AV EMPIRI MED ANALYSE OG DRØFTING.....	39
4.0 Innhold.....	39
4.1 Forskningsspørsmål 1: Hva var behovene for og årsakene til at en alternativ ledelsesmodell ble innført?	40
4.1.1 Stavanger	40
4.1.2 Bergen	43
4.1.3 Drøfting av det første forskningsspørsmålet: Hva var behovene for og årsakene til at en alternativ ledelsesmodell ble innført?	46
4.2 Forskningsspørsmål 2:	51
Hvilke grep og endringer ble gjort for å implementere ledelsesmodellen?	51
4.2.1 Stavanger	51
4.2.2 Bergen	55
4.2.3 Drøfting av forskningsspørsmål 2: Hvilke grep og endringer ble gjort for å implementere ledelsesmodellen?	60
4.3 Forskningsspørsmål 3: Hvilke erfaringer og evalueringer er gjort hittil?	70

4.3.1 Stavanger	70
4.3.2 Bergen	74
4.3.3 Drøfting av forskningsspørsmål 3: Hvilke erfaringer og evalueringer er gjort hittil?	78
4.4 Veien videre	86
4.5 Noen kritiske innvendinger eller kommentarer til innføring av en alternativ ledelsesmodell ...	87
5. AVSLUTNING	89
5.0 Innhold	89
5.1 Oppsummering og refleksjoner	89
5.1.1 Oppsummering av forskningsspørsmålene	89
5.1.2 Vår konklusjon	91
5.2 Videre forskning	91
5.3 Har forskningen vår noen nytteverdi?	93
5.3.1 Vårt ståsted og vår egen kommune	93
Epilog	95
Litteraturliste	96
Vedlegg	101
Vedlegg 1 Intervjuguide Fagdirektør, Skolesjef, Byråd	a
Vedlegg 2 Intervjuguide rektorer	b
Vedlegg 3 Analyseskjema – et eksempel	c
Vedlegg 4 Bekreftelse NSD	d
Vedlegg 5 Mail sendt våre respondenter (eksempel)	e
Vedlegg 6 Mail sendt rektorinformanter (eksempel)	f
Vedlegg 7 Samtykkeskjema	g
Vedlegg 8 En kilde til inspirasjon	h

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å sette fokus på pedagogisk ledelse av skolen. Forskning og nasjonale styringsdokumenter viser at pedagogisk ledelse er et område som må prioriteres mer. Hovedmålet med pedagogisk ledelse er å få til en bedre læring for elevene gjennom kollektiv utvikling og tett-på-ledelse. I forskningsprosjektet vårt har vi inntatt et lederperspektiv og problemstillingen vår er:

Hvordan kan innføring av en alternativ ledelsesmodell med rektor og avdelingsledere, bidra til en bedre pedagogisk ledelse av skolen?

Vi har brukt følgende forskningsspørsmål:

- Hva var behovene for og årsakene til at en alternativ ledelsesmodell ble innført?
- Hvilke grep og endringer ble gjort for å implementere ledelsesmodellen?
- Hvilke erfaringer og evalueringer er gjort hittil?

Forskningsresultatene fremkommer gjennom en kvalitativ studie av skoler i Stavanger og Bergen, med en fenomenologisk tilnærming til forskningsfeltet. Vi har benyttet semistrukturert, formelt intervju med seks rektorer, to «skolesjefer» og en tidligere byrådsleder for skole som informanter, for å samle inn empiriske data. Vi utarbeidet intervjuguiden med basis i teori, tidligere forskning og vår egen erfaringsbakgrunn fra pedagogisk utviklingsarbeid. Analysen av datamaterialet bearbeidet vi gjennom transkribering, meningsfortetning, koding og kategorisering.

Med denne forskningsteksten ønsker vi å få i gang refleksjoner, drøftinger og diskusjoner blant skoleeiere og skoleledere. Hensikten er å oppnå en mer optimal pedagogisk ledelsesstruktur i skolen.

Våre funn kan oppsummeres i at alle instanser, både politikere, administrasjon, skoleledere og ansatte må dra i samme retning og legge tydelige føringer på hvor man vil med skolen, gjennom å styrke skoleledelsen, gi kompetanseheving og sørge for oppfølging og kvalitetssikring. I tillegg viser vår forskning at skoleledelsen må være tettere på og mer delaktig i undervisningen og jobbe målrettet med kollektiv bevisstgjøring. Ledelsen må få mer tid til å drive pedagogisk ledelse på skolen. En god måte å få til dette på, kan være å delegerer lederansvar fra en «ensom» rektor til ei ledergruppe som reflekterer sammen og utfyller hverandre. Noen nyttige verktøy i ledelsesarbeidet vil være lærende møter og skolevandring.

1. INNLEDNING

1.0 Innhold

I dette kapitlet vil vi si litt om hensikten med oppgaven, bakgrunn for valg av tema, valg av problemstilling og forskningsspørsmål. Vi vil også gi noen begrepsforklaringer og begrunne valg av metode. Deretter vil vi si litt om oppgavens oppbygning og avgrensning, før vi avslutter innledningen med å si noe om bakgrunnen for at vår problemstilling er dagsaktuell.

1.1 Hensikt

I Stortingsmelding nr. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2009-2010) «Tid til læring» påpekes det at skolene bør bruke mer tid til pedagogisk ledelse. Tradisjonelt har skolene vært styrt av rektorer, gjerne med en inspektør som høyrehånd, uten at inspektøren har hatt formelt lederansvar. Allmenn oppfatning har gjerne vært preget av at man tenker skoleledelse mest som administrasjon og at pedagogisk ledelse ikke har vært det primære. Den har ofte blitt skjøvet til side eller lagt på vent til fordel for administrative oppgaver som brenner. Ledelsen har kanskje et stykke på vei fungert mer som tilrettelegger for lærernes pedagogiske arbeid enn som direkte påvirker og utvikler av god undervisning og læring. På slutten av åttitallet ble det til og med framholdt at rektor ikke trengte pedagogisk erfaring og kompetanse, bare ledererfaring og administrasjonskunnskap. Særlig på det kommunale og fylkeskommunale plan har dette idealet fått noe fotfeste (Møller & Fuglestad, 2006).

For å møte dagens krav og utfordringer til bedre pedagogisk ledelse av skolen, velger flere kommuner å styrke skoleledelsen gjennom å endre ledelsesmodell og distribuere ledelse. Inspektør blir erstattet med avdelingsledere som får formell lederfunksjon. Hensikten er å skape et lederteam, slik at ikke rektor blir leder for altfor mange ansatte og alene om å drive og utvikle skolen. Likevel er det formelt sett rektor som, i henhold til opplæringsloven § 9.1, har det endelige ansvaret (KUF, 2006).

I vår oppgave har vi satt søkelyset på en ledelsesmodell som er utprøvd i flere kommuner. Vi har valgt å besøke skoler og kommuneledelse i Bergen og Stavanger for å se nærmere på deres intensjoner, gjennomføring og erfaringer med å sette fokus på og styrke skoleledelsen.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

I studiet «master i skoleledelse» har vi gjennomgått mange sider ved pedagogisk ledelse. Vi har sett på stortingsmeldinger, undersøkelser, empirisk forskning bl.a. Robinson (2008) og ulike undersøkelser utført av OECD, som PISA og TALIS. Disse viser en tydelig sammenheng mellom elevens læring og god skoleledelse. Skoleledelsen får en vesentlig betydning for elevenes læring når de fremmer og deltar i lærernes utvikling og arbeid i klasserommet.

Vi har lært mye om viktigheten av å få til en kollektiv og lærende organisasjon og at det trengs et tydelig og kraftfullt lederskap for å skape en slik. Forsøk med en alternativ ledelsesmodell i forhold til den tradisjonelle modellen blir derfor interessant å forske på.

Balansegangen mellom pedagogiske og administrative oppgaver er kanskje skolelederens største utfordring. Administrasjonsoppgaver som ikke blir gjort viser fort igjen, og ressurser kan settes inn for å løse dette. At skoler sliter med å få nok tid til pedagogiske utfordringer er kanskje ikke like synlig utad. Økt fokus på målbare resultater i skolen har nok satt det pedagogiske utviklingsarbeidet mer på dagsorden. Skoleeiere og ledere har dermed blitt mer bevisste på hvor viktig det er å drive god skoleledelse og kollektivt utviklingsarbeid. Våre undersøkelser tyder på det, og vil bli omtalt senere i denne oppgaven. Om satsningen på styrket ledelse i skolen har ført til økt læring hos elevene vil det bli spennende å forske på etter hvert. I så måte er denne masteroppgaven kun en begynnelse på noe som kan bli en stor og betydningsfull forskning på sikt.

Vi vil i oppgaven vår se på den betydningen innføringen av en alternativ ledelsesmodell har hatt for ledelsen på skolene vi besøkte og dernest for skoleorganisasjonen som helhet. Når store bykommuner som Bergen og Stavanger har valgt å legge ned et stort arbeid for å komme det pedagogiske utviklingsarbeidet i møte, og dermed komme tettere på de som driver undervisning, ble dette spennende for oss å se nærmere på. Oppgaven vår søker å være tydelig på å gi en stemme både til pionérene og til de som har prøvd ut den nye ledelsesmodellen.

Vi har intervjuet en tidligere byråd for barnehage og skole i Bergen, to skolesjefer, to personer med rådgivnings- og stabsfunksjon og seks rektorer.

Målet vårt har vært å skape en forskningstekst som kan inspirere og føre til refleksjon, drøftinger og organisasjonsendring, dersom det er behov for eller ønske om det.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Vi ønsker å finne ut om en bedre pedagogisk ledelse av skolen og en tettere oppfølging av de som underviser kan skje gjennom å styrke skoleledelsen. Derfor har vi kommet fram til følgende problemstilling:

Hvordan kan innføring av en alternativ ledelsesmodell med rektor og avdelingsledere, bidra til en bedre pedagogisk ledelse av skolen?

Ut fra problemstillingen har vi valgt følgende tre forskningsspørsmål:

- Hva var behovene for og årsakene til at en alternativ ledelsesmodell ble innført?
- Hvilke grep og endringer ble gjort for å implementere ledelsesmodellen?
- Hvilke erfaringer og evalueringer er gjort hittil?

1.4 Ordforklaringer og definisjoner

I problemstilling og forskningsspørsmål snakker vi om to ulike ledelsesmodeller, tradisjonell og en ny og alternativ modell. Vi vil i det følgende definere disse slik at det er klart hva vi legger i begrepene utover i oppgaven. I tillegg vil vi si hva vi legger i begrepet «Strategisk ledelse».

Tradisjonell modell – rektor/inspektør

I tradisjonell norsk skole, særlig i grunnskolen har man gjerne en ledelsesmodell med en rektor på topp og en eller flere inspektører med hovedsakelig administrative funksjoner uten formelt lederansvar og uten ansvar for pedagogisk utvikling av skolen. Organisering i trinn er vanlig, men det blir gjerne brukt lite ressurser til trinnledelse. Dermed kan trinnene eller avdelingene lett bli litt selvstyrte, og ingen har reell beslutningsmyndighet. Beslutningene blir formelt sett tatt av rektor alene.

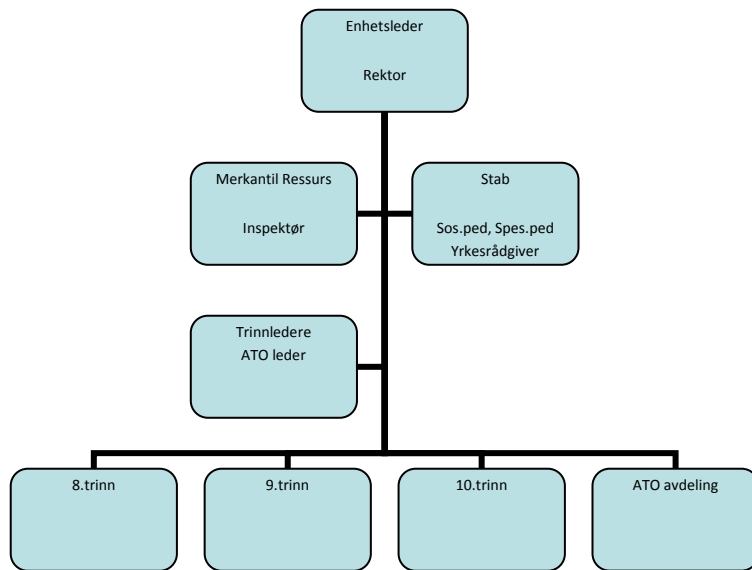


Fig 1.1 Tradisjonell ledelsesmodell

Alternativ modell – Rektor/Avdelingsledere

I de siste årene har vi merket tendenser på stadig flere skoler til at hvert trinn har hatt sin stil og egenart med store forskjeller i måter undervisningen blir drevet på. Samtidig opplever vi en økende vilje til å få en mer helhetlig ledelse av skolen, med sterkere pedagogiske føringer, visjoner og mål. Rektorene og skoleledelsen oppfordres til å drive mer distribuert ledelse. Denne form for ledelse vil bli omtalt nærmere i teorikapitlet i denne oppgaven.

De nevnte endringene har i sin tur ført til et behov for å se på hvordan vi er organisert, og prøve å finne den optimale ledelsesstrukturen som på best mulig måte fremmer elevenes læring.

Avdelingsledersmodellen er en styrking av trinnlederfunksjonen gjennom mer leder- og veiledningsansvar på trinnet. De tidligere trinnlederne er blitt avdelingsledere med formelt lederansvar, som sammen med rektor utgjør skolens lederteam.

Rektors hovedoppgave blir i større grad å være en strategisk leder og en pådriver inn i ledergruppen, i tillegg til at det fremdeles påhviler rektor å holde seg fortrolig med den daglige virksomheten og ha ansvar for videreutvikling (Kunnskapsdepartementet, 1998).

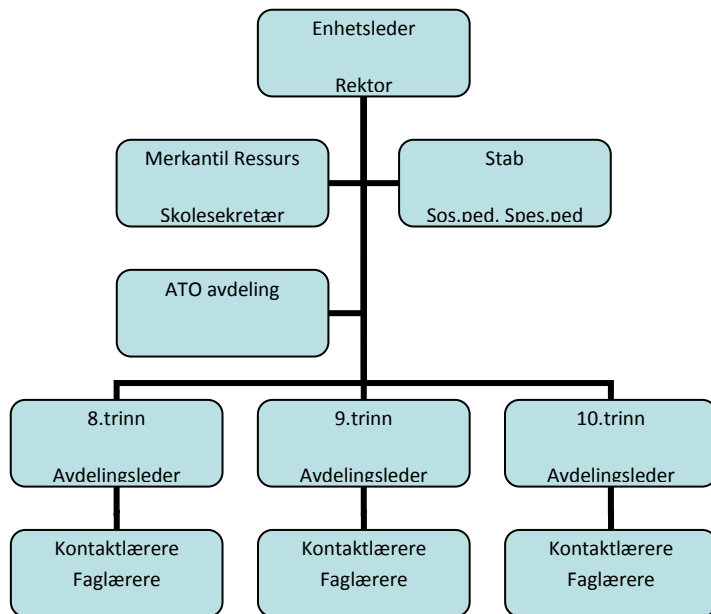


Fig. 1.2 Alternativ ledelsesmodell

Strategisk ledelse

I en tid med mye kompleksitet i samfunnet blir behovet for strategisk arbeid i skolen økende. Senere i oppgaven vil vi drøfte rektor som strategisk leder. Strategisk ledelse er orientert mot to hovedprosesser. Den ene er å tilpasse skolen til endringer i omverdenen, mens den andre handler om å være delaktig i å skape skolens framtid (Johannessen & Olsen, 2008: 350).

1.5 Metode

Vår studie tar utgangspunkt i å undersøke en alternativ ledelsesmodell for seks ulike skoler i Bergen og Stavanger. For at problemstillingen lettere skal kunne være forskbar har vi valgt å tematisere oppgaven gjennom forskningsspørsmål som vi søker svar på gjennom teori, tidligere forskning samt egen forskning. Som eget forskningsmateriale har vi, i tillegg til omfattende dokumentstudier, valgt kvalitativ metode med semistrukturerte intervju med tidligere nevnte informanter. Tilnærmingen vår har vært fenomenologisk hermeneutisk. Dette innebærer at vi har møtt informantene med en forutforståelse, og gjennom spørsmål og svar utvidet egen forståelse, som i sin tur har gitt grunnlag for videre spørsmål og forskning.

1.6 Oppgavens oppbygning og avgrensning

I denne masteroppgaven ønsker vi å belyse ulike faktorer som ligger i endringen med å gjøre inspektørstillingen om til avdelingslederstilling. Vi vil også se nærmere på hvorfor vi anser formelt lederansvar som viktig for å kunne styrke den pedagogiske ledelsen av skolen.

For å ramme inn oppgaven har vi valgt å lage en bakgrunn i kapittel 1.7 som forklarer hvorfor skoleeiere som Bergen og Stavanger så nødvendigheten av å endre ledelsesmodellen på sine skoler. Vi har valgt å legge dette inn som bakgrunnsmateriale innledningsvis og ikke i teoridelen, siden det handler mer om stortingsmeldinger og rapporter enn teori og forskning og fordi det kom forut for endringene som ble gjort i Stavanger og Bergen.

I teorikapitlet (kap.2) tar vi utgangspunkt i ulike ledelsesteorier som instructional leadership, transformasjonsledelse, distribuert ledelse og teorier i forhold til kollektiv utvikling av skoler. Vi legger stor vekt på Fullan (2014) sin bok om «å dra i samme retning». I tillegg vil vi komme innom ledelse av utviklingsprosesser, skolevandring, lærende møter og Robinson/Hattie sine kvantitative data som berører skoleledelsens innflytelse på elevens læring.

I metodekapitlet (kap. 3) gjør vi rede for hvilke tilnærmingsmetoder vi har brukt i oppgaven, noen problemstillinger vi møtte på, samt hvordan vår egen forståelseshorisont har vært medvirkende i både de kvalitative intervjuene vi gjorde og i analysen av disse.

I oppgavens analyse- og drøftingsdel (kap. 4) ønsker vi å drøfte teoriene mot erfaringene fra våre informanter og se på hvordan disse kan brukes for å få til bedre pedagogisk ledelse av skolen. Vi har valgt å bruke forskningsspørsmålene som overskrifter. Under hvert forskningsspørsmål gjengir vi først svarene til informantene i Stavanger og Bergen. Deretter drøfter vi svarene deres i forhold til aktuelle teorier fra teorikapitlet.

Vi vil også si noe om evalueringer som er gjort i begge byene i 2014. For første gang er også lærerperspektivet med i evalueringene. Vi har ikke intervjuet lærere i denne oppgaven. I tillegg sier vi litt om veien videre i Stavanger og Bergen og legger fram noen kritiske innvendinger eller kommentarer.

Avslutningsvis (kap.5) oppsummerer vi, konkluderer og reflekterer over videre forskning og relevansen forskningen vår har.

I denne oppgaven har vi valgt å se på endringene i måten skoler blir ledet på ut fra et skolelederperspektiv. I neste omgang hadde det vært spennende å se på både lærer- og elevperspektiv. Elevenes læring og resultater er den viktigste faktoren, som det må forskes mye på i tiden fremover.

1.7 Bakgrunn for endringene i Stavanger og Bergen.

Under dette punktet vil vi si litt om trender i den norske skolen ut fra rapporter, forskning og teori, som gjorde at mange kommuner begynte å drøfte nødvendigheten av å gjøre endringer i forhold til ledelse av skolene.

1.7.1 Behov for en bedre organisering av skolen

Nødvendigheten av å gjøre noen grep på ledersiden i norsk skole ble initiert allerede på 1990-tallet. Man begynte for alvor å se på skoleeierrollen og det ansvaret politikere og kommuneadministrasjonen har for å drive en god skole og fremme elevenes læring. Da Kunnskapsløftet trådte i kraft august 2006 var skoleeierrollen en integrert del.

Ulike TALIS-undersøkelser, viste at ledelsen scoret dårlig på tilbakemeldinger til lærere. En av intensjonene med å styrke skoleledelsen var å imøtekomme dette behovet. En distribuert ledelse som er mer tilgjengelig syntes å være en vei å gå.

”I nyskappings- og endringsprosesser fremtrer skolelederen og skolelederteamet som et helt avgjørende suksesskriterium”. Utsagnet stammer fra det såkalte kvalitetsutvalgets innstilling om struktur og kvalitet i grunnskolen fra 2003. I norsk skole har staten siden 1980-tallet hatt en rekke sentrale tiltak for å utvikle skoleledelsen, med flere program som MOLIS (Miljø og ledelse i skolen, 1981), LIS (Ledelse i skolen, 1988) og LUIS (Ledelse og utvikling i skolen, 1992) (Dahl, 2004).

I 2004 får kommunene «skolen i fanget» samtidig med at Stortingsmelding nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004) kommer. Denne holder fram nødvendigheten av et sterkt og tydelig lederskap for å få til en lærende organisasjon. God skoleledelse har stor betydning for hvordan man jobber med kvalitetsutvikling i skolen. Organisasjonsutvikling i skolen har en utfordring i å kunne kombinere generell ledelsesteori med pedagogisk tenkning

på en klok og konstruktiv måte. Myhre (2009) framholder at å være pådriver for læringsprosesser i utvikling i skolesektoren fordrer både kunnskap om hovedprinsippene for organisasjonslæring og de ulike forutsetningene som oftest er grunnlaget for en god organisering av skolen.

Sluttrapporten for det nasjonale FOU-prosjektet «Hvordan lykkes som skoleeier» fører i januar 2010 til plakaten «Kom nærmere!». Innholdet her blir i stor grad hentet fra Stavanger sine dokumenter om skoleledelse. Rapporten legger stor vekt på politikerne (skoleeierne) sin medvirkning til en god skole og framholder viktigheten av å styrke den pedagogiske ledelsen av skolen.

«Skoleledernes faglige ledelse må forbedres når det gjelder oppfølging av lærerne. De trenger bedre muligheter for å skaffe seg innsikt i lærernes faglige kompetanse, fagdidaktiske praksis og evne til å lede klassen.» (Jøsendal, 2010)

En OECD-studie (Improving School Leadership, 2008) konkluderer med at skoleledelsen har vesentlig innvirkning på læring og læringsmiljø. Rektor og den øvrige ledelsen betyr mye for elevenes læringsutbytte. En slik påvirkning skjer ved å ha ansvar for å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene. I tillegg blir det viktig å kunne vurdere om målene er nådd. OECD-rapporten anbefaler at roller og ansvar blir tydelig definert. Skolelederoppgavene må bli bedre distribuert enn hva de har vært tradisjonelt. Dette medfører at rektor må dele lederansvar og oppgaver med sine nærmeste medarbeidere, slik at ledelse blir et felles ansvar og agenda.

En senere stortingsmelding nr. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2009-2010) «Tid til læring», sier det samme når det igjen framholdes at skolen bør bruke mer tid på pedagogisk ledelse. Norge har hatt tradisjon for at skolens ansatte kaller ledelsen på skolen for «administrasjonen». Slik tilkjennegis en tradisjon for at ledelsen tilrettelegger for lærernes pedagogiske arbeid, men ellers har liten direkte innflytelse på undervisningen og læringen som foregår.

1.7.2 Behov for en bedre pedagogisk ledelse

Pedagogisk ledelse er ledelse knyttet til kjernevirksomheten i organisasjonen. I skolen er det elevenes læring.

«Her omfatter pedagogisk ledelse de aktivitetene som både ledere, lærere, elever og andre tar initiativ til, for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, læring, følelser og praksis. Lærerne i forhold til elevgruppene, og de formelle lederne til skolens samlede kvalitet og utvikling av skolen som en lærende organisasjon. Det handler om å lede, legge til rette for, og involvere seg i skolens samlede læringsprosesser.» (Kunnskapsdepartementet, 2009-2010:15)

I internasjonal forskning på skoleledelse har man forsøkt å finne grunnleggende kvaliteter ved god ledelse i skolen på tvers av ulike kontekster. Ulike forskningsresultater konkluderer med at kjennetegn på god skoleledelse er at den skaper visjoner og gir en retning for i hvilken retning skolen skal gå. Gode skoleledere forstår medarbeiderne sine og bidrar til at de får mulighet til å utvikle seg. God skoleledelse er også å skape gode arbeidsforhold for lærerne. En god skoleledelse leder undervisningen, legger de pedagogiske føringene og følger opp skolens læringsaktiviteter (Leithwood et al., 2006). Dette vil vi si mer om i oppgavens teoridel.

Skolelederne forventes i dag å ha stor oppmerksomhet rettet mot pedagogisk ledelse og elevenes og personalets læringsprosesser, samtidig som de skal vurderes etter eksterne mål og standarder. Flere undersøkelser bekrefter at rektorjobben har blitt mer krevende de siste årene. Selv om de fleste skoleledere mener pedagogisk ledelse er den viktigste oppgaven for en rektor og uttrykker et ønske om å prioritere denne, ser det ut til at dette arbeidet taper i konkurranse med de administrative oppgavene.

En av undersøkelsene som bekreftet dette er OECDs TALIS-undersøkelsen (2008), som ble offentliggjort i oktober 2009. Her fremkommer det at når det gjelder pedagogisk lederskap, oppnår Norge en dårlig score i forhold til flere andre sammenlignbare land i undersøkelsen. Dette fører til at den politiske ledelsen i Bergen tolker det som at «Norge har rektorer som er tydelige i den administrative delen av lederrollen, men funn tyder på at norske skoler samlet sett har svak pedagogisk ledelse» (Bergen kommune, 2009:1). OECD rapporten konkluderer i 2009 med følgende fire årsaker til hvorfor det er viktig å prioritere skoleledelse:

- Skoleledere har stor betydning for skolens læringsmiljø, for lærernes motivasjon og utvikling, for utvikling av likeverdighet og effektivitet
- Skoleledere er bindeleddet mellom den lokale skolen og omverdenen
- Skoleledere har ansvaret for at lærernes undervisning er i samsvar med hva vi vet om god undervisning (effektstudier)

- Styring av skolen har stor påvirkning på praksis

KS-rapporten ”Kom nærmere!» (Jøsendal & Langfjæran, 2010) sier at for å lykkes som skoleeier må man være mer synlig. Man må ha et nytt kunnskapsgrunnlag for styring av skolen og velge politikere med ambisjoner, engasjement og innsikt. Dessuten trenger man å ha administrativ kompetanse og både kapasitet og evne til å formidle kunnskap. Samtidig må det jobbes mer med profesjonsutvikling og ansvarliggjøring av skoleledere og lærere.

I den senere tid har vi blitt mer klar over hvor viktig en god skoleledelse er for elevenes læring. Kunnskapsløftet 2006, var en skolereform, og flere spørsmål rundt skoleeierrollen ble belyst, særlig gjennom det arbeidet KS satte i gang. De inviterte til et samarbeid der deltakere kunne velge seg et utviklingsområde. Drammen var tidlig ute med å styrke skoleledelsen og ble på den måten en foregangskommune. Stavanger og Bergen fikk kjennskap til tiltak som var gjort her og satte i gang egne prosjekt. Bergen kalte sitt prosjekt for «skoleledelse for fremtiden». Stavanger valgte å kalle sin satsning for «Styrket skoleledelse».

Vi vil i det følgende komme inn på både teori og forskning som underbygger behovet for å styrke ledelsen i skolen og hva dette vil bety i praksis for skolesystemet og den enkelte skole.

2. TEORETISKE PERSPEKTIVER

***Endring forutsetter at vi er i stand til å bryte vanens blikk.
Den største hindringen mot endring og utvikling er den tilvendte tenkemåte.***
(Michael Gorbatsjov, sitert fra Bergen kommune, 2014: 157)

2.0 Innhold

Teori og forskning framholder, som beskrevet over, at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen og har stor betydning for skolens læringsmiljø. I teoridelen vil vi si litt om dette og se på ulike former for ledelse og hvordan skolene kan bli mer kollektive i sin utvikling for på den måten å få til en bedre læring i klasserommene. I kapittel 2.1 ser vi på ulike ledelsesperspektiv og i 2.2 sier vi mer om kollektiv utvikling av skoler gjennom å si noe om utvikling av skolesystemer, selve utviklingsprosessen, ledelse av utviklingsprosesser, skolevandring og lærende møter.

2.1 Ulike ledelsesperspektiver

Innenfor ledelse finner vi et bredt interesseområde og veiene til innsikt i ledelsesprosesser og kunnskap om ledere er mange. Ledelse handler ifølge Strand om å ha et ansvar for andres arbeid eller funksjonsutøvelse. En leder har et mandat, en tillitserklæring, for å kunne gjøre noe på vegne av organisasjonen og med dette mandatet utfører lederen en del antatt viktige funksjoner for hele organisasjonen (Strand, 2001). Ordet ledelse skal være tatt fra dagligtalen og ført videre over i teknisk språk uten å definere mer presist eller å gi det noe videre tilpasning (Yukl, 2010). Definisjon på ledelse kan også samles opp i at det er en prosess som handler om å påvirke andre, som skjer med bakgrunn i grupper og er orientert mot å oppnå mål og resultater (Northouse, 1997).

Videre i dette kapittelet vil vi beskrive tre perspektiver innenfor ledelse som særlig berører oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Disse er *transformasjonsledelse*, *distribuert ledelse* og *instructional leadership*.

2.1.1 Transformasjonsledelse

Transformasjonsledelse kan betraktes som en måte å overføre innflytelse og påvirkning fra leder til medarbeider. Her er det ikke så mye tale om delegering av ansvar, men mer et ønske fra leder om å få aksept hos sine ansatte for sin måte å lede på. Derfor blir de emosjonelle ledelsesaspektene framtrædende. Den ansatte inspireres av lederen sin til å følge de endringer som blir foreslått. Hetland (2004) sier at en transformering skjer med det enkelte individet, eller like gjerne med et helt team eller en hel organisasjon. Lederen har visjoner og fremmer disse både gjennom å være en god karismatiker, inspirator og leder.

Transformasjonsledelse er å engasjere seg i dialoger med medarbeidere, klargjøre rammer og forutsetninger og om nødvendig utfordre rådende handlingsteorier og teste ut egen tenkning slik at den utfordres og forbedres. Er måten vi jobber på i dag hensiktsmessig for å nå ønskede mål? Det er viktig å klargjøre hva som er individuelle og kollektive handlingsteorier. En leder må være bevisst på hva som skaper læring for andre. Er man uberørt av endringsprosesser kan man ikke forvente at andre endrer. Transformasjonsledelse bygger på at medarbeiderne skal jobbe fordi jobben er meningsfull og interessant. Drivkraften er indre motivasjon (Klev & Levin, 2001).

Bass (1985) holder fram fire dimensjoner, fire I-er, for å beskrive transformasjonsledelse. *Idealisert innflytelse* der lederen framtrer som rollemodell. Lederen takler et problem og høster innrømmelser og beundring som får den ansatte til å følge etter. Derneft kommer *inspirerende motivasjon* der lederen ved å gå foran, oppfordrer ansatte til å strekke seg og nå de samme målene og slik dra organisasjonen høyere oppover for å oppnå visjonene. På denne måten går lederen foran, men er ikke alene. Den kollektive dimensjonen ivaretas, men lederen blir svært sentral. En tredje dimensjon er *intellektuell omtanke*. Nødvendigheten av at den enkelte ansatte føler seg verdsatt og nødvendig for organisasjonen blir ivaretatt av lederen. Lederen er behovsorientert og gir den enkelte tilhørighet. Slik blir også den siste i-en, *intellektuell stimulering* viktig når lederen implementerer nye ideer på en personifisert måte hos den enkelte ansatte. Visjoner og ideer formidles ikke først og fremst på fellesmøtene, men overfor hver enkelt med tillit og tilpasning som hovedagenda. Lykkes man med dette kan lederens ønsker og mål tilpasses den ansattes system, personlige egenskaper og behov. Oppnår man gjennomslag for de fire i-ene, vil disse betingelsene kunne føre til en transformasjon.

Yukl (2010) har følgende skisse og anbefaling for transformasjonsledelse:

En klar visjon, mål for å nå visjonen, tro på visjonen, tiltro til ansatte, tydelige virkemidler for å nå målene og dermed visjonen, samt å være et godt eksempel.

Rørvik (2007) omtaler ledelse som å overføre fra en kontekst ved hjelp av kontekstualisering til en ny sammenheng. Kunnskap om tidligere forhold og videreforedling av det gode i dette inn i nye forhold blir dermed en måte å lede på. Det blir viktig å se hva som skal være med og hva som ikke skal være med inn i det nye. Argyris og Schön kaller dette for enkelt- og dobbeltekretslæring alt etter hvilken type læring som settes i gang i organisasjonen. De ser på organisasjonslæring mer som en prosess, en strøm av hendelser over tid. Fokuset flyttes fra rutiner, strukturer og prosedyrer til mentale modeller hos individer og grupper (Engeland et al. 2007). Argyris & Schön framholder at hver deltaker i en organisasjon danner seg sitt eget bilde av helheten for å plassere seg selv i samhandling med de andre i organisasjonens kontekst. Slik bygger fellesskapet sammen organisatoriske kart. Enkeltekretslæring setter i gang tiltak for å bedre avvik uten at det ses i relasjon til etablerte mål eller nedfelte verdier i organisasjonen. Dobbeltekretslæring går lenger. Her endrer man også mål og styrende verdier dersom dette oppfattes mer tjenlig for organisasjonen (Argyris & Schön, 1978).

Undersøkelser ved universitetet i Bergen, gjennomført av Hetland & Sandal i 2003, viser at transformasjonsledelse gir økt arbeidsmotivasjon, delaktighet og tilfredshet, og en større tro på lederens effektivitet (Hetland, 2004). En videreutvikling av transformasjonsledelse vil kunne være «instructional leadership». Denne formen for ledelse vil vi se nærmere på under punkt 2.1.3

2.1.2 Distribuert ledelse

Ifølge Rørvik (2007) må rektorer legge til rette for samarbeid mellom lærerne og følge opp dette arbeidet på en aktiv måte. Målet er å distribuere ledelse slik at lærere deltar i egen og andre sin utvikling.

Leithwood (1992) sier at distribuert ledelse ikke har en entydig definisjon. Vi finner ikke en felles forståelse av hva ledelse innebærer. En tilnærming kan være begrepet «påvirkning». Spørsmålet om ledelse gjelder videre hvem som påvirker hvem, hvilken påvirkning det er tale om og dens formål og konsekvens. Ledelse synes å være en sosial prosess.

Frustrasjon over en slags heltedyrkelse som har pågått i flere år innen skoleledelse, kan være en grunn til at distribuert ledelse får økt oppmerksomhet. Man har sett på negative virkninger av at rektor har fått en slags hovedrolle på alle felt. En slik styringsmodell har gjerne ført til en forvitring av selve organisasjonskulturen på skolen og den kollegiale følelsen kan lett lide under dette. En annen årsak til økt fokus på distribuert ledelse kan være at man har sett et økende behov for å kunne være en god klasseleder. Når ledelse blir distribuert får vi et godt alternativ til det heroiske lederskapet (Møller, 2006). En slik ledelse representerer et alternativ til tenkningen om at et individ skal være den eksepsjonelle lederen. Her retter fokuset seg mer mot samhandling mellom enkeltaktører i den hensikt å løse en felles oppgave.

Distribuert ledelse handler om en desentralisert medvirkning for at organisasjonen skal bli drevet framover. Grunnelementet i denne måten å tenke ledelse på, er en «bottom-up strategi», der ansatte er med i utformingen av beslutningene. Senge (1999) sier at alt som skjer i organisasjonen må kunne diskuteres slik at det som fungerer kan videreutvikles og slik gi nytt liv til organisasjonen.

Spillane (2005) mener at distribuert ledelse flytter fokuset fra kun formelle ledere til et ledelsessamarbeid som resultat av forbindelser mellom ledere, «følgere» og selve situasjonen. På denne måten får ledelse form og retning. Endring skjer ikke enkeltvis, men i samspill med andre. Spillane hevder også at ledelse verken startes eller avsluttes på rektors kontor. Han sier videre at ledelse av en skole krever flere ledere innad i organisasjonen og at måten å lede en skole på er et resultat av at flere aktører samhandler. Slik fjerner han seg noe fra oppfatningen om at det bare er formelle ledere i skolen som kan lede skolen.

Spillane & Harris (2008) sier at det er tre vesentlige årsaker til at distribuert ledelse har fått økt tilslutning innenfor skoleledersforskningen. Endringer i skolens virksomhet og vekst i arbeidsoppgaver har gjort det nødvendig å spre ledelsesoppgaven på flere ansatte. Derneft har økt krav og ytre press på skolene gjort det nødvendig å omstrukturere skolens ledelse og fordele ansvaret på flere. I tillegg har flere forskere påpekt at det er økende forskningsmessig belegg for at distribusjon av ledelsesoppgaver virker positivt på skoleutvikling og elevene læring (Harris & Spillane, 2008).

Valle (2006) tar utgangspunkt i St. meld. Nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004) som påpeker viktigheten av en tydelig og ikke alt for føyeelig skoleledelse. Han ser faren i at

distribuert ledelse kan bli for føyeelig og dermed svak. Han mener at dette særlig gjelder i forbindelse med arbeidsfordeling. Dette vil vi drøfte mer i kapittel 4.4.

Innenfor tenkningen rundt distribuert ledelse er ikke ledelse noe som for enhver pris skal knyttes til en formell ledelsesposisjon (Robinson et al. 2009:67). Man fokuserer mer på skolen som organisasjon, og Waters et al. (2003) viser i en metaanalyse til forskning som slår fast at skoler med såkalt balansert lederskap oppnår bedre resultater i forhold til elevenes læring.

Forskning viser at distribuert ledelse kan bidra positivt til skoleutvikling. Man oppnår økt fokus på organisasjonsutvikling, mer autonome lærere som motiverer elevene bedre samt en styrket faglighet, ekspertise og kompetanseutvikling. (Harris et al., 2007)

Harris knytter to betingelser til denne teoriretningen. For det første at lederansvar må delegeres til personer som har nødvendig kunnskap og som trenger fullmakt til å kunne lede innenfor et kunnskapsfelt. For det andre at også distribuert ledelse må ha en eller annen form for koordinering – helst på en systematisk måte. Dette skaper i seg selv en naturlig overgang til en ledelsesteori fra 70-tallet som har fått større legitimitet de seinere årene, også innenfor skoleverket. Den kalles «Instructional leadership».

2.1.3 Instructional leadership

Begrepet Instructional leadership oppstod i USA på 70-tallet. Emstad & Postholm (2010) definerer det til å bety ledelse av arbeidet med Forbedring av undervisning og læring (FUL). Det viktigste i FUL-ledelse er en aktiv og synlig ledelse som har en tydelig plan for implementering av skolearbeidet. Skolen må utvikles i interaksjon mellom ledelsen og de som underviser, for å kunne forbedre både elever og lærere sin kompetanse. Skolekulturen må vektlegge høye forventninger til utvikling og læring.

Grunnlaget for instructional leadership er studier der skoleledere spiller en viktig rolle i å utvikle og drive skolene i en positiv retning. Fokuset er undervisning og læring, og lederne skal være dyktige fagpersoner som er tett på praksis (Hallinger, 2005).

På 80-tallet ble instructional leadership forbundet med effektive skoler. Skoleledere ble anbefalt dette lederperspektivet (Emstad & Postholm, 2010). Rektor satt alene med ansvaret

og de andre ansatte var lite involverte. Det var vanskelig for skolelederen å oppfylle alle forventningene (Møller, 2006).

Midt på 90-tallet ble instructional leadership erstattet med transformasjonsledelse. I den senere tid har man prøvd å se disse to ledelses-perspektivene i sammenheng (Emstad & Postholm, 2010).

I de siste tiårene har interessen for studier av rektors lederrolle økt, og begrepet «instructional leadership» blir revitalisert (Hallinger 2005). Innholdet er endret fra kontroll og koordinering til at de ansattes kapasitet skal økes for å skape endring.

Christensen (2007) framholder at pedagogisk ledelse er en utfordring og at det nettopp derfor er viktig at skolelederen er synlig i klasserommet.. Skoleledelsen må sikre et miljø som øker kompetansen og fremmer refleksjon over pedagogikken slik at eleven får utfordrende undervisning ut fra sitt behov og sin læringsstil. Pedagogikken og metodeutviklingen må ikke overlates til hver enkelt lærer.

FUL-ledelse er blitt forsket på gjennom ulike studier. I Robinsons metaanalyse kommer det fram at FUL-ledelse har mye å si for elevenes læring (Robinson et al. 2008). Studien viser at dess tettere skolelederen kommer på skolens kjernevirksomhet; læring og undervisning, dess større er sjansen for å få en positiv innvirkning på elevresultatene. Begrepet lærende ledere blir her brukt om denne type ledere.

Southworth (2002) har kritisert FUL-ledelse. Han sier at man bør vektlegge et bredere perspektiv, og ikke glemme rollene som lederen normalt har. Leithwood (1992) advarer mot å ha fokuset bare i klasserommet. Man må ha utviklingen av resten av organisasjonen for øyet.

Teorier om hvordan man leder pedagogisk, "Instructional", er sterkt bundet sammen med at ledelsen må være kunnskapsbasert og ha spesialkompetanse innenfor det området der den skal brukes (Bush & Glover 2003). Ledelsen må ha faglig kompetanse og kunne diskutere på likefot med lærerne og forstå utfordringene i hverdagen (Robinson et al., 2009).

«Det er viktig leder har evne til å etablere faglige mål for skolen, til å overvåke og delta aktivt i læringsaktiviteter på klasseromsnivå, og å gi faglige tilbakemeldinger til lærerne om deres undervisning, samt drive systematisk kompetanseutvikling blant lærerne» (Robinson et al., 2009:88).

Slik begrepet blir brukt i FUL-ledelse er ikke en sterk leder en motsetning til det å drive en kollektivt orientert ledelse. En sterk leder vil ifølge FUL-ledelsesteorien kunne få de ansatte til å trekke organisasjonen sammen.

God ledelse bør utøves tett på lærere og elever. Mellomlederne har kanskje den viktigste lederrollen med det for øyet å oppnå praksisendring (Hope, 2010). Skolens hovedoppgave er ifølge Elmore (2000) å øke skolens kompetanse, for at elevene skal få best mulig læring.

Hattie (2009) og Leithwood et al. (2010) sier at det er forskningsmessig dokumentasjon på at følgende faglige dimensjoner betyr noe for hvordan elevene lærer: Lærernes deltakelse i faglige utviklingsaktiviteter, den tiden som lærerne har fått avsatt til undervisnings- og læringsaktiviteter, arbeidet med evaluering av undervisnings- og læringsprosesser, herunder tilbakemelding til lærerne og faglige ambisjoner og faglig nivå.

Hovedfunn hos Robinson (2009) viser at jo tettere ledere er på kjernevirksomheten i skolen knyttet til undervisning og læring, jo større sjanse er det for at de har en positiv effekt på elevresultater. Dessuten viser forskningen hennes at den ledelsesdimensjonen som har størst positiv effekt på elevenes læring er den som dreier seg om å delta i lærernes læring.

I «instructional leadership» legges det vekt på målorientering. Det handler om aktive ledere som utvikler undervisningen, koordinerer og kontrollerer undervisning til beste for elevenes læring. (Møller, 2006). Det er viktig at ledelsen er tydelig på mål og retning for læringsarbeidet, og tar ansvar for å skape en god og konstruktiv læringskultur (Hallinger, 2005).

Elmore (2000) ser FUL-ledelse og distribuert ledelse i sammenheng. Han framholder at ledelse må handle om at det viktigste for skolen er undervisning og læring. Videre sier han at andre oppgaver enn undervisning og læring er underordnet. I følge Emstad & Postholm (2010) er norske skoler på vei mot en distribuert FUL-ledelse. Forskjellen er at det ikke bare er rektor som leder arbeidet, men at andre ansatte er med og leder skolen. En kombinasjon av disse modellene kan ifølge noen studier ha innvirkning på elevens læringsutbytte. (Wahlstrøm & Louis, 2008)

2.2 Kollektiv utvikling av skoler

«Alle suksessrike skoler og skolesystemer i verden beviser poenget om at bare kollektivt engasjement kan gi oss de resultatene vi ønsker» (Fullan, 2014:125)

2.2.1 Utvikling av skolesystemet

Professor emeritus Michael Fullan er sentral i skolereformene som har blitt vedtatt i provinsen Ontario i Canada. Han bidrar med råd og veiledning innenfor utvikling av skolesystemer i flere land. Mange norske skolefolk har fulgt nøye med på Fullans arbeid i forhold til skolemiljøet i Canada.

Fullans bok: «Å dra i samme retning» (2014), er blitt en veiviser for flere kommuner når styrking av skoleledelsen er på agendaen. Mange skoleeiere pålegger skolelederne sine å lese boken og de kurser dem i innholdet. Budskapet Fullan formidler er at politikere og profesjonelle må jobbe sammen for å utvikle skolesystemet. Politikere må jobbe i takt med samfunnet og verken ligge for langt foran eller bak. Samtidig påpeker han at skoleeiere må være stabile og forutsigbare over tid. De må kunne tenke langsiktig og gjøre sitt for å skape relasjoner og legitimitet, ikke bare produsere nye ideer. De må våge å bruke nødvendig tid. Dette kommer også til uttrykk her i landet i meldinger og direktiver fra sentralt hold.

«'Forventningsbasert ansvarsstyring' er et nytt begrep der læring og samhandling mellom politisk skoleeier, administrativt ledelsesnivå og skolene selv ses på som helt grunnleggende og ansvarlig for et aktivt skoleeierskap og utvikling av skolenes organisatoriske kapasitet og læringsresultater « (Jøsendal, 2010:9).

Fullan sier også at det er viktig at hele skoledistrikt samarbeider for å skape bedre læring for alle elevene i distriktet. Elmore og Burney (1999) har gjort omfattende forskning på dette og det har blitt bekreftet i studier senere, som for eksempel i kasusstudien «Long Beach Unified School District» (Austin et al., 2007).

Fullan framholder at det er viktig at hele skolesystemet fra politikere, de egentlige skoleeierne, gjennom administrasjon og ansatte til elever og foreldre, drar i samme retning for å forbedre læringen til elevene. Han peker på fem suksessfaktorer som må være til stede i arbeidet. Disse er: Sterk ledelse, intelligent ansvarliggjøring, kollektiv kapasitet, individuell kapasitet og moralsk formål/ høye forventninger. Det er viktig at alle disse fem, kort beskrevet under, gjennomsyrrer hverandre.

En sterk ledelse er viktig for å ha et formål og handlekraft. Den må være forankret hos politikere, ha støtte hos lærerne, forbedre undervisningen, ha mål og et høyt trykk for å kunne nå dem. Det er viktig med progresjon i målene og at skoleforbedringstiltak gjøres personlige.

Sterk ledelse betyr å lage en veiledende koalisjon som møtes ofte for å diskutere formål, framgang og korrigerende tiltak (Fullan, 2014).

Intelligent ansvarliggjøring handler om å få lærere med på laget og at ansvarliggjøring integreres i selve kulturen på arbeidsplassen (ibid.).

Utdanningspolitikk slår ofte feil ved at det fokuseres på individualistiske strategier som belønning av gode rektorer og lærere. Kollektiv kapasitet er viktig. Vi deler kunnskap om praksis, og samarbeid skaper engasjement i langt større grad. Det handler ikke om å endre en skole om gangen, men hele skolesystemet og alle skolene. Det handler om å lære av hverandre (ibid.).

Som tidligere nevnt har myndighetenes overvurdering av individualistiske strategier liten effekt, men det er viktig at individuelle og kollektive strategier fungerer sammen. Dersom vi ønsker pedagogisk orienterte rektorer må vi fokusere på utviklingen av kollektive kulturer (ibid.).

«I kommuner som lykkes i å etablere tett dialog med skolene om skolens utvikling, opplever skolen at kommunen tar et klart ansvar som skolepolitisk aktør. Skolelederne føler seg verdsatt av sine overordnede og samhandling kommer dermed inn i gode sirkler. Samtidig ser vi eksempler på at skoleleder initierer dialogen med sine overordnede og trekker dem inn i drøfting om kvalitet i skolen»

(Møller & Presthus, 2006: 250)

Det moralske formålet fokuserer på å legge listen høyere og å utjevne ulikheter for alle barn og unge i samfunnet sett i forhold til anlegg og ferdigheter som trengs for å overleve og blomstre i et komplekst samfunn. Det knyttes opp mot basisferdigheter som regne-, lese- og skriveferdigheter. Høye forventninger er en tro på at alle kan lære med rett tilnærming og nok tid. Dette må integreres i alle strategier og handlinger (ibid.)

En av de viktigste oppgavene for skoleeier og skoleledelse blir dermed å få alle til å dra i samme retning. Det er viktig å være tydelige på intensjoner, vise retning og involvere de ansatte i prosessen med å utarbeide mål og visjoner for skolen. Dernest er det viktig at ledelsen i nært samarbeid med de ansatte legger en realistisk strategi for hvordan disse målene i praksis skal kunne nås. Slik vil alle kunne få et eierforhold til visjoner, mål, og strategier. Skoleledelsen oppnår lettere at alle får en følelse av at dette har jeg og vi som kollegium vært

med på å utvikle og disse målene vet vi hvordan vi kan nå. Et slikt utgangspunkt vil sikre at alle ansatte på skolen får en felles plattform å jobbe ut fra og en felles opplevelse og erfaring av at dette klarer vi sammen (ibid.).

2.2.2 Utviklingsprosesser

«Høyt presterende skolesystemer kjennetegnes av at så å si samtlige lærere er i bevegelse. Det er et skoleanliggende, et profesjonsanliggende, et systemanliggende» (Hargreaves og Fullan, 2012:22). I Norge sier teoretikere det samme: «Et kollektivt organisert personale og en god skoleorganisasjon, understøtter god undervisning og et godt sosialt miljø som igjen understøtter god læring hos elevene» (Irgens, 2010:139). Hensikten med skolebasert kompetanseutvikling er å utvikle skolens samlede kunnskaper, holdninger og ferdigheter i forhold til læring, undervisning og samarbeid.

I boken «Betingelser for ledelse og læring i skolen» (Andreassen et al., 2009) blir det framholdt at målet med å lede undervisning og læreplanarbeid er å kunne koordinere og kontrollere undervisningen og læreplanmålet. Videre blir skolelederen i egenskap av sin posisjon gitt ansvar for å utvikle en kollektiv kultur og sette grenser for individuell og kollektiv autonomi. Kompetente rektorer vil legge til rette for og lede de læringsprosesser som er nødvendige for at skolens lokale handlingsrom blir til det beste for elevenes læring og for arbeidssituasjonen til personalet og deres utvikling (Irgens, 2010).

Skolene har fått mer administrasjon og påpeker viktigheten av at skolelederne retter oppmerksomheten mot skolens viktigste oppgave, nemlig læring og utvikling. Stor kompleksitet i systemet gjør at «lederne må være tett på aktivitetene og ikke over og- eller utenfor det som skjer» (Lillejord, 2011: 299)

At lederen har kompetanse i undervisning og læring er viktig, og ut fra denne kompetansen noen klare mål for og hvordan skolen skal utvikles. Lederens viktigste oppgave handler om å veilede og vurdere opplæringen, samkjøre læreplanarbeidet og ha den fulle oversikt over elevens læringsutvikling (Hallinger, 2005). Rektor har ansvaret for at dette arbeidet blir gjort, men det betyr ikke at hun/han skal være alene om å utføre arbeidet (Emstad & Postholm, 2010).

Nordahl (2007) framholder at elevenes læringsutbytte er avhengig av lærerens undervisning, men at det også er viktig med skolens klima eller miljø for læring. «Læringsmiljø kan blant annet være verdier, holdninger, oppfatninger og prioriteringer i skolen», sier han. Dette kan skolens ledelse påvirke og ha innflytelse over. Skoleleder er en viktig bærer av skolens kultur og selve læringsmiljøet og danner viktige rammer for i hvilken retning skolen utvikler seg.

En leder som evner å sette seg inn i medarbeidernes ståsted, har ofte større mulighet for å lykkes som leder enn en som mangler den evnen. Flere konflikter oppstår med påfølgende frustrasjon på arbeidsplassen hvis lederen ikke klarer å ta de ansattes perspektiv. Da vil man ha problemer med å se utfordringene til lærerne. Møller (2007) påpeker at det er viktig at det er demokratiske holdninger mellom ledere og lærere. Lederen må ha nødvendig kompetanse for å kunne korrigere kursen på arbeidsplassen, ellers risikerer man at utviklingen stanser opp. Irgens (2007) framhever viktigheten av at lederen er empatisk, for å kunne forutse hvordan initiativ og beslutninger blir oppfattet. Han konkluderer med at det må utvikles en felles konsensus for hvordan samarbeidet skal være. Samtidig må tillitsforholdet mellom medlemmene i organisasjonen være på plass, slik at det er rom for å justere atferden underveis.

Både Irgens (2011) og Fullan (2007) framholder viktigheten av *kunnskapsutvikling* for å utvikle en organisasjon. Irgens deler faktorene i *individuelle* og *kontekstuelle*. I de individuelle kopler vi ny viten til egne erfaringer og personlige drivkrefter. I de kontekstuelle handler det om hvordan kunnskapsutvikling skjer kollektivt. Irgens (2007) framholder viktigheten av at ansatte har kunnskap om organisasjon og ledelse. Da fungerer man bedre i et arbeidsfellesskap. Er dette på plass vil det kunne lette endringsprosesser og øke læreevnen til skoleorganisasjonen.

2.2.3. Ledelse av utviklingsprosesser

Kunnskap om hvorfor man driver endringsarbeid er viktig. Det er et overordnet moralsk perspektiv på dette, nemlig at endringsarbeid i undervisningssektoren handler om å forbedre samfunnets og innbyggernes læring. For skal alle kunne dra i samme retning, er det helt avgjørende at alle ved skolen har en felles enighet og forståelse av hvilken retning man skal dra i. I bunn og grunn handler det om å skape grobunn for kollektiv kapasitetsbygging.

Skal vi satse på mer kollektiv samhandling i organisasjonen må alle inkluderes og ledes. Det er viktig at ledelsen tar grep og har en tydelig plan for utviklingsarbeidet på skolen. Vi må være klar over usikkerhet og motstand og kjenne til alle former for forsvarsmekanismer. Forskere har ulike tall for kritisk masse, men enkelte hevder at dersom ikke minst 85 prosent er med på endringer, vil subkultur og motstand kunne ødelegge mye og med lite effekt som resultat (Roland, 2012).

«All ledelse trenger et maktgrunnlag, samtidig som makten har et behov for å rettferdiggjøre seg selv, kunne legitimere sin gyldighet. Det forutsetter at tillit er til stede i organisasjonen. Dette er en kontinuerlig forhandlingsprosess og ikke noe som er gitt én gang for alle» (Møller, 2004:147).

Virkeligheten må avdekkes og en visjon og veier til oppfyllelse av denne visjonen må defineres sammen. Da skapes eierskap og flere kjenner en «VI-følelse» gjennom å bli involvert i å identifisere problemer og løsninger. En felles målfølelse, visjon og operativt verdigrunnlag skaper et godt fundament for fellesskap (Senge, 1999). Det blir viktig å kommunisere budskapet jevnlig. Endring er nødvendig i en organisasjon, men er også viktig for hver enkelt. Den enkelte må få vite hvordan jobben deres vil kunne bli endret og hvilke forventninger som stilles til dem både under og etter endringen. Endringsledelse bør starte på toppen med ledelsen, fordi ansatte gjerne søker støtte og retning derfra. Slik ledelse handler om å kunne oppmuntre og støtte ulike handlinger innenfor handlingsrommet som er begrenset av oppdragsgiverens hensikter med virksomheten. Denne rollen handler mest om tillitsbasert ledelse. Dette betyr likevel ikke at betydningen av rollen som sjef er nedtonet (Berg, 1999).

”Endringsarbeid i skolen er skolelederens ansvar og handler om å ha strategier for implementering og endringsarbeid i skolen. Endringer i skolen har størst forutsetninger for å lykkes om de støttes og oppmuntres av ledelsen. Det er viktig at tiltak som iverksettes, gjennomføres slik det er gitt anvisninger om, at det skal gjøres. Tiltak gir sjelden resultater om de ikke følges opp eller gjennomføres ulikt av lærerne” (Nordahl, 2007)

Skoleeier har også ansvar her. Utdanningsdirektoratet har sammen med KS utarbeidet en veileder som utdyper hva opplæringsloven § 13-10 innebærer for kommuner, fylkeskommuner og private skoleeiere. Her påpekes læringsmiljø, læringsutbytte, ressurstilgang og ikke minst kravet om en årlig tilstandsrapport. Denne rapporten kan «være et nyttig verktøy ved vurderinger og prioriteringer av tiltak, og bidra til en felles av lokale styrker, svakheter, målsettinger og prioriteringer.» (Utdanningsdirektoratet, 2014)

2.2.4 Skolevandring

«Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid. All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen.» (Kunnskapsdepartementet 2003-2004:27)

Det er viktig at rektor/ledelse er gode rollemodeller, at de følger med i undervisningen og er i dialog med lærerne (Leithwood & Riehl 2003). Tradisjonelt har lærerne økt kompetansen sin gjennom ulike kurs og videreutdanning, men det er imidlertid like viktig å lære av refleksjon rundt egen praksis. (Kristiansen, 2004)

I Stortingsmelding 30 (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004) og 31 (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008) blir det slått fast at alle aktørene i skolesamfunnet skal lære av hverandre. Opplæringsloven stiller krav til at skolene har gode rutiner for læreprosesser. Læringssystemet er sosiokulturelt på den måten at læring skjer gjennom samtaler, erfaringer og deltakelse i ulike sosiale praksiser.

En måte å imøtekomme etterspørselen etter tettere oppfølging av lærerne fra TALIS, kan være bruk av skolevandring. Skolevandring bidrar til å bygge gode relasjoner mellom ledere og lærere, altså et etterspørrende lederskap (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004).

”Skolevandring tar utgangspunkt i faglige og pedagogiske områder skolen ønsker å observere, utvikle og forsterke. Den kan inneholde både samtaler mellom leder og lærer før vandringen begynner, observasjon, utviklingssamtaler individuelt og på avdelingsnivå samt avtaler om konkrete vekstpunkter for medarbeiderne og oppfølgingspunkter for lederen” (Riis og Eherstedt, 2013:36)

Å drive skolevandring er en måte å kvalitetssikre at strategiske grep fører til praksisendring (Elmore, 2000). Dette kan også gi et godt grunnlag for felles læring og refleksjon.

Eide (2013) sier at skolevandringens metode er at skoleledelsen skal være tett på undervisningspraksisen i et fastlagt mønster. Selve vandringen er mer enn bare teknikk og system fordi en slik tett-på-ledelse handler om synlig, tilretteleggende og støttende ledelse. Denne ledelsen utøves for å kunne utnytte organisasjonens største ressurser, medarbeiderne.

Den eneste måten en rektor kan påvirke elevprestasjoner på, er gjennom læreren og handlinger i klasserommet, sier Downey (2004) i boken *The Three-Minute Walk-Through* (Downey et al. 2004). Hun viser til Elmore (2000), som peker på at tradisjonelle skoleledere sin tid går med til strukturendringer i organisasjonen, men endringene bedrer ikke

nødvendigvis læringsutbyttet for elevene før endringer blir gjort i klasserommet. Hun viser videre til Hall & Hord (2000), som studerte rektorrollen over flere år. Funn her viser at korte, en-til-en fokuserte tilbakemeldinger er den mest effektfulle måten å utvikle og å påvirke medarbeiderne sine handlinger. Ifølge Downey (2004) er hensikten å kunne utvikle refleksjon og samarbeid mellom den som går skolevandring og den som blir observert.

Modellen bygger, ifølge Downey (2004), på en transaksjonsanalytisk forståelse om at lærer og rektor er likeverdige, og at samtalen med lærerne etter observasjonene bygger på gjensidig respekt og tillit. Samtalens form forklares her som coachende og reflekterende. Spørsmål må bli besvart, men lærerne må kunne kjenne at spørsmålene oppmuntrer til å søke mer kunnskap og inspirasjon og til finne videre svar på egen hånd.

Skrøvset (2008) omtaler skolevandring som et konsept som er utviklet i en kontekst og tas i bruk i en annen. Skolevandring består ifølge Skrøvset av fire elementer: Før samtale, observasjonskriterier, korte observasjonsøkter og ettersamtaler. Hun viser til Moos (2003) som kaller dette å være ”en passende forstyrrelse” for lærerne. Forstyrrelse betyr at lærerne reflekterer over egen undervisning og måter å gjøre ting på og kan velge å endre atferd. En slik forstyrrelse er ikke ment til å skape handlingslammelse, men reaksjon, refleksjon og aksjon. Når skoleleder observerer og gir tilbakemeldinger vil en lærer kunne finne en gjenkjennelse av egen praksis. Skolelederen har dermed mest å si for læringsprosessene i skolene ifølge Skrøvset (2008).

Mathisen og Høigaard (2004) påpeker at en veileder trenger metodekompetanse, analytisk kompetanse og sakskompetanse. Dette forklares nærmere med å framholde kunnskap om selve håndverket i veiledningsarbeidet, blikket og varheten i sakene som tas opp, kjennskap til og erfaring med selve saksforholdet, samt nødvendig vurderingsevne og evnen til å kunne analysere det man observerer. Skolen kan, som Møller (2007) framholder, demonstrere at det er like viktig å ‘lære til seg’ som å ‘lære fra seg’.

2.2.5 Lærende møter

«Hvis jeg kunne se gjennom din synsvinkel, og du gjennom min, så ville vi begge se noe som vi ikke kunne sett på egenhånd.» (Senge, 1999).

Skolen skal være en lærende organisasjon som legger til rette for å lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen (Kunnskapsløftet, 2006). Her blir også lærende møter et viktig verktøy. Ledere og lærere skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder gjennom deltakelse i utviklingsarbeid. Utviklingsarbeid handler om kunnskapsutvikling, lærende fellesskap og styrket selvforståelse. Lærende møter, også kalt kunnskapsutviklende ledermøter, kjennetegnes av høyere grad av felles ansvar for gjennomføring av innhold, god tid til analyse og refleksjon, og at aktørene møter forberedt (Roald, 2008).

Det er flere prinsipper for lærende møter som brukes i alle ledd i en organisasjon. Det er viktig med medskaping i stedet for medbestemmelse. Møtedeltakerne forbereder seg ut fra definerte problemstillinger. Metoden som ofte blir brukt er IGP (individuelt, gruppe, plenum) der hver enkelt spiller inn sine refleksjoner og det er gruppedrøftinger før plenumsmøte. Det er ofte en avtale om å utelate motforestillinger i innledende runde. Positive resultat blir vurdert før negative. Sammenhenger og læringsforslag blir etterspurt og ansvar for møteledelse, oppsummering og referat er distribuert (ibid.).

Lærende møter har som hensikt å utnytte hverandres forskjellighet og kompetanse. Resultatene blir skapt på gjensidig tillit, trygghet, dialog, respekt, kunnskap, samspill, refleksjon og granskning. Agendaen er forberedt og kjent på forhånd og det er krav til deltakerne om at de møter presis og er forberedt. Alle må delta og det er ønskelig med heterogene grupper. Ledelsen planlegger læringsprosesser, men kommer ikke med ferdige løsninger.

Kunnskapsbygging og læring sammen med organisasjonslæring, fører til skoler som samarbeider. Slike skoler har de beste resultatene (Senge, 1999). Senge fortsetter med å si at aktørene i lærende møter gis mulighet til å reflektere seg fram til kunnskap og handlingsalternativer som man ikke så lett kunne kommet fram til alene.

Skolelederne må være tålmodige i utviklingsarbeid. Det tar tid før lærerne opplever seg selv som en aktiv part i arbeidet. Det er skoleleders oppgave å legge til rette for læring i et kollegium. Skoleleder må verdsette og se nytten av sosial læring. (Postholm, 2010)

3. DESIGN OG METODE

3.0 Innhold

I dette kapitlet vil vi se litt på teoretisk grunnlag for valg av metode. Deretter vil vi si litt om eget ståsted og egen forståelseshorisont. Videre vil vi nevne noen etiske problemstillinger og si litt om hvordan vi forholder oss til dette. Etterpå sier vi litt om hva vi ønsket oss informasjon og datamateriale om og hvordan vi valgte ut informantene og innhentet informasjonen. Avslutningsvis sier vi noe om hvordan vi utførte intervjuene og hvordan vi behandlet datamaterialet i etterkant, før vi oppsummerer metodekapittelet.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

I denne oppgaven har vi valgt å bruke en fenomenologisk tilnærming som forskningsmetode. Dette er en kvalitativ forskningsstrategi som har som mål å beskrive den meningen mennesker legger i sin opplevelse knyttet til et bestemt fenomen (Postholm, 2010) og (Kvale & Brinkmann, 2010). Vi har valgt semistrukturert intervju som viktigste form for innsamling av data, også kalt informasjonsinnhenting. Vårt mål er å finne en sentral og underliggende mening eller essens i en opplevd erfaring (Postholm, 2010).

Fenomenologien har røtter i Husserls filosofiske perspektiver, som igjen er påvirket av Descartes (Postholm, 2010). Går vi nærmere inn i detaljene rundt denne tenkningen, finner vi at hovedelementet vil være kvalitativ forskning i motsetning til kvantitativ.

I kvalitativ forskning er det snakk om data der informanternes meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger kan stå sentralt. Her brukes samtaleform i større grad og det er mulig å oppklare både spørsmål og svar, samt å gå dypere inn i problemstillingen. Kort sagt en dialog der retningen kan styres underveis og svarene ikke bare er avkrysning og tall. Kvalitativ metode er vanskelig å etterprøve, og stiller store habilitetskrav til forskeren (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010).

Denne metoden har et mer induktivt preg enn den kvantitative fordi man stiller seg åpen for det som deltakeren sier og løfter dennes perspektiv fram (Postholm, 2010). Ofte ender man opp noe nærmere en forståelse og innsikt enn en direkte forklaring, noe som ifølge Postholm ser ut til å være litt av hensikten med å bruke kvalitativ metode.

Begrunnelsen for å velge kvalitativ metode er at vi berører et tema som krever at vi setter oss dypere inn i og retter fokus mot informantenes egne opplevelser og erfaringer. I semistrukturert intervju gis det plass til å få fram sider som ikke kommer til uttrykk i en undersøkelse eller et helt strukturert intervju. Motsatt har vi undersøkelser som gjerne blir besvart etter skjønn, og hvor informanten ikke har muligheten til å utdype sitt terningkast eller kryss. I vårt valg av metode vil vi kunne få en samhandling mellom forsker og informant, hvor forståelsesperspektivet står sentralt (Befring, 2010). Dette kan vi godt kalle en "kokonstruksjon" mellom det som kommer fra informanten og det som ligger i forskeren, altså et samarbeidsprodukt (Halvorsen, 2014).

Som forskere vil vi være interessert i å finne bakenforliggende årsaker til hvorfor noe fungerer bra og andre ting fungerer mindre bra på skolen. Derfor velger vi intervjuet på semistrukturert basis, noe som gir mulighet til å stanse opp for å oppklare, utdype og trenge godt inn i selve problematikken.

3.2 Eget ståsted

Vi jobber begge som lærere på en ungdomsskole. Da vi for tre år siden begynte på skolelederstudiet ved NTNU, gikk det fort opp for oss at skole-Norge var i stor endring når det gjaldt den pedagogiske ledelsen av skolen. Ledelsesstrukturen på skolen vår var forholdsvis tradisjonell med rektor og inspektør i spissen. Trinnledere med en sekretærfunksjon ut på trinn, ledet trinnmøter og skrev referat og fungerte som kontaktpersoner for rektor/inspektør når noe skulle meddeles de enkelte trinn. Allerede før vi startet på studiet hadde skolen vår forsøkt med små justeringer i ledelsesstrukturen. Dette skyldtes at vi, som begge var trinnledere, ønsket å styre og påvirke trinnene noe mer, og at vi hadde en rektor som ønsket seg et større ledelsesteam og flere å spille på lag med. Da vi etter hvert ble kjent med nye ledelsesmodeller og fikk innblikk i hva som rørte seg i blant annet bergensskolen, ble vi interesserte i dette og reiste hjem til rektor og fortalte om «våre funn». Sakte men sikkert har vi tilnærmet oss en ny modell, men mest på egen hånd og ikke under ledelse eller pålegg fra skoleeier og politisk hold.

Som forskere skal vi holde alle muligheter åpne. Vi kommer til oppgaven med en forforståelse, en forståelseshorisont, og ser en stor fare i at vår oppgave kan bli for mye farget av det synet på skoleledelse vi allerede har opparbeidet oss gjennom studiet. Vi må være åpne

for at vi kan gjøre funn som strider mot det vi tidligere har antatt eller det vi ønsker. Dette fører til at vårt hovedmål må være å se om modellen med avdelingsledere i et lederteam sammen med rektor fungerer etter intensjonen. Når vi velger å se på skoler som har lyktes med dette, er det for å finne ut om prosjektet kan være realiserbart. Finner vi at selv «de beste skolene» ikke får dette til, eller at de har store brist i hvorvidt de lykkes, vil det kunne gi viktige innspill til videre forskning og utvikling på feltet. Vi vet på forhånd at mange ikke er kommet helt i mål med den nye ledermodellen på grunn av manglende økonomi, manglende vilje eller manglende tro på denne strukturen. Derfor er det ikke et poeng for oss å finne gjennomsnittskolen eller skoler som ikke har fått dette til. Målet er å finne ut om det er realiserbart, om det går an å gjennomføre i praksis, og å kunne forske videre på momenter som legger hindringer for en slik måte å lede skolen på. Vi er dermed i et hermeneutisk problemfelt med tolkning, forståelse og analyse.

Vårt forskerblikk vil handle om å finne ut om skoleledelsesteorier og nye ideer innenfor måten skole-Norge leder skolene på viser seg å være realiserbare i skolehverdagen. Dersom to av våre største bykommuner lykkes i dette, kan vi kanskje våge å satse videre. Lykkes de ikke, eller finner vi store brist mellom teori og praksis, må vi stoppe opp og se på hvordan og hvorfor feilene oppstår.

Postholm (2010:128) påpeker at en forsker bør tre inn på forskningsfeltet med "et åpent sinn, men ikke med et tomt hode". Dette beskriver godt hvordan forskeren ikke kan legge bort sin forforståelse, men heller bli bevisst og klargjøre denne for seg selv og for andre. Vi kan ikke fri oss fra tidligere erfaringer og eget ståsted. På denne måten har vi lett etter svar på spørsmålene våre (Kvale & Brinkmann, 2010). Det kan være at vi gjennom en slik fokusering har oversett noe, men samtidig vet vi at det er det vi spør etter vi ønsker å få besvart. Induktiv tilnærming har som utgangspunkt situasjonsbestemte betingelser og vi tolker betingelser fra egen referanseramme. Forskningen er verdiladet, ikke objektiv (Postholm, 2010).

To som skriver oppgave sammen

En problemstilling vi ikke hadde tenkt mye gjennom på forhånd var at når vi skulle gjøre intervjuene sammen og trekke våre konklusjoner kunne vi lett møte informanten med en noe ulik forforståelse. Dette kunne komme til uttrykk i enkelte utsagn og også i vektleggingen av betydningen av noe som ble sagt. Vi kom til en felles konsensus, men vi lærte hvor lett en

forsker kan la sitt syn og ståsted prege forskningsresultatet. Dersom vi to som gjorde intervjuet var ute etter å finne fram til et ulikt resultat, ville vi kunne få en situasjon der svarene kunne bli tolket «til vår egen fordel». Faren er selvsagt til stede uansett, men en styrke ved å være to har uten tvil vært muligheten til å sammenstille svarene med egne forforståelser og forventninger. Dette tror vi kan resultere i økt troverdighet og validitet fordi vi er fire ører i stedet for to, og i samspill med informantene våre er vi gjerne både tre og flere personer som lytter og som lar inntrykk og oppfatninger komme til uttrykk og danne den felles "kokonstruksjonen" vi nettopp omtalte i kapittel 3.0.

Gjennom å være to som gjør intervjuene og skriver oppgaven vil vi altså kunne møte informantene med en bredere forståelseshorisont, en bredere forståelse av hva som blir sagt, og dermed få til en videre, en mer åpen, hermeneutisk sirkel enn hva som ellers ville vært tilfelle. Behovet for felles konsensus før noe nedfelles i masteroppgaven, kan selvsagt gjøre at et minste felles multiplum blir svært lite, men kanskje blir det litt mer solid og troverdig.

En ulempe med å være to som gjør intervjuene kan være at vi overkjører og til dels overstyrer informanten, dersom det ikke er et gruppeintervju. Informanten kan komme i en situasjon der han eller hun føler et behov for å forsvare seg eller gå i dekning. Her kommer den åpne forskeren inn, som kan ha klare tanker og ideer, men som stiller med forskerblikket som både vil utvide sin egen forståelseshorisont og som vil lære noe nytt.

3.3 Etikk

Når vi forsker bør vi alltid ha forskningens mål for øye. Hva er hensikten med forskningen vi utfører? Har den nytteverdi for andre enn meg selv? Hva vil forskningen kunne føre til?

Hensikten med forskningen vår er beskrevet ovenfor, og vi har hele tiden hatt utvikling av en bedre måte å lede egen og andre skoler på som hovedfokus. Vi ønsker at forskningsresultater skal kunne påvises og danne grunnlag for ettertanke og refleksjoner både på kommune- og skoleledelsesnivå i egen og andre kommuner. Skolelederstudiet har vært nyttig for å gi oss et godt grunnlag til å forske på, og når dette går mot slutten og vi skal inn i skolehverdagen, er et slikt forskningsprosjekt høyst relevant for oss.

Vi tror at undersøkelser gjort på denne måten vil kunne holde fram viktige sider ved skoleledelse som i ettertid kan vise oss mer om hva som er nødvendig å fokusere på for å lykkes med et skoleledelsesprosjekt som dette.

Valget av kvalitativ metode og flere informanter i enkelt- og gruppeintervju har også til hensikt å vise at kunnskap skapes når mennesker samhandler og ikke enkeltvis og i et vakuum. Holter & Kalleberg framholder at «en gruppe fungerer som kontekst for meningskonstruksjon» (Holter & Kalleberg 2007:153). Dette framkommer i funn vi gjør i intervjuene og viser blant annet at arbeid som er gjort i ulike kommuner og landsdeler, lett fører til flere felles resultat når disse blir gjort kjent. Vi får også fram at mening skapes gjennom flere fortolkninger av verden og at den bæres videre gjennom språket (Kvale og Brinkmann, 2010). Virkeligheten som skal beskrives, mener vi er knyttet til den konteksten som menneskene arbeider i. Derfor har vi lagt vekt på å møte respondentene på "deres arena".

Vi innhentet intervjupersonenes samtykke gjennom et samtykkeskjema der vi både klargjorde undersøkelsens hensikt og beskrev hvordan vi ønsket å ivareta anonymitet og verne om personopplysninger. Vi har bedt om tillatelse til å bruke navn og titler for at fakta og funn som framkommer lettere kan jobbes videre med i ettertid, men vi har valgt å utelate navn i oppgaven for å anonymisere informantene. Vi ønsker å påpeke de parametere som har betydning for oppgaven (Postholm, 2010) og utelukker de vi mener ikke har det. I dette tilfellet gjelder det kjønn, alder som uvesentlige parametere, mens stilling/lederposisjon vil bli lagt vekt på som betydningsfulle parametere. Våre informanter er ledere. Vi har valgt å utelukke lærere og øvrige ansatte, da det ville vært for omfattende i en såpass liten oppgave. Dette kan gi en ubalanse ved at det tas et ledelsesperspektiv i saken og at informantene gjerne tilhører den gruppen som selv har presset på for å få en endring.

Vårt prosjekt ble meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og godkjent i forhold til personopplysningslovens § 31. Her må vi imidlertid bemerke et avvik. Det oppsto en misforståelse som gjorde at søknaden til NSD ikke ble sendt tidsnok. Vi var allerede i gang og hadde gjort et av intervjuene før tillatelse var gitt. Vi trodde selv at det var en godkjenning på utført arbeid vi skulle ha før publisering, mens kravene var godkjenning av utført arbeid før vi satte i gang noe som helst. Fra NTNU ble det forventet at vi var innforstått med dette så det ble ikke gitt noen videre informasjon eller påminnelser om hva som måtte

gjøres da frister nærmet seg. Dermed sitter vi igjen med en godkjennelse og en merknad/avvik. Disse ligger vedlagt.

Vi har tidligere påpekt en vanske i forskersituasjonen som går på at vi lett kan være forutinntatt eller at vi vil dra forskningen mot et ønsket mål. Det er viktig at ikke forskeren forsøker for å bevise noe man tror på, men for å være åpen for at en hypotese kan bli verifisert eller falsifisert. Forskerspørsmål må være så åpne at informanten kan svare uten å oppleve noen form for påvirkning. Man kan lett falle for å stille ledende spørsmål både som utgangspunkt og som oppklaring som gjerne tjener egen tro og oppfatning mer enn de tjener selve forskningen. Gjennom å være to som forsker kan man eliminere noe av dette fordi de to forskerne ikke automatisk deler samme oppfatning i alt, men man må likevel være åpen for nevnte fare og gjerne spørre informanten om hvordan denne oppfatter spørsmålene.

I vår oppgave har vi forsket på «avdelingsledermodellen» som vi over flere år har prøvd å implementere i egen skole fordi vi har tro på en slik ledelsesmodell. Vi må altså ikke bruke vår forskning for å bevise at «vi hadde rett», men for å se hva som kan være bra med en slik modell, og hva som kan være uhensiktsmessig. Uansett forskningsresultat vil vi kunne få impulser til forbedringer av den ledelsesmodellen vi har valgt ved vår skole.

En liten svakhet i oppgaven kan være at vi gir Bergen noe mer tyngde enn Stavanger, selv om begge bykommunene var pionerer på området og gjorde noenlunde de samme grepene. Dette skyldes at det var en av informantene i Bergen som først satte oss på sporet av «Skoleledelse for fremtiden» og vi valgte å intervju denne først, som den eneste politikeren blant informantene. Dermed har vi ett intervju mer i Bergen, og følgelig litt mer datagrunnlag her. Likevel ser vi de samme tendenser og kan trekke omtrent tilsvarende konklusjoner fra begge byene. Data fra begge kommunene sammenfaller i stor grad, og vi står lett i fare for å gjenta oss selv.

3.4 Informasjonsinnhenting/Datainnsamling: Intervju

Vår datainnsamlingsstrategi har vært å gjennomføre semistrukturerte intervju med to av initiativtakerne til avdelingsledermodellen i Bergen kommune, tidligere byråd for skole og fagdirektøren, et fokusgruppeintervju med skolesjef og to medarbeidere i Stavanger, samt å intervju rektorer ved seks ulike skoler, tre i Bergen og tre i Stavanger. En av rektorene

hadde vært sterkt involvert i å lage vurderingsrapporten «EvaLed» som ble offentliggjort i januar 2015. Derfor ble dette rektorintervjuet noe annerledes både i innhold og form, men vi etterspurte også alt det vi hadde spurt de andre rektorene om, i tillegg til informasjon rundt rapporten.

«Intervju som metode er den vanligste formen for datainnhenting innenfor fenomenologiske studier» (Postholm, 2010:43). Metoden har ulike varianter uten å ha tydelige grenser mellom de ulike variantene (Kvale og Brinkmann, 2010). Det finnes ulike former for intervju. Formålet med intervju er å utvikle forståelse for praksisfeltet (Postholm 2010).

Vi måtte ta stilling til flere faktorer før vi begynte. Hva ønsker vi informasjon om? Hvem skal vi snakke med? Hvilken form for samtale skal vi velge? Hvordan skal vi legge opp samtalen? Hvordan skal vi gjennomføre samtalen? (Postholm & Jacobsen, 2011). Alle disse spørsmålene ble grundig diskutert før vi gikk i gang med selve intervjuene.

3.4.1 Hva ønsket vi informasjon om?

Skoleledelse med rektor og avdelingsledere er utprøvd i flere kommuner. Vi ønsket informasjon om intensjonene bak denne ledelsesendringen, nevnt tidligere i oppgaven, vite mer om hvordan dette er blitt organisert, finne ut om det har ført til endringer i den pedagogiske ledelsen og hva de tenker om betydningen dette vil få for elevenes læring. Vi har vært klar over at implementering tar tid og at elevenes læring kanskje ikke kan måles allerede i 2015, men vil i alle fall se om vi kan registrere sterkere pedagogiske føringer for skolene som organisasjoner.

3.4.2 Hvem ville vi snakke med?

Et krav til forskningsdeltakeren er at de har opplevd erfaringen som forskningen retter fokus mot (Postholm, 2010).

Vi valgte å intervju tre representanter for skoleeiere og tre rektorer fra hver av disse skoleeierne som representanter for hvordan vedtakene om ny skoleledelsesstruktur ble utført i praksis.

Bergen

Valget av tre rektorer fra bergensskolen, et tidligere byråd og en fagdirektør fra Bergen begrunner vi med at de var tidlig ute med ny modell og at de var tydelige i den politiske bestillingen og i vedtakene. Samtidig må fagdirektøren også regnes som en av initiativtakerne til endringen.

Bergen kommune skriver på sin hjemmeside 3/11-2009:

«En rekke undersøkelser har vist at norske skoleledere er betydelig mer orientert i retning av administrativt lederskap, og funn tyder på at norske skoler har svak pedagogisk ledelse. Rektorer i bergensskolen har også gitt uttrykk for at de ønsker å prioritere pedagogisk ledelse, men at det administrative arbeidet får størst plass» (Aas, 2009)

Kommunaldirektøren i Bergen ledet en prosjektgruppe i 2009 som jobbet med å bedre den pedagogiske ledelsen av skolen under mottoet «Skoleledelse for fremtiden i Bergen». De jobbet effektivt, og ikke lenge etter, august 2010, ble det fattet vedtak i Bergen bystyre der skolene fikk pålegg om å organisere en ny ledelsesstruktur med rektor og avdelingsledere som ledergruppe for skolene.

Vi bad vår første informant om å foreslå to rektorer/skoler å forske på der han mente de hadde fått til intensjonene for prosjektet. Vi kunne valgt skolene helt tilfeldig for å sikre at vi fikk innblikk i den reelle situasjonen i bergenskolene og ikke glansbildet. Vi valgte likevel å se på skoler som ble betegnet som «vellykkede» for på den måten å få fram mest mulig av hvordan slik form for skoleledelse egentlig var tenkt. Dermed får vår forskning lett en svakhet ved at fokuset settes på de som lykkes og ikke på hvordan et gjennomsnitt av skolene opplever situasjonen. Styrken i og fordelene med å ta skoler som tilsynelatende har fått det til, vil være at vi vil kunne påpeke eventuelle svakheter i systemet dersom det kommer fram momenter der selv ikke de beste ser ut til å lykkes. Disse vil det i neste omgang kunne forskes videre på for å finne forbedringer og slik oppnå enda bedre resultater innen skoleledelse.

Det viste seg å bli litt problematisk å intervju den ene av de som ble foreslått, fordi vedkommende hadde byttet skole undervegs og dermed hadde jobbet litt annerledes. Imellomtiden hadde vi også bestemt oss for å intervju fagdirektøren, og vi bad denne om forslag til informanter. Vedkommende mente at vi strengt tatt bare kunne trekke ut noen, men han ramset fort opp noen navn som vi deretter kontaktet. De som kunne stille opp på et par gitte datoer ble valgt. Dermed ble utvalget noe randomisert, men kanskje likevel noe farget

av fagdirektørens anbefalinger. Dette er selvsagt en fare, men med såpass mange informanter og en fersk evaluering tilgjengelig mener vi at arbeidet har tilstrekkelig validitet.

Stavanger

Stavangerskolene og skoleledere derfra er valgt fordi de tidlig kom inn i et samarbeid med KS i et prosjekt der det ble diskutert hva som kjennetegner gode skoleeiere og god skoleledelse (2008). De satte videre i gang «prosessen med "Styrket skoleledelse" som både er en organisasjonsendring, en systemendring og en innholdsendring knyttet til elevenes læring», ifølge skolesjefen i Stavanger (Stavanger Kommune, 2010). Samtlige respondenter har altså prøvd dette gjennom flere år og vi vurderer disse som både representative og erfaringstunge i henhold til denne oppgavens problemstilling.

I utgangspunktet ville vi ha et semistrukturert intervju med skolesjefen i Stavanger også, som med fagdirektøren og tidligere byråd i Bergen. Hun ønsket å ha med seg to av sine medarbeidere, som har vært sterkt involvert i endringen, på dette intervjuet. Dermed ble intervjumodellen noe annerledes fordi informantene kunne utfylle hverandres svar og kommentarer. Denne gruppa var ikke valgt av oss som forskere, men av vår respondent. Dette medførte nok en større enighet innad i gruppen enn det som oftest kjennetegner et fokusgruppeintervju. Vi så imidlertid at dette gav intervjuet en større bredde og dybdeforståelse fordi informantene utfylte hverandre, oppklarte og tydeliggjorde på en god måte. Da skolesjefen måtte forlate oss før intervjuet var ferdig ble det ikke noe problem fordi budskapet var tydeliggjort på forhånd. Dette intervjuet har vi transkribert og skolesjefen som måtte gå, har fått mulighet til å lese transkripsjonen. Det var for øvrig dette intervjuet som ble foretatt før vi hadde innhentet tillatelsen fra NSD.

Også i stavangerskolene bad vi skolesjefen om å foreslå tre skoler vi kunne forske videre på. Årsaken til dette har vi behandlet i avsnittet ovenfor.

3.4.3 Hvilken form for samtale skulle vi velge?

Første kontakt ble opprettet via e-post, der vi spurte om mulighet for å foreta intervju til bruk i masteroppgave om skoleledelse. Vi fikk positive svar og det synes som om skoleeiere og

skoleledere er interesserte i at det forskes på temaet vi har valgt. Samtlige informanter møtte oss positivt allerede da vi spurte om å få foreta et intervju. Denne delen var vi ekstra spent på, for vi ville nødig være til bry for travle skolefolk. At vi ble møtt så positivt, gjorde alt mye enklere å gjennomføre. Intervju er en god samtaleform og våre informanter virket tilfredse med at vi valgte denne formen. Oppklarende moment, og opplysninger som trenger mer forklaring hadde vi mulighet for å ta på e-post i etterkant. Det samme ville være tilfelle dersom det i et av de seneste intervjuene kom fram noe vi burde sjekket med en tidligere informant. Slik kunne det være mulig å gå litt fram og tilbake mellom respondentene, også etter at hovedintervjuene var gjort.

Avtalene ble gjort med stor fleksibilitet fra vår side. Det er viktig at de vi skal intervju har god tid og at de føler seg verdsatt gjennom at vi legger godt til rette for å finne en tid som passer dem.

Våre intervju har foregått ansikt-til-ansikt. Fordeler med ansikt-til-ansikt-intervju er at det øker muligheten til å etablere en personlig relasjon og samtalen kan bli mer åpen. Her ser en også kroppsspråk og uttrykk. En sjokoladeske ble også lettere å overrekke på denne måten. Vi ville gi informantene en følelse av at vi satte pris på det de gjorde for oss. Den samme følelsen gav de oss.

3.4.4 Hvordan vi la opp samtalen?

Vi valgte i utgangspunktet et semistrukturert intervju, som er en intervjutype som ikke er helt formell og planlagt. Vi laget tema og forslag til spørsmål på forhånd som var like for alle respondentene i samme stilling. Vi hadde likevel mulighet til noen tilleggsspørsmål underveis for å kunne følge opp det de sa og det vi ønsket å belyse mer. I fenomenologiske studier er ikke rekkefølge eller sirlig formulering så viktig (Kvale & Brinkmann, 2010). Det vesentlige er at temaene vi har valgt blir berørt i løpet av samtalen. Intervjuet blir da mer åpent og induktivt. Et semistrukturert intervju egner seg godt til å evaluere hvordan prosessen i et prosjekt er og til å se på mulige endringer.

I ett tilfelle, Stavanger, brukte vi semistrukturert intervju i ei gruppe på tre, med de samme spørsmålene, men også her hadde vi tilleggsspørsmål underveis som kunne hjelpe informantene våre til å ha fokus på det som vi ønsket å få svar på (Postholm, 2010).

Gruppeintervju kan benyttes for å utdype og beskrive erfaringer som gruppemedlemmene har felles. Vi tenker at dette minner litt om et fokusgruppeintervju fordi vi som forskere hadde som oppdrag å bidra til «å holde ved like en god dialog mellom deltakerne mens han selv inntar en mer tilbaketrukket posisjon» (Gulliksen og Hjordemaal, 2011:180).

Uansett enkelt- eller gruppeintervju valgte vi å legge inn tilleggsspørsmål. Ikke for å føre respondentene til å gi svar vi måtte ønske oss, men for å tydeliggjøre hvor vi ville med spørsmålene våre og hva vi ønsket å få utdypet. De ble oftest utformet som resultat av noe som ble sagt som krevde mer informasjon. De fikk også svare mer utfyllende hva de mente når vi var usikre på om vi hadde forstått alt.

Dersom vår oppfatning om at forskeren i et semistrukturert intervju lar informantene snakke fritt over et tema og kun fungerer som en katalysator for samtalen medfører riktighet, tenderer nok også Stavangerintervjuet mer i retning av et rent gruppeintervju der forsker stiller spørsmål og forventer svar. Fokusgruppeintervjuet forventer heller ikke stor enighet blant de som intervjues, men i Stavanger opptrådte informantene som en enig og ensartet gruppe.

Gruppeintervju har en sterk side i at det defineres som velegnet til å utvikle og/eller konstruere og produsere kunnskap ved hjelp av «styrt dialog» innenfor et mer «definert fellesskap» (Gulliksen og Hjordemaal, 2011:184). En slik definisjon er avhengig av en forståelse av at «kunnskap i vesentlig grad blir konstruert og videreutviklet i dialog med andre» (Kvale & Brinkmann, 2010:37).

Som forskere i denne oppgaven er vi klar over at vi har et sterkt engasjement i saken. Vi merket ofte hvor lett vi kunne bli revet med, være enige i og vise en stor forståelse for informantenes utsagn. Vi tror det kan være nyttig for selve intervjuet, at vi responderer med nikk og anerkjennelse, men ser faren for at vi kan bli subjektive i tolkningen av det som blir formidlet. Fordi vi prøver ut avdelingsledermodellen ved egen skole og er talsmenn for dette i vår egen kommune, må vi være ekstra påpasselige med å få fram sider ved saken som ikke alltid fremmer vårt eget syn. Samtidig tror vi at egne erfaringer og eget syn i saken også kan være en god bidragsyter både inn i intervjuene og når vi til slutt skal konkludere i oppgaven.

3.4.5 Hvordan vi gjennomførte samtalen?

Særlig i semistrukturerte intervju er det viktig å lage en liste med temaer som skal tas opp og være innom i løpet av intervjuet. Spørsmålene ble utformet med utgangspunkt i teori og våre erfaringer.

Det er forskningsspørsmålene som definerer det en ønsker å se etter og som bestemmer hvilken retning og form intervjuet skal ha. I tillegg er det viktig å begrunne spørsmålene og slik formidle hvorfor det er viktig å få dem besvart (Postholm, 2010; Kvale og Brinkmann, 2010).

Spørsmålene skulle frembringe tegn på at ny skoleledelsesstruktur hadde virket i en eller annen retning.

Det er viktig at den som intervjuer inntar en aktiv rolle for å få fram sentral informasjon. Postholm lister opp mange tips til hvordan man kan holde samtalen i gang og for å forstå momentene som framkommer (Postholm, 2011). Her kan vi bemerke at vi aldri hadde problem med å holde samtalen i gang. Våre informanter var gjennomgående svært engasjerte og kunne til tider nesten virke litt misjonerende for saken. Ved to anledninger avsluttet vi intervjuet og skrudde av lydopptakeren. Så ble informanten ivrig igjen og fortsatte på vegen ut fra kontoret eller mens vi ryddet sammen. Vi har ikke tatt med nye moment som kom fram etter avsluttet intervju, men ser at det kanskje kunne vært en ide og satt oss ned igjen, med lyd og penn, for å få alt inn i samme intervju.

Holter og Kalleberg (2007) opererer med tre kategorier for måten å stille spørsmål på: Konstaterende, vurderende og konstruktive. Siden vi spør etter hvordan og hvorfor noe er som det er, handler det mest om konstaterende spørsmål som skal danne og eventuelt bekrefte bildet av situasjonen ved skolen.

Spørsmålene skal ikke begrense hva informantene kan snakke om, men være veiledende rettesnorer for samtalen. Verdivurderinger kan godt komme til uttrykk og mye av datamengden som framkommer i intervjuene vil være preget av ståsted, verdigrunnlag og meninger den enkelte ønsker å målbære. Aktiv lytting, med bekreftende og oppklarende tilleggsspørsmål vil være nyttig. Oftest vil slike tilleggsspørsmål være konstaterende.

Slike konstatende spørsmål ble lett bli utgangspunktet for neste spørsmål, samtidig som de ofte gav anerkjennelse til det informantene svarte. Dette tror vi er en positiv måte å intervju på, fordi vi merket at det lokket fram stadig mer fra dem vi intervjuet.

3.5 Avslutning og konklusjon på metode

Fenomenologisk metode med semistrukturerte intervju har for oss vært best egnet som tilnærming til vår oppgave. Intervju med flere representanter, som har vært en del av endringen i to store bykommuner, danner etter vårt syn et godt grunnlag for våre funn, refleksjoner og oppsummeringer. Evaluering av «Styrket skoleledelse» i Stavanger og «Skoleledelse for fremtiden» i Bergen som kom parallelt med at vi skrev denne masteroppgaven, gav flere tilleggsdata for våre konklusjoner til slutt i oppgaven og i sammendraget og dermed enda mer validitet til vår oppgave.

Vi vil i neste kapittel redegjøre for svarene til informantene våre og drøfte det de sier i forhold til teori og forskning.

4. PRESENTASJON AV EMPIRI MED ANALYSE OG DRØFTING

4.0 Innhold

I dette kapittelet vil vi presentere svarene fra intervjuene vi har hatt med skolesjef og hennes stab (heretter kalt skolesjefen), samt tre rektorer i Stavanger og direktør for fagavdeling skole og barnehage (heretter kalt fagdirektøren), tidligere byråd for barnehage og skole (heretter kalt byrådet) samt tre rektorer i Bergen.

Våre forskningsspørsmål vil danne den strukturelle rammen for kapitlet. Under hvert forskningsspørsmål legger vi frem informantene i Stavanger og Bergen sine synspunkt og deretter drøfter vi det vi tenker er hovedfunnene. Vi velger å se på svarene fra skoleeiernivået for seg og deretter rektorene, under ett, i hver av byene. Årsaken til at vi samler rektorenes svar under ett er at de i stor grad samstemmer. Vi velger å anonymisere ved kun å bruke titler. Navn på personer og skoler har vi utelatt.

Fordi vi har valgt en hermeneutisk tilnærming er det viktig at aktørenes stemmer kommer tydelig frem. Vi ser en fare for gjentakelser når vi først lar informantene fortelle og deretter selv drøfter det de forteller. Vi har likevel valgt denne inndelingen for at det skal bli god struktur i oppgaven og lett å skille hvem sitt perspektiv som formidles til enhver tid.

Avslutningsvis i dette kapitlet vil vi drøfte veien videre i Bergen og Stavanger (pkt. 4.4) og noen kritiske innvendinger til en alternativ ledelsesmodell (pkt. 4.5).

Problemstillingen vår er:

Hvordan kan innføring av en alternativ ledelsesmodell med rektor og avdelingsledere, bidra til en bedre pedagogisk ledelse av skolen?

Forskningsspørsmålene dekker følgende tre hovedområder:

- Hva var behovene for og årsakene til at en alternativ ledelsesmodell var nødvendig?
- Hvilke grep og endringer ble gjort for å implementere ledelsesmodellen?
- Hvilke erfaringer og evalueringer er gjort hittil?

4.1 Forskningsspørsmål 1:

Hva var behovene for og årsakene til at en alternativ ledelsesmodell ble innført?

4.1.1 Stavanger

Stavanger kommune har over førti grunnskoler fordelt på sju bydeler. Kommunen har både rene barneskoler, rene ungdomsskoler og 1 - 10 skoler. Elevtallet i Stavangerskolen (2011) spenner fra rundt tretti elever på den minste skolen til nesten sekshundre på den største, noe som er stort i norsk målestokk. Kommunen beregner en stabil vekst i folketallet og har rimelig god kontroll på elevtallsutvikling og bygningsmasse.

Skolesjefens synspunkt

Allerede i 2006 ble det skrevet en sak til bystyret på rekruttering, fordi stavangerskolen på den tiden hadde store rekrutteringsutfordringer til lederstillinger i skolen. I denne saken framgår det at noe måtte gjøres med skolelederrollen. Rektorene meldte stadig tilbake at de hadde for mye å gjøre, at rektorrollen opplevdes svært krevende og at de hadde vanskelige arbeidsforhold.

Ifølge skolesjefen opplevde de at økende administrative krav førte til mindre tid til pedagogisk ledelse av skolen. Rektorene var ofte alene om den pedagogiske biten, som dermed kom i skyggen. Forsking og teori viste, ifølge skolesjefen, at skoler som lyktes hadde gjort noe med skolelederrollen.

Da KS inviterte til prosjekt om skoleeierrollen i 2009, søkte Stavanger, ved skolesjef, om å være med. Hun ville være offensiv. Skolesjefen, sammen med fagavdelingen, så behovet for kvalitativ utvikling i forhold til skoleeierrollen, og ville gjøre folkevalgte og administrasjon ansvarlige for dette og slik videreutvikle ledernivået. Spørsmålet om å kunne se på en styrkning av skoleledelsen ble reist. Personalkontoret laget en politisk sak på temaet og lot dermed ideen bli politisk. Skolesjefen er tydelig på at store organisasjonsendringer må forankres politisk for å få større tyngde og bli mer forpliktende. Prosjektet «styrket skoleledelse» ble vedtatt politisk og satt i gang høsten 2009.

Å fremme bedre læring er en viktig målsetting for prosjektet «Styrket skoleledelse». Ifølge skolesjefen er det overordnede målet å komme tettere på undervisningen gjennom det man kaller en «tett-på-ledelse» og dermed få en bedre oversikt over elevens læringsbehov.

Intensjonen er at ledelsen skal være mer pedagogisk til stede i lærergruppen og det har vært viktig å få bort gammelt rollemønster. Rektorrollen har endret seg i utakt med den gamle inspektørrollen. I tradisjonell skoleledelsesmodell har ikke skoleinspektører hatt en formell lederrolle.

«Inspektørens oppgaver varierte veldig og det var inspektører som kun satt og bestilte kladdebøker og hadde andre lignende merkantile oppgaver. Mange meldte seg inn og ut av ledelse.»

Undervisningsinspektørene har etter innføringen av «Styrket skoleledelse» hett avdelingsledere og poenget med stillingene er å avlaste rektor. Avdelingslederne er gitt et tydelig definert linjelederansvar for noe av virksomheten skolen driver. «Dette innebærer faglig og pedagogisk ledelse, personalledelse og noe ansvar for økonomi», forteller våre informanter. Skolesjef og hennes stab er tydelige på at det ikke bare skal være en endring i navnet, avdelingslederne er med og leder skolene. De blir nå utfordret mer og det er ikke lenger mulig å være bare «vanlig» lærer.

Skolesjefen fortsetter:

«Politikerne ønsket en ledelse i skolen der flere kunne ta tak. Det ble derfor viktig å gjøre avdelingsleder i stand til å ta ledelse. Læring er vanskelig å måle, men nødvendigheten av ledelse av læring ble tydeliggjort gjennom krav og oppfølging av disse».

«Det ble gjort undersøkelser om «rikets tilstand». Når rektorene meldte tilbake i undersøkelsene at trykket fra skoleeier kombinert med tiden til å utføre oppdragene var veldig belastende for dem, var det viktig å vise utad at det ble gjort grep og at skoleeier mente alvor.»

I Stavanger samarbeidet personalavdelingen og skolefaglig avdeling både om innhold, utvikling og implementering i prosjektet. I Stavanger sa de ikke opp noen inspektører. Intensjonen var å ta hånd om de som ikke klarte omstillingene underveis. Enkelte midlertidige ordninger ble gjort mulige, men det skulle sitte langt inne å gjøre ting på andre måter enn slik det var forutsatt fra skoleeier.

Kommunen la fra starten klare føringer for hvordan en alternativ ledelsesmodell skulle innføres. Særlig viktig er den pedagogiske biten av jobben, og da kanskje aller mest det å lede det pedagogiske arbeidet. Avdelingsleder skal være en leder som kommunen kan henvende seg til, selv om rektor fremdeles har hovedansvaret.

«Noen oppdrag, kunne også fra skoleeiers side knyttes direkte opp mot avdelingslederrollen, som for eksempel å drive prosjektet «ungdomstrinn i utvikling» på sin skole.»

Det er viktig for skolesjefen og fagavdelingen å presisere at avdelingslederne fortsatt har undervisning og at de skal være tett på lærere og undervisning. Avdelingslederne har derfor minst tretti prosent undervisning og minst femti prosent ledelse i stillingen sin.

I selve saken er det en plan for kompetanseheving av skolelederne, en type etterutdanning for hele ledergruppene. Utenom noe økonomiske midler til selve kompetansehevingen ble skolene omorganisert uten at det ble tilført ekstra midler.

Rektorenes synspunkt

Rektorene vi har intervjuet bekrefter at de over lang tid hadde sett behov for en endring av rektorrollen. Kravene til administrativ kompetanse hadde gradvis økt og økonomi og administrasjon tok mesteparten av tiden. Dette førte til stor gjennomtrekk av rektorer og det var vanskelig å få folk til å søke på ledige stillinger. Videre sier de at forskning og empiri framholder hvor viktig skoleledelse er i forhold til elevenes læring. Etter innføringen av «Styrket skoleledelse» har ledelsen på skolene blitt enda mer bevisste på det.

Et viktig moment som alle informantene nevner er lærernes behov for å bli sett og lagt merke til. «tett-på-ledelse» har derfor vært drivkraften i hele prosjektet «Styrket skoleledelse». Rektorene opplever ikke dette som overvåkning, men holder fram den positive effekten det har at noen ser arbeidet som blir gjort og både kan berømme dette og komme med konstruktive innspill til videreutvikling og forbedring av undervisning og annet pedagogisk arbeid. En av rektorene snakket om ledelse uten ridepisk og hadde et lite stikk til KS som er så skeptiske til at lærerne har forholdsvis frie tøyler med hensyn til arbeidstid og måten arbeidet utføres på. Likevel er hun tydelig på at lærerne ikke må bli så selvstendige at de mister kontakten med resten av organisasjonen.

4.1.2 Bergen

Bergen kommune har over åtti skoler med et elevsnitt på om lag trehundreogfemti. Kommunen er parlamentarisk styrt med tette forbindelser mellom byråd og administrasjon. Dette innebærer at vi kan snakke om en politisk styrt skole.

I Bergen har utviklingen mot utvidet ansvar og myndighet til skoleleder vært tydelig helt siden 1990- tallet. Skolene har gått fra en sterkt sentralisert administrasjon, til at rektor gradvis har fått stadig utvidede fullmakter både innenfor økonomi og personal. Kravene til dokumenterbare resultater har også blitt større.

Balansert målstyring (BMS) ble innført som styringssystem for skolene i Bergen kommune i 2005. Gjennom BMS formuleres konkrete mål som bygger på satsingsområdene. En slik satsning har ført til større innsyn i hva som skjer på den enkelte skole og resultater fra skolene har vært lettere å evaluere. Lesning av forskningsrapporter og datamateriell har ført til økt interesse for å bedre elevenes læringsresultater (Bergen kommune, 2009).

Byrådet og fagdirektøren sine synspunkt

Ledelsen i Bergen kommune så utover 2000-tallet behovet for å gjøre noen grep i forhold til ledelse av skolene i Bergen. TALIS-undersøkelser viste at norske skoler samlet sett var gjennomgående svake på pedagogisk ledelse. Fagdirektøren sier at rektor brukte for mye av tiden på administrative oppgaver og rektor- og skolelederrollen var lite attraktiv.

Kommuneledelsen var via storbynettverket og annet samarbeid blitt oppmerksom på Drammen og deres ledelsesmodell, som hadde som mål å styrke skoleledelsen.. Byråden var opptatt av de samme tankene, og det ble arrangert en studietur. Etter et vellykket besøk i Drammen, hadde byrådet enkeltmøter med gruppelederne i alle de politiske partiene, hvor han la fram problemstillingen og forslag til løsning.

28. oktober 2008 besluttet et enstemmig byråd i Bergen kommune å innføre «Skoleledelse for fremtiden». Byrådet, i samarbeid med Fagdirektør og fagavdeling, foreslo en endring av den formelle ledelsesstrukturen i bergensskolen for å prioritere pedagogisk ledelse, øke læringstrykket og dermed i neste omgang å få et større læringsutbytte for elevene. Skoleadministrasjonen holdt tett kontakt med skolesjefen i Drammen, men utarbeidet likevel sin egen modell.

«Elevenes læring må være førsteprioritet», sier fagdirektøren. En endring av ledelsesstrukturen har som mål å legge til rette for en mer fleksibel og helhetlig ledelse av skolene, samtidig som endringen innebærer tydelige strukturer for samarbeid og delegering i skolelederjobben. «I tillegg fikk vi en politisk bestilling fra bystyret – om rekruttering, krav til lærere og oppfølging av skoleledere,» legger fagdirektøren til. Våre informanter i Bergen er svært tydelige på viktigheten av å ha et politisk vedtak i ryggen. Byrådet sier:

«Undersøkelser viste et stort sprik på mange områder i bergensskolene og det ble viktig for skoleeier å tette dette gapet. I tillegg meldte lærerne behov for å «bli sett» slik at behovet for en mer «tett-på-ledelse» var tilstede».

Ifølge byrådet er skolen inne i ny tid. Han påpeker at vi må bare erkjenne at skolen må organiseres annerledes enn den tradisjonelt har blitt ledet.

«Utvikling i den moderne skolen er avhengig av organisatoriske grep. Ny skoleforskning viser at det er viktig å komme tettere på undervisning gjennom en «tett-på-ledelse».

Han framholder at naboskoler med noenlunde samme sosiologiske profil kan ha svært ulike resultater i for eksempel ferdighetene lesing og skriving. Mange elever sliter faglig og dette er noe som måtte tas tak i. Resultatene på skolene var for dårlige og varierte mye fra skole til skole.

«Jeg ønsket å ‘pådytte’ alle skolene en alternativ ledelsesmodell. Jeg mente det var uansvarlig å drifte norske skoler så ulikt. Verst er det på skoler der lærerne står alene og preger livet til enkeltmennesker så mye. Vi kan ikke ha det slik at sender du ungen til den skolen går det sånn og til den går det sånn. Som byråd ble det et stort ansvar å vite at det var slik det fungerte i Bergen», sier byrådet.

Han fortsetter

«Det er viktig å forhindre at lærere får være selvstendig næringsdrivende i egne klasserom. Dette blir særlig ille om undervisningen er dårlig og ingen tar tak i det. Det er viktig å ha en «tett-på-ledelse», der avdelingsledere både skal ha undervisning for å være ute blant de ansatte, men også ha tilstrekkelig tid til ledelse og oppfølging av lærere».

Målsettingen med en alternativ ledelsesmodell i Bergen, er å skape større handlingsrom for pedagogisk ledelse og legge til rette for en lærende organisasjon der ledelse er delegert i større grad enn i dag. Ledelsen skal ha en tettere oppfølging av skolens lærere gjennom å observere dem og å gi dem veiledning i den daglige praksisen. Avdelingsleder skal ha

undervisningsplikt, noe som ble bestemt etter råd fra fagfolk. Det er viktig for å kunne se hvor skoen trykker og for å være en del av læringsmiljøet.

Inspektørstillingene er gjort om til avdelingslederstillinger med formelt lederansvar og personalansvar på sin avdeling. Endringene kom fra byråd og gikk via alle leddene helt ut i klasserommene.

I tillegg sier fagdirektøren at det var vanskelig å rekruttere rektorer til skolene.

«Administrasjonsbiten i rektorstillingen var økende og ingenting ble lagt bort. Rektor fikk stadig flere oppgaver og opplevde stadig sterkere grad av tidsklemme. Funn tyder på at mange norske skoler har svak pedagogisk ledelse»,

sier fagdirektøren og fortsetter:

«Rektor skal være strategisk leder, og skal følgelig ikke undervise, men rektor trenger et kompetent lederteam rundt seg som har god innsikt i hva som skjer ute. Klasseledelse er viktig og en lærer som skal være tydelig lærer i klasse, må da ha tydelig leder over seg. Behovet for avdelingsledere øker betraktelig når elevtallssnittet er over trehundreogfemti og rektor lett forsvinner bak en kontorpult».

Rektorenes synspunkt

«Rektorstillinger var rett og slett ikke populære lenger», sier en av våre informanter.

Rektorene vi snakket med forteller at de før innføringen av «Skoleledelse for fremtiden» brukte størstedelen av tiden sin på merkantile oppgaver og administrasjon. De ønsket å bruke mer tid på pedagogisk ledelse, men tiden strakk ikke til. Lærerne ønsket mer oppfølging og tilbakemelding samtidig som rektorene opplevde et stadig økende rapporteringspress. De var under et krysspress og det var vanskelig å rekruttere nye rektorer og mange orket ikke å være i jobben i lengden, resultatet ble gjennomtrekk.

Rektorene vi intervjuet hevder at de aller fleste skolelederne var positive til innføringen av en alternativ ledelsesmodell i Bergen kommune. De få innvendingene som kunne registreres, gikk mest på økonomi, da det ikke ble tilført noen ekstra midler utover ordinær ramme.

4.1.3 Drøfting av det første forskningsspørsmålet: Hva var behovene for og årsakene til at en alternativ ledelsesmodell ble innført?

Vi ser tydelige likheter hos rektorer, skoleledere og representanter for skoleeiere både i Bergen og Stavanger i svarene på forskningsspørsmålet om behov og årsaker.

Hovedtrekkene er forholdsvis samstemte og vi konsentrerer oss om noen hovedfunn som vi vil drøfte videre:

- Behov for politisk forankring av en alternativ ledelsesmodell
- Behov for styrket pedagogisk ledelse
- Behov for økt rekruttering

Behov for politisk forankring av en alternativ ledelsesmodell

Arbeidet med denne masteroppgaven og studiet i forkant har vært spennende. Vi er i en tid der flere kommuner har gjort store grep for å få til en bedre undervisning og et bedre læringsutbytte for elevene. KS-rapporten «Kom nærmere», som er et samarbeid med skoleeierne og pedagogene, varsler om ulike faresignaler i skolen og det kan virke som om noen av varslene blir tatt på alvor. (Jøsendal & Langfjæran, 2009).

TALIS-rapporten (OECD, 2008), flere stortingsmeldinger, Hattie (2009) sine studier, har, særlig det siste tiåret, medvirket til det samme. Flere av våre informanter påpeker i intervjuene at det hadde ikke vært mulig å unngå en endring nå. En av dem sier: «Det ville vært nok å reise på en konferanse eller to for å bli overbevist om at det å styrke skoleledelsen har noe for seg.»

Våre informanter på skoleeiernivå er tydelige på at endringene de gjorde i skolen, også måtte forankres politisk. Dette er helt i tråd med det Fullan (2014) sier om at læring og samhandling mellom politisk skoleeier, administrativt ledelsesnivå og skolene selv må ses på som helt grunnleggende og ansvarlig for et aktivt skoleeierskap og utvikling av skolenes organisatoriske kapasitet og læringsresultater. Han er tydelig på at alle nivåer i kommunen må dra sammen og at det er viktig at det blir gjort systemgrep. Skoleeiere/politikere var pådrivere og igangsettere av endringen av ledelsesmodell i begge kommunene og modellen ble innført samtidig på samtlige av skolene i kommunene.

På mange skoler så nok ledelse og lærere selv både utfordringer og løsninger, men de var avhengige av politisk forankring for at prosjektet ikke skulle strande. I beste fall kan en få til endringer på noen forsøksskoler, men et politisk vedtak og tyngde bak vedtaket er viktig for å få en felles agenda og forpliktelse for alle skolene i kommunen.

Kvalitetsoppfølging og skolebesøk vil kunne fange opp skoler som ikke er lojale og forhindre at skoler og rektorer velger å ignorere endringene og fortsette som før. Nettopp dette var jo intensjonen til både fagdirektøren og byrådet i Bergen og skolesjefen i Stavanger. De ønsket en større grad av standardisering for å minske forskjellene på de ulike skolene i kommunen. Den omfattende kvalitetsoppfølgingen som er iverksatt, kan betraktes som tiltak for å forhindre at lærere får lov til å være selvstendig næringsdrivende i eget klasserom. Bergen og Stavanger er her på linje med Fullan (2014), som sier at det moralske formålet fokuserer på å legge listen høyere og å utjevne ulikheter for alle barn og unge i samfunnet.

Skolen er inne i en ny tid og det er viktig å tilpasse skolen til nåtiden. Vi trenger å se hvilke mangler og behov som finnes og prøve å gjøre noe for å møte disse behovene. Det synes viktig at ledergruppen er kompetent og villig til å endre og imøtekomme utfordringene på en god måte. Ledelsen trenger å være tett på og å ha tid, mulighet og kompetanse til å veilede lærere og å være sammen med dem der utfordringene er.

Behov for styrket pedagogisk ledelse

En av grunntankene i Bergen og Stavanger var å få til økt ledelseskraft. Flere skoler hadde kun en rektor som skulle følge opp og være nærmeste leder for over femti ansatte, noe som syntes å være en umulig oppgave.

Rektorene både i Bergen og Stavanger mener at det var på høy tid at kommunene gjorde grep og tok inn over seg skolens egen virkelighetsbeskrivelse, der behovet for en styrkning i skoleledelse stadig var på agendaen. Med flere ledere på skolen, som er tettere på lærerne, kan det synes som om man kan få bedre tid til både å drøfte undervisningen, ulike læringsstrategier og læringsstiler, og slik føre skolen inn i et sikrere og mer bevisst spor.

I både Bergen og Stavanger fantes det mange som hadde vært inspektører i en årrekke. Mange av dem hadde stort sett merkanthile oppgaver, og var ikke interessert i å endre verken navn på eller innhold i stillingen. Informantene er samstemte i at mange av inspektørene var ledere

når det passet dem selv, og ikke agerte som en ansvarlig del av et lederteam. De kunne tillate seg å være ledere på kontoret og vanlig menig på lærerrommet. En slik måte å lede på blir lite tydelig og det vil være vanskelig både for de ansatte å forholde seg til og for rektor å lene seg på. Det er ifølge informantene våre bedre for alle parter når rollen er tydelig definert og det stilles krav til lederen om å lede.

«Rektorene presses av mål- og resultatstyring, offentliggjøring av elevresultater, skolerangeringer og økte krav til rapportering» (Ruud 2015). Rektorjobben har vært under utvikling og forandring gjennom mange år. Det stilles stadig høyere krav til den administrative delen av jobben. Rektor er arbeidsgiver, skal rapportere og dokumentere. Faren er at skoleledere ble gjort til juridiske saksbehandlere og regnskapsførere, på bekostning av pedagogisk lederskap. Rektorene er blitt bundet opp i for mange administrative oppgaver og har dermed for lite tid til pedagogisk ledelse. Dette er en svakhet med norsk skole, og blir påpekt av mange forskere. Elmore (2000) sier at andre oppgaver enn undervisning og læring må være underordnet. At dette ikke er gjeldene praksis i norske skoler, ser vi blant annet i undersøkelsen som skolelederforbundet gjennomførte blant over firehundre rektorer fra skoler og skoleslag over hele landet. Denne viser at ni av ti rektorer mener dagens skole er ineffektiv og må omorganiseres (Skolelederforbundet, 2013). Også en undersøkelse YS foretok i 2011, viste at ingen andre ledergrupper føler seg så nedlesset i arbeid som rektorer og barnehagestyrere (Stavanger Aftenblad, 2011). Da vi spurte om tidsbruken i rektorstillingen, bekreftet alle våre informanter at funnene til det regjeringsoppnevnte «Tidsbruksutvalget» stemmer.

«God ledelse er viktigste forutsetning for god tidsbruk i skolen. Det gjelder både skoleledelse og klasseledelse. Skoleledelse har en vesentlig innvirkning på læring og læringsmiljø, og virker gjennom å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene, og for å vurdere om målene er oppnådd» (Utdanningsforbundet, 2013).

Ifølge våre informanter er det realistisk å anta at skoleledere før endringene ble gjort brukte bare en tredjedel av arbeidsdagen på kjerneoppgavene. Dette bekrefter også nevnte OECD-undersøkelser, særlig rapporten fra 2011 som har fokuset på oppfølging av lærerne og kvalitetssikring av undervisningen for å sikre elevenes læringsutbytte.

I tradisjonell ledelsesmodell har ofte rektor stått alene med avgjørelsene og ansvaret, noe som kunne være krevende i situasjoner som krevde flere lederhender. Etter innføring av ny ledermodell skal ikke dette lenger være mulig. Ved å styrke og distribuere skoleledelsen og gi

de nye avdelingslederne lederansvar er intensjonen å få til bedre oppfølging av lærere og et etterspørrende og oppsøkende lederskap, som blant andre TALIS-undersøkelsen (OECD, 2008) viser at lærerne ønsker.

Det ble et behov for formell kompetanse og skoling av ledere. Kompetanseheving var det eneste økonomiske bidraget politikerne la på bordet da en alternativ ledelsesmodell ble innført, men det kan vise seg å være et veldig viktig bidrag i forhold til å ruste rektor og ledergrupper til å takle nye utfordringer og lykkes med intensjonene. Det ble utviklet ledelsesprogram for både rektorer og avdelingsledere. Det å skoleses sammen, og i det samme, har stor verdi når ledergruppene skal implementere endringer på skolene og veilede lærerne. Når flere får et ansvar for oppfølging, styrkes ledelseskraften i organisasjonen og flere lærere vil kunne få en tettere oppfølging.

Kompetanseheving og økte kunnskaper om ledelse har med stor sannsynlighet ført til mer fokus på pedagogisk ledelse av skolene i Stavanger og Bergen. Ifølge våre informanter har den nye ledelsesmodellen gitt rektor mulighet til å involvere seg mer i pedagogikk selv om han fortsatt har hovedansvaret for og må bruke mye tid på å drifte skolen etter forskriftene i Opplæringslovens § 9.1.

Hallinger framholder at ledelse i skolen handler om å veilede og vurdere opplæringen, samkjøre læreplanarbeidet og ha full oversikt over elevens læringsutvikling (Hallinger, 2005).

«Kompetente rektorer vil legge til rette for og lede de læringsprosesser som er nødvendige for at skolens lokale handlingsrom blir til det beste for elevenes læring og for arbeidssituasjonen til personalet og deres utvikling» (Andreassen et al., 2010:18).

I Bergen og Stavanger er intensjonen nettopp å bruke mer kapasitet til ledelse, gjennom økt refleksjon om læring og ved å få til en bedre tilbakemeldingskultur både i kvalitet og frekvens. Lederne er blitt flyttet nærmere lærernes undervisning og elevenes læring, gjennom organisatoriske grep, nye lederroller og ny kompetanse i ledergruppen. Som vi skriver om i teoridelen vår mener Robinson et al. (2009) at skolen må organiseres slik at skolens ledelse deltar aktivt i veiledning, evaluering og kompetanseheving av lærernes undervisning og planer. Dessuten trenger skolen langsiktig planlegging med tydelige mål og forventninger som implementeres i hele organisasjonen gjennom gode relasjoner i et godt og støttende miljø.

Å endre ledelsesmodellen i Stavanger og Bergen kan synes som et godt grep for å få til intensjonene og nå målene, men vi må være bevisste på at det som er nevnt ovenfor er komplekst og omfattende, og at det mest sannsynlig ikke er nok å endre ledelsesmodell alene. Ledergruppene ved skolene i de to kommunene må i tillegg til å øke sin kompetanse og lære av teori og forskning, lage gode og langsiktige planer for arbeidet ved egen skole. Det informantene våre framholder som en styrke, er at de har mer tid og mulighet til å tenke pedagogikk og være del av det positive fellesskapet en ledergruppe er ment å være.

Økt rekruttering

Når det gjelder rekruttering til læreryrket var både Bergen og Stavanger kommet inn i et spor hvor mange sluttet i skolen og det var vanskelig få søkere til ledige stillinger. Rektor var alene på toppen i skolehierarkiet og få personer innenfor skoleverket ville ha en så utsatt posisjon. Flere påpekte faren for at rektoryrket underminerte seg selv og at det ville kunne bli vanskelig i framtiden å få folk til å søke på slike krevende stillinger. Både i Stavanger og Bergen var nettopp denne faren en stor motivasjonsfaktor for å gjøre noe med organiseringen av skoleledelse.

Møller (2006) sier at når rektor er alene om ansvaret blir det vanskelig å fylle alle forventninger og krav. Dermed oppleves lett en følelse av å alltid ligge etter og ikke får arbeidet gjort tilfredsstillende. Rektorjobber blir uriasposter som ingen vil ha.

Ideen med ledergrupper og distribuert ledelse har gjort hverdagen til våre informanter lettere og bedre og de føler en reell lette i rektorhverdagen sin. Kommunenes satsning kan sies å være vellykket i forhold til rekruttering og for å få rektorer til å ville bli i jobben sin. Selvsagt må all satsning og styrkning av noe tas fra noe annet og det vil alltid være et spørsmål om det er verdt prisen. En styrkning i skoleledelsen har ifølge våre informanter totalt sett mange flere positive effekter enn ulemper.

4.2 Forskningsspørsmål 2:

Hvilke grep og endringer ble gjort for å implementere ledelsesmodellen?

4.2.1 Stavanger

Skolesjefens synspunkt

Skolesjefen forteller at skoleeier må lage systemer og strukturere, stille krav og følge opp. Det må gis klare målsetninger som gjentas og gir retning. Alt handler om god ledelse. I ulike brukerundersøkelser er det nå avdelingsleder som blir definert som nærmeste leder. Før var nærmeste leder rektor. Ledersamtalen blir sett på som et godt og nyttig verktøy for utvikling. Betydningen som skoleledelse har for elevenes læring, blir også belyst gjennom forskning og teori i langt større grad enn før.

Skolesjefen påpeker nødvendigheten av å være mange som sier det samme og trykker selv på for å få endringene på plass. Innføringen av «Styrket skoleledelse» har vært og er en omfattende snuoperasjon som krever betydelige ressurser, og det er viktig å både kunne tenke langsiktig og å skape utvikling og forventning ut på den enkelte skole.

«Styrket skoleledelse» handlet ikke bare om å omdøpe inspektørstillinger og si at nå får du personalansvar, men ble helt ny måte å lede skolen på. Vi ville satse på en ledergruppe i stedet for kun en rektor som sjef.»

Det handler om endringsledelse og hele stavangerskolen fra øverst til nederst er involvert i prosjektet. Kommunen er støtteapparatet rundt. Tilrettelegging gjennom kompetanseheving for skoleledere er også kommunens mandat. I Stavanger har de valgt å samarbeide med BI og kjøpe opplæringstjenester fra dem. Etter hvert har også fagavdelingen i kommunen overtatt en større del av lederopplæringen.

Skolesjefen og staben hennes på fagavdelingen reiser mye på skolebesøk til de ulike skolene. «Hver uke er jeg ute og besøker skoler for både å gi respons, følge opp og være i dialog» sier hun. Det er viktig med kvalitetsoppfølging. De følger opp skolene og setter, sammen med ledelsen, opp forbedringsområder. Disse blir fulgt opp videre.

Hun er tydelig på at «Styrket skoleledelse» er et pålegg fra kommunens side og at skolene ikke kan unndra seg dette. Skolesjefen samler alle de over tohundre skolelederne til oppfølgingsmøter to ganger i året. Disse møtene blir kalt for skoleledersamlinger. Innholdet i møtene er en kombinasjon av læringstema, informasjon, drøftinger og diskusjoner. I tillegg har Stavanger hyppige områdesamlinger der rektorene møtes for å diskutere skolesaker. De har også rektorsamlinger der en rektor fra hver bydel møtes jevnlig. Veiledning er svært viktig for å få modellen på plass og skolene må være i stadig utvikling. Det tar tid å implementere store endringer og alle skolene er ikke i mål enda.

Rektorenes synspunkt

«Tiden var inne for en mer moderne form for ledelse»

Da «Styrket skoleledelse» ble innført ved skolene i Stavanger, måtte informantene våre rydde i bevissthet og tenkning rundt begrepet ledelse. De mener at ledelsen har fagkunnskaper og at det blir feil når man bruker denne kompetansen mest til merkantile oppgaver. I innføringsfasen ble det viktig å se nødvendigheten av at lederevner måtte brukes til å lede skolen, og at rektor ikke skal sitte alene med hele ansvaret.

«God ledelse er avgjørende for å få til det kollektive. Det blir som et stort tog med rektor og ledelse i styringen, der det blir viktig å forhindre avsporing», sier en av rektorene.

Skolene har satt søkelyset på selve læringsoppdraget og elevenes læring. Ut fra visjonen om hva skolen skal være, har ideen og stillingsinnholdet til avdelingslederrollen blitt meislet ut. Våre informanter framholder at støtteapparatet rundt er viktig. Skolesjefen og fagavdelingen er der hele tiden og kan bistå med råd og veiledning. Rektorene gir uttrykk for at bydelsmøter for skolene der også avdelingsledere møter, er nyttige. Disse holdes hver femte uke. De opplever også at delingskultur er viktig for skoler i kommunen. Støtte fra administrasjonen fungerer godt og de får hjelp og støtte om de trenger det.

«Kompetanse gir både trygghet og større legitimitet. Kompetanse blir framholdt som viktig, og alle skolelederne oppfordret ansatte til å søke både på rektorskole og annen skolelederutdanning», sier en av informantene.

Skolene vi har besøkt har ulike måter å løse undervisningsplikten på. Poenget for alle er å få avdelingsleder inn i klasserommene, men måten dette gjøres på varierer fra skole til skole. Noen avdelingsledere har ordinære fag, mens andre går inn og tar mye vikartimer. Funksjoner som tidligere lå på andre lærere blir nå tillagt avdelingsledere, og pedagogisk arbeid med elever kan hos noen inngå som del av undervisningstiden. Hos noen blir også rådgiverroller regnet som en del av avdelingslederens stilling.

Alle rektorene vi snakket med i Stavanger mener at det er viktig å lede lærerne i det pedagogiske arbeidet og at en bevisst pedagogisk ledelse med tydelige mål gir både rektor og avdelingslederrollen legitimitet i personalet. Rektor og ledelse er blitt mer involvert i lærernes arbeid, de sitter ikke bare på et kontor. «Ledelsen må være på golvet i det som skjer for å vite hvor skoen trykker,» sier en av rektorene.

Pedagogisk og faglig oppfølging er knyttet til avdelingslederrollen. Oppdraget er å se de ansatte og ta personalmessige grep i forhold til det man ser og opplever. Skolevandring er på dagsorden på alle skolene, men i noe ulik grad. Målet er å ha nær kontakt med klasserommet og undervisningen der. Avdelingslederne har fått større ansvar og utvidede oppgaver. De leder læringsarbeidet på sin del av skolen og har personalansvar innen sitt ansvarsområde. Ifølge våre informanter er avdelingslederstillingen ekstremt fleksibel med høyt arbeidspress i perioder og stillingen er kreativ og spennende. En av dem sier:

«Det er en forventning om at du setter deg inn i ting og kan ta utfordringer og svare på spørsmål. Det er også viktig at alle i ledergruppen stiller kritiske spørsmål til hverandre og utfordrer hverandre på pedagogikk.»

Rektorene på sin side har fått ei ledergruppe å støtte seg til og slik også en bedre mulighet til overordnet og strategisk ledelse av skolen. Rektor kan i større grad konsentrere seg om å være leder i ledergruppen, bruke tid på lange linjer og fremme saker som i sin tur blir implementert på avdelingene gjennom avdelingslederne. Måten lederteamet organiserer seg på varierer fra skole til skole. Rektor sitter fortsatt med det overordnede ansvaret, men rektorene er tydelige på at avdelingslederne er likeverdige i møtene når ulike meninger skal drøftes. På noen skoler tar rektor selv ansvar for en avdeling eller et trinn, mens de fleste lar fortsatt rektor være utenfor klasserom og ordinær undervisning. Rektor kan drive mye mer strategisk ledelse nå enn tidligere. En av rektorene sier:

«Da jeg begynte var der ingen sparringpartnere. Jeg fikk på plass to avdelingsledere og vi begynte å fordele oppgaver og drive utviklingsarbeid. Vi startet på BI for å ta mer utdanning. Vi påtok oss oppgaver som vi likte godt selv og utfylte hverandre på den måten. Senere tok vi også en teamanalyse og personlighetstest. Her så vi at resultatet stemte godt med arbeidsoppgavene vi hadde påtatt oss.»

Skolene bruker medarbeidersamtalene for å følge opp mål og det er avdelingslederne som gjennomfører dem på sin avdeling. De mener at det er lettere å følge opp disse i etterkant når det ikke er så mange. Før hadde rektor alle medarbeidersamtalene, men nå har de kun medarbeidersamtaler med avdelingsledere og stab.

Rektor på en av skolene snakker om behov for tilstrekkelig legitimitet, om «å gjøre seg fortjent til å kunne drive med endringsledelse», og jobbet lenge med dette. Derfor drøydde det litt før hun begynte. Hun påpeker også at alt for stor del av driften lå på rektor. «Jeg sådde frø og høstet etter hvert.» Siden det ikke fulgte med midler i prosjektet «Styrket skoleledelse» satte hun av penger i to år og «solgte prosjektet inn» i driftsstyret og kollegiet. «Jeg måtte også legge inn pengene jeg hadde fått til IKT, DKS og annet for å få dette til», sier hun.

Rektorene forteller at god ledelse er avgjørende for å få til det kollektive. Rektorlokomotivet har fått økt trekraft gjennom lederteamet og rektorene er enige om at det ikke hadde vært mulig å gjøre det samme helt alene. «Vi utfyller hverandre i et team og følger hverandre opp. Dette gjør at vi lykkes. Mye handler om lederstil og omstillingsprosess.»

«Det ble brukt mye tid på hvem som hadde ansvaret for hva i innføringsfasen. Det er viktig å ikke overta problemene for noen, samtidig som at alle er klar over at det handler om en 'Vi-skole'», forteller en av rektorene.

Rektorene på stavangerskolene er enige i at det er viktig å jobbe målrettet og å være tålmodige og bruke mye tid på endringer, elevsyn, verdier og holdninger. De ønsker å holde fokuset på «Hvorfor er jeg her?» Dette blir det jobbet med i ledergruppene og videre ut i personalet og i hele organisasjonen.

«Motivasjonen hos den enkelte er i fokus og hvordan vi omtaler hverandre er viktig. På vår skole sier vi ikke mine lærere, men mine kollegaer, det er viktig for kollektiv utvikling», sier en av rektorene.

En annen rektor er også tydelig når hun sier at måten hun omtaler skolen på er viktig. «Det må være mye oss og lite de andre, mye vi og lite jeg», påpeker hun.

Våre informanter er opptatt av relasjoner i forbindelse med implementering. En av dem blir ivrig når hun sier:

«Det er viktig å tenke over når og hvordan ting blir tatt opp. Lærerne må vite at vi vil dem vel og det er viktig at jeg har legitimitet. Jeg velger hvem jeg vil ha med meg og jeg er kynisk når jeg vil ha noe gjennom.»

Våre informanter går svært sjelden ut med endring til hele personalet i full gruppe. «Jeg sår ut litt og litt til enkeltlærere og grupper,» sier en annen rektor. Selve sakene tas i lederteam før de når ut til hele kollegiet. «Jeg møter sjelden motstand når jeg gjør det på denne måten.»

En annen uttrykker noe av det samme på denne måten:

«En leder må være proaktiv og vite hvor det er bomber. Det handler om alltid å være i forkant og om å følge opp og henge på og konfrontere de som ikke følger opp. Noen har veldig negativ makt. Dette har blitt mye bedre etter at innførte en alternativ ledelsesmodell og jobbet med negativ innflytelse. Motforestillinger kan jo absolutt være greie når de er konstruktive.»

Våre informanter fastholder at det er viktig å være opptatt av forpliktelser og forventninger, ikke bare rettigheter. Rektor på den ene skolen sier:

«Vi må tenke skolen som kollektiv. Det er krevende for vi har alltid svake ledd. Dynamikk i gruppe er viktig og vi må bruke mye tid på de som trenger at vi bruker tid på dem. Alle skal ikke bli like mye sett, men det er viktig å kjenne behovene. Jeg forventer at beskjeder blir tatt tak i, men sørger også for at beskjeden følges opp. Det er viktig å følge opp uten overvåking.»

4.2.2 Bergen

Byrådet og fagdirektøren sine synspunkt

Bergen kommune har en parlamentarisk styringsmodell med tett kontakt mellom politikere og administrasjon og skole. Politikerne foreslo som sagt å endre den formelle ledelsesstrukturen slik at skoleledere i større grad skulle kunne prioritere pedagogisk ledelse. Målet var å oppnå et større læringstrykk og større læringsutbytte. Endringen skulle legge bedre til rette for en mer fleksibel og helhetlig ledelse av skolene, samt tydeligere strukturer for samarbeid og delegering.

Hele ledelsesstrukturen ble endret og byrådet ønsket å sette pedagogisk ledelse i sammenheng med et kontinuerlig fokus på skolen som lærende organisasjon. Det ble laget et kvalitets-

oppfølgingssystem koblet sammen med langsiktig planlegging i en kvalitetsutviklingsplan. Fagoppfølging på kvalitet og rapportering og plan for fire år ble også iverksatt. «Det ble mange grep på en gang: Grep både på ledelse, analyse og kvalitetsoppfølging.»

Da endringen var vedtatt, kunne ingen skoler reservere seg i forhold til den nye modellen. Det ble fastsatt en tydelig dato for igangsettelse og alle måtte være med i hele prosessen. Ifølge våre informanter var det overraskende lite motstand, men enkelte inspektører var skeptiske, ikke minst til å måtte undervise i deler av stillingen sin. Noen hadde ikke undervist på titalls år. Fagforeninger og enkelte rektorer viste også tendenser til motstand til å begynne med, men dette gikk mest i økonomi og vern av stillinger og stillingsinstrukser og motstanden må regnes som uvesentlig for framdriften.

Skolene skulle ledes av en rektor og avdelingsledere med formelt lederansvar. Disse skulle utgjøre skolens lederteam. En mer distribuert ledelse skulle forsterke den kollektive dimensjonen ved ledelse og lettere kunne ta mål, satsningsområder og bestemmelser ut i skolene, ifølge våre informanter.

Kommunen tilbød en intensiv lederopplæring og samtlige skoler fikk klare retningslinjer på hvordan dette skulle gjennomføres. Gjennom å la det være politikerstyrt (skoleeierstyrt) ble det lettere for skolens ledelse å gjennomføre hele endringen, for eventuell motstand kunne i prinsippet ikke rettes til skolen, men måtte tas høyere oppe i systemet. Rektorene slapp belastningen med å være «syndebukker» i alt det nye som kom. Risikoen for at det ble mange avgjørelser i en tonivå-kommune, som rektor var alene om og ikke var kompetent på, ble minimalisert.

Alle rektorene fikk en ny lederavtale. Hver bydel har en områdeleder, som har fullmakt til å skrive lederavtaler og skal følge opp lederen. Områdelederen skal sørge for at kommunens satsning blir fulgt opp. Det ble laget et kvalitetshjul og en fireårig plan for kommunen. Skolene blir målt på fire satsningsområder og kontinuerlig fulgt opp. Hele personalet på skolene deltar i forpliktende samlinger og nettverk. Alle skal være bevisste på kollektiv kapasitetsbygging.

Byrådet i Bergen ønsket et større fokus på balansegang mellom det å være pedagogisk leder og å være administrativ leder. «De som er ledere har fått et langt større fokus på kunnskap om det som skal gjøres og hvilke satsningsområder man skal gå for. Hovedfokuset er ‘tett-på-ledelse’ i alle ledd,» sier han.

På fagdirektørens kontor får vi presentert en skisse av en samhandlingsmodell som de i Bergen bruker for å få fram hvordan de ønsker å jobbe videre. Fagdirektøren viser oss pyramiden som Roald (2012) har tatt med i sine artikler og forelesninger om tema.

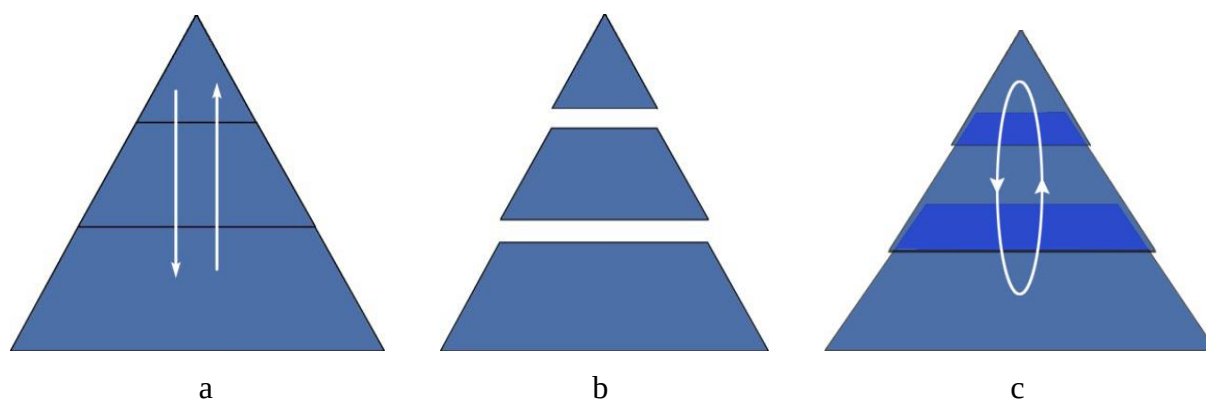


Fig. La mellomrom bli handlingsrom (Roald et al. 2012)

a et klassisk hierarki med tradisjonelle skiller og sammenhenger mellom nivåene.

b illustrerer når spenninger i hovedsak gir økt avstand mellom nivåene og lager uproduktivitet. Modellen er også kalt en «Low trust» modell (Jøsendal & Roald, 2012).

c gir uttrykk for at kvalitetsvurdering også *kan* stimulere samhandlingsdynamikken.

«Det er nødvendig å gjøre mellomrom til handlingsrom, og ikke la det bli kunstige skiller mellom nivå. Overlapping på alle nivå i alle ledd er nødvendig. «I Bergens-skolene snakker vi om satsningsområder og kvalitetsutvikling en hele temadager og vi legger stor vekt på denne overlappingen», framholder fagdirektøren.

Rektorenes synspunkt

Modellen med avdelingsledere var allerede utprøvd på noen bergensskoler, med gode resultater og erfaringer. Informantene våre hadde fått med seg at ingen av forsøksskolene ville gå tilbake til gammel ordning. En av rektorene forteller at «fremsnakking» av forsøksskolene, var viktig for å skape tillit til den nye modellen. Våre informanter sier videre at rektorer i Bergen for det meste var positive. De så at kommunen ville noe med skolen. Den lille motstanden som noen steder kunne merkes, gikk hovedsakelig i at det ikke ble tilført midler.

Våre informanter forteller at ingen fikk lov til å lage andre hierarkier i ledelsessystemet, og de inspektørene som ville fortsette som før ble varsomt ledet inn i andre oppgaver. For noen inspektører ble det vanskelig å gå tilbake til undervisning igjen etter flere år uten slike

oppdrag. I de tilfellene ble det gjort enkelte overgangsordninger, men kravene til avdelingslederrollen ble opprettholdt.

Skolene har gjort endringene innenfor egen ramme. Til gjengjeld er variasjonsmulighetene store. Man kunne redusere funksjoner og funksjonstillegg og legge dem under avdelingslederrollen, eller man kunne for eksempel la noe av avdelingslederstillingen inneholde vikartimer. Tretti til femti prosent undervisning gir også en viss form for fleksibilitet, men det er viktig at det man kaller undervisningstid er tid sammen med elevene, ute i klasserommene, for på den måten å kunne kjenne arbeidsplassen «fra gulvet». «Jeg har stor budsjettfrihet, og må tenke at det kommer skole og elever til gode», sier en av rektorene.

Våre informanter forteller at etter innføring av «Skoleledelse for fremtiden» utgjør avdelingslederne sammen med rektor skolens lederteam. Lite er sagt om hvor mange avdelingsledere man skal ha, men i de fleste tilfeller er klassetrinn gjort om til avdelinger, litt avhengig av skolestørrelse eller skoleslag. På barnetrinnet har de gjerne en avdelingsleder for flere klassetrinn. En av skolene hadde avdelingsleder ut fra ulike oppgaver/ funksjoner. I noen tilfeller hadde de som ble avdelingsledere kompetanse på områder som for eksempel IKT, spesialpedagogikk og sosialpedagogikk og det ble naturlig å bake dette inn i avdelingslederstillingen.

Rektorrollen ble endret, men rektor er fortsatt skolens øverste leder og leder for ledergruppen, en strategisk leder som har mulighet, mer enn før, til å bruke tiden på pedagogikk og på å lage langsiktige planer og føringer for det pedagogiske arbeidet. I tillegg er rektor formell leder og har ansvar for økonomi, administrasjon og for å drifte skolen etter «Opplæringsloven § 9.1». Våre rektorinformanter er tydelige på at ledergruppen tar avgjørelser sammen, men påpeker også at i noen tilfeller der man kan oppleve en viss uenighet, må rektor skjære gjennom og gjøre endelig vedtak.

«Noe bestemmer rektor alene, og da er de lojale. Modellen fungerer svært godt fordi rektor på denne måten får mer tid til linjer og overbyggende helhet. Jeg får tid til mer fordypning og til å gå inn i selve den grunnleggende tenkningen for skolen. Vi har mer tid til å trekke i tråder og kvalitetssikre at ting er skikkelige. Rektor blir mindre ensom. Det er både kjekkere og bedre å ha et lederteam å drøfte pedagogikk med og å spille på lag med, enn å gjøre alt alene.»

Rektor har delegert mye av sin makt og sitt ansvar utover til avdelingslederne.

Medarbeidersamtaler, personalansvar, pedagogisk ledelse av trinn, implementering av

ledergruppens mål, timeplanlegging og vikaransvar er noen av oppgavene som nå er blitt overført til avdelingslederne. Avdelingslederne skal også utarbeide enkeltvedtak i mobbesaker, men signaturen og det juridiske ansvaret blir fortsatt tillagt rektor. Det samme kan også gjelde spesialpedagogiske tiltak.

Til å begynne med var nok dette vanskelig for noen av rektorene. Noen opplevde en frykt for å miste oversikt, men man lærte seg til å godta at «sånn valgte avdelingslederen å gjøre det». Ledergruppene fikk behov for hyppige møter for å kunne ta felles avgjørelser og slik sørge for at organisasjonen ble drevet som en enhet og ikke som tre eller flere isolerte avdelinger.

En av rektorene sier:

«Avdelingsleder er sjefen for avdelingen og dit skal de gå først. Vi er tydelige på at de ikke går forbi avdelingsleder om det er ting de skal ta med dem. Sånn har det vært helt fra begynnelsen. Å overta arbeidet for avdelingslederen er å frata legitimitet, det gjør jeg aldri, men jeg kan veilede og hjelpe i prosessen.»

Rektorene er enige om at ledelsen på skolene i Bergen bruker mer tid på pedagogisk ledelse enn før «Skoleledelse for fremtiden» ble innført. Likevel oppleves det fortsatt at det ikke alltid er nok tid. Det er mer bevissthet rundt pedagogikk og elevenes læring enn tidligere.

«Dørskiltet der det står 'administrasjon' bør erstattes av et nytt skilt med påskriften 'ledelse'», sier en av rektorene. Når vi nevner dette i et annet intervju blir dette applaudert med tilføyelsen: «men det er ikke nok at vi bare skifter navn».

I forbindelse med implementeringen av en alternativ ledelsesmodell nevner flere av våre informanter viktigheten av at Bergen kommune satser sterkt på utdanning av skoleledere og at de i høst har fått et betydelig antall plasser til avdelingsledere og rektorer som skal ta videreutdanning i ledelse. Kommunen har også flere rektorer som har og skal starte på master i skoleledelse.

«Før kom skoleeier med nye satsningsområder og skolene gjorde som de ville, mens det denne gangen var konkrete planer og tydelige føringer for arbeidet og kontinuerlig bevisst oppfølging.»

4.2.3 Drøfting av forskningsspørsmål 2: Hvilke grep og endringer ble gjort for å implementere ledelsesmodellen?

Hovedfunnene i forhold til forskningsspørsmål to er:

- Bedre oppfølging fra skoleeiers side
- Endring av ansvar og roller
- Mer fokus på kollektiv utvikling
- Tydeligere fokus på pedagogisk ledelse.

Bedre oppfølging fra skoleeiers side

Endringene i ledelsesmodell ble vedtatt politisk og er gjennomført på samtlige skoler i begge kommunene. Våre informanter fremholder at det er en forutsetning for å lykkes at det ligger et politisk vedtak i bunn. Det er mer forpliktende på den måten, samt at alle ledd er delaktige og enige. Både i Stavanger og Bergen ble det gjort omfattende grep både i initieringsfasen og i forhold til oppfølging. Begge fagavdelingene reiser rundt på alle de ulike skolene for å følge opp. Samtlige informanter påpeker akkurat dette som særlig positivt. Fagavdelingene har fulgt opp politikernes vedtak og lagt alt til rette for at skolene skal få dette til. Avstanden fra den enkelte skole, til skolesjef og skolefaglig avdeling oppleves som kort og det er lett å få til samarbeid. Dette samsvarer med det vi på basis av Fullans teorier presiserer under punkt 2.2.1 i teorikapittelet vårt; at politikere og profesjonelle må jobbe sammen for å utvikle skolesystemet (Fullan, 2014). Skolene må gis en følelse av at de blir støttet og oppmuntret, ikke bare vurdert og kontrollert.

Skoler flest har ofte erfaring med at prosjekter som blir igangsatt blir kortvarige blaff fordi de ikke blir skikkelig fulgt opp, evaluert og korrigert. De ledes kanskje av en eller få ildsjeler, og når disse blir trette eller gir opp er det ingen som sørger for mer drivkraft. Våre informanter i Stavanger og Bergen har en viss erfaring med at for mange satsningsområder blir introdusert for deretter å renne ut i sanden. Nå opplever de at kommunen ønsker noe og følger dette opp uten å haste videre til neste prosjekt. De presiserer at det virker som om skoleeier virkelig vil noe med skolene sine. Nettopp derfor er det viktig med oppfølging, et kollektivt engasjement som sikrer en videre drift. Lærerne må få tid til å reflektere rundt det nye som blir iverksatt,

og hvordan dette samstemmer med egen praksis, noe vi også henter belegg for hos Kristiansen (2004) i teorikapitlet vårt. I tillegg til at det blir avsatt tid er det en forutsetning med politisk tyngde og at skoleeier følger opp det som er vedtatt. Bare slik kan prosjektet holdes varmt og forventningene til framdrift gjør at det ikke blir liggende brakk. Dette samstemmer godt med Fullan (2014), også omtalt i vårt teorikapittel, som sier at politikerne må jobbe i takt med samfunnet og være stabile og forutsigbare over tid.

Endring av roller og ansvar

Å styrke skoleledelsen er å distribuere ansvar for ledelse av skolen til flere personer. Tidligere hvilte alt ansvar på rektors skuldre, og rektor skulle drive skolen og lede det pedagogiske arbeidet alene.

Rektor skal nå være strategisk leder, en slags entreprenør (Strand, 2010). «Entreprenøren er personen som driver fram innovasjon eller etablerer ny virksomhet» (Store norske leksikon). Han skal ikke bare gi feedback, men også gi feedforward. Med en ledergruppe kan rektor få til en interaktiv ledelse, der man utveksler meninger og innspill. Dette vil kunne gi den nødvendige inspirasjon og motivasjon som er et av elementene i god strategisk ledelse. Ledergruppen i Stavanger og Bergen ledes av rektor. Her får rektor en tydeligere rolle i sitt lederskap, fordi en gruppe av ledere skal ledes. Slik sammenfaller erfaringer fra Stavanger og Bergen med Elmores teori som sier at «strategiske grep fører til praksisendring» (Elmore, 2000)

Som sagt i teoridelen vår sier Leithwood (1992) at det har vært frustrasjon over en slags heltedyrkelse i skolen, hvor formelle ledere har spilt en hovedrolle, dette har ført til økt fokus på distribuert ledelse. Ledelse blir sett på som aktivitet og samhandling (Møller 2006). Ved å styrke skoleledelsen er tanken om et individ i føringen endret til at rektor sammen med avdelingslederne utgjør en ledergruppe som skal lede sammen. Ved å innføre ledergrupper unngår skolene at alt er avhengig av en rektor, enten denne er god eller dårlig. Det blir en bedre kvalitetssikring av arbeidet som gjøres. Sjansen for at flere momenter kommer frem i de ulike sakene er større, og faren for at en idé man iverksetter kan være skadelig for organisasjonen, blir redusert.

En ledergruppe bør både utfylle og utfordre hverandre. En forutsetning for at ledergruppen skal fungere er en god dynamikk aktørene mellom. Sammensetningen i en ledergruppe er viktig og informantene våre er bevisste på å ansette avdelingsledere som utfyller hverandre og som ikke er blåkopier av dem selv. En gruppe satt sammen av ulike typer, alder, kjønn og oppfatninger vil ofte gi den ønskede bredde. Ledergruppen må finne en balanse der det er trygt, men ikke for trygt, å være. I tillegg er det viktig at aktørene vil og tør utfordre hverandre og at de tåler å bli utfordret. Det er berikende når flere tenker sammen og det kommer ulike vinklinger på det som drøftes. En dårlig sammensatt, eller for homogen ledergruppe, kan bremse utviklingen og virke destruktivt inn i organisasjonen.

«Vi ansetter ledergruppe for å utfylle hverandre og gjøre hverandre gode. Oppgavene blir fordelt mellom avdelingslederne og rektor, gjerne slik at alle kan gjøre det de har sin styrke i», sier en av rektorene.

Flere involvert i ledelse vil, som Senge (1999) sier, føre til at etablerte tankemønstre har bedre forutsetninger for å videreutvikles og slik gi utviklingsmuligheter for organisasjonen. Han sier også at ledelsespraksis er resultat av interaksjon mellom ulike aktører i skolen. Rektor og avdelingsledere på mange av skolene har fått felles teoretisk bakgrunn og referanser, og det ble mer naturlig å diskutere ledelse. Dette er noe av kjennetegnet til en FUL-ledelse som fungerer i praksis. Slik kan Hope (2010) få rett når han påpeker mellomledernes viktige rolle i å oppnå praksisendring på skolene.

Det er ikke bare ansvar som blir delegert, men også den kollektiv tenkningen der man tenker lærende ledere som FUL-ledelse representerer (Robinson, et al. 2008) også omtalt i vårt teorikapittel. Rektorene vi snakket med opplevde, som nevnt ovenfor, at de har fått mer tid enn før til pedagogikk etter at det er blitt innført ledergrupper på skolene. De uttrykker at å lede ledergrupper er spennende, lærerikt og at det er mer interessant å være rektor enn før.

Dette er i tråd med det Klev & Levin (2001) sier, at en dialog innad i ledergruppen fører til at egen tenkning blir utfordret og forbedret. I den sammenheng er det viktig å stille spørsmål om måten en jobber på er hensiktsmessig for å nå ønskede mål. Ifølge våre informanter foregår det hyppigere pedagogiske drøftinger og refleksjoner i ledergruppene enn det som var tilfellet tidligere, da måtte rektor var alene om dette ansvaret. Dermed har den kollektive bevisstheten rundt det pedagogiske økt etter at skolene innførte en alternativ ledelsesmodell. Her ser vi at skolene har fått mer enn bare distribuert ledelse. Som tidligere drøftet går vi nå mer i retning

av en distribuert FUL-ledelse (Emstad & Postholm, 2010). Dette betyr at det ikke bare er rektor som leder arbeidet, men at ledelsen på skolen utøves av flere. Når modellene blir kombinert viser forskning at dette kan få innvirkning på elevenes læringsutbytte (Wahlstrøm & Louis, 2008).

En noe kritisk Valle (2006) tar utgangspunkt i St. meld. nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2004) som påpeker viktigheten av en tydelig og ikke alt for føyeelig skoleledelse. Han ser faren i at distribuert ledelse kan bli for føyeelig og dermed svak. Dette vil vi drøfte noe mer i kapittel 4.4. Fordelen med å finne en felles konsensus i en sterk ledergruppe veier nok likevel tyngre enn faren for utydelighet. Endringer er lettere å implementere i personalet når en ledergruppe står sammen enn når kun en person skal lede hele prosessen. Rektorene vi snakket med vil fortsatt ta avgjørelser, men opplever det godt å ikke måtte gjøre og ha ansvar for alt alene. Det er en fordel å ha en ledergruppe i ryggen når upopulære avgjørelser skal tas eller noe skal implementeres i hele organisasjonen. Skolene vi har undersøkt har dessuten en tydelig forståelse av at rektor har det siste ordet og det endelige ansvaret om man ikke kom til enighet i ledergruppen, noe de opplever svært sjelden.

Tanken om lederteam ved skolene holdes høyt i begge vestlandsbyene. Skolestørrelse kan være avgjørende på hvor mye rektor bindes til annen administrasjon. Hele satsingen på å styrke skoleledelsen ser ut til å handle om at rektor og ledelse skal ha en større kontroll og innflytelse på hvordan læringen ved skolen skal foregå. Avdelingsleder skal være et bindeledd mellom trinn/avdelinger og rektor. Slik skapes en god flyt og rektor er til enhver tid informert og delaktig i det som foregår ute i organisasjonen. Her ser vi tydelige spor av Senge (1999) sin distribuerte ledelsesteori om en «bottom-up strategi» der ansatte er med i beslutningsprosessene. Man får til det ledelsessamarbeidet Spillane (2005) er opptatt av. Endring skjer fordi mange har bidratt og ledelse er ikke noe som bare skjer på rektors kontor.

Mer fokus på kollektiv utvikling

I Bergen og Stavanger er de blitt mer bevisste på ledelse og utvikling av kollektiv kvalitet etter at en alternativ ledelsesmodell ble innført. Dette er i tråd med Elmore som fastholder at skoleledelse er et verktøy til bruk for å gjøre undervisningen på skolen bedre. En slik ledelsesprosess blir problematisk å gjennomføre dersom ikke skoleleder får anledning til

samspill med de ansatte. Man trenger å få etablert en kollektiv samarbeidskultur som sikter på å etablere en felles plattform for flere ansvarlige i skolen (Elmore, 2000).

Hargreaves & Fullan (2012) har sagt at høyt presterende skoler har en profesjonsgruppe som er et kollektiv i konstant utvikling. I en slik sammenheng blir den viktigste oppgave for skolelederen å få alle til å dra i samme retning. Da blir det viktig for en rektor, ei ledergruppe, å skape en felles forståelse, en felles plattform, slik at alle i organisasjonen får en følelse og erfaring av at dette gjør vi sammen (Fullan, 2014). Dette har ledelsen på skolene i Bergen og Stavanger brukt lang tid på i forbindelse med implementeringen av en alternativ ledelsesmodell. Lederen skal inspirere de ansatte til å følge endringene og være en god rollemodell. Dette er transformasjonsledelse i praksis (Bass, 1985). På flere skoler har man jobbet bevisst over tid med holdninger og verdier.

Skoleleder skal skape et miljø for kompetanseøkning der refleksjon over egen praksis er en hovedingrediens. Dette gjøres for å forhindre at pedagogikk og metodeutvikling blir overlatt til hver enkelt lærer (Christensen, 2007). Fellestiden på skolene i Bergen og Stavanger blir brukt til å bygge «Vi-skoler», ved å legge til rette for refleksjon og erfaringsdeling sammen med ledelse og kollegaer.

«Ledelse er en bevisst handling, ikke tilfeldig. Det som skiller gode og dårlige skoler er hvor trykket ligger», sa en engasjert rektor til oss. Hun mente at hun gjennom å være visjonær, gjennom å uttrykke engasjement og inspirasjon, kunne skape et positivt trykk og få til noe. Det er en viktig oppgave for skolene å bygge kollektiv kapasitet og få de ansatte til å dra lasset sammen.

Gjennom våre intervjuer på de seks skolene vi besøkte, ble vi kjent med rektorer som virkelig ville få noe til. Engasjement smitter. Noen av dem fortalte og fulgte oss til døra med nye moment til og med etter at intervjuet var avsluttet. Vi måtte fram med notisblokka igjen. Slike rektorer smitter positivt. De driver den transformasjonsledelsen Hetland (2004) holder fram når han sier at den ansatte inspireres av lederen sin til å følge de endringer som blir foreslått. Vi møtte ledere som hadde visjoner og fremmet disse både gjennom å være gode karismatikere, inspiratorer og ledere.

Rektorene på skolene vi intervjuet har som allerede nevnt brukt mye tid på å bygge kollektiv kapasitet i implementeringsfasen av ledelsesendringen. Det krever at ledelsen utarbeider en klar visjon og klare mål for å nå denne visjonen. Ledelsen må ha tro på visjonen og tiltro til de

ansatte. Når lederne går foran som gode eksempler og støtter og oppmuntrer de ansatte har de gode sjanser for å lykkes. (Yukl, 2010). På denne måten skaper de det gode klima eller miljø for læring som Nordahl påpeker som viktig for elevenes læringsutbytte (Nordahl, 2007). Det handler mye om holdninger, og i våre intervjuer opplevde vi at samtlige rektorer hadde brukt mye tid til å jobbe med holdninger og verdier og de var svært bevisst på å gjøre hver enkelt ansvarlig. De hadde klare satsningsområder og var bevisst på hvordan de jobbet med dem.

Mye av det som har skjedd i forhold til kollektiv utvikling på skolene vi har besøkt, kunne kanskje skjedd uavhengig av «Styrket skoleledelse» og «Skoleledelse for fremtiden». Skoler som lykkes, jobber bevisst med det kollektive, som informantene våre også har gjort. Informantene er likevel tydelige på at den store satsningen i kommunen med en alternativ ledelsesmodell, har gjort dette arbeidet lettere for dem, og de har i langt større grad hatt muligheten til å implementere ledergruppens beslutninger ut i organisasjonen.

I våre undersøkelser hørte vi mye om «Vi-skoler». Dersom man skal få til en skole som ledes av en ledergruppe og ikke av en rektor alene, er det viktig at rektor sier vi, og ikke jeg. Like viktig er det at skoleeier henvender seg mer til skolen som helhet og ikke så mye til rektor. Hargreaves & Fullan (2012) påpeker faren for at vi lager fremtvungne fellesskap. «Ikke si min visjon, mine lærere og min skole», sier de. Ofte hører vi at rektor får tildelt penger, at rektor ansetter og at rektor driver skolen. Det er langt mer forpliktende når det er «Vi» som må gjøre tiltak og prioriteringer enn når avdelingsleder eller ansatte kan lene seg tilbake og tenke at det kun er rektors ansvar. På samme måte skylder vi lett på hverandre og fraskriver oss ansvaret når vi ikke får til en kollektiv utvikling. Møller (2006) og Fullan (2014) sier begge at ledelse er samhandling og nevner viktigheten av at man oppnår en felles forståelse av at dette gjør vi sammen.

At «Vi» driver skolen sammen vil være nyttig også når skolene skal besøkes og føres kontroll med. I Bergen og Stavanger har de vært tydelige på at et skolebesøk, som tidligere ble betraktet som en streng kontroll med løftet pekefinger, skal være en gjensidig forpliktende gjennomgang med positiv vinkling. Skolebesøk skal være å se på hva som blir gjort bra, og forsterke dette. I tillegg må en se på hva som kan forbedres og sammen foreslå løsninger og tiltak. Skolebesøk i Bergen og Stavanger er et felles skoleløft der hele kompetansen samles for å se muligheter og veier, ikke en arena der skolens ledelse får kjeft og må i

skammekroken. Altså et felles skoleløft, ikke en situasjon der ledelsen må på tiltalebenken for å forsvare seg.

Man kan lett gå på en smell i forhold til tid. Implementering og prosesser tar lang tid og det er viktig å ikke bli for utålmodige. Det er fort gjort å ville gape over for mye. Vi trenger tid til å implementere alt skikkelig, og vi må ikke gå for fort fram. En av rektorene sier at de har blitt flinkere til å være mer selektive og til å si at dette har vi ikke kapasitet til. For å fokusere på det de mener er viktigst, velger de å nedprioritere eller legge helt bort andre oppgaver. Det er lett å bli enige om hva vi vil satse på, men å gjennomføre det er alltid mer krevende.

Spørsmålet er hvordan det skal implementeres og følges opp og hvordan det skal bli en del av praksisen og bruksteorien til organisasjonen.

Ifølge Roland (2012) bør en ha et perspektiv på tre til fem år før endringen er en del av praksisen til skolen. Dette er viktig å ta med når vi skal se på de ulike skolene og hvorfor de er kommet noe ulikt. Skolene vi besøkte virker til å være på rett spor og ny organisering har ifølge dem selv gitt dem mer tid og mulighet til å jobbe med det som er viktig i forhold til kollektiv utvikling av skolen.

Tydeligere fokus på pedagogisk ledelse

I kapittel 4.1.3 drøfter vi behovet skolene hadde for å få til bedre pedagogisk ledelse. Under dette punktet vil vi se på hva skolene gjør for å få til en bedre pedagogisk ledelse. Vi mener at pedagogisk ledelse er viktig å få belyst ut fra både behov og gjennomføring. Vi har derfor valgt å ha det med under drøftingen på begge de to første forskningsspørsmålene våre, selv om det er en fare for at noe blir gjentatt.

Fokus på bedre pedagogisk ledelse er som nevnt aktuelt i tiden og et svakt punkt i mange norske skoler. Det er viktig å se til andre land og til teori og forskning som sier noe om hva som fungerer.

Tanken til byrådet i Bergen med å satse på prosjektet «Skoleledelse for fremtiden» var å kvalitetssikre at alle skolene i kommunen gav elevene et tilsvarende godt tilbud. Han kunne ikke gå god for store spenn i kvalitet fra den ene skolen til den andre. Dette er ikke uventet helt i tråd med teoretikere og forskere som blant andre Fullan (2014), Elmore og Burney

(1999). De holder fram viktigheten av at skolene i et distrikt samarbeider med hverandre for å lære av hverandre og utvikle det beste i hverandre. Å endre ledelsesmodellen og innføre avdelingsledere var et av grepene for å få til dette. Det syntes som svært vanskelig for en rektor med oppimot hundre ansatte å lede og følge opp alt alene. Hovedfunn hos Robinson (2009) viser at jo tettere ledere er på kjernevirksomheten i skolen knyttet til undervisning og læring, jo større sjanse er det for at de har en positiv effekt på elevresultater. Med flere ledere, tettere på lærere og elever, er målet å få til en stadig bedre læring for elevene i kommunen.

Det er viktig at hovedformålet er læring i alle ledd innenfor skolesektoren. Våre informanter fremhever betydningen av å satse sammen og være en del av en bred satsning både i forhold til opplæring og oppfølging. På skolenivå er elevenes læring fokus i alt som blir gjort. Selv om noen av grepene som ble gjort også var for å øke rekruttering og lette rektor i arbeidet, var intensjonen primært å fremme elevenes læring.

Fullan (2014) sin bok, «Å dra i samme retning», lå på alle rektorenes pulter da vi besøkte skolene i Bergen. Ut fra det kan vi godt si at intensjonene fra kommuneledelsen er gode, målet er å få skolene til å trekke i samme retning. Dette er avhengig av at ledelsen ved skolene følger opp og jobber bevisst i forhold til målene. Det vil nok være ulikheter mellom skolene, som i alt annet arbeid, men det at fagavdelingen er involvert i hele prosessen, har tydelige mål og har systemer for oppfølging vil nok ha avgjørende betydning.

Et av de store temaene når ny modell for skoleledelse skulle innføres var hvorvidt avdelingsledere og lederfunksjonen generelt skulle være delaktige ute i klasserommene. I både Bergen og Stavanger har det vært et poeng at avdelingsleder skal drive med undervisning. Dette faller godt sammen med Irgens (2011) som framholder at kunnskapsutvikling særlig skjer i selve konteksten, arbeidsmiljøet. Når avdelingslederen øker sin ledelseskompetanse og omsetter denne i praksis ute i klasserommet, økes også lederevnen overfor gruppen man skal lede og dermed i hele organisasjonen. Ved å distribuere ledelsen vil lærerne, ifølge Harris et. al (2007), bli mer ansvarliggjort og i neste omgang motivere elevene på en bedre måte.

Dette ble tydelig uttalt i styringsdokumentene for prosjektene i Stavanger og Bergen. Møller sier at en leder som har evnen til å sette seg inn i sine medarbeideres ståsted på arbeidsplassen, har ofte en større sjanse for å lykkes som leder enn en som ikke har den evnen. Lederen må kunne se organisasjonen fra de ansattes side (Møller, 2006).

Irgens (2007) framholder at lederen må være empatisk for å kunne vite hvordan de ansatte oppfatter lederens initiativ og beslutninger. Stavanger og Bergen var opptatt av dette under implementeringen. Rektorene skal være rollemodeller, og det ble jobbet mye med verdier og holdninger innad i rektorgruppen. Nettopp fordi rektorene og avdelingslederne har jobbet mye og godt med verdier og holdninger i forkant, er det trolig de som pr. i dag har fått modellen best inn under huden og har størst gevinst så langt. Dette vil vi drøfte mer i kapittel 4.3.

Hensikten med ledelsesmodellen er «tett-på-ledelse» og vi ser en vilje til å ha et tettere og bedre kjennskap til selve undervisningssituasjonen helt inn på ledernivå. Skolen har kanskje ofte hatt en tendens til å bli ledet av ledere som ikke har undervist på årevis, og som dermed kanskje mangler noe av den nyere praktiske erfaringen i det å drive god undervisning i dagens skole. Ledelsen må ifølge Lillejord (2011) være delaktig i aktivitetene ikke stille seg over eller utenfor det som skjer i klasserommet.

Det er viktig å ha noe undervisning, mener informantene våre også, for å holde kontakten med det som skjer ute i klasserommet og være tett på både lærere og elever. Samtidig har man også innsett at skal man drive ledelse og administrere en avdeling, trengs det tid. Tiden som blir brukt til ledelse gir økt ledelseskraft, og den skaper også legitimitet hos dem man skal lede. Det er derfor viktig å finne en god balanse når det gjelder tiden avdelingsleder skal bruke til ledelse kontra undervisning. Skal man ha personalansvar, må det gis tid til å følge opp de man skal ha ansvar for. Man må altså drive med det nyere litteratur prøver å se koblinger mellom; transformasjons- og instruksjonsledelse (Emstad & Postholm, 2010). Her er skolene helt på linje med funnene fra USA som påpeker nødvendigheten av at skoleleder spiller en viktig rolle i å utvikle og drive skolene i den retningen man ønsker (Hallinger, 2005).

Det er litt ulike syn på hvilken type undervisning en avdelingsleder skal ha. Hver skole har fått utarbeide sin variant. Noen avdelingsledere har vikartimer som sin undervisning. Fordelene med vikartimer kan være at man kommer rundt i mange klasserom. Vikartimer gir større fleksibilitet i timeplan fra uke til uke. I tillegg får man godt innsyn i og overblikk over hva som skjer på avdelingen til enhver tid. Tid som ellers ville gått til rettelser vil kunne brukes til mer lederrettede oppgaver. Ulempen med vikartimer er at man fjerner seg fra fag og fra det å ha ansvar i fag, retting, forberedelse av timer og alt som kjennetegner læreryrket. En leder på sitt beste er kanskje ikke den som kommer uforberedt inn i en time i hu og hast

for å være vikar. Det kan lett bli mye springing til og fra, og slike vikartimer vil ikke kunne erstatte planlagt skolevandring og annet arbeid i klasserommet. Det er bred enighet hos informantene våre at avdelingsleder bør unngå tunge fag med mye for- og etterarbeid.

Noen av våre informanter, spesielt i Stavanger, er opptatt av at også rektor bør være mer ute i undervisningssituasjoner og gjerne selv også være en aktør bak kateteret. Kompetente rektorer blir man kanskje lettest ved å drive noe med klasseromsundervisning. Slike rektorer legger til rette for og leder de læringsprosesser som er nødvendige for at skolens lokale handlingsrom blir til det beste for elevenes læring og for arbeidssituasjonen til personalet og deres utvikling (Andreassen et al. 2010).

På to av de tre skolene vi besøkte i Stavanger er rektorene på gulvet, og også innimellom på den tredje skolen. De to rektorene er selv avdelingsleder for et trinn eller en avdeling. De tar også vikartimer og er mye sammen med lærerne og elevene i skolehverdagen. Mye av det administrative blir lagt bort eller delegert til for eksempel kontorfullmektig. Så mye tid til undervisning og samvær med elever og lærere kan til tider føre til et stort arbeidspress, men våre informanter er tydelige på at det er verdt strevet. De har langt større oversikt over og kunnskap om hva som faktisk foregår på skolen. De kan også lettere følge opp hvordan vedtakene gjort i ledergruppen fungerer i praksis. I tillegg har de kjennskap til alle utfordringene gjennom hyppige møter med sine avdelingsledere.

Også i Bergen er det tett kontakt mellom rektor og avdelingsleder slik at ledergruppen har full oversikt over hva som rører seg i det enkelte klasserom. I bergensskolen skal avdelingsledere ha ansvar for faglig oppfølging, pedagogisk utviklingsarbeid og personalansvar. Bergen kommune har ikke lagt så stort trykk på at rektorene skal være i klasserommet, men er tydelige på at man må bevisstgjøres i det faglige ansvaret og direkte involvering i utviklingen av god undervisning. Et stikkord her er skolevandring som vi vil drøfte i kapittel 4.3.3. En av rektorene forteller at han til enhver tid skal vite om alt som rører seg i organisasjonen. Det skal aldri være noe som blir sagt eller tatt opp som kommer som en overraskelse på ham. Dette samstemmer godt med god organisasjonspraksis der det er kort vei fra «gulvet» til ledelsen og informasjonsflyt blir en naturlig strøm som går begge veier. Dette oppnås også, som vi tidligere har vært innom, gjennom lærende møter i tråd med det Senge (1999) sier om samarbeidende skoler.

Som vi har skrevet om i teorikapitlet vårt fokuserer FUL-ledelse på undervisning og læring. Ledelsen framskaper en kultur der fokuset er læring. Rektor og skolens øvrige ledelse tar tydelig del i det pedagogiske planarbeidet i den hensikt å medvirke sammen med lærerne til at undervisningen blir forbedret (Emstad & Postholm, 2010). Dette er i langt større grad tilfelle nå enn tidligere på de skolene vi har snakket med i Bergen og Stavanger. De jobber bevisst med at det skal bli et samvirke mellom ledelse og ansatte, og de tror på denne løsningen fordi avdelingslederen står tett på både mot rektor og skoleeier, mot den enkelte ansatte i avdelingen og helt ut til den lærende eleven. Grepet som er gjort med at avdelingslederne ikke skal trekkes ut av undervisningen, gjør at det holdes tett kontakt mellom det som faktisk skjer i klasserommet og det som postuleres på rektors kontor.

4.3 Forskningsspørsmål 3: Hvilke erfaringer og evalueringer er gjort hittil?

I denne delen drøfter vi det siste forskningsspørsmålet. Vi vil presentere hva informantene uttrykker om situasjonen nå, og også si noe om evalueringene av ny ledelsesmodell som er gjort i Bergen og Stavanger. «Skolevandring» og «Lærende møter» er verktøy som er blitt brukt og skal videreutvikles på veien videre. Disse sier vi mer om under dette punktet.

4.3.1 Stavanger

Skolesjefens synspunkt

Etter fire år med styrket skoleledelse i Stavanger har «Styrket skoleledelse» blitt evaluert. Denne gangen også på lærernivå.

Skolesjefen sier til oss at undersøkelsen viser at de i er på rett veg på flere av satsningsområdene. Ledelseskraften er økt på skolene og avdelingslederne er blitt mer bevisste på og flinkere i sin oppgave som ledere. Innover i organisasjonen er det en større aksept for at ledelse er en del av jobben.

Hun sier at det ofte er vanskelig å måle læringseffekten de oppnår hos elevene, men at de er i gang med undersøkelser som på sikt vil kunne vise om man har lyktes også her.

Skolesjefen mener at trykket fra administrasjon og kravene til dokumentasjon fortsatt må være der, men det må bli kombinert med mer tid til å lede. Den pedagogiske delen av jobben er blitt viktigere etter at «Styrket skoleledelse» ble innført, særlig fordi ledergruppen har mye mer fokus på pedagogikk nå. Et annet moment som blir framholdt er at systematisk skolevandring er lettere å få til fordi de nå er flere som kan gå skolevandring. Skolevandring har hittil ikke fungert helt etter intensjonen ved alle skolene, men den skal videreutvikles i tiden framover.

Rektorenes synspunkt

Våre rektorinformanter sier at det hadde vært en ille å gå tilbake til den ledelsesmodellen de hadde før. De mener at mye er bedre allerede, men implementering tar lang tid og det er forskjell på hvor langt hver skole har kommet. «Mange synes det er det beste som er skjedd og føler seg betydningsfulle», sier en av våre informanter. «Dette er en fantastisk måte å være skoleleder på», sier en annen.

Rektorene vi møtte uttaler at det ble mer attraktivt for skolens ansatte når det ble gjort grep i forhold til alle skolene i kommunen. Nå opplever de at folk fra andre kommuner søker jobb på skolene i kommunen deres og synes det høres spennende ut å jobbe på denne måten. Ifølge informantene våre har den nye ledelsesmodellen gjort det mer attraktivt å være leder i Stavangerskolen.

Rektorene har ifølge dem selv fått en helt annen hverdag med den nye modellen. De har fått mer tid til å lede det pedagogiske arbeidet på skolen sin og de har en ledergruppe i ryggen som de kan drøfte pedagogikk med. Ledergruppen legger linjer og går deretter ut og implementerer det i organisasjonen.

«Ansatte blir mer sett i denne modellen. Det var umulig for rektor å serve og se alle tidligere. Ledergruppen er mer sammen med de ansatte om ting. Ledelsen er med på kurs og skolering sammen med de ansatte og tar i et tak for å få skolen til å gå. Alle vet i hvilken retning skolen går, og ingen lur på det», sier en av rektorene.

Informantene våre forteller at møtene i alle ledd på skolen har endret karakter fra fellesmøter og trinnmøter med informasjon og diskusjon i plenum til mer lærende møter.

«Ledelsen sender ut mail om innhold og tema til møtene på forhånd og det forventes at lærerne setter seg inn i sakene. Det er vanskelig å måtte ta innspill på sparket. Det er mer fruktbart å jobbe i mindre grupper med caser og problemstillinger. Møtene skal være konstruktive», sier en av rektorene.

Også ledermøtene er i langt større grad lærende møter med pedagogisk innhold. Det er større fokus på faglig bevissthet i ledergruppene og det forventes at avdelingslederne har gjort seg opp meninger før møtene.

Endringer og fokus på skolen blir i større grad begrunnet empirisk. Forskning sier at det skal være større bevissthet på hvorfor vi gjør som vi gjør. Hensikten må alltid være å øke læringsutbyttet til elevene.

På spørsmål om elevenes resultater kan måles, er svaret at det nok er litt tidlig å se det. Det er viktig å bygge kvalitet og se læringsutbytte over tid.

«Systematisk skolevandring og veiledning i ettertid, fører til økt refleksjon og også bedre undervisning for elevene. Trolig vil dette gi bedre resultater på sikt», sier rektorene.

Skolene vi har besøkt har gjennomført ståstedsanalysen. De måler egne resultater og hensikten er hele tiden å bli bedre enn seg selv, i stedet for «naboskolen», fordi skolene ofte har ulikt elevgrunnlag. Det er nå større fokus på refleksjon rundt læringsresultater i ledergruppen; hva vi er gode til og hva vi må forbedre. Ledelsen har fått bedre tid og mulighet til å ta tak i elevundersøkelse, nasjonale prøver og andre resultater. Skolelederne vi intervjuet mener ordningen med avdelingsledere og rektor i en ledergruppe øker elevenes læring.

«Modellen er bedre for elevene, de blir fulgt bedre opp», sier en av informantene. Rektorene holder også fram at de elevene som har egne behov, får tettere oppfølging med denne modellen fordi avdelingsleder kjenner elevene bedre.

Økt kontakt mellom elever og rektor er et av resultatene i «Styrket skoleledelse». På den ene skolen er rektor avdelingsleder for 10. trinn og på en annen er rektor avdelingsleder for 1. trinn. «Jeg prioriterer å være med på trinnet hver dag, så sant jeg er på skolen.»

Også i forhold til samarbeid med foreldre er modellen til Stavanger god. Henvendelser fra foreldre og andre blir fordelt på avdelingsledere og rektor. Skolene føler de har mer kapasitet og ivaretar foreldrene bedre, i tillegg til at trykket for rektor blir lettet.

Vi lurer på hva som kunne vært gjort annerledes? Våre informanter er tydelige på at de ikke ville gjort noe særlig annerledes. Små justeringer kanskje, men de ville for det meste gjort som de gjorde i innføringsfasen.

Evaluerings av «Styrket skoleledelse» foretatt i Stavanger

«Viktige målsettinger med prosjektet 'Styrket skoleledelse' har vært å bidra til bedre læring. Dette skal oppnås gjennom bedre kapasitet til ledelse, bedre refleksjon om læring og bedre tilbakemeldingskultur gjennom både økt kvalitet og frekvens» (Stavanger kommune, 2014)

«Styrket skoleledelse» ble evaluert våren 2014 av markedsanalyseringsfirmaet Epinion, Stavanger. Resultatene er i all hovedsak positive.

En av hovedkonklusjonene er at «Styrket skoleledelse» virker, men virkningen er mindre uttalt hos lærere enn rektor og avdelingsleder. Endringen er også bedre implementert i ledelse enn hos lærere. I Stavanger har satsingen pågått i snart fem år, og det er først nå man kan lese virkningene hos lærerne. Lærerne er jevnt over mindre positive til endringen enn det rektor og avdelingsleder er. Likevel er tendensen at flere ser virkningene som positive, men det varierer en del fra skole til skole.

Flertallet av lærerne er tilfredse med å ha avdelingsleder som nærmeste leder.

Avdelingslederrollen i forhold til den enkelte lærer oppleves som tydelig definert, og innholdet i rollen er blitt mer tydelig enn før. Dette er nok den biten av «Styrket skoleledelse» som er lagt best merke til.

På spørsmål om refleksjoner omkring læring svarer mange positivt til at det foregår felles refleksjon med kolleger og lærere, samt arbeid med individuelle mål for elevene. Enigheten er lavere omkring fokus på læring som tema i dialog med ledelsen. Det foregår ifølge evalueringen litt lite felles refleksjon om læring mellom lærerne og ledelsen..

Lederne i Stavanger sier at utvikling og styrking av lederteamet har skjedd på flere måter. Rektor har delegert lederoppgaver til avdelingsledere, utformingen av rollen som avdelingsleder er tydelig definert, og personaloppfølging av medarbeidere har fått høyere prioritet. Lærerne opplever at lederteamet med rektor og avdelingsledere fungerer godt. Rektorene er gjennomgående enda litt mer positive enn avdelingslederne.

Lederne mener også at det er økt fokus på elevenes læring. De sier at det er stor enighet om at fokuset på læring som tema i dialog med lærerne og i lederteamet har økt. Det er litt mindre enighet i at det pedagogiske arbeidet i klasserommet følges bedre opp.

Et annet viktig funn fra evalueringen i Stavanger er at skolevandring ikke har fungert helt etter intensjonen. Bare halvparten av lærerne har opplevd systematisk og forberedt observasjon av egen undervisning. Lærere opplever skolevandring som noe positivt, og føler trygghet knyttet til at en leder iakttar undervisningen.

Kompetanseheving pågår og rekrutteringen til lederstillinger er bedre. Flere tar videreutdanning innenfor skoleledelse og flere søker ledige rektorjobber i stavangerskolene. Avdelingsleder er for mange blitt et trinn i en karrierestige.

Evalueringen viser behov for tiltak for å få lærerne mer med de neste årene. Implementering inn i hele organisasjonen har vært et langt lerret å bleke. Mye tyder på at skolene tror de er på rett veg, og pilene som skal indikere om skolen er blitt bedre ser ut til å peke litt oppover. Mer lærende møter, og flere lærere inkludert i prosessen, ser ut til å bli noe av satsningen her.

Rapporten konkluderer:

«Prosjektet «Styrket skoleledelse» er i ferd med å bidra positivt til å utvikle skolene i retning av bedre læring.», og «at det kan se ut som om det nå legges et godt grunnlag i lederteamet ved skolene som i neste omgang vil resultere i at lærerne opplever økt oppmerksomhet og fokus på sitt arbeid fra ledelsen.» (Stavanger kommune, 2014)

4.3.2 Bergen

Byrådet og fagdirektøren sine synspunkt

«Andre kommuner kan uttale at de misunner Bergen», sier byrådet.

I Bergen kommune har man nylig gjennomført en stor evaluering av prosjektet «Skoleledelse for fremtiden» kalt EvaLed. «Skoleledelse for fremtiden» synes så langt å være et vellykket grep for skolene i kommunen. Våre informanter sier at skolene er kommet ulikt, men at de ikke vet noen som vil tilbake til gammel ordning. Bergen ble også nummer to på Skoleeierprisen i 2014 med hederlig omtale og er veldig fornøyd med det

Skolene blir fulgt opp i langt større og bedre grad etter at «Skoleledelse for fremtiden» ble innført. Ledelse ble satt i fokus, en alternativ ledelsesmodell ble innført og det er et godt system for kvalitetsoppfølging forteller våre informanter.

Kommunen som skoleeier er blitt tydeligere på to styringslinjer for skolen. Den ene er fagavdelingen som sørger for kvalitet i skolen, mens den andre er områdeleder som følger opp rektorer som skoleledere. «Skolebesøk fra fagavdelingen er nesten som en eksamen for skolen, men mest for å fokusere på mulighetene.» Fagoppfølging er blitt bedre ivaretatt etter at «Skoleledelse for fremtiden» ble gjennomført. Faglig gjennomgang på skolene utføres hvert år, ikke som en skjerpende kontroll, men som et tilsyn der dialogen blir ekstra viktig. Samtalene handler om hva skolen gjør som er bra, og hvor det er forbedringspotensial.

Det holdes også jevnlige møter med avdelingsledere. Hele skoleledelsen tilkjennegir at de opplever bedre oppfølging i denne modellen. Man har fått et mer helhetlig syn og fokus på ledelse, og ledergruppen dekker alt på skolen gjennom et utstrakt teamarbeid i ledergruppen. Det snakkes ikke så mye om administrasjonen på skoler lenger, men ledelsen.

«Skoleledelse for fremtiden» ble nødvendig for å kunne lede bedre og trekke alle i samme retning. At alle får ansvar for skoleutvikling er viktig dersom målet er utvikling.

Rektorenes synspunkt

Rektorer i Bergen påpeker at kommunen har høy kompetanse gjennom sin fagavdeling i ulike saker og en «tett-på-ledelse» blir godt ivaretatt av områdeleder. De setter pris på fagoppfølging og en sterk lederoppfølging via områdeledere som er en del av kvalitetsstyringsprogrammet. De sier at det er en helhetlig og god plan på det som er blitt gjort i Bergen de siste årene. Mange grep på en gang kan være vanskelig, men det meste har fungert godt.

Informantene er entydige på at de ikke kan gå tilbake til gammel modell. Rektorene vi snakket med i Bergen sier at de har mer tid til å lede nå enn de hadde i tradisjonell modell. De sier at det er godt å ha et lederteam i ryggen når endelige vedtak skal fattes. Det er også veldig nyttig å ha faglige og pedagogiske diskusjoner i ledergruppen før det fattes vedtak eller personalet blir involvert. Rektor kan bruke mer tid på å planlegge ledermøter og sette seg inn i saker enn før.

Lærere sier til dem at en av de få ulempene i innføringen av ny modell har vært at lederne på skolene har vært litt mye borte fra skolen på grunn av tung lederopplæring. De kjenner ikke så godt til prosessene som har vært og for mange fortøner det seg som endringer de ikke har vært en del av eller lagt særlig merke til. Lærerne vil at ledelsen skal være tilgjengelig og tett på og at det er korte linjer mellom lærere og ledelse som gir bedre kontroll på elevene. Rektorene framhever viktigheten av at alle drar sammen og at det er veldig bra at kommunen gir mulighet for kompetanseheving.

I positiv retning forteller en av rektorene at lærerne sier at de blir mer sett. Rektorene sier at det er bra med økt fokus på «tett-på-ledelse» i alle ledd. Den nye modellen gir mulighet til bedre og tettere oppfølging av lærerne og undervisningen. Informantene forteller at erfaringer fra andre land og undersøkelser som Hattie/Robinson m.fl. har gjort, støtter tanken om en «tett-på-ledelse».

Skolevandring blir gjennomført ved flere skoler, og veiledning i etterkant er med på å bedre undervisningen og dernest elevenes læring. Målet er skolevandring der alle klassene blir besøkt. Det er også viktig at hele skoler skoles i ulike program og prosjekter, ikke bare enkeltlærere. Skolene er blitt mer kollektive og kvaliteten på læring er blitt bedre.

En viktig årsak til innføringen av ny modell var stort sprik i kvalitet og læringsresultater.

«Skolene har ulike elevgrunnlag og det er derfor vanskelig å måle dem mot hverandre. Ny modell synes god for å redusere dette spriket, men man vet ikke om noe av dette er oppnådd enda. Resultater kommer over tid. Det oppleves riktig å satse på denne måten», sier en av rektorinformantene.

Tiden til å være pedagogisk leder blir også framholdt som noe som er blitt forbedret i løpet av prosjektet «Skoleledelse for fremtiden». En uttalelse fra en av våre informanter handler om rektors tid:

«Hvis jeg som rektor ønsker og klarer å utnytte det utvidede handlingsrommet som er gitt ved å delegere ansvar til andre, har jeg fått mer tid. Hvis jeg ikke kan slippe tøylene, har jeg ikke fått mer tid, for da skal jeg jo kontrollere avdelingslederne.»

Evaluerings av «Skoleledelse for fremtiden» foretatt i Bergen

I Bergen ble evalueringen av prosjektet «Skoleledelse for fremtiden», kalt «EvaLed», gjennomført av en prosjektgruppe med ekstern hjelp fra PhD Rolf Gjerstad.

Lederen for evalueringen av bergensskolene sier at «EvaLed» viser to hovedfunn:

1. «Det har skjedd betydelige endringer og læring på lederplan. Dette har i noe begrenset grad nådd ut i klasserommene. Når vi jobber med å profesjonalisere ledelse blir profesjonalisering av ledelse resultatet, men det fører i sin tur til en bedre skole».
2. «Det er stor variasjon mellom skolene. I kollektive skoler der rektor delegerer ser vi store endringer. I skoler der rektor fortsatt har gammel tenkning om kontroll, ser vi mindre endringer».

«Skoleledelse for fremtiden» virker, men virkningen er mindre uttalt hos lærere enn rektorer og avdelingsledere. Prosjektet synes bedre implementert i ledelse enn hos lærere.

Økt rekruttering og kompetanseheving har vært et satsningsområde i Bergen. EvaLed bekrefter at dette har gitt positive utslag, men rektorene har i varierende grad oppfordret og bidratt til videreutdanning. Dette er et punkt som viser store forskjeller fra skole til skole. Det er imidlertid god søkning til rektorstillinger i Bergen og man velger å tolke det som at satsningen på en alternativ ledelsesmodell har vært god. Det skyldes ikke minst at avdelingsledere gjerne ser på den jobben som en karrierevei mot rektorjobben.

Pedagogisk tydelighet scorer høyest blant rektorer, deretter avdelingsledere, så andre ansatte og til sist lærerne. Det fremgår særlig fra rektor og avdelingsleder at de pedagogiske prinsippene som ligger til grunn for det pedagogiske arbeidet er klarere uttrykt i nå-situasjonen enn det de var før 2010.

Bystyret i Bergen ønsket at den pedagogiske delen av skolelederjobben skulle prioriteres sterkere. Dette har langt på veg skjedd. Kjennskap til og kunnskap om pedagogisk ledelse virker også størst hos rektorene. Lærerne er litt mer tilbakeholdne, men tendensen virker også her i positiv retning.

Alle de tre respondentgruppene med rektor, avdelingsleder og lærer har endret sin oppfatning om møter og møtenes innhold og samarbeidsverdi i løpet av perioden. De mener det har skjedd en positiv endring fra 2010 til nå-situasjonen.

Datamaterialet i EvaLed viser at lærende møter som verktøy i lederopplæringen ikke blir oppfattet som grunnleggende for å øke kompetanse, tydelighet og trygghet i lederrollen. Likevel har slike møter økt fellesskap, samarbeid og delingskultur i skolene.

I Bergen viser evalueringen at det er et behov for å involvere flere i prosjektet. Derfor er det bestemt at to lærere fra hver skole skal trekkes inn i møtene og i arbeidet med å implementere prosjektet hos alle ansatte. I tillegg vil man satse enda mer på lærende møter og skolevandring for at hele organisasjonen skal få bedre utbytte av satsningen.

Heller ikke i Bergen har skolevandring hittil vært helt etter intensjonen, viser undersøkelsen. Særlig kan det være verdt å merke seg at det er «en prosentvis ganske stor avstand mellom rektorenes og lærernes oppfatning av saken» (Bergen kommune, 2014:187). Forskjellen mellom de enkelte skolene er også stor. «Ansatte innenfor skoler er mer lik hverandre enn ansatte på tvers av skoler» (ibid: 188). En felles oppfatning er at de som har drevet skolevandring uttrykker at de er kommet tettere på det som skjer i klasserommet. Resultatet er likevel ikke alltid økt refleksjon og læring.

4.3.3 Drøfting av forskningsspørsmål 3: Hvilke erfaringer og evalueringer er gjort hittil?

I dette forskningsspørsmålet vil vi drøfte:

- Erfaringer på kommune- og skolenivå og i evalueringene
- Viktige grep for å videreutvikle modellen

Erfaringer på kommune- og skolenivå og i evalueringene

I begge kommunene vi har undersøkt er refrenget at endring av ledelsesmodellen så langt har vært vellykket. Dette gjelder også på områder som ikke er direkte knyttet til elevenes læring. Økt rekruttering, som er et av hovedmålene, har skjedd. En viss lettelse og endringer i rektors hardt pressede arbeidssituasjon har også funnet sted. Som en følge av dette har flere ved skolene fått økt lederansvar, en mer interessant arbeidssituasjon, bedre nærhet til den enkelte ansatte, økt fokus på pedagogisk utvikling og dermed bedre undervisning som i sin tur vil kunne gi bedre læring for elevene. Stavanger og Bergen er godt i gang, men det er fortsatt mye som gjenstår. Både skoleeier og skoleledelse må holde trykket oppe og følge opp mål og intensjoner også i tiden framover.

Våre informanter sier at ingen ønsker å gå tilbake til gammel ordning, og at de heller ikke ser særlig mange ulemper med ledelsesmodellen. Dette vitner jo om at grepene som er gjort i de to kommunene har virket etter intensjonen. Ledelsesmodellen har gitt resultater for lederne i kommunene. Spørsmålet er hvordan dette virker inn på undervisning og læring. Det er grunn til å tro at bevisst ledelse og kollektiv utvikling kommer klasserommet til gode over tid. Dette bekrefter både teori og praksis som viser at ting tar tid, og at det er nødvendig å involvere alle i prosessene. Bass (1985) nevner betydningen av intellektuell stimulering, der lederen implementerer visjoner og mål på en personifisert måte hos den enkelte ansatte. Da er tidsbegrepet viktig, for alle brikker faller ikke på plass hos alle ansatte på et felles informasjonsmøte. Det kan godt være at en ny evaluering om noen år, når mer institusjonalisering har funnet sted, vil gi et bedre resultat hos lærerne enn i dag. Dette vil være et interessant moment å forske videre på i tiden fremover.

Ledelsesmodellen har ikke blitt endret alene, men sammen med bevisst tenkning og god tid til å legge linjer, mål og føringer, og ikke minst den kvalitetsoppfølgingen som finner sted, kan det virke som om skolene i Stavanger og Bergen er på god vei.

Kjennskap til og kunnskap om pedagogisk ledelse virker også størst hos rektorene. Dette, sier «EvaLed» er en naturlig konsekvens av at kompetanseløftet nok har vært høyest blant rektorene. Avdelingslederne tar etter- og videreutdanning nå, og her vil trolig resultatene vise seg mer på sikt.

Vi finner det litt bemerkelsesverdig at lærerne på noen av skolene ikke i nevneverdig grad ser de store endringene på samme måte som rektorer og avdelingsledere. De er på ingen måte negative til det som har skjedd, men det kan synes som om forandringene i måten å lede skolen på, og den nye måten å tenke skoleledelse på, ikke har nådd helt ut i organisasjonen på alle skolene. Det kan merkes en viss dreining, og når spørsmål etc. blir nærmere forklart, så går dreiningen i retning av at ting er blitt bedre, men det er ikke så tydelig positivt uttalt som hos rektorer og avdelingsledere.

Vi ser at tidsaspektet som Roland (2012) snakker om, kan være en av faktorene som gjør at evalueringene viser at modellen ikke er tilstrekkelig implementert på lærernivå og i klasserommene enda. Et annet aspekt kan være om skolene jobber bevisst nok med kollektiv utvikling i organisasjonen, ettersom vi ser et stort sprik i evalueringene mellom skoler. Her blir det viktig, som Irgens (2010) sier, at et kollektivt organisert personale og en god

skoleorganisasjon er nødvendig for å sikre god undervisning og gi bedre læring for elevene. Det er derfor viktig å kombinere innføring av en alternativ ledelsesmodell med bevisst jobbing med det kollektive for å lykkes.

Evalueringene er tydelige på at noen grep må gjøres for å få den nye måten å tenke skoleledelse på ut til lærerne. Alle våre informanter tror at skolene, gjennom å styrke skoleledelsen og opprette ledergrupper, har fått flere lærere som blir sett og fulgt opp på en bedre måte. Endringsledelse handler bl.a. om at skal man få til noe i en organisasjon, må flesteparten av de ansatte i organisasjonen få dette godt implementert, og de må ville gå for det (Nordahl, 2007). Da kan man dra med seg de som nøler. Evalueringene viser stort sprik mellom skolene, selv om alle skulle starte på likt. Ifølge leder av evalueringsrapporten i Bergen, er kollektivt orienterte skoler og ledere som er tett på undervisningen kommet lengst. Skolene vi besøkte virker til å ha kommet langt, trolig fordi disse er skoler som vi ble anbefalt å oppsøke, nettopp fordi de har fått mye til.

Ifølge Hargreaves & Fullan (2012) er det bare kollektivt engasjement som nytter for å oppnå resultater. Skoleeier og ledelsen på skolene i Bergen og Stavanger må i tiden framover ha trykk på hva som skal jobbes med og fortsette å følge opp for å tette spriket og få flere skoler til å bli kollektive. Innad på hver enkelt skole er det viktig å fortsette å jobbe med kollektiv bevisstgjøring og gjerne dele erfaringer med andre skoler.

Det er viktig at ledelsen er kunnskapsbasert og at lederen har spesialkompetanse innenfor det området som skal ledes (Bush & Glover, 2003). Dette stemmer også med Hallinger (2005) sine studier allerede på 70-tallet som viser at skoler som utviklet seg i en positiv retning oftest hadde ledere med høy fagkompetanse som var tett på praksis. Dette bekrefter at lederen må ha røtter i skolemiljøet og avkrefter tanken om New Public Management der ledere i skolen kunne hentes direkte fra næringslivet.

Hope (2010) mener at mellomlederne kanskje har den viktigste lederrollen med den hensikt å oppnå praksisendring. De har i alle fall ofte høy undervisningskompetanse og kjenner klasserommene fra innsiden. Stavanger og Bergen har turt å satse på en alternativ ledelsesmodell og gjennom den har ledelsen ved de enkelte skolene kommet mer ut «på golvet» og inn i klasserommet. Flere ledere sier at de rekker å følge opp og veilede flere lærere og det vil trolig i sin tur føre til praksisendring og en bedre undervisning.

Viktige grep for å videreutvikle modellen

I drøfting av de to første forskningsspørsmålene våre har vi sett at en alternativ ledelsesmodell i Stavanger og Bergen er i ferd med å bli godt implementert på de fleste skolene i de to byene. Som sagt ovenfor er likevel ikke endringene tilstrekkelig implementert hos alle lærerne på alle skolene. I fortsettelsen vil Stavanger og Bergen derfor jobbe enda bedre for å få dette under huden på alle ansatte. I evalueringsrapportene er konklusjonene at skolevandring må gjøres bedre, møtene må være lærende på alle nivå på skolene, og lærerne må sterkere inn og få et bedre eierforhold til «Styrket skoleledelse» og «Skoleledelse for fremtiden». I dette punktet vil vi drøfte «skolevandring» og «lærende møter».

Skolevandring

I evalueringene framkommer det at skoleeierne i Bergen og Stavanger vil satse mer på skolevandring i tiden fremover. I begge byene er skolen blitt pålagt å drive skolevandring, men hittil har man bare fått dette til i varierende grad, og det er store ulikheter mellom skolene i omfang og prioritering av skolevandring.

I teorikapitlet har vi nevnt flere teoretikere, blant andre Skrøvset (2008), som tar til ordet for at ledelsen må inn i klasserommet for å se hva som foregår og for å gi konstruktive tilbakemeldinger. Riis & Ehrstedt (2013) sier at skolevandring tar utgangspunkt i faglige og pedagogiske områder skolen ønsker å observere, utvikle og forsterke. Skolevandringen bør munne ut i avtaler om konkrete vekstpunkter for medarbeiderne og oppfølgingspunkter for lederen. Resultatet vil kunne føre til en praksisendring som både hever undervisningen, øker elevenes læring og styrker skolen som organisasjon (Elmore, 2000). Det kan synes som om de nevnte forskerne har sett at ledelse ute der undervisning og læring foregår er viktig.

Skolevandring har blitt gjennomført på alle skolene vi snakket med, men «kan forbedres og brukes enda mer aktivt», sier noen av våre informanter. Ønsket om en mer aktiv bruk av skolevandring er helt i tråd med St.meld.30 (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004) som framholder et etterspørrende lederskap gjennom skolevandring.

Hall & Hord (2000) studerte rektorer over flere år og fant at korte, en-til-en fokuserte tilbakemeldinger er mest effektivt i utvikling og påvirkning av medarbeidernes handlinger. Her blir skolevandring et godt hjelpemiddel i det videre arbeidet i kommunene.

I skolevandring må lærer og leder bli enige om hva man skal se etter, og evaluere slik at en felles forståelse og eventuelle uoverensstemmelser lett kan komme til uttrykk. Slik kan en påfølgende samtale være nyttig og konstruktiv for begge parter. Både lærer og leder vil kunne ha et læringsutbytte og det vil kunne være en korreksjon, en justering og en ny fokusering på i hvilken retning skolen ønsker å bevege seg.

Skolevandring bør gjøres av både rektor og avdelingslederne. Rektor ved en av skolene vi besøkte har ikke anledning til å drive mye med skolevandring, fordi det er svært tidkrevende. Når avdelingslederne også har ansvar for skolevandring, rekker man over flere og kan ha en hyppigere frekvens på besøkene i klasserommene. Både i Stavanger og i Bergen er de bevisste på tenkningen rundt skolevandring. Skolene er kommet noe ulikt på dette, men det jobbes med å få til gode rutiner og systemer for skolevandring. En detaljert plan for skolevandring bør foreligge i god tid før nytt skoleår, slik at den blir en del av skolens mål.

Når skolevandring ikke har virket helt etter hensikten på flere av skolene, kan det skyldes at kriteriene er «uklart definert og uttalt» (Bergen kommune, 2015:188). Oppfatningen av hva som er skolevandring varierer, og intensjonen, nemlig økt refleksjon og læring for de som blir «vandret på», er ikke alltid oppnådd. Det kan synes som om modellen for skolevandring må jobbes mer inn i den enkelte skole, som et nyttig verktøy for å drive pedagogisk ledelse og refleksjon.

I Stavanger og Bergen skal trykket holdes oppe på skolevandring. Evalueringsrapportene sier at det er nyanser blant ledere om hvordan og på hvilke måter de gir faglige tilbakemeldinger til lærerne og om de er til stede og observerer lærernes arbeid i klasserommet. Evalueringen sier at skolevandring kan være en nyttig arena for refleksjon om læring og et godt verktøy for tilbakemelding til lærerne på deres undervisning.

I en travel hverdag hvor noe «brenner» mer enn annet, kan nok skolevandring fort bli nedprioritert om det ikke er satt av tid og innarbeidet gode rutiner på når og hvordan det skal foregå. En ledergruppe som deler på arbeidet, forplikter og støtter hverandre, vil trolig ha større sjanse for å lykkes og gjøre en god jobb enn en enkelt rektor med mange ansatte han skal nå over.

Skolevandring må være basert på tillit om det skal virke etter intensjonen. Det må være tydelig for læreren at hensikten er utvikling og det er viktig å ta utgangspunkt i det som

fungerer. Dersom læreren opplever at lederen kontrollerer eller vil «ta» ham, vil det kunne virke mot sin hensikt og hindre utvikling.

Fallgruver i skolevandring kan være at man ikke i tilstrekkelig grad opplever en form for gjensidighet mellom skoleleder og lærer under evalueringen. Skoleleders rolle kan lett forbindes med makt og skape frykt hos den som skal bli observert og veiledet. Trygghet kan byttes ut med en følelse av kontroll og skape motstand. Her vil erfaring og kompetanse innenfor veiledning være viktig.

Lykkes skoler med skolevandring vil man kunne tette gapet mellom skolene og man vil også oppnå balanse mellom autonome lærere som lett kan bli for enerådende og den typen som Harris et al. (2007) nevner i sin teori om lærere som blir gitt ansvar, og som samtidig samhandler. De vil fortsatt være autonome i positiv forstand, men ikke som selvstendig næringsdrivende i egne klasserom. Skolene vil kunne oppnå kollektiv organisasjonslæring som er mål for all god ledelse.

Lærende møter

Våre informanter trekker fram ønsker om og behov for å drive mer langsiktig planlegging. Fra Utdanningsdirektoratet og fra skoleeier kommer stadig nye satsningsområder som skolene skal jobbe med og bli flinkere på. Alle prosjektene og direktivene kan synes viktige, men det trengs langsiktig tenkning og lange linjer. Nordahl påpeker at endringsarbeid er skoleleders ansvar og skal man få til de endringene det legges opp til fra skoleeier og direktorat, må skoleledelsen ha strategier for hele prosessen. (Nordahl, 2007). I Bergen og Stavanger brukes nå lærende møter for å jobbe med satsningsområdene for å få alle lærerne til å bli aktive og deltakende. Ledermøtene er også lærende møter hvor rektor og avdelingsleder møter forberedt og drøfter pedagogikk og læring.

Ledergruppen legger føringer og har en tydelig agenda for møtene på alle nivå. Møtene har fått en annen karakter, de har gått fra å være informasjonsmøter til å bli refleksjonsmøter. Innholdet skal være pedagogikk og elevenes læring. Roald (2012) kaller slike møter for medskapning i stedet for medbestemmelse. Ledelsen definerer en problemstilling eller flere, og de ansatte forbereder seg til møtene ut fra disse problemstillingene. Ofte brukes IGP (individuell, gruppe, plenum) som læringsmetode. Hver enkelt kan spille inn sine refleksjoner.

Disse føres videre inn i et gruppemøte før man har et plenumsmøte. Det positive blir prioritert og man er konkret i å søke læringsforslag og sammenhenger. (Roald, 2012)

Slike møter har til hensikt å utnytte hverandres styrker og kompetanse. Resultater skapes via «gjensidig tillit, trygghet, dialog, respekt, kunnskap, samspill, refleksjon og granskning» (Senge, 1999). Ledelsen planlegger læringsprosess, men kommer ikke med ferdige løsninger. Slik får vi samarbeidende skoler. Våre informanter ønsker en slik skole og jobber med å få til lærende møter. Alt dette samstemmer med Røviks teori om at rektor bør bidra til å utvikle et distribuert lederansvar hvor lærere selv blir ansvarlige for egen og kollegaers utvikling (Røvik, 2007).

I forbindelse med lærende møter påpeker flere av informantene nødvendigheten av at lærerne møter forberedt til disse. Innholdet skal ikke være informasjon som bare mottas mer eller mindre aktivt, men dreie seg om videre arbeid med problemstillinger og utfordringer som lærer har fått i oppdrag å jobbe med i god tid på forhånd. Kanskje merker vi at snart hundre år gamle teorier fra Dewey om å lære ved å gjøre, får ny aktualitet når man skal drive organisasjonslæring. Slik skapes et læringsmiljø med aktive handlende lærere og ikke bare passive mottakere av det et klokt hode på toppen har ønsket ut.

Evalueringen fra Bergen fremholder at lærende møter har blitt presentert som et sentralt verktøy i lederopplæringen, og fortsetter:

«En kunne derfor forvente at de pedagogiske grepene i lederopplæringen – med tydelig vektlegging på refleksjon, drøftinger i grupper og læringsformer som legger opp til trening i konkrete ferdigheter - kanskje burde gjort at den enkeltes opplevelse av økt kompetanse, tydelighet og trygghet i lederrollen burde fått en enda mer positiv skåre. Årsaken til dette legges i at det å bringe læring tilbake til organisasjonen er et komplisert arbeid som tar tid. (Bergen kommune, 2014: 127)

Det er viktig at det blir etablert en lærende kultur hvor ledelse og lærere lærer sammen og er bevisste på kollektiv utvikling og deling. Et tiltak fra Stavanger som kan være aktuelt å nevne her er «gallerivandring». Samtlige lærere utfordres til å lage gode undervisningsopplegg og andre læringsrelaterte produkt og stille disse ut til beskuelse for samtlige kollegaer. Gjennom å «stå på stand» og la de andre komme innom, kan det utveksles gode tips og ideer både om hvordan opplegget ble laget, gjennomført og evaluert. Slik skapes læring og hele organisasjonen lærer. På nytt ser vi at bygging av kunnskap og kollektiv læring fører til skoler som samarbeider. Forskning viser at slike skoler har de beste resultatene (Senge, 1999)

På skolelederkonferansen på Hell 2015 sa Fullan: «La lærerne demonstrere for hverandre opplegg som fungerer. Bli enige om å prøve. Kom tilbake og si hvordan det gikk. Juster og prøv på nytt.» Akkurat det er forsøkt i Stavanger med godt resultat. Han la også til at lærerne tenker læring, ikke fag i samme grad som før. På tvers av fag samles de og utvikler skolens undervisning sammen.

Dersom dette holder stikk vil Stavangers gallerivandring ha mye for seg i den hensikt å la lærende møter bli til organisasjonslæring. På nevnte konferanse ble det gitt uttrykk for at i stedet for å bruke hundretusen kroner på tretti studiepoeng for en mattelærer, kunne vi brukt pengene til å kvalitetssikre at mattelærerne kan møtes i workshop og lære av hverandre. Det er bedre å satse på organisasjonslæring enn et løft for bare en person. (Fullan, 2015). Slik unngår man også at lærere blir selvstendig næringsdrivende i eget klasserom.

Både Stavanger og Bergen er bevisste på at planleggingsdager blir brukt som kompetansedager og det blir organisert lærende nettverk internt. Erfaringsdeling av det som fungerer godt er veldig viktig. Skolene må gjøre mer av det som virker. Roald (2012) kaller dette et utviklingsarbeid som gir kunnskapsutvikling, lærende fellesskap og styrket selvforståelse.

Lærende møter må det jobbes videre med og ledergruppen må være bevisste på hva som blir tatt opp der og i hvilken retning man ønsker å gå. Det vil også være viktig at de ansatte får komme med innspill. Når avdelingsleder har jevnlig møter med de ansatte på avdelingen vil slike behov lett kunne meldes og vegen til skolens ledelse er kort. Når et behov meldes på en avdeling, vil det som oftest være noe som kan gjelde hele skolen, og dermed blir skolen ledet mer kollektivt også i slike saker. Dette er lærende møter i et nøtteskall.

Arbeidet med lærende møter skal fortsette og trenden med mer refleksjon og mindre informasjon skal videreutvikles i tiden framover. Skolene ønsker å arbeide videre med å finne metoder for transformasjon av felles forståelse til praktisk pedagogikk. Teoriene må komme nærmere klasserommet, nærmere praksisen (Bergen kommune, 2014).

4.4 Veien videre

Bergen har gjort et nytt grep for å imøtekomme uvisshet, uvitenhet og eventuell skepsis, og for å implementere ny ledelsesstruktur inn i skolen og helt ut i klasserommet. Nå tar de med seg to lærere, i tillegg til rektor og avdelingslederne inn i møter og samlinger, som tidligere var ren lederopplæring, der den videre strategien legges. Disse lærerne vil kunne være spill inn mot lærerstanden på hva som skjer i kommunens satsning på «Skoleledelse for fremtiden». Slik håper de at flere skal kunne få dette under huden for at avdelingsleder og rektor kan få en bredere respons ute i organisasjonen når endringer formidles.

I Bergen vil de også avklare enda tydeligere skolenes prioritering av avdelingsleders tid og kompetanse med hensyn til pedagogisk ledelse, administrasjon og undervisning. Roller og funksjoner i lederteamene skal også avklares bedre. Når dette skrives er vi kommet til mai 2015. Sett med våre øyne synes vi at skoleeierne i Bergen var tydelige i utgangspunktet på både tidsbruk og rolleavklaringer. Likevel ser de behovet for å tydeliggjøre. Det kan skyldes at de ser visse sprik mellom skolene, og at hvor lederressursene tas fra ikke er tydelig nok definert. Undervisningsbiten, som oppfattes som viktig, kan lett forsvinne i undervisningslignende tiltak, som ikke er klasseromrelaterte.

Det vurderes også, på skoler som er kommet langt, å komme inn i nettverk med «flinkere skoler», gjerne i utlandet, for å komme videre fra der man er nå. Dette viser nødvendigheten av å sammenligne med skoler og miljø som har et høyere nivå. Det er ikke godt nok å være bedre enn naboskolen, hvis elevpotensiale på egen skole er bedre i utgangspunktet. Man må konkurrere mot seg selv og bli bedre, samt hente inspirasjon og ideer fra andre. Data fra nasjonale prøver og annen testing må samles og gi grunnlag for å si om pilene peker oppover eller nedover. Resultater fra andre land, synliggjort i Timss, Pisa, og lignende, må gi innspill til å si noe om situasjonen på egen skole.

I saksframlegget til Administrasjonsutvalget og til Kommunalstyret for oppvekst i Stavanger bes rådmannen særlig jobbe med to satsningsområder på veien videre:

- Tiltak som kan fremme tilbakemeldingskulturen mellom skoleledere og lærere
- Sette i gang opplæring i og videreutvikle systematisk skolevandring slik at det blir tatt i bruk i alle skolene.

Det fremgår med stor tydelighet at man også i Stavanger har sett behovet for at ledelse og ansatte er i en dialog og at den som underviser både føler seg sett, veiledet og oppmuntret. Tilbakemeldingene fra evalueringer så langt viser at man fortsatt har et stykke å gå, men vår oppfatning fra de skolene vi besøkte er at det jobbes med å styrke denne ledelsesbiten. Når neste evaluering foreligger vil det bli interessant å se om Stavanger fortsatt er på rett veg og om resultatene blir enda bedre på dette punktet. Rapporten sier at «det kan se ut som om det nå legges et godt grunnlag i lederteam ved skolene som i neste omgang vil resultere i at lærerne opplever økt oppmerksomhet og fokus på sitt arbeid fra ledelsen.»

4.5 Noen kritiske innvendinger eller kommentarer til innføring av en alternativ ledelsesmodell

Som nevnt tidligere har vi ikke funnet andre kritiske bemerkninger på å styrke skoleledelsen ved skolene i Bergen og Stavanger enn at noen opplevde usikkerhet i å måtte skifte rolle, og at det ikke fulgte økonomiske ressurser med i pakken.

Noen forskere, deriblant Valle (2006) tar med sideblikk til St. meld. nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2003-2003) til orde for faren ved at man kan få en svak ledelse når alt skal samles i en felles enighet i en ledergruppe. En svak leder kan kanskje kjennetegnes ved at det sjelden blir tatt avgjørelser og at man er enig med den som til enhver tid er innom kontoret. «Dette gjelder særlig i forbindelse med arbeidsfordeling», sier Valle (2006). I våre intervjuer merker vi begeistringen for en alternativ ledelsesmodell og vi ser at faren han påpeker ikke må undervurderes. En distribuert ledelse kan medføre at rektor mister oversikt og at noe av skolens arbeid ikke får skikkelig feste, fordi det ikke blir tilstrekkelig meldt inn til skoleeier. I møte med skoleeier er det jo ofte bare rektor som møter.

En styrking av skolens ledelse kan koste noe rent økonomisk. Rammene til «Styrket skoleledelse» og «Skoleledelse for fremtiden» skulle tas av den ordinære rammen på skole i Bergen og Stavanger. Dette betyr at det kan gå ut over sårt tiltrengte styrkingstimer, T-timer, timer til sosialpedagogikk eller andre behov som på denne måten får mindre ressurser. Tiden vil vise om en slik flytting av de økonomiske ressursene vil bli disse gruppene til fordel på sikt, eller om skeptikerne får rett som hevder at det brukes for mye penger på ledelse og administrasjon.

Inspektøren med fullt overblikk kan det også være en risiko å ta bort. Southworth (2002) sin kritikk mot FUL-ledelse handler om at den lett kan bli for smal. Det kan bli for pedagogisk og for lite helhetlig. Noen frykter at avdelingslederen kun ser sitt eget trinn, sine egne ansatte og ikke evner å se hele skolen under ett. Dette kan imøtegås ved at lederteamet møtes ofte og at avdelingslederne går fra ledermøtene med en form for bundet mandat. Informantene vi snakket med mente at oversikten ble ivaretatt ved regelmessige møter og at kvaliteten på ledelsen ble bedre fordi man innhentet spesialkompetanse inn i ledergruppen som resultat av at flere personer deltok. En rektor uten stor IKT kompetanse kunne likevel ha denne i sin ledergruppe og dermed også lede den biten av skolen på en god måte.

Noen av våre informanter mener at en rullering av avdelingslederne kan være nyttig for å skape høy lederkompetanse og spesialisering på hver avdeling. Da bytter lærerne sjef hvert år, noe som kan ha både fordeler og ulemper. Fordeler kan være at eventuelle negative tendenser i ledelsen av en avdeling ikke får fotfeste og man kan unngå at det utvikles en uheldig kultur. En ulempe vil være større vansker med å følge opp medarbeidersamtaler og å følge en utvikling over lengre tid.

5. AVSLUTNING

5.0 Innhold

I dette kapitlet vil vi oppsummere og reflektere rundt våre funn, og si litt om hvordan vi tenker om vegen videre. Vi vil fokusere på noen mulige løsninger, samt si noe om hva som bør være grunnlag å forske videre på. Hva kan vår forskning brukes til, og hvordan bør veien gå videre for å få til en styrket skoleledelse?

5.1 Oppsummering og refleksjoner

Problemstillingen vår i denne masteroppgaven er:

Hvordan kan innføring av en alternativ ledelsesmodell med rektor og avdelingsledere, bidra til en bedre pedagogisk ledelse av skolen?

Gjennom våre intervjuer med skoleeier og rektorer på skoler i Stavanger og Bergen har vi fått innsyn i hvorfor kommunene hadde behov for å endre ledelsesmodell, hvordan endringene ble implementert og hvilke erfaringer de sitter igjen med på skoleiernivå, rektornivå og i evalueringer gjort på samtlige av skolene i de to kommunene.

Vi valgte fenomenologisk tilnærming som forskningsmetode, med semistrukturert intervju som viktigste form for informasjonsinnhenting. Forskingen har vært kvalitativ. Vår for forståelse og kontekst har møtt informantenes meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger. Vi var i utgangspunktet positive til en alternativ ledelsesmodell og var hele tiden klar over faren for å komme til forutinntatte svar. Derfor etterspurte vi også negative sider, men det framkom ikke særlig mye. Utgangspunktet var problemstillingen og tre forskningsspørsmål, og gjennom samtaler med informantene har det framkommet ny forståelse og flere forskningsresultater som vi har drøftet i denne oppgaven. Drøftingen har ført oss fram til noen konklusjoner.

5.1.1 Oppsummering av forskningsspørsmålene

Årsakene til at skoleeier følte seg nødt til å endre praksisen i forhold til ledelse av skolene, var stadige tilbakemeldinger fra rektorer og ledere om at rektorstillingen var for krevende.

Arbeidspresset var stort og rektorene følte at administrative oppgaver overskygget pedagogikken og selve hovedoppgaven, elevenes læring. Det var også dårlig rekruttering til stillingene, og undersøkelser viste at lærerne ønsket flere og bedre tilbakemeldinger på jobben sin. I tillegg var det stort sprik mellom skolene innad i kommunene. Flere lærere fikk lov til å være «selvstendig næringsdrivende» i egne klasserom, uten at rektor, som var leder for svært mange alene, hadde anledning til å følge opp.

En alternativ ledelsesmodell ble innført på samtlige skoler i de to kommunene vi undersøkte, og det var ikke mulig å reservere seg. Ledelsesmodellen er politisk forankret og alle nivå skal dra i samme retning. Hovedformålet er elevenes læring. Modellen har blitt implementert over tid og skolene jobber bevisst med holdninger, verdier og kollektiv utvikling. Fokuset er på å få til en «Vi-skole». Avdelingsledere er gitt formelt lederansvar og leder skolen sammen med rektor og det er viktig å være involvert, informert og tett på undervisningen. Avdelingsledere er på golvet sammen med lærerne, og det er i stor grad også rektor.

Erfaringene til våre informanter i begge kommunene er at ingen vil tilbake til gammel ledelsesmodell. Dette synes å være veien å gå om en vil være i takt med samfunnet og få til en modell for fremtiden. Fokuset på skolene er endret og lærere og ledelse lærer sammen. Møtene er gått fra informasjonsmøter til lærende møter, og ledelsen skal drive med skolevandring som metode for å veilede lærere.

Evalueringsrapportene fra de to kommunene viser at det fortsatt er sprik mellom skolene. Noen er kommet langt og andre ikke fullt så langt, og modellen er mer innarbeidet på ledernivå enn hos lærerne. Likevel konkluderer evalueringsrapporten fra Stavanger med at:

«Prosjektet «Styrket skoleledelse» er i ferd med å bidra positivt til å utvikle skolene i retning av bedre læring og «at det kan se ut som om det nå legges et godt grunnlag i lederteam ved skolene som i neste omgang vil resultere i at lærerne opplever økt oppmerksomhet og fokus på sitt arbeid fra ledelsen.» (Stavanger kommune, 2014)

I Bergen konkluderes det med følgende:

Det har skjedd betydelige endringer og læring på lederplan. Dette har i noe begrenset grad nådd ut i klasserommene. Når vi jobber med å profesjonalisere ledelse blir profesjonalisering av ledelse resultatet, men det fører i sin tur til en bedre skole.

Det er stor variasjon mellom skolene. I kollektive skoler der rektor delegerer ser vi store endringer. I skoler der rektor har gammel tenkning om kontroll, ser vi lite endringer.» (Bergen kommune, 2014)

5.1.2 Vår konklusjon

Vi tenker at å gjøre endringer i ledelsesmodellen i dagens skoler er et grep som har mye for seg, og kan bidra til å få til en bedre pedagogisk ledelse. For å få til en vellykket endring er det nødvendig med politisk forankring, slik at det blir gjort på samtlige av skolene i kommunen og at skoleeier har en god plan for kvalitetsoppfølging. Kompetanseheving må til for å gjøre rektor og avdelingsledere i stand til å ta ledelse. På skolenivå er det viktig å jobbe med kollektiv utvikling og verdier og holdninger for å involvere alle på skolen og skape en «Vi -skole». Lærende møter der lærere og ledelse deltar og lærer sammen virker godt, ifølge både våre informanter og aktuell teori. Oppfølging av lærere er en forutsetning og ledelsen bør være tett på undervisning og læring gjennom både skolevandring, egen undervisning og kontinuerlig kontakt i ledergruppen. Implementering av en alternativ ledelsesmodell tar tid, men vi har gjennom oppgaven sett at en skole med en ledergruppe har bedre forutsetning til å drive god pedagogisk ledelse, kombinert med bevisst og målrettet kollektiv utvikling og «tett-på-ledelse». På sikt vil dette trolig kunne føre til bedre resultater i klasserommet og en bedre læring for elevene.

5.2 Videre forskning

Denne oppgaven har vært interessant å jobbe med. Vi har gjort noen endringer underveis. Utgangspunktet vårt da vi valgte tema, var å finne ut om styrking av skoleledelsen på utvalgte skoler ville føre til bedre læring for elevene. Vi så fort at det ville vært vanskelig å måle dette på et såpass tidlig stadium, så vi bestemte oss for heller å se på om en endring i ledelsesmodellen ville føre til en mer kollektiv og bedre pedagogisk ledelse av skolene.

Teori og forskning som vi har presentert, viser at kollektivt orienterte skoler med en ledelse som er tett på undervisning og læring, med stor sannsynlighet vil gi bedre læring for elevene i neste omgang. Derfor er det nærliggende å anta at om skolene i Bergen og Stavanger har lykket, vil det i neste omgang kunne vise igjen i forhold til elevresultater. Dersom vi hadde hatt mulighet til å forske videre, ville nettopp dette vært interessant å finne ut mer om. Vi ville gjerne hatt intervjuer på lærer-, elev- og foreldrenivå også. Trolig vil skolene i Bergen og Stavanger trenge noen år til for å komme helt i mål med innføringen av ledelsesmodellen på samtlige av kommunenes skoler, men da vil en ny evaluering være nyttig.

Evalueringen viser at det fortsatt er forskjeller på skolene, men at de ønsker å jobbe målrettet videre og fortsette å følge dette opp. Selv om vår master nå er ferdig, kommer vi nok til å følge utviklingen med spenning.

I arbeidet med denne masteroppgaven har vi fått mange tips og ideer og lært mye som vi kan bruke i vår egen praksis. Våre informanter var brennende engasjerte i skoleledelse, og derfor fikk vi gode samtaler rundt mange av skolens kjerneoppgaver.

To av våre medstudenter i dette masterstudiet har undersøkt hvordan skolene i Bergen lykkes med skolebaserte kompetanseutviklingsprogram. Konklusjonen deres er at skoler som får dette til er de samme skolene som har fått til den nye ledelsesmodellen med rektor og avdelingsledere. Dette blir for oss en bekreftelse på en slik ledelsesmodell er godt egnet for å drive kollektiv utvikling som i sin tur fører til en bedre undervisning og økt læringstrykk i klasserommet.

En alternativ ledelsesmodell i skolen er ikke fullført enda og ikke innført som den måten alle leder skoler på i Norge. Skal dette bli den gjeldende skoleledelsesnormen, en ledelsesmodell der rektor sammen med ei ledergruppe utgjør skolens ledelse, må trolig også opplæringsloven endres en del. I modellen vi har undersøkt, skal rektor fortsatt ha avgjørende myndighet, men vil ikke kunne fatte vedtak helt på egen hånd uten å ha rådført seg med ledergruppa. Rektor må, slik vi finner det best, være en presus (lat. - den som har forsete) og ha en slags dobbeltstemme, siste ordet, men kan ikke lenger diktere skolens planer, retning og mål alene. Dette vil også måtte få noe å si for hvordan skoleeier og vårt utdanningssystem tolker og praktiserer rektorrollen. Her ser vi store forskjeller og vegen fram dit kan synes lang.

Vår frykt har på sett og vis vært at skolen skulle bli den eneste organisasjonsmodellen der en person sitter på toppen og styrer hele skuta. Når transformasjonsledelse bare blir at alle skal gjøre som jeg gjør, fungerer den dårlig. Den kan i beste fall bli springbrettet til at noen lærer noen gode knep. Det samme gjelder ledelse basert på «instructional leadership», hvis rektor på toppen kun er kontrollerende og egentlig redd for at det ikke blir gjort som han/hun ville gjort, og at det kanskje var bedre man gjorde det selv. Begge disse ledelsesformene har gode elementer i seg, men vi ser gjennom den forskning vi har redegjort for i denne masteroppgaven, at rektorrollen må utvikles videre. Transformasjonsledelse og «instructional leadership» må videreutvikles i FUL-ledelse med en tydelig og synlig involvering i hele skolens drift, men med særlig fokus på pedagogisk ledelse. Dette er en ledelse der samspill

gjør at kompetansen til både lærere og elever forbedres. De nyeste ledelsesteoriene påpeker nødvendigheten av å dra i samme retning. Da kan det være godt med et lokomotiv bestående av noen flere hestekrefter enn kun en rektor som skal dra lasset alene.

5.3 Har forskningen vår noen nytteverdi?

Forskningen vår har vært svært interessant for oss selv å jobbe med, både fordi vi er interessert i skoleledelse generelt, men ikke minst fordi vi selv har prøvd ut en lettere variant av modellen på vår egen skole, og kan regne oss som en slags forsøksskole i egen kommune. Vi har hatt tro på modellen i utgangspunktet og vi så på denne masteroppgaven som en god anledning til å finne mer ut hva som fungerer godt og eventuelt hva som ikke gjør det. Vi har prøvd å gå inn i arbeidet med et åpent sinn, og vi har blitt overbevist om at modellen kan være god med tanke på å løse noen av de utfordringene norske skoler har. Derfor tror vi at forskningen vår kan være nyttig lesning om skoler og skoleeiere ønsker å gjøre grep i forhold til skoleledelse eller sliter med lignende problemer som skolene i Stavanger og Bergen gjorde. Vi mener at våre funn kan være gode innspill i debatten om ledelsesmodell i fremtidens skole.

5.3.1 Vårt ståsted og vår egen kommune

Vi har allerede vært i kontakt med skoleledelsen i vår kommune for å presentere våre forskningsdata og kvalitative funn. Vi tror at mye av den ledelsespraksisen som har utviklet seg i Bergen og Stavanger samt i flere andre kommuner, vil være fremtidens måte å lede skoler på. Vi mener at en ledergruppe gir større tyngde, bedre faglig bredde og en langt høyere kompetanse enn den en ensom rektor kan besitte. I tillegg er det flere som kan lede og følge opp lærere og elever.

Vi ønsker at skoleledelsen i vår egen kommune skal videreutvikle det de så vidt er i gang med som forsøk på et par av skolene. Faren for at alt glir ut i sanden, dersom man ikke satser skikkelig, er overhengende. Det er ofte lettest å gjøre som man alltid har gjort, men resultatene fra våre undersøkelser tydeliggjør at man da i fremtiden vil stå i fare for å slite med både dårlig rekruttering, svakere pedagogisk ledelse av skolen og lav grad av organisasjonslæring. Ofte er det rimelig enkelt å sette i gang noen spredte tiltak og håpe at det kan være godt nok. Vi tror, ut fra teori, forskning og egne funn, at å endre måten man leder

skolen på, må gjøres skikkelig og helhetlig. Måten å lede skolen på må «totalrenoveres» og man må gjennomføre den nye modellen på alle nivå, både som skoleeier, skoleleder og ansatt. Dette tar tid, og skal det få gjennomslag må det ikke bare være noen små drypp her og der, men gjennomføres med full tyngde.

Epilog

Vi åpnet vår masteroppgave med å si at «dersom du ikke har et mål, kommer du som regel dit». Da må motsatsen være at dersom du har et mål, kommer du dit. Det handler om å våge, om å bruke tid, og ikke minst om å være sammen om hvilke mål man vil nå, og å gå veien sammen. Skoleeier, skoleledelse og ansatte på alle nivå må dra i samme retning for å få til en bedre skole. Ett av virkemidlene vil etter vårt syn være å styrke skoleledelsen for fremtiden.

Litteraturliste

- Andreassen, R.A., Irgens, E.J. og Skaalvik, E.M. (red.) (2009). *Skoleledelse – Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Andreassen, R.A., Irgens E. J. & Skaalvik E. M. (red.).(2010) *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir forlag.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. USA: Addison-Wesley publishing company, Inc.
- Austin, J. E., Grossman, A. S., Schwartz, R. B., & Suesse, J. M. (2007). Managing at scale in the Long Beach Unified School District. I Childress, S. Elmore, R. F., Grossman, A. S., Johnson, S. M. (red.). *Managing school districts for high performance* (s. 269–288). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Bergen kommune (2009). Byrådssak 412/09. *Skoleledelse for fremtiden*. Hentet 13. mai 2014 fra http://www3.bergen.kommune.no/BKSAK_filer/bksak%5C2010%5CBEBY%5C2008156797-2316343.pdf
- Bergen Kommune. (2014). *EvaLed. Evaluering av ny ledelsesmodell i bergensskolen*. Hentet 21. januar 2015 fra: https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00218/Rapport_EvaLed_218508a.pdf
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: concepts and evidence*. Hentet 15. februar 2015 <http://dera.ioe.ac.uk/4904/1/download%3Fid%3D17370%26filename%3DSchool-leadership-concepts-evidence-summary.pdf>
- Christensen, P. H. (2007). *Motivation i videnarbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dahl, T. (2004). *Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle*. Hentet 23.januar 2015 fra http://www.sintef.no/upload/Teknologi_og_samfunn/GSU/%C3%85%20ville%20utvikle%20skolen.pdf
- Downey, C. J. , Steffy, B. E., Frase, L. E., Poston, W. K. (2004). *The Three minute classroom walk-through: Changing school supervisory practice one teacher at a time*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Eide, J. (2013) *Skolevandring – Strategisk skoleledelse*. Hentet 10. februar 2014 fra <http://skolevandring.no>
- Eide, J. (2006) *Skolepolitiske dokumenter. Ulike modeller fra USA, Skien,Tromsø og Bergen*. Hentet 03. april 2015 fra <http://skolevandring.no/metodikk.htm>
- Elmore, R. & Burney, D. (1999). Investing in teacher learning. I Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Red.) *Teaching as the learning profession* (s.236-291). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, D.C.: Albert.
- Emstad, A. B. & Postholm, M. B. (2010). Instructional leadership” – et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I R.A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (red.). *Kompetent skoleledelse* (s. 183-194). Trondheim: Tapir forlag.
- Engeland Ø, & Langfeldt, G. & Roald K. (2008). Kommunalt handlingsrom? Hvordan forholder norske kommuner seg til ansvarsstyring i skolen? I Langfeldt, G., Elstad, E. & Hopmann, S. T. (Red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

- Fullan, M. (2007). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Company.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Gulliksen, M. S. & Hjordemaal, F. R. (2011). *Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap om undervisningen i lærerutdanningen?* Hentet 28. mai 2014 fra <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/download/39/166>
- Hall, G., & Hord, S. (2000). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239. Philadelphia: Taylor&Francis
- Halvorsen, K. A. (2014) Forelesning I skoleledelse ved NTNU.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital – Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Harris, A. Leithwood, K. Day, C. Sammons, P and Hopkins, D (2007) Distributed Leadership and Organisational Change: Reviewing the Evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347. London: DFES
- Harris, A., and Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education* 22(1), 31-34.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hetland, H. (2004). Transformasjonsledelse i en norsk kontekst. *Magma*, 1,2004 Hentet 13. November 2014 <http://www.magma.no/transformasjonsledelse-i-en-norsk-kontekst>
- Holter, H. & Kalleberg, R. (2007). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Hope, O. (2010). *Sterke mellomledere er viktig*. Lastet ned 6.mai 2013 fra: <http://www.forskning.no/artikler/2010/juni/252676>
- Irgens, E. J. (2007) *Profesjon og organisasjon: å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R.A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (red). *Kompetent skoleledelse* (s. 125-145). Trondheim: Tapir forlag.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, J.A., & Olsen, B. (2008). *Skoleledelse - skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jøsendal, J. S. & Langfjæran, D. (2009). *Kom nærmere. Sluttrapport fra FoU-prosjektet. Hvordan lykkes som skoleeier..* (KS). Oslo: Pricewaterhouse Coopers.
- Jøsendal, J. S. (2010). *Aktivt skoleeierskap. Kunnskapsløftet – fra ord til handling*. (Udir). Oslo: Pricewaterhouse Coopers.
- Jøsendal, J. S., Langfeldt, G., Roald, K. (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. Oslo: Kommuneforlaget.

- Kristiansen, S. T. (2004). *Skolen som lærested for lærere og ledere. Oppspill til en ny skoleutviklingsstrategi for videregående skoler* (4/2004). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Klev, R. & Levin, M. (2001): *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- KUF, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, (2006). *Kunnskapsløftet*. (Udir). Tromsø: Eureka forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Opplæringsloven*. Hentet 10. april 2015 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St. meld. nr. 30. 2003-2004). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen..* (St. meld. nr. 31. 2007-2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Tid til læring – Oppfølging av tidsbrukutvalgets rapport*. (St. meld. nr. 19. 2009-2010). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Leithwood, K. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational leadership*, 49 (5), 8-12.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What we know about school leadership*. Nottingham: American Educational Research Association and the National College of School Leadership.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P, Harris, A., Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Hentet 22. januar.2015 fra <http://www.davidhopkins.co.uk/articles/seven-claims-to-success.pdf>
- Leithwood, K., Patton, S., Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46, 671-706.
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J. Møller, E. Ottesen, & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef* Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathisen, P & Høigaard, R. (2004). *Veiledningsmetodikk. En håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. (s. 284-301). Oslo: HøyskoleForlaget AS.
- Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse – om ledelsesoppgaven og relationerne i utdannelsesinstitutioner*. København: Børsens Forlag A/S.
- Myhre, H. (2009). Ledelse av skoler i utvikling – hva kan et sosialkonstruktivistisk perspektiv tilføre? I R.A. Andreassen, E. Irgens, E. Skaalvik, (red.). *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skole – posisjonering, forhandling og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Pedagogikk - Norsk pedagogisk tidsskrift*, 02, 96.
- Møller, J. & Fuglestad, O. L. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Presthus, A.M. (2006). Ledelse som demokratisk praksis. I Møller, J. & Fuglestad, O. L. (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2007). Skolelederes betydning for elevenes læringsresultater. I Møller, J. & Sundli, L. (red.). *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt* (s. 165-185) Oslo: Høyskoleforlaget.

- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Northouse, P. (2001). *Leadership: Theory and practice* . (2. utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications
- OECD. (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practice*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- OECD. (2008) *OECD's internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). Presentasjon av hovedresultater*. Hentet 12. september 2014 fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/TALIS-2008/5/TALIS08_sammendrag.pdf?epslanguage=no
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M.B. (2010). Læring i reflekterende lærerteam: prosess og forutsetninger. I Andreassen, R.A., Irgens, E. & Skaalvik, E.M. (red.). *Kompetent skoleledelse* (s. 195-209). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Riis, P. & Ehrstedt, L. (2013). *Skoleledelse i praksis*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring - Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen : Fagbokforlaget
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., Rowe, K. J. (2008). *The impact of leadership on school outcomes. An analysis of the differential effects of leadership types*. Hentet 13.januar 2015 fra: <http://donnaelder.wiki.westga.edu/file/view/The+impact+of+leadership+on+student+outcomes+an+analysis+of+the+differential+effects+of+leadership+types.pdf>
- Robinson, V. M. J., Hohepa, M., Lloyd, C. A. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration* . Wellington: Ministry of Education.
- Roland, P. (2012). Endringsledelse. *Skolekonferanse Jørpeland* 13.november 2012
- Ruud, M. (2015) Tusenkunstneren. *Bladet Utdanning*, nr. 2, 2015, s.14.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Senge, P.M. (1999): *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Skolelederforbundet, (2012). *For får rektorrektrutter*. Hentet 12. september 2014 fra <http://www.nslf.no/pc-428-297-For-f%C3%A5-rektor-rekrutter!-.aspx>
- Skolelederforbundet (2013). *Ny medlemsundersøkelse får mye oppmerksomhet*. (2013). Hentet 13. oktober 2014 fra <http://www.skolelederforbundet.no/pc-1565-150-Ny-medlemsunders%C3%B8kelse-f%C3%A5mye-oppmerksomhet.aspx>
- Skrøvset, S. (2008). *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring*. Tromsø: Eureka forlag Høgskolen.
- Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in Schools: Reflections and Empirical Evidence. *School Leadership & Management*, 22 (1), s.73-91.
- Southworth, G. (2003). Learning-centered Leadership in Schools. I Moos, L. (red), *Educational Leadership*. (s. 33-52). Copenhagen: The Danish University of Education Press.
- Spillane, J.P. (2005). Distributing Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.

- Stavanger Aftenblad, (2011). *Ledere i skole og Barnehage mest overarbeidet*. Hentet 14. oktober 2014 fra <http://www.aftenbladet.no/nyheter/okonomi/jobb/Ledere-i-skole-og-barnehager-mest-overarbeidet-2852695.html>
- Stavanger Kommune. (2010). *Plan for skolestruktur – styrket skoleledelse*. Saksframlegg til bystyret. Sak 9/10. Hentet 13. mai 2014 fra <http://stavanger.kommune.no/PageFiles/29385/vedlegg1.pdf>
- Stavanger Kommune. (2014). *Evaluering av styrket skoleledelse*. Hentet 15. september 2014 fra <http://www.stavanger.kommune.no/no/Politikk-og-demokrati/Styrer-rad-og-utvalg/Administrasjons---og-lonnsutvalget/Administrasjonsutvalget-/#moter/2014/1409668>
- Store Norske Leksikon (2014). *Entreprenør*. Hentet 20. februar 2015 fra <https://snl.no/entreprenør>
- Strand, T. (2001). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet, (2014). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Hentet 20. april 2015 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/>
- Utdanningsforbundet, (2013). *Lærernes tidstyver*. Hentet 28. februar 2015 fra <https://www.utedanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Larernes-tidstyver/>
- Valle, R. (2006). Politisk blikk på skoleledelse. I Møller, J. & Fuglestad, O. L. (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wahlstrøm, K. & Louis, K. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Role of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, (44) New York: Sage Publications.
- Waters, T., Marzano, R. J., McNulty, B. (2003). Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on pupil achievement. Hentet 25. mars 2015 fra: http://www.mcrel.org/~media/Files/McREL/Homepage/Products/01_99/prod82_BalancedLeadership.a shx
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations*. New Jersey: Pearson.
- Aas, S. (2009). *Vil at skoleledere skal prioritere pedagogisk ledelse*. Hentet 14. mai 2014 fra <https://www.bergen.kommune.no/aktuelt/sistenytt/article-55768>

Bilder og figurer:

- Forsidebilde: Hentet 22. mars 2015 fra <http://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/2014/05/05/smart-bruk-av-teknologi-i-skolen/>
- Siste side: Tommy og Tigeren: Original tittel – Calvin and Hobbes Bill Watterson & Jenny Robb Hentet 29.april 2015 fra: <https://www.google.no/search?q=tommy+og+tigern&biw=1366&bih=673&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&sqi=2&ved=0CDQQ7AlqFQoTCJWd3r6xksYCFUlaLAodaAsKZg>

Vedlegg

1. Intervjuguide: Fagdirektør, Skolesjef, Byråd
2. Intervjuguide: Rektorer
3. Analyseskjema
4. Bekreftelse NSD
5. Mail sendt forespørsel skolesjef (eksempel)
6. Mail sendt forespørsel rektor (eksempel)
7. Samtykkeskjema
8. En kilde til inspirasjon

Vedlegg 1

Intervjuguide Fagdirektør, Skolesjef, Byråd

1. Behovene – hva var det som drev fram et ønske om forandring?

Hvem så egne eller eventuelt andres behov?

Var behovene tydelig målorienterte eller mer spontane?

Hva var selve den utløsende faktoren for endringsprosessen som ble igangsatt?

2. Intensjonene med forandringen?

3. Prosess og implementering.

Kunne skoler/rektorer reservere seg?

Møtte dere motstand?

Hva gjorde dere for å takle og overbevise en eventuell motstand?

Teori og forskning på endringsprosesser?

Opplæring av ledere, rektorer og skolens øvrige personell?

4. Innholdet i avdelingslederstillingen

Var det nødvendig å gjøre endringer, i tilfelle hvilke?

Omdisponeringer, jobbendringer, Instruks og oppgaver

Ble noe fra stab, inspektør osv. lagt inn i avdelingslederstillingen?

Økonomiske rammer. Hvordan løste dere behovet for økt administrasjon?

5. Erfaringer og endringer

Hva ser dere som viktigste endringer som har skjedd?

Med særlig vekt på pedagogikken, og også det å lede avdelingen.

Noe som var særdeles konstruktiv på kort eller lengre sikt?

Noe som var lite konstruktivt og som ikke oppfylte hensikten?

Oppsto det noen utilsiktede bivirkninger?

6. Evaluering og videreføring

Hvilke evalueringer blir gjort og hvordan?

Hvordan følges dette opp: administrasjon, politikere (skoleeiere), den enkelte skole?

7. Tips til endring

Hvordan går man fram dersom dette skulle innføres i en ny kommune?

Noe som kunne vært gjort annerledes – råd til andre som vil foreta en lignende endring?

Tillegg: Anbefaling av skoler vi kan intervju for å få saken belyst fra noen som har prøvd dette?

Vedlegg 2 Intervjuguide rektorer

1. Behovene: Hva var årsakene til ønske om forandring? (Hvorfor ble skoleledelse for fremtiden et prosjekt?)

Hvem så egne eller eventuelt andres behov? (Hvor kom ideene fra?)

Opplevde du behovene tydelig målorienterte eller mer spontane?

Kort sagt: Hva tenker du var selve den utløsende faktoren for endringsprosessen som ble igangsatt?

2. Intensjonene med forandringen?

3. Prosess og implementering.

Kunne du som rektor reservere seg?

Hva tenkte du om «prosjektet»? Gjorde du noen form for motstand?

Hvordan ble det mottatt i kollegiet nedover i systemet?

Hva måtte du i tilfelle gjøre for å takle og overbevise eventuelle motstandere?

Teori og forskning på endringsprosesser? Fikk dere informasjon/veiledning i teoriene bak.

Opplæring av ledere, rektorer og skolens øvrige personell?

4. Innholdet i avdelingslederstillingen

Var det nødvendig å gjøre endringer, i tilfelle hvilke?

Omdisponeringer, jobbendringer, Instruks og oppgaver

Ble noe fra stab, inspektør osv. lagt inn i avdelingslederstillingen?

Økonomiske rammer. Hvordan løste dere behovet for økt administrasjon?

5. Erfaringer og endringer

Hva ser dere som viktigste endringer som har skjedd?

- Med særlig vekt på pedagogikken, og også det å lede avdelingen.

Noe som var særdeles konstruktiv på kort eller lengre sikt?

Noe som var lite konstruktivt og som ikke oppfylte hensikten?

Oppsto det noen utilsiktede bivirkninger?

6. Evaluering og videreføring

Hvilke evalueringer blir gjort og hvordan?

Hvordan følges dette opp: administrasjon, politikere (skoleeiere), den enkelte skole?

7. Tips til endring

Hvordan går man fram dersom dette skulle innføres i en ny kommune?

Noe som kunne vært gjort annerledes – råd til andre som vil foreta en lignende endring?

Tillegg: Anbefalinger til vår masteroppgave

Vedlegg 3**Analyseskjema – et eksempel**

Forskningsspørsm.	Tilleggsspørsmål	Skole A-B	Meningsfortetning
Behov/ intensjoner	Behov/ årsaker		
	Hvem så behov?		
	Hva er intensjonen?		
	Reservasjonsrett?		
	Teori/ forskning		
	Opplæring		
	Økonomi		
	Oppfølging fra adm.		
Prosess/ implementering/ endringer	Hvordan gikk du fram?		
	Implementering		
	Motstand		
	Endring av ansvar		
	Praktiske endringer		
	Innhold i avd.leder		
	Forskjell inspektør- avdelingsleder		
Erfaringer/ opplevelser/ endringer	Administrativt		
	Pedagogisk		
	Positivt/		
	Negativt		
	Evalueringer		
	Noe du ville gjort annerledes?		
	Tips til innføring andre steder?		
	Litteratur/ dok.		
	Annet		
	Møtearenaer		

Vedlegg 4

Bekreftelse NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Narvikveien 29
8007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 231 884

Nils Gjermund Ness
Program for lærerutdanning
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 15.10.2014 Vår ref: 356410/HT/LR Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.09.2014. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå 15.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

35941 Styreka skoleleder
Daglig ansvarlig Nils Gjermund Ness
Student Ragnhild S. Nieuwejaar og Sveinung Fjelle

Det fremgår at prosjektet allerede er påbegynt ved at informasjon er gitt til utvalget og datainnsamling er gjennomført. Personvernombudet finner dette beklagelig, og minner om at prosjekter som omfattes av meldeplikten skal meldes senest 30 dager før oppstart. Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger omfattes av meldeplikten iht. personopplysningsloven forskrift § 31.

Prosjektvurdering

Prosjektet gjennomføres i samarbeid mellom studentene Ragnhild S. Nieuwejaar og Sveinung Fjelle.

Ifølge prosjektmeldingen ble utvalget informert muntlig om prosjektet og samtykket muntlig til deltagelse. Ifølge prosjektleder ble utvalget informert om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig
- prosjektets formål/problestilling
- hvilke metoder som skal benyttes for datainnsamling
- hvilke typer opplysninger som sendes inn
- at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt
- at data anonymiseres ved prosjektslutt
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven
- kontaktopplysninger til forsker, eller student/veileder.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasekkerhet.

Ansvarlig prosjektleder / Dataansvarlig
35941 NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1053 Blindern, 0316 Oslo, Tel: +47 22 85 50 11, nsd@nsd.uib.no
TRONDHEIM: NSD, Norges høgskole for lærerutdanning, 7491 Trondheim, Tel: +47 73 59 19 07, kjennetegn@ntnu.no
BIRMINGHAM: NSD, HSE, Universitetet i Tromsø, 9021 Tromsø, Tel: +47 77 84 61 53, nsd@nsd.uib.no

35941 HT/LR

2

Forventet prosjektslutt er 31.12.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:
- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/onskive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av
basissannsynligheter som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Avalutning

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med personvernombudet, samt personopplysningsloven med forskrifter.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen

Katrine Utanaker Segadal

Håvard Thorsens

Kopi: Ragnhild S. Nieuwejaar, Kvernvn. 32, 4120 TAU

Vedlegg 5

Mail sendt våre respondenter (eksempel)

Skoleledelse for fremtiden

Sveinung Fjelde

 Du videresendte denne meldingen 18.08.2014 17:00.

Sendt: ma 18.08.2014 16:59

Hei,

Vi er to mastergradsstudenter innen skoleledelse som har en plan om å skrive en master basert på noe forskning på et par skoler i Bergen og et par i Stavanger som har innført modellen med rektor/avdelingsledere i stedet for gammel ordning med rektor/inspektør.

Vi ønsker å se nærmere på det ideologiske grunnlaget for å gjennomføre prosjektet, intensjonene, de pedagogiske føringene, samt å få høre litt om hvordan det har blitt gjennomført, og hvilke erfaringer man til dags dato sitter igjen med.

Kan du svare oss på følgende:

Er denne modellen innført ved skolene i Bergem som et pålegg fra kommunal ledelse, eller er det opp til den enkelte skole?

Kan vi, dersom svaret er ja på første spørsmål, få en avtale med deg om et intervju – en times tid – i Bergen 25. eller 26. september (i forbindelse med andre intervju), eller om du tilfeldigvis er på våre kanter.

Kan du anbefale to skoler, gjerne ungdomsskoler, i Bergen som vil være relevante å oppsøke for å få høre mer om gjennomføring og erfaringer.

Med vennlig hilsen

Ragnhild Nieuwejaar og Sveinung Fjelde

Vedlegg 6

Mail sendt rektorinformanter (eksempel)

Styrka skoleledelse - mastergradsstudium

Sveinung Fjelde

Sendt: on 13.08.2014 20:22

Hei,

Vi er to mastergradsstudenter innen skoleledelse på NTNU, som har en plan om å skrive en master basert på noe forskning på et par ungdomsskoler i Bergen og et par i Stavanger som har innført modellen med rektor/avdelingsledere i stedet for gammel ordning med rektor/inspektør.

Vi ønsker å se nærmere på det ideologiske grunnlaget for å gjennomføre prosjektet, intensjonene, de pedagogiske føringene, samt å få høre litt om hvordan det har blitt gjennomført, og hvilke erfaringer man til dags dato sitter igjen med.

Vi har hatt kontakt med xx xx. De anbefalte oss å intervju ledelsen ved xx ungdomsskole.

Kan vi få intervju deg/dere i forbindelse med prosjektet «Styrka skoleledelse»

Vi vil sende en intervjuguide på forhånd, og vil ikke bruke svarene i annet enn masteroppgaven.

Alle spørsmålene dreier seg om innføringen av, gjennomføring og erfaringen med og betingelsene for ny skoleledelsesmodell.

Mvh

Ragnhild S. Nieuwejaar og Sveinung Fjelde

Vedlegg 7 Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"Prosjektnummer 39941 Styrket skoleledelse for fremtiden"

Bakgrunn og formål

Formålet med studiet er å finne ut om en styrkning av skoleledelsen vil gi bedre pedagogisk ledelse. Stavanger kommune og Bergen kommune har endret ledelsesmodellen fra rektor/inspektør til rektor/avdelingsledere som skal være tettere på personalet og elevene. Prosjektet er en masteroppgave i skoleledelse ved NTNU.

Vi har valgt å intervju skolesjef i Stavanger som igjen har anbefalt rektorer ved tre skoler i Stavanger. Vi har også valgt å intervju tidligere byråd i Bergen som fremmet «Skoleledelse for fremtiden» i Bergen kommune og direktør fagavdeling barnehage og skole i Bergen kommune. Disse to har anbefalt oss rektorer ved tre skoler i Bergen. Vi sendte forespørsel på mail og alle var positive og tilskyndet prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Metoden vi bruker er semistrukturerte, kvalitative intervju. Vi beregner hvert intervju til ca. en klokke og disse blir tatt opp på lydfil for å transkriberes/ meningsfortettes i ettertid. Vi laget en intervjuguide som ble sendt ut på forhånd. Forskningsspørsmålene våre går på 1. Behov/ intensjoner. 2. Prosess og implementering. 3. Erfaringer/ evalueringer.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Student og veileder vil ha tilgang til opplysningene, disse vil bli anonymiserte og vi vil bruke funn inn mot prosesser i egen skole/ kommune. Lydfilene vil bli lagret på pc med passord og slettet etter endt bruk.

Deltakerne vil bli anonymiserte og koblingsnøkkel vil bli lagret atskilt fra øvrige data.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. september 2015

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

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

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

☐ Jeg samtykker til å delta i intervju

☐ Jeg samtykker til at personopplysninger kan publiseres/lagres etter prosjektslutt

Vedlegg 8

En kilde til inspirasjon

Tommy og Tigeren:

