

Mellomlederen i spenningsfeltet mellom forvaltning og ledelse av skolens praksis

Mellomlederrollen i videregående skole etter innføringen av Kunnskapsløftet som styrings- og innholdsreform

Alf B. Aschim og Ronald Ellingsen



Høgskolen i **Hedmark**

Masteroppgave – Master i offentlig ledelse og styring (MPA)

Avdeling for økonomi og ledelsesfag

HØGSKOLEN I HEDMARK

2011

Innhold

NORSK SAMMENDRAG.....	4
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	5
1. INNLEDNING - PROBLEMSTILLING	6
1.1. INTERN ARBEIDSFORDELING.....	7
1.2. OPPBYGNING AV OPPGAVEN.....	7
2. BAKGRUNN FOR PROBLEMSTILLINGEN	8
2.1. FAGOMRÅDE	8
2.1.1. Statsvitenskapelige perspektiver.....	8
2.1.2. Organisasjon og strategi - ledelsesteoretiske perspektiver	10
2.2. UTVIKLINGEN AV SKOLELEDERROLLEN.....	13
2.3. OPPGAVENS RELEVANS	15
3. TEORETISK RAMMEVERK FOR OPPGAVEN.....	17
3.1. SYN PÅ SKOLELEDELSE.....	17
3.1.1. Utdanningsdirektoratets krav/forventninger til skoleledelse	21
3.2. MELLOMLEDERROLLEN	22
3.3. SKOLE SOM ORGANISASJONSTYPE	23
3.4. LEDELSESFUNKSJONER	24
3.4.1. Administrativ ledelse og byråkrati	25
3.4.2. Fagledelse - ekspertorganisasjon	26
3.4.3. Gruppeorganisasjoner – ledelse ved deltakelse og lydhørhet	27
3.4.4. Entreprenørorganisasjon – strategisk ledelse	28
3.4.5. PAIE og kompetanse for en rektor forventninger og krav	29
3.5. LEDELSESPERSPEKTIVER.....	29
3.5.1. Strukturelt perspektiv.....	31
3.5.2. Human resource – HR-ledelse	31
3.5.3. Politisk ledelse	32
3.5.4. Symbolsk ledelse	33
3.5.5. Ledelse i forskjellige perspektiver	34
4. METODE.....	36
4.1. FORSKNINGSDESIGN.....	36
4.2. KVALITATIVT INTERVJU	41
4.3. UTFORMING AV INTERVJUGUIDE	42
4.4. VALG AV SKOLER OG RESPONDENTER FOR INNHENTING AV EMPIRI.....	43
4.5. FORBEREDELSE OG GJENNOMFØRING AV INTERVJUER.....	44
4.6. HVORDAN DATA ER ANALYSERT	45
4.7. VURDERING AV KVALITET.....	50
4.8. NOEN FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER.....	52
5. PRESENTASJON AV DATA FRA INTERVJUENE.....	54
5.1. PRESENTASJON AV SKOLENE FOR INNHENTING AV EMPIRI.....	54
5.1.1. Presentasjon av skole a	54
5.1.2. Presentasjon av skole b	56
5.2. FAGLIG PEDAGOGISK LEDELSE.....	57
5.2.1. Prosedyrer for vurdering og oppfølging av undervisnings kvalitet	59
5.2.2. Har skolens ledergruppe tatt nye initiativ til å utvikle undervisningskvaliteten etter innføringen av LK06?.....	61
5.2.3. Arbeid med grunnleggende ferdigheter.....	62
5.2.4. Undervisningsplanlegging og arbeid med å sette kriterier for vurdering	64
5.3. PERSONALLEDELSE	65
5.3.1. Definisjoner av personalledelse	65
5.3.2. Skolens kompetansebehov	67
5.3.3. Hvordan planlegges anvendelse av skolens kompetanse/menneskelige ressurser?	68
5.3.4. Medarbeidersamtaler	70
5.3.5. Kompetanseutvikling i personalet.....	72

5.3.6. Har arbeidet med personalledelse endret seg i løpet av de siste 2-5 årene?.....	74
5.4. ENDRINGSLEDELSE	75
5.4.1 Hvordan oppleves det å lede en skole som hele tiden er i endring?.....	76
5.4.2. Hvordan gjennomføres endringsprosesser på skolen?	77
5.4.3. Hvilke grep gjøres for kontinuerlig utvikling av skolens praksis?.....	78
5.4.4. Hvordan legger du til rette for samarbeid mellom ansatte?	79
5.5. ADMINISTRATIV LEDELSE	80
5.5.1. Administrative oppgaver	81
5.5.2. Hvordan påvirker myndighetenes mål- og resultatstyring skolens arbeid?	82
5.6. REFLEKSJON OMKRING LEDERROLLEN	83
5.6.1. Hva er god ledelse?	83
5.6.2. Lederstil.....	84
5.6.3. Utviklingsorientering eller mål- og resultatorientering.....	85
5.6.4. Dilemmaer i skolehverdagen	87
6. ANALYSE	90
6.1. HVILKEN FORSTÅELSE HAR MELLOMLEDERNE AV SIN ROLLE OG SINE LEDELSESOPPGAVER?	91
6.1.1. Faglig pedagogisk ledelse.....	91
6.1.2. Personalledelse	97
6.1.3. Endringsledelse.....	104
6.1.4. Administrativ ledelse	111
6.2. HVILKE PERSPEKTIVER LIGGER TIL GRUNN FOR UTØVELSE AV MELLOMLEDERROLLEN	115
6.2.1. Ledelsesstruktur og ledelsesoppgaver.....	117
6.2.2. Refleksjon omkring lederrollen	120
6.3. I HVILKEN GRAD MØTER MELLOMLEDERNE I VIDEREGÅENDE SKOLE MYNDIGHETENES FORVENTINGER OG KRAV TIL SKOLELEDELSE?	128
6.3.1. Elevenes læringsprosesser	129
6.3.2. Samarbeid og organisasjonsbygging.....	132
6.3.3. Endring	135
6.3.4. Styring og administrasjon	137
6.3.5. Forhold til lederrollen.....	139
7. AVSLUTNING.....	142
7.1. HVILKEN FORSTÅELSE HAR MELLOMLEDERNE AV SIN ROLLE OG SINE LEDELSESOPPGAVER? ...	142
7.2. HVILKE(T) PERSPEKTIV(ER) LIGGER TIL GRUNN FOR UTØVELSE AV MELLOMLEDERROLLEN? ...	144
7.3. I HVILKEN GRAD MØTER MELLOMLEDERNE I VIDEREGÅENDE SKOLE MYNDIGHETENES FORVENTINGER OG KRAV TIL SKOLELEDELSE?	144
7.4. HVORDAN FORSTÅS OG UTFØRES MELLOMLEDERROLLEN I VIDEREGÅENDE SKOLE ETTER INNFORINGEN AV KUNNSKAPSLØFTET SOM STYRINGS- OG INNHOLDSREFORM?.....	146
7.5 VIDERE FORSKNING	147
LITTERATURLISTE.....	149
VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE	152

Norsk sammendrag

Samfunnet, elevene, foreldrene, teknologien og politikken endrer seg. Det stiller nye krav til skoleledelse (Utdanningsdirektoratet, 2011b). I forbindelse med utviklingen av en nasjonal rektorutdanning, har Utdanningsdirektoratet identifisert fem kompetanseområder for en rektor, hvorav fire handler om ledelsesfunksjoner og den femte om hva slags forhold en rektor har til lederrollen (Utdanningsdirektoratet, 2011a). Fra 2011 har målgruppen for rektorutdanningen blitt utvidet til å gjelde andre personer med lederstillinger i skoleverket, slik som assisterende rektorer, inspektører og avdelingsledere, og er i ferd med å få større karakter som en generell skolelederutdanning. Dette betyr at rektorutdanningens kompetanseområder også gjelder for mellomledere i skoleverket, og at det er et ønske om større ledelsesfokus hos de som skal bekle mellomlederrollen. Vi har derfor gjennomført en undersøkelse ved to videregående skoler i samme fylke ut fra problemstillingen:

Hvordan forstås og utføres mellomlederrollen i videregående skole etter innføringen av Kunnskapsløftet som styrings- og innholdsreform?

Med utgangspunkt i denne problemstillingen, ønsker vi å finne svar på tre spørsmål:

- a) Hvilken forståelse har mellomlederne av sin rolle og sine ledelsesoppgaver?
- b) Hvilke(t) perspektiv(er) ligger til grunn for utøvelse av mellomlederrollen?
- c) I hvilken grad møter mellomlederne i videregående skole myndighetenes forventinger og krav til skoleledelse?

Våre funn viser at mellomlederne har god forståelse for alle kompetanseområdene for skoleledelse som finnes i rektorutdanningen, men at det daglige hovedfokusert hos avdelingslederne ved begge skoler ligger på administrativ ledelse og personalledelse. Avdelingslederne ved begge skoler har et integrert syn på ledelsesfunksjoner og ledelsesperspektiver, og anvender ulike perspektiver i ulike situasjoner. Her er det en liten forskjell mellom skolene, men ellers er resultatene svært like. Avdelingslederne gir klart uttrykk for at de ønsker mindre byråkrati og forvaltning og mer tid til og kompetanseutvikling for å lede det som er skolens kjernevirksomhet, nemlig elevenes læringsarbeid.

Engelsk sammendrag (abstract)

The community, students, parents, technology and policy are undergoing constant changes. This places new demands on school leadership (Utdanningsdirektoratet, 2011b). In connection with the development of a national principal training, The Norwegian Directorate for Education and Training has identified five areas of competence of a principal; four of these are concerning management functions and the fifth is concerning reflection on the role of leadership (Utdanningsdirektoratet, 2011a). From 2011 the program for principal training has been expanded to include other persons with management positions in schools, such as assistant principals and middle managers, and is about to become a general school management training. This means that the principal education competency areas also apply to middle managers in schools. We have therefore conducted a study of middle management at two upper secondary schools in the same county. Our major research question asks:

How do middle managers understand and carry out the leadership role in upper secondary schools after the introduction of the new Norwegian school reform Kunnskapsløftet in 2006?

Based on this major question, we want to find answers to three research sub-questions:

- a) How do middle managers understand their role and tasks as leaders?
- b) Which perspectives are underlying the exercise of the leadership role for the middle managers?
- c) To which extent do middle managers meet the school authorities' expectations and requirements for school management?

Our findings show that middle managers have a good understanding of all areas of competence for school leadership that exists in the principal training, but that the daily main focus of the middle managers, at both schools, is on administrative management and HR-management. The middle managers at these schools have an integrated view of management functions and management perspectives, and apply different perspectives in different situations. There is a slight difference between the schools in this matter, but otherwise the results are very similar. The middle managers clearly state that they want less bureaucracy and administration and more time and skills to lead the main tasks of the school, management of the students' learning efforts.

1. Innledning - problemstilling

“Samfunnet, elevene, foreldrene, teknologien og politikken endrer seg. Det stiller nye krav til skoleledelse”. Dette sitatet er hentet fra artikkelen “Ønsker du å bli en bedre rektor” på Utdanningsdirektoratets hjemmeside, som er en invitasjon til rektorer og andre skoleledere til å søke rektorutdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2011b). I forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet (LK06), ble det også satt i verk flere kompetansehevingsprogram. Ett av disse var økt satsing på skoleledelse. FAFO har på vegne av Utdanningsdirektoratet evaluert denne kompetanseutviklings-strategien, og med denne rapporten som utgangspunkt, samt føringene i Stortingsmelding 31 2007-2008, samt OECD- rapporten ”Improving School Leadership – Policy and Practice” (Pont, Nusche, & Moorman, 2008), startet arbeidet med å utvikle en nasjonal rektorutdanning i 2008 (Utdanningsdirektoratet, 2009). Første kull i denne rektorutdanningen ble tatt opp i 2009. Da var utdanningen forbeholdt nye rektorer. Fra 2011 har målgruppen blitt utvidet til å gjelde andre personer med lederstillinger i skoleverket, slik som assisterende rektorer, inspektører og avdelingsledere, og er i ferd med å få større karakter som en generell skolelederutdanning. Vinteren 2011 publiserte Utdanningsdirektoratet rammeplanen for rektorutdanningen i en artikkel på sin egen hjemmeside med tittelen “Forventinger og krav til en rektor” (Utdanningsdirektoratet, 2011a). Her har Utdanningsdirektoratet identifisert fem kompetanseområder for en rektor, hvorav fire handler om ledelsesfunksjoner og den femte om hva slags forhold en rektor har til lederrollen. I og med at rektorutdanningen nå har blitt åpnet til å være en skolelederutdanning for også andre ledere i skoleverket, har vi tatt utgangspunkt i at disse kompetanseområdene også gjelder for mellomledere i skoleverket. Vi har derfor gjennomført en undersøkelse ved to videregående skoler i samme fylke ut fra problemstillingen:

Hvordan forstås og utføres mellomlederrollen i videregående skole etter innføringen av Kunnskapsløftet som styrings- og innholdsreform?

For å finne svar på dette, har vi undersøkt ulike faktorer fra Utdanningsdirektoratets kompetansekrav til en rektor, og med utgangspunkt i vår problemstilling, ønsker vi å finne svar på tre spørsmål:

- d) Hvilken forståelse har mellomlederne av sin rolle og sine ledelsesoppgaver?
- e) Hvilke(t) perspektiv(er) ligger til grunn for utøvelse av mellomlederrollen?

-
- f) I hvilken grad møter mellomlederne i videregående skole myndighetenes forventinger og krav til skoleledelse?

I oppgaven brukes begrepene skoleleder og rektor litt om hverandre i forbindelse med den nasjonale rektorutdanningen. Bakgrunnen for dette er at rektorutdanningen er åpnet for andre typer skoleledere enn rektorer.

1.1. Intern arbeidsfordeling

Vi har hatt følgende interne arbeidsfordeling under arbeidet med masteroppgaveprosjektet:

- Alf B. Aschim har hatt ansvaret for å utarbeide teorikapittelet.
- Ronald Ellingsen har hatt hovedansvaret for å gjennomføre selve intervjuene (begge har imidlertid vært til stede på alle intervjuer).

Vi har i felleskap arbeidet med å:

- Utarbeide intervjueskjema og andre forberedende dokumenter
- Systematisere data, analysere og sammenstille funn
- Slutføre selve mastergradsoppgaven

1.2. Oppbygning av oppgaven

- I kapittel 2 går vi inn på bakgrunnen for problemstillingen, relevante fagområder for prosjektet, utvikling av skolelederrollen og oppgavens relevans.
- I kapittel 3 utdypes teorien vi vil benytte i forbindelse med denne oppgaven.
- I kapittel 4 om metode, skriver vi om valg av forskningsdesign, metodevalg og hvordan data er analysert.
- I kapittel 5 presenterer vi svarene våre respondenter har gitt i intervjuene.
- I kapittel 6 analyserer og drøfter vi funnene fra intervjuene.
- I kapittel 7 oppsummerer vi resultatene av analysen og skisserer muligheter for videre forskning.

2. Bakgrunn for problemstillingen

2.1. Fagområde

Før vi går videre med å se på teoribakgrunn og metodevalg for oppgaven, mener vi det er viktig å se på relasjonen mellom samfunnsfaglige fagområder og forskningsspørsmålene som vi har stilt i innledningskapittelet. Slik vi ser det, er det to samfunnsvitenskapelige områder som er aktuelle i forhold til dette prosjektet:

- **Statsvitenskap**, knyttet til reformer, politiske prosesser i tilknytning til reformene, endringsprosesser i det offentlige, rolleforståelse i en offentlig organisasjon mv¹.
- **Organisasjon og strategi**, knyttet til ledelse, strategiutvikling, organisasjonskultur, endringsarbeid, omstillingsprosesser mv².

2.1.1. Statsvitenskapelige perspektiver

Reformer i offentlige sektor innebærer bevisste endringer i strukturer og prosesser i den hensikt å få sektoren til å fungere bedre (Pollitt & Bouckaert, 2004). Utfordring i så måte blir møtet mellom de vedtatte reformene og de eksisterende kulturene som skal reformeres³.

Gjert Langfeldt beskriver i boken: *Ansvar og kvalitet – strategier for styring i skolen* (2008), nyere trender i styring av skolen fra innføringen av nytt inntektssystem for norske kommuner i 1986 (Langfeldt, 2008) Med innføringen av det nye inntektssystemet ble kravet om skolestyre i hver kommune fjernet, samt at målstyring ble innført gjennom *Om organisering og styring i utdanningssektoren* - Stortingsmelding 37 1990-91 (ibid.). Langfeldt skriver at på tidlig 1990-tall ble målstyringen knyttet sammen med en generell modell for virksomhetsplanlegging, noe som ikke bare gjaldt for skoleverket, men virksomhetsplanlegging var en generell strategi for innføring av målstyring i staten (ibid.). En konsekvens av dette var at hver skole fikk mulighet til å finne/tydeliggjøre sin egen profil

¹ Kursplan Statsvitenskap – MPA 4 2008-2011, HIHM/KAU

² Kursplan Organisasjon og strategi – MPA4 2008-2011, HIHM/KAU

³ Noe informasjon om dette finnes for eksempel i Hofstede G (1991): *Organisationer och kulturer* og Ingelhart, Ronald (2000): *Culture and democracy*

og presentere denne i et marked, noe som igjen innebærer en endring i rektorrollen fra en offentlig administrator til en virksomhetsleder med managementoppgaver, der rektor fikk ulike ledelsesredskaper som lederavtaler og medarbeidersamtaler, som igjen skulle anvendes til å sette personlige mål for de ansatte ved skolen, presisere virksomhetens mål, samt hvilke mål rektor vil bli vurdert etter (ibid.).

Accountability er også en styringsreform som i de senere år ser ut til å få en stadig større betydning for styring av utdanning (ibid.). Accountability betyr å stille noen til ansvar, men dekker ikke hele området som begrepet brukes om i styringssammenheng. På norsk har man brukt betegnelsen resultatstyring i de sammenhenger der målet som det skal styres mot er prestasjoner (resultatoppnåelse). Begreper som ansvarsstyring (at noen kan bestemme hva andre skal stå til ansvar for), samt transparens (at det er ”gjennomsiktig” samsvar mellom ansvar og forventinger) er også begreper som er benyttet i denne sammenhengen (ibid.). Accountability blir dermed en logikk som kan benyttes i spillet mellom stat, skole og offentligheten om gjennomslag og legitimitet. Dette vil igjen forsterke en hierarkisk relasjon som innebærer at Kunnskapsdepartementet designer styringssystemet for den norske skolen, delvis gjennom Utdanningsdirektoratet, fylkesmennene skal føre tilsyn med skolesektoren og kontrollere praksis av de kvalitetsvurderingssystemene som har blitt innført i forbindelse med *Kultur for læring* – Stortingsmelding 30 2003-04 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004), skoleeier har ansvar for kvaliteten i skolen og skoleeier har systemer for å vurdere om kvaliteten blir målt godt nok (Skoleeiers forsvarlige system, Opplæringslova § 13-10), skolen står til ansvar overfor skoleeiers mål- og resultatkrav, osv (Langfeldt, 2008). Vi kommer ytterligere inn på hva accountability kan bety for skoleledelse i kapittel 6.

Skolelederrollen har endret karakter parallelt med de store reformene både generelt innenfor offentlig forvaltning og de siste skolereformene, endringer i Opplæringslova og dennes forskrift. Langt tydeligere krav til mål- og resultatstyring som vi ser beskrevet hos Langfeldt, medfører at skolene må organiseres slik at myndighetenes krav og forventninger til skolesektoren ivaretas. Hos Langfeldt er det skissert en figur (etter Dubnick 1998), som kan brukes til å illustrere sammenheng mellom forventinger og krav, samt ulike perspektiver til grunnutdanningen (Langfeldt, 2008):

	Legalt Perspektiv	Organisasjons- perspektiv	Profesjonelt perspektiv	Politisk perspektiv
Forventing	Opplevd forpliktelse	Medvirkning	Å ta ansvar	Nytte
Krav	Pålagt plikt	Styring	Å stilles til ansvar	Transparens

Figur 2.1 – ulike perspektiver ved styring, strukturert ut fra et skille mellom krav og forventinger

I utgangspunktet er dette en figur som illustrerer utviklingen av hele den norske offentlige sektor: Offentlige organer skal ikke bare levere kvalitet, de skal også dokumentere at de leverer. For skolesektoren sitt vedkommende, innebærer utviklingen mer omfattende kontrollsystemer og krav som skal bidra til å dokumentere at forventningene til skolesektoren blir innfridd. En konsekvens av dette er at to offentlige instanser har fått tydeligere oppgaver i forbindelse med forvaltningen av skolesystemet: De statlige organer som definerer rammer og mål for opplæringen, og den enkelte skole som skal fylle de offentlige rammer og mål med innhold slik at myndighetenes krav til kvalitet i skolen oppnås (ibid.).

De viktigste ambassadørene i videregående skole for å lede arbeidet med å fylle myndighetenes mål og rammer med innhold, er mellomlederne. I forbindelse med de siste års reformer har skolen kommet mer under direkte press fra staten ved at skolene har fått delegert oppgaver fra skoleeiernivået, samt at staten nå pålegger kommunen plikter i forhold til skolens innhold. Dette har bidratt til at rektors rolle de siste 30 årene er endret fra å være først blant likemenn til å bli sjef for en kommunal virksomhet (Langfeldt, 2008). Rektor har i denne sammenhengen behov for en ledergruppe som kan utøve ledelse i skolens operative nivå. Mellomlederne tillegges en viktig rolle i at skolen skal innfri både kravene og forventningene som myndighetene stiller (Paulsen, 2008a). Forståelse av reformer, lederroller og organisasjonskultur blir dermed viktige elementer for å kunne forstå ledelsesutfordringene til mellomlederne i henhold til forståelsen av mellomlederrollen i lys av LK06 som innholds- og styringsreform.

2.1.2. Organisasjon og strategi - ledelsesteoretiske perspektiver

Det finnes ikke noen enhetlig definisjon på hva ledelse er innenfor ledelsesteorien. Hos Yukl møter vi en ledelsesdefinisjon som er prosessfokusert: Ledelse er prosess(er) som handler om å påvirke andre til å forstå og bli enige om hva som må gjøres og hvordan det kan gjøres effektivt, og prosess(er) med å tilrettelegge for både individuell og felles innsats for å oppnå felles mål (Yukl, 2006).

Vi finner elementer av dette også i Erik Johnsen's definisjon av ledelse, som både har prosessfokus og fokus på lederatferd. Erik Johnsen definerer ledelse som ”*et målformulerende, problemløsende og språkskapende samspill mellom mennesker*” (Busch, Johnsen, Valstad, & Vanebo, 2007). Denne definisjonen impliserer at ledelse er strategi og at ledelse er mer enn styring i politisk forstand. Videre impliserer denne definisjonen at lederskap dreier seg om mer enn å tilpasse seg markedsforhold, ledelse handler om sosial tilpasning om å kommunisere og samhandle med mennesker for å nå ønskede mål. For å være i stand til å utføre lederskap i samsvar med dette kan vi ta utgangspunkt i de strategiske ledelsesprosessene skissert hos Busch m.fl. (ibid.): Gjennom analyse- og synteseprosesser samordnes mål og ressurstilgang (rasjonell analyse av organisasjonen), gjennom politiske ledelsesprosesser etableres en maktbase blant nøkkelinteressenter for å utvikle en ny felles visjon, skape forpliktelser og å tilføre ressurser (fremoverskuende) og gjennom innovative ledelsesprosesser iverksettes læringsprosesser for å utvikle løsninger som gir bedre oppnåelse av organisasjonens mål (ibid.).

Et paradoks er at mens reformer i offentlig sektor tar inn over seg NPM-mekanismer, får også styringssystemene i offentlig sektor preg av en mer klassiske hierarkisk-byråkratisk struktur der mellomledernes viktigste oppgave var relatert til kontroll nedover og rapportering oppover (Simonsen, 2006). Et viktig aspekt i denne sammenhengen er synet på medarbeideren som ”kronisk unnasluntrer” og at ledelsen hele tiden må motvirke arbeidernes trang til å unngå å arbeide. Samtidig har samfunnet utviklet seg i en retning der ris bak speilet ikke er nok til å få arbeiderne til å yte. At det er et visst rom for selvledelse, at arbeideren opplever sine arbeidsoppgaver som tilfredsstillende, vil medføre en lojalitet og dedikasjon mot arbeidet som i stor grad vil medføre den forventede produktiviteten (ibid.). Nettopp derfor er Erik Johnsen's ledelsesdefinisjon hensiktsmessig å bruke i vår sammenheng. Et nøkkelord er personalledelsesbegrepet. I henhold til Simonsen er personalledelse et middel for å sikre produktivitet og kvalitet. Men det stopper ikke der. Det å ha tilfredse medarbeidere er helt avgjørende for å nå virksomhetens målsetninger. Dermed blir personalledelse en kjerneaktivitet i ledelsesgjerningen i verdiskapning ved enhver virksomhet, og slik arbeidsmarkedet har utviklet seg, er virksomhetens evne til å ta vare på sitt personale viktig i konkurransen om å rekruttere de rette medarbeidere. Moderne virksomheter er avhengige av å ha gode ledere som igjen har et tilfredsstillende støtteapparat

for deres personalledelse (ibid.). Personalledelse handler derfor om både kontroll av at arbeidsoppgavene gjennomføres og tilrettelegging for den enkelte medarbeider.

Øyvind Glosvik har i et paper til NEON-dagene i 2008 (NEON – Nettverk for organisasjonsforskning i Norge) stilt spørsmålet: *”Verkar” leiarar i organisasjonar* (Glosvik, 2008)? Han tar utgangspunkt det perspektivet på ledelse som vi finner hos Torodd Strand (Strand, 2010). Glosvik sier innledningsvis at det kan virke underlig å stille spørsmål om ledelse virker, men en sentral organisasjonsteoretiker som Mintzberg stiller spørsmål om det er mulig å utøve tradisjonell ledelse i ekspertorganisasjoner av typen utdanningsinstitusjoner, sykehus mv (Bolman & Deal, 2009). Bakgrunnen for dette, er at de ansatte i slike virksomheter er eksperter, jamfør omtalen av personalledelse hos Simonsen, slik at behovet for å ta selvstendige beslutninger (selvledelse), samt tilrettelegging blir enda tydeligere i slike organisasjoner.

Hos Strand (Strand, 2010), møter vi en firedeling når det gjelder klassifisering av organisasjoner i (1) byråkratier, (2) ekspertorganisasjoner, (3) gruppeorganisasjoner og (4) entreprenørorganisasjoner. Hos Strand møter vi også funksjonsperspektivet (etter Adize), som i grove trekk innebærer at bestemte strukturer eller ordninger ivaretar bestemte funksjoner (1) produksjon, (2) administrasjon, (3) integrasjon og (4) entreprenørskap (også kalt PAIE-modellen). Hos Strand så defineres skoler som en ekspertorganisasjon og ekspertorganisasjoner har produksjon (å sette mål og å drive frem resultater i vår sammenheng innenfor forskning og utdanning) som hovedfunksjon.

Hos Mintzberg omtales denne type organisasjon som fagbyråkrati (Bolman & Deal, 2009). Fagbyråkratiet har stor operativ kjerne i forhold til de øvrige delen av organisasjonen, det er få ledelsesnivåer, liten teknostruktur og relativt stor støttestab. Dette innebærer at høgskole/universitet som organisasjonstype i høy grad har en flat, desentralisert struktur der styring i vesentlig grad bygger på medlemmenes faglige skolering og påvirkning. Fagbyråkratiet forholder seg i liten grad til endringer i omgivelsene utenfor organisasjonen, og når ledelsen forsøker å gripe inn i den operative kjernen, for eksempel ved å forlange bruk av standardiserte metoder i undervisningen, mislykkes man.

I PAIE-modellen etter Strand er lederne i ekspertorganisasjoner med produksjon som hovedfunksjon i hovedsak knyttet til to roller: (1) pådriver og (2) dirigent.

Pådriveren skal fremme produktivitet, resultat og virkning, mens dirigenten skal ha fokus på produksjonens retning, at det er klare mål og god planlegging (Strand 2007). I en slik organisasjon med flat struktur og stor grad av autonomi i forhold til kjerneproduksjonen, er det begrenset hvor mye lederen kan påvirke, men lederen kan stille krav til faglig standard, bidra til stimulering av faglige talenter, finne koblinger i arbeidsprosessene og kanalisere krav fra oppdragsgivere (Baldersheim, 2008).

2.2. Utviklingen av skolelederrollen

Skolelederrollen har utviklet seg fra at skolelederen tidligere var den fremste blant likemenn til at vi i dag har en skolelederrolle som i langt større grad er frigjort fra læreryrket (Aasen, 2006). Viktige elementer i denne utviklingen er økt fokus på markedsorientering og konkurranse i offentlig sektor i tråd med New Public Management (NPM) tankegangen (Hofstede, 2006), noe som har bidratt til større fokus på mål- og resultatstyring, økt grad av desentraliserte beslutninger, større krav til undervisning og opplæringsarbeid med økt vekt på dokumentasjon og etterprøvbarhet (Aasen, 2006). Fra slutten av 1980-årene har man i Norge hatt en utvikling med økt selvstyre for kommunene og overgang til to-nivå kommuner med ytterligere desentralisering av beslutninger der virksomhetsledere for de ulike kommunale virksomhetene har blitt resultatansvarlige for virksomhetene de leder. Parallelt med dette har også skolene fått nye oppgaver og skolelederne har fått mer ansvar. Noen kommuner har gått så langt at rektorbegrepet er erstattet med tittelen virksomhetsleder eller resultatansvarlig (ibid.). Ingvild Marheim Larsen har beskrevet de ulike rollene skolelederen skal fylle i dette regimet:

- **Undervisningslederrollen.** Denne rollen innebærer at skolelederen skal planlegge, organisere og koordinere det faglige arbeidet ved skolen og at skolelederen skal kvalitetssikre opplæringsvirksomheten.
- **Utviklingslederrollen.** Denne rollen henger tett sammen med LK06s intensjon om at det ved skolene skapes en kultur for læring også for de ansatte (skolene skal være lærende organisasjoner), videre er det viktig i en mer konkurransepreget og markedsorientert hverdag at skolen har en tydelig faglig-pedagogisk profil og utvikling som gjør skolen attraktiv å søke seg til for foreldre og lærere (spesielt i kommuner der det praktiseres relativt fritt skolevalg).
- **Personallederrollen.** Skolelederen har fått delegert arbeidsgiveransvar og skal følge opp de ansattes faglige, pedagogiske og personlige utvikling.

- **Administratorrollen.** I og med at skoleledere også er resultatsenhetsledere, er økonomistyring og daglig drift viktige arbeidsoppgaver.
- **Politikerrollen.** En skoleleder er gallionsfigur, utenriksminister, ambassadør og stats-/finansminister. Skolelederen må profilere skolens mål og arbeidsformer både internt og eksternt, bidra til virksomhetens grunnlag gjennom å bygge omdømme slik at elevrekrutteringsgrunnlaget ikke svekkes (ibid.)

Svein Møthe har i en forskningsrapport ved Høgskolen i Buskerud, Rapport nr 74 (utgitt i 2010), med tittelen *Rasjonalitet, organisering og klok ledelse i høyere utdanning*, tatt utgangspunkt i hvilken forståelse ledere i høyere utdanning har av ledelse, hvordan de opplever organisasjonen de leder og hva som er deres grunnlag for å fatte beslutninger (Møthe, 2010). Selv om denne rapporten ikke omhandler ledelse i videregående skole, er det likevel paralleller mellom høyere utdanningsinstitusjoner og videregående skoler. Det er forskjeller knyttet til kompleksitet, finansiering, forholdet til politisk styring, rekruttering, akademisk frihet osv, men både høyere utdanningsinstitusjoner og videregående skoler er offentlige forvaltningsorgan som har en særegen kundegruppe (for videregående skoler inngår også en foresatt for primærkunden i kundegruppen frem til primærkunden, altså eleven, blir myndig), hvor produktet er kunnskap.

I oppsummeringen av denne rapporten, slår Møthe fast at moderniseringen av offentlig sektor de senere år ved hjelp av NPM har medført en større vekt på formålsrasjonalitet, hvilket innebærer at de beslutninger som fattes handler om å finne de beste virkemidlene for å nå organisasjonens mål. Imidlertid medfører denne type tankegang en forståelse av ledelse som management, noe som igjen fordrer en rasjonalitet der mål- og resultatstyring er i førersetet (ibid.). Lederidealet innenfor denne tankegangen, er en leder som er behavioristisk orientert, organisasjonen vil ha en hierarkisk beslutningsstruktur og en virkelighetsoppfatning som i realiteten er deterministisk, selv om man vil forsøke å ikle den et humanistisk språk (ibid.).

Vi nærmer oss lederidealet i den norske skole ytterligere i en artikkel av stabsdirektør i Utdanningsdirektoratet Per Tronsmo (2010), der Tronsmo først peker på hva som er de viktigste utfordringene for ledelse i utdanningssektoren (Tronsmo, 2010):

1. For svak ledelse på grunn av svak kultur for ledelse og uavklarte ansvarsforhold,
2. Manglende evne til implementering av reformer, tiltak og beslutninger
3. For lite kompetanse og kraft hos skoleeier
4. Fragmentert sektor, for lite fokus på sektoren som system

5. For lite fokus på skolen som organisasjon
6. For lite støtte og hjelp

Som et svar på dette etablerte norske myndigheter fra 2009 en rektorutdanning. Utgangspunktet for kompetanseområdene som er identifisert i rammeplanen for rektorutdanningen, finner vi i Torodd Strands ledelsesperspektiv. Rammeplanen er organisert ut fra til hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger en rektor skal ha i forhold til de enkelte kompetanseområdene (Tronsmo, 2010):

1. Elevenes læringsresultater og læringsmiljø
2. Styring og administrasjon
3. Samarbeid og organisasjonsbygging, veiledning av lærere
4. Utvikling og endring
5. Forhold til lederrollen

Vi kommer mer utfyllende tilbake til dette senere i oppgaven.

2.3. Oppgavens relevans

Kultur for læring – Stortingsmelding 30 2003-04, skulle innebære et systemskifte for skolen som vi har sett i innledningen til oppgaven. I dette bakgrunnskapitlet har vi også sett hvordan styringsidealet i offentlig sektor i Norge har utviklet seg de siste 30 årene til et sterkere fokus på mål- og resultatstyring, og et vesentlig element i Stortingsmelding 30 2003-04 er at skolene skal være lærende organisasjoner. Manglende erfaringslæring i skolen og at man ikke ser betydningen av skolen som organisasjon, er en av ledelsesutfordringene som Tronsmo skisserer i sin artikkel.

I tillegg til det bakteppet som er skissert tidligere i kapitlet med hensyn til aktuelle fagområder og utviklingen av skolelederrollen, er det i gang flere store evalueringsforskningsprosjekter i forbindelse med innføringen av LK06 (Kunnskapsløftet) i grunntutdanningen i Norge. Ett av disse forskningsprosjektene i regi av NIFU med ILS ved Universitetet i Oslo som samarbeidspartner, tar for seg LK06 som styringsreform. I dette prosjektet har det så langt kommet tre rapporter med ulikt fokus. Den første delrapporten tok for seg: *Det nasjonale styringsnivået – intensjoner, forventinger og vurderinger* (Sandberg & Aasen, 2008), den andre delrapporten var en underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon, med tittelen: *Kunnskapsløftet – tung bør å bære?* (Møller, Prøitz, & Aasen, 2009), mens den foreløpig

siste delrapporten i dette prosjektet har vært et blikk inn i ti skoler etter tre år med LK06, med tittelen: *Underveis, men i svært ulikt tempo* (Ottesen & Møller, 2010). I denne forskningen pekes det på alle utfordringer som er skissert i Tronsmos artikkel fra rolle- og ansvarsavklaring, forståelse av skoleeierbegrepet til ledelse av reformprosesser på skoler, samt ledelsesfunksjoner i skolen.

Utviklingen i norsk offentlig sektor, og innføringen av ulike reformer både på forvaltningsnivåene generelt og for skolesektoren spesielt, har medført et behov for tydeliggjøring av hva kvalitet i skolen innebærer (Kunnskapsdepartementet, 2008). Den nasjonale rektorutdanningen som tidligere er skissert, har sitt utspring i konkretiseringer av innholdet i denne stortingsmeldingen vedrørende ledelse. Et kompetansehevingsprogram for ledere for å møte LK06 ble satt i gang relativt fort etter Stortingsmelding 30 2003-04, og det finnes evalueringsforskning av dette fra Høgskolen i Buskerud fra 2005 (Dimmen, 2005). Dette har blitt videreutviklet og har fått sin standard i rammeplanen for rektorutdanningen som Utdanningsdirektoratet publiserte på sin hjemmeside 07.02.2011. I denne planen finner vi konkretiseringer av kompetanseområdene som er beskrevet i Tronsmos artikkel i forhold til hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger en rektor skal ha.

I tillegg har vi sett at mellomlederrollen i videregående skole har utviklet seg fra å være først blant likemenn til å nærme seg mer og mer rektorrollen. På bakgrunn av dette mener vi det er svært relevant å se på hvordan mellomlederrollen kan manifestere seg i videregående skole snart fem år etter innføringen av LK06, og om myndighetenes forventninger og krav til skoleledelse har blitt innfridd så langt. I vårt studium vil vi ta utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets forventninger og krav til skoleledelse gjennom rammeplanen for rektorutdanningen. I og med at Torodd Strands ledelsesperspektiv og organisasjonsforståelse har vært et viktig element i utformingen av denne, har vi valgt å analysere rolle- og oppgaveforståelsen til mellomlederne i lys av PAIE-modellen slik vi møter den hos Strand (Strand, 2010) og hvilke perspektiver som ligger til grunn for utøvelse av ledergjerningen i lys av Strands tilnærming, samt perspektivene på ledelse som vi finner hos Bolman og Deal. Teoribakgrunnen blir nærmere beskrevet i et senere kapittel.

3. Teoretisk rammeverk for oppgaven

I dette kapittelet vil vi skissere hvilke forventninger og krav de sentrale myndighetene i Norge har til skoleledelse, samt hva som er det teoretiske rammeverket for oppgaven.

Kapittelet er strukturert slik at vi først går inn på myndighetenes krav for forventninger til skoleledelse, før vi ser mer på mellomlederrollen i skoleverket i lys av nyere norsk forskning. Deretter vil vi gå nærmere inn på teorien bak de skisserte analysetilnærmingene i kapittel 2.3, og ta for oss PAIE-modellen slik vi finner den beskrevet hos Torodd Strand, samt perspektiver på ledelse slik vi finner det hos Bolman og Deal. Kapittelet avrundes med et lite blikk på ledelsesregimene som er relevante i vår sammenheng, samt erfaringene så langt fra evalueringen av LK06 som styringsreform.

3.1. Syn på skoleledelse

Det tredje forskningsspørsmålet som vi skisserte innledningsvis, var: *I hvilken grad møter mellomlederne i videregående skole myndighetenes forventninger og krav til skoleledelse?*

For å kunne gi et svar på dette spørsmålet, må vi først ha klart for oss hvilke premisser norske myndigheter har lagt når det gjelder skoleledelse. Utgangspunktet for dette er Opplæringslova, samt Kultur for læring – Stortingsmelding 30 2003/2004 og Kvalitet i skolen – Stortingsmelding 31 2007/2008, som er de viktigste styringsdokumentene i denne sammenhengen. I tillegg til disse dokumentene som er behandlet i Regjering og Storting, har Utdanningsdirektoratet utarbeidet et kompetansehevingsprogram for skoleledere, også kjent som ”Rektorutdanningen”. Rammeplanen for rektorutdanningen – ”Kompetanse for en rektor – forventninger og krav”, ble publisert på Utdanningsdirektoratets hjemmeside 07.02.2011.

Opplæringslovas § 9-1 omhandler skoleledelse. Her slås det fast at hver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse. I denne paragrafen er også noen av rektors arbeidsoppgaver og roller definert: Rektor skal lede opplæringen i skolen, rektor skal ha innsikt i skolens daglige virksomhet, det er rektors ansvar å utvikle skolen videre, og det

slås fast at rektor må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper (Opplæringslova, 2011).

Stortingsmelding 30 2003/2004 er det viktigste bakgrunnsdokumentet for LK06. Temaet skoleledelse er særlig behandlet i to kapitler i denne Stortingsmelding, kapittel 3 – *Skolen i en ny tid* og kapittel 9 – *Kompetanse for utvikling* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

Kapittel 3 i Stortingsmelding 30 2003/2004, omhandler skolen i en ny tid og hva som hemmer og fremmer kultur for læring. Det slås fast at de kritiske suksessfaktorene for å lykkes med å gjøre den norske skole bedre er:

- Kompetente og engasjerte lærere og skoleledere
- Et systemskifte basert på frihet, tillit og ansvar, og
- Kultur for læring, lærende organisasjoner som har kunnskap om sterke og svake sider ved egen virksomhet (ibid.).

I følge Stortingsmeldingen innebærer dette at skolen skal være en kunnskapsorganisasjon med et mangfold av organisasjons- og arbeidsformer, der skolelederne og lærerne samarbeider på fleksible og varierte måter, og opplæringen er differensiert og tilpasset den enkelte elev (ibid.). Med dette utgangspunkt får vi et sett grunnprinsipper for styringssystemet av skoleverket, som innebærer:

- Klare nasjonale mål. Nytt læreplanregime,
- Kunnskap om resultater i vid forstand. Et viktig redskap i denne sammenhengen er det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering og -utvikling,
- Tydeligere ansvars plassering. Endringer i Opplæringslova samt overflytting av forhandlingsansvaret for skoleverket til KS og Oslo kommune, skal bidra til å myndiggjøre skoleeier, samt at skoleeier har ansvar for at det er tilstrekkelig kompetanse i skolen,
- Stor lokal handlerfrihet. Selv om det er klare kompetansemål i læreplanene, er intensjonen at skolene i størst mulig grad avgjør hvordan målene skal nås, samtidig som skoleeier skal ta tydeligere ansvar for skoleutvikling, men for å sikre enkeltindividets rettigheter må bruk av tilsyn økes, og
- Et godt støtte- og veiledningsapparat (ibid.)

Det nye styringssystemet med klare mål, kvalitetsutvikling, klar ansvars plassering osv. er forutsetningen for skoleutvikling, men skoleutviklingen skjer gjennom at skolene utvikler seg videre gjennom å være lærende organisasjoner. En betingelse for at lærende

organisasjoner skal fungere, er tydelige forventinger og tydelige tilbakemeldinger, og dermed også en tydelig ledelse. Stortingsmelding 30 peker på at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen og at rekruttering og utvikling av skoleledere har stor strategisk betydning for utviklingen av skolene (ibid.).

Videre peker stortingsmelding 30 på hva som hemmer og fremmer kultur for læring. Tre forhold kan hemme skolens kultur for læring:

- Organiseringsformer som ikke legger tilstrekkelig til rette for læring og utvikling
- Manglende tradisjon for læring gjennom det daglige arbeidet
- Føyelege ledere (ibid.)

Når det gjelder hva som fremmer kultur for læring, blir det riktig å peke på hva som i følge Stortingsmelding 30 kjennetegner skoleledelse ved utviklingsorienterte skoler:

- Rektor holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene,
- Rektor bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis,
- Rektor evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt,
- Rektor tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen (ibid.)

For å fremme god skoleledelse i henhold til de kriteriene som skisseres i kapittel 3 av Stortingsmelding 30 2003-2004, tas det i kapittel 9 til orde for å opprette kompetanseprogram for skoleledere:

Programmet må omfatte både formidling av reformens innhold og intensjoner og et differensiert tilbud om kompetanseutvikling innenfor skoleledelse. Kompetanseutviklingen vil spenne fra informasjonsformidling, etterutdanning, utviklingsarbeid, utvikling av materiell og veiledning. Målet er at alle rektorer skal få et tilbud om slik lederopplæring (ibid.).

Vi skal senere komme tilbake til dette kompetanseprogrammet som har manifestert seg i Utdanningsdirektoratets rektorutdanning. Vi ser at viktige virkemidler, og også kjennetegn på god skoleledelse i henhold til Stortingsmelding 30, er: Tydelige ledere (klart ansvar, klare forventninger), mål- og resultatstyring og utviklingsorientering gjennom lærende organisasjoner.

Kvalitet i skolen – Stortingsmelding 31 2007/2008 ble utarbeidet som et strategidokument for å heve kvaliteten på grunnopplæringen i skolen. Med utgangspunkt i dårligere resultater

på internasjonale undersøkelser som PISA mv, presenterte regjeringen mål for kvalitet i grunnopplæringen og tiltak for at læringsutbyttet til elevene skal blir bedre. Bakgrunnen for meldingen, i tillegg til dårlige resultater sammenlignet med våre naboland og OECD-området når det gjelder de grunnleggende ferdighetene (lesing, skriving, regning...), er LK06 og den generelle delen av det norske læreplanverket som ble utarbeidet i forbindelse med Reform-94 for videregående skole. Et viktig element i forbindelse med Stortingsmelding 31, er at regjeringen legger opp til en ytterligere forbedring av styringsvirkemidlene i skolen og at disse skal styrkes og forbedres ytterligere etter hvert som resultatene av evalueringsforskningen i forbindelse med implementeringen og de foreløpige resultatene av LK06 foreligger (Kunnskapsdepartementet, 2008).

I kapittel 3 i Stortingsmelding 31, *Hva fremmer elevenes læring*, er et underkapittel viet skoleledelse. Underkapittel 3.5, *Ledelse i et skolefelleskap*, omhandler behovet for en endring av skolelederrollen der det er viktig å finne den rette balansen mellom faglig frihet og felles retning, noe som er ekstra krevende på skoler som har hatt svake tradisjoner for ledelse. Lederen skal ta beslutninger som samlet sett bidrar til å gi elevene en god opplæring (ibid.).

Den nye skolelederrollen som skisseres her, innebærer at skolelederne har:

- Analytisk og pedagogisk kompetanse,
- Evne til å håndtere motsetninger og interessekonflikter,
- Evne til å kommunisere godt med ulike aktører internt og eksternt,
- Formell lederkompetanse (ibid.).

I tillegg er det en viktig betingelse at skolelederne har praktisk støtte og får gode tilbakemeldinger fra skoleeier og nasjonalt nivå.

Det skolelederne skal gjøre, er å lede skolens praksis og forvalte skolens ressurser. I følge Stortingsmelding 31, innebærer dette:

- Ledelse av skolens praksis
 - Ledelse av det pedagogiske arbeidet (utvikling av pedagogisk praksis, rammer og mål for skolens opplæringsvirksomhet)
 - Vurdering av skolens praksis og resultater (jf kvalitetsvurderingssystemet, over)
 - Systematisk gjennomføring av tiltak (kvalitetsvurdering, skolen som lærende organisasjon)

-
- Forvalte skolens ressurser
 - Utvikling og bruk av lærernes kompetanse (lærende organisasjon, kompetanseplan, personalforvaltning)
 - Forvaltning av skolens økonomiske ressurser (ibid.)

Vi ser her en spissing av synet på skoleledelse i forhold til hva som ble beskrevet i *Kultur for læring*. Skoleledelse innebærer læringsledelse og forvaltningsledelse.

3.1.1. Utdanningsdirektoratets krav/forventninger til skoleledelse

Utdanningsdirektoratets program for nasjonal rektorutdanning startet opp høsten 2009. Utgangspunktet for utformingen har vært utfordringer beskrevet i en OECD-rapport fra 2008 (*Improving School leadership*), samt utfordringer beskrevet i *Kvalitet i skolen* – Stortingsmelding 31 2007-2008 (Utdanningsdirektoratet, 2009).

I prosessen med å utforme rektorutdanningen, har Utdanningsdirektoratet identifisert fem hovedkompetanseområder for rektorer (Tronsmo, 2010). Utgangspunktet for identifiseringen av disse kompetanseområdene er *funksjonsperspektivet* som vi kommer tilbake til senere i dette kapittelet i forbindelse med PAIE-modellen, slik vi finner den beskrevet hos Strand (Strand 2007).

Vi har tidligere skissert hva som er Utdanningsdirektoratets kompetanseområder for en rektor:

1. Elevenes læringsprosesser
 2. Styring og administrasjon
 3. Samarbeid og organisasjonsbygging
 4. Endring
 5. Forhold til lederrollen
- (Utdanningsdirektoratet, 2011a)

I forbindelse med disse kompetanseområdene, har direktoratet beskrevet forventninger og krav til den enkelte rektors kunnskaper, ferdigheter og holdninger (ibid.)

Vi skal i metodekapittelet komme tilbake til hvordan vi har brukt funksjonsperspektivet og Utdanningsdirektoratets kompetanseområder for en rektor (vi kunne i denne sammenhengen like gjerne erstatte begrepet ”en rektor” med skoleledelse) som analyseverktøy.

3.2. Mellomlederrollen

Den pedagogiske mellomlederen i videregående skole har, som vi har sett tidligere, på mange måter hatt den samme utviklingen som rektorrollen fra å være primus inter pares, til å bli stadig nærmere arbeidsgiversiden i og med at mellomlederen har blitt en leder med personal- og budsjettansvar, som også har rapporteringsansvar i forhold til mål og resultater for elevene på sin avdeling (ikke ulikt den rollen rektorer i grunnskolen har).

I en forenkling av sin doktoravhandling om mellomlederen i videregående skole og tilpasset opplæring, har Jan Merok Paulsen i en artikkel fra 2008 skissert mellomlederens komplekse handlingsrom (Paulsen, 2008b). I følge Paulsen, er mellomledelse å koordinere og planlegge skolens operative virksomhet, samt å megle mellom topp og bunn i organisasjonen, noe som medfører at mellomlederne i henhold til Paulsens empiri ofte opplever rollekonflikter mellom skolens strategiske (sentral ledelse og administrasjon) og operative (kjernevirksomheten – undervisningen) nivå og uklarerhet i opplevelse av egen rolle (ibid.).

Jan Merok Paulsen anvender fire metaforer for å beskrive hva som er mellomledernes rolle i en organisasjon:

1. **Sambandsoffiser** (Liaison – offiser). Dette begrepet henger etymologisk sammen med en person som har fri adgang til og kan kommunisere med forskjellige grupper og enheter i en organisasjon, og som kan binde sammen organisasjonen med miljøer på utsiden (nettverksbygging). For at avdelingslederen skal kunne fungere i denne rollen, er det en betingelse at man har tillit til avdelingslederen i mange ulike leire.
2. **Advokat**. Denne metaforen henger sammen med at mellomlederen kan ikle seg en rolle som fagspesialist og representant for den avdelingen vedkommende leder, eksempelvis i forbindelse med diskusjoner i skolens ledergruppe da man fort kan gripe til å være advokat for eget fagfelt og egen avdeling. Advokatrollen kan bidra til at man får innflytelse på de sentrale beslutningene som fattes ved skolen hvis man tar initiativ og kommer med forslag på fagfeltets/avdelingens vegne.
3. **Megler**. Mens advokatrollen handler om å representere fagområdet/avdelingen i skolens ledergruppe, handler meglerrollen om mellomlederens lokale innflytelse på avdelingen. For å lede avdelingen er den pedagogiske mellomlederen avhengig av å ta i bruk dialogisk ledelse, noe som innebærer å understøtte teamarbeid, deling av informasjon og erfaringer med kolleger (erfaringslæring), samt gi personlig støtte. I tillegg må avdelingslederen hele tiden nøre opp under en debatt for ikke å miste skolens og avdelingens retningsforståelse/målsettinger og må hele tiden bidra for å bygge en felles visjon.
4. **Koordinator**. Dette er den siste merkelappen som Jan Merok Paulsen omtaler i sin artikkel. Denne rollen beskriver avdelingslederens lokale innflytelse ved bruk av administrativ planlegging, møteledelse og oppfølging av de ansatte gjennom medarbeidersamtaler mv (ibid.).

I vår følgende drøfting kommer vi ikke til å legge stor vekt på Jan Merok Paulsens metaforer, men ta utgangspunkt i ledelsesfunksjoner slik de omtales hos Torodd Strand (2010), samt ledelsesperspektiver slik det omtales hos Bolman og Deal (2009).

Hvis vi skal forsøke å koble Paulsens begreper med Strand og Bolman og Deal, kan vi skjematisk skissere det slik (omtalen av ledelsesfunksjonene hos Strand og ledelsesperspektivene hos Bolman og Deal kommer senere i kapittelet):

Paulsens mellomlederroller	Strands PAIE-modell	Bolman og Deals fortolkningsrammer
Sambandsoffiser	Entreprenørskap	Politisk perspektiv
Advokat	Produksjon, ekspertorganisasjon	Symbolisk ledelse
Megler	Integrasjon	HR-ledelse
Koordinator	Administrativ ledelse	Strukturelt perspektiv

Tabell 3.1 Mellomlederroller, PAIE-modellen og Bolman og Deals fortolkingsrammer

3.3. Skole som organisasjonstype

Hva slags organisasjonstype er en skole? Hos Strand (2010) møter vi en firedeling når det gjelder klassifisering av organisasjoner i (1) byråkratier, (2) ekspertorganisasjoner, (3) gruppeorganisasjoner og (4) entreprenørorganisasjoner. Hos Strand møter vi også funksjonsperspektivet (etter Adizes), som i grove trekk innebærer at bestemte strukturer eller ordninger ivaretar bestemte funksjoner (1) produksjon, (2) administrasjon, (3) integrasjon og (4) entreprenørskap (Strand, 2010). Vi skal komme nærmere tilbake til PAIE-modellen senere. Hos Strand så defineres opplæringsinstitusjoner som ekspertorganisasjoner og ekspertorganisasjoner har produksjon (å sette mål og å drive frem resultater i vår sammenheng innenfor utdanning) som hovedfunksjon. Typiske trekk ved en ekspertorganisasjon er:

- Lavt hierarki
- Arenaer for fagspesialisering og fagautonomi
- Behandler sammensatte problemer og er (også) orientert mot løsninger for eksterne parter
- De ansatte i slike organisasjoner utøver sitt arbeid med stor faglig autonomi (ibid.)

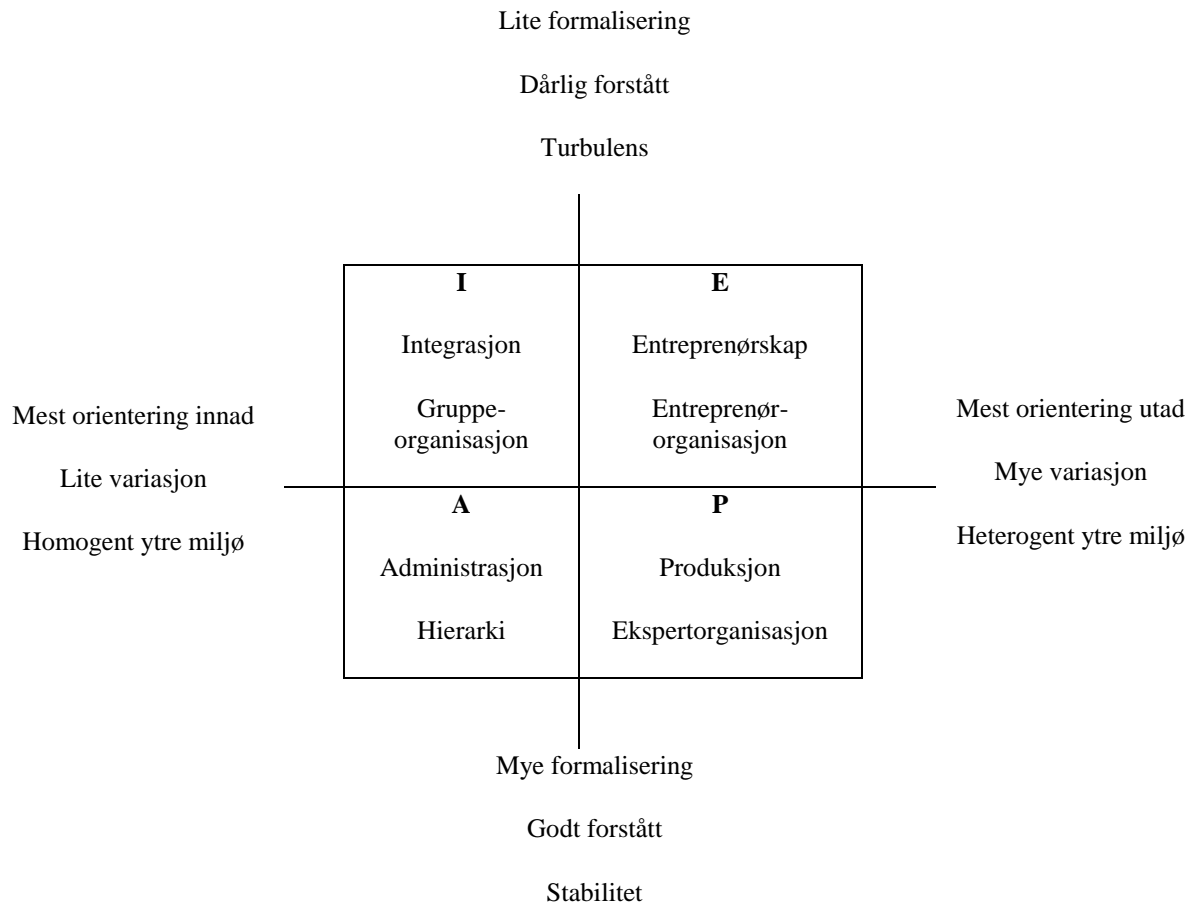
Det siste kan bli en ut utfordring knyttet til kombinasjonen fag(lighet) og ledelsesutøving. Å lede en ekspertorganisasjon er ikke nødvendigvis en enkel sak. Vi skal komme tilbake til dette i forbindelse med behandlingen av empirien for oppgaven. I følge Strand kan ledere i

en slik organisasjonstype påvirke faglig standard, stimulering av faglige talenter, koblinger i arbeidsprosessene og kanalisering av krav fra eksterne aktører (ibid.).

Hos Mintzberg omtales denne type organisasjon som fagbyråkrati (Bolman & Deal, 2009). Fagbyråkratiet har stor operativ kjerne i forhold til de øvrige delene av organisasjonen, det er få ledelsesnivåer, liten teknostruktur og relativt stor støttestab. Dette innebærer at utdanningsinstitusjoner som organisasjonstype i høy grad har en flat, desentralisert struktur der styring i vesentlig grad bygger på medlemmenes faglige skoling og påvirkning. Fagbyråkratiet forholder seg i liten grad til endringer i omgivelsene utenfor organisasjonen, og når ledelsen forsøker å gripe inn i den operative kjernen, for eksempel ved å forlange bruk av standardiserte metoder i undervisningen, mislykkes man (ibid.).

3.4. Ledelsesfunksjoner

Vi har allerede definert skoler som ekspertorganisasjoner og fagbyråkratier. Hos Strand er klassifiseringen av organisasjoner koblet sammen med funksjonsperspektivet på ledelse. Funksjonsperspektivet er inspirert av strukturfunksjonalistisk samfunnsteori, og kan spores tilbake til den amerikanske sosiologen Parsons (Strand, 2010). Parsons (1959) lanserte en funksjonsteori knyttet til at sosiale systemer på alle nivåer ivaretar minimum fire funksjoner. Parsons funksjoner forkortes AGIL (adaptation, goal attainment, integration og latency). Dersom vi tar utgangspunkt i organisasjonstypene som vi skisserte i forrige avsnitt, vil vi se at AGIL-funksjonene korresponderer med inndelingen i organisasjonstyper. Adaptation korresponderer med entreprenørorganisasjonen hos Strand. Dette er en organisasjonstype som tilpasser seg omverdenen og sørger for nødvendig ressurstilgang. Goal attainment (sette mål, produsere og fordele makt) korresponderer med ekspertorganisasjonene. Integration korresponderer med byråkratiene, der stabilitet produseres og kontrolleres. Til slutt har vi Latency som korresponderer med gruppeorganisasjon hos Strand (ibid.). Denne tankegangen har blitt videreutviklet av Adizes (1980), som lanserte begrepene produsent, administrator, integrator og entreprenør som viktige ledelsesfunksjoner i en organisasjon, og Quinn (1988), som har utarbeidet et kart over orienteringer/krav og oppgaver/funksjoner i organisasjoner. Strand har tatt utgangspunkt i begrepsapparatet etter disse når han har utviklet grunnskjemaet for sin PAIE-modell. Figuren under viser Strands grunnskjema for PAIE-modellen, bygget ut med ledelsesfunksjoner, organisasjonstyper og ytre arbeidsbetingelser:



Figur 3.1: Grunnskjema for PAIE kombinert med ledelsesfunksjoner, organisasjonstyper og ytre arbeidsbetingelser (Strand, 2010).

Begrepsapparatet som Strand benytter, kan brukes for å analysere både organisasjoner og lederroller (Glosvik, 2008). I vår sammenheng er organisasjonstypen allerede avklart, men det kan være interessant å se på lederorienteringer og lederoppgaver innenfor skoleverket i lys av denne modellen.

3.4.1. Administrativ ledelse og byråkrati

Det som kjennetegner byråkratiske organisasjoner er:

- Tydelig autoritetshierarki med mange ledd
- Spesialisering av arbeidsoppgaver
- Skriftlighet og formaliserte arbeidsmåter
- Ofte livslange karrierer innenfor systemet (Strand, 2010)

De viktigste kravene til ledere i en byråkratisk organisasjon, er at de er i stand til å ta vare på organisasjonens rutinemessige virksomheter og unngå avvik. En leder er dermed nødt til å kjenne organisasjonens rutiner og prosedyrer, være i stand til å koble og generalisere rutiner, vurdere om rutinene er i samsvar med overordnede prinsipper og direktiver, og om forandringer i eller nye rutiner er påkrevd (ibid.). Strand omtaler denne rollen som administratorrollen.

Målområde 2 i den nasjonale rektorutdanningen omhandler nettopp denne rollen som en del av rektors/skolelederens kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2011a):

En rektor er ansvarlig for at skolens samfunnsoppdrag blir utført. Dette innebærer at rektor handler på vegne av sentrale og lokale politikere og på vegne av skoleeier. Det forutsetter at rektor kjenner og følger lov- og regelverk. Rektor skal også sørge for god intern administrasjon, styring og kontroll.

3.4.2. Fagledelse - ekspertorganisasjon

Vi har tidligere gjort rede for hva som kjennetegner ekspertorganisasjoner. Et kjennetegn ved ekspertorganisasjoner er at de fleste ansatte har en status og en kyndighet som de først og fremst ikke har oppnådd gjennom den virksomheten de jobber i. På mange måter blir de selvstendige yrkesutøvere som bruker virksomheten de jobber i som et serviceapparat (Strand, 2010). Det er ikke uvanlig i slike organisasjoner (som for eksempel skoleverket, jf hva vi har beskrevet over) at lederen blir den fremste blant likemenn (primus inter pares), noe som blir en motsetning til den hierarkiske tenkningen i byråkratiet (ibid.). Likevel gir byråkratiet nødvendige rammebetingelser for slike organisasjoners virksomhet. Dette medfører at i denne typen organisasjoner vil vi finne både kollegial og hierarkisk styring (ibid.). Administratorrollen har vi omtalt tidligere, men den faglige ledelsen i slike organisasjoner innebærer å:

- Regulere forholdet til oppdragsgivere
- Opprettholde faglige standarder, veiledning og stimulering av talenter og innovasjoner
- Beskytte faglig frihet under tydelige normer, legge til rette for kollegial samhandling
- Gi frontlinjepersonalet sosioemosjonell støtte
- Kanalisere brukerkrav og oppsummerende prestasjonsmål for yrkesutøveren (ibid.).

Oversatt til skoleverket og kompetanseområdene for rektorutdanningen, finner vi blant annet denne omtalen av kompetanseområde 1, elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2011a):

En skole er en kunnskapsorganisasjon med strenge krav til faglighet. Rektor må derfor ha tilstrekkelig god fagkompetanse og legitimitet til å kunne gjøre gode faglige vurderinger, samt spille på faglig kompetanse internt og eksternt.

3.4.3. Gruppeorganisasjoner – ledelse ved deltakelse og lydhørhet

Denne organisasjonstypen kjennetegnes ved:

- Liten grad av formalisering og differensiering
- Flat struktur og få medlemmer
- Normer og sosialt press som styrings- og bindemiddel
- Adhokrati (mer usikker tilblivelse og varighet enn de to foregående organisasjonstypene, ofte ment å være midlertidig) (Strand, 2010).

Denne organisasjonsformen er ofte koblet sammen med personalledelse og integrasjonsbegrepet som vi har sett over. For gruppeorganisasjoner er den normale lederrollen å vedlikeholde gruppen, eventuelt etablere den som sosial enhet (ibid.).

Vi finner kjennetegn på gruppeorganisasjon også i ekspertorganisasjoner der det blir lagt større vekt på likhet enn på forskjell i status. Ledelse i denne sammenhengen vil nødvendigvis innebære å iverksette sosiale aktiviteter for å etablere og vedlikeholde relasjoner (jf Bolman og Deals symbolske ramme, som vi kommer tilbake til), skape samstemmighet og få oppslutning om mål. Konfliktløsning må foregå med utgangspunkt i gjensidig forståelse og normgrunnlag. Strand omtaler lederrollen i denne organisasjonstypen som integratorrollen (Strand, 2010).

I Utdanningsdirektoratets forventinger og krav til en rektor, er dette behandlet som kompetanseområde nummer tre, samarbeid og organisasjonsbygging (Utdanningsdirektoratet, 2011a):

Dette innebærer å bygge fellesskap, arbeidsmiljø, samarbeid og organisasjonskultur, slik at lærerne kan hjelpe hverandre og være stolte og motiverte.

De skal oppleve at de får støtte, hjelp og veiledning av sin leder.

3.4.4. Entreprenørorganisasjon – strategisk ledelse

Hovedfunksjonen for denne typen organisasjon er å forholde seg til omverdenen og hva som finnes av muligheter og trusler. Dette er organisasjoner som hele tiden er forberedt på endring, og hvor strategisk ledelse er en sentral ledelsesform (Strand, 2010). Strategisk ledelse kan i følge Busch m.fl. defineres på ulike måter ut fra hva slags teoretiske perspektiver som legges til grunn (Strand, 2010). Skjematisk kan dette fremstilles slik:

Perspektiv på strategi	Teoretikere	Hovedtrekk
Rasjonell prosess (funksjonalistisk perspektiv)	Chandler Ansoff Andrews Porter	<i>Designbaserte særtrekk:</i> Strategisk ledelse – rasjonelle planleggings- og beslutningsprosesser. Design av rasjonelle, hierarkiske systemer skal optimalisere økonomiske resultater (økonomisk teorifokus).
Naturlig prosess (fortolkende perspektiv)	Selznick Weick Mintzberg Schein	<i>Erfaringsbaserte særtrekk:</i> Strategier utvikles inkrementelt gjennom individuelle og kollektive læringsprosesser som skaper mønstre av grunnleggende antakelser (institusjonelt teorifokus).
Søke-lære-prosess (entreprenørperspektiv)	Schumpeter Johnsen Prahalad og Hamel Senge Nonaka og Takeuchi	<i>Idébaserte særtrekk:</i> Strategi – resultat av kreativ destruksjon, innovasjon og entreprenørskap (innovasjonsteoretisk fokus).

Tabell 3.2 Tre ulike perspektiver på strategisk ledelse (Busch, Johnsen, Valstad, & Vanebo, 2007)

Strands fremstilling orienterer seg mest mot entreprenørperspektivet og innovasjonsteoretisk fokus når det gjelder hvordan ledelsen skal være i slike organisasjoner (Strand, 2010).

Det er kanskje her vi finner det største avviket mellom ledelsesfunksjonene slik de fremstilles hos Strand og kompetanseområdene for en rektor i rammeplanen for rektorutdanningen. Kompetanseområde 4, endringskompetanse, i sterkere grad knyttet opp mot rasjonelle planleggings- og beslutningsprosesser, og ikke minst mot det fortolkende perspektivet som vi møter hos teoretikere som Selznick og Mintzberg (jf. tabell 3.1.). Vi har tidligere i oppgaven sett at skolen som lærende organisasjon er et viktig mantra for innføringen av LK06 som både innholds- og styringsreform, hvilket innebærer at synet på endring og strategisk ledelse og skoleleders fokus i denne sammenhengen, blir formulert slik i Utdanningsdirektoratets forventinger og krav til en rektor/skoleleder (Utdanningsdirektoratet, 2011a):

En rektor har det overordnede ansvaret for utvikling og endring i skolen og hos lærerne. Både samfunnet, elevene, foreldrene, teknologien og politikken endrer seg, og fagene

utvikler seg. Ledelse og styring av endringsprosesser blir en av de viktigste, men vanskeligste oppgavene.

3.4.5. PAIE og kompetanse for en rektor forventinger og krav

Vi ser i gjennomgangen av PAIE-modellen, at det er relativt store likheter mellom forståelsen av begreper og ledelsesfunksjoner i Strands teori og i Utdanningsdirektoratets forventinger og krav til kompetanse for en rektor. PAIE-modellen oppleves dermed som et relevant analyseverktøy for å få innsikt i hvordan de ulike ledelsesfunksjonene, som også er eksplisitte kompetansekrav for en rektor, ivaretas i videregående skole. Det er imidlertid slik at forståelsen av ledelsesfunksjonene og hvordan de utøves ikke er tilstrekkelig for å kunne gi svar på våre to første forskningsspørsmål. Før å kunne svare på hvordan ledelsesoppgavene forstås og hvilke perspektiver som ligger til grunn for utøvelse av lederrollen, behøves ytterligere teoretisk bakgrunn og analyseapparat.

3.5. Ledelsesperspektiver

Vi har tidligere sett at Strands PAIE-modell applisert på kompetansekravene til en rektor fra Utdanningsdirektoratet, stort sett samsvarer.

Peter Senge (1990) definerer en lærende organisasjon som et sted der menneskene kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin egen virkelighet og utvikler sin evne til å frembringe de resultatene de ønsker. Det er et sted der det stimuleres til nye måter å forstå ting på, der kollektive ambisjoner og drømmer settes fri, og der menneskene kontinuerlig lærer hvordan de kan lære sammen (Senge, 1990).

Det kan synes som om en lærende organisasjon i henhold til Senge hele tiden er i en hermeneutisk prosess. Tekstbegrepet må i denne sammenhengen anvendes som et utvidet tekstbegrep, jfr tekst og tegnforståelsen i semiologien (inspirert av Ferdinand de Saussures tegnbegrep). Alle medlemmer av en organisasjon går inn i organisasjonen og dens arbeid med sin egen forutforståelse, for at organisasjonen skal utvikles videre og nå sine mål, er man avhengige av at organisasjonens medlemmer setter meningsinnholdet (altså teksten) inn

i samme kontekst for deretter kunne tolke organisasjonens mål og behov og komme videre i den personlige og kollektive læringen/utviklingen⁴.

Et nøkkelbegrep i hermeneutikken er perspektiv. Dette er utgangspunktet for hva og hvordan vi tolker omverdenen. Et viktig element for hvordan ledere ivaretar sine ledelsesfunksjoner er hvilket utgangspunkt de har for å gjøre dette. For å kunne si noe om hvordan mellomlederrollen i videregående skole forstås og utføres, er vi nødt til å vite noe om hva slags perspektiv mellomlederne har i forhold til å forstå og utføre sine oppgaver.

Bolman og Deal (2009) omtaler perspektiv/forutforståelse som ”brillene vi ser igjennom” (Bolman & Deal, 2009). På bakgrunn av dette har de identifisert fire fortolkningsrammer for organisasjon og ledelse: Strukturell, human resource, politisk og symbolsk. Dersom vi igjen ser på ulike lederperspektiver i organisasjoner med bakgrunn i de fire fortolkningsrammene, kan de forenklet fremstilles slik (ibid.):

Den strukturelle:	Ha kontroll over omfattende og komplekse forhold
HR-lederen:	Motivere og samordne, er synlig og tilgjengelig, delegerer ansvar
Den politiske:	“Balansere” fordelingen av ressurser og få støtte fra eksterne interessenter / aktører
Symbolsk leder:	Utvikle troverdige premisser, beskrive- og ha fokus på sentrale aktiviteter, visjonær

Tabell 3.3 Lederperspektiver i Bolman og Deals fortolkningsrammer (Bolman & Deal, 2009)

Bolman og Deal fremhever at de ulike fortolkningsrammene belyser viktige muligheter for ledere, men at ingen av rammene i seg selv gir et fullstendig bilde (ibid.). Hvordan ledere oppfatter en situasjon, vil være avhengig av hva slags perspektiv/hvilken ramme man har som utgangspunkt. Det ideelle er at ledere er i stand til å kombinere flere fortolkningsrammer, slik at de er i stand til å utvikle en helhetlig tilnæringsmåte til organisasjonen de skal lede og hvordan den skal ledes. Gode ledere er avhengige av å bygge team rundt seg som innebærer at de kan utøve ledelse innenfor alle de fire fortolkningsrammene (ibid.).

⁴ Hermeneutisk teori i denne sammenhengen har sin referanse til Hans Georg Gadammers *Sannhet og metode*, Paul Ricoers *Från text til handling*, samt den generelle fremstillingen på <http://www.intermedia.uio.no/ariadne/idehistorie/teori-og-metode/skoler/hermeneutikk>. Henvisningen til semiologien og tegn-/tekstbegrepet kan knyttes til Saussures *Course in General Linguistics* og Roland Barthes' *Elements of Semiology*, eventuelt en forenkelt fremstilling i John Fiske *Introduction to Communication Studies*.

Før vi går nærmere inn på hvordan vi skal bruke Bolman og Deals fortolkningsrammer i vårt analysearbeid, vil vi gi en kort presentasjon av de ulike ledelsesperspektivene i lys av de ulike fortolkningsrammene.

3.5.1. Strukturelt perspektiv

Det strukturelle perspektivet henger sammen med administrativ ledelse og byråkrati som vi har beskrevet over. Det strukturelle perspektivet legger vekt på at ”mennesker må plasseres i de riktige, omhyggelig utformede rollene og relasjonene, som kan gjøre det mulig både å nå felles mål og å ta hensyn til individuelle forskjeller” (Bolman & Deal, 2009).

Organisatoriske rammer, rutiner og strukturer har større betydning enn ledelse i det strukturelle perspektivet. Organisasjoner styres gjennom de eksisterende strukturer og føringer som ligger der og eventuelt endring av disse. Imidlertid vil administrativ ledelse ha stor betydning knyttet til om man har det rette designet på struktur og strategier i forhold til hvor godt organisasjonen vil fungere. Bolman og Deal bruker metaforene arkitekt eller tyrann om strukturelle ledere (ibid.).

Viktige egenskaper for en strukturforankret leder, er:

- Være godt forberedt
- Tenke nytt om forholdet mellom struktur, omgivelser og strategi
- Fokuserer på iverksetting og gjennomføring
- Eksperimentere, evaluere og tilpasse (ibid.).

Det strukturelle aspektet er ikke uvesentlig i forbindelse med ledelse av en skole. Skolen er i stor grad styrt av regler og normer (i tillegg til målstyring som vi har sett over) og kunnskap om skole som organisasjon er av vesentlig betydning for en leder som skal ha kontroll over omfattende og komplekse forhold (Ellingsen, 2010b).

3.5.2. Human resource – HR-ledelse

Metaforene Bolman og Deal bruker om HR-lederen, er katalysator eller tufs (Bolman & Deal, 2009). HR-lederen henger sammen med gruppeorganisasjon og ledelse gjennom deltakelse og lydighet hos Strand (se over).

HR-ledelse handler i hovedsak om personalledelse. HR-lederen bør være god på mellommenneskelige relasjoner og arbeidsmiljø, og dette stiller store krav til egenskaper hos lederen. I en organisasjon som en skole må lederen evne å se enkeltmennesket. Skal du som skoleleder ivareta rollen som HR-leder er det viktig at du er deltakende, god på involvering og psykisk støtte. Dette forutsetter ikke en kollektivistisk tilnærming, siden det er tale om særskilte egenskaper knyttet til mellommenneskelige forhold, medbestemmelse og organisasjonsutvikling (Ellingsen, 2010b).

Viktige egenskaper for en HR-leder, er:

- Ledere som har sterk tiltro til mennesker (tro på produktivitet gjennom mennesker)
- Ledere som er synlige og tilgjengelige
- Ledere som myndiggjør andre, dette innebærer at lederen ikke skal ordne opp i alt, men at de ansatte må eie mer av problemene (Bolman & Deal, 2009)

3.5.3. Politisk ledelse

Det er viktig for en god politisk leder å avklare sine ønsker og mål for virksomheten i forhold til hva som er realistisk å oppnå. En politisk leder må være god på nettverksbygging og strategisk ledelse (ibid.), jf. det som vi har skrevet tidligere om entreprenørorganisasjon og strategisk ledelse hos Strand.

En skoleleder må vise at han/hun er en god strateg. Det betyr at vedkommende må evne å manøvrere seg i et farvann preget av motsetninger og ulike forventninger. I en hverdag med stadig større knapphet på ressurser og økte krav fra “myndighetene” på resultatoppnåelse, blant annet gjennom det relativt nye systemet for kvalitetsvurdering, kan det være vanskelig å balansere arbeidsgivers krav og de ansattes forventninger. Innenfor dette spenningsforholdet må den politiske lederen finne sitt handlingsrom (Ellingsen, 2010b). Det betyr følgende:

- Avklare ønsker og mål for organisasjonen - opp mot det som er mulig å oppnå
- Velge sine “kampområder”
- Bygge nettverk / etablere allianser med dem som kan være gode bidragsytere for å nå skolens mål
- Utøve den “definerte” skolepolitikken på en positiv og inkluderende måte (Bolman & Deal, 2009).

3.5.4. Symbolsk ledelse

Bolman og Deal omtaler dette som ledelse gjennom organisasjonskultur og verdiforankring. Dette ledelsesperspektivet finner vi ikke en like tydelig parallell til i Strands PAIE-modell, men det er flere likheter med transformativt lederskap slik vi møter det hos for eksempel MacGregor Burns (2003) (Baldersheim, 2008). En nøkkelfaktor i denne formen for lederskap er nemlig nettopp lederen som moralsk eksempel og ikke minst at denne typen lederskap kan inspirere medlemmene av organisasjonen til å yte mer enn det som er forventet av dem. Sentrale elementer i transformativt lederskap er lederen som rollemodell og inspirator (jfr Bolman og Deals symbolske ramme), lederen utøver idealisert og inspirert påvirkning (i tråd med lederrollen i ekspertorganisasjoner, se over) som også er intellektuelt stimulerende, og ivaretagelsen av HR-dimensjonen i organisasjonen blir sentral i forhold til at det er et viktig ledelselement i relasjonsbyggingen at lederen er i stand til å se enkeltmennesker/”bry seg” (Baldersheim, 2008; Aschim, 2010a). På bakgrunn av dette kan man få bygget en verdidreven organisasjon med oppslutning om organisasjonens verdier og kulturgrunnlag (Haugstveit, 2009). Det er imidlertid noen kritiske suksessfaktorer som må være på plass for å lykkes med transformerende lederskap:

- Lederen må ha en klar og appellerende visjon (målsettende adferd)
- Lederen må kunne forklare hvordan visjonen skal nås (språkskapende adferd)
- Lederen må opptre med tillit og optimisme
- Lederen må uttrykke tillit til de som slutter seg til målsettingen og verdier
- Lederen må forsterke og vektlegge nøkkelveidier gjennom symbolhandlinger
- Lederen må lede gjennom eksempler (moralsk forbilde)
- Og sist men ikke minst: Lederen må gi tillit og myndighet til andre for å fremme visjonen (ibid.).

I sin utøvelse av symbolsk ledelse må en skoleleder evne å fokusere på hva skolen er god på, og hva som oppleves som positivt. Forenklet sagt: Hva er skolens “sjel” og identitet? Faste seremonier knyttet til tradisjoner, spesielle hendelser/opplevelser som har “sveiset” de ansatte sammen vil være viktige faktorer å ha kunnskap om. Å skape tro på egen virksomhet, og på den veien som skolen har valgt gjennom avklaringer innenfor strukturell og politisk ledelse, vil være viktig med å tanke på å skape en stolthet for det en driver med. Skolelederen som inspirator blir sentral i denne sammenheng (Ellingsen, 2010b).

3.5.5. Ledelse i forskjellige perspektiver

Som tidligere nevnt må en skoleleder være i stand til å benytte flere, helst samtlige fire lederperspektiv i sin ledelsesutøvelse. Den omtalen som er gjort i forbindelse med de ulike fortolkningsrammene og dertil tilhørende lederperspektivene, forsøker også å synliggjøre helheten i skolelederens utfordringer i en skole som hele tiden må være under utvikling (Ellingsen, 2010b).

Samlet sett kan ledelse i de ulike ledelsesperspektivene skisseres slik (Bolman & Deal, 2009):

Ramme	Effektiv ledelse når:		Ineffektiv ledelse når:	
	Lederen er:	Ledelsesprosessen er:	Lederen er:	Ledelsesprosessen er:
Strukturell	Analytiker, arkitekt	Analyse, plan	Smålig byråkrat eller tyrann	Detaljstyring og dekreter
Human resource	Katalysator, tjener	Støtte, myndiggjøring	Svekling, pusling	Abdikasjon
Politisk	Forkjemper, forhandler	Talsmannfunksjon, koalisjonsbygging	Lurendreier, bølge	Manipulasjon og svindel
Symbolsk	Profet, poet	Inspirasjon, meningsdannelse	Fanatiker, sjarlatan	Blendverk, røyklegging og speil

Tabell 3.4 Ledelse i forskjellige perspektiver (ibid.).

I vårt analysearbeid har vi tatt utgangspunkt i å se sammenhengene mellom ledelsesfunksjonene etter Strand og ledelsesperspektiver etter Bolman og Deal for å kunne gi et bedre bilde av hvordan mellomlederrollen forstås og utføres i videregående skoler. I tabellen under, som er hentet fra Bolman og Deal (ibid.), representerer prosessene i organisasjonene de ledelsesfunksjonene/ledelsesområdene som skal ivaretas, mens stikkordene knyttet til hver fortolkningsramme sier noe om hva slags perspektiv som ligger til grunn for å løse de ulike prosessene. Vi kommer nærmere tilbake til hvordan dette er anvendt i analysen av empirien vi har innhentet i metodekapittelet:

Prosess	Den strukturelle rammen	Human - resource - rammen	Den politiske rammen	Den symbolske rammen
Strategisk planlegging	Strategier for å sette opp mål og samordne ressurser	Møter som fremmer medvirkning	Arenaer der en kan luften konflikter og regulere makt	Ritualer som skal signalisere ansvar, skape symboler og der en skal forhandle om meningsinnhold
Beslutnings – tagging	Rasjonelt handlingsforløp som skal føre til riktig beslutning	Åpen prosess med sikte på å skape engasjement	Anledning til å vinne eller utøve makt	Ritualer som bekrefter verdier og gir muligheter for etablering av tilknytninger

Omorganisering	Å bringe roller og ansvarsområder i samsvar med arbeidsoppgavene og miljøet	Å opprettholde balansen mellom menneskelige behov og formelle roller	Å omfordele makt og danne nye koalisjoner	Å opprettholde et bilde av ansvarlighet og lydhørhet, å forhandle fram ny sosial orden
Evaluering	En form for fordeling av belønninger eller sanksjoner og kontroll av prestasjoner	Tilbakemelding med sikte på å hjelpe frem individuell utvikling og forbedring	Anledning til maktutøvelse	Anledning til å spille roller i et felles ritual
Tilnærming til konflikter	Å opprettholde organisasjonens mål ved å overlate til autoriteter å løse konflikter	Å utvikle relasjoner ved å la enkeltmennesker ta opp konflikter	Å øke sin makt ved å kjøpslå eller tvinge eller manipulere andre for å vinne	Å utvikle felles verdier og bruke konflikter som forhandlinger om meningsinnhold
Målsetting	Å holde organisasjonen på riktig kurs	Å holde folk engasjert og kommunikasjonen åpen	Å gi individer og grupper anledning til å gjøre sine interesser kjent	Å utvikle symboler og felles verdier
Kommunikasjon	Å overføre fakta og informasjon	Å utveksle informasjon og formidle behov og følelser	Å påvirke eller manipulere andre	Å fortelle historier og fortellinger
Møter	Formelle anledninger til beslutningstaking	Uformelle anledninger til å engasjere seg og formidle sine følelser til hverandre	Konkurrans situasjoner der en kan vinne poeng	”Hellige”stunder der kulturen feires og transformeres
Motivasjon	Økonomiske incentiver	Vekst og selvrealisering	Tvang, manipulering og forførelse	Symboler og festlige anledninger

Tabell 3.5 Fire tolkninger av prosesser i organisasjoner (Bolman & Deal, 2009)

4. Metode

4.1. Forskningsdesign

Valg av forskningsdesign for masteravhandlingen, henger tett sammen med hva som er formålet med det forskningsarbeidet som er utført, altså *hva* og *hvem* som skal undersøkes og *hvordan* undersøkelsen skal gjennomføres (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006). Vår problemstilling: *Hvordan forstås og utføres mellomlederrollen i videregående skole etter innføringen av Kunnskapsløftet som styrings- og innholdsreform*, gir flere mulige tilnærminger til hvordan undersøkelsen gjennomføres.

Valg av hvordan empirien for oppgaven skal innhentes, vil også ha stor betydning for hva slags forskningsdesign som blir relevant å anvende for oppgaven.

Utførelse og forståelse av mellomlederrollen kan studeres på mange plan. Vi kan studere mellomlederrollen innenfra gjennom å innhente empiri fra personer som faktisk sitter i mellomlederrollen, eller ved å innhente informasjon fra personer som observerer mellomlederrollen utenfra.

I vårt prosjekt har vi stilt tre forskningsspørsmål, som er skissert i innledningskapittelet. Disse tre forskningsspørsmålene er en god hjelp både i forhold til å definere hva som er formålet med undersøkelsen, samt hvordan innhenting av empiri skal foregå og hva slags forskningsdesign som vi skal bruke i vår oppgave.

Formålet med vår undersøkelse er å få et klarere bilde av hvordan mellomlederrollen i videregående skole forstås og hvilke perspektiver mellomlederne har for mellomlederrollen, samt vurdere dette opp mot hvordan forståelse og utøvelse av mellomlederrollen hos mellomlederne samsvarer med myndighetenes forventinger og krav til skoleledelse. Dette innebærer at det er mellomledernes egen forståelse av sin rolle og mellomledernes egne perspektiver for utøvelse av mellomlederrollen vi må undersøke for å få svarene på våre forskningsspørsmål, og ikke gjennom kvantitative undersøkelser der andre tror og mener noe om for eksempel sine mellomlederes rolleforståelse og perspektiver. På denne bakgrunn har vi valgt et kvalitativt forskningsdesign for vår oppgave.

Med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene som er omtalt i kapittel 1, har vi tre alternativer for valg av undersøkelsens hovedformål:

Å beskrive - *Dette er underbyggende og dokumenterende forskning. De beskrivelsene en kommer fram til kan dreie seg om individer, situasjoner eller hendelser. Det kan gis beskrivelser av hendelser som allerede har funnet sted, eller beskrive forhold som fortsatt eksisterer* (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006).

I denne sammenheng vil det være aktuelt, gjennom intervjuene med avdelingslederne, å få økt kunnskap om hvordan ”hverdagen” oppleves.

Å forstå - *Kjernespørsmålet i en slik undersøkelse kan formuleres på følgende måte: Hva er egentlig x som fenomen? Hvilke kvaliteter har fenomenet x? Hva er det typiske for fenomenet x* (Ibid.)?

“Bredt” sagt: Hva betyr det å lede en skole etter LK06 som styrings- og innholdsreform, og hvordan virker NPM-tankegangen inn i forhold til skoleledelse, ikke minst på det operative nivå. Hvilke oppgaver skal løses, hvordan skal de løses, hva slags ledelsesperspektiver bør dagens skoleledere ha mv?

Å evaluere - *Evaluering har som mål å vurdere effekter av tiltak og menneskelige handlinger* (ibid.).

I denne sammenheng vil det bety å undersøke om skolens tilrettelegging for innføringen av LK06 har ført til at myndighetenes krav og forventinger til skoleledelse har blitt innfridd.

I vårt studium har hovedoppgaven vært å undersøke mellomlederrollen i videregående skole med blikk på hvordan rollen forstås og utføres, samt hvilke ledelsesperspektiver som ligger til grunn for dette. Hovedformålet blir dermed å beskrive mellomlederrollen, selv om det også ligger elementer av å forstå rollen, samt å evaluere forståelsen og utøvelsen av rollen opp mot forventninger og krav fra sentrale myndigheter.

Hos Johannessen m.fl., angis det fire typer kvalitative forskningsdesign som kan være aktuelle ut fra våre mulige formål med undersøkelsen: Etnografisk design, grounded theory (empiribasert teori), fenomenologi og casedesign (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006).

Etnografisk tilnærming innebærer å gi en beskrivelse og en tolkning av en kultur, en sosial gruppe eller et sosialt system, med vekt på deltakende observasjon, der forskeren forsøker å bli en del av kulturen vedkommende studerer (ibid.). I vår sammenheng, er det ikke kulturen som har hovedfokus i forbindelse med vårt studium, slik at denne tilnærmingen ikke vil være aktuell for vår oppgave. Heller ikke grounded theory, som i hovedsak handler om å utvikle nye teorier med utgangspunkt i data (ibid.), virker relevant. I vårt studium er en del forutsetninger gitt av sentrale myndigheters ledelses- og organisasjonsforståelse og de teorier som ligger i bakgrunnen for dette. Vi sitter da igjen med to mulige tilnærminger for vår oppgave: fenomenologisk design og casedesign.

Fenomenologisk tilnærming innebærer å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen (ibid.). I denne sammenheng er fenomenet forståelsen av mellomlederrollen i videregående skole.

De viktigste stegene i et fenomenologisk forskningsdesign er i følge Creswell (ibid.):

- *Forberedelse*. Forskeren er ute etter å kartlegge hvordan en gruppe mennesker erfarer et fenomen og avdekke individenes tolkning av fenomenet. Forskningsspørsmålet må dermed formuleres slik at den som forsker kan ha mulighet til å forstå meningen med den erfaringen eller det fenomenet som skal studeres og informantene bes beskrive sine erfaringer
- *Datainnsamling*. Creswell anbefaler, når man skal samle inn data fra individene som har erfaringer med fenomenet, at man innhenter informasjonen fra dybdeintervjuer med mellom 5 og 25 informanter. I forbindelse med innsamlingsprosessen vil en hermeneutisk tilnærming knyttet til forforståelse av fenomenet og tolkningsmønstre og eventuelt korrigerer av disse (Gadamer, 2010), være et nyttig hjelpemiddel i å kunne forstå det aktuelle fenomenet i lys av informantgruppen.
- *Analyse og rapportering*. Intervjuene skrives ut i sin helhet som grunnlag for analysen. I analyseprosessen må den som forsker først danne seg et helhetsinntrykk og deretter identifisere og velge ut hvilke fenomener som gir mening for informanten (det fenomenologiske forskningsdesignet med analyseprosess og analyse av kvalitative intervjuer er blant annet beskrevet hos Johannessen m.fl. – Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode, kapittel 4 og 9).

I sum blir dette både en beskrivende undersøkelse og en undersøkelse der man forsøker å forstå et fenomen (Johannessen, Tuft, & Kristoffersen, 2006) i det man undersøker mellomleders ledelsesutfordringer i hverdagen i lys av implementering av en reform som fenomen. Det er imidlertid også viktig å sammenholde fenomenet med de forventede resultater som dette skal gi, og i den sammenhengen vil en fenomenologisk tilnærming ikke være tilstrekkelig.

Med utgangspunkt i Johannessen m.fl. (ibid.) og den tabellariske oversikten som er skissert i kapittel 4, tabell 4.2 – Sammenstilling av formål, forskningsspørsmål, forskningsdesign og de mest brukte datainnhentingsteknikkene, er casesdesign skissert som aktuell forskningsdesign i forhold til både undersøkelser som skal beskrive, forstå og evaluere. Casesdesign innebærer et studium av en eller flere case over tid gjennom detaljert og omfattende datainnsamling.

Casestudier gjennomføres ofte ved hjelp av kvalitative tilnærminger som observasjon eller åpne intervjuer, men det kan også anvendes kvantitative data og teknikker som eksisterende statistikk og strukturerte spørreskjema (ibid.).

Robert K. Yin (2003) mener at fem komponenter er spesielt viktige ved gjennomføring av caseundersøkelser (ibid.):

1. *Forskningsspørsmål:* Casesdesign egner seg best til “hvordan” og “hvorfor” spørsmål. I vår sammenheng er ikke forskningsspørsmålene stilt som ”hvordan” og ”hvorfor” spørsmål, men det er fullt mulig å skrive om spørsmålene til denne type spørsmål, hvilket innebærer at innholdsmessig burde våre forskningsspørsmål kunne egne seg for et casestudium.
2. *Teoretiske antagelser:* Forskeren gjør seg ofte noen antagelser etter å ha stilt noen grunnleggende spørsmål. I følge Yin er det disse antagelser som ligger til grunn for den videre undersøkelsen. Forutsatte antagelser kan da lede til videre undersøkelser.
3. *Analyseenheter* kan være individer eller sosiale settinger. Hvordan man definerer enheter, henger sammen med hvordan de opprinnelige forskningsspørsmålene ble stilt.
4. *Den logiske sammenhengen mellom data og antagelsene:* Yin opererer med to analysestrategier; analyse basert på teoretiske antagelser og beskrivende casestudium. Den

førstnevnte analysestrategien vil være aktuell i denne undersøkelsen, jamfør det som er nevnt over i forbindelse med etnografisk design og grounded theory.

5. *Kriterium for å tolke funnene:* Her er det snakk om å tolke funnene opp mot allerede eksisterende teori på området. I og med at utgangspunktet for oppgaven allerede bygger på ledelses-, organisasjons- og reformteori, bør det være mulig å relatere funnene til eksisterende teori.

Som studieobjekt kan en case være et program, en aktivitet, et individ eller et sammensatt system. En case studeres i en setting, for eksempel fysisk, sosial, historisk og/eller økonomisk (ibid.). I Yins beskrivelse foreligger det to dimensjoner ved utformingen av casestudier. Den ene er basert på antall case som er involvert, hvorvidt vi arbeider med en enkeltcase eller flere caser, og den andre er basert på om man anvender en holistisk tilnærming (èn analyseenhet) eller analytisk tilnærming (flere analyseenheter). I et case-studium vil tilnærmingen vår være utøvelse av ledelse og forståelse av lederrollen i lys av hvordan en reform er implementert ved to ulike videregående skoler med samme skoleeier, noe som innebærer enkelt-case-design med flere analyseenheter, i og med at begge de videregående skolene er en del av samme organisasjon og dermed blir mer å regne som divisjoner innen organisasjonen. Samtidig er vårt fokus på et felt innen organisasjonen, nemlig pedagogiske mellomledere i videregående skole (ibid.).

På bakgrunn av denne drøftingen, ser vi at et casesdesign vil være mest hensiktsmessig som forskningsdesign for å få frem alle aspektene i vår undersøkelse. Casesdesignet er det eneste kvalitative designet som dekker både å beskrive, forstå og å evaluere (ibid.).

De vanligste formene for innhenting av empiri i casestudier, er gjennom observasjon eller kvalitative intervjuer. De anbefalte datainnhentingsteknikkene hos Johannessen m.fl. (Johannessen, Tuft, & Kristoffersen, 2006) når formålet med en undersøkelse er å beskrive, men også forstå og, er dybdeintervjuer og dokumentanalyse. I vårt studium vil vi anvende begge disse teknikkene. For å kunne vite hvordan mellomlederen opplever sin rolle og hvilke perspektiver de har for å utøve ledelse, er vi nødt til å snakke med lederne om deres rolle, deres forståelse av egen rolle og hva som skjer i det daglige (Mathisen, 2008). Vi har derfor valgt kvalitativt intervju som metode for å innhente empiri. Når det gjelder å evaluere skoleledernes rolleforståelse og perspektiver i forhold til Utdanningsdirektoratets krav og forventinger til skoleledelse, må vi nødvendigvis analysere relevante Stortingsmeldinger,

lovverk og plandokumentene for Utdanningsdirektoratets rektorutdanning for å kunne sammenholde empirien i intervjuene på dette feltet med de krav og forventninger som faktisk ligger der fra myndighetenes side.

Vi har også valgt å gjennomføre vårt studium på et bestemt tidspunkt, i løpet av én uke på den ene skolen og én uke ikke alt for langt etter i tid på den andre skolen. Svarene vi fikk gir et bilde av avdelingsledernes opplevelse av egen rolle, hverdag, perspektiver mv. der og da, og må derfor håndteres som en tverrsnittundersøkelse (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006). Denne typen undersøkelser kan gi informasjon om variasjoner og om sammenhenger mellom fenomener på et tidspunkt (ibid.). Den empirien vi har brukt i analysen vil utelukkende være det våre informanter har sagt i selve intervjuet (Mathisen, 2008).

4.2. Kvalitativt intervju

Kvale (1997) ”karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål” (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006). Hvor strukturert intervjuet kan være, varierer fra å være ustrukturerte intervjuer som er mer uformelt med åpne spørsmål ut fra et gitt tema, til strukturerte intervjuer der både tema og de konkrete spørsmålsformuleringene, samt rekkefølgen på spørsmålene er fastsatt på forhånd (ibid.).

I forbindelse med valg av struktur for intervjuene, var vi gjennom en lang prosess fra å diskutere ustrukturert intervju, semistrukturert intervju (delvis strukturert intervju) eller strukturert intervju. Vår første henvendelse til skolene var basert på en ustrukturert intervjuutilnærming der respondentene fikk Utdanningsdirektoratets kompetanseområder for rektorutdanning. Etter hvert som vi kom dypere inn i problematikken knyttet til hvordan empirien skulle analyseres, kom vi frem til at vi behøvde sammenlignbare svar på intervju spørsmålene for å kunne gi et best mulig svar på forskningsspørsmålene vi har stilt. Fordelen med en viss standardisering i følge Johannessen m.fl., er at det blir enklere å sammenligne svarene, tidsbruken i forbindelse med intervjuet blir mer effektivt og analysearbeidet blir enklere fordi det går an å sammenligne hva respondentene har svart på hvert enkelt spørsmål. Ulempen er selvfølgelig at denne typen intervju gir lite fleksibilitet og tilpasningsmuligheter i forhold til respondentene (ibid.).

Det førte til at vi valgte å utarbeide en intervjuguide med noen fastlagte spørsmålsformuleringer og en gitt rekkefølge. Imidlertid blir vår intervjuguide og intervjuform til syvende og sist et delvis strukturert intervju der rekkefølge og hovedspørsmål var klarlagt, men innenfor hovedspørsmålene var det rom for ulike former for tilpasningsspørsmål tilpasset respondenten, og det var også mulig til en viss grad å avvike på temarekkefølgen i intervjuet (ibid.). Totalt sett ble intervjuene gjennomført ut fra et standardisert oppsett med mulighet for fleksibilitet i forhold til alle respondentene. Vi har utelukkende gjennomført individuelle intervjuer med avdelingsledere ved to videregående skoler.

4.3. Utforming av intervjuguide

Med vårt utgangspunkt for dette prosjektet, skoleledelse etter innføringen av LK06 i lys av de sentrale myndigheters forventninger og krav, har i stor grad emnene for vår intervjuguide gitt seg selv.

I utgangspunktet ønsket vi å utføre mest mulig strukturerte intervjuer der intervju spørsmålene var klare i forkant, men vi måtte fort endre intervjuguiden til å gjelde hovedspørsmål i forbindelse med de aktuelle temaene, der det også var rom for at respondentenes svar kunne bidra til at oppfølgingsspørsmålene tok nye retninger.

Når vi over har anført at temaene for intervjuguiden med mellomlederne har gitt seg selv, er det fordi vi har tatt utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets kompetansekrav for skoleledelse slik vi finner det i rammedokumentet for rektorutdanningen. Dette betyr at hoveddelen av intervjuene med avdelingslederne har omhandlet de fem identifiserte kompetanseområdene for en rektor/skoleleder (Utdanningsdirektoratet, 2011a):

- 1) Elevenes læringsprosesser, faglig-pedagogisk ledelse
- 2) Styring og administrasjon, administrativ ledelse
- 3) Samarbeid og organisasjonsbygging, personalledelse
- 4) Endring, endringsledelse/strategisk ledelse
- 5) Refleksjon omkring lederrollen

Innledningsvis har vi stilt mer tekniske spørsmål der vi har bedt avdelingslederne beskrive skolen, hvordan skolens ledelse er organisert, hva slags form for funksjonsdeling som er valgt, hvilke oppgaver de ulike lederne konkret har, hvilke oppgaver de anser for å være viktigst, samt hva slags begrepsforståelse de har av hovedbegrepene i de fire første kompetanseområdene for en skoleleder som er skissert over (intervjuguiden følger vedlagt, vedlegg nr. 1).

I forbindelse av utformingen av intervjuguide, har vi også hentet idéer fra Torunn Mathisens mastergradsprosjekt ved Høgskolen i Buskerud (2008), med tittelen *Mellomledere i krysspess mellom "hverdagen" og skoleutvikling*. En siste viktig kilde til utarbeidelse av underspørsmål i intervjuguiden, har vært NIFUs/ILS' sin evalueringsforskning av LK06 som styringsreform. I forbindelse med den andre delrapporten (NIFU rapport 42/2009), Kunnskapsløftet – tung bør å bære (Møller, Prøitz, & Aasen, 2009), er det som vedlegg 1 til rapporten utarbeidet en *veiledning til selvevaluering*. Denne veiledningen til selvevaluering har blitt sendt ut til skolene som skulle intervjues i forbindelse med den underveisanalysen av styringsformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon som er utført (ibid.).

I denne veilederen finner vi de tekniske spørsmålene som vi har benyttet innledningsvis i vår intervjuguide. Deretter er denne veilederen delt inn i fire hovedtema: (1) Organisatoriske forhold, (2) pedagogisk ledelse, (3) skolens øverste leder og (4) relasjonen mellom skolen og styringsnivået over (ibid.). Noen av undertemaene og spørsmålene som er skissert her, er inkorporert i vår endelige intervjuguide.

4.4. Valg av skoler og respondenter for innhenting av empiri

Vi har i vår oppgave valgt å undersøke hvordan mellomledere ved våre egne skoler opplever egen rolle og hvilke perspektiver de har for å utøve ledelse.

I og med at vi er ansatt som skoleledere i to ulike videregående skoler, ønsket vi at empirigrunnet skulle hentes fra de samme to skolene. Dette for å få en oversikt over følgende spørsmål:

- Hvilken forståelse har mellomlederne av sin rolle og sine ledelsesoppgaver?

- Hvilke(t) perspektiv(er) ligger til grunn for utøvelse av mellomlederrollen?
- I hvilken grad møter mellomlederne i videregående skole myndighetenes forventninger og krav til skoleledelse?

I vår utvelgelse av mellomledere har vi valgt å fokusere på avdelingslederne på de to skolene. Dette fordi ledelsesstrukturen er ganske lik mellom nevnte to skoler; spesielt med tanke på organiseringen av ledelsesutøvingen. Det er i alt ti avdelingsledere som har personal- og det daglige drifts- og utviklingsansvaret for pedagogene. Ni av disse takket ja til å la seg intervju; fem fra skole A og fire fra skole B. Med 90 % deltakelse har vi fått det nødvendige empirigrunnlaget i det videre arbeidet med masteroppgaven.

Årsaken til hvorfor vi valgte våre egne skoler og ikke «eksterne» skoler, er knyttet til følgende:

- Å få best mulig kunnskap om hva avdelingslederne gjør, og hvordan de reflekterer i forhold til de tre ovennevnte spørsmålene. Intervjuguiden inneholder et bredt sett med spørsmålsstillinger knyttet til dette, inkl. de fem områdene som Utdanningsdirektoratet har definert som sentrale i «rektorutdanningen».
- Å bruke denne kunnskapen som intervjuene avdekker for å få et samlet analysegrunnlag av skolens ståsted med tanke på forståelse av reformer, lederroller og organisasjonskultur.
- Å bearbeide analysegrunnlaget for å få en samlet oversikt over de to skolenes ståsted knyttet til videre utvikling av mellomlederrollen sett i lys av LK06 som innholds- og styringsreform.

Disse tre årsaksforholdene er sentrale når skolene A og B skal bruke denne kunnskapen for å utvikle sine egne organisasjoner. Jfr. skolen som en lærende organisasjon. Sistnevnte er utdypet i kapittel 2.

4.5. Forberedelser og gjennomføring av intervjuer

Da problemstilling og forskningsområde ble avklart, gjorde vi en skriftlig henvendelse til rektorene på skolene A og B. I denne henvendelsen definerte vi følgende utgangspunkt:

Vårt forskningsproblem er knyttet til Kunnskapsdepartementets tydelighet på at Kunnskapsløftet både er en struktur-, innholds- og **styringsreform** (jfr. det siste, se Stortingsmelding 30 2003-2004:3), samt at Utdanningsdirektoratet i forbindelse med ”rektorutdanningen” (publisert 07.02.2011) har formulert krav og forventinger til skoleledelse (Utdanningsdirektoratet, 2011a). I den forbindelse ønsker vi å intervju avdelingslederne ved skole A og skole B med utgangspunkt i vedlagte skisse til intervjuområder. For utvalg av avdelingsledere ved skolene har det vært to kriterier. At de aktuelle avdelingslederne har personalansvar for pedagogisk personale og at de en viss andel av den totale stillingen til avdelingslederne inneholder en viss undervisningsressurs.

Begge rektorene ga positiv tilbakemelding på henvendelsen etter at ledergruppa ved begge skolene hadde deltatt i behandlingen av denne.

Da tilsagn hadde blitt gitt, videresendte vi samme beskrivelse av problemstilling og forskningsområde til avdelingslederne ved de to skolene, samt Utdanningsdirektoratets beskrivelse av de fem kompetanseområdene som en rektor bør besitte. Avdelingslederne ble invitert til å delta i intervjuet gjennom invitasjoner i kalendersystemet Outlook, der de måtte enten godta eller avvise invitasjonen. Totalt 9 av 10 avdelingsledere bekreftet at de ønsket å delta i prosjektet.

Intervjuene ble gjennomført i en periode på to uker. Ingen av avdelingslederne ble gjort kjent med den konkrete intervjuguiden på forhånd. Denne ble lagt fram rett før de ulike intervjuene startet. Det ble gjort opptak av samtlige. Lengden på intervjuene varte fra femti minutter til en time og 20 minutter. Intervjuene har også blitt transkribert.

4.6. Hvordan data er analysert

I forbindelse med utarbeidelsen av intervjuguiden for innhenting av empiri, har vi gått gjennom de ulike spørsmålene og kategorisert og applisert de i henhold til de styringsdokumentene vi har tatt utgangspunkt i, samt teorigrunnet som er skissert i kapittel 3.

Vi har tidligere sagt at de viktigste kategoriene som er skissert i intervjuguiden, er:

- 1) Elevenes læringsprosesser, faglig-pedagogisk ledelse
- 2) Styring og administrasjon, administrativ ledelse
- 3) Samarbeid og organisasjonsbygging, personalledelse
- 4) Endring, endringsledelse/strategisk ledelse
- 5) Refleksjon omkring lederrollen

Med utgangspunkt i disse kategoriene, har vi laget en skjematisk fremstilling av noen underområder som våre sentrale myndigheter legger inn i de ulike kompetanseområdene for en skoleleder (Utdanningsdirektoratet, 2011a og Tronsmo, 2010) som også er de hovedtemaene vi ønsker belyst i våre intervjuer. Under hvert av temaene har Utdanningsdirektoratet beskrevet kunnskaper, ferdigheter og holdninger for en rektor. Vi har brukt våre overordnede begreper som hovedoverskrifter på områdene og koblet disse sammen med Utdanningsdirektoratets beskrivelse av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Disse områdene er ytterligere behandlet i analysekapittelet:

Refleksjon om lederrollen	Faglig-pedagogisk ledelse	Personalledelse	Endringsledelse	Administrativ ledelse
Lederrollen: - Ledelse - Opptre som leder - Håndtere usikkerhet og stress - Trygghet i lederrollen - Åpenhet - Egen læring og utvikling	Elevenes læringsprosesser: - Læringsprosesser - Verktøy for kvalitetsutvikling - Skolens samfunnsoppdrag - Mål-/resultatstyring - Veiledning - Ambisjonsnivå - Holdning til kunnskap	Samarbeid og organisasjonsbygging: - Organisasjon - Personalarbeid - Samarbeid internt - Teambygging - Motivasjon - Holdning til andre	Endring: - Skolens kontekst - Endring - Samarbeid eksternt - Holdning til sektoren og til omgivelsene	Styring og administrasjon: - Læreplanverket - Lov- og avtaleverket - Styring - Læreplanarbeid - Makt - Holdning til ansvar - Lojalitet

Tabell 4.1 Skjematisk fremstilling av kompetanseområdene i rektorutdanningen

Vi har sammenholdt dette med Strands ledelsesteorier og ledelsesfunksjoner, jf. kapittel 3. I det påfølgende skjemaet som vi har utarbeidet for å kategorisere de ulike emnene og sette de i sammenheng med Strands ledelsesoppgaver og lederroller, finner vi de ulike kategoriene som vi berører i intervjuene horisontalt i tabellen, mens Strands teorier er referert til vertikalt i tabellen. Vi har, i likhet med tabellen over, fortsatt brukt våre egne hovedoverskrifter på de

ulike kolonnene, men har forsøkt å sammenholde dette med PAIE-modellen slik vi møter den hos Strand (Strand, 2010):

Kategorier i intervjuet:	Lederrollen	Faglig-pedagogisk ledelse	Personalledelse	Endringsledelse	Administrativ ledelse
STRAND s 320		Målstyring	Personalpolitikk	Samarbeid	Kvalitetskontroll
Strand s 338 Ledelsesoppgaver og orienteringer i det offentlige		Produksjon <ul style="list-style-type: none"> • Leder som pådriver • Viktigste krav • Beherskes godt • Usikker på resultater 	Integrasjon <ul style="list-style-type: none"> • Mye/mest etterspurt • Mest uenighet om bidrag • Ofte erkjent svakhet • OU-tiltak hyppig 	Entreprenørskap <ul style="list-style-type: none"> • Krav om å orientere seg i omverdenen • Lite oppmerksomhet, økende krav • Liten/middels evne 	Administrasjon <ul style="list-style-type: none"> • Stort faktisk omfang, ønskes mindre, beherskes best • Oppfattes oftere av omgivelser enn av leder som faktisk adferd
Strand 339ff ulike lederroller		<i>Tjenesteleder</i> 1) arbeidet er personalintensivert (personalet kan i liten grad erstattes av tekniske innretninger) 2) Arbeidet er preget av at det ofte er fagspesialister som arbeider relativt selvstendig, individuelt eller i grupper 3) Borgerne (elevene) er underlagt en viss autoritet eller tvangsmakt, ikke bare kunder	<i>Politikk utforming/policyleder</i> (blir i vår sammenheng skoleeier?) <ul style="list-style-type: none"> - Direktør - Politiker - Pådriver - Sponsor - Dirigenten 	<i>Forvaltningsleder</i> Mellomledd mellom politikken og de publikumsrettede tjenestene – utsettes for krav fra begge hold. Vanlige rollekonflikter: saklig uavhengighet, lojalitet og nøytralitet	

Tabell 4.2 Torodd Strand i lys av Utdanningsdirektoratets kompetansekrav for skoleledelse

Så langt har vi skjematisk skissert utgangspunktet for hvilke roller avdelingsledere i videregående skole skal fylle, samt ulike typer lederroller som henger sammen med de ulike funksjonene/oppgavene lederne skal utføre. Tronsmo setter i sin artikkel *Ledelse i utdanningssektoren* fokus på hva som virker og ikke virker i norsk skoleledelse, og hvilke tiltak som bør iverksettes for å bedre ledelsen av norsk skole. I artikkelen peker han på seks hovedutfordringer for skoleledelse (Tronsmo, 2010):

1. Svak ledelse på grunn av svak kultur for ledelse og uavklarte ansvarsforhold
2. Manglende evne til implementering av reformer, tiltak og beslutninger
3. Manglende kompetanse (Tronsmo fremhever at dette er et systemisk problem hos skoleeier, men på bakgrunn av den manglende handlekraft og svake kultur for ledelse som han har skissert i punkt 1 og 2 knyttet til manglende rolleforståelse, samt evne til å lede skoler, synes det rimelig å anta at kompetansemangel også gjelder på organisasjonsnivå og for den enkelte skoleleder)
4. Skolen er en fragmentert sektor med mange aktører og ofte lite samarbeid mellom aktørene, det er lite fokus på skolesektoren som system
5. For lite fokus på skolen som organisasjon (en utfordring knyttet til Stortingsmelding 30 2003-2004, forventinger til skolen som lærende organisasjon)
6. For lite støtte og hjelp. Dette gjelder alle nivåer i skoleverket. Både skoleeier, skoler, skoleledere og lærere har liten støtte fra nivået over.

Tronsmo sier videre at ledere har muligheten til å ta grep, regi og lede og styre endrings- og utviklingsprosesser (Tronsmo, 2010). Forutsetningen for dette er naturlig nok at skolelederen ikke bare forstår hvilke oppgaver som skal løses og hvilket handlingsrom man som leder har for å løse oppgavene. I rektorutdanningens program er det laget kunnskapsmål og ferdighetsmål, men også holdningsmål innenfor de ulike kompetanseområdene (Utdanningsdirektoratet, 2011a). Nettopp disse holdningsmålene henger sammen med hvilke(t) perspektiv(er) en leder har for sin ledergjerning. Hva slags forutforståelse har du av rollen og oppgaven og i hvilken kontekst utfører du din ledergjerning?

Med dette bakteppet, har vi forsøkt å skissere hvordan ulike lederperspektiver slik vi møter dem hos Bolman og Deal kan fungere i henhold til vår skjematiske fremstilling av PAIE-modellen og kompetansekrav/-forventinger for en skoleleder. Med utgangspunkt i de ulike kategoriene/kompetanseområdene, har vi utarbeidet et skjema for hvor de ulike ledelsesperspektivene/fortolkningsrammene hos Bolman og Deal harmonerer best med PAIE-modellen og kompetansekravene for en skoleleder (Bolman & Deal, 2009). Dette skjemaet er naturligvis, i likhet med de andre skjemaene vi har presentert, en grov forenkling av teorien, og ulike sider av hver enkelt fortolkningsramme. Hvert enkelt perspektiv på ledelse kan appliseres på de ulike kompetansekravene, lederfunksjonene og lederrollene. I vår skjematiske fremstilling har vi lagt størst vekt på hvor de ulike perspektivene/fortolkningsrammene har sin hovedvekt:

Kategorier i intervjuet:	Lederrollen	Faglig-pedagogisk ledelse	Personalledelse	Endringsledelse	Administrativ ledelse
Bolman & Deal:					
Politisk ramme:				Koalisjoner av forskjellige individer og interessegrupper, planer, visjoner og interesser, forhandle og kjøpslå, bygge nettverk, utøve politikk på en positiv og inkluderende måte	
HR-ramme:		Delvis vekt: Menneskelige behov og motiver, styrke org gjennom investering i mennesker	Hovedvekt: Tilpasning av organisasjonen til mennesker, menneskelige behov og motiver, organisasjonsutvikling, styrke og gjennom investering i mennesker		
Symbolisk ramme:		Fokus på organisasjonens kjerneelementer, synlige uttrykk og hvordan man gjennom kulturen kan styre mennesket på en positiv måte, gjennom: Å gå foran, være et eksempel, bevisst på kultur og verdier som skal bygges eller forsvares, bruke symboler eller symbolske handlinger for å fange oppmerksomhet, beskrive og fortolke hendelser og de erfaringer de gir			
Strukturell ramme:		Delvis vekt: Organisasjonen eksisterer for å oppnå fastsatte mål			Hovedvekt: Hvordan skal arbeidet fordeles og samordnes? Differensiering og koordinering. Strukturelle spenninger

Tabell 4.3 Bolman og Deals lederperspektiver/fortolkningsrammer i lys av Utdanningsdirektoratets kompetansekrav for skoleledelse

Når vi har gjennomført analysen av intervjuene, har vi forsøkt å sette sammen og analysere hvert enkelt intervju i forhold til ledelsesoppgaver, ledelsesfunksjoner og perspektiv. I den forbindelse har vi utarbeidet et grunnskjema for analyse, der vi har plassert inn svarene til hver enkelt respondent i henhold til disse parameterne. Analyseskjemaet ser slik ut (for referansen til spørsmål i intervjukskjemaet, se vedlagte intervjuguide):

Funksjons- Område	Refleksjon omkring lederrollen	Faglig- pedagogisk ledelse (Produksjon)	Personalledelse (Integrasjon)	Endringsledelse (Entreprenørskap)	Administrativ ledelse (Administrasjon)
Perspektiv					
Politisk					
HR					
Symbol					
Struktur					

Tabell 4.4 Analyseskjema for intervju

Hver respondent har fått et eget skjema hvor svarene har blitt ført i de riktige kolonnene.

Intervjuene vil danne en stor del av grunnlaget i oppgavens kap. 5: Presentasjon av data fra intervjuene, og i analyse- og drøftingsdelen i kap. 6: Analyse av data/tolkning i lys av teori.

4.7 Vurdering av kvalitet

Johannessen m.fl. stiller spørsmål om hva som er god kvalitet på kvalitative forskningsopplegg (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006). I forbindelse med kvantitativ forskning brukes begrepene reliabilitet (pålitelighet) og ulike former for validitet (troverdighet) som kvalitetskriterier. Yin (2003) har overført disse begrepene i forbindelse med gyldigheten for kvalitativ forskning (ibid.).

De vanskeligste utfordringene knyttet til pålitelighet (reliabilitet) i undersøkelsen er data fra den kvalitative delen av undersøkelsen, altså intervjuprosessen for vårt vedkommende. Det vil si: Hvilke data brukes? Hvordan er de samlet inn? Hvordan bearbeides data (ibid.)? Vi har i store trekk gjort rede for innhenting og bruk av data tidligere i metodekapittelet. Den største utfordringen i forbindelse med kvalitative undersøkelser, er problematikk knyttet til kontekst og verdier. Denne utfordringen blir ikke mindre ved å gjennomføre forskningsprosjekter på egen arbeidsplass. I og med at et kvalitativt intervju i størst mulig grad skal bidra til å kartlegge et fenomen på informantenes premisser, er det viktig at formålet med undersøkelsen og andre kontekstuelle potensielle problemer for intervjusituasjonen er avklart på forhånd gjennom en grundig beskrivelse av hensikt med og bakgrunn for studiet, samt en åpen og detaljert beskrivelse av fremgangsmåten (ibid.).

Når det gjelder validitet (troverdighet) av undersøkelsen, handler kvalitative undersøkelser om i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og reflekterer virkeligheten (ibid.). Hos Johannessen m.fl. er det skissert to teknikker som øker sannsynligheten for at forskningen frembringer resultater som er troverdige: (1) vedvarende observasjon og (2) triangulering (ibid.). I vårt studium har vi ikke brukt vedvarende observasjon. Når det gjelder bruk av triangulering, så kan dette foregå på ulike måter. Det kan være metodetriangulering, som innebærer at forskeren under innsamlingen av empiri bruker ulike metoder, eller at man innhenter informasjon fra ulike datakilder, eller at flere forskere samarbeider i et prosjekt (ibid.). I forbindelse med vårt forskningsprosjekt, hadde vi i utgangspunktet en intensjon om triangulering av kvalitative og kvantitative metoder. En viktig utfordring i så måte er at de eksisterende medarbeiderundersøkelser som skoleeier gjennomfører, samt Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser, ikke stiller spørsmål som harmonerer godt nok med formålet for vårt prosjekt. Dette betyr at vi enten måtte lage vår egen kvantitative spørreundersøkelse eller kun gjennomføre en kvalitativ undersøkelse. Vi valgte det siste alternativet. Ikke minst på grunn av rapporteringstrøttheten som begynner å bre seg i skoleverket i forbindelse med det økte kontrollregimet sentrale myndigheter har innført, som vi tidligere har vært inne på. Det nærmeste vi kommer noen form for triangulering, er at vår informasjon har blitt innhentet fra to ulike "divisjoner" (skoler) i samme virksomhet og at vi er to "forskere" som samarbeider om prosjektet og som kan kvalitetssikre hverandre. I forbindelse med intervjuundersøkelsen er det også viktig at informantene får anledning til å bekrefte sine utsagn (intern validitet). Det er også en god

pekepinn på validitet knyttet til om prosjektet kan ha overføringsverdig på andre fenomener (ekstern validitet).

4.8. Noen forskningsetiske betraktninger

Forskningens etiske forpliktelser angår dels normer i forskningsprosessen, inklusive forholdet mellom forskere, og dels hensyn til utforskede personer og institusjoner, inklusive ansvar for forskningens bruk og spredning⁵. Vi kan grovinndele disse normene i tre hovedgrupper (NESH, 2006):

- Normer om forskningsfrihet og god forskningsskikk, knyttet til forskningens sannhetssøken og uavhengighet og til forholdet mellom forskere.
- Normer som regulerer forholdet til personer og grupper som direkte berøres av forskningen
- Normer om samfunnsrelevans og brukerinteresser.

Hovedgruppene for forskningsetiske normer som er skissert over, angir ikke regler for hva som er lov og ikke lov, men er retningslinjer som forskeren aktivt kryssjekker arbeidet sitt med underveis i forskningsprosessen.

Det som er viktig i henhold til de etiske retningslinjene, er (utgangspunktet for denne oversikten er hentet fra Mathisen, 2008):

- *De som skal være informanter har gitt sitt samtykke til å delta i undersøkelsen.* Vi har valgt å forespørre de aktuelle skolene ved rektor med utførlig informasjon om prosjektet. Rektor har diskutert henvendelsen med sine ledergrupper og gitt positiv tilbakemelding deretter. Det har vært klargjort at deltakelse i undersøkelsen er frivillig. Deretter har vi sendt en kalenderinvitasjon i e-postprogrammet Outlook til alle potensielle informanter, med kortfattet informasjon om prosjektet, hvor hver

⁵ På dette området er det utarbeidet forskningsetiske retningslinjer av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) i mars 2006. Vår etiske refleksjon tar utgangspunkt i dette dokumentet. Dokumentet er elektronisk publisert på [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf).

enkelt deltager måtte takke ja eller nei til deltagelse i undersøkelsen. Som tidligere nevnt fikk vi positiv tilbakemelding fra 9 av 10 potensielle respondenter.

- *Respekt for privatlivets fred.* Det er viktig at informantene bestemmer og kontrollerer hva som slippes ut om informasjon om dem selv. All informasjon skal behandles konfidensielt og ikke være identifiserbar på personnivå. Alle respondenter har derfor blitt anonymisert. I tillegg har respondentene blitt tilbudt å lese gjennom referatene fra intervjuene. I og med at vi er forskere på egne skoler, er det lett å finne ut av hvor i landet vi er og hvilke skoler det gjelder. Vi har imidlertid ikke opplyst om dette i selve oppgaven og vi har anonymisert alle opplysninger så godt som mulig. Om noen skulle kjenne igjen skolene, er det lite sannsynlig at de vil kunne identifisere hva de enkelte informantene har sagt. Oppgaven inneholder imidlertid nok spor til at det går an å finne ut hvem som sannsynligvis har vært informanter. I og med at både lydopptak og referater fra intervjuene blir oppbevart elektronisk, er prosjektet meldt til NSD (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006).
- *Den enkelte deltaker skal utsettes for minst mulig belastning og skade.* Dette kan bli en særlig utfordring med hensyn til forskning på egen arbeidsplass. Rollene som både ledere og forskere ved egne arbeidsplasser kan medføre utfordringer knyttet til å være i stand til å opprettholde den distansen som kreves for at forskningen skal være fri og uavhengig (NESH, 2006). Våre informanter er også blant de personene vi samarbeider mest med i arbeidshverdagen og det er derfor essensielt for prosjektet at vi er i stand til å opprettholde den nødvendige distansen til informantene for å gi et best mulig uhildet bilde av hvordan de opplever sin rolle. Dette gjelder selvfølgelig begge veier. Både vi som intervjuere og de som respondenter må hele tiden ha klart for seg at det som sies i intervjusituasjonen bare skal anvendes i forbindelse med selve forskningsprosjektet og at informasjon ikke kan anvendes utover dette uten at respondentene har samtykket i det. Imidlertid vil våre funn i forbindelse med forskningsprosjektet kunne anvendes i arbeidet med å videreutvikle egen arbeidsplass, men disse funnene vil ikke bygge på informasjon hvor det er mulig å spore den eller de konkrete respondentene som har kommet med denne informasjonen i oppgaven.

Alle intervjuene blir slettet og makulert når arbeidet med masteravhandlingen er ferdig (Mathisen, 2008).

5. Presentasjon av data fra intervjuene

I dette kapitlet vil vi presentere våre empiriske funn i analysen. Kapitlet er strukturert rundt våre hovedkategorier, og underkapitlene følger rekkefølgen på den vedlagte intervjuguiden når det gjelder presentasjon av temaer. Før vi går løs på presentasjonen av våre funn, vil vi først gi en presentasjon av de to skolene vi har innhentet materialet vårt fra.

5.1 Presentasjon av skolene for innhenting av empiri

Det første spørsmålet vi stilte til alle våre respondenter, var: *Hvordan vil du beskrive skolen til en som ikke kjenner skolen fra før*, samt at de skulle presentere hvordan skolens ledelse er organisert og hva slags form for ansvars- og oppgavefordeling som er valgt.

I og med at vi kjenner skolene godt fra før, var ikke denne øvelsen tenkt for å gi oss konkret informasjon om skolene, men først og fremst for å få innblikk i avdelingsledernes forståelse av skolen og se hva respondentene velger å legge vekt på når de svarer på spørsmålene. Før vi går inn på hva avdelingslederne svarte på disse innledningsspørsmålene, vil vi gi en kort informasjon om tørre fakta for de to ulike skolene.

5.1.1. Presentasjon av skole a

Skole a, er en stor kombinert videregående skole i norsk målestokk (både yrkesfaglige utdanningsprogram og studieforbereende utdanningsprogram) med om lag 1300 elever og 220 ansatte. Skolen flyttet inn i nytt skolebygg for fire år siden, og er i utgangspunktet resultatet av en fusjon mellom tre eksisterende videregående skoler. Denne skolen ligger sentralt i en av fylkets byer og er fylkets største skole. Denne skolen har seks ulike utdanningsprogram, samt et grunnskoleopplæringstilbud for minoritetsspråklige elever som er i samme aldersgruppe som elevene på videregående skole. Det ble gjennomført en større omorganisering av denne skolen i 2009. Ledelsen på denne skolen består av rektor, assisterende rektor, stabsleder og syv avdelingsledere. Fem av avdelingslederene har ansvar for ulike utdanningsprogram, programområder og fagområder, mens én av avdelingslederene

har ansvar for tilrettelagt opplæring, rådgivning og andre pedagogiske støtteaktiviteter. I tillegg har grunnskoleopplæringen for minoritetsspråklige elever (GS) egen avdelingsleder.

De fleste i skolens ledergruppe har undervisning i tillegg til ledelsesressursen. Rektor, stabsleder og avdelingsleder for GS har 100 % ledelsesressurs, mens assisterende rektor og de øvrige avdelingsledere har mellom 70 % og 90 % ledelsesressurs. Avdelingslederne er mellomledere med personalansvar for undervisningspersonalet. Disse avdelingslederne har personalansvar for mellom 22 og 36 lærere. Avdelingsleder for skolens pedagogiske støttetilbud og avdelingsleder GS har i tillegg personalansvar for miljøarbeidere og assistenter. Avdelingsleder for skolens pedagogiske støttetilbud har personalansvar for om lag 20 personer, mens avdelingsleder GS har personalansvar for seks personer. Avdelingslederne har ansvar for pedagogisk, administrativ og økonomisk ledelse av sin avdeling i tillegg til personalansvaret. I forbindelse med en omorganiseringsprosess på denne skolen ble det for to år siden opprettet 15 faglederfunksjoner innenfor ulike fagområder for å bidra til større fokus på pedagogisk ledelse på skolen. Disse faglederne er ikke en del av skolens ledergruppe, og er heller ikke noe formelt organ. Funksjonene er opprettet for å bistå avdelingslederne i det faglig-pedagogiske arbeidet på avdelingen, og aktuelle fagledere inngår i et lokalt faglig-pedagogisk lederteam på hver enkelt avdeling sammen med aktuell avdelingsleder. Rektor har personalansvar for ledergruppen, stabsleder har personalansvar for kontorledere, driftsledere og bibliotekleder. Assisterende rektor har ikke personalansvar.

Respondentene fra denne skolen har lagt vekt på bredden i skolens utdanningstilbud, skolens størrelse og skolens mangfold av personer. Skolen speiler godt lokalsamfunnet i forhold til hva slags utdanningstilbud og hva slags personer som både er elever og arbeider ved skolen. Det at skolen har et nytt bygg og er sentralt plassert betyr at skolen får mye ”gratis” med nye fine lokaler, samt nytt og moderne utstyr. Skolen har god rekruttering både når det gjelder elever og ansatte.

Når det gjelder organiseringen av skolens ledelse, presenteres den litt ulikt av respondentene. De fleste avdelingslederne opplever organiseringen av ledergruppen som hierarkisk der arbeidsgiversiden, rektor og assisterende rektor, sitter på toppen og avdelingslederne sitter på nivået under, mens et mindretall ser på skolens ledergruppe som en helhet.

Hvis vi kort presenterer bakgrunnen til de fem respondentene fra skole a, er det bare to av fem respondenter som har vært i en pedagogisk lederstilling i skoleverket gjennom hele

implementeringen av Kunnskapsløftet (LK06), disse to respondentene har også deltatt i skolelederutdanning i regi av skoleeier. De tre øvrige avdelingslederne har mellom to og fire års fartstid som skoleledere på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført. To av de intervjuede avdelingslederne ved skole a har i ansvar for yrkesfaglige utdanningsprogram, to avdelingsledere har ansvar for studieforberevende utdanningsprogram og fellesfag, mens den siste avdelingslederen har ansvar for skolens pedagogiske støttesystem, og er således involvert i alle skolens utdanningstilbud. For øvrig er to av respondentene ved denne skolen deltakere i et mastergradsstudium i offentlig ledelse.

5.1.2. Presentasjon av skole b

Skole b er en mer gjennomsnittlig videregående skole, størrelsesmessig, i norsk målestokk. Denne skolen er også en kombinert videregående skole. Skolen har omkring 500 elever og i underkant av 100 ansatte. Skolen ligger i nabokommunen til skole a, og er lokalisert i denne kommunens kommunesentrum. Skole b har fire ulike utdanningsprogram og har hatt den samme organiseringen av skolen i snart ti år. Den siste større omorganiseringen ved skolen skjedde i 2002. Ledergruppen ved skolen består av rektor, assisterende rektor, sosialpedagogisk leder og fire avdelingsledere. Avdelingslederne har ansvar for ulike utdanningsprogram, programområder og fagområder. Sosialpedagogisk leder har ansvar for tilrettelagt opplæring, rådgivning og andre pedagogiske støtteaktiviteter.

De fleste i skolens ledergruppe har undervisning i tillegg til ledelsesressursen. Rektor og assisterende rektor har 100 % ledelsesressurs, mens sosialpedagogisk leder og avdelingslederne har mellom 35 % og 70 % ledelsesressurs. Avdelingslederne er mellomledere med personalansvar for undervisningspersonalet og assistenter. Antall personer avdelingslederne har ansvar for varierer mellom færre enn 10 og flere enn 30. Sosialpedagogisk leder har ikke personalansvar for noen, men har faglig ansvar for skolens rådgivere. Avdelingslederne har ansvar for pedagogisk, administrativ og økonomisk ledelse av sin avdeling i tillegg til personalansvaret. Avdelingene er ulikt organisert når det gjelder den faglig-pedagogiske ledelsen på avdelingen. Ved én avdeling har avdelingsleder delegert trinnansvar til to trinnledere på avdelingen, som har et ekstra ansvar for faglig-pedagogisk utvikling innenfor programfagene på det aktuelle trinnet, samt en del praktisk koordinerende oppgaver. En annen avdeling har valgt en løsning der utdanningsprogrammet er delt inn i seksjoner etter utdanningsprogrammets programområder, noe som medfører at denne

avdelingen har ”programområdeledere”, som har ansvar for faglig-pedagogisk utvikling og koordinering av arbeidet for hele utdanningsløpet for elevene ved dette utdanningsprogrammet. Skolens største avdeling har en assisterende avdelingsleder i 20 % stilling, for å avlaste avdelingslederen i forhold til pedagogisk, administrativ og økonomisk ledelse. Den assisterende avdelingslederen gjennomfører også personalsamtaler etter delegasjon fra avdelingslederen, men vedkommende inngår ikke i skolens ledergruppe. I tillegg har denne avdelingen organisert lærerne i faglag i henhold til fagområder. Faglagene skal drive den faglig-pedagogiske utviklingen på avdelingen. Faglagene har en relativt flat struktur, men hvert faglag har en egen leder med ansvar for å kalle inn til møter og å skrive referater. Skolens fjerde avdeling har verken trinnledere, programområdeledere eller faglag. Her har avdelingsleder det hele og fulle ansvar for avdelingens faglig-pedagogiske aktiviteter og for koordinering av opplæringsaktiviteten.

Ved denne skolen har rektor personalansvar for ledergruppen, og assisterende rektor har personalansvar for kontor, drift, renhold, bibliotek og kantine.

Blant de fire respondentene fra skole b er det tre avdelingsledere med fartstid helt fra systemet med avdelingsledere ble innført ved denne skolen i 2002. Alle disse avdelingslederne har deltatt i skolelederutdanning i regi av skoleeier. Den fjerde avdelingslederen har vært avdelingsleder i om lag tre år. En av avdelingslederne ved skole b har ansvar for yrkesfaglig utdanningsprogram, mens de tre øvrige har ansvar for studieforbereende utdanningsprogram og fellesfag.

5.2. Faglig pedagogisk ledelse

Vi har bedt alle respondentene definere begrepet faglig-pedagogisk ledelse. I tillegg har vi med utgangspunkt i kompetanseområdene for rektorutdanningen, samt evalueringsforskningen av LK06 som styringsreform utført i regi av NIFU i samarbeid med ILS (Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo), stilt noen utfyllende spørsmål knyttet til om det er etablert prosedyrer for vurdering og oppfølging av undervisningskvaliteten ved skolene og eventuelt hva slags prosedyrer som er innført. Vi har videre spurt om ledelsens rolle i utviklingen av undervisningskvaliteten ved skolene, hvordan skolene arbeider med de grunnleggende ferdighetene som blir innbakt i samtlige læreplaner

for fag i forbindelse med LK06 og som siste punkt i denne forbindelsen: Hvordan gjennomføres undervisningsplanlegging og arbeidet med å sette kriterier for vurdering ved skolene?

Hvordan definerer så avdelingslederne begrepet faglig-pedagogisk ledelse?

Våre respondenter har flere tilnærminger til dette. En av respondentene sier om faglig-pedagogisk ledelse, at det er ledelse av all virksomhet som ender opp i en form for undervisningspraksis i et undervisningslokale med elever.

En annen av våre respondenter har følgende utdypning av dette:

Faglig-pedagogisk ledelse er å lede/initiere faglige prosesser, utarbeide timeplan til den enkelte og se på hvordan undervisning foregår i de enkelte gruppene. Der kan man gå inn både faglig og pedagogisk i forhold til å korrigere/veilede. I denne sammenhengen er fagkompetanse innenfor fagområdet viktig. Samle opp tråder. Passer på at man har det riktige kompetansenivået. At man får lærerne til å fungere sammen.

I stor grad er dette en tilnærming som er gjenkjennbar hos de fleste av respondentene. Det er veldig liten forskjell på svarene hos avdelingslederne på de to skolene. I stor grad dreier det seg om variasjoner over et tema. Men ett punkt varierer i litt større grad hos respondentene, nemlig i hvilken grad fagkompetanse innenfor fagområdet man skal lede er en vesentlig betingelse for å drive faglig-pedagogisk ledelse. Flere avdelingsledere er inne på at fagkompetanse er en fordel, men at det samtidig kan være en fordel å lede arbeidet på avdelingen når man ikke kjenner fagområdet inngående. En fare ved å bli for opphengt i eget fagområde i forhold til det som uttrykkes i noen av intervjuene, er at det blir et for stort detaljfokus i arbeidet og at man mister blikket for de større linjene og sammenhengene. I den sammenheng kan det å ikke være fagperson på alle avdelingens konkrete fagområder være en fordel. Flere av avdelingslederne fremhever at dette krever helt andre perspektiver og ferdigheter av dem i forhold til å kunne veilede lærere i deres daglige arbeid, men samtidig vil det være overføringsverdi knyttet til strategier i klasserom fra et fag til et annet. Det å konkret gå inn å veilede lærere i forhold til problematikk som dukker opp i forbindelse med undervisningssituasjoner, vil dermed innebære en mer generell pedagogisk, metodisk og didaktisk tilnærming til utfordringene man står overfor i klasserommet, underforstått at det er viktig at den pedagogiske mellomlederen i videregående skole har pedagogisk

kompetanse, men det er ikke dermed sagt at man må ha fagkompetanse innenfor et spesifikt fagområde for å lede nettopp dette området.

I forlengelsen av dette må det også nevnes at flere av avdelingslederne har utviklet strategier for å kunne gi bistand i forbindelse med faglige spørsmål. På skole a er det organisatoriske grepet med fagledere for ulike fagseksjoner et slikt virkemiddel. På skole b er denne problematikken løst på ulike måter, som vi har sett tidligere i beskrivelse av skolen, med ledere på trinn-nivå, på programområdenivå og fagområdenivå.

5.2.1. Prosedyrer for vurdering og oppfølging av undervisnings kvalitet

På skole a er avdelingslederne entydige i at det er etablert felles prosedyrer for vurdering ved skolen. I forkant av endringen av vurderingsforskriften i forskrift til opplæringsloven (Forskrift til opplæringslova, 2011) hadde en av avdelingslederne ved skolen gjennomført et pilotprosjekt med noen elever og lærere i forhold til hvor godt læreplanens mål var brutt ned slik at det var forståelig for elevene hva de ble vurdert etter. Samme høst som ny vurderingsforskrift trådte i kraft, høsten 2009, ble det gjennomført et felles vurderingsprosjekt for hele skole a, der tydelige vurderingskriterier og framovermeldinger for å gjøre elevene bedre ble vektlagt, slik at de tilbakemeldingene elevene fikk i henhold til vurderingssituasjoner de deltok i skulle være mulige å forstå og ikke minst lære av, slik at elevene kan utvikle seg videre. Dette prosjektet var obligatorisk for alle skolens lærere og elever. Oppfølgingen av arbeidet som ble gjort, var en vurderingsundersøkelse med utgangspunkt i spørsmålene om vurdering i elevundersøkelsen. Intensjonen med prosjektet var at det deretter skulle gå inn som en del av lærernes ordinære vurderingspraksis. Det ble utarbeidet vurderingskriterier i alle fag, og det videre arbeidet med vurdering vil innebære naturlig revisjon av de vurderingskriteriene som allerede har blitt utarbeidet.

Dette arbeidet har ikke blitt fulgt systematisk opp videre det siste skoleåret. Selv om vurderingsforskriften har blitt tydeligere i sine krav på at elevene skal kunne forstå hvorfor de blir vurdert slik de blir vurdert, at elevene skal lære noe av vurderingene og kunne bruke vurderingssituasjonene til å utvikle seg videre i de ulike fagene. Fra skoleeiers side har det også blitt større krav til at skolene skal analysere hvorfor karakterutviklingen i skolen er slik den er, og det er en tydelig forventning fra både skoleeier, sentrale myndigheter, politikere og

ikke minst foreldre og elever at kvaliteten på læringsutbytte for den enkelte elev skal bli stadig bedre.

Dette bringer oss over i det andre leddet av spørsmålet. Er det etablert prosedyrer for oppfølging av undervisningskvaliteten ved skolen? Bare én av fem respondenter ved skole a mener at det finnes noen systemer for oppfølging av undervisningskvaliteten ved skolen. Flere andre avdelingsledere mener at dette er et viktig område, men at andre aspekter som elevfravær og uro i forbindelse med undervisningssituasjonen tar mye tid og krefter. Det vil si at skolen ikke har felles prosedyrer for oppfølgingen av kvaliteten på undervisningen, men at det gjøres en del på lavere nivåer. Viktige redskap i den sammenhengen er at i forbindelse med vurderingsprosjektet, fikk man i noen tilfeller en spin-off-effekt med læreplananalyse innenfor noen fagområder. Noen fagområder har en god kultur for fagsamtaler med elevene og teamsamarbeid der flere av utdanningstilbudets lærere samarbeider tett om undervisningsplaner, mål for opplæringsaktivitetene, utarbeidelse av vurderingskriterier og ikke minst hvordan dette skal anvendes for å skape en vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2011c). Alle disse aktivitetene er aktiviteter som er initiert nedenfra og ikke satt i system ved skole a.

Ved skole b er det bare en av respondentene som har en opplevelse av at det er utarbeidet felles prosedyrer for vurdering på skolenivå, imidlertid viser det seg ved konkretisering av spørsmålet at skolen har en felles policy på at det skal være utarbeidet vurderingskriterier og lokale læreplaner for de ulike fagene, men dette er ikke satt inn i en felles ramme for hele skolen. Når det gjelder oppfølging av undervisningens kvalitet, finnes det en del lokale varianter. Heller ikke på skole b er det et felles system eller en felles forventning til at det skal finnes prosedyrer for oppfølging av undervisningens kvalitet. På to av skolens avdelinger er det innenfor mange programfag, ikke minst i fag som deles av flere lærere, opparbeidet rutiner for kvalitetssikring av hverandres undervisning og vurdering. I tillegg nevner en av avdelingslederne eksplisitt at man i tillegg til de svarene elevene avgir i forbindelse med elevundersøkelsen, gjennomfører elevevaluering av undervisningen i programfagene på avdelingen. Elevevaluering brukes i utarbeidelse av nye undervisningsopplegg og planlegging av undervisningen videre.

5.2.2. Har skolens ledergruppe tatt nye initiativ til å utvikle undervisningskvaliteten etter innføringen av LK06?

Avdelingslederne ved skole a opplever dette spørsmålet som en forlengelse av det forrige spørsmålet om prosedyrer, vurdering og oppfølging av undervisningskvalitet. Dette innebærer at vurderingsprosjektet som ble omtalt over, oppfattes som et viktig element for å bedre undervisningskvaliteten ved skolen.

Det som er gjort av arbeid med lokale læreplaner og vurderingskriterier er selvfølgelig et viktig element for at kvaliteten på undervisningen skal bli bedre. Omorganiseringsprosessen for to år siden med opprettelse av faglederstillinger var også et ledelsesinitiert initiativ for å få sterkere fokus på arbeidet i klasserommene, samt lærernes faglige og pedagogiske utvikling. Skolen gikk høsten 2010 inn i et prosjekt med tittel, *Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte (KLL)*, i regi av Høgskolen i Hedmark under ledelse av Thomas Nordahl. I dette prosjektet deltar alle skolens pedagoger i prosjektgrupper som er satt sammen på tvers av fagområder og avdelinger for å diskutere mer generelle spørsmål knyttet til hvordan man skal lede læringsarbeidet i de ulike faggruppene og hva man kan gjøre for at elevene skal lære best mulig i forbindelse med aktiviteten i undervisningssituasjonene. Dette betyr at alle de pedagogisk ansatte ved skolen må reflektere rundt egen opplæringspraksis, både på egenhånd og i samarbeid med de andre på gruppen. I prosjektets neste fase skal pedagogene jobbe mye med erfaringsdeling og erfaringslæring. Fase 2 har oppstart høsten 2011. En utfordring med KLL er opplevelsen at det tar mye tid fra det konkrete fagarbeidet innenfor de enkelte fagområder og avdelinger.

Ved skole b har man i løpet av det siste skoleåret også gjennomført et utviklingsprosjekt kalt GLØD-prosjektet i samarbeid med selskapet "Sans & samling". Hensikten med dette utviklingsprosjektet har vært å løfte alle skolens ansatte, slik at det igjen skal bidra til bedre tjenester for de som skolens virksomhet er til for. En arbeidsvisjon for prosjektet har vært at denne videregående skolen skal være blant de aller beste videregående skoler i landet, med de mest fornøyde elevene. Skolen skal spesielt preges av tro på- og omsorg for elevene. Rent konkret har prosjektet satt fokus på hva som gir den enkelte glød og motivasjon i jobben, samt hva slags felles tankegodt og felles holdninger skolens virksomhet skal bygges på, og hvilke konkrete handlinger dette skal gi seg utslag i. Prosjektet har munnet ut i en erklæring om hva som skal kjennetegne det pedagogiske personalet ved skolen innenfor områdene

faglig profesjonalitet, møte med elevene, trygghet, glød, kommunikasjon og rutiner, samt en serviceerklæring for skolen der det er nedfelt hvordan skolens servicepersonale skal utføre sine oppgaver. Prosjektet er avsluttet, men følges opp videre gjennom skolens utviklingsplan. Skolens ledergruppe har bidratt til noen initiativ til å utvikle undervisningen, men noe av det viktigste arbeidet som er gjort er på de avdelingene og i de grupperingene der det har vært arbeidet systematisk med lokale læreplaner. Det har ikke, som tidligere nevnt, vært noen enhetlig tilnærming på skole b, og det har ført til at elever for eksempel kan oppleve helt ulike kvalitetssikringssystemer av undervisningen i programfag i forhold til fellesfag. Det er imidlertid en del arbeid som er på gang innenfor de fleste fagområdene som følge av sterkere dokumentasjonskrav fra skolemyndighetenes side, blant annet i forbindelse med endringene i vurderingsforskriften som tidligere er nevnt.

En av respondentene på skole b trekker frem evaluering fra elevene på undervisningen som et viktig virkemiddel i kvalitetssikringen av undervisningens kvalitet og at dette kan bidra til å videreutvikle undervisningskvaliteten:

Det er lurt å få tilbakemelding fra elevene om undervisningskvalitet. De har mye vettugt å komme med. Jeg får en del tilbakemeldinger fra elevene om at det godt kunne vært gjort en del forbedringer, men det er ikke klare prosedyrer på å sjekke hva som skjer egentlig. Vi hadde mye mer lærer- og undervisningsevaluering tidligere, men vi har veldig åpent forhold til elevene og er veldig mye sammen med dem. Vi får vite mye på den måten. Og så er det hvordan man tar opp det som bør gjøres noe med, og hva gjør man med det? Vi har våre ukentlige møter på avdelingen hvor det også blir tatt opp ting som handler om undervisningskvaliteten.

5.2.3. Arbeid med grunnleggende ferdigheter

Dette var et viktig satsingsområde i forbindelse med innføringen av LK06 som innholdsreform (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004), ikke minst på grunn av resultatene norske elever hadde i internasjonale undersøkelser i forbindelse med lese-, skrive- og regneferdigheter.

I det nye læreplanregimet (Utdanningsdirektoratet, 2011d), ble det definert forståelser av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag. Disse grunnleggende ferdighetene er (ibid.):

- Lesing
- Skrivning
- Regning

-
- Engelsk
 - IKT

Imidlertid så er det eksplisitt slått fast i vurderingsregimet (Forskrift til opplæringslova, 2011) at det eneste elevene skal vurderes etter er kompetansemålene i fagene, og selv om en forståelse av grunnleggende ferdigheter er identifisert for alle fag, er det ikke dermed sagt at dette finnes igjen i kompetansemålene i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2011d).

Avdelingslederne har respondert litt ulikt på dette temaet uavhengig av hvilken skole de hører hjemme på. Noen sitter med det inntrykket av at ”maset” med de grunnleggende ferdighetene har gått over av seg selv, mens andre avdelingsledere fremhever at selv om man har kartleggingsverktøy som elevene testes i hvert år, blir man likevel overrasket over store huller og lavere nivå enn det som forventes av en Vg1-elev i videregående skole når det gjelder grunnleggende ferdigheter. De samme avdelingslederne, som i hovedsak er avdelingsledere på yrkesfaglige utdanningsprogram, fremhever videre at satsinger fra myndighetenes side som Kunnskapsdepartementets Ny-giv-prosjekt (Kunnskapsdepartementet, 2011) og noen regionale og lokale satsninger, skal kunne bidra til å bedre elevenes grunnleggende ferdigheter, slik at de har mulighet for læring og utvikling i fagene det møter på videregående skole.

På skole a har det vært en viss satsing på pedagogisk bruk av IKT. Skolen har i løpet av 2009 definert et minste kompetansenivå på IKT-siden for sine ansatte og har utformet og iverksatt et kursprogram både i forhold til ansatte som skal opp på minstenivået, samt ansatte som allerede har gode IKT-ferdigheter, men som ønsker å øke IKT-kompetansen sin på andre måter.

Noen avdelingsledere ved skole b peker på at de eksisterende kartleggingsprøvene er fine verktøy i forhold til å kartlegge utfordringer knyttet til de grunnleggende ferdighetene. I løpet av det siste året er også skolen tilført midler for å kunne utvikle kurspakker og ekstra støtteundervisning for elever som får avdekket mangler i forbindelse med kartleggingsprøver. Dette tilbudet er frivillig for elevene.

5.2.4. Undervisningsplanlegging og arbeid med å sette kriterier for vurdering

Selv om det er relativt mange likheter mellom skolene på dette punktet, opplever vi likevel at det mest ryddige for å tydeliggjøre svarene på dette området i forbindelse med senere analyse, er å omtale hver skole for seg.

Hvis vi begynner med skole a, har vi i det følgende en samlet oppsummering av svarene til avdelingslederne med hensyn til hvordan de opplever arbeidet med undervisningsplanlegging og det å sette kriterier for undervisning ved skolen.

Avdelingslederne sier at arbeidet med å sette kriterier for vurdering skjer gjennom seksjonsarbeid og fagsamarbeid. Det finnes faggrupperinger som planlegger sammen, men mye foregår individuelt. Det er ingen krav om at planlegging skal skje i fellesskap, og mye skjer ved at lærerne jobber alene. Det merkes mye i forbindelse med klaging på undervisning, underviseevaluering, sluttvurdering med videre. Det er ikke alle som klarer å samarbeide selv om mye er lagt til rette for det. De elektroniske plattformene It's Learning (læringsplattformen) og SkoleArena (programmet som brukes for midtveisvurdering og sluttvurdering, fraværsregistrering og registrering av orden- og adferdsforhold) er viktige redskaper i dette arbeidet. Noen fagmiljøer begynner gjerne planleggingen på våren og gjør mye på planleggingsdagene i august. Dette arbeidet er gjerne styrt av fagleder. På grunn av knapphet på rom, utstyr og kompetanse er noen fagmiljøer helt avhengig av å planlegge undervisning i fellesskap og å samarbeide om undervisningen tidsmessig og innholdsmessig. For disse miljøene gir det gode muligheter for samarbeid om vurderingskriterier. Innenfor noen av miljøene som er avhengige av å planlegge og samarbeide om undervisning i fellesskap, er det også noen miljøer som jobber fast i team. Teamarbeid kan bidra til å både hemme og fremme utvikling. Der teamarbeidet fungerer godt har det også en viktig funksjon i forbindelse med kvalitetssikring av undervisningsarbeidet. Totalt sett ser avdelingslederne at det er behov for ytterligere oppfølging og korrigerende arbeid med undervisningsplanlegging og arbeidet med å sette kriterier for vurdering. Et viktig virkemiddel kan være å knytte undervisningsplanleggingen og vurderingen tettere opp mot næringslivssamarbeid og bransjer for yrkesfagene.

Erfaringene fra skole b skiller seg ikke voldsomt ut fra beskrivelsen gitt av avdelingslederne ved skole a. Også ved skole b er det sterkere tradisjon for at utarbeidelse av

vurderingskriterier for de ulike fagene skjer gjennom seksjonsarbeid og fagsamarbeid, mens det å planlegge undervisning i fellesskap ikke har en like sterk tradisjon i alle miljøer.

Undervisningsplanlegging fungerer ulikt etter at årsplan og timeplan er fastsatt for skolen. For noen fag er kollektiv planlegging absolutt nødvendig fordi flere ulike lærere “eier” et fag og skal sette karakter sammen i faget. Her er det viktig å først få på plass en tydelig ansvarsfordeling mellom de involverte lærerne. Flere av programfagene på de andre utdanningsprogrammene enn studiespesialisering har et faglig innhold som tilsier at man må organisere fagene i ulike moduler med ulike lærere i de ulike modulene, fordi det er stor bredde i kompetansekravene i læreplanene innenfor de ulike programfagene. Dette gjelder særlig for programfag av en mer praktisk art.

5.3. Personalledelse

Vi har også bedt alle respondentene definere begrepet personalledelse. I likhet med hvordan vi har behandlet temaet faglig-pedagogisk ledelse, har vi også her tatt utgangspunkt i kompetanseområdene for rektorutdanningen, samt evalueringsforskningen av LK06 som styringsreform utført i regi av NIFU i samarbeid med ILS (Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo) og stilt noen utfyllende spørsmål knyttet til hvordan skolens kompetansebehov defineres, hvordan kompetansen/de menneskelige ressursene ved skolen anvendes, hvordan medarbeidersamtalen brukes, hvordan planlegges og gjennomføres kompetanseutvikling ved skolen og som siste punkt i forbindelse med temaet personalledelse: Har arbeidet med personalledelse i skolen endret seg etter innføringen av LK06 (det vil si i løpet av de siste 2-5 årene).

5.3.1. Definisjoner av personalledelse

Det er heller ikke store ulikheter mellom avdelingslederene på de to skolene når det gjelder å definere hva begrepet personalledelse innebærer.

Hvis vi begynner med å se på svarene fra skole a, så varierer tilnærmingen til hva personalledelse i skolen dreier seg om, fra at man skal se til at alle lover og regler rundt opplæring blir godt ivaretatt i personalgruppen man har et lederansvar for, gjennom å følge opp hver enkelt ansatt, samt å tilrettelegge og forebygge tilfeller som kan utløse vikarbehov

Det som blir fremholdt som den viktigste jobben er å ha gode prosesser og rutiner i forhold til lærernes fag- og timefordeling. En viktig forutsetning for fag- og timefortellingsarbeidet er at lederen kjenner sine godt nok til å vite hvilke lærere som fungerer best på ulike områder. Skal man få sine lærere til å fungere best mulig, er man avhengig av å “se” læreren. En leder må vise omsorg, følge opp personer med ulike behov, og være der ting skjer. En leder må simpelthen bygge relasjoner og trygghet. Skal skolen fungere best mulig, må man ha en relasjon med de ansatte der det er rom for ros, konstruktiv kritikk, samt å gi tydelige rammer for det arbeidet lærerne skal gjøre. Noe av det mer utfordrende i dette arbeidet er å få parter som “gnisser litt” til å være på samme lag. Gode relasjoner, kontakt og tilstedeværelse er derfor nødvendig for at man skal klare å drepe ulming i starten enn at man må drive med brannslukking. Det er en utfordring å skape en vi-følelse ut av sterke individer. Det kan sammenlignes med at man har 11 norgesmestere i individuelle idretter med muligheter for å hevde seg som lag i de øverste divisjonene, men at samhandlingen er på et nivå som tilsier at de spiller i fjerde divisjon. Skolen klarer seg uten bedre samhandling, uten de beste relasjonene og uten kontakt, men det er bedre for skolen og skolemiljøet hvis man får på plass disse faktorene.

De svarene vi har fått fra avdelingslederne ved skole b tar i hovedsak utgangspunkt i det praktiske, nære og konkrete ut fra hvordan personalet blir ledet i forhold til daglige gjøremål og daglig drift av skolens pedagogiske avdelinger. Personalledelse handler om både å få den enkelte lærer til å fungere i samspill med andre lærere og elevene, samt å få arbeidshverdagen til å fungere for den enkelte lærer. For å få til dette må avdelingslederen håndtere alt fra gode systemer for fag- og timefordeling og faglig-pedagogisk oppfølging til gode systemer og rutiner i forbindelse med de ansattes fysiske og psykososiale arbeidsmiljø. Som avdelingsleder tar man ansvar for læreren innenfor et bredt spekter. For å ivareta den enkelte lærer er man nødt til å ha bygget opp en relasjon med hver enkelt, samtidig er det viktig at man som leder er i stand til å se hvordan den enkelte lærer fungerer i et større perspektiv i forhold til hvordan skolens samlede faglig-pedagogiske aktivitet utføres. Medarbeidersamtalen kan være et nyttig redskap i oppfølgingen av de ansatte, spesielt i forbindelse med kvalitetssikring av arbeidet den enkelte gjør og hvilke tilretteleggingsbehov og kompetanseutviklingsbehov som kan finnes hos den enkelte lærer. Medarbeidersamtalen i seg selv er imidlertid ikke nok i utviklingen av relasjonen mellom avdelingsleder og den enkelte ansatte. Det er også behov for flere verktøy og møteplasser i denne sammenhengen.

5.3.2. Skolens kompetansebehov

Hvordan er prosedyrene og systemene for å identifisere kompetansebehovet på skolene? I forbindelse med dette spørsmålet blir svarene fra de ulike respondentene ved de to skolene over i hverandre slik at det ikke er hensiktsmessig å skille mellom skolene i gjengivelsen av svarene fra intervjuene på dette området. Det er heller ingen vesensforskjell når det gjelder svar fra yrkesfaglige avdelinger og studieforberevende avdelinger. Det er derimot en del forskjeller når det gjelder forståelsen og avgrensing av spørsmålet hos de ulike avdelingslederne. I denne sammenhengen vil det derfor være hensiktsmessig å ha en tematisk inndeling av svarene til avdelingslederne ved begge skolene, der vi belyser hvorvidt identifikasjon av kompetansebehov dreier seg om rekrutteringspolitikk i forhold til nyansettelser eller om det dreier seg om kompetanseutvikling av det eksisterende personalet ved skolen. Men først noen generelle bemerkninger fra respondentene om identifikasjon av kompetansebehov i skoleverket.

En av respondentene har pekt på at indentifisering av kompetanse skjer gjennom en kombinasjon av elevenes valg, enten det gjelder valg av utdanningsprogram eller valg av spesifikke fag, samt ledelsesanalyser i forhold til hva skolen skal satse på. På mange måter er det markedskreftene som rår, og kompetansebehovet styres gjennom en dynamikk mellom tilbud og etterspørsel.

I utgangspunktet er det læreplanene i de enkelte fagene som bestemmer hva slags fagkompetanse det er behov for hos lærerne. Imidlertid er det en utfordring innenfor en del fagområder at det er relativt vide tolkningsmuligheter av læreplanmålene. Dette fremhever spesielt de respondentene som har ansvar for yrkesfaglige utdanningsprogram, men dette er også relevant for andre fagområder med en viss grad av praktiske/utøvende fag. Her er det skolens valg av retning og fokusområder som spiller inn i forhold til hva slags fagkompetanse det er behov for.

I utgangspunktet har alle ansatte ved begge skolene registrert sin eksisterende kompetanse i fylkeskommunens ERP-system, men det er i liten grad utarbeidet oversikter over skolens samlede kompetanse. Ingen av skolene har heller ingen rekrutteringsplaner knyttet til å tilegne seg personer med ny kompetanse. Rekruttering skjer i hovedsak ved turnover i forbindelse med at ansatte pensjonerer seg eller går over i andre stillinger. I den sammenhengen vurderes det som oftest hvordan man får dekket kompetansebehovet i

kjølvannet av at noen slutter. Den viktigste faktoren ved nytilsetting av pedagogisk personale, er dermed å dekke opp undervisningsfag i tråd med elevenes valg av utdanningsprogram, valgfrie programfag og fremmedspråk. Et par av respondentene etterlyser en tydeligere politikk ved skolen i forhold til at man bør rekruttere personer som har en kompetanse som kan utnyttes på tvers av skolens avdelinger og tilbud, og at det er viktig at nye medarbeidere som rekrutteres har flere bein å stå på.

Intern kompetanseutvikling er også et interessant spørsmål. Det eksisterer ikke kompetanseutviklingsplaner ved noen av de to skolene våre respondenter representerer, men når det gjelder intern kompetanseutvikling er det noe mer systematisk tenkning enn når det gjelder rekruttering i følge respondentene. Et viktig redskap i denne prosessen er medarbeidersamtalen. Medarbeidersamtalen brukes aktivt av flere avdelingsledere for å kartlegge kompetansegap hos de ansatte, samt nye områder de enkelte lærerne ønsker å utvikle seg mer på. Arbeidet med intern kompetanseutvikling blir imidlertid litt "løst" i og med at det ikke foreligger tydelige føringer fra skolens side i forhold til hva slags kompetanseutvikling skolen har behov for og hva slags kompetanse skolen trenger for å kunne gjennomføre en villet utvikling.

Det som i stor grad har bidratt til å bestemme kompetanseutviklingen ved skolene de senere årene, er endringer i læreplaner i fag, der lærerne må kurses i henhold til nye fagspesifikke mål, samt endringer i forskrifter og regelverk, der lærerne må kurses metodisk for å endre praksis for å kunne oppfylle nye krav. I tillegg er skoleeiers prosjekter og satsingsområder en viktig premissleverandør for kompetanseutviklingen, i og med at skoleeier med utgangspunkt i prosjekter og satsningsområder arrangerer kurs/opplæring.

5.3.3. Hvordan planlegges anvendelse av skolens kompetanse/menneskelige ressurser?

Det er litt ulike prosesser ved skolene når det gjelder planlegging av anvendelse av menneskelige ressurser og kompetanse. Respondentene fra begge skoler fremhever fag- og timefordelingsarbeidet for lærerne som det viktigste arbeidet i denne planleggingen. Felles for begge skoler er at rektor på forhånd har definert ressursrammene som avdelingslederne har å planlegge ut fra.

Ved skole b er dette planleggingsarbeidet noe avdelingslederne har stor frihet til å gjøre på egenhånd. Ressursbruken kvalitetssikres i etterkant. Målsettingen er å planlegge undervisningen ved skolen slik at man får utnyttet kompetansen best mulig. Det enkleste er å få på plass lærere som har tilstrekkelig kompetanse til å undervise i de enkelte fagene. Det som imidlertid kan være en utfordring er å få på plass lærere som har tilstrekkelig kompetanse til å fylle kontaktlærerfunksjonen, ikke minst fordi Kunnskapsløftet og de siste endringer i vurderingsforskriften har bidratt til en økt dokumentasjonsmengde i forbindelse med ivaretagelsen av den enkelte elev som kontaktlærerne i stor grad har fått ansvaret for.

Hovedmålsettingen med planleggingen av kompetanseanvendelsen er å sikre at elevene skal få opplæringen de har krav på i tråd med læreplaner og krav om minste årstimetall. Flere respondenter ved skole b legger til at når man vet at elevenes undervisning er ivaretatt, kan man begynne arbeidet med å optimalisere kompetanseanvendelsen. Dette handler i stor grad om at ulike lærere anvendes i faggrupper der de i størst mulig grad kan bidra til elevenes kunnskapsutvikling og læringsutbytte.

Ved skole a er assisterende rektor sentral i planleggingsprosessen. Det er de samme prinsippene som ligger til grunn for arbeidet med fag- og timefordeling som ved skole b, men i og med at ansvarsområdene til avdelingslederne ved skole a er mer sammensatte, er det behov for en person i ledelsen med et sterkere koordinerende ansvar enn ved skole b.

De fleste av respondentene ved skole a trekker frem at de har et stort handlingsrom når det gjelder disponeringen av personalet de har personalansvar for. Det er imidlertid assisterende rektor som har det overordnede timeplanansvaret og som derfor er nødt til å koordinere hva slags faggrupper de ulike lærerne har ansvar for. Avdelingslederne planlegger ut fra å få best mulig utnyttelse av lærerårsverket, samt best mulig utnyttelse av lærernes kompetanse slik at elevene kan få best mulig læringsutbytte. Spesielt en av respondentene ved skole a trekker frem at i denne planleggingsfasen har det vært en viss dreining av fokus de senere årene. Før har planlegging av kompetansebruk ofte tatt svært mye hensyn til lærernes ønsker, nå er det større fokus på elevgruppens behov enn tidligere. Det siste gjelder imidlertid ikke for en del elever med behov for særskilt tilrettelegging. Her er opplevelsen hos en av respondentene at Utdanningsdirektoratets veileder for spesialundervisning fra 2009 har medført at skolene ofte først blir klar over relativt store tilretteleggingsbehov ved oppstart av skoleåret, hvorpå dette skal utredes før tiltak kan settes i verk. I forhold til kompetanseplanlegging opplever denne

respondenten at dette medfører en relativt stor utfordring i og med at de personene med aktuell kompetanse for spesialundervisning, som regel allerede er bundet opp til andre aktiviteter, og det er i mange tilfeller heller ikke lærere med ledig kapasitet på skolen i forhold til endringer i kompetansebehovet. Hvis kompetansebehovet skal dekkes, må det dermed skje gjennom rekruttering av andre medarbeidere i små deltidsstillinger.

5.3.4. Medarbeidersamtaler

Medarbeidersamtaler brukes som redskap ved begge skolene. Alle med personalansvar gjennomfører medarbeidersamtaler minst en gang pr år, men hva som legges vekt på i samtalene og hvordan samtalene brukes varierer ikke bare mellom skolene, men også mellom de ulike mellomlederne ved skolene. Medarbeidersamtalene blir beskrevet som en form for felles oppsummering mellom leder og ledet hos noen, mens andre har større fokus på å bruke samtalen i utviklingsøyemed. Også her har vi felles oppsummering for hver av skolene. Det hadde vært mulig å tenke oppsummeringen av svarene på flere måter og ut fra andre kategorier. Variasjonene av svar fra de ulike avdelingslederne henger i liten grad sammen med hvilke utdanningsprogram de representerer og hvilken skole man representerer. Det kan imidlertid synes som om det er en liten variasjon i hva som vektlegges i medarbeidersamtalene mellom de to skolene.

Alle avdelingsledere ved skole b gjennomfører en formell medarbeidersamtale med sine lærere i løpet av hvert skoleår. Respondentene er ganske samstemte i at det er ulike forhold som vektlegges fra år til år, og at skolens øverste ledelse i noen sammenhenger har gitt føringer for hva som skal tas opp i samtalene. Flere av respondentene sier at fokus er på daglige forhold og hva som fungerer/ikke fungerer. Samtalene brukes blant annet som en arena der kompetansebehov blir avdekket og man tar opp ulike relasjoner, som mellom lærer og elev, mellom lærer og andre lærere, samt mellom lærer og leder. En av respondentene fremhever spesielt at det er lærerne som i stor grad får styre hva de ønsker å ta opp i samtalen. Det som skiller respondentene ved skole b litt, er hvordan de beskriver graden av åpenhet i medarbeidersamtalene, fra at det er stor takhøyde til at man har en vei å gå for å skape tillit hos noen enkeltlærere. En av respondentene etterlyser også noe håndfast i forhold til hvordan man skal utvikle lærerne mer, mens en annen respondent opplever at vedkommende bruker medarbeidersamtalen som utviklingssamtale i forhold til sine lærere allerede. Alt i alt så beskriver avdelingslederne ved skole b medarbeidersamtalen som en

temperaturmåler der og da i forhold til hvordan de enkelte lærere opplever arbeidshverdagen sin og hvilke ønsker og behov enkeltlærerne har i forhold til å få en bedring i egen arbeidssituasjon, men at samtalene har litt ulik innfallsvinkel i forhold til denne tematikken.

Også ved skole a avholder alle avdelingslederne én medarbeidersamtale med de personene de har personalansvar for i løpet av skoleåret. Svarene i forhold til hva som vektlegges og hvordan samtalene oppleveres, virker litt mer sprikende enn på skole b.

Flere av respondentene ved skole a fremholder at det siste året så har avdelingslederne hatt stor frihet i forhold til hva som skal vektlegges og gjennomføres i medarbeidersamtalen. Tidligere har skolens øverste ledelse utarbeidet et veiledende skjema til bruk i samtalen. Dette har vært lagt vekk siste skoleår, og det har også bidratt til noen variasjoner i forhold til hvordan samtalene har blitt gjennomført. Et flertall av respondentene opplever at denne friheten har bidratt til at det er enklere å ha større fokus på utvikling, samt stille krav om medansvarlighet fra den enkelte lærer i hva som skal skje med dennes utvikling, og at medarbeidersamtalen med stort hverdagsfokus, som i stor grad omhandlet lærernes her og nå situasjon og at mange lærere så seg selv ut fra sine behov, er redusert til et minimum.

Også ved skole a er det en av respondentene som fremhever at de ansatte i stor grad får styre hva som tas opp i medarbeidersamtalen. Denne respondenten er også den som i størst grad beskriver en gjennomføring av medarbeidersamtaler med fokus på den enkeltes her og nå situasjon og hvor utviklingsdelen av samtalen i stor grad har hatt preg av å omhandle hvilke faggrupper den enkelte lærer ønsker seg neste år.

En av de andre respondentene ved skole a har sendt ut et veiledende skjema for medarbeidersamtalen til sine lærere. Denne respondenten fremhever at tidligere år har det vært en målsetting for samtalen å komme gjennom skjemaet. Dette året har ikke det vært så viktig å komme gjennom alle punktene i skjemaet, men skjemaet har vært tenkt som en katalysator for å sette i gang refleksjon omkring ulike temaer i forbindelse med medarbeidersamtalen hos den enkelte lærer.

Flere respondenter opplever at det i løpet av det siste året har vært større vekt på lærernes arbeidsoppgaver, arbeidsområder og undervisningspraksis. Samtalen har hatt større preg av å være en “utviklingssamtale” enn en “kosesamtale”. Eksempelvis omhandler dette at man i samtalen nå snakker om hva slags utvikling trenger du som lærer for å fungere i jobben i

henhold til gjeldende krav og forventinger, fremfor at lærerne stiller krav om tilpasning og tilrettelegging fra skolens side, slik som tilfellet ofte har vært tidligere. I denne sammenhengen er det en av respondentene som poengterer at en leder ikke er en serviceperson, selv om personalet har forventinger om at lederen er til for å yte den enkelte ansatte service.

5.3.5. Kompetanseutvikling i personalet

Under dette området stilte vi tre spørsmål til avdelingslederne: (a) Hvilke planer foreligger for kompetanseutvikling i personalet, (b) Hvordan gjennomføres kompetanseutvikling ved skolen og (c) Hva oppfatter du som de viktigste kildene for læring og utvikling, for skolen og for den enkelte medarbeider?

5.3.5.1. Plan for kompetanseutvikling

Det er ikke utarbeidet gjeldende kompetanseutviklingsplaner for noen av skolene vi undersøker. Ved skole a er det definert et minstenivå for IKT-kompetanse for de ansatte, og det er laget en kurspakke med utgangspunkt i dette. I tillegg deltar skole a i et KLL-prosjekt (klasseledelse, læringsutbytte og lærerautoritet) i regi av Høgskolen i Hedmark, som vi har nevnt over. Ved skole b har man siste skoleår hatt et eget utviklingsprosjekt i samarbeid med Sans og samling, kalt Glød. Også dette prosjektet er beskrevet over. Noen helhetlig plan for kompetanseutvikling og kompetansebehov finnes ikke ved noen av skolene innen avslutningen av intervjurunden.

5.3.5.2. Hvordan gjennomføres kompetanseutvikling ved skolene

I likhet med en del andre temaer, er det også her større forskjeller internt på skolene enn mellom skolene. I hovedsak kan vi oppsummere hvordan kompetanseheving ved skolene gjennomføres ved å vise til svaret fra en av respondentene på skole b, som sier at kompetanseutvikling skjer på tre måter: Gjennom *intern kursing, bruk av eksterne kursholdere og eksterne kurs/opplæring*. En av respondentene ved skole a fremhever dessuten at interne utviklingsprosjekter som KLL bidrar til å øke avstanden mellom “tradisjonelle lærere” og “utviklingsorienterte lærere”. De tradisjonelle lærerne utvikler seg lite, mens utviklingsorienterte lærere utvikler seg desto mer.

Dette temaet er ett av teamene der det er et visst skille mellom respondenter som er avdelingsledere på yrkesfaglige utdanningsprogram kontra studieforberevende utdanningsprogram, men skillelinjene er ikke absolutte og det er eksempler på studieforberevende utdanningsprogram som på visse områder har likheter med yrkesfaglige utdanningsprogram. En nøkkel her er at fylkeskommunen har etablert fagfora for yrkesfaglige utdanningsprogram, samt at det er fungerende fagnettverk innenfor noen studieforberevende programfag/utdanningsprogram.

I tillegg til kompetansehevingstiltak og faglig utveksling i forbindelse med fagforaene, er det for flere yrkesfag også mye kontakt med de aktuelle bransjene, og faglærere innenfor en rekke yrkesfaglige utdanningsprogram får delta på kompetansehevende tiltak/kurs i regi av bransjene gjennom inngåtte partnerskapsavtaler mv. Dette er det betydelig mindre av på de fleste studieforberevende utdanningsprogram, spesielt studiespesialisering.

En avdelingsleder for studiespesialisering beskriver på følgende måte hvordan kompetanseutvikling gjennomføres:

Internopplæring fungerer fint på min avdeling i forbindelse med faglige samarbeidsmøter. Det handler ikke om formell kompetanse, men praktisk kompetanse for å bli en bedre lærer. Man må av og til ut av huset for ikke å gro fast, men bruk av eksterne kurs er mer tilfeldig.

Et viktig element i internopplæringen som fremheves av flere, er kompetansedeling mellom de ansatte. Hvordan det fungerer på de ulike avdelingene de ulike respondentene har ansvar for, varierer i stor grad. På dette området er det ikke synlige forskjeller verken mellom de aktuelle skolene eller mellom yrkesfag og studieforberevende utdanningsprogram. På de fleste avdelingene fungerer dette til en viss grad, men det er ikke systematisk arbeid for hele avdelingen og henger i følge respondentene mye sammen med det arbeidet som gjøres i fagseksjoner/faglag. Det er imidlertid en avdeling ved skole b som bryter med mønsteret. I følge den respondente som har ansvaret for denne avdelingen, opplever avdelingslederen at man i en litt mindre skala har lyktes med å gjøre avdelingen til en lærende organisasjon med mye erfaringsdeling og mye anvendelse av den kompetanse de enkelte lærerne sitter på. På denne avdelingen er det en kultur hvor de ansatte er flinke til å dele erfaring og kompetanse med andre. På dette området skiller denne avdelingen seg ut fra de øvrige avdelingene på de aktuelle skolene i henhold til respondentenes svar.

5.3.5.3. Hva er de viktigste kildene for læring og utvikling, både for skolen og for den enkelte medarbeider?

På ulikt vis og med litt ulike innfallsvinkler, er respondentene enige om at den viktigste kilden for læring og utvikling, både for skolen og den enkelte medarbeider, er det som skjer i det daglige arbeidet med å høste egne erfaringer som man deler med andre, hvilket betyr at skolen er en lærende organisasjon der det er kultur og rammefaktorer for samarbeid og erfaringsdeling. I tillegg fremhever respondenter med ansvar for yrkesfaglige utdanningsprogram ved begge skoler, at bransjesamarbeid er viktig for å holde seg faglig oppdatert når det gjelder utvikling, arbeidsformer, krav og teknologi innenfor de ulike bransjene.

Avdelingslederne peker på to utfordringer i forhold til at skolene skal være en lærende organisasjon. Dette er felles utfordringer for begge skolene. For det første må det legges til rette for erfaringsutveksling og samarbeid organisatorisk og tidsmessig (rammefaktorer). Mange lærere opplever at arbeidstiden og arbeidshverdagen blir spist opp av andre gjøremål og at det sjelden er praktisk mulig å gjennomføre samarbeid og intern utveksling av kompetanse. For det andre er trygghetsaspektet viktig. En delingskultur må bygge på tillit og trygghet mellom de involverte i kulturen, i følge noen av respondentene. I så måte er det viktig at det skapes sosiale arenaer der de ansatte kan bli kjent med hverandre, for eksempel gjennom personaleseminar.

5.3.6. Har arbeidet med personalledelse endret seg i løpet av de siste 2-5 årene?

Dette spørsmålet ble stilt for å få svar på om innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) og de tilhørende endringer i opplæringsloven og dennes forskrift har ført til endringer av avdelingsledernes personalansvar. Dette spørsmålet er ikke relevant for alle respondentene. Et flertall av respondentene ved skole a har kun fartstid som avdelingsledere etter innføringen av LK06, og det er også en respondent ved skole b som har fartstid som avdelingsleder fra etter at LK06 ble innført. Når det gjelder de avdelingslederne som har vært avdelingsledere i forbindelse med innføringen av LK06, er det liten forskjell i svarene fra respondentene ved de to skolene.

En av respondentene ved skole b fremhever at det i liten grad har skjedd noen reell endring av arbeidet med personalledelse, men at de formelle kravene til personaloppfølging, samt

forventningene til skoleeier, har endret seg gjennom de siste 2-5 årene. De øvrige respondentene som har vært avdelingsledere gjennom innføringen av LK06, har en større opplevelse av at personalledelsesarbeidet har endret seg med større vekt på det formalistiske og mindre tid til relasjonsbygging. En av avdelingslederne ved skole a bifaller det som tidligere ble referert fra en avdelingsleder med skole b, men utdyper også i litt større grad sin opplevelse av hva som har skjedd av endringer i arbeidet med personalledelse gjennom den tiden respondenten har vært avdelingsleder ved skole a:

(...) i løpet av de siste årene (...) har (det) skjedd noe med lærernes arbeidsvilkår, og det medfører at personalledelsen har endret seg. Tidligere var det ikke så mye personalledelse. Det var utdeling av timeplan og bøker, vi møtes på karakteroppgjør. Nå er det helt andre krav om at enkeltlærere må ta ansvar utover faglig undervisning, det er mer arbeid rundt eleven. Det har vært en prosess også før innføringen av Kunnskapsløftet, med innføringen av arbeidstidstidsavtaleregimet tidligere på 2000-tallet.

En avdelingsleder ved skole b oppsummerer endringene med at vedkommende har blitt en mer formell leder etter innføringen av LK06, på grunn av mer dokumentasjonskrav, og at man også blir en tydeligere del av den formelle ledergruppen enn tidligere. Dette forutsetter mer tydelig ledelse fra avdelingsleder.

5.4. Endringsledelse

Vi har tidligere vært inne på at Erik Johnsen definerer ledelse som ”*et målformulerende, problemløsende og språkskapende samspill mellom mennesker*” (Busch, Johnsen, Valstad, & Vanebo, 2007). Denne definisjonen innebærer at ledelse er strategi og at ledelse er mer enn styring i politisk forstand. Denne definisjonen innebærer videre at lederskap dreier seg om mer enn å tilpasse seg markedsforhold, ledelse handler om sosial tilpasning, om å kommunisere og samhandle med mennesker for å nå ønskede mål (Aschim, 2010a). For å være i stand til å utføre lederskap i samsvar med dette, kan vi ta utgangspunkt i de strategiske ledelsesprosessene skissert hos Busch m.fl (Busch, Johnsen, Valstad, & Vanebo, 2007): Gjennom analyse- og synteseprosesser samordnes mål og ressurstilgang (rasjonell analyse av organisasjonen), gjennom politiske ledelsesprosesser etableres en maktbase blant nøkkelinteressenter for å utvikle en ny felles visjon, skape forpliktelser og å tilføre ressurser (fremoverskuende) og gjennom innovative ledelsesprosesser iverksettes læringsprosesser for å utvikle løsninger som gir bedre oppnåelse av organisasjonens mål. Med utgangspunkt i

disse strategiske ledelsesprosessene kan vi utlede en modell for strategisk ledelse/endringsledelse (ibid.):

Overblikk	Hvem er vi?	Hva er vår visjon og ønsket strategiske posisjon?
Innblikk	Hva er vår misjon og strategiske posisjon?	Hva er våre endringsstrategier og strategiske initiativer?
	Tilbakeblikk	Framblikk

Tabell 5.1 Modell for strategisk ledelse/endringsledelse (Busch, Johnsen, Valstad, & Vanebo, 2007)

I våre intervjuer med avdelingslederne ved de to skolene som er brukt i denne studien, har vi tatt for gitt at skolene hele tiden er nødt til å realitetsorientere seg i forhold til endringer av ytre krav som for eksempel utdanningsreformer, læreplanendringer, lovendringer, forskriftsendringer, endring av satsingsområder fra departement, direktorat og skoleeier, samt endringer av rapporteringskrav fra departement, direktorat og skoleeier. Videre må man som skole hele tiden tilpasse praksis i forhold til forutsetningene til elevene man har til enhver tid, samt hvilket personale skolen besitter. Dette betyr at skolene årlig er nødt til å gjennomføre en analyseprosess når det gjelder hvilket utgangspunkt skolen har, hvilke mål vi har nådd, hvilke mål vi skal nå og hvordan vi skal nå målene som er definert av skolen selv, av skoleeier og sentrale myndigheter. På bakgrunn av dette er skolene hele tiden i endring og skolene må ha et apparat for å identifisere endringsbehov, samt sette endringene ut i livet.

5.4.1 Hvordan oppleves det å lede en skole som hele tiden er i endring?

Vi har, som beskrevet ovenfor, tatt for gitt at skolene hele tiden er i endring. Ingen av respondentene har hatt innsigelser til denne tilnærmingen, og heller ikke i forbindelse med dette spørsmålet er det signifikante forskjeller mellom svarene fra respondentene ved de to ulike skolene. Det er heller ikke store ulikheter i svarene i forhold til om avdelingslederne er avdelingsledere ved studieforbereende eller yrkesfaglige utdanningsprogram, eller har kort eller lang fartstid som skoleledere. Svarene til respondentene vil derfor bli presentert samlet.

En av respondentene ved skole a og en av respondentene ved skole b gir uttrykk for at de opplever det å være med å lede en skole som hele tiden er i endring veldig varierende. De bruker mye tid på å orientere seg i forhold til hva som skjer, hva som er tenkt, hvem som har ansvar og hva man bør gjøre. Utfordringen er at utgangspunktet for endringer ikke alltid er tydelig kommunisert og/eller at den foreslåtte endringen oppleves som et tilbakeskritt, noe som heller bidrar til å hemme enn å fremme den utviklingen skolen bør ha. Det er derfor ikke

alltid at de ansatte skjønner vitsen med endringer. Samtidig opplever disse to avdelingslederne at det er interessant at det skjer ting. Og at det er viktig å få folk med på endring. Det er viktig å forklare folk hva som skjer og hvorfor endring er nødvendig.

For andre avdelingsledere er endring og utvikling en sterk drivkraft når det gjelder å være med å lede skolen. De fleste avdelingslederne ved både skole a og b fremhever endrings- og utviklingsarbeid som noe som er spennende, men samtidig utfordrende. Flere av avdelingslederne legger vekt på at endrings- og utviklingsarbeid er viktig for dem, ikke minst fordi man som leder vil være med å prege utviklingen skolen går i, og at man som leder har et ansvar for at skolen utvikler seg i riktig retning. Flere av avdelingslederne opplever at endringsprosesser kan være tunge materier på grunn av motstand i egen lærergruppe, samt endringer i spilleregler fra sentrale myndigheter og skoleeier. En av avdelingslederne ved skole b gir følgende oppsummering på dette spørsmålet:

Noe som gjør jobben spennende er at vi er i endring og driver utvikling. Det er samtidig frustrerende fordi du ser noen ting som kan gjøres, men som kanskje ikke lar seg gjøre – tung materie, men mest spennende.

5.4.2. Hvordan gjennomføres endringsprosesser på skolen?

Variasjonene i svar i forbindelse med hvordan endringsprosesser gjennomføres på skolen, har stort sett sammenheng med avgrensingene respondentene selv gjør i forhold til hva slags endringsprosesser de velger å legge vekt på. Heller ikke i forbindelse med dette temaet er det signifikante forskjeller mellom svarene fra respondentene på de to skolene i studien. Det er heller ikke signifikante forskjeller mellom respondenter med ulik fartstid eller ansvar for studieforbereidende eller yrkesfaglige utdanningsprogram.

Det er i følge respondentene stor forskjell på om endringsprosesser er initiert av indre eller ytre faktorer, og om utgangspunktet for endringsprosessene har et “nedenfra og opp”-fokus eller et “ovenfra og ned”-fokus. Flere av respondentene ved både skole a og b peker på at de siste årene har blitt flere endringsprosesser med “ovenfra og ned”-karakter. Ikke minst i forbindelse med endringer i læreplaner, forskrifter, innskjerpinger i tolkning av lovverket, økte rapporteringskrav og mer ambisiøse mål fra skoleeiers side. Implementeringen av LK06 er også en omfattende prosess som har tatt mye tid.

En respondent ved skole a trekker frem at man kan dele inn hvordan endringsprosesser ved skolen gjennomføres i tre kategorier: Den første kategorien endringsprosesser er direktiver fra overordnet myndighet som gjennomføres ved at skolens øverste ledelse instruerer den øvrige ledergruppen i hvordan endringene skal gjennomføres, som for eksempel i forbindelse med innskjerpete krav til vurderingspraksis. Den andre kategorien endringsprosesser er egne initierte prosesser som organisasjonsutvikling, endring i organisering av skolehverdagen med videre. Disse prosessene er ryddig gjennomført og godt forankret i alle skolens organer, og i forhold til lov- og regelverk. Den siste kategorien endringsprosess er mindre prosesser knyttet til organisering av undervisning, endring av hvordan man skal arbeide med ulike fag, endring av eksamenspraksis med videre, der det i stor grad er pragmatiske prosesser i forhold til å finne gode løsninger som skal bidra til å fremme elevenes læring. Respondenten fremhever imidlertid at det er stor overvekt av endringsprosesser av den førstnevnte kategorien. De øvrige respondentene ved skole a har ikke samme opplevelse av at skolens øverste ledelse styrer endringsprosessene i like stor grad, og de er i stor grad enige om at skole a har utviklet gode verktøy for endringsprosesser. Det som er krevende er ikke å fatte beslutninger på et bredt nok grunnlag, men å implementere endringer i skolens daglige praksis.

Det siste synet deles i hovedsak av respondentene ved skole b. De er enige i at mye av endringene som skjer, skjer etter et "ovenfra og ned"-fokus, og at implementering av endringer kan være vanskelig, simpelthen fordi det er mange nok personer i organisasjonen som er for dårlige på prosessarbeid. Også i forbindelse med dette temaet skal vi gi siste ordet til en avdelingsleder ved skole b:

Behovet for endring blir tatt opp med personalet, og jeg prøver å forklare for personalet på best mulig måte hvorfor endring er nødvendig, slik at de skjønner nytten av det. Så er det å sette forskjellige ting ut i livet, for eksempel arbeidet med læreplaner i Kunnskapsløftet der vi gikk fra læreplanmål til et mer omfattende konkretiseringsdokument. Det gikk mye tid til tolkning og analyse av læreplanene for å finne ut av hva det egentlig handler om, og så prøve å lage opplegg som skal fungere.

5.4.3. Hvilke grep gjøres for kontinuerlig utvikling av skolens praksis?

Svarene på spørsmålet om hvilke grep som gjøres for å kontinuerlig utvikle skolens praksis, henger tett sammen med svarene på spørsmålet om hvordan endringsprosesser gjennomføres ved skolene. Mange av svarene til respondentene i forhold til dette temaet henger sammen

med det forrige. Når det gjelder dette temaet, er det heller ikke store forskjeller mellom skolene, men det ser ut til å være en liten forskjell i svarene knyttet til om respondentene har ledelsesansvar for yrkesfaglige eller studieforbereidende utdanningsprogram.

En av respondentene ved skole b har følgende inngang til hvordan skolen arbeider med kontinuerlig utvikling av skolens praksis:

Først må det gjøres beslutninger. Noen beslutninger og tiltak er enkle å gjennomføre, men ofte er det slik at beslutningen som fattes ikke implementeres og derved går man to skritt tilbake. De fleste endringer som blir gjennomført er av byråkratisk karakter. Det er mye vanskeligere å kjøre et prosjekt som ender opp i en form for handling og videreutvikling. For ofte er det slik prosjekter kjøres uten at det skjer endring i organisasjonen. Dette handler litt om at lærerne ønsker seg ledere som skal være "tjenere" for lærerstaben, mens skoleeier ønsker at også mellomlederne skal være kontrollører for dem. To kulturer som fungerer dårlig sammen møtes, og det blir et bilde på forutsetningen for prosesser. Der folk jobber på samme lag, der blir det endring – kommer det noe utenfra som mange nok er uenig i, blir initiativet obstruert.

Dette er en opplevelse som deles av flere av respondentene ved både skole a og b, og det er en liten tendens til at svarene her blir litt mer problemfokusert enn løsningsfokusert. Det å bidra til at de berørte ansatte føler eierskap til endringer blir av flere pekt på som en vesentlig utfordring. En annen respondent ved skole b konkretiserer hvordan man arbeider for å få til kontinuerlig utvikling av skolens praksis:

Det skjer både i ledermøtearbeidet og i seksjonsarbeidet, hvor man ser på eksisterende praksis og hva slags utvikling som er ønsket, og utformer og tester ut tiltak.

Dette synet representerer i stor grad opplevelsen hos avdelingslederne for studiespesialiserende utdanningsprogram ved begge skolene. I tillegg trekker avdelingsledere ved yrkesfaglige utdanningsprogram frem følgende:

Det skjer noe hele tida. Det å følge med på det som skjer i næringslivet, samt hva slags produkter som brukes i bransjen. Vi kan ikke bruke produkter som man sluttet å bruke i bransjen for 10 år siden. Kontakten med næringslivet er veldig viktig både for elever og lærere.

5.4.4. Hvordan legger du til rette for samarbeid mellom ansatte?

Det viktigste respondentene gjør for å legge til rette for samarbeid mellom ansatte, er i samarbeid med seksjonsleder/fagkoordinatorer/faglagsledere legge opp møteplaner med møtepunkter. I tillegg har begge skolene utarbeidet en felles overordnet møteplan for skolens

personale. Når det gjelder faglig-pedagogisk utvikling fremhever respondentene at dette er et arbeid som stort sett skjer gjennom seksjonsarbeid, mens bruk av avdelingsmøter ofte har mer administrativ karakter.

5.5. Administrativ ledelse

I henhold til Torodd Strand innebærer administrativ ledelse to hovedaktiviteter (Strand, 2010):

1. Ledelsen må kunne drive relevante kontrollsystemer gjennom daglig virksomhet og ledelsesrutiner. Dette betyr at ledelsen må ha oversikt og kontroll, samt at ledelsen er et bilde på trygghet. Samtidig tar ledelsen på seg store belastninger med å måtte ha oversikt over en stor mengde detaljer og store mengder data, slik at ledelsen blir i stand til å korrigere avvik. Ledelsen må identifisere hindringer, kunne løse problemer og vise beslutningsdyktighet i viktige og kontroversielle saker. Hvis ledelsen ikke er i stand til dette, utøver ledelsen ikke ledelse men administrasjon.
2. Virksomhetens administrative funksjoner må være innrettet i forhold til virksomhetens formål. Dette innebærer kontinuerlig endringsledelse og strategisk ledelse som vi har vært inne på tidligere.

Strand utdyper også utfordringer for administrative ledelsesoppgaver på mellomledernivå (ibid.):

Ledelse på mellomnivået har som utfordring å arbeide med samordning og sammenheng mellom enhetene. Kan arbeidsoppgavene omfordeles, kan enhetene deles inn på andre måter, er det knirk i samarbeidet mellom enhetene, er flyten av varer og informasjon tilfredsstillende, er det slakk som hales inn? Mellomledelsen må også kartlegge resultater og oppfyllelse av mål hos underenhetene og sammenligne dem.

I tillegg får ofte mellomlederrollen preg av å være det som Strand definerer som arbeidsleder (ibid.). Dette betyr at avdelingslederne, riktignok ikke som sitt hovedoppdrag men likevel som en vesentlig del av rollen, må se til om skolens rapporterings- og kontrollsystemer fungerer og rapportere avvik videre i systemet. Fordi avdelingslederne er nært praksisfeltet (altså undervisningen), har de gode muligheter til å få innsikt i hvordan avvik oppstår og eventuelt hva som er utfordringene ved skolens rapporterings- og kontrollsystem.

Vi har stilt våre respondenter to spørsmål i forbindelse med administrativ ledelse. Det første vi har kartlagt er: *Hvilke administrative oppgaver* avdelingslederne har ansvar for. Det andre

spørsmålet vi har stilt er: *Hvordan påvirker myndighetenes mål- og resultatstyring skolens arbeid?*

Respondentene fra begge skoler er i stor grad enig i at administrativ ledelse og administrativt arbeid tar mye av arbeidstiden, og at det i en del sammenhenger går på bekostning av mer utviklingsrettede oppgaver. Heller ikke her er det store forskjeller i svarene, hverken mellom respondenter fra ulike skoler, respondenter med kort eller lang fartstid i avdelingslederrollen, eller respondenter med bakgrunn som ledere fra ulike utdanningsprogram. Svarene vil derfor bli behandlet under ett.

5.5.1. Administrative oppgaver

Hva er administrative oppgaver i skoleverket? I Utdanningsdirektoratets oversikt over forventinger og krav til rektoren, sies det noe om hva administrativ ledelse og administrative oppgaver i skoleverket innebærer (Utdanningsdirektoratet, 2011a). Her leser vi at:

En rektor er ansvarlig for at skolens samfunnsoppdrag blir utført. Dette innebærer at rektor handler på vegne av sentrale og lokale politikere og på vegne av skoleeier. Det forutsetter at rektor kjenner og følger lov- og regelverk. Rektor skal også sørge for god intern administrasjon, styring og kontroll.

Vi kjenner igjen elementer fra Strand i dette oppdraget. Og vi ser også at administrativ ledelse og administrative oppgaver i stor grad innebærer god intern administrasjon, styring og kontroll.

En av respondentene ved skole a har referert til skolelederens administrative oppgaver som telling og dokumentasjon, altså det som vi har sett Strand har referert til som oversikt og kontroll.

For mange av respondentene henger det administrative ledelsesbegrepet sammen med personalledelsesbegrepet. Årsaken til dette, er at i en skole er de oppgavene som skal administreres knyttet til mennesker og menneskelige relasjoner. "Varen" som skal produseres er økt faglig, sosial og personlig kompetanse gjennom samhandling.

Hva som ses på som administrative oppgaver varierer litt i forhold til de ulike respondentene, men det store flertallet av respondentene er enig i at administrativ ledelse handler om fag- og timefordeling, budsjett- og økonomistyring og ikke minst påse at lov- og regelverk, samt

skoleeier og skolens målsetninger blir oppfylt gjennom skolens virksomhet. Skillet mellom personalledelse og administrativ ledelse blir dermed glidende fordi mange av de administrative ledelsesoppgavene innbefatter bruk av menneskelige ressurser i fag- og timefordelingsarbeidet. Ressursbruken i fag- og timefordelingsarbeidet er også det som i størst grad påvirker budsjettet for den enkelte skolen.

5.5.2. Hvordan påvirker myndighetenes mål- og resultatstyring skolens arbeid?

Dette temaet har vi i stor grad behandlet tidligere i forbindelse med delkapittel 5.4. endringsledelse. Her har vi gått inn på hvilke ytre krav som er med på å danne grunnlaget for mål- og resultatstyringen av skoleverket og hvilke utslag disse kravene får for skolens arbeid. I tillegg har det i løpet av det siste tiåret blitt et stadig sterkere fokus på norsk skoles konkurransedyktighet med andre utdanningssystemer innenfor OECD-området med undersøkelser som PISA, TALIS osv. I tillegg har Kunnskapsdepartementet satt mål om hvor mange flere elever som skal fullføre og bestå videregående opplæring innenfor en femårsperiode, samt at skoleeier har definert budsjetterammer, krav til gjennomføring og karakterutvikling for de videregående skolene. Dette betyr at det i realiteten er både statlig og fylkeskommunalt nivå som definerer mål og krav om resultatoppnåelse for videregående skole.

Alle respondenter er enige om at myndighetens mål- og resultatstyring av skoleverket har stor innflytelse på skolens arbeid. De fleste respondentene er samtidig kritiske til hvordan dette kommer til uttrykk, og en av respondentene opplever at selv om dette styrer mye av arbeidet ved skolen og legger beslag på mye av tiden i forhold til hva man skal være opptatt av, så er opplevelsen likevel slik at det blir mye mål- og resultatstyring uten at det fører til så mye utvikling. Rapporteringen man gjør, blir mer en teknisk arbeidsoppgave for å tilfredsstille behovet hos de overordnede myndighetene. En annen respondent føyer til at hvis det skal være noen hensikt med overordnede myndigheters mål- og resultatstyring av skoleverket, så må de samme myndigheter bidra til at de settes av tid til å samle inn og analysere resultater, slik at man kan anvende opplysningene i praksis for å utvikle skolen videre. Myndighetene bør samtidig sørge for å utarbeide felles analyseverktøy, slik at man får kvalitetssikret resultatene.

5.6. Refleksjon omkring lederrollen

Det siste området som behandles i Utdanningsdirektoratets oversikt over forventinger og krav til en rektor, er forholdet til lederrollen (Utdanningsdirektoratet, 2011a). Utdanningsdirektoratet har her formulert at det er viktig med ledere som har et avklart forhold til egen lederrolle og eget lederskap, og at en skoleleder er i stand til “å definere og redefinere og om nødvendig forhandle og reforhandle sin lederrolle og sine betingelser for å utøve god ledelse” (ibid.).

Videre fremhever Utdanningsdirektoratet at det er viktig at skoleledere er tydelige, demokratiske, selvstendige, trygge og modige (ibid.).

Med dette som bakteppe, har vi spurt våre respondenter om:

1. Hvordan de vil beskrive god ledelse?
2. Hvordan de vil beskrive sin egen lederstil?
3. Hvorvidt de opplever seg mest utviklingsorienterte eller mål- og resultatorienterte som ledere, og hvordan et eventuelt spenningsfelt mellom disse to perspektivene oppleves i praksis?
4. Hvilke dilemmaer de opplever i sin hverdag som ledere?

Heller ikke i forbindelse med dette temaet er det vesentlige forskjeller i svarene fra de ulike respondentene. Vi velger derfor å presentere oppsummeringene fra svarene samlet for begge skoler.

5.6.1. Hva er god ledelse?

Hva som er fokus på dette området varierer litt mellom de ulike respondentene, men det er noen begreper som går igjen hos det store flertallet av respondentene når det gjelder egenskaper for en god leder, samt hva det er viktig å sette fokus på for ledere.

Det begrepet som de fleste av respondentene er opptatte av når det gjelder god ledelse, er tydelighet. Samtidig påpeker flere av respondentene at det er viktig med kompromissvilje på en del områder for å involvere de ansatte mer i skolens pågående prosesser.

For at skolens pågående prosesser skal fungere best mulig, er det en betingelse at man har en visjon og at man har definert en strategisk retning og dermed har definert en målsetting for skolens prosesser. Hvis man skal lykkes i dette, betinger det at man kjenner personene man skal lede, både som fagmennesker og som personer. Det er også viktig å vise de ansatte tillit, samt gi tydelig ansvar og beslutningsmyndighet gjennom åpen delegering, slik at de ansatte får et fornuftig handlingsrom.

Empati er også et begrep som er berørt av flere respondenter. Det at man som leder viser de ansatte at man vil det beste og at man skal dra lasset sammen er viktig.

Strategibegrepet har vi allerede vært innom. Dette er også et viktig begrep for flere av respondentene. Det er viktig at lederen har tenkt strategisk og nøye gjennom oppgavene som skal utføres, slik at man når de definerte målsettingene. Det vil bidra til å gjøre hverdagen ryddig og forutsigbar for de som skal ledes.

Vi lar en av respondentene ved skole b oppsummere hva god ledelse er:

God ledelse er en ledelse som gjør sine ansatte gode og som gjør at de gjør en god jobb og yter sitt maksimale på jobb. Går foran som gode eksempler. Tar ansvar der det er behov.

Tilrettelegger godt for de andre. Stiller krav og er tydelig. Behandler folk på en god måte og får folk til å føle seg vel.

5.6.2. Lederstil

Beskrivelse av egen lederstil er et interessant område fordi vi beveger oss over til å reflektere over egen praksis i lys av hvilke ledelsesidealer hver enkelt respondent har. Gjennom å gi en beskrivelse av hva som er god ledelse, har respondentene satt en målestokk for sin egen ledergjerning, og ved å be hver enkelt leder beskrive sin egen lederstil, får vi en egenvurdering fra hver enkelt respondent i forhold til hvordan de ulike respondentene fyller lederrollen.

Respondentene har i høy grad gitt uttrykk for at de ønsker å ha en lederstil som er preget av svarene de har gitt i forbindelse med sin beskrivelse av god ledelse. Det varierer i hvor stor grad de ulike respondentene evaluerer sin egen praksis. Noen av respondentene gir uttrykk for at de ønsker å ha den typen lederstil som de har beskrevet over, og videre sagt at de har forbedringspotensiale uten å utdype dette nærmere. Andre går lengre i evalueringen av egen

lederstil i forhold til bildet av idealledelsen, mens noen kun gir en beskrivelse av egen lederstil uten tydelig å relatere det til et bilde av idealledelse.

En av respondentene ved skole a sier følgende om egen lederstil:

Tror jeg er flink til å se den enkelte, men det er av de tingene jeg har brukt mindre og mindre tid på og det får konsekvenser i avdelingen. Jeg har ikke autoritær lederstil. Det er et mål å jobbe med å bli mer tydelig, og ha tydelige mål og tydelige forventinger til de du skal lede. Det gir også trygghet og gode rammer å jobbe under. Det er også lett å være serviceleder, og vanskelig å være lederen som stiller forventinger og krav. Jeg har beveget meg fra å være mer serviceleder til det siste.

Vi finner mange sammenfallende vurderinger hos en av avdelingslederne ved skole b:

Jeg streber etter beskrivelsen jeg har gitt av god ledelse, men det er ikke alltid det blir sånn. Jeg prøver å være en god leder og prøver å bli bedre hele tiden. (...) Jeg håper lærerne opplever at jeg bryr meg om dem og at jeg tilrettelegger bra, men det er en fare at de ser på meg som tjener. Det er viktig å definere når nok er nok.

To av respondentene har gitt en beskrivelse av egen lederstil uten å ta tydelig utgangspunkt i beskrivelsen de har gitt av hva som er god ledelse. Disse to respondentene har også forholdsvis like svar på sin beskrivelse. Begge respondentene ser på seg selv som uformelle og kanskje litt tilbaketente, men at de samtidig har en sterk forankring innenfor fagfeltet de skal lede. Begge disse respondentene er opptatt av å kjenne avdelingens fagområder, kjenne personene de har personalansvar for, både som fagmennesker og som personer (bygge relasjoner), kjenne handlingsrommet som finnes og kunne utnytte dette handlingsrommet (strategisk ledelse).

5.6.3. Utviklingsorientering eller mål- og resultatorientering

Respondentene har i stor grad poengtert at det ikke nødvendigvis er motsetning mellom å være utviklingsorientert og mål- og resultatorientert. En av respondentene ved skole a poengterer ytterligere at en betingelse for å nå nye mål man har satt seg, er at det har skjedd en form for utvikling. En respondent ved skole b utdyper dette ytterligere med at man ikke bør operere med et tydelig skille mellom utviklingsorientering og mål- og resultatorientering fordi de slett ikke er motpoler:

Man er nødt til å være utviklingsorientert for å ha høyere mål, for å ha en prestasjonsutvikling må man være utviklingsorientert, er man ikke utviklingsorientert vil man ikke oppnå høyere prestasjoner.

Hvor hovedfokus ligger for de ulike respondentene, varierer noe. Ingen er entydige i forhold til at man enten er utviklingsorientert eller mål- og resultatorientert. To av respondentene sier vedkommende er mest mål- og resultatorientert, men drømmer om å være mer utviklingsorientert. Videre er det to respondenter som definerer seg som like utviklingsorienterte som mål- og resultatorienterte, mens de øvrige respondentene definerer seg som mer utviklingsorienterte enn mål- og resultatorienterte. Resultatene er jevnt fordelt mellom skolene og utdanningsprogram, også i forhold til om man har kort eller lang fartstid som skoleleder.

Vi har også stilt spørsmål om hvordan avdelingslederene i praksis opplever at regjeringen i Stortingsmelding 30, kultur for læring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004), har satset både på mål- og resultatstyring og utvikling av de enkelte skolene som lærende organisasjoner, samt hvorvidt disse to styringsformene kan forenes.

Knyttet til det forrige spørsmålet om man ser på seg selv som utviklingsorientert eller mål- og resultatorientert, er det en av respondentene ved skole a som gir tydelig uttrykk for at egentlig ser vedkommende på seg selv som en administrativ overlever. Denne respondenten sier videre i forhold til hvordan styringsformene i Stortingsmelding 30 oppleves i praksis, at for mye tallfokus fort kan bidra til å hemme utviklingen i skoleverket, men at hvis ikke kvantifiserbare størrelser blir hovedmålsettingen, kan de to nevnte styringsformene forenes. En respondent ved skole b sier videre at:

Disse styringsformene kan forenes til en viss grad, men da bør man tone ned voldsomt fokus på mål-/resultatstyring og heller bruke det som et redskap i utviklingsarbeidet. Vi må komme ned til kjernen og ta utgangspunkt i det som er sentralt. Mye måltall fører ofte til at mye blir ullent. Ting må konkretiseres ned på et fornuftig nivå – der aktiviteten skjer og der vi kjenner det på kroppen.

Flere av respondentene er inne på at hvis man skal kunne forene utvikling med mål- og resultatstyring, er det viktig at mål- og resultatstyringen ikke skjer på et for detaljert nivå.

En av respondentene på skole a utdyper dette videre, og er samtidig opptatt av at styringsformene må forenes:

Du oppnår ikke mål hvis du ikke utvikler deg, og det må utvikles kultur for læring. Det å utvikle en lærende organisasjon må komme først. Mål- og resultatstyring vil ikke virke hvis man ikke samtidig jobber utviklingsrettet. Da blir målstyringen bare noe som ligger der for den enkelte. Et eksempel på dette er analyse av elevenes karakterutvikling – der skal det settes mål, men hva betyr det for den enkelte lærer? [Elevens gjennomsnittlige] karakterutvikling er ingen drivkraft for den enkelte lærer. Derimot kan sammenhengen mellom standpunkt-karakter og eksamens-karakter [i de enkelte fag] gi refleksjon omkring vurderingspraksis og undervisningspraksis.

Vi lar en annen av respondentene fra skole a oppsummere spørsmålet om mål- og resultatstyring lar seg forene med utvikling av lærende organisasjoner:

Disse to styringsformene kan forenes, men da må alle ha en forståelse for at det henger sammen. Vi vil bli bedre, men vi må samtidig vite hvordan vi skal nå målene som er satt.

5.6.4. Dilemmaer i skolehverdagen

Ledelse kan være sammensatt og motsetningsfylt. Vi har derfor bedt våre respondenter om å gi en beskrivelse av noen dilemmaer de opplever som ledere i sitt daglige arbeid. I denne forbindelse har vi antydnet fem hovedområder:

1. Spenninger/motsetninger i forbindelse med arbeidsdeling i ledelsen.
2. Spenninger/motsetninger mellom personalledelse og faglig-pedagogisk ledelse.
3. Lojalitet (i forhold til skoleeier, skolens øverste ledelse, elevene, de ansatte, foresatte og beslutninger som er fattet).
4. Prioritering av arbeidsoppgaver.
5. Skal lederen styre og kontrollere personalet man har ansvar for, eller skal man legge opp til mest mulig selvstyring i et system basert på tillit?

I utgangspunktet har vi bedt respondentene om å velge seg ut ett hoveddilemma av disse fem, men vi har latt de respondentene som ønsker det å kommentere flere dilemmaer.

Variasjonen i forhold til hvilke dilemmaer de ulike respondentene velger å belyse er stor, og i forbindelse med dette temaet er det faktisk en forskjell mellom svarene fra de to skolene.

Respondentene fra skole a har lagt stor vekt på dilemma 2 og 4, spenninger/motsetninger mellom personalledelse og faglig-pedagogisk ledelse og prioritering av arbeidsoppgaver, mens respondentene fra skole b i større grad har lagt vekt på dilemma 3, lojalitet, og dilemma 4. Alle dilemmaene er imidlertid behandlet ved begge skoler. I forhold til hva

respondentene ved de ulike skolene har valgt å legge vekt på, kan vi lage følgende skjematiske fremstilling:

Dilemma nr	Antall respondenter skole a	Antall respondenter skole b
1	1	1
2	2	2
3	1	4
4	3	3
5	1	2

Tabell 5.2 Fordeling av belyste dilemmaer for avdelingslederne ved skolene

Vi ser av skjemaet at antall dilemmaer som er berørt fra respondentene på hver skole overstiger antall respondenter, noe som innebærer at flere respondenter har gitt beskrivelser av mer enn ett dilemma.

De respondentene som har gitt en beskrivelse av det første dilemmaet, arbeidsdeling i ledelsen, uttrykker at dette kanskje i minst grad handler om arbeidsfordeling mellom de enkelte mellomlederne, men at det i større grad handler om når man skal gå inn å gjøre oppgaver som andre burde gjort. Dette gjelder både i forhold til fylkesleddet, til kontorpersonalet ved skolen og i forhold til lærerne.

Dilemma nummer 2, om spenninger mellom personalledelse og faglig-pedagogisk ledelse, har fått en del oppmerksomhet fra respondenter ved begge skoler. Flere av respondentene uttrykker at dette kan være utfordrende fordi det er konflikter mellom de ansattes individuelle ønsker, skolens behov og samfunnsansvar, og også mellom hva som er ønskelig og hva som er mulig. En utfordring her er å sette klarere grenser for de ansatte. Dette gjelder spesielt i forhold til fag- og timefordelingsarbeidet og hvordan man skal få planlagt personalbruk, bruk av menneskelige ressurser smart nok. Fagressurser, leseplikter og lærernes kompetanse kan medføre at man ofte ikke får optimalisert bruken av de menneskelige ressursene.

Dilemma 3, lojalitet, er vektlagt hos alle respondentene fra skole b. Her opplever mange at avdelingslederfunksjonen er en rolle mellom barken og veden. For noen innebærer dette en usikkerhet omkring egen rolle i tråd med de siste års utvikling av skolelederrollen. Er en avdelingsleder nærmest arbeidsgiversiden eller arbeidstakersiden? Hvor står en mellomleder i forholdet mellom skoleeier og personalet ved skolen? Det finnes en del krav, forventinger og pålegg fra overordnet myndighet som ikke alltid virker like gjennomtenkt. Dette skal mellomlederen selge inn til sitt personale. Ved skole a har respondentene mye mindre fokus

på lojalitetskonflikter og -dilemmaer. Her handler det mer om ressursdisponering og lite om rolleforståelse.

Det fjerde dilemmaet, prioritering av arbeidsoppgaver, er et vesentlig dilemma for respondenter fra begge skoler. Det å få tiden til å strekke til oppleves som vanskelig. Videre er det slik at langsiktig tenkning og utviklingsoppgaver ofte blir ofret for å få den daglige driften til å gå rundt. En respondent ved skole b sier at det er en utfordring “i og med at man må prioritere de arbeidsoppgavene man ikke har lyst til”. Det blir ikke nok tid til å bruke på utviklingsoppgaver og faglig-pedagogiske oppgaver. Det er altfor mye tid som går med til administrasjon.

Det siste dilemmaet handler om lederen skal styre og kontrollere personalet man har ansvar for, eller skal om man legge opp til mest mulig selvstyring i et system basert på tillit. En av respondentene ved skole b antyder at dette kanskje er skolens største problem fordi de ansatte ønsker seg at deres nærmeste leder skal være tjener for dem, mens skoleeier ønsker kontroll. Som mellomleder må man stole på at lærerne gjør en god jobb, og man må gi dem tillit. Samtidig er det lærere som har behov for tettere oppfølging, og av og til er man nødt til å ta tydelige grep for å kvalitetssikre det arbeidet noen lærere gjør. Det er grenser for hvor mye selvstyring de ansatte kan ha, selv om mange mellomledere ønsker å styre minst mulig. En utfordring her er at mange lærere opplever selvstyring som å dekke sine behov, mens det burde innebære å styre seg selv inn i samhandling med kolleger og elever. Mest mulig selvstyre med samspill mellom lærer og elever er en uttalt målsetting for noen av respondentene.

6. Analyse

I dette kapittelet vil vi analysere og drøfte våre funn fra dybdeintervjuene opp mot problemstilling, forskningsspørsmål og teori.

Vi ser ut fra hva avdelingslederne ved de to skolene har svart i sine intervjuer i kapittel 5, at skoletilhørighet ikke har stor betydning i forhold til svarene som er gitt. Det at man er avdelingsledere ved henholdsvis en sentrumsskole og en skole med mer perifer beliggenhet, er også underordnet i forhold til undersøkelsen vi har gjennomført. Fartstid i avdelingslederrollen, samt om man er avdelingsleder for studieforbereende eller yrkesfaglige utdanningsprogram, er heller ingen vesentlig faktor når det gjelder variasjon i svarene.

Analysekapittelet er strukturert ut fra forskningsspørsmålene vi stilte innledningsvis:

- a) Hvilken forståelse har mellomlederne av sin rolle og sine ledelsesoppgaver?
- b) Hvilke(t) perspektiv(er) ligger til grunn for utøvelse av mellomlederrollen?
- c) I hvilken grad møter mellomlederne i videregående skole myndighetenes forventinger og krav til skoleledelse?

Når det gjelder hvilken forståelse mellomlederne har av sin rolle og sine ledelsesoppgaver, har vi seksjonert analysen ut fra de parameterne vi har satt opp i delkapittel 4.6. som omhandler hvordan data er analysert. Her har vi brukt hovedoverskriftene refleksjon omkring lederrollen, faglig-pedagogisk ledelse, personalledelse, endringsledelse og administrativ ledelse. Vi har behandlet temaene i samme rekkefølge som i presentasjonen av data i kapittel 5, slik at faglig-pedagogisk ledelse behandles først og refleksjon omkring lederrollen behandles til slutt.

Med utgangspunkt i analysen vi gjennomfører i forhold til hvilken forståelse mellomlederne har av sin rolle og sine ledelsesoppgaver, vil vi deretter analysere hvilke perspektiver som ligger til grunn for utøvelse av mellomlederrollen hos våre respondenter, før vi vurderer i hvilken grad mellomlederne i videregående skole møter myndighetenes forventinger og krav til skoleledelse.

6.1. Hvilken forståelse har mellomlederne av sin rolle og sine ledelsesoppgaver?

I det følgende skal vi behandle det første forskningsspørsmålet for dette prosjektet: a) hvilken forståelse har mellomlederne av sin rolle og sine ledelsesoppgaver?

Vi har i kapittel 3, Teoretisk rammeverk for oppgaven, avgrenset bruken av teori til å omfatte Torodd Strands ledelsesfunksjoner (Strand, 2010) og ledelsesperspektivene vi finner hos Bolman og Deal (Bolman & Deal, 2009). Videre har vi valgt å knytte ledelsesbegrepene hos Strand til Utdanningsdirektoratets forventinger og krav til en rektor (Utdanningsdirektoratet, 2011a). Her skisseres som tidligere nevnt fire fokusområder (a) faglig-pedagogisk ledelse, (b) personalledelse, (c) endringsledelse og (d) administrativ ledelse. I tillegg er det viktig at skoleledere utvikler en forståelse for egen lederrolle slik at lederen får en sterkere identitet som leder og får mer mot og kraft til å utøve lederskap (ibid.). Det siste området er behandlet for seg selv i analysen i forbindelse med forskningsspørsmål b) om hvilke perspektiver som ligger til grunn for utøvelse av mellomlederrollen. Disse områdene ligger som kompetansemål for den norske rektorutdanningen. I forbindelse med det siste opptaket av studenter til rektorutdanningen, har ordningen blitt utvidet til å gjelde også assisterende rektorer, inspektører og avdelingsledere (Utdanningsdirektoratet, 2011b), og er således i ferd med å utvikle seg til en mer generell skolelederutdanning. Derfor er de kravene til ledelse som er skissert i rektorutdanningens kompetansemål også relevante for alle med pedagogisk lederansvar i skoleverket.

Vi har i kapittel 4 gjort rede for metodevalg, samt hva slags metodikk vi vil anvende i analysen av den empirien vi har samlet gjennom de kvalitative intervjuene vi har gjennomført. Vi vil i dette delkapittelet ta for også område for område fra Utdanningsdirektoratets forventinger og krav til en rektor/skoleleder, og koble sammen respondentenes svar med de teoretiske tilnærmingene vi finner hos Strand og Bolman og Deal.

6.1.1. Faglig pedagogisk ledelse

I NIFUs og NTNUs første delrapport i evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen i Norge, Ledet til ledelse (Lysø, Stensaker, Aamodt, & Mjøen, 2011), blir teoretiske

perspektiver på skoleledelse behandlet. Begrepet pedagogisk ledelse innebærer her et syn om at ledelse må være kunnskapsbasert og at man må ha spesialkompetanse innen det området der den skal anvendes. En leder må ha tilstrekkelig kulturell kapital, og samtidig faglig kompetanse på et nivå som medfører at lederen er i stand til å forstå utfordringene lærerne møter i sin hverdag og å være en diskusjonspartner med lærerne man er leder for. Det vil med andre ord si at den sosiale relasjonen som finnes mellom leder og ledet i hovedsak er kunnskaps- og fagbasert (ibid.).

I Utdanningsdirektoratets forventninger og krav til skoleledelse, er ikke begrepet faglig-pedagogisk ledelse brukt, men elevenes læringsprosesser. Her utdypes det hva Utdanningsdirektoratet legger i ledelse av elevenes læringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2011a):

En rektor er ansvarlig for elevenes læringsresultater, og rektors evne til å lede læringsprosesser vil være avgjørende. En skole er en kunnskapsorganisasjon med strenge krav til faglighet. Rektor må derfor ha tilstrekkelig god fagkompetanse og legitimitet til å kunne gjøre gode faglige vurderinger, samt spille på faglig kompetanse internt og eksternt.

Videre har Utdanningsdirektoratet for hvert kompetanseområde i sine forventninger og krav til skoleledelse beskrevet (ibid.):

- Kunnskaper
 - hva rektor skal vite, kjenne til, forstå
- Ferdigheter
 - hva rektor skal kunne gjøre, mestre
- Holdninger
 - hva rektor skal stå for, identifisere seg med, forplikte seg til, signalisere

Når det gjelder kompetanseområdet elevenes læringsprosesser, innebærer kunnskapskravet at rektor skal vite, kjenne til og forstå: Læringsprosesser, verktøy for kvalitetsutvikling og skolens samfunnsoppdrag. Beskrivelsen av ferdigheter innbefatter at rektor skal kunne gjøre, mestre: Mål- og resultatstyring, samt veiledning. Holdninger – hva rektor skal stå for, identifisere seg med, forplikte seg til, signalisere, omhandler: Ambisjonsnivå og holdning til kunnskap (ibid.).

I forhold til vår spørsmålsstilling i intervjuene, har vi bedt respondentene gi sin egen definisjon av begrepet faglig-pedagogisk ledelse. Videre har vi stilt følgende spørsmål for å utdype temaet ytterligere:

-
- a) Er det etablert prosedyrer for vurdering og oppfølging av undervisningens kvalitet ved skolen? Hvis ja, hvilke?
 - b) Har skolens ledergruppe tatt nye initiativ til å utvikle undervisningskvaliteten etter innføringen av Kunnskapsløftet?
 - c) Hvordan arbeider skolen med de grunnleggende ferdighetene?
 - d) Hvordan gjennomføres undervisningsplanlegging og arbeid med å sette kriterier for vurdering ved skolen?

Spørsmål a) er knyttet til læringsprosesser og verktøy for kvalitetsutvikling (Utdanningsdirektoratets kunnskapsmål). Spørsmål b) er knyttet til læringsprosesser, kvalitetsutvikling og veiledning, samt mål- og resultatstyring og man kan også tolke inn ambisjonsnivå og holdning til kunnskap (kunnskaper, ferdigheter og holdninger til temaet etter hva Utdanningsdirektoratet beskriver). Spørsmål c) er knyttet til ambisjoner og holdninger til kunnskap, samt skolens samfunnsoppdrag, i tillegg kan mål- og resultatstyring og veiledning tolkes inn i spørsmålet (kunnskaper, ferdigheter og holdninger). Spørsmål d) omhandler læringsprosesser, verktøy for kvalitetsutvikling, mål- og resultatstyring, veiledning, holdning til kunnskap og ambisjoner (kunnskaper, ferdigheter og holdninger).

Spørsmålene er stilt på en slik måte at ikke alle disse emnene og områdene ligger implisitt i spørsmålsstillingen. Vektleggingen i svarene til respondentene vil dermed kunne si noe om hvordan respondentene vurderer sin egen rolle og sine egne oppgaver.

Faglig-pedagogisk ledelse har vi i kapittel 4 sammenlignet med produksjonselementet, altså P-en i PAIE-modellen til Strand (Strand, 2010), som i hovedsak går ut på å påvirke mål og resultater, og vi har også identifisert at faglig-pedagogisk ledelse i hovedsak innbefatter ledelsesperspektivene fra HR-rammen, den symbolske rammen og den strukturelle rammen slik vi finner disse rammene beskrevet hos Bolman og Deal (Bolman & Deal, 2009). Vi vil i det følgende sammenfatte svarene til våre respondenter ved begge de involverte skolene i lys av de teoretiske perspektivene vi har skissert.

6.1.1.1. Avdelingsledelse og faglig-pedagogisk ledelse

Vi har flere ganger vært inne på at skoletilhørighet, hva slags type man er avdelingsleder for og hvor lang fartstid man har i mellomlederrollen, har begrenset betydning for avvik i svar i den kvalitative spørreundersøkelsen vi har gjennomført. I forbindelse med området faglig-pedagogisk ledelse, er det to av avdelingslederne som har svart på spørsmålene slik at de

berører alle Bolman og Deals fire perspektiver på ledelse i sine svar. Disse to respondentene er blant avdelingslederne med kortest fartstid som mellomledere i skoleverket.

En av våre respondenter har, som vi tidligere har vist, gitt følgende definisjon på faglig-pedagogisk ledelse:

Faglig-pedagogisk ledelse er å lede/initiere faglige prosesser, utarbeide timeplan til den enkelte og se på hvordan undervisning foregår i de enkelte gruppene. Der kan man gå inn både faglig og pedagogisk i forhold til å korrigere/veilede. I denne sammenhengen er fagkompetanse innenfor fagområdet viktig. Samle opp tråder. Passe på at man har det riktige kompetansenivået. At man får lærerne til å fungere sammen.

Vi ser at denne respondenten i stor grad har fanget opp den tilnærmingen til faglig-pedagogisk ledelse som vi har beskrevet over med utgangspunkt i forskningsrapporten Ledet til ledelse (Lysø, Stensaker, Aamodt, & Mjøen, 2011). Som vi var inne på i kapittel 5, er dette en tilnærming til faglig-pedagogisk ledelse som i stor grad får tilslutning av de øvrige respondentene. På det området der svarene varierer noe, er når det gjelder hvor viktig fagkompetanse i de konkrete undervisningsfagene på avdelingen man er avdelingsleder for.

Samtlige respondenter er enige om at den strukturelle rammen er viktig for faglig-pedagogiske ledelse, altså det at organisasjonen eksisterer for å oppnå fastsatte mål (Bolman & Deal, 2009). Spesielt gjelder dette i forhold til delspørsmål a) hvorvidt det er etablert prosedyrer for vurdering og oppfølging av undervisningens kvalitet, b) hvorvidt skolens ledergruppe har tatt nye initiativ til å utvikle undervisningskvaliteten etter innføringen av LK06 og d) hvordan undervisningsplanlegging og arbeid med å sette kriterier for vurdering ved skolen gjennomføres. Samtlige respondenter har her vært innom det strukturelle perspektivet i de svarene de har gitt i undersøkelsen. For eksempel har man ved skole a tatt i bruk en vurderingsundersøkelse for å måle om endringer i undervisningspraksis og vurderingspraksis har bidratt til å bedre kvaliteten på opplæringen. I forbindelse med delspørsmål b) har man for eksempel ved skole b arbeidet med å definere hvilke forventinger man skal ha til lærerrollen og lærerens utførelse av eget arbeid, slik at det er mulig å bruke dette som en målestokk i forhold til en vurdering om lærerne oppfyller fastlagte målsettinger. I forhold til en strukturell tilnærming til delspørsmål d, lar vi en respondent fra skole a få ordet:

Vi begynner gjerne på våren og gjør mye på planleggingsdagene i august og gjerne styrt av fagleder. På grunn av knapphet på rom, utstyr og kompetanse er vi avhengig av å planlegge

undervisning i fellesskap og å samarbeide om undervisningen tidsmessig og innholdsmessig. Det gir gode muligheter for samarbeid om vurderingskriterier. Mine folk ønsker mer tid til planlegging.

Et funn som var litt overraskende i forhold til hva vi hadde forventet å finne, var at bare to av våre respondenter berørte Bolman og Deals symbolske ramme i forbindelse med faglig-pedagogisk ledelse. Den symbolske rammen innebærer blant annet at man har fokus på organisasjonens kjerneelementer og synlige uttrykk, og hvordan man gjennom kulturen kan styre mennesker på en positiv måte (Bolman & Deal, 2009). I forhold til den positivistiske tilnærmingen til faglig-pedagogisk ledelse som vi finner i den teoretiske tilnærmingen til skoleledelse i evalueringsforskningen av den nasjonale rektorutdanningen (Lysø, Stensaker, Aamodt, & Mjøen, 2011), hadde vi en klar forventning om at mellomledere i skoleverket ville forsøke å lede sine ansatte gjennom å gå foran og være eksempler, ikke minst fordi alle våre respondenter har stillinger som kombinerer avdelingsledelse og undervisning. De to av våre respondenter som har berørt den symbolske rammen i sine svar om temaet, har kun svart på dette i relasjon til delspørsmål b) om hvorvidt skolens ledergruppe har tatt nye initiativ til å utvikle undervisningskvaliteten etter innføringen av LK06, hvor disse respondentene gir uttrykk for at det er viktig for ledelsen å gå foran for å få satt organisasjonen ordentlig, slik at man i neste omgang kan oppnå mål og resultater.

HR-rammen hos Bolman og Deal er representert i svarene til alle respondentene, med ett unntak. Når det gjelder HR-rammen er det litt ulik tilnærming på de to skolene. Som vi har vært inne på i kapittel 4, er det et viktig element her at skolen legger til rette for å styrke organisasjonen gjennom å investere i mennesker, for eksempel gjennom kompetanseheving på området. Respondentene ved skole b har trukket inn HR-perspektivet når det gjelder faglig-pedagogisk ledelse i litt større grad enn hva respondentene ved skole a har gjort.

Vi har i kapittel 5 beskrevet to utviklingsprosjekter, ett prosjekt for hver skole, som var i gjennomføringsfasen da våre intervjuer ble gjennomført. Ved skole a har man deltatt i et prosjekt med tittelen: *Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte* (KLL), i regi av professor Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedmark. Vi har tidligere vært inne på at i dette prosjektet deltar alle skolens pedagoger i prosjektgrupper som er satt sammen på tvers av fagområder og avdelinger, for å diskutere mer generelle spørsmål knyttet til hvordan man skal lede læringsarbeidet i de ulike faggruppene, og hva man kan gjøre for at elevene skal lære best mulig i forbindelse med aktiviteten i undervisningssituasjonene. Dette innebærer

også at flertallet av respondentene fra skole a trekker frem dette prosjektet i forbindelse med sine svar på delspørsmål b) om skolens ledergruppe har tatt nye initiativ til å utvikle undervisningskvaliteten etter innføringen av kunnskapsløftet. Flere av respondentene ved skole a har også trukket inn HR-perspektivet i forhold til delspørsmål d) hvordan undervisningsplanlegging og arbeid med å sette kriterier for vurdering ved skolen gjennomføres. De respondentene fra skole a som har trukket inn HR-perspektivet i forbindelse med det siste delspørsmålet, har lagt vekt på betydningen av erfaringsdeling og erfaringsutveksling i kollegiet. Det at man gjennom arbeid i fagseksjoner og andre naturlige grupperinger utveksler pedagogiske, metodiske og faglige ideer, og anvender denne kunnskapen videre i fagsamarbeid og lærersamarbeid, er viktig for skolens utvikling i følge disse respondentene. Med andre ord peker disse avdelingslederne på skolen som lærende organisasjon. Imidlertid er det ikke alle avdelingsledere ved skole a som deler denne forestillingen. Dermed er det ikke grobunn for å si at skole a er en lærende organisasjon fullt og helt, men stykkevis og delt. Avvikene i svar innenfor HR-perspektivet er også interessant, fordi HR-perspektivet er sterkere til stede jo kortere fartstid respondentene har som avdelingsledere.

Skole b var også i gjennomføringsfasen av et utviklingsprosjekt på det tidspunktet intervjuene med avdelingslederne ble gjennomført. Som vi har sett i kapittel 5, har dette utviklingsprosjektet satt fokus på hva som gir den enkelte glød og motivasjon i jobben, samt hva slags felles tankegods og felles holdninger skolens virksomhet skal bygges på, og hvilke konkrete handlinger dette skal gi seg utslag i. Dette prosjektet er pr. definisjon et HR-prosjekt, og prosjektet er referert til av de fleste respondentene fra skole b. Svarene i forbindelse med spørsmålene om faglig-pedagogiske ledelse fra respondentene ved skole b, avviker lite fra hverandre. Samtlige respondenter har trukket inn delspørsmål b) om skolens ledergruppe har tatt nye initiativ til å utvikle undervisningskvaliteten etter innføringen av kunnskapsløftet, og delspørsmål d) hvordan undervisningsplanlegging og arbeid med å sette kriterier for vurdering ved skolen gjennomføres. I tillegg har de fleste respondentene trukket inn delspørsmål a) som er knyttet til prosedyrer for vurdering og oppfølging av undervisningskvalitet ved skolen. I tillegg til at respondentene ved skole b trekker inn utviklingsprosjektet, er det også gjennomgående svar fra samtlige respondenter der betydningen av erfaringsutveksling og skolen som lærende skole understrekes. Skolen har et forbedringspotensiale på flere områder når det gjelder å skulle stå frem som en lærende

organisasjon, men det finnes elementer av at deler av enhver avdeling er en lærende organisasjon. Dette handler om at man ved flere avdelinger må ha tett dialog lærerne i mellom når det gjelder å planlegge undervisningen, samt at det i flere fag er flere lærere involvert i vurderingsarbeidet, noe som igjen fordrer tydelige planer, mål og vurderingskriterier, som de aktuelle lærerne må utarbeide i fellesskap. I tillegg jobbes det godt med læreplananalyse og utarbeidelse av lokale fagplaner ved mange av skolens fagmiljøer. Dette arbeidet har vært delvis initiert av skolens ledelse, men i hovedsak har det tvunget seg frem som et behov for de involverte lærerne. De aktuelle avdelingslederne har vært pådrivere og deltakere i prosessen, men skolens ledergruppe som sådan, er ikke initiativtageren til disse prosessene.

Det siste ledelsesperspektivet hos Bolman og Deal er det politiske perspektivet (Bolman & Deal, 2009). I utgangspunktet hadde ikke vi i vår tilnærming til faglig-pedagogisk ledelse i kapittel 4 noen forventning om at det politiske perspektivet skulle anvendes av respondentene. Politisk ledelse handler blant annet om at en leder er i stand til å avklare sine ønsker og mål for virksomheten i forhold til hva som er realistisk å oppnå, og det fordrer videre at en politisk leder må være god på nettverksbygging og strategisk ledelse (ibid.). Spørsmålsstillingen vår i forbindelse med faglig-pedagogisk ledelse, viser at det i forbindelse med delspørsmål b) om skolens ledergruppe har tatt nye initiativ til å utvikle undervisningskvaliteten etter innføringen av kunnskapsløftet, og delspørsmål d) hvordan undervisningsplanlegging og arbeid med å sette kriterier for vurdering ved skolen gjennomføres, har flertallet av respondentene på begge skoler nettopp trukket inn at hvis man skal lykkes med å utvikle undervisningskvaliteten og bedre arbeidet med undervisningsplanlegging og å sette kriterier for vurdering ved skolen, så må skolens ledergruppe ha tydelige mål og ønsker for utviklingen. Videre er man nødt til å bygge nettverk innad i eget personale. Skal man lykkes med å utvikle undervisningskvaliteten ved skolene, fordrer det også at man har en strategi for hvordan arbeidet skal gjennomføres og målsetting om hvor mye bedre kvaliteten på skolens undervisning skal bli.

6.1.2. Personalledelse

Hvis vi vender tilbake til NIFUs og NTNUs første delrapport i evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen i Norge, Ledet til ledelse (Lysø, Stensaker, Aamodt, & Mjøen, 2011), og kapittelet der teoretiske perspektiver på skoleledelse blir behandlet, er ikke

personalledelsesbegrepet eksplisitt behandlet. Personalledelse er derimot iboende i behandlingen av blant annet transformasjonsledelse og distribuert ledelse (ibid.). Transformasjonsledelse innebærer blant annet at rasjonell kunnskap ikke er tilstrekkelig for å oppnå målsettingene man har satt seg. Det er i tillegg viktig at lederen klarer å vinne tillit, respekt, beundring og lojalitet fra de som skal ledes (ibid.). Videre behandles personalledelse i forbindelse med distribuert ledelse. Her er fokus knyttet til samhandling mellom ledere og medarbeidere, og myndiggjøring av medarbeidere er et vesentlig element i denne typen ledelsestenkning (ibid.).

Vi finner denne tenkingen igjen i Utdanningsdirektoratets forventninger og krav til skoleledelse. Her er ikke begrepet personalledelse brukt, men samarbeid og organisasjonsbygging. Her utdypes det hva Utdanningsdirektoratet legger i samarbeid og organisasjonsbygging (Utdanningsdirektoratet, 2011a):

En rektor er ansvarlig for at skolen fungerer godt som organisasjon. Dette innebærer å bygge fellesskap, arbeidsmiljø, samarbeid og organisasjonskultur, slik at lærerne kan hjelpe hverandre og være stolte og motiverte. De skal oppleve at de får støtte, hjelp og veiledning av sin leder.

Når det gjelder kompetanseområdet samarbeid og organisasjonsbygging, innebærer kunnskapskravet at rektor skal vite, kjenne til og forstå: Organisasjonsarbeid og ledelsesarbeid. Beskrivelsen av ferdigheter innbefatter at rektor skal kunne gjøre, mestre: samarbeide internt, bygge team og motivere. Holdninger – hva rektor skal stå for, identifisere seg med, forplikte seg til, signalisere, omhandler holdninger til andre (ibid.).

I forhold til vår spørsmålsstilling i intervjuene, har vi bedt respondentene gi sin egen definisjon av begrepet personalledelse. Videre har vi stilt følgende spørsmål for å utdype temaet ytterligere:

- a) Hvordan identifiseres skolens kompetansebehov?
- b) Hvordan planlegges anvendelse av kompetanse/menneskelig ressurser ved skolen?
- c) Gjennomføres det medarbeidersamtaler med personalet? Hva vektlegges i disse samtalene?
- d) Kompetanseutvikling i personalet
 - i) Hvilke planer foreligger for kompetanseutvikling ved skolen?
 - ii) Hvordan gjennomføres kompetanseutvikling ved skolen?

iii) Hva oppfatter du som de viktigste kildene for læring og utvikling, for skolen og for den enkelte medarbeider?

e) Har arbeidet med personalledelse endret seg i løpet av de siste 2-5 år.

Spørsmål a) er knyttet til organisasjonsarbeid og ledelsesarbeid, samt samarbeid internt (Utdanningsdirektoratets kunnskapsmål). Spørsmål b) er knyttet til organisasjonsarbeid, personalledelsesarbeid, samarbeid internt, teambygging og motivasjon. Spørsmål c) er knyttet til personalledelse, motivasjon, samarbeid internt og teambygging, samt holdninger til andre. Spørsmål d) omhandler organisasjonsarbeid, personalledelse, motivasjon, samarbeid, teambygging og holdninger til andre. Spørsmål e) er knyttet til alle elementene i beskrivelsen av Utdanningsdirektoratets kunnskapsmål, men er også relevant i forhold til endringer i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2011d) og kultur for læring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) og omhandler endringer i ledelsesarbeid knyttet til innføringen av Kunnskapsløftet (LK06). Spørsmål e) er bare relevant for de respondentene som har vært i lederposisjon fra før innføringen av LK06. Det gjelder to av respondentene ved skole a og tre av respondentene ved skole b.

Heller ikke i forbindelse med dette temaet, er spørsmålene er stilt på en slik måte at alle disse emnene og områdene ligger implisitt i spørsmålsstillingen. Vektleggingen i svarene til respondentene vil også her kunne si noe om hvordan respondentene vurderer sin egen rolle og sine egne oppgaver.

Personalledelse i kapittel 4 sammenlignet med integrasjonsbegrepet, altså I-en i PAIE-modellen til Strand (Strand, 2010), handler om å bygge fellesskapet i en organisasjon. Vi har også identifisert at personalledelse i hovedsak innbefatter ledelsesperspektivene fra HR-rammen slik vi finner denne rammene beskrevet hos Bolman og Deal (Bolman & Deal, 2009), hvor personalledelse blant annet innebærer:

Tilpasning av organisasjonen til mennesker, menneskelige behov og motiver, organisasjonsutvikling, styrke og gjennom investering i mennesker.

Vi vil også i dette emnet sammenfatte svarene til våre respondenter ved begge de involverte skolene i lys av de teoretiske perspektivene vi har skissert.

6.1.2.1. Avdelingsledelse og personalledelse

Selv om ledelse av menneskelige ressurser pr. definisjon er HR-ledelse, er samtlige av våre respondenter enige om at du trenger ulike strategier som leder for å kunne tilpasse organisasjonen til mennesker, menneskers behov og motiver, organisasjonsutvikling, samt styrke organisasjonen gjennom å investere i mennesker (Bolman & Deal, 2009). Den strukturelle rammen hos Bolman og Deal innebærer også hvordan man organiserer personer i grupper og team og andre konstellasjoner, samt hva som skal til for at teamarbeid skal kunne fungere, gjerne som relativt autonome team gjennom en distribuert ledelsestenkning (ibid.). I den politiske rammen er det å skape legitimitet og resultater gjennom nettverks-/koalisjonsbygging og forhandlinger med mennesker et sentralt tema. Vi finner igjen mye av organisasjonskulturen og den kulturelle forståelse et medlem av en organisasjon er nødt til å inneha for fullverdig å kunne delta i virksomhetens arbeid i den symbolske rammen (ibid.). God personalledelse innebærer en integrasjon av alle disse perspektivene.

En av respondentene fra skole b har fylt begrepet personalledelse med følgende innhold:

- Fag- og timefordeling og timeplanarbeid
- HMS-arbeid, følge opp ved sykdom og forebygge mulige utfordringer gjennom samtaler og tiltak
- Motivere de ansatte, personalpleie

Personalledelse handler om å ta ansvar for læreren i et bredt spekter.

Den tilnærmingen til personalledelse som denne respondenten har, tar inn over seg alle de fire ledelsesperspektivene vi finner hos Bolman og Deal. Fag- og timefordeling og timeplanarbeid handler om å strukturere hverdagen for sine ansatte, og det å motivere de ansatte (personalpleie). HMS-arbeid handler i stor grad om å bygge menneskelige relasjoner. Det å bygge nettverk, utvikle relasjoner og forhandle med de ansatte gjennom samtaler mv. hører hjemme i den politiske rammen. Det å ta ansvar for læreren i et bredt spekter i lys av virksomhetskulturen, noe som igjen henger sammen med personalpleie. Det å se og motivere den enkelte og hjelpe den enkelte til å forstå sin rolle i virksomhetskulturen, er en del av den symbolske rammen. Vi ser videre at denne respondenten også i stor grad har det samme innholdet i sin utdypning av personalledelse som Utdanningsdirektoratets beskrivelse av kompetanseområdet samarbeid og organisasjonsbygging, ikke minst i forhold til dette dokumentets beskrivelse av kunnskaper i forbindelse med personalarbeid, holdninger til

andre og ferdigheter i forhold til samarbeid internt og motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

Definisjonen av personalledelse som denne respondenten har, er ikke typisk for flertallet av respondentene. De fleste respondentene har med seg den politiske rammen, HR-rammen og den strukturelle rammen, mens et mindretall av respondentene har med seg den symbolske rammen i sine definisjoner av personalledelse.

Som tilfellet var i forbindelse med faglig-pedagogisk ledelse, er alle respondenter enige om at det strukturelle perspektivet hos Bolman og Deal er viktig når det gjelder personalledelse. Dette gjelder spesielt i forhold til delspørsmål c) om gjennomføring av medarbeidersamtaler, og delspørsmål d)i) om planer for kompetanseutvikling. I tillegg er de fleste respondentene inne på en strukturell tilnærming i sine svar på delspørsmål a) om hvordan skolens kompetansebehov identifiseres og delspørsmål b) om hvordan skolene planlegger å anvende kompetanse/menneskelige ressurser. Det er lite avvik mellom skolene når det gjelder vektlegging i svarene, og hva slags avdeling man leder og hvor lang fartstid man har som leder. Det er med andre ord stor enighet blant respondentene om at personalledelse fordrer tydelige organisatoriske og strukturelle rammer. Det som imidlertid er litt interessant, er at bare vel halvparten av de avdelingslederne som har lang fartstid og således besvart delspørsmål e) om arbeidet med personalledelse har endret seg etter innføringen av Kunnskapsløftet, har vært inne på at dette har medført et større fokus på struktur og organisering.

Litt over halvparten av respondentene har hatt med seg det symbolske perspektivet hos Bolman og Deal i sine svar på delspørsmål om personalledelse. Nesten alle disse har vektlagt den rituelle og symbolske verdien i medarbeidersamtalen, jfr. delspørsmål c). I tillegg har et flertall av disse respondentene lagt vekt på kompetansehevingstiltak som kulturbygging og utvikling av organisasjonskultur, jfr. delspørsmål d). Videre har en av respondentene ved skole a i stor grad trukket inn virksomhetskultur i forhold til hvilke forventninger de ansatte har når man skal planlegge kompetansebruk og anvendelse av menneskelige ressurser ved skolen, jfr. delspørsmål b). Dette innebærer at de ansatte forventer seg at kompetanseanvendelse/bruk av menneskelige ressurser skal følge samme mønster som man har innarbeidet gjennom flere år. Denne respondenten påpeker at det ofte blir vanskelig å tenke bredt nok i forhold til hvordan kompetanseanvendelsen skal bli mest mulig optimal.

Denne respondenten har også et symbolsk/kulturelt perspektiv når det gjelder delspørsmål a) om identifisering av skolens kompetansebehov:

Vi bør bli flinkere til å se at den ansatte ikke tilhører én avdeling, men har en kompetanse som kan utnyttes bedre på tvers i skolen. (...) Det bør bli sånn at de som kommer inn bør ha flere ben å stå på.

Vi hadde på forhånd identifisert HR-rammen som den mest relevante i forhold til personalledelse av Bolman og Deals rammer. Det er derfor ikke overraskende at samtlige respondenter har med seg HR-perspektivet i svarene som de har gitt på delspørsmålene om personalledelse. Det er imidlertid bare i forbindelse med ett delspørsmål, delspørsmål c) om medarbeidersamtaler, at samtlige respondenter har trukket inn HR-perspektivet. I og med at medarbeidersamtalen er en svært viktig informasjonskilde i forhold til å skape mellommenneskelig dynamikk og å hjelpe de ansatte i deres roller, relasjoner og funksjoner i virksomheten, er ikke dette uventet.

Det store flertallet av respondentene har trukket inn HR-perspektivet i svarene på delspørsmål a) om identifisering av skolens kompetansebehov. Her er det en viss forskjell mellom skolene. Alle respondenter ved skole b har HR-perspektivet med seg i sine svar, mens tre av fem respondenter ved skole a, har det. En av respondentene ved skole b har gitt følgende svar på hvordan skolen identifiserer sitt kompetansebehov:

Vi tar utgangspunkt i eksisterende tilbud ved skolen og ønsket tilbud, og ser hva slags kvalifikasjoner man har i staben, avdekker svakheter i forhold til både ønsket og nødvendig kompetanse, satser på spisskompetanse innenfor ulike områder, søker etter personer med riktig kompetanse hvis det er en stilling ledig, hvis ikke ledig stilling, kompetanseheving av eksisterende personer.

Dette svaret tar flere perspektiver opp i seg, men har også med seg medarbeiderutviklingsperspektivet.

Også i forbindelse med delspørsmål b) om anvendelse av kompetanse og menneskelige ressurser, har de fleste respondentene ved begge skolene med seg HR-perspektivet i sine svar. Flere av respondentene trekker frem at et viktig aspekt i forbindelse med anvendelse av kompetanse og menneskelige ressurser, handler om å få plassert de ansatte i en setting der de fungerer best mulig. Altså at dette handler om å bygge velfungerende team, grupper og lærer-elev konstellasjoner.

Vi har også et lite avvik i svarene mellom de to skolene når det gjelder delspørsmål d) om kompetanseutvikling i personalet. Her har samtlige respondenter ved skole a med seg HR-perspektivet, mens tre av fire respondenter fra skole b har trukket inn HR-perspektivet i sine svar. Her går svarene på virksomheten som lærende organisasjon og nettverksamarbeid med andre aktører.

Bare to av respondentene, en fra hver skole, har trukket inn HR-perspektivet i forbindelse med delspørsmål e) om arbeidet med personalledelse har endret seg i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet. Det to respondentene som har trukket inn HR-perspektivet i forbindelse med delspørsmål e) har påpekt at forventingen til hva slags relasjon en leder skal ha til sine ansatte har endret seg.

Det politiske perspektivet hos Bolman og Deal har fått ulik behandling i svarene fra respondentene ved de to skolene. Samtlige respondenter fra skole b har med seg det politiske perspektivet i sine svar, mens om lag halvparten av respondentene ved skole a, har det. Det politiske perspektivet har et marginalt innslag i svarene fra begge skoler på delspørsmål a) om indentifisering av skolens kompetansebehov. Dette omhandler i stor grad at det er ulike interesser mellom skoleledelse og skolens ansatte i forhold til hva som oppleves som kompetansebehov, og at det er behov for avklaringer i den forbindelse. Når det gjelder delspørsmål b) om anvendelse av kompetanse og menneskelige ressurser, er det bare en respondent ved skole a som har med seg politisk perspektiv i sitt svar. Dette handler mye om en potensiell konflikt mellom gammelt og nytt syn på kompetanseanvendelse, slik vi har beskrevet over. De to delspørsmålene hvor flest respondenter har trukket inn det politiske perspektivet, er delspørsmål c) om gjennomføring av medarbeidersamtaler, og delspørsmål d) om kompetanseutvikling. Medarbeidersamtalene handler mye om å kartlegge terrenget og å bygge relasjoner og nettverk. Det samme aspektet gjelder i stor grad i forbindelse med kompetanseutvikling. To respondenter fra hver skole har trukket inn det politiske perspektivet i forbindelse med delspørsmål e) om arbeidet med personalledelse har endret seg i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet. For disse respondentene handler det i stor grad om at det har blitt tydeligere ytre krav fra myndigheter/skoleeier i forbindelse med avtaleverk og forventinger om hvilke resultater skolene skal oppnå.

6.1.3. Endringsledelse

I kapittel 3 har vi berørt temaet endringsledelse i forbindelse med entreprenørorganisasjonen og strategisk ledelse, E-en i PAIE-modellen, slik vi finner dette beskrevet hos Strand. Overskriften Strand bruker på entreprenørfunksjonen er at de handler *om å ta utfordringer fra omverdenen* (Strand, 2010), noe vi skal se går tydelig igjen i Utdanningsdirektoratets utdyping av hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger skoleleder skal ha når det gjelder endring (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

Endringsbegrepet er også tydelig brukt i Utdanningsdirektoratets forventninger og krav til skoleledelse. Her utdypes det hva Utdanningsdirektoratet legger i endringsledelse (ibid.):

En rektor har det overordnede ansvaret for utvikling og endring i skolen og hos lærerne. Både samfunnet, elevene, foreldrene, teknologien og politikken endrer seg, og fagene utvikler seg. Ledelse og styring av endringsprosesser blir en av de viktigste, men vanskeligste oppgavene.

I kapittelet om teoretiske perspektiver på skoleledelse i NIFUs og NTNUs første delrapport i evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen i Norge, Ledet til ledelse (Lysø, Stensaker, Aamodt, & Mjøen, 2011), er heller ikke endringsledelse og strategisk ledelse eksplisitt behandlet som egne begreper. Vi kan imidlertid finne elementer av endringsledelse og strategisk ledelse i forbindelse med beskrivelsen av transaksjonsledelse, transformasjonsledelse og kanskje spesielt i forbindelse med distribuert ledelse (ibid.). Transaksjonsledelse omhandler i bunn og grunn hvordan en leder utvikler gode bytteforhold med sine medarbeidere for å få medarbeiderne til å yte bedre (ibid.). Transformasjonsledelse innebærer blant annet, som vi tidligere har sett, at rasjonell kunnskap ikke er tilstrekkelig for å oppnå målsettingene man har satt seg. Det er i tillegg viktig at lederen klarer å vinne tillit, respekt, beundring og lojalitet fra de som skal ledes, det vil si at lederen har tydelig strategiske egenskaper for å kunne initiere og oppnå endring (ibid.). Det området der det kanskje legges størst vekt på endring i forbindelse med de teoretiske perspektivene på skoleledelse, er i beskrivelsen av distribuert ledelse. Her kan vi lese at distribuert ledelse og myndiggjøring av medarbeiderne kan ha positive bidrag til skoleutvikling gjennom:

- Økt fokus på organisasjonsutvikling og endring i skolen
- Myndiggjorte medarbeidere har positiv betydning for effektivitet og motivasjon hos elevene

-
- Økt fokus på faglighet og ekspertise, som igjen medfører økt fokus på kompetanseheving og skolen som lærende organisasjon (ibid.)

Når det gjelder kompetanseområdet endring i Utdanningsdirektoratets forventinger og krav til skoleledelse (Utdanningsdirektoratet, 2011a), innebærer kunnskapskravet at rektor skal vite, kjenne til og forstå: Skolens kontekst og endringsarbeid. Beskrivelsen av ferdigheter innbefatter at rektor skal kunne gjøre, mestre: samarbeid eksternt, endringsarbeid. Holdninger – hva rektor skal stå for, identifisere seg med, forplikte seg til, signalisere, omhandler holdninger til omgivelsene og til sektoren (ibid.).

Også her har vi bedt respondentene gi sin egen definisjon av begrepet endringsledelse. Vi har også bedt respondentene definere strategisk ledelse. Videre har vi stilt følgende spørsmål for å utdype temaet ytterligere:

- a) Hvordan opplever du å være med å lede en skole som hele tiden er i endring?
- b) Hvordan gjennomføres endringsprosesser på skolen?
- c) Hvilke grep gjøres for kontinuerlig utvikling av skolens praksis?
- d) Hvordan legger du til rette for samarbeid mellom ansatte?

Spørsmål a) er knyttet til skolens kontekst, endring både som kunnskaps- og ferdighetsmål, samt holdninger til sektoren og til omgivelsene. Vi har i kapittel 5 redegjort for hvorfor vi har tatt for gitt at skolesektoren kontinuerlig er i endring. Spørsmål b) er knyttet til endringsarbeid både som kunnskaps- og ferdighetsmål, men også til skolens kontekst, og det kan være relevant å trekke inn samarbeid eksternt og holdninger til sektoren og til omgivelsene i forbindelse med dette delspørsmålet. Spørsmål c) er knyttet til mange av de samme områdene som spørsmål b), men i forbindelse med kontinuerlig utvikling av skolens praksis, forventes det at respondentene i litt større grad enn i forbindelse med spørsmål b), trekker inn samarbeid eksternt og holdninger til sektoren og til omgivelsene. Spørsmål d) er knyttet til samarbeid og endring, men også til skolens kontekst og holdninger til sektoren og til omgivelsene.

Heller ikke i forbindelse med dette temaet, er spørsmålene stilt på en slik måte at alle emnene og områdene fra rektorutdanningens kompetanseområder ligger implisitt i spørsmålsstillingen. Derfor vil vektleggingen i svarene til respondentene kunne si noe om hvordan respondentene vurderer sin egen rolle og sine egne oppgaver som mellomledere.

6.1.3.1 Avdelingsledelse og endringsledelse

Hva er endringsledelse og strategisk ledelse for våre respondenter? Vi har bedt respondentene gi sine egne definisjoner av begge begreper. Det som var interessant i denne sammenhengen, var at det var betydelig enklere for respondentene å gi en definisjon på strategisk ledelse enn det var å gi en definisjon på endringsledelse. Det som også er interessant er at retorikken er annerledes når Utdanningsdirektoratet skal utdype dette kompetanseområdet for en rektor enn i forhold til de andre kompetanseområdene. De øvrige kompetanseområdene gir en overordnet forventning om rektors kunnskaper, ferdigheter og holdninger på området, men i forbindelse med endring heter det bare at det er diverse forhold som endrer seg, og derfor blir “ledelse og styring av endringsprosesser (...) en av de viktigste, men vanskeligste oppgavene” (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

Vi har behandlet vår forståelse av sammenhengen mellom strategisk ledelse og endringsledelse i kapittel 5, i innledningen til presentasjonen av svarene på delspørsmålene til temaet endringsledelse, hvor vi med utgangspunkt i Erik Johnsens definisjon av ledelse som “*et målformulerende, problemløsende og språkskapende samspill mellom mennesker*” (Busch, Johnsen, Valstad, & Vanebo, 2007), utledet at det er en sterk sammenheng mellom endringsledelse og strategisk ledelse. Endringsledelse er på mange måter en praktisk ferdighet og denne henger sammen med et teoretisk grunnlag knyttet til strategisk ledelse.

Nesten halvparten av våre respondenter, uavhengig av skole, har gitt en definisjon av endringsledelse som innebærer at det er ledelse av prosesser som skal lede fram mot et definert mål. De respondentene som har gitt en slik type definisjon har også en tydelig relasjon mellom hvordan de definerer endringsledelse og hvordan de definerer strategisk ledelse. En respondent ved skole a har følgende tilnærming til dette:

- Endringsledelse:
Definere mål og strategi for å nå definerte endringsmål.

- Strategisk ledelse:
Strategi for å nå definerte mål. Det handler om en overordnet plan/tanke om hvordan man vil jobbe for å nå et mål.

De øvrige respondentene har omtrent den samme tilnærmingen til strategisk ledelse, men når det gjelder endringsledelsesbegrepet er det vanskelig for flertallet av respondentene å gi en definisjon på dette begrepet.

I vårt skjematisk oppsett i kapittel 4, der vi forsøkte å koble sammen PAIE-modellen til Strand og ledelsesperspektivene til Bolman og Deal, forventet vi at endringsledelse i stor grad ville henge sammen med den politiske rammen hos Bolman og Deal. Samtlige respondenter fra skole b har med seg det politiske perspektivet i sine svar på delspørsmål knyttet til endringsledelse, mens tre av fem respondenter fra skole a har trukket inn det politiske perspektivet. I forhold til at den politiske rammen handler om å gjennomføre prosesser, kartlegge nåsituasjon, nå mål, bygge nettverk og koalisjoner for å drive organisasjonen videre (Bolman & Deal, 2009), er det derfor litt overraskende at det politiske perspektivet ikke finnes hos alle respondentene i svarene på delspørsmålene i forbindelse med endringsledelse. Dette gjelder spesielt i forbindelse med de tre første delspørsmålene på endringsledelse om a) hvordan det oppleves å lede en skole som hele tiden er i endring, delspørsmål b) om hvordan endringsprosesser gjennomføres på skolen og delspørsmål c) som omhandler hvilke grep som gjøres for kontinuerlig utvikling av skolens praksis. Å lede endring, å gjennomføre endringsprosesser og å gjøre grep for kontinuerlig utvikling av praksis, innebærer nettopp å gjennomføre prosesser, kartlegge nåsituasjon, nå mål, bygge nettverk og koalisjoner for å drive organisasjonen videre. Ved skole b er det politiske perspektivet veldig synlig i forhold til disse tre delspørsmålene, men ved skole a, er det tre respondenter som har vekt på den politiske rammen på delspørsmål a), to respondenter på delspørsmål b), og ingen respondenter på delspørsmål c). Når det gjelder det siste delspørsmålet, delspørsmål d) om hvordan det legges til rette for samarbeid mellom ansatte, er det et lite mindretall av respondentene ved begge skoler som har med seg det politiske perspektivet. Disse respondentene trekker bestemt frem nettverksbygging for å utvikle skolen som viktig når det gjelder samarbeid mellom skolens ansatte.

I forbindelse med endringer er det også viktig å motivere mennesker og investere i mennesker, samt å avklare normer og roller. Dette er elementer som hører hjemme i HR-rammen hos Bolman og Deal (Bolman & Deal, 2009). Det er derfor ikke overraskende at alle respondenter med ett unntak har med HR-perspektivet i sine svar på delspørsmål knyttet til endringsledelse. Når det gjelder delspørsmål a) hvordan det oppleves å lede en skole som hele tiden er i endring, er det én respondent ved skole b og to respondenter ved skole a som har med HR-perspektivet i sine svar. En av respondentene ved skole a sier:

Det er spennende og gøy, men det er viktig å ta en pust i bakken og huske på at det som endres skal implementeres og at man må få på plass en trygghet i forhold til endringene som skal skje.

Delspørsmål b) om hvordan endringsprosesser gjennomføres på skolen og delspørsmål c) som omhandler hvilke grep som gjøres for kontinuerlig utvikling av skolens praksis, har fått tilslutning fra åtte av våre 9 respondenter når det gjelder HR-perspektivet. I disse spørsmålene er det å motivere mennesker og investere i mennesker, samt å avklare normer og roller, iboende. Endringsprosesser kan ikke gjennomføres uten stor involvering av de ansatte, og prosessens legitimitet er avhengig av at en stor nok andel av personalet får et eieforhold til endringen. Det samme gjelder arbeid med kontinuerlig utvikling av skolens praksis. Dette oppsummeres av en av respondentene fra skole b:

Der folk jobber på samme lag, der blir det endring. Kommer det noe utenfra som mange nok er uenig i, blir initiativet obstruert.

Delspørsmål d) om hvordan det legges til rette for samarbeid mellom ansatte, har fått stor tilslutning ved skole b, men marginal tilslutning ved skole a når det gjelder HR-perspektivet. De respondentene som har trukket inn HR-perspektivet i denne sammenhengen, har hatt fokus på den samhandlingen som eksisterer mellom lærere i forbindelse med arbeid i team, faglag og seksjoner, og at dette arbeidet er viktig både som motiverende og inspirerende faktor gjennom utveksling av erfaringer og ideer, men at dette arbeidet også bidrar til å utvikle skolen videre gjennom internopplæring og erfaringsdeling.

En av de største forskjellene i resultatene som vi har sett mellom de to ulike skolene, er i forhold til den symbolske rammen og endringsledelse. Her er det lite representasjon fra skole a, bare en respondent er inne på den symbolske rammen i forhold til ett delspørsmål. Når det gjelder skole b, er tre respondenter inne på den symbolske rammen i forbindelse med to delspørsmål, og to av disse respondentene er også inne på den symbolske rammen i forbindelse med et tredje delspørsmål. Den symbolske rammen innebærer organisasjonssymboler som visjoner og verdier, samt helter og heltinner, organisasjonskultur og rolleforståelse/rolletolkning i prosesser (Bolman & Deal, 2009). Hvordan en leder fremstår og bygger legitimitet og eierskap for endringsprosesser, er et viktig element for å skape tilslutning til endringen. Vi opplevde det derfor som overraskende at ingen av respondentene har trukket inn den symbolske rammen på delspørsmål a) om hvordan det oppleves å lede en skole som hele tiden er i endring. Her hadde vi sett for oss at

respondentene ville reflektert over egen rolleforståelse knyttet til den funksjonen de har i å gå foran i endringsprosesser.

Det eneste delspørsmålet som har blitt besvart av respondenter fra begge skoler innenfor den symbolske rammen, er delspørsmål b) om hvordan endringsprosesser gjennomføres på skolen. Disse respondentene legger stor vekt på organisasjonskulturen. De fleste av personene trekker frem hvordan rolleforståelsen og rolletolkningen er i prosessen, mens én av respondentene i tillegg fokuserer på å bygge legitimitet og eierskap.

Det er to respondenter fra skole b som besvarer delspørsmål c) om hvilke grep som gjøres for kontinuerlig utvikling av skolens praksis, med relasjon til den symbolske rammen. Her gir vi ordet til en av respondentene, som sier at:

Det fattes beslutninger, og noen beslutninger og tiltak er enkle å gjennomføre, men det blir likevel ofte slik at beslutningene ikke implementeres godt nok, og da går man et par skritt tilbake. (...) Det er utfordrende å gjennomføre prosjekter som fører til videreutvikling og endring. Det handler litt om at lærerne vil at lederne skal være tjenere og skoleeier vil at lederne skal være kontrollører. (...) Dette blir et bilde på forutsetningene for endringsprosesser.

Det vil med andre ord si at rolleforståelse, rolletolkning, legitimitet, eierskap osv. er viktig å få avklart dersom man skal lykkes med endringsprosesser.

Delspørsmål d) om hvordan det legges til rette for samarbeid mellom ansatte, er besvart av tre respondenter fra skole b med innslag av den symbolske rammen. Her er rolleforståelse, eierskap og forankring vektlagt av de aktuelle respondentene.

Alle våre respondenter har berørt den strukturelle rammen i forbindelse med svar på delspørsmål om endringsledelse. I forbindelse med den strukturelle rammen er det små forskjeller mellom de to skolene. Den strukturelle rammen handler i stor grad om organisering, strukturering og omstrukturering, samt organisering av grupper og team (Bolman & Deal, 2009). Organisering og struktur må ligge i bunnen for endringsarbeidet. Andre forutsetninger for omstrukturering er krav som oppstår ved for eksempel at *omgivelsene endrer seg, teknologien endrer seg, organisasjonen vokser* eller at *ledelsen endrer seg* (ibid.). Videre påpeker Bolman og Deal at noen strukturelle forutsetninger for endringer er at *organisasjonens mål og verdier er tydelige, man har gjort en tilstrekkelig*

ståstedsanalyse, ny struktur utformes i lys av nye målsettinger, ny teknologi og endringer i omgivelsene (ibid.).

To av respondentene ved hver skole har trukket inn den strukturelle rammen når det gjelder delspørsmål a) om hvordan det er å være med å lede en skole som hele tiden er i endring. Selv om endring oppleves som mest positivt av våre respondenter, opplever flere respondenter at de bruker mye tid på å orientere seg i forhold til hva som skjer, hva som er tenkt, hvem som har ansvar og hva man bør gjøre, slik vi har vært inne på i kapittel 5. De strukturelle forutsetningene er dermed ikke alltid til stede for endring og behovet for endringen er ikke tydelig nok kommunisert for de som blir berørt av den. Samtidig påpeker flere respondenter at endring er mer lystbetont enn frustrerende, blant annet fordi de som ledere vil være med å prege utviklingen skolen går i, og at man dermed har et ansvar for å tydeliggjøre skolens mål og verdier, samt at man må definere nye målsettinger, følge med på ytre krav fra omgivelsene i forbindelse med faglig utvikling, teknologisk utvikling, endring av styringsdokumenter mv. Det kan også oppstå utfordringer på grunn av motstand i egen lærergruppe, samt endringer i spilleregler fra sentrale myndigheter og skoleeier. En av respondentene ved skole b trekker frem at:

Det er trygt med det som er kjent, men det er jo interessant at det skjer nye ting. Det er viktig å forklare folk hva som skjer og hvorfor endring er nødvendig.

Når det gjelder delspørsmål b) om hvordan endringsprosesser gjennomføres på skolen, er det litt ulikheter mellom skole a og b. Tre av respondentene ved skole a har besvart dette delspørsmålet i lys av den strukturelle rammen, og trekker frem at skole a har ryddige og gode endringsprosesser der roller er avklart og skolens målsettinger og verdier er tydelige. Samtlige respondenter ved skole b har også besvart dette delspørsmålet i lys av den strukturelle rammen. Her markeres det i større grad et savn av tydelig prosessforståelse og forankring av endringsprosesser.

Alle respondentene med ett unntak har besvart delspørsmål c) om hvilke grep som gjøres for kontinuerlig utvikling av skolens praksis og delspørsmål d) om samarbeid mellom ansatte i lys av den strukturelle rammen. Når det gjelder strukturell tilnærming til delspørsmål c), gir vi ordet til en av respondentene fra skole b:

Det skjer både i ledermøtearbeidet og seksjonsarbeidet, hvor man ser på eksisterende praksis og hva slags utvikling som er ønsket, og utformer og tester ut tiltak.

Her ligger til grunn det som Bolman og Deal peker på som noen strukturelle forutsetninger for endringer, at det er tydelige mål, at man har gjort en tilstrekkelig ståstedsanalyse, at endringer utformes i lys av nye målsettinger, ny teknologi og endringer i omgivelsene (ibid.).

Til slutt for dette temaet, er svarene på delspørsmål d). En viktig strukturell forutsetning for samarbeid mellom ansatte, er at de ansatte er inndelt i seksjoner, team, faglag, og at det fra ledelsens side er utarbeidet møteplaner for ulike fora, samt at det også foregår strukturerte utviklingsprosjekter ved begge skoler som alle lærere skal delta i.

6.1.4. Administrativ ledelse

Administrativ ledelse er utførlig behandlet i andre kapittel av NIFUs og NTNUs første delrapport i evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen i Norge, Ledet til ledelse (Lysø, Stensaker, Aamodt, & Mjøen, 2011). Beskrivelsen som gis av administrativ ledelse i denne rapporten, er delt inn i to områder der man har brukt begrepene ansvarlighet (en oversettelse av det engelske begrepet “accountability”) og byråkratisk ledelse for å bidra til en differensiering av hva administrativ ledelse omhandler.

Ansvarlighet/accountability for en skoleleder innebærer:

- En viktig del av jobben min er å sikre at undervisningsmetoder som er foreskrevet av sentrale utdanningsmyndigheter blir forklart for nye lærere, og at mer erfarne lærere benytter disse metodene.
- En hoveddel av jobben min er å sikre at personalets undervisningsferdigheter stadig forbedres.
- En viktig del av min jobb er å sørge for at lærere holdes ansvarlige for måloppnåelsen ved skolen.
- En viktig del av jobben min er å presentere nye ideer for foreldrene på en overbevisende måte (ibid.).

Byråkratisk ledelse for en skoleleder innebærer:

- Det er viktig for skolen at jeg ser til at alle holder seg til reglene.
- Det er viktig for skolen at jeg undersøker om det er feil og misforståelser i administrative prosedyrer og rapporter.
- En viktig del av jobben min er å løse problemer relatert til timeplaner og planlegging av undervisningen.
- En viktig side ved min jobb er å skape en atmosfære preget av orden ved min skole.
- Jeg legger til rette for en løsningsorientert atmosfære ved denne skolen (ibid.).

I Utdanningsdirektoratets forventninger og krav til skoleledelse, brukes begrepene styring og administrasjon. Utdanningsdirektoratet har følgende generelle beskrivelse til forståelsen av disse begrepene for en skoleleder (Utdanningsdirektoratet, 2011a):

En rektor er ansvarlig for at skolens samfunnsoppdrag blir utført. Dette innebærer at rektor handler på vegne av sentrale og lokale politikere og på vegne av skoleeier. Det forutsetter at rektor kjenner og følger lov- og regelverk. Rektor skal også sørge for god intern administrasjon, styring og kontroll.

Denne tilnærmingen til administrativ ledelse som skisseres i rektorutdanningen innebærer med andre ord et større fokus på byråkratisk ledelse enn accountability. I Utdanningsdirektoratets utdypning av kompetanseområdet styring og administrasjon, beskrives det i kunnskapskravet at rektor skal vite, kjenne til og forstå: Læreplanverk, lov- og regelverk og styring. Beskrivelsen av ferdigheter innbefatter at rektor skal kunne gjøre, mestre: læreplanarbeid og makt. Holdninger – hva rektor skal stå for, identifisere seg med, forplikte seg til, signalisere, omhandler holdninger til ansvar og lojalitet (ibid.).

Også i forbindelse med dette temaet, har vi bedt respondentene gi sin egen definisjon av begrepet administrativ ledelse. Her har vi bare stilt to delspørsmål for å utdype temaet ytterligere:

- a) Hvilke administrative oppgaver har du ansvar for?
- b) Hvordan påvirker myndighetenes mål- og resultatstyring skolens arbeid?

Spørsmål a) er knyttet til skolens styring, forståelse av læreplanverk, lov- og regelverk, samt læreplanarbeid, holdning til ansvar og også lojalitet. Spørsmål b) er knyttet til holdninger til ansvar, lojalitet, styring, forståelse av styringsdokumenter som læreplanverk, lovverk og annet regelverk.

Vi synes at spørsmålsstillingen også tar godt opp i seg differensieringen av ansvarlighet og byråkratisk ledelse som er beskrevet over, men i og med at Utdanningsdirektoratet legger størst vekt på byråkratisk ledelse når det gjelder administrativ ledelse, eller styring og administrasjon som direktoratet bruker som term, har vi også en forventning om at våre respondenter har samme tilnærming til temaet. I kapittel 4 har vi koblet sammen PAIE-modellen hos Strand, med Utdanningsdirektoratets forventninger og krav til skoleledelse og Bolman og Deals ledelsesperspektiver. Strand bruker begrepet administratorfunksjonen om A-en i PAIE-modellen, og i korte trekk er hovedfokus for denne funksjonen orden, kontroll

og vedlikehold av systemer (Strand, 2010). Dette innebærer at Strand også legger betydelig større vekt på byråkratisk ledelse enn accountability i sin definisjon av den administrative ledelsesfunksjonen. I vår sammenstilling av disse tilnærmingene til administrativ ledelse, har vi også funnet at det perspektivet fra Bolman og Deals rammer som i størst grad hører sammen med administrativ ledelse, er den strukturelle rammen. Den strukturelle rammen omhandler blant annet hvordan arbeidet i en organisasjon skal fordeles og samordnes, differensiering og koordinering og strukturelle spenninger (Bolman & Deal, 2009).

Dette er kanskje det temaet der spørsmålsstillingen i størst grad involverer tydelig det aktuelle kompetanseområdet i rektorutdanningen.

6.1.4.1 Avdelingsledelse og administrativ ledelse

Vi har bedt respondentene gi sin egen definisjon av begrepet administrativ ledelse. Svarene til respondentene inneholder begreper som dokumentasjon, telling, planlegging, budsjettstyring, økonomi, ordne med vikarer, passe på at lov, regler og forskrifter blir fulgt, følge opp daglig drift. I svært stor grad er svarene til respondentene variasjoner over det samme temaet. Det er imidlertid en respondent ved skole b som skiller seg litt ut fra de andre:

Administrativ ledelse blir fort et negativt ladet begrep. Det handler om nødvendige tiltak (...) for å skape bedre vilkår for læringsprosesser og andre prosesser rettet mot å skape sosial dugleik.

Det store flertallet av respondentene har en tilnærming til temaet administrativ ledelse som i stor grad samsvarer med beskrivelsen av byråkratisk ledelse over, mens den siterte respondenten er inne på et syn som kan tolkes videre enn skolens samfunnsoppdrag, intern administrasjon, styring og kontroll. Denne respondenten er også inne på at kvalitetsutvikling av undervisning er viktig og at personalets undervisningsferdigheter har muligheter for forbedring i sin tilnærming til begrepet administrativ ledelse. Denne respondentens forståelse av begrepet innebærer dermed ikke bare byråkratisk ledelse, men også accountability slik vi har beskrevet det over (Lysø, Stensaker, Aamodt, & Mjøen, 2011).

Hvis vi ser på hvordan Bolman og Deals rammer kan anvendes på svarene til respondentene innenfor temaet administrativ ledelse, er det ikke overraskende at samtlige respondenter har berørt den strukturelle rammen. Syv av ni respondenter har berørt den politiske rammen, fem

av respondentene har berørt HR-rammen, mens ingen respondenter har berørt den symbolske rammen i svarene som er gitt på delspørsmålene i forbindelse med dette temaet.

I beskrivelsen av egne administrative oppgaver, delspørsmål a), samsvarer svarene til samtlige respondenter veldig med hvilke begreper de har brukt i definisjonen av begrepet administrativ ledelse, og hva slags typer oppgaver en byråkratisk ledelsesforståelse av administrativ ledelse medfører. Med andre ord er samtlige respondenter trygt plantet i den strukturelle rammen når det gjelder syn på egne administrative oppgaver. Når det gjelder delspørsmål b) om hvordan myndighetenes mål- og resultatstyring påvirker skolens arbeid, er alle respondentene, med ett unntak, også innenfor den strukturelle rammen i svarene sine. Det er imidlertid noen som målbærer et savn når det gjelder myndighetenes mål- og resultatstyring:

- Vi kunne oppnådd mer med mindre fokus på mål og resultatstyring og større fokus på elevens læringsutbytte.
- Lærerne bør ikke ha fokus på måltall, men på utvikling.

Imidlertid er det stor enighet om at mål- og resultatstyring styrer mye av skolens administrative ledelsesarbeid, og at det blir mye dokumentasjon uten at man føler seg sikker på at det vil bidra til kvalitetsforbedring av virksomheten.

To respondenter ved skole a og tre respondenter ved skole b har med seg HR-perspektivet inn i forbindelse med administrativ ledelse når det gjelder delspørsmål b) om hvordan myndighetenes mål og resultatstyring påvirker skolens arbeid. Her går det mye på det som blir sett på som en grunnleggende ledelsesutfordring for HR-ledelse hos Bolman og Deal: “Å tilpasse organisasjonens og medlemmenes behov til hverandre” (Bolman & Deal, 2009). En respondent ved skole a, kan stå som talerør for de øvrige respondentene på dette punktet:

Må disponere en del tid til å se hvordan resultatene er, samt analysere resultatene (behov for analyseverktøy), slik at man kan anvende opplysningene i praksis (hvorfor går det bedre i b-klassen enn i a-klassen?) – for eksempel når det gjelder karakterutvikling, hva er årsaken til ulikheter. Hvorfor er det heldigere for en elev å gå i b-klassen enn i a-klassen? Veldig godt å få tall som man kan analysere og argumentere med, og som kan være grunnlag for videre utvikling og refleksjon omkring egen praksis.

Dette utsagnet tar opp i seg sentrale begreper i HR-rammen knyttet til ferdigheter og relasjoner (ibid.). Dette utsagnet tar også opp i seg sentrale elementer i den politiske fortolkningsrammen til Bolman og Deal, fordi myndighetens mål og resultatstyring også

omhandler “å utvikle et maktgrunnlag og bestemme hva som må gjøres”, slik at skolelederne kan gå inn i situasjoner på skolen og ta beslutninger i tråd med skole, skoleeiers og sentrale myndigheters politikk (ibid.). Samtlige respondenter ved skole b har med seg det politiske perspektivet i sine svar på delspørsmål b) om hvordan myndighetenes mål og resultatstyring påvirker skolens arbeid, mens dette gjelder for tre av respondentene ved skole a.

6.2. Hvilke perspektiver ligger til grunn for utøvelse av mellomlederrollen

Det siste kompetanseområdet Utdanningsdirektoratet beskriver for en rektor, er forhold til lederrollen (Utdanningsdirektoratet, 2011a). Utdanningsdirektoratet sier at:

Det er ønskelig med ledere som har et avklart forhold til sin lederrolle og sitt eget lederskap, og som er i stand til å definere og redefinere og om nødvendig forhandle og reforhandle sin lederrolle og sine betingelser for å utøve god ledelse.

Det er ønskelig med ledere som er

- Tydelige fremfor utydelige
- Demokratiske fremfor autoritære
- Selvstendige fremfor uselvstendige
- Trygge fremfor engstelige
- Modige fremfor unnvikende

Nyere skoleledelsesforskning har funnet at samarbeidsklimaet mellom lærerne og relasjonen mellom rektor og lærere har stor betydning for elevenes læring. Hvorfor det er slik, kan skyldes mange ulike faktorer, som for eksempel at:

(...) rektorer “har kunnskap om ”hva som virker” (transaksjonsledelse), om det skyldes at rektorene har ”æren for” samarbeidsklimaet (transformasjonsledelse), at rektorene er gode pedagogiske formidlere og kunnskapsutviklere (pedagogisk ledelse), eller hvorvidt det er lærerne som har fått tilstrekkelig autonomi til å kunne være pådrivere for denne utviklingen selv (distribuert ledelse) (Lysø, Stensaker, Aamodt, & Mjøen, 2011).

Utdanningsdirektoratet har også i forhold til lederrollen gitt beskrivelser av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som en rektor skal besitte. Når det gjelder kunnskapsfeltet for dette kompetanseområdet, omhandler det ledelse som sådan. Beskrivelsen av ledelsesbegrepet er på mange måter en syntese av transaksjonsledelse, transformasjonsledelse, pedagogisk ledelse og distribuert ledelse, i det ledelsesbegrepet igjen deles inn i *rolleforståelse, helhet og*

sammenheng, ulike måter å utøve ledelse på, ledelse som samhandling og praksisfellesskap og til slutt ledelsesfunksjoner, lederstiler, makt, autoritet, ansvar, ansvarlighet, lojalitet og andre sentrale ledelsestemaer (Utdanningsdirektoratet, 2011a). Ferdighetsfeltet omhandler hvordan du skal opptre som leder og hvordan du skal håndtere vanskelige situasjoner som for eksempel usikkerhet og stress. Holdningsaspektet går på trygghet i lederrollen, åpenhet, samt egen læring og utvikling (ibid.).

Det er flere spørsmål i intervjukjemaet vårt som berører lederrollen og hvilke perspektiver den enkelte leder har for egen utøvelse av ledelse. Vi har bedt alle respondentene beskrive ledelsesstrukturen ved egen skole, blant annet for å se hvordan de definerer egen rolle inn i denne strukturen. Dette har vi gjort gjennom å stille spørsmålene:

- Hvordan er skolens formelle ledelse organisert?
- Hva slags ansvars- og oppgavefordeling er valgt?
- Hvilke ledelsesoppgaver har du som leder?

Disse spørsmålene går i stor grad på kunnskaper om ledelse. For å få en pekepinn på hva slags ledelsesfokus de ulike respondentene har (holdninger), har vi stilt spørsmålet:

- Hvilke ledelsesoppgaver anser du for å være de viktigste for deg?

Disse spørsmålene hører hjemme i den innledende delen av intervjukjemaet. Vi har også behandlet forholdet til lederrollen mer eksplisitt i forbindelse med siste del av intervjuene, hvor vi med tydelig referanse til beskrivelsen av kompetanseområdet: *Forhold til lederrollen* (Utdanningsdirektoratet, 2011a), har stilt delspørsmålene:

- a) Hvordan vil du beskrive god ledelse?
- b) Hvordan vil du beskrive din lederstil?
- c) Hvordan ser du på deg selv som leder, utviklingsorientert eller mål- og resultatorientert?
- d) I Stortingsmelding 30, kultur for læring, har regjeringen satset på både mål- og resultatstyring og utvikling av lærende organisasjoner. Hvordan opplever du dette i praksis? Tror du disse to styringsformene kan forenes?
- e) Ledelse kan være sammensatt og motsetningsfylt. Kan du gi en beskrivelse av noen dilemmaer du opplever som leder i ditt daglige arbeid?

Hvis vi sammenstiller våre delspørsmål om forhold til lederrollen, er delspørsmål a) og b) knyttet til kunnskap om ledelse, ferdigheter i forhold til hvordan man opptre som leder og håndterer vanskelige situasjoner, samt trygghet i lederrollen og hva slags holdninger man har til åpenhet og egen læring og utvikling. Delspørsmål c) og d) er relatert til kunnskaper om ledelse, ferdigheter i hvordan man skal opptre som leder og trygghet i lederrollen. Delspørsmål e) er knyttet til kunnskaper om ledelse og ferdigheter i å opptre som leder og

hvordan man håndterer vanskelige situasjoner, samt at man kan trekke inn elementer som trygghet i lederrollen og fokus på egen utvikling. Vi opplever at vår spørsmålstilling ligger nært opp til og er tydelig i forhold til Utdanningsdirektoratets forventninger og krav til skolelederrollen når det gjelder kompetanseområdet forhold til lederrollen (ibid.). I utformingen av delspørsmålene om lederrollen, har vi også hatt god hjelp av intervjueskjemaet i masteroppgaven til Torunn Mathisen, med tittel: Mellomledere i krysspress mellom “hverdagen” og skoleutvikling (Mathisen 2008).

6.2.1. Ledelsesstruktur og ledelsesoppgaver

Vi har, som tidligere nevnt, spurt våre respondenter om hvordan skolens formelle ledelse er organisert, hva slags ansvars- og oppgavefordeling som er valgt, hvilke ledelsesoppgaver respondentene har, og hvilke oppgaver de anser for å være viktigst for seg.

I kapittel 3 har vi sett at i ledelsesteorien omtales skoler som ekspertorganisasjoner (Strand, 2010) eller fagbyråkrati hos Mintzberg (Bolman & Deal, 2009). Hovedfunksjonen for ekspertorganisasjoner er produksjon, altså det å sette mål og drive frem resultater. I ekspertorganisasjoner er det:

- Lavt hierarki
- Arenaer for fagspesialisering og fagautonomi
- Behandling av sammensatte problemer, også orientering mot eksterne parter
- Stor faglig autonomi i forhold til hvordan de ansatte utøver sitt arbeid

Ledelsesfunksjonen i slike organisasjoner kan påvirke mål og resultater, faglig standard, stimulering av faglige talenter, koblinger i arbeidsprosesser og kanalisering av krav fra eksterne aktører. Kort oppsummert kan de viktigste ledelsesfunksjonene oppsummeres som at lederen skal være pådriver og dirigent (Strand, 2010), slik vi har vært inne på i kapittel 2 og 3.

Fagbyråkratiet hos Mintzberg har en stor operativ kjerne (produksjon) i forhold til organisasjonens øvrige deler. Det er ellers få ledelsesnivåer, begrenset teknostruktur og relativt stor støttestab. Dette innebærer at skoler som organisasjoner har en relativt flat og desentralisert struktur. Ledelse og styring bygger i stor grad på medlemmenes faglige skoler og påvirkning (Bolman & Deal, 2009).

I vår analyse av skolenes ledelsesstruktur og ledelsesoppgaver, har vi valgt å behandle skolene hver for seg. I fremstillingen har vi behandlet hvordan skolenes formelle ledelse er organisert, hva slags ansvars- og oppgavefordeling som er valgt og hvilke ledelsesoppgaver respondentene har samlet, mens vi avslutter fremstillingen med hvilke ledelsesoppgaver de anser for å være viktigst for seg, som en overgang mot analysen av respondentenes forståelse av egen lederrolle.

6.2.1.1. Skole a

I kapittel 5 opplyste vi om at ledelsen på denne skolen består av rektor, assisterende rektor, stabsleder og syv avdelingsledere. Fem av avdelingslederne har ansvar for ulike utdanningsprogram, programområder og fagområder, mens én av avdelingslederne har ansvar for tilrettelagt opplæring, rådgivning og andre pedagogiske støtteaktiviteter. I tillegg har grunnskoleopplæringen for minoritetsspråklige elever (GS) egen avdelingsleder.

Respondentene ved skole a er delte i synet på hvordan skolens ledelse er organisert. To av respondentene definerer at ledelsen ved skolen innbefatter både toppledessjiktet og mellomledelsen som ett organisk hele, mens de øvrige respondentene skiller tydeligere mellom toppledelsesnivået og mellomledelsesnivået. Det som er interessant her er at det er et skille i svarene mellom respondentene som samsvarer med fartstid som mellomledere i skoleverket. De som har vært mellomledere i skolen siden før innføringen av Kunnskapsløftet har opplevelsen av en flatere ledelsesstruktur enn de respondentene som har begynt som skoleledere etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Når det gjelder valg av ansvars- og oppgavefordeling er alle respondentene ved skole a enige om at de pedagogiske avdelingene er organisert med ansvar for utdanningsprogram og/eller fagområder. Ledelsesoppgavene innbefatter personalansvar, faglig-pedagogisk ledelse, planarbeid som fag- og timefordeling, og økonomi. I tillegg er det én av respondentene som påpeker at avdelingslederne har ansvar for ulike fellesoppgaver på skolen. I utgangspunktet har alle avdelingsledere den samme stillingsbeskrivelsen. Det er lagt inn noen ytterst få variabler i forbindelse med hvor mange ansatte og elever man har ansvar for på de ulike avdelingene, samt hvilke fellesoppgaver man har spesielt ansvar for.

Vi har spurt våre respondenter om hvilke ledelsesoppgaver de anser for å være de viktigste for seg når det gjelder faglig-pedagogisk ledelse, personalledelse, endringsledelse og/eller

administrativ ledelse. Her er fire av fem respondenter ved skole a enige om at faglig-pedagogisk ledelse, personalledelse og endringsledelse er like viktig. I tillegg er det to av respondentene som trekker frem at administrativ ledelse er viktig. I tillegg har vi stilt spørsmål om tidsbruk i forhold til de ulike ledelsesoppgavene faglig-pedagogisk ledelse, personalledelse, endringsledelse og administrativ ledelse. Fire av fem respondenter ved skole a sier de bruker klart mest tid på administrativ ledelse. Det er bare to av disse som har trukket frem administrativ ledelse som en av de viktigste ledelsesoppgavene. Den ledelsesoppgaven som tar nest mest tid er personalledelse, mens de bruker noe mindre tid på faglig-pedagogisk ledelse, og minst tid på endringsledelse/strategisk ledelse.

6.2.1.1. Skole b

Vi har i kapittel 5 sett at det i utgangspunktet ikke er så stor forskjell i den formelle organiseringen mellom skole a og skole b. Ledergruppen ved skole b består av rektor, assisterende rektor, sosialpedagogisk leder og fire avdelingsledere. Avdelingslederne har ansvar for ulike utdanningsprogram, programområder og fagområder. Sosialpedagogisk leder har ansvar for tilrettelagt opplæring, rådgivning og andre pedagogiske støtteaktiviteter.

Respondentene fra skole b opplever at den formelle ledelsesstrukturen ved skolen er flat i større grad enn hva tilfellet er når det gjelder mellomledernes opplevelse av nivåene i ledelsesstrukturen ved skole a. Av avdelingslederne ved skole b, er det bare én avdelingsleder som ikke har vært mellomleder siden før innføringen av Kunnskapsløftet, men dette har ikke signifikans for hvordan nivåene i den formelle ledelsen oppleves av respondentene ved skole b.

Når det gjelder valg av ansvars- og oppgavefordeling er alle respondentene ved skole b enige om at de pedagogiske avdelingene er organisert med ansvar for elever på ulike utdanningsprogram og lærere i forbindelse med fagområder. Respondentene fra skole b trekker også frem at ledelsesoppgavene innbefatter personalansvar, faglig-pedagogisk ledelse, planarbeid som fag- og timefordeling og timeplanarbeid, samt økonomi. I tillegg er det én av respondentene som har et ekstra fokus på koordinerende virksomhet med øvrig ledergruppe. Det som skiller respondentene fra skole b i forhold til respondentene fra skole a, er at respondentene fra skole b har sterkere fokus på elevansvar som avdelingsledere. Dette er et område som trekkes frem av alle respondentene ved skole b.

Også ved skole b har vi spurt våre respondenter om hvilke ledelsesoppgaver de anser for å være de viktigste når det gjelder faglig-pedagogisk ledelse, personalledelse, endringsledelse og/eller administrativ ledelse. Her er alle respondentene ved skole b mer samstemte enn respondentene ved skole a, og er enige om at alle ledelsesfunksjonene henger sammen og er like viktige. I tillegg har vi stilt spørsmål om tidsbruk i forhold til de ulike ledelsesoppgavene faglig-pedagogisk ledelse, personalledelse, endringsledelse og administrativ ledelse. Her er variasjonen i svarene fra skole b større enn hva som er tilfellet med svarene fra skole a. En respondent trekker frem at vedkommende bruker omtrent like mye tid på alle oppgaver, en respondent bruker halvparten av tiden på administrativ ledelse og har nogenlunde jevn fordeling av tidsbruk på de andre ledelsesoppgavene, en respondent bruker mer tid på personalledelse og administrativ ledelse i forhold til faglig-pedagogisk ledelse og endringsledelse, mens den fjerde respondenten ved skole b bruker mest tid på faglig-pedagogisk ledelse, liten tid på endringsledelse og en god del tid på personal ledelse og administrativ ledelse. Respondentene ved skole b er tydelige på at de har et pragmatisk forhold til tidsbruk i forhold til hvilke oppgaver som skal løses, og at tidsbruken på ulike oppgaver endrer seg i takt med skoleårets gang og hvilke behov det er i forbindelse med perioder med ordinær undervisning, skolestart, terminoppgjør, skoleårsavslutning osv.

6.2.2. Refleksjon omkring lederrollen

Hva er god ledelse? I kapittel 2 skisserte vi noen ledelsesteoretiske perspektiver. Her beskrev vi at etter Strands PAIE-modell, så har ledelse av ekspertorganisasjoner som for eksempel skoler, to roller: Pådriver og dirigent (Strand, 2010). Pådriveren skal fremme produktivitet, resultat og virkning, mens dirigenten skal ha fokus på produksjonens retning, at det er klare mål og god planlegging (ibid.). Vi har også sett i kapittel 2 og 4, at utviklingen av skolelederrollen medfører en forventning om at skolelederne skal fylle følgende roller (Aasen, 2006):

- Undervisningslederrollen (produksjon, faglig-pedagogisk ledelse, HR-ledelse)
- Utviklingslederrollen (entreprenør, endringsledelse, politisk ramme)
- Personallederrollen (integrasjon, HR-ledelse)
- Administratorrollen (administrasjon, strukturell ledelse)
- Politikerrollen (entreprenørskap, symbolsk ledelse og politisk ramme)

Disse perspektivene på ledelse gir et utgangspunkt for hva vi forventer oss at respondentene skal svare når vi ber dem beskrive hva som er god ledelse (delspørsmål a i forbindelse med refleksjon omkring lederrollen) og egen lederstil (delspørsmål b). I svarene fra respondentene ved skole b på delspørsmål a og b i forbindelse med refleksjon omkring lederrollen, var den politiske rammen og HR-rammen hos Bolman og Deal (Bolman & Deal, 2009) representert i svarene til samtlige respondenter. Det samme var tilfellet når det gjelder den strukturelle rammen i forbindelse med delspørsmål a og den symbolske rammen i forbindelse med delspørsmål b. Tre av fire respondenter belyste den symbolske rammen i forbindelse med delspørsmål a, og den strukturelle rammen i forbindelse med delspørsmål b. Her er det et avvik i forhold til respondentene fra skole a. Her har to respondenter belyst den strukturelle og symbolske rammen i forbindelse med delspørsmål a og b, mens tre respondenter har belyst den politiske rammen og samtlige respondenter har belyst HR-rammen. Avvikene i svar fra skole a henger ikke sammen med fartstid i lederrollen eller hva slags type avdeling man er avdelingsleder for.

Hvilke årsaker som ligger bak denne forskjellen på hvordan lederrollen beskrives, er ikke et tema for denne oppgaven. I vår spørsmålsstilling forsøker vi, som vi har skrevet i våre forskningsspørsmål innledningsvis, å få et bilde av hvordan mellomledere i videregående skole forstår sin egen rolle og hvilke perspektiver som ligger til grunn for deres utøvelse av mellomlederrollen, samt i hvilken grad mellomlederne i videregående skole oppfyller myndighetenes forventinger og krav til skoleledelse. I kapittel 4 har vi vurdert at casesdesign er det mest hensiktsmessige forskningsdesignet til denne oppgaven fordi dette kvalitative designet rommer både det å beskrive, forstå og evaluere. I vårt prosjekt har vi lagt vekt på å beskrive mellomledernes forståelse av mellomlederrollen, samt vurdere denne forståelsen opp mot Utdanningsdirektoratets forventinger og krav til skoleledelse. Dette fører til at problemstilling og forskningsspørsmål kan innledes med begrepet *hvordan*. Vi har ikke gått inn på *hvorfor*-spørsmål for å årsaksforklare rolleforståelsen til mellomlederne, og vi har heller ikke gjennomført en kulturanalyse av de aktuelle skolene. Det er imidlertid ett funn under avsnitt 6.2.1. Ledelsesstruktur og ledelsesoppgaver, som kan forklare noe av forskjellene. Avdelingslederne ved skole a har en større opplevelse av et tydelig hierarki i egen skoleledelse i forhold til hva avdelingslederne ved skole b har svart.

Respondentene ved skole b har gjennomgående gitt mer utfyllende svar på delspørsmål a) og b) når det gjelder refleksjon omkring lederrollen, enn hva respondentene ved skole a har

gjort. Tematikken er veldig lik for alle avdelingsledere, men avdelingslederne ved skole b går mer i dybden i sine svar, og svarene her inneholder også flere perspektiver på lederrollen. En av respondentene ved skole b har gitt følgende svar på delspørsmål a) og b) om syn på god ledelse og egen lederstil:

God ledelse er en ledelse som gjør sine ansatte gode og som gjør at de gjør en god jobb og yter sitt maksimale på jobb. Går foran som gode eksempler. Tar ansvar der det er behov. Tilrettelegger godt for de andre. Stiller krav og er tydelig. Behandler folk på en god måte og får folk til å føle seg vel.

Som leder streber jeg etter å være slik, men er ikke alltid sånn. Jeg prøver å være det og prøver å bli bedre hele tiden. (...) håper lærerne opplever at jeg bryr meg om dem og at jeg tilrettelegger bra, men det er en fare for at de ser på meg som tjener. Det er viktig å definere når nok er nok.

Dette svaret er ganske representativt for respondentene ved skole b. Vi ser at de viktigste fokusområdene er å sørge for “produksjonen” (undervisningslederrolle, faglig-pedagogisk ledelse, HR-rammen), personalledelse (integrasjon, HR-rammen), administratorrollen (strukturell ramme) og politikerrollen (entreprenøren, strategisk ledelse, symbolsk ledelse, politisk ramme). Det som ikke er tydelig vektlagt er utviklingslederrollen (entreprenør, endringsledelse, politisk rolle) av de skolelederrollene som vi finner beskrevet hos Aasen (Aasen, 2006). Selv om det å få de ansatte til å yte maksimalt impliserer strategisk ledelse, er det likevel ikke sikkert at det også impliserer utvikling.

Ved skole a er det ledelsesfunksjonene og ledelsesperspektivene “produksjon” (undervisningslederrolle, faglig-pedagogisk ledelse, HR-rammen), personalledelse (integrasjon, HR-rammen) og politikerrollen (entreprenøren, strategisk ledelse, symbolsk ledelse, politisk ramme), som får størst oppmerksomhet. Administratorrollen (strukturell ramme) og utviklingslederrollen (entreprenør, endringsledelse, politisk rolle) er til stede hos flere, men fremheves ikke i like stor grad som andre funksjoner, roller og perspektiver hos et flertall av respondentene ved skole a.

Delspørsmål c) og d) omhandler hvorvidt lederne ser på seg selv som utviklingsorienterte eller mål- og resultatorienterte og hvorvidt det er mulig å forene mål- og resultatstyring med utvikling av lærende organisasjoner, i henhold til intensjonene i Stortingsmelding 30 2003-2004.

I henhold til Strand (Strand, 2010), hører mål- og resultatstyring hjemme i produsentfunksjonen, mens utviklingsorientering hører hjemme i integratorfunksjonen i forbindelse med å bygge felleskap, og i entreprenørfunksjonen i forhold til å ta utfordringer fra omverdenen. Vi ser over at når vi kobler sammen begrepene hos Strand med begrepene hos Bolman og Deal, vil mål- og resultatstyring i stor grad være hjemmehørende i den strukturelle rammen hos Bolman og Deal, mens utviklingsorientering i stor grad hører hjemme i HR-rammen (Bolman & Deal, 2009). Det er derfor ikke overraskende at både den strukturelle rammen og HR-rammen er tungt representert i svarene til respondentene fra begge skoler i forbindelse med dette temaet. I tillegg er respondentene opptatt av den politiske rammen i svarene sine. Denne rammen koblet vi sammen med endringsledelse og entreprenørbegrepet hos Strand i kapittel 3. Endringsledelse handler om at man gjennom strategisk ledelse setter mål for organisasjonen som organisasjonen skal utvikle seg mot (Busch, Johnsen, Valstad, & Vanebo, 2007), og innebærer dermed en syntese av styringsformene mål- og resultatorientering og utviklingsorientering. Respondentene er også til en viss grad opptatt av den symbolske rammen, noe som vi i kapittel 3 har koblet sammen med faglig-pedagogisk ledelse og produksjonsbegrepet hos Strand, som blant annet omhandler organisasjonskultur, ritualer, samt at ledelsen går foran som gode eksempler.

Et lite flertall av respondentene ved begge skoler ser på seg selv som mer utviklingsorientert enn mål- og resultatorientert. Imidlertid er det mange av respondentene som er inne på at det ikke trenger å være store motsetninger mellom utviklingsorientering og mål- og resultatorientering. En respondent fra skole a sier for eksempel at vedkommende drømmer om å være utviklingsorientert, men blir nok mer mål- og resultatorientert. En respondent ved skole b sier at:

(...) man må være utviklingsorientert for å ha høyere mål, for å ha en prestasjonsutvikling må man være utviklingsorientert. Er man ikke utviklingsorientert vil man ikke oppnå høyere prestasjoner.

For denne avdelingslederen er med andre ord ikke disse styringsbegrepene motpoler men krefter som er nødt til å virke sammen for å skape utvikling.

Avdelingslederne ved begge skoler svarer veldig likt på spørsmålet om hvorvidt det er mulig å forene mål- og resultatstyring med utvikling av lærende organisasjoner. Ingen av de som har svart på spørsmålet tror at dette ikke kan forenes, men svarene til respondentene kan

kategoriseres i to grupper: (1) De som svarer at dette kan forenes med visse forbehold, og (2) de som svarer uten forbehold at mål- og resultatstyring kan forenes med utvikling av lærende organisasjoner. En av respondentene som har med seg et forbehold på om disse to styringsformene kan forenes, sier at:

Mål- og resultatstyring og utvikling av lærende organisasjoner kan forenes til en viss grad, men da bør man tone voldsomt ned fokus på mål-/resultatstyring og heller bruke det som et redskap i utviklingsarbeidet. Vi må komme ned til kjernen og ta utgangspunkt i det. Vi bør jobbe mer med klassene om klassene og lærergruppen som lærergruppe. Nå er det så mye måltall at mye blir ullent. Ting må konkretiseres ned på et fornuftig nivå – der aktiviteten skjer og der vi kjenner det på kroppen.

Mens en av respondentene som uten forbehold sier at mål- og resultatstyring kan forenes med utvikling av lærende organisasjoner, sier følgende:

Dette må forenes fordi du ikke oppnår mål hvis du ikke utvikler deg, det må utvikles kultur for læring. Det å utvikle en lærende organisasjon må komme først. Mål- og resultatstyring vil ikke virke hvis man ikke samtidig jobber utviklingsrettet. Da blir målstyringen bare noe som ligger der for den enkelte.

Vi ser at budskapet innenfor disse to grupperingene er ganske likt. Det er litt forskjellige innfallsvinkler, og svarene blir nærmest ulike nyanser av det samme. Vi ser at de respondentene er, jfr. vår beskrivelse av sammenkobling mellom mål- og resultatorientering og utviklingsorientering med Strands PAIE-modell og Bolman og Deals ledelsesrammer, inne på alle ledelsesperspektivene hos Bolman og Deal.

Det siste delspørsmålet vi stilte i forbindelse med refleksjon omkring lederrollen, delspørsmål e), omhandlet dilemmaer i skolehverdagen. Vi ba respondentene ta stilling til ett eller flere av følgende dilemmaer. Vi har i parentes etter hvert dilemma satt opp hvilke ledelsesfunksjoner hos Strand og ledelsesperspektiver hos Bolman og Deal som er mest relevant for det aktuelle dilemmaet jfr. vår behandling av disse i kapittel 4. Disse perspektivene kommenteres ikke ytterligere i analysen av svarene de ulike respondentene har gitt i forbindelse med de ulike dilemmaene utover den sammenkobling av ledelsesfunksjoner og ledelsesperspektiver vi har skissert i forbindelse med de ulike dilemmaene:

1. Spenninger/motsetninger i forbindelse med arbeidsdeling i ledelsen (administrativ ledelse hos Strand, strukturell ramme hos Bolman og Deal).

2. Spenninger/motsetninger mellom personalledelse og faglig-pedagogisk ledelse (produksjon og integrasjon hos Strand, og HR-rammen, strukturell ramme og symbolsk ramme, samt den politiske rammen hos Bolman og Deal)
3. Lojalitet, for eksempel i forhold til skoleeier, skolens øverste ledelse, elevene, de ansatte, foresatte og beslutninger som er fattet (politisk ramme hos Bolman og Deal, og integratorfunksjonen hos Strand).
4. Prioritering av arbeidsoppgaver (administrativ ledelse, strukturell ramme).
5. Skal lederen styre og kontrollere personalet man har ansvar for, eller skal man legge opp til mest mulig selvstyring i et system basert på tillit (personalledelse, HR-ramme hos Bolman og Deal og integratorfunksjonen hos Strand)?

Vi så i kapittel 5 at respondentene fordelte seg slik på hvilke dilemmaer de valgte å belyse:

Dilemma nr	Antall respondenter skole a	Antall respondenter skole b
1	1	1
2	2	2
3	1	4
4	3	3
5	1	2

Tabell 6.1 Fordeling av belyste dilemmaer for avdelingslederne ved skolene

Vi så i kapittel 5 at de respondentene som har gitt en beskrivelse av det første dilemmaet, arbeidsdeling i ledelsen, uttrykker at dette i liten grad handler om arbeidsfordeling mellom de enkelte mellomlederne, men når man skal gå inn å gjøre oppgaver som andre burde ha gjort. Dette gjelder både i forhold til fylkesleddet, til kontorpersonalet ved skolen og i forhold til lærerne.

Vi har også sett i kapittel 5 vedrørende dilemma nummer 2, om spenninger mellom personalledelse og faglig-pedagogisk ledelse, at en av respondentene ved skole a uttrykker at dette kan være utfordrende fordi det er konflikter mellom de ansattes individuelle ønsker, skolens behov og samfunnsansvar, og også mellom hva som er ønskelig og hva som er mulig. En utfordring her er å sette klarere grenser for de ansatte, altså en organisasjonskulturell utfordring.

En respondent ved skole b er også inne på grensesetting. Denne respondenten sier at:

Personalledelse tar mye tid på bekostning av faglig-pedagogisk ledelse, mye overlatt til seksjonsarbeid. Det er en utfordring at det er veldig åpent her på skolen og at avdelingsleder

er veldig tilgjengelig. Det må settes mer grenser for folk. Jeg som leder må også bli flinkere til å bestemme over egen tid.

Dilemma tre er en gjenganger ved skole b. Når det gjelder spørsmålet om dilemmaer knyttet til ulike mulige lojalitetskonflikter, har samtlige respondenter ved skole b vært inne på dette temaet, mens bare en respondent ved skole a har berørt lojalitetskonflikter som et dilemma. Alle avdelingslederne som har svart på dette punktet, har trukket inn at de opplever lojalitetskonflikter mellom skolens daglige arbeid og skoleeier og sentrale myndigheters krav og forventinger, men i liten grad at det gjelder innad på egen skole.

Vi skrev også en del om det fjerde dilemmaet i kapittel 5, om prioritering av arbeidsoppgaver. Dette er et vesentlig dilemma for respondenter fra begge skoler. For de avdelingslederne som har svart på dette temaet, gjelder følgende:

- Det er vanskelig å få tiden til å strekke til.
- Langsiktig tenkning og utviklingsoppgaver blir ofte ofret for å få den daglige driften til å gå rundt (man må prioritere "gale" arbeidsoppgaver).
- For lite tid til å bruke på utviklingsoppgaver og faglig-pedagogiske oppgaver.
- Altfor mye tid som går med til administrasjon.

Dilemma nummer 5, som omhandler ledernes styring og kontroll av sine ansatte versus de ansattes selvstyring, oppleves som et vesentlig dilemma av tre respondenter, som vist i tabellen over. Vi lar en av respondentene fra skole b oppsummere dette punktet:

Kanskje skolens største problem fordi ansatte ønsker tjener og skoleeier ønsker kontroll (...). Jeg ønsker å styre minst mulig, at det skal være mest mulig selvstyre med samspill mellom lærere og elever (selvstyring handler for mange om å være seg selv nok, men bør handle om en viss porsjon mulighet til å styre seg selv med evne til samhandling med kolleger og elever)

Det som er interessant i forbindelse med hvilke perspektiver våre respondenter har på skoleledelse, er at alle Bolman og Deals rammer er tungt representert ved skole b. Det som skiller seg ut, er noe mindre fokus på den symbolske rammen på samtlige delområder i forbindelse med delspørsmålene vi har stilt når det gjelder refleksjon omkring lederrollen. Dette gjelder i størst grad i forhold til hvilke dilemmaer respondentene har valgt å besvare i delspørsmål e), men også her er organisasjonskultur et viktig element for halvparten av respondentene ved skole b.

Ved skole a er perspektivene på skoleledelse ikke like integrert som ved skole b. I svarene disse respondentene har gitt, er det faktisk en tydelig prioritert rekkefølge når det gjelder Bolman og Deals rammer:

- (1) HR-rammen (det gjelder i forbindelse med alle delspørsmål)
- (2) Den strukturelle rammen (i forbindelse med utviklingsorientering, mål- og resultatstyring, samt ledelsesdilemmaer)
- (3) Den politiske rammen (i forbindelse med god ledelse, egen lederstil og ledelsesdilemmaer)
- (4) Den symbolske rammen (denne er representert i forbindelse med alle delspørsmål, men kun med svar fra en eller to respondenter)

Vi avsluttet kapittel 3 med Bolman og Deals tabell for tolkninger av prosesser i organisasjoner (Bolman & Deal, 2009), dette blant annet for å illustrere at det i organisasjoner finnes flere virkelighetsoppfatninger og at medlemmene av organisasjoner har ulike briller på seg når de skal forstå ulike situasjoner (ibid). Bolman og Deal behandler dette videre i kapittel 15 i sin bok, hvor de skisserer et verktøy for å velge fortolkningsramme ut fra situasjonen man står opppe i. Bolman og Deal sier videre om ledere at:

Det er viktig for en leder å innse at enhver hendelse eller prosess kan ha flere formål, og at ulike deltakere ofte ser virkeligheten gjennom ulike "briller" (...). Blant nøkkelvariablene er motivasjon, faglige begrensinger, usikkerhet, ressursknapphet, konflikter og spørsmålet om den enkelte arbeider ovenfra og ned eller nedenfra og opp (Bolman & Deal, 2009).

Og videre i kapittel 17:

Ideelt bør en leder kunne kombinere flere fortolkningsrammer for å kunne utvikle en helhetlig tilnæringsmåte. Kloke ledere kjenner sin egen styrke, arbeider for å bli enda sterkere og bygger team omkring seg som kan utøve ledelse innenfor alle de fire rammene (Ibid.).

Det som er utfordrende for mellomlederen er, som vi har beskrevet i kapittel 3, at en mellomleder i skoleverket skal fylle rollene samabandsoffiser, advokat, megler og koordinator i henhold til Jan Merok Paulsen (Paulsen, 2008b). Vi ser at alle disse rollene handler om kommunikasjon og relasjoner mellom mennesker. Det er derfor ikke unaturlig at HR-ledelse får et tyngre fokus hos noen mellomledere enn de andre fortolkningsrammene til Bolman og Deal. Hva årsaken til at perspektiv på ledelse blir ulikt mellom de to skolene, har vi ikke gått inn på i våre forskningsspørsmål og vårt intervjukjema. Også i denne

sammenhengen kan det være verdifullt å gjennomføre en kulturanalyse av de aktuelle skolene for å få belyst årsaksforholdet. Det er imidlertid slik at de sentrale skolemyndigheter gjennom utformingen av forventinger og krav til skoleledelse tydelig forventer seg skoleledere med et integrert ledelsesperspektiv som også er i stand til å bekle ulike ledelsesfunksjoner (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

6.3. I hvilken grad møter mellomlederne i videregående skole myndighetenes forventinger og krav til skoleledelse?

I kapittel 3 redegjorde vi for hvilke premisser norske myndigheter har lagt når det gjelder skoleledelse. Det er tre styringsdokumenter som er svært sentrale i denne sammenhengen: Opplæringslova Kultur for læring – Stortingsmelding 30 2003/2004 og Kvalitet i skolen – Stortingsmelding 31 2007/2008. I tillegg har de mye omtalte utdanningsmålene for rektorutdanningen: Kompetanse for en rektor – forventninger og krav, som ble publisert på Utdanningsdirektoratets hjemmeside 07.02.2011, også stor betydning for hvilke premisser myndighetene legger for skoleledelse. Rektorutdanningen har kommet som en konsekvens av de allerede nevnte styringsdokumentene, samt at for eksempel utfordringer i OECD-rapporten *Improving School Leadership* (OECD 2008) og FAFOs rapport “Kompetanse - for hvem?” (FAFO 2009), ligger bak utdanningsmålene som er tatt med i rektorutdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Hva forventer myndighetene seg når det gjelder krav til skoleledelse? Daværende stabsdirektør i Utdanningsdirektoratet, Per Tronsmo, fremhevet i en artikkel i tidsskriftet *Bedre skole* i 2010 at det er et stort gap mellom ambisjonsnivået til skolemyndighetene og praksis i skolesektoren når det gjelder skoleledelse. Sentrale utfordringer i denne sammenhengen, er (Tronsmo, 2010):

1. For svak ledelse pga kultur, uavklarte ansvarsforhold
2. Manglende evne til implementering av reformer, tiltak og beslutninger
3. For lite kompetanse og kraft hos skoleeier
4. Fragmentert sektor, for lite fokus på sektoren som system
5. For lite fokus på skolen som organisasjon
6. For lite støtte og hjelp

Utdanningsdirektoratets svar på disse utfordringene er etableringen av lederutdanning for skoleledere, samt etablering av et veiledningssystem for skoleeiere og skoler, der formålet

med veiledningen er at skoleeiere og skoler skal bli i stand til selv å drive utviklingsarbeid ut fra erkjente behov (Utdanningsdirektoratet, 2011e).

Det teoretiske utgangspunktet for kompetanseområdene/utdanningsmålene i rektorutdanningen, er Strands ledelsesfunksjoner (Strand, 2010), og det er også sterk innflytelse fra Robert E. Quinns endringsteorier, for eksempel fra *Diagnosing and Changing Organisational Culture* (Tronsmo, 2010).

Vi har tidligere i kapittelet behandlet svarene våre respondenter har gitt på ulike spørsmål i tilknytning til kompetanseområdene/utdanningsmålene for rektorutdanningen i lys av PAIE-modellen hos Strand, og Bolman og Deals fortolkningsrammer. I tillegg har vi kategorisert spørsmål og delspørsmål for hvert tema i forhold til kompetanseområde og utdanningsmål i programmet for rektorutdanningen. I det følgende vil vi på nytt gå inn på de fem kompetanseområdene i rektorutdanningen, og se på hva våre respondenter har svart i forhold til Utdanningsdirektoratets forventinger, krav og utdanningsmål.

6.3.1. Elevenes læringsprosesser

Vi har valgt å bruke begrepet faglig-pedagogisk ledelse om kompetanseområdet elevenes læringsprosesser. Utdanningsmålene i rektorutdanningen for elevenes læringsprosesser er (Utdanningsdirektoratet, 2011a):

Kunnskaper (vite, kjenne til, forstå)	Ferdigheter (gjøre, mestre)	Holdninger (stå for, identifisere seg med, forplikte seg til)
Læringsprosesser	Mål- og resultatstyring	Ambisjonsnivå
Verktøy for kvalitetsutvikling	Veiledning	Holdning til kunnskap
Skolens samfunnsoppdrag		

Tabell 6.2 Utdanningsmål rektorutdanningen – elevenes læringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2011a)

Vi har som tidligere nevnt bedt respondentene gi sin egen definisjon av begrepet faglig-pedagogisk ledelse. Videre har vi stilt følgende spørsmål for å utdype temaet ytterligere:

- a) *Er det etablert prosedyrer for vurdering og oppfølging av undervisningens kvalitet ved skolen? Hvis ja, hvilke?* – Dette spørsmålet handler om læringsprosesser og kvalitetsutvikling (kunnskapsmål), spørsmålet impliserer også mål- og resultatstyring og veiledning (ferdigheter).
- b) *Har skolens ledergruppe tatt nye initiativ til å utvikle undervisningskvaliteten etter innføringen av kunnskapsløftet?* – Dette spørsmålet handler om læringsprosesser,

kvalitetsutvikling (kunnskapsmål), mål- og resultatstyring og veiledning (ferdigheter), samt ambisjonsnivå og holdninger til kunnskap (holdninger).

- c) *Hvordan arbeider skolen med de grunnleggende ferdighetene?* – Dette spørsmålet handler om ambisjoner og holdninger til kunnskap, samt skolens samfunnsoppdrag. I tillegg kan mål- og resultatstyring og veiledning tolkes inn i spørsmålet (kunnskaper, ferdigheter og holdninger).
- d) *Hvordan gjennomføres undervisningsplanlegging og arbeid med å sette kriterier for vurdering ved skolen?* – Dette spørsmålet omhandler læringsprosesser, verktøy for kvalitetsutvikling, mål- og resultatstyring, veiledning, holdning til kunnskap og ambisjoner (kunnskaper, ferdigheter og holdninger).

Vi har innledningsvis i oppgaven vært inne på at to respondenter ved skole a og tre respondenter ved skole b har gjennomført utdanningsledelsesutdanning, som er en forløper for den norske rektorutdanningen. Dette var i forbindelse med et obligatorisk ledelsesutviklingsprosjekt for alle rektorer og mellomledere i videregående skole i det aktuelle fylket i forkant av at Kunnskapsløftet ble innført. I tillegg er to respondenter ved skole a i gang med mastergrad innen offentlig ledelse. Dette innebærer at mye av ledelsesteorien og også at mye av det som er kjent som forventninger og krav til skoleledelse fra myndighetenes side, er kjente størrelser for et flertall av respondentene ved begge skoler.

Vi har tidligere i kapittel 6 sett at en sentral forventning fra myndighetenes side i forbindelse med ledelse av elevenes læringsprosesser, er:

En rektor er ansvarlig for elevenes læringsresultater, og rektors evne til å lede læringsprosesser vil være avgjørende (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

Det som var interessant når vi ba respondentene fra de to skolene definere hva de la i faglig-pedagogisk ledelse, var det betydelig større fokus på ledelse av elevenes læringsarbeid og læringsprosesser på skole b enn på skole a. Flertallet av respondentene ved skole a hadde først og fremst fokus på læreren og lærerens arbeid, mens flertallet av respondentene ved skole b i tillegg hadde fokus på ledelse av læringsprosesser og utvikling av elevenes læringsresultater. I svarene fra skole a er ikke fartstid som avdelingsleder signifikant. Det som avtegner seg som et bilde, er imidlertid at avdelingsledere for yrkesfaglige/praktiske utdanningsprogram tenderer til å inkludere elevene i større grad når det gjelder dette temaet. En av respondentene ved skole b sier om faglig-pedagogisk ledelse at det er:

Alt i fra undervisningsmetoder, hvordan man setter sammen elevgrupper, hvordan man tilrettelegger ut fra de rammebetingelsene som man har. Det tar opp i seg måter du kan undervise ulike typer grupper og individer...

Vi har laget en skjematisk fremstilling av svarene til respondentene i forbindelse med delspørsmålene vi har stilt med tilknytning til dette kompetanseområdet i rektorutdanningen. Tabellen er organisert etter utdanningsmålene for kompetanseområdet og svarene er fordelt på de to skolene:

Elevenes læringsprosesser	Skole A	Skole B
<i>Kunnskaper - hva rektor skal vite, kjenne til, forstå</i>		
Læringsprosesser	KLL-prosjektet viktig. Ellers ikke systematisk arbeid på skolenivå	Ikke systematisk arbeid på skolenivå
Verktøy for kvalitetsutvikling	Samtaler lærer-elev, brukerundersøkelser, egen vurderingsundersøkelse, opplæringsprogram for pedagogisk bruk av IKT, arbeid med karakterutvikling	Samtaler med elevene, Kartleggingsprøver, brukerundersøkelser
Skolens samfunnsoppdrag	Samarbeid med eksterne aktører	Samarbeid med eksterne aktører
<i>Ferdigheter – hva rektor skal kunne gjøre, mestre</i>		
Mål og resultatstyring	Arbeid med vurderingskriterier, karakterutvikling, samtaler med elevene, medarbeidersamtaler	Lokale fagplaner, vurderingskriterier, samtaler med elevene, medarbeidersamtaler
Veiledning	Medarbeidersamtaler	Medarbeidersamtaler
<i>Holdninger – hva rektor skal stå for, identifisere seg med, forplikte seg til, signalisere</i>		
Ambisjonsnivå	Fagsamarbeid, samarbeid med eksterne aktører	Fagsamarbeid, lokalt fagplanarbeid, samarbeid med eksterne aktører
Holdning til kunnskap		

Tabell 6.3 Utdanningsmål rektorutdanningen – elevenes læringsprosesser, sammenkoblet med respondentenes svar (Utdanningsdirektoratet, 2011a)

Vi ser at det er utviklingspotensiale på begge skolene i henhold til Utdanningsdirektoratets forventninger og krav til skoleledelse. Det meste av tiltak som gjennomføres er sentralt initierte, enten gjennom lov-/regelverk vedtatt av Kunnskapsdepartementet, eller pålegg fra Utdanningsdirektoratet eller skoleeier. Det er imidlertid noen lokalt initierte tiltak som fagsamarbeid på begge skoler, egen undersøkelse av vurderingsarbeid ved skole a, godt lokalt utarbeidet program for kartlegging av elever ved skole b og system for utviklingsarbeid i forbindelse med pedagogisk bruk av IKT ved skole a. Hovedfokuset i respondentenes svar fra begge skoler ligger på verktøy for kvalitetsutvikling, mål- og resultatstyring og dels på ambisjonsnivå, mens det er mindre fokus på ledelse av læringsprosesser, skolens samfunnsoppdrag, veiledning og holdning til kunnskap. En årsak

til dette er selvfølgelig at vi i vårt intervju har satt merkelappen faglig-pedagogisk ledelse på temaet og ikke elevenes læringsprosesser. Imidlertid sier avdelingsledernes tolkning av spørsmålene noe om hvor deres hovedfokus ligger, og i hvilken forståelse av temaet de har med seg i svarene de avgir.

6.3.2. Samarbeid og organisasjonsbygging

Vi har valgt å bruke begrepet personalledelse om kompetanseområdet samarbeid og organisasjonsbygging. Utdanningsmålene i rektorutdanningen for samarbeid og organisasjonsbygging er (Utdanningsdirektoratet, 2011a):

Kunnskaper (vite, kjenne til, forstå)	Ferdigheter (gjøre, mestre)	Holdninger (stå for, identifisere seg med, forplikte seg til)
Organisasjon	Samarbeid internt	Holdninger til andre
Personalarbeid	Teambygging	
	Motivasjon	

Tabell 6.4 Utdanningsmål rektorutdanningen – samarbeid og organisasjonsbygging
(Utdanningsdirektoratet, 2011a)

Som ved forrige tema, har vi også her bedt våre respondenter definere hva de legger i begrepet personalledelse. Imidlertid blir dette noe snevert i forhold til kompetanseområdet samarbeid og organisasjonsbygging, og vi har innledningsvis i spørreskjemaet også stilt spørsmål om hvordan skolens ledelse er organisert og hva slags ansvars- og oppgavefordeling som er valgt. Vi har blant annet stilt følgende delspørsmål for å utdype temaet personalledelse ytterligere:

- a) *Hvordan identifiseres skolens kompetansebehov?* – Dette spørsmålet er relatert til organisasjonsarbeid og ledelsesarbeid, samt samarbeid internt.
- b) *Hvordan planlegges anvendelse av kompetanse/menneskelig ressurser ved skolen?* – Dette spørsmålet er relatert til organisasjonsarbeid, personalledelsesarbeid, samarbeid internt, teambygging og motivasjon.
- c) *Gjennomføres det medarbeidersamtaler med personalet? Hva vektlegges i disse samtalene?* – Dette spørsmålet er relatert til personalledelse, motivasjon, samarbeid internt og teambygging, samt holdninger til andre.
- d) *Kompetanseutvikling i personalet*
 - i) *Hvilke planer foreligger for kompetanseutvikling ved skolen?*
 - ii) *Hvordan gjennomføres kompetanseutvikling ved skolen?*

- iii) *Hva oppfatter du som de viktigste kildene for læring og utvikling, for skolen og for den enkelte medarbeider?* – Disse spørsmålene er relatert til organisasjonsarbeid, personalledelse, motivasjon, samarbeid, teambygging og holdninger til andre.

En rektor er ansvarlig for at skolen fungerer godt som organisasjon. Dette innebærer å bygge fellesskap, arbeidsmiljø, samarbeid og organisasjonskultur, slik at lærerne kan hjelpe hverandre og være stolte og motiverte. De skal oppleve at de får støtte, hjelp og veiledning av sin leder (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Dette er den utdypingen Utdanningsdirektoratet gir av kompetanseområdet samarbeid og organisasjonsbygging. Her stemmer for så vidt godt definisjonene vi finner hos respondentene ved begge skoler på personalledelse med den beskrivelsen som Utdanningsdirektoratet gir. En av avdelingslederne ved skole a sier at personalledelse dreier seg om:

Å holde styr på folk i forhold til fagfordeling og hvem som jobber best sammen og hvor man jobber best. Ansatte forventer å bli sett. Lederen må vise omsorg, følge opp personer med forskjellige behov, (...) man er der når det skjer ting. Relasjonsbygging. Trygghet. Jevnlig kontakt viktig. Skolen fungerer uten dette, men blir bedre (...) med relasjon og kontakt.

Også her har vi laget en skjematisk fremstilling av svarene til respondentene i forbindelse med delspørsmålene vi har stilt med tilknytning til dette kompetanseområdet i rektorutdanningen. Tabellen er organisert etter utdanningsmålene for kompetanseområdet og svarene er fordelt på de to skolene:

Samarbeid og organisasjonsbygging	Skole A	Skole B
<i>Kunnskaper - hva rektor skal vite, kjenne til, forstå</i>		
Organisasjon	Skolen er i hovedsak organisert etter fagorientering, men også til en viss grad etter hvordan elevene er inndelt på nivå og utdanningsprogram. Stort ønske om å utvikle skolen til å bli en lærende organisasjon, stor forskjell mellom ulike miljøer, og mange er på god vei.	Skolen er organisert etter elever på utdanningsprogram og lærere i forbindelse med fagområder. På noen områder fungerer avdelinger og fagmiljøer som mindre enheter av lærende organisasjoner, men man kan ikke definere hele skolen som lærende organisasjon.
Personalarbeid	Fag- og timefordeling og timeplan veldig viktig. Et stykke igjen på kulturarbeid. Sterk fagtilhørighet hos mange.	Fag- og timefordeling og timeplan veldig viktig. GLØD-prosjektet har vært viktig for kulturarbeidet.

	Medarbeidersamtale brukes i større grad til å sette utviklingsmål for den enkelte lærer, samt evaluering. Forbedringspotensiale når det gjelder å tenke skolen som helhet i rekrutteringsarbeidet.	Bruk av medarbeidersamtale et viktig element. God kommunikasjon med de ansatte viktig.
<i>Ferdigheter – hva rektor skal kunne gjøre, mestre</i>		
Samarbeid internt	Fagseksjoner og KLL er viktig. Ønske om sterkere fokus på samarbeid utover vante konstallasjoner.	Fagseksjoner er viktig.
Teambygging	Dette henger sammen med skolen som lærende organisasjon. Her er det store kulturelle forskjeller mellom ulike miljøer, noen er på god vei, mens andre miljøer har x-antall norgesmestre som samhandler på et lavere nivå enn det de har potensiale til.	Det er store kulturelle forskjeller på dette området mellom ulike fagområder. Noen er på god vei. Noen er litt på vei og noen steder er samhandlingen lavere enn den burde være.
Motivasjon	Medarbeidersamtale er en viktig arena, samt de begrensede belønningssystemer som finnes.	GLØD-prosjektet viktig. Medarbeidersamtale er en viktig arena. Noen savner mer håndfaste verktøy som kan bidra til å utvikle lærerne mer.
<i>Holdninger – hva rektor skal stå for, identifisere seg med, forplikte seg til, signalisere</i>		
Holdning til andre	KLL en viktig faktor i å bygge tillit, respekt mv. der det fungerer. Medarbeidersamtale, samt oppfølging av lærere på avdelingen viktig.	Glød-prosjektet viktig. Viktig å bygge gode relasjoner med de ansatte og være der ting skjer. Medarbeidersamtale kan være et nyttig verktøy.

Tabell 6.5 Utdanningsmål rektorutdanningen – samarbeid og organisasjonsbygging, sammenkoblet med respondentenes svar (Utdanningsdirektoratet, 2011a)

Svarene fra avdelingslederne i forbindelse med kompetanseområdet samarbeid og organisasjonsbygging samsvarer i relativt stor grad med det forrige temaet, er kanskje ikke så overraskende ettersom fokus også i forbindelse med elevenes læringsprosesser i stor grad omhandlet organisatoriske elementer og utvikling av personalet. Mange av svarene har mange av elementene og problemstillingene i Utdanningsdirektoratets beskrivelse av utdanningsmål for rektorutdanningen for dette kompetanseområdet. Et ønske her har selvfølgelig vært større fokus på distribuert ledelse og myndiggjøring av medarbeidere enn det som har kommet frem i svarene til respondentene, både jfr. rapporten Ledet til ledelse (Lysø, Stensaker, Aamodt, & Mjøen, 2011) og ikke minst i forhold til at nettopp distribuert ledelse er et underpunkt av utdanningsmål for skolelederutdanningen i forbindelse med dette kompetanseområdet (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

Begge skoler har en vei å gå i forhold til tydeligere mål og strategier for skolens arbeid og ledelse, både i forbindelse med læringsarbeid, medarbeiderutvikling, skolemiljø, etablering av enhetlig klasseledelse, normer og spilleregler, teambygging og annen samhandling. På flere av disse områdene er det gode prosesser innenfor noen miljøer og avdelinger, men skolene har et stykke igjen for å fremstå mer enhetlig som skole. Et vesentlig element i den forbindelse er selvfølgelig utvikling av lederteamene ved begge skoler, slik at de i fellesskap jobber for videre utvikling av skolene.

6.3.3. Endring

Her er det relativt godt samsvar i begrepsbruken mellom vår terminologi og kompetanseområdet i rektorutdanningen. Utdanningsmålene i rektorutdanningen for endring er (Utdanningsdirektoratet, 2011a):

Kunnskaper (vite, kjenne til, forstå)	Ferdigheter (gjøre, mestre)	Holdninger (stå for, identifisere seg med, forplikte seg til)
Skolens kontekst	Samarbeid eksternt	Holdninger til sektoren og til omgivelsene
Endring	Endring	

Tabell 6.6 Utdanningsmål rektorutdanningen – endring (Utdanningsdirektoratet, 2011a)

Vi har bedt våre respondenter om å gi definisjoner på både endringsledelse og strategisk ledelse. I tillegg har vi stilt følgende delspørsmål i forbindelse med dette kompetanseområdet:

- a) *Hvordan opplever du å være med å lede en skole som hele tiden er i endring?* – Dette er knyttet til skolens kontekst, endring både som kunnskaps- og ferdighetsmål, samt holdninger til sektoren og til omgivelsene.
- b) *Hvordan gjennomføres endringsprosesser på skolen?* – Dette er knyttet til endringsarbeid både som kunnskaps- og ferdighetsmål, men også til skolens kontekst og det kan være relevant å trekke inn samarbeid eksternt og holdninger til sektoren og til omgivelsene i forbindelse med dette delspørsmålet.
- c) *Hvilke grep gjøres for kontinuerlig utvikling av skolens praksis?* – Dette er knyttet til mange av de samme områdene som spørsmål b).
- d) *Hvordan legger du til rette for samarbeid mellom ansatte?* – Dette er knyttet til samarbeid og endring, men også til skolens kontekst og holdninger til sektoren og til omgivelsene.

Hva legger Utdanningsdirektoratet i endringsbegrepet?

En rektor har det overordnede ansvaret for utvikling og endring i skolen og hos lærerne. Både samfunnet, elevene, foreldrene, teknologien og politikken endrer seg, og fagene utvikler seg. Ledelse og styring av endringsprosesser blir en av de viktigste, men vanskeligste oppgavene (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

Vi har tidligere i kapittelet vært inne på at nesten halvparten av våre respondenter, uavhengig av skole, har gitt en definisjon av endringsledelse som innebærer at det er ledelse av prosesser som skal lede fram mot et klart mål. Disse respondentene er også tydelig på at endringsledelse henger sammen med strategisk ledelse. En respondent ved skole a har følgende oppsummering av begrepene:

- **Endringsledelse:**
Definere mål og strategi for å nå definerte endringsmål.
- **Strategisk ledelse:**
Strategi for å nå definerte mål. Det handler om en overordnet plan/tanke om hvordan man vil jobbe for å nå et mål.

I beskrivelsen av utdanningsmålene for dette kompetanseområdet i rektorutdanningen, er det noen elementer som går igjen av forventinger og krav fra Utdanningsdirektoratets side.

Viktige begreper for skolens kontekst er rolle- og systemforståelse, samt samarbeid. Viktige begreper i forbindelse med endring (både kunnskaps- og ferdighetsmål) er prosessledelse, utvikling, implementering, motivasjon, entreprenørskap og strategi. I forbindelse med samarbeid og holdninger er det lagt vekt på nettverksbygging, legitimitet og omdømme. Denne oppsummeringen er ikke uttømmende, men gir en retning i forhold til hvor sentrale myndigheter ønsker et tydeligere fokus. Også her har vi laget en skjematisk fremstilling av hvordan avdelingslederne ved de to skolene har svart på de aktuelle delspørsmålene:

Endring	Skole A	Skole B
<i>Kunnskaper - hva rektor skal vite, kjenne til, forstå</i>		
Skolens kontekst	Viktig å utvikle seg i takt med samfunnet, men det er frustrasjon over rammefaktorer og at lovtolkninger går utover intensjon i lovteksten. Det oppleves som om Utdanningsdirektoratet og skoleeier hemmer utvikling, lager hindringer	Utfordring med konfliktene mellom lærerens ønske om autonomi og myndighetenes økende styringskultur. Viktig for skolen å utvikle seg i takt med endringene i samfunnet.

	for utvikling.	
Endring	Mange prosesser er initiert ovenfra og ned. Fokus har endret seg fra elevenes læring og utvikling til rapportering. Implementeringsutfordringer.	Mange prosesser er initiert ovenfra og ned. Fokus har endret seg fra elevenes læring og utvikling til rapportering. Implementeringsutfordringer.
<i>Ferdigheter – hva rektor skal kunne gjøre, mestre</i>		
Samarbeid eksternt	Bransjesamarbeid viktig, samarbeid med andre eksterne aktører som opplæringsinstitusjoner mv. Viktig å holde tritt med utviklingen.	Bransjesamarbeid viktig, samarbeid med andre eksterne aktører som opplæringsinstitusjoner mv. Viktig å holde tritt med utviklingen.
Endring	Gradvis flere endringer som blir initiert ovenfra og ned. Gode og ryddige prosesser med relativt høy grad av involvering. Implementeringsutfordring..	Gradvis flere endringer som blir initiert ovenfra og ned. Implementeringsutfordring. Viktig å skape forankring, allianser og eierskap.
<i>Holdninger – hva rektor skal stå for, identifisere seg med, forplikte seg til, signalisere</i>		
Holdning til sektoren og til omgivelsene	Gjennomgående positive svar fra respondentene i tråd med beskrivelsen av utdanningsmålet.	Gjennomgående positive svar fra respondentene i tråd med beskrivelsen av utdanningsmålet.

Tabell 6.7 Utdanningsmål rektorutdanningen – endring, sammenkoblet med respondentenes svar
(Utdanningsdirektoratet, 2011a)

Vi ser at når det gjelder skolens kontekst, er rolle- og systemforståelse og samarbeid også viktig for våre respondenter. Men både i forbindelse med endring (både kunnskaps- og ferdighetsmål) og skolens kontekst, er det vanskelig for flere respondenter å finne motivasjon for å gjennomføre endringer fordi de ved flere anledninger oppleves som utviklingshemmende og ikke utviklingsfremmende når endringen er initiert av sentrale myndigheter eller skoleeier. Respondentene ved skole a er mer positive til prosessledelse og gjennomføring av endringer internt på egen skole enn respondentene fra skole b. Respondentene ved begge skoler er i liten grad inne på begrepene legitimitet og omdømme.

6.3.4. Styring og administrasjon

Heller ikke her er det stor avstand i begrepsbruken til Utdanningsdirektoratet og vår begrepsbruk. I vårt intervjukjema har vi omtalt dette temaet som administrativ ledelse, og vi har bedt våre respondenter gi sine definisjoner av dette begrepet også. Kompetanseområdet grenser delvis opp til både personalledelse og faglig-pedagogisk ledelse. Utdanningsmålene i rektorutdanningen for kompetanseområdet styring og administrasjon er (Utdanningsdirektoratet, 2011a):

Kunnskaper (vite, kjenne til, forstå)	Ferdigheter (gjøre, mestre)	Holdninger (stå for, identifisere seg med, forplikte seg til)
Læreplanverket	Læreplanarbeid	Holdning til ansvar
Lov- og avtaleverk	Makt	Lojalitet
Styring		

Tabell 6.8 Utdanningsmål rektorutdanningen – styring og administrasjon (Utdanningsdirektoratet, 2011a)

I beskrivelsen av kompetanseområdet styring og administrasjon, fremheves det at skoleledere må kjenne og følge lov- og regelverk, samt at skoleledere skal sørge for at det er god intern administrasjon, styring og kontroll (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

Vi har tidligere sett at administrativ ledelse/styring og administrasjon fort blir et negativt ladet begrep, og at avdelingslederne ved begge skoler opplever at det tar altfor mye av deres arbeidstid. Hva de ulike avdelingslederne legger i selve begrepet, varierer mellom telling og dokumentasjon på den ene siden og nødvendige tiltak for å drive skolen ved å skape best mulig vilkår for læring og utvikling på den andre siden, som vi har vært inne på tidligere i kapittel 6.

Vi har bare stilt to delspørsmål direkte knyttet til dette kompetanseområdet:

- a) *Hvilke administrative oppgaver har du ansvar for?* – Dette henger sammen med forståelse av læreplanverk, lov- og regelverk, styring, læreplanarbeid, holdning til ansvar og lojalitet.
- b) *Hvordan påvirker myndighetenes mål- og resultatstyring skolens arbeid?* – Også dette spørsmålet henger sammen med forståelse av læreplanverk, lov- og regelverk, styring, læreplanarbeid, holdning til ansvar og lojalitet.

Vi har sortert svarene på disse delspørsmålene, samt noen andre relevante delspørsmål fra de ulike skolene i forhold til de enkelte utdanningsmålene for rektorutdanningen for dette kompetanseområdet i tabellen under:

Styring og administrasjon	Skole A	Skole B
<i>Kunnskaper - hva rektor skal vite, kjenne til, forstå</i>		
Læreplanverk	Flere miljøer har lagt ned mye arbeid i læreplanforståelse og læreplantolkning	Lagt ned mye arbeid i læreplanforståelse og læreplantolkning
Lov- og avtaleverk	Stort fokus på sentrale elementer i lov- og avtaleverk	Noe mindre fokus på lov- og avtaleverk enn hos respondentene fra skole a
Styring	Mål- og resultatstyringsfokuset fra overordnet administrativt og politisk	Mål- og resultatstyringsfokuset fra overordnet administrativt og politisk

	nivå oppleves som utfordrende. Det som har mest fokus er imidlertid god ressursforvaltning gjennom fag- og timefordeling/beskjeftigelse for de enkelte lærere.	nivå oppleves som utfordrende. Det som har mest fokus er imidlertid god ressursforvaltning gjennom fag- og timefordeling/beskjeftigelse for de enkelte lærere.
<i>Ferdigheter – hva rektor skal kunne gjøre, mestre</i>		
Læreplanarbeid	Noe fokus på lokalt læreplanarbeid.	Her gjøres i stor grad et godt arbeid i de ulike miljøene på skolen i forhold til lokale fagplaner.
Makt	Her har vi i større grad spurt om handlingsrom. Respondentene er veldig delt i synet på hvor stort handlingsrom de har.	Her har vi i større grad spurt om handlingsrom. Respondentene er veldig delt i synet på hvor stort handlingsrom de har.
<i>Holdninger – hva rektor skal stå for, identifisere seg med, forplikte seg til, signalisere</i>		
Holdning til ansvar	Ingen av respondentene indikerer på noen som helst måte antydninger til ansvarsfraskrivelse.	Ingen av respondentene indikerer på noen som helst måte antydninger til ansvarsfraskrivelse.
Lojalitet	Lojalitetsutfordringer i liten grad tema.	I forbindelse med lojalitet, har mange av respondentene vært inne på lojalitetskonflikter i forhold til sine foresatte i stat og kommune.

Tabell 6.9 Utdanningsmål rektorutdanningen – styring og administrasjon, sammenkoblet med respondentenes svar (Utdanningsdirektoratet, 2011a)

Dette er som sagt det området avdelingslederne sier de bruker mest tid på. Det virker samtidig som om dette er det området avdelingslederne ved begge skoler i størst grad behersker av kompetanseområdene for rektorutdanningen.

6.3.5. Forhold til lederrollen

Dette er det siste kompetanseområdet Utdanningsdirektoratet formulerer i forbindelse med rektorutdanningen. Også her bruker vi relativt lik terminologi i vårt spørreskjema. Vi har brukt terminologien refleksjon omkring lederrollen. Her har vi gitt våre respondenter en rekke delspørsmål, samt at vi har bedt dem beskrive organisering av ledelse ved egen skole, samt egne ledelsesoppgaver, hvilke ledelsesoppgaver de anser for å være viktigst og hvor mye tid de bruker på ulike ledelsesoppgaver.

Utdanningsdirektoratet har satt opp følgende utdanningsmål for dette kompetanseområdet i sin beskrivelse av forventninger og krav til skoleledelse (Utdanningsdirektoratet, 2011a):

Kunnskaper (vite, kjenne til, forstå)	Ferdigheter (gjøre, mestre)	Holdninger (stå for, identifisere seg med, forplikte seg til)
Ledelse	Opptre som leder	Trygghet i lederrollen
	Håndtere usikkerhet og stress	Åpenhet
		Egen læring og utvikling

Tabell 6.10 Utdanningsmål rektorutdanningen – forhold til lederrollen (Utdanningsdirektoratet, 2011a)

Vi har i stor grad behandlet dette kompetanseområdet i 6.2. refleksjon omkring lederrollen, men vi forsøker også her å presentere essensen i svarene til avdelingslederne tabellarisk fordelt på de to skolene:

Forhold til lederrollen	Skole A	Skole B
<i>Kunnskaper - hva rektor skal vite, kjenne til, forstå</i>		
Ledelse	Variasjon i rolleforståelse i forhold til om man hører hjemme i ledergruppen, eller om det er et tydelig nivå mellom rektor og øvrig personale.	Variasjon i rolleforståelse i forhold til om man hører hjemme i ledergruppen, eller om det er et tydelig nivå mellom rektor og øvrig personale.
<i>Ferdigheter – hva rektor skal kunne gjøre, mestre</i>		
Opptre som leder	Variasjon i rolleforståelsen virker også inn på trygghet i rollen og hvordan man opptrer som leder. Et klart flertall av respondentene har et tydelig bilde av hva ideell ledelse er for dem og hvordan de selv opptrer som leder.	Variasjon i rolleforståelsen virker også inn på trygghet i rollen og hvordan man opptrer som leder. Et klart flertall av respondentene har et tydelig bilde av hva ideell ledelse er for dem og hvordan de selv opptrer som leder.
Håndtere usikkerhet og stress	Respondentene svarer gjennomgående tett opp til beskrivelsen av utdanningsmålet, men ønsker seg flere verktøy til å mestre vanskelige situasjoner.	Respondentene svarer gjennomgående tett opp til beskrivelsen av utdanningsmålet, men ønsker seg flere verktøy til å mestre vanskelige situasjoner.
<i>Holdninger – hva rektor skal stå for, identifisere seg med, forplikte seg til, signalisere</i>		
Trygghet i lederrollen	Variasjon i rolleforståelsen virker også inn på trygghet i rollen og hvordan man opptrer som leder. Et klart flertall av respondentene har et tydelig bilde av hva ideell ledelse er for dem og hvordan de selv opptrer som leder.	Variasjon i rolleforståelsen virker også inn på trygghet i rollen og hvordan man opptrer som leder. Et klart flertall av respondentene har et tydelig bilde av hva ideell ledelse er for dem og hvordan de selv opptrer som leder.
Åpenhet	Respondentene svarer gjennomgående tett opp til beskrivelsen av utdanningsmålet.	Respondentene svarer gjennomgående tett opp til beskrivelsen av utdanningsmålet.
Egen læring og utvikling	Ønskelig, men praktisk og tidsmessig utfordring.	Ønskelig, men praktisk og tidsmessig utfordring.

Tabell 6.11 Utdanningsmål rektorutdanningen – forhold til lederrollen, sammenkoblet med respondentenes svar (Utdanningsdirektoratet, 2011a)

Vi har tidligere sett at det er tre hovedskiller mellom respondentene fra skole a og skole b: (1) Det ene skillet er at respondentene fra skole b har sterkere fokus på elevansvar som avdelingsledere. (2) Det andre skillet er at avdelingslederne ved skole b presenterer et litt mer helhetlig syn på ledelse når det gjelder ledelsesperspektiver og at alle ledelsesfunksjoner henger sammen, enn hva som er tilfellet med avdelingslederne ved skole a. Når det gjelder det siste punktet er det imidlertid ikke store avvik mellom skolene. (3) Det er også noe avvik i forståelsen av skolens ledelsesstruktur hos de respektive avdelingsledere. Et flertall av mellomlederne ved skole a opplever skolen som en topptung og hierarkisk organisasjon der man har tydelig skille mellom toppledelse og mellomledelse, mens et flertall av mellomlederne ved skole b opplever ledelsesstrukturen ved skole b som mindre topptung og mindre hierarkisk. Det er ellers små variasjoner i tidsbruk på ledelsesoppgaver og hvilke oppgaver man anser for å være viktigst.

I sum blir det ikke store ulikheter når det gjelder forholdet til lederrollen for de aktuelle avdelingslederne ved de to skolene. Vi har også sett at fartstid i lederrollen har begrenset betydning, og at hva slags type utdanningsprogram man er avdelingsleder for ikke er signifikant. I det store og det hele fremstår skolene som relativt like både i ansvars- og oppgavefordeling, organisering av skolen, ledelsesstruktur og hvilke oppgaver avdelingslederne har.

7. Avslutning

I dette kapittelet vil vi oppsummere våre funn fra undersøkelsen vi har gjennomført. Utgangspunktet for vår undersøkelse har vært problemstillingen: *Hvordan forstås og utføres mellomlederrollen i videregående skole etter innføringen av Kunnskapsløftet som styrings- og innholdsreform?*

Vi har valgt å gjennomføre vårt prosjekt som et case-studium på to videregående skoler i samme fylke, hvor vi har ønsket å finne svar på:

- a) Hvilken forståelse har mellomlederne av sin rolle og sine ledelsesoppgaver?
- b) Hvilke(t) perspektiv(er) ligger til grunn for utøvelse av mellomlederrollen?
- c) I hvilken grad møter mellomlederne i videregående skole myndighetenes forventinger og krav til skoleledelse?

Vi ønsker med andre ord å gi et beskrivende bilde av hvordan mellomlederrollen i videregående skole forstås og utføres i 2011, samt vurdere hvordan dette harmonerer med de sentrale myndigheters forventinger og krav til skoleledelse.

Vårt viktigste teoretiske utgangspunkt for undersøkelsen er Utdanningsdirektoratets plan for rektorutdanningen, som ble publisert i februar 2011 (Utdanningsdirektoratet, 2011a). Vi har tidligere beskrevet bakgrunnen for hvordan kompetanseområder og utdanningsmål er identifisert for rektorutdanningen, og at rektorutdanningen fra høsten 2011 er åpnet som en generell skolelederutdanning for rektorer, mellomledere, personer med annet ledelsesansvar og faglærere i skoleverket. I det følgende vil vi oppsummere svarene for hvert av forskningsspørsmålene vi har stilt, før vi gir et svar på problemstillingen for undersøkelsen.

7.1. Hvilken forståelse har mellomlederne av sin rolle og sine ledelsesoppgaver?

Vi spurte våre respondenter om hvilke ledelsesoppgaver de har, hvilke oppgaver de anser for å være viktigst, samt hvor mye tid de bruker på de ulike oppgavene. I tillegg har de gitt definisjoner på de ulike ledelsesfunksjonene de skal ivareta, og vi har fulgt opp med å stille

utfyllende spørsmål i tilknytning til de ulike ledelsesfunksjonene og –oppgavene mellomlederne skal ivareta.

Vår undersøkelse viser at det er små forskjeller mellom våre respondenter når det gjelder forståelse av ledelsesfunksjoner og ledelsesoppgaver. Våre respondenter ved begge skoler er opptatt av å fylle rollene som faglig-pedagogisk leder, administrativ leder, personalleder og endringsleder i henhold til ledelsesfunksjonene hos Strand (Strand, 2010) og Utdanningsdirektoratets plan for rektorutdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2011a). Det de skisserer som de bruker mest tid på, er administrasjon og planlegging. Overført til begrepsapparatet vi har brukt i undersøkelsen, blir det daglige hovedfokuset hos avdelingslederne ved begge skoler på administrativ ledelse og personalledelse. Noen avdelingsledere har relativt stort fokus på faglig-pedagogisk ledelse, og det gjelder i noe større grad for avdelingsledere ved skole b enn ved skole a, mens avdelingslederne i liten grad trekker frem endringsledelse og strategisk utvikling for noe som har stort fokus i det daglige arbeidet.

Vi har også sett på hva slags fortolkningsrammer for ledelse avdelingslederne legger vekt på i forbindelse med sine ledelsesoppgaver (Bolman & Deal, 2009). Vi identifiserte i metodekapittelet hvordan Bolman og Deals rammer korresponderer med PAIE-modellen hos Strand (Strand, 2010). Vi forventet oss fokus på strukturell ramme, symbolsk ramme og HR-rammen i forbindelse med faglig-pedagogisk ledelse, fokus på HR-ramme i forbindelse med personalledelse, fokus på den politiske rammen i forbindelse med endringsledelse og fokus på den strukturelle rammen i forbindelse med administrativ ledelse. Ved skole b har våre antakelser i stor grad samsvart med svarene som respondentene har gitt. Unntaket her er at halvparten av respondentene belyser den symbolske rammen i forbindelse med faglig-pedagogisk ledelse. Det er heller ikke store avvik mellom skolene på dette området, men det er et lite avvik mellom skole a og b når det gjelder endringsledelse og det politiske perspektivet. Tre av fem avdelingsledere ved skole a berører det politiske perspektivet hos Bolman og Deal i forbindelse med endringsledelse. Det som ellers bidrar til å utgjøre en forskjell mellom skolene, er at avdelingslederne ved skole b trekker inn andre fortolkningsrammer i forbindelse med ledelsesfunksjoner og ledelsesoppgaver enn de vi har forventet oss på forhånd i større grad enn avdelingslederne ved skole a.

7.2. Hvilke(t) perspektiv(er) ligger til grunn for utøvelse av mellomlederrollen?

Vi har flere ganger påpekt at vi i undersøkelsen har sett at avdelingslederne ved skole b har et mer integrert syn på ledelsesfunksjoner og ledelsesperspektiver enn avdelingslederne ved skole a. Dette forskningsspørsmålet korresponderer i stor grad med holdningsmålene for utdanningsmålet forhold til lederrollen i rektorutdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2011a), som er: “Trygghet i lederrollen, åpenhet og egen læring og utvikling (ibid.)”.

Vi har i kapittel 6 sett at alle ledelsesperspektivene hos Bolman og Deal er utførlig representert i svarene til avdelingslederne ved skole b, med unntak av noe mindre fokus på den symbolske rammen i forhold til samtlige ledelsesfunksjoner og refleksjon omkring lederrollen. Ved skole b er den strukturelle rammen og HR-rammen dominerende, med den politiske rammen på en klar tredje plass og den symbolske rammen på en enda klarere fjerde plass. Dette innebærer at man har utviklingsorienterte og mål- og resultatorienterte mellomledere ved begge skoler. Det kan synes som om man ved skole b har kommet lengre med å utvikle endringsstrategier og en kultur der ledere tar tydelig ansvar og går foran enn man har ved skole a. Det kan også synes som om det er på plass en tydeligere kultur for samhandling ved skole b i og med at man har kommet et stykke videre i forbindelse med utvikling av kommunikasjon og bygging av relasjoner mellom ulike aktører, men i sum er det små forskjeller mellom skolene.

7.3. I hvilken grad møter mellomlederne i videregående skole myndighetenes forventinger og krav til skoleledelse?

Utgangspunktet for dette forskningsspørsmålet er planverket for den statlig initierte rektorutdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2011a). Vi har i kapittel 6 gått gjennom de fem kompetanseområdene for rektorutdanningen, og sett hvordan utdanningsmålene harmonerer med avdelingsledernes egne svar og refleksjoner omkring skoleledelse.

I forbindelse med elevenes læringsprosesser, avdekket vi at det er avvik i fokus mellom skolene. Ved skole b var det større fokus på elevene enn ved skole a, som hadde større fokus på faglig-pedagogisk utvikling av skolens lærere. Dette henger selvfølgelig sammen med at

vi hadde satt merkelappen faglig-pedagogisk ledelse som overskrift på dette temaet, men likevel er flere av respondentene ved skole b direkte inne på ledelse av elevenes læring i sine svar.

Når det gjelder kompetanseområdet samarbeid og organisasjonbygging, er det relativt stort samsvar i svarene fra de to skolene. Begge skoler har utviklingspotensiale når det gjelder å sette tydeligere mål og strategier for skolens arbeid og ledelse. Dette gjelder flere områder som skolens læringsarbeid, utvikling av medarbeider, utvikling av skole-/arbeidsmiljø, etablering av normer og spilleregler som bidrar til enhetlig klaseledelse, teamutvikling og annen samhandling. Det som er likt for begge skoler er at man ikke har utviklet en felles kultur som lærende organisasjon. Det skjer mye spennende og mye godt arbeid på begge skoler, men erfaringene fra arbeidet som har gjort forblir i for stor grad hos den eller de som har gjennomført arbeidet.

Endringsledelse har vært det temaet som avdelingslederne ved begge skoler i sum sier de bruker minst tid på. Mange gir uttrykk for at de opplever endringstrøtthet og at det de siste årene i større grad har blitt gjennomført endringer som er initiert ovenfra og ned fremfor nedenfra og opp. Målsettingen for mange av endringene oppleves som uklare og at sentrale dokumentasjonskrav bidrar til at endringer som gjennomføres er med på å hemme utvikling snarere enn å fremme utvikling. Det kan derfor være vanskelig å finne motivasjon for å gjennomføre endringer. Generelt sett er det mindre skepsis til endring ved skole a enn ved skole b, men respondenter ved begge skoler ser betydningen av at skolen henger med i utviklingen i samfunnet ellers.

Administrativ ledelse er det området som tar mest tid i følge respondentene, og det er også den ledelsesfunksjonen som avdelingslederne behersker best målt opp mot utdanningsmålene i rektorskolen. Her korresponderer svarene til avdelingslederne ved begge skoler i høy grad med beskrivelsene av utdanningsmålene for kompetanseområdet i rektorutdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

Det siste kompetanseområdet i rektorutdanningen, er forholdet til lederrollen. Vi så i kapittel 6 at det ikke er store ulikheter når det gjelder forholdet til lederrollen for avdelingslederne ved de to skolene. Hvor lenge man har vært i lederrollen, har begrenset betydning. Hva slags avdeling man er avdelingsleder for spiller heller spiller ingen avgjørende rolle. I det store og det hele fremstår skolene som relativt like både i ansvars- og oppgavefordeling, organisering

av skolen, ledelsesstruktur og hvilke oppgaver avdelingslederne har. Det er ikke forståelsen av lederrollen som er den største utfordringen for utøvelse av ledelse ved skolene. Her ligger avdelingsledernes svar nært opptil den beskrivelsen av utdanningsmålene for kompetanseområdet som Utdanningsdirektoratet gir.

7.4. Hvordan forstås og utføres mellomlederrollen i videregående skole etter innføringen av Kunnskapsløftet som styrings- og innholdsreform?

Kvalitet i skolen - Stortingsmelding 31 2007-2008 (Kunnskapsdepartementet, 2008) fremmer behovet for en endring av skolelederrollen der det er viktig å finne balansen mellom faglig frihet og felles retning. Skolelederne skal lede skolens praksis og forvalte skolens ressurser. Det vi ser av vår undersøkelse, er at mellomlederne ved de to videregående skolene vi har undersøkt, har kommet et godt stykke på vei når det gjelder forvaltningsledelse, men at de har et forbedringspotensiale på ledelse av skolens praksis.

I Utdanningsdirektoratets forventninger og krav til skoleledelse, er læringsledelse og forvaltning to av fem kompetanseområder som er angitt. I tillegg forventer Utdanningsdirektoratet at norske skoleledere skal være aktive i å utvikle samarbeidskulturer og lærende organisasjoner (samarbeid og organisasjonsbygging), samt initiere utvikling og endring i tråd med teknologiutvikling og samfunnsutvikling (endring), og at skolelederne skal være bevisst på sin egen rolle og utvikle skolelederrollen videre (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

Vi har tidligere slått fast at rolleforståelsen til de intervjuede avdelingslederne i dette prosjektet, ligger ikke langt unna utdanningsmålene og kompetanseområdene for rektorutdanningen, og at det er små forskjeller mellom de to videregående skolene.

Det området der avdelingslederne har kommet lengst, er innenfor forvaltning av skolens ressurser, sett i samband med samarbeid og organisasjonsbygging. Vi har poengtert at for mange av de intervjuede avdelingslederne er det ikke en tydelig grense mellom forvaltning av skolens ressurser og samarbeid og organisasjonsbygging. Dette fordi at de ressursene som skal forvaltes i en skole i stor grad er menneskelige ressurser, kompetanse og utvikling av relasjoner. "Varen" som skal produseres er økt faglig, sosial og personlig kompetanse

gjennom samhandling. Imidlertid er det ved begge de berørte skolene forvaltningen som er i fokus. Man har også en vei å gå for å utvikle skolene til å bli lærende organisasjoner.

Ledelse av elevenes læringsprosesser er også et område der begge skoler har et forbedringspotensiale. Rammefaktorene er i orden, man har stor vekt på planer og andre forvaltningsmessige spørsmål i forbindelse med elevenes læring. Når det gjelder kvaliteten på undervisning og læringsarbeid, er det ikke utviklet felles systemer for å følge opp dette ved noen av skolene, og det potensialet som ligger i bruk av elevsamtaler og fagsamtaler er heller ikke systematisk utnyttet. Når det gjelder faglig-pedagogisk ledelse ligger mye av mellomledernes fokus på å kommunisere og bygge relasjoner med lærerne, og de har mindre fokus på å følge opp kvaliteten i elevenes læringsarbeid.

Har så innføringen av Kunnskapsløftet, med dertil hørende styringsdokumenter og endringer i lover og forskrifter, bidratt til en endret oppfatning av skolelederrollen for de avdelingslederne som har vært i lederstillinger siden før Kunnskapsløftet ble innført?

De av våre respondenter som dette spørsmålet er relevant for, er ganske samstemte i sine svar. Mellomlederrollen har forandret seg de senere år i sterkere grad fra faglig-pedagogisk ledelse mot forvaltningsledelse. Årsaken til dette er alle styringsdokumenter, kvalitetsutviklingsverktøy og rapporteringskrav som fører til at mellomlederrollen oppleves som mer byråkratisert enn tidligere. Avdelingslederne gir klart uttrykk for at de ønsker mindre byråkrati og forvaltning og mer tid til og kompetanseutvikling for å lede det som er skolens kjernevirksomhet, nemlig elevenes læringsarbeid.

7.5 Videre forskning

Vi har i oppgaven vært inne på noen temaer som det kan være mulig å forske videre på.

Blant annet har vi ikke gått inn på å årsaksforklare rolleforståelsen til mellomlederne ved de videregående skolene vi har undersøkt. Det kunne også være aktuelt å gjennomføre kulturanalyser ved skolene for å forklare hvorfor mellomlederrollen har utviklet seg slik den har gjort ved de aktuelle skolene.

Vi har i undersøkelsen vår sett at det er små forskjeller mellom de to skolene vi har undersøkt. Det kunne også vært interessant og sammenlignet mellomlederrollen ved

videregående skoler med forskjellige skoleeiere for å se om man kom frem til andre resultater.

Litteraturliste

- Aschim, A. B. (2010a). *Eksamensbesvarelse i organisasjonsteori og strategi, MPA*. Høgskolen i Hedmark.
- Aschim, A. B. (2010b). *Eksamensbesvarelse i vitenskapsteori og metode*. Høgskolen i Hedmark.
- Baldersheim, H. (2008, oktober 31). Klassiske og nyere perspektiv på lederskap. *Klassiske og nyere perspektiv på lederskap*. Karlstad, Sverige: Forelesning, Karlstads universitet.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal.
- Busch, T., Johnsen, E., Valstad, S. T., & Vanebo, J. T. (2007). *Endringsledelse i et strategisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dimmen, Å. (2005). *Rapport nr 56, Lærende organisasjoner : Mellomledere og kunnskapsledelse*. Hønefoss: Høgskolen i Buskerud.
- Ellingsen, R. (2010a). *Eksamensbesvarelse i organisasjonsteori og strategi, MPA*. Høgskolen i Hedmark.
- Ellingsen, R. (2010b). *Eksamensbesvarelse i samfunnsvitenskapelig metode og vitenskapsteori, MPA*. Høgskolen i Hedmark.
- Forskrift til opplæringslova (2011). *Forskrift til Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax.
- Glovik, Ø. (2008, November 26-27). "Verkar" leiarar i organisasjonar. "Verkar" leiarar i organisasjonar. Tromsø: NEON - Nettverk for organisasjonsforskning i Norge.
- Haugstveit, Y. (2009). *Forelesningsrekke i organisasjonsteori og strategi, MPA*. Høgskolen i Hedmark.
- Hofstede, G. (2006). *Kulturer og orantationer: overlevelse i en grænseoverskridende verden*. København: Handelshøjskolens forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2008, juni 13). Stortingsmelding 31 (2007-2008). *Kvalitet i opplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

-
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Ny Giv - gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet november 10, 2011 fra Ny Giv - gjennomføring i videregående opplæring: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv.html?id=632025>
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet, strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Aamodt, P. O., & Mjøen, K. (2011). *Ledet til ledelse*. Oslo/Trondheim: NIFU/NTNU.
- Mathisen, T. (2008). *Mellomledere i krysspress mellom "hverdagen" og skoleutvikling - Masteroppgave i Utdanningsledelse*. Hønefoss: Høgskolen i Buskerud.
- Møller, J., Prøitz, T. S., & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet - tung bær å bære*. Oslo: NIFU rapport 42/2009.
- Møthe, S. (2010). *Rapport nr 74, Rasjonalitet, organisering og klok ledelse i høyere utdanning*. Hønefoss: Høgskolen i Buskerud.
- NESH. (2006, mars). Hentet mai 10, 2011 fra Forskningsetiske retningslinjer: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) i mars 2006. Vår etiske refleksjon tar utgangspunkt i dette dokumentet. Dokumentet er elektronisk publisert på [http://etikkom.episerverhotell.net/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://etikkom.episerverhotell.net/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)
- Opplæringslova. (2011). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
- Ottesen, E., & Møller, J. (. (2010). *Underveis men i svært ulikt tempo*. Oslo: NIFU rapport 37/2010.
- Paulsen, J. M. (2008a). *Managing Adaptiv Learning from the middle (Dissertation 4/2008)*. Oslo: BI Norwegian School of Management department of Leadership and organisational Management.
- Paulsen, J. M. (2008b). Mellomlederens komplekse handlingsrom. *Skolelederen nr 4*, 4-5.
- Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2004). *Public Management Reform. A Comparative Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. M. (2008). *Improving School Leadership – Policy and Practice*. OECD.
- Sandberg, N., & Aasen, P. (2008). *Det nasjonale styringsnivået – intensjoner, forventinger og vurderinger*. Oslo: NIFU rapport 42/2008.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday.
- Simonsen, I. M. (2006). *Mellomledere som kunnskapsledere: hvordan kan mellomledere praktisere kunnskapsledelse og utnytte kunnskapspotensialet i organisasjonen?* Oslo: Masteroppgave i pedagogikk - Universitetet i Oslo.

-
- Strand, T. (2010). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tronsmo, P. (2010). Ledelse i utdanningssektoren. *Bedre skole/1*, 62-67.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004, April 2). Stortingsmelding 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2009, august 12). *Rektorutdanningen - historikk*. Hentet november 12, 2011 fra Rektorutdanningen - historikk:
<http://www.udir.no/Utvikling/Rektorutdanning/Artikler-rektorutdanning/Strategi-for-kompetanseutvikling-og-skoleledelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011a, 02 07). *Utdanningsdirektoratet/utvikling/rektorutdanning*. Hentet 11 10, 20 fra Utdanningsdirektoratet/utvikling/rektorutdanning:
<http://www.udir.no/Utvikling/Rektorutdanning/Artikler-rektorutdanning/Onsker-du-a-utvikle-din-kompetanse-som-rektor/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011b, mars 14). *Ønsker du å bli en bedre rektor*. Hentet november 12, 2011 fra Ønsker du å bli en bedre rektor:
<http://www.udir.no/Utvikling/Rektorutdanning/Artikler-rektorutdanning/Onsker-du-a-utvikle-din-kompetanse-som-rektor/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011c). *Vurdering for læring*. Hentet november 10, 2011 fra Hva er vurdering for læring?: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011d). *Læreplaner*. Hentet november 10, 2011 fra Læreplaner:
<http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011e). *Veilederkorps*. Hentet november 12, 2011 fra Veilederkorps: <http://www.udir.no/Utvikling/Veilederkorps/>
- Yukl, G. A. (2006). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, N.J: Pearson Prentice Hall.
- Aasen, P. (2006). Skoleledelse - et utdanningspolitisk perspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt, & G. Skedsmo, *Utdanningsledelse* (ss. 21-42). Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

Vedlegg 1 – Intervjuguide

- 1) Hvordan vil du beskrive skolen til en som ikke kjenner skolen fra før?
- 2) Hvordan er skolens formelle ledelse organisert?
- 3) Hva slags ansvars- og oppgavefordeling er valgt?
- 4) Hvilke ledelsesoppgaver har du som leder?
- 5) Hvilke ledelsesoppgaver anser du for å være de viktigste for deg (faglig-pedagogisk ledelse, personalledelse, endringsledelse og/eller administrativ ledelse)?
- 6) Hvordan vil du definere begrepene:
 - a) Faglig-pedagogisk ledelse
 - b) Personalledelse
 - c) Endringsledelse
 - d) Administrativ ledelse
 - e) Strategisk ledelse
- 7) Hvor mye tid bruker du på (angi i prosent):
 - a) Faglig-pedagogisk ledelse
 - b) Personalledelse
 - c) Endringsledelse
 - d) Administrativ ledelse
- 8) Faglig-pedagogisk ledelse:
 - a) Er det etablert prosedyrer for vurdering og oppfølging av undervisningens kvalitet ved skolen? Hvis ja, hvilke?
 - b) Har skolens ledergruppe tatt nye initiativ til å utvikle undervisningskvaliteten etter innføringen av kunnskapsløftet?
 - c) Hvordan arbeider skolen med de grunnleggende ferdighetene?
 - d) Hvordan gjennomføres undervisningsplanlegging og arbeid med å sette kriterier for vurdering ved skolen?
- 9) Personalledelse:
 - a) Hvordan identifiseres skolens kompetansebehov?
 - b) Hvordan planlegges anvendelse av kompetanse/menneskelig ressurser ved skolen?
 - c) Gjennomføres det medarbeidersamtaler med personalet? Hva vektlegges i disse samtalerne?
 - d) Kompetanseutvikling i personalet
 - i) Hvilke planer foreligger for kompetanseutvikling ved skolen?
 - ii) Hvordan gjennomføres kompetanseutvikling ved skolen?
 - iii) Hva oppfatter du som de viktigste kildene for læring og utvikling, for skolen og for den enkelte medarbeider?
 - e) Har arbeidet med personalledelse endret seg i løpet av de siste 2-5 år.
- 10) Endringsledelse:
 - a) Hvordan opplever du å være med å lede en skole som hele tiden er i endring?
 - b) Hvordan gjennomføres endringsprosesser på skolen?

-
- c) Hvilke grep gjøres for kontinuerlig utvikling av skolens praksis?
 - d) Hvordan legger du til rette for samarbeid mellom ansatte?

11) Administrativ ledelse:

- a) Hvilke administrative oppgaver har du ansvar for?
- b) Hvordan påvirker myndighetenes mål- og resultatstyring skolens arbeid?

12) Refleksjon omkring lederrollen:

- a) Hvordan vil du beskrive god ledelse?
- b) Hvordan vil du beskrive din lederstil?
- c) Hvordan ser du på det selv som leder, utviklingsorientert eller mål- og resultatorientert?
- d) I Stortingsmelding 30, kultur for læring, har regjeringen satset på både mål- og resultatstyring og utvikling av lærende organisasjoner. Hvordan opplever du dette i praksis? Tror du disse to styringsformene kan forenes?
- e) Ledelse kan være sammensatt og motsetningsfylt. Kan du gi en beskrivelse av noen dilemmaer du opplever som leder i ditt daglige arbeid?
 - i) Spenninger/motsetninger knyttet til arbeidsdeling i ledelsen
 - ii) Spenninger/motsetninger mellom personalledelse og faglig-pedagogisk ledelse (hvem utøver hva og hvordan blir det i praksis – knyttet til arbeidstid, støtte, veiledning, behandling av klager med mer)
 - iii) Lojalitet (skoleeier, rektor, uttalelser, elever, lærere, foreldre, beslutninger som er tatt)
 - iv) Prioritering av arbeidsoppgaver
 - v) Lederes styring og kontroll vs selvstyring
- f) Har reformen ført til noen endringer i din rolle som leder?
- g) Hvordan vurderer du ditt eget handlingsrom som leder?