

MASTEROPPGÅVE

Organisasjon og leiing – utdanningsleiing

Omlegginga av leiarstrukturen i bergenskulane hausten 2010

Når vi no skal leie

av

Åshild Regine Bø Rognsøy

Desember 2012



Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgåve i:

Utdanningsleiing

Tittel:

Omlegginga av leiingsstrukturen i bergenskulane

Engelsk tittel:

The reorganization of the management structure of schools in Bergen

Forfatter:

Åshild Regine Bø Rognsøy

Emnekode og emnenamn:

MR690

Kandiatnummer:

1

Publisering i institusjonelt arkiv, HSF Biblioteket (set kryss):

JA X__ Nei __

Dato for innlevering:

14.12.2012.

Eventuell prosjekttilknytning ved HSF

Emneord (minst fire):

Pedagogisk leiing

Lærande organisasjonar

Endringsleiing

Innre og ytre endringsmotstand

Tittel og samandrag:

Omlagginga av leiarstrukturen i bergenskulane

Byrådssak 412/09 «*Skoleledelse for fremtiden i Bergen*» omtalar omlagginga av leiarstrukturen i grunnskulane i Bergen, og ny leiarstruktur vart vedteken i bystyre-sak 09/2010 25.1.2010., og innført hausten 2010. Formålet til denne studien er å studere kva måla med omlagginga var og er, og korleis informantar opplever endringa, om å involvere alle aktørar spelar inn i forhold til korleis tilstanden er i skulane, to år etter innføringa av avdelingsleiarmodellen. Studien stiller spørjeteikn ved om endringa av leiarmodellen fungerer etter intensjonen, og innehar empiri henta frå informantar frå tre nivå i skulen, samt frå kommuneleiinga.

Funna viser at det er ei generell einigheit, med nokre unntak, om at intensjonen med omlagginga var/er god, men at han ofte ikkje fungerer slik som ein ønska. Rektorane er som «vinnarar» å rekne, av di det kjem fram at dei har fått avlastning i mange av oppgåvene dei før stod åleine om. På den negative sida ser vi at rektorane opplevast som sjeldan aktivt til stades i skulemiljøet. Avdelingsleiarane utøver ikkje den grad av pedagogisk leiing som lærarane forventa og håpa på. Dei har mange roller å fylle, og rekk ikkje å ha så stort fokus på fagleg og pedagogisk oppfølging av personalet som både kommuneleiinga og avdelingsleiarane sjølv ønskjer. Viktige faktorar for vellukka endring viser seg å vere nær knytt til fokus på involvering av alle aktørane som er brikker i puslespelet; det er behov for eit heilskapleg syn på endringsleiing.

Title and Abstract:

The reorganization of the management structure of schools in Bergen

City council case 412/09 "*School management for the future in Bergen*" reviews the change of the leadership structure of the primary and lower secondary schools in Bergen, was determined in the city council case 09/2010, and furthermore implemented the fall of 2010. The asset of this study is to ask what the purposes of this change were, how the informants experience the change, if involving both active and passive participants has an effect on how the school conditions are two years after the implementation of the new management structure. This study questions if the change serves the intention, and contains empirical material from three school levels, in addition to material from the municipality management.

The findings of the study indicate that there is a general perception of understanding the intentions of the initiated change, but that the new model does not work according to plan. The head masters are considered as the "winners" in this study, as they have now been relieved from the many administrative tasks they earlier handled more or less alone. Further on, head masters are now rarely seen in the school environment. The department leaders do not practice the level of educational leadership that the teachers expected and hoped for. The new leaders have many roles to carry out, and do not have enough room for being as attentive to academic and educational leadership as they themselves wish to. Important factors to successfully change the school as an organizational institution, seems to be closely connected to the involvement of all participants of the puzzle; the holistic aspect to change is required.

Førord

Då eg byrja på masterstudiet, ante eg lite av kva eg ga meg ut på, relativt ung og uerfaren, iallfall i forhold til det eg skulle studere. Men eg var sugen på noko som kunne gje meg eit anna perspektiv, ei djupare forståing for bedrifta «skulen».

Eg har fått mykje meir enn eit anna perspektiv og djupare forståing. Eg har «nytt» å reise på samlingar og lytte til inspirerande førelesarar, og medstudentar, som har sett nye eller kjente «ting» på andre, nye måtar. Førelesarar og medstudentar som kan så mykje meir enn meg, av det meste. Samstundes har eg i periodar levd på randen av kva eg sjølv kunne makte; det er med handa på hjartet eg kan seie at å studere i tillegg til fulltidsjobb og å vere åleine med to ungar, det krev si kvinne. Eg kjem aldri til å gjere det igjen. Trur eg.

Det hadde ikkje vore noko oppgåve, utan at mor mi, Inger Johanne Næss, hadde stilt opp og teke ungane på kino og VilVite mm, oftare enn ho sjølv har orka. Ungane har eigne tannbørster ståande hjå henne. No ser eg fram til å vere med sjølv og. Pål Eirik og Ida Olivia har vist umåteleg stor forståing for at «dette er noko mamma berre er nøydd til å gjere,» og eg håpar at dei skjønner det betre når dei vert endå litt eldre.

Øyvind Glosvik har vore ein framifrå rettleiar og førelesar, og har vore svært fleksibel i forhold til rettleiinga, både når det gjeld rettleiingsstad, og i forhold til mine «grøne» spørsmål. Oddbjørn Bukve har og vore forståingsfull og inspirerande, då han var rettleiaren min i første del av oppgåva. I tillegg vil eg nemne Knut Roald, som i stor grad har bidrege med jamleg motivering og kunnskap. Og så vil eg takke alle informantane for at dei stilte opp og uttrykte sine tankar og meiningar. Det har vore essensielt i forhold til at eg no skriv forordet til masteroppgåva mi.

Bergen, 14.12.12.

Åshild Regine Bø Rognsøy

Innhald

Samandrag s 4

Forord s 6

Kapittel 1 Innleiing s 10

1.1. Utgangspunktet s 10

1.2. Politiske føringar s 11

Kapittel 2 Bakgrunn for val av tema s 14

2.1. Kommunen sine målsetjingar med omlegginga s 14

2.2. Pedagogisk leiing – kva er det? s 14

2.3. Omgrepa byråkrati, merkantile oppgåver og demokrati s 15

2.3.1. Byråkrati s 15

2.3.2. Merkantile oppgåver s 17

2.3.3. Demokrati i skulen s 17

2.4. Problemstilling, avgrensing og mål med oppgåva s 17

2.5. Korleis er oppgåva samansett s 19

Kapittel 3 Teoriforankring s 20

3.1. Leiing i skulen s 20

3.2. Meir om pedagogisk leiing s 22

3.3. Pedagogisk og administrativ leiing s 24

3.4. Dei mange krava til skuleleiarar s 25

3.5. PAIE s 28

3.6. Kva kan føre til vellukka omstilling og kva betydning har medverknad s 30

3.6.1. Om endringsprosessar s 30

3.6.2. Strategi E s 31

3.6.3. Strategi O s 32

3.7. Den femte disiplin og lærande organisasjonar s 33

3.8. Implisitt kunnskap s 35

3.9. Fokus s 36

Kapittel 4 Metode s 37

4.1. Val og skildring av metodisk tilnærming s 38

4.2. Utval s 40

4.3. Førebuing og gjennomføring av intervju s 42

4.4. Etske utfordringar og konfidensialitet s 42

4.5. Å arbeide med datamaterialet s 44

4.6. Analyse s 45

4.7. Validitet, reliabilitet og generalisering s 47

4.7.1. Er studien min truverdige s 47

4.7.2. Kan studien min bekreftast s 48

4.7.3. Kan studien overførast s 49

Kapittel 5 Presentasjon av empiri s 50

5.1. Kva er bakgrunnen for omlegginga, kva inspirerte dei s 50

5.1.1. Kommuneleiinga si bakgrunn for omlegginga s 50

5.1.2. Rektorar om bakgrunn for omlegginga og kva som inspirerte dei s 53

5.1.3. Avdelingsleiarar om bakgrunn for omlegginga og kva som inspirerte dei s 55

5.1.4. Lærarar om bakgrunnen og kva som inspirerte dei s 56

5.1.5. Oppsummering - bakgrunn for omlegginga og kva som inspirerte dei s 57

5.2. Kva seier informantane om involvering s 58

5.2.1. Kommuneleiinga om involvering s 58

5.2.2. Rektorar om involvering s 59

5.2.3. Avdelingsleiarar om involvering s 61

5.2.4. Lærarar om involvering s 61

- 5.2.5. Oppsummering – involvering s 62
- 5.3. Kva seier informantane om måla og måloppnåing to år etter s 63
 - 5.3.1. Kommuneleiinga om måla og måloppnåinga s 63
 - 5.3.2. Rektorar om måla og måloppnåinga s 64
 - 5.3.3. Avdelingsleiarar om måla og måloppnåinga s 65
 - 5.3.4. Lærarar om måla og måloppnåinga s 67
 - 5.3.5. Oppsummering – mål og måloppnåing s 71
- 5.4. Kva seier informantane om utfordringar knytt til omlegginga s 72
 - 5.4.1. Kommuneleiinga om utfordringar s 72
 - 5.4.2. Rektorar om utfordringar s 73
 - 5.4.3. Avdelingsleiarar om utfordringar s 74
 - 5.4.4. Lærarar om utfordringar s 76
 - 5.4.5. Oppsummering – utfordringar s 80
- 5.5. Fagforeiningar om omlegginga s 81
- 5.6. Oppsummering empiri s 82
- 5.7. Hovudfunn og grunnlag for drøfting s 85

Kapittel 6 Drøfting av empiri s 86

- 6.1. Avdelingsleiarane i lys av PAIE – drøfting av hovudfunna s 87
- 6.2. Frå administrativ til pedagogisk leiing – eller omvendt s 89
 - 6.2.1. Mange roller å fylle s 91
 - 6.2.2. Relasjonell leiing s 91
 - 6.2.3. Rom for pedagogisk leiing s 93
 - 6.2.4. Rektor etter omlegginga s 95
- 6.3. Skulen som lærande organisasjon – bidreg avdelingsleiarreforma s 97
- 6.4. Endring som E eller O s 101
 - 6.4.1. Strategi E og omlegginga s 101
 - 6.4.2. Strategi O og omlegginga s 102

Kapittel 7 Vegene vidare – utfordringar for skulen som lærande organisasjon s 105

7.1. Endra leiarstruktur – tilstrekkeleg for vellukka endring? s 105

7.2. Pedagogisk leiing – eller ikkje? s 105

7.3. Feil fokus? s 106

7.4. Vert lærarars endringsvilje- og kompetanse undervurdert? s 107

7.5. Manglande kompetanse på endringsleiing s 107

7.6. Er måla nådd? s 108

Litteraturliste s 110

Figurliste s 113

Vedlegg 1: Intervjuguide s

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantar

Vedlegg: Godkjenning frå Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

«Våre problem ligg for det meste bak oss –
utfordringane no er å bekjempe løysingane»
Ukjent

1.1. Utgangspunktet

Temaet for denne oppgåva er endring av skuleleiing, sett i lys av endringsleiing og teoriar om skuleleiing. Utgangspunktet mitt er omlegginga til ny leiarmodell i grunnskulane i Bergen hausten 2010. Dette er ei omlegging initiert og vedteken av Bergen kommune, og var tenkt som eit treårig kompetansehevingsprosjekt for skuleleiarar i Bergen. Vidare opplevde eg som lærar ved ein skule i Bergen, at kollegaer og leiarar rundt meg hadde ulike oppfatningar av omlegginga. Dette utløyste nysgjerrigheita mi, og eg hadde mange spørsmål til å byrje med. Mengda på spørsmål har ikkje minka etter kvart som eg har sett meg inn i byrådssaker og dokument kommunen har som grunnlag for å gjere denne endringa.

NOU (2003:16, *I første rekke*) fortel at rektor si primære oppgåve er å angje og kommunisere retning, formulere resultatkrav, skape arenaer for utvikling, motivere og inspirere, følgje opp skulen sine læringsresultat og gje tydeleg tilbakemelding til personalet og skulen sine andre interessantar. Rektoren må ha kunnskapar om lærings- og utviklingsprosessar, og stadig vurdere om skulen og rektor sjølv som leiar, gjer det som er formålstenleg for å nå måla ei pedagogisk eining jobbar mot. Skuleleiarar har stor betydning for skulen sitt læringsmiljø, ikkje berre på elevnivå, men og på lærarnivå. Leiaren er potensielt læraren sin pedagogiske rettleiar. Leiaren har ansvaret for at lærarane si undervisning samsvarar med det vi veit om god undervisning. Dette er ikkje reint lite for eitt menneske å ha oversikt over.

Lillejord (2002) hevdar at ein slik monologisk leiing som har vore mest vanleg i Norge, med berre ein rektor som leiar, ikkje er tilstrekkeleg i ein moderne skule. Hargreaves (2001) legg stor vekt på at skulane må omstille seg slik at dei blir effektive organisasjonar i samsvar med den tida vi lever i; kunnskapssamfunnet. Då er det, seier Hargreaves, viktig at skulane utviklar seg til lærande organisasjonar. Når skulane møter krav om å omstille seg, så må også skuleleiinga omstille seg. Heile skulen som eining, må omstille seg. Samstundes som dei administrative oppgåvene ikkje kan utelatast, må fokus rettast mot menneska i skulen.

Desse ideane fekk eit konkret uttrykk i bergenskulane hausten 2010. Kvar skuleeining skal, i tillegg til rektor, no ha avdelingsleiarar, formelle mellomleiarar, som ein del av skulen sitt leiarteam. Dei fleste skulane har anten to eller tre avdelingsleiarar. Avdelingsleiar skal ha ansvar for fagleg oppfølging, pedagogisk utviklingsarbeid og personalansvar på si avdeling, noko som før var rektor si oppgåve åleine. Dei skal vere ein ressurs for lærarane, i form av å gje pedagogisk støtte og oppfølging i forhold til den jobben lærarane skal utføre, noko som vidare vil gje større fokus på og uttelling i elevane si læring. Det seier Bergen kommune.

I dag vert leiarar konfrontert med eit komplekst og utfordrande press, samstundes som dei har fått større og fleire moglegheiter. Dei må sikre effektiv bruk av ressursar, og samstundes sikre langsiktig effektivitet og måloppnåing i organisasjonen dei leier. Effektivitet inneber evna til å identifisere dei rette tinga å satse på i framtida, til dømes dei beste prosedyrane og strukturane for organisasjonen, korleis få ut kompetansen til medarbeidarane sine og liknande. Effektivitet stiller og krav om evne til tilpassing, slik at nye krav kan imøtekomast. Planlegging, gjennomføring og mestring av endring er ei av leiaren sine største utfordringar i tida vi lever i (NOU, 2003:16).

1.2. Politiske føringar

Krava til ein skuleleiar har endra seg i løpet av det siste hundreåret. Frå å ruste dei unge til å bidra i eit landbruks- og fiskerisamfunn, til vidare å utdanne elevar til å arbeide innan handel og industri frå 1980-talet, til i dag å skulle setje ungdommane i stand til å møte krav og forventningar i kunnskapssamfunnet. Kvaliteten på læringsutbyttet til elevane er definert etter fastlagte dugleiksmål, sett saman av departementet på sentralt hald. Det har blitt innført nasjonale system for å kunne vurdere kvaliteten på det som skjer i skulen, og det er skuleleiarane sitt ansvar å syte for at undervisninga er i tråd med styresmaktene sine føringar (Stortingsmelding 19, *Tid for læring*, 2009). Men allereie i Stortingsmelding nr 28 (1998-99): *Mot rikare mål*, vert det lagt meir vekt på dei pedagogiske leiaroppgåvene. Leiaren skal ifølgje denne, vere rettleiar for dei tilsette i organisasjonen, på same måte som lærarane er rettleiarar for elevane.

OECD (2009) hevdar at skuleleiarar har stor betydning for læringsmiljøet på skulen, for lærarane sin motivasjon og utvikling, at dei er bindeleddet mellom skulen og omverda, dei har

ansvar for at lærarane si undervisning samsvarer med kva som reknast som god undervisning. Stortingsmelding 19, (2009), *Tid for læring*, seier vidare at mange skular synest å ha eit for svakt støtteapparat rundt leiinga og for liten kapasitet til å drive fagleg utvikling og følgje opp skulen sine resultat på ein god måte. Regjeringa forventar at skuleeigarane tek meir ansvar for oppfølginga av elevane sitt utbyte av opplæringa og læringsmiljøet.

Den siste undersøkinga som seier at skuleleiinga har stor betydning for skulen og elevane sitt læringsmiljø, er OECDs TALIS-undersøking, offentleggjort oktober 2009. TALIS 2009, *Teaching and Learning International Survey*, er ei internasjonal undersøking utført i 2007/2008 av OECD, der det for Norge sin del omfattar 165 skular, 2500 lærarar i ungdomsskulen, og 153 skuleleiarar. TALIS set norsk skule opp mot skular og skulesystem i andre land, og bidreg til å kaste lyst på kva som fungerer bra og kva norsk skule kan verte flinkare til. Undersøkinga omfattar emne som fagleg og yrkesmessig utvikling, lærarane sin undervisningspraksis og haldningar til undervisning, korleis lærarar får vurdering og tilbakemelding på undervisninga si, samt skuleleiing. Ifølge undersøkinga, får norske lærarar over snittet med tilbakemelding i forhold til dei andre landa i undersøkinga, og tilbakemelding frå andre lærarar førekjem minst like ofte som frå leiaren (TALIS, rapport 23/2009, *Å være ungdomskolelærer i Norge*).

Samanlikna med lærarar i andre land, som opplyste om at tilbakemeldinga dei fekk frå leiaren inneheldt rettleiing med konkrete råd, kan det ikkje seiast at dei norske lærarane tykte det same. Ifølge TALIS kan det sjå ut som at tilbakemeldingane vert gitt mest for å tilfredstille administrative krav, og to av tre lærarar svarer at vurderinga av dei har lite å seie for undervisninga, trass i at dei svarer at dei responderer positivt på tilbakemeldingar. Vidare gjev norske lærarar uttrykk for at mindre godt utført arbeid vert tolerert av dei andre tilsette ved skulen, og at dei ikkje trur at skuleleiaren kan redusere lønna eller seie opp nokon som ikkje gjer jobben godt nok.

TALIS (2009) vart offentleggjort kort tid før Bergen kommune vedtok omlegginga av leiarstrukturen i grunnskulen. OECD byggjer sine konklusjonar på at det er samanheng mellom skuleleiars haldningar og handlingar og læringsresultat (Day, 2009). Vidare konkluderer OECD med at norske skuleleiarar legg meir vekt på dei administrative

oppgåvene, framfor å vere pedagogiske leiarar. Særskilt legg dei lite vekt på den dimensjonen som omhandlar kontroll av lærarane si undervisning. TALIS (TALIS, 2009) slår fast at norske rektorar er lite synlege for både lærarar og elevar, og at pedagogisk personale får i liten grad oppfølging av sitt daglege arbeid.

Eg skal ikkje her konkludere med kva årsakene til dette kan vere, dei er truleg mange, og det er heller ikkje intensjonen i denne oppgåva. Men det kan tenkjast at rektorane har sett på dette med leiing med tradisjonelle augo, at ein har ein tanke om at lærarane ikkje har behov for oppfølging av sitt arbeid som pedagogar, av di dei er ekspertar på emnet pedagogikk, og at klasserommet i så mange år nærmast har vore læraren sitt private område. Det kan vere at skuleleiaren, som tradisjonelt sett har vore rekruttert frå lærarane sine rekkjer, har hatt tillit til at lærarane veit kva dei driv med. Eller det kan vere at dei ikkje har hatt tid til å ha fokus på dei pedagogiske oppgåvene, fordi dei har nok med å utføre den administrative delen av skuleleiarjobben. Nett det fortel TALIS (2009) at dei er dyktige til. Og ein skuleleiar som i hovudsak er administrator, reknast ikkje som tilstrekkeleg for å imøtekomme dei krava dette stiller til ein skuleleiar. Det er naturleg å førestille seg at ho må endre seg, når forventningane samfunnet har til dei unge som utdanna produkt, endrar seg. Dette seier eg litt om fleire stader i oppgåva.

Og det er pedagogisk leiing Bergen kommune hausten 2010 ville forsøke å leggje til rette for, med å innføre ein ny leiingsmodell i grunnskulen.

Kapittel 2

Bakgrunn for val av tema

2.1. Kommunen sine målsetjingar med omlegginga

I byrådsak 412/09; *Skoleledelse for fremtiden i Bergen*, står det skildra at målsetjinga med å endre leiarmodellen i grunnskulen i Bergen, er å skape større handlingsrom for pedagogisk leiing, og å leggje til rette for ein lærande organisasjon, der leiing er delegert i større grad enn tidlegare. Leiinga skal ha tettare oppfølging av skulen sine lærarar, ved observasjon og rettleiing i praksis. Byrådsaka seier at eitt av hovudmåla med den nye leiingsmodellen, er å styrke den pedagogiske leiinga for å kunne oppnå eit større læringstrykk og større læringsutbytte. Dei uttrykkjer der at pedagogisk leiing og det å forbetre elevane si læring bør vere ein skuleleiar sin førsteprioritet (ibid: 5).

Stortingsmelding 19: 2009/2010 *Tid til læring* seier at mange skuleeigarar i Norge må ha tydelegare ambisjonar og i større grad bidra til å støtte og utvikle skulane sine leiarar. God skuleleiing betyr å ta ansvar for elevane sine læringsresultat og læringsmiljø. Dette krev ein kompetanse mange skuleleiarar tradisjonelt ikkje har hatt. Mange rektorar er rekruttert frå lærarane sine rekkjer, og har hatt lite kunnskap om å leie ei pedagogisk bedrift, som no skulen er blitt.

Byrådet i Bergen gjev i byrådsak 9/2010; *Skoleledelse for fremtiden i Bergen* uttrykk for at dei reknar med at det og i Bergen kommune finst utfordringar i samband med pedagogisk leiing i skulen; hovudvekt på administrativ leiing, mindre vekt på pedagogisk leiing. Det er nett dette omlegginga har som utspring i; korleis skuleeigar Bergen kommune på best mogleg måte kan leggje til rette for at leiarane i skulen kan drive med pedagogisk leiing, for å kunne utvikle skulane som lærande organisasjonar, som igjen vil føre til større læringstrykk og læringsutbytte. Pedagogisk leiing bør prioriterast framfor andre oppgåver skuleleiarane har. Og det er i samband med dette at dei har innført ein ny leiingsmodell, som gjev moglegheit for å delegere oppgåver til avdelingsleiarar. Det vil dermed frigjere rektor til å vere ein strategisk leiar, og avdelingsleiarane skal utøve den pedagogiske leiinga.

2.2. Pedagogisk leiing – kva er det

Pedagogisk leiing vert omtala mange gonger i denne oppgåva, og Møller (Møller m fl, 2009) har ein definisjon på kva det er:

«Pedagogisk leiing handlar om den type leiing som er knytt til det som er kjerneverksemda i organisasjonen. I skulen er det elevane si læring. Pedagogisk leiing i skulen omfattar då dei aktivitetane som både leiarar, lærarar, elevar og andre tek initiativ til, for å påverke kvarandre si motivasjon, kunnskap, læring, kjensler og praksis.»

Møller hevdar vidare at denne definisjonen av omgrepet inneber at lærarane har ei viktig leiarrolle i forhold til elevgruppene, og at dei formelle leiarane i kraft av si stilling eller sin posisjon har eit spesifikt ansvar for skulen si samla kvalitet og for utvikling av skulen som ein lærande organisasjon. Ho meiner at det handlar om å leie, leggje til rette for, og involvere seg i skulen sine samla læringsprosessar. I kapittel tre vil eg gå endå meir inn i dette.

2.3. Omgrepa byråkrati, merkantile oppgåver og demokrati

2.3.1 Byråkrati

Byråkrati er og eit ord nokre informantantar nyttar. Dette er ei organiseringsform som ofte blir nytta i offentleg sektor. Strand (2001:28) skildrar byråkrati som organisasjonar med fleire nivå, stor grad av spesialisering, skrivne reglar og formell autoritet i toppen.

Arbeidsprosessane er styrt av reglane, og samordning skjer ved at nivået over har styring med ledda under.

Weber (1994) hevdar det er tre former for autoritet i samfunnet, og at det han kallar ei legalrasjonell autoritetsform, den moderne rasjonaliteten, er ei anna formulering av omgrepet byråkrati. Det som kjenneteiknar byråkratiet, er at ansvar og mynde er hierarkisk ordna, og dei sakene som vert handsama, er delt opp etter kva for mynde ein har i organisasjonen. Kriterium for rekruttering og opprykk er kompetanse.

Ifølgje Weber, var byråkratiet den beste organisasjonsforma, ikkje berre i det offentlege, men og for private verksemdar. Ei slik organisering ville hindre ugrei handsaming, sikre stabilitet, rettstryggleik og profesjonell kompetanse (Berg, 1995:14). Weber sette opp standardar for god forvaltning; presisjon, stabilitet, disiplin, presisjon, høg yting, rasjonalitet, formalitet, og universell utøving av mynde (Berg, 1995:91).

Byråkratisk regelstyring var ifølgje Weber det beste middelet til å fremje administrativ effektivitet. Jo meir effektiv ein klarer å regelstyre tenking og åtferd, jo betre vil

organisasjonen fungere. Det vil føre til at personleg skjønn, haldningar og kjensler styrer organisasjonens utførelselege forhold. Ein organisasjon som fungerer optimalt etter byråkratiske reglar, kan ein sjå på som ein «velsmurd maskin», der alle aktivitetar er nøye planlagde i forkant. Eit mål var å få alle byråkratane til å følgje reglane i systemet på riktig måte, uavhengig av kva det ville føre til for den enkelte brukaren eller borgaren (Jacobsen og Thorsvik, 2004).

Byråkratiet erstatta den gongen det vart introdusert, eit system som favoriserte tilfeldig autoritetsutøving, slekt og velstand framfor anna kompetanse, diskriminering, inkompetanse og valdsbruk. Ser ein på byråkrati i lys av dette, kan ein forstå behovet for eit system som ville sikre dei faktorane Weber legg vekt på i ei velfungerande byråkratisk bedrift. Og byråkratiet er framleis, trass i kritikk for å vere ineffektivt og irrasjonelt, elementært i tenkinga om organisering. Det er av di byråkratiet har element i form av presisjon, hurtigheit, sakkunnskap og ei førelselege og rett fram formell handsaming (Berg, 1995:134), som er oversikteleg og gjev tryggleik for aktørane.

Samstundes finst det klare ulemper med å standardisere prosessane i ein organisasjon. Det kan føre til passive medarbeidarar, det fremjar ein tendens til rigid atferd, som igjen kan hemme evna til fleksibilitet og omstilling, og det kan vere til hinder framfor å vere til hjelp i utførutsette situasjonar. Dette hemmar evna til fleksibilitet og omstilling (Jacobsen og Thorsvik, 2004:81). «*Den byråkratiske organisasjon er det teknisk mest utviklede maktmiddel i hendene på den som råder over det*», hevda Weber (Weber, 1994:45). Vidare hevda han at det var viktig for leiarar å utvikle god organisasjonskultur, skape kulturar som fremjar målsetjingane, like så vel som å lage strukturar, reglar og rutinar (Jacobsen og Thorsvik, 2004:149). Klarer dei ikkje det, vil eitkvart byråkratisk system fungere mot sin hensikt.

Strand (2007:28) skildrar eit skilje mellom *byråkrati* og *ekspertorganisasjonar*. Strand seier at ekspertorganisasjonar har færre nivå, og at stillinga dei ulike aktørane har er basert på status og erfaring, rekruttert etter fagleg dokumentert kompetanse. Arbeid og samordning vert styrt ut ifrå deltakarane si ekspertkunnskap og dei faglege normene dei er opplærde til å akseptere. Leing utover det som byggjer på fagleg kompetanse, har liten plass.

Entreprenørorganisasjonar og *gruppeorganisasjonar* er to andre typar organisasjonar, kor den førstnemnde er prega av lite struktur, og har fokus på dei spesifikke oppgåvene

aktørane/entreprenørane i organisasjonen er opptekne av. Leiinga i slike organisasjonar er gjerne personleg, direkte, uformell og ukonvensjonell. Gruppeorganisasjonar er eit kollektiv med lite formell statusdifferensiering, og medlemmane utarbeider felles mål etter fleirtalsslutningar, noko dei og innrettar seg etter. Her er det ansikt til ansikt-kommunikasjon som gjeld, det er ofte uskrivne reglar, og leiinga er vekslende og lite formell. Ifølgje Strand er skular døme på gruppeorganisasjonar.

Nokre informantar nyttar omgrepet *byråkrati* i utelukkande negativ forstand. Dei omtalar byråkratiet som eit hinder for godt samarbeid og utvikling av gode læringsprosessar ved skulane dei er tilsette, og i denne samanheng er ordet nærmast å rekne som eit skjellsord.

2.3.2. Merkantile oppgåver

Omgrepet merkantile oppgåver vert i dette kapitlet nemnt ein del gonger, og eg skal definere kva eg og informantane legg i dette: Merkantile oppgåver er praktiske oppgåver knytt til drifta av skulen, men som ikkje direkte er knytt til undervisninga; føring av løn, ferie og fråvær, handsaming av post og arkiv, enkel sakshandsaming, sekretær oppgåver osv.

2.3.3. Demokrati i skulen

Demokrati i skulen er eit tema for nokre av informantane. Demokrati, også kalla folkestyre, er ei styreform kor folket har moglegheit til å delta i viktige avgjersler. I samanheng med denne oppgåva, kan lærarane sjåast på som «folket». Informantane som nyttar dette omgrepet, opplever å ha hatt innverknad i større eller mindre grad på sin eigen skulekvardag og nokre har vore nøgde med slik det var før. Informantane ser på demokrati i skulen som einstydinge med deltaking i avgjerder som angår skulen som eining, dei sjølv, deira og elevane sin daglege arbeidskvardag. I samtale med meg gjev desse informantane uttrykk for at denne forma for styring av skulen sine oppgåver er i ferd med å forsvinne.

2.4. Problemstilling, avgrensing og mål med oppgåva

Oppgåva mi har som formål å skildre, forklare og gje grunnlag for forståing for korleis tilsette i skulen oppfattar omlegginga til ny leiarstruktur. Eg har prøvd å vere så presis som mogleg, for å belyse kva fokuset i oppgåva er.

I denne studien vil eg sjå nærare på bakgrunnen for omlegginga til ny leiarstruktur i bergenskulane, og korleis omlegginga er opplevd. Eit overordna mål for meg er å spørje kven som vart involverte i omleggingsprosessen, og om involvering kan ha hatt noko å seie for kor skulane står no i forhold til målsetjingane med omlegginga. Denne oppgåva handlar først og fremst om skuletilsette sine opplevingar, men også kommuneleiinga sin ståstad. Det er dette kryssingspunktet eg finn spennande å studere.

Konkret spør eg i denne oppgåva om:

- Kva er/var måla med omlegginga, og i kva grad meiner informantane at måla har blitt nådd?
- Kva faktorar som ser ut til å avgjere positivt eller negativt resultat av omlegginga
- I kva grad ser involvering av skuleleiarar og lærarar sine ønskje om endring, medrekna tidsperspektiv og modell, ut til å ha betydning for om omlegginga er vellukka?
- Kva utfordringar står skulane overfor to år etter innføringa av ny leiarmodell?

Eg har sete opp problemstillinga slik, og tenkjer at ho visar forståing for at omlegginga i seg sjølv kan vere positiv og vel grunngjeven, men at det kan finnast faktorar i omleggingsprosessen som kan ha hatt negativ verknad. I den grad ein kan måle dette, med tanke på at eit par år er kort tid når ein skal vurdere i kva grad ei omlegging er vellukka eller ikkje. Gjennom forskinga mi tok eg sikte på å lære meir om prosessen det var å planlegge, evaluere og gjennomføre denne omfattande omlegginga, og sjå samanhengar mellom intensjonane bak endringane og korleis prosessen var, for så å kunne forklare årsakene til at resultatata/tilstanden ved dei ulike skulane var nettopp slik dei var to år seinare.

Oppgåva mi er ein kvalitativ studie. Data er samla gjennom intervju med 33 informantar frå elleve skular i Bergen. Fem av desse var rektorar, åtte avdelingsleiarar og 14 var lærarar utan leiarstilling. Data byggjer vidare på intervju med to administratorar og to folkevalde, og eit utval kommunale dokument det er synt til undervegs.

2.5. Korleis er oppgåva samansett

I dette første kapitlet seier eg noko om kvifor eg valde dette emnet, kva målet med studien er og korleis oppgåva er bygd opp. I andre kapittel går eg grundigare inn i bakgrunnen for val av tema, og går igjennom ein del bakgrunnsstoff i knytt til temaet. Her vil eg vise til forskning på området, kva politiske føringar seier om skuleleiing, kvifor kommunen har vedteke denne omlegginga og kva for intensjonar som ligg bak.

I kapittel tre vil eg gjere greie for relevante teoriar som seier noko om kva leiing er, og då leiing i skulen. Eg skal innom Torodd Strand (2007) sin modell om leiing, PAIE, og eg vil bruke Sølvi Lillejord (2003; 2006; 1997) sine teoriar om leiing i skular, og at leiing av pedagogisk verksemd kan delast i to; *administrativ* og *pedagogisk leiing*. Johnny Tobiassen (Fuglestad og Lillejord, 2003) seier vidare noko om at skulen skil seg frå andre organisasjonar fordi han skal administrere noko som ikkje opphavleg kjem frå skulen sjølv, og dette er interessant i samband med problemstillinga mi. Eg vil også gå inn i Dag Ingvar Jacobsen (2004) si framstilling av endringar i organisasjonar, og ha noko fokus på den delen som omhandlar involvering.

I fjerde kapittel skildrar eg korleis eg har samla inn datagrunnlaget mitt, og kva eg har tenkt og vektlagt i den prosessen. Eg nyttar der mellom andre Kvale (2006) og Thagaard (2009) som referanse i samband med presentasjon av det kvalitative forskingsintervjuet.

I dei neste to kapitla presenterer eg empiri og analyserer og drøfter denne knytt opp mot dei teoretiske bidraga eg har presentert i kapittel tre. Til slutt, i sjuande kapittel, vil eg tydeleggjere drøftingane med svare på problemstillinga mi og i korte trekk sjå ein siste gong på korleis eg har knytt saman teori om leiing og endringsprosessar i skulen, med empirien eg har fått gjennom intervju. Eg vil og leggje til nokre avsluttande merknader knytt til temaet for oppgåva.

Kapittel 3

Teoriforankring

I dette kapitlet presenterer eg litteratur som kan kaste lys over problemstillinga mi. Eg tek utgangspunkt i teoriar som seier noko om leiaren si rolle og/eller leiaren sine oppgåver, samt teoriar som seier noko om vellukka omlegging av eller i organisasjonar.

Eg startar med sjå på teoriar som seier noko om kva funksjon leiing har og om leiing verkar. Vidare vil eg gjere greie for mellom andre Lillejord si tolking av kva pedagogisk og administrativ leiing er. Det gjer eg fordi pedagogisk leiing er nett det Bergen kommune ønskjer å gje rom for, med å leggje om leiingsmodellen i skulane. Eg vil og ta for meg kva mellom andre Wadel seier om kva hovudoppgåva til ein organisasjon som skulen er og bør vere, kor fokuset bør liggje, og kvifor.

Strand har utarbeidd eit omgrepsapparat, PAIE, som er ein kontekstmodell eg vil bruke for å forstå og forklare korleis skuleleiarane kan sikre at alle grupperingar i organisasjonen vert ivareteke i omleggingsprosessen. Modellen kan og gjere leiarar merksame på at leiarrolla har ulike sider, og kan bidra til å styrkje eller svekke ein organisasjon som skulen.

Dag Ingvar Jacobsen legg fram to hovudstrategiar for endringsprosessar; E og O. Desse vil eg nytte for å belyse på kva måte kommunen leidd av ei prosjektgruppe innførde avdelingsleiarar, og korleis tilsette i skulane opplevde innføringa.

Eg har vidare valt å nytte Senge sin teori om felles visjonar - dei fem disiplinane - til å studere kva mellom anna involvering og heilskapstenking har å seie for om ei omlegging vert opplevd som vellukka.

3.1. Leiing i skulen

Å snakke om leiing eller god leiing som eit generelt omgrep er vanskeleg, fordi god leiing er normativt, og ein kan ikkje seie noko om kva som er god leiing, utan å samstundes sjå på kven som vert leidd, under kva for omstende dei vert leidd og kva som er måla med leiinga. Torodd Strand (2007:26) seier at god leiing er å syte for at dei ulike medlemmane i organisasjonen, samt livsfunksjonane i denne, har det som trengs for å halde hjula i gang. Jorunn Møller (2007:179) seier at samarbeid, då mellom lærarar, elevar og skuleleiarar, har lenge vore framheva som ei viktig kjelde til gode læringsresultat. Samarbeid gjer ei gradvis

innviing i kunnskapar og ferdigheiter, og ulike former for problemløysing. Å meistre saman med andre som kanskje er meir kompetente, vil gje ny kunnskap. Det vil seie at kunnskap og ferdigheiter ikkje berre ligg hjå individet, men og i samarbeid mellom individa (Säljö, 2002).

Minzberg (2003) stiller spørsmål ved om det er mogleg å utøve tradisjonell leiing i ein ekspertorganisasjon, som er som det ligg i ordet; er ein organisasjon beståande av ekspertar, som følgjer ei indre lovmessigheit, uavhengig av ytre påverknad, og kan av den grunn vanskeleg styrast. Strand (2007) skildrar eit lærarkollegium som ein gruppeorganisasjon, det vil seie ein organisasjon prega av medlemmer som vedtek mål og fellesslutningar saman, og ei lite formell gjerne vekslende leiing. Det Strand seier her, er at dei tilsette ved ein skule, tradisjonelt har vore delaktige i slutningar som angår arbeidskvardagen deira.

Strand (2007) har og eit anna interessant perspektiv på leiing. Han spør om leiing verkar (2007:110). Strand viser til at det finst lite forskning som kan bekrefte at leiing faktisk verkar. Det er fleire faktorar som er med på å avgjere dette, til dømes korleis omverda møter organisasjonen og deira forventningar og krav til, i dette høvet, skulen. Det spelar inn kva grad organisasjonen er styrt eller let seg styre av overordna regelverk og rammer, kven som tolkar desse og korleis. I ein organisasjon som er prega av høg fagleg ekspertise som skulen, styrt av regelverk sett inn i standardar, vil det vere behov for mellommenneskeleg dialog og rettleiing.

Det er her leiarane kjem inn. Bergen kommune grunngjev omlegginga av leiarmodellen i bergenskulen mellom anna med at det er behov for å styrkje leiinga av grunnskulane, og at dette vidare vil auke læringstrykket på elevane og betre resultata i skulen. Det skal med andre ord gjere lærarane betre, noko som elevane igjen vil ha utbyte av. Dette vil eg sjå nærare på i lys av empirien min i kapittel 6.

Jorunn Møller (2007: 169) forstår leiing som noko som føregår *mellom* personar som er verksame i ein sosial praksis, ein praksis som endrar seg heile tida. Ho seier og at det i alle organisasjonar finst fleire former for makt, og at nokre former for makt ikkje kan utøvast utan dei andre si tillit. Ein skuleleiar må kunne legitimere sitt maktgrunnlag for å utøve innflytelse

i ein organisasjon. Sørhaug (2004) seier at fordi makt og autoritet ligg så tett opptil omgrepet leiing, må leiing forståast som interaktiv eller relasjonell.

Sølvi Lillejord (2006:18(frå PP-konferanse)) har fokusert mykje av si forskning på utvikling av leiing i lærande organisasjonar. Ho peiker på to tydelege trendar innanfor leiing i skular; ei kvantitativ tenking der skuleeffektivitet framstår mellom anna gjennom målbare resultat og hierarkiske og sterke leiarar, og den andre trenden har fokus på pedagogisk leiing, ei meir kvalitativ tilnærming der pedagogiske prosessar og ei utviklingsorientert vinkling er dominerande og trendsetjande. Ho understrekar at det er vanskeleg å finne eintydige positive effektar mellom sterkt leiarskap og gode resultat, og at det er nokre fellestrekk i nyare forskning om leiing:

- Leiing er i stor utstrekning teamarbeid
- Leiar-teamet har stor fokus på elevane og personalet sine utviklingsprosessar
- Det er mange som tar initiativ til og utøvar leiande handlingar
- Ekstern anerkjenning vert opplevd som særdeles viktig, blikket for eiga aktivitet vert skjerpa

Sølvi Lillejord (2003:113) seier at leiarskap som er orientert mot læring og utvikling, kan omtalast som pedagogisk leiing, og er ei form for leiing som stiller andre krav til ein leiar enn ein som berre forvaltar og administrerer ein organisasjon.

3.2. Meir om pedagogisk leiing

Omgrepet pedagogisk leiing har ikkje noka lang historie i skulen. Det var først drøfta i samband med innføring av Læreplan for forsøk med 9-årig skule i 1959 (Grøterud og Nilsen 2001). Skuleleiaren sine oppgåver var i samtida sentrert om det administrative, medan lærarane tok seg av det pedagogiske arbeidet med elevane. Det var eit tydeleg skilje mellom dei to arbeidsområda, og skuleleiaren blanda seg lite i kva lærarane gjorde, og omvendt. Dei siste 20 åra har reformer retta søkjelyset mot at skulen har behov for ei meir profesjonell pedagogisk leiing. Sjølv om rektorrolla rommar fleire funksjonar, hevdar Grøterud og Nilsen, så er det pedagogisk leiing som skal vere det viktigaste i arbeid med leiing i skulen.

Det finst mange definisjonar på pedagogisk leiing, og det er ikkje slik at dei er eintydige. Moos seier at pedagogisk leiing er «(...)en samlende forståelse af, hvordan ledelse i pædagogiske institusjoner kan tænkes og praktiseres» (Moos, 2003:14). Denne tanken er sjølv grunnlaget for skulen som institusjon si danningsoppgåve, hevdar han. Tanken byggjer på eit humanistisk og demokratisk rettsperspektiv der institusjonen skal både styrke den einskilde elev si personlege utvikling, men og eleven si kompetanse til å delta aktivt i eit forpliktande fellesskap og i eit demokratisk samfunn. Dette kan forståast som at Moos har ei heilskapleg forståing av skulen si verksemd, med innverknad på alle rektor sine roller, og der elevane si danning og læring står i fokus. Ser ein grundigare etter, kan det ifølgje denne definisjonen, tenkjast at pedagogisk leiing og skuleleiing er det same. Moos uttrykker og at

«Skoleledelse må ses på som ledelse, som alle deltager i, hvor alle er medledere»
(Moos, 2003: 25).

Wadel (1997:46) hevdar at

«Pedagogisk leiing er knytt til å få i gang prosessar kor organisasjonsmedlemmane reflekterer over eiga praksis og lærer av den sjølvvinnssikt slike refleksjonar gjev.»

Grunnlaget for denne definisjonen er tanken om at læring er skulen si kjerneoppgåve. Denne definisjonen er noko meir spesifikt knytt opp mot tilrettelegging av læringsprosessar, medan Moos sin definisjon verkar å vere ei meir heilskapleg pedagogisk tenking. Desse faktorane er ikkje så enkle å stille kvar for seg. Moos snakkar og om læringsprosessar eller samhandlingsprosessar, og Wadel uttrykkjer at læring bør vere organisert ut ifrå ei heilskapleg tenking (Moos, 2003 og Wadel, 1997). Ein kan gjerne seie at definisjonane til desse to teoretikarane utfyller kvarandre. Lillejord (2003) uttrykkjer noko i om lag same kategori, når ho kallar pedagogisk leiing integrert leiing; å tilføre prosessar mål og meining.

Ut ifrå kva desse tre seier om pedagogisk leiing, kan det seiast at pedagogisk leiing er integrert leiing retta mot ei heilskapleg utvikling av skulen. Dette er snakk om tilrettelegging av læringsprosessar som kan danne grunnlag for utvikling og fornying av skulen, men som og sikrar samtidig drift etter gjeldande regelverk i skulen. Hovudfokuset vil vere å stimulere alle til å bidra i leiinga av læringsprosessane som gjev best mogleg måloppnåing. Etter den nye leiingsmodellen i Bergen kommune, er det avdelingsleiarane som er ansvarlege for at desse prosessane vert initiert og leidd.

«Leiing som funksjon og praksis må forståas i samanheng mellom dei organisasjonsformene, sektorane og kulturane leiarar er sette inn i,»

seier Strand (2007), og hevdar at leiing er kontekstavhengig. Moos seier vidare at skuleleiarar ikkje fritt kan velje leiarstil, fordi han skal passe til og underbyggje institusjonen si danningsoppgåve (Moos, 2003). Møller (2004) føyer til at

«... omgrepet leiing i ein offentleg skule må bestemast i forhold til formålet for den institusjonen skuleleiarar skal leie» (Møller, 2004: 56).

Med dette forstår eg at skular og andre pedagogiske verksemder skil seg frå service- og produksjonsverksemder, fordi målet ikkje er eit produkt på same måte som produktet i ein fabrikk, og av di personane involvert har så høg grad av autonomi og profesjon.

Nyare tenking med fagspesifikke testresultat som måleinstrument på kvalitet, utfordrar denne måten å tenkje på. Det blir kravd som Hargreaves kallar å vere «ei motvekt» til dei økonomiske strømmingane i kunnskapssamfunnet, dersom skuleleiarar skal greie å ta skulen si kjerneoppgåve på alvor. Desse strømmingane truer ifølgje Hargreaves (2003) verdiar som inkludering og tryggleik. Leiarar i skulen må vere bevisste eigne verdiar og haldningar og ha evne til å bruke bevisstheita til å leie lærande skular.

3.3. Pedagogisk og administrativ leiing

På bakgrunn av mellom anna verdiane Hargreaves (2003) presenterer, kan det setjast opp to hovudformer for skuleleiing; pedagogisk og administrativ leiing. Pedagogisk leiing har form som støtte og oppfølging av lærarar med mål å forbetre undervisninga, og overvake korleis skulen sine mål kan nåast og korleis læreplanen vert implementert. Administrativ leiing har form som synleggjering av skulen sine resultat for omverda, og å utvikle og overvake dei administrative prosedyrane på skulen. Hargreaves (2003) slår og fast at begge desse er naudsynte for ei effektiv leiing av skulen.

Sølvi Lillejord (2003) deler og leiing i to: pedagogisk leiing og administrativ leiing. På 90-talet vart det lagt stor vekt på skuleleiarane sine styringsforpliktingar. Rektorane brukte meir tid enn før på å avklare målsetjingane for skulen, planlegging av verksemda sine handlingar og på å evaluere desse (Lillejord, 1997).

Skuleleiing	
Pedagogisk leiing	Administrativ leiing
Orientert mot lærings- og utviklingsprosessar.	Oppteken av struktur, prosedyrar og produkt.
Bygger på verdiar og normer frå ein likeverdiskontekst.	Hentar verdiar og normer frå systemet.
Kommunikativ rasjonalitet.	Instrumentell rasjonalitet.

Figur 1: Forholdet mellom pedagogisk og administrativ leiing, Lillejord (2003:110)

Lillejord seier og at pedagogisk leiing er integrert leiing, det å gje pedagogane leiing og støtte til å utføre oppgåvene sine, og at skuleleiaren difor må vere direkte involvert i organisasjonen si primæroppgave, som jo er læring. Å leggje forholda til rette for å skape mål og mening er ei pedagogisk kompetanse, meiner Lillejord (2007). Administrativ leiing er meir retta mot å oppretthalde strukturar og følgje prosedyrar for å nå mål, medan pedagogisk leiing handlar om lærings- og utviklingsprosessar. Administratorar kan med det tolkast som å vere leiarar som held seg på utsida av aktivitetane i skulen, og syt for at rammene for læringsaktivitetane vert oppretthaldne, medan pedagogiske leiarar involverer seg meir i kjerneaktiviteten i skulen; læringsprosessane. Ikkje berre læringsprosessane mellom elevar og lærarar, men bidrar til å utvikle eit miljø der lærarane lærer av kvarandre.

3.4. Dei mange krava til skuleleiarar

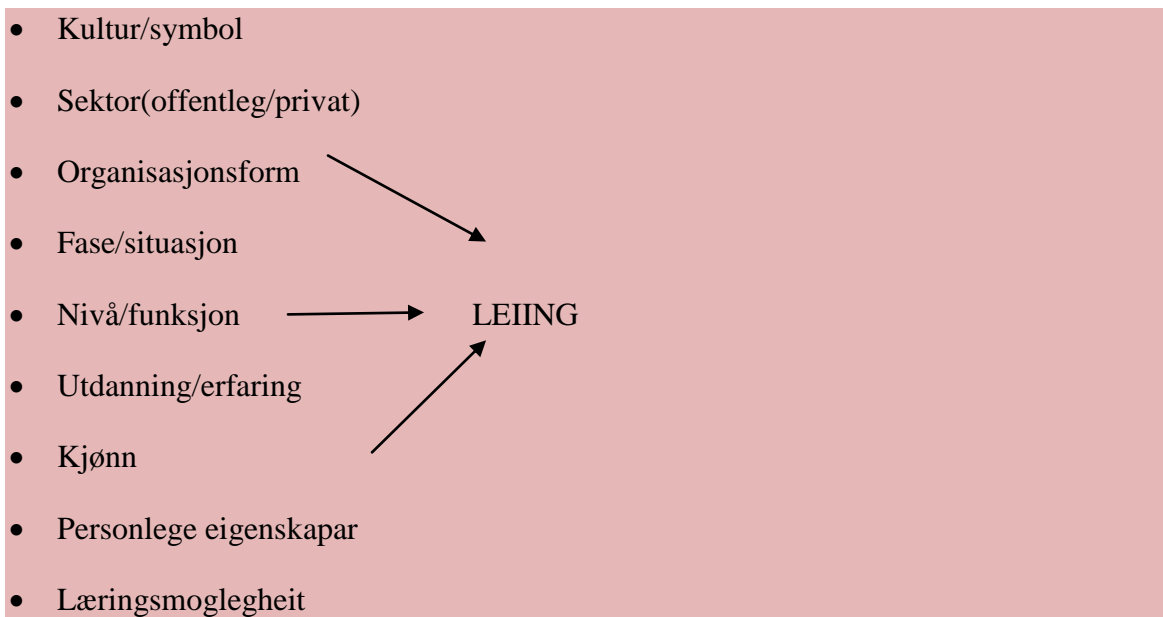
Dette kan kanskje høyrast overkommeleg ut. Men ein skuleleiar skal og, på vegne av samfunnet, forvalte skulen som rettighetsinstitusjon for barn og unge, og forholda seg til statlege styringssignal nedfelt i lovar, forskrifter, rundskriv og læreplanar. I eigenskap av arbeidsgjevars representant skal skuleleiaren halde seg til skulen som kommunal verksemd og ivareta forvaltingsoppgåver, økonomiske, juridiske og politiske oppgåver. Samstundes har ho eit sjølvstendig og profesjonelt ansvar for skulen som pedagogisk verksemd, og ho bør ha kontakt med tilsette, foreldre og elevar.

Leiing i skulen skil seg på mange måtar frå leiing i andre organisasjonar, seier Johnny Tobiassen (Fuglestad og Lillejord, 2003). Det er fordi skulen ikkje set sine egne overordna mål og rammer, det gjer departementet. Og dei overordna måla kan vere svært detaljert. Dette

kan vidare opplevast som at leiinga i skulen er hovudsakleg administrativ. Skulen administrerer noko som andre har bestemt. Og norsk skule har ei lang administrativ historie. Tilsette ved mange skular kan ha ei oppleving av rektor som ein som administrerer, medan dei helst kunne tenkje seg ein pedagogisk leiar. Byrådssak 412-09 (s5) seier og at rektorar i Bergen kommune ønsker å vere pedagogiske leiarar, men grunna dei auka krava samfunnet stiller til skulen, har dei i stor grad blitt resultateiningsleiarar.

Skal administrativ og pedagogisk leiing setjast opp mot kvarandre, kan vi seie at den førstnemnde forma er i hovudsak knytt til utvikling og handtering av reglar, og har som overordna mål å skape system og orden. Leiinga skal sikre at bestemte mål vert oppnådde på kort sikt. Men ein organisasjon må også sikre at han utviklar seg på lengre sikt. Samfunnet er i stadig endring, og det vert kravd av skulen at han er i stand til å følgje med på utviklinga. Administrativ leiing åleine vil hindre organisasjonen i å utvikle og fornye seg. I alle organisasjonar vert det kravd leiing til å initiere læringsprosessar som bidreg til utvikling av ei felles forståing og basis for samhandling (Smircich og Morgan, 1982). Det krevjast og læring som sikrar fornying, utvikling og endring, og leiing som er knytt til å initiere og leie slike læringsprosessar, kan seiast å vere pedagogisk leiing. Dette krev at alle organisasjonsmedlemmane reflekterer over eiga praksis (Donald Schön, 1983) og lærer av den (sjølv-)innsikta dei oppnår. Dette er ein føresetnad for fornying og endring i organisasjonen. Dette kjem eg meir inn på i avsnittet kor eg tek føre meg Jacobsens teoriar om endringsleiing.

Torodd Strand (2007) seier at leiarar er personar som har ansvar for andre sitt arbeid, eller funksjonsmåte, at dei har eit mandat eller ei tillitserklæring frå organisasjonen, og at dei utfører funksjonar som er livsviktige for organisasjonen. Leiarane når mål gjennom andre. Med andre ord er leiing det ein *gjer* og/eller det ein *er* for organisasjonen ein leier.



Figur 2: *Kontekstfaktorar*, Strand (2007:27)

Figuren viser faktorar som påverkar kva ein leiar er og kva ho gjer.

Kulturfaktoren i modellen seier om leiarskapet er legitimt eller ikkje, til dømes at skulen i offentleg sektor er med på å avgjere åtferda til leiaren. Organisasjonsform og bransje, i dette høvet skulen, uttrykkjer ønska ferdigheiter/kompetanse og stabile føresetnader, nivået eller funksjonen leiaren har, angjev oppgåver og fullmakter leiaren innehar. Utdanning og erfaring kan gje særskilte modellar for problemløysing, og kjønn kan angje korleis leiaren opplever eller påtvingar andre opplevinga av til dømes eit skilje mellom to grupper menneske.

Personlege eigenskapar kan gje disposisjonar for visse typar reaksjonar, og læringsmoglegheit seier noko om moglegheiter for endring og reflektert erfaring.

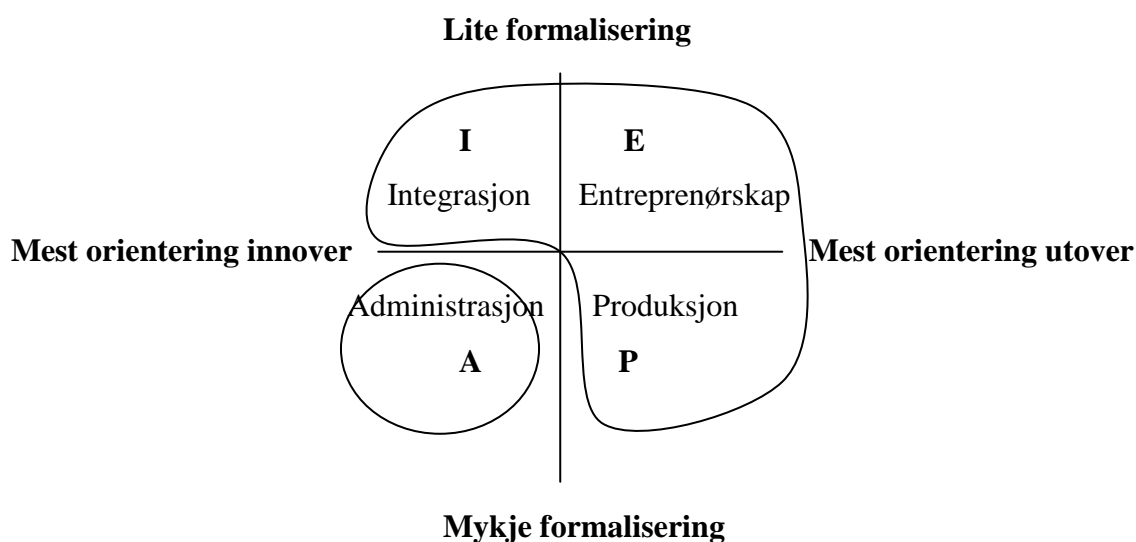
Strand (2007) seier at det ikkje finst ein universell modell for leiing. For å leie handlar om usikkerheit, der mykje er uavklart, det symbolske betyr mykje, og han meiner at ”leiing” alltid vil vere farga av omgjevnadene, som ofte innehar konflikhtar eller motstridande meiningsytringar. Strand (2007) ser på dei mange ulike leiingsteoriane som hjelpemiddel og instrument, men stiller og spørsmål ved emnet; sidan det finst så mange meir eller mindre ulike teoriar om leiing, kva veit vi egentleg?

3.5. PAIE

Strand (2007:28) (Scott, 1992, Miner,1993, Cameron og Quinn, 1999) skil mellom fire ulike typar organisasjonar, delt inn etter kva oppbygning, form for arbeidsprosess, kva for samordningsmekanismer som nyttast, type oppgåver og utfordringar dei er retta mot. Desse inndelingane er moglege å kjenne att i anna empirisk forskning, og det er ikkje alltid dei er å finne åtskilt frå kvarandre, men og som kombinasjonar. Eg har nemnt desse i kapittel 2, og vil i dette kapitlet sjå på dei same formene.

Vidare seier Strand at skuleleiaren spelar ei eller fleire rolle (2007:26). Ho har ei formell rolle, eit mandat med ein tittel: rektor. Ho spelar ei såkalla i-scenesett rolle som er mellombelse og gjenkjennelege og fungerer som supplement til den formelle, t.d. klovn, hjelpar, djevelens advokat.

Han nemner og noko han kallar for djuprolle (jf Moxnes, 1993:240 f), som er fantasiroller som ligg djupt i sinnet. Til sist nemner Strand (2007, inspirert av Adizes, 1980) noko han kallar funksjonsroller, eller PAIE: Produksjon, Administrator, Integrator og Entreprenør, der leiarskap vert delt inn i desse fire kategoriane. Han hevdar at ein organisasjon ikkje består av berre ei av desse formene for leiing, men er ei meir eller mindre vilkårleg blanding av to eller fleire, der ei av dei ofte er den mest dominante.



Figur 3: PAIE grunnkjema, med skilje mellom administrativ og pedagogisk leiing (Strand, 2007:250)

Strand forstår det slik at leiarar har ulik verknad alt etter kva rolle dei har fått eller påteke seg i organisasjonen, kva funksjon dei har, og kva som sjåast på som resultat av organisasjonen som bedrift. PAIE set fokus på kor leiarar kan ha sitt leiingsfokus, og ein finn oftast element frå alle desse funksjonane eller fokusa. Kva for ein, eller to eller tre av desse som vert vektlagt, avgjer korleis organisasjonen fungerer. Produksjon handlar om å yte til omverda på ein effektiv måte, administrasjon syter for samanheng og stabilitet, integrasjon handlar om å skape sosialt og kulturelt fellesskap, medan entreprenørskap leverer kreative løysingar til ein spørjande marknad.

Strand sin modell kan sjåast i samband med skuleleiing og kva kommuneleiinga ønskjer at skuleleiarar skal ha fokus på. Mellom andre undersøkingar seier TALIS (2009) at norske skuleleiarar har hatt for stort fokus på administrativ leiing. I Strand sin modell kan dette knytast til A; som syter for å halde hjula i gang, stabilitet, merkantile oppgåver. Kommuneleiinga ønskjer større fokus på pedagogisk leiing, og P, I og E i Strand sin modell, der P er produksjon, der produktet kort sagt er dyktigare lærarar og betre elevresultat, I er samarbeid fagleg og sosialt i team, noko og Senge (2006) drøfter i sin teori om dei fem disiplinane, og der E er innovasjon og evne til å lære av egne og andre sine erfaringar, evne til å tenke nytt. Ser ein på det til dømes Wadel (1997) seier, at pedagogisk leiing handlar om å skape prosessar der medlemmane i organisasjonen reflekterer over eiga praksis og lærer av det, kjem det fram ganske tydeleg at pedagogisk leiing kan setjast i samband med PAIE.

Wadel (Fuglestad og Lillejord, 2003) seier og at vi må skilje mellom leiarar, kva formelle leiarar gjer, og *leiing*. Eit slikt analytisk skilje kan hjelpe oss å oppnå ei meir rasjonell forståing av leiing. Leiing kan forståast som ein prosess som både formelle leiarar og dei som vert leia, er deltakarar i.

To andre omgrep er *produktiv* og *re-produktiv* pedagogisk leiing (Wadel, Fuglestad og Lillejord, 2003). Desse to kan skiljast frå kvarandre etter kva slags grunnleggjande verdiar i forhold til læring som ligg bak. Ved re-produktiv pedagogisk leiing er siktemålet hovudsakleg læring av særskilte kunnskapar eller ferdigheiter, og ber preg av at ein har ferdige løysingar på problem. Leiaren meiner å vite kva som må lærast og korleis det må lærast for å oppnå ønska resultat eller endringar. Utøving av re-produktiv og produktiv leiing vil vere ulik, av di dei krev ulike kunnskapar og ferdigheiter av dei som vert leia. Dei tilsette ved ein skule, i

dette høvet, vil under re-produktiv leiing, måtte ha ferdigheiter som å lære til seg, hugse og gje att, medan under produktiv pedagogisk leiing krevjast det i større grad at dei tilsette og lærer i frå seg, tek initiativ og kjem med innspel. Dei siste tiåra har leiing i norsk skule gått meir og meir vekk ifrå å vere re-produktiv, til å bli produktiv. Leiing, anten det er administrativ eller pedagogisk, har blitt distribuert ut til inspektørar og lærarar.

3.6. Kva kan føre til vellukka omstilling og kva betydning har medverknad?

”Organisasjonsendring er eit slags kaos. Ei mengd forhold endrast på same tid, omfanget av endringar i omgjevnadene og den ofte førehandsmotstanden frå ulike grupper skapar ei mengd av samanhengande prosessar som er ekstremt vanskelege å førespegle og nesten umogleg å styre.”

Burke og Litwin, (1992)

3.6.1. Om endringsprosessar

I *Organisasjonsendringar og endringsstrategier* (2004) presenterer Dag Ingvar Jacobsen to hovudstrategiar for endringsprosessar. Han tek utgangspunkt i boka *Breaking the code of change* av Michael Beer og Nitin Nohria (Beer og Nohira 2000).

Jacobsen (2004:185) presenterer ein strategi E, som står for *economic*, og som har som formål å skape auka økonomisk verdi, uttrykt i form av avkasting for eigarane. Strategien sitt fokus er på formelle strukturar og system. Ho er driven fram av toppleiinga med betydeleg hjelp frå konsulentar, og er økonomisk motivert. Endringa er planlagt og programmatisk.

Vidare legg han fram strategi O, som står for *organization*, og har som formål å utvikle organisasjonen sine menneskelege ressursar slik at dei vert i stand til å sette i verk strategiar og lære frå dei erfaringar ein har frå endringstiltak. Strategien har fokus på utvikling av kultur for å skape stort engasjement. Virkemiddel som nyttast er utstrakt grad av deltaking, og ein nyttar i mykje mindre grad utanforståande hjelpemiddel, som konsulentar og økonomiske middel. Endring skjer sakte, og er mindre planlagt og programmatisk.

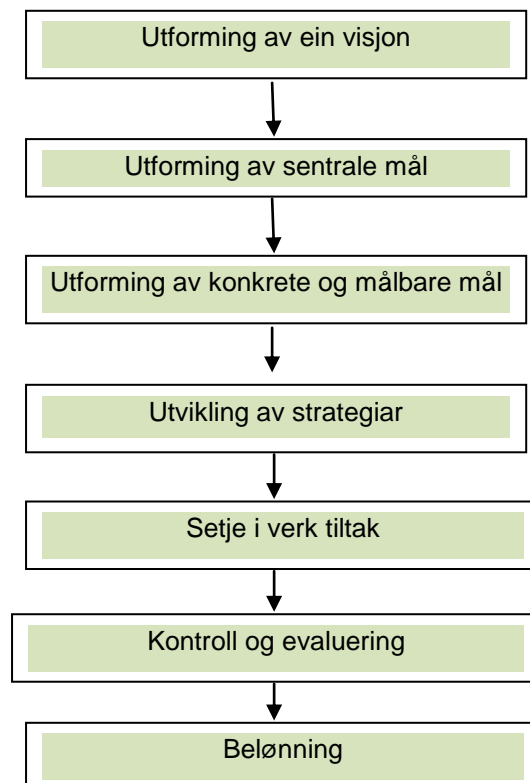
Desse to strategiane for endring kan systematisk skiljast etter følgjande kriterium:

- 1) Kva slags mål som ligg til grunn for endringa
- 2) Kva slags rolle den formelle leiinga har
- 3) Kva som er innhaldet i endringa

- 4) Korleis endringa vert planlagt
- 5) Korleis ein skaper motivasjon for endring
- 6) Korleis bruken av konsulentar i prosessen er

3.6.2. Strategi E

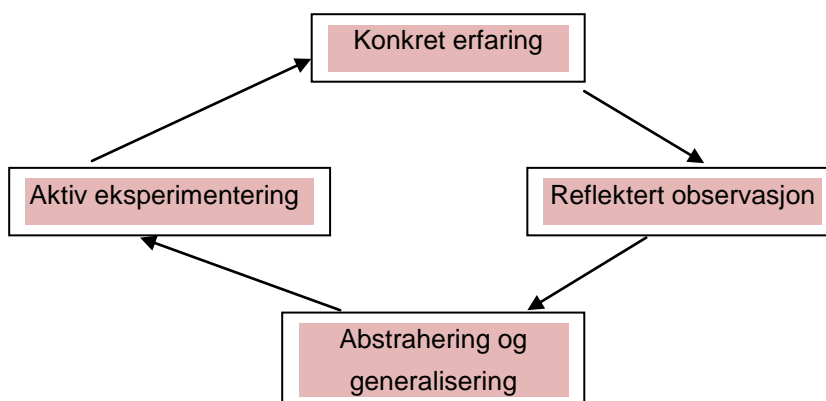
Det grunnleggjande med denne strategien er ideen om at ei lita gruppe menneske, oftast den formelle leiinga, har vurdert at det er behov for endring, med det resultat at dei utarbeider løysingar for å møte dei problema eller utfordringane organisasjonen står overfor. Og når løysingane er utarbeidde, vert desse iverksett i organisasjonen. Endringa liknar det som andre har kalla ”kommandomodell” eller ei form for ”diktatorisk endring”. Dette er ein lineær prosess, der ein analyserer situasjonen og alle meir eller mindre kjende faktorar grundig, og set i gang gode løysingar etter at måla er presiserte. Måla vil i denne modellen alltid måtte vere synlege og målbare. På nokre skular er det slik at det er leiinga som avgjer om det er behov for endring, og kva slags endring som skal gjennomførast, og korleis. Dette gjeld og i tilfelle der skular skal avgjere faglege satsingsområder i planane for skulen. Leiinga ved skuleeiningane kan og sjåast på som administratorar som fører vidare påbod dei igjen har fått frå til sømes kommuneleiingar og/eller frå sentralt hald.



Figur 4: Strategi E: planlegging som lineær prosess, Jacobsen (2009:193)

3.6.3. Strategi O

Også denne tilnærminga til endring inneber analyse av problema, å setje målsetjingar og å setje i verk løysingar på problema. Samstundes er tilnærminga og kva for forhold som vert vektlagde, noko som skil seg svært tydeleg frå det som vert definert i strategi E. Her snakkast det ikkje om endring, men om utvikling. Utvikling er ikkje ei eingongshending, men ein kontinuerleg og interaktiv prosess (French og Bell, 1995). Denne strategien har blitt kalla ”inkrementell” (Quinn, 1988) eller ”deltakande” (Dunphy og Stace, 1988), eller rett og slett organisasjonsutvikling, OU (Cummings og Worle, 2001). I motsetning til E sitt lineære opplegg, kan denne strategien følgje ein sirkel, der ei endring fører til stadig nye endringar der organisasjonen sine medlemmer er delaktige, og der endringar er noko kontinuerleg og går over lengre tid. Det vert ikkje utført noko fullstendig analyse eller utvikling av problem. Usikkerheit er ein viktig faktor, det vil seie at det er vanskeleg å kartleggje kva problema består av, og kva som er den riktige løysinga. Det er her viktig å eksperimentere og utvikle system der aktørane lærer av eksperimenteringa. Nett det krev at aktørane, det vil seie i skulesamanheng; leiarar og lærarar, og gjerne elevar med, vert rekna som ein del av eksperimentet, og er delaktige i prosessen.



Figur 5: Strategi O: *endring som en kontinuerleg prosess*, Jacobsen (2009:198)

Målet med denne strategien er å setje organisasjonar i stand til å gjere kontinuerlege endringar for å tilpasse seg endringar i omgjevnadene, noko som berre kan oppnåast ved å skape ein lærande organisasjon, som er ein organisasjon som kontinuerleg utbettrar si evne til å skape si eiga framtid. For ein slik organisasjon er det ikkje tilstrekkeleg å overleve. Overlevingslæring

eller tilpassingslæring er viktig og naudsynt. Men for ein lærande organisasjon må tilpassingslæring supplerast med ei generativ læring som fremjar vår evne til å skape (Senge, 1991).

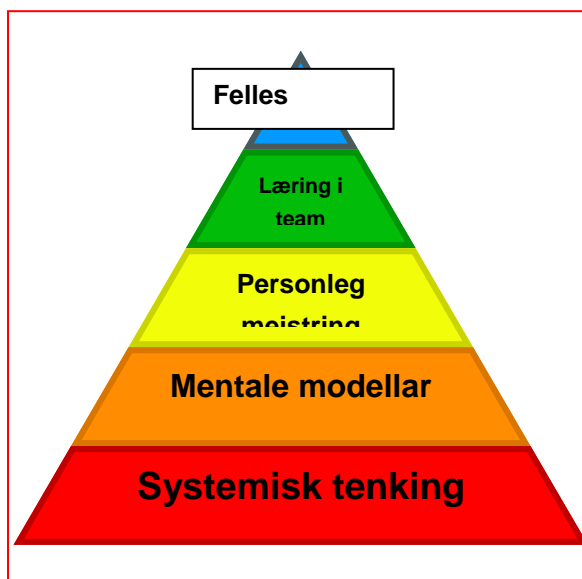
Sjølvsagt legg og strategi O vekt på resultat, men mykje meir vekt leggjast på kva for prosessar som må skapast for å oppnå dei ønska resultata: usynlege, menneskelege eigenskapar og prosessar. Organisasjonar kan ikkje lære, men menneska i organisasjonen kan lære. For at det skal kunne skje, må medlemmane i ein organisasjon *kunne* lære, og *vere villige til* å lære. Og som eg nemnde under strategi E, er det både leiarar og lærarar i ein skule som må kunne og vilje lære. Dette er faktorar som ikkje vert vurdert i strategi E.

Ifølge strategi O kan det ikkje seiast at toppleiinga si betyding vert nedtona, men samstundes vert rolla deira ei heilt anna enn i strategi E. I staden for at skuleleiinga eller kommuneleiinga skal vere den gruppa som utviklar og gjennomfører endringar, vert det i O lagt vekt på leiarar som klarer å skape engasjement hjå sine tilsette. Einingsleiarane og avdelingsleiarar på skulane kan sjåast på som tilsette under kommuneleiinga, og lærarar er tilsette under einingsleiarar og avdelingsleiarar. Det er dei tilsette som blir den sentrale drivkrafta i endringa, ikkje den formelle toppleiinga, som avgrensar si rolle til å setje dei sentrale visjonane for endringa. Vidare vil dei med bruk av deltaking og delegering, leggje til rette for at dei tilsette sjølve er dei som utviklar løysingar dei kan føle eigarskap til. Dette kan setjast i samband med Senge (2006) sin teori om lærande organisasjonar, som sitert ovanfor, og dei av hans disiplinær som fortel om læring i team, å danne seg mentale modellar, utvikling av felles visjonar, samt det å tenke heilskapleg på organisasjonar og endring.

3.7. Den femte disiplin og lærande organisasjonar

Bergen kommune ønskjer at skulane skal vere lærande organisasjonar (Byrådsak 412-09, *Skoleledelse for fremtiden i Bergen: 5*), og både Lillejord sin teori om pedagogisk leing og Senge (1990) sin femte disiplin er spennande/interessante tilnærmingar når ein skal studere kva det vil seie å vere ein lærande organisasjon, og om Bergen kommune har bevegde seg i riktig retning i forhold til det.

Peter Senge (2006) drøfter nokre sentrale tiltak som må gjennomførast for å kunne klare å skape ein lærande organisasjon. Eg vil starte med det han kallar den femte disiplinen (2006:12) fordi dette kanskje er den viktigaste av dei fem. Den er disiplinen som integrerer dei andre disiplinane, disiplinen som smeltar dei andre saman i samanhengande masse av teori og praksis. Utan denne systemiske tenkinga, at alt i ein organisasjon heng saman og burde sjåast på under eitt, vil ikkje visjonar vere gjennomførbare, fordi det ikkje finst noko djupare forståing for kreftene som må beherskast for å vidareutvikle ein organisasjon.



Figur 6: *den femte disiplin*, Senge (2006)

Senge belyser evna til stadig å kritisere eigne mentale modellar eller bruksteoriar (Agyris og Schön, 1974) og utvikle personleg meistring, som tyder å setje seg mål og stadig evaluere desse ut ifrå riktig og relevant informasjon, som viktig. Han hevdar og at det er heilt naudsynt å tenke i system, med andre ord at ein tenkjer på organisasjonar som heilskapar, der delane, alle tilsette (og elevar) i dette høvet, er avhengige av kvarandre. Organisasjonen må ha eller utvikle evna til å setje felles visjonar, og til å lære som gruppe, ikkje berre som individ. Gruppelæring inneber faktorar som dialog og diskusjon, fri utveksling av meiningar og synspunkt, kunnskap om verbal og ikkje-verbal kommunikasjon, kunnskap om gruppeprosessar og konflikthandtering.

Systemisk tenking er avhengig av dei andre faktorane eller disiplinane; *felles visjonar, læring i team, personleg meistring og mentale modellar*. Å byggje felles visjonar krev langsiktig engasjement, og dei andre delane av pyramiden over, må vere til stades for å kunne gjere nett

det. Mentale modellar handlar om korleis ein tenkjer og fokuserer på openheita som er naudsynt for å kunne grave fram manglar ved noverande måte å sjå verda på. Ein må tore å setje fingeren i jorda, og seie høgt korleis tilstanden er. Læring i team utviklar ferdigheitene til grupper av menneske til å sjå det større biletet utover det individuelle perspektivet. Og personleg meistring syt for å fremje personleg motivasjon til å kontinuerleg lære korleis våre handlingar påverkar omgjevnadene. Senge seier at organisasjonar som meistrar desse disiplinane, vil vere prega av individ som er bevisste at dei kontinuerleg skapar si eiga verkelegheit, og veit korleis dei kan endre henne (1990:12).

Jorunn Møller (2007) seier noko som liknar Senge sitt perspektiv. Ho uttrykkjer at læring omfattar både sosiale, emosjonelle og kognitive dimensjonar og finn stad på mange arenaer og i mange ulike samanhengar. Ser ein på læring på denne måten, vil ein lærande skule bestå av individ som i fellesskap både meistrer å skape og utvikle kunnskap, og i tillegg også å transformere kunnskap frå ein situasjon til ein annan. Individua på skulen må makte å omarbeide, justere og tilpasse kunnskap til ny praksis, og vere personar som er aktive i den sosiale praksisen, noko som igjen dannar grunnlag for ny kunnskap og innsikt. Det er og sagt at sjølve læringssituasjonen er viktigare for utbyttet av læring enn tidlegare anteke; eit sosiokulturelt perspektiv.

Møller (2007: 179) seier vidare at kompetansen som ligg i relasjonen mellom organisasjon og individ er avgjerande for om ein skule er lærande eller ikkje.

3.8. Implisitt kunnskap

Nonaka (2000:21) set i denne samanheng fokus på det som vert kalla underforstått kunnskap. Det er kunnskap vi har, men som vi ikkje er kjende med, som er vanskeleg å forklare. Utan å gjere denne tause kunnskapen kjend og enklare å setje ord på, får vi ikkje utnytta denne kunnskapen vi har. Han må konkretiserast og kommuniserast til andre, han må bli eksplisitt. Det må utviklast system for dette, og det er viktig for at det skal vere mogleg å skape ei utvikling av kunnskap. Dei organisasjonane som klarer dette, meiner Nonaka, er i stand til å vere ein organisasjon som i tillegg til å lære og utvikle seg, og vil vere i stand til å innovere, eller sagt på ein annan måte; dei vil vere lærande organisasjonar. I eit samfunn som er i stadig endring, er dette særskilt viktig. Skulen må kunne dekke og oppfylle krava samfunnet stiller.

*”Dersom det er ein generell ting vi kan seie om endringsleiing, så er det følgjande:
Inga endring kan skje utan at leiaren har villige og engasjerte medspelarar”.*

Bennis (2000)

3.9. Fokus

Noko som er felles i teoriane eg har vist til, er tanken om heilskap, kor viktig det er at alle faktorar eller medlemmar i ein organisasjon, er og vert rekna som ein del av omlegginga, og at alle deira kunnskap, kompetanse, deira opplevingar, tankar, synspunkt og kjensler, har noko å seie for utfallet av å forsøke å endre noko. Senge (1990) har sagt noko sånt som at menneske har ikkje noko imot endring, men dei har noko imot å bli kontrollert eller det å bli endra, av andre. Med det forstår eg at når endringa ikkje vert opplevd som nødvendig, at endringa vert gjort utan at medlemmane i organisasjonen har moglegheit til å påverke kva som skal endrast og korleis det vil verte etter endringa, så vil ikkje utfallet av endringa verte som ønska.

I drøftinga i kapittel seks vil eg nytte desse perspektiva til å belyse informantane sine opplevingar av omlegging av leiarstrukturen i bergenskulen, for å sjå om kommunen sine intensjonar er i tråd med teoriane, og med skuletilsette si oppfatning av omlegginga og ny leiingsmodell. Kommuneleiinga i Bergen ønskjer pedagogisk orienterte leiarar, dei ønskjer at skulane skal vere lærande skular, og eg vil forsøke å studere om det er slik i skulane no, to år etter innføringa/omlegginga.

Kapittel 4

METODE

Val av metode påverkar naturleg av kva for data ein ønskjer å få tilgang til (Fog, 1994; Ringdal, 2009). Kvantitative forskingsmetodar nyttast fortrinnsvis om målet med studien er å leggje fram talmessige og statistiske skildringar av samanhengen mellom to eller fleire faktorar. Denne metoden baserer seg på relativt store utval, noko som naturleg vil medføre avstand og distanse mellom forskaren og forskingsobjekta. Den kvalitative forskingsmetoden er på den andre sida basert på utval som består av få einingar, kor forskaren kjem tett innpå og har nærleik til det eller dei fenomena som vert studert (Ringdal, 2009; Silverman, 2000; Thagaard, 2009). Intensjonen og målet med den kvalitative metoden er å gje eit djupare grunnlag for forståing av sosiale fenomen med bakgrunn i fylldige data frå dei personane og situasjonane som vert studert (Thagaard, 2009). Det er vanleg at datamaterialet vert registrert og skaper mening gjennom tekst, for eksempel ved å nytte nedskrivne observasjonsdata eller utskrifter frå intervju (Ringdal, 2009).

I denne oppgåva har eg valt å nytte ein kvalitativ forskingsstrategi, då målet for studien er å oppnå innsikt i og forståing for kvifor det vart innført avdelingsleiarar i grunnskulane i Bergen kommune. Den kvalitative forskingsprosessen er kjent for å vere eit fleksibelt forskingsopplegg, noko som betyr at forskaren har moglegheit til å jobbe parallelt med de ulike delane i prosessen (Thagaard, 2009). Med dette meinast det at ein heile tida bør arbeide med dei ulike delane av prosjektet i eit gjensidig påverknadsforhold.

Undersøkinga i denne forskingsoppgåva vil vere basert på informantar frå kommuneleiinga, rektorar, avdelingslærarar og rektorar, alle frå Bergen kommune. Eit forskingsdesign som baserer seg på få einingar eller ei bestemt gruppe menneske, vert ofte omtala som eit case (Bloor & Wood, 2006; Ringdal, 2009). Casestudie har i følgje Ringdal (2009) vist seg å vere veileigna til å skildre personer i djupna, i sin daglegdagse kontekst. Dette synet vert støtta av teori frå Thagaard (2009), som seier at ei utbreidd oppfatning av casestudie, er at studien omhandlar ei avgrensa empirisk eining, gruppe eller organisasjon. Thagaard skriv vidare at det finst mange ulike perspektiv på kva eit "case" er, men at dette er den mest utbreidte forklaringa blant forskarar. Min case er «avdelingsleiararen», og korleis innføringa av

avdelingsleiarmodellen i Bergen kommune vert opplevd av brukarane; rektorar, avdelingsleiarane sjølv, og lærarar.

4.1. Val og skildring av metodisk tilnærming

Intervju og deltakande observasjon er i følgje Thagaard (2009) dei to mest brukte datainnsamlingsmetodane innanfor kvalitativ forskning. I tillegg til dette er og analyser av verbale og visuelle uttrykksformer, saman med analyser av lyd og videoopptak to andre tilnæringsmåtar som gjer seg gjeldande innanfor kvalitativ forskning. Tekst- og biletanalyser skil seg først og fremst frå intervju og observasjon ved at forskaren her ikkje studerer eller er i interaksjon med levande menneske (Thagaard, 2009; Widerberg, 2005). Ein kan likevel finne nokre nære samanhengar mellom det å analyse menneske i levande bilete på film, og analyse ved bruk av observasjon (Thagaard, 2009). Observasjon brukast fortrinnsvis om ein ønskjer å studere sosiale samanhengar og for å innhente informasjon om åtferda til ulike individ (Thagaard, 2009).

Vil ein i staden få frem korleis forskingsobjekta forstår noko, vil bruk av intervju vere ein meir gunstig metode. Eit intervju inneber at forskaren nyttar samtalen som eit verkty for å få tak i informantane sine erfaringar, tankar og kjensler rundt eit gitt tema (Fog, 1994; Kvale, 1996; Kvale & Brinkmann, 2009; Rapley, 2004). Målet med dette forskingsprosjektet er å få tak i kunnskap om intensjonane bak omlegging til ny leiingsmodell, kva tankar informantane har om involvering i prosessen, kva dei tenkjer om måloppnåing så langt, og kva utfordringar ein på noverande tidspunkt står ovanfor. Intervjusamtalar vil då vere eit godt utgangspunkt for å tileigne seg kunnskap om korleis informantar frå kommuneleiinga, rektorar og avdelingsleiarar i skulane, samt lærarar, opplever og reflekterer over omlegginga til ny modell (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009; Widerberg, 2005).

Det som kjenneteiknar samtaleintervjuet er lite struktur og ei uformell tilnærming. Ei positiv side med dette er at forskaren lett kan følgje opp og utdjupe tema som informanten tek opp, som gjerne ikkje var planlagt på førehand. Ei ulempe med denne intervjuforma kan vere at svara ikkje er samanliknbare i etterkant, då det på denne måten ikkje kan sikrast at informantane svarer på dei same spørsmåla (Thagaard, 2009). Widerberg (2005) argumenterer samstundes for at sterkt strukturerte og standardiserte intervju, som vert utført heilt likt ovanfor alle informantane, ikkje høyrer heime innanfor kvalitative metodar. Det kvalitative

forskingsintervjuet baserer seg på den unike samtalen som vert forma gjennom ulike identitetar, og relasjonen mellom forskar og kvar enkelt informant (Thagaard, 2009; Widerberg, 2005). Forskaren blir her det viktigaste verktøyet for å få frem og følge dei ulike informantane sine opplysningar og forståingane rundt dei temaa som vert omtala (Kvale, 1996). I følge Widerberg (2005) vil det vere gunstig å setje opp ein intervjuguide i forkant av intervjuet, kor samtalen sitt hovudinnhald er sette opp med temaoverskrifter og ulike konkretiseringar innanfor kvart tema. Ein vil då få moglegheita til å stille omlag dei same spørsmåla til alle informantane, og med det og skape grunnlag for å kunne samanlikne dei ulike synspunkta og erfaringane som gjer seg gjeldande innanfor kvart tema (Widerberg, 2005).

Eg har i samband med denne studien valt å utarbeide ein delvis strukturert intervjuguide. I den delvis strukturerte intervjuguiden er temaa som forskaren ønskjer informasjon om klargjort i forkant, men sjølve rekkjefølgja på temaa kan endrast på og justerast undervegs i intervjuet (Kvale, 1996; Thagaard, 2009). Årsaka til at eg vel ein delvis strukturert intervjuguide, er at denne metoden samsvarer bra med målet eg har med forskingsoppgåva; med problemstillinga mi. Eg vil forsøke å finne ut av kva tankar dei ulike aktørane i skulane og i kommuneleiinga, har i forhold til denne svært omfattande endringa av leiingsforma i skulane, både kva dei gjer og deira haldningar til omlegginga. Det er ikkje lett å skilje haldning frå erfaring alltid, av di menneskje har ein tendens til å uttrykke korleis dei tenkjer noko skal vere, medan handlingane deira viser noko anna. Og følgjene av erfaringar ein plukkar opp undervegs, fører gjerne til at ein handlar annleis utifrå kva ein ser fungerer og kva som ikkje fungerer.

I oppbygginga av intervjuguiden min har eg valt å ta utgangspunkt i dei same temaa og problemstillingane som vert vektlagde i teoridelen av studien.

Det er forskaren som definerer tema og har kontroll over intervjusituasjonen, seier Kvale (2006), og det er difor viktig at forskaren er etisk bevisst den situasjonen og kanskje overlegne rolla ho eller han har samanlikna med intervjuobjektet. Kvale (2006) fortel om ti kvalifikasjonskriterium for den som intervjuar. Ein må vere kunnskapsrik utan å briljere med sine kunnskarar, av di det er informantane sine tankar som skal høyrast. Ein skal vere styrande og stille gode oppfølgingsspørsmål og vere open og sensitiv, og lytte aktivt. Men ein skal og stille kritiske spørsmål, for å sjekke om det informantane seier stemmer (Kvale 2006:93). Det er dessutan viktig at intervjusituasjonen vert ein positiv samtale om noko både

intervjuobjektet og den som stiller spørsmåla er engasjert i og kan noko om. Først då kan ein oppleve tryggleik i situasjonen, som igjen kan føre til at informanten opnar seg og delar sine genuine tankar og opplevingar.

Eg førestilte meg at det ville vere ei enkel sak å gjennomføre dei fleste av intervju, og eg budde meg ved å setje meg grundig inn i både byrådsaka. Dei første intervju, som var med informantar frå kommuneleiinga, var noko stivare enn dei intervju eg seinare hadde, og eg var mindre frigjort enn eg var i dei følgjande intervju. Eg merka og at desse informantane hadde svært mykje å fortelje for kvart spørsmål, og svarte på mange av dei andre spørsmåla mine samstundes, slik at det blei noko rot i rekkjefølgja eg hadde tenkt igjennom på førehand. Det øydelagde ikkje noko, men eg fekk testa meg sjølv i forhold til intervjusituasjonen. Informantane hadde til felles at dei alle var engasjerte i og hadde mange tankar om temaet og problemstillinga mi.

4.2. Utval

I forkant av ei innsamling av data, må ein foreta eit utval (Ringdal, 2009). Innanfor kvalitativ forskning er det mest vanleg å nytte eit *strategiske utval* (Thagard, 2009). Kjenneteikn med strategiske utval er at informantane som vert valt ut, har spesielle eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategisk i forhold til forskningsspørsmåla og dei teoretiske perspektiva til prosjektet (Thagaard, 2009). Sidan kvalitative studium ofte er personlege og djuptgåande, kan det vere vanskeleg å finne personar som vil delta i slike undersøkingar. Informantane må rekrutterast utifrå kor disponible og villige dei er til å delta i undersøkinga. Nyttar ein denne måten å rekruttere på, kallast det eit *tilgjengelegheitsutval* (Thagaard, 2009). Ved bruk av tilgjengelegheitsutval, baserast val av informantar etter kva for tilgjengelegheit dei har overfor forskaren.

Aller først kontakta eg personar i skuleverket og kommuneleiinga eg visste hadde kjennskap til omlegginga, dei fleste via e-post, nokre på telefon. Felles for dei eg kontakta først, var at dei fleste var og er tilsett i leiande stillingar i kommunen. Eg bad dei liste opp ti namngjevne personar som dei mente hadde kunnskap, erfaringar eller annan informasjon som kunne vere av interesse for meg. Vidare kontakta eg dei som stod på lista, og bad dei namngje ti nye personar, sjølvstilt med informasjon om kva eg tenkte å nytte dette til. Og slik heldt eg på til

eg ikkje følte eg fekk nokre nye namn. Så kontakta eg dei personane som vart nemnt flest gonger, med førespurnad om å delta i undersøkinga mi. Dette vert kalla *snøball-metoden* (Thagaard, 2010:56).

Berre eit par av dei eg kontakta var negative til anmodninga mi. Alle dei andre lista opp ti personar, eller så mange dei kunne. Og dei aller fleste var positive til å delta i undersøkinga, då eg kom så langt. Berre to eg kontakta, svara at dei ikkje hadde tid til å møte til intervju. Dette var leiarar ved ein og same skule. Vidare fann eg ut at det utvalet eg sat igjen med til slutt var ei veldig homogen gruppe; alle var leiarar på ein skule eller hadde leiande stillingar i kommunen. Veldig få var lærarar. Dette seier Thagaard (Thagaard, 2010:56) er vanleg når ein nyttar snøballmetoden. Og for å få det biletet eg ønska til slutt, måtte eg ha ein ny runde med å søkje etter informantar. Eg forhøyrde meg med lærarar på eigen skule og andre skular, og fekk namn på andre lærarar dei meinte hadde erfaringar og meiningar om emnet.

Utvalet i denne studien baserer seg på eit strategisk utval med tilgjengelegheitsutval. Eg har ikkje sjølv direkte vurdert om dei eg har intervjuar er dei rette i samband med problemstillinga og emnet mitt. Det overlét eg til andre å vurdere, og dei sjølv. Dei vart informerte om korleis deira namn hadde hamna på lista mi over aktuelle informantar, og vart så spurde om å delta i undersøkinga, om dei hadde noko å bidra med, for å opplyse emnet. Som nemnt, dette takka dei aller fleste spurde ja til.

Ein av informantane mine er frå Utdanningsforbundet og to er frå kommuneleiinga. Vidare er fem av informantane mine rektorar, åtte er avdelingsleiarar og 14 er lærarar. Av lærarane eg intervjuar er det sju av dei som har blitt intervjuar med eit heilt intervju, og dei sju andre har «berre» blitt bedne om å seie kva dei tenkjer om omlegginga og avdelingsleiarmodellen; altså eit intervju i kortversjon. Det eg erfarte, var at det kom minst like mykje ut av desse samtalane, som av dei nøye planlagde og lengre intervjuar. Sjølvstilt stilte eg oppfølgjande spørsmål i intervjusituasjonen, men det var ikkje behov for at eg som intervjuar var veldig aktiv. Dei få spørsmåla eg stilte, trigga dei på ein måte som nesten verka forløysande. I tillegg har eg snakka med ein representant frå Drammen kommune, som kunne fortelje om ei tilsvarande omlegging der frå 2006.

Det finst ikkje metodar for å berekne kor stort eit utval bør vere i kvalitative intervju, men at ein har nok informantar når utvalet «ikkje tilfører vesentleg informasjon som både er relevant i forhold til problemstillinga, og ny i forhold til den informasjonen dei tidlegare utvalde einingane har bidrege til» (Grønmo, 2004:89). Det er mogleg at om eg hadde intervjuet fleire, så hadde eg kanskje fått fleire nyansar i forhold til problemstillinga mi, men kanskje ikkje så mykje heilt nytt.

Ei stund vurderte eg å gjere undersøkinga mi både kvantitativ og kvalitativ, og lage spørjeskjema og sende til alle skular og tilsette i kommunen, og i tillegg intervjuet, slik eg har gjort. Eg sendte ei anmodning til ein del tillitsvalte på nokre skular om å svare kortfatta på nokre spørsmål, men har valt å ikkje nytte det materialet eg fekk der, det var altfor tynt. Eg valde difor å halde meg til «tjukke» data; det kvalitative intervjuet.

4.3. Førebuing og gjennomføring av intervju

I ein intervjusituasjon vil det vere av stor betydning at forskaren ikkje berre har kunnskap om dei ulike temaa det skal innhentast informasjon om. Det er og viktig at intervjuaren har kunnskap om sosiale relasjonar (Kvale, 1996; Kvale, 1997). Dette er fordi forskaren nyttar seg sjølv som instrument for å få fram informantane sine tankar og kjensler. Ein må difor vere bevisst korleis til dømes kroppslege og verbale signal kan påverke informantane sine ytringar. Om intervjuaren gjennom mimikk og kroppsspråk tydeleg viser kva som vert forventa at informanten skal seie innanfor ulike tema, kan det vere informanten vil endre sine opphavlege ytringar utifrå kva han tenkjer at intervjuaren ønskjer og forventar at han skal svare (Kvale, 1997).

For å gjennomføre eit best mogleg intervju, er det også viktig at intervjuaren har budd seg godt, og følgjer dei retningslinjene som ligg til grunn for å utføre eit vellukka intervju (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Den beste måten å gjere det på, er ifølgje Thagaard (2009) ved læring gjennom eiga praksis. Det kan vere nyttig å gjennomføre eitt eller fleire pilotintervju av nokon ein kjenner, før dei ordinære intervjuet vert gjennomførte, slik at ein kan få tilbakemeldingar om kva som var bra og kva som eventuelt bør endrast eller justerast. Ein slik framgangsmåte kan bidra til at intervjuaren blir tryggare på si eiga rolle i intervjusituasjonen, noko som er svært viktig for å oppretthalde riktig fokus undervegs i

samtalane (Thagaard, 2009). I mitt tilfelle intervjuar eg eit par kollegaer i forkant av dei første ordinære intervjuar. Eg er usikker på om det hadde noko å seie for gjennomføringa og utfallet av intervjuar, men eg fekk øvd meg på ein slik situasjon. Som relativt erfaren lærar er eg vant til å prate med menneske, og til å forhalde meg naturleg, fagleg og profesjonell i forhold til dei. Det å intervjuar leiarar øvst oppe i organisasjonen ein sjølv arbeider i, er likevel noko spesielt.

4.4. Ethiske utfordringar og konfidensialitet

Det etiske perspektivet ved eit kvalitativt forskingsarbeid er viktig å ta omsyn til, og Kvale (2006) skildrar etiske sider ved alle dei sju forskingsstadia. Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensar for intervjuobjekta er etiske dimensjonar knytt til planleggingsstadiet. Eg sikra meg informert samtykke i samhandling med alle mine intervjuobjekt, og dei eg har møtt personleg, har signert ei samtykkeerklæring. Dei blei informert om måla med undersøkinga og om hovudtrekka i intervjuguiden, den gong dei blei spurte om å delta i undersøkinga. Vidare fekk eg skriftleg godkjenning av *Norsk samfunnsvitskaplege datateneste*, samt klarsignal frå øvste leiar i Bergen kommune, kommunaldirektør Anne-Marit Presterud. Informantane vart informerte om at dei når som helst kunne trekkje seg frå undersøkinga, noko ingen gjorde. Eg opplevde heller at informantane verkeleg ville verte høyrte, og at dei var villige til å setje av den tida som var nødvendig.

All informasjon som informantane har kome med, er anonymisert gjennom heile prosessen. Kvale (2006) seier at «konfidensialitet medfører at ein ikkje offentliggjør data som kan avsløre intervjupersonen sin identitet» (Kvale 2006:68). Dette vart intervjupersonane informerte om, og at dei dessutan på ingen måte ville risikere krenking av deira private eller profesjonelle liv. Eg vurderer det slik at dette er ekstra viktig i forhold til dei av informantane som er tilsette i skulen; det skal ikkje kunne visast tilbake til kva skule informantane tilhøyrer. Informantane frå kommuneleiinga eller fagforbunda er også anonymiserte, sjølv om deira rolle i undersøkinga har ei noko anna form. Dei er kjelder som fortel om planlegginga og tankane bak omlegginga, medan informantane som er tilsette i skulane, fortel om korleis dei opplever omlegginga, noko som er mykje meir subjektivt og personleg.

Undervegs i eit intervju, kan det oppstå situasjonar av stress, eller nokre kan oppleve ein intervjusituasjon nærmast som ei terapeutisk erfaring. Informantane kan, utan at dei meiner det, kome til å seie noko dei i etterkant ikkje ønska var sagt. Kvale (2006) seier at forskaren må klargjere intervjurapporten sin konfidensialitet og vurdere konsekvensane for intervjupersonane (Kvale 2006:67). Eg forsikra informantane om at dei i etterkant ville få moglegheit til å justere og endre den informasjonen dei har kome med. Intervjusituasjonen i seg sjølv, anten han er terapeutisk eller ikkje, skal ikkje vere ei feilkjelde i denne samanheng.

Informantane har fått tilsendt det transkriberte intervjuet, men berre nokre få har bede meg endre på den ferdig transkriberte teksten. Det var då snakk om nyansar, ikkje informasjonen i sin heilskap. Det har ikkje vore eit mål i seg sjølv å få fram negative kjensler og opplevingar hjå informantane, og det virka som at informantane hadde ei positiv oppleving av intervjusituasjonen, utan at eg har fått nokre konkrete tilbakemeldingar om dette. Eg trur dei fekk uttrykt det dei ønska å uttrykkje. Ein del av informantane var veldig engasjerte i problemstillinga mi, og det var desse intervjuar som ga mest og best informasjon. Eg opplevde ingen vanskar meg å halde meg og informanten til saka, truleg på grunn av nett dette.

Alle intervjuar har blitt tekne opp på lydopptakar/mp3-spelar, og vidare lagt inn på min private pc, anonymt, og har så blitt sletta frå lydopptakaren. Eg hadde intervjuguiden framfor meg gjennom alle intervjuar, men han vart berre brukt ved dei første to-tre intervjuar. Eg noterte lite, og det eg eventuelt noterte, var spørsmål til oppfølging av det informanten sa. Intervjuguiden erfarte eg som mest nyttig i den tida eg laga han, for då eg kom i gang med intervjuar, erfarte eg at eg kunne det meste av det eg lurte på utanåt. Og mange av informantane sytte for å svare grundig og heilskapleg, og skulle eg då halde meg til ein intervjuguide, trur eg det ville øydelagt intervju-situasjonen. Intervjuguiden opplevde eg å vere eit hjelpemiddel eller ein plan, ikkje eit skjema eg måtte halde meg til.

I staden konsentrerte eg meg på å lytte til informanten, og på å stille oppfølgjande spørsmål, og spørsmål som kontrollerte at mi tolking av informanten var riktig.

4.5. Å arbeide med datamaterialet

Informantane fekk tilsendt ferdig transkribert intervju, i den hensikt at informantane skulle få ei moglegheit til å setje seg inn i intervjuet i etterkant og sjekke at mi tolking av materialet, er

det same som dei ønska å formidle. Samstundes har det vore ein fordel for meg i forhold til drøftinga/analysen å ha alt materialet nedskrive. Det erfarte eg at letta arbeidet. Kvale (1997) seier at ved å setje av tid til å foreta eit grundig og inngåande arbeid med intervjua, vil ein kunne oppnå djupare innsikt og kjennskap til materialet. Dette vil igjen gje eit godt utgangspunkt for arbeid med tolkings- og analyseprosessen (Kvale, 1997).

Transkriberinga i seg sjølv var svært tidkrevjande, og sette tålmodet mitt på prøve meir enn ein gong.

Forskarar vil alltid vurdere innhaldet i det som skal transkriberast, på ein subjektiv måte, i forhold til kva som vert vektlagt, av di dei tek utgangspunkt i si eiga oppleving av intervjuet. Det set han inn i etiske dilemma som forskaren må gjere vurderingar i forhold til. Ein forskar vil skrive ned intervjuet ordrett slik det vart uttalt, medan ein annan vil leggje til sine fortolkingar.

Eg har valt å gjennomføre transkriberinga på den førstnemnde måten. Med tanke på at eg i analyse-/drøftingsdelen av oppgåva likevel skal analysere den informasjonen informantane har gitt meg, valde eg å «berre» transkribere det som vart sagt, og ikkje ei fortetta utgåve av det. Kvale (2006) seier at transkriberingsmåten er avhengig av korleis transkripsjonen skal nyttast. Eg har vore oppteken av å gjere den transkriberte teksten så nær opptil det informanten vil formidle, på den måten dei vil formidle det. Då vil den følgjande analysen vere gjort på eit genuint grunnlag.

Transkriberinga er ein del av analyseprosessen, og eg har vore dette bevisst gjennom heile transkriberingsprosessen, i forhold til både konfidensialitet, validitet og reliabilitet. Det finst likevel ikkje ein heilt sikker metode for å gjenge informanten 100 % objektivt og korrekt, så å validitetsvurdere dei transkriberte intervjua er noko av det vanskelegaste med dette arbeidet. Transkripsjonar er ikkje kopiar eller attgjeving av ein realitet, men abstraksjonar med ulik vektlegging av aspekt, seier Kvale (Kvale, 2006:105).

4.6. Analyse

Det går eit skilje mellom omgrepa analyse og tolking. Analyse er den prosessen kor ein ordnar og strukturerer eit datamateriale, slik at innhaldet lettare vert tilgjengeleg for tolking. Thagars

(2009)definerer analyseomgrepet som det arbeidet forskaren utfører for å danne seg forståing og innsikt i det datamaterialet som vert samla inn. Tolkingsprosessen inneber derimot at ein set dei samla dataa inn i ein større samanheng (Thagaard, 2009).

Å analysere intervjudata har ingen faste reglar eller strukturar. Det er fordi forskingsobjekta alltid vil vere unike og tidsbestemte (Thagaard, 2009). Sjølve analysen og tolkingsprosessen startar allereie medan ein intervjuar. Det har samanheng med at den som forskar alltid vil vere prega av ei forforståing, teoretisk eller praktisk, som kan verke styrande for kva som vert tolka som meiningsfulle data (Gilje og Grimen, 2009).

Prosessen med å samanfatte dataa sitt meiningsinnhald og skape ein større heilskap vil difor innebere ei dynamisk veksling mellom å sjå kvart enkelt intervju opp mot studiens heilskaplege teoretiske grunnlag, samstundes som det teoretiske grunnlaget også må sjåast i lys av dei ulike intervju. Denne prosessen kallast hermeneutisk tilnærming (Kvale, 1996). Den hermeneutiske tilnærminga baserer seg på at fortolking går føre seg i stadige rørsler mellom delar og heilskap. Med det meinast at dei enkelte delane påverkar heilskapen og omvendt (Gilje & Grimen, 2009; Kvale, 1996). Difor er det viktig at datamaterialet vert organisert på ein god måte.

Eg vil nytte ein meiningskategoriserande analysemetode i arbeid med å analysere intervju. Det er ein analysemodell som medfører at intervjuet vert koda i kategoriar, etter kva mening eller betyding innhaldet har. Koding inneber at ein løftar blikket frå kvart intervju, identifiserer samanhengar og ulikskapar som melder seg på tvers av det innsamla datamaterialet (Bloor & Wood, 2006). Denne prosessen må alltid sjåast i samanheng med ein større teoretisk heilskap. Det er fordi at målet med kodingsprosessen er å dele inn utsegn frå intervju, i kategoriar som passar til temaa som er vektlagt i teoridelen til studien. Kodingsarbeidet inneber og ein datareduksjon etter fullført transkriberingsprosess (Thagaard, 2009).

Ikkje all informasjon som kom fram under intervju er vurdert til å ha like stor relevans for denne studiens forskningsspørsmål. Difor valde eg i kodingsprosessen å identifisere dei avsnitta eg oppfatta som spesielt relevante for å svare på problemstillinga i studien, og tolka deretter desse i lys av det teoretiske grunnlaget som denne studien byggjer på. Dette krev at ein gjer ein grundig refleksjon over meiningsinnhaldet i dataa (Thagaard, 2009).

Eg starta analyseprosessen av datamaterialet frå intervju mine med å lese grundig gjennom alle intervju for å danne meg eit overblikk over ulike tema og mønster som gjekk igjen i intervju. Deretter laga eg eit skjema kor tema frå problemstillinga/forskingsspørsmåla mine vart ført opp i vassrette kollar. Kvart tema markerte eg med ulik fargekode. Så tok eg for meg eitt og eitt intervju, og markerte dei områda i teksten som inneheldt riktig tema for den samanhengen utsegna vart tekne ifrå. Utsegnene merka eg med same fargekoden som gjaldt for det temaet dei passa inn under. På den måten sytte eg for at informantane sine sitat følgde det overordna temaet som gjorde seg gjeldande for det aktuelle tidspunktet i samtalen. Dette kan ha forhindra at viktige aspekt ved det heilskaplege biletet vart oversett gjennom analyse- og tolkingsprosessen.

4.7. Validitet, reliabilitet og generalisering

Innanfor kvantitative studie kan kvaliteten på forskinga vurderast etter omgrepa *reliabilitet*, *validitet* og *generalisering*. Desse omgrepa har og blitt brukt av forskarar innanfor den kvalitative metoden. Thagaard (2009) fortel om at legitimiteten til forskinga inneber ei nytenking i forhold til desse omgrepa, av di det er omgrep som opphavleg knytast til kvantitative studie. For å få fram den kvalitative metoden sitt særpreg er det i denne samanhengen nytta erstattande omgrep. Thagaard (2009) knyt reliabilitet opp mot truverd, validitet mot om studien kan bekreftast, og generalisering opp mot om studien kan overførast. På bakgrunn av dette, vil eg i denne studien velje å nytte desse omgrepa. Eg vil vidare gå inn på betydinga av kvart enkelt omgrep, og sjå dei i samheng med kvaliteten i mitt eige prosjekt.

4.7.1. Er studien min truverdige

Truverdighet i kvalitative studium har først og fremst samheng med om forskinga er utført på ein tillitsvekkjande måte (Fog, 1994; Thagaard, 2009). Det er difor viktig at forskaren er nøye med å gjere reie for korleis dataa vert framskaffa. Ved handsaminga av intervjumaterialet er det til dømes viktig at det vert eit tydeleg skilje på kva informasjon som er innhenta frå informantane, og kva som er resultat av eiga tolking (Fog, 1994; Thagaard, 2009). Korleis ein utformar spørsmåla i intervjuet vil og kunne spele ei rolle for verdien og truverda til resultat. Intervju som ber preg av leiande spørsmål vil i følgje Kvale (1997) ha stor betyding for kva svar ein får. I intervjuguiden min har eg lagt vekt på opne spørsmål som

gjev rom for refleksjon, noko som eg håpa ville vere med på å styrke truverdet til resultatane. Eg vil og, gjennom alle ledd i oppgåva, forsøke å gjere klart og tydeleg reie for alle dei prosessane som har inngått i forskinga. Med å gjere forskingsprosessen så konkret og open som mogleg, vil det vere lettare for andre forskarar å vurdere prosessen steg for steg (Thagaard, 2009).

Det transkriberte materialet frå intervjuane mine er brukt direkte og ubehandla inn i oppgåva. Direkte fråsegn frå informantane, har blitt skilt frå resten av teksten med å ha blitt skrivne i kursiv. Dette trur eg vil gjere det lettare for lesaren å vurdere kva som er informantens sine tankar, og kva som er mine eigne vurderingar og tolkingar i teksten.

For å kvalitetssikre analysen og tolkingane av dataa, har eg og nytta god tid til å lese igjennom og arbeide med materialet gjentekne gonger, for å kome fram til essensen i studiens svar, noko som ifølgje Thagaard (2009) styrker truverdet til studien. Thagaard (2009) skriv at truverd i ein slik samanheng, dreier seg om å stille gjentekne spørsmål, om dei tolkingane ein har kome fram til, er reelle i forhold til den verkelegheita som er studert. Funna i undersøkinga blir og knytt opp til eksisterande teori, noko som styrker truverda til funna i studien (Thagaard, 2009).

4.7.2. Kan studien min bekreftast

Medan truverd hovudsakleg vert knytt opp mot framgangsmåtar for utvikling av data, har studiens bekreftbarheit samanheng med korleis forskaren tolkar sine resultat (Fog, 1994). Forskaren må difor stille med ope blikk og vere kritisk til eigne tolkingar. Forskaren må vidare gjere tydeleg reie for korleis analysen av datamaterialet gjev grunnlag for å kome med resultat og konklusjonar som vert presenterte i studien. Det er ein styrke for bekreftbarheita til studien om forståinga eller resultatane i forskinga kan støttast av andre prosjekt eller teoriar (Thagaard, 2009). I og med at datamaterialet frå ein intervjusituasjon vert skapt i et samspel mellom den enkelte informant og intervjuaren, i ein kontekst som føregår der og då, vil det vere vanskeleg for andre forskarar å etterprøve resultatane mine. Tolking- og analyseprosessen av datamaterialet startar allereie ved forskaren sin kontakt med informantane i intervjuet (Fog, 1994; Thagaard, 2009).

Dette er fordi avgjersler som vert tekne i forhold til kva for informasjon som vert sett på som relevant, vil basere seg på forskaren sine egne fortolkingar av situasjonen. Sjølv om det vil vere mogleg for andre forskarar å analysere om att mine transkripsjonar, er det ikkje sikkert at relevansen av materialet vil verte tolka på same måte. Dette kan ha samanheng med den einskilde forskar si førforståing av eit tema, i tillegg til at den eineståande relasjonen den enkelte forskaren og deira informantar har seg imellom, aldri vil kunne overførast til nye samanhengar (Bloor & Wood, 2006; Thagaard, 2009). Dette kan svekke bekreftbarheita til studien. Eg vil likevel nytte relevant teori som eit bakgrunnsteppe gjennom heile tolkingsarbeidet i oppgåva, og dette kan bekrefte at funna mine og konklusjonane mine samsvarer med anna forskning innanfor same område.

Forskaren sin ståstad i forhold til det miljøet som vert studert er og av betydning for bekreftbarheita til studien (Thagaard, 2009). Dei fleste av mine informantar kjem frå miljø som er rimeleg like det miljøet eg sjølv har jobba i gjennom mange år som lærar. Ei negativ side med dette kan vere at eg som forskar vil ha lettare for å oversjå fråsegner og meiningar som ikkje passar saman med mine egne erfaringar. På den andre sida kan det og vere ein styrke, på den måten at egne erfaringar og forståing for temaa som vert diskutert kan bidra til å bekrefte eller avkrefte egne oppfatningar av ulike problemstillingar (Thagaard, 2009).

4.7.3. Kan studien overførast

Overførbarheit har samanheng med at den forståinga som vert utvikla innanfor kvart enkelt forskingsprosjekt, og kan ha relevans i andre situasjonar (Bloor & Wood, 2006; Thagaard, 2009). Eit viktig trekk ved kvalitativ forskning er, ifølgje Thagaard (2009), å kunne utvikle forståing for dei fenomena som vert studert. I denne studien har eg intervjuja berre ein brøkdel av dei informantane som har informasjon som kan belyse forskingsspørsmåla mine/problemstillinga mi, men likevel fleire enn eg i utgangspunktet hadde tenkt. Målet med undersøkinga mi har ikkje vore å kome fram til ein konklusjon som har allmenn gyldigheit, men heller å søkje kunnskap om denne omlegginga, kunnskap som kan nyttast i samband med vidare arbeid med denne og framtidige endringsprosessar i tilsvarande organisasjonar. Personar som har erfaring med denne og/eller liknande fenomen som vert studert i denne oppgåva vil forhåpentlegvis kjenne seg igjen i dei tolkingane som kjem fram i denne teksten. Nilsen (1994) vert referert av Thagaard (2009), og argumenterer for at lesarane si gjenkjenning av det materialet som vert presentert, vil ha betydning for studien sin overføringsverdi.

Det kvalitative intervjuet handlar om å få fram synspunkta til dei einiskilde informantane, og måten eg presenterer det på må sikre alle informantane sin konfidensialitet. Talet på informantar er høgt, og eg har valt å kalle dei A- Å. Informantane A og B er frå kommuneleiinga, C til G er rektorar, H til O er avdelingsleiarar og P til Å er lærarar. Eg har i tillegg snakka med to representantar frå fagforeiningar.

Byrådsak 412/09 *Skoleledelse for fremtiden i Bergen* vil og vere kjelde som representerer Bergen kommune sine synspunkt, men er framlagt i kapitlet om bakgrunnsstoff.

I arbeidet med innsamlinga av empirisk materiale til denne oppgåva, stilte eg fire forskingsspørsmål. Dei var følgjande:

1. **Kva er bakgrunnen for omlegginga, kva inspirerte initiativtakarane?**
2. **Kva seier dei om involvering?**
3. **Kva seier dei om måla og måloppnåing så langt?**
4. **Kva ser dei på som utfordringar å ta omsyn til, for på best mogleg måte nå måla?**

Eg vel å presentere alle informantane sine utsegn på kvart av forskingsspørsmåla, slik at eg ved kvart spørsmål lettare kan sjå likskapar og ulikskapar.

5.1. Kva er bakgrunnen for omlegginga, kva inspirerte dei?

5.1.1 Kommuneleiinga si bakgrunn for omlegginga

Informantane A og B frå kommunen framstiller årsakene til at omlegginga vart eit faktum som noko det verkeleg var behov for.

“Det å innføre ein meir formell leiingsmodell vil gje rom for rektor til å vere ein strategisk leiar som kan løfte blikket, skape visjonar og inspirere, og med avdelingsleiarar som skulle ha personalansvar, vere tett på lærarar samt prosessane som føregår mellom lærarar og elevar, og vere synlege og tydelege faglege leiarar,” fortel informant A frå kommunen.

“Dette for å gje større læringstrykk og læringsutbytte, og som på sikt ville gje betre elevresultat,” held han fram.

Ein slik modell, som inneber delegering av mange av dei oppgåvene rektor tidlegare har hatt åleine, vil leggje til rette for ei meir heilskapleg leiing av skulane.

“Det ligg i dette at det er ønskeleg at skuleleiarar skulle bruke meir tid og energi på leiing, og mindre på merkantile oppgåver, som ikkje har noko direkte å gjere med det å vere leiar,” held informant A fram.

Kommunen ønska å gje skuleleiarane rom til i større grad å kunne utøve pedagogisk leiing, og dei nye leiarteama var tenkt å gje skulane moglegheit til å utvikle seg til å bli lærande organisasjonar, står det i byrådsak 412/09 (s 5).

Eit anna ønske kommunen hadde var å gjere skuleleingane i skulane i kommunen meir like.

«Vi kan ikkje sitje og sjå på at det er tilfeldig kva for type leiing foreldre og elevar treff på dei ulike skulane, vi har plikt til å gjere det vi kan for at alle får eit tilbod vi kan stå inne for,» argumenterer informant A.

Ei anna årsak til omlegginga, var rekruttering av leiarar til skulane. Bystyret bad fagavdelinga gjere reie for kva som vart gjort i samband med rekruttering, oppfølging av og krav til skuleleiarane.

Som nemnt, har internasjonale undersøkingar vist at Norge kjem dårleg ut både når det gjeld elevresultat og når det gjeld pedagogisk leiing og tilbakemeldingskultur frå leiinga. Måla med omlegginga var følgjande å styrke pedagogiske leiing ved skulane. Forsking frå ulikt hald, mellom anna TALIS (2009), viser og at det kan vere samanheng mellom ei leiing som er tydeleg på målsetjingar og rammer, og som er tydeleg på å gje støtte i arbeidet, og som er tydeleg på resultatoppfølging. Endra modell skulle gje større læringstrykk og betre læringsresultat.

Både informant A og B frå kommunen svarer tja på spørsmål om planlegginga og innføringa av modellen gjekk noko fort for seg. Samstundes seier informant A at det er betre å setje i gang slike prosjekt «fort og gale» og køyre innføringa i stor skala, heller enn å dra det ut. Informantane verkar ganske samkjørte på nett dette.

“Eit anna alternativ ville vere å køyre pilotopplegg med nokre skular, for å få meir konkret kunnskap om den vedtekne modellen, men og då ville det ta veldig lang tid før ein ville merke noko resultat som følgje av endringane, og det har vi ikkje tid til å vente på,» seier informant A.

Informant B meiner at det frå tidspunktet ideen kom, til modellen tredde i kraft, ikkje gjekk kort tid, at det vart gjort grundige undersøkingar og utredningar i forkant, og at planlegginga

av omlegginga ikkje har vore mindre omfattande på grunn av tidsperspektivet. Det er snakk om eit tidsperspektiv på eit halv år, viss ein reknar frå då vedtaket om ny modell vart gjort i bystyret i januar 2010, til det var sett i kraft i skulane frå skulestart hausten etter.

Det har dei siste åra vore svært få søkarar til rektorstillingar i Bergen kommune, som i andre kommunar. Byrådssaka har og eit anna fokus enn sjølv innføringa av avdelingsleiarmodellen; å auke tal på søkjarar til leiarstillingar i kommunen. Ved at det no formelt er tilsett mellomleiarar i skulen, avdelingsleiarar som får innsyn i og erfaring med å vere leiarar, vil det danne eit godt grunnlag for å seinare verte skuleleiarar/rektorar.

«Innføringa av avdelingsleiarmodellen er ikkje berre eit mål i seg sjølv. Det er og eit tiltak for å betre rekrutteringa av leiarar i kommunen,» seier informant A.

TALIS 2009 kom like før Bergen kommune vedtok å innføre endringar i leiarstrukturen i skulen, og denne rapporten var ein viktig faktor i forhold til å setje i gang endringsprosessen. Det gjev både informantane A og B samt byrådssaka uttrykk for. TALIS-undersøkinga stadfesta noko representantar frå byrådsavdelinga allereie tenkte, blant anna at norsk skule har svakt utvikla oppfølgingskultur og tilbakemeldingskultur, at lærarar ønskja meir og betre oppfølging frå sine leiarar, at norske skular har ei administrativ skuleleiing i staden for eit læringsfellesskap, og at leiarar i liten grad veit kva som føregår i sjølv læringssituasjonane.

Drammen kommune, som innførte ein tilsvarande modell i sine grunnskular i 2006, med stor suksess, ifølgje informantar frå Drammen kommuneleiing, var og inspirerande for fagavdelinga i Bergen kommune. Drammen kommune hadde mykje den same bakgrunnen for å endre sin modell, men har til dømes ikkje leseplikt pålagt sine avdelingsleiarar.

Informantar frå fagavdelinga er utelukkande positive til omlegginga til ny leiingsmodell. Dei seier begge to at både forking, til dømes TALIS-undersøkinga, fortel om stadig meir fokus på skuleleiing, og at den pedagogiske leiinga samt tilbakemeldingsrutinane i Norge er for svake. Vidare seier dei at omlegginga er eit tiltak som følgje av både internasjonale forskingsrapportar, og det at skulane har meldt om ønske om endring. Informant A fortel at skulane, og leiinga ved skulane, ikkje tykte at modellen dei hadde frå før, fungerte bra nok.

Byrådet slutta seg til ei sak dei kalla «Skuleleiing for framtida»(byrådsak 412/09:2), som også omhandla kva som vart gjort i forhold til rekruttering og oppfølging av skuleleiarar.

«Ei omlegging var det einaste rette å gjere. Det var og inspirerande å sjå kor godt enkelte ungdomsskular fungerte, som i forkant av “fellesomlegginga”, hadde lagt om sin leiarmodell,» seier informant A.

Informantane frå kommuneleiinga er samde om at dei har planlagt og gjennomført omlegginga fordi det var både eit ytre krav og eit indre ønskje om det. Det var fleire faktorar som spelte inn. Omlegginga ville gje fleire og betre leiarar, det ville gje rektor rom for meir strategisk leiing, avdelingsleiarane skulle ha ansvaret for oppfølginga av lærarar si undervisning, og dette vil i lengda vil føre til betre elevresultat.

5.1.2. Rektorar om bakgrunnen for omlegginga og kva som inspirerte dei

Rektorane eg har snakka med (rektor C, D, E, F og G), er rimeleg einige om at omlegginga til ny avdelingsleiarmodell var eit positivt og riktig initiativ frå kommunen si side. Dette sjølv om ein del av dei ikkje var positive i starten, heller skeptiske, og hadde mange spørsmål. Rektor C, D, E og F seier at dei ser det som ei moglegheit til ei omfordeling eller delegering av oppgåver dei tidlegare har stått åleine med.

«Eg har hatt ønskje om å ha moglegheit til å fokusere på nytenking, tid til å sjå på heilskapen i det å drive ein skule og legge føringar for vegen vidare,» seier rektor D.

“Eg har no tid til å fokusere meir på å planleggje framtida for skulen sitt virke, og ikkje heile tida verte avbroten med å måtte løyse små og større konflikhtar og episodar. Det tek avdelingsleiarane seg av no, ” seier rektor B.

Alle rektorane eg snakka med, har hatt positive opplevingar med å vere fleire i leiinga på skulen, med å vere eit leiarteam i større grad enn før, det å ha fleire å diskutere med. Tre av rektorane (D, E og F) seier at dei hadde eit liknande samarbeid frå før, der inspektørar og trinn-/team-leiarar hadde deler av rolla som no avdelingsleiar har, t.d. i form av ei plangruppe. Desse rektorane (D, E og F) merkar ikkje omlegginga i same grad som dei som ikkje har hatt denne forma for organisering av skuleleiinga tidlegare, sjølv om dei no seier det er meir formelt enn før. Rektor D fortel at det frå hennar ståstad opplevast som meir demokratisk no

enn før, det at avgjerder ikkje vert tekne av rektor åleine, men at avgjerdene i større grad har vore diskutert med fleire leiarar først.

Tre av dei spurde rektorane (rektor C, E og F) tykkjer at dei hadde for kort tid til å omstille seg og tenkje annleis om kva leiing er og skal vere for framtida. Dei same rektorane uttrykkjer og at dei i starten ikkje skjønna/visste heilt korleis dei skulle gripe an det å skulle leggje om, at dei føringane som kom frå kommunen, var for utydelege. Det var opp til kvar skuleleiing korleis det skulle gjerast, og avgjere kva som var viktig i den prosessen.

«Det var nesten som å føle seg fram, som å fomle i mørkret,» uttrykkjer rektor E.

«Leiarstrukturen i skulen har vore slik (ref; rektor, inspektørar, merkantile ressursar; «kontorfullmektig») så lenge eg kan hugse, og det å «plutseleg» skulle gjere det heilt annleis enn før, og at vi sjølv skulle lage forslag til ein modell, opplevde eg det rektorar som ganske vanskeleg,» seier rektor E.

Rektorane C, E og F er einige om det. Dei seier dei ikkje tykte dei hadde nok bakgrunnsinformasjon om kva, korleis og kvifor dette skulle gjerast, til å gjere dette på ein måte dei var nøgde med sjølv, samstundes som både skuleeigar og dei tilsette ved skulen skulle vere det og.

«Det var så mykje å ta omsyn til, så mykje å vurdere,» seier rektor F. *«Til dømes kor midla til å dekkje inn løna til avdelingsleiarar skulle takast frå i budsjettet, då desse midla ikkje ville kome som ekstra tilskot frå kommunen. Kva for oppgåver eller ansvarsområder som skulle leggjast til avdelingsleiarjobben, og å motivere lærarane til å få trua på at ein slik modell ville vere betre enn den dei hadde frå før,»* held han fram.

Dette siste tykte dei fleste av rektorane (B, C, D og F) var særst utfordrande, mest fordi så mange av lærarane var nøgde med leiinga slik som ho var, og kvifor skal ein endre på noko ein tenkjer er bra som det er?

«No har det no gått litt tid, og vi har ein modell å jobbe vidare ut ifrå,» seier rektor F. *«Men i etterkant tenkjer eg at vi kunne vore betre tent med å sjå på den modellen vi hadde, ta utgangspunkt i den, og heller finne ut kva vi hadde behov for å styrkje,»* uttrykkjer rektor B.

No i etterkant ser han at dei hadde eit ganske godt pedagogisk trykk på skulen før omlegginga, noko som og resultatata elevane deira viser med karakterane sine. Han seier at dei

hadde hatt større behov for at nokon tok seg av det pedagogane er mindre opptekne av; økonomi og papirarbeid og slike ting.

Rektor F seier at det hadde vore greitt med noko tydelegare føringar på kva som var viktig å leggje vekt på og ta omsyn til i denne prosessen. Då hadde dei unngått å gå slik i sirklar før dei landa på noko som fungerte, unngått frustrasjonar og konflikhtar. På den andre sida, uttrykkjer han, er slike rundar med prøving og feiling viktig, for å få eigarskap til det dei gjer. Rektor C støtter dette med å uttrykkje at ein ofte veit kva ein har, men ikkje kva ein vil få, noko som kan skape utryggleik.

5.1.3. Avdelingsleiarane om bakgrunn for omlegginga og kva som inspirerte dei

Nokre av avdelingsleiarane eg har snakka med (I, J, N og O), seier dei var skeptiske til ny avdelingsleiarmodell. Desse har alle vore inspektørar før dei vart avdelingsleiarar. Etter kvart som dei fekk meir informasjon og fekk kjent på korleis dette skulle vere i praksis, kunne to av dei fortelje at dei endra haldningane sine (I og O). Dei uttrykkjer at dei kom tettare på undervisninga, av di lærarane no vender seg til avdelingsleiar når det er elevar og elevsaker det gjeld, på det/dei trinnet/trinna som avdelingsleiararen har ansvar for, og at rolla og ansvarsområdet dei har er tydelegare.

“Men eg tykkjer framleis ikkje det er noko betre no enn før, i forhold til det pedagogiske trykket,” slår avdelingsleiar I og O fast. *«Vi har meir med elevar og lærarar å gjere no, men det er då hovudsakleg i rådgjevarfunksjon, ikkje så mykje fagleg. Og vi har lite tid til å følgje opp lærarane så tett som vi ønskjer,»* held avdelingsleiar O fram.

Andre avdelingsleiarar (K, L og M) uttrykkjer at dei frå byrjinga var positive til modellen, og tykkjer det er ei veldig spennande rolle å ha på ein skule, at det er inspirerande å vere leiar, og samstundes ikkje vere åtskilt frå det skulen som organisasjon driv med, men vere delaktig meir direkte i større grad enn før. Fire avdelingsleiarar (I, K, L og M) fortel at dei bruker meir eller mykje meir tid på å samhandle med pedagogisk personale no enn før, medan dei andre (J, N og O) meiner dei frå før hadde ein liknande måte å organisere leiinga på med inspektørar i avdelingsleiarrolla, og ikkje merkar noko forskjell på før og no.

«Eg tykte heilt frå starten av at avdelingsleiaroppgåva verka interessant og spennande, og nett det skulen vår trengde. Rektor var før lite synleg oppteken av kva lærarane dreiv med i klasseromma, han hadde for mykje anna å gjere. Men no har vi, leiinga som eit team, moglegheit til å følgje med på kva og korleis lærarane driv undervisninga i klasseromma,» seier avdelingsleiar K.

Avdelingsleiar J, N og O seier at sjølv om dei har ansvar for den pedagogiske oppfølginga av ein avgrensa del av kollegiet, er det ikkje alltid lærarane dei har ansvar for vender seg til «rette» avdelingsleiar, altså den avdelingsleiaren som er avdelingsleiar til det trinnet det gjeld. Dei seier at dette handlar til ein viss grad om kjemi mellom dei ulike partane, og at sjølv om ein avdelingsleiar har ansvar for visse delar av det pedagogiske personalet, så vender desse seg gjerne til den avdelingsleiaren dei føler dei får mest støtte og best eller raskast tilbakemelding ifrå.

“Eg har ansvar for oppfølging av ein del av kollegiet, og det er tydeleg avklart kven dette er. Likevel går lærarane «mine» til den avdelingsleiaren som dei trur og føler vil støtte dei og gje det beste svaret eller den beste oppfølginga som fell dei best i smak, sjølv om dei veit at det er eg som er deira nestkommanderande,» seier avdelingsleiar O.

Dersom avdelingsleiaren læraren vendte seg til, viser han eller henne (læraren) vidare til henne, er det ikkje alltid læraren dukkar opp hjå henne, seier avdelingsleiar vidare, men at ho reknar med at det kjem med tida, når ho kjem seg ordentleg inn i rolla og får opparbeidd den respekten ho må ha som leiar. Det var mellom anna denne oppgåva som inspirerte henne, seier ho, det å få vere ein leiar som involverer seg i prosessane som finn stad, ikkje sitje på eit kontor, men vere meir direkte deltakande i det som skjer i skulen. Ho opplever ikkje at det er eit faktum endå, men håpar og trur at det er slik det vil bli etter kvart.

5.1.4. Lærarar om bakgrunn for omlegginga og kva som inspirerte dei

I tillegg til avdelingsleiarane sjølve, er det lærarane som i undersøkinga mi, som føler omlegginga mest på kroppen. Dei kan og sjå på omlegginga litt utan ifrå, av di dei ikkje har måtta forandre direkte på måten dei utøver jobben sin, dei held fram som før. Om lag halvparten av lærarane eg har snakka med (lærarar Q, R, S, W, Y, Æ og Ø), uttrykkjer at dei tenkte positivt om omlegginga den gongen denne vart introdusert. Dei såg på det som ein sjanse til meir støtte og oppfølging i kvardagen, ift elevar og undervisning.

«Eg har lenge sakna det å ha ein person å gå til med det eg treng rettleiing på, ein person som veit kva eg driv med og er til stades,» seier lærar S.

Ikkje minst den delen som omhandlar å bli sett i den jobben dei gjer. Seks av lærarane (lærarar R, S, W, Y, Æ og Ø) fortel at dei har hatt ei kjensle av at leiinga ikkje veit kva som skjer på klasseromnivå. Skulevandring, at avdelingsleiarane kan kome og bidra i klassane og elles vere tilgjengelege for elevar og lærarar, og at dei også skulle ha ein del av stillinga si som undervisning, vart oppfatta som positivt.

“Det merkast at det er meir fokus på pedagogisk leiing på skulen vår, og at dei tilsette i leiinga er fleire og har meir tid til å gjere jobben sin. Dei er meir opptekne av kva vi driv på med, og korleis. Det kjem og oss til gode, vi får den oppfølginga vi treng, ” seier lærar Æ.

Ho held fram med å seie at dei riktig nok er eit lite kollegium, og har fått ein ekstra leiar. Ho gjev uttrykk for at skulevandring er verkeleg smart. Det vil vere svært nyttig for henne, seier ho, om leiinga held fram med å ha fokus på det. Men då må «vandringa» skje oftare enn no.

Det er hovudsakleg godt erfarne lærarar (P, T, U, V og X), som har negative synspunkt på omlegginga. Dei viser til tidlegare erfaringar og det dei ser på som «svake» punkt med den nye modellen. Til dømes det at mange avdelingsleiarar er unge, og gjerne «berre» har erfaring som lærarar, eller kort erfaring som leiarar. At slike skal vere leiarar for nokon som gjerne har undervist meir enn dobbelt så lenge, finn lærarar P, U, V og X vanskeleg å forhalde seg til. Ikkje av di dei ikkje likar vedkomande personleg, men fordi dei veit at det vert kravd svært mykje av ein person, både personlegheitsmessig og kunnskapsmessig å fylle ein slik jobb.

«Skal eg la meg rettleie av ein person som ikkje har hatt undervisning på mange år? Eller av ein som har undervist i ein brøkdelen av år samanlikna med meg sjølv? Korleis kan dei ha noko å bidra med pedagogisk sett?» seier lærar X.

Om lag halvparten av lærarane som er intervjuja, fortel at dette er noko dei har tenkt på i større eller mindre grad, og at dei vurderer avdelingsleiarane sin kompetanse, slik dei trur han er, opp mot eigen eller andre lærarar eller tilsette ved skulen sin kompetanse, når dei treng råd eller anna form for rettleiing.

5.1.5. Oppsummering av bakgrunn for omlegginga og kva som inspirerte dei

Kommuneleiinga, rektorane og avdelingsleiarane er dei gruppene av informantar som er mest positive til omlegginga, og uttrykkjer at det var ei riktig avgjerd å innføre ny leiingsmodell i

bergenskulen. Dei ser på det som noko det er behov for, sett utan ifrå av kommuneleiinga, og sett innanifrå av rektorane; ytre press og indre behov. Avdelingsleiarane uttrykkjer stort sett positive haldningar til omlegginga, og er einige i intensjonane med omlegginga. Denne forma for leiing er meir formålstenleg på ein skule, uttrykkjer dei, dette har dei tru på. Lærarane er meir delt. Ei gruppe var imot før omlegginga, og er det framleis, fordi dei ikkje opplever at det er blitt slik som det er tenkt, og dei er skeptiske til at til dømes mindre erfarne leiarar skal rettleie dei i deira pedagogiske arbeid. Ei anna gruppe lærarar uttrykkjer at dei var positive til omlegginga frå starten, og er godt nøgde med avdelingsleiarane dei har, fordi dei maktar å følgje opp læringsarbeidet slik som lærarane forventa. Eg finn og ei gruppe lærarar mellom desse to gruppene; desse var i utgangspunktet noko positive til omlegginga, men har erfart at dei ikkje får den oppfølginga som dei vona, og held fram som før. Dei har eller hadde i utgangspunktet håp og forventningar til dei nye avdelingsleiarane, men opplever at avdelingsleiarane ikkje har tid til dei. Desse lærarane har ei likegyldig haldning til avdelingsleiarmodellen.

5.2. Kva seier informantane om involvering

5.2.1. Kommuneleiinga om involvering

Involvering er ikkje eit omgrep som er mykje brukt i samband med planlegginga og innføringa av den nye modellen. Vedtaket om omlegging til avdelingsleiarar har kommunen gjort, utan å late saka gå ut til høyring eller avstemming hjå rektorar, inspektørar eller lærarar. Som nemnt var det ei arbeidsgruppe, beståande av tilsette ved kommuneleiinga, leidd av kommunaldirektøren, som utarbeidde byrådsaka. Frå Byrådsavdeling for barnehage og skule var fagavdelinga, oppvekstrådgjeverar, personalleiar/personalrådgjevar og politisk sekretariat representerte her, og i tillegg var HR-seksjonen og arbeidsgjeverseksjonen med i arbeidsgruppa. Det var og nedsett ei referansegruppe, med representantar frå fagforeiningar, arbeidsgjeverseksjonen og ein oppvekstrådgjever, som var med på å drøfte saka og kome med innspel medan saka var under utarbeiding. Det har også fire rektorar, som då nyleg hadde fullført ein master i leiing, delteke i. Dette fortel informant A at han ser på som ei form for involvering.

Når eg stiller spørsmål i forhold til involvering i sjølve omleggingsprosessen, svarar informantane at skuleleiarane stod relativt fritt når det gjeld korleis modellen skulle sjå ut og

korleis dei ville gjennomføre omlegginga. Fagavdelinga og områdeleiarane har oppfordra skuleleiarane til å informere og involvere sitt pedagogiske personale i prosessen med å innføre ein ny leiingsmodell. Kva grad denne involveringa har, om lærarar faktisk får vere med på å ta avgjerder i forhold til korleis leiingsstrukturen skal vere på dei ulike skulane, legg ikkje kommunen seg (direkte) opp i, fortel både informant A og B.

“Det var på tide med ei omlegging av ein leiingstruktur som ikkje fungerte bra nok, sett i samanheng med nye krav til undervisning og kvaliteten på den,” uttrykkjer informant A frå kommunen vidare, «og heller før enn seinare.»

Begge informantane var spurt om dei tenkjer å involvere lærarane når tida for evaluering av omlegginga kjem, og dei er ganske samkjørte når dei svarar at dette ikkje er påtenkt enno.

5.2.2. Rektorane om involvering

Dei fleste rektorane (rektor C, D, E og G) uttrykkjer at dei tenkjer dei vart så involverte som dei kunne verte i omleggingsprosessen, utan å delta i ei avstemming for eller imot omlegginga. Områdeleiarane informerte desse rektorane så snart vedtaket var gjort. Dei hadde moglegheit til å forme modellen i stor grad slik dei ønska, etter nokre få kriterium, og ser på akkurat det som involvering i innføringsprosessen. Og sjølv om dei fleste opplevde det som knapp tid, fekk dei tilstrekkeleg med informasjon, uttrykte dei, både i frå områdeleiaren og frå høgare hald. Berre rektor G uttrykkjer det motsette.

Rektor C, D og G seier at dei ikkje heilt skjønna kor omfattande omlegginga kom til å verte.

“Det er ein ting å sitje og få informasjon og input frå representantar som verkeleg brenn for dette og har hatt god tid til å setje seg inn i det, samanlikna med å gjennomføre det sjølv,» fortel rektor C.

Han seier at det krev ei oversikt og ei innsikt han trudde han hadde, men som det viste seg at han mangla i stor grad. Og ikkje minst tid. Han held fram med å seie at det har vore ei stor omstilling, for han og, personleg og profesjonelt, og at han trur det vil ta lang tid før han vert vand med denne måten å arbeide på.

I forhold til om lærarane vart involvert i prosessen, seier tre av rektorane (D, F og G) at dei var veldig opptekne av at lærarane skulle vere ein del av prosessen, at dei følte bekymring i forhold til om lærarane sine ønskjer og behov ville verte ivaretekne, og involverte dei i mange

høve når avgjerder knytt til omlegginga skulle takast. Dette i forhold til om til dømes plangruppa skulle bestå slik ho var før, med lærarar/trinnleiarar representerte der, eller om den nye leiinga skulle bestå berre av avdelingsleiarar og rektoren. Fire av skulane har også tillitsvald i plangruppa, og meiner dette er tilstrekkeleg i forhold til å involvere lærarane. Dei andre tre rektorane (C, E og F) seier at det var dei sjølve saman med dei tidlegare inspektørane/nye avdelingsleiarane, som åleine tok avgjerder i forhold til korleis den nye leiinga skulle sjå ut, og også korleis plangruppa skulle vere samansett, om ho skulle halde fram med å eksistere. Mange av skulane har no berre eit leiarteam, og har gått vekk ifrå å ha plangruppe slik ho var før.

«Det er nett slike avgjerder vi som leiarar skal ta,» seier rektor E. «Eg trur det ville vore vanskeleg å få eit stort kollegium til å einast om noko så omfattande som dette,» held ho fram.

Eit par skuleleiarar, D og F, har bede det pedagogiske personalet kome med forslag til korleis dei ser føre seg at leiinga skal sjå ut, men seier at dei ikkje har lagt noko særleg vekt på dei innspela dei fekk.

“Den avgjerda var det viktig leiinga tok sjølv, sidan vi no skal vere leiarar, ” seier rektor D.

Eit anna døme på noko leiinga ved nokre skular har endra utan å involvere lærarane, er at nokre skular har flytta rådgjevarfunksjonen frå ein rådgjevar eller lærar, over på avdelingsleiarane.

«Samstundes såg vi at det var naturleg at avdelingsleiaren har den biten som ei av sine arbeidsområde, med tanke på at avdelingsleiarane skal vere tett på elevane, og med å vere den som elevane vender seg til for råd, vil vi oppnå nett det,» forklarar rektor D. «Dei vil då få moglegheit til å verte kjende med elevane på anna enn fagleg basis,» held han fram.

Fire av rektorane ved skular som gjorde slike endringar, rektor C, D, F og G, tykte det var vanskeleg, fordi rådgjevarane det er snakk om, som har «mista sin jobb», er svært ressurssterke på området, og har meir eller mindre motvillig blitt tvungne ut av jobbar dei gjerne har hatt lenge, var dyktige i og treivst i.

5.2.3. Avdelingsleiarar om involvering

Dei fleste avdelingsleiarane opplever at dei har blitt involverte i omleggingsprosessen, både av sin rektor og av kommunen.

«Det er jo vi avdelingsleiarar som skal utøve avdelingsleiaroppgåvene, og då ville det vore merkeleg om vi ikkje vart tekne med i den prosessen. Men eg personleg opplevde det slik at vi fekk presentert rolla vår slik som dei (red; kommunen) hadde bestemt, ikkje at vi fekk delta i akkurat det, å seie kva vi oppfattar som god leiing. Dei hadde ei oppskrift på korleis vi best kan utøve den pedagogiske leiinga,» seier avdelingsleiar M.

Han held fram med å seie at det kommunen presenterte som «deira rolle» som avdelingsleiar, det som skulle vere deira oppgåver, verka fornuftig og vel dokumentert, og dei såg ikkje nokon grunn til å argumentere mot det som kommuneleiinga hadde kome fram til. No i etterkant, fortel han, er han usikker på om han tykkjer føringane for kva avdelingsleiarane skulle gjere og vere, var for rigide eller for utydelege. Han seier det, fordi han har opplevinga av at ein del avdelingsleiar kollegaer ikkje finn heilt ut av kva dei eigentleg skal gjere.

«Eg har den oppfatninga at vi i forkant fekk ei slags oppskrift på kva som var våre oppgåver, og på ein måte tykte eg det var heilt greitt. Det var litt slik at eg tenkte at endeleg skjer det noko på leiingsfronten, endeleg kan vi utøve skuleleiing på ein meir hensiktsmessig måte,» seier avdelingsleiar K.

Vidare seier han at det ikkje var så lett å fylle den «oppfatta» avdelingsleiarrolla. Han seier at han trur det kan vere fordi at å ha den rolla ein mellomleiar har, er så samansett, at det vil vere svært vanskeleg å berre «tre inn i rolla» slik andre framstiller henne. Då gløymer ein den menneskelege faktoren, held han fram.

5.2.4. Lærarar om involvering

Ingen av lærarane eg har snakka med, har vore deltakande i avgjerda om avdelingsleiarmodellen skulle innførast. Dei seier dei vart informerte om at det skulle skje, og når det skulle skje.

Informantane V, W og Æ, seier at den nye modellen har vore diskutert i fagforeiningsklubben, og at medlemmane samstemt såg for seg at det ville verte meir byråkrati med fleire mellomleiarar, men at den dåverande leiinga meinte det kom til å bli bra og at det vart slik som leiinga bestemte.

I denne samanhengen oppfatta eg at med demokratiet meinte informant V det at lærarane frå før har hatt stor medråderett knytt til sitt daglege virke som lærar, men at dei no har mista mykje av den innflytelsen.

“Demokratiet i skulen står for fall,” seier lærar V.

Fire av lærarinformantane mine, lærar S, V, X og Æ, seier at dei føler dei har mista noko i samband med at dei ikkje er representerte i plangruppa ved skulen lenger. Det var dei etter den gamle modellen, men at leiinga no har avgjort at lærarane berre skal vere delaktige med representant frå fagforeininga.

“Noko av skuledemokratiet har forsvunne samstundes med at lærarane ikkje direkte er representerte i plangruppa eller leiargruppa,” fortel lærar V. Lærar X og Æ seier óg dette.

Andre informantar fortel at dei framleis har ein lærarrepresentant i plangruppa, i tillegg til tillitsvald frå fagforeiningsklubben.

«Eg er ikkje sikker på om vi hadde vore så nøgde med omlegginga på vår skule, om ikkje dette hadde vore tilfelle. Det har så mykje å seie for oss lærarar, som jo er leiarar alle saman, at vi vert tekne med og får kjensla av at våre meiningar betyr noko. Det er vi lærarar som er det viktigaste leddet ift vellukka undervisning og gode elevresultat, all forskning eg kjenner til seier det,» seier lærar Å.

Lærar Å seier óg at kollegaene hennar reagerer på å ikkje verte involvert så mykje som ønskjeleg. Ho seier at dei ikkje veit kva som føregår på skulen, på alle nivå, både på andre trinn og korleis leiinga handsamar dei ulike oppgåvene som dukkar opp, slik som før, og at fellesskapskjensla, kjensla av å dra i same retning er i ferd med å smuldre vekk.

Informasjonsflyten er mykje dårlegare enn før, meiner ho.

5.2.5. Oppsummering av korleis informantane tenkjer om involvering

Det kan sjå ut som at dei ulike gruppene av informantar ser noko ulikt på involvering i forhold til omlegginga av leiarstrukturen i skulane. Kommuneleiinga meiner at dei har involvert dei ulike partane tilstrekkeleg, i form av å ha gjort grundige undersøkingar og involvert personar dei meiner er kyndige på området, i forkant av vedtaket om omlegging. Dei har óg oppmoda skuleleiarane om å ta personalet med i omleggingsprosessen på kvar einskild skule.

Skuleleiarane uttrykkjer i hovudsak at dei har blitt tilstrekkeleg informerte i forkant av omlegginga, medan nokre meiner endringa kom for kjapt. Nokre av dei har lagt vekt på å involvere personalet ved sin skule i omleggingsprosessen, andre rektorar har, saman med avdelingsleiarane, lagt lite eller ingen vekt på involvering av personalet. Avdelingsleiarane opplevde sjølv å bli involverte/informerte tilstrekkeleg i samband med omlegginga, og opplever no anten for sterke eller for svake føringar på korleis dei skal utøve avdelingsleiarjobben/-rolla.

Lærarane er delt i samband med om dei føler seg involverte eller ikkje. Ved dei skulane der rektor og leiinga har sett det som viktig at personalet vert involvert, og har behalde ein eller fleire lærar i plangruppa eller leiarteamet, der føler lærarane i større grad at deira synspunkt vert tekne omsyn til og at organisasjonen har ein open og god kommunikasjon. Ved skular der lærarane ikkje har ein person i plangruppa føler lærarane dette i mindre grad. Fleire informantar seier faktisk at kommunikasjon, samarbeid og heilskapskjensla har blitt svekka i større eller mindre grad, som følgje av omlegginga og det som følgde med.

5.3. Kva seier informantane om måla og måloppnåing to år etter

5.3.1. Kommuneleiinga om måla og måloppnåing

Då eg sette i gang med intervju mine, var det gått knappe halvanna år frå ny leiarstruktur vart innført. Dette er svært kort tid til å seie noko om måloppnåing, og iverksetjingstida kommunen har sett på som eit minimum, er tre år. Dette gjev og informantane frå kommunen uttrykk for at er for kort tid til å gje noko svar i forhold til måloppnåing.

«Måla med omlegginga er større læringstrykk på sikt, og det er for tidleg å snakke om måloppnåing no. Etter fem til sju år er det meir riktig å byrje å sjå på om måla er nådd,» seier informant B.

Kommunen har gjennomført ei midtvegsevaluering etter omlag halvanna år, der alle skuleleiarar, rektorar og avdelingsleiarar, på frivillig basis, skal ha blitt oppmoda til å svare. Resultata frå midtvegsevalueringa gav uttrykk for at dei fleste av avdelingsleiarane og rektorane som svarte var nøgde med modellen og korleis han fungerer. Det skal seiast at det berre var omtrent halvparten av skuleleiarane i kommunen som svarte på denne undersøkinga. Fire avdelingsleiarar (H, J, L og M) og tre rektorar eg har snakka med (C, E og F), seier at dei ikkje har motteke eller sett noko invitasjon til å delta i ei slik evaluering.

Informantane A og B uttrykkjer óg at dei har forståing for og forventning om at måloppnåinga ikkje vil vere lik på alle skular, eller vil inntreffe på same tidspunkt i alle skular.

“Det kjem an på ulike faktorar, som til dømes om leiarane på skulane frå før, eller etter innføringa av ny modell, har hatt ei forståing av kva ein leiar si rolle er, og om avdelingsleiarar og rektorar skjønar den «nye» rolla si,» seier informant B.

Menneske er ulike, held informant B fram, og seier at det vil vere naivt å tru at modellen vil fungere like bra på alle skulane, så tidleg. Det vil ta tid.

“Det som kan seiast noko om, er om avdelingsleiarane, og rektorane til ein viss grad, «klarar» å utøve leiing på den måten som er initiert frå planleggjarane av omlegginga si side. Om avdelingsleiarane til dømes er tett på, om dei er meir synlege for lærarar og elevar. At dei «leier» meir enn dei utfører merkantile oppgåver dei er tillagde og/eller pålagde,» fortel informant B.

Informanten uttrykkjer vidare at ut ifrå det han har høyrte frå avdelingsleiarar og andre så fungerer avdelingsleiarane godt.

5.3.2. Rektorane om måla og måloppnåing

Alle rektorane eg har snakka med, er godt eller litt godt kjende med kva måla med omlegginga er, overordna sett, og meiner skulen er på rett veg i forhold til dei. Nokre rektorar (C, F og G) gjev uttrykk for at dei ikkje heilt har funne ut eller kome inn i korleis dei skal utføre den delen av leiarjobben som går på å tenkje strategisk, og legge planar for vidareutvikling av skulen. Men dette har dei no større rom for å gjere, seier dei, og kan la mange av dei “gamle” arbeidsoppgåvene bli tekne hand om av avdelingsleiarane.

«Grunnen til at det er så vanskeleg, trur eg heng saman med at vi så lenge har vore av meir administrative oppgåver, meir merkantile oppgåver enn før,» seier rektor G. *«Slik det kjennes ut nå, føler eg det vil ta tid å kome inn i den «nye» måten å vere rektor på,»* seier han vidare.

Fire rektorar (C, D, E og F) seier at dei no får tid og anledning til å prioritere den forma for skuleleiing som dei tenkjer er det dei eigentleg vil nytte tida på.

«Eg tykkjer måla med omlegginga er veldig spennande, og dette med skulevandring og det å få ei tettare-på-leiing, er noko eg verkeleg brenn for!» seier rektor C.

«Det er jo ein heilt annan måte å arbeide på, og eg opplever at pedagogane tykkjer dette er spennande og engasjerande. Dei gjev uttrykk for at dei likar at leiinga no ser tydelegare kva dei driv med,» seier rektor F.

Alle rektorane, med unntak av rektor G, seier dei er i gang med skulevandring, og har positive opplevingar med det. Rektor G seier dei held på å planlegge korleis skulevandringa skal gjennomførast på deira skule, men har ikkje starta opp med det endå.

“Eg har tru på at dette vil gjere elevresultata betre på sikt,” seier rektor F.

Om måla er nådd, seier rektorane lite direkte om. Rektorar C, E og F seier alle at dei tenkjer at dei er inne i ein prosess, og at det kjem til å ta tid før alt fungerer slik som kommuneleiinga ønskjer. Dette går på å finne si nye rolle som leiar, at lærarane held seg til leiinga slik som er ønska, at avdelingsleiarane finn si rolle osv. Det er ikkje sete delmål for omlegginga, utover at modellen skal innførast, ettersom dei veit.

5.3.3. Avdelingsleiarane om måla og måloppnåing to år etter

Dei fleste av avdelingsleiarane har oppfatta at måla med ny leiingsmodell, er det å vere tettare på, å følgje opp nærare dei pedagogiske prosessane, og at dette på sikt vil gje betre elevresultat. I tillegg vil skulane i kommunen få ei tydelegare leiing sett utanfrå. Og mange av dei (avdelingsleiarar I, J, L, M og O) uttrykkjer at dei er komne tettare på lærarane på sine trinn. Avdelingsleiarar I, J, K, M og O seier og at dei har blitt betre kjende med elevane, då det er avdelingsleiarane som no har ansvar for oppfølging og pedagogisk tilrettelegging, utover det som er kontaktlærarar og faglærarane sine oppgåver og sitt ansvar, til dømes gjennom spesialpedagogisk arbeid.

«I det daglege har eg ikkje tid til å reflektere så mykje over mål og meining. Eg har så mykje meir å gjere no samanlikna med før, slik opplevast det iallfall. Eg har fleire roller å fylle nå. I tillegg deltek eg og dei andre leiarane på leiarsamlingar i kommunen, og er ein del borte på grunn av det,» seier avdelingsleiar N.

Han seier han har blitt oppmoda om å ta leiarutdanning, og at det medfører ein del fråvær. Det kan opplevast som ekstra press på lærarane, seier han. Lærarane må då gjere både sin jobb, og avdelingsleiarane sin jobb, når dei er borte. Elevkonfliktar og anna, som kanskje tidlegare var rådigevar si oppgåve, og ofte ikkje kan vente til neste dag eller neste veke når avdelingsleiarane kjem att, fell då på lærarane, held avdelingsleiar N fram.

Avdelingsleiarar J, M, N og O fortel alle at dei vidareutdannar seg for å verte betre leiarar. Fordi vidareutdanninga har samlingar på dagtid i vekene, medfører dette til ein del fråvær frå arbeidsstaden, og at dei har mykje å ta att når dei er på jobb.

«Eg rekk sjeldan å få gjort alt eg veit som trengs å gjerast på jobb. Eg spring rundt heile dagen og gjer mitt for å halde hjula i gang. Det er ikkje heilt slik eg ønskjer det skal vere. Eg likar å vere i forkant, ikkje i etterkant heile tida, og eg ser på meg sjølv som ein effektiv person,» seier avdelingsleiar K.

Fire av avdelingsleiarane (L, M, N og O) opplever situasjonen som stressande, men har samstundes tankar om at det er for ein periode, at det vil verte rolegare tider når dei er ferdige med vidareutdanninga.

“Det er travelt no, men eg tenkjer det er verdt det på sikt, “ seier avdelingsleiar L. “Skulen og lærarane toler at eg er borte ein del, trur eg. Men det er veldig slitande å ta att oppgåver som har måtta vente på jobb, fordi eg studerer, det er til tider veldig hektisk, ” held han fram.

Ei av avdelingsleiarane, M, fortel at det ikkje berre er utdanning og kurs som er årsak til at ho opplever kvardagen som svært travel, og at ho ikkje får arbeidd med det som ho har mest lyst til. Ho fortel at det å kome tett på lærarane er på eine sida greitt, dei vender seg til henne når det er snakk om elevåtferd eller spesialpedagogiske tiltak. På den andre sida har ho lite jamt fagleg oppfølging av lærarane, det som skjer dagleg i klasseromma. Ho fortel at på hennar skule har dei hatt eit forsøk på skulevandring, men at det kjendes som ein uvanleg og kunstig måte å «følge med» lærarane si undervisning.

«Det gjekk jo greitt, ingen opplevde noko direkte negativt i samband med skulevandringa. Men lærarane er ikkje vande med å verte følgt med på denne måten, og ikkje at dei har noko imot det, med unntak av nokre få. Det vart med den eine gongen, til vi tek ein ny runde ein gong det passar,» seier avdelingsleiar M.

Avdelingsleiar O fortel at han tykkjer at grunntanken med skulevandringa er flott, men at praksis ikkje alltid er som det er tenkt i teorien, og at det er mange faktorar som må vere på plass for at skulevandring skal fungere bra. Ein av dei viktigaste faktorane, ifølgje han, er at det må vere eit opplevd ønske og behov for det, anten frå lærarane si side, at dei ønskjer rettleiing av ein eller annan grunn, eller fordi ein ser på elevresultata at det kan vere eit steg i riktig retning. Han seier at han trur at på ein del skular har ein ikkje denne oppfatninga. I tillegg til at ein del leiarar opplever tidspress på jobb, så vert skulevandringa sidesett.

«Ein annan faktor er at det faktisk er ein del lærarar som tykkjer det er feil at unge, ferske, mindre erfarne avdelingsleiarar skal rettleie lærarar som har vore pedagogar mykje lenger enn dei, kva kan dei bidra med, på ein måte,» held informant O fram.

Han seier og at lærarar har sagt til han at dei opplever slik «kontrollering» av lærarar som bortkasta tid, og at dei ikkje føler at dei har leiinga si tillit, og at det er andre måtar å gjere undervisninga betre på. Til dømes ved å i større grad gje lærarane tid til å bu seg til timane, og at lærarane får meir tid til oppfølging av elevane.

«Det er ikkje hensiktsmessig å bruke tid på å rettleie nokon som ikkje sjølv føler behovet. Til det har vi for mykje anna å gjere,» seier O.

Fleire av informantane frå avdelingsleiarane sine rekkjer uttrykkjer dette i større eller mindre grad. Nokre stader fortel informantane at dei har oppmoda lærarane å be om rettleiing, når dei kjenner behov for det, eller at dei har fått beskjed om å velje ut eitt eller to områder dei ønskjer rettleiing på i klasserommet. Tre av informantane fortel at ingen av lærarane har bede om rettleiing, og at dei ikkje har pressa på for å gjennomføre skulevandringa. To avdelingsleiarar fortel at dei har observert lærarar i nokre timar, og i etterkant gjeve rettleiing i form av ros av det som var bra med timen, og så har det blitt med det.

5.3.4. Lærarar om mål og måloppnåing to år etter

Nokre lærarar (P, Q, S og X) fortel at dei er svært nøgde med sine avdelingsleiarar, og at dei gjer ein fantastisk jobb, i forhold til å vere til hjelp og støtte i skulekvardagen. Nokre av dei opplever likevel at rektor ikkje har delegert ansvar til avdelingsleiar, eller at avdelingsleiarane ikkje er i stand til å ta det ansvaret og avgjerdene i det daglege, som lærarane forventar. Ein del av dei er usikre på seg sjølv og eiga rolle, og på korleis dei skal forhalde seg til dei mange oppgåvene dei møter. Mykje må diskuteras med dei andre leiarane, noko ein del lærarar meiner er eit hinder i kvardagen. Ofte treng dei kjappe tilbakemeldingar for å kunne handle i forhold til elevar og undervisninga, seier dei.

«Eg opplever at rektor framleis tek avgjerdene, og at avdelingsleiarane formidlar det vidare til oss. Kva er poenget då med avdelingsleiarar, om ikkje dei og er handlekraftige?» seier lærar Q, og S seier om lag det same.

«Hjå oss er det slik at rektor ikkje kan ta avgjerdar før han har snakka med spesielt den eine av avdelingsleiarane. Det er jo slik at rektor har øvste mynde, og då går nokre av oss direkte til rektor når det er noko som må avklarast,» seier lærar X. «Før

fekk ein svar ganske med det same, medan no tek alt slikt mykje lenger tid,» held han fram.

Lærer S seier at ho rett og slett opplever at rektor er blitt feigare med den nye modellen. Det verkar iblant som om rektor no har nokon å gøyme seg bak, at han tek avgjersler, og let avdelingsleiarane formidle det og setje det ut i livet, fortel ho. Ho held fram med å seie at avdelingsleiarane har i det store og heile ikkje så mykje å bidra med sjølve, og at iblant stussar ho på kva poenget med modellen var, når ikkje det er «meir tak i dei».

Dei aller fleste lærarane har forståing for at nokre treng lenger tid enn andre til å finne sin plass.

«Det handlar om kjemi, vilje og kompetanse på å leie,» seier lærar Y, «og at dei skjønar dynamikken mellom lærarane, at dei møter forventningar våre og er opne for å ta lærarane med i prosessane det er å drifte ein skule på best mogleg måte. Lyttar dei ikkje til oss lærarar, så kan dei berre gje opp med ein gong. Eg har inntrykk av at nokre avdelingsleiarar er noko over-ivrige i jobben sin, og har misoppfatta heile leiaroppgåva.»

Noko fem lærarar (T, X, Y, Z og Ø) trekkjer fram som positivt, er at det ser ut som at leiarane har meir oversikt over kva som skjer i timane. Dei deltek på eller leier team-møta, og set seg inn i og støttar lærarane i det dei gjer.

Avdelingsleiarane er på mange måtar ein ressurs i kvardagen, når dei er til stades. Samstundes, for å samanlikne med korleis det pedagogiske samarbeidet fungerte tidlegare på vår skule, må eg seie at akkurat det er ikkje så ulikt frå korleis vi hadde det før, berre at før samarbeidde vi meir lærarane imellom, og hadde minst like mykje om ikkje meir innsikt i kva det gjekk i,» seier lærar U.

Ho fortel at no rekk dei ikkje så mykje «prat» som før. Med det meiner ho den daglege eller jamne dialogen som er så viktig, fortel ho.

Nokre informantar (R, W og Y) seier at dei tykkjer dei nye teamleiarane, avdelingsleiarane gjer ein god jobb, og at dei ikkje merkar så mykje til at noko har endra seg, fordi dei tidlegare inspektørane har hatt ei tilsvarande rolle frå før. Andre lærarar (V, W, Æ og Ø) seier at det ikkje alltid er like lett å forhalde seg til og vere like opne mot ein som har lojaliteten sin i leiinga, samanlikna med før, då det var ein lærar som var team-leiar.

“Hjå oss merkar vi at avdelingsleiarane ikkje er «ein av oss». Før var team-/trinnleiarane ein utvald eller sjølvvald lærar, og det varierte gjerne frå år til år kven som var det. No har det blitt ein avstand mellom lærarane og leiinga, ein avstand som ikkje var der frå før. Vi merkar at når elev- og undervisningsrelaterte emne vert tekne

opp, eller at vi har synspunkt på det som skjer på skulen elles, at avdelingsleiarane har noko vanskelegare for å sjå saker frå vår side, i like stor grad som trinnleiarane gjorde før,» seier lærar W.

Sjølv om dei, i teorien iallfall, underviser som ein del av si stilling, er det ikkje det same, seier ho vidare. Ikkje at det må vere likt som før for å fungere, men lojaliteten deira ligg tydeleg hjå leiinga, sjølv om dei verkar imøtekomande og positive og ønskjer lærarane godt. Men ofte er det lærarane som er oppe i situasjonane som veit best, seier ho, og ho meiner at avdelingsleiarane ikkje alltid vil sjå det.

«Klart det vert opplevd som negativt, når nokon andre tek avgjerder som lærarane før var vande med å vere ganske så delaktige i,» seier informant Æ vidare.

Ho seier at ho opplever og at det er mykje som føregår på skulen, kva leiinga tenkjer og driv med, som ikkje er ope og tydeleg for alle, og at leiinga ikkje vil at dei skal vite kva som føregår. Følgjene av det er jo mistru og at dei ikkje har den tilliten til leiinga som vi elles ville hatt, seier ho. Ho seier og at det ikkje verkar som at dei pratar seg imellom heller.

Dette er noko fleire informantar (R, W, Æ og Ø) har snakka om; at informasjonsflyten mellom nivåa på skulen er svakare eller dårlegare. Dei uttrykkjer at dei ikkje alltid veit kva som går føre seg på skulen, kva dei andre teama er opptekne av og meiner, og kor leiinga står i ulike saker som vert tekne opp. Det vert heller ikkje alltid rapportert attende til lærarane kva leiinga sin ståstad i ulike saker er, og dei fortel om døme som seier at avdelingsleiarane er lite samkjørte og/eller veit lite om kva som føregår på andre trinn.

«Dette gjer iallfall at lærarar på skulen der eg jobbar, trekk seg meir frå det som har med heilskapen av skulen å gjere, og held seg til sine gjeremål i klasserommet. Kvar er oppteken med sitt på sitt nivå i skulen. Vi har mista den heilskapskjensla som vi var så stolte av å ha før,» seier lærar Ø.

Fem lærarar (P, R, W, Y og Ø) uttrykkjer at dei gjer si greie i klasserommet som dei alltid har gjort, og at dei stort sett ikkje merkar noko til eller ikkje bryr seg i forhold til omlegging til ny modell.

«På vår skule har den «gamle» inspektøren i stor grad har fungert som den nye avdelingsleiaren no gjer,» seier lærar Y.

Informant P seier at skulen han jobbar ved, ikkje har kome særleg langt i endringsprosessane.

«Rektor har fått dispensasjon til å utsetje innføringa av modellen i sin heilskap, fordi utanforståande faktorar gjer at det er vanskeleg å få det til. Men eg har litt kjensla av

at rektor berre utset noko han ikkje har lyst å byrje på. Sjølv sagt, når det er mykje anna som skjer samstundes, kan det vere vanskeleg å setje i gang ei slik endring ift avdelingsleiarar, men magekjensla seier meg altså at det ligg noko anna bak og,» seier lærar P.

Vidare tykkjer nokre informantar (Q, R og X) at leiinga har blitt meir synleg på skulen. Det gjeld mest på skular der anten avdelingsleiarane og/eller rektor er nyttilsett, og i noko mindre grad på skular der talet på nye i leiinga er lågare.

«Det er avdelingsleiarane vi ser, medan rektor i mykje større grad er for seg sjølv på kontoret sitt. Men det er ofte at vi ikkje ser nokon frå leiinga, fordi dei er i møter, på kurs, eller at dei gjev uttrykk for at dei ikkje vil eller skal forstyrrest av andre årsaker,» seier lærarar R og X. «Eg ser ikkje at vi får meir oppfølging no av det vi gjer i klasseromma,» held lærar X fram.

Fem lærarar (U, V, Z, Æ og Ø) seier at dei ser at elevane har mista ressursar, i form av støttetimar og lærartettleik.

“Vi merkar at vi har mindre spelerom når det gjeld timar som kjem i tillegg til ordinære klasseromstimar. Det gjeld timar der lærarar vart brukt anten i ordinære støttetimar, eller i timar som var gunstig for elevane på annan måte, til dømes nivådelt undervisning i periodar, for lettare å gje elevane tilpassa undervisning i mindre grupper i nokre fag,» seier informant Z.

Informanten fordelt vidare at nivådelt undervisning er det eit enormt behov for, men at det nå vert oftare nedprioritert.

Desse ressursane seier informant Z at nå vert nytta til å dekkje dei auka lønnsutgiftene skulen har. Det er på mange skular no fleire avdelingsleiarar enn det før var inspektørar, og avdelingsleiarane “kostar” i ein del høve meir enn inspektørane.

«Bortsett frå at vi no ikkje har like mange timar til å dele klassar og drive med støtteundervisning, merkar eg ikkje noka endring,» seier lærar P. «Ting er som dei alltid har vore. Men det kan då ikkje vere riktig å ta frå undervisning, som er hovudgreia på ein skule, for å «styrke» leiinga. Eg trur ikkje det gagnar andre enn leiinga sjølv, og iallfall ikkje elevane det gjeld.»

Seks lærarar (T, V, U, Y, Z, og Å) seier dei føler at avdelingsleiarane er meir eller mindre konstant stressa, at dei har for mykje å gjere, men at det er positivt at dei har kontakt med både elevar og lærarar, samt at dei og underviser. Fire lærarar (Q, R, X og Ø) føler at dei får tettare oppfølging frå leiinga si side, medan dei andre ikkje merkar noko forskjell samanlikna

med før omlegginga. Lærarane T, U, V og Æ uttrykkjer ønske om at leiarane er meir til stades, og at det er ekstra viktig i starten av ei så omfattande omlegging.

«Eg undrar meg over kvifor det er så viktig at kommunen insisterer på at alle leiarane ved skulane, skal vere til stades på alle leiarmøta, når lærarar og elevar har så stort behov for at nokon er til stades der det skjer. Når det eingong er slik at leiinga skal leie, og at berre dei kan utføre visse oppgåver i skulen, så må i det minste nokon av dei vere til stades til ei kvar tid,» seier lærar Æ.

Ho held fram med å seie at i ein del situasjonar kan og bør ikkje det som leiarane skal bidra med, vente, og at det å måtte vente til neste dag eller veke, t.d. kan forverre eller vanskeleggjere vidare arbeid, og skapar frustrasjon hjå lærarane, argumenterer lærar Æ.

Vidare opplever ein del av lærarane (R, S, T, U, V og Æ) at dei har mista den gode kontakten med dei andre trinna/teamar på skulen, at heilskapsskjensla ikkje er den same som før, som følgje av oppdelinga av møteverksamheita.

“Vi veit ikkje kva dei andre driv med i like stor grad som før, fordi vi sjeldan har møter saman med heile kollegiet. Vi har omtrent berre møter på teama/trinna etter omlegginga, og er veldig samkjørte på kvart trinn. Det er jo bra. Men vi mister noko då, i den forstand at vi ikkje lærer av kvarandre, at vi ikkje syt for at vi har ei felles forståing for ting som bør vere felles, vi får ikkje det samspelet og den fellesskapskjensla som tidlegare var lettare å få til,» seier lærar V.

Når det og vert lagt lite til rette for fagleg og anna samarbeid mellom trinna/teamar, seier det seg sjølv at dei felles visjonane ikkje vert så lett å halde felles lenger, fortel han vidare. Lærar V seier at dette er nok eit døme på at dei som bestemmer og tek avgjersler som angår andre enn dei sjølv (direkte), er veldig visjonære og ser måla dei ønskjer å nå, men at dei ikkje ser at vegen ikkje enno er klar til å gå på. Han seier at ein då vil ha lett for å trække skeivt, ein brenn seg, ein snublar, og det er lett å spore av.

5.3.5. Oppsummering av korleis informantane oppfattar måla med omlegginga

Informantane frå kommuneleiinga fortel at måla med omlegginga var større læringstrykk som vidare skulle føre til betre elevresultat. Dei seier at det er for tidleg å måle resultat enno, mindre enn to år etter omlegginga. Det som kan målast, er om avdelingsleiarane utøver leiing slik som det er tenkt at dei skal; tett på, synlege og leier meir enn dei utfører merkantile oppgåver. Rektorane fortel at dei kjenner godt til måla med omlegginga, og at dei er på rett

veg. Nokre av dei uttrykkjer at det krev mykje av dei å utøve leiing på den «nye» måten, og at det kanskje vil ta tid før dei greier å vere den strategiske leiaren kommunen ønskjer, men at dei har meir rom for og tid til å klare det no.

Avdelingsleiarane opplever generelt sett at dei er komne tettare på elevane og lærarane på sine trinn. Dei opplever samstundes at dei har veldig mykje å gjere, og nokre av avdelingsleiarane seier at dei ikkje har anledning til å følgje opp undervisninga slik dei helst vil og bør. Dei opplever rolla si som svært kompleks og krevjande, men og interessant og inspirerande, men fleire av dei uttrykkjer at det er ikkje alltid den pedagogiske leiinga som vinn kampen om deira tid. Nokre av dei opplever og at å leie kanskje meir erfarne lærarar, ikkje er ei enkel oppgåve, og gjer noko anna enn pedagogisk leiing, som t.d. administrative oppgåver.

Ein del lærarar uttrykkjer at avdelingsleiarane er meir synlege og tilgjengelege enn inspektørane var, medan andre tykkjer det motsette. Nokre lærarar seier at dei opplever at teamet har blitt styrka, på kostnad av heilskapskjensla for skulen. Nokre informantar uttrykkjer derimot at dei ikkje veit kva som føregår på andre team og på andre nivå i skulen, fordi fokuset no er på teamet, og at det er på teammøta ein treff kollegaer, i mindre grad i samla kollegium. Nokre lærarar opplever rektor som fråverande, og ein del lærarar tenkjer at fråværet avdelingsleiarar har av ulike årsaker, er lite gunstig, at fråværet ikkje styrkjer den pedagogiske leiinga, og at det er ikkje let seg gjere å ha eit auka pedagogisk trykk når dei ikkje er til stades. Nokre lærarar uttrykkjer også at dei har vanskeleg for å la seg leie av avdelingsleiarar som har mindre pedagogisk erfaring enn dei sjølve.

5.4. Kva seier informantane om utfordringar knytt til omlegginga

5.4.1. Kommuneleiinga om utfordringar

Både informant A og B trur ei av utfordringane kan vere i forhold til om rektorane vert mindre synlege i skulekvardagen, når det no er avdelingsleiarane som er meir tydelege.

“Det er ikkje sete i verk noko tiltak for å førebyggje nettopp dette, men rektorane skal ha blitt informerte om «faren for» ei slik følgje av områdeleiarane,” fortel informant B.

Ved spørsmål om dei ser på lærarane og deira meiningar eller motstand som ei utfordring, er svara noko tvetydige. I byrådsaka er ikkje lærarane nemnt som ein del av omlegginga. Lærarane er skildra som «dei som vert leidd og treng leiing og styring». Det er berre avdelingsleiarane som mellomleiar som er omtala i byrådsaka, og rektorane. Både informant A og B, seier at det alltid vil vere motstand når noko nytt vert innført, at ikkje alle kan gjerast til lags, og at det i samband med omlegginga omtrent ikkje har vore motstand.

«Lærarane har sjølv valt å vere lærarar og ikkje leiarar, og må tole å verte leidd. Noko anna er at lærarane si omstillingsevne ofte vert undervurdert,» seier informant A.

Eg stilte kommuneleiarane spørsmål om det skulle gjennomførast ei evaluering av omlegginga, og eventuelt når.

«Det er ikkje omsnakka endå, eller iallfall ikkje noko eg vil utlevere i eit intervju på noverande tidspunkt,» seier informant A.

Informantane frå kommuneleiinga var samstemde i at dei ikkje ville seie noko om ei seinare evaluering av omlegginga, om korleis det skal gjerast eller kven som skal involverast i dette; alle aktørane i skulen, det vil seie også anna pedagogisk personale/lærarar, eller berre leiarane.

5.4.2. Rektorane om utfordringar

Fire rektorar (D, E, F og G) uttrykkjer at dei tykkjer det er mindre aktuelt enn før å vere til stades blant eller ha direkte kontakt med lærarane. Dette fordi avdelingsleiarane no tek seg av dei oppgåvene som går på direkte samarbeid med lærarane, og at dei har oppfatta at deira rolle no er å legge planar og sjå framover. Tre av rektorane (E, F og G) er derimot veldig delaktige i til dømes skulevandring.

«Det er nettopp difor eg vil vere leiar, på grunn av slike opplegg, og det å vere til stades der læring skjer, er så viktig for å kunne følgje opp og leggje til rette for vidare utvikling av skulen og betre læring,» seier rektor F.

Tre rektorar eg har snakka med (C, D og H) overlèt dette til avdelingsleiarane. Rektor C, D, E og G seier dei er i gang med å lage langsiktige planar for det pedagogiske arbeidet ved skulen,

medan dei andre, rektor F og H, seier dei er i ferd med å setje seg inn i dei planane som allereie eksisterer ved skulen.

«Eg ser at avdelingsleiarane våre har det veldig travelt. Vi hadde frå før dyktige avdelingsleiarar som har gjort og framleis gjer sitt aller ytste for å halde hjula i gang. Det eg ser, er at det som gjer det så travelt for dei, ikkje er den pedagogiske leiinga, alt det som har direkte med lærarar, elevar og undervisning å gjere,» seier rektor F.

Han fortel at det er alt det andre som må gjerast, det merkantile, som vi ikkje har personell til å utføre. Vidare held han fram med å seie at det meste av dei merkantile oppgåvene fell på avdelingsleiarane og kontorpersonalet. Men det er svært avgrensa kva kontorpersonalet kan og skal gjere, av slike oppgåver. Han fortel at ved neste vegskilje, når det er naturleg, så vil han og leiarteamet prøve å finne løysingar i forhold til dei merkantile oppgåvene, og brukar ressursar på det, heller enn på ein avdelingsleiar.

«Vi skal ha avdelingsleiarar, det er greitt, og om dei heiter avdelingsleiar eller inspektør; hjå oss har dei hatt omtrent den same rolla og oppgåvene. Men spør du meg, så treng vi nokon til å gjere alt det andre, slik at avdelingsleiarane kan drive med pedagogisk leiing,» held han fram.

Dette er noko som dei fleste rektorane ser likt på; at det ikkje er det pedagogiske arbeidet som skapar utfordringar. Det er at alle andre oppgåver som må gjerast ved skulane for å halde i gang dagleg drift, må utførast av nokon. Mange av rektorane uttrykkjer at desse oppgåvene no fell på avdelingsleiarane, som jo eigentleg skal ha det meste av sitt fokus retta mot dei pedagogiske oppgåvene.

5.4.3. Avdelingsleiarane om utfordringar

Ei utfordring avdelingsleiarar I, K og M nemner, er å bevare skulen som ei eining. Dei fryktar at «oppgåvene» skulen skal utøve vert så oppdelte at samhaldet til skulen som eining, vert svekka. Skulane er delt opp i trinn og/eller team, og kvart team vert leidd av ein avdelingsleiar. Desse avdelingsleiarane fortel at dei har trinnmøter og aldri eller sjeldan har møter der heile kollegiet er samla.

«Dette for å effektivisere tidsbruken, og for å ha kontroll over kva tida vert brukt til,» seier avdelingsleiar M.

Samstundes melder avdelingsleiarar J, L, N og O, at på deira skule har det vore viktig nettopp å halde på dei møta der heile kollegiet er samla.

“Det har vore viktig for oss at det ikkje vert danna “skular i skulen”, men at vi har fokus på at heile skulen er ei eining som jobbar saman for å nå felles mål. Det vert vanskeleg om ein ikkje treffest jamleg for å einast om kva måla verkeleg er,” seier avdelingsleiar N.

Avdelingsleiarar J, L, N og O, fortel at dei har vore bevisst moglege følgjer av å ikkje ha slike møter.

«Vi hadde heftige diskusjonar, både i samla kollegium og berre i leiinga om dette. Der diskuterte vi kva det ville føre til å endre den strukturen vi hadde innarbeidd, rett og slett om det var noko poeng i endre nett dette med stormøta. At fordi om vi skal gjere noko på ein ny måte, betyr ikkje det at ein nødvendigvis må skrinleggje alt ein gjorde før, spesielt ikkje dersom det fungerer slik det er,» seier avdelingsleiar O.

Ved dei fleste skulane er det no fleire avdelingsleiarar enn det før var inspektørar, og alle dei spurde avdelingsleiarane gjev uttrykk for at det er positivt å vere fleire til å utøve leiing, når det no er det dei skal gjere. Tre avdelingsleiarar (I, L og N) tykkjer likevel det er vanskeleg å vite heilt kva dei skal gjere og vere i avdelingsleiarrolla. Dei strevar med å finne sin plass i forhold til elevane og lærarane dei har det pedagogiske ansvaret for.

«Det er så annleis samanlikna å vere inspektør, all denne kontakten med lærarar og elevar tykkjer eg kan vere stressande. Eg må stadig omstille meg, og eg får ikkje så mykje tid som eg treng til å gjere dei oppgåvene som krev ro og kontortid,» fortel avdelingsleiar L.

Det er og her eit skilje, mellom avdelingsleiarar som har vore inspektørar i fleire år før omlegginga, avdelingsleiarar J, I og N, og dei som er meir eller mindre nytilsette, avdelingsleiarar H, L, K og M, og har søkt seg til ein slik jobb, nettopp fordi dei har lyst og interesse for å vere ein tydeleg, synleg pedagogisk leiar/lyst til å drive med leiing. Dei nye er ikkje nødvendigvis mindre stressa, men dei ser annleis på det.

“Eg merkar at eg er meir stressa no enn før, at eg liksom utan at eg har merka når og kvifor, har meir å gjere, meir å følgje opp,» fortel avdelingsleiar J.

Ho held fram, og gjev uttrykk for at ho enkelte dagar ikkje har tid til å setje seg nedpå for å ete lunsj, at det heile tida er noko ho må ta seg av, anten av elev- eller lærarsaker, eller fordi ho ligg etter med sitt eige kontorarbeid.

”Intensjonen med omlegginga til avdelingsleiarar fell litt i fisk, når det er slik at ein ikkje kan være så tett på som ein ser det er behov for. Anten fordi ein er borte på kurs, møter og utdanning, eller fordi ein har fått fleire oppgåver enn at ein klarer å utøve alle på ein fornuftig måte,” seier avdelingsleiar J, lettare oppgitt.

J seier vidare at det merkast at det pedagogiske personalet ikkje alltid er like nøgd med han, at dei ikkje alltid får den støtta eller merksemda dei ønskjer.

“Eg må ærleg talt seie at eg gjer det same no som før,” seier avdelingsleiar K. “Eg har alltid hatt den rolla overfor lærarane som eg har no. Men eg er nok tettare på elevane, kanskje som følgje av at eg har rådgjevarfunksjon som ein del av jobben. Klart det er travelt, men det går greitt.”

Avdelingsleiar J seier at sist han snakka med rektor, drøfta dei om det hadde vore fornuftig å bruke ei av avdelingsleiarstillingane vi har no, og fyller henne med merkantile oppgåver, og tilsette ein person til å gjere den typen oppgåver.

«Det vil frigjere dei avdelingsleiarane vi har att, til å utøve meir pedagogisk leiing,» seier avdelingsleiar J.

Han held fram med å seie at det er klart at det vert noko meir av nett det, pedagogisk leiing, på kvar av avdelingsleiarane då, men dei slepp mykje av det merkantile, noko som på noverande tidspunkt kanskje gjer at dei ikkje er så tilgjengelege for lærarar og elevar i det daglege, eller ikkje kan følgje opp det faglege arbeidet som finn stad på skulen.

5.4.4. Lærarar om utfordringar

I tilbakemeldingar frå fem lærarar (P, V, X, Æ og Ø), kjem det fram at det ikkje alltid er tilstrekkeleg samarbeid mellom avdelingsleiarane, noko som dei seier lett fører til situasjonar som gjer daglegdagse oppgåver vanskelege. Eitt døme dei kjem med, er planlegging av tentamen på datarom som alle trinn har tilgang til. Det er viktig at det er tilstrekkeleg informert om at tiande trinn faktisk skal gjennomføre eksamen i lokala på særskilde dagar, slik at niande trinn ikkje planlegg å bruke lokala dei same dagane.

“Byråkratiet må vekk, eller iallfall avgrensast,” seier lærar V, med støtte frå W og Æ. «Det som har til intensjon å hjelpe til å lage vei i vellinga, fungerer ikkje. Det fungerer heller imot intensjonen,» held lærar V fram.

Her snakkar informanten om leiinga ved skulen som byråkrati, og i negativ forstand.

Tre lærarar (R, T og U) fortel om «svake» avdelingsleiarar, som alltid må sjekke med andre, anten avdelingsleiarar eller rektor, før dei kan gjere noko som helst for det personalet dei har ansvaret for.

«Det er greitt at avdelingsleiarane skal ha ei viss tid på å kome inn i leiarrolla og kanskje treng å verte kjende med nytt personale osv, men nokre passar rett og slett ikkje til det, sjølv om dei gjerne vil. Dei er for usikre, for nølande,» seier lærar T.

Slik det har blitt, er det berre meir byråkrati, mykje snakk og lite handling, og han meiner dette er å kaste vekk ressursar på noko han synest dei ville vore betre tent med å gjere sjølv. Lærarane er leiarar, seier han, og ytrar at lærarar ikkje treng eitt ledd til med leiarar i tillegg til rektor. Lærar V er svært engasjert når han seier at forskning viser at det er læraren som er viktigast for gode resultat i skulen, for god læring, ikkje leiaren. Han viser lite forståing for at det har blitt lagt så mykje vekt på avdelingsleiarar, når det er i klasserommet læringa skjer.

«Vi treng nokon til å gjere det arbeidet som ikkje er knytt direkte til undervisning og planlegging av undervisning, ikkje nokon til å «passe på» oss. Vitnemåla til elevane på denne skulen seier det same. Vi treng rådgjevarar, både til oss og elevane, ja, det er greitt,» seier lærar V.

Han seier at det som då står att av administrative oppgåver, vert det avdelingsleiarane som må gjere. Og ettersom han har forstått, er det ikkje det dei skal gjere, det er ikkje difor dei har endra leiingsmodellen, meiner han. Dei skulle og ha minst 30% undervisning. Og ettersom han har fått med seg, er det på dei færraste skulane dei faktisk underviser så mykje. Det har dei ikkje tid til, påstår han.

Han held fram med å seie at han trur at kommunen har bomma på målet med denne omlegginga, og at der han jobbar, hadde dei rammer frå før som fungerte betre enn slik det er blitt etter omlegginga. Han føler at denne modellen er å undergrave lærarane sin integritet og deira kunnskap i og om skulen.

“Vi treng nokon til å ta dei merkantile oppgåvene, det er det vi treng. Og rom og tid for pedagogisk samarbeid lærarane i mellom. Det og har det blitt mindre av med den nye modellen, ” held V fram. «Leiinga vil styre nesten all tid vi har, og fyller henne med aktivitetar dei finn viktige, men som ikkje vi ser heilt poenget med.»

Fem andre lærarar (P, T, U, V og X) har uttrykt dei same elementa i sine ytringar, anten i si heilskap, eller delvis.

Ein annan faktor i samband med nett dette, som nokre peikar på, er at løna til avdelingsleiarane er relativt låg, og tre av lærarane (R, V og X), seier dei ikkje trur at avdelingsleiarstillingane vil trekkje til seg dei beste søkjarkandidatane.

«Dei lærarane, pedagogane eller leiarane som har moglegheit til betre løn, vel ikkje ei «underbetalt», altfor travel stilling i skuleverket,» seier lærar R.

Lærarar P, S, T, V og Æ opplever at avdelingsleiarane har for mange roller å fylle, for mykje jobb å gjere, til å kunne gjere ein fullgod jobb som avdelingsleiar.

«Ein må nesten vere ein robot eller eit supermenneske for å greie alt,» uttrykkjer lærar P.

Han fortel vidare at avdelingsleiarane ser ut til å ha det kjempetravelt, og at det er vanskeleg å avtale tid for rettleiing og samtalar med dei, fordi dei har så mykje å gjere, så mange nye oppgåver å setje seg inn i. Det å vere leiar er ei så ny greie for dei, så mykje nytt å forhalde seg til, at dei rett og slett ikkje er tilgjengelege. Han seier at dei verkar ikkje budd på alt som møter dei, og at han heller ikkje trur at arbeidsmengda vil avta.

«Og det at avdelingsleiarane i tillegg har mykje fråvær på grunn av kurs og vidareutdanning, gjer at veldig mange lærarar kjenner på kroppen at dei ikkje får den oppfølginga som dei hadde håpa og venta på, og følte seg lova,» seier lærar Y.

Lærar Æ opplever heile omlegginga som negativ, og at omlegginga har ført til auka arbeidspress på jobb, og at dette igjen har ført til auka misnøye. Ho seier at slik var det ikkje før, at lærarane likte arbeidsstaden, at miljøet var godt, og at samarbeidet på lærarnivå, og mellom lærarar og leiinga, var mykje betre før. Ho fortel at ho har merka at kollegaer som er borte frå jobb no for tida, i større grad er det på grunn av forhold på jobb, enn på grunn av forhold utanfor arbeidsstaden, at dei er slitne og at dei ikkje får den oppfølginga dei treng.

«For når avdelingsleiarane ikkje er til stades, vert det meir arbeid på lærarane. Rektor er jo fråverande og, så... Men eg ser jo at det ikkje er mange lærar som lagar noko opprør av den grunn. Dei gjer jobben i klasserommet som før, og til mykje anna er mange berre likegyldige no, medan dei tidlegare hadde høg både motivasjon og trivsel,» fortel lærar Æ.

Fleire av informantane (lærar T, V, W, Z, Æ og Ø) fortel at det verkar å ha blitt meir byråkrati i skulen etter den nye modellen vart innført. Dei opplever at leiarane styrer meir på med sitt, og bruker meir tid på prat, heller enn å handle. Det er vanskelegare å få igjennom ting som

angår den daglege drifta av organisasjonen, fordi det no er fleire som skal vere med på å diskutere og ta avgjersler.

«Tidlegare var det gjerne eitt ledd å gå igjennom, der rektor var meir delaktig i avgjerder. No er ofte ikkje rektor til stades ein gong, verken fysisk eller mentalt, og avdelingsleiarane tek eventuelt meldingar frå lærarane med til rektor,» seier lærar W. «Og det hender oftare no at leiinga tek avgjersler i saker der vi lærarar før var meir delaktige.»

Fire lærarar (T, V, Æ og Ø) opplever at tilbakemeldingane frå leiinga i ein del høve, ikkje alltid finn stad.

«Det gjer situasjonen spent, og eg har mista tiltru til modellen, til dette nye. Noko som skulle verke positivt på dette med nærleik til elevar, lærarar og undervisning, verkar ofte ikkje i det heile teke,» fortel lærar V.

Fire av lærar-informantane mine, lærar S, V, X og Æ, seier at dei føler dei har mista noko i samband med at dei ikkje er representerte i plangruppa ved skulen lenger. Det var dei etter den gamle modellen, men no har leiinga avgjort at lærarane berre skal vere delaktig med representant frå fagforeininga.

“Noko av skuledemokratiet har forsvunne samstundes med at lærarane ikkje er direkte representerte i plangruppa,» fortel lærar V. Lærar X og Æ nemner og dette.

Andre informantar fortel at dei framleis har ein lærarrepresentant i plangruppa, i tillegg til tillitsvald frå fagforeiningsklubben.

«På vår skule har den «gamle» inspektøren i stor grad fungert som den nye avdelingsleiaren er tenkt å skulle gjere,» seier lærar Y.

Lærar P fortel at på skulen han jobbar, har dei ikkje kome særleg langt i endringsprosessane. Rektor har fått dispensasjon til å utsetje innføringa av modellen i sin heilskap, fordi utanforståande faktorar gjer at det er vanskeleg å få det til.

Vidare tykkjer nokre informantar (Q, R og X) at leiinga har blitt meir synleg på skulen. Det gjeld mest på skular der anten avdelingsleiarane og/eller rektor er nyttilsett, og i noko mindre grad på skular der talet på nye i leiinga er færre.

5.4.5. Oppsummering utfordringar

Kommuneleiinga fortel at ei av utfordringane kan vere at rektor kan verte mindre synleg, og at rektorane har blitt informert om dette. Informantane frå kommuneleiinga fortel likevel at dei har opplevd lite motstand så langt. Det vert vidare gjeve uttrykk for at om lærarane ikkje er einige i omlegginga, må dei likevel finne seg i endringar, av di dei sjølv faktisk er lærarar og ikkje leiarar, og at kommuneleiinga i tillegg ser på lærarane som ei undervurdert gruppe, med tanke på deira evne til å omstille seg.

Rektorane eg har snakka med, seier at dei største utfordringane er dei merkantile oppgåvene, og at desse oppgåvene i stor grad fell på avdelingsleiarane, som hovudsakleg skal ta seg av pedagogisk leiing. Dei ser at avdelingsleiarane har mykje å gjere, og nokre av dei fortel at dei ved neste vegskilje vil tilsetje merkantil hjelp, i staden for fleire pedagogiske leiarar. Om lag halvparten av rektorane eg har spurt, fortel at dei no ikkje ser viktigheita av å vere synlege for lærarar og elevar, medan dei resterande rektorane er veldig delaktige i til dømes skulevandring. Dei uttrykkjer at det er positivt at det er fleire leiarar til å delta i avgjersler.

Avdelingsleiarane fortel og at dei har mykje å gjere. Dei har ei svært vid rolle å fylle, og mange oppgåver dei skal gjere. Nokre av dei opplever at dei gjer det same som dei gjorde som inspektørar, andre meiner avdelingsleiarrolla er annleis og vanskelegare enn inspektørrolla. Det er vanskeleg å vere pedagogisk leiar, når det er så mange andre oppgåver som må gjerast i tillegg, meiner dei. Nokre av informantane opplever at dei har mykje fokus på team; oppfølging av team og møte i team eller på trinn. Dei uttrykkjer at dei opplever det som vanskeleg å ivareta fellesskapskjensla. Andre avdelingsleiarar fortel at dei har vore bevisst nett dette, og teke dei grepa som måtte takast for ikkje oppleve svekking av einskapskulen.

Lærarane opplever at avdelingsleiarane ikkje arbeider tilstrekkeleg med kvarandre, og at det oppstår ein del konflikthar pga lite kommunikasjon mellom teama eller avdelingsleiarane. Ein del lærarar hadde forventningar til at avdelingsleiarane skulle vere ein ressurs for dei i kvardagen, og nokre opplever dei som ein person som gjer det dei kan for å vere nett det, medan ein del andre opplever dei som stressa og/eller altfor travle med anna arbeid, til å vere til stades når lærarane har behov for det. Det hjelper ikkje at dei stadig er på vidareutdanning, kurs eller andre møter. Ein del av lærarinformantane opplever at leiinga no bind meir av tida til tema og arbeid som dei og/eller kommunen meiner dei skal drive med, men som dei sjølve

ikkje ser poenget med. Dette meiner dei fører til mindre tid til dialog, fagleg og pedagogisk arbeid lærarar imellom, og ein del lærarar har gitt uttrykk for at det svekker dei i deira arbeid i klasserommet. Eit par informantar fortel om at elevane får mindre ressursar, i form av timar til deling av klassar og anna støtteundervisning. Nokre opplever også at avdelingsleiarane ikkje har den kompetansen dei burde ha i ei slik stilling, og vender seg derfor ikkje til dei når dei treng rettleiing, men heller til kollegaene. Eit par informantar har peikt på at løna avdelingsleiarane får, ikkje tiltrekkjer seg dei beste leiaremnene. Ein del lærarar fortel at dei ser mindre til rektor no enn før, og at dei får lite tilbakemelding frå leiinga om kva som skjer i organisasjonen. Fem lærarar melder dessutan at dei opplever å ikkje bli høyrte i saker/avgjersler dei tidlegare var meir delaktige i, og at skuledemokratiet er svekka. Samstundes synest nokre at det er mykje prat og lite handling.

5.5 Fagforeiningar om omlegginga

Saka om å legge om til ny leiingstruktur i bergenskulane vart drøfta med fagforeiningsorganisasjonane i slutten av oktober 2009.

Utdanningsforbundet var begeistra for at avdelingsleiarane no skulle ha undervisning lagt inn i stillinga si, men og at det var eit minimumskrav på 50 % når det gjaldt administrasjon.

«Vi var positive til omlegginga til ny modell, dersom det ville føre til meir tid til pedagogisk leiing, noko som vi håpte ville gagne både rektor, lærarar og elevar. Det var viktig at modellen som kom, var tydeleg, og hadde standardar som skulle gjelde for alle skulane i Bergen,» seier informant frå Utdanningsforbundet.

Utdanningsforbundet var positive til innføringa av ny modell, og uttrykkjer at dei har arbeidd for å få meir tid til leiing i skulen. Saka var ein moglegheit til å få noko til å skje i forhold til leiing i skulen. Samstundes såg dei på det som ei utfordring for avdelingsleiarane å fylle den nye rolla, og at dersom dei får det til, så vil vi få ein veldig god skule.

Førebels kan informanten frå Utdanningsforbundet fortelje om få negative tilbakemeldingar i forhold til omlegginga.

“Dei tilbakemeldingane som har kome, er frå lærarar og avdelingsleiarar som slit i jobben sin, av forskjellige grunnar, og ofte fordi dei har for mykje å gjere. Andre

tilbakemeldingar har med samarbeidsproblem på skulane å gjere, ” seier informanten frå Utdanningsforbundet.

Vidare fortel informanten at Utdanningsforbundet har oppfatta at det var den manglande søkarmassen til rektorstillingar, som var den viktigaste årsaka til at ny leiarmodell vart vedteken. Å auke talet på mellomleiarar i skulen, vil seinare føre til auka søkjartal til rektorstillingar.

Norsk Skuleleiarforbund stilte seg og svært positive til ny modell, og var klare på at dei meinte det var behov for eit leiarteam i skulen. Med å få avdelingsleiarar i skulen, som faktisk er reelle leiarar, ville skulen fungere endå betre. Dei må gjerne ha undervisning, men det må leggjast til grunn eit minimum på 50 % administrasjon. På eit tidspunkt, i samband med at denne saka vart diskutert med fagforeiningane, ville Skuleleiarforbundet late saka gå ut til høyring hjå sine medlemmar. Informantar fortel at det førte til “brot” mellom forbundet og kommunen.

5.6. Oppsummering empiri

Eg har inntrykk av at dei fleste av informantane mine på eitt eller anna tidspunkt, eller gjennom heile prosessen, har forståing for intensjonane Bergen kommune hadde med omlegginga, og gjer det beste ut av slik det er blitt. Tanken om avdelingsleiarar ga både rektorar, avdelingsleiarar sjølv, og lærarar, håp om ein betre kvardag i skulen, for alle, også elevane. Nokre av informantane fokuserte på dei positive faktorane, medan andre har sett føre seg alt som kan gå galt. Men dei fleste har opplyst om at dei ser utfordringar med omlegginga så langt, anten dei i byrjinga var for eller imot omlegginga.

Det eg sit att med etter å ha samla, studert og strukturert empirien, er at lærarar, avdelingsleiarar og rektorar ser svært ulikt på omlegginga, og har ganske motstridande opplevingar i forhold til ho, sjølv innanfor kvar gruppe informantar.

Informantane frå kommunen fortel om omlegginga som at det var det einaste rette å gjere, og at det måtte skje noko relativt fort. Dei fortel at dei har vurdert andre måtar å setje modellen ut i livet på, men har kome fram til at det var betre å køyre på snarast råd, heller enn å gjere det på sikt. I forhold til involvering, fortel dei at dei ser på referansegruppa si deltaking i planleggingsprosessen, som involvering nok, i tillegg til at Utdanningsforbundet og Norsk Skuleleiarforbund også deltok i samband med at modellen tok form. Dei seier at to-tre år er

kort tid når det er snakk om å endre organisasjonar og meiner at skulane er på rett veg, og viser forståing for at skulane når måla på ulike tidspunkt, framfor å seie noko konkret om måloppnåing. Kommunen har fått svært få negative tilbakemeldingar; det meste dei har fått høyre, talar for modellen.

Når det gjeld rektorane, kan det sjå ut som at deira uro i samband med ny leiingsmodell, helst var i forkant av omlegginga. Mange av dei hadde tankar om det som skulle skje, som usikkert, sjølv om dei også seier dei var vel informerte og involverte i prosessen frå områdeleiarane si side. Nokre skjønna ikkje poenget med omlegginga, av di dei hadde ei velfungerande leiing frå før, medan andre såg fram til å få fleire personar i eit leiarteam, fleire til å vere med og ta avgjersler, til å dele på dei mange oppgåvene.

Etter å ha studert intervjua med rektorane nøye, ser eg at etter at avdelingsleiarane var på plass, så har rektorane sin tvil i samband med omlegginga, nærmast forsvunne. Dei uttrykkjer at presset på dei har letta, dei er ikkje lenger åleine om å leie skulen. Nokre oppfattar det som vanskeleg å finne sin plass som leiar, nokre tykte endringa skulle setjast i gang for fort, og kunne hatt bruk for meir tid til å finne ein modell som passa deira eining endå betre. Nokre av dei opplevde omlegginga som så hastig, at det var vanskeleg å sjå heilskapen i ei slik omfattande endring. Rektorane er likevel dei som har dei beste haldningane til omlegginga etter innføringa.

I avdelingsleiar-gruppa er det fleire grupperingar. Ei gruppe er dei som har vore inspektørar i mange år, som har hatt lite eller ikkje noko med elevar å gjere, og som uttrykkjer at dei ikkje føler dei strekkjer til, at dei ikkje skjønar poenget med omlegginga, og at «det var betre før». Mange av dei har fått redusert mengda av undervisning i stillinga si, eller fått fjerna undervisninga heilt; omsyn teke av kommunen.

Vidare finn eg ei gruppe avdelingsleiarar som har vore inspektørar nokre år, men ikkje så lenge som dei i den førre gruppa. Ein del av dei har utført mykje av dei same oppgåvene og fylt rolla som avdelingsleiar eller pedagogisk leiar på mange måtar allereie før omlegginga, utan at dei formelt sett var leiarar på same måte som no. Desse merkar, ifølgje intervju mine, ikkje så stor endring, anna enn det reint formelle i forhold til meir pedagogisk ansvar overfor lærarar og elevar, at det oftare er dei lærarane vender seg til, ikkje rektor. Dei seier også at kvardagen er mykje meir hektisk enn han var før. Desse avdelingsleiarane er dei som kjenner

at dei meistrer si nye stilling best, av alle avdelingsleiarane, og som og lærarane er mest nøgde med.

Vidare har vi ei gruppe avdelingsleiarar som har lite eller ikkje noko erfaring med leing frå før, utover det å vere leiar av elevgrupper; lærar. Ei slik erfaring vil dei no få, i og med at dei er tilsette i leiande stillingar. Desse avdelingsleiarane uttrykkjer at jobben er veldig spennande, at dei har valt å jobbe med pedagogisk leing. Men dei gjer og mykje anna, som ikkje har så mykje direkte med pedagogisk leing å gjere, og fleire av dei uttrykkjer at dei har for mykje å gjere, dei rekk ikkje alt, og finn det veldig slitsamt å kvar dag kjenne at ein ikkje strekkjer til. Nokre avdelingsleiarar i denne kategorien, seier likevel dei ikkje opplever eit slikt press, at dei har ein kvardag med høveleg mykje ro, og rekk stort sett å gjere det dei skal. Dei sistnemnde avdelingsleiarane kjem frå mindre skular.

Lærarane kan og delast i fleire grupper. Og her kan ein skilje dei som har lang erfaring som lærar, frå dei som ikkje har det. Men eg ser og at det er ei gruppering som ikkje har noko med alder og erfaring hjå lærarane å gjere. Denne siste gruppa, er lærarar som er tilsette ved små skular. Desse uttrykkjer at avdelingsleiarmodellen har ført mykje bra med seg, og at om det ikkje fungerer bra, er det pga at avdelingsleiaren ikkje har funne ut av rolla si, at han eller ho manglar erfaring, og at dette vil kome på plass med tida. Dei er generelt positive til omlegginga.

Lærarar som har vore lærarar i sju-åtte år eller kortare, opplever omlegginga som positiv, samanlikna med lærarar som har mange fleire år i undervisningsstilling. Dei sistnemnde tykkjer at mykje var betre før, og at vi ikkje treng avdelingsleiarar, tvert imot. Det er heilt andre ting skulen treng; tid til å ha fokus på elevane si læring, på fag og fagsamarbeid, heller det enn meir byråkrati, med den tanken at byråkratiet hindrar desse tinga. Lærarar frå denne gruppa peikar på fleire faktorar med omlegginga dei tykkjer er negative. Mellom anna at dei ikkje tykkjer avdelingsleiarane har noko å tilby erfarne lærarar, at dei har for mange oppgåver som ikkje har noko med pedagogisk leing å gjere, og at dei ikkje bidrar til å gjere skulen som eining til ein betre stad, dersom måla er betre elevresultat. Dei hevdar det er andre måtar som er betre for å gjere elvane flinkare, enn å setje inn fleire leiarar.

5.7. Hovudfunn og grunnlag for drøfting

Empirien min dannar utgangspunkt for drøftinga i kapittel 6, og eg har trekt saman til nokre hovudpunkt eller hovudfunn som eg vel å ta utgangspunkt i:

- Leiarstrukturen er endra, men han fungerer ikkje heilt etter intensjonen
- Rektorane ser ut til å vere «vinnarar» som sjeldan er å sjå, av di dei har fått avlastning i det administrative
- Avdelingsleiarane er blitt administratorar, rekk ikkje å utøve pedagogisk leiing
- Lærarane forventa pedagogisk leiing, men opplever ikkje å få det
- Alle er samde om intensjon – men ein har fått noko anna

Kapittel 6

Drøfting av empiri

I dette kapitlet forsøker eg å drøfte hovudfunna mine, for å sjå om det kan kaste lys over forskingsspora og stille innleiingsvis. Hovudfunna fortel meg at aktørane i denne omlegginga alle har skjønna måla med henne, men at mange av skulane likevel ikkje har kome så langt i forhold til desse måla. Eg vil forsøke å drøfte årsakene til kvifor det er slik. Vidare fortel empirien at rektorane er «vinnarar», i den forstand at dei har fått letta den administrative børa si. Men kva rolle har rektor no? Avdelingsleiarane har overteke administratorrolla i skulen. Kvifor utøver dei ikkje meir pedagogiske leiing? Og kva har framgangsmåten, å seie for måloppnåinga? Empirien fortel meg at iverksetjingsstrategi kan ha noko å seie i forhold til eller i kva grad det to år etter, utøvast pedagogisk leiing.

Sentralt i analysen er PAIE; Strand sitt perspektiv på organisasjonar som ein sum av fire delfunksjonar, som alle gjev ulike vilkår for leiing: produksjon, administrasjon, integrasjon og entreprenørskap. Eg vil nytte PAIE til å sjå korleis innføringa av avdelingsleiarar så langt har påverka kvardagen til leiarar og lærarar i skular i Bergen. Ein av faktorane eg valde å studere i samband med omlegginga, var involvering, og i kva grad involvering kan/har påverka korleis tilstanden er i skulen to år etter innføringa. For å belyse dette tenkjer eg å nytte Jacobsen sin teori om to hovudstrategiar for endringsprosessar, O og E. Senge sin teori om dei fem disiplinane vil eg nytte til å sjå på om avdelingsleiarreforma bidreg til skulen som lærande organisasjon.

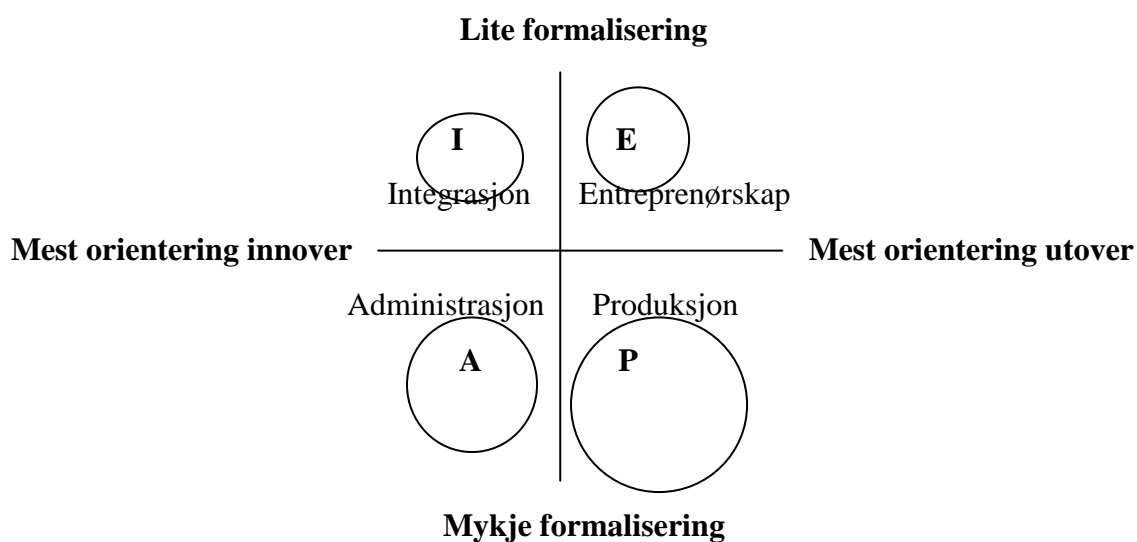
Desse hovudpunkta dannar struktur for drøftinga:

1. Avdelingsleiarane i lys av PAIE – drøfting av hovudfunna
2. Frå administrativ til pedagogisk leiing – eller omvendt? (Rektor som «vinnar»? Kva gjer ho no? Ikkje synlege, men er det naudsynt då, kvifor/kvifor ikkje?)
3. Skulen som lærande organisasjon – bidreg avdelingsleiarreforma?
4. Endring som O eller E – har det noko betyding?
5. Vegene vidare - utfordrar avdelingsleiarrolla rektorrolla og lærarrolla?

6.1. Avdelingsleiarane i lys av PAIE – drøfting av hovudfunna

Kommuneleiinga har eit ønskje og forventning om at det i større grad enn før skal utøvast pedagogisk leiing i skulen, og å innføre avdelingsleiarar, til å ha fokus på den forma for leiing, det å fordele ansvar og oppgåver i skulen på fleire aktørar, sjåast på som eit verkemiddel for å få det til. Eg vil nytte PAIE, for å belyse kva som kan ha vore med på å styre kommuneleiinga når dei har valt å innføre ny leiingsmodell slik dei har gjort, og kva som kan ha vore avgjerande faktorar i den samanheng.

Som figuren nedanfor viser, har produsenten fått den største sirkelen. Informantane mine fortel, frå ulike ståstader i systemet, om både ytre og indre faktorar som var med på å avgjere at innføringa av modellen skulle finne stad omlag eit halv år etter at ho var vedteken. Ytre faktorar er til dømes TALIS (2009) som seier at skuleleiarar er dyktige administratorar, men svake pedagogiske leiarar. Indre faktorar er at kommuneleiinga har oppfatta at skuleleiarane sjølv ytrar behov for ei styrka leiing, at dei åleine ikkje maktar å oppfylle alle krav og forventningar omgjevnadene har til dei. Begge desse vert sett i samband med at norske elevar har vist svake testresultat samanlikna med land vi elles kan assosiere oss med.

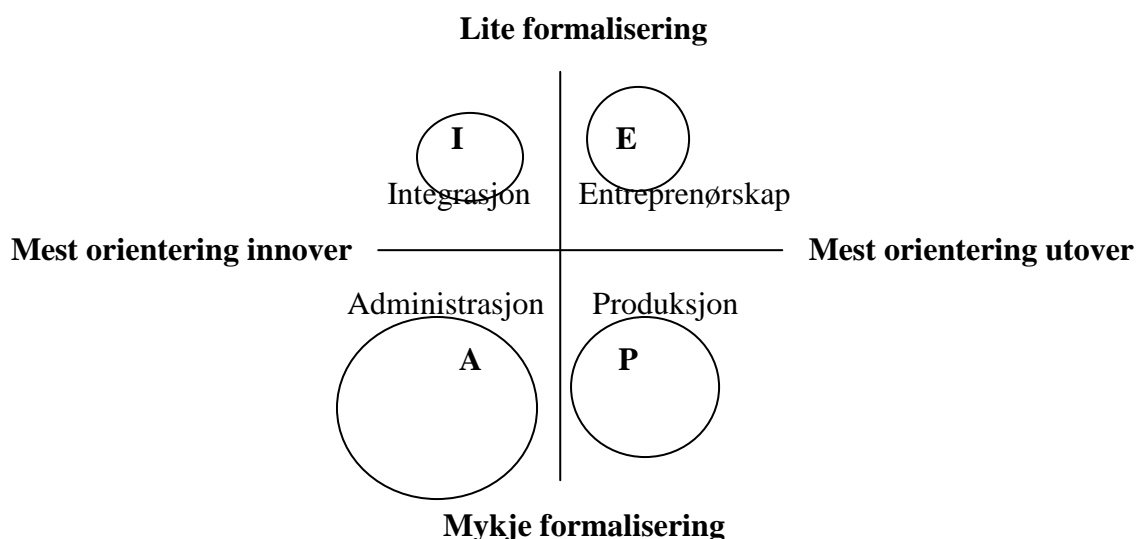


Figur 7: skuleleiing før omlegginga (Strand, 2007:250)

Kommuneleiinga hadde ei oppfatning av, noko og forskning som TALIS viste, at det vert utført for lite pedagogisk leiing i skulen. Norsk skuleleiing har i stor utstrekning, og i Bergen, hatt fokus på produksjon og administrasjon, i den forstand at målet med undervisninga har vore å

syte for at elevresultata vert best mogleg, mest mogleg læring, i forhold til dei måla departementet har sett i læreplanane, og i forhold til det kommunen har bestemt skal vere satsingsområda til skulane. Skuleleiarar har i stor grad vore administratorar, opptekne av produksjonen, hatt oversyn, sytt for orden og kontroll av dei daglege rutinane og oppgåvene ein finn på ein skule, med andre ord sytt for at bedrifta skulen kan arbeide som før.

Rollene eller funksjonane P, I og E kan sjåast på som roller som til saman vil dekkje det kommunen og mellom andre Møller (2004) kjenneteiknar som pedagogisk leiing. I handlar om å formidle og ta vare på verdiar og den kulturen som opprettheld bedrifta skulen, og det skjer i samhandling mellom menneska i bedrifta, teamtenking. P handlar om å setje mål og følgje dei, eller følgje mål andre har sett, for å oppnå dei verdiane eller måla som er særskilte for organisasjonen. I denne samanheng kan måla vere gode elevresultat og «gagns menneske», i tillegg til dyktige, reflekterte lærarar. E handlar om å skape noko nytt og å forandre, noko som enkelt kan setjast i samband med element frå omgrepet lærande organisasjonar. Desse tinga heng saman, og forklarar kva kommuneleiinga har tenkt i samband med at avdelingsleiarar skal ha meir fokus på desse tre enn på administrasjon, dersom dei ønskjer at skulen skal vere ein lærande organisasjon.



Figur 8: skuleleiing to år etter omlegginga (Strand, 2007:250)

Empirien min seier at avdelingsleiarane ikkje har bidrege til auka pedagogisk leiing, i den grad det var ønska. Informantane fortel at avdelingsleiarane no er like mykje administrativt

eller merkantilt retta som leiinga leidd av rektor var, før omlegginga. Eg har auka storleiken på A-sirkelen for å demonstrere dette. Om denne er proporsjonal med korleis det faktisk er i skulane, er usikkert. Men forskinga mi viser tydeleg at det ikkje har blitt meir av den pedagogiske leiinga I, E og P, men at mange avdelingsleiarar i staden er opptekne med administrative/merkantile oppgåver, A. Dei er lite tilgjengelege, anten fysisk eller mentalt, dei sit på kontora sine opptekne med sitt, er fråverande på grunn av vidareutdanning og kurs, eller er i møter av ulikt slag. Ein del informantar nemner at skulevandring er prøvd ein gong eller to, og at tilbakemeldingane lærarane har fått i etterkant, har vore som eit klapp på skuldra heller enn fagleg pedagogisk rettleiing. Skulevandring som metode er altså ikkje innarbeidd i rutineane til dei fleste skulane eg har hatt kontakt med, sjølv om dette var ønskeleg frå kommunen si side.

Strukturen på leiinga i skulen har blitt endra, men han fungerer ikkje etter intensjonen ifølgje mine informantar. Kvifor det er slik vil eg kome nærare inn på i neste avsnitt.

6.2. Frå administrativ til pedagogisk leiing – eller omvendt?

Hovudtanken med pedagogisk leiing, slik Wadel (1997) ser det, er at det dreier seg om å få i gang prosessar kor medlemmane reflekterer over eiga praksis og lærar av den sjølvinnvikta slike refleksjonar gjev. Læring er skulen si kjerneoppgåve, og leiaren, i dette høvet avdelingsleiarane i Bergen kommune, skal legge til rette for at slike læringsprosessar kan finne stad. Moos (2003) seier at når det gjeld skuleleiing, bør alle aktørar vere «medleiarar». Lillejord (2003) hevdar at pedagogisk leiing er å tilføre prosessar mål og mening, og Hargreaves (2003) meiner at skulen bør vere ei motvekt til dei kapitalistiske rørslene i samfunnet, og syte for å tilføre verdiar som inkludering og tryggleik.

Møller m fl (2009) seier at pedagogisk leiing i skulen handlar om å påverke motivasjon, kunnskap, læring, kjensler og praksis til alle aktørane i organisasjonen, og er knytt opp til kjerneverksemda i organisasjonen; læring. På alle nivå.

Administrative leiarar er opptekne av struktur, rutinar og målstyring, seier Lillejord (2003). Tobiassen (Fuglestad og Lillejord, 2003) seier at leiing i og av skular skil seg frå leiing i eller av andre organisasjonar, fordi det ikkje er skulen sjølv som set standarden for form og innhald

i skulen; det gjer departementet, og til ein viss grad kommunane. Skulane og leiarane administrerer det andre har bestemt. Ofte er planane svært detaljerte og målstyrte, og departementet krev dokumentasjon på resultat, noko som gjer at skulane på mange vis er bundne med tanke på kva slags oppgåver mykje av tida deira går til. Samstundes som at kommunar og stat ønskjer meir pedagogisk leiing, så krev dei stadig meir oppfølging av andre oppgåver, som tvinger leiarane til å ha eit heilt anna fokus.

Før omlegginga var det ei generell oppfatning av at det i skulen hovudsakleg utøvast administrativ leiing, og i liten grad pedagogisk leiing. Intensjonane kommunen hadde med omlegginga var å auke den pedagogiske forma for leiing, og å gje rektorane rom og tid til å ha langsiktig fokus, og for å oppnå større læringstrykk og betre elevresultat på sikt. Informantane fortel at skulane i stor grad har hatt fridom til å setje saman sin eigen versjon av modellen (Kjersti Werner, Notat, saksnr 200804045-3, 15.02.2010), etter kva som er mest hensiktsmessig på dei ulike skulane. Det vil seie at tal på avdelingsleiarar, kva rolla som avdelingsleiar skal innehalde av ansvarsområder og funksjonar, utover personalansvar, minimum 30 % undervisning og 50 % administrasjon; alle desse elementa har i nokon grad vore opp til kvar skule å avgjere. Skuleleiarane fekk i oppdrag i løpet av våren 2010 å lage ei skisse av ein modell tilpassa den einskilde skule, og denne modellen skulle innførast allereie frå skulestart hausten 2010.

Mange av avdelingsleiarane eg har intervjuet, fortel at dei var svært positive til den nye leiingsmodellen, og likte tanken om pedagogiske leiing, å få vere tett på elevar og lærarar; tett på kjerneverksemda i skulen. Samstundes fortel empirien at dette ikkje er tilfelle alle stader. Gjennomsnittleg sjåast avdelingsleiarar oftare enn rektor og inspektør før omlegginga, men kva form og innhald som vert lagt i det å verte sett og å vere relasjonelt involvert med elevar og lærarar, er kanskje noko anna enn å vere pedagogisk leiar. Ein er ikkje nødvendigvis ein fagleg og pedagogisk rådgjevar eller rettleiar, sjølv om ein er synleg og har ein god relasjon til dei andre aktørane i organisasjonen, sjølv om desse bør vere til stades for å kunne vere pedagogisk leiar. Jorunn Møller (2007) seier og at relasjonar og samarbeid mellom partane i ein bedrift som skulen, er faktor som kan vere avgjerande for gode resultat.

6.2.1. Mange roller å fylle

Slik eg tolkar informantane mine, er det ikkje blitt slik mange hadde håpa og trudd. Ein del av avdelingsleiarane fortel at dei tykkjer rolla er spennande og engasjerande, men at ytre faktorar gjer at dei opplever utøvinga av rolla som vanskeleg å gjennomføre. Dei fortel at avdelingsleiarrolla er svært kompleks, det er mange funksjonar, kanskje for mange, som skal dekkast av ein person per trinn eller team, og at tida ofte ikkje strekk til. Dei har ansvaret for pedagogisk og fagleg oppfølging av alle lærarar og elevar på eitt trinn eller team. Det varierer frå skule til skule kor mange elevar og lærarar dette dreier seg om. I tillegg har dei faste eller mindre faste timar kor dei underviser, dei har i mange tilfelle overteke sosiallærarrolla rådgjevarar før hadde, dei har ansvar for oppfølging av spesialpedagogiske tiltak og alle møter i samband med desse.

Som eg nemnde i avsnittet om rektorar, ligg no mange av dei administrative oppgåvene, det merkantile inkludert, på avdelingsleiarane. Rektorane har fått letta børa si, medan avdelingsleiarane har fått fleire børar, roller eller oppgåver, om ein vil. Det er i stor grad oppgåver som ikkje kan vente, som gjerne krev snarlege handlingar, og av den grunn vert andre oppgåver, som til dømes skulevandring og fagleg rettleiing av lærarar, utsett. Mange av avdelingsleiarane har mykje fråvær i samband med vidareutdanning/leiarutdanning og kurs, og kommunen har som grunnide at alle leiarane skal delta på alle leiarmøta kommunen arrangerer. Informantane opplever at det ofte er mykje å ta att når dei kjem tilbake på jobb. Summen av dette gjer at kvardagane ofte er prega av stress og jag for å rekke alt. Nokre nemner at dei vurderer å gå attende til lærarjobben, av di dei ikkje ser at løna svarer til ansvaret og arbeidet dei legg ned i leiarjobben.

6.2.2. Relasjonell leiing

Empirien min seier at avdelingsleiarar slit med å få tillit hjå lærarane til å utøve leiing slik Bergen kommune ønskjer. Møller (2009) seier at pedagogiske leiarar skal påverke motivasjon, kunnskap, læring, kjensler og praksis, med målsetjinga auka læringsutbytte. Å opparbeide seg eit slikt innpass hjå lærarar tek tid, om det ikkje var der frå før. I forhold til nett dette uttrykkjer nokre av informantane at det er vanskeleg å gje avdelingsleiarane ei slik tillit, og dette er kjent av både avdelingsleiarar og lærarar. Årsakene til at det er slik, er samansett, og ikkje riktig i alle tilfella. Men ein del lærarar uttrykkjer at fråværet til

avdelingsleiarane dei første to åra har vore svekkande i forhold til dette. Dei har ikkje vore til stades når det har vore behov for det, og lærarane har hatt forventningar til at det skal dei vere. Om det er realistiske eller velgrunna forventningar, er ei anna sak, men forventningane har vore der. Skuffelsen har vore stor for mange lærarar. Samstundes melder andre informantar om at dei har stor tiltru til avdelingsleiaren, og at dei oppfyller forventningane dei har til dei, men at det stort sett er det relasjonelle dei då meiner fungerer godt, ikkje at dei er faglege rettleiarar.

Avdelingsleiarar har i samtalar gitt uttrykk for at lærarane ikkje nødvendigvis ser på dei som sin leiar, men vender seg like mykje eller meir til andre personar i leiinga eller administrasjonen, eller til andre lærarar, dersom det er noko dei til dømes treng rettleiing i. Lærarinformantar grunngjev dette med at dei ikkje opplever at avdelingsleiarane har noko å bidra med, at dei er for unge og manglar erfaring, eller fordi dei er har vore tidlegare inspektørar, og har hatt lite eller ingenting med det pedagogiske arbeidet å gjere i mange år. At lærarar går til andre lærarar med sine tankar og faglege og pedagogiske spørsmål, er ikkje nødvendigvis negativt, det er faktisk slike element som kjenneteiknar lærande organisasjonar, seier mellom andre Lillejord (2006); utstrakt team-arbeid og at mange tek initiativ til leiing, dersom ein ser det å ta ansvar for undervisning og fagleg og sosial oppfølging av elevar som leiing. Eg vil drøfte omlegginga i forhold til lærande organisasjonar i eit anna avsnitt.

Nokre lærarar opplever at det er blitt eit skilje mellom lærarar og leiinga, og at omlegginga er årsaka til dette. Tidlegare var teamleiarane i mange høver spesielt eigna eller særskilt interesserte lærarar, og hadde kanskje det meste av lojaliteten sin hjå lærarstanden. Avdelingsleiarane er formelle leiarar, og har hovudlojaliteten sin hjå leiinga. Ein del lærarar opplever endringa som lite gunstig, fordi dei ikkje opplever å bli høyrte i same grad som før, eller at informasjon ikkje i same grad kjem fram, og tilbake. Avdelingsleiarar uttrykkjer i andre samanhengar at å vere mellomledd mellom to leirar; lærarleiren og leiarleiren, ikkje er ei enkel oppgåve, fordi det leiinga må halde seg til av krav og forventningar ikkje nødvendigvis er det same som lærarane meiner er riktig å nytte tida på. Mellomleiarane har no fått oppgåva å vidareformidle nasjonale og lokale krav til lærarane. Er dei ikkje mottakelege for det, eller at lærarane ikkje opplever å bli involvert i det nye, vil ikkje avdelingsleiarane lukkast med oppgåva. Dette er noko av essensen i oppgåva mi, at involvering og å bli høyrte, har noko å seie for korleis utfallet av ei omlegging vert.

Omgrepet relasjon kan tenkjast å henge saman med kommunikasjon. Informantane mine fortel at kommunikasjonen mellom dei ulike nivåa i skulen er eit større problem no enn før omlegginga. Informasjonsflyt er viktig i ei kunnskapsbedrift, og om partane ikkje har kjensla av at deira synspunkt kjem fram, og tilbake, svekker det òg relasjonen mellom nivåa. Når det i tillegg opplevast at ikkje avdelingsleiarane heller er samkjørde, i den forstand at dei veit kva dei andre driv med, eller veit kva avtalar som gjeld i forhold til felles faktorar, som til dømes fordeling av fellesareal. Det kan fort verte kaos om ikkje rammefaktorane er tydeleg avklart. Informantar fortel at mangel på kommunikasjon leiinga imellom og svekker trua deira på modellen. Mange lærarar hadde håp og forventningar til avdelingsleiarane i form av å vere ein ressurs i skulekvardagen. I staden opplever lærarar at dei er mykje fysisk fråverande av ulike årsaker, at dei ikkje har kontroll på oppgåver dei forventar at leiarane skal ha kontroll på, eller at dei er for opptekne med papirarbeid på kontoret sitt til å drive med rettleiing. Det er det ofte berre rom for innimellom, samstundes som ein utvekslar nokre kollegiale kommentarar. Eg seier ikkje at det er noko i vegen med kollegiale samtalar. Men eg stiller spørjeteikn med om delvis eller mykje fråverande avdelingsleiarar, som ikkje er oppdatert i forhold til dagleg drift av skulen, og som ikkje er opptekne av at lærarar har tid til å diskutere fag, pedagogikk og elevar; er dette pedagogisk leiing?

6.2.3. Rom for pedagogisk leiing?

Slik eg tolkar informantane mine, er det mange faktorar som fører til at avdelingsleiarar i stor grad opplever at dei er meir administratorar enn pedagogiske leiarar. Det er ikkje nok rom for eller tid til å utøve pedagogisk leiing i den grad dei ønskjer sjølv, og slik dei oppfattar at Bergen kommune ønskjer det. Kan det, ut ifrå det avdelingsleiarane og lærarane uttrykkjer i empirien min, seiast at avdelingsleiarane utøver pedagogisk leiing, dersom pedagogisk leiing er tilrettelegging av læringsprosessar som kan danne grunnlag for utvikling og fornying av skulen, men som òg sikrar samtidig drift etter gjeldande regelverk i skulen, og der hovudfokuset er å stimulere alle til å bidra i leiinga av læringsprosessane som gjev best mogleg måloppnåing (Wadel, 1997, Lillejord, 2003, Moos, 2003)? Her er det vanskeleg å konkludere med anten ja eller nei. Det som kan seiast, er at avdelingsleiarane har eit ønskje om å vere pedagogiske leiarar, men at ytre rammefaktorar vanskeleggjer dette arbeidet.

Det kan sjå ut som at når avdelingsleiarane er pedagogiske leiarar, er det meir eller mindre tilfeldig og lite strukturert og planlagt, og at dei informantane som har uttrykt at dei opplever

pedagogisk leiing på sin skule, ikkje ser at noko er annleis no enn før omlegginga, av di skulen hadde tilsvarande utøving av leiing før omlegginga. Ifølgje nokre informantar, kan ein lure på om det er noko vits i å prøve å leie lærarar, fordi dei greier å leie seg sjølv dersom dei har gode nok rammefaktorar. Gode rammefaktorar kan vere tid til å planlegge og evaluere undervisning, tid til å samtale med andre som er opptekne av dei same tinga, eller har kompetanse å spreie til fleire. Men det handlar òg om korleis ein ser på leiing i utgangspunktet. Mykje av dette kan setjast direkte inn i Strand (2007) sin modell for kontekstfaktorar. Til dømes at kulturen ved skulane informantane tilhøyrar, i fleire dømer ikkje legitimerer avdelingsleiarane og det dei gjer og er for skulen. Eg tenkjer her på at ein del lærarar ikkje ser at avdelingsleiarane kan ha noko fagleg eller pedagogisk å bidra med, som dei ikkje kan få tilfredstilt hjå kollegaer dei veit har kompetansen dei søker. Sett i dette lyset, kan avdelingsleiarane i nokon grad opplevast som overflødige. Utifrå empirien kan eg lese at fleire av skulane hadde eit rimeleg godt fagleg og pedagogisk samarbeid med den gamle leiingsmodellen, og opplever med formelle avdelingsleiarar å måtte halde seg til noko anna, som dei i mange høver ikkje har vore med å bestemme eller tilpasse sjølv.

Ein del lærarar opplever at det ikkje er rom for dialog og diskusjon, eller fri utveksling av meiningar, i same grad som før omlegginga. Dei opplever at teamleiarer eller leiinga styrer tida deira i mykje større grad enn før, med planar og nye strukturar som skal innførast, og lærarane opplever at dei ikkje får tida dei treng til å ha fokus på det som er kjernen i skulen; elevar og undervisning. Mellom andre Senge (1991) hevdar med si gruppelæring, at dialog, diskusjon, fri utveksling av meiningar og synspunkt, er viktige element for å utvikle lærande organisasjonar, som er eit overordna mål for skulane i Bergen kommune. Det kan sjå ut som at ein i iveren etter å leie, har gløymt å ta vare på dei elementa som fungerer ved dei eksisterande rammene, og det gjer at situasjonen i skulane kan opplevast som ustabil og kanskje destruktiv i nokre tilfelle. Ein del lærarar har uttrykt at dei opplever å bli tvungne ut av arbeidsmåtar dei veit fungerer. Nokre skular har ikkje lenger møter i samla kollegium, til dømes, og lærarar uttrykkjer at dei opplever at heilskapskjensla dei hadde for sin skule er i ferd med å forsvinne, og at teama erstattar heilskapen. Eg tenkjer at det ikkje må vere slik at sjølv om det skal tilførast ei bedrift noko nytt, som meir pedagogisk leiing, så betyr ikkje det at ein skal kvitte seg med alt gammalt, som kanskje og har sin viktige rolle i forhold til læring, både for elevane og lærarane. For å understreke poenget til slutt; det er ikkje nødvendig å

kutte ut felles møter til fordel for teamarbeid, sjølv om teamarbeid er viktig. Heilskapskjensla er minst like viktig, hevdar Senge (1991).

6.2.4. Rektor etter omlegginga

Empirien min fortel at rektorar har ønskja å utøve pedagogisk leiing framfor administrativ leiing, og ser på avdelingsleiarmodellen som ein moglegheit til å få til det som er det viktigaste med å leie ein skule; å skape rom for læring på alle nivåa. Lærarinformantar uttrykkjer at dei ikkje ser dette i praksis, at rektorane faktisk ikkje viser dette på nokon som helst måte. Dei fortel at rektor er sjeldan å sjå og er lite tilgjengeleg, og at dei ikkje skjønar kva ho driv med, no når avdelingsleiarane tek seg av den daglege drifta av skulen. Det verkar å vere ei generell oppfatning at rektor er lite synleg, og det er lite tydeleg kva ho driv med.

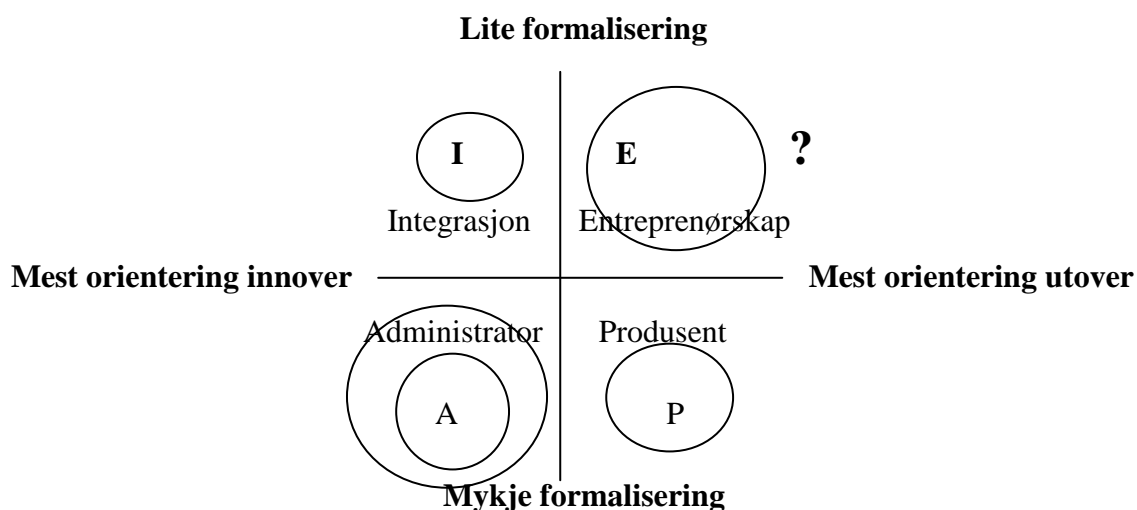
Rektorar kan i stor grad seiast å ha vore administratorar. Med ny leiingsmodell, har ein del av dei administrative oppgåvene, blitt flytta nedover i hierarkiet. Dei administrative gjeremåla forsvinn ikkje, og dei må utførast for å halde organisasjonen i gang. Dette syt for samanheng og stabilitet. Det er ikkje eit poeng her å diskutere om dei administrative oppgåvene burde fjernast, for dei har sine funksjonar i organisasjonen på lik linje med til dømes pedagogisk leiing, og skulen treng også nokon til å utøve administrativ leiing. Poenget er at med den nye modellen var tanken at det skulle utøvast pedagogisk leiing i større grad, og administrativ leiing i mindre grad, for å gjere leiinga meir hensiktsmessig i forhold til måla for praksisen i organisasjonen; læring, på om mellom alle nivå.

Rektorane ser ut til å vere «vinnarane» av denne omlegginga, i den forstand at rektorane er dei som har fått ei lettare bær etter innføringa av ny leiingsmodell. Noko av intensjonen til omlegginga var å redusere mengda av oppgåver og ansvar til rektorane, og slik har det blitt. Avdelingsleiarane har overteke til dømes fagleg og pedagogisk oppfølging av lærarar samt personalansvar. Rektor har fått tid og rom til å løfte blikket og utvikle seg som strategisk leiar. Men ho har framleis det overordna ansvaret for skulen sine aktivitetar, og har hovudansvar for å planleggje framtida for skulen. Dei færraste av informantane kan seie noko konkret om kva dei veit eller trur at rektor gjer, men dei uttrykkjer at ho truleg held fram med å administrere skulen.

Så kan ein tenkje; kva gjer eigentleg rektor no? Informantar fortel at ho i mange høver er mindre å sjå i kvardagen enn før. Dette uttrykkjer og nokre rektorar i intervju, at dei er klar

over at dei er. Nokre seier at dei ser ikkje behovet for at dei skal vere til stades eller delta i skulen sine daglege aktivitetar og rutinar, når det no er avdelingsleiarar som tek seg av dette. Andre uttrykkjer at dei ønskjer å vere meir synleg, men at dei er usikre på kva som no er rolla deira, *om dei skal* vere synlege og delaktige i skulen sitt virke direkte, når dei no skal vere strateg i større grad. Denne usikkerheita kan vere ei årsak til at rektorane held seg på kontoret sitt.

Rektor er og som avdelingsleiarane, ifølgje empirien min, framleis ein administrator, med overordna ansvar for at skulen vert driven på ein forsvarleg måte, at forskrifter og lovverk vert følgt, leiaren av leiarteamet på skulen. Og nokre få rektorar deltek meir enn fleirtalet i til dømes skulevandring og er synleg for omgjevnadene på skulen. Dette er rektorar som brenn for denne forma for leiing, og har gått særskilt inn for nett dette. Men fleirtalet av rektorar i Bergen kommune, nyttar denne sjansen, meir eller mindre ubevisst, til å trekkje seg tilbake og overlata dagleg drift av skulen, til avdelingsleiarane. Alle rektorane som er ein del av oppgåva mi, opplever kvardagen som rolegare, og med rom for å tenke og leggje planar for framtida til skulen. Nokre fortel at dei gjer dette, andre fortel at dei er på veg til å gjere det. Framtida vil vise om omlegginga fører til å gjere den pedagogiske bedrifta skulen til ein stad kor lærarar er dyktigare sitt arbeid med elevane, og om elevane kan vise betre resultat i skulefag.



Figur 9: rektorane etter omlegginga (Strand, 2007:250)

Modellen her illustrerer at frå å bruke mykje av si tid til administrasjon (den større sirkelen ved A), bruker dei mindre tid til det no (den mindre sirkelen inni den større). Rektorane skal nytte meir av si tid til å vere entreprenørar, vere kreative initiativtakarar og planleggjarar, for

å styre bedrifta i den retninga omgjevnadene forventar. Eg har plassert eit spørjeteikn ved entreprenør-sirkelen, fordi eg ikkje har noko anna empiri kring om entreprenørrolla faktisk vert praktisert, utover at rektorane uttrykkjer at dei driv med planlegging. Noko anna som gjer at eg tolkar det på denne måten, er at informantar frå andre grupper i skulen uttrykkjer at den einaste endringa dei opplever i forhold til rektor, er at han er mindre å sjå.

6.3. Skulen som lærande organisasjon – bidreg avdelingsleiarreforma?

Eitt av måla Bergen kommune har for skulane, er at dei i større skal kunne utvikle seg som lærande organisasjonar. Omlegginga til avdelingsleiarmodell er tenkt å bidra til at dette kan skje, ved mellom anna å satse på pedagogisk leiing i skulen, og større grad av distribuert leiing. Forskinga mi har på mange måtar konstatert at omlegginga ikkje bidrar til det på alle skular, kanskje tvert imot. Motstand mot endring er eit stikkord her, og slik eg ser det, kan strategien som har blitt brukt, sjåast på som eit hinder for moglegheita til å utvikle seg lærande organisasjonar.

Senge (1990) skildrar «sine» fem disiplinar som element/faktorar som må vere til stades for at ein organisasjon skal vere i stand til å vere ein lærande organisasjon. Det er *felles visjonar, læring i team, personleg meistring og mentale modellar*, og til sist, men ikkje minst, *systemisk tenking*; å tenke i system, at ein tenkjer på organisasjonar som heilskapar, der partane, alle tilsette, er avhengige av kvarandre for å lukkast. Dei kan sjåast på som bærebjelkar for læring på alle nivå i organisasjonen.

Informantar frå kommuneleiinga fortel at dei har gjort grundige førebuingar i forkant av den mykje omtala omlegginga. Dei fortel at skuleleiarar i lang tid har ytra at noko burde gjerast i forhold til skuleleiing, at skulane og elevane er lidande partar, når ikkje skuleleiinga er forsvarleg, noko §9 i Opplæringslova seier at «...*kvar skule skal ha ei forsvarleg pedagogisk, administrativ leiing (...)*». Samfunnets auka krav til skuleleiarar, auka fokus på resultat, har bidrege til at skuleleiarane er meir merkantilt eller administrativt retta. Det fortel óg TALIS-undersøkinga, som stadfester at norske skuleleiarar er lite pedagogisk retta. TALIS seier mellom anna at rektorar har for lite fagleg og pedagogisk oppfølging av lærarar, og det får ikkje konsekvensar når dei ikkje gjer ein god nok jobb. Heller ikkje andre lærarar bryr seg med når dei oppdagar at kollegaer ikkje utøver jobben sin tilfredstillande.

Dette vil eg sjå i lys av kva som er sagt om lærande organisasjonar. Lærarar reflekterer gjerne rundt eiga praksis, med den intensjonen at dei skal gjere det betre neste gong. Men dersom refleksjon vert sett i system, utan at det systemet er for rigid eller styrande, der refleksjon og felles tema vert drøfta i team, noko både Lillejord (2004), Møller (2007) og Senge (2006) har med i sine teoriar om lærande organisasjonar, vil det føre til høgare grad av både refleksjon og læring, av di aktørane då ikkje berre lærer frå eiga erfaring, men i tillegg kan dra nytte av andre sine erfaringar, for ikkje å snakke om all ny kunnskap og kompetanse som kan oppstå gjennom samhandlinga i seg sjølv.

Eg tolkar omlegginga og auka fokus på pedagogisk leiing som ein visjon, fordi i ordet ligg det at ein ser føre seg noko i framtida, noko som ikkje er til stades i tilfredstillande grad no, noko som det jobbast mot. Senge seier at å bygge felles visjonar, krev langsiktig engasjement. Informantane mine er delt i forhold til om dei opplever at dei har fått nok tid til å verte engasjert, og nokre meiner ja, medan andre meiner det motsette. Personar som har søkt og fått jobb som avdelingsleiarar, har måtta setje seg inn i kva det vil seie å vere pedagogiske leiarar, og mange har teke vidareutdanning for å utvikle si leiarkompetanse. Mange av dei fortel at dei opplever å ha blitt noko eller godt involverte i omleggingsprosessen, og har i meir eller mindre grad innarbeidd pedagogisk leiing som sin visjon. Om dei utøver denne i praksis, er ei anna sak.

Peter Senge (1990) drøfter nokre sentrale tiltak som må gjennomførast for å kunne klare å skape ein lærande organisasjon. Eg vil starte med det han kallar den femte disiplinen (1990:12) fordi dette kanskje er den viktigaste av dei fem. Den er disiplinen som integrerer dei andre disiplinane, disiplinen som smeltar dei andre saman i samanhengande masse av teori og praksis. Utan denne systemiske tenkinga, at alt i ein organisasjon heng saman og burde sjåast på under eitt, vil ikkje visjonar vere gjennomførbare, fordi det ikkje finnast noko djupare forståing for kreftene som må beherskast for å vidareutvikle ein organisasjon.)

Det kan sjå ut som at avdelingsleiaren er den som er blitt satsa på, eller sett på som faktoren som skal løyse vanskane i skulen. Vert det stilt for høge krav til avdelingsleiarane, i og med at dei skal dekke over så mange oppgåver i skulen? Dei skal vere pedagogiske leiarar, mange stader er dei rådgjevarar for elevar og skal ta seg av elevsaker som rådgjevar eller lærar med rådgjevarfunksjon tidlegare hadde, dei skal vere faglege og pedagogiske rådgjevarar for lærarane, vere tilgjengelege i skulekvardagen, dei skal i teorien undervise i ein viss prosentdel

timar, OG dei har overteke mykje av det administrative arbeidet rektor tidlegare hadde hovudansvaret for.

Eg tolkar utifrå empirien min, at avdelingsleiarane i stor grad *veit kva* som ligg i omgrepet pedagogisk leiing. Dette er likevel ikkje einstyndande med at dei *utøver* pedagogisk leiing. Nokre informantar fortel om avdelingsleiarar som er dyktige, og følgjer opp lærarar og elevar på ein måte som lærarane er nøgde med. Dersom det å halda lærarane nøgde, kan tolkast som at desse avdelingsleiarane utøver rolla si med fokus på lærarar og elevar si læring og utvikling (Lillejord, 2006), finnast det avdelingsleiarar i Bergen kommune som utøver pedagogisk leiing. Møller (2007) snakkar om leiing som noko som føregår mellom personane som er verksame i ein organisasjon, og at pedagogisk leiing har med relasjonar å gjere. Eg tolkar vidare at lærarar som fortel at dei tykkjer avdelingsleiarane gjer ein god jobb og at dei er tilgjengelege, er lærarar som har ein god relasjon til sin leiar, og med andre ord er dugande i jobben sin, dei har gjensidig tillit. No er ikkje intensjonen min å avgjere om avdelingsleiarane i Bergen kommune er dugande eller ikkje, men eg vil sjå på faktorar som seier noko om svakheiter og styrker i samband med leiing av skulane.

Pedagogisk leiing har form som støtte og oppfølging av lærarar med mål å forbetre undervisninga, overvake korleis skulen sine mål kan nåast og korleis læreplanen vert implementert (Lillejord, 2006). Ein del av informantane mine opplever ikkje at dei har den relasjonen til avdelingsleiaren som eg nemnde ovanfor (Møller, 2007). Dei opplever at avdelingsleiarane ikkje er til stades når det er behov for dei, at dei ofte er opptekne med andre administrative oppgåver, og at nokre ikkje har funne ein måte å vere leiar på som er gunstig i forhold til målet med skulen som organisasjon; korleis å utøve leiing på best mogleg måte ift lærarar og elevar si læring. Nokre lærarinformantar fortel om overivrige avdelingsleiarar, som ikkje tek omsyn til nett denne faktoren. Andre lærarar opplever at leiarane er mindre kompetente enn dei, anten på grunn av høg alder, eller på grunn av kort tid i praksis. Lærarane har ei oppfatning av at leiarar skal ha høgare fagleg og pedagogisk kompetanse enn dei, for å kunne vere leiarar, og gjer ikkje så lett leiaren ein sjanse. I nokre tilfelle vil alder og tidlegare erfaring vere av relevans, sjølv sagt, men ein kan ikkje seie at ein eldre leiar er betre enn ein yngre, utan vidare, eller at ein avdelingsleiar som har vore inspektør tidlegare, vil vere dyktigare i jobben enn ein nyttilsett avdelingsleiar. Informantane mine gjer uttrykk for at dette likevel er ei generell, meir eller mindre bevisst oppfatning hjå lærarane.

Her vil eg kople saman visjonsbygging med involvering og motstand, fordi å byggje visjonar slik som Senge legg det fram, krevjar at partane som skal vere ein del av ein visjon, må på eine eller andre måten vere deltakande eller involvert. Motstand kan oppstå når ikkje dei fleste aktørane deler visjonen. I samband med omlegginga har rektorar blitt informerte om omlegginga og mange har ønska ei endring i leiarstrukturen. Avdelingsleiarane har eit ønskje om å vere pedagogiske leiarar, men dei maktar det ikkje av ulike årsaker, som eg har drøfta tidlegare. Felles for desse to gruppene er at dei deler visjonen om pedagogisk leiing, dei er i teorien den utøvande parten i omlegginga, og har vore nøydde til å engasjere seg i det, iallfall mentalt, om ikkje dei også utøvar pedagogisk leiing i praksis. Lærarane deler ikkje nødvendigvis denne visjonen.

Eg har tidlegare i kapitlet sagt noko om at lærarar uttrykkjer at dei hadde forhåpningar til at avdelingsleiarane skulle bidra med noko i forhold til deira praksis som lærarar, men har blitt skuffa, fordi avdelingsleiarane ikkje maktar å utøve pedagogisk leiing slik som dei forventa. Med det meiner eg at mange lærarar gjev uttrykk for i empirien min at dei hadde ein visjon i forkant av omlegginga, men var usikre på korleis det ville bli. Og når dei no uttrykkjer at avdelingsleiarane er like mykje, om ikkje meir administrativt retta enn det leiinga var før, så opplevast det som skuffande, eller bekreftande på at tvilen deira var berettiga??, alt etter om dei delte visjonen med leiarane eller ikkje. Og det kan ha ført til at lærarane ikkje får den trua på avdelingsleiarar og modellen som dei kunne hatt. Som Senge (2006) hevdar; å byggje felles visjonar, det krev engasjement over tid. Det er mogleg, at når avdelingsleiarane får meir tid i rolla si, og om dei maktar å prioritere eller på anna vis får tid til å vere pedagogiske leiarar slik som er tenkt, vil visjonen kanskje i større grad også adopterast av lærarane.

Senge (2006) har sagt noko sånt som at menneske har ikkje noko imot endring, men dei har noko imot å bli kontrollert eller det å bli endra, av andre. I det ligg det at når endringa ikkje vert opplevd som nødvendig, at endringa vert gjort utan at medlemmane i organisasjonen har moglegheit til å påverke kva som skal endrast og korleis det vil verte etter endringa, så vil ikkje utfallet av endringa verte som ønska. Det kan sjå ut som at det er noko liknande som er tilfelle i forhold til innføringa av avdelingsleiarmodellen.

6.4. Endring som E eller som O?

Informantar frå kommuneleiinga gjev uttrykk for at omlegginga har vore grundig planlagt. I byrådssaka *Skoleledelse for framtiden i Bergen* visast det til ei referansegruppe med representantar frå fleire dimensjonar knytt til skule og skuleleiing; kommuneleiinga, inspektørar, rektorar og fagforeiningar. Denne referansegruppa har og vore i Drammen og fått eit innblikk i deira skuleleiarmodell, og kommunenleiinga har meir eller mindre kopiert deira modell, berre med mindre/ubetydelege forskjellar. Frå omlegginga vart vedteken til ho skulle innførast, gjekk det ca eit halvt år. Nokre informantar fortel at dei ikkje visste om at dette skulle skje, før om lag fire månader før innføringa. I det store og heile, har tida frå vedtaket vart gjort, til innføringa var eit faktum, bestått av at kommuneleiinga har ytt informasjon til skuleleiingane om kva som var vedteke, og kva forventningar dei hadde til skulane, rektorar og avdelingsleiarar. Rektorar og dåverande inspektørar fortel at dei opplevde å verte godt informert i forkant av omlegginga. Lærarinformantane mine har ikkje vore involvert av omlegginga i forkant av omlegginga, medan nokre få fortel at dei har blitt rådført i nokon gradi forhold til korleis modellen skal tilpassast på deira skule.

Her ser eg linjer til det Jacobsen (2004) kallar strategi E. Målet med omlegginga kan sjåast på som økonomisk, dersom ein tenkjer at fleire og betre leiarar vil løne seg i framtida, slik kommuneleiinga meiner vil vere eit resultat av denne satsinga på avdelingsleiarar. Ikkje berre direkte økonomisk, men og indirekte, då det i teorien vil auke læringstrykket og gje betre elevresultat. Dette vil gje avkasting både i forhold til dyktige framtidige arbeidstakarar, og at kommuneleiinga kan vere nøgde med å ha ytt ein forskjell.

6.4.1. Strategi E og omlegginga

Også når det gjeld forma på modellen ser eg at denne omlegginga kan sjåast i samband med strategi E (Jacobsen, 2004). Ein har her forandra på ein struktur som fungerte for nokre, men som ikkje fungerte for andre. Leiingsansvaret har blitt tydeligare og meir avklart, samt fordelt på fleire, med tanke på å styrke leiinga, og med tru og håp om at det skal ha ringverknader nedover i organisasjonen. Som strategi E, var omlegginga planlagt og vedteken av toppleiinga i kommunen, med betydeleg hjelp frå konsulentar, og er motivert utifrå eit ønskje om å auke verdien av faktorane kvar for seg; avdelingsleiarane si kompetanse som lærarar og at det vert

fleire leiarar å hente leiingskraft frå, i tillegg til betre elevresultat, og produktet; utvikle skulen som ein lærande organisasjon, på sikt. Omlegginga er og planlagt og følgjer ei meir eller mindre fastlagt rute. Figur 4 i kapittel 3 viser strategien tydeleg. Eg vil understreke at ein sjeldan finn rein strategi E eller O i samband med endringar og omleggingar i organisasjonar.

Målet med omlegginga var å styrke leiinga og eit endra fokus hjå leiinga. Eg har tidlegare nemnt at slik eg tolkar empirien min, har lite skjedd på mange skular i forhold til pedagogisk leiing. Elevresultata er det for tidleg å seie noko om endå. Det som eg ser utifrå empirien, er at det verkar som at ein viktig faktor har blitt utelatt, og det er lærarane. For at avdelingsleiarane skal kunne utøve sitt leiarskap, må dei ha lærarane med på laget, lærarane må late seg leie. Strategien som kommuneleiinga har nytta er kanskje ikkje den som er mest gunstig, med tanke på kva målet er; å utvikle skulen som lærande organisasjon. Eg har tidlegare og snakka om at fleire og betre leiarar samt betre elevresultat, er måla med omlegginga. Desse kan i denne samanheng sjåast på som delmål og/eller faktorar som bidreg anten for å få til ein lærande organisasjon, eller som eit resultat av det. Eg tenkjer at, for å nå måla kommunen har vedteke i byrådsak 412/09, med ei styrka pedagogisk leiing og betre elevresultat, så må det gjerast andre og gjerne fleire grep enn å «berre» endre leiingsstrukturen i skulen. Kommunen har, ifølgje informantane, gjort forsøk på å setje avdelingsleiarane i stand til å jobbe for å få dette til. Dette ser eg på i avsnittet om avdelingsleiarane som pedagogiske leiarar(kap nr?). Men dei har ikkje lukkast heilt. Dei har utelatt lærarane som faktor. Det er lærarane som er nærast læresituasjonane, sjølv om avdelingsleiarane er tettare på enn inspektørane var. Og om ikkje lærarane opplever denne omlegginga som positiv, at dei har forståing for henne, eller i det minste ser nytten i henne, så vil resultatet av omlegginga vere deretter. Avdelingsleiarane kan då ikkje utøve den forma for leiing som kommunen, og dei sjølv, ønskjer.

6.4.2. Strategi O og omlegginga

Strategi O (Jacobsen, 2004) har fokus på å utvikle ressursane menneska i organisasjonen sit med, for å setje dei i stand til å setje i verk prosessar eller strategiar som set dei i stand til å lære frå dei erfaringane dei sjølv og andre/kollegaer har gjort. Denne strategien har fokus på å utvikle kultur for å skape engasjement hjå medlemmane ved skulen. Ganske mange av informantane mine seier at dei har hatt eller opplevd lite fokus på denne delen av prosessen. Skulane har blitt pålagt ein modell, som rektorane i utgangspunktet kunne forme og tilpasse til kvar einskilde skule, rektorane har blitt informert om kva som skal skje, og rektor eller

leiinga har informert sine tilsette. Avdelingsleiarane har kome på plass, og gjer sitt beste for å få til det som kommunen ønskjer. Det som kanskje alle ved skulen ønskjer; pedagogisk leiing. Men som strategi O innehar, som E manglar; det har ikkje vore nok fokus på å skape kultur eller vekstgrunnlag for avdelingsleiarane og rolla dei skal utøve.

Det kan vere fordi rektorane har vore usikre på korleis avdelingsleiarmodellen ville kome til å fungere, på kva det ville bety for dei som rektorar, usikre på om det ville vere ein dugande person som ville bli tilsett i den ledige avdelingsleiarjobben, eller at dei rett og slett ikkje veit kva som er viktig når ein skal legge om strukturen på denne måten. Det kan jo vere ei generell oppfatning at dette er ei endring som ikkje vil påverke lærarane, som ikkje har noko med lærarane å gjere, eller som kommuneleiinga uttrykte; «lærarar si tilpassingsevne er undervurdert» og «lærarar må innfinne seg med å bli leidd, når dei ikkje har valt å vere leiarar sjølve». Eg tykkjer dette synet på lærarar bekreftar noko av det som er poenget med nett denne drøftinga, at kommuneleiinga har svikta i forhold til vektlegging av involvering av dei kanskje viktigaste spelebrikkene, i forhold til å nå måla med å utvikle ein lærande organisasjon og betre elevresultat. Om nokon har valt å vere leiarar, så er det lærarane. Empirien min fortel at lærarane hadde store forventningar til avdelingsleiarane, og var kanskje på glid i forhold til engasjement, men at stort fråvere og opptekne avdelingsleiarar har hindra vidareutvikling av det gryande engasjementet.

Det bringer meg vidare til verkemidla strategi O nemner for å få til dette engasjementet, som Jacobsen (2004) meiner er så viktig; utstrakt grad av deltaking, lite bruk av utanforståande hjelpemidlar som konsulentar og økonomiske midlar. Og at endringa skjer sakte, er mindre planlagt og fastsett. Innføringa av avdelingsleiarar vart gjort på eit halvt år, og alt er relativt. Men informantar frå kommuneleiinga seier at det kanskje gjekk litt fort for seg, men at det er betre å gjere det fort og gale enn å dra det ut over lang tid. Då vil det skje lite, det dreg ut, og ein vil ikkje sjå resultata som ein ønskjer, på same måte som dersom ein bruker lang tid. Avdelingsleiarane er på plass, med det som mange av dei strever med, er nett den oppgåva som går på å leie lærarane. Dei er ikkje så mottakelege eller tilpassingsklare som kanskje antatt, av både kommuneleiinga og av avdelingsleiarane. Det er sannsynleg å tru at dei ville vore det, dersom det blei gjeve meir tid til å fokusere på kva som er poenget med modellen, å syte for det engasjementet for avdelingsleiarane som kanskje er nødvendig for at omlegginga skal vere vellukka.

Dette gjeld og graden av deltaking og involvering av lærarane. Empirien min fortel om skular der det har vore større fokus på at lærarar skal vere delaktige i utarbeiding og godkjenning av den tilpassa modellen ved den enkelte skule, og om til dømes at lærarar er direkte representert i plangruppa; skulen sitt leiingsteam. Ved ein del skular er «berre» representant frå fagforeiningar representerte der. Dette seier noko om kva skuleleiinga ønskjer; å leie sjølv og ta avgjerdene sjølv, eller å late skulen sine oppgåver vere noko som angår alle, som ikkje berre skal formidlast som noko leiinga har vedteke. Ein del informantar fortel om at skulane har blitt meir oppdelt i avdelingar eller team; lærarar jobbar i team eller på trinn, leidd av ein avdelingsleiar som skal fungere som eit bindeledd mellom teamet, dei andre teama og leiinga. Dette er noko andre informantar har fortalt at dei har vore oppmerksame på å unngå, i samband med omlegginga. Men andre skular har ikkje vore merksame på nett dette, og har utvikla «skular i skulen», og fortel om dårleg kommunikasjon mellom dei ulike teama, mellom teama og leiinga, av di noko forsvinn med mellomleddet avdelingsleiaren, og også mellom leiarane; dei er i fleire tilfelle lite samkjørte. Dersom avdelingsleiarane skal fungere som «smøremiddel» i bedrifta skulen, har mange lærarar blitt skuffa, seier empirien min.

Kapittel 7

Vegen vidare

- utfordringar for skulen som lærande organisasjon

I dette kapitlet vil eg forsøke å samle trådane endå meir, og fokusere på kva forkinga mi seier er utfordringar i skulane no. Det er ikkje min intensjon å framstille omlegginga som negativ, då tanken om pedagogiske leiarar er god og vel grunna, men det som fungerer er mindre interessant å studere samanlikna med faktorar som ser ut til å verke negativt på kor vellukka omlegginga er.

Eg vil forsøke å svare på forskingsspørsmåla eg stilte i kapittel 2.4., og late utfordringane med omlegginga vere berande element for dei siste sidene. Dei andre spørsmåla eg stilte innleiingsvis vil eg forsøke å svare på undervegs.

7.1. Endra leiarstruktur – tilstrekkeleg for vellukka endring?

I drøftinga har eg vist at utfordringane no er mange. Ut ifrå analysen eg har gjort, tolkar eg at det har ikkje skjedd så mykje med leiinga i skulen i Bergen etter innføringa av ny modell. Strukturen i leiinga er forandra frå å bestå av rektor og inspektør(-ar) til å vere rektor og avdelingsleiarar. Eg tenkjer at empirien min viser at det ikkje nødvendigvis nyttar å endre strukturar og dei ytre rammene ved ei bedrift, og tru at det skal vere løysinga på ei svakheit som kanskje ligg ein annan stad i organisasjonen. Eitt av måla med omlegginga å gjere noko med rekrutteringa av leiarar og syte for fleire leiarar, og det målet er kanskje nådd. Det er no fleire menneske i skulane i Bergen som utøver leiing enn det var før omlegginga. Utfordringa vidare er korleis avdelingsleiarane i større grad kan vere pedagogiske leiarar, og i mindre grad vere administratorar.

7.2. Pedagogisk leiing – eller ikkje?

Eg ser at rektor, noko som òg kommuneleiinga spådde kunne bli eit faktum, har trekt seg attende til kontoret sitt, og ein veit ikkje kva ho driv med, når no avdelingsleiarane har teke over mykje av det administrative. Avdelingsleiarane skal utøve leiarskap på ein måte som kan ha stor innverknad i forhold til å utvikle skulen til ein lærande organisasjon, dersom dei utøver den forma for leiing som kommunen har tenkt at dei skal. Ein annan faktor er i forhold

til om lærarane let seg leie. Ifølgje empirien min er det ikkje alltid tilfelle. Som eg viste i drøftinga, er det mange årsaker til at dei ikkje utøver pedagogisk leiing. Mellom anna fordi dei på mange skular har så mange roller å fylle, at dei er og har vore mykje fråverande på kurs og møter, og at dei ikkje har tid fordi dei har så mykje anna dei må gjere. Merkantile oppgåver har blitt flytta frå rektor over på avdelingsleiarane, og ein del avdelingsleiarar har rådgjevarfunksjon, samt ansvar for alle spesialpedagogiske tiltak. Nokre opplever og at lærarane ikkje let seg leie så lett, og vel å gjere andre oppgåver.

7.3. Feil fokus?

Endringa av leiarmodellen har medført utfordringar på fleire nivå i skulen. Rektor har fått ein mindre travel kvardag, og skal no gjere noko heilt anna enn ho var vand til. Ho skal sjå framover og vere entreprenøren i organisasjonen, tenkje nytt og vere kreativ. Dette er noko mange rektorar har lite erfaring med, og opplever det som spennande, men utfordrande.

Mange vil hevde, mellom andre professorane Thomas Nordahl og John Hattie, at læraren er den viktigaste faktoren for elevane si læring, at relasjonen mellom lærar og elev er meir avgjerande for læring enn noko anna. Det handlar om korleis ein overfører kunnskap eller oppmodar til læring, motivasjon og ønskje om å lære eller endre si kunnskap om det ein skal lære. I skulen skjer læring på elevnivå ofte i eit sosiokulturelt perspektiv, elevane lærer i samhandling med lærarar og andre elevar.

Eg vil samanlikne innføringa av avdelingsleiarmodellen med korleis lærarar motiverer elevar til å lære, og det handlar om mentale modellar, som eg har nemnt tidlegare at Senge (2006) snakkar om. For at elevar skal lære, må dei knyte kunnskapen til noko som gjer mening for kvar og ein av dei. Lærarinformantane mine fortel at dei har i liten grad blitt involvert i planlegging og innføring av modellen, sjølv om nokre skular har hatt fokus på akkurat det i samband med innføringa. Ein del lærarar har vore positive, nokre er det endå, til omlegginga, men opplever at kvardagen er travlare enn før omlegginga, i mange høve på grunn av fråverande avdelingsleiarar eller avdelingsleiarar som utfører andre oppgåver enn pedagogisk leiing.

7.4. Vert lærarars endringsvilje og -kompetanse undervurdert?

Ein av informantane frå kommuneleiinga seier han tenkjer at lærarar ofte vert undervurdert for si manglande evne til å omstille seg. Umiddelbart tenkjer eg at dette stemmer heilt. Viss nokon er dyktige og raske til å omstille seg, så er det lærarar. I dette høvet handlar det ikkje om lærarane si evne til å omstille seg, slik informantane mine ser det. Det handlar om at dei opplever at nokon utanforståande forandrar lærarane sine arbeidstilhøve utan at deira synspunkt vert tekne med i vurderinga, og at dette er med på å gje motstand mot kor vellukka omlegginga er. Senge (2006) seier noko om at menneske ikkje har noko imot endringar, men at dei ikkje likar at andre tek dei viktige avgjerdene for dei eller kontrollerer deira handlingar. Som i dette høvet, så kan det vere at lærarar opplever at dei faktisk vert undervurdert, fordi dei ikkje har blitt tekne meir med i omleggingsprosessen. *Og det* er ei utfordring skulane no står overfor; korleis få lærarane med på laget. Dei avdelingsleiarane som har ein god relasjon til lærarar dei har pedagogisk oppfølgingsansvar for, har eit godt grunnlag for i større grad kunne utøve fagleg og pedagogisk leiing.

Slik eg tolkar lærarinformantane, så har kommunen langt på veg undervurdert sine tilsette, om dei i det heile har vurdert lærarane si rolle i omlegginga. I dokument som er publisert i samband med omlegginga, finn eg at kommunen har informert og i nokon grad hatt fokus på at lærarane skal eller bør involverast i prosessen med å fastleggje modell tilpassa kvar skule. Mange informantar fortel at dei ikkje har blitt tekne med på det, men at dei har blitt informert om ei omlegging til modell med pedagogiske leiarar, men at dei formelle leiarane har teke avgjerder knytt til dette. I dei høvene der dette er gjort, viser empirien at lærarane ikkje har fått eigarskap til modellen og tanken på å bli leidd av ein pedagogisk leiar. Det kan verke som at informantane då anten har tenkt at dette angår ikkje dei, medan nokre har sett fram til å endeleg verte sett og høyrte i forhold til jobben dei gjer. Mange informantar er framleis ventande i forhold til kva tid den pedagogiske leiinga skal openbare seg.

7.5. Manglande kompetanse på endringsleiing

Om kommunen verkeleg ønskjer flinkare elevar, bør fokuset rettast ein annan stad enn på rammene rundt. Ny avdelingsleiarmodell er berre ei «ramme» dersom det ikkje vert etterfølgt av avdelingsleiarar som utøver ei form for leiing som er meir retta mot læring, og læring er skulen si kjerneaktivitet. I staden for å ha fokus på lærarane si evne til å omstille seg, vil eg

belyse leiarane sine manglande kunnskapar kring vellukka endringsleiing. Det kan sjå ut som at kommunen i liten grad har sett heilskapen på vegen mot dyktigare lærarar og betre elevresultat. Det kan på overflata sjå ut som at kommunen har sett på ein faktor, ei svakheit ved skulen, leiinga, og endra på den, i håp og tru om at det skal ha ringverknader.

7.6. Er måla nådd?

Vi veit at måla med omlegginga var mellom anna høgare grad av pedagogisk leiing. Slik eg tolkar funna mine er ikkje leiarane i skulen komne lenger enn til å ha danna seg mentale modellar (Senge, 2006), tankar og kunnskap kring kva form for leiing som er ønskjeleg i skulen, men dei har ikkje greidd å overføre desse mentale modellane eller tankane i særleg stor grad til lærarane, noko som vanskeleggjer avdelingsleiarane si utøving av pedagogisk leiing. Senge seier at det tar tid å etablere mentale modellar og felles visjonar. For at avdelingsleiarmodellen skal kunne vere ein suksess, må ein kunne seie om det utøvast pedagogisk leiing. Med tanke på denne endringa, som er så omfattande at alle omlegginga angår på ein skule, burde få ta del i planlegging og danne seg tankar om kva dette er og kvifor det er slik, i denne samanheng, planlegging av ny leiingsmodell.

Om ei verd i utvikling er det sagt at endring er det einaste varige. Medan endring og omstilling tidlegare var noko som vart sett i verk etter behov og med jamne mellomrom, har endring av og i organisasjonar nå meir karakter av ein kontinuerleg prosess. Vi lever i ei tid i stadig omstilling. Omfattande og kanskje hyppige politiske endringar forandrar vårt syn på verda, og grunnleggjande endringar i samfunnet rekonstruerer våre liv. Vi er omgjevne av endring på alle kantar, og evna til å meistre og leie endringar effektivt er ein viktig eigenskap hjå leiarar i moderne organisasjonar. Det betyr å ta kontroll og skape retning, for deretter å handtere resultatane av endringane.

Dersom leiing var berre ein ”ting”, og alle var einige om oppskrifta, så hadde alt vore enkelt. Diverre er det ikkje slik. For å leie ein organisasjon eller ei eining, som er samansett av ulike individ, kan ikkje leiast på same måte som ei anna eining, som er samansett av heilt andre unike individ. Mellom andre Møller (2004), Moos (2003) og Strand (2007) drøfter teoriar som seier at leiing er kontekstavhengig, og må knytast til kva som er formålet med leiinga.

Difor har det betydning kven som er leiar i skulen, og kva leiaren *gjer*. Gode leiarar set i gang utviklande prosessar, ho formidlar til dei tilsette at dei gjer ein god og viktig jobb? Klarer leiaren å skape entusiasme hjå dei tilsette, og få dei til å gjere arbeidsoppgåvene med ekte glede? Er dette oppgåver ei skuleleiing skal ha? Kva er dei viktigaste oppgåvene ei skuleleiing har? Er det overhovudet mogleg å klare å følge opp alle krava som vert stilte til skuleleiarane?

Om eg løfter blikket på oppgåva, ser eg, sidan vi sannsynlegvis ikkje vil sleppe å ha leiarar i skulen, og må kanskje innrømme at dyktige leiarar trengs, og at den forma for leiing som vil vere mest gunstig i ekspertorganisasjonar som skulen, er leiarar som har fokus på gode relasjonar og at læringssituasjonen i klasserommet fungerer best mogleg. Det er leiarar som møter lærarane der dei er, skapar rom for feiling og rettleiing, og rom for fagleg og pedagogisk samarbeid lærarar imellom, openheit, og at aktivitetane og måten aktivitetane på skulane er organisert på, gjer meining i forhold til kjerneaktiviteten på skulen; læring, på alle nivå. Elevane si læring, lærarar si refleksjon rundt eiga og andre si undervisning, og felles visjonar. Det er det som vil auke læringstrykket, og gje betre læringsresultat.

Det kan veldig godt vere at dette er eit bilete på avdelingsleiarmodellen, slik som Bergen kommune ønskjer han skal vere. Spørsmålet er korleis skulane skal kome dit. Kva må gjerast for at det skal verte slik. Akkurat det får studerast i ei anna oppgåve.

Litteraturliste

Brusdal, R og I Frønes (2000): *På sporet av den nye tid. Kulturelle varsler for en nær fremtid.* (Utval). Bergen. Fagbokforlaget.

Byrådssak 412/09 «Skoleledelse for fremtiden i Bergen»

Bystyre-sak 09/2010 om «skoleledelse for fremtiden i Bergen»

Fuglseth, Kåre og Skogen, Kjell (red 2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk.* Oslo. Cappelen's Forlag as

Gilje, Nils og Grimen, Harald (2009): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger, innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi.* Oslo. Universitetsforlaget.

Glosvik, Øyvind(2008) *Om leiing og læring i profesjonsorganisasjonar med PAIE som kompass i den lærande organisasjonen*

Grønmo, Sigmund (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder.* Bergen. Fagbokforlaget

Grönn, Peter (2002): *Distributed Leadership. Second International Handbook of Educational Leadership and Administration,* Dordrecht: Kluwer Academic Printers, 653-290

Hargreaves, Andy (2003): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid.* Oslo. Abstrakt forlag.

Jacobsen, Dag Ingvar & Jan Thorsvik (2002): *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse.* Bergen. Fagbokforlaget

Krogh, Georg von, Ichijo, Kazuo og Nonaka, Ikuji (2001): *Slik skapes kunnskap: hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner.* Oslo. NKS-forlaget.

Levin, Morten og Klev, Roger (2002): *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner.* 2.utg. Bergen. Fagbokforlaget.

Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i en lærende skole.* Oslo. Universitetsforlaget.

Lillejord, Sølvi (2006): *Ledelse i en lærende skole, 26.september 2006,* Universitetet i Bergen. – Skolelederkonferanse <http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Powerpointkonferanser/Konferanseinnlegg/Skolelederkonferansen-Lillejord.ppt>

Kvale, Steinar (2006): *Det kvalitative forskningsintervjuet.* 9. opplag. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS

Møller, Jorunn (2004): *Lederidentiteter i skolen, posisjoneringer, forhandlinger og tilhørighet* Oslo. Universitetsforlaget

Møller, Jorunn (2007): *Kvalitet i anerkjente skoler. Ledelse og kvalitet i skolen* – konferanse om pedagogisk ledelse, Stjørdal 5.-6.februar 2007

Nonaka, I (1994): *A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation*

OECD (2006): *Improving School Leadership Activity*

Roald, Knut (2001): *Ungdomsskoler som lærende organisasjoner*. Høgskulen i Sogn og Fjordane. Bedre skole, småskrift nr 5

Schön, Donald A. (1991): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot: Avebury

Senge, Peter (1991, 1999, 2004): *Den femte disiplin, kunsten å utvikle den lærende organisasjon*, Egmont Hjemmets bokforlag, Oslo

Senge, Peter (2006): *The fifth discipline, the art and practice of the learning organization*. USA. Doubleday.

Sennet, Richard (2001): *Det fleksible mennesket: personlige konsekvenser av å arbeide i den nye kapitalismen*. Bergen: Fagbokforlaget (199 s.)

Spillane, James (2006): *Distributed Leadership*, Jossey-Bass Leadership Library in Education

Strand, Torodd (2001, 2007): *Ledelse, organisasjon og kultur*. Fagbokforlaget, Bergen

Stortingsmelding nr. 30 (2003 -2004): *Kultur for læring*. Oslo Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning

Sivesind, Langfeldt og Skedsmo (red.) (2006): *Utdanningsledelse*, Oslo, Cappelen

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. 3. Utgave, Bergen: Fagbokforlaget.

Wadel, Cato (2002): *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord. Seek a/s.

Wenger, E. (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Chapter 6: Identity in Practice (15 sider) + Ch. 12: Education. (14 sider) Cambridge University Press: Cambridge

<http://home.hisf.no/oyvindgl/Glosvik-PAIE-kompass.pdf>

<http://www.udir.no/Rapporter/TALIS-2008--norske-resultater-2009/>, nedlasta 12.12.10.

<http://www.difi.no/statskonsult/publik/bokhefteveil/endringsledelse/endringsledelse.pdf>, nedlasta 12.12.10.

http://humanresources.about.com/od/managementtips/qt/tips_change_c1.htm, nedlasta 12.12.10.

<https://www.bergen.kommune.no/aktuell/tema/personalrommet/1612/article-62667>, nedlasta 05.12.10.

https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00081/Skoleledelse_for_fre_81069a.pdf, nedlasta 23.03.11.

https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00089/Omr_dem_te_-_skolele_89066a.pdf, nedlasta 23.03.11.

https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00073/Presterud_Skolelede_73645a.pdf nedlasta 05.12.10, nedlasta 05.12.10.

http://www.utdanningsforbundet.no/Fylkeslag/Hordaland/Lokallag/Bergen/Nyhetsarkiv/2010/Ny-modell-for-, nedlasta 24.03.11.

https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00092/Skolevandring_i_Berg_92987a.pdf, nedlasta 24.03.11.

http://www.iff.ac.at/oe/media/documents/Paper_29_Lynch.pdf , nedlasta 05.05.11.

https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00092/Laila_Lerum_SKV_22_92986a.pdf, nedlasta 28.03.11.

Figurliste:

Figur 1: *Forholdet mellom pedagogisk og administrativ leiing*, Lillejord (2003:110) s 16.

Figur 2: *Kontekstfaktorar*, Strand (2007:27) s 17.

Figur 3: *PAIE grunnskjema, med skilje mellom administrativ og pedagogisk leiing*,
(Strand, 2007:250) s 19.

Figur 4: *Strategi E: planlegging som lineær prosess*, Jacobsen (2009:193) s 22.

Figur 5: *Strategi O: endring som en kontinuerleg prosess*, Jacobsen (2009:198) s 23.

Figur 6: *den femte disiplin*, Senge (2006) s 25.

Figur 7: *skuleleiing før omlegginga* (Strand, 2007:250) s 77.

Figur 8: *skuleleiing to år etter omlegginga* (Strand, 2007:250) s 78.

Figur 9: *rektorane etter omlegginga* (Strand, 2007:250) s 86.