

# MASTEROPPGAVE

Endring av lederstruktur i mosseskolen

Anna-Karin Tobiassen

22. mars 2017

Organisasjon og ledelse  
Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag





# ENDRING AV LEDERSTRUKTUR I MOSSESKOLEN

Et ledd i å nå skolens overordnede mål

Opgaven belyser sammenhengen mellom ledelse av skolen og elevenes læringsutbytte

Masteravhandling av Anna-Karin Tobiassen, 2017

## Innhold

Forord .....	iv
Sammendrag.....	v
Innledning .....	1
Bakgrunn for tema.....	2
Figur 1: Organisasjonskartet slik det så ut før ny ledelsesstruktur ble implementert .....	2
Figur 2: Organisasjonskartet slik det ser ut etter at ny lederstruktur ble implementert .....	3
Figur 3: Kvalitet i mosseskolen, det mest sentrale og oppsummerende temaet..	6
Problemstillingen er: Hvordan opplever lærere og ledere i mosseskolen den nye ledelsesmodellen? .....	6
Fremgangsmåte .....	8
Grunnskolene i Moss som undersøkelsessted. ....	8
Design .....	8
Intensivt, ekstensivt eller blandet opplegg? .....	8
Deskriptivt design med dobbel hermeneutikk .....	9
Induktiv og kvalitativ metode .....	10
Validitet, datainnsamling og intervjuguide.....	10
Forforståelse og habilitet.....	13
Etiske aspekter .....	14
Evalueringsstudie.....	15
Presentasjon av funn .....	16
Figur 4: Lineær presentasjon av hovedkategoriene. Endring av lederstruktur er utgangspunktet for de andre tre kategoriene.....	17
Implementeringen .....	17
Rekruttering .....	17
Funksjoner .....	18
Kompetanse .....	20
Oppgavefordeling .....	21
Hvem skal gjøre hva? .....	21
Figur 5: Avdelingsleders oppgaver.....	23
Modell med potensial .....	24
Struktur versus person.....	25
Ny rektor .....	25
Kommuneadministrasjonens rolle.....	26

Oppsummering av funn .....	28
Figur 6: Sirkulær illustrasjon av hovedkategoriene; de tre hovedkategoriene henger sammen og oppleves som uklare .....	28
Svar på forskningsspørsmålene .....	29
Nærhet og tilgjengelighet .....	29
Større avstand til rektor .....	29
Avdelingsledere som filter og brobygger .....	31
Skole i skolen .....	32
Geografisk plassering, formell/ uformell kontakt .....	32
Relasjon til leder .....	34
Pedagogisk ledelse .....	36
Administrasjon og pedagogikk .....	36
Yrkesutøvelse .....	38
Læringstrykk og læringsutbytte .....	39
Figur 7: Sammenhengen mellom lederstrukturen og elevenes læringsutbytte ...	39
Oppsummering av funn og oppsummering av svar på forskningsspørsmål .....	41
Funn og svar sett i lys av litteratur .....	43
Organisasjonsforståelse- innenfor hvilken teori hører skolen hjemme? .....	43
Byråkrati og vitenskapelig ledelse .....	44
Menneskelig relasjonsteori og ledelse av mennesker .....	44
Organisasjonskultur (og ledelse av en selv) .....	45
Postbyråkrati (og endringsledelse) .....	46
Rasjonelle, naturlige og åpne systemer .....	47
Så hvor hører skolen hjemme? .....	48
Om kvalitet og målbarhet i skolen .....	48
«Oppskrifter» på kvalitet i offentlig sektor .....	51
Rasjonale eller mote? .....	52
Implementeringen, vesentlige faktorer for vellykket endring i en organisasjon .....	53
Nøkkelpersoner .....	53
Preparasjon, «timing» og forankring .....	54
Rekruttering .....	56
Funksjoner og kompetanse .....	57
Uklar oppgavefordeling i et åpent system .....	59
Merarbeid som en følge av endringen .....	59
Tidsaspektet og fortolkning av fortiden .....	60
Mekaniske og dynamiske systemer .....	61

Relasjoner i et «åpent, postbyråkratisk maskineri» .....	61
Systemforklaring, egenskapsforklaring og komplementære ferdigheter.....	62
Nærhet og tilgjengelighet.....	63
«It takes two to tango».....	63
Figur 8: Yukls kategorisering av lederatferd .....	65
Fysisk plassering og uformell kommunikasjon .....	66
Rektorene og KA .....	67
Pedagogisk ledelse.....	67
Administrasjon og pedagogikk.....	67
Et paradoks i begrepsforståelsen og oppgavefordelingen i ledelsen .....	68
Involvering, tillit og veiledning.....	69
Yrkesutøvelse.....	70
Endring av atferd og produksjonsprosesser .....	70
Læringstrykk og læringsutbytte .....	71
Prioriteringer og innhold.....	71
Tilbake til tillit .....	72
Figur 9: Sammenheng mellom tillitsforhold leder-lærer og elevenes utbytte av skolen, faglig og sosialt .....	72
Oppsummering av drøfting og svar på forskningsspørsmålene .....	74
Konklusjon.....	77
Veien videre .....	78
Litteraturliste .....	79
Vedlegg .....	83
Vedlegg 1 .....	83
Vedlegg 2 .....	85
Vedlegg 3 .....	86
Vedlegg 4 .....	88
Vedlegg 5 .....	90

## Forord

Med bakgrunn som mellomleder innen detaljhandel, og nå som student ved masterstudiet i organisasjon og ledelse, synes jeg det er interessant å se på ledelsens funksjon med tanke på hvilke resultater en organisasjon kan oppnå. Som lærer er jeg opptatt av hvordan elevene best stimuleres til læring. Denne oppgaven kobler ledelse og læring ved å belyse *sammenhengen mellom ledelse i skolen og elevenes læringsutbytte*.

Oppgaven skrives som masteravhandling etter fire år som deltidsstudent i Organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Østfold.

Jeg vil først og fremst takke Tom B. Gundersen, som jeg for andre gang har hatt gleden av å ha som veileder. Med humor og faglighet har han bidratt til å holde motivasjon, arbeidslyst og nysgjerrighet oppe. Han har kommet med raske tilbakemeldinger og konstruktive kommentarer.

Uten en positiv holdning fra arbeidsgiver og fra Roger Andresen i Moss Kommune, ville jeg ikke ha kunnet gjennomføre opplegget, for ikke å snakke om de engasjerte respondentene som stilte opp i en hektisk arbeidshverdag. En stor takk til dere alle!

Jeg vil også takke den tålmodige mannen min, som har tatt seg av familielogistikken det siste året for at jeg skulle kunne holde fokus på studiene.

En takk må også rettes til min far som med pedantisk blikk har lest gjennom oppgaven flere ganger og kommet med sine betraktninger.

Moss, 8. mars, 2017

Anna-Karin Tobiassen

## Sammendrag

Kravene til skolen endres som en følge av endringer i samfunnet, globalt og nasjonalt. Disse kravene har ført til at rektorrollen i stor grad har dreid seg om å løse administrative oppgaver. I tillegg har den norske skolen fått forholdsvis dårlige skussmål i internasjonale undersøkelser og det pekes på at oppfølgingskulturen i skolen har forbedringspotensial. På bakgrunn av dette gjennomgikk ledelsen i mosseskolen en strukturell endring. I oppgaven ser jeg på *hvordan ledere og lærere opplever denne endringen* og i hvilken grad endringen har ført til større *læringsutbytte for elevene*.

Undersøkelsen er kvalitativ og induktiv. Respondentenes muntlige og verbale besvarelser danner dataene. Disse dataene er blitt analysert og dernest drøftet i lys av litteratur.

Hensikten med oppgaven er kunne bruke lederes og læreres erfaringer til å gjøre eventuelle endringer i mosseskolen eller til å forsterke det som oppleves som nyttig og positivt. Oppgaven vil også gi et innblikk i utfordringer med endringsimplementering. Organisasjoner som vurderer å innføre liknende endringer vil trolig kunne dra nytte av å lese den.

Ledere og lærere er opptatte av å utvikle skolen. Denne oppgaven belyser i hvilken grad endringen av lederstrukturen har fungert som et ledd i arbeidet med å bedre kvaliteten i mosseskolen.

## Innledning

Hva som anses som kvalitet kan være vanskelig å konkretisere, særlig når produktet eller tjenesten vanskelig lar seg måle. Hva som er en «god skole» kan ikke oppsummeres enkelt eller gis en klar fasit. Det er likevel et tema som opptar mange, kanskje i særlig grad de som jobber i og med skole. De siste årene har det vært mye fokus på måling av skoler, hvilke skoler som oppnår gode resultater og hvorfor. Skoleeiere, skoleledere og lærere jobber mot stadig å bedre skolens kvalitet, men det er ulike oppfatninger om hva som skaper kvalitet. Likeledes er det mange faktorer som preger skolens resultater.

Da mosseskolen i 2014 innførte ny lederstruktur var det som et ledd i å oppnå bedre resultater. Oppgaven belyser om og i så fall, i hvilken grad det er sammenheng mellom den nye lederstrukturen og elevenes læringsutbytte.

Først vil jeg gjøre rede for hvorfor og hvordan jeg kom fram til tema og problemstilling. Dernest presenteres undersøkelsesdesign og metode før presentasjon og analyse av funn. Funnene er dels basert på forhåndsdefinerte temaer og dels på temaer som deltagerne selv brakte på bane. I drøftingsdelen flettes det inn teori og relevant litteratur. Innledningsvis i drøftingskapittelet presenteres en oversikt over ulike organisasjonsformer slik at skolen som system kan sees i en kontekstuell ramme.

Til slutt oppsummerer jeg funn og drøfting, og gir en konklusjon hvor jeg klargjør i hvilken grad problemstillingen er besvart.

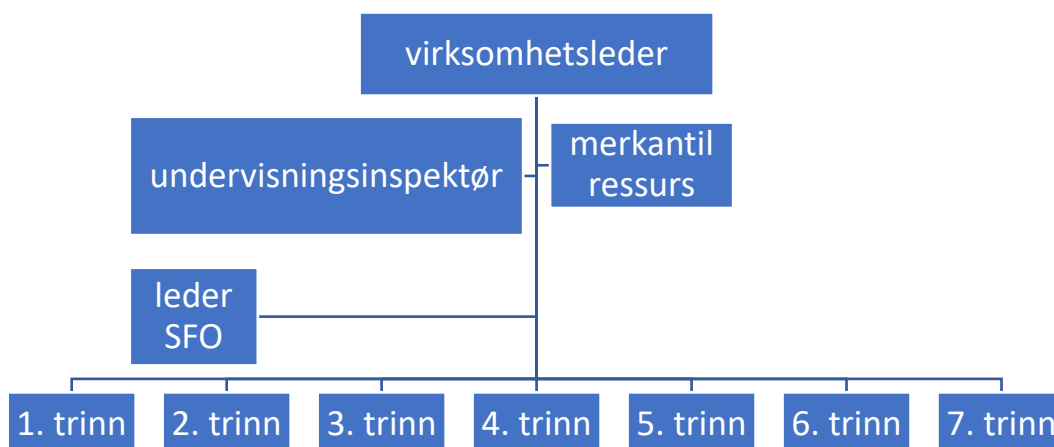


## Bakgrunn for tema

Den norske grunnskolen har i lang tid hatt en lederstruktur med rektor plassert øverst i hierarkiet. Nyere litteratur om skoleledelse fokuserer imidlertid på hvordan rektors oppgaver har utviklet seg til å bli mer og mer administrative, dette på bekostning av pedagogisk ledelse. Som en konsekvens valgte bergensskolen (Bergen kommune, 2008) og drammensskolen (Drammen Kommune.no) å endre den formelle lederstrukturen slik at virksomhetsleder skulle kunne vie mer tid til det pedagogiske aspektet ved rektorrollen.

På bakgrunn av disse endringene ble det i skoleåret 2014-2015 også i mosseskolen innført en ny ledelsesmodell. Før denne perioden hadde skolene i kommunen en lederstruktur hvor rektor/ virksomhetsleder var den eneste lederen med formell myndighet. Rektor administrerte og ledet skolen i samarbeid med undervisningsinspektør og merkantil ressurs. I tillegg hadde skolefritidsordningen/ SFO en leder. Ved mange av skolene var det også teamledere som ble utvalgt på ulike måter og som hadde ulike funksjoner. Teamlederne bidro, sammen med ledelsen, med planlegging og koordinering av det pedagogiske arbeidet.

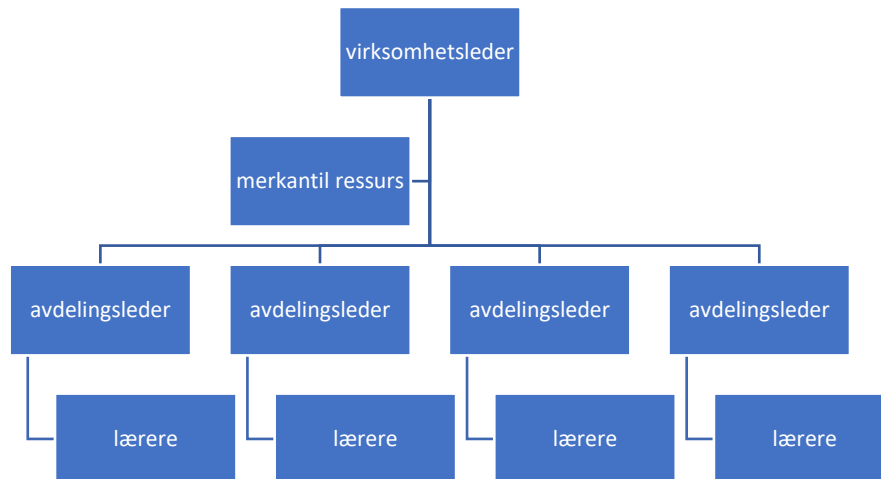
Figur 1: Organisasjonskartet slik det så ut før ny ledelsesstruktur ble implementert



I den nye lederstrukturen er rektor fortsatt øverst i lederhierarkiet, men rollen som undervisningsinspektør er blitt borte. Det er opprettet avdelingsledere som nå formelt inngår i ledelsen. De er ansvarlige for faglig oppfølging av det pedagogiske arbeidet og har personalansvar i sin avdeling. Antall avdelingsledere

avhenger av skolens størrelse og behov. Inspektørrollen er erstattet av avdelingsledere som utgjør en del av den totale ledelsen.

Figur 2: Organisasjonskartet slik det ser ut etter at ny lederstruktur ble implementert



Det er mange årsaker til at man har ønsket en endring i lederstrukturen i mosseskolen. I takt med at kravene til skolens resultater har økt betraktelig, har rektors omfang av arbeidsoppgaver og ansvar, vokst. Det ble lagt vekt på at den nye strukturen ville gjøre ledere mer tilgjengelige og at det skulle være lettere for rektor å delegerer oppgaver og å fokusere på langsiktige planer. (Saksdokument).

Overordnet dreide endringen seg om

hvordan barnehage- og skoleeier best mulig kan legge til rette for at ledere i større grad kan prioritere pedagogisk ledelse, for å utvikle virksomhetene som lærende organisasjoner (...) (og dermed) kunne gi et større læringstrykk og læringsutbytte. (Saksdokument, s.8.)

Oppsummert ble det hevdet at rådmannen ønsket «å legge til rette for en helhetlig tenkning omkring oppgavestrukturen i ledelsen». I tillegg ble det hevdet at rektor, altså «virksomhetsleder, med en slik ordning i større grad vil kunne konsentrere seg om strategisk ledelse» (s.8 og 9). Tanken var at denne endringen vil resultere i at rektor/virksomhetsleder får frigjort tid slik at han/hun kan fokusere mer på pedagogisk ledelse. Videre ser man for seg at avdelingsledere i større grad vil komme tettere på den enkelte medarbeidere gjennom formell ledelse. I en

evalueringsrapport fra Bergen Kommune er det lagt vekt på OECDs internasjonale studie av undervisning og læring, som viser at det er lite «oppfølgingskultur» i norsk skole. Lærere er ikke gode nok til å følge opp den enkelte elev og ledere i skolen er ikke nok til stede som veiledere overfor lærere som har behov for oppfølging. Studiet viste også at det i norske skoler sjelden iverksettes tiltak for lærere med svake prestasjoner eller for lærere som av andre grunner har behov for veiledning og oppfølging (Bergen kommune, 2008).

Da jeg skulle i gang med avhandlingsarbeidet i forbindelse med masterstudiet i Organisasjon og ledelse, kom jeg i samtale med Roger Andresen (den gang fungerende kommunalsjef) frem til at jeg kunne evaluere den nye lederstrukturen og bruke dette som tema og grunnlag for masteroppgaven. Kommunen har, i samarbeid med Utdanningsforbundet, gjennomført en kvantitativ undersøkelse, men var likevel interessert i at jeg skulle foreta en kvalitativ undersøkelse, for å gå dypere inn i dette feltet. Jeg har ikke vektlagt resultatene fra den allerede gjennomførte undersøkelsen, så den vil ikke brukes som direkte sammenlikningsgrunnlag for resultatene fra denne undersøkelsen. Likevel er de kvantitative resultatene til en viss grad utgangspunkt for forskningsspørsmålene. Disse er formulert på bakgrunn av sentrale temaer i den allerede gjennomførte undersøkelsen og med utgangspunkt i rapportene fra kommunene Bergen og Moss.

Jeg kom frem til at de mest sentrale temaene er:

- **Oppfølgingskultur (leders nærhet og tilgjengelighet til medarbeidere)**
- **Pedagogisk ledelse**
- **Lærerens arbeid- opplevelse av kvaliteten på yrkesutøvelsen**
- **Resultater og kvalitet ved skolen – læringstrykk og læringsutbytte**

Andresen er opptatt av om endringen har ført til at rektor i større grad kan utøve pedagogisk ledelse og om avdelingslederstrukturen innebærer at medarbeiderne i større grad føler seg sett og gis nødvendig tilbakemelding, som i sin tur kan føre til større læringsutbytte for elevene. Kort sagt: Bidrar denne lederstrukturen til at mosseskolen oppnår høyere kvalitet og bedre resultater?

Eventuelt vil resultatene fra undersøkelsen kunne si noe om hvilke sider ved denne modellen som fungerer best, og hvilke temaer og spørsmål det kan være nyttig å jobbe videre med. Resultatene vil også kunne være interessante for andre

kommuner eller andre organisasjoner som ønsker å vektlegge de samme elementene ved virksomhetens utvikling.

En objektiv sannhet om skolens kvalitet vil det være så godt som umulig å finne. Kartleggingsresultater vil kunne si noe om elevenes utvikling over tid, men tidsaspektet her er for kort til å kunne bruke slike resultater i denne sammenheng. Dessuten er selve læringsutbyttet avhengig av mange andre faktorer som for eksempel lærertetthet og klassestørrelse, lærernes relasjonskompetanse, egnethet og faglige kompetanse, hvordan arbeidsdagen og arbeidet er organisert, hvordan undervisningen gjennomføres, rammefaktorer, sosial dynamikk i klassen og elevenes sosiokulturelle bakgrunn, for å nevne noen kompliserte årsaks-virkningssammenhenger. Videre vil utførelsen av lederrollene og disses tilhørende oppgaver og relasjoner, være elementer som kan prege lærerens yrkespraksis og dermed elevenes læringstrykk og læringsutbytte. Dette vil igjen være avhengig av flere faktorer, og variere fra team til team og fra skole til skole (Imsen, 2012). Vi vil derfor ikke kunne få et helhetlig eller objektivt bilde av hvordan mosseskolens nye ledelsesmodell preger medarbeidernes yrkesutøvelse eller elevenes læringsutbytte.

Begrepet kvalitet er generelt. Når jeg nå ønsker å få svar på om endringen kan føre til økt kvalitet ved skolen, velger jeg å «snevre inn» forståelsen av begrepet til å dreie seg fire kjernetemaer:

Opplevelse av nærhet til leder

Opplevelse av pedagogisk ledelsesarbeid

Opplevelse av egen yrkesutøvelse i og utenfor klasserom

Opplevelse av elevenes læringstrykk og læringsutbytte

Jeg vil undersøke lederes og læreres subjektive oppfatning og belyse begrepet kvalitet via fire forskningsspørsmål. Disse spørsmålene er formulert med utgangspunkt i de fire overnevnte kjernetemaene.

Figur 3: *Kvalitet i mosseskolen, det mest sentrale og oppsummerende temaet*



*Problemstillingen er: Hvordan opplever lærere og ledere i mosseskolen den nye ledelsesmodellen?*

For å kunne besvare problemstillingen vil jeg ta utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

1. «**Nærhet/ tilgjengelighet**», I hvilken grad oppleves det at nærmeste leder er nærere og mer tilgjengelig enn før den nye ledelsesmodellen ble innført?
2. «**Pedagogisk ledelse**», Hvordan vil den enkelte beskrive pedagogisk ledelse og i hvilken grad kommer dette tydelig frem i skolen?
3. «**Yrkesutøvelse**», I hvilken grad oppleves det at kvaliteten på lærerens primæroppgave er bedret?
4. «**Elevenes læringstrykk og læringsutbytte**», I hvilken grad oppleves det at elevene har et større læringsutbytte enn tidligere, som en følge av den nye ledelsesmodellen?

Jeg ønsker med denne oppgaven, å belyse sammenhengen mellom skolens ledelse og kvaliteten i skolen. Med utgangspunkt i fire forskningsspørsmål og gjennom fokusgruppeintervjuer med lærere og ledere i mosseskolen, ønsker jeg å finne svar på om den nye ledermodellen kan bidra til en opplevelse av økt kvalitet ved lærerens yrkesutøvelse og følgelig for elevenes læringsutbytte.

## Fremgangsmåte

For å finne hvilken type undersøkelse som kan gi «de riktige» svarene og best belyse problemstillingen, er det vesentlig å vurdere undersøkelsesdesign og undersøkelsesmetode. Hvordan man går frem i forskningsprosessen vil ha mye å si for resultatene (Jacobsen, 2013). Jeg vil nå skissere undersøkelsens design og metode, altså, redegjøre for hvilke valg jeg tok og hvordan jeg gikk jeg frem for å sikre undersøkelsens *pålitelighet* og *teoretiske gyldighet*. Jeg vil også se på andre faktorer som kan tenkes å påvirke funnene, slik som forforståelse og subjektivitet.

## Grunnskolene i Moss som undersøkelsessted.

I Moss Kommune er det elleve grunnskoler, hvorav fire er 1-10, det vil si fra og med første klasse til og med tiende klasse, seks er 1-7, altså rene barneskoler og en av skolene er 8-10, altså en ren ungdomsskole. Blant de fire 1-10-skolene er en av dem en spesialpedagogisk skole som gir «opplæringstilbud for elever med behov for spesialisert kompetanse» (Moss Kommune.no).

Før implementeringen av den nye modellen i hele kommunen, ble det vedtatt at en av skolene i Moss skulle fungere som «pilot» for endringsprosjektet. Piloteringen skulle gjennomføres etter modellen som allerede var innført i kommunene Bergen og Drammen. Pilotskolen satt derfor i gang med ny lederstruktur allerede ved oppstart av skoleåret 2013-14 og har således ett år mer erfaring med den nye lederstrukturen enn de øvrige skolene i kommunen. Da piloteringen var gjennomført, ble ledelsesmodellen evaluert ved skolen og deretter implementert i de andre grunnskolene i Moss.

Fire skoler er med i undersøkelsen: 1 ren ungdomsskole, 1 1-10-skole og 2 rene barneskoler hvorav en mindre og en større. Pilotskolen og den spesialpedagogiske skolen er ikke en av de fire skolene som deltar.

## Design

### Intensivt, ekstensivt eller blandet opplegg?

For best å kunne besvare problemstillingen har jeg måttet vurdere om jeg skulle undersøke fenomenet i bredden eller i dybden. En bred, *ekstensiv* undersøkelse innebærer kort sagt at det er mange deltagere som til sammen skal kunne gi generaliserbare og forholdsvis objektive svar. Å studere i bredden vil gi «en presis beskrivelse av omfanget, utstrekningen og/eller hyppigheten av et fenomen (...)

og øker mulighetene for å generalisere funnene» (Jacobsen, s. 94, 2013). Går man i dybden, *intensivt*, undersøkes få enheter og man er i større grad på jakt etter nyanser og «flere lag av virkeligheten». Funnene blir mindre generaliserbare, statistisk sett.

Hvilket undersøkelsesdesign en velger, kan avgjøres av type problemstilling (Jacobsen, 2013), men det vil også ofte være noen begrensninger med tanke på gjennomførbarhet. Da jeg skulle i gang med undersøkelsen kjente jeg til at det allerede var foretatt en kvantitativ og ekstensiv undersøkelse. Det var derfor naturlig for meg å se på problematikken «i dybden». Jeg kunne ha undersøkt enda færre enheter og vært enda mer opptatt av å avdekke nyanser enn det jeg var, men ved å jobbe enda mer på individnivå, ville jeg ha mistet noe av den «kollektive sannheten». Funnene kan ikke fremstilles statistisk, altså kan jeg ikke si noe om undersøkelsens generaliserbarhet i kvantitativ forstand, men jeg kan komme frem til en «teoretisk generaliserbarhet» (Jacobsen, s. 96, 2013). Undersøkelsen bærer preg av det Jacobsen kaller et «blandet opplegg». Han forklarer dette slik:

Det blandede opplegget utvider antallet enheter som studeres, ofte med den hensikt å få større bredde. Mer representativitet eller mer variasjon i undersøkelsen. Når mange enheter trekkes inn, blir ofte informasjonsmengden stor, slik at vi må legge vekt på noen mer avgrensede problemstillinger og variabler. Vi må snevre inn av praktiske grunner (s. 89, 2013).

Jeg kom frem til at jeg ikke kunne håndtere mer enn en viss mengde data og måtte, slik Jacobsen skriver, begrense både i bredden og dybden.

#### Deskriptivt design med dobbel hermeneutikk

Undersøkelsen skal belyse forholdet og sammenhengen mellom skoleledelsen og elevenes læringsutbytte. I oppgaven drøftes eventuelle årsak-virkningssammenhenger. På bakgrunn av dette kan undersøkelsen se ut til å være *kausal*, men dataene kan ikke presenteres som noe mer enn min oppfatning av deltagerens opplevelser, dermed blir designet *deskriptivt* (Jacobsen, 2013).

Denne oppfatningen uttrykkes på bakgrunn av tolkning. Deltagerne legger frem sin virkelighetsoppfatning som fanges opp og tolkes av meg, som forsker. Når jeg presenterer det jeg oppfattet, har jeg allerede tolket deltagerens forståelse av



situasjonen. Altså tolker jeg deres tolkning. Jeg kan ikke legge frem en objektiv eller nøytral versjon av funnene, men jeg kan videreformidle det budskapet jeg har mottatt og gjengi deltagerens virkelighetsbilde så «sannferdig som mulig». Jeg blir både mottaker og sender av budskapet. Denne fortolkningsprosessen kan forstås som *dobbel hermeneutikk* (Vivi Nilssen, 2012).

### **Induktiv og kvalitativ metode**

Temaet for undersøkelsen kan sies å være «Endringene i lederstrukturen i mosseskolen» og utgangspunktet for endringen er basert på erfaring fra kommunene Bergen og Drammen samt på litteratur og forskning om skoleledelse. Disse erfaringene og deler av litteraturen og ledelsesteoriene danner også rammen for denne undersøkelsen. Derfor kunne man tenke seg at undersøkelsen i utgangspunktet blir deduktiv. En deduktiv tilnærming går i stor grad ut på å vurdere om det som blir undersøkt stemmer med det en kan forvente ut i fra teori og litteratur og forbindes ofte med kvantitativ forskning (Jacobsen, 2013). Siden jeg ikke visste hvilke svar deltagerne ville gi, og det var svarene i seg selv som ble utgangspunktet for metoden, ble ikke undersøkelsen deduktiv, slik det først kunne se ut som, men *induktiv*. Jacobsen beskriver denne metoden med uttrykket «Fra empiri til teori». Postholm beskriver induktiv metode ved at studiet formes av situasjonen, altså av deltagerne og deres svar. Videre skal besvarelsene tolkes og dermed kan ikke den kvalitative forskningen være hverken «verdifri eller objektiv» (Postholm, s. 27, 2005).

### **Validitet, datainnsamling og intervjuguide**

Da det som nevnt, allerede forelå en kvantitativ undersøkelse, som ansatte i mosseskolen har besvart, tok jeg for meg den aktuelle tematikken ved hjelp av *kvalitativ metode*. Altså innhentet jeg opplysninger og informasjon gjennom åpne spørsmål som respondentene besvarte med *ord* (Jacobsen 2013). Kvalitativ forskning innebærer at «forskeren skal være åpen for hva deltagerne sier og gjør, og videre løfte deres perspektiv frem» (May Britt Postholm, s. 9, 2005).

At jeg er kjent med deler av den sosiale og faglige kulturen i mosseskolen og således har et verdisett og en subjektivitet som springer ut i fra denne, vil kunne være en fordel. Dalen nevner intersubjektivitet som en faktor for den kvalitative forskningens *validitet*. Hun forklarer dette med at forskerens tolkning av respondentenes svar, i en kvalitativ undersøkelse, fordrer at forsker evner å innta

respondentenes perspektiv, slik at tolkningen gjenspeiler respondentenes virkelighetsoppfatning så riktig som mulig. Videre understreker hun viktigheten av at kodingen og tolkningen gjøres tilgjengelig og tydelig for leser, når resultatene presenteres (2004).

Jeg valgte å benytte *fokusgrupper* til datainnsamlingen. Da kunne jeg møte et forholdsvis stort antall respondenter (Dalen, s.106, 2004). Dette styrker den teoretiske generaliserbarheten. Resultatene vil trolig kunne være anvendbare i, og overførbare til liknende situasjoner og problemstillinger. Jeg utviklet tre ulike intervjuguider, én for lærerne, én for avdelingslederne og én for rektorene (se vedlegg). Alle er baserte på de ovenfor nevnte temaer.

Intervjuene eller samtalene vil kunne sies å være selve «forskningsverktøyet». For å sikre at verktøyet fungerer i henhold til hensikten: å besvare problemstillingen så «sannferdig som mulig», var det nyttig å undersøke om intervjuguiden henter ut adekvat og relevant informasjon, i forkant av den faktiske forskningsprosessen. Jeg gjorde som Dalen foreslår: å gjennomføre prøveintervjuer og eventuelt justere intervjuguiden slik at man er sikker på dens validitet. To lærerkolleger stilte som «forsøkskaniner», de hadde lest igjennom intervjuguiden for lærerne på forhånd, før de sammen møtte meg til prøveintervju. På den måten fikk jeg nyttig erfaring med hensyn til å stille spørsmål og til å beregne tiden. Deltagerne i prøveintervjuene opplevde at spørsmålene var greie å forstå og at de virket relevante med tanke på undersøkelsens tematikk og problemstilling. Videre kunne de fortelle at det var fint å ha lest gjennom spørsmålene i forkant, dette ga dem anledning til å reflektere over temaene før de snakket om dem. På bakgrunn av denne informasjonen valgte jeg å sende relevant intervjuguide til respondentene før de møtte i fokusgruppene.

Det var selvsagt frivillig å delta, men rektorene foreslo en gruppe med respondenter fra sine skoler. Jeg må være klar over at rektor kan ha håndplukket deltagere som var forventet å svare i tråd med egne synspunkter, men det var en hensiktsmessig utvelgingsmetode med tanke på tid. Deltagerne skrev under på en taushetserklæring samt på at deltagelsen var frivillig. Berit Arnesen viser til Brinkmann og Kvale som skriver at «gode intervjupersoner er motiverte, kunnskapsrike og ærlige» (s.24, 2012).

Jeg opplevde at alle deltagerne passet til Brinkmann og Kvaales beskrivelse. Respondentene virket oppriktige, de var engasjerte og de ville gjerne bidra med tanker, spørsmål og refleksjoner. Slik jeg oppfattet det kunne de ulike gruppene være preget av én felles stemning eller holdning, for eksempel «rolig», «aktiv», «positiv», negativ» eller «nøytral». Jeg forsto denne holdningen som kollektiv innad i gruppene. Jeg merket meg ikke at det var noen som ikke turte å delta eller som ikke kom til ordet. Selv om det var en «grunnstemning» som preget gruppa, så var det rom for uenighet og diskusjon.

Det ble 6 fokusgrupper med 4-8 deltagere i hver gruppe. Antall respondenter totalt ble 31. Fokusgrupper er gunstig når det er snakk om et tema som alle kjenner til og som kunne vært diskutert daglig, men som ikke blir det (Merriam, 2009). I hvilken grad den endrede lederstrukturen stemmer med forventningene og i hvilken grad den oppleves som formålstjenlig, er etter mitt syn et slikt tema. De fleste vil kunne si noe om det, men de færreste snakker om dette på daglig basis. Da jeg valgte å dele respondentene inn i grupper etter yrkesroller er det fordi det vil kunne være vanskelig for en lærer å snakke fritt dersom avdelingsledere er til stede, og omvendt. I tillegg vil det være temaer og spørsmål som blir mer aktuelle for den ene gruppen enn den andre. Intervjuguidene tok utgangspunkt i den samme tematikken, men var tilpasset den enkelte gruppe. I hvilken grad rektorene opplever at tid er frigjort er for eksempel ikke et relevant spørsmål for lærere.

Spørsmålene var *semistrukturerte*. «Ved slike intervjuer er samtalen fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd» (Dalen, s. 29, 2004).

Intervjuguiden hadde middels til liten grad av struktur (Jacobsen 2013).

Gruppesamtalen var basert på en «kjerne med spørsmål», men deltagerne kunne diskutere fritt, og i blant kom jeg med oppfølgingsspørsmål. Som Jacobsen påpeker, måtte jeg være klar over dynamikken som oppsto mellom deltagerne i gruppa. Noen opptre dominerende og snakker mye. Andre vil kanskje være glade for å slippe å bidra. Meningene som blir ytret kan være mer eller mindre homogene. Min oppgave var «å lese gruppa» og forsøke å sørge for at alle synspunkter kom frem. Jeg måtte prøve å tilpasse min rolle; i blant måtte jeg bare lytte og observere og i blant, dersom diskusjonen sporet av eller stoppet opp, måtte jeg «komme på banen». Jeg navigerte deltagerne slik at de holdt seg til temaet og likevel måtte jeg være lydhør for hva de var opptatte av og jeg måtte

være åpen for at de kunne ha andre synspunkter og andre perspektiver enn de jeg baserer undersøkelsen på.

#### Forforståelse og habilitet

At jeg selv er ansatt som lærer ved en av grunnskolene i Moss, betyr at jeg har med meg et sett med verdier og også subjektivitet, som kan prege resultatene til en viss grad. Jeg har måttet være klar over at jeg kan ha *førforståelse* eller forutinntatte holdninger som kan påvirke min tolkning av svar. Forskeren må kjenne til egen førforståelse og således «tilpasse seg» til ny og ukjent informasjon (Vivi Nilssen, 2012). Monica Dalen viser til Gadamer, som hevder at bevissthet om egen førforståelse er viktig. Bevisstheten gjør forskeren mer sensitiv i henhold til å forstå og til å tolke teori og ny informasjon (2004). Dersom forskeren tolker sitt materiale ut i fra en feilaktig førforståelse, vil det imidlertid være fare for at vesentlig informasjon ikke blir oppfattet av forskeren. Når førforståelse og nær kjennskap til feltet som undersøkes, står i veien for forskningen, kalles det «Den holistiske feilantagelsen» eller «Going Native» (Dalen, s.110, 2004). Altså har jeg måttet etterstrebe nøytralitet ovenfor informasjon og opplysninger. May Britt Postholm inntar begge perspektivene og mener at forskeren må gå inn i forskningsprosessen med «et åpent sinn, men ikke med et tomt hode» (s. 128, 2005). Man kan altså ikke se bort ifra subjektiviteten og førforståelsen, men man må likevel innstille seg på å forholde seg så objektivt som mulig til informasjonen som gis. For å sikre at resultatene ikke tolkes på bakgrunn av en holistisk feilantagelse eller at jeg som forsker har vært «native» i prosessen, gjennomførte jeg slik Jacobsen foreslår, «en respondentvalidering» (s. 214, 2013). Etter hvert gruppeintervju oppsummerte jeg de opplysningene og den informasjonen jeg hadde fått i løpet av samtalen, og kontrollerte om deltagerne kjente dette igjen.

Jeg kan ikke se bort ifra en potensiell rollekonflikt i dét jeg som lærer i mosseskolen også skulle være forsker, og undersøke nettopp mosseskolen. En forutsetning for å kunne gjennomføre undersøkelsen var at den var godkjent av skoleadministrasjonen i kommunen. For deltagerne kunne det være nærliggende å tro at jeg, som forsker, representerte skoleeiers synspunkter eller at jeg, siden jeg er lærer i det daglige, snarere representerte lærerne. Man kunne altså stille spørsmål ved min habilitet som forsker. Dersom deltagerne opplever at forsker er inhabil, vil svarene bære preg av det. Man ville kanskje være forsiktig med sine

uttalelser og veie sine ord nøye. En følge av det ville være at jeg ikke fikk tak i deres opplevde sannhet og følgelig ville undersøkelsen være mindre pålitelig. Det blir vesentlig å understreke at kommunen ikke har lagt noen føringer med hensyn til forskningen. I dialog med respondentene og i brevet de mottok i forkant (se vedlegg) formidlet jeg at det var «ufarlig» å delta og at deres oppriktighet var svært vesentlig for at undersøkelsen skulle kunne gi formålstjenlige svar.

Forskeren må selv ta ansvar for at forskningen holder en så høy standard som mulig med hensyn til habilitet. Dette kalles en «grunnleggende forskningsetisk forpliktelse» (Alver og Øyen, s. 56, 1997). For å sikre så oppriktige svar som mulig var det viktig at jeg klarte å innby til tillit og at jeg klarte å kommunisere viktigheten av «å få tak i sannheten». Dersom deltagerne svarer det de tror er riktig eller forventet framfor hva de faktisk opplever, vil undersøkelsen miste troverdighet og gyldighet (Jacobsen, 2013). Jeg opplevde ikke at noen uttrykte skepsis ved min rolle eller habilitet. Det var ingen ting som tydet på at dette ble opplevd som problematisk.

Jacobsen skriver om 'nærhet og distanse'. Han viser til Pål Repstad som sier at forskeren må finne en posisjon mellom disse ytterpunktene eller prinsippene (2013). Som lærer i Moss kommune er jeg berørt tematikken som skal undersøkes, men for å oppnå en viss distanse, er ikke skolen jeg jobber ved representert i undersøkelsen.

Hvilke skoler og hvilke respondenter som har deltatt vil kunne komme frem, men deltagerens navn vil ikke på noe tidspunkt bli brukt i undersøkelsen. Videre vil det vil ikke være mulig å koble innhentet informasjon til deltagerens navn.

#### Etiske aspekter

Det er ikke utenkelig at, kanskje særlig ledere, ville kunne føle seg ukomfortable med å sette navn på opplevde utfordringer ovenfor meg siden jeg til daglig jobber som lærer i samme kommune som dem selv. Det er av *etiske hensyn* vesentlig at deltagerne får nødvendig informasjon om feltet det skal forskes på og at jeg som forsker går inn for «å anonymisere informantene når resultatene skal formidles og presenteres» (Dalen, s. 113, 2004). Derfor understreket jeg at sitater ikke ville bli knyttet opp mot den enkelte og at jeg har taushetsplikt i rollen som forsker. Dette fremkommer i invitasjonen jeg sender ut til alle som var aktuelle deltagere i Moss Kommune. Medarbeidere i skolen selv har taushetsplikt og forskeren må derfor

bevare denne (Fosshem og Ingierd, 2015). Deltagerne skrev under på at de også har taushetsplikt overfor hverandre, slik at enkeltpersoner ikke kan identifiseres gjennom påstander og holdninger.

### Evalueringsstudie

Undersøkelsen bærer preg av å være en evalueringsstudie. Evaluering kan gjenkjennes ved at «man ønsker å finne ut av om «noe» virket, og hva i så fall virkningen ble» (Sverdrup, s. 11, 2002). Metoden for evaluering ikke er vesentlig, men spørsmålene som stilles er essensielle.

Hensikten med evalueringer er å etablere verdien av «et program, en prosess eller en teknikk» som grunnlag for videre beslutninger (Merriam, 2009). Den endrede lederstrukturen i mosseskolen har elementer som gjør at det kan falle inn under kategoriene «program» og «prosess». Formålet med undersøkelsen er å danne et grunnlag for skoleledelsen, slik at de kan ta utgangspunkt i dette når de skal vurdere, og ta beslutninger om veien videre. En må likevel være oppmerksom på at det ikke ble foretatt noen grundig undersøkelse *før* endringen, så oppfatningene er utelukkende basert på opplevelsen av endringen, sett i retroperspektiv.

## Presentasjon av funn

Etter å ha lest igjennom transkriberingene fra intervjuene flere ganger og tatt notater i margen, gikk jeg over notatene fra selve intervjuene. Stikkordsnotater fra intervjuene og fra transkriberingene ble så sammenliknet. Først skrev jeg ned alle temaene som dukket opp. Til slutt hadde jeg en liste med satten aktuelle kategorier. Så organiserte jeg listen ved å finne «fellesnevner», altså ved se på hvilke temaer som hadde noe felles eller passet sammen. Temaene som omhandlet de fire forskningsspørsmålene, holdt jeg for seg selv og jeg vil også presentere dem for seg, etter at funnene er kategorisert og presentert. Etter å ha gruppert kategoriene, sto jeg igjen med tre hovedkategorier med tilhørende underpunkter:

### 1 Implementeringsprosessen

- rekruttering
- kompetanse
- funksjoner

### 2 Oppgavefordeling

- Hvem skal gjøre hva?

### 3 Struktur versus person

- en modell med potensial
- Kommuneadministrasjonens rolle
- ny rektor

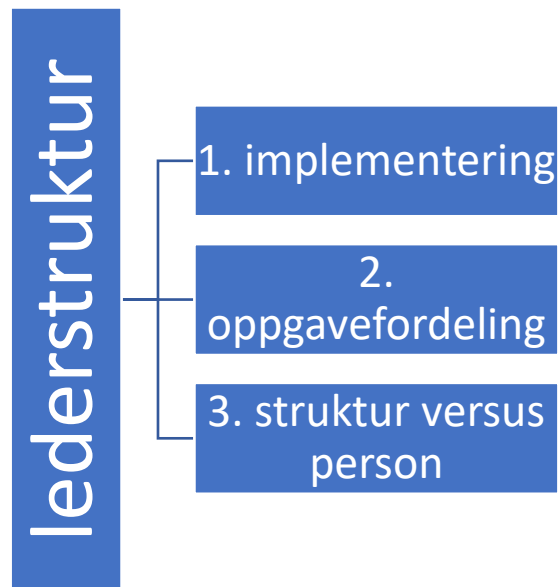
Som en ramme rundt disse kategoriene ligger temaet, *lederstruktur*, da hele undersøkelsen springer ut i fra dette. Det vil si at begrepet lederstruktur er aktuell gjennom hele analysen.

En kan se kategoriene i en slags kronologi eller rekkefølge, der en tar utgangspunkt i denne rammen. *Lederstrukturen* skulle implementeres, og dermed presenteres kategori 1, *implementering*.

Denne implementeringsprosessen innebar at enkelte oppgaver «fikk nye eiere», hvilket fører oss inn på kategori 2, *oppgavefordeling*.

Dernest kan kategori 3, *struktur versus person*, trekkes frem. Denne kategorien dreier seg om hvor vidt den opplevde endringen skyldes systemet og/ eller personene som innhar de ulike rollene.

Figur 4: Lineær presentasjon av hovedkategoriene. Endring av lederstruktur er utgangspunktet for de andre tre kategoriene.



Et ord som stadig ble gjentatt i fokusgruppene var ordet, *uklart*. Selve implementeringen av den nye lederstrukturen fremsto som uklar. Deltagerne i fokusgruppene var usikre på hvilke kriterier som lå til grunn da avdelingsledere skulle ansettes. De etterlyste en klar stillingsbeskrivelse i forbindelse med rekrutteringen. Videre hadde det oppstått uklarheter med hensyn til oppgaver, roller og kompetanse. Hvem som skulle utføre oppgavene, og hvem som var mest kompetent til å ta seg av enkelte arbeidsoppgaver var og er delvis fortsatt, uavklart. Det viste seg også at det kan være vanskelig å skille mellom sak og person. I løpet av gruppeintervjuene diskuterte deltagerne ofte om ulike følger av endringen skyldes *selve lederstrukturen* eller om de skyldes *personen* som utfører oppgavene.

### **Implementeringen**

#### **Rekruttering**

Både lærere og ledere ga uttrykk for at de ikke helt forsto hva avdelingslederrollen skulle innebære i praksis. Blant de som søkte på stillingen som avdelingsleder og tidligere hadde jobbet som lærere, kunne mange fortelle at de ikke riktig visste hva de søkte på. Noen av de som valgte ikke å søke, forklarte det med at «jeg kunne jo ikke søke når jeg ikke visste helt hva det innebar.» Både avdelingsledere og lærere beskriver at usikkerhet rundt rollen som avdelingsleder



har hindret en del lærere fra å søke. Det kan synes som om noen lærere angret på at de ikke søkte. De som søkte og fikk jobben, uttrykker at de visste lite om hva de gikk til.

Jeg har tenkt på det der at veldig mange av oss som har blitt avdelingsledere har jo ikke ledererfaring. Og heller ikke gått noe utdanning, vi bare hoppa på og tenkte «vi tar sjansen, vi prøver!» Og da er det klart at for mange av oss da så kan det komme overraskelser fordi man ikke har vært igjennom en prosess i forhold til det å utdanne seg til å bli en leder.

Rektorene ser også ut til å være enige om dette:

Akkurat det – avdelingsrollen er så mangfoldig, men hovedfokus er at du må være en god leder, det er et paradoks i forhold til at vi rekrutterte lærere internt i kommunen og det har vært så godt som ingen opplæring i å være leder (...). Det synes jeg er krevende; å skulle drive lederopplæring på egen skole med ledere som kanskje også har fått praksissjokk (...). Det tror jeg er vesentlig for at modellen skal ha en fortsatt god utvikling, at vi får på plass en systematisk lederopplæring. Jeg tror vi kunne unngått mye startvansker hvis det hadde vært på plass med en gang modellen ble innført.

Flere opplevde at prosessen gikk veldig fort. Den beskrives blant lærerne som rar, kort og hastig. «Kommunalavdelingen var her og fortalte om at det var vellykket i Drammen og at vi skulle få det sånn, men det var ganske mange uklarheter», fortelles det. Noen hadde forståelsen av at det skulle rekrutteres eksternt, mens andre forteller at det skulle være intern rekruttering. To lærere forklarer at de hadde hørt at alle ble rekruttert fra eget arbeidssted, men at tanken var det motsatte – at man ikke skulle rekrutteres internt på skolene. Dette fremstår altså som uklart.

### Funksjoner

Det blir påpekt at siden avdelingslederrollen skulle ha funksjonsoppgaver, som for eksempel ansvar for IKT skolebibliotek, ble dette trolig vektlagt ved rekruttering. Det var nærliggende å tenke at en lærer med IKT-kompetanse ble prioritert i ansettelsesprosessen foran en søker uten særskilt kompetanse. Kunnskapene

vedrørende for eksempel IKT ville kanskje også gå foran kandidatens lederegenskaper, hevdes det. «I det tempoet dette ble innført var det en kjensgjerning at det ikke nyttet å ansette folk med lederutdanning (...)), blir det sagt. Videre undrer man seg over eventuelle «feilvalg» i rekrutteringsprosessen: «Er den personen leder i kommunen, da?» Spørsmålet er altså om en som har fått jobb som avdelingsleder ved en skole, automatisk har fått formell lederstatus i kommunen, og følgelig vil bli flyttet fra lederstilling til lederstilling uten at muligheten for å bli rekruttert inn i ledelsen åpner seg for andre. Man er usikker på om flere lærere vil få sjansen til å søke på lederstillinger eller om «toget er gått» og at de som allerede har fått disse rollene vil bli «resirkulerte» som ledere.

På spørsmål om dette har ført til gnisninger eller misunnelse er det noen som kjenner til at det kunne være litt problematisk til å begynne med, men det ser ut til at dette ikke har blitt et stort tema ved noen av skolene. Avdelingsledere bekrefter dette ved å forklare at de opplevde at lærerne viste dem tillit som ledere, selv om de hadde vært kollegaer «dagen før».

De fleste gruppene som ble intervjuet kunne fortelle at funksjonsstillinger som IKT, spesialpedagog og sosialpedagog nå skulle ligge innunder de nye avdelingslederstillingene. Hvordan dette ble løst i praksis kunne variere fra skole til skole. Noen fordelte for eksempel rollene som spesialpedagog sosialpedagog på avdelingslederne, mens andre skoler valgte å holde sosialpedagogiske oppgaver til kun én av lederne. Flere av lærerne nevnte at disse «løsningene» var uklare eller de stilte spørsmål ved funksjonaliteten av å løse det på denne måten.

En annen ting som jeg har tenkt litt på er det med alle funksjonsoppgavene som er lagt inn hos avdelingslederne. Hvordan det vil bli etter hvert fordi avdelingsledere skal jo fylle mange roller i tillegg til å være leder. Det å få ledere som er gode på fagområder som IKT og spesialpedagogikk, som har ligget på funksjoner før. Om det er hensiktsmessig at alt det er bakt inn i ledelsen, er for tidlig å vite.

Mange av lærerne problematiserer kompetanseaspektet i denne forbindelse.

Ja, og hvis en avdelingsleder slutter, da kan man jo ikke velge, for hvis det er en «ledig» avdelingsleder et sted, så har den førsteprioritet (ved ansettelser) og da tenker jeg at vi kan få inn noen som har akkurat den

samme kompetansen som en vi allerede har på huset, men som vi må ta fordi vi ikke har noe valg. Det er noe snodige greier!

Man er med andre ord kritisk til om denne modellen tilrettelegger for «rett person på rett sted», og man ser for seg at det både vil komme til å mangle kompetanse og/ eller være overflødig av én type kompetanse. Dersom det for eksempel er utlyst en avdelingslederstilling med ansvar for IKT, og en nåværende avdelingsleder søker på jobben, vil han eller hun kunne bli ansatt i stillingen uten nødvendigvis å være særlig kompetent på området. På den annen side trekkes det frem at nye mennesker inn i organisasjonen, som en følge av ny lederstruktur, kan tilføre ny og nyttig kompetanse «på huset».

### Kompetanse

Avdelingslederne er også opptatt av dette med kompetanse og funksjonsroller. Det refereres til avdelingsledere som har fått ansvar for fagområder de «ikke har peiling på», fordi funksjonsoppgavene som IKT, spesialpedagog og sosialpedagog skal fordeles på de som har fått lederroller, uavhengig av hvilken kompetanse de har eller ikke har. «Det sitter noen der i personalet som egentlig har mer kompetanse enn avdelingslederen, men som ikke har myndighet til å ta tak i det». Det legges til at dette er frustrerende for alle parter. En av avdelingslederne forklarer det slik: «Vi skal få noe til å passe inn i en form i stedet for å se hva som er den beste løsningen for den enkelte skole.» En annen understreker dette: «Man får ikke brukt rett kompetanse på rett sted til rett tid (...), og da blir ikke kvaliteten på det vi gjør i det daglige helt topp. Det blir sånn at det må passe inn i systemet.»

I samtalen med avdelingslederne beskriver de at de føler at de er forventet å skulle beherske mange oppgaver, kanskje for mange, på en gang. Noen gir også uttrykk for at det har tatt tid å identifisere seg med og å utøve lederrollen, det kommer med opplæring og erfaring. Skal man da i tillegg være administrator og være ansvarlig for enkelte fagområder eller funksjoner, kan det oppleves som uoverkommelige oppgaver totalt sett. Rektorene ser at det blir forventet mye av avdelingslederne.

(...) å stå i det trykket, fra lærerne som har forventninger og våre forventninger om å være ledere. Og det har kanskje vært enda vanskeligere

hvis du har blitt leder på den skolen du var lærer fra før, for da har du visst hvilke forventninger du har hatt til teamleder.

Selv om rektorene bekrefter at opplæringen av avdelingsledere tar tid, er de enige om at det er fint å kunne drøfte problemstillinger og ideer med flere, selv om disse diskusjonene og samtalene er mer tidkrevende enn da de bare kunne ta avgjørelsene selv. Også i gruppa med rektorer kommer funksjonene opp, altså de funksjonene som tidligere var knyttet til egne stillinger, men som nå ligger inn under avdelingslederne. De forklarer at dette ble en nødvendig løsning av hensyn til ressurser. Skulle kommunen utvide «bemanningen» med flere avdelingslederstillinger, måtte funksjonstilleggene kuttes, og ble dermed «bakt inn i» avdelingslederrollene.

Det ser ut til at lærere, så vel som avdelingsledere og rektorer jevnt over kunne tenke seg at sosiallærerrollen ble holdt utenom avdelingslederne.

Hovedargumentet for dette dreier seg igjen om kompetanse og/eller egenskap. Det siktes til at den som har rollen som sosiallærer bør ha en «oppriktig dedikasjon til arbeidet», slik en av rektorene formulerer det. Det er ikke gitt med nåværende modell. Igjen fremkommer det altså at den nye lederstrukturen kan undergrave eller «holde tilbake» kompetanse som kunne vært brukt mer hensiktsmessig. Tilsvarende kan det hende at de som har ansvaret for et felt, ideelt sett burde hatt mer kompetanse med hensyn til å løse enkelte oppgaver.

## **Oppgavefordeling**

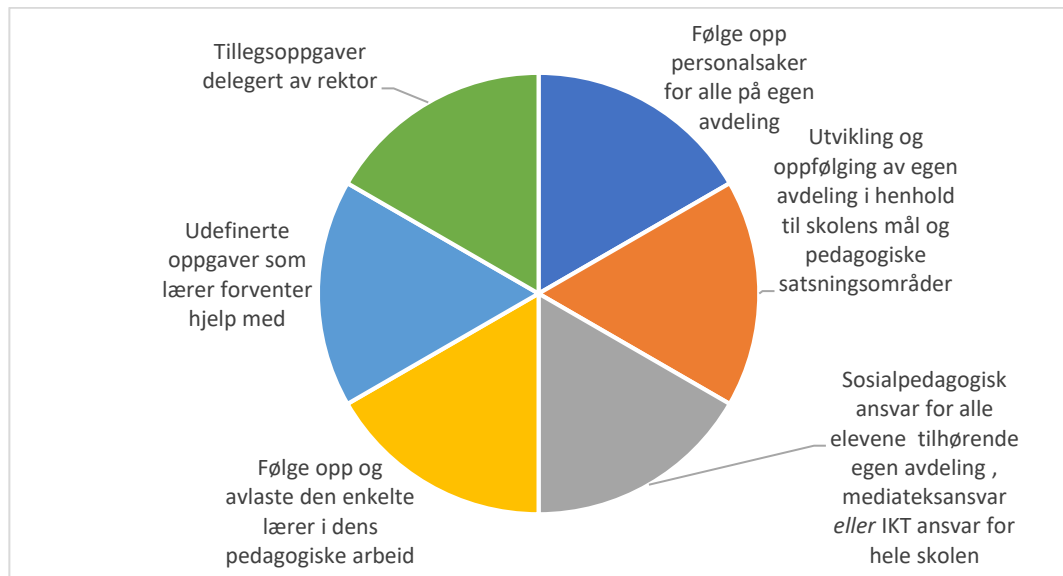
Hvem skal gjøre hva?

Lærerne beskriver at de, til å begynne med, syntes det var forvirrende å skulle forholde seg til en avdelingsleder, som i tillegg til administrative oppgaver nå satt med både personalansvar og faglig oppfølging. I en overgangsperiode var det mange som gikk «litt til rektor og litt til avdelingsleder- alt etter som ...». De opplevde og opplever til en viss grad ennå, at oppgave- og ansvarsfordeling kan være diffust. Flere mener at det var uklart hvem man skulle gå til med hva, men det ble samtidig uttrykt en forståelse for at nye modeller må få «sette seg» og at ledelsen trenger litt tid til å finne ut av hvem som skulle løse hvilke oppgaver. En av lærerne lurte på om avdelingslederne jobber etter en stillingsinstruks, men de andre lærerne på gruppa kan ikke gi et entydig svar. Ved en annen skole forteller lærerne at de både muntlig og skriftlig er blitt gjort kjent med avdelingsleders

oppgaver. En av avdelingslederne kan fra sitt ståsted fortelle at lærerne ser ut til å forvente mer enn det som står i avdelingsledernes stillingsinstruks. På spørsmål til avdelingslederne om de jobber etter en klar stillingsinstruks, er svaret diffust. Dermed spisses spørsmålet til om det er uklart om de har fått en stillingsinstruks. På dette svarer en av avdelingslederne at det i utgangspunktet ikke er uklart fra kommuneadministrasjonen (KA) sin side, men at det i «praksis er så mange hensyn å ta» at det blir uklart likevel. «Det der med forventning og forventningsavklaring ... det er jo fryktelig vanskelig da, fordi at stillingen er ikke utformet (...). Vi ser at rollene våre er såpass forskjellige. Sånn sett har det kanskje ikke lykkes helt, hvis man ville at det skulle være likt på alle skolene.» Det legges til at klare stillingsinstrukser varierer fra skole til skole. En av avdelingslederne forteller at dette er klart ved dennes arbeidsplass. I hvilken grad alle avdelingsledere har mottatt eller oppfattet en stillingsinstruks og hvor vidt lærere i mosseskolen er informert om denne, ser ut til å variere og kan generelt sett sies å være uklar.

Mange var vant til at teamleder tok seg av enkelte praktiske oppgaver. Eksempler på dette, som stadig dukket opp i fokusgruppene, var «innkjøp av engangsgriller» og «skrivning av ukeplanen». Engangsgrillene blir kjøpt inn til utflukter og andre uteaktiviteter. Ukeplaner er «brev» som lærerne på det enkelte klassetrinn sender ut til elever og foresatte ukentlig. Her gis det blant annet lekser og annen relevant informasjon. Disse oppgavene hadde teamleder som oftest tatt seg av, men da teamlederrollen forsvant var det ikke gitt at avdelingsleder skulle overta disse. Det ble heller ikke uttrykt eksplisitt at slike oppgaver måtte lærerne nå enes om og finne ut av selv. Dette skapte en viss frustrasjon og forvirring. En av rektorene forklarer at modellen ble «solgt inn» til lærerne med at nå skulle de «bare undervise og that's it». Dermed ble det uavklart hvem som skulle ta de oppgavene som faller utenfor direkte undervisning. Det «åpenbarte seg» en del oppgaver som ingen opplevde at de hadde ansvar for. Lederne har tatt mange av disse oppgavene for å unngå misnøye blant lærerne, mens lærerne på sin side har en opplevelse av at de nå må ta flere «utenom-faglige» oppgaver enn før.

Figur 5: Avdelingsleders oppgaver



Videre kan det se ut som om det har vært ulike forventninger knyttet til *hvem* avdelingsledere skulle *representere*. Teamlederne var lærere som i dialog med ledelsen kunne snakke lærernes sak. Denne rollen er nå borte og er erstattet av en avdelingsleder som først og fremst representerer ledelsen, og ikke lærerne. Dette gir både lærere og avdelingsledere uttrykk for å ha måttet vende seg til. Enkelte lærere opplever at dette har bidratt til en større avstand mellom ledelse og lærere.

Det gis uttrykk for at det kan være uklart hvilke saker og oppgaver rektor skal ta hånd om og hvilke saker som bør tilfalle avdelingsleder. Enkelte rektorer forklarer at de jobber bevisst med ikke å «trække avdelingsleder på tærne», mens avdelingsledere på sin side forklarer at de har følt seg tilsidesatt eller har opplevd at oppgavefordelingen kan bli «tuklete». Lærerne bekrefter dette ved å formidle at de til tider er usikre på om de skal gå til avdelingsleder eller rektor.

En annen oppgave som opptar alle gruppene er inspeksjon. Lærerne synes stort sett det er nyttig at de i ledelsen har inspeksjon. Slik de ser det, er det gunstig at lederen kjenner elevene også fra friminuttsituasjoner. Dette vil gi lederne nyttig innsikt samt avlaste lærerne. Blant lederne blir det nevnt at ledelse dreier seg om noe overordnet, og at man ikke nødvendigvis skal trenge å ha inspeksjon for å utøve god ledelse. Det skal her legges til at det er ulik inspeksjonspraksis ved de forskjellige skolene.

Rektorene ser ut til å være enige om at det er viktig at avdelingslederne har en god relasjon til barna, og enkelte av dem gir samtidig uttrykk for at de ikke ser poenget med selv å skulle løse opp i konflikter mellom elevene. Der har avdelingslederne mer kjennskap til situasjonene, da de er tettere på barna. Likevel uttrykkes det at rektorene nå har frigjort tid, slik at de i større grad enn før kan oppsøke situasjoner der barna er, som i friminutt og i klasserommet, en mer spontan, hyggelig og uformell form for kontakt. Dersom man anser «kontakt med elevene» som en oppgave, kan det synes uklart i hvilken grad og i hvilke situasjoner ledelsen skal være i dialog med og skape en relasjon til barna. En av rektorene oppsummerer aspektet med rollen som sosialpedagog og «oppgaven-hvem skal være tett på elevene?»:

Hvis ikke avdelingsleder er tett på barna (...), så er man veldig avhengig av å ha den ene sosiallæreren som fungerte veldig godt. For det er det som er utfordringa; når vi nå sitter og snakker om modellen, så snakker vi egentlig om *hvem* som hadde funksjonene før og hvordan det er blitt nå. Jeg tror at på de alle skolene så er det en generell overordna styring, men det drives forskjellig, så man må nesten sortere *hva er modell og hva er mennesket?*

### Modell med potensial

Det ser ut til at de som tidligere var mindre fornøyde med arbeidssituasjon og organisering av oppgaver, i stor grad har opplevd endringen som positiv. De som var fornøyde med ledelse og oppgavefordeling før implementering av ny modell, har vært og er i større grad, negative til modellen. Likevel er det en gjengs oppfatning blant lærere og ledere at modellen *kan fungere*, men at den trenger *tid* til å sette seg. En av avdelingslederne sier det slik: «(...) så jeg tenker at for vår del så er det vanskelig å si om dette har vært positivt eller negativt for vår skole (...). Og man sier jo at en sånn implementeringsfase tar fem år (...).»

I et av intervjuene med lærerne samtykkes det til følgende oppsummering: «Det er turbulent, det er mangler og frustrasjon. Det kan skyldes KA<sup>1</sup>, det kan skyldes strukturendringen og det kan skyldes person, men man har troen på at formen kan fungere hvis den kan få litt stabilitet.»

---

<sup>1</sup> Kommuneadministrasjonen

## Struktur versus person

Ny rektor

I samtlige fokusgrupper fremkommer det at det kan være vanskelig å skille sak og person. Det vil si at i den grad man er oppmerksom på at noe er annerledes, bedre eller verre, så kan det være vanskelig å si om det skyldes den nye ledelsesmodellen eller om det skyldes personen som utfører oppgavene knyttet til den nye rollen. I noen tilfeller kan opplevelsen av endring kanskje skyldes både struktur og person. Alle skolene, som var med i undersøkelsen, har hatt bytte av rektor omtrent samtidig med implementeringen av ny ledelsesmodell. At ledergruppa er satt sammen av personer som tidligere ikke har vært en del av ledelsen er med på å gjøre det vanskelig å se hva som handler om ny struktur og hva som handler om nye mennesker i nye roller. «(...) I løpet av disse tre årene har det vært så mange andre forandringer også, som har innvirket.» «Det har vært mange endringer og de går over i hverandre». Dermed er årsakssammenhengene uklare for mange, enten man opplever endringene som positive eller ikke. Dette kommer særlig til uttrykk i forbindelse med «tett-på-begrepet». Om en leder oppleves som nær eller ikke, ser ut til å være mer avhengig av samspillet og dynamikken mellom leder og medarbeider enn av selve strukturen, selv om de fleste er enige om at strukturen legger til rette for nærhet og tett oppfølging. Det er enighet om at for at strukturen skal ha noe å si, så er det avhengig av hvilke personer som fyller rollene og funksjonene. I flere av gruppene blant både lærere og avdelingsledere kom det frem at *rektor som person* har mye å si, uavhengig av lederstruktur. «Jeg tenker at det er veldig personavhengig det med den øverste lederen (...). Jeg ser hvor stor forskjell det kan utgjøre, selv om strukturen er den samme, uten at man trenger å tenke på hva som er galt eller riktig (...).»

De som er mest fornøyde med endringen legger til at det funksjonelle og positive ved ordningen ville blitt forringet med «feil person på feil plass».

Implementeringen av den nye lederstrukturen har altså foregått parallelt med at mange av skolene har fått ny rektor. I tillegg har mange lærere vært ute i videreutdanning. Dette innebærer at bemanningen i denne perioden ofte har vært ustabil. Selv om lærere og ledere stort sett er positive til videreutdanning, innrømmer de at det er kilde til frustrasjon. Mye av frustrasjonen handler vel så mye om at arbeidshverdagen for mange blir uforutsigbar og svært slitsom, som at



det har vært en endring i ledelsen. Det kan være vanskelig å få til gode rutiner, fordi mange av lærerne er mye borte. Dette innebærer at avdelingsledere må bruke mye tid på å finne vikarer og lærerne bruker mye tid på å ta vikartimer. At dette kan bidra til frustrasjon er forståelig, og som mange er inne på, er det ikke sikkert at frustrasjon skyldes omorganiseringen i seg selv.

#### Kommuneadministrasjonens rolle

Kommuneadministrasjonen har blitt nevnt i alle seks fokusgruppene. Når deltagerne snakker om kommuneadministrasjonen, også kalt KA, sikter de til staben innenfor kultur- og oppvekstsektoren i Moss Kommune, som administrerer oppgaver som er gitt fra politisk hold. At KA gjentatte ganger blir nevnt i de ulike gruppene er interessant, da det kun var rektorene som ble spurt om KA direkte (se vedlegg).

I flere fokusgrupper ble motivasjon nevnt og man etterlyser ledere som motiverer, slik læreren er forventet å motivere elevene. En av lærerne sier: «Jeg tror dette handler om mye mer enn ledelsen her, jeg tror dette handler om strukturen i Moss kommune og det er de høyere opp som heller ikke gjør sine mellomledere gode. Slik jeg ser det, er det KA som er flaskehalsen. Det er der det stopper.»

Det nevnes at noen opplever effektivitetsjaget i samfunnet som mistillit til læreren. De opplever ikke nødvendigvis mistillit fra sine nærmeste ledere, men de beskriver en følelse av en «overhengende mistillit».

Avdelingslederne etterlyser til en viss grad støtte fra skoleadministrasjonen i kommunen. De gir uttrykk for at hvis de ikke får støtte eller motivasjon fra rektor, så står de temmelig alene.

En annen gruppe er inne på at denne modellen er en følge av samfunnsutviklingen og «effektivitetsjaget» som oppleves i skolen. Det hevdes at KA har implementert denne modellen for å tilpasse seg forventninger fra samfunnet, hvilket kommunen selv ikke legger skjul på (ref. rapport). Denne gruppa etterlyser også motivasjon og påpeker svakheter i datasystemet som gjør at det er vanskelig å jobbe samlet mot målene. Denne problematikken rettes mot KA: «KA skaper usikkerhet for alle.» Litt lenger ut i samtalen kommer de også inn på inn på KA sin rolle. Det hevdes at KA preger ledelsen og hvordan ledelsen utfører sitt lederskap. Videre kommer de fram til at modellen ikke kan sees som en struktur som kun er

gjeldene i leddene, «rektor-avdelingsleder-lærer», men at kommuneadministrasjonen også bør vurderes som en del av lederstrukturen i mosseskolen. Det uttrykkes et ønske om at KA kan bidra mer med motivasjon, avlastning og tilrettelegging, ikke bare krav og påbud. Igjen belyses temaet «personavhengig», for gruppa mener den enkelte rektor tolker KA på ulike måter, hvilket igjen preger kultur og rutiner på den enkelte skole. Det nevnes at lojaliteten til KA kan gå på bekostning av kvaliteten på arbeidet i skolen. «Det kommer jo an på administrasjonen i kommunen som bestemmer at skolen skal satse på *det og det og det*, og da må liksom virksomhetsleder eller avdelingsledere, de må ha gjennomført det, uansett hvor viktig de synes det er.» En kollega følger opp: «For oss handler det om forberedelse til timer og relasjon til elever. Det synes sikkert virksomhetsleder og avdelingsleder også, det.»

Deltagerne blir spurt om det her dreier seg om tid, hva man skal bruke tid på. Lærerne i gruppa svarer at ja, det var jo noe av utgangspunktet for modellendringen, men de opplever ikke å ha fått mer tid. Det er så mye annet som pålegges dem. De tror derimot at rektor og administrasjonen har fått mer tid enn før. Dette er det flere av lærergruppene som er inne på og alle lærerne så vel som avdelingslederne er enige om at tid og ressurser er mangelvare helt uavhengig av ledelsesmodell.

I avdelingsledergruppa diskuteres det om Moss kommune har «tatt seg litt vann over hodet» med tanke på å ville bedre kvaliteten i skolen. «Det kan nok hende at Moss kommune i en periode har vært veldig ambisiøse på å få til mye, og så kommer dette både fra politisk hold og fra kommunalavdelingen, alle de ting som skal gjøres for å heve mosseskolen, og så har man ikke helt tenkt at det å iverksette en så omfattende struktur som implementerer så mange stillinger, som da skal meisles ut på den enkelte skole, blir for omfattende.» «Alt skal fokuseres på,» legges det til.

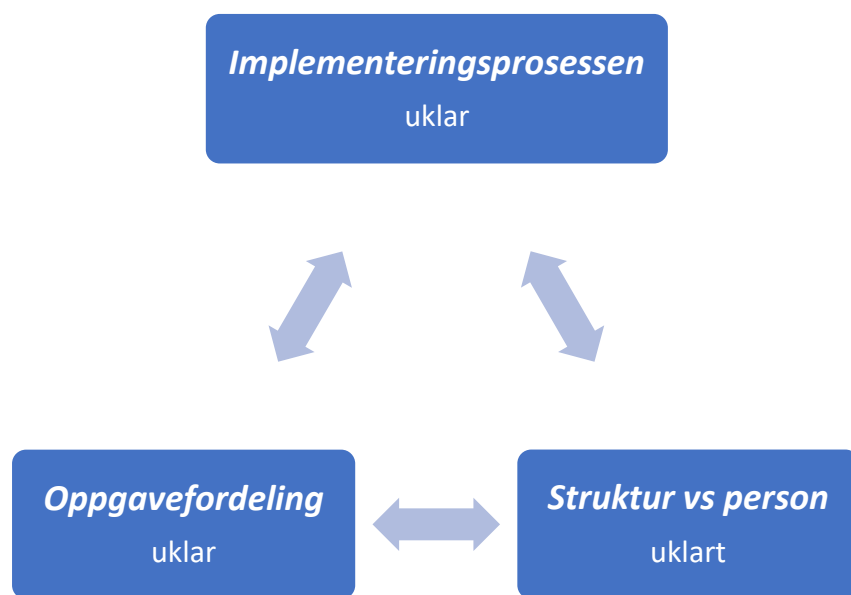
Rektorene diskuterer også hvordan den nye ledelsesmodellen gjenspeiler samfunnet, slik lærerne var inne på. De snakker om hvor skolen *som helhet* er på vei, og en av dem sier: «Det er jo ikke de som jobber i skolen som bestemmer hvordan skolen skal se ut.»

## Oppsummering av funn

Ut ifra fokusgruppene med intervjuer av lærere, avdelingsledere og rektorer kommer det frem tre temaer som i særlig grad opptar deltagerne:

*implementeringsprosessen, oppgavefordeling og struktur versus person.* Disse må sees i sammenheng for å gjenspeile hvordan deltagerne opplever endringen. Flere elementer ved endringen av lederstrukturen har vært opplevd som *uklare*.

*Figur 6: Sirkulær illustrasjon av hovedkategoriene; de tre hovedkategoriene henger sammen og oppleves som uklare*



For å kunne besvare problemstillingen fullstendig er det nødvendig også å se på forskningsspørsmålene.

## Svar på forskningsspørsmålene

Forskningsprosjektets problemstilling er *Hvordan opplever lærere og ledere i mosseskolen den nye ledelsesmodellen?* I tillegg til kjernekategoriene som er presentert over, vil jeg nå også belyse tematikken med fokus på forskningsspørsmålene.

«**Nærhet/ tilgjengelighet**» - I hvilken grad oppleves det at nærmeste leder er nærere og mer tilgjengelig enn før den nye ledelsesmodellen ble innført?

«**Pedagogisk ledelse**» - Hvordan vil den enkelte beskrive pedagogisk ledelse og i hvilken grad kommer dette tydelig frem i skolen?

«**Yrkesutøvelse**» - I hvilken grad oppleves det at kvaliteten på lærerens primæroppgave er bedret?

«**Elevenes læringstrykk og læringsutbytte**» - I hvilken grad oppleves det at elevene har et større læringsutbytte enn tidligere, som en følge av den nye ledelsesmodellen?

### Nærhet og tilgjengelighet

Større avstand til rektor

Uttrykket «tett på» blir ofte brukt i fokusgruppesamtalene. Både rektorer, avdelingsledere og lærere ser ut til å være kjent med begrepet, og de ser ut til å dele oppfatning om dets betydning. Det kan virke som om det er et uttrykk de har blitt presentert for i forbindelse med tematikken «nærhet og tilgjengelighet» og at det er blitt tatt opp i et «kollektivt vokabular». De fleste har et bilde av at dette var et av hovedmålene med den nye ledelsesmodellen, at nærmeste leder skulle være «tettere på». Likevel drøftes det hva begrepet innebærer for den enkelte.

Noe alle gruppene viser seg å være enige om er at avdelingsledermodellen har gjort at lærerne har hyppigere dialog med sin leder nå, enn de hadde med rektor under den gamle modellen. Dette har, ikke uventet, gått på bekostning av kontakten med rektor. En av lærerne sier det rett ut og får støtte fra gruppa si: «Jeg savner det å gå til rektor, jeg.» De opplever at rektor var en stabil leder i den forstand at han eller hun «alltid var der». I tiden etter at ny ledermodell ble implementert er det enkelte som synes de ser for lite til ledelsen generelt. «Jeg synes rektor er nesten borte for meg og til tider er avdelingsleder mye borte også». Opplevelsen av at ingen i ledelsen er tilgjengelige kan se ut til å ha vært en kilde

til frustrasjon. De lærerne som har opplevd dette tror det skyldes hyppige ledermøter samt opplæring av avdelingsledere.

Noen har fått ny avdelingsleder opptil flere ganger, enten som en følge av at avdelingsleder har sluttet, eller fordi de selv har byttet team og eller klasse. Dermed har de vært gjennom en «bli-kjent-prosess» flere ganger. Dette kan oppleves som uforutsigbart og utrygt. Noen gir uttrykk for at de synes det er litt belastende å skulle bli kjent med ny leder og å sette leder inn i saker.

Rektorene på sin side gir også uttrykk for at de savner kontakt med lærerne. Det betyr ikke at de opplever avdelingsledermodellen som negativ eller avdelingslederrollen som overflødig, men de kan for eksempel savne «den direkte kontakten fra lærerne som kunne gi gode stemmer inn i pedagogisk utviklingsarbeid». Videre nevnes det at rektorene ikke lenger har førstehåndsinformasjon om ulike saker og heller ikke sitter med oppfølging av sykefravær. Dette er elementer som bidrar til at avstanden til lærerne øker. For ikke å bli «frakoblet» kan man ha faste punkter på møteagendaer med personaloppfølging og pedagogisk utvikling, hevdes det. «Jeg må ta meg litt sammen for å være tettere på læreren (...)». «Jeg vil ikke være for fjern.» Flere er enige om at de gjerne skulle hatt mer kontakt med lærerne, også på det mellommenneskelige, personlige plan. Ikke nødvendigvis fordi det er nyttig, for lærerne får jo oppfølging av avdelingsledere, men fordi rektorene er leder for alle og det føles naturlig å kjenne de man leder. Selv om rektorene skulle ønske de var i nærere dialog med lærerne, så er de bevisste på ikke «å stå i veien for» relasjonen mellom avdelingsleder og lærer. «Som vi sa i stad, så vil gjerne lærerne snakke med rektoren sin, så jeg må passe på at de ikke forteller meg noe før avdelingsleder har hørt det. Vi må ikke være for kjappe med å være tett på, for det er avdelingsleder som skal være nærmeste leder.»

Rektorene har også fanget opp at mange lærere ønsker å ha rektor «tettere på». «Jeg tenker at det motiverer, at vi viser at vi er interesserte, men da må vi kjenne dem akkurat nok til at...» Den ene rektoren avbryter den andre: «Jeg må kjenne dem godt ellers så kommer jeg ingen vei med pedagogisk endring heller. Så da må man ha en relasjon og den relasjonen må bygges.» Rektorene viser til den kvantitative undersøkelsen som ble gjennomført i samarbeid mellom

Utdanningsforbundet og KA. Selv om undersøkelsen i seg selv hadde en del svakheter, var resultatet tydelig, hevder de: «Lederne som hadde svart var mye mer fornøyde med tettheten og nærheten *den veien*, enn lærerne var motsatt.» Ut i fra undersøkelsen kunne man altså anslå at avdelingsledere og rektorer var mer tilfredse med «tettheten» til sine ledere og medarbeidere enn det lærerne var. «Vi i ledergruppa var fornøyde, vi er mer tett på enn før, men lærerne sa ikke nødvendigvis det samme motsatt vei.»

De fleste lærerne beskriver at de har daglig kontakt med sin leder og at terskelen for å ta kontakt er lav. Likevel påpeker de at avstanden til avdelingsleder er større enn den var til teamleder. Her understrekes det til gjengjeld at avgjørelser kan tas raskere nå som avdelingsleder har mandat til dette, noe teamleder ikke hadde. Mange påpeker at siden teamleder ofte delte kontor med lærerne, var tilgjengeligheten større og dialogen var «kontinuerlig» og mer uformell. Det opplevdes som positivt for de fleste å ha en kanal inn til ledelsen som representerte deres synspunkter og visste «hvor skoen trykket». Mange opplevde også at teamleder avlastet i det daglige, ved å ta praktiske oppgaver som ukeplanskriving og annet. Det ser imidlertid ikke ut til å være enighet om hvorvidt informasjonsflyten er blitt bedre. Noen mener det er lettere å få informasjon nå fordi avdelingsleder er «tett på», andre mener at den daglige, uformelle praten gjorde at informasjonen mellom ledere og lærer fløt lettere før da det var teamledere.

#### *Avdelingsledere som filter og brobygger*

Avdelingslederne opplever at de fungerer som et slags filter mellom ledelse og lærere. De kan til en viss grad sile informasjon, slik at «støy» får mindre plass. Møter og diskusjonsforum blir mer effektive. Samtidig mener de at lærerne selv filtrerer informasjonen de deler med lederne sine i større grad enn de gjorde med teamledere. Vissheten om at lederen ikke representerer dem slik teamleder gjorde, begrenser informasjonen lærerne velger å dele med lederen sin. Rektorene nevner også dette «filteret». I begge ledergruppene diskuteres fordeler og ulemper med dette. På den ene siden går de muligens glipp av hva som *egentlig* rører seg, på den annen side synes de det er gunstig at de ikke trenger å forholde seg til «alt». Begrepet «kos med misnøye» blir nevnt som et eksempel på lite konstruktiv informasjon. Noen mener det er helt greit at lærerne holder små-klaging for seg

selv, andre tenker at de heller vil ha disse signalene. En av lederne sier det slik: «(...) de må komme og si i fra, for hvis ikke vi har fått greie på at det er et problem, så kan vi ikke gjøre noe med det.» Både lærere og ledere synes denne «filterfunksjonen» kan bidra til større avstand mellom ledelse og lærere. Noen opplever dette som negativt, mens noen tenker at denne avstanden blir kompensert ved avdelingslederrollen, som på tross av sin funksjon som filter også bidrar til å bygge bro mellom lærere og rektor.

### Skole i skolen

De ulike opplevelsene av dette kan sees i sammenheng med hvilket forhold man har hatt til rektor før implementeringen av den nye lederstrukturen. Har man hatt lite dialog med rektor tidligere, er avdelingslederen nå med på å knytte virksomhetsleder og lærere sammen. Har man hatt tett dialog med rektor før denne modellen kom, kan avdelingslederrollen oppleves som et element som splitter rektor fra lærerne.

Avdelingslederne på sin side er opptatt av at skolen ikke bør deles inn i så mange adskilte avdelinger, at det blir «skole i skolen». De ser for seg at modellen kan by på en utfordring dersom avdelingslederne kun er orienterte «direkte opp og direkte ned», altså at de kun er i dialog er med virksomhetsleder og «sine» lærere. De er opptatte av å støtte hverandre og av å sammen bidra til å holde skolen «på rett kjørl» i henhold til de pedagogiske målene. Ved å snakke sammen og være opptatt av de gjeldende pedagogiske strategiene, prøver de å unngå at skolen skal bestå av separate avdelinger som fungerer som egne enheter. Både lærere og avdelingsledere kan oppleve at man med den nye ledelsesmodellen delvis har mistet kontakt med en del kollegaer. De tenker at dette kanskje kan skyldes avdelingsinndelingen «fordi man blir mer avdelingsdelt». Dette forklares ved at man stort sett kun snakker med de man jobber aller tettest med og de man treffer i avdelingsmøter.

Det trekkes også frem at avdelingsleder nå har mer kontakt med og kjennskap til elevene enn det rektor hadde, det går ikke direkte på forskningsspørsmålet, men blir til en viss grad vesentlig med tanke på oppfølging av elevene.

### Geografisk plassering, formell/ uformell kontakt

Hva som oppleves som «tett på» kan som kjent variere og det kan være subjektivt.

Det ser imidlertid ut til å være bred enighet om at hvor i skolebygget man er

plassert i forhold til nærmeste leder, i stor grad preger opplevelsen av å bli fulgt opp eller ha nærhet til leder. En geografisk nærhet ser altså ut til å bli høyt verdsatt.

De som tidligere har delt kontor med teamledere har satt pris på den spontane, uformelle dialogen som ble en del av den daglige kommunikasjonsformen. Det samme kan enkelte avdelingsledere fortelle, at de som er i nærheten av rektor, rent «geografisk» i skolebygget opplever at dette er konstruktivt, positivt og hyggelig. I tillegg er det tidsbesparende, i og med at man kan få svar og informasjon umiddelbart fra leder, uten å måtte sende en mail eller vente til neste passende møte. Ingen av lærerne har denne «tilgangen» til sin nærmeste leder, men hvor nære eller langt fra hverandre lærer og leder sitter kan ha mye å si for hvordan de opplever leders tilgjengelighet. En av lærerne sier at det «tett på-begrepet» kanskje rett og slett kan handle om hvor tett på hverandre man er plassert i skolebygget.

Dersom man må flytte seg et stykke for å komme i kontakt med leder ansikt til ansikt, og man kommer til tomt kontor gjentatte ganger, da oppleves ikke relasjonen som så nær som den gjør der hvor leder er lettere tilgjengelig med tanke på plassering i skolebygget. En av avdelingslederne sier: «Jeg tror det har mye å si hvordan bygget er utforma og hvor ledergruppa sitter.» Kommentaren blir fulgt opp av en av lederkollegaene: «Hos oss må lærerne flytte en del på seg i bygget for å komme inn til ledelsen (...). Vi bruker mye tid på mail for å informere om når vi er borte (...) man kan jo ikke gå rundt til alle og si «jeg er her, jeg jobber». Noen ganger har man kanskje sittet i tre møter også har hele dagen gått.» Med dette menes det at det kanskje ikke alltid er synlig at de er på jobb, fordi de ikke nødvendigvis ser lærerne hver dag, selv om de er i samme bygg. De sier selv at de kan forstå om de oppleves som utilgjengelige av den grunn.

Mens dette diskuteres blant avdelingslederne, utbryter plutselig an av dem:

Unnskyld at jeg avbryter, men det vi snakker om nå har jo egentlig *ikke* noe med *strukturendringen* å gjøre, for det var sånn det var før også. Om man var inspektør eller er avdelingsleder, det har ikke noe med *den* rollen å gjøre, men *arealet på skolen* er utformet sånn at det har *satt seg noen*



*strukturer*, og de er ikke blitt *endra* ved å lage ny lederstruktur. Og klart-  
noen steder sitter de samme menneskene på de samme stedene i de samme  
arealene med de samme oppgavene, og da blir kanskje ikke endringa så  
stor. Men for en del skoler så har de fått nye folk inn, og det er jo veldig  
sunt. Det gjør jo noe med en kultur, at man får andre øyne og andre tanker  
inn i en virksomhet og kan analysere den på en ny måte. Det er viktig.

Det påpekes altså at *hvordan skolebygget er utformet og hvem som har de ulike  
rollene* er viktige faktorer med tanke på å skulle være «tett på» sin medarbeider.  
Kanskje er disse faktorene vel så viktige som selve lederstrukturen.

### Relasjon til leder

Hvordan man forstår og opplever «tett på» er, som de fleste er inne på, også  
avhengig av hvilken relasjon man har til nærmeste leder og hva man ønsker av  
nærmeste leder.

Jeg ser intensjonen, og jeg ser mulighetene, men jeg vet ikke helt om jeg  
klarer å si at «åh, nå kjenner jeg virkelig at jeg får støtte som lærer mye  
mer enn tidligere,» så tror jeg også det avhenger litt av hvor selvstendig du  
liker å være som lærer, hvor godt teamet ditt fungerer.

Videre blir det forklart at hvis man er «i siget», så er det ikke sikkert man har  
behov for å ha noen i ryggen. «(...) dette med nærhet og tilgjengelighet er jo litt  
personavhengig også, ut i fra hvem som sitter i stillingen som avdelingsleder. Det  
har litt å si».

Hvordan medarbeider oppfatter leder og hvordan leder oppfatter medarbeider er  
altså ikke uten betydning. En av avdelingslederne formulerer det slik:

Igjen blir det en sånn forventningsavklaring. Ikke sant, hvis du er tungt  
inne i en sak, sånn som jeg er nå. Da blir det litt sånn, mellom meg og  
kontaktlæreren, altså hvem tar hva? Da er det viktig at læreren og jeg  
snakker sammen (...), men det er jo litt personavhengig da, for det er jo  
ikke alle lærere som følger opp like godt.

Dialogen, det å snakke sammen, vektlegges her. Selv om «kjemien ikke  
nødvendigvis stemmer helt», understrekes det at det å snakke sammen er  
utgangspunktet for å få oppgaven løst. Videre blir det understreket at den nye

avdelingsledermodellen legger til rette for at lederen lettere skal kunne følge opp saker. «Jeg tenker at uten denne strukturen ville det være vanskelig å følge opp. Tidligere brukte undervisningsinspektør enormt mye tid på slike saker. Nå er vi flere som kan følge opp. Og følge opp andre ting i tillegg.»

En annen avdelingsleder forteller at rutiner som å gå en hilserunde innom lærernes kontor på morgenen, kan bidra til å bygge opp en god relasjon hvor lærerne føler seg sett og får en opplevelse av at leder er «tett på». Dette kan synes å bli bekreftet av lærerne. En av dem sier: «Jeg har en formening om at en leder skal hilse på alle hver dag (...) Når man ikke ser ledelsen flere dager på rad på personallrommet, det synes jeg er dårlig ledelse. Det at de ikke har tid til å ta lunsj med lærerne eller være ute med elevene.»

Å ha en god relasjon til leder kan her forstås som «synlige oppgaver» slik at medarbeideren har en opplevelse av at lederen er delaktig og engasjert.

Rektorene synes det er vanskelig å svare på hvilken relasjon de har, eller ønsker å ha, til sin nærmeste leder. Noen mener det er uvesentlig, at de ikke har noen forventning om å bli fulgt opp og at det ikke har noe med denne modellen å gjøre. Andre mener at det i aller høyeste grad har noe med modellen å gjøre, så lenge man tenker at «tett på» skal være et sentralt element. Det mumles litt om at de i grunn ikke savner oppfølging, heller, men så endrer synspunktene seg litt etter som de snakker om dette temaet og diskusjonen dreier inn på hvem som skal følge opp deres eget arbeid og hvordan. «Ja, for ikke sant, det blir jo akkurat det samme- når man står og prediker noe, så skal man være et godt forbilde, og det er klart at *der* er vi litt overlatt til oss selv (...), man har vel kanskje ikke tatt det inn over seg høyere opp, selv om de hele tiden sier at *vi* skal være *tett på*.» En annen samtykker: «Ja! Og da må de være tett på oss!»

Rektorene forteller videre at de har lite kontakt med sin formelle leder, men at de har kontaktpersoner i kommuneadministrasjonen. En av rektorene uttrykker: Vi får aldri noe tilbakemelding, men vi blir jo sett og hørt i den grad at vi får svar når vi oppsøker dem. Men man får vel aldri noen følelse av hvordan man gjør ting.» «Annet enn i etterkant av eksamen og nasjonale prøver», svarer en annen. De snakker videre om at en gjennomgang av nasjonale prøver ikke bringer dem

nærmere lederen sin og at det ikke er noen som kommer inn og spør «hva kunne dere gjort annerledes?».

«(...) tidligere var jeg overlatt til meg selv og det var jo i og for seg greit, jeg ble ikke sjekka ut på noen ting, men når en gjør en endring hvor målet er å bli bedre, så må jo de også bedre den relasjonen, og den «tett på» med meg!».

Rektorene har ulike oppfatninger om hva de ønsker og forventer fra sin leder, men det virke som om de alle undrer seg over hvor lite dialog, særlig av pedagogisk art, de har med sin leder. «Det er helt klart forventet at vi skal være mer «på», og da burde det vært løfta av noen flere enn oss.»

## **Pedagogisk ledelse**

### **Administrasjon og pedagogikk**

På spørsmål om hvordan deltagerne forstår begrepet «pedagogisk ledelse» og hvordan dette kommer til uttrykk i skolen, er svarene svært varierende. Det kan se ut til at avdelingsledere og rektorer har en klarere formening om hva begrepet dreier seg om enn det lærerne har. Ledelsen er også mer opptatt av temaet.

At den nye ledermodellen skulle legge til rette for at ledelsen skulle kunne jobbe mer med pedagogisk ledelse, er ikke noe lærerne i særlig grad var kjent med. Noen lærere beskriver pedagogisk ledelse som detaljstyring av ukeplanen eller «ansvar for det som skjer i klasserommet». Andre ser begrepet som mer generelt og sier det dreier seg om «menneskelig innsikt, gjensidig respekt og tydelighet». Definisjonene og forslagene er mange. Noen opplever ikke at det er mer fokus på pedagogisk ledelse nå, enn før modellen ble implementert. Andre opplever at ved skolen der de jobber er det mer fokus på pedagogisk ledelse nå, for eksempel gjennom organisert pedagogisk arbeid. Dette er synliggjort ved at enkelte møter eller fastsatt samarbeidstid skal brukes til arbeid med ulike pedagogiske satsningsområder. For andre er fokus på pedagogisk ledelse tydeligere rett og slett ved at ledelsen oppleves som «nærere». En sier det slik: «(...) at de er på gulvet sammen med oss, der vi ser dem, tilstedeværelse.»

Flere av lærerne er igjen inne på dette med at det har vært mange endringer i samme periode og at det kan være vanskelig å se klare årsak- og virkningssammenhenger.

Avdelingslederne trekker selv frem begrepet. De gir uttrykk for at de ønsker å jobbe mer med pedagogisk ledelse, men opplever at «driftsoppgaver» ofte kommer i veien. Med driftsoppgaver menes administrative oppgaver som for eksempel å finne vikarer ved fravær. Likevel ser de at den nye ledermodellen har et potensial med tanke på å kunne jobbe mer med pedagogisk ledelse. På spørsmål om hva de legger i begrepet, er det også her «tydelig at det er utydelig». En svarer kort: «Utvikling av skolen». En annen ler litt og legger til: «Av det pedagogiske, rett og slett.» En tredje mener at det dreier seg om mer detaljstyring, som for eksempel gjennomlesing av ukeplanen og oppfølging av lærernes praksis i klasserommet.

Det er imidlertid klar enighet om at en av deres kjerneoppgaver som avdelingsledere er «å holde kursen» og å jobbe sammen om å se til at skolen er på vei i den retning man har satt som mål.

I fokusgruppa med rektorer kom begrepet opp allerede i den første «replikken». Den første som tok ordet på gruppa, la vekt på at flere folk i ledelsen åpnet opp for at man kunne ha «større trykk», altså mer fokus på pedagogisk ledelse. I og med at alle funksjonsstillingene nå er «bakt inn i» ledelsen, kan man i større grad «tenke mer på pedagogikk rundt både IKT og bibliotek og de store sammenhengene, på en måte.»

Rektorene er mer samstemte i sin forståelse av begrepet. De snakker om langsiktig jobbing med skolens utviklingsarbeid, om satsningsområder og om retning. Likevel kommer det ikke en klar definisjon. Det kan virke som om dette har vært snakket mye om tidligere og at de har utviklet en felles oppfatning av hva pedagogisk ledelse innebærer uten at det nødvendigvis blir oppsummert i én setning. En av rektorene legger til at alt som diskuteres i ledelsen og alt de foretar seg i rollen som virksomhetsledere i bunn og grunn dreier seg om pedagogisk ledelse. «Når vi blir enige om hvordan vi skal gjøre ting, så er det ikke drift, tenker jeg, det er pedagogisk ledelse.

Også her blir det snakk om «sak og person-tematikken». En av rektorene sier det slik:

Mm, (...) pedagogisk ledelse, hva er det vi legger i det? Jeg tror vi må utvide det begrepet (...). Om vi har lagt til rette for gode, trygge

læringsmiljøer så er det ikke sikkert at den læreren klarer å lære lille Nils å lese bedre for det, men da kommer jo avdelingsledere og trinnet tettere på i å diskutere hvordan man gjør det, når vi har alle de andre rammene på plass, så det er derfor jeg sier vi driver jo med det hele tida.

Igjen påpekes det at samarbeid og dialog om hvordan man best kan løse oppgaver og utfordringer blir vesentlig, fordi systemet i seg selv ikke underviser eller følger opp lærere og elever. Systemet kan legge *til rette* for riktig undervisning og god oppfølging *gjennom samarbeid og dialog*.

### **Yrkesutøvelse**

Spørsmålet om hvorvidt yrkesutøvelsen til den enkelte lærer har endret seg, er relevant fordi man har sett for seg at modellens «tettere på-effekt» skal gjøre læreren bedre i stand til å utøve rollen som lærer. Lærerrollen innebærer mer enn undervisning, men spørsmålet er om man opplever at den nye ledermodellen avlaster og/ eller motiverer i slik grad at læreren kan fokusere mer på å bedre eller utvikle sin yrkespraksis.

Ingen av lærerne opplever at deres arbeid har endret seg i vesentlig grad. «Jeg er selvfølgelig åpen for innspill og jeg ønsker jo andre inn for å bli en enda bedre lærer, så det er ikke det det handler om, men jeg tenker at jeg har ikke forandret min måte å være lærer på nå etter denne modellen her.» En annen oppsummerer sitt bilde av seg selv i rollen som lærer: «Profesjonaliteten min er å gjøre det beste ut av det med elevene (...), min integritet som lærer handler om elevene, så på (spørsmålet om) hvordan jeg er som lærer, så spiller det ingen rolle hva slags lederstruktur det er.» Flere på gruppa samtykker og bekrefter at om rektor bare «satt der og gnudde», så ville deres praksis i forhold til elevene, være den samme.

Noen av lærerne opplever at de får støtte fra avdelingsleder i arbeidet med enkeltsaker som for eksempel å ta kontakt med/ være i dialog med hjemmet, men at det er lite avlastning når det gjelder administrative oppgaver.

En lærer legger til at intensjonen med modellen var at lærerne skulle få mer tid til planlegging og mer tid til fokus på elever. Ingen av lærerne på noen av fokusgruppene opplever at det er frigjort tid til dette. Flere er inne på at tid er «mangelvare» uansett.

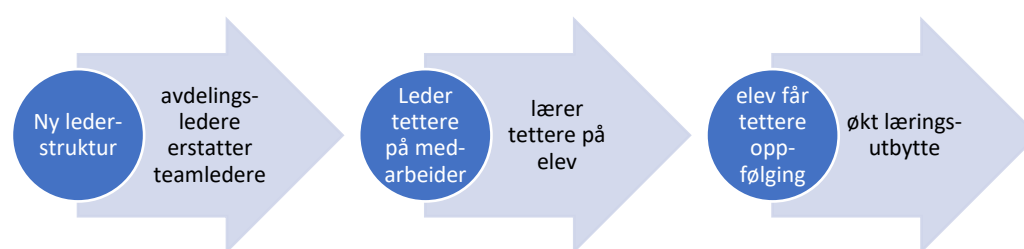
Avdelingsledere gjenkjenner dette: «Min opplevelse er at lærerne føler fortsatt at det er mange ting som blir trødd nedover hodene på dem. Jeg tror ikke de føler at det er noe mindre «ting» fordi om jeg er der. Lærerne har ikke fått færre arbeidsoppgaver selv om vi har fått flere.»

En av lærerne oppsummerer: «Hvis denne modellen endret vår måte å være lærere på, så vil jo igjen det gjøre at vi får bedre elever, men om det vil skje (...), det gjenstår å se.»

### Læringstrykk og læringsutbytte

Tanken er, som kjent, at den nye lederstrukturen i mosseskolen til syvende og sist skal prege læringstrykk og elevens læringsutbytte i positiv retning, med andre ord: Modellen er et ledd i arbeidet med å nå skolens overordnede mål.

*Figur 7: Sammenhengen mellom lederstrukturen og elevenes læringsutbytte*



I hvilken grad man har lykket med dette er det ingen som helt klarer å svare på. Alle, lærere så vel som ledere, ser ut til å være enige om at det er for tidlig å si om den nye lederstrukturen kan bidra til økt læringstrykk og læringsutbytte. De er enige om at læringsutbytte er et fenomen som vanskelig lar seg måle. Eksamensresultater og nasjonale prøver kan indikere noe, men ingen virker overbevist om at det vil kunne foreligge et entydig svar på dette.

En av lærerne sier: «Ja, da må man jo eventuelt se på eksamen på tiende trinn, over mange år, men ja, altså, det er jo kjempevanskelig!» Kommentaren blir fulgt opp av en annen: «Og hva har det med lederstrukturen å gjøre? For vi utvikler oss jo hele tiden, og det hadde vi jo gjort uansett.»

Sak og person blir diskutert også i forbindelse med dette temaet. Enkelte hevder at hvordan man blir ledet i sin jobb kan ha en betydning for læringsutbyttet. En funksjonell lederstruktur vil således kunne tilrettelegge for at læreren tar valg og prioriterer ut ifra hva som er gunstige for eleven. Motargumentet som fremkommer, er at en modell som er funksjonell i teorien, ikke nødvendigvis er det i praksis – det er avhengig av hvem som utfører de ulike oppgavene. «Jeg tenker at det er veldig personavhengig, hvordan ledelsesstrukturen fungerer, altså om de samme personene hadde vært inspektør og rektor, så hadde det sikkert fungert like greit.» Det enes om at man tolker strukturen ulikt- den ene skiller struktur og person, den andre gjør ikke det.

Avdelingslederne er opptatte av frafallet i den videregående skole. De har tro på at ved å bistå læreren i å følge opp elever med høyt fravær, vil man kunne minke fraværet, både på kort og lang sikt, og dermed øke læringstrykk og læringsutbytte. De mener således at modellen legger til rette for å kunne nå skolens mål med hensyn til dette.

Rektorenes tanker om dette samsvarer med det lærere og avdelingsledere tenker. En av dem oppsummerer det slik:

Læringsutbytte måles jo pr nå i nasjonale prøver, eksamenskarakterer og elevundersøkelser. Så det er jo det vi blir målt på, og det er (...) umulig å måle det etter to år, men det vi kan måle uformelt og internt er jo den *enkelte elevens fremgang*. Vår mulighet til å følge opp og å gjøre det vi kan for at hver enkelt elev skal vokse og utvikle seg. Og det føler jeg jo at vi har en større mulighet nå, til å være tettere på. Avdelingslederen følger opp kartleggingsresultater, drøfter både enkeltelever og gruppen samlet med trinnene sine. «Hva med vår undervisning?» «Hva må vi gjøre annerledes?» De drøftingene der synes jeg vi får bedre til nå. Og håpet er jo at det skal føre til økt læringsutbytte. Men foreløpig kan vi bare måle om lille Per har kommet seg opp et par hakk.

De andre rektorene samtykker og det legges til at de har tro på modellen i dette henseende. Alle fokusgruppene ser ut til å være enige om at det er mange faktorer som spiller inn med tanke på hvilket læringsutbytte elevene sitter igjen med.

Rektorene snakker om hvordan skolen nasjonalt og lokalt «vingler litt» og at det

er usikkert og uklart hvilken vei skoleutviklinga skal. Både lærere og ledere opplever at det er mange, kanskje for mange, fokusområder, både overordnet og på detaljnivå. Hvilke elementer som gir læringstrykk og læringsutbytte, eller hva som gir størst utslag er vanskelig å si.

Det kan nok hende at Moss kommune i en periode var veldig ambisiøse på å få til mye, og så kommer dette både fra politisk hold og fra kommunalavdelingen, alle de ting som skal gjøres for å heve mosseskolen. De er jo ambisiøse i Moss kommune og de ønsker at denne strukturen skal være et ledd i det å få bedre resultater på alle nivåer.

### **Oppsummering av funn og oppsummering av svar på forskningsspørsmål**

Fokusgruppene utgjør til sammen 31 deltagere fordelt på 6 grupper. To av gruppene representerte ledelsen. Oppsummert ser det ut til at lærere og ledere i mosseskolen opplever endringen i lederstrukturen slik:

Rekrutteringsprosess og implementering har vært preget av mye uklarhet. De nye avdelingslederne har fått lite systematisk opplæring. Hvordan avdelingslederrollen skulle se ut og hvem som skulle løse hvilke oppgaver var ikke helt avklart. Videre har det vært utfordrende å løse «kabalen» med hensyn til funksjonsroller og kompetanse- hvem skal gjøre hva? Det viser seg at det har vært ulike forventinger knyttet til fordelingen av arbeidsoppgaver og mange har vært forvirrede og frustrerte, fordi det har vært uklart hvem som skal løse hvilke oppgaver. Det er enighet om at det er gunstig at avdelingsleder er tett på barna, kanskje særlig fordi sosiallærerrollen er borte på mange av skolene. Hvordan oppgavene blir utført er ikke kun avhengig av modell, men også av person – hvem som løser de ulike oppgavene og hvordan den enkelte opplever relasjonen til de rundt seg, preger i høy grad kvaliteten på hvordan oppgaven blir løst.

De fleste lærerne erfarer at avstanden til avdelingsleder er kortere enn avstanden til rektor var, men dette har gått på bekostning av kontakten med rektor. De opplever også at kontakten med tidligere teamleder var tettere enn kontakten med nåværende avdelingsleder. Rektorene savner å ha en nærere kontakt med lærerne, men er bevisste på at det er avdelingsleder som nå er lærernes nærmeste leder. De



er usikre på hva de forventer av egen leder og tilsvarende usikre på i hvilken grad de ønsker «innblanding ovenfra».

Hvor i skolebygget man sitter, i forhold til hverandre, kan ha mye å si for hvordan nærhet til leder og leders tilgjengelighet oppleves. Hva man opplever som «tett på» og hvilket behov man har for å bli fulgt opp tett, varierer, men at ledere hilser på medarbeidere daglig, og at de fremstår som synlige og engasjerte, settes pris på av lærerne.

Begrepet *pedagogisk ledelse* oppfattes på mange ulike måter. Noen anser det som noe generelt og overordnet, mens andre tenker at det dreier seg om detaljarbeid som for eksempel å lese gjennom ukeplaner. Avdelingsledere og rektorer ser ut til å være mer kjent med begrepet enn lærerne.

Lærerne synes i liten grad at deres yrkesutøvelse har endret seg som en følge av modellen. De ser at modellen kan legge til rette for endringer i egen praksis, avhengig av hvordan nærmeste leder følger opp, men de vektlegger at deres yrkesutøvelse og profesjonalitet først og fremst er gjeldende i relasjon til eleven.

Videre er det vanskelig å si noe om den nye lederstrukturen i mosseskolen påvirker læringstrykk og læringsutbytte, slik man har sett for seg. Mange mener det er for tidlig å kunne si noe om dette, samt at læringsutbytte er vanskelig å måle. Dessuten har det vært andre elementer som har preget mosseskolen i samme periode som implementeringen av ny ledelsesmodell. Mange av skolene fikk ny rektor på omtrent samme tidspunkt og mange av lærerne har vært i videreutdanning. Hvor den norske skolen er på vei, er diffust og det opereres med mange satsningsområder. Dette preger skolene lokalt. Likevel tror mange at denne modellen kan være funksjonell og konstruktiv, når den får «satt seg».

## Funn og svar sett i lys av litteratur

For å kunne besvare problemstillingen vil jeg nå drøfte funn og svar i sammenheng med teorier og med relevant litteratur. Først settes tematikken inn i en kontekst hvor skolen plasseres som system. Deretter ser jeg på hvordan kvalitet i skolen belyses i denne oppgaven og på de utfordrende aspektene ved å vurdere skolens måloppnåelse. Så følger temaer som er knyttet henholdsvis til funnene og til forskningsspørsmålene.

## Organisasjonsforståelse- innenfor hvilken teori hører skolen hjemme?

For å plassere skolen som helhet og den foretatte endringen i mosseskolen i en teoretisk eller kontekstuell ramme, er det nærliggende å kikke på hvilke "rammeverk" som passer best. Chris Grey (2013) skisserer fem kategorier som illustrerer ulike former for organisasjon og ledelse:

- **Byråkrati (og vitenskapelig ledelse)**
- **Menneskelig relasjonsteori (og ledelse av mennesker)**
- **Organisasjonskultur (og ledelse av en selv)**
- **Postbyråkrati (og endringsledelse)**
- **Nykapitalisme (og de underlige skjebnene av lederskap)**

Ikke alle disse kategoriene er like sentrale med tanke på å plassere skolen som organisasjon. Likevel velger jeg å trekke dem frem for å tydeliggjøre skillene mellom de ulike formene.

Uavhengig av hvilken kategori man ser på, understreker Grey at organisasjonsform og ledelsesform alltid må sees i sammenheng med de omliggende faktorer som gjeldene politikk, samfunn og kultur, individenes personlighet og relasjonen mellom menneskene, samt mellom menneskene og de nevnte faktorer.

Når Grey skriver om nykapitalisme, vektlegger han at organisasjoner må forstås innenfor rammene av sin egen kulturelle og økonomiske kontekst. Han tar opp globaliseringsaspektet og hvordan organisasjoner i tillegg til å skulle skape økonomisk vekst også er blitt *produkter* til salgs (2013). Skolen som organisasjon

og som helhet kan heller ikke vurderes separat, uten å ta med dens historie, dens kultur eller dens økonomi. Likevel anser jeg ikke Greys beskrivelser av nykapitalsimen som særlig aktuell for denne oppgaven og velger ikke å gå nærmere inn på teori om dette.

#### Byråkrati og vitenskapelig ledelse

For å forklare denne formen for organisering og ledelse av arbeid, viser Grey til Weber og Taylors effektivisering av ressurser og arbeidskraft i industrien ved overgangen mellom 18- og 1900- tallet. Fokus på regler og effektivisering skulle hindre at arbeiderne somlet eller sløste bort tid. Strukturen var hierarkisk med vekt på autoritet og makt hos ledelsen og på lydighet og forpliktelse hos arbeiderne. Dette, mente de, var rasjonelt og lønnsomt og de anså sine standardiseringssystemer som pragmatiske og dermed rettferdige for alle. At denne formen for ledelse er effektiv med hensyn til den mekaniske utførelsen av et arbeid, er det liten tvil om, men som Grey har påpekt må organisasjoner og også ledelse sees som en del av en større helhet. Byråkratiet og "vitenskapeliggjøringen" av arbeidet som "ren" organisasjonsform tar ikke høyde for at det er *mennesker* som utfører arbeidet. Dersom denne rasjonelle formen for produksjon er det eneste som er gjeldende, vil ikke elementer som for eksempel etikk eller motivasjon tillegges betydning. Entydig fokus på regler ofte gir utilsiktede konsekvenser. Å følge reglene kan fort bli viktigere enn å vurdere hvorfor en følger reglene, hva *hensikten* med reglene i utgangspunktet har vært. Dermed kan det bli "skivebom" med hensyn til hva man faktisk avstedkommer (Grey, 2013).

#### Menneskelig relasjonsteori og ledelse av mennesker

Organisasjoner må sees i sammenheng med samfunnet de er en del av. Ettersom psykologien, sosialpsykologien og humanistiske ideer vokste frem og ble en del av samfunnsånden og av folks bevissthet på første halvdel av 1900-tallet, preget dette naturlig nok hvordan man så på organisasjon og lederskap. Det hevdes at Hawthorne-undersøkelsene på 20-tallet, la grunnlaget for en anerkjennelse av at det menneskelige aspektet ved arbeidslivet måtte tas hensyn til. Etikk, moral, relasjon og indre motivasjon ble nå vektlagt i større grad enn tidligere. Dette perspektivet anser arbeid der mennesker er involvert, som dynamisk, snarere enn mekanisk. Organisasjonens oppgaver løses gjennom sosiale prosesser. Dersom man hevder at dette ledelsesperspektivet gjør medarbeidere mer motiverte, arbeidsomme og

effektive, må man samtidig innse at det er snakk om en form for teknikk, ikke bare et perspektiv (Grey, 2013).

Begge disse teoriene dreier seg i stor grad om *kontroll*. Det byråkratiske perspektivet ser medarbeiderne som en mekanisk del av organisasjonen og kontrollerer dem ved å ta *avstand fra* relasjonelle aspekter, mens relasjonsteorien anser medarbeiderne som en dynamisk del av organisasjonen og kontrollerer dem *gjennom* de menneskelige relasjonene (Grey, s.44, 2013).

#### Organisasjonskultur (og ledelse av en selv)

Gjennom nittenhundretallet fikk det humanistiske relasjonsperspektivet større grobunn og fra 1980-tallet og fremover var det tidsriktig å snakke om *organisasjonskultur*. Organisasjonskultur er fremdeles et aktuelt tema for dagens organisasjoner (Grey, 2013). Også her fokuseres det på relasjonene mellom medarbeiderne, men man er nå også opptatt av hvilke verdier, ritualer og symboler som preger organisasjonens *identitet*. Grey viser til Peters og Waterman som bruker begrepet «Culture of Excellence». De hevder at dersom medarbeiderne opplever å identifisere seg med organisasjonens (eksterne og interne) verdier og dermed danne et felles verdigrunnlag, vil man kunne begrense interne konflikter og øke medarbeidernes motivasjon og effektivitet (s. 62, 2013). Hvilke individuelle og organisatoriske verdier som kommer til uttrykk må da sees i sammenheng med verdiene i samfunnet rundt. Grey tar imidlertid opp temaet om hvor vidt kultur kan ledes. Det kan her være interessant å se på oversettelsen av begrepet «management» altså, «ledelse». Begrepet kommer fra det latinske ordet *manus*, som betyr *hånd* (Grey, 2013). Oversettelsen til engelsk dreier seg om *å få til noe*. En norsk tolkning og oversettelse av det latinske og det engelske begrepet kan da bli *håndtere*. Videre tolker jeg da Greys tematikk som: «Hvordan kan kultur håndteres?» Grey presenterer ikke et entydig svar, og tatt kulturbegrepets relativitet og kompleksitet i betraktning ser vi at det ikke riktig lar seg gjøre. Han understreker at det i stor grad er individenes «ledelse av seg selv» eller «håndtering» av sitt arbeid og sine relasjoner som preger kulturen. De kreftene som kommer til uttrykk her kan være mer eller mindre åpenbare, mer eller mindre konstruktive og således mer eller mindre håndterbare i et ledelsesperspektiv. Kort oppsummert forklarer Grey at kultur riktignok kan påvirkes, men at de mange mekanismene som styrer organisasjonskulturen vanskelig kan kontrolleres.

Dermed blir ikke kontrollaspektet så vesentlig innenfor denne teorien som innenfor byråkratiet eller innenfor relasjonsteori.

#### Postbyråkrati (og endringsledelse)

Som begrepet «postbyråkrati» indikerer er det her snakk om ledelsesteori som gjør seg gjeldene etter «byråkratiets storhetstid» ved begynnelsen av forrige århundre. Grey bruker begrepet som en samlebetegnelse på de mange organisasjonsidealene og organisasjonsformene som ansees som aktuelle i samtiden. Felles for disse er at de tar avstand fra Webers mekaniske byråkratiform. Blant annet ser vi at regler er byttet ut med medbestemmelse og enighet, ledelsen har tillitt til at medarbeidernes atferd og ansvarsfølelse er basert på felles verdier, og fleksibilitet har erstattet faste arbeidstider. Utfordringene sier Grey, og da særlig i offentlig sektor, ser ut til å være at byråkratiet viser seg å være nesten umulig å komme unna. Kvalitetskontroll, revisjon og andre vurderinger internt, lokalt og nasjonalt fordrer gjerne en eller annen form for organ eller utvalg og summen av disse danner nettopp byråkrati. Så selv i et «anti-byråkratisk» postbyråkrati ser det ut til at byråkratiet står forholdsvis sentralt.

I «kampen om å overleve på markedet» og som en følge av et samfunn i endring, endres også organisasjoner stadig. Grey er imidlertid ikke sikker på at samfunnet nødvendigvis endres noe mer i dag enn det har gjort tidligere, men at fortiden alltid vil oppleves som mer stabil enn nåtiden. Han mener at ledere av organisasjoner «lures til å tro» at de må endre for å henge med i tiden, hvilket i sin tur genererer endring hos konkurrerende organisasjoner fordi de igjen tror at de må endre for å henge med. "Confronted with a problem, managers often too quickly and too confidently announce that the answer is simple: reorganization (...)"(Grey, s. 3, 2013). Han illustrer dette ved å sammenlikne organisasjoner i endring med å løpe på tredemølle. Alle løper for å holde tritt, men ingen kommer i mål.

Han nevner også at det man forestiller seg å være den «perfekte løsningen» ofte får flere eller andre utfall enn det man tenkte seg. Han kaller det uintenderte konsekvenser og hevder at slike følger i sin tur kan føre til behov for endring. Han skisserer organisasjoner i konstant bevegelse som aldri «lander». Greys syn på endring er temmelig kritisk. Mange har imidlertid en mer positiv holdning til

endring enn det perspektivet Grey skisserer og organisasjoner i endring eller endringsledelse er kanskje noe av det som preger postbyråkratiet mest.

### **Rasjonelle, naturlige og åpne systemer**

W. Richard Scott presenterer en annen kategorisering av systemer, her overført til organisasjonsformer. Han skiller mellom *rasjonelle*, *naturlige* og *åpne* systemer. Når han beskriver de rasjonelle systemene trekker han paralleller til byråkratiet, slik Grey fremstiller det. *Rasjonelle systemer* er bygget opp rundt tanken om effektivitet og funksjonalitet. Arbeidsoppgavene er satt i system for å kunne nå spesifikke mål og resultatene er forutsigbare (1987).

*De naturlige systemer* vektlegger sosiale prosesser fremfor de tekniske, i likhet med menneskelig relasjonsteori og teori om organisasjonskultur. Scott viser til Parsons som har satt sosiale samfunn i system:

- det må foreligge nødvendige ressurser
- det må arbeides mot et satt mål
- solidaritet og samarbeid må vedlikeholdes
- kultur og verdier må skapes og ivaretas

(s. 68, 1987).

For at systemet skal «flyte» naturlig, slik begrepet tilsier, blir det også her riktig å snakke om dynamikk fremfor mekanikk eller dynamiske systemer, og ikke mekaniske.

*Den åpne systemforståelsen* blir sammenliknet med organiske systemer i naturen, hvor mange mindre systemer er avhengig av hverandre. Overført til organisasjoner kan det tolkes til at det må være funksjonelle systemer, men de kan ikke kun være basert på mekaniske prosesser. I organisatorisk perspektiv er det altså ikke teknikk og effektivitet *eller* relasjoner og sosiale aspekter, men snarere «alle vitenskaper» knyttet sammen. Helheten blir ivaretatt ved at delsystemene, for eksempel avdelingene, vedlikeholder seg selv. Man må ta høyde for og forstå *kompleksiteten* i organisasjonen og evne og se hvordan de ulike elementene i organisasjonen er avhengig av hverandre, på tvers av oppgaver eller funksjon. Scott trekker frem ulike organisatoriske strukturer som hierarki og systemer med «løse koblinger» mellom avdelingene og understreker at åpen systemforståelse

ikke er å forstå som kaos eller anarki, slik det kanskje kan høres ut som, men snarere en sammenkobling av ulike systemer som representerer sine oppgaver og funksjoner og sammen danner en kompleks helhet (Scott, 1987).

#### Så hvor hører skolen hjemme?

Som både Grey og Scott presiserer er det ikke linjalrette skiller mellom de ulike organisasjonsformene. De fleste organisasjoner i vår del av verden bærer preg av elementer fra de ulike teoriene. Bedrifter med høy grad av mekanisk vareproduksjon vil i forholdsvis stor grad representere byråkrati som en del av et rasjonelt system. Det betyr imidlertid ikke at det ikke er rom for å anerkjenne relasjonelle prosesser eller ivareta (sosio-) psykologiske behov. Her vil det være store variasjoner avhengig av organisasjonens tradisjoner og kultur.

Historisk sett, har skolen vært hierarkisk strukturert, med det det hovedmål «å skape gangs menneske». Denne målsetningen er lite spesifikk og passer således ikke inn det rasjonelle systemet, der målene bør være så klare som mulig. En kan vanskelig se på skolen som annet enn en dynamisk organisasjon der relasjonelle anliggender står sentralt. I så måte passer skolen som organisasjon inn i det relasjonelle perspektivet som Grey presenterer, og kan sees både som et naturlig system bestående av Parsons punkter, men det kan også forstås som et åpent system der de ulike avdelingene og funksjonene er avhengige av hverandre som en slags organisk helhet.

Strukturendringen i mosseskolen er lett å plassere i det Grey kaller postbyråkrati og endringsledelse. Moss kommune velger å endre lederstruktur, for å imøtekomme endringene i og kravene fra samfunnet rundt. Dette som et grep for å prøve å sikre effektive arbeidsrutiner innenfor et system med ulike avdelinger og stillinger som er gjensidig avhengige av hverandre. Med andre ord passer skolen som helhet inn i flere av systemene som er skissert ovenfor, kanskje med unntak av det byråkratiske og rasjonelle, men som Grey påpeker: det kan synes vanskelig «å slippe unna» byråkratiet likevel.

#### **Om kvalitet og målbarhet i skolen**

Hensikten med å endre lederstrukturen i mosseskolen var å øke elevenes læringsutbytte og skolens totale kvalitet. Andresen i Moss Kommune peker på de økte kravene fra samfunn og politikere, som stilles til rektor og til skolen i sin helhet. Slike krav dukker ikke opp av seg selv, men oppstår som en følge av

globale trender eller tendenser. Internasjonale resultatundersøkelser, som PISA<sup>2</sup> og TIMSS<sup>3</sup> har fått mye fokus de siste årene. «Dommen» som er gitt den norske skole er at elevene skårer for lavt i en del ferdigheter sammenliknet med andre land og i forhold til det som er forventet (Jorunn Møller 2013). Siden skolens primæroppgave er av pedagogisk art, vil vurdering av kvalitet, og ledelse av kvalitetsutvikling nødvendigvis også være pedagogiske oppgaver. Ledelsen må altså planlegge, kommunisere og følge opp strategier som strekker seg mot å nå de pedagogiske målene i læreplanen, samt å løse skolens primæroppgave med gode resultater og høy kvalitet.

Å måle skolens kvalitet er imidlertid vanskelig. For å kunne vurdere kvaliteten må målene være definerte. I «Organisasjonsteori - for offentlig sektor» hevdes det at målene i offentlige organisasjoner ofte er komplekse og vage (Christensen, Lægreid, Roness og Røvik, 2009). Skolen, som et eksempel på en slik organisasjon, skal dekke sprikende behov i befolkningen og målene som settes blir derfor kompromissfylte og kanskje til og med selvmotsigende.

«Et overordnet mål og en vesentlig oppgave for skolen er å tilrettelegge for god danning. Dette innebærer at elevene skal kunne utvikles til å ivareta seg selv og egne behov i tillegg til å ta del i samfunnet og møte dets forventninger og krav på en positiv måte» (Tobiassen, 2014).

I Kunnskapsløftets generelle del vises det til syv «mennesketyper» som kan illustrere det overordnede målet; Stimuleres man slik at alle disse punktene utvikles hos elevene, vil det overført kunne kalles «det hele mennesket» og trolig vil man kunne dekke egne behov, så vel som det å møte samfunnsmessige krav og forventninger (Tobiassen, 2013).

---

<sup>2</sup> PISA måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Undersøkelsen gir også informasjon om andre forhold ved skolen, som elevenes interesser, holdninger og deres oppfatninger av undervisning og læringsmiljø (udir.no)

<sup>3</sup> TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) måler elevenes kompetanse i matematikk og naturfag på 4./5. og 8./9. trinn. TIMSS Advanced måler elevens kompetanse i matematikk og fysikk det siste året i videregående skole. I begge undersøkelsene samles det i tillegg inn relevant informasjon om elevene, lærerne og skolene som brukes i analysene av datamaterialet (Uio.no).



Denne forenklaede versjonen av skolens primæroppgave bekrefter at skolens målsetning er vag og sprikende. Kompetansemålene i læreplanen kan sies å være definerte mål, men de er generelt ofte svært generelt formulert og kan, etter mitt syn, kun fungere som delmål, på elevens vei mot «den komplette samfunnsborger». Lærerens mer eller mindre subjektive kompetansevurdering av elevenes måloppnåelser gjenspeiler ikke nødvendigvis skolens resultater eller skolens totale kvalitet.

Når det gjelder kompetansevurdering mener Terje Ogden at vi først og fremst må skille skolen som nasjonalt fenomen eller nasjonal institusjon, fra den *enkelte skole*. Som Imsen, påpeker han at det er mange faktorer som spiller inn lokalt og han mener at kvalitetsdebatten må omfatte mer enn «resultateffektiv utnytting av ressursene» (s.17, 2004). Likevel, sier han, må man måle det som kan måles «dersom utdanningssystemet skal ha troverdighet» (s.17). Dag Ingvar Jacobsen trekker frem begrepet kvalitetsstyring og understreker at i organisasjoner hvor det er vanskelig å måle kvaliteten på tjeneste som ytes, slik som i skolen, må man sørge for å ha gode rutiner og systemer for å måle kvalitet (2014).

Når deltagerne i fokusgruppene blir spurt om hvordan elevenes læringstrykk kan måles, viser de til nasjonale prøver og til eksamensresultater.

Ogden presiserer imidlertid at slike målinger og sammenlikninger kan resultere i at skoler og lærere vektlegger det som er mest målbart og det som gir utslag på målingene (2004). Et slikt fokus på målbare resultater vil kunne gå på bekostning av andre viktige elementer innenfor skolens primæroppdrag. Dermed blir det vanskelig å diskutere skolens kvalitet og i hvilken grad skolen har oppnådd gode resultater i henhold til å danne «det hele mennesket». Dette snakker også respondentene om, at det er mange faktorer som spiller inn med tanke på å påvirke skolens resultater.

Noen vil hevde at Kvalitetsbetegnelsen og kvalitetsvurdering i skolen er så omfattende og kompleks, at den nærmest er umulig å definere. Likevel er det viktig å belyse sammenhengen mellom ledelse og elevenes læringsutbytte.

Jorunn Møller sier det slik:

Altfor få studier har tematisert relasjonene mellom skolen og samfunnet rundt, mellom styring og ledelse, skolens organisasjon og elevenes læringsresultater. Det er en utfordring for utdanningsforskeren å gripe tak i dette da slik kunnskap kan bidra til en mer bevisst lærings- og kompetansepolitikk (s. 273, 2013).

#### «Oppskrifter» på kvalitet i offentlig sektor

Opplevelsen av hva som ansees som kvalitet er subjektivt og kontekstavhengig. Derfor kan kvalitet være vanskelig å måle. På organisasjonsnivå kan kvalitetsarbeid dreie seg om mange, for ikke å si alle, ledd. Når det er snakk om systemisk kvalitet i en organisasjon, er det nærliggende å nevne begrepet kvalitetsledelse eller total kvalitetsledelse («Total Quality Management»/ TQM). Betegnelsen kommer fra industrien og innebærer en forestilling om «helhetlig kvalitet», altså kvalitet i alle funksjoner (Aasland m. fl, 2011). I følge Asbjørn Aune kan kvalitetsledelse iverksettes når et *kvalitetssystem* er operativt. Med dette mener han at organisasjonskultur, prosedyrer, prosesser og ressurser til sammen kan skape ønsket kvalitet (2012). Ut i fra dette perspektivet kan det tenkes at mosseskolen kan lykkes i dette, ved et nært samarbeid, slik det skisseres i rapporten, mellom leder og medarbeider og under forutsetning av at elementene i hele strukturen er operative og funksjonelle.

TQM er et begrep hentet fra industrien. Til sammenlikning blir det naturlig å nevne New Public Management, som er en «ledelsesretning» fra næringslivet som har preget offentlig sektor siden 1980- tallet (Røvik, 2009). Jacobsen illustrerer dette ved å vise en stigende kurve av det han kaller «markedsliknende struktur» (s. 21, 2014).

TQM og NPM er eksempler på det det Røvik kaller «oppskrifter» som kan benyttes for å oppnå økonomisk fortjeneste (s. 21, 2009). De globale og nasjonale forventningene til skolen skaper et behov for å kunne måle resultater og kvalitet i likhet med hvordan privat sektor måler sine resultater. Dermed har også skolen til en viss grad fulgt «NPM-oppskriften». Kjernen i NPM som idé dreier seg om effektivisering og økonomisering av organisasjoner. Organisasjonsmodeller og styringsformer som tidligere har «hørt hjemme i» privat sektor, nå er blitt overført til det offentlige (Christensen et al., 2013). Den nye ledelsesstrukturen i mosseskolen kan anses å være et resultat av NPM-trenden. Hvor vidt New Public

Management egner seg i det offentlige er en diskusjon som ikke vil bli belyst i denne sammenhengen, men det kan være verdt å merke seg at kritikerne av NPM-reformen hevder at den «ikke tar høyde for kompleksiteten og annerledesheten i offentlig sektor» (Røvik, s.35, 2009). Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik viser til Bullough som sier at «dette er en aggressiv reform som bygger på et sett av falske eller feilaktige forutsetninger (...).» (s. 19, 2012). Videre nevner de hans synpunkt om at «systemet bygger på mistillit til og kontroll av lærerne» (s.19, 2012).

### Rasjonale eller mote?

Røvik er opptatt av i hvilken grad slike organisasjonsideer kan overføres til «virkeligheten» og fra en organisasjon til en annen. Han skriver at ulike faktorer i samfunnet vil være avgjørende for hvor vidt organisasjonsideer er bærekraftige og «overlevningsdyktige». Man kan tenke seg disse ideene som produkter. Når slike produkter skal implementeres på en arbeidsplass, kan de ikke nødvendigvis overføres direkte fra idé til praksis eller fra organisasjon til organisasjon. Produktene eller organisasjonsideene, må tilpasses og «oversettes». I oversettelsen må ideene altså løsrives fra sin opprinnelige kontekst (dekontekstualisering) og videre tilpasses ny kontekst (kontekstualisering) for å kunne spres, og benyttes i den enkelte organisasjon (Røvik, 2009).

Videre hevder Røvik at organisasjonsideer kan ha verdi som *rasjonelt redskap* og/eller *verdi som symbol*. Symbolverdien handler om at organisasjoner ønsker å markere at de «henger med» i samfunnet, enten ved *å gjøre som de andre* eller ved *å ta avstand* fra det de andre gjør. Han forklarer at slike organisasjonsideer derfor, metaforisk sett, kan anees som *mote*. Røvik indikerer at den ideelle «oppskriften» bør ha både et rasjonelt og et symbolsk aspekt, for å ivareta effektivitet og lønnsomhet, så vel som legitimitet internt og eksternt. Dersom ideen kun fungerer på det symbolske planet uten rasjonelt innhold som kan konkretiseres, vil ideen kun bli stående som en fasade, men uten funksjon (1998 og 2009).

Resonnementet bak endringen av lederstrukturen er rasjonell. *Troen på det rasjonelle* ledet til avgjørelsen om å implementere endringen i mosseskolen. Denne avgjørelsen er tatt på kommunepolitisk nivå. Spør man de som jobber i skolen om hva som skal til for å bedre skolens kvalitet, er det ikke sikkert de

hadde kommet frem til den samme løsningen. Denne tematikken belyses av deltagerne i fokusgruppene. De forklarer at politikerne har lagt føringer og stiller krav som gjør at kommunen velger å kontekstualisere avdelingsledermodellen i mosseskolen. Flere var inne på at modellen ble «solgt inn» på bakgrunn av det som var ansett som suksess i bergensskolen og i drammensskolen. Dette «innsalget» kan sees som en symbolverdi eller en «motestunt», hvor man inspireres av og identifiserer seg med «de andre». Modellen blir «kopiert» med en forestilling om at suksessen mer eller mindre vil følge som en del av kopien. Jacobsen hevder imidlertid at en slik «tom endring» (s. 146, 2014) kan ha verdi fordi den gir organisasjonen legitimitet internt og/ eller eksternt.

Den ønskede virkningen av modellen kan samtidig forklares med en årsak-virkning-rasjonale; større grad av oppfølging av medarbeidere og elever vil kunne gi høyere grad av læringsutbytte, altså vil det kunne øke skolens kvalitet. Ut ifra dette perspektivet kan en si at den nye ledelsesmodellen kan fungere også som et rasjonelt verktøy. Om ledelsesendringen i mosseskolen *fungerer* som et rasjonelt verktøy i praksis, slik Røvik nevner, er avhengig av flere faktorer.

### **Implementeringen, vesentlige faktorer for vellykket endring i en organisasjon**

#### **Nøkkelpersoner**

Når endringer skal implementeres i en organisasjon er det flere elementer som påvirker hvordan endringen totalt sett blir oppfattet, og om den blir ansett som vellykket eller ikke. Nils Brunsson er også inne på rasjonalitet. Han understreker viktigheten av å ha en god «oversetter» når organisasjonsideer skal kontekstualiseres. Han mener at organisasjonsideer må selges inn til nøkkelpersoner som i sin tur må kunne omforme teorien slik at den passer til praksisen i den enkelte organisasjon. Nøkkelpersonene kan være eksterne og interne (2006). Han har tatt for seg implementeringen av organisasjonsideer som kan bidra til forholdsvis store endringer i en organisasjon, derfor bruker han reformbegrepet. Typisk for hans funn er at nøkkelpersonene som skal presentere og implementere reformene, er klare i sin overbevisning om ideenes *rasjonalitet*. Han skriver at håpet om at reformen er rasjonell og strategisk, i bunn og grunn er motivasjonen bak implementeringen.

Det er naturlig å anta at nøkkelpersonene i mosseskolen i første rekke har vært de i kommuneadministrasjonen som har som oppgave å administrere oppgavene gitt fra politisk hold. Gjennom fokusgruppene fremkommer det at modellen ble presentert med iver, men få av de som ble intervjuet hadde i særlig grad vært «smittet» av denne iveren. Det kom klart frem at rektorene og lederne i større grad enn lærerne hadde vært «preget av» disse nøkkelpersonene eller «endringsagentene», som Jacobsen kaller dem (s. 59, 2014). Det er nærliggende å tro at dette simpelthen skyldes at rektorene fikk mer førstehåndsinformasjon som de i sin tur har lyktes å overføre til de nyansatte avdelingslederne. Lærerne var trolig i mindre dialog med endringsagentene og var følgelig mindre preget av deres holdninger.

#### Preparasjon, «timing» og forankring

Lite kontakt med nøkkelpersoner kan ha ført til at opplevelsen av eller forståelsen for at denne endringen var nødvendig, ikke nådde frem til lærerne i tilstrekkelig grad. Dermed kan opplevelsen av *forankring* ha uteblitt. Bastøe, Dahl og Larsen forklarer forankringsbegrepet som en genuin *forståelse*. De sammenlikner endringsarbeid i en organisasjon med endringsarbeid i menneskelige individer. For at en person skal kunne endre tankemønster, holdninger og atferd må vedkommende først *innse* at «endring er nødvendig» (s. 71, 2002). I mosseskolen kan det se ut som om lederne, særlig rektorene, har sett og forstått nødvendigheten av å endre lederstrukturen. Det kan blant annet forklares med at rektorene står som ansvarlig for skolens resultater (Skaalvik og Skaalvik (2012)).

Lærerne, derimot, har stort sett ikke opplevd at endring har vært nødvendig. Dette skyldes trolig at lærerne ikke har «kjent presset på kroppen» slik rektorene har og dermed ikke ansett endringen som så viktig. Jacobsen bruker nettopp dette ordet «viktig» og peker på at det er essensielt at alle som skal gjennom en endringsprosess opplever endringen som viktig (2012). Både han, Bastøe et al (2002) og John P. Kotter (2012) påpeker at det, i forkant av en endring, vil være nyttig nærmest å skape en fornemmelse av krise. Innledningsvis i «Leading Change», trekker Kotter frem at den største feilen i endringsarbeid handler om at ledere og endringsagenter ikke klarer å skape en sterk nok fornemmelse av krise. Desto sterkere «krisefornemmelsen» forankres i medarbeiderne, jo lettere vil det være for endringsagentene å mobilisere positive krefter inn mot endringen.

Lærerne har trolig ikke opplevd at det har vært noen krise i skolen, hverken med tanke på lederstrukturen eller med tanke på skolens resultater. At den norske skolen kom dårlig ut i internasjonale tester, har lærerne vært kjent med en stund, det var blant annet utgangspunktet for at så mange skulle videreutdannes. Det fremkommer av funnene at flere også deler Ogdens synspunkt, at slike tester kun avdekker en del av et større bilde, de avdekker kun det som er målbart. Selv om lærerne er opptatte av elevenes læring er det ikke sikkert de føler at PISA eller TIMSS alene belyser hva som er skolens utfordring.

Dersom endringen ikke er forankret hos medarbeiderne, vil heller ikke endringen oppleves som *riktig*, forklarer Jacobsen. «Riktig innebærer en opplevelse av at endringen faktisk representerer en løsning på de problemer organisasjonen står ovenfor» (s. 186, 2013). Videre skriver han at endringen må oppleves som *god*, altså som en forbedring av situasjonen dersom den hadde vært uforandret (s.186-187, 2013).

Kanskje hadde endringsbehovet vært lettere å forstå dersom det simpelthen hadde vært forklart med at «rektorrollen er blitt for omfattende og kravene så høye at en del av rektors oppgaver må delegeres». At rektor, ved større skoler, ikke kan ha medarbeidersamtale med alle medarbeidere, for eksempel, er lett å forstå. Men modellen ble, som respondentene forklarer, solgt inn som «en større pakke». Kanskje ble «pakken» skissert så stor at den for mange ikke var helt troverdig. I tillegg kan det synes som om skissen har vært noe uklar. Da endringen skulle implementeres var det i samme periode som flere av skolene fikk ny rektor i tillegg til at mange av lærerne var i gang med videreutdanning. Disse faktorene kan sammen utgjøre det Kotter kaller «Multiple Projects» (s.27, 2012). Han mener at flere endringer som implementeres samtidig eller tett, ofte blir oppfattet som kaotiske. Muligens ble det for mye «nytt» til at lærerne opplevde en forankring med tanke på den nye lederstrukturen. Lærerne beskriver ikke en direkte motvilje og det fremkommer ikke på noen måte at endringen har vært forsøkt sabotert eller motarbeidet. Det inntrykket de gir er heller litt avmålt og «tilbakelent». Denne holdningen passer til Jacobsens beskrivelse av «motstandstype- fase1». Denne fasen er forklart slik ved at «motstanderne (...) holder en lav profil, gjør minst mulig, holder mulighetene åpne, smiler, nikker på de riktige tidspunktene – og

venter» (s. 130-131, 2014). Lærerne forklarer at de ikke hadde noe valg, så det var bare å «ta imot» endringen.

Jacobsen viser til Kotter og for å understreke viktigheten av å preparere eller klargjøre organisasjonen for endring før endringen implementeres. Av Kotters åtte punkter i «oppskriften» til endringsarbeid, så dreier fire av dem seg om preparasjon eller «opptining» som Jacobsen kaller det (s. 185, 2014). Jacobsen er også opptatt av «timing» når en idé skal kontekstualiseres i en organisasjon (s.185). Når lærere og ledere i mosseskolen har opplevd at endringsprosessen, og da særlig implementeringen, har vært uklar, kan det skyldes at «løypa ikke har vært godt nok preparert», og at endringen sammenfalt med andre endringer, altså var kanskje ikke «timing» så god. Dette kan være årsaker til forankringen blant medarbeiderne ikke ble særlig sterk. Sigrun K. Ertnesvåg oppsummerer det slik: «At ein ikkje fokuserer nok på implementeringskvaliteten ved tiltak når ein skule set i gang med ein intervensjon, er kanskje ei av dei største utfordringane i samband med endringsarbeid» (s. 37, 2012).

### Rekruttering

I tidsskriftet «Magma», skriver (førstelektor i varehandelsledelse ved Høgskolen i Sør-Øst Norge), Jan Ivar Fredriksen og Øystein Sørebo, (professor ved Fakultet for Økonomi og Samfunnsvitenskap ved Høgskolen i Buskerud) om rekruttering av medarbeidere. De hevder at «ledere i dagens virksomheter ikke har god nok forståelse av rekrutteringsprosesser og følgelig ikke er i stand til å utnytte denne kilden til et potensielt konkurransefortrinn» (2013). Konteksten de tar utgangspunkt i er detaljhandel og de presenterer en liste med punkter som de mener det vil være gunstig å ha avklart før man setter i gang en rekrutteringsprosess. Selv om utgangspunktet her er fra det private næringsliv ser jeg ingen grunn til at listen ikke også kan fungere som en rettesnor ved rekruttering i det offentlige, særlig med tanke på at NPM og den nye ledermodellen er basert på ideer fra nettopp næringslivet. Punktlisten de legger frem er slik:

1. bakgrunnen for bemanningsbehovet
2. oppgaver som skal løses
3. stillingsanalysen
4. stillingsbeskrivelsen
5. kompetanseprofilen
6. rekrutteringsprosessen (2013)

Punkt 1 har kommunen redegjort for i rapporten, men det er uklart om alle lærerne har fått med seg kompleksiteten som lå til grunn for endringen. De fleste lærerne er først og fremst orientert om «tett på-begrepet» og at de skulle få mer tid til å undervise. Avdelingsledere og rektorer er mer opptatt av at modellen åpner for mer tid til pedagogisk ledelse. Moss kommune har altså konkretisert *bakgrunnen for bemanningsbehovet*, men kanskje ikke kommunisert dette ut til medarbeiderne i skolen. I følge respondentene er de neste 5 punktene fra listen uklare. Det kan virke som om det kun til en viss grad var klargjort hvilke oppgaver avdelingsleder skulle ha. Flere av respondentene savnet en stillingsbeskrivelse i forbindelse med rekrutteringen. De nevner også at det var uklart hvilken kompetanse som var forventet av søkerne. Man kan ikke utelukke at de ansvarlige for rekrutteringen har hatt alle seks punktene, eller tilsvarende, klart for seg, men lærere og ledere i mosseskolen har ikke et bilde av rekrutteringsprosessen har vært styrt bevisst etter slike prinsipper.

#### Funksjoner og kompetanse

Ertnesvåg viser til Stoll og skriver at en forutsetning for at elevene skal kunne utnytte sitt potensial er at skolen også utnytter sitt potensial (2012). Da Moss kommune ville endre lederstrukturen i skolen, var det vel akkurat dette som lå til grunn – å utnytte ressursene bedre slik at alle fikk tettere oppfølging. Spørsmålet er hvordan man best utnytter den enkeltes kompetanse.

Når det i denne oppgaven er snakk om kompetanse menes det som oftest kompetanse innen feltene som de tidligere funksjonsstillingene innebar, som IKT, sosialpedagogikk, spesialpedagogikk og ansvar for skolens mediatek. Med den nye ledelsesmodellen er disse stillingene nå fjernet, mens stillingenes funksjon og oppgaver er «bakt inn i» ledelsen ved at avdelingslederne nå har ansvar for disse områdene. Samtlige fokusgrupper undrer seg over dette fordi det ser ikke nødvendigvis ut til å være noen systematikk eller logikk i hvilke oppgaver eller ansvarsområder avdelingslederne har fått. Tilsvarende kan avdelingsledere og rektorer fortelle at det har vært lagt lite vekt på lederopplæring. Noen av avdelingslederne hadde erfaring fra ledelsesarbeid tidligere, som inspektører, for eksempel. Andre hadde hverken real- eller formalkompetanse innen ledelse og noen har heller ikke hatt nevneverdig kompetanse innen ansvarsområder de har blitt tildelt.



Øyvind Lund Martinsen understreker imidlertid at kompetansebegrepet er bredt og at det dreier seg om et potensial, altså hva den enkelte «kan være i stand til å utføre» (s. 264, 2015). Slik jeg forstår Martinsen vil det si at den enkelte ikke nødvendigvis trenger kunnskap om et felt så lenge man kan *tilegne* seg kunnskap og møte de krav og forventninger som stilles til rollen. Dersom det ikke finnes klare stillingsinstrukser, eller disse ikke er kjent for medarbeiderne, slik det fremkommer av undersøkelsen, vil det være vanskelig å si om man har klart å tilegne seg nødvendig kunnskap og kompetanse til å få oppgavene tilfredsstillende løst. Martinsen presiserer at det vil være nyttig å analysere kompetanse*behovet* og å se det opp mot den *faktiske kompetansen* som finnes i organisasjonen (2015).

Det kan synes som om ledere og endringsagenter i mosseskolen har vært mest orientert om potensialet i den enkelte medarbeider, hvilket er i tråd med Frode Hübertz Haaland og Frode Dale sine tanker. De skriver at lederkompetanse *kun* kan utvikles ved å *utøve* ledelse (2014). Kotter bekrefter dette og understreker at utvikling av lederskapspotensial tar tid. «Development of leadership potential doesn't happen in a two-week course or even a four-year college program (...), which is why we talk about "lifelong learning" » (s. 174, 2012).

Mange av mosseskolens avdelingsledere startet i stillingen uten lederkompetanse. Avdelingslederne sier selv at dette gjorde dem usikre i starten, men at de opplevde at lærerne ga dem tillit. Tillit vektlegges som et vesentlig element i ledelsesaspektet. Møller siterer Sørhaug: «Tillit skaper betingelser for og mobiliserer til handling og samhandling». Hun påpeker at man som leder er helt avhengig av mobilisering for «å lykkes i arbeidet med å utvikle kvalitet» (s. 265, 2013).

Det kan være utfordrende å skulle løsrive seg fra sine tidligere arbeidsområder og arbeidsoppgaver. Som førstegangsleder går man fra en opplevelse av å være kompetent i rollen som «fagarbeider», over til en lederrolle hvor man opplever ikke å ha nødvendig kompetanse. Enkelte lederstillinger innebærer å skulle kombinere ledelsesoppgaver med fagoppgaver, slik som avdelingslederrollen i mosseskolen. Det kan være vanskelig å balansere mellom det å løse «fagoppgaver» og det å løse ledelsesoppgaver i en og samme rolle, da oppgavene ofte er av motstridende art. Samtidig kan det skape tillit hos medarbeiderne

dersom man som leder mestrer denne «balansekunsten» (Haaland og Dale, 2014). I hvilken grad «funksjonsoppgavene» til avdelingslederne i mosseskolen, skaper tillit, sier ikke respondentene noe om, men lærerne gir uttrykk for at de setter pris på at lederne bidrar «på gulvet» ved for eksempel å ha inspeksjon.

Haaland og Dale mener at førstegangsledere som opplever å ha motstridende oppgaver eller en «dobbel» rolle, ofte velger å gjøre de oppgavene der de har kompetanse, og at det går på bekostning av lederoppgavene (2014). I mosseskolen har ikke avdelingsledere nødvendigvis oppgaver de føler seg kompetente på. Noen har, i tillegg til aldri å ha vært ledere, heller ikke særlig erfaring eller kompetanse innen det fagfeltet de har fått ansvar for. Det oppleves som utfordrende, synes både lærere og ledere.

### **Uklar oppgavefordeling i et åpent system**

Merarbeid som en følge av endringen

Selv om kompetanseaspektet har vært nevnt som utfordrende i samtlige fokusgrupper, er de fleste positive til modellen. De signaliserer at de har tro på at strukturen kan fungere, men at de ennå ikke føler at den har «satt seg». At det har vært uklart hvem som skal gjøre hva, har vært med på å skape forvirring og ustabilitet i organisasjonen. Både lærere og avdelingsledere opplever at de har fått mer å gjøre. Jacobsen forklarer at man «i en endringsprosess må regne med en del dobbeltarbeid. Dette er nødvendig fordi man må «fase ut» det gamle – arbeidsoppgaver, prosedyrer, kolleger – og «fase inn» det nye man skal arbeide med» (s.137, 2014). Endring innebærer å kombinere «det gamle og det nye» (Ertnekvåg, s.129, 2012). Nye rutiner må iverksettes og ny praksis må gjennomføres. *Samspillet* mellom *alle* elementer, gamle som nye, er viktig (Bente Erlien, 2006). For at dette samspillet skal være funksjonelt og oppleves som positivt er det trolig en fordel om det er enighet om oppgavefordelingen og at den er tydelig kommunisert fra ledelsen. I Erliens bok «Intern kommunikasjon – Planlegging og tilrettelegging» påpeker forfatteren at man trenger en *virksomhetsplan* som gir en «oversikt over tiltak for å nå mål, med tidspunkt, ansvar, målgruppe etc.» (s.267, 2006). Man kan anta at en slik virksomhetsplan er utarbeidet i mosseskolen, men den er muligens ikke konkret nok til at medarbeiderne opplever å ha *oversikt* over tiltakene. Hvem som har *ansvar* for hva kan se ut til å være uklart. Man kan ikke forvente at ledelsen skal ha hatt

oversikt over oppgavefordeling til minste detalj, som for eksempel «hvem skal nå ha oppgaven med å kjøpe engangsgriller», men det ville vært en fordel om alle parter hadde vært forberedt på at det ville bli merarbeid i en periode, som en følge av «innfasing og utfasing» av oppgaver, prosedyrer og roller.

#### Tidsaspektet og fortolkning av fortiden

«Planlagt endring er prosesser som har en definert start og slutt» (Jacobsen, s.119, 2014), men medarbeiderne i mosseskolen opplever åpenbart ikke at de har kommet til en definert slutt på denne endringsprosessen. «Noen organisatoriske elementer kan endres raskere enn andre» (Jacobsen, s. 119, 2014). Den *mekaniske* implementeringsprosessen kan vel sies å ha vært ferdig i dét alle avdelingslederne var «fysisk på plass» og i gang med sine oppgaver, men selve *endringsprosessen* er tvilsomt over. Erlien forklarer at det ved en omstilling på arbeidsplassen kan ta to til seks år før organisasjonen «faller følelsesmessig på plass» (s. 147, 2006).

I hvilken grad lærerne har vært positive til den nye oppgavefordelingen ser ut til å ha en sammenheng med hvordan de opplevde at oppgavene ble løst *før* endringen av lederstrukturen. De som var tilfreds med ansvarsfordeling og oppgaveløsning innen implementeringen av ny ledelsesmodell, viste generelt sett en mer negativ holdning til dagens ordning enn de som var misfornøyde før den nye modellen kom. Jacobsen skriver at man ved endring fortolker fortiden og forestiller seg fremtiden (2014). Forestillingen om fremtiden er usikker og kan derfor skape utrygghet og ubehag hos enkelte, kanskje særlig hos dem som har opplevd fortiden som trygg og stabil. For å trygge lærerne om at kursen som er staket ut er *viktig, riktig og god*, slik Jacobsen skriver, bør ledelsen bevisst kommunisere resultater og delmål til medarbeiderne (Kotter, 2012).

I tillegg til at oppgavefordelingen ble endret, ble lojaliteten endret blant de som gikk fra å være lærere til å bli avdelingsledere. Flere av dem forklarer at dette kom litt overraskende på, rent følelsesmessig. De var vant til å være en del av lærerkollegiet, men tilhører ikke lenger denne gruppen formelt sett. I en overgangsperiode opplevde de å føle seg litt «ensomme». Tap av identitet og tap av sosiale relasjoner, er mulige konsekvenser av organisasjonsendringer. Dette kan føre til endringsmotstand blant medarbeiderne (Jacobsen, 2014). Ingen av fokusgruppene beskrev noen form for bevisst motstand eller sabotasje av

endringen. Likevel bekrefter de å ha «mistet» kolleger og at det å skulle være lojale ovenfor en annen part, til en viss grad bidrar til at identiteten endres.

Ut ifra forståelsen av at skolen tilhører et åpent system der alle elementene er avhengige av hverandre, slik Scott skisserer, så er vi inne på TQM-ideen om at kvalitet først kan skapes når det er kvalitet i alle ledd og prosesser. I og med at man fortsatt kan være usikre på hvem som skal gjøre hva, og ettersom noe kompetansepotensial ikke er fullt utnyttet eller utviklet, venter medarbeiderne i mosseskolen fortsatt på at modellen skal sette seg. Det kan dermed tyde på at det er for tidlig å forvente «Total Quality Management».

### **Mekaniske og dynamiske systemer**

Relasjoner i et «åpent, postbyråkratisk maskineri»

I tråd med det Ernesvåg skriver om å utnytte skolens kompetanse, skriver Kjell Dahl om «det strukturelle perspektiv» og om at en tydelig *ytre struktur* ofte kan hindre energilekkasjer samt frigjøre tid. Han forklarer at strukturendringer antas å kunne løse utfordringer som oppstår i organisasjoner. Deltagerne i fokusgruppene opplever at strukturendringen har potensial. De mener at det nye ledersystemet kan legge til rette for at utfordringer kan bli løst, slik Dahl nevner, men de understreker at kvaliteten på arbeidet ofte avhenger av relasjonen mellom leder og medarbeider. Dahl påpeker at fokus på struktur kan skygge for andre viktige aspekter ved organisasjonen (1998). Slike aspekter kan, som deltagerne selv nevner, være den *dynamiske* strukturen som oppstår i den mekaniske. Selve strukturendringen må kunne sies å være mekanisk, de ulike avdelingene og de ulike rollene skal fungere sammen i et «åpent, postbyråkratisk maskineri», slik Scott og Grey forklarer. Grey nevner nettopp omstrukturering og påpeker at i postbyråkratiske systemer tyr organisasjoner ofte til dette som løsning, for «henge med i svingene» i en verden som oppleves å være i stadig endring.

Av figur 1 og 2 (s. 2 og 3) ser vi hvordan roller og avdelinger i «skolemaskineriet» er endret mekanisk, men illustrasjonene forteller oss ikke om hvordan menneskene som innehar rollene fungerer sammen, hvordan de opplever dynamikken. Ved å vise til Hennestad og Alvesson forklarer Torodd Strand sammenhengen slik:

Med en organisasjons *struktur* mener vi gjerne det spesielle relasjonelle systemet mellom individer og mellom kollektiver innenfor organisasjonen.

I en formell organisasjonsstruktur er posisjonene forhåndsbestemt, og strukturen kan gjerne beskrives gjennom et organisasjonskart. Det sentrale spørsmålet blir videre i hvor stor grad og eventuelt hvordan relasjonsstrukturen mellom ulike personer fungerer inn på organisasjonskulturen og vice versa (s. 189, 2012).

Samtlige fokusgrupper poengterer at endringen i ledelsen ikke *kun* kan forstås *strukturelt*. Man kan ikke, sier de, se bort ifra *personene* som utøver de ulike oppgavene. Endringen i den formelle strukturen har også betydd endringer i *relasjoner*.

#### Systemforklaring, egenskapsforklaring og komplementære ferdigheter

Cato Wadel og Carl Cato Wadel redegjør for ulike forklaringsmodeller om årsak-virkningsforhold i ulike samfunn. Skolen som organisasjon er å betrakte som et samfunn. De hevder at mennesker tenderer til å forklare «det som skjer» ut i fra to motstridende perspektiver, enten ut ifra *system* (struktur) eller ut ifra *egenskap* (person) (2007). Lærere og ledere i mosseskolen forteller at det er vanskelig å skille «sak og person». Endringen i lederstrukturen har ført til at flere prosesser, rutiner, atferd og kommunikasjonsformer har blitt annerledes. Det er imidlertid uklart om det som er annerledes har oppstått som en følge av selve strukturen eller om det skyldes personene som utfører oppgavene. I henhold til Wadel og Wadel er det vanlig at man skiller de to innfallsvinklene. Likevel, påpeker de, er de fleste innforstått med at individ og struktur påvirker hverandre gjensidig. De introduserer imidlertid en tredje innfallsvinkel, de hevder at «det som skjer» (eller ikke skjer), kan forklares ut i fra et relasjonelt perspektiv. De bruker begrepet *komplementære ferdigheter* og forklarer at individer i samhandling må ha ferdigheter som utfyller og drar veksel på hverandre. De eksemplifiserer ved å skissere forholdet mellom lærer og elev. De skriver om at lærerens og elevens kompetanse *i forhold til* hverandres kompetanse preger elevens (og lærerens) læringsutbytte.

Lærerrollen har ingen funksjon uten elevrollen og omvendt. Det blir da interessant å se på hvordan to roller samhandler og på hvilken kompetanse de har sammen. Så i dette tredje forklaringsperspektivet så er det *samhandling* som står sentralt, ikke struktur eller egenskap.

## Nærhet og tilgjengelighet

«It takes two to tango»

Wadel og Wadel bruker begrepene *samhandlingsprosess* og *ferdighetsforhold* (2007). De mener, som nevnt, at ferdigheter må sees relasjonelt. Essensen er at kvaliteten på det som produseres ikke kan system- eller egenskapsforklares, men må sees som et resultat av hva mennesker, i dette tilfellet leder- lærer, får til *sammen*. I dette perspektivet er man altså ikke bare opptatt av hvordan lederens grad av oppfølging preger lærerens innsats, men hvordan den totale kvaliteten henger sammen med relasjonen leder- medarbeider. Torodd Strand problematiserer imidlertid relasjonsperspektivet. Han påpeker at fokus på relasjon kan komme til å stå i veien for andre vesentlige oppgaver.

Slik jeg ser det inntar Berit Arnesen både det relasjonelle og det organisasjonskulturelle perspektivet når hun i sin masteroppgave i skoleledelse viser til TALIS-undersøkelsen fra 2008. I undersøkelsen fremkommer det at lærere føler seg «lite sett» av ledelsen. De opplever at det er lite kultur for veiledning og oppfølging i skolen (s. 48, 2012). Bodil Kjesbo Risøy undersøkte om tettere oppfølging fra avdelingsleder bidrar til økt grad av trivsel blant lærerne. I masteroppgaven «Å lede til trivsel» har hun evaluert skoleledelsens strukturendring i bergensskolen. Dersom trivselsfaktoren er høy, mener hun, øker sannsynligheten for at lærerne gjør en god jobb hvilket vil prege elevenes resultater i positiv retning. Undersøkelsen viste at trivselen til flere av lærerne i bergensskolen har økt, og dette kan knyttes til større grad av oppfølging. På den annen side, er ikke tendensen veldig klar og det er også lærere som ikke opplever nevneverdig endring (2014).

Øyvind Lund Martinsen trekker frem begrepet LMX (Leader-Member Exchange) og forklarer det med en «utvekslingsrelasjon» mellom leder og medarbeider, som er bygget på gjensidighet med hensyn til tillit, respekt og kommunikasjon. Han viser til undersøkelser som er gjort, og det ser ut å være korrelasjon mellom graden av LMX og for eksempel jobbprestasjoner og trivsel. Hvor sterk sammenhengen er, er ennå uklar, hevder han, men han mener likevel at kvaliteten på relasjonen mellom leder og medarbeider kan påvirke effektiviteten på arbeidet (2015). LMX dreier seg altså om en utveksling mellom leder og medarbeider. Slik

jeg forstår det er det i *samspillet* mellom partene at LMX «oppstår», altså er høy grad av LMX basert på gjensidighet og toveiskommunikasjon.

Leders relasjon til medarbeiderne vil variere fra medarbeider til medarbeider. LMX oppstår når individer får ansvar og oppgaver som gir mening for den enkelte og som oppleves som tillitserklæringer. I retur for bekreftelsen fra leder, ønsker medarbeideren å yte ekstra eller gjøre seg fortjent til flere «spesialoppgaver» (William Brochs-Haukedal, 2010). LMX kan med andre ord oppstå som en følge av at enkelte får noen faglige utfordringer som andre ikke får. Dette «fenomenet» kan oppleves som positivt, hvis leder er kjent med hvem som ønsker «ekstraoppgaver» og hvem som helst vil «surre med sitt», men dersom dette oppleves som forskjellsbehandling vil det kanskje kunne føre til lavere motivasjon og følgelig lavere ytelse blant de som ikke får «spesialoppdrag». Oppfølging fra leder kan være vesentlig for medarbeiders trivsel og til en viss grad ytelse, men det er mange elementer som sammen danner en kompleks sammenheng mellom lederatferd og medarbeiders atferd eller yrkesutøvelse (Brochs-Haukedal, 2010).

Både lærere og ledere som deltok i undersøkelsen bekrefter at ikke alle har det samme behovet for oppfølging. De fleste lærerne hevder også, slik Haukedal påpeker, at det er andre faktorer som spiller inn med tanke på hvordan de praktiserer sitt arbeid. Flertallet av lærerne hevder at deres ansvarsfølelse og forpliktelse *ovenfor elevene* er det som i størst grad preger yrkesutøvelsen. «Profesjonaliteten min er å gjøre det beste ut av det med elevene (...), min integritet som lærer handler om elevene (...)». Mange av lærerne opplever at de får tettere oppfølging av avdelingsleder enn de fikk av rektor, men de færreste mener at det preger deres yrkespraksis i nevneverdig grad.

Det er verdt å merke seg at i Yukls kategorisering av lederatferd, er en fjerdedel markert som «motivasjon, anerkjennelse og belønning». Denne fjerdedelen, kategorisert som «øve innflytelse på mennesker», er kanskje den kategorien som lettest kan «oversettes» til *oppfølging*. Ser man nærmere på Yukl-modellen, kan den imidlertid tolkes dit hen at nær sagt alle atferdskategoriene dreier seg om oppfølging i et eller annet aspekt. I dette perspektivet blir oppfølging av medarbeider og skolens oppfølgingskultur svært vesentlig.

Figur 8: Yukls kategorisering av lederatferd

Gi og søke informasjon	Overvåke Klargjøre Informere
Bygge relasjoner	Takle og konflikt og teambygging Nettverksbygging Støtte
Øve innflytelse på mennesker	Anerkjenne Belønne Motivere
Fatte beslutninger	Problemløsning Planlegge og organisere Konsultere og delegere

Slik jeg ser det kommer vi likevel ikke bort ifra at ledelse er relasjonelt og kan ikke vurderes uten også å se på medarbeiders rolle i henhold til leder. Det interessante blir kanskje om høy grad av oppfølging, eller snarere om leder evner å handle innenfor hele Yukls taksonomi, kan bidra til høy grad av LMX- forhold til så mange medarbeidere som mulig. Dersom leder lykkes med dette, kan det føre til at kvaliteten på lærers yrkespraksis øker. Som Wadel og Wadel skriver, dreier det seg ikke kun om leders atferd, men om samspillet mellom leder og medarbeider. For å bruke «pardansmetaforen «it takes two to tango», kan vi si at begge parter må bidra, men den ene parten må ta ansvar for at dansen kommer i gang, og i dette tilfellet bør det kanskje være lederen som «byr opp til dans».

I tråd med denne tanken skriver Bente Erlie at leder må bygge tillit. «Vil du påvirke, må du dele makt. Da øker innflytelsen. Ved å dele makt viser du tillit, og da får du tillit som gjenytelse» (s.182, 2006). Avdelingslederne i mosseskolen opplever at lærerne viser dem tillit. Lærerne snakker ikke noe særlig om i hvilken grad de har tillit til sin nærmeste leder, men de nevner at det kan være vanskelig å bygge opp en god og trygg relasjon hvis det er hyppige skifter av avdelingsleder.



Noen forklarer at de opplever en generell mistillit til jobben de selv gjør og at fokus på resultater er med på å skape en mistillit til dem som yrkesgruppe, slik Skaalvik og Skaalvik nevner. Muligens forsterkes lærernes opplevelse av mistillit fra ledelsen av at de nå har mistet sin «lojale teamleder», det er ingen som representerer lærerne lenger. Kanskje har det også en sammenheng med selve omstruktureringen, som jo ble implementert fordi skolens resultater ikke samsvarte med forventninger utenfra. Dette kan bevisst eller underbevisst, ha blitt oppfattet som kritikk av lærernes arbeidspraksis og dermed gitt lærerne en fornemmelse av mistillit fra ledelsen. I henhold Erliens påstand om at tillit avler tillit, ser det ut til at det, i mosseskolen, er mer å hente med tanke på å bygge opp tillit mellom ledere og lærere.

#### Fysisk plassering og uformell kommunikasjon

Flere av fokusgruppene nevner at graden av opplevd nærhet og tilgjengelighet i mange tilfeller kan handle om en fysisk tilstedeværelse eller om hvor på bygget man er plassert i forhold til hverandre. Om leder er aldri så bevisst på å skape tillit og å på å delegerer ansvar, så er det kanskje ikke så lett å få gjennomført i praksis, dersom man ser lite til hverandre. Viktig informasjon kan stoppe opp dersom det ikke er «flyt» i den uformelle kommunikasjonen (Erlien, 2006). Ser man lite til hverandre blir det heller ikke mye samhandling, slik Wadel og Wadel skriver om. Dersom man treffes sjelden og dialogen mellom leder og medarbeider i all hovedsak er formell, da gir det lite grobunn for komplementære ferdigheter. Dette samsvarer med respondentenes opplevelse. Dersom det meste av kommunikasjonen må tas via mail eller må vente til «det rette møtet», da blir prosesser «tungrodd» og uinspirerende. Dette kan være frustrerende for både lærere og ledere.

Både lærere og rektorer opplever at avstanden mellom dem har økt. Dette kan lett skje i forbindelse med at rektorrollen endres, som en følge av resultatfokus og målstyring i skolen. Det blir essensielt at rektor ikke misforstår sin nye rolle og tolker den kun som administrativ og distansert (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Rektorene i mosseskolen ser ut til å være oppmerksomme på dette og forklarer at de prøver å balansere mellom å være «nær» og å vise interesse, og mellom å «trække avdelingslederne på tærne». Skaalvik og Skaalvik uttrykker en viss

bekymring for at rektorrollen blir for «fjern» i relasjon til lærerne og at det blir for mange påbud og for lite demokrati (2012).

### Rektorene og KA

Rektorene i mosseskolen diskuterer sitt forhold til sin nærmeste leder. De er usikre på hva de ønsker og hva de kan forvente av KA. Ertnesvåg forklarer at blant annet i forbindelse med implementering av endring kan det være vanskelig for rektorene «å få den støtta og oppfylginga som er nødvendig for å lukkast over tid» (s. 141, 2012). Hun viser til Fullan og skriver: «Å forandre eit skuledistrikt eller ein kommune frå å vere tilfreds med å vere gode nok til å arbeide hardt for å få forbetre elevane sine prestasjonar, krev systematisk innsats i alle ledd, i alle skular og på alle nivå» (s. 143, 2012).

Jorunn Møller viser til undersøkelser som viser at skoleledere kan oppleve et krysspress i konfliktsituasjoner hvor «lærere ikke har tillit til sin leder, og arbeidsgiver på kommunalt nivå ikke støtter sine skoleledere når konflikten er et faktum» (s. 269, 2013).

Ser vi Ertnesvågs påstander i lys av dette, sammen med rektorenes usikkerhet med hensyn til skoleeiers rolle og skoleeiers oppgaver, kan det tyde på at mosseskolen vil dra nytte av at KA kommer mer «på banen» med tanke på å følge opp den enkelte skole og den enkelte rektor.

### Pedagogisk ledelse

#### Administrasjon og pedagogikk

Imsen hevder at læreren selv har liten påvirkning på skolens læringskultur og sosiale klima. Hun siterer Stenhouse og skriver at læreren trenger koordinering og støtte fra skolen, «skolesystemets grunnleggende organiserte enhet» (s. 427-428, 2012). I byrådsrapporten fra Bergen blir Imsens påstand bekreftet. Der står det at «styring av skolen har videre stor påvirkning på lærerens praksis» (s.10, 2008). Jorunn Møller hevder at ledelsen har direkte betydning for læreren og læreren har direkte betydning for eleven. Slik forklarer hun at det er en *indirekte* sammenheng mellom elevens læringsresultater og hvordan skolens formelle ledelse opererer (2013). I saksutredningen fra Moss kommune og i byrådsrapporten fra Bergen fremkommer det at en av grunnene til å endre organisasjonsstrukturen i mosseskolen er at man ønsker å frigjøre noe av rektors tid, slik at han/ hun i større grad kan fokusere på pedagogisk ledelse. I rapporten fra Bergen kommune kan

man lese at «pedagogisk ledelse omfatter tre dimensjoner: styring etter skolens mål, undervisningsledelse og kontroll av undervisningen og lærernes arbeid» (s.10, 2008).

Skolelederrollen innebærer at man må ha kjennskap til mange forhold som ofte er motstridende. Det kan være vanskelig å skulle forholde seg til krav, regelverk og pedagogikk som fag, samtidig som man skal møte forventninger fra lærere, foresatte og elever. I tillegg er det økonomiske aspektet ofte en begrensende faktor. Møller forklarer at skoleleder må bruke skjønn, og slik forklarer hun begrepet, pedagogisk ledelse: «det pedagogiske skjønnet som handler om den faglige og organisatoriske tilretteleggingen (...)» (s. 263, 2013). Rektorene i mosseskolen påpeker noe av det samme når de sier at «alt de gjør er pedagogisk ledelse». De har så mange hensyn å ta at til syvende og sist dreier alt seg om skjønn.

Grøterud og Nilsen påpeker at det lenge har vært ønskelig at ledere tar større del i det pedagogiske arbeidet i skolen. De baserer imidlertid sin definisjon på et sitat fra Norsk Lærerlag og det lyder litt annerledes: «Pedagogisk ledelse gjelder ledelse av skolens pedagogiske virksomhet og ansvaret for tilrettelegging av pedagogiske prosesser – læring og utvikling på den enkelte skole» (s. 49, 2001). Videre skriver Grøterud og Nilsen at primæroppgaven ikke kan begrenses til klasserommet, men at kompleksiteten i arbeidet med å tilrettelegge for god oppvekst og god læring, bør ledes og at det er «her de pedagogiske utfordringene ligger» (s. 48, 2001).

#### Et paradoks i begrepsforståelsen og oppgavefordelingen i ledelsen

Ut ifra dette forstår vi at pedagogisk ledelse er et komplekst og sammensatt felt som i bunn og grunn dreier seg om «det meste» omkring skolens primæroppgave. Skal vi tolke behovet for tydeligere pedagogisk ledelse, ser vi at det innebærer en eliminering eller delegering av administrative, ikke-pedagogiske oppgaver, slik rektorene selv beskriver. De opplever at administrative oppgaver har stått i veien for at ledelsen har kunnet delta tilstrekkelig i et pedagogisk fellesskap.

Avdelingslederne opplever i stor grad ennå at administrative oppgaver må prioriteres på bekostning av pedagogisk planlegging og oppfølging. Ved at avdelingslederne har tatt over en del av de administrative oppgavene kan det altså se ut som om man har lyktes i å avlaste rektorene, slik at de får mer rom til arbeid

med pedagogiske anliggender. Dette kan synes som et paradoks, da begrepet «pedagogisk ledelse», i henhold til både rektorenes egne oppfatninger og ut i fra de komplekse definisjonene, innebærer *både* administrativt og pedagogisk arbeid. Ved å skille «det administrative» fra «det pedagogiske» fratras begrepet noe av kompleksiteten, og det mister dermed noe av sin betydning. Man kan da si at den nye ledelsesmodellen ikke har gitt rektor mer rom for å jobbe med pedagogisk ledelse, men oppgavene forbundet med begrepet er fordelt utover flere ledere, slik at rektor i større grad kan arbeide med pedagogisk planleggings- og oppfølgingsarbeid.

Etter Grøterud og Nilsens syn er læreplanen det viktigste dokumentet skolen bør styres ut i fra, men de understreker at denne styringen bør være preget av involvering og deltagelse fra lærerne. Skolen bør i fellesskap analysere og tolke læreplanens innhold (2001). Dette sier rektorene i mosseskolen seg enig i når de forteller at de savner kontakten med lærerne og lærerens «gode stemmer inn i pedagogisk utviklingsarbeid». Når den nye ledelsesmodellen bidrar til økt avstand mellom lærere og rektorer, kan det da synes som vesentlig å vurdere om dagens praksis tilrettelegger nok for lærernes deltagelse.

#### Involvering, tillit og veiledning

Rektor er avhengig av tillit fra lærerne for å kunne få innflytelse (Grøterud og Nilsen, 2001). Med dette ser vi at LMX-teorien kan bli gjeldende i arbeidet med pedagogisk ledelse. Gjennom deltagelse, involvering og tillit skal skoleledelsen *sammen med* lærerstaben sørge for virksomhetens pedagogiske kvalitet. Følgelig vil det være en fordel om kommunikasjonen og relasjonen mellom leder og medarbeider er trygg og konstruktiv, *begge veier*. Bente Erlie er opptatt av at det må legges opp til en organisasjonskultur med likeverdig toveisdialog mellom ledere og medarbeidere. Ut i fra teorien om LMX og Erlies synspunkt vil det være vanskelig å jobbe konstruktivt med pedagogisk ledelse dersom det ikke er etablert en kultur med god og likeverdig dialog mellom ledere og medarbeidere. En slik kultur kan det være vanskelig å etablere dersom ledere og lærere har lite uformell kommunikasjon og ser hverandre sjelden, slik respondentene beskriver.

Veiledning trekkes frem som et verktøy i arbeidet med pedagogisk ledelse, men det legges ikke vekt på hvem som foretar veiledningen. Det handler mer om hvem som er *kompetent* til å gjennomføre veiledning, men det er ledelsens ansvar at

lærerne får nødvendig yrkesmessig utvikling (Grøterud og Nilsen, 2001). I henhold til både Berit Arnesens forskning og til evalueringsrapporten fra Bergen kommune, blir oppfølgingskultur og veiledning etterlyst i skolen. Ved å endre lederstrukturen i mosseskolen, så man for seg å tilrettelegge for begge deler. For skoleledelsen kan det være nyttig å vurdere i hvilken grad det bevisst jobbes med veiledning, nå med den nye ledermodellen. Når Grøterud og Nilsen nevner veiledningskompetanse, fører det tematikken tilbake til hvem som har den rette kompetansen.

Videre hevder de at siden skolens primæroppgave er av pedagogisk art, vil vurdering av kvalitet og ledelse av kvalitetsutvikling nødvendigvis også måtte anses som pedagogiske oppgaver (2001). Slik jeg forstår dem mener de at ledelsen må evne å legge opp, kommunisere og å følge opp strategier som strekker seg mot å nå de pedagogiske målene i læreplanen, samt å løse skolens primæroppgave med gode resultater og høy kvalitet.

### Yrkesutøvelse

#### Endring av atferd og produksjonsprosesser

Jacobsen skiller mellom symbolsk og reell endring. Han skriver at det ofte antas at formelle og strukturelle endringer vil påvirke «produksjon eller *praksis*» (s. 77, 2014), men at antagelsene ofte ikke stemmer overens med de faktiske forhold. Han viser til studier som viser at atferd ikke endres selv om systemer og strukturer endres. Dermed endres heller ikke organisasjonens resultater. «I slike sammenhenger sies det ofte at endringen er symbolsk, det vil si at den ikke har noen effekt på organisasjonenes virkemåte» (s.77, 2014).

Flere har hevdet at en endring ikke kan sees som reell før produksjonen i en organisasjon har endret seg, det vil si at medlemmene i en organisasjon opptrer og handler på en annen måte enn tidligere, eller at produksjonsprosessene er endret (Jacobsen, s. 144, 2014).

I og med at avdelingslederne og rektorene i mosseskolen henholdsvis har fått nye roller og til en viss grad andre oppgaver, kan man si at atferd og produksjonsprosesser har endret seg i ledelsen. Lærerne derimot, forteller at de i svært liten grad har endret sin yrkespraksis. Mosseskolen har altså implementert en strukturell endring som for ledelsen kan sies å være reell, men som for lærerne

i stor grad er symbolsk. Likevel hevder mange av lærerne at de blir tettere fulgt opp nå enn før. Samtidig opplever flere at de avlastes en god del med tanke på oppfølging av elever og i dialogen hjem-skole. Om dette er tilstrekkelig endring av praksis til at det vil gi seg utslag i læringsutbyttet hos elevene, er for tidlig å si, mener mange.

## Læringstrykk og læringsutbytte

### Prioriteringer og innhold

Når Jorunn Møller forklarer sammenhengen mellom skolens ledelse og elevenes læringsutbytte, plasserer hun læreren i midten. Hun skriver at det først og fremst er læreren som påvirker hvor mye og hva eleven lærer, men at lærerens holdning til jobben sin og lærerens praksis preges av hvordan skolen ledes (2013). Dermed har ledelsen indirekte innflytelse på elevenes læringstrykk og læringsutbytte. Det er hverken ledelse eller endring *i seg selv* som påvirker elevenes resultater, men hvilke *prioriteringer* ledelsen gjør og hvilket *spesifikt innhold* endringene har, med tanke på undervisning og læring. Det innholdet som ifølge undersøkelser har vist seg å være mest effektive for å utvikle gode elevresultater er:

- etablere mål og forventninger
- strategisk bruk av ressurser
- planlegge, koordinere, og evaluere undervisning og læreplan
- fremme og delta i lærerens læringsprosesser
- sikre et systematisk og støttende læringsmiljø (Møller, s. 268, 2013).

Om endring av ledelsesmodell i mosseskolen har bidratt til større fokus på overnevnte punkter kjenner jeg ikke til. En av dem ble imidlertid nevnt i fokusgruppene: lærerens læringsprosesser. Læringsprosesser kan dreie seg om så mangt, men den systematiske videreutdanningen av lærere vil kunne ses som en (del av) en slik prosess. Vi kjenner til at videreutdanning av lærerne *ikke er en følge* av ledelsesmodellen, men noe som ble vektlagt *samtidig* med implementeringen av ny ledermodell. Denne «samkjøringen» av to fokusområder har for mange vært kaotisk, og den har muligens ført til at det tar lenger tid før endringen «setter seg».

### Tilbake til tillit

Møller viser til en undersøkelse gjort av Bryk og Schneider. Hun illustrerer hvordan *tillit* mellom ledere og lærere står svært sentralt også når man skal se på sammenhengen mellom lederegenskaper og elevenes læringsutbytte. Dersom leder klarer å bygge opp et tillitsforhold til læreren, hevder hun, vil dette kunne influere elevenes læringsutbytte i positiv retning. For å bygge opp tillit kan lederen fokusere på følgende fire punkter:

1. respekt for andre, evne til å lytte
2. omsorg for andre
3. kompetanse i egen rolle + adressere inkompetanse
4. personlig identitet (s.270, 2013)

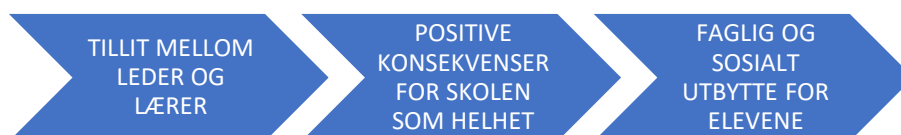
Gjennom å arbeide bevisst med disse punktene opparbeides tillit som igjen vil kunne lede til

1. positive holdninger blant lærere til innovasjon og risiko
2. mer samarbeid med foreldre
3. økt forpliktelse blant alle
4. bedre profesjonsfellesskap. (s.270, 2013)

Dette vil i sin tur kunne føre til positive konsekvenser for elevene sosialt og faglig.

Det kan forenklet illustreres slik:

*Figur 9: Sammenheng mellom tillitsforhold leder-lærer og elevenes utbytte av skolen, faglig og sosialt*



Denne sammenhengen samsvarer med kommunens hensikt med å implementere ny lederstruktur. Respondentene ser også ut til å se logikken i denne sammenhengen,

men synes det er for tidlig å si noe om resultatet foreløpig. For å øke læringstrykket og læringsutbyttet i mosseskolen, kan det som leder være nyttig å jobbe bevisst med punktene som er nevnt over.

I «Kvalitet i skolen» skriver Terje Ogden om kompleksiteten i, og utfordringene ved å se årsak-virkningssammenhenger ved elevenes læringsutbytte. «Forskningen om skolens betydning for elevenes læring og utvikling har til nå etterlatt flere hvite flekker på kunnskapskartet» (s. 90, 2004). Han formidler at undersøkelser på området spriker i ulike retninger og at resultatene internt på en skole kan variere mer enn resultatene mellom skolene. Som referert til innledningsvis, forklarer han at det er så mange faktorer som spiller inn når det gjelder hva som preger elevenes læring, at fokus kun på oppfølgingskultur i ny lederstruktur ikke vil gi et tilstrekkelig bilde. Han understreker imidlertid viktigheten av å forske videre på temaet (2004).



## Oppsummering av drøfting og svar på forskningsspørsmålene

Innledningsvis skrev jeg at jeg ville se på sammenhenger mellom skolens ledelse og kvaliteten i mosseskolen. Intervjuer med lærere og ledere resulterte i funn som ble drøftet ved bruk av relevant litteratur. Jeg fikk jeg således svar på forskningsspørsmålene. I ble jeg tillegg oppmerksom på hvilke andre faktorer som preger respondentens *opplevelse* knyttet til at lederstrukturen ble endret.

Skolen som system er åpent i den forstand at strukturen inneholder ulike avdelinger, funksjoner og roller som er avhengige av hverandre. I forbindelse med ny lederstruktur oppsto avdelingslederstillingen. Med dette fikk rektorene en litt annerledes «oppgavesammensetning» enn tidligere. Mange opplevde at det var uklarerheter med hensyn til hvem som skulle utføre hvilke oppgaver. I tillegg undrer man seg over om skolen utnytter ressursene sine fornuftig og om ledelsen har plassert kompetansen hensiktsmessig, særlig med tanke på funksjonsoppgavene som er tilknyttet avdelingslederrollen. Dag Ingvar Jacobsen skriver at man må belage seg på merarbeid i en slik omorganiseringsfase. Det ville muligens vært en fordel om både ledere og lærere hadde vært kjent med og forberedt på dette i større grad. Om kompetanse sier Lund Martinsen at det dreier seg om et potensial, altså noe man kan utvikle. Jacobsen sier det samme om lederkompetanse og hevder at det kun er gjennom å utøve ledelse at man kan tilegne seg lederkompetanse. Både ledere og lærere i mosseskolen problematiser dette og etterlyser større grad av systematisk opplæring av avdelingsledere.

I forbindelse med implementeringen av ny lederstruktur er man i litteraturen opptatt av preparasjonsfasen eller «opptiningen» som Jacobsen kaller det. Dette sies å være den viktigste «delen» av endringsimplementeringen i henhold til endringsteorier. Ved å vektlegge dette, gis medarbeiderne en forståelse for hvorfor endringen er viktig og riktig, endringen *forankres* hos medarbeiderne.

Respondentene ga uttrykk for at lederne hadde større grad av forankring enn lærerne.

Det som oppleves som annerledes etter at strukturendringen ble innført kan skyldes flere faktorer og deltagerne synes det er vanskelig å si hva som skyldes system og hva som skyldes person. Øyvind Lund Martinsen er opptatt av at roller

må forstås dynamisk, det vil si at man ikke kan se på strukturen eller det mekaniske isolert, uten at man også ser på samspillet mellom de impliserte partene. Han mener at leder og medarbeider må utveksle tillit, respekt og kommunikasjon. Han kaller det Leader-Member Exchange eller LMX. Wadel og Wadel bruker her begrepet *komplementære ferdigheter* og mener «det man får til sammen». Hverken Martinsen eller Wadel og Wadel er med andre ord opptatt av å skulle skille hva som kan systemforklares og hva som kan egenskapsforklares, men er snarere opptatt av hva som skjer i samspillet mellom rollene.

I dette relasjonelle perspektivet er *tillit* et begrep som står svært sentralt i litteraturen. Gjennom tillit dannes ansvar og forpliktelse. Jorunn Møller viser til en undersøkelse som viser at tillit mellom leder og lærer i skolen sågar kan bidra til at elevenes sosiale og faglige ferdigheter øker. Det kan imidlertid være vanskelig å bygge opp LMX basert på respekt og tillit, hvis medarbeidere og ledere arbeider langt fra hverandre i skolebygget og sjelden sees. Hvis det primært er kontakt mellom leder og medarbeider gjennom e-mail og formell møtevirksomhet, vil viktig uformell kommunikasjon utebli, hevder Bente Erlien. Flere av respondentene forklarer at de opplever «geografisk avstand» som utfordrende i samspillet med lederen sin. En synlig og fysisk tilstedeværende leder verdsettes av lærerne.

Rektorene er usikre på hva de ønsker og forventer av sin nærmeste leder. Både Ertnesvåg og Møller indikerer at mange skoler og rektorer vil kunne dra nytte av en kommuneledelse som er mer delaktig i oppfølgingen av det pedagogiske arbeidet.

En av hensiktene med å endre strukturen i ledelsen var at rektorene skulle få frigjort tid til å jobbe mer med pedagogisk ledelse. Rektorene mener at begrepet pedagogisk ledelse innebærer «alt» som omfatter ledelse i skolen, både av pedagogiske og administrative anliggender. Dette bekreftes i litteraturen som forklarer at begrepet er svært komplekst. Avdelingslederne i mosseskolen har nå overtatt en del av rektors tidligere oppgaver. Dette medfører at rektorene har fått mulighet til å disponere tiden sin annerledes, mens avdelingsledere gir uttrykk for at del oppgaver av administrativ art står i veien for pedagogiske oppgaver. Således

har ledelsen, samlet sett, de samme utfordringene som før, men rektor kan jobbe mer med pedagogisk planlegging og oppfølging.

Jacobsen skriver at en endring ikke er reell, kun symbolsk hvis den ikke fører til endring av atferd og produksjonsprosesser. Respondentene forklarer at lederne i mosseskolen har endret *måten å jobbe på* i større grad enn lærerne. De fleste av lærerne uttrykker at deres yrkespraksis i klasserommet er som før, selv om de har fått en del avlastning av avdelingsleder med tanke på hjem-skole-samarbeid og med tanke på oppfølging av elever. Deltagerne i undersøkelsen deler Imsen og Ogdens synspunkt når det gjelder vurdering av skolens kvalitet. De hevder at å måle læringsutbytte ikke kan knyttes kun til ledelsens eller til lærerens praksis, men at det er mange faktorer som spiller inn. Det nevnes at man til en viss grad kan måle elevenes kompetanse ved nasjonale prøver og ved eksamensresultater, men at det er for tidlig å kunne si noe om disse resultatene kan ses i sammenheng med den endrede lederstrukturen. Ogden problematiserer imidlertid denne vurderingsmetoden, da den kun gjenspeiler en del av kvaliteten i skolen, som er svært kompleks og lite målbar. Han legger til at det kan føre til at skolen fokuserer ensidig på områder som avdekkes ved slike resultater.

## Konklusjon

Gjennom prioriteringer i ledelsesarbeidet og gjennom fokus på å bygge tillit til lærerne kan ledelsen indirekte påvirke elevenes og skolens resultater. Lederne i mosseskolen opplever at medarbeiderne har tillit til dem, men lærerne opplever ikke nødvendigvis at ledelsen og skoleadministrasjonen har tillit til dem.

Det kan synes som om lærerne og lederne med fordel kunne sett mer til hverandre, da særlig uformell kommunikasjon ofte uteblir i det daglige. Det er en mulighet for at større grad av uformell dialog kan bidra til at tilliten mellom ledere og lærere øker. En utfordring i dette arbeidet er «geografisk plassering» i skolebygget. På noen skoler sitter ledere og lærere så langt fra hverandre at de ikke synes de ser hverandre nok i det daglige. Lærerne savner kontakt med rektor og vice versa. Kanskje vil enda sterkere fokus på uformell dialog kunne «tette» noe av avstanden som har oppstått mellom dem.

Endringen av lederstruktur har ført til at rektor i større grad kan konsentrere seg om pedagogisk planleggings- og oppfølgingsarbeid. Avdelingslederne opplever imidlertid at administrative oppgaver står i veien for at de kan jobbe så mye med det pedagogiske som de ønsker. Totalt i ledelsen er summen av administrasjon og pedagogikk den samme som før.

Lærerne synes avdelingsleder er «tettere på» enn rektor var. De opplever også at de nå får mer avlastning med elevsaker enn før. Denne avlastningen er ikke så stor at yrkespraksisen i klasserommet er endret.

Oppsummert synes mange at implementeringen har vært uklar, men de ser at den nye ledelsesmodellen har et potensial, og de har tro på at den kan være formålstjenlig. De mener imidlertid at det er for tidlig å si noe om i hvilken grad endringen så langt har økt elevenes læringsutbytte.

## Veien videre

Organisasjoner som vurderer å endre ledelsesstrukturen kan, med bakgrunn i denne oppgaven, velge å vektlegge forankringsprosessen. I tillegg vil det kunne være hensiktsmessig i størst mulig grad å klargjøre og å formidle stillingsinstrukser og oppgavefordeling.

Uavhengig av organisasjon og uavhengig av ledelsesmodell kan det være nyttig å tilrettelegge for gode og tillitsfulle relasjoner mellom leder og medarbeider. En faktor som stimulerer til tillit er muligheten for uformell dialog.

Videre vil det være interessant å undersøke hvordan man kan skape rom for større grad av uformell dialog. Dette kan gjøres gjennom blant annet å se på hvordan ledere og medarbeidere «geografisk» er plassert *i forhold til* hverandre.

Om funnene og svarene fra undersøkelsen kan brukes til å jobbe ytterligere for å bedre kvaliteten i mosseskolen, må den enkelte leser og den enkelte leder selv avgjøre.

## Litteraturliste

Alver, Bente Gullveig og Øyen, Ørjar. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag – vurderinger og praksis*. Oslo: Tano Aschehoug

Arnesen, Berit. (2012). *Hvorledes erfarer rektorer i grunnskolen i Oslo arbeidet med profesjonell kompetanseutvikling for lærerne som utviklingstiltak for å oppnå bedre elevresultater? - En fenomenologisk studie med tre rektorer*. (Masteroppgave i skoleledelse ved NTNU). B.A., Trondhjem.

Bastøe, Per Øyvind, Dahl, Kjell og Larsen, Erik. (2002). *Organisasjoner i utvikling og endring- Oppgaveløsning i en ny tid*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Bergen kommune. (2008). *Skoleledelse for fremtiden i Bergen*. (412/09). Hentet fra:  
[https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00073/Byr\\_dssak\\_412-09\\_Sko\\_73906a.pdf](https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00073/Byr_dssak_412-09_Sko_73906a.pdf) (19.3.17)

Brochs-Haukedal, William. (2013). *Arbeids- og lederpsykologi*. (8. utgave). Oslo: Cappelen Damm

Christensen, Tom, Lægreid, Per, Roness, Paul G og Røvik, Kjell Arne. (2013). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget

Dahl, Kjell. (1998). *Livs- og dødskrefter i organisasjoner*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Dalen, Monica. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Erlie, Bente. (2003). *Intern kommunikasjon: planlegging og tilrettelegging*. (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget

Ertnesvåg, Sigrun K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Fredriksen, Jan Ivar og Sørebo, Øystein. (mars, 2013). Rekruttering av medarbeidere: Fra intuisjon til strategisk forankring. *Magma – Econas tidsskrift for økonomi og ledelse*. Hentet fra: <https://www.magma.no/rekruttering-av-medarbeidere-fra-intuisjon-til-strategisk-forankring> (22.2.17)

Fossheim og Ingierd. (15. september, 2015). De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/fbib/temaer/personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/taushetsplikt/> (7.1.2016)

Grey, Chris. (2013). *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about studying organizations*. (3. utgave). London: Sage Publications Ltd.

Grøterud, Marit og Nilsen, Bjørn S (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Haaland, Frode Hübort og Dale, Frode. (2014). *På randen av ledelse – en veiviser i førstegangsledelse*. (2014). Oslo: Gyldendal Akademisk

Imsen, Gunn. (2012). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. (4.utg.) Oslo: Universitetsforlaget

Jacobsen, Dag Ingvar. (2013). *Hvordan gjennomføre undersøkelser – Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Jacobsen, Dag Ingvar. (2014). *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Møller, Jorunn (2013). *Ledelse og kvalitetsutvikling i skolen*. I: Rune Johan Krumsvik og Roger Seljö (red) *Praktisk-pedagogisk utdanning – en antologi*. Bergen: Fagbokforlaget

Larsen, Erik. (1999). *Lederskap og følgeskap- Et dynamisk perspektiv*. I: Erik Larsen (red) *Lederskap og følgeskap - Perspektiver på menneskeutviklende og menneskeforandrende organisasjoner*. Oslo: Skandinavisk Institutt for Ressursutvikling.

Martinsen, Øyvind Lund. (2015). *Perspektiver på ledelse*. (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Merriam, Sharan B. (2009). *Qualitative Research- A Guide to Design and Implementation* (2. utgave). San Fransisco: Jossey Bass

Nilssen, Vivi. (2012). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget

Ogden, Terje. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Postholm, May Britt. (2005). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Risøy, Bodil Kjesbo. (2014). *Å lede til trivsel*. Masteroppgave i skoleledelse ved Høgskulen i Sogn og Fjordane

Røvik, Kjell Arne. (2009). *Trender og translasjoner- ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Scott, W. Richard. (1987) *Organizations: Rational, Natural and Open Systems* (2. utgave). New Jersey: Prentice-Hall International Editions

Skaalvik, Einar M. og Skaalvik Sidsel. (2012). *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget

Sverdrup, Sidsel. (2002). *Evaluering – faser, design, gjennomføring*. Bergen: Fagbokforlaget

Tobiassen, Anna-Karin. (2013). *Kroppen som verktøy- arbeid med kroppsbevissthet og refleksjon i dramafaget*. Utviklingsprosjekt, PPU, Avdeling lærerutdanning, Høgskolen i Østfold

Tobiassen, Anna-Karin. (2014). *Demokrati, verdier og samfunnsansvar i offentlig og privat sektor*. Arbeidskrav ved Høgskolen i Østfold.

Wadel, Cato og Wadel Carl Cato. (2007). *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten*. Kristiansand: Høyskoleforlaget



Yukl, Gary A. (1989). I: Frode Hübertz Haaland (2010), *Ledelse – Gary A. Yukls «multiple-linkage»-teori om ledelse i organisasjoner*. Oslo: De gode hjelperne

Nettsider:

[https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00218/Rapport\\_EvaLed\\_218508a.pdf](https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00218/Rapport_EvaLed_218508a.pdf) (27.1.16)

<https://www.drammen.kommune.no/Global/Enhetenes%20egne%20bilder/Prosjektet%20Drammensskolen%20%20Norges%20Beste%20Skoler/Dokumenter/S%C3%B8knad%20om%20skoleeierprisen.pdf> (22.2.16)

<http://www.moss.kommune.no/oppvekst-og-utdanning/skole/oversikt-over-skoler/jeloy-skole/> (19.02.17)

<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/> (23.2.16)

<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/timss-norge/> (23.2.16)

# Vedlegg

## Vedlegg 1

### Vedrørende deltagelse i undersøkelse med fokusgrupper

Som en del av masterstudiet *organisasjon og ledelse* ved Høgskolen i Østfold, skal jeg skrive en avhandling. Avhandlingen tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hvilke erfaringer har lærere og ledere i Mosseskolen med den nye ledelsesmodellen?*

Roger Andresen har gitt tillatelse til å bruke medarbeidere i Mosseskolen som respondenter. Det vil si at lærere fra ulike trinn og ledere fra ulike avdelinger deltar en fokusgruppe. Lærere, avdelingsledere og rektorer vil hver for seg samles i fokusgrupper hvor de svarer på spørsmål og drøfter temaer som legges frem. Gruppesamtalen vil vare mellom 60- 90 minutter og det vil bli satt av tid i løpet av en arbeidsdag. Dette er godkjent av skoleledelsen sentralt i kommunen.

Verdien av undersøkelsen vil være å se på om ledelsesmodellen fungerer som tilsiktet, og om det eventuelt er utilsiktede konsekvenser. Det er vesentlig at svarene er oppriktige. Ingen svar er rette eller gale. Det er den enkeltes subjektive erfaring som er interessant og verdifull.

*Jeg sikrer at det ikke vil fremkomme noe sted i masteroppgaven hvem som har svart hva.* Deltagerne underskriver en taushetserklæring. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Prosjektet avsluttes medio juni 2017. Alle personopplysninger vil anonymiseres.

Dersom du vil delta i en fokusgruppe for å drøfte den innførte lederstrukturen og hvordan den påvirker din arbeidsdag, vennligst besvar denne elektronisk og send den i retur til meg på e-mail (se nedenfor).

Når du har bekreftet at du ønsker å delta som respondent og er innforstått med rammene for undersøkelsen, vil du motta noen spørsmål, slik at du har mulighet til å tenke igjennom noe av det som skal drøftes og svares på i fokusgruppa.

Deltagelsen er frivillig og du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen.

På forhånd takk for at du vil delta, din informasjon er av stor betydning for meg og forhåpentligvis for alle ansatte i mosseskolen.

Med vennlig hilsen, Anna-Karin Tobiassen.

*Jeg har godtatt vilkårene for å delta på undersøkelsen og bekrefter at jeg vil bidra i samtalen med oppriktighet og subjektivitet.*

Dato/ sted:

Navn:

Min kontaktinformasjon er:

Anna-Karin Tobiassen

Tronvikveien 3, 1517 Moss

Mobil: 95248680

[annaklarsen@yahoo.no](mailto:annaklarsen@yahoo.no) eller

[anntob@mosseskolen.no](mailto:anntob@mosseskolen.no)

Min veileders kontaktinformasjon er:

Tom Bjørge Gundersen

Postboks 700, 1757 Halden

Telefon: 6921526

Mobil: 92460846

[tom.b.gundersen@hiof.no](mailto:tom.b.gundersen@hiof.no)

## Vedlegg 2

### Taushetserklæring

Som deltager i fokusgruppe vedrørende endringen av lederstrukturen i Mosseskolen, bekrefter jeg at jeg ikke skal referere til utsagn på en måte som kan kobles til den enkelte deltager eller deltagerskole, utenfor denne gruppa.

Moss.....Sign.....

## Vedlegg 3

### Semistrukturerte spørsmål til fokusgruppe med lærere:

Jeg ønsker å se nærmere på *hvordan lærere og ledere i mosseskolen opplever den nye ledelsesmodellen*. Det ble ikke foretatt en undersøkelse før endringen ble implementert, derfor kan man ikke sammenlikne «før og etter» helt konkret. Likevel er jeg interessert i hvilke tanker dere har gjort deg angående den nye lederstrukturen, spesielt med tanke på punktene/ spørsmålene nedenfor.

### Generelle spørsmål:

- På hvilken måte har dere merket endringen i lederstrukturen?
- Hva er de viktigste konsekvensene av denne endringen?
- Hva har vært mest positivt
- Hva har vært mest negativt?
- Hvordan har dere reagert på endringene?
- I hvilken grad fikk dere tilstrekkelig informasjon om hvorfor endringen ble foretatt?
- I hvilken grad har dere fått komme med tanker og innspill vedrørende endringen?
- I hvilken grad har innspillene blitt tatt hensyn til?

### «Nærhet/ tilgjengelighet»

I hvilken grad har lederne deres blitt mer tilgjengelige? Hva betyr det for deres eget arbeid? I hvilken grad opplever dere at det er tettere oppfølging fra nærmeste leder mht:

- Personalsaker
- Pedagogiske anliggende
- Annet

### «Pedagogisk ledelse»

- a) Hvordan forstår dere begrepet *pedagogisk ledelse*?
- b) I *hvilken grad* opplever dere at det er fokus på pedagogisk ledelse på skolen der du jobber?
- c) På *hvilken måte* opplever dere at det er fokus på pedagogisk ledelse på skolen der du jobber?
- d) I hvilken grad har vektlegging av pedagogisk ledelse endret seg etter endringen av lederstrukturen?

## «Yrkesutøvelse»

I hvilken grad er det frigjort tid til:

- a) undervisningsplanlegging og etterarbeid
- b) refleksjon, evaluering og (trinn/) teamarbeid

3.2

- a) Hva har endret seg i utøvelse av lærerrollen som følge av endret lederstruktur?
- b) I hvilken grad opplever dere at kvaliteten på deres yrkesutøvelse har blitt bedre som en følge av ny lederstruktur? I hvilken grad har den blitt verre?
- c) I hvilken grad er det blitt mer tid til pedagogisk arbeid?
- d) Hva er det viktig å gjøre mer av? Hva er det viktig å gjøre mindre av?

## «Elevenes læringstrykk og læringsutbytte»

- a) I hvilken grad registrer dere om elevene har et bedret læringsutbytte som følge av den nye lederstrukturen? På hvilken måte?
- b) Hvordan kan dette måles?
- c) Sett i forhold til annet som kan ha betydning for elevenes læringsutbytte, hva betyr endringen av lederstrukturen?

## Annet

Er det noe annet dere mener er relevant eller ønsker å få frem som ikke er nevnt her i dag?

## Vedlegg 4

### Semistrukturerte spørsmål til fokusgruppe med avdelingsledere:

Jeg ønsker å se nærmere på *hvordan lærere og ledere i mosseskolen opplever den nye ledelsesmodellen*. Det ble ikke foretatt en undersøkelse før endringen ble implementert, derfor kan man ikke sammenlikne «før og etter» helt konkret. Likevel er jeg interessert i hvilke tanker dere har gjort dere angående den nye lederstrukturen, spesielt med tanke på punktene/ spørsmålene nedenfor.

### Generelle spørsmål:

- Hva er de viktigste konsekvensene av denne endringen?
- Hva har vært mest positivt
- Hva har vært negativt?

### Aktuelle temaer:

«Nærhet/ tilgjengelighet»

- a) I hvilken grad opplever dere at det er tettere oppfølging fra nærmeste leder mht for eksempel
  - personalsaker
  - pedagogiske anliggende
  - annet
- b) I hvilken grad følger dere opp dine medarbeidere i henhold til de samme punktene?
- c) Hvilke konsekvenser ser dere av dette?
- d) Hva er de største utfordringene med å følge opp lærerne?
- e) Hva hindrer oppfølgingen?
- f) Hva fremmer oppfølgingen?

«Pedagogisk ledelse»

- e) Hvordan forstår dere begrepet *pedagogisk ledelse*?
- f) I hvilken grad opplever dere at det er fokus på pedagogisk ledelse på skolen der dere jobber?
- g) I hvilken grad får pedagogisk ledelse tilstrekkelig tid?
- h) I hvilken grad utøves pedagogisk ledelse på riktig nivå? I hvilken grad har vektlegging av pedagogisk ledelse endret seg etter endringen av lederstrukturen? På hvilken måte?

«Yrkesutøvelse»

- a) Hva har endret seg i utøvelse av lærerrollen som følge av endret lederstruktur?
- b) I hvilken grad opplever dere at kvaliteten på lærernes yrkesutøvelse har blitt bedre som en følge av ny lederstruktur?
- c) I hvilken grad opplever dere at kvaliteten på lærernes yrkesutøvelse har blitt dårligere som en følge av ny lederstruktur?
- d) I hvilken grad er det blitt mer tid til pedagogisk arbeid?
- e) Hva er det viktig å gjøre mer av?
- f) Hva er det viktig å gjøre mindre av?

«Elevenes læringstrykk og læringsutbytte»

- d) I hvilken grad registrer dere om elevene har et bedret læringsutbytte som følge av den nye lederstrukturen? På hvilken måte?
- e) Hvordan kan dette måles?
- f) Sett i forhold til andre faktorer som kan ha betydning for elevenes læringsutbytte, hva betyr endringen av lederstrukturen?

Annet

Er dere noe annet dere mener er relevant eller ønsker å få frem som ikke er nevnt her i dag?



## Vedlegg 5

### Semistrukturerte spørsmål til fokusgruppe med rektorer:

Jeg ønsker å se nærmere på *hvordan lærere og ledere i mosseskolen opplever den nye ledelsesmodellen*. Det ble ikke foretatt en undersøkelse før endringen ble implementert, derfor kan man ikke sammenlikne «før og etter» helt konkret. Likevel er jeg interessert i hvilke tanker dere har gjort dere angående den nye lederstrukturen, spesielt med tanke på punktene/ spørsmålene nedenfor.

### Generelle spørsmål:

- På hvilken måte har dere merket endringen i lederstrukturen?
- Hva er de viktigste konsekvensene av denne endringen?
- Hva har vært mest positivt?
- Hva har vært negativt?
- Hvordan har dere reagert på endringene?

### Aktuelle temaer:

«Nærhet/ tilgjengelighet»

- g) I hvilken grad opplever dere at dere følger opp deres medarbeidere (de du er nærmeste leder for) med hensyn til for eksempel
  - personalsaker
  - pedagogiske anliggende
  - annet
- h) Hvilken betydning har det for avdelingsledernes arbeid?
- i) I hvilken grad følger avdelingslederne opp lærerne i henhold til de samme punktene?
- j) Hvilke konsekvenser ser dere av dette?
- k) Hva er de største utfordringene med å følge opp avdelingslederne
- l) Hva hindrer oppfølgingen?
- m) Hva fremmer oppfølgingen?
- n) Savner du noen form for oppfølging fra *din* leder? I så fall: forklar.

«Pedagogisk ledelse»

- i) Hvordan forstår dere begrepet *pedagogisk ledelse*?
- j) I hvilken grad opplever dere at det er fokus på pedagogisk ledelse på skolen der dere jobber?
- k) I hvilken grad får pedagogisk ledelse tilstrekkelig tid?
- l) I hvilken grad utøves pedagogisk ledelse på riktig nivå?
- m) I hvilken grad har vektlegging av pedagogisk ledelse endret seg etter endringen av lederstrukturen? På hvilken måte?

#### «Yrkesutøvelse»

- g) Hva har endret seg i utøvelse av lærerrollen som følge av endret lederstruktur?
- h) I hvilken grad opplever dere at kvaliteten på lærernes yrkesutøvelse har blitt bedre som en følge av ny lederstruktur?
- i) I hvilken grad opplever dere at kvaliteten på lærernes yrkesutøvelse har blitt dårligere som en følge av ny lederstruktur?
- j) I hvilken grad er det blitt mer tid til pedagogisk arbeid?
- k) Hva er det viktig å gjøre mer av?
- l) Hva er det viktig å gjøre mindre av?

#### «Elevenes læringstrykk og læringsutbytte»

- g) I hvilken grad registrer dere om elevene har et bedret læringsutbytte som følge av den nye lederstrukturen? På hvilken måte?
- h) Hvordan kan dette måles?
- i) Sett i forhold til andre faktorer som kan ha betydning for elevenes læringsutbytte, hva betyr endringen av lederstrukturen?

#### Annet

Er du noe annet du mener er relevant eller ønsker å få frem som ikke er nevnt her i dag?