

Therese Selbæk

Å stå i spagaten

- en kvalitativ studie om avdelingsleders
nærledelse

Masteroppgave i Program for lærerutdanning

Veileder: Mette Meidell

Juni 2020

Therese Selbæk

Å stå i spagaten

- en kvalitativ studie om avdelingsleders nærledelse

Masteroppgave i Program for lærerutdanning
Veileder: Mette Meidell
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

FORORD

Med denne masteroppgaven settes sluttstreken for et fireårig deltidsstudium i skoleledelse.

Det har vært fire lærerike år, og en verdifull arena for kompetanseutvikling.

Da jeg startet studiet var det mange tema innen skoleledelse jeg vurderte å skrive masteroppgave om, men i løpet av studietiden min gjennomførte Trondheim kommune innføringen av Helhetlig ledelse, og jeg ble raskt inspirert til å se mer på denne. Jeg undret meg mye over flere deler av innføringa, men landet på avdelingslederrollen. Jeg håper at det jeg har undret meg over i denne studien også svarer på noe du som leser dette har undret deg over.

Takk til inspirerende medstudenter.

Tusen takk til veilederen min, Mette Meidell, for fremragende veiledning, gode refleksjoner og hjelp.

Jeg vil rette en stor takk til informantene som stilte opp med sine kunnskaper og erfaringer i en travel skolehverdag.

Takk til familien for oppmuntring, omtanke og støtte.

Studiet, og det å skrive denne masteroppgaven, har ikke bare vært en utfordring for meg, men det har også krevd tålmodighet, positivitet og støtte fra mine aller nærmeste. Men med et solid lag i ryggen er det utrolig hva man får til. Så sist, men ikke minst, en hjertelig, varm og stor takk til Kasper, Oliver, John Theodor og Håvard! Takk for at dere har hatt troen på meg hele veien, og at dere har forstått hvor viktig dette har vært for meg. Jeg er heldig som har dere!

Trondheim, mai 2020

Therese Selbæk

SAMMENDRAG

Trondheim kommune gjennomgikk i 2017 en stor endring i lederstrukturen i alle kommunens avdelinger. For skolesektoren fikk dette konsekvenser da det førte til at faglederstillingene falt bort og ble erstattet med avdelingsledere. Faglederne måtte søke på sine egne stillinger. Ord og begrep som nærledelse, innovasjon gjennom eksperimentering, ledelsesskolen kom på banen, og lederteamene på skolene ble endret.

Denne studien tar utgangspunkt i innføringen av avdelingsledere ved skolene i Trondheim, som følge av Trondheim kommunes innføring av helhetlig ledelse. Studien har som mål å skru siktet inn på avdelingslederrollen og hvordan denne har ført til nærledelse.

Problemstillingen som studien vil besvare er:

Hvordan har avdelingslederrollen ført til nærledelse?

Studien er en kvalitativ studie med fenomenologisk tilnærming som baserer seg på semistrukturerte intervju med tre avdelingslederteam som jobber på skoler i Trondheim kommune.

Den teoretiske tilnærmingen til problemstillingen er basert på funn gjort gjennom intervjuene med avdelingslederne. Teorier som distribuert ledelse, situasjonsbestemt ledelse, verdsettende ledelse og New Public Management og organisasjonskultur blir presentert. I det videre viser teorikapitlet til teori som ligger til grunn for Trondheim kommunes kommunikasjonsstrategi.

Gjennom intervjuene kom det fram at avdelingslederne utøver ulike former for nærledelse, selv om de har en relativt lik forståelse/oppfatning av hva det betyr å nærlede.

Men studien viser at nærledelse er noe annet enn hva avdelingslederne definerer det som. Nærledelse er en ledelse sterkt knyttet til forventning om styring og kontroll, og tankene kan derfor knyttes til New Public Management. Dette gir indikasjoner på at nærledelse er toppstyrt, og har trolig andre mål enn det lærerne forventer og ønsker av denne formen for ledelse (Irgens, 2016).

Avdelingslederrollen er en mellomlederrolle som preges av forventninger og krav fra nivåene over og under. Avdelingslederne opplever et krysspess mellom lojaliteten til lærerne og lojaliteten til rektor. Da avdelingslederne representerer det ledernivået som har tette daglig

kontakt direkte med de ansatte har innføringen av avdelingsledelse ført til en større avstand mellom lærerne og rektor (Abrahamsen & Aas, 2019).

Innhold

FORORD.....	i
SAMMENDRAG.....	ii
1.0 Innledning	1
1.1 Problemstilling.....	2
1.1.1 Forskningsspørsmål	2
1.2 Studiens formål	3
1.3 Avgrensninger	3
1.4 Oppgavens disposisjon	4
1.5 Bakgrunn: Helhetlig ledelse i Trondheim kommune.....	4
1.5.1 Helhetlig ledelse - delprosjekt skole	4
1.5.2 Politikk og innovasjon i innføringen av helhetlig ledelse	5
1.5.3 Teori U	6
1.5.4 Trondheim kommunes kommunikasjonsstrategi	8
1.6 Oppsummering kapittel 1	9
2.0 Teoretiske perspektiv	9
2.1 Forskningsfronten	10
2.2 Avdelingslederen er mellomleder	10
2.3 Kommunikasjon i organisasjoner.....	10
2.4 Nærledelse	11
2.5 Distribuert ledelse	11
2.6 Situasjonsbestemt ledelse	12
2.7 Verdsettende ledelse.....	13
2.8 Organisasjonskultur.....	14
2.8.1 Implementering.....	14
2.8.2 Peter Senge og de fem kjernedisipliner i en lærende organisasjon	15
2.9 New Public Management	15
2.10 Trondheim kommunes verdigrunnlag- teoretisk bakgrunn	16
2.10.1 ÅPEN: Tillitsbasert ledelse	16
2.10.2 MODIG: Self- efficacy.....	16
2.10.3 KOMPETENT: Kompetansebehov	17
2.11 Oppsummering kapittel 2	17
3.0 Forskningsmetode	17
3.1 Forskerrollen	18
3.2 Forskerens vitenskapelig ståsted: Konstruktivisme	19
3.2.1 Fenomenologisk perspektiv.....	19

3.3 Studiens hva, hvorfor og hvordan	19
3.4 Kvalitativ metode	20
3.5 Det kvalitative forskningsintervju	20
3.6 Utarbeidelse av intervjuguide	21
3.7 Utvalg og intervjuprosessen	21
3.8 Transkribering	23
3.9 Forskningens kvalitet.....	24
3.9.1 Validitet og reliabilitet	24
3.9.2 Generaliserbarhet.....	25
3.9.3 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet i kvalitative studier	26
3.9.4 Studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	26
3.10 Etikk og etiske betraktninger - forskning på egen stilling og arbeidsgiver	27
3.11 Oppsummering kapittel 3.....	28
4.0 Presentasjon og analyse av datamateriale	28
4.1 Analyse av datamaterialet.....	29
4.2 Rolleforståelse.....	30
4.3 Nærledelse	31
4.4 Praksis	32
5.0 Drøfting	33
5.1 Å stå i spagaten- om avdelingsledernes rolleforståelse.....	34
5.2 Å nærlede	37
5.3 Organisering av nærledelse på enhetene	39
5.4 Oppsummering.....	41
5.5 Kritikk av studien	43
6.0 Konklusjon.....	44
Litteraturliste	47
Bøker	47
Hentet fra internett.....	49
Tabell hentet fra internett.....	50
Vedlegg	51
Vedlegg 1.....	52
Brev til informanter	52
Vedlegg 2.....	53
Samtykkeerklæring.....	53
Vedlegg 3.....	54
Spørsmål til intervjuobjektene	54

Vedlegg 4.....	55
NSD sin vurdering.....	55
Vedlegg 5.....	58
Prosjektskisse: Helhetlig ledelse - delprosjekt skole.....	58
Vedlegg 6.....	61
Helhetlig ledelse på skole - modell.....	61
Vedlegg 7 Strategisk kompetanse- og rekrutteringsplan for helse og velfered 2018-2021	69
Vedlegg 8 Kommunikasjonsstrategi 2012-2015 Trondheim kommune	70

Figurer:

Figur 1 Teori U (Scharmer, 2018)	7
Figur 2 Trondheim kommunes modell for ledelse og styring	8

1.0 Innledning

«God ledelse er mer enn det som lar seg avtalesfeste. Vi skal ha et lederskap som gir innbyggerne i Trondheim trygghet tuftet på profesjonalitet, omsorg og glede» (Trondheim kommune, 2017).

Slik lyder Trondheim kommunes innledning til publikum om satsingen på helhetlig ledelse. Uttalelsen setter retningen for hva Trondheim kommune satser på, og hvilken retning organiseringen går.

Dette kapittel er en introduksjon til temaet som denne studien omhandler- innføringen av avdelingsledere i Trondheimsskolen, som følge av innføringen av helhetlig ledelse høsten 2017. Jeg intervjuet avdelingslederne ved tre skoler i Trondheim, og retter søkelyset mot hvordan avdelingslederne opplever sin egen rolle, med særlig blick på utøvelse av *nærledelse*.

Innføringen av avdelingsledelse i Trondheimsskolene er interessant. Mye fordi det kan se ut som at det nye nivået med ledelse ved enhetene sier noe om et ønske for driften av ledelse. Dette knyttes til mitt valg av tema ved å vise til at man som avdelingsleder møter variable utfordringer knyttet til ledelse.

Studiens nøkkelbegrep er *nærledelse*. Nærledelse representerer en ledelsesform avdelingslederne ble introdusert for gjennom kommunens ledelsesskole. En «skole» som hadde til hensikt å sørge for et felles kompetanseløft for kommunens lederteam (Trondheim kommune, 2016b). Jeg skal ikke gå nærmere inn på selve ledelsesskolen og innholdet i skolen i denne studie.

Som deltaker på ledelsesskolen opplevde jeg at nærledelse som begrep ikke ble tydelig definert, selv om jeg samtidig fikk inntrykk av at «alle» forsto hva det innebar. Jeg ble derfor i etterkant av deltakelsen på ledelsesskolen, som avdelingsleder og som masterstudent i skoleledelse, inspirert til å se nærmere på nærledelse. Jeg startet forskningen min på nærledelse med å foreta et søk i Google, og fant dokumentet Strategisk kompetanse- og rekrutteringsplan for helse og velferd 2018-2021 (Trondheim kommune, 2018, vedlegg 7).

Det første kapitlet heter: «Videreutvikling av ledelse for å utvikle, beholde og rekruttere kompetanse», og der står det følgende:

Grunnlaget for å rekruttere nye medarbeidere er enheter som er dyktige til å utvikle og beholde ansatte og har gode rutiner for mottak av nye medarbeider. Dette handler om god ledelse, ledere som kjenner sine medarbeidere godt og som bygger et godt fag- og arbeidsmiljø som inkluderer alle. Det handler også om å finne tid i hverdagen for oppgaver som er spesielt motiverende for en ansatt, samt å fordele oppgavene slikt at hver ansatte og yrkesgruppe kan utnytte og utvikle kompetansen sin. Avdelingsledere med helhetlig lederansvar har bedre forutsetninger for å utøve nærledelse. (s.3)

Jeg fant altså et dokument som omtaler studiens nøkkelbegrep under ledelse innen helse. Det ble derfor i det videre interessant å se på hvordan nærledelse overføres til avdelingsledelse innen skole.

Selv om studien omtaler et tema som er relativt nytt i kommunen er det viktig at det belyses hva innføringen har ført til av ledelse. En hensikt er å skape en bevisstgjøring og kunnskapsgrunnlag om avdelingslederrollen og avdelingsleders nærledelse. Funnene i studien vil være nyttige i arbeidet med å videreutvikle avdelingslederrollen og nærledelse.

1.1 Problemstilling

Studien ble gjennomført med følgende problemstilling som utgangspunkt:

Hvordan har avdelingslederrollen ført til nærledelse?

1.1.1 Forskningsspørsmål

For å besvare denne problemstillingen har jeg tatt for meg følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår avdelingslederne sin rolle?

Antakelse: Det finnes ulike måter å definere rollen på.

Som avdelingsleder selv møter jeg andre avdelingsledere gjennom ulike samlinger og møtearenaer. Det som ofte blir samtalt om da er våre arbeidsoppgaver. Gjennom disse treffene har jeg fått et inntrykk at avdelingslederrollen beskrives ulikt.

2. Hva menes med nærledelse?

Antakelse: Nærledelse defineres som å være nær de som skal ledes.

Begrepet nærledelse blir hyppig brukt når avdelingsledere omtaler seg selv og ledelsen man utfører. Avdelingslederne jeg møter er tydelige på at de anser det som viktig å være tett på lærerne for å veilede, observere og gi lærerne en opplevelse av nærhet til leder.

3. Hvordan driver man nærledelse på enhetene?

Antakelse: Organiseringen av nærledelse varierer fra enhet til enhet, og fra situasjon til situasjon.

Selve driften av nærledelse som ledelsesform varierer fra enhet til enhet, og også i mange tilfeller fra leder til leder. Forskningsspørsmålet stilles for å forstå hva man gjør, hvordan man gjør det, og hvorfor. Denne ulikheten, hva kan det ha å si for enhetenes ansatte, oppfølgingen de får og hva resultatet blir av det.

Hensikten med å utarbeide disse forskningsspørsmålene er å avgrense studien til å dreie seg om nærledelse.

Det første spørsmålet er knyttet til forståelse av rollen som avdelingsleder. Det neste spørsmålet omhandler forståelsen av nærledelse. Det siste spørsmålet er for å avdekke hvordan nærledelsen utøves. Denne er vesentlig for å vise hvordan forståelsen omgjøres til praksis.

1.2 Studiens formål

Studien omhandler avdelingslederrollen og hvordan denne blir utformet på den enkelte enhet, og om denne omleggingen har vært nyttig for å imøtekomme kommunens intensjoner bak omleggingen. I det spesielle rettes blikket hovedsakelig mot nærledelse. Hva det betyr, hva det innebærer og hvordan det utøves på den enkelte enhet.

1.3 Avgrensninger

Studien belyser hvordan avdelingsledere forstår og praktiserer nærledelse. Studien bygger på kvalitativ metode, og det er blitt foretatt et strategisk utvalg bestående av tre team av avdelingsledere. Med strategisk utvalg vil det si at forskeren plukker ut informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018). Utvalgets kriterier vil bli nærmere belyst i studiens methodedel, kapittel tre.

1.4 Oppgavens disposisjon

Kapittel 1 omtaler bakgrunnen for valg av forskningstema, samt studiens tema og problemstilling. Her presenteres også den arbeidsgiverpolitiske plattformen som er bakgrunnen for innføringa av helhetlig ledelse, og C. Otto Scharmers «Teori U» (2011), teorien bak helhetlig ledelse. Kapittel 2 består av studiens teori. Kort fortalt, teoriene som knyttes til studiens funn. I kapittel 3 presenteres studiens forskningsmetode. Jeg vil her redegjøre for valg av metode og se nærmere på de prosesser som produserte datamaterialet som ble innsamlet. I kapittel 4 behandles og presenteres analysen av datamaterialet. Kapittel 5 er studiens drøfting. Kapittel 6 omhandler studiens konklusjon.

1.5 Bakgrunn: Helhetlig ledelse i Trondheim kommune

Innføringen av helhetlig ledelse retter seg inn mot alle kommunens grunnskoler. Innføringen omfatter også SFO og byomfattende tilbud, og Trondheim kommunale kulturskole.

Etter drøfting med arbeidstakerorganisasjonene besluttet rådmannen at enheter med mer enn 50 faste ansatte skulle innføre avdelingsledelse. Dette gjaldt cirka halvparten av skolene i kommunen (Trondheim kommune, 2016b).

Avdelingslederne skal være viktige medspillere for å styrke den helhetlige ledelsen ved enhetene, samt sørge for bedre forutsetninger for å følge opp den enkelte medarbeider ved enhetene på en tett og god måte (Trondheim kommune, 2016b).

Dette skal bety for medarbeiderne på de ulike enhetene at de kommer til å ha en tilstedeværende ledelse som er i stand til å fatte gode beslutninger gjennom døgnet, uken og året. Hertil skal medarbeiderne oppleve å være en del av et godt arbeidsmiljø, og bli fulgt tett opp av en ansvarlig leder. Og sist, men ikke minst, skal innføringen føre til at Trondheim kommune blir sett på som en attraktiv arbeidsgiver (Trondheim kommune, 2016b).

1.5.1 Helhetlig ledelse - delprosjekt skole

Delen som fikk navnet «Delprosjekt skole» omhandlet arbeidet med å innføre avdelingsledelse i skolen (Trondheim kommune, 2016c).

Den formelle leder med personal- og økonomiansvar og tilsettingsmyndighet er fortsatt rektor. Rektors ansvar forøvrig er å følge opp de rammer som blir gitt av skolesjef.

Ansvarsfordelingen mellom enhetsleder og andre ledere i lederteam må være tydelig beskrevet og kommunisert til medarbeiderne (Trondheim kommune, 2016c).

Tidligere var skolenes lederteam bestående av rektor, fagledere og SFO-leder. Faglederne er de som nå er erstattet med avdelingsledere. Organisering ellers varierer fra enhet til enhet, men ofte finner man en ordening med lærerteam hvor en av lærerne også har en teamlederfunksjon. Denne funksjonen er ikke nødvendigvis formalisert. Det faglige pedagogiske ansvaret hviler på skolelederne. Den merkantile stillingen i skolen blir ivarettatt av en sekretær (Trondheim kommune, 2016c).

Avdelingslederne skal inngå i lederteam ved enhetene, og den enkelte ansatte skal vite hvem som er sin nærmeste leder. Avdelingslederne må påregne å bruke deler av stillingen på elev-/brukernære oppgaver. Det skal være opp til rektor ved hver enkelt enhet hvordan stillingene settes sammen (Trondheim kommune, 2016c).

Gjennom den arbeidsgiverpolitiske plattformen (Trondheim kommune, 2016, arkivsak 15/20615) viser rådmannen til at de nyopprettede avdelingslederstillingene skiller seg ut fra faglederstillingene da avdelingslederne nå har fått et formelt personalansvar. I tillegg har avdelingslederne ansvar for det pedagogiske utviklingsarbeidet og følger opp det faglige arbeidet i sin avdeling. Avdelingslederne har også ofte undervisning lagt inn i sin stilling.

På den enkelte enhet skal det i utgangspunktet være et visst handlingsrom innenfor modellen. Med utgangspunkt i behovene til den enkelte enhet, må hver enkelt enhet vurdere hvor mange avdelingsledere som tilsettes, og størrelsen på ledelsesressursen. Fordi endringen ikke innebærer økt ressurstildeling, måtte prioriteringene gjøres innenfor enhetenes eksisterende budsjett. Styrking av ledelsen skal ikke bidra til å trekke ressurser bort fra elevnært arbeid/undervisning.

1.5.2 Politikk og innovasjon i innføringen av helhetlig ledelse

Kommunens satsing på ledelse gjennom den arbeidsgiverpolitiske plattform (Trondheim kommune, 2016, arkivsak 15/20615) er et bidrag til arbeidet med gode politiske prosesser, slik at dette i det videre fører til at politiske beslutninger blir gjennomført. Det gode lederskap skal føre til at man utstyrrer de ansatte innen egen organisasjon til å bidra med ideer og være

nyttige ressurser for kommunen. Denne forvaltningen skal være med å styrke kommunens verdigrunnlag (Trondheim kommune, 2016, arkivsak 17/4693).

Samtidig virker rådmannen å være opptatt av kvaliteten på lederne, og ønsker tydelig ledere som har gode forutsetninger for å mestre hverdagen som leder (Trondheim kommune, 2016, arkivsak 17/4693). I dette ligger det en føring om at alle ansatte i kommunen skal følges opp av en ansvarlig leder. Lederen som utfører oppfølgingen, skal ha kapasitet og kompetanse til dette arbeidet. Avdelingslederne skal være en aktiv part i arbeidet med å sørge for en tilstrekkelig sammenheng mellom ledelse, sykefravær, generelt arbeidsmiljø, og styrke nærledelsen på den enkelte enhet (Trondheim kommune, 2016, arkivsak 17/4693).

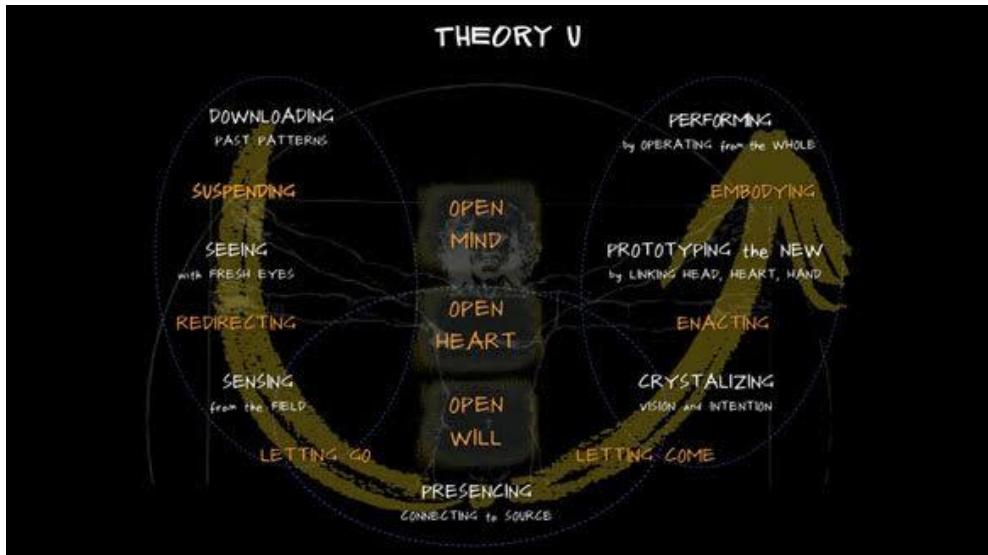
Videre i rådmannens saksframlegg kommer det fram at intensjonen er at den helhetlige ledelsen skal føre til et godt organisatorisk grunnlag for arbeidet med å redusere sykefravær via tett oppfølging av ansatte gjennom godt lederskap av nærmeste leder (Trondheim kommune, 2016, arkivsak 17/4693).

1.5.3 Teori U

I det følgende forsøker jeg å omtale gjennom en oppsummering teorien som ligger til grunn for innføringa av helhetlig ledelse i Trondheim kommune:

Trondheim kommunes satsing på helhetlig ledelse springer ut fra C. Otto Scharmers «Teori U» (2011). Teorien bygger på både omfattende individuelle og kollektive endringer. Ideen er at man skal bryte med fortidens mønstre og agere ut fra fremtidens muligheter.

Figur 1 er hentet fra C. Otto Scharmers nettside, www.ottoscharmer.com. Denne viser hans billedlige fremstilling av Teori U:



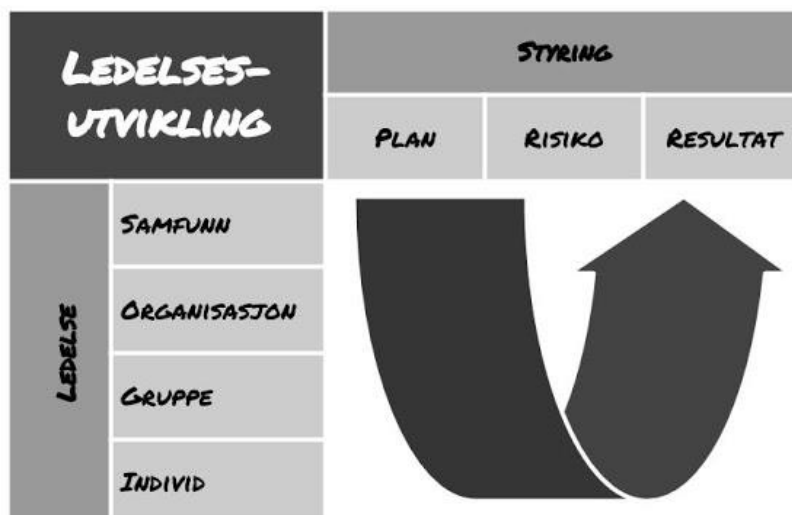
Figur 1 Teori U (Scharmer, 2018)

Man beveger seg i en U-form, hvor man går fra venstre side, som representerer den fortidsbaserte tenkningen, via et punkt midt i U-en, hvor man har nullstilt seg og har åpnet sine sanser. Så fortsetter man oppover mot høyre, til en fremtidsbasert tenkemåte. Underveis i denne prosessen beveges tenkemåte, samtaleform og handlinger til et høyere nivå. Når endringer skjer i henhold til Teori U, kan mennesker, ifølge Scharmer (2011), oppdage en dypere kilde til kreativitet og erkjennelse. For å få til dette, må man imidlertid stille med et åpent sinn, et åpent hjerte og en åpen vilje. Det dreier seg om å skulle skape noe nytt ut fra en endret indre tilstand (Scharmer, 2011).

Scharmer (2011) vektlegger sammenhengen mellom den indre tilstanden i mennesker og den generelle samfunnsutviklingen. Han mener vi må endre våre holdninger og forståelser for å endre kursen vårt samfunn er bygd på. Scharmer (2011) hevder at skal vi komme fremover, må vi gå fra et individuelt fokus og over på et kollektivt fokus. Som en videre konsekvens av dette påpeker Scharmer (2011) at den viktigste erkjennelsen for ledere er at ingen kan klare alle oppgaver alene. Scharmer (2011) sier at vi må jobbe på tvers av sektorer, og denne jobben vil bare lykkes om vi som ledere har et åpent sinn, åpent hjerte og en åpen vilje.

Trondheim kommune har ut fra dette blitt inspirert til å utvikle Teori U, og gjøre den til sin egen. Figur 2 er et bilde på det. Kommunen har her en egen del som går på styring.

Figur 2: Trondheim kommunes modell for ledelse og styring, Trondheim kommune, 2016:



Figur 2 Trondheim kommunes modell for ledelse og styring

1.5.4 Trondheim kommunes kommunikasjonsstrategi

Jeg vil nå presentere Trondheim kommunes kommunikasjonsstrategi (Trondheim kommune, vedlegg 8). Dette for å rette søkelyset på kommunens verdigrunnlag og hvordan denne kan settes i sammenheng med helhetlig ledelse, og nærledelse.

Trondheim kommunes verdigrunnlag sammenfattes av ordene “åpen, modig og kompetent”, og Trondheim kommunes kommunikasjonsstrategi bygger på dette. *Kommunikasjonsstrategi 2012- 2015 Trondheim kommune* (Trondheim kommune, vedlegg 8) skal brukes av alle ansatte som kommuniserer på vegne av kommunen.

I dokumentet *Kommunikasjonsstrategi 2012-2015* (Trondheim kommune, vedlegg 8) leser vi, og jeg siterer direkte:

Med ÅPEN menes at

- *vi viser åpenhet i forvaltningen og legger til rette for å imøtekomme krav om innsyn*
- *vi tilstreber åpenhet i hvordan vi bruker kommunens ressurser og hvordan virksomheten utøves, slik at forventningsgapet mellom hva kommunen tilbyr og innbyggerne ønsker er minst mulig*
- *vi legger til rette for informasjon og dialog slik at innbyggerne er kjent med kommunens rolle og ansvar vi tar en aktiv rolle overfor media*

Med MODIG menes at

- *vi snakker sant og ikke tilslører*
- *vi går foran og er nyskapende i vår digitale kommunikasjon*
- *vi frykter ikke resultatene av åpenhet*
- *alle ansatte kan som privatpersoner fritt ytre seg om alle kommunale forhold som ikke er taushetsbelagt eller unntatt offentlighet (SAK nr 03/01257)*

Med KOMPETENT menes at

- *vi kjenner våre målgrupper*
- *vi bruker riktige kanaler for å nå fram til målgruppene*
- *vi vet at hvordan vi kommuniserer på vegne av kommunen, påvirker kommunens omdømme*
- *vi forstår mediernes rolle i samfunnet*

1.6 Oppsummering kapittel 1

Kapitlet viser bakgrunnen for innføringen av helhetlig ledelse. Det sier også noe om studiens formål og retning, med nærledelse som stikkord.

I det videre presenteres studiens teoretiske perspektiv som danner lenken mellom bakgrunn, metode og funn.

2.0 Teoretiske perspektiv

Teoriene som her presenteres representerer grunnlaget for studien.

Teoriene som brukes er med på å avgrense. Studiens perspektiv vil være på en handlingsorientert tilnærming, samtidig som man har et utforskende blikk da det så langt ikke har vært gjennomført mange vitenskapelige studier rettet mot avdelingslederrollen innen oppvekst- og utdanningsfeltet. Det er et overordnet mål for denne studien å rette blikket mot en oppgave som skal løses, men som er svært lite dokumentert som et område av betydning for å oppnå et konkret mål. En avgrensning av studien er foretatt, og siktet er stilt inn på *nærledelse*.

2.1 Forskningsfronten

Studien omtaler avdelingsleder som en stilling, ikke som et fenomen, selv om tittelen fortsatt er relativt ny innen grunnskolen.

Studiens nøkkelbegrep, *nærledelse*, er til nå ikke forsket på innen norsk skoleforskning, og det finnes svært lite teori om dette. Det er derfor et ønsket, overordnet mål med denne studien å belyse og tette dette “forskningsgapet”, da nærledelse er en oppgave eller et ansvarsområde, som avdelingslederne skal dekke.

Søk på Google Scholar, Bibsys, Oria og Scopus på begrepet nærledelse, og et dypdykk hos NTNUs bibliotek viser til få norske skoleartikler og annet skolerelatert som omtaler nærledelse, men det man finner knytter gjerne nærledelse til helsesektoren, som nevnt i kapittel 1.1. Nærledelse kan finnes i tekster og artikler som omhandler det å sammenlikne nærledelse med annen ledelse, men med svært tynt teoretisk grunnlag for benyttelse av begrepet nærledelse i skolesammenheng. Forskningsfronten kan altså beskrives som både tynn og uklar. Samtidig kan det tyde på at det jobbes med begrepet nærledelse i «skolsk» sammenheng, og at begrepet derfor benyttes.

2.2 Avdelingslederen er mellomleder

Som mellomledere må avdelingslederne forholde seg til nivåene over og under seg, og de krav og forventninger som ligger i det. Samtidig må også avdelingslederen forholde seg til krav og forventninger fra foreldre og elever. Det samfunnsansvaret som ligger i avdelingslederrollen innebærer at man må kunne bevege seg i en kompleks organisasjon, og må sees i sammenheng med det med å være en iverksetter for ledelsen (Abrahamsen & Aas, 2019).

En utfordring i alle organisasjoner er ofte kommunikasjonen. Jeg vil derfor i neste delkapittel kort belyse hva som kreves av denne.

2.3 Kommunikasjon i organisasjoner

Kommunikasjon kan være en krevende øvelse i de fleste organisasjoner, både den vertikale og den horisontale. Den vertikale kommunikasjon er den mellom leder og medarbeider, den

horisontale representerer kommunikasjonen innad i enheten (Jacobsen & Thorsvik, 2013). I denne kontekst retter vi blikket mot den vertikale. Utfordringen med denne er at informasjon kan forsvinne når mellomledd skal videreformidle dette. Det vil kunne gjelde både når informasjon skal ned i organisasjonen, men også opp til organisasjonens leder. Informasjonens mening og innhold kan gå tapt på veien, eller bli uhensiktsmessig forvrengt (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

Så vil det kanskje være sann at man ser et behov for nærhet til ansatte og praksisområdet for å begrense utfordringene med blant annet kommunikasjon, og her kan nærledelse komme inn i bildet.

2.4 Nærledelse

Begrepet er nært knyttet til ledelse innen helsesektoren, og har så langt ikke vært et begrep tradisjonelt knyttet til skole. Utfordringen er å forstå hvordan noe som benyttes innen helse kan få en relevans i skolen. Nærledelse skal være et grep for å redusere sykefravær (Innovasjonsledelse/prosjekt helhetlig ledelse i Trondheim kommune, 2016, arkivsak 17/4693).

Ledelse tar tradisjonelt utgangspunkt i å lede ansikt til ansikt, helst på samme geografiske lokasjon, og dette forstås som nærledelse og defineres som «å påvirke andres menneskers tenkning, holdning og atferd» (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 416). Nærledelse blir også oversatt til “det å være nær”, en overføring mellom mennesker ansikt til ansikt, og innebærer at ledelsesformen «*involves a process whereby intentional influence is exerted by one person over other people to guide, structure, and facilitate activities and relationships in a group or organization*» (Yukl, 2006, s. 3). Denne prosessorienterte vinklingen kan igjen føre til et tettere bånd mellom leder og den som blir ledet, og man får en mer kontinuerlig tett oppfølging. En slik form for ledelse kan også beskrives som distribuert.

2.5 Distribuert ledelse

Distribuert ledelse vokste fram som et alternativt perspektiv til individuell ledelse, og brukes til å beskrive former for deling, delegering og samhandling (Møller & Ottesen, 2011).

Perspektivet inkluderer både et deskriptivt perspektiv på hva ledere gjør, og et normativt perspektiv på hvordan de bør være som ledere. De ulike måtene å anvende begrepet på har

ført til at tallrike former for teamarbeid, demokratiske prosesser og deling kan få karakteristikkene distribuert, og at distribuert ledelse dermed kan tolkes til at alle leder (Harris, 2008). Kernen i distribuert ledelse er at avgjørelser styres av samhandling i større grad enn beslutninger på individnivå, og i det videre også for at uformelle ledere leder når dette er velegnet uten at organisasjonens formelle struktur blir diffus (Harris, 2008). Harris (2008) hevder at distribuert ledelse er noe man som leder bør etterfølge, og slik fremstiller denne forståelsen en normativ tilnærming til begrepet.

Det distribuerte perspektiv anvendes av Spillane (2006) i et analytisk forskningsperspektiv. Han begrunner sitt syn med å se på ledelse som aktivitet og samhandling, og ikke bare summen av individers roller, strategier og egenskaper (Spillane, 2006). Her flyttes perspektivet fra det de formelle lederne gjør og tenker, til å se på hvordan medvirkende utøver ledelse i interaksjon med hverandre og ved hjelp av de ressursene som er til disposisjon. Spillane (2006) mener at all ledelse opprinnelig er distribuert, men hvordan ledelsen er distribuert varierer fra skole til skole. Spillane (2006) mener det er behov for en mer distribuert forståelse av ledelse. Dette som en praksis der lederskap spres gjennom organisasjonen.

Å mestre alle oppgaver i en kompleks organisasjon som skolen er blir stadig mer krevende for ledere. Arbeidet som må gjøres må i stor grad koordineres godt, og løsninger på komplekse problemstillinger finnes gjennom samarbeid (Irgens, 2016). I dette kan vi trekke paralleller mellom et distribuert syn på ledelse med det Skrøvset og Tiller (2015) kaller for verdsettende ledelse. Distribuert ledelse og nærledelse har i tillegg elementer fra situasjonsbestemt ledelse.

2.6 Situasjonsbestemt ledelse

Hersey og Blanchards (1993) tilnærming til situasjonsbestemt ledelse er mye brukt i arbeidet med å lede et personale (Busch, Vanebo & Dehlin, 2010). Dersom leder skal kunne velge å variere lederstil ut fra en vurdering av hva som er hensiktsmessig i aktuell situasjon, kreves det at leder har diagnostiske og analytiske evner til å vurdere og bedømme den ansattes modenhet i forhold til oppgaven som skal utføres. Videre må leder kunne vurdere videre hjelp, veiledning eller oppfølging av den ansatte (Busch, Vanebo & Dehlin, 2010). Hersey og Blanchard (1993) skiller videre mellom en støttende og en styrende lederstil. Dersom leder har høy grad av menneskeorientering velges en støttende lederstil, og dersom leder har høy

grad av oppgaveorientert lederstil velges en styrende lederstil (Busch, Vanebo & Dehlin, 2010). Videre definerer medarbeideres modenhet som kompetanse og vilje, og det benyttes fire nivå for å beskrive de ansattes modenhet:

- **En beordrende lederstil** kan være hensiktsmessig dersom personalet har lav modenhet og lav kompetanse. Her viser leder en sterkt styrende og svakt støttende atferd, og gir den ansatte direkte beskjed om hva og hvordan arbeidet skal gjøres, samt når og hvor arbeidet skal gjøres.
- **En overtalende lederstil** handler om at leder fortsatt gir styring og veiledning til den ansatte, men hvor den ansatte har moderat modenhetsnivå. Her viser leder både en sterkt styrende og sterk støttende atferd ved å forklare den ansatte hvorfor arbeidet skal gjøres, og søker å overtale den ansatte til å akseptere fremgangsmåte i arbeidet.
- **En deltakende lederstil** kan være hensiktsmessig når leder arbeider med ansatte med moderat til høyt kompetansenivå. Begrepet «deltakende» henviser til at leder og ansatt er sammen om å gi veiledning og styring. Leder viser en svakt styrende og sterkt støttende væremåte, og legger arbeidsforholdene til rette, og søker å oppmuntre og støtte den ansattes lyst og engasjement i arbeidet som skal utføres.
- **En delegerende lederstil** kan være hensiktsmessig når den ansatte har et høyt kompetansenivå. Lederen viser her både en svakt styrende og svakt støttende væremåte, hvor leder delegerer både beslutningsansvar og selve gjennomføringen til medarbeider (Busch, Vanebo & Dehlin, 2010).

Samtidig som det er behov for ulike måter å oppleve hjelp og samarbeid gjennom ledelse, er det også behov for å oppleve tillit, og at det man gjør har en verdi. Det vil derfor være behov for å bygge bro mellom disse og en verdsettende ledelse.

2.7 Verdsettende ledelse

Det er viktig at ledere har en bevissthet rundt menneskers følelser og emosjoner (Skrøvset & Tiller, 2015). Denne bevisstheten er stammen i verdsettende ledelse. Innen verdsettende ledelse fremhever man også verdien av det å gjøre andre god, samt bevisstheten av hvor viktig dette er. Målet er å bygge en kultur preget av raushet og respekt for hverandre som kolleger. Videre mener Skrøvset og Tiller (2015) at om man lykkes med å skape en slik kultur, kan det

føre til mange positive effekter som kan styrke både hver enkelt medarbeider og organisasjonen som helhet.

Utfordringen ligger i at vi lever i en tid hvor man opplever sterke grader av endringer, fornyelser og forandring. Dette må ledere også ta inn over seg. Verdsettingen er i dette et svært viktig redskap (Skrøvset & Tiller, 2015).

En manglende verdsettende ledelse vil kunne få store negative konsekvenser for en arbeidsplass, både menneskelig og økonomisk. Den verdsettende lederkompetansen må læres, og styrkes gjennom de daglige gjøremålene som lederen utfører (Skrøvset & Tiller, 2015).

Verdsettende ledelse kan også forstås i sammenheng med nærledelse, men da forutsettes det at dette foregår i en sosial interaksjon, altså direkte møter mellom leder og ansatt. Leders lederstil, og lederskap, vil være av betydning i dette.

Gjennom vår kunnskap om verdsettende ledelse vil det også være naturlig å gå inn på vår organisasjonskultur. Vi må se på hvordan vi forstår denne, og hvordan vi går frem i arbeidet med å implementere og gjennomføre de satsinger vi både pålegges, og de satsinger vi ønsker selv.

2.8 Organisasjonskultur

Busch, Vanebo og Dehlin (2010) tar for seg tre ulike forståelsesrammer i studiet av organisasjonskultur. Den første forståelsen av kultur er den teknisk rasjonelle, hvor kulturen sees på som et redskap til å oppnå mål. Den andre forståelsesrammen er den funksjonelle, hvor kultur sees på som prosesskapt hvor verdier og normer vokser frem ut ifra kravene fra omgivelsene. Det tredje er kulturperspektivet som er et sosialt konstruert fenomen som bidrar til å gi mening i en kompleks virkelighet.

2.8.1 Implementering

Fra et vedtak er gjort til man kan si om effektene av intensjonene samsvarer med intensjonene bak vedtaket, må perspektivet gjøres klart. Særlig når det er snakk om politisk initiert endring (Røvik, 2014). Studien tar for seg en hierarkisk implementering, som innebærer at endringer og ideer om endring kommer fra øverste hold, såkalt top-down. Her sikres implementeringen gjennom styrings- og kontrollsystemer (Irgens, 2016).

2.8.2 Peter Senge og de fem kjernedisipliner i en lærende organisasjon

Utvikling av organisasjonen som en lærende organisasjon er bygd opp rundt Senges forståelse av fem kjernedisipliner (Senge, 1990). Disse kan også beskrives som forutsetninger innenfor Senges teori:

- Personlig mestring. Her fremheves den enkeltes evner eller motivasjon til å tilegne seg individuelle kognitive strukturer. Tilrettelegging for personlig mestring kan føre til økt motivasjon for å søke nye utfordringer og til å videreutvikle egne evner for å skape resultater, også kalt livslang læring.
- Mentale modeller. Består av de grunnleggende, men ofte lite uttrykte forestillingene i en organisasjon.. Slike modeller kan være fastgroddede kulturer eller antakelser som kan være til hinder for nytenkning i utviklingsarbeidet. Disse mentale modellene stikker dypere enn organisasjonens etablerte kulturer, og er ofte skjulte i menneskets underbevissthet.
- Felles visjoner. Disiplinen handler om å knytte sammen individers personlige visjoner slik at de fremstår som felles visjon, og all læring i organisasjonen, både den individuelle og kollektive, skal være styrt av motivasjon for å arbeide mot en felles visjon.
- Gruppelæring. Beskriver hvordan man innenfor rammen av en felles visjon skal arbeide for å sikre samstemmighet rundt kollektive aktiviteter i organisasjonen. En felles visjon, kunnskap og evner er i seg selv ikke adekvat, utfordringen ligger i å arbeide som et team og spille sammen.
- Systemtenkning. Skal generere forbindelse mellom de øvrige disiplinene, og gi arbeidet i organisasjonen en retning og mening. For å bli en lærende organisasjon må man øve på å se seg selv og omverden i et helhetsperspektiv. Man må forstå sammenhenger og mønster i organisasjonen, og bli en del av utviklingen fremfor å være en som fordeler skyld utenfor seg selv. Målet er å trene organisasjonens medlemmer til å identifisere de underliggende strukturer framfor å henge seg opp i enkelthendelser.

2.9 New Public Management

Målet med NPM er å øke effektiviteten i offentlig sektor ved innføring av modeller kjent fra det private næringsliv. NPM har på den måten utfordret den etablerte kulturen i det offentlige med dens grunnleggende antakelser, verdier og normer for ledelse. Her er et stort fokus på mål- og resultatstyring, hvor resultater skal rapporteres, måles og vurderes (Irgens, 2016).

Det instrumentelle perspektivet i offentlig sektor som NPM representerer skaper tydelige styringslinjer (Irgens, 2016).

NPM representerer et top- down et hierarkisk styringsprinsipp, gjerne et politisk vedtak med tydelig resultatmåling. Mens på den andre side har man bottom- up som representerer et mer kulturelt perspektiv med fokus på det mellommenneskelige, gjerne leder i samhandling med de som skal bli ledet. Ofte ønsker fra de som skal bli ledet, og med minimalt med rapportering (Irgens, 2016).

2.10 Trondheim kommunes verdigrunnlag- teoretisk bakgrunn

Det har vært krevende å få tak i det teoretiske grunnlaget bak begrepene i Trondheim kommunes verdigrunnlag «Åpne, modig og kompetent». Det har også vært krevende å finne noen som kan forklare disse. Jeg har derfor forsøkt å finne et teoretisk grunnlag som kan representere disse ut fra beskrivelsene i kommunens kommunikasjonsstrategi. Dette fordi jeg mener begrepene spiller en betydelig rolle i forventningen om blant annet nærledelse:

2.10.1 ÅPEN: Tillitsbasert ledelse

Bak tillitsbasert ledelse ligger det et motivasjonspsykologisk grunnlag, hvor medarbeidernes indre og ytre motivasjon står i fokus i målet mot ønskede effekter (Kuvaas & Dysvik, 2016). Organisasjonen ønsker indre motiverte medarbeidere da disse representerer en gruppe som leverer gode arbeidsprestasjoner, har høyere organisasjonsforpliktelse og opplever mindre jobbstress og har lavere sykefravær (Kuvaas & Dysvik, 2016).

2.10.2 MODIG: Self- efficacy

Banduras (1997) begrep som oversatt til norsk betyr mestringsforventninger. Disse forventningene er viktige for de aktiviteter vi begir oss inn i, og innsatsen i gjennomføringen av disse, hevder Bandura (1997).

Bandura (1997) peker på to ting i forhold til mestringsforventning; det ene er mulighetene for motivasjon som ligger i rollemodeller og observasjonslæring. Det andre i betydningen av direkte støtte og oppmuntring med positiv involvering.

2.10.3 KOMPETENT: Kompetansebehov

Den kompetente mellomleder, her: avdelingsleder, har to typer kompetansebehov. Det ene behovet rettes mot det personlige som omfatter ferdigheter til å lede en profesjonsgruppe i arbeidet mot et felles kvalitetsarbeid, og det andre behovet går på det faglige som omfatter kunnskap om å lede skoleutvikling i og via et profesjonelt læringsfellesskap (Abrahamsen & Aas, 2019). I en utdypning av dette siteres Linda Lai definisjon av kompetanse som «de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål» (Lai, 2004, s. 47).

2.11 Oppsummering kapittel 2

I særdeleshet har distribuert ledelse og situasjonsbestemt ledelse blitt presentert som teoretisk grunnlagsmateriale. Teorier som har elementer av nærledelse i seg, eller som er inspirert av nærledelse, har vært viktig å presentere i dette kapitlet. Dette fordi de er kjerneelementene som ligger i grunnen av besvarelsen av studiens problemstilling.

Men disse har ikke kunnet stå alene. For å belyse kommunenes kommunikasjonsstrategi har det også vært viktig å vise til teori som kan gi noen svar på denne.

Forskningsfronten utfordrer når man skal dykke inn i tema som nærledelse, da dette er et tema som det er forsket svært lite på, og som det er utfordrende å finne materiale om. Jeg har derfor valgt å sette nærledelse i sammenheng med kommunens kommunikasjonsstrategi og forsøke å knytte sammen elementene som til sammen representerer kommunens satsing på avdelingslederrollen som del av helhetlig ledelse.

3.0 Forskningsmetode

Studiens problemstilling er *hvordan har avdelingslederrollen ført til nærledelse*. Teoriene jeg presenterte i kapittel 2 belyser hvordan avdelingslederne kan bidra til nærledelse, i tillegg viser jeg til teorier som vil kunne belyse kommunens utgangspunkt for innføringen sett i lys av kommunens verdigrunnlag. Samtidig vil jeg i dette kapittel presentere kvalitativ metode. Ved hjelp av disse vil jeg skape en sammenheng mellom metode og teoretisk innramming. Jeg vil i dette kapittel si noe om mitt valg av forskningsmetode og min forskningstilnærming.. Jeg omtaler metode og prosess ved innhenting av empiri, og redegjør for analysemetoden. I det videre redegjør jeg for begrepene validitet, bekreftbarhet og overførbarhet. Jeg avslutter med noen etiske betraktninger relatert til studien.

Studien er skrevet med utgangspunkt i pragmatisk metode. Tilnærmingen innebærer en antakelse om at det som undersøkes kan betraktes som en interaksjon mellom induktiv og deduktiv metode, eller at forskeren både er induktiv og deduktiv (Postholm & Jacobsen, 2017). Temaet som omtales har sitt utgangspunkt i det virkelige liv for avdelingslederne i skolen og skal begrunnes ut fra relevant teori. Det er denne måten å skrive på som identifiseres som induktiv (Lyngsnes & Rismark, 2014). Sagt på en annen måte, vil induktiv metode innebære å ta utgangspunkt i de situasjonelle betingelsene (Postholm & Jacobsen, 2017). Samtidig som at undertegnede innehar den type stilling som forskes på også har et sett med hypoteser og antakelser som kan bli bekreftet eller avkreftet. Det springer ut fra det deduktive (Postholm & Jacobsen, 2017).

3.1 Forskerrollen

Forskerrollen er relativt ny for meg, og i denne prosessen har jeg vært nødt til å reflektere rundt ulike deler av arbeidet, i dette også rammen jeg skapte som utgangspunkt for å bygge forskningen min rundt. Mine utfordringer rundt datainnsamlingens hvordan og hvorfor har preget store deler av arbeidet, og opplevelsen av denne.

I kvalitativ forskning skapes virkeligheten av deltakerne i studien og nøkkelen til forståelse av den kvalitative forskningen ligger i ideen om at mening er sosialt konstruert av deltakerne i deres "livsverden". Hvilket syn forskere har på virkeligheten, og hva forskeren kan produsere av sikker kunnskap om virkeligheten er essensielle spørsmål innen vitenskapsteori (Postholm, 2010, s. 34). Følgelig er den kvalitative forskerens mål å få rede på, samt å forstå og løfte fram meninger folk har skapt i forhold til sin livsverden og sine erfaringer. Respondentenes perspektiv er i fokus i den kvalitative forskningen, dog dette perspektivet vil eksistere i samspill med forskerperspektivet (Postholm, 2010). Ergo er det særst viktig at forskeren avklarer sitt forskerperspektiv gjennom å presentere sine erfaringer og opplevelser med forskningstemaet, med andre ord avklarer "sin subjektive, individuelle teori" (Postholm, 2010, s. 127).

3.2 Forskerens vitenskapelig ståsted: Konstruktivisme

I prosessen med studien har jeg har vært nødt til å identifisere meg selv, mitt «forskeryn» og mitt vitenskapelige ståsted. Hva er det jeg vektlegger (Postholm & Jacobsen, 2017)?

Problemstillingen min, og denne studiens bakgrunn, er en undring over det komplekse, og den sammensatte sosiale virkeligheten i utformingen av avdelingslederrollene på de enkelte enhetene i kommunen. Jeg har ut fra dette landet på en overbevisning om at meg og mitt vitenskapelige ståsted er å finne i konstruktivismen.

Det konstruktivistiske ståsted flytter det statiske over i det mer prosessuelle (Postholm & Jacobsen, 2017). Disse variasjonene sier noe om virkeligheten som noe dynamisk og som følgelig ofte endres over tid. Bak konstruktivismen ligger en tro på at vi sammen konstruerer den sosiale virkeligheten, at gjennom handlinger, språk og faktorer fastsettes verden omkring oss (Postholm & Jacobsen, 2017).

Studien er en fenomenologisk analyse hvor jeg prøver å klarlegge meningsinnhold og strukturer i nærledelse. Jeg går nærmere inn på det fenomenologiske perspektiv i neste underkapittel. I analyseprosessen benyttes «Grounded theory». Metoden beskrives kort i analysekapittelet.

3.2.1 Fenomenologisk perspektiv

En forsker med et fenomenologisk perspektiv vil ta utgangspunkt i den enkeltes opplevelse i sin forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil si informantens perspektiv og oppfatning av virkeligheten. Altså opplevelsen av en situasjon, og følelser og tanker som er av betydning i situasjonen (Postholm, 2010).

3.3 Studiens hva, hvorfor og hvordan

I forarbeidet til datainnsamling må forskeren først se på formuleringene som er bakgrunnen for studien som skal gjennomføres. Hva er formålet med studien, hvilken forkunnskap har man om det som skal studeres, og hvilken teori- og analyseteknikk tenker man benytte (Kvale & Brinkmann, 2015)? Forkunnskapene til temaet fikk jeg gjennom min rolle som avdelingsleder, som deltaker i ledelsesskolen og gjennom informasjon om intensjonen bak rollen publisert via Google Siten, sites.google.com/trondheim.kommune.no/helhetligledelse, som ble utarbeidet av kommunen.

3.4 Kvalitativ metode

Studiens tema og vinkling retningsgivende for valg av metodisk tilnærming. Samtidig er det metoden som i utgangspunktet sier noe om hvordan en forskningsundersøkelse skal gjennomføres (Ringdal, 2018). I følge Thagaard (2018) gir kvalitativ metode grunnlag for å nå en forståelse av ulike sosiale fenomen på bakgrunn av data om personer og situasjoner som studeres ved at siktet stilles inn mot prosess og mening, analyse av tekst, nærhet til respondentene, og relativt små utvalg. Metoden er velegnet til å studere tema som er forsket lite på fra før, og hvor det kreves stor grad av fleksibilitet og åpenhet (Thagaard, 2018). Målet vil være å forstå respondentenes perspektiv, gjennom å rette blikket mot respondentene i deres naturlige kontekst (Postholm, 2010).

Kvalitative studier vektlegger helhet, prosesser og mening som tradisjonelt ikke uttrykkes i antall, mengde eller hyppighet (Denzin & Lincoln, 2018, referert i Thagaard, 2018). Nettopp dette er årsaken til at kvalitativ metode er valgt som utgangspunkt for denne studie. Funnene jeg er ute etter festes ikke til tall, slik man ønsker i en kvantitativ studie. Typisk for kvalitativ forskning er å søke en forståelse av virkeligheten som er basert på hvordan de som studeres forstår sin situasjon (Thagaard, 2018). Respondenten sees på som en informant som sitter inne med kunnskap og livserfaringer som forskeren ønsker innsikt i.

Riktignok er det også slik at forskning vil bli farget av forskerens erfaringer og opplevelser, samt teoretiske ståsted. Dette må synliggjøres i studien. Mine subjektive valg som forsker representeres gjennom mitt vitenskapelige ståsted, mine teorivalg og utvalg av datamateriale (Thagaard, 2018). Valgene er gjort ut fra hva jeg mener er viktig skal komme ut av min forskning.

3.5 Det kvalitative forskningsintervju

Den nære kontakten som oppstår mellom forsker og respondent i et kvalitativt forskningsintervju er viktig for kvaliteten på datamaterialet forskeren får, og for å få kunnskap om respondentens opplevelser og refleksjoner rundt sin egen situasjon (Postholm, 2010). Strukturen på intervjuet og temaet for intervjuet, er noe forskeren må ta stilling til under sin utarbeidelse av intervjuguide. Her skal forskeren skape en intervjuguide som enten vil fungere som styrende for gangen i intervjuet, eller lage en intervjuguide som vil fungere som et hjelpemiddel for forskeren under samtalen. Målet for intervjuet vil være avgjørende for

hvilken metode forskeren velger. I et semistrukturert intervju er målet å samle inn beskrivelser om den respondentens livsverden for å kunne fortolke betydningen (Kvale & Brinkmann, 2015). I gjennomføringen av et semistrukturert intervju har forskeren på forhånd laget en intervjuguide som tar utgangspunkt i noen tema, hvor forskeren lar respondentene snakke fritt innenfor rammene gitt av intervjuguidens tema (Thagaard, 2018). I denne studie ble fokusgruppeintervju benyttet for innsamling av empiri.

3.6 Utarbeidelse av intervjuguide

En intervjuguide er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) det som i større eller mindre grad strukturerer intervjusituasjonen. Jeg har som nevnt valgt et semistrukturert fokusgruppeintervju. Intervjuspørsmålene ble forfattet med bakgrunn i problemstillingen, og teorien og kunnskapen jeg har, spesielt knyttet til min stilling som avdelingsleder. Jeg ønsket at respondentene skulle ha en åpen dialog, og ville ikke binde dem for mye til de planlagte spørsmålene i intervjuguiden. I så måte er det forskningsspørsmålene som i stor grad setter rammer for det forskeren ønsker å forske på, og som setter retning for intervjuet. I det videre er det begrunnelsene for spørsmålene som beskriver hvorfor det er viktig å få disse besvart (Postholm, 2010).

Før jeg gjennomførte intervjuene var jeg oppmerksom på at skulle behovet for å innhente mer data fra respondentene i etterkant av intervjuene oppstå, ville dette bety at konteksten fra første intervjurunde ikke kunne videreføres. Dette tok jeg med meg inn i intervjuene, med bevissthet om at jeg kun fikk denne ene sjansen til gjennomføring av intervju og innsamling av relevant data.

3.7 Utvalg og intervjuprosessen

Før selve datainnsamlingen kan skje, er det nødvendig å foreta et utvalg av enheter som skal undersøkes (Ringdal, 2018). Kvalitativ forskning baserer seg ofte på strategiske utvalg. Det vil si, som presisert innledningsvis i denne studie, at en velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018).

Utvalget består av avdelingsledere fra tre skoler. Totalt åtte personer, to menn og resten kvinner. To av disse har funksjon som avdelingsleder SFO. Et slikt begrenset utvalg gjør at en i et tidsmessig begrenset studium lettere kan finne fellesnevneren blant intervjuobjektene uten at dette blir et omfattende arbeid (Postholm, 2010).

Kontakt med informantene ble opprettet da jeg tok kontakt med flere av disse gjennom vår felles deltakelse i kommunens ledelsesskole, men også gjennom kontakt via dette studiet. Jeg presenterte meg og studien jeg skulle gjennomføre, og sendte deretter skriftlig forespørsel til kontaktene jeg hadde knyttet og ytterligere noen skoler til, totalt 12 skoler. Med forespørselene hadde jeg vedlagt beskrivelse av studien, samtykkeskjema og intervjuguide med informasjon om estimert varighet på intervjuet.

Jeg foretok intervjuene selv, og de varte i omtrent 50 minutter hver. Totalt resulterte det i 50 sider transkribert materiale. Intervjuene ble gjennomført i oktober og november 2019. Bakgrunnen for at jeg foretok intervjuene selv var for å få et bedre grunnlag for tolkning av materialet jeg samlet inn. De fleste kvalitative studier preges av direkte kontakt mellom forsker og dem som studeres (Thagaard, 2018).

Et annet kriterium var at utvalget skal bestå av både kvinner og menn, og at de skulle inneha avdelingslederrollen i dag. Et bredere fundament for analyse og tolkning var bakgrunnen for kriteriene. Som avdelingsleder selv har jeg sannsynligvis ikke en stor distanse til utvalget som studeres, men samtidig var jeg aldri fagleder og har ikke noe sammenligningsgrunnlag. Det å delvis være utenforstående til det utvalget man går inn og studerer kan ha både fordeler og ulemper med tanke på forskningens reliabilitet og validitet. Dette vil forøvrig bli utdypet ytterligere i kapittel 3.9.1 og 3.9.2 som omhandler studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

Innenfor kvalitativ metode bør ikke antallet informanter være større enn at det skal være mulig å gjennomføre dyptgående analyser (Thagaard, 2018). Størrelsen på utvalget til denne studie er relativt lite. Begrunnelsen for at utvalget er av såpass lite omfang begrunnes ut fra at hensikten med denne studie er kun å gi en retningslinje om studiens problemstilling. På grunn av studiens noe begrensede omfang, er det ikke hensiktsmessig å generalisere funnene. Det er med utgangspunkt i kvalitativ metode vektlagt å gjøre dyptgående analyser og tolkninger av

utvalget. De dyptgående analysene og tolkningene blir dermed sett på som viktigere enn størrelsen på utvalget (Thagaard, 2018).

Gjennomføringen av intervjuene var tilnærmet lik. Under intervjuene lot jeg respondentene samtale fritt, og opplevde at flere av spørsmålene jeg hadde forberedt på forhånd ble besvart uten at jeg behøvde stille spørsmålene selv. Oppfølgingsspørsmål ble stilt der det falt seg naturlig. Rekkefølgen av spørsmål ble ikke det viktigste i gjennomføringen av intervjuene, og der deltakerne på eget initiativ begynte å snakke om noe som kom senere i intervjuguiden, lot jeg dem snakke om dette. Jeg benyttet intervjuguiden mer som en sjekklister for å følge med på om temaene jeg på forhånd hadde forberedt ble dekket, samtidig lot jeg respondentene prate hvis de kom inn på tema jeg ikke hadde forberedt på forhånd også.

Selv inntok jeg rollen som aktiv lytter under intervjuene. Jeg forsøkte å akte meg for å avbryte den som pratet, og lot respondentene snakke så mye og lenge de selv ønsket.

En mulig feilkilde kan være at avdelingslederteamene fremstilles som veldig enige i det som uttales. En annen mulig feilkilde kan være at respondentene har et forhold til studiens tema som gjør at de ønsker å fremstille problemer rundt denne på en annen måte enn de egentlig er. Respondentene kan også ha et annet syn på hvordan de utfører nærledelse, enn det de faktisk gjør. En siste feilkilde kan være forskerens forutinntatthet, og forutinntatte tolkninger, av informasjonen som kommer ut av intervjuene.

3.8 Transkribering

Jeg valgte å gjøre lydopptak av intervjuene, dette med bakgrunn i det Kvale og Brinkmann (2015) sier om denne måten å lagre data på. De sier at lydopptak er hensiktsmessig fordi det frigjør intervjueren til å konsentrere seg, lytte og stille spørsmål, og ta notater underveis. Samtidig sier Kvale og Brinkmann (2015) at lydopptak er viktig for at det gir forskeren muligheten til å lytte gjennom intervjuene flere ganger.

Fra tidligere erfaring var jeg forberedt på at transkriberingen kom til å være tidkrevende, og det stemte også denne gang. Jeg lyttet til opptakene og skrev ned ord for ord det som respondentene fortalte. Uttalelsene ble skrevet ned på bokmål, med lyder, forstyrrelser, latter og gjentakelser.

Lyddopptakene gjorde at jeg fikk reflektert over respondentenes utsagn, og fanget opp aktuelle kommentarer som jeg anså viktig for oppgaven. Jeg laget meg et skjema hvor jeg forsøkte å sette stikkord inn i litt løse kategorier. Med utgangspunkt i denne begynte jobben med å analysere og finne uttalelser som tilhørte samme kategori og samle disse.

3.9 Forskningens kvalitet

Når man vurderer kvaliteten i kvalitativ forskning, er man opptatt av forskningens pålitelighet, styrke og overførbarhet. For å finne ut av dette diskuterer man gjerne forskningen gjennom begreper som reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015). Et av kjennetegnene på kvalitativ forskning er at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet, og det er derfor viktig at forskeren avklarer dette gjennom å presentere sin subjektive, individuelle teori eller forforståelse (Postholm, 2010). Dette har jeg beskrevet i underkapittelet hvor jeg avklarer min vitenskapsteoretiske forankring, konstruktivismen. Det finnes forskjellige grep for å gjøre studien så grundig og troverdig som mulig (Postholm, 2010). Foruten de ulike spørsmålstypene finnes det ulike intervjuformer en kan benytte seg av, alt etter hva formålet med forskningen er (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg skal i det følgende derfor nøye meg på å gå nærmere inn på studiens pålitelighet, styrke og overførbarhet ved å se nærmere på begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

3.9.1 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet, to begreper som kan diskuteres om er relevante i sammenhengen kvalitativ metode, da de kvalitative data konstrueres i et samspill mellom forskeren og respondentene. Disse begrepene handler om forskningens pålitelighet og styrke, og andre ord som blir brukt i denne sammenhengen er troverdighet og bekreftbarhet (Thagaard, 2018). Reliabilitet eller troverdighet handler i utgangspunktet om en annen forsker som bruker de samme metodene vil komme fram til tilsvarende resultat. Forskeren blir dermed en viktig del av prosessen, og må redegjøre for hvordan dataene ble utviklet i forskningsprosessen i sin argumentasjon for bruken av begrepet reliabilitet (Thagaard, 2018). Konkrete og spesifikke beskrivelser av fremgangsmåten og gjennomsiktig analyse av data må til (Thagaard, 2018).

Som forsker har jeg opplevd en trygghet i å benytte lydopptak under intervjuene. Jeg har kunnet lytte til disse så mange ganger jeg har følt behov for, og det har gitt meg muligheten til

å legge vekt på det respondentene faktisk har uttalt, og ikke kun stolt på min tolkning av hva respondentene sa. Slik har jeg forsøkt å etterprøve min egen forståelse av datamaterialet.

Validitet, også kalt bekreftbarhet, handler om gyldigheten av de tolkningene man har forsket seg fram til. Spørsmålet man kan stille seg er om resultatene av forskningen representerer den virkeligheten forskeren har studert. I forbindelse med validitet kan gjennomsiktighet være med på å styrke forskningens kvalitet. Gjennomsiktighet i denne forbindelse står for en tydeliggjøring av grunnlaget forskeren fortolket som utgangspunkt for konklusjonene eller resultatene analysen førte til (Thagaard, 2018). God reliabilitet hevdes å være en del av premisset for god validitet. Forskeren viser hvordan hun har bestrebet validitet ved å vise fremgangsmåten for hvordan datamaterialet ble fremskaffet, og ved å gjøre tolkningen av datamaterialet etterprøvbar.

3.9.2 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet omhandler forskningsresultatenes overførbarhet. Viktig i kvalitative studier er å utvikle en forståelse for de fenomener som studeres. Følgelig vil det i kvalitative studier derfor være fortolkningen som gir grunnlag for overførbarhet, ikke gjengivelser av mønstre i dataene, slik det vil kunne være i en kvantitativ studie (Thagaard, 2018). Det store spørsmålet blir da om tolkningen av de kvalitative dataene også kan være av betydning i andre sammenhenger.

I denne studien er utvalget av respondenter for lite til å kunne si at funnene i denne undersøkelsen kan generaliseres til å gjelde alle avdelingsledere. Dette er heller ikke det man følgelig er ute etter i en kvalitativ forskning eller studie. Selv om funnene ikke kan generaliseres og påstås gjelde for alle, vil det sannsynligvis være mulig å se tendenser i funnene, og disse kan assosieres med annen forskning på området.

3.9.3 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet i kvalitative studier

Thagaard (2018) og flere andre kvalitative forskere benytter begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet synonymt med reliabilitet, validitet og generalisering. Det er viktig å være klar over at begrepene kan ha noe ulik forståelse innenfor kvalitative og kvantitative studier. Imidlertid, selv om enkelte forskere foretrekker andre benevnelser bruker kvalitative forskere som for eksempel Kvale reliabilitet, validitet generaliserbarhet opp mot kvalitative studier (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studie blir benevnelsen reliabilitet, validitet og generaliserbarhet brukt. Betydningen av begrepene vil imidlertid bli koblet opp mot studiens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

3.9.4 Studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Thagaard (2018) og flere andre kvalitative forskere benytter begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet synonymt med reliabilitet, validitet og generalisering. I denne studie er det brukt anerkjente teoretiske begrep. Det er en fordel med tanke på studiens begrepsvaliditet. Anerkjente begrep vil i det videre styrke reliabiliteten i studien som helhet. Når det gjelder studiens reliabilitet legges det vekt på at svarene skal i størst mulig grad omfatte respondentenes egne erfaringer. Med tanke på studiens reliabilitet og validitet kan det være både en styrke og en svakhet at jeg i rollen som forsker er en representant for utvalget som intervjues. Når forskeren i utgangspunktet er innenfor miljøet, vil man ha et særlig godt grunnlag for forståelse av de fenomenene som det forskes på. Det fordi erfaringene forskeren har i miljøet gir grunnlag for gjenkjennelse. Ulempen kan imidlertid være at tilknytningen til miljøet kan øke faren for at man som forsker overser det som er forskjellig fra egne erfaringer. Forskeren blir dermed mindre åpen for nyanser (Thagaard, 2018).

En fare med undersøkelser via intervju er at man kun får tak i diskursen. Diskurs vil si at respondentene kun sier det som de tror er forventet av dem å si (Thagaard, 2018).

Intervjusituasjonen i denne studien er et gruppeintervju. Fordelen med gruppeintervju vil være at man åpner opp for flere muligheter til refleksjon ved temaet man forsker på. Dette fordi respondentene kan få ideer av hverandre som igjen kan gi grunnlag for egen refleksjon. Det er blitt nevnt tidligere at reliabiliteten og validiteten styrkes dersom det er flere forskere med å samarbeide om et forskningsprosjekt. Denne studie er gjennomført av undertegnede, og med fordel kunne man vært flere om denne studien. Studiens reliabilitet og validitet styrkes likevel

ved at studien har vært under veiledning av Mette Meidell ved NTNU. Med tanke på studiens reliabilitet og validitet er det en styrke at tolkninger kobles opp mot teori, det er dessuten blitt lagt vekt på at det skilles mellom data og egne tolkninger. Det kommer i tillegg frem hvordan data er blitt innhentet, noe som er en fordel med tanke på en studies reliabilitet. Studien består av et relativt lite utvalg. Funnene kan således ikke generaliseres, eller bli gitt en allmenn gyldighet. Derimot, da studien er gjort med utgangspunkt i kvalitativ metode, er det blitt foretatt en grundig analyse og tolkning av data som er innhentet.

3.10 Etikk og etiske betraktninger - forskning på egen stilling og arbeidsgiver

En forsker skal alltid ha et stort søkelys på etikk, og hvilke etiske dilemma man kan møte i forskningsarbeidet. Forskeren vil kunne få innsikt i personlige forhold hos respondenten, og dette skal en senere brukes i forskningen. Etiske retningslinjer og personvern er avgjørende for måten man håndterer opplysninger som kan knyttes direkte til personen (Nyeng, 2012). Før intervjuene fikk respondenten tilsendt intervjuguide, samtykkeskjema og informasjon om studien. Alle respondentene samtykket i bruk av lydopptak. I studien har jeg gitt byttet ut respondentenes navn med bokstav for skolen de representerte og nummer for hvilken respondent som uttaler seg. Dette for å ivareta både respondentenes og skolenes anonymitet.

En stor utfordring ved studien var at jeg forsket på andre som innehar samme stilling som meg selv, og min egen arbeidsgiver. Parallelt var bakgrunnen for motivasjonen min i valget av dette forskningstema at jeg selv sitter i rollen som avdelingsleder.

Jeg kom inn som avdelingsleder etter innføringen av helhetlig ledelse, og har derfor ikke noen erfaring selv som sammenligningsgrunnlag mellom faglederrollen og avdelingslederrollen. Likevel ser jeg at jeg som forsker involverer min subjektivitet i studien, selv om involveringen kanskje ikke er så synlig (Thagaard, 2018, s. 104). Dette betyr at det er helt vesentlig at forskeren, i dette tilfellet meg, forklarer sin rolle som forsker, og hvor og hvordan innvirkning forskerens subjektivitet har på forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 105).

Forskningsresultatet blir til i samhandling mellom forskeren og de andre aktørene, og forskningen får en hensikt utover det rent vitenskapelige. Denne studien gir resultater som er anvendbare i utviklingen av begrepet nærledelse.

Det å forske på eget felt er krevende, men kan gi stort utbytte for en selv og organisasjonen man tilhører. Å være forsker på egen arbeidsplass vil i mange tilfelle også innebære at forskeren møter informanter som er kjente. Intervjuet kan betraktes som en sosial interaksjon mellom forsker og informant (Thagaard, 2018). Den sosiale interaksjon mellom forsker og informant vil prege den kunnskapen og forståelsen som kommer til uttrykk i intervjusituasjonen. Jeg har gått inn i det praksisfeltet som jeg har min yrkesrolle i, og de kjenner også til min status.

Jeg har i studien forsøkt å være kritisk til egen forforståelse og til de tolkningene jeg har gjort. Min subjektivitet og forforståelse synliggjøres for leseren av denne studie, og studiens tolkninger og funn er til dels farget av denne.

3.11 Oppsummering kapittel 3

Jeg har presentert valgt metodisk tilnærming, og vist til undersøkelsesopplegget brukt i studien. Følgelig er metodevalget begrunnet i studiens problemstilling, og jeg har i tillegg vist til posisjon i forhold til feltet forskningen tilhører.

I det videre er det vist til forskerens innhenting og behandling av data, og til slutt har jeg gjort rede for kvaliteten av forskningen, og vist til etiske betraktninger og vurderinger knyttet til studien og arbeidet med denne.

4.0 Presentasjon og analyse av datamateriale

Dette kapittelet viser min analyse og fortolkning av det innsamlede empiriske materialet jeg fikk ut av intervjuene. Fokuset vil selvsagt være på sammenhengen mellom studiens problemstilling og empirien.

Presentasjonen er strukturert med utgangspunkt i mine forskningsspørsmål, og jeg hvordan kategoriene knyttes til disse. Etter å ha jobbet meg gjennom intervjuene vurderte jeg at det ikke var behov for gjenintervjuing, da jeg opplever at funnene fra første runde var tilstrekkelige for å besvare forskningsspørsmålene.

I det videre trekker jeg inn respondentenes uttalelser for å øke studiens validitet, samtidig som at dette gir leserne mulighet til å bli bedre kjent med intervjuene og hva respondentene uttrykte (Postholm, 2010). Sitatene disponerer jeg også som grunnlag for drøftingen i kapittel 5. Drøftingen er også strukturert etter kategoriene som er fremkommet i analysen.

4.1 Analyse av datamaterialet

Analysearbeidets utgangspunkt er å få frem essensen i datamaterialet. Med dette i tankene har jeg forsøkt å strukturere analysearbeidet i retning av forskningsspørsmålene, for på denne måten å kunne besvare studiens problemstilling.

Allerede under intervjuene begynte så smått analysearbeidet (Postholm, 2010). Under intervjuene hadde jeg en åpen og lyttende tilnærming, og stilte enkelte oppfølgingsspørsmål. I tillegg noterte jeg underveis stikkord fra uttalelsene som jeg tenkte kunne bli nyttige i det videre arbeidet. Videre ble prinsippene som ligger i metoden ”Grounded Theory” benyttet for analyse av dataene, inspirert av Postholm (2010). I dette lå en ambisjon om å samle inn, analysere og kode data på en måte hvor forskerens forforståelse og subjektive oppfatning ikke ble fremtredende.

Arbeidet med analysen startet med å redusere og kategorisere materialet. (Postholm, 2010). Først benyttet jeg åpen koding, dette for å systematisere og redusere materialet. Jeg skrev ned stikkord på et ark, og fikk på den måten en oversikt over ord og begrep som flere av avdelingslederne uttalte. Disse ble igjen systematisert i grupper.

I det videre måtte jeg vurdere gruppenes relevans og egnethet til å besvare problemstillingen. Noen av gruppene gav mye interessant informasjon, men var ikke relevante til studiens problemstilling, men jeg opplevde også at noen grupper gikk litt inn i hverandre, og jeg måtte vurdere å slå de sammen (Postholm, 2010). Det ble så gjort.

I arbeidet avdekket jeg følgende kategorier: 1. Rolleforståelse 2. Nærledelse 3. Praksis. Strukturen er slik at jeg tar for meg hver enkelt kategori som er analysert. I analysen er det gitt stor plass til sitater fra respondentene. Dette for å tydeliggjøre praksisen og hverdagen for avdelingslederne.

4.2 Rolleforståelse

Avdelingslederen fungerer som en mellomleder i skolen (Abrahamsen & Aas, 2019).

Avdelingsleder har ansvar for personal og sykefravær, noe pedagogisk ledelse, driftsoppgaver og har til dels ansvar for økonomi. Sammen med rektor utgjør avdelingslederne skolens lederteam. Avdelingslederne ved de tre informantskolene hadde et relativt likt utgangspunkt ved innføringen. De fleste var knyttet til faglederstillingen som skulle bli omdefinert, og opplevde en mangel på tydelig definisjon av den nye stillingen. Informasjonen var mangelfull.

Respondentene sier følgende:

1. *“Og jeg mener jo også at du hadde et veldig godt poeng der med at hvilken rolle du sitter i forhold til den informasjonen som kom, da. Om du synes... om du tenker at det er en reell endring. Men jeg vet jo... så når jeg var fagleder så snakket jeg med mange andre, så jeg vet jo at mange lurte, da. For de var jo ikke på en enhet og de forholdte seg kanskje kun til den google siden, noen visste ikke om den engang, så flere som sa at... hva er det egentlig som kommer til å skje nå...hva betyr det for min jobb? Det var jo litt uklart, fordi at man visste jo ikke akkurat helt hvordan dette her skulle se ut før det faktisk man kom til 2017 og utlysningene kom. Før man forsto at...for at det var mange som... det var uklarheter rundt skal vi egentlig søke på vår jobb? Er det sånn at man er sikret å jobbe på egen enhet? Det hang jo...”*-informant C1

2. *“...for at det er noe med, for da blir det litt sånn tilfeldig som du sier, så blir det litt sånn avdelingslederne som kanskje som kan bli sittende igjen med svarteper, da. Ja, litt sånn i den der dritten i midten nesten, sant, som får oppgaver både ovenfra og nedenfra og ikke har noen, på en måte, å delegere det til, da.”*-informant A4

3...*for en ting var jo hva avdelingslederstillingen skulle være, men hva skulle rektorstillingen være oppi dette her?*-informant B1

Det første sitatet oppsummerer generelt svarene fra de andre respondentene. Beskrivelsene preges av undring, hva var denne endringen som kom? Hva kom den til å reelt bety for *min* stilling? Forklaringen av rollen fra kommunalt og politisk hold blir av respondentene beskrevet som uklar. Da jobben med omleggingen startet ble det opprettet en Google Site, og det er denne som noen informanter fremhever som sin hovedkilde til informasjon.

Sitat 2 beskriver avdelingslederrollen som en rolle med forventninger fra flere hold. De opplever krav og forventninger fra rektor, kommunalt og politisk hold, top-down. Samtidig som avdelingslederne skal kontrollere, støtte og påvirke en tradisjonelt autonom yrkesgruppe som lærerne, og møter dermed forventninger og krav bottom-up (Abrahamsen & Aas, 2019).

Samtidig viser uttalelser fra intervjuene at avdelingslederne har fått liten hjelp fra kommunalt hold til selve utformingen av sin rolle, og at informasjonen fra kommunen om innføringen har vært for dårlig til å skape en tydelig universell retning gjeldende for alle avdelingsledere uavhengig av enhet.

Sitat 3 belyser spørsmålet om rektors rolle, og hva innføringen har av betydning for rektor og rektors rolle. Hvilke implikasjoner får innføringen for rektors ledelsespraksis? Rektor har til nå vært alene om oppgavene som nå dels distribueres til avdelingslederne, samtidig reises spørsmålene om hva som blir igjen til rektor, har det kommet nye oppgaver og ansvar eller er oppgavene stort sett de samme, men i ny drakt (Abrahamsen & Aas, 2019)?

4.3 Nærledelse

Funnene i studien sier at avdelingslederne definerer nærledelse som å være tett på personalet:

1. *“ At vi kommer tettere på gjennom å være tettere på personalet.”*- informant A2

2. *“Jeg tenker jo at innførelse av nærledelse handler om veldig mye forskjellig. Det er jo selvfølgelig en økonomisk, sånn sosialøkonomisk bit i det her, med at de ønsker å få ned sykefraværet selvfølgelig. Det tenker jeg jo litt på, at det, at når du har personaloppfølging det blant annet med sykefraværsoppfølging, og, det er liksom kanskje det som sitter igjen til meg det er det at du skal være så tett på de som du er leder for at du skal klare å være i forkant hvis det handler om belastninger, og hvis folk blir syk så skal du prøve å være så tett på at du får dem fort tilbake i jobb. Eeéh, så det er en sånn stor bit, tenker jeg. Og så har du jo det her sånn nærledelsesprinsippet at du skal være med og gjøre deler av jobben og være så tett på feltet du har ansvaret for, at, og da blir du jo en bedre leder om du vet noe om hverdagen, og du ikke bare sitter på kontoret, men at du er litt der det skjer, for da kan du jo være lett å kaste ball med da, hvis det oppstår en utfordring eller at du må løse noe med organisering eller et eller annet. Og så er du litt en del av det som er vanskelig selv. Så du får ikke all informasjonen fra de som sitter midt i det, men du sitter litt midt i det selv også. Og da kan det være lettere å sette seg inn i og finne løsninger.”* -informant C2

Sitatene forteller om en deltakende lederstil som har en nytteverdi, og kan være hensiktsmessig ved at leder viser en styrende og støttende væremåte i direkte kontakt med personalet (Busch, Vanebo & Dehlin, 2010). Avdelingslederne gir uttrykk for å ha god oversikt over lærernes spontane behov, på grunn av det løpende behovet for å løse saker og utfordringer som oppstår der og da.

Forståelsen av begrepet nærledelse er noe forenklet, og respondentene gir ikke inntrykk av at nærledelse er viktigere enn andre daglige oppgaver. Respondentene beskriver en hverdag full av andre oppgaver som preger dagene i større grad enn nærledelse i seg selv. De uttrykker heller ikke at de prioriterer nærledelse foran andre lederoppgaver eller lederansvar. Samtidig sier respondentene seg enige i at nærledelse er viktig.

4.4 Praksis

Med utgangspunkt i at nærledelse handler om å være tett på personalet organiseres nærledelse variert fra enhet til enhet, og det varierer fra det uformelle til det formelle, det avtalte og det som er situasjonsbetinget:

1. *“... vi har jo organisert oss mer med teamledere på hvert trinn og det ser i hvert fall jeg at er en veldig god måte å få kontakt ut og egentlig ned også for det blir et bindeledd... for det er klart det er begrenset hvor hyppig greier du å snakke med hver enkelt, og de er gode på å fange opp og gi oss tilbakemeldinger at nå er det noen som kanskje... trenger litt tettere oppfølging...eeeh, nå er det noen som er sliten her eller nå er det noe spesielt som har skjedd, eller nå må du...ja...så det synes jeg er veldig....veldig godt ,da. Eeeeh, og de har vi jo jevnlig dialog med,sant. Det blir jo...ja.. Men jeg går alltid en...en, minimum en tur, som regel flere, bortover gangen om dagene på...når de liksom har...på et tidspunkt de har...på en måte sitter der bare for å liksom inn og hallo... er det noe som skjer? Er det noe..., ja..?Hvordan går det med dere i dag? Bare sånn at de...og da blir det jo som regel...DU, ja når du? Ja, da blir det jo som regel...får du jo de der akutte spørsmålene da, eller stort og smått. Jeg tenker det stort og smått er egentlig ganske viktig, det. At man liksom bare kan ta det der og da.”*-informant B1

2. *“Men ellers så har vi jo i forhold til det med nærledelse, så har vi, har vi etter hvert fått etablert flere og flere sånn type..eeeh... litt sånn faste...eeeh....ordninger for hvor vi møter teamene...eeeh...sånn at det liksom sikres at det blir en viss hyppighet og kanalisert inn mot litt ulike områder, da....for oppfølging, sånn at i tillegg til den individuelle medarbeidersamtalen, så legger vi opp til at vi er.. og da er..på deler av møtene så er..på noen møter er rektor med på sammen med avdelingsleder, noen er vi alle avdelingsledere med...og så spes.pedkoordinator inn, sånn at vi prøver å få samkjørt, da....biter der... både i forhold til...så da går det både i forhold til det psykososialt miljø, men også i forhold til oppfølging kartlegging, tilpasset opplæring...vi har jobbet en del nå...”* -informant B2

3. *“Altså, eeh, helt sånn eksempel fra hverdagen på skolen er jo da sånn vi starter arbeidsdagen..., arbeidsdagene våre oppi personalgangen oppi over oss her så er det en sånn sofa eller to små sanne tosetere som står liksom sånn midt i på en sånn slags i hjertet av personalgangen, og der sitter vi hver morgen. Eeh, fordi at vi skal gjøre oss tilgjengelig fysisk da rett og slett, ikke sant da, for at det er litt avstand mellom oss, og sitter vi her så er det en lang vei for begge parter, eeeeeeh, så der er vi tilgjengelig for spørsmål, for nødvendig koordinering, avklaring av eeh diverse sånn på morgenkvisten, og det uttrykker folk at de setter veldig stor pris på da, at vi sitter der. Eeh, så det er sånn veldig sånn..., men det er*

egentlig bare et sånn bitte lite bilde på hva nærledelse er kanskje da, det handler rett og slett være tett på og tilgjengelig. Eeeeh, sånn som jeg tenker det da.” -informant A4

4. “Og det der med nærledelse at vi faktisk er nær alle, da, man opplever jo det at man kanskje i perioder er veldig nær et team eller en person...så glemmer man litt noen. Noen forsvinner litt...så til noen er vi kanskje ikke så nær igjen...så det er det vi må være litt obs på når vi driver nærledelse mot deg, ja, eller det teamet.” -informant A2

Det første sitatet beskriver en distribuering av ledelse gjennom teamledere på hvert trinn. Det kan tyde på en tillit til den enkelte teamleders kunnskap om det som foregår i klasserommene, men også være en styrke i profesjonsfellesskapet (Irgens, 2016).

Sitat 2 forteller om fastsatte møter for å sikre hyppig kommunikasjon og arbeid med utviklingsarbeidet. Møtet mellom leder og teamledere og spes.pedkoordinatorer er viktig for den direkte kontakten, men kan utfordre når informasjon beveger seg mellom ledd (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

Tredje sitat beskriver personalgangen som en koordineringsarena, hvor den daglige driften blir håndtert og ivaretatt. Det kan derfor se ut til at mye tid går med til drift og administrering av arbeidsoppgaver enn fagledelse i seg selv.

De første tre sitatene beskriver ulike arenaer for møte med lærerne. Lederteamenes ulike måter å møte personalet på kan sees i sammenheng med Spillanes (2006) syn på ledelse som aktivitet og samhandling, og ikke bare summen av individers roller, strategier og egenskaper. De formelle “rommene” for møte mellom personalet og ledelse blir til en interaksjon mellom disse partene, ved hjelp av tilgjengelige ressurser.

5.0 Drøfting

Med utgangspunkt i problemstillingen *Hvordan har avdelingslederrollen ført til nærledelse?* vil jeg drøfte funnene som ble lagt fram i kapittel 4 opp mot de teoretiske perspektiver presentert i kapittel 2. Drøftingen struktureres ved en videreføring av den tematiserte tilnærmingen fra datapresentasjonen og analysen i kapittel 4. Avslutningsvis vil jeg oppsummere funnene som svarer på studiens problemstilling.

5.1 Å stå i spagaten- om avdelingsledernes rolleforståelse

Innføringen av avdelingsledere sparket i gang en ny måte å drive ledelse på i kommunen. Samtidig som at tittelen avdelingsleder og det den innebærer er relativt ny for de fleste.

Den læringscentrerte lederposisjonen for avdelingslederne dukket først opp på tidlig 1990-tall (Abrahamsen & Aas, 2019). Det var først ved inntoget av NPM-ideer og accountability (ansvarliggjøring) at det ble klart at rektor alene ikke kunne håndtere de utallige komplekse oppgaver som oppstod (Pont et al., 2008, referert i Abrahamsen & Aas, 2019). Gjennom innføringen av helhetlig ledelse har avdelingslederne fått en annen legitim makt enn det faglederne hadde. Med personalansvar, ansvar for fag og for økonomi for den avdelingen de leder møter de retningslinjer og forventninger fra rektor, men også rådmanns- og politisk nivå. Avdelingslederne vil på den måten finne seg i et krysspress med forventninger fra nivåene over, til de forventninger de møter fra de de skal lede, lærerne. Det vil derfor bli utfordrende å skille mellom det å styre og det å bli styrt (Abrahamsen & Aas, 2019).

Konflikten vil også kunne ligge i lojaliteten. Mens faglederne var lærernes “likemenn”, ligger lojaliteten til avdelingslederne nå på rektornivå. At lojaliteten nå ligger til nivået over viser en tydeligere retning mot styring og kontroll. De forventninger avdelingslederne møter som mål- og resultatstyring og en mer brukernær orientering er gjenkjennelig fra NPM og accountability (Irgens, 2016).

Respondentene er samstemte i sin opplevelse av en betydelig økt arbeidsmengde. Oppgaver har blitt delegert fra rektor til avdelingslederne, og denne måten å distribuere ledelse på er med på å gjøre avdelingsleder til en mellomleder på enheten (Abrahamsen & Aas, 2019). Avdelingslederne opplyste om et relativt begrenset handlingsrom med tanke på påvirkning av ressurser. De har ingen myndighet eller ansvar for den overordnede økonomien på enheten, selv om de har jobben med innleie av vikarer. Ut over dette har ikke avdelingslederen noen tydelig makt vedrørende lærernes (eller vikarenes) arbeidsbetingelser. Men avdelingslederne tar et tydelig ansvar for avdelingen sin, og har “orden i eget hus”. Det vil si at de følger opp lærerne, trinnene og disses planlegging, organisering og kontroll.

Samtidig skapes en uklar situasjon for lærerne da lærerne skal forholde seg til avdelingsleder som nærmeste leder, men også forholde seg til rektor som sin øverste leder. Det kan derfor være uklart hvilke saker man skal ta opp med avdelingsleder og hvilke saker som skal bringes

direkte inn til rektor. Uttalelsene fra respondentene sier at den distribuerte ledelsen oppleves som krevende for avdelingslederne hvis ikke lederteamet på enheten har jobbet fram en tydelig ansvarsfordeling mellom avdelingslederne og rektor.

Det har i studien vært tidvis vanskelig å identifisere forskjellen på faglederrollen og avdelingslederrollen, men en tilføyning som gjør at avdelingslederrollen skiller seg ut er tildelt personalansvar. I praksis utøves dette gjennom medarbeidersamtaler, og avdelingslederne uttaler at de utøver personalansvar gjennom nærledelse, det å være tett på. Personalansvaret preges av situasjoner som spontant oppstår, og krever en ledelse som er i stand til å operere situasjonsbestemt. Alle kan holde i roret når sjøen er rolig, så det krever en viss kompetanse hos leder i forhold til den som skal bli ledet sitt kompetansenivå. Avdelingsleder må agere i henhold til lærerens situasjon. Det vil si at man må lede og/ eller veilede ut ifra om situasjonen er ny for læreren eller om det er en situasjon læreren i utgangspunktet behersker (Busch, Vanebo & Dehlin, 2010). Utfordringen for avdelingsleder blir å identifisere hvilket utviklingsnivå læreren ligger på. Leder må kunne stille de riktige spørsmålene og aktivt lytte ut læreren for å kunne bedømme om det er behovet for relasjonsorientert eller oppgaveorientert ledelse som etterspørres (Hersey & Blanchard, 1993).

Skoleledelse er komplekst, og det er mange ansvarsområder knyttet til det å være skoleleder. På den måten vil avdelingslederne være viktige for å avlaste rektor slik at rektor kan i større grad konsentrere seg om å lede enheten. Følgelig vil denne distribuerte formen for ledelse være et godt virkemiddel i å lede an enhetens utvikling og utviklingsarbeid. Skolens lederteam vil også være med på å sørge for en kvalitetssikring av både drift ved enheten. Faren vil kunne være at fokuset blir for mye på ledelse og ikke på kompetansen på ledelse og andre kvaliteter og egenskaper som til sammen utgjør sammensetningen av lederteamet (Abrahamsen & Aas, 2019).

Innføringen av helhetlig ledelse, og da avdelingsledelse, er omfattende. Utfordringen er at de involverte opplever rollebeskrivelsen som uklar. Informasjonen som utkom om prosjektet beskrives som mangelfulle av avdelingslederne, og enkelte opplevde den som «trykket ned over hodene på dem». Det kan si noe om organisasjonskulturen. Ifølge Busch, Vanebo og Dehlin (2010) består organisasjonskultur av et mønster av felles verdier og grunnleggende antakelser. Disse verdiene og antakelsene skal ivareta funksjoner knyttet til ekstern og intern tilpasning. Det er betimelig å rette fokus på hvilke verdier som ansees som viktige i

Trondheim kommune når kommunenes ansatte blir pålagt et slikt altomfattende prosjekt uten særlig grad av involvering av de som skal drive dette, eller tilstrekkelig med informasjon til å forstå hva som skal skje, og hvorfor.

Og Trondheim kommune har et verdigrunnlag, og verdigrunnlaget lyder som følger: «*Åpen, modig og kompetent*». Og det som ligger i dette har jeg skrevet om i studiens teorikapittel. Det er tvilsomt at kommunenes verdigrunnlag er selvforklarende, og hvilken rolle dette spiller inn i en omfattende omlegging i kommunen. Det krever en stor grad av kompetanse hos de som skal utføre en jobb under denne paraplyen. Jeg vil likevel i det videre forsøke å drøfte verdigrunnlaget opp mot teorien som er presentert.

Kommunens strategi om å være åpen skal bety å være transparent i arbeid og ressursbruk (Trondheim kommune, 2012-2015, vedlegg 8), det fordrer at kommunens ansatte opplever en tillitsbasert ledelse som gir motiverte medarbeidere som leverer arbeidsprestasjoner på et høyt nivå (Kuvaas & Dysvik, 2016). Den distribuerte ledelsen man får gjennom nærledelse er et signal om at kommuneledelsen har tillit til at man på et mellomledernivå kan møte medarbeiderne slik at disse føler seg ivaretatt, og presterer som ønsket (Møller & Ottesen, 2011). Samtidig er nærledelsen som blir distribuert en ledelse basert på styring og kontroll, det vil derfor være grunnlag til å problematisere distribuert ledelse i denne sammenheng. Motivasjon henger gjerne sammen med det å føle seg verdsatt. Av den grunn er det interessant å se nærledelse i lys av verdsettende ledelse, og hva en verdsettende ledelse vil ha å si for motivasjonen til kommunens ansatte (Skrøvset & Tiller, 2015).

Den modige ansatte i kommunen er ærlig, går foran og er nyskapende (Trondheim kommune, 2012-2015, vedlegg 8). Forventninger knyttet til modighet kan knyttes sammen til begrep som Banduras (1997) self-efficacy, altså mestringsforventninger. Skal man lede medarbeidere til å oppleve mestringsforventning må man vise direkte støtte og positiv involvering (Bandura, 1997). Nærledelse ligger nært inntil hva Bandura her påpeker. På den andre side vil det også her være behov for avklaring av forventninger på forhånd, altså god informasjon. Noe respondentene ikke opplever som oppfylt.

Kommunen beskriver det å være kompetent som å kjenne sine målgrupper og være ryddige og tydelig i kommunikasjonen (Trondheim kommune, 2012-2015, vedlegg 8). Det etterspørres her to typer kompetansebehov. Det ene er personlige ferdigheter. Det andre er faglig

kunnskap (Abrahamsen & Aas, 2019). Som leder vil dette være viktige punkter å følge opp for medarbeiderens personlige utvikling, men også viktig for organisasjonens utvikling.

5.2 Å nærlede

Nærledelse er det sentrale begrepet i denne studien, og respondentene er tydelige på at det er viktig for både lærere og lederne selv at man som leder er tett på, eller nær. Viktigheten som fremheves ved det å være tett på gir begrepet nærledelse et praktisk innhold. Bruken av begrepet nærledelse uten nærmere beskrivelse kan tolkes til å bety “det å være fysisk nær”. Betydningen av å være nær i praksis kan tolkes i retning av noe som er kontrollerbart eller mulig å styre. På den måten kan det tenkes at man som leder kommer i konflikt mellom hva man som leder kontrollerer og styrer, og hva lærerne forventer av nærledelse av sin leder (Abrahamsen & Aas, 2019).

Samtidig henger kommunikasjon og nærledelse tett sammen (Abrahamsen & Aas, 2019). I en organisasjon er det viktig at man kommuniserer med hverandre, og den tette kommunikasjonen avdelingsleder skal ha med ansatte hun har personalansvar for er et viktig premiss for ledelse (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

En problematisering av nærledelse vil være å se på det som aktivitet preget av styring. Den tette oppfølgingen av en gruppe profesjonsutøvere som lærerne representerer er det ikke tradisjon for. Lærerne kan gi uttrykk for et ønske om ledelse, men ikke å bli ledet. Dette gir et signal om ønske om støtte, ikke instruks eller kontroll (Abrahamsen & Aas, 2019).

Nærledelse i henhold til NPM er å være nær for å styre og kontrollere. Det handler om å ha et tydelig mål med nærheten til de som skal ledes (Irgens, 2016). At dette inngår i helhetlig ledelse gir en indikasjon på at man fortsatt ser klare spor etter NPM i kommunens arbeidsgiverpolitiske plattform. Og særlig vektlegges nærledelsens viktige rolle i arbeidet med å redusere sykefravær.

Kommunens satsing på ledelse, men med en ledelse som i stor grad styrer vil reise spørsmålet om kommunen i sitt arbeide med prosjekt helhetlig ledelse har forstått forskjellen på å styre og det å lede? Ulike ledelsestrender har det blitt forsket på, og tendensen har endret seg fra å omhandle ledelse av organisasjoner til styring av organisasjoner (Røvik, 2007). Røvik mener

at ledelse handler om det direkte samspillet mellom leder og medarbeider. Og med styring mener han det man kan kalle er indirekte ledelse, som å styre ansattes atferd gjennom ulike systemer og regler.

Nærledelse krever en god porsjon relasjonskompetanse. I ledelse ser det ut til at god ledelse av mennesker, og evne til resultatoppnåelse har sterk sammenheng med lederens relasjonskompetanse (Spurkeland, 2012).

I sammenhengen nærledelse trekker kommunen inn begrepet *brukernære oppgaver*. Hvordan dette organiseres kommer an på hver enkelt enhet. Det blir anbefalt at man ikke legger mer enn 40% undervisning i en avdelingslederstilling. Informant B1 sier det slik:

“Men i forhold til brukernære oppgaver så, så... så var det jo tenkt at man i deler av stillinga skulle ha delvis undervisning og sånn, og det har ikke vi fast på vår plan. Og det er det heller ikke rom for i forhold til...og så spør det hvor brukernært hadde det blitt da...for at vi har jo en sånn innmari stor skole, så vi måtte hatt ganske mye undervisning for å egentlig blitt brukernær til hver enkelt. Eeéh, jeg har jo personalansvar for 26 stykker og da spør det hva man tenker hva er brukernært da, er det brukernært da at jeg er og underviser matematikk i 5A, liksom? Blir det brukernært? Eller er det mer at man kanskje av og til går inn og tar en vikartime eller...”

Avdelingslederne beskriver at den daglige kontakten og ledelsen av lærerne preges av situasjoner som oppstår spontant, dette forsøker avdelingslederne å møte med å være tett på lærerne, slik at man kan støtte og hjelpe når situasjoner oppstår. Denne formen for situasjonsbestemt ledelse krever at man som leder inntar en støttende lederstil (Hersey & Blanchard, 1993), da de spontane situasjoner som oftest er knyttet til menneskene man har rundt seg.

Som leder kan man ikke alltid være nær, og det at man er nær vil kunne skape forventninger hos de man skal lede. En del av nærledelsen man driver vil slik fordre at man øver de ansatte på en selvstendighet i utøvelsen av oppgaver knyttet til stillingen. Selvstendigheten det krever av den ansatte baserer seg på verdsettelse og anerkjennelse (Skrøvset & Tiller, 2015).

Studien viser en viss ulike vekting på sitater fra respondentene. Den viser til noe få sitater direkte knyttet til nærledelse. Dette kan tyde på at begrepet likevel er noe uklart for

respondentene, som på en side sier seg tydelige på definisjon og forståelse, men på den andre side likevel sier lite om selve begrepet.

5.3 Organisering av nærledelse på enhetene

Avdelingslederne i Trondheim kommune har fått en tydelig rolle i medarbeideroppfølging, og dette er et virkemiddel som skal blant annet få ned sykefraværet i kommunen. Det er ikke tilført noen midler til enhetene for å ansette avdelingsledere, men det er en forventning om å skape resultater gjennom avdelingslederne på tross av, eller selv om, allerede eksisterende ressurser. Avdelingslederne vil på denne måten bli stilt til ansvar, det blir en måte å tenke accountability på, da fokuset blir på styring og ledelse og vil kanskje føre til en detaljstyring (Irgens, 2016).

Avdelingslederrollen kan sees fra et analytisk perspektiv og forstås som distribuert ledelse. Dette som avgjørelsesprosesser som involverer både ledere og de som blir ledet. Denne deltakende og samarbeidende prosessen kan oppfattes som delegerende da lederens myndighet overføres til avdelingslederne (Abrahamsen & Aas, 2019). For rektor vil det være en styrke å ha en ledergruppe å samarbeide med, men også ha flere å dele de komplekse oppgavene som skal løses på en skole med. Det at rektor kan knytte til seg avdelingsledere med komplementære egenskaper og ferdigheter vil være viktig for å skape et utfyllende lederteam, organiseringen kan således være en delegering av oppgaver og ansvar, kortere sagt en distribuering av ledelse (Abrahamsen & Aas, 2019). Men rektor har fortsatt det overordnede ansvaret.

Det å inneha en mellomlederrolle, som avdelingslederrollen kan sies å være, er en rolle med økt ansvarlighet. Spenningen ligger i hvordan rektor regulerer rollen i spennet mellom kontroll og autonomi (Abrahamsen & Aas, 2019).

Avdelingslederne er tett på praksisen i klasserommene, og det vil si at avdelingslederne sitter på mye viktig kunnskap om det som foregår, og vil være viktig for rektor i hennes arbeide (Abrahamsen & Aas, 2019). I dette oppstår det noen interessante tankekors. Ser avdelingslederne selv sin «makt» i den informasjonen de besitter? Kan dette brukes av avdelingslederne i fellesskap til å utøve en form for «gruppepress» eller «gruppemakt» overfor rektor? For resultatet av at avdelingslederne er de som er tettest på kan føre til at

rektor blir en fjernere person for lærerne (Abrahamsen & Aas, 2019). På den andre side er rektor avhengig av informasjonen avdelingslederene innehar, som igjen kan føre til at avdelingslederene på sikt utvikler makt og autonomi i rollen (Abrahamsen & Aas, 2019).

Kommunikasjonen på enheten foregår ofte med avdelingslederen som mellomledd. Tilnærmingen til ledelse, og sågar ledelse som funksjon er også interessant i dette. Avdelingslederen kommuniserer ut til lærerne det som rektor bestemmer, og som rektor med sitt lederteam bestemmer, samtidig som at avdelingsleder rapporterer til rektor det som skjer blant lærerne, ønsker, tanker og annet som lærerne ønsker formidlet. Faren ved kommunikasjon gjennom ledd er at det som skal formidles kan forvrenges eller miste noe av sin mening eller sitt innhold før den når «hovedmottakeren» (Jacobsen & Thorsvik, 2013). I tillegg til dette forventes det at avdelingsleder underretter sin leder, rektor, om situasjoner på trinn og blant enkeltlærere. Beslutninger skal heller ikke tas uten at rektor underrettes eller er med på å behandle beslutningen. Da er det samtidig betimelig å spørre hvilken reell endring som faktisk har skjedd hvis avdelingsleder fortsatt må spørre rektor om det meste og må sørge for at det rektor ønsker skal utføres ved avdelingene. Det tyder, i så fall, på at den reelle endringen av stillingen ikke har ført til noen faktisk endring (Abrahamsen & Aas, 2019).

Et interessant funn i arbeidet med denne studien er sporene av NPM, kanskje best uttrykt gjennom nærledelse. Mulig er det forventet med tanke på mange år med NPM, men forbløffende fordi det har vært en uttalt holdning innen skole at mål- og resultatstyring er u hensiktsmessig å ha som fokus, da skolen består også av ulike elementer som tradisjonelt ikke måles. Det NPM- influerte tankesettet om effektivitet, og at ledelse er svaret på å få til dette, preger utformingen av helhetlig ledelse. Hovedsaken for all ledelse er organisasjonens evne til å skape resultater (Irgens, 2016).

I det videre er det viktig at man når målene for enheten gjennom arbeidsformer som skaper tillit, ledelsens rolle i dette er blant annet å fremme et arbeidsmiljø som fremstår som attraktivt (Skrøvset & Tiller, 2015). Dette er også et uttalt mål i prosjekt helhetlig ledelse. Avdelingslederene har en rolle som bidragsyter her også, men om utformingen av avdelingslederrollen gir en tydeligere retning i dette arbeidet og ansvaret enn det faglederrollen gjorde, er det vanskelig å hevde noe sikkert om.

Hvordan man organiserer arbeid på en enhet er ofte preget av organisasjonskulturen. Når nye satsinger skal initieres bør det legges til rette for læring som skal i det videre utvides til en kollektiv læring. Senge (1990) betrakter individuell læring som grunnleggende for kollektiv læring. Ifølge Senge er det en klar sammenheng mellom individuell læring og organisasjonslæring fordi en organisasjon ikke kan lære mer enn det de enkelte medlemmer makter å lære (Senge, 1990). Den enkeltes motivasjon for å lære og forpliktelse overfor helhetstenkningen om å nå mål, blir derfor sentrale forutsetninger i Senges teori. Videre blir aktørene og relasjonene og samhandlingen mellom dem fokus i læringsprosessen. Følgelig vil en konsekvent fornyelse i skolen være mulig om alle nivåer deler en felles agenda, og gjør et felles løft i arbeidet med å bygge en kollektiv kapasitet (Fullan, 2014). Å leve i et kunnskapssamfunn, som vi gjør, betyr at våre arbeidsplasser og stillinger vil stadig være i utvikling. Det kreves av organisasjoner at de har en evne til endrings- og utviklingskompetanse (Klev & Levin, 2009).

5.4 Oppsummering

Jeg har vist at de tre forskningsspørsmålene har ført oss fram til svaret på studiens problemstilling; *Hvordan har avdelingslederrollen ført til nærledelse?*

Studien har bekreftet at det ikke finnes en tydelig forventning eller «oppskrift» til skolene om hvordan avdelingslederrollen skal nærlede. Denne “friheten” preges av en felles forståelse om nærledelse som «å være tett på». Det vil derfor si at enhetene sørger for at denne delen av intensjonen bak helhetlig ledelse ganske enkelt løses ved at avdelingslederne stiller seg fysisk til disposisjon for lærerne ute i arealene hvor lærerne befinner seg. Den fysiske tilstedeværelsen forutsetter at lærerne selv også benytter seg av avdelingsledernes tid og tilgjengelighet.

Studien viser at kommunens forventning om nærledelse sannsynligvis har et annet mål enn det avdelingslederne opplever. Mens avdelingslederne opplever seg som tilbydere, er de i praksis styrende mellomledere.

Forskningsspørsmålene ble utformet for å svare på de tre antakelsene jeg presenterte i delkapittel 1.1, problemstilling.

1. Hvordan forstår avdelingslederne sin rolle?

Antakelse: Det finnes ulike måter å definere rollen på.

For det første var det viktig å få svar på hvordan avdelingslederne forsto sin rolle. Grunnen til det handler om å vite hva som ligger i stillingsbeskrivelsen, det handler om å vite hva som forventes og det handler om å sette seg mål for utførelsen av oppgaven, eller rollen.

Funn: Avdelingslederne beskriver at deres rolle er preget av forventninger fra ulike hold. De oppfatter rollen som en støttefunksjon primært rettet til lærerne, men samtidig under krav og forventninger fra rektor, kommune og politisk hold.

2.Hva menes med nærledelse?

Antakelse: Nærledelse defineres som å være nær de som skal ledes.

For det andre var det naturlig nok nødvendig å få svar på hva nærledelse er. Nærledelse er studiens nøkkelbegrep og de effekter det forventes å ha fordrer at de som driver nærledelse i det minste vet hva det er og betyr.

Funn: Avdelingslederne mener at nærledelse er viktig, og de beretter at de har god oversikt over lærernes behov. Nærledelse handler om å være tett på lærerne både i daglige planlagte og spontane oppgaver, sykefraværsoppfølging og «være der det skjer».

3.Hvordan driver man nærledelse på enhetene?

Antakelse: Organiseringen av nærledelse varierer fra enhet til enhet, og fra situasjon til situasjon.

For det tredje må man se på enhetenes organisering av nærledelse for å se hvilken rolle nærledelse faktisk spiller på enhetene. Hvordan denne ledelsesformen vektlegges, og hvilke oppgaver man knytter til nærledelse, og nytten av denne.

Funn: Nærledelse organiseres ulikt på enhetene. Fra spontane treff i gangen til organiserte møter med eksempelvis teamledere. Samtidig er nærledelsen også variert innen den enkelte enhet med både spontane og planlagte aktiviteter og møter. Den preges av samarbeid og har en klart distribuert profil.

5.5 Kritikk av studien

Det som har utfordret i særlig grad i denne studien er begrepet nærledelse. Begrepet er krevende å finne en solid definisjon av, og kan dermed utfordre med tanke på begrepsvaliditet.

En annen utfordring har vært å spore opp konkrete teoretiske grunnlag for de ulike delene som er målsettingene bak helhetlig ledelse. Det vil derfor kunne være grunnlag for å kritisere denne studien for å ta for seg ord og begrep som er lite konkrete.

Dersom jeg skulle tatt tak i dette tema ved en senere anledning hadde det vært interessant å gjennomføre en observasjonsstudie. Dette for å se hvordan avdelingslederne faktisk utøver sin nærledelse. Samtidig kunne det vært interessant å gjennomføre intervju av de som skal bli/blir nærledet, nemlig lærerne. Hvordan opplever de nærledelsen fra sin nærmeste leder?

Denne studien var en kvalitativ studie, og jeg har flere ganger gjennom arbeidet undret meg mye over hvilke svar jeg hadde fått om jeg hadde foretatt en kvantitativ studie. Ved en kvantitativ studie hadde jeg måttet være mer tydelig i definisjonene av ord og begrep. Og siden definisjonen av nærledelse er så lite vitenskapelig og teoretisk forankret kan det utfordre. I tillegg hadde man ved en kvantitativ studie samtidig mistet refleksjonene, men fått enklere og tydeligere data å forholde seg til.

I etterpåklokskapens navn dukker det stadig opp ideer og tanker til hvordan intervjuene kunne vært håndtert annerledes, og jeg ser at det hadde styrket oppgaven å være mer strukturert i intervjusituasjonen. Under intervjuene kom det mye informasjon som ikke var relevant for studiens problemstilling, men samtidig var denne informasjonen svært interessant for å få et helhetsbilde av innføringen.

En potensiell feilkilde i studien er at helhetlig ledelse og innføring av avdelingsledelse er så ferskt at innføringen ikke har fått et godt nok fotfeste i kommunen ennå. Fra det ståstedet hadde det vært interessant å kunne fulgt informantene jeg benyttet over flere år for å observere hvilke resultater innføringen hadde ført til over tid.

6.0 Konklusjon

I dette, studiens avsluttende kapittel, vil jeg oppsummere og samle funnene i studien. Jeg vil se på om antakelsene jeg gjorde meg rundt forskningsspørsmålene stemmer, og om problemstillingen er besvart. Problemstillingen lyder som følger: *Hvordan har avdelingslederrollen ført til nærledelse?*

Det å organisere ledelse på enhetene i lederteam er foretatt gjennom en politisk bestemmelse, og kan forstås som en holdning fra politisk hold om at ledelse styrkes gjennom team. Det å distribuere ledelse i lederteam gir muligheter til å definere roller, og avdelingsledernes nærhet til lærerne og klasserommene gir gode muligheter til tettere oppfølging av lærerne. Man kan si at det gir rom for læringssentrert ledelse. En nødvendighet i dette er at det fra politisk hold må jobbes for å tilpasse avdelingsledernes arbeidsvilkår for å skape et samsvar med intensjonen bak innføringen av helhetlig ledelse.

I kommunalt tempo er en ikke vant til at en rir samme dag man saler hesten. Det gjør man derimot med denne innføringen. Innføringen kom raskt, og respondentene sitter igjen med opplevelsen av at alt skjedde for fort. Det er blant annet derfor jeg ikke kan se at innføringen av avdelingsledelse har hatt betydning for, eller løst, de utfordringene som var beskrevet som innføringens bakgrunn.

Avdelingslederne har fått noe formell makt og blitt tildelt en del ekstra ansvarsområder som representerer endringen fra faglederrollen. Samtidig har dette ansvaret skapt en styring som tyder på en helomvending med tanke på lojalitet. Fra faglederens "likemanns"-lojalitet til å vise lojalitet til nivåene over.

I arbeidet med studien har jeg ikke funnet spor etter bottom-up, eller initiativ fra "gulvet" til denne omleggingen. Det ser for meg ut som at omleggingen er et toppstyrt (top-down) prosjekt der aktører som avdelingsledere og lærere ikke har vært adekvat involvert i innføringen. Uklarheter vi møter ved slike innføringer er slike som vage beskrivelser og forventninger til ansvars- og myndighetsforholdet til avdelingslederne. Avdelingslederne kommer i en skvis mellom oppgaver som delegeres til dem, og medbestemmelse i disse, til klare føringer på styring og beslutninger og beslutningsmyndighet. Den formelle lederen er fortsatt rektor, men man kan forstå en eventuell forvirring i forhold til hvem man skal forholde seg til, rektor eller avdelingsleder.

Avdelingsledernes rolleforståelse utfordrer. Og i det ligger det en ny lederrolle eller lederoppgave hos rektor. Rektor har nå fått et mellomledernivå under seg, og må kunne lede disse nye lederne. Samtidig skal rektor delegerer oppgaver og ansvar på en hensiktsmessig måte, som skal utøve innflytelse videre ned i organisasjonen. Faren er at man får en avstand mellom rektor og lærere, noe som funnene bekrefter har skjedd. Innføringen kan også føre til at rektor får et større handlingsrom ved hjelp av sine avdelingsledere, og dette springer sannsynligvis ut fra avdelingsledernes «tett på-virksomhet», nærledelse.

Studien omtaler også kommunens valg om å gjennomføre denne innføringen og knytter dette til organisasjonskultur. Men som studien også viser er ikke innføringen en satsning kommet ut av kommunen selv, men en politisk sak, presentert for kommunen gjennom Arbeidsgiverpolitisk plattform (2016, arkivsak 15/20615). Trondheim bystyre har gitt kommunens ledere et mandat til å innføre og gjennomføre en markant endring. Det har derfor heller ikke vært mulig å finne det teoretiske grunnlaget for de enkelte delene av denne innføringen. På det konkrete er det kun «Teori U» som gir et utgangspunkt og grunnlag for tankene bak innføringen av helhetlig ledelse.

Gjennom intervjuene har det ikke blitt funnet spor etter ønske om innføringen av avdelingsledelse fra lærerne. Avdelingslederne selv uttrykte heller ikke noe ønske om denne innføringen, men opplyser om at de søkte jobbene som avdelingsleder fordi de ikke hadde et ønske om å gi slipp på faglederstillingen de hadde før innføringen. Dette gir en indikasjon på at innføringen er en top-downinitiert satsning. Samtidig forteller respondentene at lærerne ønsker tett samarbeid med sin nærmeste leder og har behov for å bli ledet, noe som sier noe om en forventning bottom-up (Abrahamsen & Aas, 2019). Kan man våge å spørre seg om innføringen er et kommunalt Columbiegg ...?

Nærledelse har vært studiens nøkkelbegrep. Funnene rundt dette begrepet er at avdelingslederne har en klar oppfatning av at de vet hva det er, og de mener selv at de utfører denne formen for ledelse. Teoretisk er begrepet noe uklart. Det foreligger ingen vitenskapelige undersøkelser eller forskning på feltet, som bør være kommunens grunnlag for å benytte begrepet i denne omfattende innføringen.

Avslutningsvis vil jeg likevel berømme Trondheim kommune. Kommunen viser vilje til innovasjon, og er fremoverlent i sin holdning til organisasjonsendring. Det har vi sett gjennom flere satsninger kommunen gjennomfører. I dette vil jeg spesielt nevne Stein, saks, papir, og ikke minst studiens utgangspunkt Helhetlig ledelse. Det vil derfor i det videre bli spennende og interessant og ta del i, og følge med på, den videre utviklingen av avdelingslederrollen- og ikke minst den «skolske» definisjonen og utøvelsen av nærledelse.

Litteraturliste

Bøker

Abrahamsen, H.N & Aas, M. (2019). *Mellomleder i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H Freeman & co Ltd.

Busch, T., Johnsen, E. og Vanebo, J.O. (2004). *Organisasjon og ledelse* (kap.3). Oslo. Universitetsforlaget.

Busch, T. Vanebo, J.O. & Dehlin, E. (2010). *Organisasjon og organisering* (6.utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning* (S. Sanderengen, Overs.). Oslo: Kommuneforlaget AS.

Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of educational Administration* 46(2), s.172-188. Hentet fra: <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>

Hersey, P. & Blanchard, K. (1993). *Management of Organizational Behavior. Utilizing Human Resources* (7. utg.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis*. Bergen: Fagbokforlaget

Kuvaas, B & Dysvik, A. (2016). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser. Evidensbasert HRM* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

- Kvale, S. & Brinkmann (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring* (s. 47). Bergen: Fagbokforlaget
- Lyngnes K. & Rismark M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Møller, J. & Ottesen, E. (red.). (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s.15-26). Oslo: Universitetsforlaget
- Nyeng, F. (2012). Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori (s. 159-165). Bergen: Fagbokforlaget
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2017). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Røvik, K. A. (Eilertsen, T.V. & Furu E.M, red.). (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Scharmer, C.O. (2011). *Teori U. Lederskap som åpner fremtiden Mot en ny sosial teknologi-presencing* (M. Rydningen, Overs.). Hinnerup: Forlaget Ankerhus
- Senge, P. (1990). *The fifth Discipline. The art & practice of the learning organizations*. New York: Random House Books

Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey Bass Inc.

Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations* (6.utg.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education International

Hentet fra internett

Trondheim kommune (2016a, 19.januar). Arbeidsgiverpolitisk plattform 2016 - 2020.

Arkivsak.: 15/20615. Hentet 15.11.2019. Hentet fra:

<https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/10-bilder-og-filer/11-politikk-og-planer/planer/temaplaner/arbeidsgiverpolitikk-vedtatt-med-saksfremlegg.pdf>

Trondheim kommune (2016b). Helhetlig ledelse. Hentet 15.11.2019. Hentet fra: Google site:

<https://sites.google.com/trondheim.kommune.no/helhetligledelse>

Trondheim kommune (2016c). Helhetlig ledelse, delprosjekt skole. Hentet 15.11.2019. Hentet fra: Google site:

<https://sites.google.com/trondheim.kommune.no/helhetligledelse/hovedprosjekt/skole>

Trondheim kommune (2016d). Innovasjonsledelse/prosjekt helhetlig ledelse i Trondheim kommune. Arkivsak 17/4693

Vedlegg 7: Trondheim kommune (2012-2015). Kommunikasjonsstrategi 2012-2015

Trondheim kommune. Hentet 05.02.2020. Hentet fra:

<https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/10-bilder-og-filer/08-organisasjon/kommunikasjonsenheten/dokumenter/tks-overordnede-kommunikasjonsstrategi.pdf>

Trondheim kommune, (2018). Strategisk kompetanse- og rekrutteringsplan for helse og velferd 2018-2021. Hentet 12.10.19. Hentet fra:

<https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/10-bilder-og-filer/11-politikk-og-planer/planer/temaplaner/kompetanse-og-rekrutteringsplan-2018-2021-hv.pdf>

Figur hentet fra internett

Figur 1: Scharmer, C. O. (2018). Hentet 03.04.2020. Hentet fra:

<https://www.ottoscharmer.com/>

Figur 2: Trondheim kommune (2016). Hentet 17.12.2019. Hentet fra: Google site:

<https://sites.google.com/trondheim.kommune.no/helhetligledelse/lederrekruttering-og-utvikling/ledelsesskolen>

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om å delta i masterundersøkelse

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Meldeskjema NSD

Vedlegg 5: Prosjektskisse: Helhetlig ledelse- delprosjekt skole (Utkast revidert 20.01.2017)

Hentet fra:

<https://docs.google.com/document/d/1pb3GBaDC1FiPZzZb1CDW9DTSx3Jo63HCJVuufFBaMU/edit>

Vedlegg 6: Helhetlig ledelse på skole- modell

Hentet fra: https://docs.google.com/document/d/1us1tTb9XEqdtinvkXS1yW-awjY1N6NPSH_uipX2A8/edit#

Vedlegg 7: Strategisk kompetanse- og rekrutteringsplan for helse og velferd 2018-2021

Hentet fra: <https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/10-bilder-og-filer/11-politikk-og-planer/planer/temaplaner/kompetanse-og-rekrutteringsplan-2018-2021-hv.pdf>

Vedlegg 8: Trondheim kommune (2012-2015). *Kommunikasjonsstrategi 2012-2015*

Trondheim kommune. Hentet 05.02.2020 fra:

<https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/10-bilder-og-filer/08-organisasjon/kommunikasjonsenheden/dokumenter/tks-overordnede-kommunikasjonsstrategi.pdf>

Vedlegg 1

Brev til informanter

En forespørsel om deltakere til masteravhandlingsprosjektet til Therese Selbæk angående «Helhetlig ledelse- og avdelingslederrollen»

Jeg er deltidsstudent ved NTNU og arbeider med en mastergradsavhandling i skoleledelse. I den sammenheng ønsker jeg å intervju avdelingslederne skole om helhetlig ledelse ved skoler i Trondheim. Temaet er avdelingslederrollen og nærledelse.

Undersøkelsen blir gjort av Therese Selbæk under veiledning av Mette Meidell fra NTNU. Ansvarlig institusjon: NTNU, institutt for lærerutdanning.

Datainnsamling: Fokusgruppeintervju

Jeg vil gjennomføre ett fokusgruppeintervju på fire skoler i Trondheim. Fokusgruppeintervju er et gruppeintervju hvor flere deltakere inviteres til i fellesskap å diskutere et tema, med forskeren som ordstyrer. Det samles inn opplysninger om de ulike intervjudeltakernes holdninger, erfaringer og synspunkter om avdelingslederrollen. Det fokuseres spesielt på nærledelse. Intervjuet vil vare i ca. 1 time.

Om deltakelse i prosjektet og anonymitet

Deltakelsen er frivillig, og deltakere kan fritt trekke seg fra prosjektet underveis. Dine data vil i så fall bli slettet uten at du må begrunne dette nærmere. Du kan trekke deg ved å kontakte Therese Selbæk på e-post eller telefon. I intervjuene vil det benyttes lydopptaker. Lydopptak vil bli slettet etter at oppgavearbeidet er ferdig. All informasjon som innhentes under intervjuet vil bli anonymisert. Det vil si at ingen andre enn Therese Selbæk vil vite hvem som er intervjuet, og ingen informasjon vil kunne tilbakeføres til skolen eller deltakere. Therese Selbæk vil ikke registrere noen form for personopplysninger.

Spørsmål om studiet kan rettes til:	
Therese Selbæk Telefon: 92283481 E-post: thselbek@online.no	Veileder: Mette Meidell Telefon: <u>73590444</u> / <u>47674418</u> E-post: mette.meidell@ntnu.no

Med vennlig hilsen

Therese Selbæk

Vedlegg 2

Samtykkeerklæring – signeres før intervjuet

Før intervjuet starter vil jeg be deg samtykke i å delta ved å undertegne på at du har mottatt informasjonen om undersøkelsen, og frivillig stiller deg til disposisjon.

Takk for at du deltar i prosjektet.

Dato:

Signatur deltager:

Vedlegg 3

Spørsmål til intervjuobjektene

Helhetlig ledelse

- Var det vært godt med informasjon om intensjonen bak innføringen av avdelingsledelse?
- Hvilken rolle har avdelingsleder i skolens utviklingsarbeid?
- Har du noe undervisning i din stilling?
- Hva tror du menes med nærledelse? Hva kan du om nærledelse?
- Hva har du lært om nærledelse gjennom lederskolen?
- Driver du med nærledelse?
- Hvordan driver du nærledelse?
- Hva synes du om nærledelse?

I praksis

- Hvor mye tid har du til å nærlede i arbeidshverdagen? Hvor ofte driver du nærledelse?
- Hvor viktig er nærledelse for deg?
- Hvor viktig tror du nærledelse er for de du leder?
- Hva gjør du for/ hva hjelper du dine ansatte med når du nærleder?
- Er din nærledelse planlagt, eller situasjonsbetinget?
- På hvilken måte får du respons fra dine ansatte om din nærledelse?

Avsluttende spørsmål

- Opplever du å bli nærledet av rektor?
- Hva mener du om innføringen av avdelingsledelse?

Vedlegg 4

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Master i skoleledelse

Referansenummer

404747

Registrert

18.04.2020 av Therese Selbæk - therese.selbek@ou.trondheim.kommune.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for informasjonsteknologi og elektroteknikk (IE) / Institutt for allmennfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Mette Meidell, mette.meidell@ntnu.no, tlf: 73590444

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Therese Selbæk, thselbek@online.no, tlf: 92283481

Prosjektperiode

01.05.2019 - 15.06.2020

Status

21.04.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

21.04.2020 - Vurdert

BAKGRUNN Prosjektet har blitt gjennomført før det var meldt til NSD og har fått en vurdering. Fordi behandlingen av personopplysninger har vært gjennomført uten at et lovlig behandlingsgrunnlag er dokumentert finner vi at det er brudd på kravet om lovlig behandlingsgrunnlag (art. 6, 9). Dette innebærer også at det har forekommet brudd på prinsippet om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5 a). Videre har deltakerne i

forskningsprosjektet ikke fått informasjon om sine rettigheter i henhold til kravene i personopplysningsregelverket. Dette innebærer et brudd på personvernforordningens artikkel 13. NSD understreker at studenten har gitt informasjon til utvalget om hva deltakelse i prosjektet innebærer og at avviket er rettet opp i ved at prosjektet nå er meldt inn til oss. Vi vurderer avviket til å ha lav personvernulempe ettersom det er gitt informasjon til utvalget, det er samlet inn få personopplysninger og disse er behandlet i en kort periode.

INSTITUSJONENS ANSVAR Vi minner om at det er NTNU som er ansvarlig for at behandling av personopplysninger foregår i samsvar med personvernregelverket. Institusjonen er ansvarlig for å sikre korrekt kunnskapsoverføring til sine ansatte. Dersom institusjonen har behov for ytterligere opplæring om personvern i forskning er NSD tilgjengelig for å gi veiledning. **VURDERING** Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 21.04.2020 med vedlegg. Behandlingen kan starte. **MELD VESENTLIGE ENDRINGER** Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2020. **LOVLIG GRUNNLAG** Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. **PERSONVERNPRINSIPPER** NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet **DE REGISTRERTES RETTIGHETER** Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. **FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER** NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. **OPPFØLGING AV PROSJEKTET** NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Personopplysninger er behandlet slik at det foreligger brudd på

- Prinsippet om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5 a)
- Kravet om lovlig behandlingsgrunnlag (art. 6, 9, 10)
- Informasjonsplikten (art. 13 eller 14)

Vedlegg 5

Prosjektskisse: Helhetlig ledelse - delprosjekt skole

Bakgrunn

Bystyret vedtok i sak 22/16, *Arbeidsgiverpolitisk plattform 2016-2020*, følgende:

2. Rådmannen skal styrke lederfunksjonen og lederkompetansen i organisasjonen. Dette gjelder både på enhetsnivå og på nivået under (nivå 3). Ved behov skal ledere på nivå tre få et helhetlig ansvar for fag, personal og økonomi for en gruppe medarbeidere.

Ved enkelte enheter er det allerede ansatt avdelingsledere som ivaretar et slikt lederansvar. Rådmannens legger opp til at det innføres et avdelingsledernivå i Trondheim kommune. Endringen skal ha en positiv effekt på faglig ledelse, personalledelse og omdømmet til Trondheim kommune som arbeidsgiver.

Det er etablert et hovedprosjekt der rådmannen er prosjekteier og rådmannens ledergruppe er styringsgruppe. Hovedprosjektet skal planlegge og sørge for innføring av avdelingsledelse på enhet, planlegge og sørge for at kvalifiserte søkere blir tilsatt som avdelingsledere og planlegge og sørge for at avdelingsledere blir sertifisert og får ledelsesutvikling i lederteam.

Knyttet til hovedprosjektet er det etablert ulike delprosjekter som skal legge til rette for at organisasjonsendringen gjennomføres. Endringen gjennomføres først innenfor Helse og velferd, deretter ved barnehager, skoler og BFT i den rekkefølgen. Endringen skal være gjennomført for hele kommunen innen utgangen av 2017.

Delprosjekt skole skal arbeide med innføring av avdelingsledelse på skoleområdet. Prosjekteier er fungerende kommunaldirektør for skole Olaf Løberg. Prosjektleder er Jan A. Hårvik, rådgiver i rådmannens fagstab. Prosjektleder rapporterer til fungerende kommunaldirektør inntil ny kommunaldirektør for Oppvekst og utdanning er tilsatt.

Denne prosjektskissen beskriver rammene for delprosjekt skole.

Forutsetninger ved etablering av avdelingsledelse

- Avdelingsleder får et helhetlig ansvar for fag, personal og økonomi for en gruppe medarbeidere. Tilsettingsmyndigheten skal ligge hos enhetsleder. Avdelingsleder skal ha et medansvar for økonomi (ikke eget budsjett).
- Fagledere som ikke ønsker stilling som avdelingsleder og/eller ikke fyller kravene til stillingen som avdelingsleder beholder sin lønn og tilbys annen stilling i kommunen jf. Trondheim kommunes rutine for overtallighet.
- Ved tilsetting av avdelingsledere skal det settes krav til fagkompetanse (bachelor) og lederkompetanse (ledererfaring). På sikt skal alle avdelingsledere sertifiseres (kurses) i personalledelse / økonomistyring i løpet av prøveperioden.

Prosjektfaser

Delprosjekt skole deles i fire faser. I **forstudien** vurderes det hvordan en ny ledermodell vil slå ut organisatorisk og økonomisk ved fire ulike skoler. Forstudien gjennomføres ved fire skoler:

- Dalgård skole og ressurscenter (Midtbyen): Barneskole med 503 elever og 160 ansatte
- Kattem skole (Heimdal): Barneskole med 274 elever og 74 ansatte
- Lade skole (Østbyen): Barne- og ungdomsskole med 510 elever og 66 ansatte

- Hoeggen skole (Lerkendal): Ungdomsskole med 373 elever og 37 ansatte

Disse skolene gir en viss variasjon med tanke på størrelse og type skole, samt at vi har med en skole fra hvert rektornettverk. Om nødvendig involveres flere skoler i forstudien.

I **simuleringsfasen** gjennomføres en oppstartsamling med varighet på 3-4 timer. Her jobbes det i grupper hvor det brukes tid på å diskutere ulike løsninger. Deltakere er enhetslederne ved skolene, rådmannens fagstab, hovedtillitsvalgte og hovedverneombud, representanter for økonomitjeneste og personaltjeneste.

Samlingen ledes av fagstab med følgende agenda: Bakgrunn og hva som er besluttet, resultater av forstudien, simulering for hver enkelt enhet, kort oppsummering i plenum og avslutning med beskrivelse av videre fremdrift.

Samlingen skal resultere i en modell enhetslederne tar med seg tilbake til egen enhet. Enhetsledere involverer personalgruppen, lederteam, tillitsvalgte og AMG i arbeidet med å utvikle forslag til hvordan avdelingsledelse kan innføres ved enheten. Medarbeidere i Økonomitjenesten, Personal-tjenesten og rådmannens fagstab vil være tilgjengelig for bistand/avklaringer i denne perioden. Resultatene fra arbeidet på enhetene bringes inn i de ulike rektornettverkene og samordnes til et skriftlig forslag til modell.

Prosjektgruppen gjennomgår forslagene og sammenstiller disse i en samlet innstilling. Innstillingen sendes på høring til enhetsledere, der det gis muligheter for retting av faktaopplysninger og kommentarer. Dokumentet ferdigstilles av prosjektgruppen og drøftes med tillitsvalgte.

Den endelige innstillingen behandles i rådmannens ledergruppe som beslutter hvilke skoler som skal innføre den nye ledermodellen.

Forslag til ny organisering for den enkelte enhet (eventuelt med lokale tilpasninger) skal godkjennes av rådmannen. Større avvik og prinsipielle modellvalg diskuteres i ledergruppen. Enheter som skal innføre avdelingsledelse skal ha planlagt og avtalt endringen med rådmannen innen 1. mars 2017.

I **rekrutteringsfasen** lyses stillingene ved de skolene som skal innføre avdelingsledelse ut samlet innenfor tjenesteområdet. Samtidig fases faglederstillingene ved disse enhetene ut. Det forventes at mange av dagens fagledere vil gå over i ny stilling som avdelingsleder.

Prosjektgruppen skal påse at planlagte endringer gjennomføres i avtalt tempo og i tråd med rutiner for overtallighet og rådmannens mål med organisasjonsutviklingen.

I **ledelsesutviklingsfasen** vil de nye lederteamene få tilbud om felles ledelsesutvikling. De forestående endringene representerer en betydelig investering i kommunens lederskap og er et viktig skritt på veien mot å implementere kommunens arbeidsgiverpolitikk.

Prosjektgruppe skole

Prosjektgruppen for delprosjekt skole skal legge til rette for prosesser og sikre beslutningsgrunnlag for etablering av avdelingsledelse på skoleområdet. I dette ligger å sikre involvering av enkeltenheter og rektornettverk. I tillegg skal prosjektgruppen tilrettelegge informasjon om status, fremdrift og resultater slik at denne kommer resten av organisasjonen til nytte. Gruppen skal oppsummere og konkretisere en innstilling til rådmannens ledergruppe, for behandling i rådmannens ledermøte.

Prosjektgruppen skal underveis i prosjektet påse at planlagte endringer gjennomføres i avtalt tempo og i tråd med rutiner for overtallighet og rådmannens mål med organisasjonsutviklingen. Dette vil også innebære oppgaver knyttet til å samkjøre lokale tidsplaner på tvers av enheter, koordinering og ivaretagelse av planlagt ledelsesutvikling, samt informasjon til prosjekteier og relevante aktører utenfor prosjektgruppen. Aktiviteten skal dokumenteres for bruk i den videre prosessen.

Prosjektgruppen består av følgende personer:

- Jan A. Hårvik, prosjektleder
- Kristian Mjøen, prosessledelse og prosessdokumentasjon
- Silja Rønningesen, teamleder styringskraft skole

Rektor-AU:

- Trude Mathiesen, rektor Midtbyen (Eva Elisabeth Belboe til 31.12.16)
- Jan Tilset Larsen, rektor Lerkendal
- Øystein By Rise, rektor Heimdal
- Lars Petter Eggesbø, rektor Østbyen
- Bjørn Ivar Midjo, rektor ungdomstrinnet

Tre tillitsvalgte:

- Utdanningsforbundet v/Eirin Berg (Erlend Stensø til 15.01.17)
- Fagforbundet v/Finn Børge Dalen
- Skolelederforbundet v/Torunn Hergum
- 1. vara: Skolenes landsforbund v/Hugo Sandoval
- 2. vara: Utdanningsforbundet v/John Andre Hansen (Eirin Berg til 15.01.17)

Hovedverneombud:

- Edel Solheim

Gruppens møter fremgår av fremdriftsplan.

Styringskraft involveres på sak:

- Erlend Moen, skolestab
- Gunnar Wibe, skolestab
- Kristin Dypvik, skolestab
- Astrid Eggen, Personaltjenesten
- Håvard Müller Eide, Økonomitjenesten
- Jannicke Akse, Fagenheten

Helhetlig ledelse på skole - modell

Helhetlig ledelse i Trondheim kommune

I bystyresak 22/16, *Arbeidsgiverpolitisk plattform 2016 - 2020*, besluttet bystyret at rådmannen skal styrke lederfunksjonen og lederkompetansen i organisasjonen. Dette skal blant annet skje gjennom innføring av avdelingsledelse på nivået under enhetsleder. Avdelingslederne blir viktige både for å styrke den helhetlige ledelsen og for å gi bedre forutsetninger for å følge opp den enkelte medarbeider på en god måte.

Endringer i kommunens ledelsesmodell skal ifølge saksframlegget påvirke tre forhold positivt:

- Faglig ledelse: Organisasjonen må ha en tilstedeværende ledelse som gjør den i stand til å fatte forsvarlige beslutninger gjennom døgnet, uken og året.
- Personalledelse: Medarbeiderne har et godt arbeidsmiljø der den enkelte blir fulgt opp av én ansvarlig leder og settes i stand til å medvirke på en god måte i organisasjonens utvikling.
- Omdømme: Trondheim kommune som en attraktiv arbeidsgiver og politisk organisasjon med høy legitimitet.

I tillegg til tiltak rettet direkte mot ledere og lederteam, jobber rådmannen også med støtteapparatet og tjenestene rundt kommunens ledere.

Helhetlig ledelse - delprosjekt skole

Satsingen på kommunal ledelse og kommunale ledere er i perioden 2016-18 organisert i prosjektet Helhetlig ledelse. Delprosjekt skole har arbeidet med innføring av avdelingsledelse på skoleområdet. Prosjekteier er kommunaldirektør for oppvekst og utdanning.

Delprosjekt skole er delt i fire faser. I forstudien ble det vurdert hvordan ny ledermodell vil slå ut organisatorisk og økonomisk ved fire ulike skoler. Skolene ga en viss variasjon med tanke på størrelse og type skole, samt at hvert rektornettverk var representert.

I simuleringsfasen ble det arbeidet med å vurdere ulike løsninger. Deltakere er enhetslederne ved skolene, rådmannens fagstab, hovedtillitsvalgte og hovedverneombud, representanter for økonomitjeneste og personaltjeneste. Enhetslederne tok aktuelle løsninger med seg tilbake til egen enhet og involverte personalgruppen, lederteam, tillitsvalgte og AMG i arbeidet med å utvikle forslag til hvordan avdelingsledelse kan innføres ved enheten. Medarbeidere i økonomitjenesten, Personal-tjenesten og rådmannens fagstab var tilgjengelig for bistand/avklaringer i denne perioden. Resultatene fra arbeidet på enhetene bringes inn i de ulike rektornettverkene og samordnes til et skriftlig forslag til modell. Også enheter som *ikke* innfører avdelingsledelse medvirket i denne fasen.

I rekrutteringsfasen vil stillingene ved de skolene som skal innføre avdelingsledelse lyses ut samlet innenfor tjenesteområdet. Samtidig fases faglederstillingene ved disse enhetene ut. Det forventes at mange av dagens fagledere vil gå over i ny stilling som avdelingsleder.

I ledelsesutviklingsfasen vil de nye lederteamene få tilbud om felles ledelsesutvikling. De forestående endringene representerer en betydelig investering i kommunens lederskap og er et viktig skritt på veien mot å implementere kommunens arbeidsgiverpolitikk.

Prosjektgruppen for delprosjekt skole har arbeidet med å legge til rette for prosesser og sikre beslutningsgrunnlag for etablering av avdelingsledelse på skoleområdet. I dette ligger å sikre involvering av enkeltenheter og rektornettverk. I tillegg har prosjektgruppen tilrettelagt informasjon om status, fremdrift og resultater slik at denne kommer resten av organisasjonen til nytte.

Prosjektgruppen har bestått av Jan A. Hårvik (prosjektleder), Kristian Mjøen (prosessledelse og prosessdokumentasjon), Silja Rønningsen (teamleder styringskraft skole), rektor-AU ved Eva Elisabeth Belboe (til 31.12.16), Trude Mathiesen (fra 01.01.17), Jan Tilset Larsen, Øystein By Rise, Lars Petter Eggesbø, rektor Østbyen og Bjørn Ivar Midjo, Utdanningsforbundet v/Erlend Stensø (til 15.01.17) og Eirin Berg (fra 16.01.17), Fagforbundet v/Finn Børge Dalen, Skolelederforbundet v/Torunn Hergum, samt hovedverneombud Edel Solheim.

Hvilke enheter og fagledere er berørt?

Delprosjekt skole retter seg inn mot alle kommunens grunnskoler (inklusive SFO og byomfattende tilbud) og Trondheim kommunale kulturskole. Beslutningen om hvorvidt Dagskolen og skoledelen på A.C. Møller skal innføre avdelingsledelse gjøres når det er gjort en avklaring om organisatorisk tilknytning av disse.

Etter drøfting med arbeidstakerorganisasjonene, har rådmannen besluttet at enheter med mer enn 50 faste ansatte *skal* innføre avdelingsledelse. Dette gjelder om lag halvparten av skolene. Rådmannen mener at også enheter med færre enn 50 fast ansatte vil ha nytte av en ny ledelsesmodell. Rådmannen vil drøfte dette med arbeidstakerorganisasjonene 27. februar. Forslaget før drøfting er at alle skoler med mer enn 30 ansatte skal innføre avdelingsledelse og at skoler med færre enn 30 kan innføre det etter en særskilt vurdering.

Ved enheter som innfører avdelingsledelse, vil dette erstatte dagens fagledelse.

Det er viktig å understreke at også SFO-lederne omfattes av disse endringene. Ved enheter der det besluttes at det skal tilsettes en avdelingsleder for SFO eller for skole og SFO, lyses stillingene ut på samme måte som de øvrige avdelingslederstillingene.

Hva ligger i avdelingsledelse?

Bystyret vedtok i sak 22/16, *Arbeidsgiverpolitisk plattform 2016 - 2020*, at rådmannen skal styrke lederfunksjonen og lederkompetansen i organisasjonen. Dette gjelder både på

enhetsnivå og på nivået under (nivå 3). Ved behov skal ledere på nivå tre få et helhetlig ansvar for fag, personal og økonomi for en gruppe medarbeidere.

Avdelingslederne vil inngå i lederteam ved enhetene og den enkelte medarbeider skal vite hvem som er sin nærmeste leder. Utgangspunktet for alle tilsetninger er at Trondheim kommune ønsker å tilsette medarbeidere i 100 prosent stillinger. De som tilsettes som avdelingsledere må påregne å bruke deler av stillingen på elev-/brukernære oppgaver. Det vil være opp til rektor ved hver enkelt enhet hvordan stillingene settes sammen.

Den enkelte skole må også definere hvilke "avdelinger" enheten skal organiseres ut fra. I en slik organisering må det være tydelig for den enkelte arbeidstaker hvem som er nærmeste leder og hvilke fagområder avdelingsleder har et helhetlig ansvar for.

Rektor er ansvarlig for å organisere den enkelte skole på en hensiktsmessig måte og har fortsatt det overordnede ansvaret og tilsettingsmyndigheten - som i dag. Ansvarsfordelingen mellom enhetsleder og andre ledere i lederteam må være tydelig beskrevet og kommunisert til medarbeiderne.

På den enkelte enhet vil det i utgangspunktet være et visst handlingsrom innenfor modellen. Med utgangspunkt i behovene til den enkelte enhet, må hver enkelt enhet vurdere hvor mange avdelingsledere som tilsettes og størrelse på ledelsesressursen. Fordi endringen ikke innebærer økt ressurstildeling, må prioriteringene gjøres innenfor eksisterende budsjett. Styrking av ledelsen skal ikke bidra til å trekke ressurser bort fra elevnært arbeid/undervisning.

Ulike skoler og avdelinger vil ha ulike behov for ledelse. Når det gjøres lokale tilpasninger (oppgavedeling, avdelingsstruktur, ledelsesressurs osv.) er det viktig at justeringene gjøres med utgangspunkt i bystyrets bestilling om styrket ledelse på nivået under enhetsleder. Ledere med personalansvar må ha mulighet til å utvikle sine medarbeidere slik at medarbeiderne i sin tur har best mulig forutsetning for å løse sine oppgaver. Stort lederspenn og omfattende undervisningsplikt vil kunne gå på bekostning av leders mulighet til å veilede og utvikle resten av avdelingen sin. Kostnaden ved å gi mer tid til ledelse må med andre ord balanseres mot kostnaden ved at avdelingsleder eventuelt ikke har kapasitet til å utvikle avdelingen sin. Der de økonomiske rammene eventuelt er til hinder for å finne en optimal løsning bør man i planleggingen like fullt peke på en ønskelig situasjon og jobbe langsiktig for å etablere det lederskapet som er ønskelig. Det er også viktig å understreke at det fra skoleeier er ønskelig at avdelingsledere leder praksisnært.

Modell for helhetlig ledelse - skole

Alle skoler med 30 ansatte eller mer innfører avdelingsledelse fra 1. august. Skoler med færre enn 30 ansatte kan innføre det etter en særskilt vurdering. Det inngås det en avtale mellom rektor og kommunalsjef for skole. Frist for å inngå avtalen er 6. mars. Av avtalen fremgår det hvilke føringer som ligger til grunn for tilsetting av avdelingsledere ved den enkelte skole. Avtalen gjøres tilgjengelig i tilsettingsprosessen slik at aktuelle søkere får innblikk i føringene.

Alle avdelingsledere tilbys 100 prosent stillinger. Bystyret har tidligere pekt på en fordeling mellom ledelsesressurs og brukernære oppgaver på 80-20. På skoleområdet anbefaler prosjektgruppen en noe større fleksibilitet og et handlingsrom på enhetene. Det anbefales derfor en ledelsesressurs per stilling på 60-80 prosent. Utgangspunktet er at en timeplanfestet tid til undervisning ut over 40 prosent i utgangspunktet ikke anses å være i tråd med intensjonen om å styrke ledelsen på nivået under enhetsleder. Samtidig har bystyret hele veien understreket at avdelingsledere skal jobbe brukernært.

Rektor er ansvarlig for å organisere ledelsen ved den enkelte skole. Dersom skolen ønsker å organisere ledelsen på en annen måte enn anbefalingen over, for eksempel med høyere eller lavere ressurs til ledelse, kan dette gjøres dersom det er saklig og godt begrunnet i forhold til den enkelte skoles behov. Organiseringen må uansett legge til rette for en ledelsesressurs som sikrer avdelingslederens legitimitet som ledere, særlig knyttet til personalansvaret. Rådmannen mener en lederressurs under 40 prosent ikke vil være forenlig med å kunne ivareta et helhetlig ansvar for fag, personal og økonomi for en gruppe medarbeidere.

Spesielt om SFO

Ansatte i SFO er en del av skolens personale. I vurdering av hvordan avdelingsledelse skal organiseres på den enkelte skole må man vurdere om SFO skal ha en egen avdelingsleder eller om ansatte i SFO er en naturlig del av en gruppe ansatte både fra skole og SFO under en avdelingsleder.

SFS 2201 § 3.1.2 Daglig leder i skolefritidsordningen: "I skolefritidsordninger som samlet har innskrevet 60 barn eller mer, skal det som hovedregel tilsettes daglig leder i hel stilling. I mindre skolefritidsordninger kan daglig leder også utføre andre arbeidsoppgaver utover funksjonen som daglig leder. Det foretas en forholdsmessig reduksjon av tid til ledelse, dog slik at minimum 20 % av hel stilling skal avsettes til ledelse."

Ved skoler hvor avdelingsleder har ansvar for personalet både i skolen og SFO, kan skolen i tillegg ha en daglig leder for SFO som har avsatt tid til administrasjon.

Kvalifikasjonskrav

Det kreves høyere, relevant utdanning for å bli tilsatt som avdelingsleder i trondheimsskolen. Valg av modell ved den enkelte enhet og organisering av stillingen(-e) vil være utslagsgivende for ytterligere kvalifikasjonskrav. Dersom man tilsetter avdelingsleder med lederansvar for både SFO og skole, må den som tilsettes ha kompetanse for å lede begge. De sentrale forbundsvise særavtalene *SFS 2201 - Barnehager, skolefritidsordninger, skole og familiebarnehager* og *SFS 2213: Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnsopplæring* hensyntas da.

Enhetene kan også spesifisere egne ønsker med tanke på kompetanse ut fra enhetens behov for kompetanse og hvilke funksjoner/undervisningsoppgaver som skal ligge til den enkelte stillingen.

En lokal avtale mellom Utdanningsforbundet og Trondheim kommune regulerer at kommunens SFO-ledere som utgangspunkt skal ha høyere relevant utdanning.

Lønns- og arbeidsvilkår

Lønns- og arbeidsvilkår drøftes med hovedtillitsvalgte 27. februar. Alle avdelingsledere tilbys 100 prosent stillinger med 37,5 timers arbeidsuke på kommunale vilkår.

Før stillingene lyses ut, skal rektorer ved de skolene som innfører avdelingsledelse inngå en avtale med kommunalsjefen for skole om opprettelse av stillingene. Det fremgår av avtalen hvilken ledelsesressurs, undervisningsplikt og andre funksjoner/oppgaver som skal ligge til stillingen(-e) ved den enkelte skole.

Fagledere og SFO-ledere som tilsettes som avdelingsledere tilbys et lønnstillegg på 15 000 kroner. I tillegg fremgår det av den sentrale forbundsvisе særavtalen *SFS 2213: Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnopplæring* at "ansatte i lederstillinger skal minst avlønnes med den årslønn vedkommende ville vært garantert i en undervisningsstilling".

Tilsettingsprosess

Avdelingslederstillingene lyses ut samlet i uke 10. Avdelingslederne tiltrer 1. august.

Rådmannen gjennomfører en stillingsanalyse og utarbeider en felles stillingsannonse. Stillingsannonsen og tema som utlysning, lønn og arbeidstid drøftes med tillitsvalgte.

Til grunn for selve tilsettingen ligger kommunens ordinære tilsettingsrutiner. Det er i tillegg utarbeidet en egen rutine knyttet til tilsetting av avdelingsledere. Rutinen synliggjør arbeidsdelingen mellom rådmannen, tillitsvalgte, enhetsleder og personaltjenesten i denne tilsettingsprosessen.

Fra 1. august vil avdelingslederne, sammen med rektor, ta del i et omfattende ledelsesutviklingsprogram. Programmet skal i tillegg til relevant ledelsesteori gi lederne kunnskap om kommunens verdigrunnlag, styringsmodell, partssamarbeid, og ledernes ansvar og muligheter i arbeidet med å nå arbeidsgiverpolitiske mål for blant annet mangfold, sykefravær og heltid.

Økonomiske konsekvenser

Budsjett til fagledelse i dag tilsvarer om lag 29 stillinger på skoleområdet. Ved en gjennomsnittslønn på 640 000 kroner utgjør dette 24 millioner kroner. Tildelingen av ressurser til undervisning og andre lovpålagte funksjoner og oppgaver ivaretas gjennom andre budsjettposter. I praksis har de fleste fagledere en undervisningsdel i sin stilling.

Dette er også bakgrunnen for at det i dag er 119 fagledere i skolen. Det foreligger ikke data på nøyaktig hvor stor ledelsesressurs som ligger til den enkeltes stilling. Lønnsnivået blant dagens fagledere varierer mellom 560 000-670 000 kroner. Forutsatt en ledelsesressurs mellom 60 og 80 prosent av stillingen, vil kostnaden for ledelsesdelen av stillingen være mellom 59 og 79 millioner kroner. I tillegg kommer kostnaden knyttet til at fagledere med undervisningsplikt i stillingen også får høyere lønn på undervisningsdelen av stillingen.

Forutsatt at det blir en avdelingsleder per 20 ansatte, 70 prosent ledelsesressurs per stilling i gjennomsnitt samt 15 000 kroner i økt lønn per avdelingsleder, vil dette koste om lag 102 millioner kroner. Dette er svært usikre beregninger basert på nåværende forutsetninger.

Det som i størst grad vil påvirke kostnaden er antall avdelingsledere som tilsettes totalt i Trondheim kommune og størrelsen på lønnsøkningen per ansatt. I tillegg kan det være en merkostnad knyttet til fagledere som ikke blir avdelingsledere. Innføres avdelingsledelse på små skoler vil det være behov for å se på en omfordeling av budsjettmidler mellom enheter. Dette skyldes at de små skolene har mindre økonomisk handlingsrom enn større skoler.

Skolefritidsordningen finansieres gjennom foreldrebetaling i tråd med sjølkostprinsippet. Det er ikke anledning til å subsidiere skoledrift gjennom denne foreldrebetalingen, jf. forarbeidene til opplæringslovens § 13-7 i Ot. prp. nr. 60. Ved en opprettelse av avdelingslederstillinger knyttet til SFO, må de økonomiske forholdene derfor klargjøres slik at SFO-delen av virksomheten ikke betaler for skoledelen.

Det kan også være behov fra skoleeier for å følge opp utviklingen og behov for avdelingsledelse på skole fremover, for å ivareta balanse mellom og tilstrekkelig ressurser, for alle oppgaver på skoleområdet.

Spørsmål?

Eventuelle spørsmål kan rettes til Jan A. Hårvik, prosjektleder delprosjekt skole, enten på e-post: jan.harvik@trondheim.kommune.no eller på tlf 993 71 020.

Vedlegg 7 Strategisk kompetanse- og rekrutteringsplan for helse og velferd 2018-2021

Strategi for å videreutvikle, beholde og rekruttere kompetanse

Innledning

For å oppfylle kravene stilt til våre tjenester må vi være i stand til å beholde og rekruttere ansatte med riktig kompetanse. Vi har allerede utfordringer med dette nå. Dette gjelder særlig for sykepleiere. Vi forventer at utfordringene blir større i fremtiden. Årsaken er at befolkningen blir eldre, at den får mer sammensatte og kroniske lidelse og at yrkesbefolkningen minker ift ikke yrkesaktive. Dette betyr at vi relativt sett får mer å jobbe med og færre personer som kan gjøre jobben. Samtidig blir det gjennom samhandlingsreformen stilt høyere krav til kommunehelsetjenesten; til både kompetanse og kapasitet. Kommunen trenger høyere kompetansenivå og derfor flere sykepleiere enn før. Dette har også konsekvenser for andre yrkesgrupper som for eksempel leger og fysioterapeuter. Borgere har stadig høyere krav til tjenestene.

Kompetanse, rekruttering og målgruppe - begrepsavklaring

Kompetansebegrepet står sentralt i denne planen. Definisjonen for kompetanse vi bruker i denne planen er kunnskap, ferdigheter, holdninger og evner som gjør en person i stand til å fylle konkrete funksjoner og utføre de tilhørende oppgavene i tråd med definerte krav og mål. Kompetanse kan sees på som noe man kan rekruttere inn, beholde, eller skape i organisasjonen gjennom utvikling av ansatte.

Rekruttering betyr å skape tilgang, tilvekst eller fornyelse i en organisasjon eller virksomhet. Kriteriene for rekruttering er gjerne først og fremst utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. I Trondheim kommune har vi i tillegg en politikk som vektlegger at vi ønsker mangfold og oppfordrer kvalifiserte kandidater til å søke uansett alder, kjønn, etnisitet og funksjonsnedsettelse. I tillegg skal vi ikke aktivt rekruttere helsepersonell fra land som selv har mangel på slikt personell.

For å kunne rette energi og fokus mot der hvor problemet er størst, blir målgruppen for denne planen turnustjenester innen helse og velferd. Sykepleiere og helsefagarbeidere er de to største yrkesgrupper i disse tjenestene og utgjør grunnbemanningen. Andre viktige yrkesgrupper som er på dags dato representert i disse tjenestene er vernepleiere, aktivitører, fysioterapeuter, ergoterapeuter, og leger. Planen rettes ikke spesifikt på sykepleiere, som vi opplever store rekrutteringsutfordringer med nå, og som er en av viktigste gruppene innen kommunehelsetjeneste. Dette fordi det ikke er tilstrekkelig å gjøre tiltak for en enkel yrkesgruppe for seg, man må jobbe med tjenestene i sin helhet for å skape en mer attraktiv arbeidsplass. Bedre rekruttering av sykepleiere er et av de viktigste mål som vi ønsker å oppnå med denne planen.

Status og strategiske utfordringer

Over 80 prosent av enhetene innen turnustjenestene i helse og velferd har i det siste året hatt problemer med å rekruttere nye ansatte. Problemet er størst for sykepleiere for over 80 prosent av enhetene som har vanskeligheter med å rekruttere. Det er også problemer med å rekruttere

helgestillinger og rekrutteringsstillinger og vernepleiere. Kjernebegrepet for å bygge, beholde, og rekruttere kompetente medarbeider er motivasjon. Innen begrepet motivasjon ligger de forventningene en medarbeider eller fremtidig medarbeider har til en jobb og arbeidsplass. Medarbeidere som kommer til en ny arbeidsplass er i utgangspunkt motivert for jobben. Det er arbeidsgiveren som må kunne møte de forventningene en medarbeider eller mulig fremtidig medarbeider har, for å beholde den eller rekruttere den. Motivasjon inneholder både indre og ytre motivasjon.

Indre motivasjon er den sterkeste og mest viktige formen for motivasjon. Helt sentralt for indre motivasjon er opplevelse av at man kan bruke sin kompetanse, autonomi og tilhørighet. Det eksakte innholdet i disse begrepene er forskjellig fra person til person. En god leder med en håndterbar mengde med ansatte vet for hver av sine ansatte hvordan de opplever å få brukt kompetansen sin og hva autonom og tilhørighet betyr for dem.

Ytre motivasjon handler om belønning, å gjøre en oppgave fordi du får en form for belønning for å utføre oppgaven. Dette handler om lønn, men også om andre arbeidsvilkår. Lønn må oppleves som rettferdig og er viktigst for unge arbeidstakere og må økes sammen med endring av arbeidsoppgavene når noen har tatt videreutdanning.

Fornøyde ansatte legger vekt på den gode opplevelsen de får gjennom innholdet i jobben. Å jobbe med mennesker, faglig utvikling, interessant målgruppe, utfordrende arbeidsoppgaver, godt fagmiljø, å gjøre oppgaver de er utdannet til og gode ledere er viktige ingredienser for en høy jobbtilfredshet. For lite opplæring som nytilsatt og arbeidsbelastning og tidspress pga lav bemanning eller sykefravær gir lavere jobbtilfredshet.

Vi vet at dårlig omdømme kan gjøre at potensielle nytilsatte ikke søker jobb hos oss. Å bygge godt omdømme starter med å være en god arbeidsgiver og arbeidsplass. Gode historier om en god arbeidsplass er mest troverdig når de fortelles av ansatte som potensielle søkere kan identifisere seg med. Godt omdømme bygges også når studenter eller lærlinger har gode erfaringer på en arbeidsplass, og forteller det videre til sine peers.

I denne strategien legger vi derfor fokus på: • et godt arbeids- og fagmiljø som en ansatt kan føle tilhørighet til • mulighet for fordypning og utvikling i faget sitt • ledere som forstår hvordan de får ansatte til å oppleve at de bruker kompetansen sin riktig • ledere som forstår hvor mye selvstendighet en ansatt trenger i jobben sin • en organisasjon som gir ansatte mulighet for livslang læring og karrieremuligheter • en organisasjon som tilbyr konkurransedyktig lønn

Kommunen har de siste årene allerede utviklet et solid utgangspunkt for jobbingen med å skape kompetanse gjennom utvikling av ansatte, beholde ansatte i organisasjonen og rekruttere nye ansatte inn i organisasjonen. Denne strategiske planen bygger videre på strategiske grep, utviklinger, og aktiviteter som allerede er iverksatt. Viktige utgangspunkt for denne strategiske planen er: ● strategiene og aktivitetene som er iverksatt gjennom “Strategisk kompetanse- og rekrutteringsplan for Trondheim kommune, helse og velferd, 2014-2017” ● Strategiene som er vedtatt rundt fagopplæring ● Vår nye “Arbeidsgiverpolitisk plattform”, etablering av to nye ledernivå med helhetlig lederansvar og “Innovasjonsledelse i Trondheim kommune” ● “Universitetskommune: Trondheim kommunes strategi for forskning, utvikling og innovasjon (FUol) 2014-2018” og “Fuol-strategi handlingsplan 2017-18”, og “Rammeavtale med Norges teknisk naturvitenskapelige universitet (NTNU) om Universitetskommune helse og velferd” ● Endringer i måten vi jobber på gjennom vedtak i “Rullering av eldreplan 2016-2026” ● Innføring av 10-FAKTOR undersøkelsen, som medarbeiderundersøkelse

Fire strategiske grep

De strategier og aktiviteter som allerede er iverksatt de siste årene, viser at kommunen har mye å bygge videre på. Særlig innføring av avdelingsledelse gir et godt utgangspunkt. Med utgangspunkt i disse strategier og aktiviteter og de funnene som er gjort i forarbeidet for denne planen, er det valgt ut fire områder kommunen skal fokusere på i de neste årene. Gjennomføring av strategiene styres fra strategisk nivå og planen utføres i tett kontakt med enhetsledernetverkene og enhetene. For å se om de valgte strategiene endrer situasjonen, skal vi følge utviklingen av antall ansatte, sammensetning av ansattegruppen og rekrutteringsproblemer. Situasjonen med rekruttering av sykepleiere får spesielt fokus. Spørreundersøkelsen for enhetsledere og nytilsatte gjentas på slutten av 2020. Det lages en plan for evaluering av denne strategien som skal utføres i 2021. I evalueringen får hovedtillitsvalgte en rolle.

1. Videreutvikling av ledelse for å utvikle, beholde og rekruttere kompetanse

Grunnlaget for å rekruttere nye medarbeidere er enheter som er dyktige til å utvikle og beholde ansatte og har gode rutiner for mottak av nye medarbeidere. Dette handler om god ledelse, ledere som kjenner sine medarbeidere godt og som bygger et godt fag- og arbeidsmiljø som inkluderer alle. Det handler også om å finne tid i hverdagen for oppgaver som er spesielt motiverende for en ansatt, samt å fordele oppgavene slikt at hver ansatte og yrkesgruppe kan utnytte og utvikle kompetansen sin. Avdelingsledere med helhetlig lederansvar har bedre forutsetninger for å utøve nærledelse. Utvikling av ledelse gjennom “Ledelsesskole”, og etablering av Innovasjonsledelse i kommunen, gir en god basis for videre arbeid. Kommunalsjefene og Styringskraft er ansvarlig for å hjelpe, støtte og videreutvikle ledelsen på enhetene. Funnene fra spørreundersøkelsen og 10-FAKTOR undersøkelsen står sentralt. Målet er å øke ansattes følelse av autonomi, bruk av kompetanse og tilhørighet.

Vedlegg 8



KOMMUNIKASJONSSTRATEGI 2012-2015 TRONDHEIM KOMMUNE

Innledning

Hver eneste dag kommuniserer Trondheim kommune med virksomheter, grupper og enkeltpersoner. Kommunen er tilgjengelig både fysisk og i digitale medier, og dagsorden settes av et mangfold av mennesker. God dialog er en forutsetning for et godt forhold mellom kommunen, innbyggerne og samarbeidspartnerne. Kommunens legitimitet og omdømme er avhengig av at det er samsvar mellom de forventninger innbyggerne har til oss og kvalitet og omfang på de tjenestene vi leverer.

Den raske utviklingen av digitale kommunikasjonsverktøy gjør at vi ikke lenger kan tenke tradisjonelt og hierarkisk når vi kommuniserer. Vi må bruke de samme verktøyene og kanalene som omgivelsene. Det kommer til å gi Trondheim kommune store utfordringer i årene framover, både kostnads- og opplæringsmessig.

Kommunikasjonsstrategi 2012-2015 Trondheim kommune skal brukes av alle ansatte som kommuniserer på vegne av kommunen. Kommunikasjonsstrategien bygger på Trondheim kommunes verdigrunnlag, Kommuneplanens samfunnsdel 2009-2020, Offentleglova og kommunens IT-strategi. Verdiene "åpen, modig og kompetent" legger føringer for kommunikasjonen og gjennomfører alt vårt kommunikasjonsarbeid.

Med ÅPEN menes at

- vi viser åpenhet i forvaltningen og legger til rette for å imøtekomme krav om innsyn
- vi tilstreber åpenhet i hvordan vi bruker kommunens ressurser og hvordan virksomheten utøves, slik at forventningsgapet mellom hva kommunen tilbyr og innbyggerne ønsker er minst mulig
- vi legger til rette for informasjon og dialog slik at innbyggerne er kjent med kommunens rolle og ansvar
- vi tar en aktiv rolle overfor media

Med MODIG menes at

- vi snakker sant og ikke tilslører
- vi går foran og er nyskapende i vår digitale kommunikasjon
- vi frykter ikke resultatene av åpenhet
- alle ansatte kan som privatpersoner fritt ytre seg om alle kommunale forhold som ikke er taushetsbelagt eller unntatt offentlighet (SAK nr 03/01257)

Med KOMPETENT menes at

- vi kjenner våre målgrupper
- vi bruker riktige kanaler for å nå fram til målgruppene
- vi vet at hvordan vi kommuniserer på vegne av kommunen, påvirker kommunens omdømme
- vi forstår mediens rolle i samfunnet

